

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

LETRAMENTOS CRÍTICO VISUAL PARA OUVINTES E SURDOS: UMA
PERSPECTIVA BILÍNGUE INCLUSIVA

Montes Claros – MG
2023



IVANETE PEREIRA DE SOUZA

Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Maria do Socorro Vieira Coelho.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Liberado em: 23/12/2023.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha Catalográfica

S7291 Souza, Ivanete Pereira de.
Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos [manuscrito]: uma perspectiva bilíngue inclusiva / Ivanete Pereira de Souza – Montes Claros, 2023.
156 f.: il.

Inclui bibliografia.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho.

1. Letramento. 2. Visualidade - Estudo e ensino. 3. Estudantes surdos - Ensino Fundamental. 4. Educação bilíngue. 5. Educação inclusiva. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: uma perspectiva bilíngue inclusiva.

IVANETE PEREIRA DE SOUZA

Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Maria do Socorro Vieira Coelho.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos *professores doutores*:

Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes/Orientadora)

José Ribamar Lopes Batista Júnior – UFPI (Examinador)

Albina Pereira de Pinho – Unemat (Examinador)

Montes Claros, 21, de novembro de 2023.

Dedico este trabalho a Deus, aos meus filhos Ana Claudia e Henrique, às minhas irmãs Jan e Lud, ao meu irmão Sidney, à minha neta Analis, ao meu pai Arcilio e em especial à minha mãe Dalira, guerreira que sempre esteve ao meu lado e sempre acreditou em mim. Sem eles, me faltaria inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, baluarte de minha fé, minha direção. Doravante, trilharei com forças para sempre nas mais variadas fronteiras da vida.

À minha “mamys”, Dalira, por ter realizado seu grandioso sonho em mim, és uma mulher guerreira, uma verdadeira fonte inesgotável de amor, sabedoria, entendimento e compreensão com os seus filhos por toda vida.

Ao meu “papys” maravilhoso, senhor Arcilio, por ter me ensinado a acreditar e a ter paciência.

Aos meus filhos, Ana (minha assessora particular e fugitiva dos meus telefonemas de socorro e suporte digital), Henrique (meu príncipe desejado, obrigado por ser paciente em relação à minha ausência) e Geovana Joyce (minha filha do coração, por quem tenho muito apreço, minha parceira de longa data nas peripécias das línguas de sinais).

À minha querida neta, Analis, que chegou para alegrar minha nova fase, de mãe para vovó.

Aos meus irmãos tão queridos – Jaks, Jan, Chico e Lud – por me amarem, por me admirarem e por torcerem incessantemente pela minha vitória. Obrigado por estarem sempre de prontidão para me socorrer.

Ao querido Rei, um amigo incrível e meu amado namorado, que tem sido uma grande ajuda no decorrer da preparação desta tarefa. Obrigada por seu apoio e por ouvir os meus lamentos, sem poder ajudar com as tais ferramentas tecnológicas.

À comunidade surda, sempre unida e atuante nas lutas e nas conquistas.

Às amigas Camila Xavier e Clarice Xavier –, minha primeira professora de LSB e minha primeira intérprete de LSB, respectivamente –, irmãs que me ensinaram o amor pela língua e a convivência com a comunidade surda.

À minha querida amiga Hellen, que já sabia muito de LSB: juntas nós conquistamos nosso espaço em longas horas de estudos.

Aos meus amigos, “Rudieiros”, que acompanharam todo o processo melancólico vivido por mim e que, incondicionalmente, ficaram ao meu lado;

Aos alunos do 9º ano II, da EEDER, pela participação efetiva em todas as etapas do projeto. Vocês transmitem a mais pura e encantadora energia.

A todos os meus alunos e ex-alunos, que são minha base, para a busca de mais conhecimentos no âmbito da missão de educar.

À minha querida orientadora, professora Maria do Socorro Vieira Coelho, quero deixar registrada a minha gratidão, pelo impulsionamento e pela exigência de qualidade e de presteza no processo de desenvolvimento desta investigação, com muita sensibilidade às minhas dificuldades individuais. Devo-lhe a experiência marcante de ensinamento, por meio das reuniões de orientação individual, em que aprendi muito e, principalmente, por causa de seu desejo de que eu saísse da zona de conforto e me tornasse uma pesquisadora, no sentido completo dessa palavra.

À escola EEDER, pela solidariedade e pela colaboração à minha pesquisa, além do compromisso com a educação; em especial à Tânia, Neide, à Paty e ao Jean, por sempre atenderem a todos os meus pedidos com amor e carinho.

Aos colegas da EEDER, que se tornaram meus grandes amigos e que sempre incentivaram o projeto.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, por compartilharem experiências, em especial à Vanessa Santos.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa, incentivo financeiro indispensável à minha capacitação profissional.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para este trabalho.

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa, porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo (Terje Basilier).

RESUMO

A pesquisa ora apresentada pretendeu responder ao questionamento: como o letramento crítico visual poderá favorecer uma educação bilíngue inclusiva para estudantes ouvintes e para os surdos? Desse modo, a sua justificativa se deu pela necessidade de ações didáticas na área do letramento crítico visual, visto que, na turma selecionada para o desenvolvimento das ações descritas neste texto, há uma estudante surda que, por sua especificidade linguística, carece de um olhar mais atento por parte da escola. Objetivamos, por conseguinte, proporcionar atividades pedagógicas para o desenvolvimento do letramento crítico visual, em uma turma regular de 9º ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, a partir da temática do lixo e de seus usos adequados, com vistas à sensibilização dos estudantes quanto à prática da coleta seletiva e aos cuidados com o meio ambiente, bem como com a saúde individual e coletiva. Diante disso, os objetivos específicos delineados foram os seguintes: i) criar situações de ensino e aprendizagem e materiais didáticos promotores do letramento crítico visual, com vistas ao desenvolvimento de habilidades gestu-visual de alunos ouvintes e surdos; ii) desenvolver ações pedagógicas para a promoção do letramento crítico visual de alunos ouvintes e surdos, em uma turma regular de 9º ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues; iii) elaborar, aplicar e analisar atividades didáticas, sob a perspectiva inclusiva, com proposições bilíngues, a fim de desenvolver habilidades voltadas para o letramento crítico visual, além de promover a sensibilização acerca da temática eleita para discussão efetuada nesta pesquisa. Adotamos os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, visto que voltamos o nosso olhar para um problema de ordem prática – tanto no que diz respeito ao ensino que envolve a valorização dos estudantes surdos quanto pela necessidade de atos reflexivos a respeito do tratamento dado ao lixo. Assim, consideramos os pressupostos defendidos por autores das áreas temáticas discutidas aqui e pelas legislações brasileiras, que orientam o trabalho pedagógico em educação bilíngue. Ademais, este estudo resultou na elaboração de uma oficina e de um minicurso, devidamente realizados no espaço escolar, para abordarmos temas fundamentais para a vida. Por conseguinte, sua importância foi ratificada, a partir da realização de uma atividade diagnóstica, a qual comprovou a falta de conhecimentos básicos acerca das temáticas supracitadas, uma vez que os participantes da diagnose não conseguiram relacionar as cores das lixeiras aos respectivos elementos recicláveis, por falta de conhecimentos relativos ao processo da coleta seletiva de resíduos sólidos. Desse modo, as ações realizadas, confirmaram a hipótese levantada inicialmente de que esta pesquisa poderia promover reflexões por parte dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em um contexto bilíngue inclusivo, ao oferecer subsídios teórico-práticos nesse campo de estudo.

Palavras-chave: ensino bilíngue; surdez; visualidade.

ABSTRACT

The research presented here intended to answer the question: how can visual critical literacy promote an inclusive bilingual education for hearing and deaf students? Thus, its justification was due to the need for didactic actions in the area of visual critical literacy, since, in the class selected for the development of the actions described in this text, there is a deaf student who, due to her linguistic specificity, lacks a visual perspective. more attentive on the part of the school. We aim, therefore, to provide pedagogical activities for the development of visual critical literacy, in a regular 9th grade class, in the Final Years of Elementary School, at the Deputado Esteves Rodrigues State School, based on the theme of garbage and its appropriate uses, with a view to raising awareness among students regarding the practice of selective collection and care for the environment, as well as individual and collective health. In view of this, the specific objectives outlined were the following: i) create teaching and learning situations and teaching materials that promote critical visual literacy, with a view to developing gesture-visual skills in hearing and deaf students; ii) develop pedagogical actions to promote critical visual literacy for hearing and deaf students, in a regular 9th grade class, in the Final Years of Elementary School, at Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues; iii) develop, apply and analyze didactic activities, from an inclusive perspective, with bilingual propositions, in order to develop skills focused on visual critical literacy, in addition to promoting awareness about the theme chosen for discussion in this research. We adopted the methodological assumptions of action research, with a qualitative approach, as we turn our attention to a practical problem – both with regard to teaching that involves the appreciation of deaf students and the need for reflective acts regarding treatment given to the trash. Thus, we consider the assumptions defended by authors in the thematic areas discussed here and by Brazilian legislation, which guide pedagogical work in bilingual education. Furthermore, this study resulted in the elaboration of a workshop and a mini-course, duly carried out in the school space, to address fundamental themes for life. Therefore, its importance was ratified, based on the carrying out of a diagnostic activity, which proved the lack of basic knowledge about the aforementioned themes, since the participants in the diagnosis were unable to relate the colors of the bins to the respective recyclable elements, for lack of knowledge regarding the process of selective collection of solid waste. In this way, the actions carried out confirmed the hypothesis initially raised that this research could promote reflections on the part of professionals involved in the teaching and learning process, in an inclusive bilingual context, by offering theoretical-practical subsidies in this field of study.

Keywords: bilingual teaching; deafness; visuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Zonas de desenvolvimento, de Vygotski (2009)..... | 32 |
| Figura 2 – Processamento de informação..... | 35 |
| Figura 3 - Configurações de mão da LSB | 44 |
| Figura 4 – Frente da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues no antes e depois | 59 |
| Figura 5 – Fragmentos de vídeos com Gomes em interação comunicativa, por meio da LSB | 62 |
| Figura 6 – Etapas da pesquisa..... | 63 |
| Figura 7 - Fase diagnóstica: o que é lixo? | 66 |
| Figura 8 – Realização da atividade diagnóstica pelos estudantes | 73 |
| Figura 9 - Interação com a aluna surda | 74 |
| Figura 10 – Instante que representa uma cena em que interação é aprendizagem | 75 |
| Figura 11 – Participação dos estudantes por gênero..... | 76 |
| Figura 12 - Resposta para a questão 5 | 79 |
| Figura 13 - Respostas para a questão 6..... | 81 |
| Figura 14 – Onde jogar o meu lixo? | 81 |
| Figura 15 – Respostas para a questão 7 | 82 |
| Figura 16 – Jogar lixo na rua gera multa? | 83 |
| Figura 17 – Caixa interativa | 87 |
| Figura 18 – Planejamento da oficina pedagógica (Apêndice C) | 87 |
| Figura 19 – Caixa e bolas sem os enfeites..... | 90 |
| Figura 20 – Estudantes enfeitando a caixa interativa | 92 |
| Figura 21 – Sujeitos finalizando a caixa interativa | 92 |
| Figura 22 – Caixa interativa sendo finalizada | 94 |
| Figura 23 – Instante de motivação na aprendizagem | 95 |
| Figura 24 – Recorte de cena da pesquisa..... | 96 |
| Figura 25 – Oficina interativa..... | 97 |
| Figura 26 – O encontro de L1 e L2: inversão de papéis..... | 98 |
| Figura 27 - Final da oficina interativa | 99 |
| Figura 28 – Sala de informática..... | 100 |
| Figura 29 – Mural interativo..... | 102 |
| Figura 30 – Sujeitos da pesquisa se apropriando de conhecimentos..... | 103 |
| Figura 31 – Tarefa em equipe..... | 104 |
| Figura 32 – Sujeitos da pesquisa debatendo conhecimentos..... | 105 |
| Figura 33 – Representação em ASL | 106 |

| | |
|---|-----|
| Figura 34 – Minicurso | 108 |
| Figura 35 – Cena da pesquisa..... | 110 |
| Figura 36 – Instante da fala da diretora | 111 |
| Figura 37 – Participação da intérprete | 112 |
| Figura 38 – Pesquisadora no papel de intérprete de LSB..... | 113 |
| Figura 39 – Inauguração das lixeiras | 114 |
| Figura 40 – Captura de instante de divulgação da pesquisa..... | 115 |
| Figura 41 – Retrato de um acidente no meio do caminho | 116 |
| Figura 42 – Passeio da escola antes e depois desta pesquisa..... | 117 |
| Figura 43 – Imagem de alunos atentos | 118 |
| Figura 44 – Imagem de alunos em instante de descontração | 119 |
| Figura 45 – Imagem do instante em que houve uma reportagem..... | 119 |
| Figura 46 – Cena do jornal televisivo <i>De olho na cidade</i> | 120 |
| Figura 47 – Cena do jornal televisivo <i>De olho na cidade</i> : entrevista com a pesquisadora | 121 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Comparação de estágios..... | 36 |
| Quadro 2 – Comparação da gramática da língua portuguesa e LSB..... | 45 |
| Quadro 3 – Resultados da atividade diagnóstica..... | 76 |
| Quadro 4 – Tipos de lixo..... | 77 |
| Quadro 5 – Atividade de ligação de elementos da reciclagem..... | 80 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CAS | Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CRMG | Currículo Referência de Minas Gerais |
| DIPEBS | Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos |
| GNL | Grupo Nova Londres |
| L1 | Primeira Língua |
| L2 | Segunda Língua |
| LBS | Língua Brasileira de Sinais |
| LP | Língua Portuguesa |
| LS | Língua de Sinais |
| LSB | Língua de Sinais Brasileira |
| MEC | Ministério da Educação |
| MG | Minas Gerais |
| PCEPESL | Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROFLETRAS | Mestrado Profissional em Letras |
| PSLS | Português como Segunda Língua para Surdos |
| SEE | Secretaria Estadual de Educação |
| SEMESP | Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação |
| SRE | Secretaria Regional de Educação |
| TDIC | Tecnologia Digital da Informação e Comunicação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIMONTES | Universidade Estadual de Montes Claros |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS..... | 26 |
| 2.1 Caminhos de lutas e de conquistas para o povo surdo..... | 26 |
| 2.2 A educação de pessoas surdas no contexto brasileiro | 28 |
| 2.3 A linguagem e suas perspectivas | 30 |
| 2.4 Letramentos críticos visuais | 37 |
| 2.5 Educação inclusiva ou educação bilíngue..... | 46 |
| 2.6 O tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa em contexto de inclusão | 51 |
| 2.7. Ensino de PSLS – adaptação, adequação e diferenciação curricular | 53 |
| 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 56 |
| 3.1 Procedimentos metodológicos..... | 57 |
| 3.2 Universo da pesquisa | 59 |
| 3.3 Fase diagnóstica: o que é lixo? | 64 |
| 3.4 Descrição da prática diagnóstica..... | 72 |
| 4 PROPOSTAS E ANÁLISES DE PRÁTICAS DE ENSINO..... | 86 |
| 4.1 Oficina de letramento crítico visual para alunos ouvintes e surdos | 86 |
| 4.1.1 Relato da prática da oficina | 90 |
| 4.2 Minicurso: letramento crítico visual bilíngue inclusivo..... | 107 |
| 4.2.1 Relato da prática do minicurso | 109 |
| 4.3 Fechando um ciclo promissor | 114 |
| 5. Avaliação..... | 117 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 122 |
| REFERÊNCIAS..... | 125 |
| APÊNDICE A – Planejamento pedagógico..... | 133 |
| APÊNDICE B – Atividade diagnóstica..... | 140 |
| APÊNDICE C – Oficina letramento crítico visual..... | 146 |
| APÊNDICE D – Plano do minicurso..... | 152 |
| ANEXO A – Parecer do comitê de ética..... | 155 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva* está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros. Nesse ínterim, podemos destacar que os trabalhos planejados nessa investigação estão enquadrados nos pressupostos propagados pela linha de pesquisa “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, com ênfase na Educação Bilíngue e Inclusiva em sala de aula regular”, com concentração de suas ações no subitem “Produção de material didático inovador”.

Outrossim, antes de adentrar a proposta do estudo, consideramos relevante elucidar algumas questões referentes à Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação – para inserir nas escolas o ensino bilíngue para as pessoas surdas, a fim de torná-lo uma modalidade independente da educação especial, estabelecendo, assim, a Língua de Sinais Brasileira (LSB)¹ como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Assim, a partir da Lei criada em 2021, ficou orientada a cooperação entre os órgãos educativos, para que houvesse o planejamento de materiais pedagógicos que pudessem suprir as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, sob o viés do ensino bilíngue.

Ademais, o Art. 78-A, da Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021 decreta objetivos fundamentais para a efetivação do ensino bilíngue, tais como a oportunidade de os alunos surdos recuperarem “[...] suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura [...]”, com vistas a assegurar “[...] o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.” (Brasil, 2021, s. p.). Sendo assim, observa-se que a referida Lei faz uma proposição de trabalho pedagógico bilíngue valorativo acerca da cultura dos surdos e de suas particularidades linguísticas.

No entanto, esses objetivos de ensino e aprendizagem parecem não acompanhar a inclusão, visto que, embora as legislações vigentes no campo do ensino bilíngue garantam o funcionamento de cursos para capacitação de profissionais especializados para atuar com o ensino dos surdos, persiste, ainda, a dificuldade de o docente das escolas regulares trabalhar com duas línguas – LSB e a língua portuguesa (LP), uma vez que se trata de duas línguas de

¹ Esta pesquisa adota a nomenclatura LSB, porque dialoga com as ideias de Nascimento (2013, p. 79). Essa autora assevera que os “[...] estudos em todos os níveis linguísticos das línguas de sinais avançam e novos olhares, novas análises passam a ser consideradas a cada nova pesquisa, fato que contribui para o melhor entendimento e para a melhor organização da gramática da Língua de Sinais Brasileira – LSB”.

estruturas diferentes, destinadas a públicos diversos. Há, também, a insuficiência de investimento do poder público, tanto nessa área educacional quanto na valorização dos profissionais da educação, o que ocasiona certo desânimo e, conseqüentemente, o aumento da desigualdade e da exclusão no campo pedagógico.

A partir do exposto, pretendemos, com este trabalho, responder ao seguinte questionamento: como o letramento crítico visual poderá favorecer uma educação bilíngue inclusiva para estudantes ouvintes e para os surdos? Buscamos, então, o alinhamento junto a investigações que se pautassem em informações e conhecimentos teórico-metodológicos realizados por especialistas renomados na área abordada nesta pesquisa para efetivarmos, assim, a diminuição da segregação no ambiente escolar e pleitear, desse modo, o ensino e a aprendizagem e, por conseguinte, a construção do conhecimento dos alunos ouvintes e surdos, que se encontram inseridos em uma classe regular.

Nesse contexto, é fundamental compreendermos que, no cenário educacional brasileiro, as políticas públicas direcionam as escolas para a função do acolhimento da diversidade, ao promover a inclusão dos diferentes tipos de alunos, entre eles os surdos, com sua língua gesto-visual. É importante, portanto, elucidarmos o fato de que a língua portuguesa é a língua considerada oficial em nosso país e, portanto, que esta é esta a ensinada nas escolas e empregada nos diversos contextos socioculturais onde circulam informações diversas em meios sociais distintos e heterogêneos. Ademais, quanto às pessoas surdas, podemos mencionar que estas tendem a desenvolver habilidades visuais para interagirem com o mundo, de modo a se inserirem socialmente.

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) postula que “[...] as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2018, p. 63). Tais instâncias estão, portanto, situadas nas ações que promovem o letramento crítico visual em ambiente bilíngue inclusivo e, desse modo, seu uso em sala bilíngue é justificado, visto que essas ações inserem os alunos ouvintes e os surdos em uma perspectiva de leitura fundamental para a vivência em sociedade.

Nessa perspectiva de ensino promotor do letramento crítico visual, Brito (2017) assevera que, ao aluno surdo, devem ser oportunizados meios para que este possa se identificar no contato com o texto. Diante disso, o professor deve priorizar os aspectos visuais contextualizados com o mundo dos leitores surdos. Nesse sentido, ao planejar ações didáticas para os estudantes surdos, é necessário que o educador inclua diferentes maneiras de transmissão da mensagem textual, como o uso de recursos imagéticos.

Nesse âmbito, este trabalho justifica-se por buscar uma educação efetiva de ensino bilíngue inclusivo para os alunos ouvintes e surdos, concomitantemente, em relação ao letramento crítico visual e suas vertentes, visto que as práticas docentes utilizadas na educação básica, geralmente, não atingem essa perspectiva nos processos educacionais. Diante disso, no caso dos alunos surdos, o reconhecimento das suas especificidades é imprescindível para que tenham oportunidades de alcançar as finalidades propostas para a educação básica.

Ademais, o ato de reflexão sobre a escrita da justificativa desta pesquisa trouxe fatos fundamentais que marcaram a experiência da pesquisadora Souza (2022) no campo profissional. É importante, então, relatar aqui o período de trabalho dessa professora no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), em Montes Claros/MG, o qual se trata de um órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação (SEE) e tem como objetivo a promoção da educação bilíngue. Além disso, essa instituição oferece formação continuada para os profissionais da educação, especialmente os que trabalham com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a elaboração de materiais pedagógicos para os estudantes surdos.

Podemos situar, ainda, que a pesquisadora Souza (2022) passou por capacitações formativas em Belo Horizonte, a fim de integrar uma equipe de profissionais especializados na educação bilíngue para preparar o material adequado para o trabalho com os alunos surdos e capacitar outros professores para desempenhar a função de AEE. Nesse sentido, no ambiente do CAS, toda a conversa entre a equipe que lá trabalhava acontecia em LSB, portanto valorizava a língua dos surdos e fazia a educação bilíngue acontecer. É importante dizer, nesse contexto, que todas as viagens e investimentos nos recursos didáticos eram assumidos pelo Governo de MG.

É, portanto, substancial que seja oportunizado aos alunos surdos encontros pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento de diferentes habilidades leitoras, entre elas a visual. Sobre essa temática, Alves e Maciel (2020, p. 11) defendem que ações didáticas que englobem “[...] os conceitos do letramento visual auxiliam na leitura das imagens e promovem o desenvolvimento de habilidades que permitem a um indivíduo perceber, relacionar, organizar, construir sentido e expressar o que foi visto em uma imagem”. Fica explícita, assim, a justificativa desta pesquisa, por eleger ações didáticas a partir de proposições que priorizem o letramento crítico visual de alunos ouvintes e surdos.

No que tange ao tema escolhido para esta investigação, podemos destacar que o objeto de pesquisa está centrado no trabalho com análise de textos com predomínio de imagens, pelo viés do letramento crítico visual, visto que é a forma mais contextualizada de se trabalhar o

ensino para determinado grupo de estudantes, no caso deste estudo, o público de sujeitos surdos inseridos em classes regulares. Por conseguinte, as atividades desenvolvidas nesta investigação têm como tema o lixo e seus empregos, como a coleta seletiva, que apresenta uma forma de preservação do meio ambiente e saúde dos seres humanos, especificamente no *locus* desta pesquisa.

Nesse ínterim, consideramos a importância de ações promotoras do letramento crítico visual de alunos ouvintes e surdos e definimos os objetivos gerais e específicos para a realização desta investigação. Sendo assim, o **objetivo geral** consistiu em proporcionar ações para o desenvolvimento do letramento crítico visual dos alunos ouvintes e surdos, sob a perspectiva da educação inclusiva com propostas bilíngues, em uma turma regular de nono ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, a partir da temática do lixo e de seus usos adequados, a fim de despertar a consciência crítica dos estudantes quanto à prática da coleta seletiva e os cuidados com o meio ambiente e com a saúde, tornando-os cidadãos conscientes e respeitosos para com o planeta.

Ademais, para que fosse alcançado esse objetivo geral e pudessemos responder ao problema da pesquisa, delineamos os seguintes **objetivos específicos**: i) criar situações de ensino e aprendizagem, por meio de materiais didáticos promotores do letramento crítico visual, com vistas ao desenvolvimento de habilidades gesto-visual de alunos ouvintes e surdos; ii) desenvolver ações pedagógicas para a promoção do letramento crítico visual de alunos ouvintes e surdos, em uma turma regular de nono ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues; iii) analisar as atividades didáticas efetuadas, sob a perspectiva inclusiva, com proposições bilíngues, a fim de desenvolver habilidades voltadas para o letramento crítico visual, além de promover a sensibilização acerca da temática eleita para discussão nesta pesquisa, considerando os cuidados com o lixo e seu descarte adequado, a partir de discussões promovidas sobre a realidade em torno da escola.

Diante desse cenário, é fundamental compreendermos a relevância da inclusão para esta pesquisa, visto que não basta existirem leis que orientem metodologias para esse caminho. É imprescindível, de fato, colocá-las em prática e olhar de modo particular para os aspectos específicos desses estudantes que, embora estejam em uma sala de aula regular, ainda sofrem com atos de exclusão. Nesse contexto, há escolas que não conseguem oferecer materiais didáticos apropriados ou mesmo estrutura física, como uma simples rampa.

Sobre isso, Barros (2020) afirma que persiste, historicamente, um desequilíbrio entre o que a lei determina e o que de fato acontece na prática. Essa é uma verdade desassossegadora, pois os estudantes surdos se encontram como pessoas proscritas, tendo que enfrentar os mais

variados impedimentos e obstáculos. Diante de tal cenário, os professores e a comunidade escolar, em sua maior parte, mostram-se desatualizados para atender à necessidade dos sujeitos surdos no percurso escolar, o que impede o processo de efetivação da aprendizagem e, ao mesmo tempo, eleva o nível de exclusão social desse público nas escolas regulares.

A respeito dessa temática de inclusão, Vygotski (2008) defende que o pleno desenvolvimento de um aluno se efetiva nas interações sociais, o que abrange os processos de ensinar e de aprender, realidade esta que perpetua desde a transmissão dos costumes tribais, nas comunidades primitivas, até os tempos atuais. Assim, podemos destacar que os seres humanos aprendem e ensinam por meio da convivência e do diálogo, com o propósito de compreender e transformar o mundo.

Dessa forma, a inclusão, fator primordial na educação bilíngue, é um movimento que apresenta como interesse principal a construção de uma sociedade que reconheça as diferenças em diversos aspectos socioculturais, religiosos, políticos, econômicos e linguísticos, entre outros, sendo que essa sociedade também precisa aprender a manter o respeito e enxergar o outro como um ser de direitos e deveres iguais perante a legislação de um país democrático, como o Brasil. Nesse sentido, segundo Rabelo (1999), trata-se de propor e desenvolver ações pedagógicas que oportunizem a todos os estudantes condições reais de aprendizagens linguísticas, sem praticar atos de exclusão, mas tendo a consciência das particularidades de cada aluno, a fim de buscar favorecer, então, o desenvolvimento social e humano do indivíduo. Este é um dos desafios das escolas brasileiras.

É na escola, portanto, que também deve acontecer o processo de inclusão do aluno surdo. Ela representa uma importante personagem nessa etapa, pois é a instituição da diferença e deve, então, ter como premissa a consciência da heterogeneidade, que orienta para o fato de que cada estudante tem um jeito próprio de construir o seu processo de aprendizagem, para, assim, romper paradigmas e preconceitos. Por conseguinte, Veiga (2005) expõe que não basta apenas citar e acolher as pessoas diferentes na escola dizendo que ela é para todos se não praticar e fazer o acolhimento devido dos alunos, mantendo tão somente a postura de “aceitar” a diferença.

Essa atitude seria o mesmo que “receber sem acolher”, a fim de apenas manter o “protocolo”. Diante disso, o objetivo principal deveria ser incluir e transformar, ressignificando a escola, elevando-a ao seu lugar devido, o de espaço propício às múltiplas convivências e aprendizagens interativas, por meio do compartilhamento de experiências socioculturais diversas. Não se trata, portanto, de “tornar igual”, mas de respeitar e valorizar as diferenças, com proposições metodológicas sintonizadas com as especificidades dos aprendizes.

Além disso, a inclusão escolar no Brasil tem como objetivo superar as barreiras que antigamente eram intransponíveis e exige adaptações tanto da escola quanto da sociedade. Isso porque ela não comporta mais a visão de incapacidade, de inferioridade ou de preconceitos e, dessa forma, trazer atividades para dentro da sala de aula que possam atender aos alunos, em suas especificidades, produz inúmeras mudanças no processo educativo, tais como trazer valores e desafios às escolas; promover a aprendizagem de toda a turma para diversidade de seres humanos em todos os seus aspectos; oportunizar aos estudantes o desenvolvimento das potencialidades humanas; melhorar a aprendizagem e o senso de responsabilidade, por meio do trabalho em grupo; e oportunizar a compreensão de que não são iguais na capacidade de aprender, porém não são inferiores por isso. Ademais, a promoção dessas ações está evidenciada na Declaração de Salamanca (1994, p. 18), ao apontar que “[m]uitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização [...]”. Assim, cabe à escola planejar atividades contextualizadas e adequadas ao perfil do aluno, a fim de lhe oportunizar a construção de um conhecimento efetivo.

É relevante, portanto, enfatizarmos que operamos a linguagem normalmente no contexto familiar, pessoas ouvintes com ouvintes, surdas com surdas e, também, ouvintes com surdos. No entanto, quando se trata de um filho surdo de pais ouvintes, que não conhecem a LSB, a comunicação fica comprometida e o surdo não desenvolve a identidade surda tampouco a ouvinte. Sendo assim, Quadros (2000) defende que a escola tem como objetivo desenvolver a linguagem do seu aluno e a inserção de informações contextualizadas ao universo dos aprendizes. Sobre o bilinguismo, a referida autora faz a seguinte assertiva: “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.” (Quadros, 2000, p.54). Nesse sentido, o bilinguismo, como filosofia educacional, pode atender às especificidades do aluno, sendo um importante incentivo para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares.

Nesse ponto de vista, Quadros (2006) defende que as práticas pedagógicas da escola precisam ser elaboradas com o compromisso de garantir a todos os seus alunos um ensino de qualidade, que esteja adequado às necessidades individuais de cada um, incluindo os surdos. Assim, as escolas devem, então, ser referência para os estudantes surdos, ensinando a LSB tanto para esse público quanto para as suas famílias, pois todos têm o direito à comunicação, à educação e à convivência harmoniosa. No entanto, tal premissa se torna praticamente inviável

pelo curto espaço de tempo escolar diante de um extenso calendário a ser cumprido ao longo do ano.

É importante ressaltarmos, também, que as crianças surdas, além da educação, devem ter a garantia do direito a um acompanhamento especializado, como um profissional que a orientará quanto à sua especificidade, e uma aquisição bilíngue desde seu nascimento, quando é detectada a surdez. Nesse sentido, embora o governo disponibilize tratamentos – quando se trata de surdez leve – como aparelhos auditivos, implante coclear, fonoaudiólogos, ainda há muitos direitos a serem efetivados nessa área de vivência dos povos surdos.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a exploração da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua, que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente, dando sustentação para o ensino da língua portuguesa que acontece simultaneamente. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue à criança em uma escola dependem, portanto, de decisões político-pedagógicas. Por conseguinte, para Quadros (2006, p. 18), “[...] ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar”.

Sendo assim, ao defendermos uma proposta inclusiva bilíngue, estamos nos referindo ao engajamento de toda a comunidade e, em especial, do professor, que é o mediador do processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos. Assim, cabe a ele elaborar e adaptar estratégias e promover interações com a finalidade de incluir, de fato, os alunos surdos na dinamicidade das suas aulas e oportunizar, a eles, condições reais de aprendizagem.

Nesse viés, a **hipótese** defendida nesta pesquisa é de que, devido ao fato de propormos ações pedagógicas que reconheçam, respeitem e valorizem as especificidades dos estudantes, inseridos em ambiente bilíngue inclusivo, com vistas ao letramento crítico visual dos alunos ouvintes e surdos, esta investigação poderá promover benefícios tanto aos estudantes quanto para os profissionais da educação. Para estes, os resultados positivos dizem respeito à demonstração, por meio da associação entre as teorias e as práticas, que pode ser possível realizar um trabalho efetivamente inovador e contextualizado aos princípios da educação bilíngue inclusiva; já para aqueles há a possibilidade de interação e de construção de conhecimentos, que são imprescindíveis para a efetivação da inclusão na sala de aula regular.

Para compreensão das temáticas discutidas neste texto, foram realizadas leituras teóricas e metodológicas, a fim de obtermos conhecimento acerca dos pressupostos defendidos por autores reconhecidos no campo das investigações relativas às Letras e à Linguística, sob a perspectiva qualitativa. Desse modo, foram propostas ações pedagógicas, como uma atividade

diagnóstica, com o intuito de verificar o nível de conhecimento dos participantes desta pesquisa acerca dos temas propostos para discussão. Depois, realizamos uma oficina, com a pretensão de motivar os estudantes para participação nos encontros pedagógicos e, por fim, ministramos um minicurso, no qual o objetivo principal foi sanar dúvidas quanto às informações relativas à temática do lixo e seus manejos adequados, com destaque para o letramento crítico visual dos alunos ouvintes e surdos, em ambiente bilíngue inclusivo.

No que diz respeito à composição deste texto, podemos mencionar que sua composição abarcou mais três capítulos, além da introdução, a qual foi destinada para contextualização da pesquisa, apresentação da proposição de trabalho, objetivo geral e objetivos específicos, além do esclarecimento das razões para a escolha das temáticas abordadas e explicações sobre as hipóteses relativas aos resultados que poderão ser alcançados com este estudo. Ademais, ressaltamos a indagação feita para traçar os caminhos teóricos e procedimentos metodológicos, em busca de respostas que auxiliassem a compreensão do problema apresentado.

O *Capítulo do referencial teórico*, capítulo 2, destinou às discussões a respeito das legislações que normalizam o contexto de ensino voltado para os povos surdos, bem como suas especificidades e necessidades de aprendizagens. Desse modo, consideramos a contribuição de autores que se debruçaram sobre os temas tratados nesta pesquisa e que muito contribuem para os esclarecimentos de dúvidas e à compreensão dos aspectos relevantes ao ensino bilíngue inclusivo. Ele está subdividido nas seguintes seções:

- 2.1 Caminhos de lutas e de conquistas para o povo surdo, seção que consiste em um momento de discussões acerca do percurso da educação de surdos ao longo da história, suas lutas e conquistas perante as legislações vigentes em nosso país, com estudos, entre outros, dos autores Almeida (2014), Barros (2022), Brasil (2022), Capovila (2000), Coutinho (2015) e Soares (2005);
- 2.2 A educação de pessoas surdas no contexto brasileiro, dialogamos com Almeida (2014), Brasil (1998, 2005, 2021) e Nascimento *et al.* (2021);
- 2.3 A linguagem e suas perspectivas, com vistas aos estudos de linguagem defendidos pelos autores Bakhtin (2006), Braga e Diaz (2019), Quadros (1997, 2008), Quadros e Perlin (2007) e Vygotski (2004, 2009, 2012, 2022);
- 2.4 Letramentos críticos visuais, seção que aborda a alfabetização e o letramento visual, bem como suas especificidades no que diz respeito à educação dos surdos, a partir dos estudos de Bakhtin (2011), Barros (2011), Brasil (2018), Cope e Pinheiro (2020), Fanti (2012), Freire (1989), Gai e Giordani (2017), Giosuelli e Reily (2017), Kalantzis, Cope

e Pinheiro (2020), Lessa-de-Oliveira (2012), Rojo (2017), Minas Gerais (2019), Monte Mór (2015), Quadros (2007), Rosado e Taveira (2017), Rohling e Rodrigues (2012), Sardinha (2018) e Silveira;

- 2.5 Educação inclusiva ou educação bilíngue, a fim de realizarmos a descrição da abordagem gesto-visual dos surdos, associada a modos específicos de ver o mundo e de aprender, com interação de leituras de importantes autores, tais como Barros (2022), Damázio (2007), Brasil (2013), Gai e Giordani (2017), Hort e Hort (2009), Perlin e Strobel (2008), Quadros (1997) e Raugust (2017);
- 2.6 O Tradutor Intérprete de Libras e Língua Portuguesa em contexto de inclusão, é a antepenúltima seção deste capítulo e discute a temática da função do intérprete de LSB na educação dos surdos, trazendo leituras fundamentadas em Brasil (2010, 2017), Damázio (2007) e Quadros (2004); 2.6 Ensino de PSLS – adaptação, adequação, diferenciação curricular, última seção do capítulo teórico e propõe reflexões sobre as ideias defendidas por Battil (2021), Farias-Nascimento (2021), Silva (2011) e UNESCO (2004).

No Capítulo metodológico, descrevemos as teorias metodológicas e passos adotados para o planejamento e para o desenvolvimento desta investigação, bem como o universo, a amostra e os elementos principais que envolvem a escola, pensada enquanto *lócus* das ações e participantes dos eventos realizados no decorrer do estudo. Assim, o referido capítulo trata dos procedimentos metodológicos, apresentando o universo da pesquisa, com descrição sobre o perfil dos participantes da pesquisa e, a seguir, apresentando a fase diagnóstica, a partir de uma indagação sobre o que é lixo e do relatório dessa atividade diagnóstica.

No Capítulo de proposta e análises de práticas de ensino, apresentamos o planejamento da oficina *Letramentos crítico visual para alunos ouvintes e surdos* e do minicurso *Letramentos crítico visual bilíngue* inclusivo, que retrata o minicurso realizado com os alunos, a fim de elucidar as dúvidas dos participantes desta investigação. Após descrevermos, minuciosamente, os dados coletados na atividade diagnóstica, realizamos algumas ações didáticas, como a oficina e o minicurso.

Nas Considerações finais, apresentamos as últimas ponderações sobre o trabalho realizado, a fim de refletirmos acerca dos resultados obtidos e os conhecimentos adquiridos.

Nas Referências, indicamos os acervos bibliográficos, documentais e oriundos de periódicos e trabalhos de defesas de pós-graduação, referentes à construção teórica e à análise dos dados gerados por esta pesquisa.

Por fim, após tecermos essas discussões, passamos para o capítulo teórico, o qual trata, especificamente, das temáticas que foram imprescindíveis para efetivação desta discussão.

2 DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

*Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(MELO NETO, 1994, p. 345).*

Este capítulo está organizado em sete seções, as quais tecem discussões a respeito da educação bilíngue inclusiva no Brasil. Discorreremos acerca das especificidades dos estudantes surdos, que convivem em ambientes pedagógicos regulares, em que há o predomínio dos alunos ouvintes e, portanto, do uso da língua portuguesa. Abordamos, também, as principais normas e as leis que regem o ensino direcionado para as pessoas surdas, com vistas a ressaltarmos o contexto de ensino bilíngue inclusivo. Desse modo, este capítulo valoriza as pesquisas realizadas por estudiosos da área, os quais se dedicaram à compreensão dessas temáticas, a fim de favorecer os planejamentos pedagógicos, os quais estão sustentados pelas teorias discutidas nesta pesquisa.

2.1 Caminhos de lutas e de conquistas para o povo surdo

A luta histórica dos povos surdos por um lugar de reconhecimento e de valorização de sua cultura vem desde o século XVI, quando o monge Beneditino Pedro Ponce de León que, conforme Soares (2005), pertencia a uma família rica, ensinava aos surdos que eram filhos da nobreza espanhola, no mosteiro de Burgos. Esse ensino, porém, era firmado em bases oralistas e, com isso, afirmava-se que o surdo poderia aprender, desde que colocado em uma rotina de contato com sons e leituras labiais. Nesse contexto, a surdez era entendida como doença.

Já em 1750, surge a ideia do gestualismo, defendido por Charles Michel de L'Épée, na França. Esse teórico, segundo Almeida (2014), postulava o ensino para todas as classes sociais por meio dos gestos. Entretanto, esse método foi historicamente rejeitado, permanecendo o oralista. Esse último foi adotado como sistema de ensino em um congresso internacional em

Milão, em 1880², extinguindo, assim, a língua de sinais das escolas. Esse fato foi aprovado por meio de uma votação, na qual ouvintes representavam a maioria e muitos desconheciam o quanto as línguas de sinais eram – e são – importantes para os sujeitos surdos. Na ocasião, os educadores, juntamente com a comunidade surda, constituíam uma minoria votante. Por fim, oficializou-se o Oralismo como método de ensino de surdos, justificando-se que essas pessoas eram “preguiçosas” devido ao fato de preferirem se comunicar por meio da língua de sinais. A hipótese era de que os surdos pudessem aprender por meio da oralidade. Nesse cenário, os surdos continuaram sendo tratados como doentes, tendo suas culturas negadas ou, até mesmo, coibidas.

Com o passar dos tempos, em 1969, Capovila (2000) informa que a Universidade Gallaudet inseriu a metodologia da comunicação total, mesclando os diferentes métodos de ensino em prol dos surdos, o que significou um enorme avanço nesse setor educacional. No entanto, ainda havia barreiras para serem transpostas. Nesse ínterim, as dificuldades enfrentadas com esse novo método de ensino dos surdos fizeram surgir, em 1980, o bilinguismo, fazendo referência à coexistência de duas modalidades linguísticas no ensino do surdo: a língua adotada no país na modalidade escrita (L2), tida como a segunda língua das pessoas surdas, e a LS (L1), que representava a primeira língua para esse povo.

De acordo com Coutinho (2015), somente com a Declaração de Salamanca, que foi promulgada em 1994 e considerada o marco principal da Educação Especial, foi que a escolarização de portadores de deficiência passou a ser alvo dos cuidados dos governantes. Nesse sentido, a referida Declaração reafirma a garantia expressa na Constituição Federativa de 1988, defendendo que os meios mais eficazes para combater o preconceito contra os surdos são as escolas de ensino regular e que todas as crianças devem se desenvolver juntas, sob o manto da diversidade, proporcionando, então, a inclusão dos estudantes surdos no meio educacional regular. Sobre esse aspecto, Barros (2022) explica que a Declaração de Salamanca foi de suma importância na construção das políticas educacionais, visto que tal documento firmou o compromisso com uma educação para todos, uma vez que destacou a missão mais importante que era assegurar o ensino da comunicação em LS para os povos surdos.

No seio das conquistas dos povos surdos, em 23 de setembro de 2018, foi criado, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o Dia Internacional das Línguas de Sinais. Enquanto isso, somente em 24 de abril de 2022 foi sancionado pelo então Presidente da República, por

² O Congresso Internacional de Surdos aconteceu na cidade de Milão, Itália, entre 6 e 11 de setembro de 1880, sendo composto por maioria de participantes ouvintes, especialistas defensores do método oralista, os quais votaram pela proibição da língua de sinais. As vozes dos congressistas surdos não foram ouvidas.

meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o Dia Nacional da Língua de Sinais Brasileira (LSB), ressaltando, desse modo, a sua importância para a valorização das pessoas surdas.

Ademais, o Art. 1º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2022, prescreve que “[...] é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2022, s. p.). Essa mesma Lei determina o que pode ser considerada como LSB ao regulamentar que ela é “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (Brasil, 2022, s. p.). Nessa perspectiva, o contato da criança surda com a metodologia de ensino bilíngue é fundamental, devido a suas especificidades linguísticas, o que faz com que fique a cargo da escola o ato de propiciar esse ensino bilíngue, desde a fase inicial até os últimos anos da escolaridade.

2.2 A educação de pessoas surdas no contexto brasileiro

Na área de educação para estudantes surdos no Brasil, Almeida (2014) esclarece que o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que foi instituído pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857 e teve seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES³), em 1957, foi o primeiro centro educacional voltado para o ensino dos surdos. Já em 2005, surge o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre o ensino bilíngue para todos os estudantes surdos, considerando “[...] pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (Brasil, 2005, s. p.). Nesse sentido, altera-se o conceito de surdez, o que fez com que esta deixasse de ser vista como patologia.

É preciso situar que a educação dos povos surdos no Brasil tem passado por diversas transformações e por reconhecimento sociopolítico. Sendo assim, tal instância tem buscado, por meio de diferentes aparatos legislativos, garantir o lugar dos surdos na sociedade e no campo educacional. Nesse sentido, o documento jurídico de maior relevância no país, a Constituição Federal de 1988, determina, em seu Art. 205, que “[a] educação [é um] direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. Logo, está assegurado o direito do aluno surdo ao

³ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi fundado na capital do Rio de Janeiro, em 1857 pelo professor surdo e francês E. Huet, em parceria com o Imperador D. Pedro II, com a intenção de atender os alunos surdos. Atualmente, é uma referência nacional na história da educação de estudantes surdos no Brasil. Para maiores informações, acesse: www.ines.gov.br

ensino, observando suas particularidades, sem nenhuma espécie de exclusão. Somado a essa ideia, o Art. 206, Inciso I, sustenta, no âmbito do ensino, o direito à “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola [...]”, garantindo, ainda, no Art. 208, Inciso III, o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 1988, s. p.).

Além de reafirmar esses ordenamentos da Constituição Federal (1988), o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, amparado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu Art. 55, ressalta a responsabilidade de os pais ou responsáveis “[...] matricular[em] seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Dessa forma, a educação de qualidade em estabelecimento regular de ensino é assegurada a todos os estudantes e deve ser oportunizada tanto pelos governantes quanto pela família.

É importante esclarecer que a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual vigorou antes da Constituição de 1988, fixava as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e não reconhecia o ensino voltado, especificamente, para os surdos, tampouco mencionava o intérprete de LSB/língua portuguesa. Desse modo, essa Lei somente direciona o olhar, de modo vago, para as pessoas consideradas excepcionais, como eram denominadas as pessoas com deficiência física nesse documento. Assim, no referido período, o aluno especial era visto tão somente com a possibilidade de integração, o que garantia, por conseguinte, a média escolar. Infelizmente, tal perspectiva ainda perpetua em alguns estabelecimentos educativos.

A fim de fortalecer as conquistas já alcançadas pelo povo surdo, é declarado o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. Esse Plano contou com a participação pública, inclusive de pessoas surdas, para a reflexão e para decidirem o planejamento dos rumos que seriam seguidos pela educação dos surdos, no decorrer de dez anos. Então, por último e mais recente, foi decretada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reafirma a LSB e orienta quanto à sua coexistência com a língua portuguesa.

Nesse meandro, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, dispõe sobre a educação bilíngue no Brasil e esclarece, em seu Art. 60-A, que

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

Nesse contexto, há indicação de espaços diferenciados para a efetividade da educação bilíngue, tais como: escolas bilíngues de surdos, as quais são escolas regulares com

especialização para atendimentos aos estudantes especiais, como os surdos; classes bilíngues de surdos, que, consoante a Nascimento *et al.* (2021), são turmas constituídas por alunos surdos, integrados em escolas de ensino regular, nas quais a LSB é a língua de instrução e comunicação, devendo ser ensinada como L1, enquanto a língua portuguesa funciona como L2. Assim, pode-se destacar que as escolas comuns são formadas por turmas regulares, tendo a presença do estudante surdo e dispondo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), via atuação de intérprete de LSB, no caso dos surdos.

Desse modo, esta pesquisa se insere no campo das escolas comuns, em que é priorizado o ensino da língua portuguesa, com a interpretação em LSB. Entretanto, não podemos falar, ainda, em ambiente bilíngue, como proclamado pelas legislações vigentes no Brasil, mas não podemos negligenciar o fato de que avanços, nessa área, estão ocorrendo cada vez com maior intensidade, o que é benéfico para os estudantes surdos e, também, para os ouvintes que poderão conviver em espaços de conhecimento diferenciados, em que sejam consideradas as especificidades de cada estudante e, dessa forma, possa, ainda, ser incentivado o respeito pelo outro.

Nesse ínterim, segundo o glossário de Nascimento *et al.* (2021), esta investigação enquadra-se em português como segunda língua para surdos (PSLS), o qual consiste no modo como é conduzido o ensino de português como segunda língua para os estudantes surdos, consoante ao direcionamento desta proposta didático-pedagógica. Assim, priorizamos o gênero textual fotografia, a fim de valorizarmos a visualidade, a qual se refere à particularidade dos alunos surdos entenderem o mundo e processarem o ensino e aprendizagem. Sendo assim, inserimos imagens aos textos verbais para destacarmos o aspecto da visualidade, como tipologia arguitiva.

Ficam ratificadas, portanto, as lutas e as conquistas dos povos surdos, assegurando, nas legislações vigentes no Brasil, o direito ao ensino bilíngue em escolas regulares, contando com atendimento especializado, por meio de profissionais capacitados para o trabalho com as especificidades dos surdos, bem como com a presença de materiais pedagógicos propícios para a construção do conhecimento escolar. Nesse sentido, é fundamental ter em mente que, embora o direito seja igual para todos, deve ser garantido o ensino sob o olhar das particularidades, tanto de alunos ouvintes quanto dos alunos surdos, afinal nenhuma turma escolar é homogênea, mesmo se constituída somente por estudantes ouvintes.

2.3 A linguagem e suas perspectivas

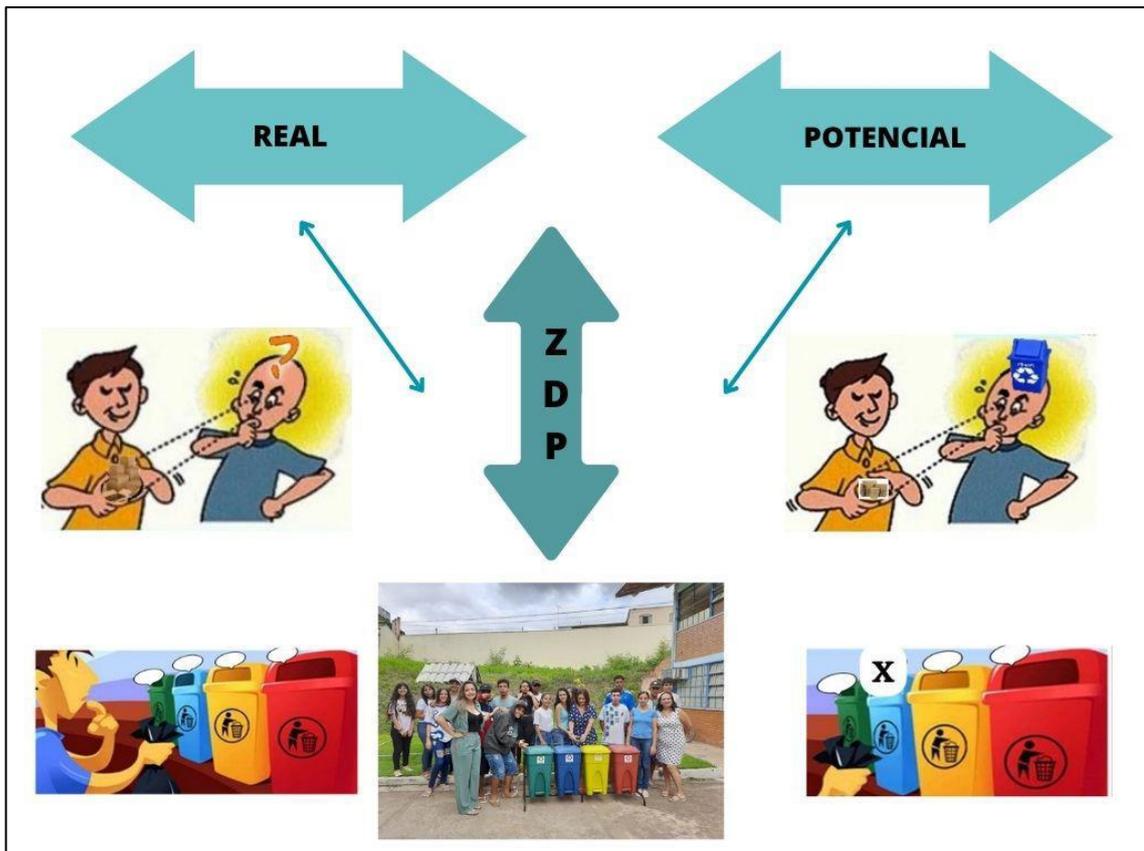
A linguagem é um elemento inerente ao ser humano, que procurou, desde os primórdios, desenvolver meios para se comunicar. Sendo assim, segundo Vygotski (2004), o homem, enquanto ser social, passou a criar signos para representar os aspectos da realidade situada à sua volta, dando sentido aos objetos da interação comunicacional e de mediação da transmissão dos conhecimentos socioculturais. Nesse viés, a linguagem é inerente à natureza interativa do ser humano, com vistas estabelecer meios para efetivação da comunicação.

Nessa perspectiva, podemos levar em consideração o que assevera Bakhtin (2006, p. 17, grifos do autor) sobre a língua: “Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’”. Nesse quesito, a linguagem é essencialmente social e ideológica. A respeito dessa temática, Braga e Diaz (2019) postulam que o ser humano elabora suas experiências socioculturais a partir das visões dos outros, no âmbito do processo de desenvolvimento da consciência crítica dialógica e, desse modo, se efetiva sua participação na sociedade.

Nesse pressuposto, o ser humano elabora seus conhecimentos na junção entre os conhecimentos das gerações passadas e os do presente, a fim de desenvolver seu raciocínio lógico crítico em interação sociocultural. Sendo assim, ganha destaque o ensino ministrado pelos professores nas escolas, visto que este segue determinada organização física e psicológica, com vistas a proporcionar mais produtividade na construção dos conhecimentos. Segundo Vygotski (2004, p. 32), “[a] criança torna-se capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação”. Logo, é missão, também, da escola propiciar ao estudante o desenvolvimento das habilidades que os torne capaz de se tornar um cidadão independente, interagindo em seu meio social.

Tal ideia corrobora a perspectiva vygotskiana, quando este apresenta as zonas de desenvolvimento proximal. Isso porque, no que diz respeito a esta pesquisa, houve um esforço no sentido de facultar aos alunos o acesso e a problematização de um conhecimento real, associado ao cotidiano deles, o qual visou permitir que pensassem sobre o assunto, via moderação de um interlocutor mais experiente, no caso, a pesquisadora, que mediou a situação de ensino e aprendizagem. A Figura 1, a seguir, demonstra as zonas de desenvolvimento postuladas por Vygotski (2009), os quais estão sendo consideradas na abordagem que proposta nesta pesquisa.

Figura 1 – Zonas de desenvolvimento, de Vygotski (2009)



Fonte: Souza (2023).⁴

Por essa imagem, aprende-se a defesa feita por Vygotski (2009) em relação às zonas de desenvolvimento cognitivos, visto que, segundo o autor, esse desenvolvimento ocorre por meio de relações sociais, ou seja, da interação com o indivíduo e o meio, ou entre indivíduos. Assim, observamos que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é de extrema importância para a percepção cognitiva do indivíduo, pois permite intervenções e possibilita a promoção de transformações, já que é a área que fica entre o que já foi aprendido (Zona de Desenvolvimento Real) e o que está em processo de aprendizagem (Zona de Desenvolvimento Potencial).

Nesse âmbito discursivo, refletimos sobre a apropriação da palavra pelo pensamento, o qual dá significado à palavra e tem ressaltada a sua interdependência com a linguagem. Sobre esse assunto, Vygotski (2009) assevera que, nesse mecanismo de cruzamento entre pensamento e linguagem, é formado o campo do pensamento verbalizado, o qual está ligado ao fenômeno de apropriação e de internalização da palavra, por meio do significado adquirido no pensamento. Esse fato indica, para Bakhtin (2006, p. 36, grifo do autor.), que “[...] nenhum

⁴ Breve estudo sobre Lev Vygotski e o sociointeracionismo. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotski-e-o-sociointeracionismo>. Acesso em: 06 fev. 2023.

signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*”.

Nesse prisma, Vygotski (2009) denominou de funções psicológicas superiores os atos como a atenção voluntária, a memória lógica e imaginativa, o pensamento que formula conceitos, entre outros. Esses aspectos tendem a superar os elementos imediatistas. Nesse âmbito, ações escolares como a leitura, o planejamento, o cálculo e a escrita se enquadram nesse quesito de superação do sensível imediatista.

Por meio dessas considerações, não concebemos o indivíduo isolado do seu meio sociocultural, nem entendemos que ele elabore conhecimentos individuais, isto é, concordamos com Vygotski (2009, p. 11), ao assentir que “[...] a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. Desse modo, o significado é a maneira de conceituar os elementos existentes no mundo, sendo visto como um elemento constituinte fundamental para a compreensão da palavra.

Nesse aspecto, a palavra somente cumpre seu papel se impregnada dos sentidos adquiridos e compreendidos em contextos interacionais de comunicação. É, pois, fundamental, desenvolver ações que promovam a aquisição da habilidade de entendimento não só do significante – a palavra –, mas também dos significados que permeiam os signos discursivos. Além disso, situamos que, ao discorrer a respeito dos signos, Bakhtin (2006) aponta o aspecto de interação entre os diferentes signos existentes na esfera da comunicação discursiva, em interação sociocultural. Esse autor postula que os signos não só indicam determinada realidade, mas também apontam para novas possibilidades discursivas.

Nesse contexto, o ensino deve ser pensado em ações de interação social. Quanto às crianças surdas, Vygotski (2012) defende que elas podem adquirir conceitos como as ouvintes e que os aparatos selecionados pelos professores devem prever outras metodologias, com um olhar para os aspectos relativos aos fenômenos psicológicos e fisiológicos que circundam o ensino. Desse modo, a educação é um recurso fundamental para o desenvolvimento de técnicas adaptadas para as particularidades do aluno surdo, visto que há diferentes modos de promover os conhecimentos, sob os diferentes aspectos individuais e particulares de cada estudante.

Nesse cenário, a criança surda passa a dar sentido ao mundo mediante seus olhos, o que justifica a existência de metodologias que privilegiem o ensino por meio do visual. É importante, então, levarmos em consideração a capacidade de o aluno surdo se apropriar de conhecimentos, embora isso ocorra por meio do emprego de outro elemento catalisador – a percepção pela visão –, visto que, consoante Vygotski (2022), “o cego e o surdo estão aptos para a plenitude da conduta humana, isto é, para a vida ativa. Toda a particularidade em sua

educação limita-se apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das ligações condicionadas”.

O ensino para os alunos surdos sob a perspectiva de Vygotski seguiu um percurso junto às correntes teóricas de diferentes épocas. Assim, em seu texto intitulado *Princípios da Educação Social para Crianças Surdas* (1925), o autor defende a metodologia da oralização, visto que tal teórico acreditava que as crianças surdas aprenderiam por meio da leitura labial. Após esse texto, o autor divulga as ideias do aprendizado por intermédio da mímica, por meio do texto *A coletividade como fator de desenvolvimento da criança anormal* (1931). Esse método é o gestual, que já se referia às línguas de sinais. Nesse período, há destaque para o ensino fundamentado nos pressupostos da Comunicação Total, o qual abrangia todas as formas de comunicação no ensino.

Já em 2007, Vygotski intensifica suas ideias, ao postular o ensino do surdo com predomínio do visual. Para esse autor, os alunos surdos aprendiam em contato com os ouvintes, em um processo de leitura labial, o qual deveria ser mediado e sustentado pela linguagem de sinais. Assim, em um capítulo intitulado *Princípios da Educação Social para Crianças Surdas* (2012), Vygotski tece uma crítica ao ensino dos surdos em escolas especiais, em que estes ficam separados dos estudantes ouvintes. Essa atitude Vygotskiana eleva o conceito de inclusão por meio dos aspectos bilíngues, visto que ele discute a necessidade de os alunos surdos aprenderem em interação com os ouvintes. O autor critica, também, o método oralista, uma vez que nada acrescentava ao ensino dos surdos. Logo, sob essa perspectiva, é o contato interacional com o outro que propicia o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

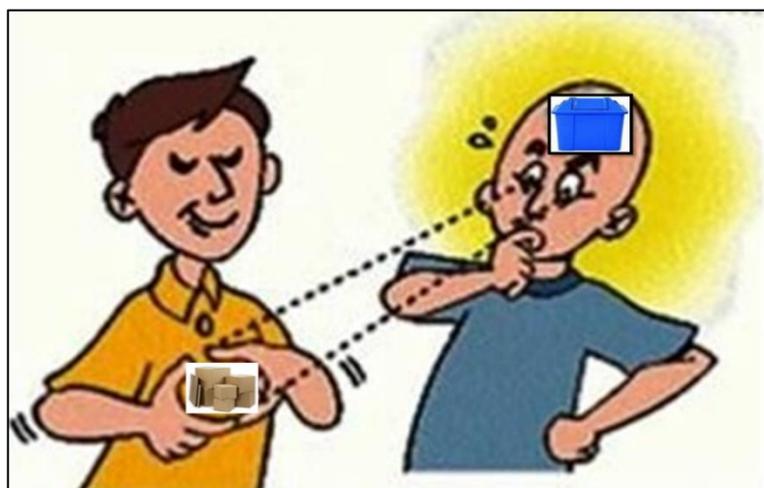
Nesse campo de discussão, podemos afirmar que as teorias de Vygotski trouxeram enormes avanços para o ensino dos alunos surdos, ao situá-lo em diferentes momentos e discorrer sobre suas especificidades. Desse modo, fica ressaltada a relevância de um ensino contextualizado com as vivências dos estudantes surdos, concebendo-os como seres humanos capazes de construir conhecimentos em situações interativas bilíngues.

No campo da linguagem, o habitual, ao lidar com a criança, é propiciar seu contato com a linguagem desde cedo, ainda no colo dos pais. Assim, a criança tende a aprender a utilizar a linguagem de modo natural. No entanto, uma criança surda não reage aos impulsos dados pelos pais. Dessa maneira, o contato intenso com o adulto é fundamental para a aquisição e para o desenvolvimento da linguagem. Nesse âmbito, a língua é concebida como um fator imprescindível para a promoção do indivíduo na sociedade. Para os surdos brasileiros, essa língua é a LSB, a qual, consoante Quadros (2006), se trata de uma modalidade viso-espacial e apresenta todas as propriedades específicas das línguas dos seres humanos.

Nesse sentido, Quadros e Perlin (2007, p. 26) concordam com as reflexões de Vygotski (2009) e de Bakhtin (2006), ao discorrerem sobre o campo da linguagem e defenderem que “[o] uso criativo da linguagem é um aspecto fundamental da essência humana e essa criatividade determina que o ser humano seja capaz de compreender e produzir uma sentença jamais ouvida anteriormente”. Logo, é compreensível a capacidade do homem de se reinventar e de elaborar fórmulas para estabelecer a comunicação e a interação, o que acontece de modo diferente para cada indivíduo.

Na Figura 2, exemplificamos como pode ser processada determinada informação na mente do estudante.

Figura 2 – Processamento de informação



Fonte: Adaptado de Souza (2022).

Na imagem acima, temos a representação imagética de um locutor que segura um material feito de papel, enquanto o interlocutor pensa em uma lixeira azul, na qual pode ser descartado o papel. Assim, evidenciamos que a comunicação é possível pelo acionamento dos conhecimentos armazenados na memória, os quais são acionados no momento da interação discursiva, o que pode ser feito tanto pelas pessoas ouvintes quanto pelas pessoas surdas.

Segundo Quadros (1997), a fase de aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas divide-se em quatro períodos: *i*) pré-linguístico, o qual se refere ao momento em que a criança nasce até o surgimento do balbucio, podendo ser o oral ou o gestual. Em relação a esse estágio, Quadros (1997) afirma que a criança surda usa o balbucio silábico, que são “[...] combinações que fazem parte do sistema fonético da língua de sinais.” (Quadros, 1997, p. 70); *ii*) estágio de uma palavra, o qual tem início com a criança tendo em torno de um ano e vai até os dois anos, em que a criança passa a deixar o uso gestual indicativo das coisas para se expressar em uma

palavra; iii) estágio das primeiras combinações, que se inicia a partir do segundo ano de vida e segue até a puberdade. Esse é o momento em que as crianças surdas passam a se comunicar, por meio do uso dos indicadores visuais, os sinais que tenham alguma semelhança de sentido e realizam a ordem das palavras; iv) estágio das múltiplas combinações, que fica situado na faixa etária a partir dos três anos, onde ocorre a explosão de vocabulário. A criança surda, entretanto, confunde ou troca as palavras por não estarem familiarizadas com os seus usos.

No Quadro 1, apresentamos um traçado comparativo entre os estágios de desenvolvimento de crianças ouvintes e surdas, a fim de que possamos ilustrar melhor as diferenças entre elas.

Quadro 1 – Comparação de estágios

| CRIANÇAS OUVINTES | CRIANÇAS SURDAS |
|---|--|
| 0 a 10 meses: é o período conhecido como <i>pré-linguístico</i> , ou balbucio, em que há a diferenciação dos sons. | 0 a 14 meses: equivale ao período <i>pré-linguístico</i> , no qual acontece o balbucio oral e manual. |
| Em torno dos 12 meses: surge o período <i>linguístico</i> , marcado pelo estágio de uma palavra/holofráscico, ou seja, a frase se resume numa só palavra, destacando a produção das primeiras palavras. | 14 meses a 02 anos: marcado pelo <i>estágio de um sinal</i> , em que as crianças dão início ao processo de realização de copiar e produzir os primeiros sinais, diferenciando-os dos gestos. |
| Em torno dos 02 anos: há o <i>estágio de duas palavras</i> , em que acontece a combinação de duas ou mais palavras, iniciando a distinção das sentenças afirmativas, negativas e interrogativas pela criança. | A partir dos 02 anos: acontece o <i>estágio das primeiras combinações</i> , iniciando o uso da colocação pronominal, ainda que com erro de reversão ao apontar para si próprio, porém desejando referir-se aos outros. |
| Em torno dos 04 anos: dá-se o <i>estágio de múltiplas combinações</i> , em que a criança começa a classificar as palavras, utilizando-as de maneira adequada ao contexto, seguindo a pragmática. | A partir dos 03 anos: há o <i>estágio de múltiplas combinações</i> , no qual há a explosão de vocabulário. |

Fonte: Quadros (1997).⁵

Nesse sentido, é fundamental o conhecimento desses estágios cognitivos vivenciados pelas crianças surdas, a fim de melhor podermos atuar em cada um e, desse modo, mediarmos os contatos com os objetos do conhecimento. Assim, as fases de desenvolvimento não serão tão bruscas e a criança poderá passar por cada uma delas amadurecida, tanto fisicamente quanto psicologicamente, e, logo poderá prosseguir, em busca de novos desafios de aprendizagens.

Segundo Quadros (2008), os alunos devem se relacionar e interagir seguindo os preceitos de Vygotski (2009), pois é por meio da ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal que vai ser definido o aprendizado em grupo. Nesse caso, a mediação de um profissional bilíngue será determinante para o avanço dos estudos sobre a linguagem no campo da surdez

⁵ Adaptado por Souza (2022).

que, após longas e difíceis batalhas linguísticas, consolidaram a língua de sinais como a primeira língua dos povos surdos no Brasil e inseriu a educação com ideal do bilinguismo, a fim de promover a inclusão dos alunos surdos em escolas regulares no país.

2.4 Letramentos críticos visuais

A discussão em torno do letramento e de suas múltiplas variantes ganha força em meio ao mundo da globalização e da acelerada era da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC). Assim, podemos destacar que a sociedade passa por mudanças significativas e, com ela, a educação deve seguir novos rumos, a fim de melhor atender às necessidades dos estudantes, os quais estão cada dia mais inseridos em novos formatos de leitura e de escrita, permeados por novos formatos de textos que, por serem multimodais, são capazes de fazer ressignificar as multissemioses textuais.

Nesse sentido, é relevante lembrarmos que, em 1994, o Grupo Nova Londres (GNL) se reuniu com a finalidade de debater a questão dos letramentos, a fim de buscar melhores condições para o ensino que objetiva o contexto sociocultural no futuro, ou seja, os jovens deveriam ser preparados para terem chances iguais no decorrer da vida. A partir desse momento, foi escolhido o vocábulo “multiletramentos” para denominar o estudo voltado para duas vertentes – uma que indica a multissemiose presente na composição dos textos e outra que direciona para a parte cultural da sociedade. Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a Pedagogia dos Multiletramentos propunha a redefinição dos textos e das ações a partir deles e, assim, alterava o letramento (no singular) para letramentos (no plural).

No Brasil, diversos autores discorreram acerca da temática dos letramentos, entre eles Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 76), os quais postulam que usemos “[...] letramentos (no plural) para marcar a diversidade dos usos sociais da escrita” e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que esclarecem que esse vocábulo compreende meios de comunicação e de representações de sentido que superam as formas tradicionais empregadas nos planejamentos pedagógicos que devem ser superadas. Conforme defendido por esses autores, os letramentos estão associados às novas propostas didáticas que priorizam o ensino crítico contextualizado.

Nesse cenário, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) abordam os letramentos sob três proposições:

Capacitação pessoal, ou a capacidade de levar uma vida com plena condição de autoexpressão e acesso a recursos culturais disponíveis. Participação cívico-econômica, incluindo capacidades de comunicação para o trabalho, engajamento

informado por processos políticos e participação na comunidade. Equidade social, incluindo capacidade de acesso à educação formal e a recursos sociais e materiais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 24).

Por meio da constatação dessas propostas de letramentos, compreendemos o papel fundamental da escola, no sentido de rever as práticas didáticas e refletir sobre o ensino e a aprendizagem que possa colaborar com os estudantes no âmbito do desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para a vida em sociedade. Essas esferas estão previstas, também, na BNCC (2018), ao orientar que:

[...] os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Nesse prisma, os letramentos são fundamentais em um planejamento pedagógico, a fim de que sejam assegurados, aos estudantes, meios para o desenvolvimento de habilidades para inserção na sociedade e para viabilizar a capacidade na resolução de demandas cotidianas. Assim, ao orientar a respeito do ensino em meio à sociedade permeada pelos diferentes letramentos, a BNCC (2018) orienta que:

[e]ssa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (Brasil, 2018, p. 70).

A partir dessa citação da BNCC, notamos a presença marcante dos fenômenos da globalização, que alteraram os tipos de habilidades exigidas frente à realidade da tecnologia digital nos diferentes âmbitos da vida em sociedade. Diante disso, novos desafios surgem e um deles se refere à necessidade de desenvolvimento de habilidades ligadas aos usos da percepção crítica.

A respeito dessa temática, Sardinha (2018, p. 3) assevera que “[a]s interpretações dos textos são abertas a diferentes leituras e estão vinculadas a experiências pessoais e não somente ao próprio texto. Os sujeitos leitores agem criativamente ao realizar conexões interpretativas e ao reestruturar práticas e estruturas dos textos”. Essa perspectiva de leitura crítica que

reconhece as diferentes ideologias perpassadas pelo texto deve ser levada em consideração nos planejamentos didáticos, a fim de oportunizarmos aos estudantes o contato com outros mundos e experiências interpretativas.

Segundo Rojo (2017), os textos que circulam atualmente dão novo significado às relações, ao espalhar ideias por meio dos múltiplos diálogos nas redes. Desse modo, torna-se imprescindível que, aos estudantes, sejam oportunizadas situações de convívio com os diferentes letramentos, entre os quais o letramento crítico visual. Nesse sentido, Monte Mór (2015) defende que o letramento crítico prepara o aluno para se inserir no mundo globalizado e conectado digitalmente. É fundamental, então, destacarmos a relevância dos estudos no campo do letramento literário crítico, com vistas a levarmos em consideração os diferentes acontecimentos discursivos e a natureza intrínseca política da linguagem, visto que ela, quase sempre, carrega um teor dialógico, não cabendo a ela, portanto, neutralidade.

Ademais, ao escrever acerca dessa temática, Barros (2011, p. 03) afirma que “[...] descentralizado, o sujeito divide-se, cinde-se, torna-se um efeito de linguagem, e sua dualidade encaminha a investigação para uma teoria dialógica da enunciação”. Nessa perspectiva, não se refere mais à existência de uma única voz, mas em várias vozes que formarão a completude do significado textual, como apresenta João Cabral de Melo Neto (1975, p. 19): “Um galo sozinho não tece uma manhã. Ele precisará sempre de outros galos”. Sendo assim, o letramento crítico capacita o estudante para compreender, com criticidade, os diálogos perpassados pelos diferentes discursos socioculturais, em que a sociedade está imersa, especialmente na configuração atual de intensa mobilização digital, a qual, consoante Sardinha (2018, p. 4), “[...] permite um novo olhar para o mundo, novas perspectivas, afetando e influenciando os interesses das pessoas, as formas como pensam e agem”. Sobre essa discussão, a BNCC (2018) preconiza que:

[...] a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2018, 62).

Cientes, portanto, de que há diferentes abordagens para os múltiplos letramentos, podemos mencionar que esta pesquisa trabalha diretamente com as abordagens dos letramentos crítico e visual. A respeito do letramento crítico, Sardinha (2018) assevera que ele permite a problematização dos discursos dominantes coercitivos que estão presentes num coletivo considerável de textos. Tal perspectiva visa defender a equidade e a justiça social, por meio do

debate acerca de como os textos que circulam em sociedade são construídos. Daí advém um viés que corrobora com o fato de que a língua não é neutra e visa-se, por conseguinte, a construção de uma consciência crítica nos sujeitos que produzem e que recebem textos no âmbito dos meios de comunicação, por exemplo.

Desse modo, portanto, a escola assume seu papel de instância formadora do senso crítico dos estudantes, os quais percebem que a linguagem é interativa e dialógica, e, portanto, dissemina diferentes discursos que podem e devem ser confrontados, a fim de serem confirmados ou negados. Assim, corroboramos com Freire (1989, p. 13, grifos do autor.), o qual há muito tempo defendia que “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Nesse sentido, ler implica em reconhecer os significados textuais e, de modo responsivo, dialogar com o dito/escrito.

Para Monte Mór (2015), a linguagem é política, o que implica em estar associada à perspectiva do letramento crítico, visto que são consideradas nas relações de poder, as quais perpassam as relações sociais. Nesse sentido, conforme mencionado anteriormente, todo discurso está sempre repleto de ideologia, uma vez que a linguagem, por sua natureza, é interativa e carregada de sentidos socioculturais, portanto o enunciador sempre possui uma ideologia para defender. Conforme Sardinha (2018, p. 2-3), é imprescindível “[...] salientar a perspectiva, a intencionalidade, o contexto sócio-histórico e econômico de quem escreveu/falou o texto e refletir acerca das vozes/pontos de vista dos que foram esquecidos ou ignorados no discurso”. Sendo assim, ler um texto vai além de decifrar códigos linguísticos. É, principalmente, perceber os sentidos dentro de um determinado contexto de linguagem viva e ideológica.

Nessa perspectiva, cabe à escola contribuir, também, para o desenvolvimento do letramento crítico, capaz de possibilitar ao estudante o reconhecimento das diferentes esferas de poder e, assim, efetuar o reconhecimento dos discursos dominadores, a fim de tomar decisões conscientes, com criticidade, a respeito dos aspectos socioculturais, conforme defende Monte Mór (2015), ao situar que, na contemporaneidade, as propostas educacionais precisam ser críticas, a fim de considerar as teorizações e as práticas de letramento em suas abordagens e inserções em sala de aula.

A respeito dessas temáticas, podemos mencionar que o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (2019, p. 213) orienta que os planejamentos pedagógicos de língua portuguesa devem ser elaborados no sentido de proporcionar aos estudantes iniciativas que ampliem o repertório cultural e os letramentos dos quais eles já participam no cotidiano e que já

absorveram por meio de sua experiência particular e coletiva, isso para que participem ativamente das práticas sociais e exerçam sua criticidade com maestria.

Logo, os letramentos críticos são pontos fundamentais na educação básica em nosso Estado. Esse documento normalizador do ensino em Minas Gerais ainda preconiza que:

[q]ualificar para o exercício da cidadania implica compreender a dimensão ética e política da linguagem, ou seja, ser capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade social capaz de regular – incluir ou excluir – o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político. Nesse sentido, os objetos de conhecimento e práticas de ensino selecionadas devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas (Minas Gerais, 2019, p. 213).

Sendo assim, não podemos dissociar o letramento crítico das outras dimensões dos letramentos existentes, tampouco do discurso ideológico característico da linguagem. Desse modo, os estudantes devem ter oportunidades para o desenvolvimento crítico dos letramentos, a fim de ocuparem os devidos espaços na sociedade, de modo ativo e consciente.

Segundo Bakhtin (2011), a língua é um organismo vivo e interativo, sob a perspectiva do dialogismo discursivo. Assim, todo ser humano tende a elaborar seus discursos e transmiti-los à sociedade, de modo a estabelecer comunicação com o outro, em uma tentativa de representar suas ideias e convencê-lo de seus argumentos. Nesse ínterim, o processo dialógico é fundamental, visto que compreende a presença do outro na interação discursiva. Nesse viés, há duas correntes teóricas importantes: a linguística, que analisa os aspectos lógicos, e a translinguística, que vai além da linguística e estuda os elementos dialógicos. De acordo com Fanti (2012, p. 310),

[a] translinguística, desse modo, sem desconsiderar as relações lógicas, preocupa-se em observar a vida da linguagem, sua dinamicidade e caráter de novidade, o acontecimento, que permite a circulação de posições avaliativas de sujeitos situados histórico-socialmente e a permanente renovação de sentidos.

Sob esse paradigma, a translinguística é encarregada de analisar as nuances da linguagem, em meio à sua dinamicidade em contextos de interatividade sociocultural, em uma constante transformação discursiva, permeada pelo dialogismo. Esse movimento dialógico pressupõe a realização da comunicação com o olhar no outro e esse ato envolve maior senso de responsabilidade diante do dito.

A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 328, grifo do autor) pontua que “[...] a compreensão da língua e a compreensão do enunciado (que envolve *responsividade* e, por conseguinte, juízo de valor)”. Desse modo, “[...] a translinguística se propõe a analisar o enunciado, em sua

materialidade verbal e não verbal, produzido por diferentes sujeitos discursivos, em interações concretas.” (Fanti, 2012, p. 312). Logo, o conceito e a dimensão da translíngua favorecem a compreensão das investigações desta pesquisa, visto que esta trabalha com a linguagem contextualizada, no que diz respeito ao aspecto gesto-visual.

Nesse sentido, o letramento visual possui o significado de propiciar ao estudante o desenvolvimento de habilidades que o tornem capaz de realizar a leituras de imagens, compreendendo os aspectos e os traços formadores do sentido transmitido pelo texto visual. Por conseguinte, ser letrado visualmente é perceber que a imagem possui uma estrutura organizada, assim como o texto verbal, que possibilita sua leitura e, também, sua interpretação. Desse modo, o letramento visual é “[...] dependente da experiência dos sujeitos e com os sujeitos em campo, envolvendo-nos com suas interpretações de mundo para seleção, leitura e significação dessas imagens” (Rosado; Taveira, 2017, p. 24).

Nesse sentido, é relevante levarmos em consideração que a LSB é uma língua dotada de uma gramática e de um léxico baseado no campo visual e não na oralidade. Logo, sua gramática, com toda estrutura de uma modalidade linguística é, por característica, gesto-visual. Nessa perspectiva, é importante destacarmos que o aluno surdo pode chegar à escola sem ter o domínio efetivo da LSB. Assim, conforme Rosado e Taveira (2017), esse estudante surdo, que passa a ter o primeiro contato com a LSB, precisa construir significados por meio do uso da linguagem visual. Entretanto, os autores destacam que, nesse processo, há supersaturação de elementos escritos no ensino regular, marcado por murais, quadros e livros impressos, por exemplo.

Nesse cenário, o professor, dotado do conhecimento acerca dos aspectos gesto-visuais, pode, em contrapartida, cercar esse aluno de textos imagéticos, os quais possam produzir sentido para o aprendiz, visto que ler imagem é inferir interpretações permitidas pelo texto, por meio dos conhecimentos prévios de mundo, com vistas a avaliar o valor semântico da mensagem, compreender o contexto sociocultural histórico e reconhecer a presença interativa do outro. Essas ações dizem respeito ao letramento crítico visual, visto que tais ações permitem ao aluno fazer avaliações em processo contextualizado, verificando as intenções pretendidas por quem elaborou a mensagem e os recursos empregados para construção do significado textual.

Podemos destacar, então, que os trabalhos desta pesquisa pretendem promover esse tipo de letramento visual dos alunos ouvintes e surdos, associando os textos em formatos verbais e visuais, os quais são tomados conforme os pressupostos defendidos por Gai e Giordani (2017), ao afirmarem que os artefatos gesto-visuais servem para estabelecer a comunicação e perpassar a cultura. Assim, lecionar para estudantes surdos exige um planejamento visual

contextualizado. Dessa maneira, desejamos, conforme postulam Giosuelli e Reily (2017), demonstrar como há riqueza nos processos de ensino mediados pelos elementos visuais, uma vez que, segundo os autores mencionados, a imagem possibilita o pensamento, porque pode ser pensada como signo, que, também, é um instrumento, via consideração da intertextualidade de imagens que remetem a outras imagens, e que podem ser mobilizadas no instante da interpretação, a partir da experiência e da vivência de mundo do espectador.

Desse modo, é por meio das imagens, portanto, que se dá a interação dialógica na cultura dos povos surdos, permitindo, então, que a comunicação seja efetivada. Segundo essas autoras, os estudos descritivos no campo da linguagem têm demonstrado que a LSB possui uma gramática como qualquer outra língua natural, com suas particularidades. Por conseguinte, os classificadores adquirem importância nessa área, por se tratar das “[...] configurações de mãos que, relacionadas à coisa, à pessoa e ao animal, funcionam como marcadores de concordância verbal” (Giosuelli; Reily, 2017, p. 144). Assim, esses marcadores são fundamentais como marcadores discursivos na linguagem dos surdos, contribuindo para dar uma sistematização à LSB.

Nesse contexto, os múltiplos elementos classificadores estão interligados aos meios socioculturais de comunicação da comunidade surda. Dessa maneira, por ter esses classificadores enormes variedades, acompanhando a necessidade efetiva do processo dialógico, entende-se o caráter inovador e múltiplo da LSB, visto que seu léxico está em permanente atualização. A Figura 3, apresentada a seguir, descreve esses classificadores de mão. Nesse sentido, é importante observarmos o quanto eles são imprescindíveis no processo educacional dos alunos surdos e o desafio que representam para o educador que não domina a LSB, valorizando, então, a função do intérprete dessa modalidade linguística.

Figura 3 - Configurações de mão da LSB

| Configurações de mão | | minúsculas | maiúsculas | Configurações de mão | minúsculas | maiúsculas |
|----------------------|--|------------|------------|----------------------|------------|------------|
| a | | ɑ ɔ | Α Ω | ípsilon | ʋ ʌ | Υ Ψ |
| bê | | β ɓ | Β Β | zê | h ʔ | Λ ρ |
| bê espraído | | β ʃ | Β Β | cinco | ɸ ʃ | Ν ρ |
| cê | | ç ɔ | Ç Ɔ | seis | 6 6 | 6 6 |
| cê espraído | | ç ʃ | Ç Ɔ | concha | ʔ ʔ | ʔ ʔ |
| cê encolhido | | ç ɔ | Ç Ɔ | mão espalmada | ʋ ʌ | Υ Ψ |
| dê | | d ɔ | D Ɔ | ele espalmado | ʋ ʌ | Υ Ψ |
| dê encolhido | | d ɔ | D Ɔ | mão espraída | ʋ ʃ | Υ Ψ |
| e | | e ɔ | E Ɔ | argola | ø ø | ø ø |
| efe | | f ʃ | F F | argola indicadora | ø ʃ | ø ʃ |
| gequê | | g ʃ | G Ɔ | argola média | ø ʃ | ø ʃ |
| hagakapê | | h ʃ | H Ɔ | legal | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| ijota | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | garra | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| ijota estendido | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | garra encolhida | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| ele | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | gancho | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| eme | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | pinça | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| uene | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | pinça dupla | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| uele | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | pinça espraída | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| o | | o ɔ | O Ɔ | pegador | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| erre | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | figa | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| esse | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | pêra | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| tê | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | anular dobrado | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| vê | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | namoro | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| vê-ele | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | chifre | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| dábilo | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | avião | ʃ ʃ | ʃ ʃ |
| xis | | ɰ ʃ | ɰ ʃ | desabrochar | ʃ ʃ | ʃ ʃ |

Fonte: Lessa-de-Oliveira (2012).

Esses classificadores de mão demonstram a riqueza do léxico apresentado pela LSB e pela cultura das pessoas surdas e justifica, portanto, a relevância desta pesquisa para os povos surdos e para os estudiosos da linguagem em geral.

Além disso, podemos situar que Quadros (2007), citada por Almeida (2012), faz uma analogia entre as duas gramáticas – da LSB e da língua portuguesa – e registra as diferenças existentes entre elas, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 - Comparação da gramática da língua portuguesa e LSB

| ELEMENTOS COMPARADOS | LÍNGUA PORTUGUESA | LSB |
|-------------------------------------|--|---|
| Modalidade linguística predominante | Oral-auditiva (entoação e intensidade). | Visual-espacial (expressão que indica o facial e o corporal). |
| Fonema (som) | Unidade mínima sem significado de uma determinada língua. | Léxico reproduzido por meio de sinais, baseado nas interações sociais do indivíduo. |
| Alfabeto | Combinações de letra-som (oralizado), possibilitando o entendimento de qualquer léxico. | Realizado de forma icônica (dactilologizado). Auxilia no processo de transcrição da língua de sinais para a língua portuguesa. |
| Sintaxe | Preocupa-se com a linearidade do texto. | Envolve todos os aspectos espaciais, incluindo os classificadores, ou seja, é um tipo de morfema gramatical que é afixado a um morfema lexical ou sinal para mencionar a classe que pertence o referente desse sinal. |
| Construção de um texto | Limita-se na transcrição de acordo com as regras. | Utiliza a estrutura tópico-comentário, realizado por meio de repetições sistemáticas. Utiliza referências anafóricas, por meio de pontos estabelecidos no espaço. |
| Artigo | Apoia-se em fazer a marcação do gênero. Ex.: o, a, os, as – um, uma, uns, umas. | Só aparece para seres humanos e animais. Define o item lexical classificado. Ex.: homem, mulher. |
| Estrutura de sentenças | Convencionada pela estruturação de SVO. | Essa estruturação sofre alteração OSV ou SOV (o sujeito pode ser marcado por um sinal acompanhado da datilologia). |
| Pronomes | Pessoal: Eu, tu, ele (a), nós, vos, eles (as). | Pessoal: Eu, você (precisa olhar para pessoa) ele/ela, nós – nós 2 – nós 3 – nós 4. |
| Plural | Flexão de número através do acréscimo de (s), nos substantivos, artigos, pronome, verbo. | Identificado pela rep. |

Fonte: Quadros (2007).

Como qualquer outra língua natural, a LSB possui sua gramática, com todas as suas particularidades, e deve ser levada em consideração no momento da elaboração do currículo escolar e dos planejamentos didáticos individuais, a fim de que seja oportunizado um ensino

significativo para os estudantes surdos, que precisam ser letrados em sua própria língua para, depois, serem letrados em outras línguas. Logo, as ações de letramento devem prever diferentes textos e contextos socioculturais, que exigem habilidades específicas para sua compreensão. Assim, as práticas de leitura e de escrita não devem ser tomadas como elementos dissociados da sociedade, pois é delas que emerge o aprendizado genuíno dos letramentos dentro e fora de sala de aula.

2.5 Educação inclusiva ou educação bilíngue

Podemos situar que a educação em ambiente bilíngue inclusivo compreende a convivência com duas modalidades de ensino: uma permeada pela língua adotada no país, a língua portuguesa –, voltada, predominantemente, para alunos ouvintes, o que não exclui o direito dos surdos de aprender a modalidade escrita dessa língua –, a qual funciona para estes como L2; e outra, com características visuais – a LSB –, tida como a L1 para os estudantes surdos, mas que os ouvintes deverão ter um conhecimento, ainda que básico, a fim de manterem a interação na sala de aula regular bilíngue inclusiva.

Nesse ínterim, o ensino bilíngue para alunos ouvintes e surdos é, portanto, fundamental para que os sujeitos surdos sejam compreendidos e tenham sua cultura conhecida e respeitada. Por meio desse ensino, o aluno surdo pode interagir com os ouvintes, podendo se expressar e se fazer ser visto pelo outro. Ademais, conforme Raugust (2017, p. 200), o indivíduo surdo “[...] não pode mais ser visto como quem possui uma essência, mas sim como um sujeito híbrido, entrecruzado por diversas culturas, diversos discursos e formas de ser”. Sendo assim, tal sujeito deve ser enxergado sob esses aspectos pelas escolas, a fim de que seus projetos políticos pedagógicos proponham trabalhos didáticos valorativos para os estudantes surdos, inseridos em turmas regulares.

Além disso, ao considerarmos o ensino que valoriza a cultura dos surdos, torna-se fundamental esclarecermos que essa palavra é tomada, nesta pesquisa, com o significado preconizado por Raugust (2017, p. 207), que assim a define: “Cultura [...] é entendida como produtora de significados que a legitimam, construindo identidades; também, nas suas relações de poder/fazer, ela é produzida discursivamente, constituindo verdades a respeito dos sujeitos que dela participam”. Assim, essa autora postula que os aspectos culturais estão relacionados aos elementos linguísticos e são formados por significados e em meio à formação de identidades socioculturais dos membros de uma determinada comunidade. Nesse sentido, pensa-se o surdo enquanto sujeito dotado de múltiplas culturas e, portanto, deve ser considerado sob essa

perspectiva sociocultural no momento da aprendizagem. Nesse viés, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* defende que:

[a] inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades. A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, das línguas de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos. (BRASIL, 2013, p. 14)

Nesse contexto, o ensino deve ser planejado a partir de uma visão consciente do educador sobre a natureza do aluno surdo, uma vez que este se constitui e aprende, também, na interação com o outro. Logo, entender o meio de vivências desse ser possibilita que seja viabilizado um atendimento pedagógico contextualizado e efetivamente proveitoso. Isso porque o surdo, em interação com o outro, tende a desenvolver a competência reflexiva acerca da vida e, assim, pode reformular alguns posicionamentos, o que pode colaborar com o desenvolvimento de sua identidade e com a transformação do seu meio sociocultural.

Nesse sentido, cabe ao professor promover ações pedagógicas que possibilitem o ensino e a aprendizagem tanto para os alunos ouvintes quanto para os surdos, mediante o uso da linguagem multimodal – verbal e visual – e trazendo o estudante surdo para a participação efetiva nas aulas, incluindo-o por meio do auxílio do intérprete de LSB. Desse modo, por meio da alusão ao pressuposto do bilinguismo, consideramos que os alunos ouvintes devem aprender a LSB, assim como o aluno surdo precisa aprender a usar a língua portuguesa na modalidade escrita, a fim de manterem o diálogo para que, assim, a inclusão aconteça de fato.

Na esfera do ensino bilíngue, Quadros (1997) descreve quatro pressupostos com a finalidade de efetivar a existência real desse ensino: *i*) o reconhecimento de que as pessoas surdas e sua comunidade possuem como direitos fundamentais assegurados o uso da LSB, funcionando no lugar correto, L1; *ii*) o ensino por meio da LSB na escola, a fim de propiciar o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; *iii*) a Língua Portuguesa como L2 no ensino escolar; *iv*) a inclusão de servidores surdos nos quadros administrativos e pedagógicos das escolas. Nessa perspectiva, notamos que já houve um avanço enorme, mas, ainda, persiste um distanciamento lacunar entre os conceitos preconizados pelas leis que determinam o ensino bilíngue e o que, de fato, é presenciado nos estabelecimentos educacionais.

É importante, também, levar em consideração que as aulas devem contar com a atuação do intérprete para incluir o aluno surdo. No entanto, o ensino bilíngue não está restrito somente

à figura do intérprete de LSB, mas deve perpassar todas as esferas escolares e, até mesmo, a comunidade. Nesse sentido, o sujeito surdo deve, portanto, ser considerado como elemento fundamental para a efetivação desse tipo de ensino, visto que este conhece mais do que qualquer outra pessoa as suas particularidades linguísticas e culturais.

Nesse âmbito, Gai e Giordani (2017, p. 132) asseveram que

[...] a cultura visual bilíngue se presta, além da afirmação da língua – da identidade, da cultura –, à expressão pela representação do visto. Poder falar sobre o produzido. Contar sobre o visto. O visual-cultural sendo visto em demonstração. Os artefatos visuais da cultura sendo produzidos e servindo para a narração e conversação.

Os educadores, portanto, devem inserir em seus planejamentos ações voltadas para a cultura surda gesto-visual. Ademais, ao se refletir sobre as ideias postuladas pelos documentos norteadores do ensino bilíngue inclusivo, fica evidenciado o fato de que ainda há uma lacuna a ser superada para que esse tipo de ensino possa realmente funcionar no país. Assim, para que o ensino bilíngue seja efetivado nas escolas regulares de ensino no Brasil, ganha destaque a figura do intérprete de LSB e de língua portuguesa. Segundo Damázio (2007, p. 49), esse profissional é o servidor que possui o domínio da L1 e da L2, tendo “[...] a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras”.

No entanto, notamos que, algumas vezes, os estudantes surdos proficientes em LSB acabam perdendo o fluxo das trocas interlocutivas durante as mediações dos tipos professor-intérprete-estudante surdo ou aluno ouvinte-intérprete-estudante surdo, já que a tomada de turno em uma interação mediada pelo intérprete é diferente daquela na qual as pessoas interagem na mesma língua. Além disso, se o estudante surdo for o único em uma escola de ouvintes que desconhecem a LSB, haverá a ausência de um referencial surdo naquele ambiente escolar e as questões identitárias e culturais da comunidade surda não serão privilegiadas. Isso é afirmado por Barros (2022) ao explicar que, durante as trocas interlocutivas acontecem perdas, se comparado com a situação de falantes de determinada língua.

Diante disso, é imperioso esclarecer que há diferentes tipos de bilinguismo e que compreender esses tipos promove reflexões acerca dessa política educacional.

Conforme Perlin e Strobel (2008), esses tipos são:

- i) O bilinguismo com aspecto tradicional, em que a surdez é vista pela visão colonialista, imperando o ouvitismo, que marca os povos surdos como tendo identidade incompleta. A formação dos professores permanece

- ancorada nos métodos clínicos. É o tipo bilíngue que tende à globalização cultural;
- ii) O bilinguismo humanista e liberal, em que a igualdade entre os povos ouvintes e surdos é considerada, contudo, o elemento da desigualdade termina por ser acentuado, limitando as oportunidades sociais aos surdos ao longo da história ao tentar impor a igualdade;*
 - iii) O bilinguismo progressista, que busca uma aproximação, enfatizando a ideia de diferença cultural que dá característica à surdez, no entanto, torna essencial e ignora a história e a cultura dos surdos, os quais seriam reconhecidos como surdos, porém afastados dos mecanismos políticos;*
 - iv) O bilinguismo crítico no processo educacional dos surdos, que ressalta a função de desempenhar a língua e as representações nas elaborações dos significados e nas identidades das pessoas surdas. Como toda modalidade de ensino, esta última apresenta pontos positivos e negativos, visto que há escolas que tendem a usar a língua de sinais como meio para alcançar o oral, não a tendo como produção cultural da língua. Nesse caminho, praticam o treinamento oralista, em que a língua portuguesa é considerada primeira língua, valorizando, então, a metodologia tradicional, em um esforço para realizar a aquisição dos instrumentos tecnológicos que propicie revelar a condição de o surdo usar o método de ensino do ouvinte. Assim, justificam suas ações, afirmando que trabalham com o bilinguismo, mas não o desenvolvendo na prática pedagógica.*

Esses conceitos, portanto, não abrangem os ideais de educação pretendidos pela comunidade dos surdos, visto que não valorizam a cultura e a língua, mas descaracterizam a identidade dessa população. Nesse viés, fica o questionamento se de fato pode se falar acerca do ensino bilíngue inclusivo, uma vez que nem o primeiro quesito foi cumprido. Em outras palavras, devemos indagar: se não existe um ensino bilíngue efetivo, haverá inclusão? Acreditamos, nesse sentido, que, embora haja o desejo de que os alunos surdos sejam incluídos, poucas têm sido as metodologias praticadas que considerem o surdo, com suas especificidades, como protagonistas do ensino.

Nessa direção, Hort e Hort (2009) argumentam que, ao possibilitar ações promotoras da inclusão na escola, se está participando das mudanças necessárias para a reorganização escolar, o que significa oportunizar a aprendizagem em ambiente interativo, com um olhar para as especificidades dos aprendizes. É esse planejamento inclusivo que deve ser valorizado nas escolas, com vistas ao incentivo dos atos de aquisição do conhecimento de modo interativo e colaborativo. Não se trata, portanto, de negar as diferenças, pois sabemos que elas existem, mas de tratar o outro com respeito e com sensibilidade, tendo a consciência de que todos podem aprender e compartilhar experiências. Acerca desse assunto, Sardinha (2018, p. 13) argumenta que:

[...] os textos (verbais e não verbais), unidades de sentido, produzidos por culturas sócio-historicamente situadas, são concebidos como oportunidades de percepção de

múltiplos contextos, de discussão de importantes questões com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e a constituição de sujeitos ativos, capazes de ler o texto, considerar a sua realidade (a do autor e a do leitor), interpretá-lo, criticá-lo e estabelecer novas percepções, novos significados, novos posicionamentos enquanto indivíduos.

Desse modo, o planejamento para o ensino bilíngue deve priorizar o sujeito surdo, bem como as suas particularidades linguísticas e culturais, com vistas ao desenvolvimento de habilidades leitoras críticas, no contato com o texto e com as suas múltiplas configurações linguísticas, semânticas, contextuais, entre outras. Nesse âmbito, Gai e Giordani (2017, p. 132, grifos das autoras) asseveram que:

[...] a *cultura visual bilíngue* se presta, além da afirmação da língua – da identidade, da cultura –, à expressão pela representação do visto. Poder falar sobre o produzido. Contar sobre o visto. O visual-cultural sendo visto em demonstração. Os artefatos visuais da cultura sendo produzidos e servindo para a narração e conversação.

Dessa forma, o ensino bilíngue para alunos ouvintes e surdos é, pois, fundamental para que os sujeitos surdos sejam compreendidos e tenham sua cultura conhecida e respeitada. Por meio dessa modalidade de ensino, o aluno surdo pode interagir com os ouvintes, a fim de se expressar e ser compreendido pelo outro.

Ademais, conforme Raugust (2017, p. 200), o indivíduo surdo “[...] não pode mais ser visto como quem possui uma essência, mas sim como um sujeito híbrido, entrecruzado por diversas culturas, diversos discursos e formas de ser”. Sendo assim, tal instância deve ser enxergada sob esses aspectos pelas escolas, a fim de que seus projetos políticos pedagógicos proponham trabalhos didáticos valorativos para os estudantes surdos, inseridos em turmas regulares. Nesse contexto, faz-se imprescindível que o ensino seja planejado a partir de uma visão consciente do educador sobre a natureza do aluno surdo, uma vez que este se constitui e aprende, também, na interação com o outro. Logo, entender o meio de vivências desse ser possibilita um atendimento pedagógico contextualizado e efetivamente proveitoso.

Sobre esses aspectos, Raugust (2017) defende que o elemento visual é fundamental para o surdo compreender o mundo e nele se posicionar, difundindo, então, sua cultura e seus saberes. É por meio dos elementos visuais que o surdo estabelece comunicação, interação e dá significado ao mundo. A visão, portanto, ganha destaque interacional para os surdos, ao assegurar um papel social fundamental a esse povo. Nesse contexto, é imprescindível que o ensino priorize ações pedagógicas que abarquem a presença de elementos visuais, a fim de incluir o aluno surdo no ambiente escolar, e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de efetiva construção do conhecimento.

2.6 O tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa em contexto de inclusão

Para que o ensino bilíngue seja efetivado nas escolas regulares de ensino no Brasil, ganha destaque a figura do intérprete de LSB e língua portuguesa. Segundo Damázio (2007, p. 49), esse profissional é o servidor que possui o domínio da L1 e da L2, tendo “[...] a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras”. Desse modo, essa é a função do intérprete de LSB nas escolas regulares, conforme preconiza a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

Além disso, segundo Quadros (2004), a LSB tem a característica predominante de ser visuo-espacial, com articulação por meio das mãos, das expressões transmitidas pelo rosto e pelo corpo, apresentando, portanto, especificidades que exigem certos conhecimentos para lidar com o ensino. Nesse viés, compreende-se que, enquanto na língua portuguesa a fonologia trabalha com as unidades mínimas – que são combinadas para formar a palavra, “[...] nas línguas de sinais, as configurações de mãos juntamente com as localizações em que os sinais são produzidos, os movimentos e as direções são as unidades menores que formam as palavras” (Quadros, 2004, p. 20). Esse fato determina a especificidade da linguagem gesto-visual para os estudantes surdos e, portanto, deve ser valorizado nos estabelecimentos de ensino bilíngues.

Assim, a LSB é mais uma maneira que o ser humano encontrou para efetivar a comunicação e a interação com o outro, acionando a presença do intérprete nesse processo. É, portanto, fundamental a presença do intérprete nos estabelecimentos educacionais, a fim de propiciar o diálogo entre os professores regentes das disciplinas escolares, como língua portuguesa, que não dominam a LSB, e os estudantes surdos, inseridos em salas de aulas bilíngues inclusivas.

Para formalizar a profissão do intérprete, em 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhecia, em seu Art. 1º, a LSB e os demais recursos associados a ela “[...] como meio legal de comunicação e expressão [...]”. Em 2010, entra em vigor a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que, em seu Art. 1º, “[...] regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” no Brasil. Conforme o Art. 2º dessa Lei, assegura-se a competência do intérprete no emprego de duas línguas, simultaneamente, para efetivar o exercício de tradução – via interpretação adjacente – da Libras e da Língua Portuguesa.

Nesse contexto, a fim de se preparar para exercer a função de tradutor intérprete de LSB/língua portuguesa, o profissional deveria, em nível médio, frequentar cursos preparatórios credenciados e realizar a prova de proficiência, conforme apregoa o parágrafo único da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, via aplicação de teste efetuada por banca examinadora de universidades, formada por professores surdos, linguistas, tradutores e intérpretes de LSB. Essa comprovação de proficiência teve duração até 2015, conforme preconizava a legislação.

Já em 2010, houve a promulgação pelo Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 9.382, de 2017, da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que revoga a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 e orienta acerca da profissão e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de LSB. Esse Projeto de Lei, em seu § 1º, Incisos I e II, descreve esses três profissionais da seguinte maneira: o tradutor e intérprete de LSB/língua portuguesa mobiliza a utilização de textos marcados pelo uso da escrita, da oralidade e da sinalização de Libras para o português e vice-versa. Por outro lado, o guia intérprete se difere do tradutor, por causa do domínio de modos de interação utilizados por pessoas surdas. Esses dois profissionais são requeridos em locais em que não houver proficiência de uso da LSB.

O Art. 2º, do Projeto de Lei n.º 9.382, que trata do exercício da profissão de tradutor, guia-intérprete e intérprete, institui a necessidade de comprovação dos “[...] cursos superiores de bacharelados em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa ou em Letras com habilitação em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, oficiais ou reconhecidos pelo Ministério da Educação”, além de manter os cursos básicos. Determina, ainda, o direito ao trabalho desses profissionais pela comprovação de exercício de cinco anos e/ou pela proficiência, até a data de publicação desse Projeto de Lei, em 19 de dezembro de 2017.

Quanto às funções atribuídas pelo Art. 3º desse Projeto ao tradutor, ao guia-intérprete e ao intérprete, na área de suas competências, devem ser observadas as seguintes tarefas:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdocegos, surdocegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares [...] (Brasil, 2017, p. 3).

Nesse contexto, esses profissionais devem exercer seus afazeres didático-pedagógicos, com postura idônea e de valorização ao ensino dos alunos surdos, com vistas a colaborar com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Quadros (2004), o intérprete de LSB efetua o processamento da informação advinda da língua matriz e efetua seleções lexicais, semânticas e

pragmáticas que viabilizem a aproximação mais fidedigna da informação repassada na língua fonte da qual partiu tal processamento. Logo, é necessário que esse profissional esteja apto para realizar as escolhas adequadas, a fim de efetivar sua interpretação de modo produtivo.

Quadros (2004) sugere que o intérprete de LSB siga alguns procedimentos éticos, tais como: confiabilidade, imparcialidade, discrição, distanciamento profissional e fidelidade. Por esse ângulo, o intérprete age com sigilo, não interfere nas opiniões alheias, mantendo a discrição cuidadosa e a devida separação entre vida pessoal e profissional, para, dessa forma, interpretar fielmente a mensagem recebida. Por conseguinte, a ausência desse profissional pode prejudicar a interação entre ouvinte-surdo e vice-versa.

Nesse contexto, esta pesquisa evidencia a importância do trabalho pedagógico realizado em conjunto e de modo colaborativo entre o intérprete e o corpo docente da escola para promoção de um ensino bilíngue inclusivo na prática. É necessária, então, a compreensão de que esse pressuposto de ensino inclusivo só será possível se houver interação entre os diferentes seguimentos escolares, como o administrativo e o pedagógico. É imprescindível, desse modo, que se faça valer as legislações no chão da escola e, principalmente, na sala de aula, com currículos adaptados, via adoção de metodologias contextualizadas com as particularidades dos alunos surdos.

2.7. Ensino de PSLS – adaptação, adequação e diferenciação curricular

É inegável o fato de que, para que o ensino apresente resultados satisfatórios e significativos para a comunidade escolar, é imperiosa a tarefa do planejamento em conjunto, consoante a associação dos aspectos relativos às orientações advindas dos órgãos responsáveis pelo direcionamento da educação na circunferência nacional, estadual e municipal e às particularidades presentes no contexto de funcionamento da escola, observando-se a comunidade escolar e seu contexto sociocultural. Nesse sentido, cada escola, juntamente com sua comunidade, deve reunir e elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP), que direciona o ensino de modo contextualizado e funcional. Sobre o Currículo, a UNESCO (2004, p. 13) defende que ele é:

[...] aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e outros recursos usados (ex. livros usados para ministrar os conteúdos e para o processo ensino aprendizagem). O currículo formal [baseia-se] em um conjunto de objetivos e resultados previstos, o informal ou currículo oculto [diz respeito] à aprendizagem não planejada que ocorre

nas salas de aula, nos espaços da escola ou quando os estudantes interagem com ou sem a presença do professor.

Dessa forma, o currículo funciona como uma bússola, visto que aponta os possíveis caminhos para a concretização de um ensino efetivo, uma vez que entendemos que o ensino guiado por planejamentos curriculares pode proporcionar o reconhecimento do indivíduo e do outro no contexto escolar.

Assim, a convivência com o outro, por meio do reconhecimento e da valorização das diferenças, é uma experiência fundamental à existência humana. Contudo, é importante determinar a especificidade dessa experiência, a fim de que não haja confusão entre os sentidos de estar *com* o outro e de estar *junto* ao outro. Compreendemos, então, que estar junto ao outro implica em uma identificação de que há outro ser humano, o que diz respeito à identidade do outro; enquanto estar *com o* outro indica um reconhecimento identitário do outro, enquanto ser único com suas especificidades. Esse entendimento é valioso para a questão da educação inclusiva e para a reformulação dos currículos.

Nesse cenário, surge a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos* (doravante PCEPESL), que foi publicada em 2021 e traz orientações para o ensino dos estudantes surdos, o qual volta o olhar para as questões de adequação e diferenciação curricular, com vistas à promoção efetiva da educação para os surdos. Trata-se de um documento que surgiu a partir das lutas desse povo por reconhecimento e pelo direito ao uso produtivo da LSB como elemento fundamental na construção da sua identidade cultural. Nesse sentido, para promover o ensino bilíngue como desejam os surdos, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC).

Segundo Cristiane Nunes Bez Battil, diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, para que a educação bilíngue seja efetivada de maneira produtiva, e cumpra com os requisitos traçados pelos surdos, é imprescindível que haja a reformulação das ações previstas nos currículos escolares, incluindo e valorizando a LSB, a identidade e a cultura das pessoas surdas, a fim de que se trabalhe com as questões da interculturalidade, a fim de atribuir maior visibilidade aos surdos, sob o olhar das particularidades dos alunos. Ademais, Battil (2021) delinea reflexões importantes relativas à culpabilidade creditada aos surdos devido à dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa, desconsiderando o fato de que os currículos educacionais não adaptam suas metodologias de ensino, a partir das especificidades dos surdos.

Nesse cenário, a PCEPESL busca o fortalecimento das identidades linguísticas surdas, ao promover novas formas de construção do conhecimento aos alunos surdos, tendo a LSB

como L1 e a língua portuguesa como L2. Nesse âmbito, é pretensão desta proposta elaborar ações curriculares, a fim de oportunizar aos estudantes surdos a interação com outras modalidades linguísticas, culturais e sociais, firmando, assim, o processo de inclusão na escola. Isso porque, conforme Farias-Nascimento (2021), o ensino do português escrito deve ser oferecido aos estudantes surdos, mas isso deve ocorrer a partir de um currículo e de metodologias adequados, que valorizem os aspectos visuais.

Sendo assim, cabe um olhar para os planejamentos pedagógicos que valorizem esse tipo de abordagem na educação linguística, sob a perspectiva inclusiva de estudantes surdos. Para o alcance dessa proposta curricular, houve a criação do Grupo de Estudo e Pesquisa Interinstitucional para sistematizar propostas de ensino para os surdos. Desse modo, a PCEPESL foi planejada e constituída por diferentes pesquisadores do campo de ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Desse modo, consoante Farias-Nascimento (2021), essa Proposta apresenta um caráter bilíngue pelo contato entre duas línguas – L1/L2; em um aspecto visual, visto que considera o lado visual dos alunos surdos; em natureza funcional contextualizada e autêntica, uma vez que insere o ensino da leitura e da escrita no meio sociocultural do aprendiz e prioriza o ensino por meio dos gêneros textuais multifacetados, os quais estão imersos na realidade social; em um olhar dialógico sobre a intercultura, por permitir a interação entre os sujeitos. Assim, visa-se mobilizar os atos de aprender e se referir às culturas dos surdos e dos outros povos, com associação entre L1 e L2, em abrangência multissemiótica, por possibilitar o trabalho com diferentes modalidades linguísticas e visuais. Finalmente, considera-se uma ênfase contrastiva, pois são discutidos os aspectos de semelhanças e diferenças entre a L1 e a L2.

A respeito dessa importante discussão, é relevante ressaltarmos que, nessa perspectiva curricular,

[a] visualidade presente nesta proposta implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia a ser empregada para o ensino de PLSL deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual (Faria-Nascimento, 2021, p. 23, grifos da autora).

Os planejamentos pedagógicos, portanto, devem priorizar ações que perpassem os elementos visuais. Dessa forma, o ensino dos ouvintes e dos surdos deve abarcar as mesmas atividades, sendo diferente o jeito de trabalhar em ambiente bilíngue. Logo, a metodologia de ensino é a grande divisora de águas do ensino inclusivo de alunos ouvintes e surdos.

Ao tratar das questões de linguagem, a PCEPESEL toma como base os pressupostos de Geraldi (1987), que atribuem ao campo da linguagem três divisões: a linguagem como forma de expressar o pensamento, como instrumento que favorece a comunicação e como ferramenta para a interação entre os usuários da língua.

Ao colocarmos em prática esses pressupostos da BNCC (2018), fica mais fácil conseguirmos conciliar o ensino da língua portuguesa com a LSB, sob o viés do ensino bilíngue inclusivo, visto que tal abordagem considera os estudantes e suas especificidades ao ressaltar o respeito e a empatia para a construção do conhecimento, por meio do diálogo e da valorização do saber do outro, compreendendo que todos podem colaborar com o ensino e aprendizagem.

Nesse parâmetro, Silva (2011) assevera que uma escola de fato inclusiva tem o cuidado de adaptar seu currículo às necessidades de seus alunos, a fim de garantir a participação efetiva de todos no processo educativo, como no que diz respeito ao compartilhamento das especificidades linguísticas pelos surdos. Outrossim, o desafio é enorme, porém possível, desde que sejam oferecidos mais investimentos, tais como formação pedagógica, espaço apropriado, tempo educativo e formação contínua aos profissionais.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O fazer sempre vem acompanhado do pensar sobre o fazer. (BENEDETTI, 2004, p. 17)

Neste capítulo, são apresentadas discussões a respeito dos percursos metodológicos selecionados para o desenvolvimento das ações efetuadas nesta pesquisa, que está inserida na área de estudo da Linguística Aplicada, a qual, conforme postula Rojo (2007, p. 1762), objetiva o estudo da língua em situação concreta, inserida em contextos comunicativos efetivos de uso da língua, considerando a heterogeneidade complexa que envolve o âmbito das práticas languageiras dos sujeitos investigados.

Desse modo, descrevemos os planejamentos delineados e desenvolvidos, com embasamento metodológico. Para isso, este capítulo está organizado de modo a explicitar a descrição dos aspectos científicos das metodologias e os métodos empregados nesta investigação, mediante a consideração da sua natureza, o *lócus* e os participantes deste estudo investigativo.

3.1 Procedimentos metodológicos

O conhecimento científico apresenta a característica de ser organizado, a fim de seguir um percurso em busca de respostas para um determinado problema de pesquisa, o qual tende a inquietar o pesquisador e a comunidade, por meio da verificação das ideias e da mobilização de questionamentos acerca de determinado tema. Segundo Andrade (2010), a sistematização é o elemento caracterizador de uma pesquisa científica, pautando-se no raciocínio lógico, que objetiva encontrar soluções para problemas a partir de hipóteses e abordagens diversas, cientificamente, mobilizadas.

Nesse contexto, esta pesquisa, por sua finalidade, possui um caráter aplicado, visto que busca compreender um fato concreto, o qual se trata do letramento crítico visual em ambiente bilíngue inclusivo, a fim de elaborar propostas pedagógicas para favorecer o contato entre estudantes ouvintes e surdos. Sendo assim, esta investigação, do ponto de vista de seus objetivos, tem um viés explicativo, uma vez que realiza ações como registrar e analisar os dados coletados, a fim de identificar as causas dos fenômenos apresentados na investigação. Assim, efetuamos o levantamento dos dados, por meio de uma atividade diagnóstica, com análises e registros das interpretações feitas, a fim de propormos ações metodológicas significativas, tais como uma oficina e um minicurso, a fim de contribuirmos para a construção de conhecimentos relativos às temáticas abordadas neste estudo.

Quanto aos procedimentos, esta investigação é de cunho bibliográfico, pois, como postula Gil (2010), é sustentada por uma pesquisa realizada por especialistas da área, a fim de valorizar os conhecimentos dos estudos já realizados, os quais possibilitam o esclarecimento de dúvidas e apontam os caminhos para novas descobertas. Desse modo, a construção do referencial teórico, presente nesta dissertação, visou à sustentação dos nossos estudos e ações pedagógicas, visto que ao compreendermos os pressupostos já comprovados acerca das temáticas eleitas para análises é que podemos direcionar melhor nossas ações pedagógicas e, dessa forma, termos maiores probabilidades de logarmos êxito em nossa pesquisa.

Ademais, esta pesquisa apresenta, ainda, a vertente da pesquisa-ação qualitativa, visto que, segundo Thiollent (2011), esta perspectiva apresenta um caráter social, de conhecimento empírico, buscando compreender e minimizar um problema da comunidade, de maneira coletiva e cooperativa. Essa é a tarefa da pesquisa-ação, a qual objetiva promover a articulação entre teoria e prática, na busca por compreensão das temáticas eleitas para investigação e para a resolução dos problemas enfrentados na prática escolar.

Nesse contexto, Severino (2017, p. 88) assevera que “[a] Pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Dessa maneira, podemos ressaltar que a busca por alterar a situação investigada, que se dá por meio da compreensão do fenômeno estudado, é o que caracteriza a pesquisa-ação. É esse, portanto, o anseio deste estudo investigativo – a intervenção, por meio das práticas educativas conscientes e críticas, sobre um problema – o lixão que fica em torno da escola e que provoca diversos problemas de poluição e, conseqüentemente, de saúde. Nessa perspectiva, delineamos ações voltadas para o ensino bilíngue – temática base desta pesquisa.

Sendo assim, optamos pela pesquisa-ação participante, na qual o sujeito pesquisador analisa e intervém em sua própria prática, a fim de sanar lacunas detectadas no processo de ensino e aprendizagem do estudante. A respeito desse assunto, Tripp (2005) enfatiza que a pesquisa-ação participante, ao propiciar o planejamento para compreender melhor a situação, promove a ação responsável e contribui para a obtenção de mais dados e de melhor qualidade.

Desse modo, essa abordagem tende a proporcionar benefícios e provocar reflexões críticas a partir de fatos das ações cotidianas, na valorização de experiências e no âmbito da construção do conhecimento para, assim, poder sanar os problemas identificados nos estudos. Nesse âmbito, buscamos estudar as legislações que direcionam o trabalho com a educação bilíngue inclusiva, sob a ótica do letramento crítico visual, a fim de propormos ações pedagógicas que possam colaborar com esse contexto marcado pela presença do aluno surdo em salas regulares de ensino.

Quanto ao método qualitativo, ele se refere ao modelo de valorização do trabalho e ao conhecimento do professor pesquisador, o qual coleta os dados e os analisa, tendo por base as teorias estudadas e os conhecimentos práticos do contexto da pesquisa. São esses, portanto, os pressupostos seguidos nesta investigação. Conforme Minayo (2014, p. 24), “[o] universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam”. Nesse viés, esse olhar qualitativo é o mais indicado para o tipo de pesquisa que propomos neste trabalho investigativo, visto que estudamos o cotidiano em volta da escola.

Nesse caso, os sujeitos desta pesquisa são a professora de língua portuguesa, que, também, domina a LSB, os estudantes ouvintes e, especificamente, uma aluna surda, que, juntos, buscaram a concretização do ensino bilíngue inclusivo, em uma investigação que engloba algumas dessas variedades de ações possíveis pelo olhar qualitativo: “[...] a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais.” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Assim, os instrumentos para geração de dados foram constituídos, além da observação, por esses caminhos metodológicos, em que foram delineadas as ações investigativas efetuadas, a fim de alcançar os objetivos deste estudo.

3.2 Universo da pesquisa

A descrição da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues feita neste texto está ancorada nas informações advindas do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual se refere a um instrumento escolar, a fim de possibilitar o reconhecimento da escola e da sua comunidade, compreendendo as suas especificidades, a fim de promover ações que possibilitem mudanças nas rotinas escolares, em busca do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Desse modo, o PPP sistematiza, organiza e integra, de forma contínua e, portanto, nunca definitiva, o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar no decorrer do ano letivo.

A Figura 4, apresentada a seguir, retrata a frente da escola em um período anterior a esta pesquisa e apresenta, também, a transformação já ocorrida após a realização das ações reflexivas promovidas por esta investigação.

Figura 4 – Frente da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues no antes e depois



Fonte: Acervo da escola e da pesquisa de Souza (2022), respectivamente.

A Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues localiza-se na Avenida João XXIII, nº 2.897, no bairro Vila Áurea, Montes Claros – MG. Atende alunos do Ensino Fundamental e Médio. Observamos, durante esta investigação, que a escola está situada em uma região periférica da cidade, atendendo alunos das mais diversas classes sociais, os quais residem, predominantemente, nos bairros adjacentes.

Quanto aos pais e responsáveis, ressaltamos que há falta de um envolvimento maior por parte destes, visto que, mesmo sendo convidados constantemente a se inserirem na escola e participarem de forma efetiva do processo educacional, em oficinas, projetos, eventos e programas da Secretaria Estadual de Educação (SEE), não demonstraram interesse e deixaram de participar dos eventos e, portanto, de apoiar os filhos em seus aprendizados escolares.

A referida escola oferta as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), no turno vespertino; Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no turno matutino; Ensino Médio Integral (EMTI) (1º ano); 2º e 3º anos do Ensino Médio Regular, nos turnos matutino e noturno; além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no turno noturno, contabilizando aproximadamente 1.000 matrículas.

Esse educandário possui a seguinte estrutura física: 17 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 sala da diretoria, 01 sala de supervisão, 01 secretaria, 01 sala de orientação educacional que funciona como secretaria, 01 sala para serviço odontológico que funciona como secretaria, 01 banheiro para professores, 01 banheiro para ajudantes de serviços gerais, 02 banheiros para alunos (01 feminino e 01 masculino), 01 cantina, 01 laboratório que funciona como sala de vídeo, 01 laboratório de informática com 28 computadores, 01 quadra coberta de esporte, 02 depósitos, 01 pequena sala adaptada que funciona como depósito, 01 pátio e 01 espaço ao redor da construção do prédio da escola, que é utilizado como estacionamento. Trata-se, portanto, de uma estrutura física que atende às necessidades da comunidade escolar e que abrange uma multiplicidade de espaços utilizados no cotidiano por agentes educacionais, alunos e equipe em geral.

Além disso, notamos que o corpo docente é constituído por aproximadamente 65 docentes, distribuídos nas áreas administrativas e pedagógicas da escola. Esses servidores exercem a sua profissão, tendo a ciência do marco filosófico da escola, o qual objetiva a construção de uma sociedade mais participativa, valorizando, então, a interação entre escola e comunidade atendida, de modo que possa resgatar o verdadeiro papel da família na educação dos filhos. Nesse viés, a referida escola busca contribuir para a formação de estudantes mais conscientes do seu papel na coletividade, estando motivados a buscar a realização dos seus

sonhos, cientes dos seus direitos e deveres no corpo social e que saibam conviver com as diferenças socioculturais, religiosas e políticas, entre outras.

A escola pauta seu trabalho pedagógico a partir do embasamento nos documentos oficiais direcionadores do ensino em nível nacional e estadual, tendo como sustentação a BNCC (2018) e o Currículo Referência de Minas Gerais (2018), respectivamente. Sendo assim, notamos que o currículo dessa escola parte de uma perspectiva voltada para atender às avaliações internas e sistêmicas, possibilitando, então, a utilização de diferentes ferramentas de ensino, tais como o uso das tecnologias digitais, do livro didático e de outras ferramentas pedagógicas, que estejam à disposição da escola, tendo o cuidado de observar as formas de abordagem com uso dos recursos didáticos, como os que foram mencionados anteriormente, a fim de que possam, de fato, suprir a heterogeneidade de alunos existente na escola. Assim, nota-se que as avaliações não devem ser punitivas, mas contínuas, permitindo aos alunos a percepção de seus pontos fracos e, desse modo, atuarem sobre as falhas detectadas para, assim, efetivarem a aprendizagem.

Podemos destacar que o trabalho foi desenvolvido com 25 alunos matriculados, e a pesquisa realizou com 20 alunos, pois 4 alunos foram transferidos e 1 aluna esta faltosa portanto a escola tomou as devidas providencias cabíveis os quais estão inseridos em uma turma do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 15 anos, sendo 12 estudantes do sexo feminino e 08, masculino, matriculados na escola em foco. Nessa turma, há uma aluna surda, a qual se sente acolhida pelos colegas, embora haja lacunas em relação à instauração de um ensino que considere as dificuldades advindas de sua especificidade linguística. Foi esse, portanto, um motivo para a escolha dessa turma para participação nesta pesquisa.

Segundo o PPP da escola, os alunos dessa turma são provenientes, em sua maioria, de bairros próximos à escola, imbricados geograficamente. O público de educandos, em maior número, tem um baixo nível socioeconômico, encontrando-se em estado de expressiva vulnerabilidade social. Eles apresentam, em geral, dificuldades de aprendizagem, decorrentes, também, dos quase dois anos de isolamento social, causados pela pandemia de COVID-19, doença causada pela infecção pelo vírus SARS-CoV-2. A exemplo, alguns alunos ainda não realizam as atividades propostas com concentração e agilidade por serem, geralmente, agitados.

Nessa turma, entre os estudantes matriculados, há uma aluna surda que ainda não foi alfabetizada. A discente não apresenta consciência fonológica, tem dificuldades de decodificar a palavra escrita, porque agrupa sons verbalmente, mas não sabe o que significam. Em relação ao convívio interpessoal, interage bem com a turma, sem problemas de adaptação, tendo a presença da intérprete durante o período que permanece na escola. Quanto às atividades, notou-

se que são realizadas as adaptações necessárias ao seu desenvolvimento. Dois vídeos demonstram como a estudante já avançou no uso da LSB, em interação no ambiente bilíngue inclusivo.

Os vídeos representados na Figura 5, a seguir, foram, respectivamente, gravados em 2015 e em 2022. No primeiro, a estudante Gomes estava ingressando na escola e ainda não dominava a LSB, nem a modalidade escrita da língua portuguesa. No segundo, Gomes já se encontrava no nono ano e já dominava um pouco a L1 e L2. Logo, esta pesquisa representou um marco de incentivo e reconhecimento do ensino bilíngue, em que essa aluna está inserida.

Figura 5 – Fragmentos de vídeos com Gomes em interação comunicativa, por meio da LSB



Fonte: Vídeo da aluna Gomes (2015; 2022). Disponível, respectivamente, em:

<https://www.youtube.com/shorts/gqct0PPk1mM> e <https://www.youtube.com/shorts/JTy0AwcL2xo>, 2023.

É relevante informarmos que a aluna Gomes, primeiro vídeo, usa o sinal de “coração” para dizer “Eu te amo” e digita o sinal de “coca-cola”, pois não tinha o conhecimento dos sinais adequados para essa expressão. Já no segundo vídeo, ela faz os sinais adequados para transmitir a mensagem pretendida “*y love you*” – nomenclatura própria em LSB – e para se referir à palavra “coca-cola”, demonstrando ter desenvolvido essa habilidade linguística. A tarefa principal para promoção dessa competência foi a troca dos sinais caseiros pelos apropriados de LSB.

Esclarecemos que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, CAAE: 62227722.9.0000.5146, com o número do parecer: 5.665.150, Montes Claros – MG, em 26 de setembro de 2022, por meio da Plataforma Brasil, e seus participantes foram identificados mediante código, a fim de assegurar o sigilo dos seus dados, embora todos estejam participando com a prévia autorização da direção da escola, da supervisora e dos pais e/ou responsáveis pelos alunos.

O desenvolvimento desta pesquisa foi estruturado em duas etapas: diagnóstica e referente à proposta de ensino. A primeira etapa consta a formulação da questão a ser respondida com os estudos e os objetivos delineados. A seguir, foram realizadas as leituras teóricas que sustentam a fundamentação deste trabalho e apontam caminhos para encontrar possíveis soluções para o problema identificado, a defasagem na leitura dos estudantes.

Em continuidade às ações propostas nesta pesquisa, podemos mencionar a realização da atividade diagnóstica, a fim de mobilizarmos os conhecimentos prévios dos alunos selecionados para participarem deste estudo acerca da temática do lixo e seus cuidados, bem como da leitura dos textos verbo-visuais. Após a etapa diagnóstica, foi elaborada uma oficina interativa e, a seguir, um minicurso teórico, por meio do qual objetivamos dialogar com os alunos e promover o desenvolvimento de habilidades críticas visuais na área das temáticas abordadas pelos trabalhos realizados. Por fim, efetivamos as análises dos dados coletados e realizamos as considerações finais sobre os benefícios promovidos por esta importante investigação.

A Figura 6, a seguir, demonstra como foram realizadas as etapas do processo proposto detalhadamente: observação participante, na qual houve o reconhecimento do problema e o levantamento das hipóteses, a fim de construir a problemática da pesquisa; atividade diagnóstica, reconhecimento dos saberes dos estudantes sobre o tema abordado; preparação e execução da oficina, com intuito de aguçar os conhecimentos acerca do tema; preparação e execução do minicurso, para a produção de conhecimentos relativos ao assunto abordado; por fim, a avaliação, que corrobora a sistematização de todo o trabalho.

Figura 6 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado por Souza (2023).

Esta pesquisa-ação teve início a partir da técnica conhecida como observação participante, em que a pesquisadora observa a realidade prática dos dados analisados, a fim de melhor atuar sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes participantes deste estudo. A seguir, foi realizada uma atividade diagnóstica para identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos temas que seriam abordados no decurso do desenvolvimento desta pesquisa.

Em continuidade aos trabalhos, foi realizada uma oficina que visou à motivação dos envolvidos nas ações didáticas no decurso desta investigação e, também, confrontou os conhecimentos prévios dos estudantes participantes desta proposição interativa. Para finalizar as etapas previstas neste trabalho, foi realizado o minicurso teórico, a fim de subsidiar os alunos acerca dos conhecimentos necessários para a efetivação do letramento crítico visual. Já no encerramento da pesquisa, realizamos uma avaliação discursiva sistematizada, que foi registrada em vídeo.

3.3 Fase diagnóstica: o que é lixo?

Podemos afirmar que a avaliação diagnóstica desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita ao professor verificar, acompanhar e analisar os resultados da proficiência dos alunos e perceber em quais habilidades eles progrediram e em quais necessitam de mais atenção e, dessa forma, redimensiona os planejamentos pedagógicos. No que diz respeito a essa temática, a BNCC (2018, p. 17) assevera o seguinte:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.

Sendo assim, a prática diagnóstica realizada a partir da temática do lixo valorizou a especificidade linguística da aluna surda que, por sua vez, percebe o mundo a partir da perspectiva do letramento visual. É, portanto, fundamental levar em consideração que o ensino dos alunos surdos demanda a inserção de textos multimodais, por abranger não apenas o signo verbal, mas, também, várias formas de linguagem, como a não verbal, que contribui para desenvolver a competência linguística do surdo, o qual possui o elemento visuo-espacial como característica de sua língua natural, e por isso a importância de trabalhar textos multimodais em seu ensino, visto que o surdo percebe tudo visualmente.

Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2001) argumentam que os textos multimodais são dotados por significados em diferentes vertentes, que envolvem tanto os elementos verbais quanto os imagéticos, espaciais e de movimento, entre outros. Desse modo, esses autores levam em consideração a complexidade dos textos ao compreenderem que os significados textuais não são produzidos conforme os procedimentos uniformes, mas são socialmente motivados, emergindo da sociedade na qual os indivíduos vivem. Logo, é perceptível que os textos multimodais tendem a favorecer o trabalho com os estudantes surdos, ao propiciarem estudos multissemióticos e valorizar, então, a linguagem gesto-visual.

Nesse contexto, Mazdzinski (2008, p.21) esclarece que a composição de imagens, gráficos e as características de impressão, como cor, tipo de papel, tipo de letras utilizadas, não podem ser apartadas do estudo dos gêneros textuais. Isso porque, sem tais elementos, é impossível desenvolver metodologias pedagógicas que considerem a presença dos textos multimodais, o que facilita o trabalho com os alunos surdos. Ao discutir sobre essa temática, Azevedo (2015) reconhece a carência de ensino sobre a leitura multimodal. Ele assevera que:

[...] fica evidente a carência de práticas de leitura crítica e multimodal na sala de aula, que não costumam privilegiar todas as formas de linguagem e que não levam em conta os discursos e ideologias veiculados. Isso pode se dar por vários fatores, entre eles, desde o fato de o professor não ter tido uma formação que focalizasse a teoria da multimodalidade e a análise crítica de discursos até a possibilidade de essas questões não serem abordadas no livro didático de forma satisfatória (Azevedo, 2015, p. 2).

Esta pesquisa, portanto, apresenta uma proposição de trabalho didático que prioriza as especificidades dos estudantes surdos, o que termina por conduzir às estratégias de estudos a partir da utilização de textos multimodais, considerando-se a valorização dos aspectos visuo-espaciais, como a própria LSB. A seguir, será efetuada a exposição da atividade diagnóstica, que segue essa orientação multimodal.

Figura 7 - Fase diagnóstica: o que é lixo?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva.*

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho.

Pesquisadora: Prof.^a Ivanete Pereira de Souza.

Local: Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues – Montes Claros/2022.

Disciplina: Língua Portuguesa. Data: ___/___/2022.

Aluno (a): _____ **Turma:** 9º Ano: _____

Caro aluno, responda aos questionamentos a seguir conforme os conhecimentos que você já possui sobre os assuntos indagados! Pode usar lápis, porém observe para que a letra não fique muito clara, a fim de possa ser lida com facilidade.

1 Para você, o que é lixo?

2 Cite exemplos de coisas que são classificadas como lixo.



3 Relacione, marcando com a letra referente a cada tipo de lixo (A, B, C, D) citado na 1ª COLUNA, com as imagens ilustrativas mostradas na 2ª COLUNA, a seguir:



Figura 01: Tipos de lixos

| 1ª COLUNA | 2ª COLUNA |
|-------------------|---|
| (A) Lixo úmido | ()  |
| (B) Lixo seco | ()  |
| (C) Lixo especial | ()  |
| (D) Lixo verde | ()  |

Fonte: Elaborado por Souza (2022).¹

4 Você encontrou dificuldade para realizar a atividade número “3”, sobre relacionar os tipos de lixo às imagens?

() Sim

() Não

5 Se você encontrou dificuldade(s) para realizar a atividade de número “3”, cite a(s) dificuldade(s) encontradas.

6 Observe as imagens a seguir, pensem nas cores e elementos da reciclagem e, por fim, relacione os tipos de lixo citados na primeira coluna com as lixeiras mostradas na segunda coluna.

Figura 03 – Ligando elementos da reciclagem

| 1ª COLUNA | 2ª COLUNA |
|---|---|
| (A)  | ()  |
| (B)  | ()  |
| (C)  | ()  |
| (D)  | ()  |

7 Atenção! Observe bem a Figura 02 a seguir! Suponha que o jovem esteja segurando algumas revistas velhas dentro do saco de lixo em cor preta e tente ajudá-lo a decidir em qual lixeira deverá colocar! Para isso, Marque um “X” no balão branco acima de cada lixeira, indicando a sua sugestão de lugar correto para o descarte em questão.

Figura 02 – Onde jogar o meu lixo?



Fonte: Elaboração por Souza (2022).²

8 Você sabe se existe alguma lei que estabelece normas para o uso e a fiscalização do lixo?

Sim

Não



09 Gente!! Vamos estudar, conhecer mais sobre lixo?

Sim

Não



Fonte: Elaborado por Souza (2022).

Nesse contexto, podemos mencionar que a fase diagnóstica foi desenvolvida por meio da realização de uma atividade, que teve como foco principal a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito das temáticas selecionadas para viabilizar os trabalhos

baseados nos princípios do letramento crítico visual bilíngue inclusivo, em uma turma regular. Assim, a temática elencada propunha uma reflexão sobre o que é o lixo e seu uso adequado, com vistas a considerar questões como a coleta seletiva e a reciclagem, para preservação do meio ambiente e da saúde. Além disso, tal abordagem visou permitir o levantamento dos dados relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes em relação à leitura e à compreensão dos textos verbo-visuais.

Nesse âmbito, o objetivo geral da diagnose foi identificar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito dos temas selecionados para estudos nesta pesquisa, na perspectiva do bilinguismo e da inclusão em sala de aula, com alunos ouvintes e surdos. Para que fosse cumprido esse objetivo geral, foram traçados alguns objetivos específicos, conforme a especificidade do público-alvo deste trabalho, tendo como ponto de partida o objetivo comum, que é a promoção do conhecimento previsto na escolarização sobre “lixo” para alunos ouvintes e surdos por meio do letramento crítico visual, pretendendo, então, envolver todos os estudantes, em atividades bilíngues inclusivas. Assim, os objetivos específicos foram os seguintes:

- Objetivos específicos da atividade para aprendizagem dos alunos ouvintes:
 - Proporcionar o conhecimento sobre as singularidades da Língua de Sinais Brasileira (LSB);
 - Possibilitar a convivência com colegas, cuja língua materna (L1) não é a sua, Língua Portuguesa (L2);
 - Educar os participantes da pesquisa em relação à diversidade linguística existente no Brasil, tornando o ambiente democrático;
 - Promover a percepção de que a diferença no uso da língua não separa nem inferioriza os indivíduos, promovendo, assim, uma reflexão acerca do respeito pelas diferenças linguísticas.
- Objetivos específicos da atividade para aprendizagem dos alunos ouvintes e surdos:
 - Promover o conhecimento sobre as singularidades da Língua Portuguesa quanto à leitura verbal e não verbal;
 - Possibilitar a convivência com colegas, cuja língua não materna (L2) não é a sua, LSB (L1);
 - Educar o aluno em relação ao plurilinguismo existente no Brasil, tornando o ambiente escolar democrático;

- Promover a percepção de que a diferença no uso da língua não separa nem inferioriza os indivíduos, promovendo, assim, uma reflexão acerca do respeito pelas diferenças linguísticas;
- Possibilitar a ampliação do multiculturalismo visual, essencial aos aprendizes surdos, por meio de atividades de letramentos visuais.

É importante enfatizarmos que esta pesquisa contou com a participação da intérprete de LSB, o que foi institucionalizado em documento, conforme as normas para participação em pesquisa preconizadas pelo Comitê de Ética (Anexo A). Informamos, ainda, que a intérprete, Rosilene Damasceno Barbosa Oliveira, demonstrou interesse e concordância em colaborar com as ações desta investigação, visto que poderá promover tanto a aprendizagem do aluno surdo quanto o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos teórico-práticos. Nesse contexto, temos como base o Art. 6º, da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, o qual normatiza algumas ações do intérprete de LSB no contexto da sala de aula.

Neste estudo, foram utilizadas ações fundamentais para a promoção da comunicação entre os alunos ouvintes e surdos, por meio do uso da interpretação da LSB para a língua portuguesa oralizada e vice-versa, interpretando as atividades previstas, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares, desenvolver a tradução fiel das discussões e possibilitar a aprendizagem do aluno surdo no contexto bilíngue escolar.

Por essa ótica, esta pesquisa elegeu algumas temáticas e conteúdos importantes, que permitiram o delineamento de um percurso de discussões e de aprendizagens promotoras do ensino contextualizado com a vivência dos participantes desta investigação. Sendo assim, elencamos os seguintes conteúdos a serem explorados em fase diagnóstica: definição de lixo, seus tipos e cuidados; as leis que regem o trato com o lixo; a maneira adequada de realizar a reciclagem dos resíduos sólidos; a importância e como proceder na coleta seletiva para possibilitar o aproveitamento dos resíduos sólidos, descartando, de modo correto os lixos não recicláveis; a sustentabilidade e seu valor para o meio ambiente; quais os danos causados (meio ambiente, pessoas etc.) pela destinação incorreta do lixo; reflexão crítica sobre o lixo, o ambiente e a saúde pública na cidade de Montes Claros.

Para desenvolvimento dessa atividade, foram necessários alguns materiais, tais como folhas xerografadas, contendo as atividades; lápis; borracha; caneta; quadro e pincel para quadro. Explicitamos, além disso, que o tempo previsto para a realização da atividade diagnóstica pelos estudantes – de modo individual e sem consulta – foi de uma aula de 50

minutos. Após a realização e a análise dessa atividade, planejamos uma oficina intitulada *Letramentos crítico visual para Alunos Ouvintes e Surdos*.

3.4 Descrição da prática diagnóstica

A pesquisa prática foi iniciada no dia 28 de outubro de 2022, às 07h, na Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, por meio da reunião de pais e/ou responsáveis para entrega de notas referentes ao 3º bimestre. Vale destacarmos que, na lista do evento, consta a data do dia 27, devido a ajustes pedagógicos na escola. Diante disso, podemos mencionar que a reunião aconteceu dentro da sala de aula, com os alunos e os professores. Na ocasião, foram tratados assuntos importantes, como a infrequência de alguns alunos da turma e a observância do horário de chegada, visto que alguns alunos chegavam somente para o segundo horário, perdendo o primeiro, o que gera prejuízos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, foi a professora coordenadora da turma quem presidiu a reunião e alertou sobre o comportamento dos alunos em permanecer fora da sala de aula quase todo o horário escolar. Orientou, ainda, que o processo de recuperação é feito de forma paralela aos estudos bimestrais.

Na ocasião, apenas quatro pais compareceram. Diante disso, é importante ressaltarmos que essa é uma característica dos pais e/ou responsáveis dessa escola, que tem enfrentado a ausência destes no ambiente escolar. Acreditamos que seja pelo horário de trabalho, visto que os pais desconhecem a existência de uma Lei⁶ que ampara a falta do serviço para ir à escola do filho, a cada seis meses.

Nessa reunião, apresentamos a pesquisa *Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva* para os pais e alunos presentes. Em relação aos pais ausentes, o contato aconteceu por meios digitais e telefônicos, a fim de informá-los quanto aos trabalhos que seriam realizados. Dessa forma, todos os pais e/ou responsáveis assinaram e enviaram as autorizações para que seus filhos pudessem participar das ações deste estudo.

Posteriormente, reuniram-se, na sala de aula do nono ano II, a mestrande e professora de língua portuguesa, Ivanete Pereira de Souza, a intérprete de LSB, Rosilene Damasceno Barbosa, e 20 estudantes que, sob autorização dos pais e da direção escolar, representada pela

⁶ O Projeto de Lei (PL) 5.582/2019, que entrou em vigor em 22 de setembro de 2022, garante ao trabalhador o direito a uma falta no serviço a cada seis meses, sem prejuízo do salário, para comparecer à reunião escolar de seu filho ou de menor que esteja sob sua responsabilidade legal.

diretora, Tânia Alves Soares, e realizaram a atividade diagnóstica, situada no âmbito da pesquisa *Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva*.

Informamos que somente uma aluna da turma participante desta pesquisa não esteve na aula nesse dia, porém foi convidada a realizar a atividade no dia seguinte, no entanto, ela não compareceu à aula. Essa estudante é considerada faltosa, ou seja, apresenta constantes faltas injustificadas. Mediante tal situação, o setor pedagógico vem tomando as providências cabíveis conforme a legislação vigente. Sendo assim, todos os demais estudantes tiveram a oportunidade de participar desse trabalho diagnóstico. Nesse sentido, abaixo, a Figura 8 mostra os estudantes concentrados na realização da atividade.

Figura 8 – Realização da atividade diagnóstica pelos estudantes



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2022). Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S1om2tJWNk>.

A atividade diagnóstica constituiu-se de 09 (nove) questões relativas às temáticas que seriam abordadas no decorrer da pesquisa, tais como levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do que seja lixo, suas classificações, sua coleta seletiva e a motivação para participar das ações previstas no percurso de desenvolvimento desta investigação. Notamos que não houve nenhuma intercorrência que pudesse impedir a realização da atividade, sendo que todos os presentes demonstraram interesse e participaram entusiasmados. Por gostarem de ações diferenciadas, notaram, já de início, que seria uma proposta nova, devido ao *layout* do trabalho, que era chamativo, colorido, e devido à organização para respostas na própria página. Segundo os próprios alunos, a escola não teria condições para disponibilizar materiais coloridos desse tipo para as provas.

Ao iniciar a aula, a sala foi organizada como de costume, os alunos sentaram-se em seus devidos lugares e foram informados de que fariam uma atividade importante e que deveriam

responder conforme o conhecimento que já possuíam a respeito da temática. A professora/pesquisadora, realizou a leitura em voz alta de todas as questões do diagnóstico, o que contribuiu para que a intérprete de LBS interpretasse, simultaneamente, o conteúdo para a aluna surda.

Os estudantes foram orientados a responder individualmente e, se houvesse qualquer problema, poderiam chamar a pesquisadora, que, embora não pudesse dar respostas, poderia colaborar quanto à interpretação de algum enunciado que, por ventura, oferecesse dúvidas, especialmente quanto à escrita, visto que é isso o que se faz no âmbito das aplicações das avaliações sistêmicas.

Nesse contexto, a atividade diagnóstica foi desenvolvida com êxito e pode contribuir com as observações já realizadas pela pesquisadora, que atua como professora de língua portuguesa dessa turma investigada e também tem fluência na LSB, o que facilita o contato com a aluna surda e possibilita uma interação maior no desenvolver das atividades pedagógicas. Na Figura 9, pode ser notado o recorte imagético de um momento em que houve interação da pesquisadora com a aluna surda.

Figura 9 - Interação com a aluna surda



Fonte: Arquivos da pesquisa de Souza (2022).

Para fins de análise dos dados coletados, os informantes receberam o seguinte código: as iniciais dos seus nomes. Desse modo, serão tratados por Ak (Amanda Karoline⁷ + número

⁷ Amanda Karoline, nesse exemplo, é um nome fictício.

da lista), por exemplo, e assim por diante, a fim de que a identidade do estudante seja mantida em sigilo. Posto isso, a próxima etapa consistiu-se em descrição das questões propostas e das respostas dos estudantes para o trabalho diagnóstico.

Quanto à participação dos estudantes, foi gratificante perceber o interesse deles no que diz respeito à realização da atividade proposta e na colaboração em relação à disciplina para manutenção da organização espacial e psicológica, a fim de que todos pudessem ter tranquilidade para refletir e responder às indagações. Isso porque tais sujeitos foram tão participativos que, ao final da aula, pediram que as aulas fossem sempre assim, permeadas pelo diálogo, com textos coloridos. Além disso, eles associaram a aula a uma visita à feira de livros literários, em que ganharam um *voucher* para comprar um livro de sua preferência.

Diante disso, cogitamos em, futuramente, premiarmos com *vouchers* para guloseimas os alunos que participassem das próximas atividades. Nesse clima harmônico de aprendizagem, tal ação foi realizada e todos ganharam brindes como forma de incentivo para as próximas ações. É importante destacar, nesse sentido, que o aluno, quando valorizado, tende a participar mais dos eventos escolares. A Figura 10 revela o clima harmonioso entre professora e estudantes, o que pode propiciar o desenvolvimento das ações realizadas.

Figura 10 – Instante que representa uma cena em que interação é aprendizagem

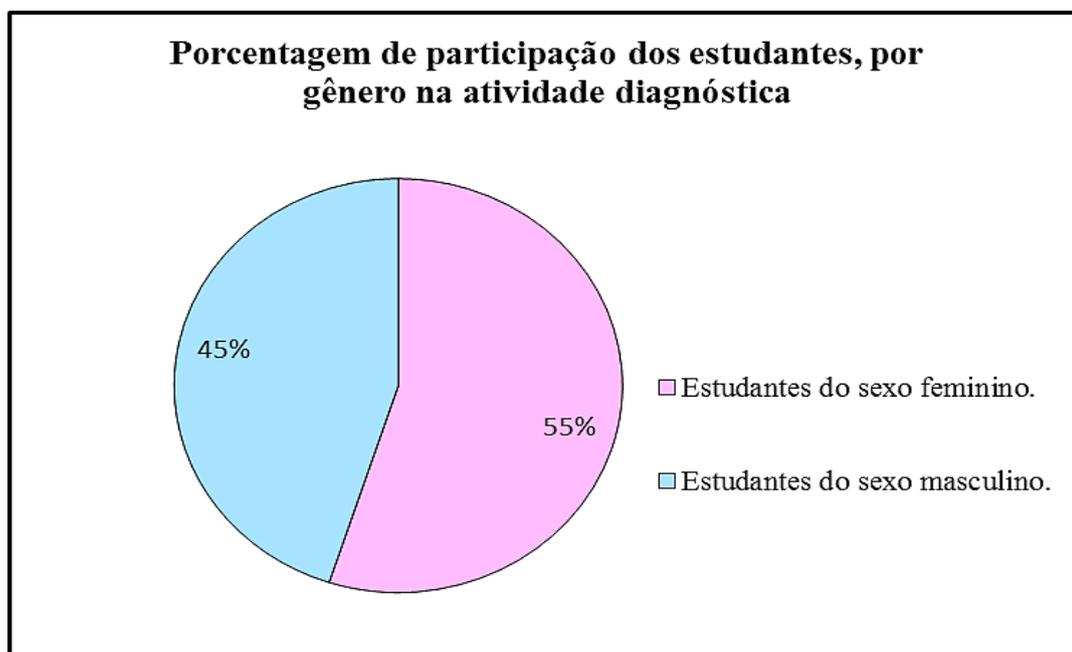


Fonte: Arquivos da pesquisa de Souza (2022).

Quanto à participação, ela é representada pelo gráfico da Figura 11, que demonstra a porcentagem dos estudantes, por gênero, que realizaram a atividade diagnóstica. O conceito tomado neste trabalho para a questão de gênero é compreendido como aquilo que identifica e

diferencia homens e mulheres, a partir de características masculinas e femininas, conforme classificação dos próprios instrumentos escolares. Não há, no entanto, qualquer indicação de quaisquer formas de preconceito relativas às sexualidades dos estudantes.

Figura 11 – Participação dos estudantes por gênero



Fonte: Elaborado por Souza (2022).

O cenário descrito nesse gráfico é justificado pela característica da turma, que apresenta um número maior de estudantes do gênero feminino. Esse fator, portanto, colabora para a inserção da aluna surda na turma, uma vez que as meninas tendem a interagir melhor entre si. É relevante ressaltarmos, também, que os estudantes do gênero masculino dessa turma são afetivos e estão em constante colaboração nos trabalhos pedagógicos.

O Quadro 3 demonstra como foi o resultado da atividade referente à avaliação diagnóstica (Apêndice A). Esses dados quantitativos são importantes nessa fase da pesquisa, porque permitem delinear mais precisamente a situação dos estudantes participantes destes estudos quanto ao processo de leitura dos textos multimodais relacionados às temáticas do lixo, da reciclagem, entre outros elementos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades do letramento crítico visual.

Quadro 3 - Resultados da atividade diagnóstica

| Número da questão | Acertos Parciais | Porcentagem % | Acertos | Porcentagem % | Não acertaram | Porcentagem % | Total de alunos | Porcentagem % |
|-------------------|------------------|---------------|---------|---------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|
| 01 | 07 | 35% | 11 | 55% | 02 | 10% | 20 | 100% |
| 02 | 00 | 0% | 18 | 90% | 02 | 10% | 20 | 100% |
| 03 | 00 | 0% | 16 | 80% | 04 | 20% | 20 | 100% |
| 05 | 08 | 40% | 11 | 55% | 01 | 5% | 20 | 100% |
| 06 | 00 | 0% | 02 | 10% | 18 | 90% | 20 | 100% |
| 07 | 00 | 0% | 04 | 20% | 16 | 80% | 20 | 100% |

Fonte: Elaborado por Souza (2022).

Observamos, nesse quadro, que as questões 04, 05, 08 e 09 não foram quantificadas, porque elas corresponderam aos questionamentos que aceitaram como respostas “sim” ou “não” ou, no caso da 09, serviu como um convite à participação nas próximas atividades desta pesquisa. Quanto às outras questões, ressaltamos que o maior número de erros cometidos pelos estudantes na atividade diagnóstica ficou concentrado nas questões 6 e 7, as quais exigiam os conhecimentos prévios a respeito de elementos multimodais, como as cores das lixeiras para a coleta seletiva adequada, o que sugere uma causa provável para o descarte incorreto do lixo, o que vem causando danos ao meio ambiente, conforme observado no entorno da escola.

Sendo assim, fica justificada a necessidade emergente de realizar ações promotoras dos conhecimentos básicos acerca do lixo e de suas especificidades, a partir do uso de textos multimodais. Ressaltamos, ainda, a importância do emprego de metodologias que priorizem os aspectos da visualidade, em contextos de ensino bilíngue, uma vez que essas ações tendem a promover o desenvolvimento de habilidades leitoras críticas tanto para os estudantes surdos quanto para os ouvintes.

Quanto às análises mais específicas das questões, ressaltamos os seguintes pontos:

- Questão 1: *Para você, o que é lixo?*

O objetivo dessa questão foi verificarmos o conhecimento prévio dos estudantes quanto a saber definir o que é lixo. Dos alunos investigados, 90 % conseguiram responder de modo satisfatório, ainda que destes 38% responderam parcialmente. Somente 10% não conseguiram

responder. Foi, portanto, uma questão de nível fácil, tendo os aprendizes já internalizado esse conhecimento.

- *Questão 2: Cite exemplos de coisas que são classificadas como lixo.*

Com essa questão, buscamos entender se, além de saber o que é lixo, os participantes do diagnóstico saberiam reconhecer alguns materiais considerados como lixo na sociedade. Dos alunos investigados, somente 10 % não conseguiram responder ao questionamento levantado, sendo que os outros responderam e demonstraram saber identificar objetos classificados como lixo.

- *Questão 03: Relacione, marcando com a letra referente a cada tipo de lixo (A, B, C, D) citado na 1ª COLUNA, com as imagens ilustrativas mostradas na 2ª COLUNA, a seguir:*

Quadro 4 – Tipos de lixo

| 1ª COLUNA | 2ª COLUNA |
|-------------------|---|
| (A) Lixo úmido | ()  |
| (B) Lixo seco | ()  |
| (C) Lixo especial | ()  |
| (D) Lixo verde | ()  |

Fonte: Elaborado por Souza (2022).⁸

⁸ Fonte das imagens:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/ermelino_matarazzo/noticias/?p=89849&
Acesso em: 18 out. 2022.

Nessa questão, os estudantes deveriam acionar os conhecimentos prévios a respeito das classificações científicas feitas sobre o lixo em úmido, seco, verde e especial. Os alunos participantes da investigação não demonstraram dificuldade em resolver esse questionamento, visto que 80 % dos estudantes acertaram e somente 20% não conseguiram responder.

- Questão 4: *Você encontrou dificuldade para realizar a atividade número “3”, sobre relacionar os tipos de lixo às imagens? () Sim () Não*
- Questão 5: *Se você encontrou dificuldade(s) para realizar a atividade de número “3”, cite a(s) dificuldade(s) encontradas.*

Por meio dessas duas indagações, objetivamos o acompanhamento das respostas dadas na questão 3, sobre as classificações científicas do lixo, a fim de percebermos se os participantes tiveram dificuldade para respondê-la e quais foram essas dificuldades. 75% alunos destacaram que não tiveram nenhuma dificuldade e 20% demonstraram dúvidas ao responder aos questionamentos 4 e 5, tais como: o informante KH marcou a opção “não” no item 04, ainda que tenha respondido no item 5 que teve dificuldade em distinguir lixo úmido de lixo seco. Entretanto, ele conseguiu responder corretamente à indagação.

Além disso, o informante CL não conseguiu acertar a questão, porque não conseguiu fazer essa distinção; a informante JT teve dificuldade em reconhecer o lixo úmido, porém acertou a questão; a informante MC confundiu as perguntas 4 e 5 e afirmou que teve dificuldade para responder aos questionamentos 1 e 2, acertando parcialmente aquela e totalmente esta. Alguns alunos, como AA, marcaram, na questão 4, que não tiveram dificuldade, logo não responderam à questão 5. A Figura 12 traz um exemplo das respostas a essa questão :

Figura 12 - Resposta para a questão 5

[“Eu não sei o que é lixo especial e lixo úmido”]

Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2022).

- Questão 6: *Observe as imagens a seguir, pensem nas cores e elementos da reciclagem e, por fim, relacione os tipos de lixo citados na primeira coluna com as lixeiras mostradas na segunda coluna.*

Quadro 5 – Atividade de ligação de elementos da reciclagem

| 1ª COLUNA | 2ª COLUNA |
|--|--|
|  <p>(A)</p> | <p>()</p>  |
|  <p>(B)</p> | <p>()</p>  |
|  <p>(C)</p> | <p>()</p>  |
|  <p>(D)</p> | <p>()</p>  |

Fonte: Elaboração de Souza (2022).

Essa questão objetivava o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, trabalhando com elementos inseridos no contexto de vivência dos investigados. Vale destacar que essas lixeiras e esses tipos de lixos que deverão ser separados para a coleta seletiva estão à disposição dos alunos em diferentes ambientes da cidade, inclusive na escola e, por isso, era esperado que os alunos acertassem com facilidade esse questionamento.

No entanto, dos vinte participantes, somente 10% acertaram e 90 % não conseguiram responder à indagação. Nesse sentido, o que chamou mais a atenção foi a ligação que eles fizeram entre os objetos e as cores das lixeiras: tais sujeitos compreenderam que o metal é ligado à cor amarela (talvez pela simbologia do ouro); o vidro, que pode cortar e fazer sangrar, ligaram à cor vermelha; ligaram o plástico ao azul e o papel ao verde.

Desse modo, observamos que o nexos entre o papel e a cor verde provavelmente esteja relacionado à fonte desse material. Essa análise justifica a presente pesquisa e as ações

pretendidas, a fim de estudar temáticas imprescindíveis para a sobrevivência humana no meio ambiente e promover transformações importantes em nosso entorno. É fundamental, portanto, que o letramento crítico visual seja oportunizado aos estudantes, a fim de que eles possam ler o mundo em sua volta. A seguir, serão apresentados dois exemplos referentes a essa indagação.

Figura 13 - Respostas para a questão 6

| 1ª COLUNA | | 2ª COLUNA | | 1ª COLUNA | | 2ª COLUNA | |
|-----------|---|-----------|---|-----------|--|-----------|---|
| (A) |  | (C) |  | (A) |  | (D) |  |
| (B) |  | (D) |  | (B) |  | (A) |  |
| (C) |  | (A) |  | (C) |  | (A) |  |
| (D) |  | (B) |  | (D) |  | (B) |  |

Fonte: (GJ; JL) – Arquivo da pesquisa de Souza (2022).

Os dois estudantes em destaque não conseguiram desenvolver habilidades leitoras multimodais que os capacitassem ao entendimento e associação adequada entre os materiais recicláveis e as cores das lixeiras correspondentes a esses materiais.

- *Questão 07: Atenção! Observe bem a Figura 16 a seguir! Suponha que o jovem esteja segurando algumas revistas velhas dentro do saco de lixo em cor preta e tente ajudá-lo a decidir em qual lixeira deverá colocar! Para isso, marque um “X” no balão branco acima de cada lixeira, indicando a sua sugestão de lugar correto para o descarte em questão.*

Figura 14 – Onde jogar o meu lixo?



Fonte: Elaboração por Souza (2022).⁹

Com a questão 7, objetivamos constatar se os estudantes saberiam reconhecer a lixeira adequada para o descarte correto do lixo. Dos vinte participantes da atividade diagnóstica, 20% conseguiram responder corretamente e 80% não conseguiram responder ao questionamento por não procederem a associação adequada entre o papel e a cor azul. Assim, concluímos que as respostas foram diferenciadas, marcando opções de cores diversificadas, porém com falha na resposta. A Figura 15 traz exemplos que representam a maioria dos estudantes que não acertaram a questão.

Figura 15 – Respostas para a questão 7



Fonte: (GJ; EP) – Arquivo da pesquisa de Souza (2022).

⁹ RICCHINI, Ricardo. **As cores da reciclagem**. Disponível em: <https://www.setorreciclagem.com.br/3rs/as-cores-da-reciclagem/>. Acesso em: 18 out. 2022.

- Questão 8: *Você sabe se existe alguma lei que estabelece normas para o uso e a fiscalização do lixo?* () Sim () Não

Figura 16 – Jogar lixo na rua gera multa?



Fonte: TJDFDT.¹⁰

Considerando o conteúdo da Figura 16 e a questão acima, esse questionamento objetivou a compreensão sobre os conhecimentos que os estudantes já dominavam acerca das leis que regulamentam o uso e o descarte do lixo na cidade. O letramento crítico-visual consistiu em promover reflexões relativas aos atos de jogar lixo nas ruas e, desse modo, poluir o meio ambiente.

Dos vinte participantes, 65% afirmaram não conhecer leis que estabelecem normas para o uso e a fiscalização do lixo e somente 35% disseram que conhecem essas leis. Essas respostas ratificaram a necessidade de um trabalho pedagógico com centralidade nessas temáticas, pois esse conhecimento pode mudar as situações vivenciadas pela escola. Assim, notamos que a comunidade não suporta mais o descarte irregular do lixo, pois este polui o meio ambiente em volta da escola, lugar em que professores e alunos passam grande parte do dia. Esse tipo de contato pode, por exemplo, trazer malefícios para a saúde. Desse modo, a questão abaixo parte do pressuposto associado à motivação para o aprendizado dos estudantes, por exemplo:

- Questão 09: *Gente!! Vamos estudar, conhecer mais sobre lixo?*
() Sim () Não.

¹⁰ Adaptado por Souza (2022).

Na ocasião, esse convite ao estudo foi bem aceito pelos alunos,¹¹ que prontamente responderam animados que gostariam de aprender sobre os temas propostos e percebidos.

No entanto, ao analisar a atuação da aluna surda, aqui denominada pelo código GJ ou Gomes, foi possível percebermos que ela não conseguiu responder a maioria das questões. Na escrita, houve erro de ortografia, o que mostra a dificuldade dela com a L2. Na questão 1, não respondeu adequadamente, escrevendo somente a palavra “lixo”. Na questão 2, cita alguns materiais como exemplos de lixo, mas sem especificar que só são lixo quando já não serão mais úteis. A questão 3, por outro lado, conseguiu responder com sucesso. Por sua vez, ela não apresentou dificuldade na questão 4 e, por isso, deixa a 5 em branco. Na questão 6, acertou apenas uma lixeira, demonstrando o desconhecimento das cores das lixeiras destinadas ao processo de reciclagem, o que é confirmado no erro cometido na questão 7. Notou-se que a aluna GJ também desconhece a lei que fiscaliza o lixo, assim como a maioria dos alunos que participaram do diagnóstico. Ademais, ela demonstra, no âmbito da questão 9, interesse em participar dos estudos acerca do tema lixo e seus cuidados.

Nessa análise, foi importante percebermos a participação de GJ nas atividades, pois esses momentos caracterizam a proposição de um ensino bilíngue. É fundamental, também, refletirmos sobre o campo linguístico em que estão inseridos os estudantes surdos e, assim, ratificarmos a convivência com duas línguas: a língua portuguesa, a qual funciona como a língua de instrução, tida como segunda língua (L2) para os alunos surdos e a LSB, que é usada como língua de interação e funciona como primeira língua (L1).

Nesse cenário, o professor deve trabalhar, com vistas a promover o desenvolvimento dos conhecimentos mediadores para possibilitar aos alunos o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, como trabalhar com textos multimodais, a fim de incentivar o letramento visual. Ressaltamos, ainda, a interação colaborativa da intérprete com as ações propostas por esta pesquisa, por meio de um trabalho que permite que os envolvidos sejam protagonistas tende a promover um letramento crítico visual dos alunos ouvintes e surdos.

É importante, portanto, destacarmos que essa atividade diagnóstica foi um excelente instrumento para orientar o trabalho nos próximos encontros, visto que os planejamentos foram realizados, a partir dos dados de observação realizados pela professora pesquisadora e dos dados coletados por meio de sondagem prévia, a fim de percebermos que assunto mais inquietava os estudantes. Seria, portanto, de interesse deles aprofundarem-se nos estudos e, quem sabe,

¹¹ Somente um aluno, KH, respondeu negativamente a essa questão.

buscarem uma proposta contextualizada a partir de seus interesses e de suas reais necessidades de aprendizagem.

Com essa atividade diagnóstica, foi possível compreendermos o quanto é emergente tratar da temática em questão, o letramento crítico visual e o tratamento do lixo, uma vez que não basta criticar o descaso público com o lixo e a fumaça em torno da escola, a qual pode prejudicar o ensino e aprendizagem dos alunos. É urgente a tomada de consciência de que a sociedade, os estudantes, podem contribuir com a minimização desse problema, por meio de suas atitudes e conhecimentos em defesa da vida harmoniosa com o meio ambiente.

4 PROPOSTAS E ANÁLISES DE PRÁTICAS DE ENSINO

A educação bilíngue de surdos só se concretizará com eficácia a partir da produção de novas práticas curriculares que incluam a língua, a identidade e a cultura surdas, assim como a interculturalidade, a visualidade e as demais especificidades dos estudantes (Batti, 2021, p. 6).

Este capítulo dedica-se às discussões acerca das ações didático-pedagógicas elaboradas para o desenvolvimento dos objetivos delineados nesta investigação. Assim, serão apresentadas reflexões acerca da oficina *Letramento crítico visual para alunos ouvintes e surdos*, na qual foram propostas atividades interativas, em que seria possível confrontar os conhecimentos enciclopédicos com os conhecimentos prévios dos estudantes em relação às temáticas selecionadas por este estudo. Abordamos, também, as informações quanto à realização do minicurso teórico-didático intitulado *Letramentos crítico visual bilíngue inclusivo*, que teve como objetivo elucidar as dúvidas apresentadas pelos estudantes no que diz respeito à atividade diagnóstica e à oficina em questão.

4.1 Oficina de letramentos crítico visual para alunos ouvintes e surdos

Figura 17 – Caixa interativa

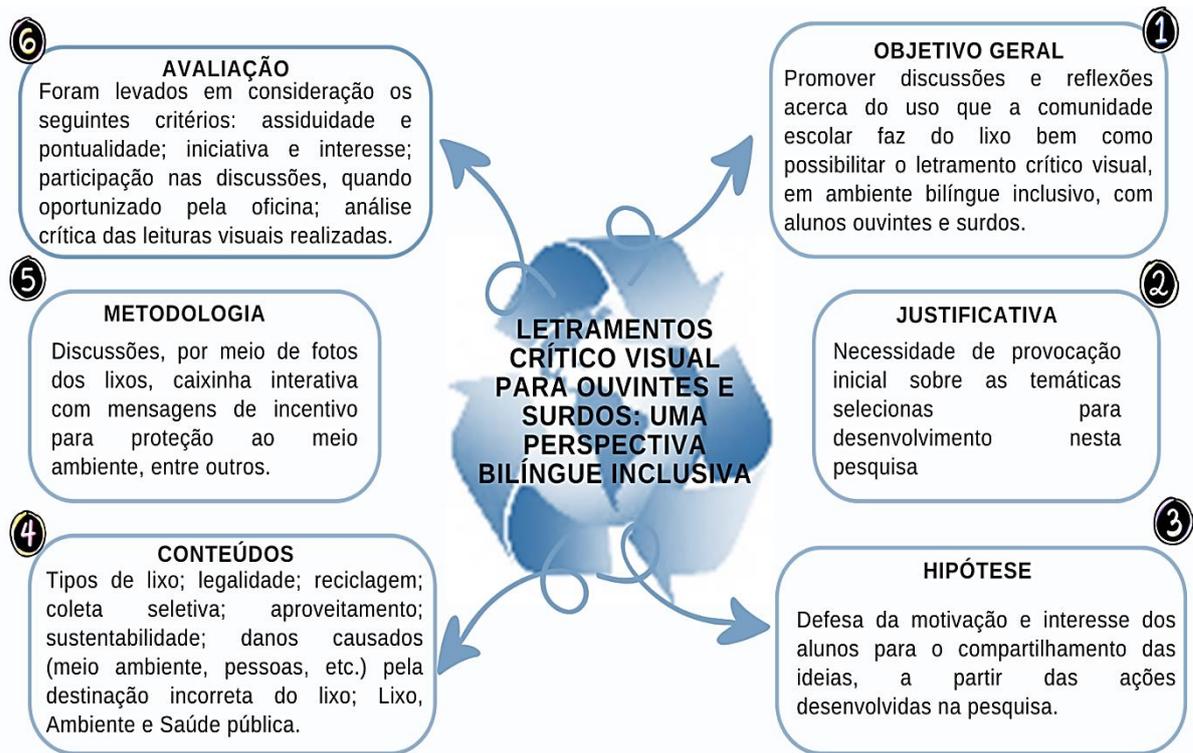


Fonte: Elaboração de Souza (2022).¹²

Vale destacar que a referida oficina teve como principal objetivo promover discussões e reflexões acerca do uso que a comunidade escolar faz do lixo, bem como possibilitar o letramento crítico visual, em ambiente bilíngue inclusivo, com alunos ouvintes e surdos, com vistas a despertar, desse modo, o interesse dos participantes pelos trabalhos que seriam desenvolvidos no decorrer da pesquisa. Além disso, devemos considerar que os planejamentos dessa oficina levaram em consideração os aspectos descritos na figura 18, a seguir.

Figura 18 – Planejamento da oficina pedagógica (Apêndice C)

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R2detKP4IM>.



Fonte: Elaboração de Souza (2022)

Diante desse cenário, evidenciamos a importância da realização da oficina para o alcance dos objetivos delineados para esta pesquisa, visto que a motivação e o engajamento dos estudantes foram essenciais nessa fase das investigações. Ressaltamos que os objetivos específicos não compuseram essa figura, porque foram separados em dois blocos, conforme as especificidades dos alunos ouvintes e da aluna surda. Desse modo, os objetivos específicos desta oficina foram:

1. Objetivos específicos dos alunos ouvintes:

- 1.1 despertar a curiosidade dos alunos acerca das temáticas, como o lixo e seus usos;
- 1.2 provocar a reflexão sobre o lixo e seu descarte incorreto, por meio das imagens do lixo em torno da escola;
- 1.3 educar em relação à diversidade linguística existente no Brasil, tornando o ambiente escolar democrático e de respeito ao outro;
- 1.4 promover a interação e ação protagonista dos alunos na participação ativa na dinâmica com a “caixinha interativa”.

2. Objetivos específicos dos alunos surdos:

- 2.1 despertar a curiosidade dos alunos acerca das temáticas, como o lixo e seus usos;

2.2 provocar a reflexão sobre o lixo e seu descarte incorreto, por meio das imagens do lixo em torno da escola;

2.3 educar em relação à diversidade linguística existente no Brasil, tornando o ambiente escolar democrático e de respeito ao outro;

2.4 promover a interação e ação protagonista dos alunos na participação ativa na dinâmica com a “caixinha interativa”;

2.5 ampliar o multiculturalismo visual essencial aos estudantes surdos, por meio de atividades de letramentos visuais.

Para que esses objetivos tivessem maiores probabilidades de serem alcançados, contamos com a colaboração e mediação da intérprete, que atuou com base no Art. 6, da Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010, a qual regulamenta o trabalho do intérprete, com a finalidade de assegurar a comunicação entre os alunos ouvintes e surdos, por meio da LSB para a língua oral e vice-versa. Desse modo, as atividades realizadas nesta investigação foram viabilizadas para todos os estudantes e, assim, foi assegurado o acesso da estudante surda às atividades, a partir da tradução fiel das discussões.

Nesse viés, priorizamos nessa oficina os seguintes elementos:

- a) Competências: ações promotoras da interação sociocultural, de trocas de experiências e do letramento crítico visual;
- b) Habilidades: atividades reflexivas que favorecessem a leitura e a interpretação dos textos multimodais, com destaque para a linguagem gesto-visual;
- c) Objetos de conhecimentos explorados: fizemos usos de recursos importantes, tais como fotografias, caixa interativa e frases motivadoras;
- d) Gêneros textuais utilizados: elegemos para estudos a fotografia e a videoaula, entre outros;
- e) Unidades temáticas abordadas: promovemos discussões sobre os tipos de lixo; a legislação sobre esse tema; a reciclagem; a coleta seletiva; o aproveitamento; a sustentabilidade; os danos causados (meio ambiente, pessoas etc.) pela destinação incorreta do lixo; o lixo pela perspectiva do ambiente e da saúde pública na cidade de Montes Claros.

Para a realização dessa oficina, foram selecionadas algumas frases temáticas (Apêndice C), as quais propiciaram a reflexão crítica interativo-visual dos estudantes participantes deste estudo. Nesse ínterim, pode-se destacar que, no contexto em questão, elas foram organizadas em umas bolinhas transparentes e circularam na sala de aula. Desse modo, operacionalizou-se que os alunos pegassem as frases, lessem e comentassem sobre a construção de sentido para o

que leram. Por conseguinte, isso propiciou o compartilhamento de conhecimentos fundamentais para o alcance dos objetivos traçados nesta investigação.

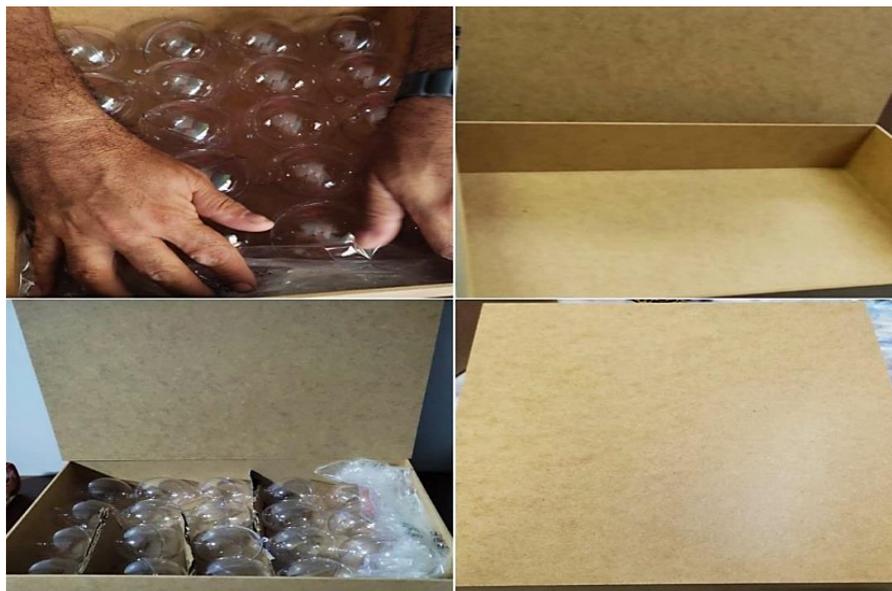
4.1.1 Relato da prática da oficina

A oficina destinada ao desenvolvimento das ações previstas na pesquisa *Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva* teve o objetivo primordial de promover discussões e reflexões acerca do uso que a comunidade escolar faz do lixo bem como possibilitar o letramento crítico visual, em ambiente bilíngue inclusivo, com alunos ouvintes e surdos. Pretendemos, assim, despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes pela pesquisa proposta, a fim de promover o conhecimento em relação aos temas que foram discutidos no decorrer desta investigação.

Nesse contexto, o trabalho planejado pode ser situado em torno do letramento visual, ao selecionarmos a realização de uma dinâmica com uma caixa interativa e com fotos de questões relacionadas aos temas abordados nesta pesquisa, a fim de incentivarmos a participação colaborativa e inclusiva dos estudantes. Gesueli e Moura (2006, p. 3) defendem “[...] a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos”. Logo, é fundamental o trabalho com os textos imagéticos associados aos verbais no ensino e aprendizagem em ambiente bilíngue.

No primeiro momento, foram adquiridas uma caixa média retangular e umas bolas pequenas transparentes. Então, no dia 17 de novembro de 2022, a caixa foi levada para a sala de aula, juntamente com jornais velhos, colas, tesouras e réguas, a fim de que os próprios alunos pudessem participar da preparação desse objeto que integraria a dinâmica. Desse modo, objetivamos permitir que os alunos se sentissem incluídos nos trabalhos e, também, que ocupassem o papel de protagonistas dos acontecimentos relacionados aos estudos, o que foi alcançado e pode ser comprovado por meio da apresentação das fotos a seguir que demonstram os momentos de interação e aprendizagem no decorrer da pesquisa.

Figura 19 – Caixa e bolas sem os enfeites



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

Na sala, notamos que os estudantes estiveram motivados e usaram dois horários de 50 minutos cada para enfeitar a caixa com os jornais, percebendo, assim, que é possível dar outra utilidade para os jornais e revistas velhos, com a finalidade de contribuir com a reutilização de resíduos recicláveis, a fim de colaborar para a preservação do meio ambiente. A respeito desse assunto, podemos mencionar que o Art. 225 da Constituição Federal Brasileira assegura a todos os seres humanos o direito e a proteção ao meio ambiente, ecologicamente, equilibrado como bem coletivo e indica, também, o dever de sua defesa para, conseqüentemente, proteger a vida na terra.

Nesse contexto, pode ser situado, ainda, que o Art. 1º da Lei nº 9.795, de 27 de abr. de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, preconizando que a escola deve oferecer aos alunos oportunidades para que eles desenvolvam mecanismos por meio dos quais “[...] o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999, s. p.).

Dessa forma, o trabalho com foco no letramento crítico visual, por meio das temáticas voltadas para o entendimento sobre o lixo e seus malefícios, além da valorização da coleta seletiva, promoveu valiosas reflexões críticas e mudança na postura dos participantes desta pesquisa quanto aos cuidados com o meio ambiente. Os alunos compreenderam a importância do descarte adequado do lixo, até mesmo para evitar as queimadas em torno da escola, e passaram a denunciar o descarte irregular do lixo.

Ademais, a referida Lei determina, ainda, que a educação ambiental faça parte do currículo escolar, em todos os níveis e modalidades, o que nos leva a concluir que as ações pedagógicas empreendidas cumpram com esses requisitos no que diz respeito a olhar com mais atenção para o descaso com o meio ambiente no entorno da escola, devido ao descarte ilegal do lixo, que deveria ser reciclado e/ou direcionado para um fim adequado. Desse modo, na Figura 20, é apresentada uma cena em que os estudantes enfeitam a caixa interativa, utilizada na ação pedagógica em questão.

Figura 20 – Estudantes enfeitando a caixa interativa



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

Vale destacarmos que esse processo de preparação da caixa interativa teve que ser estendido por mais 2 (duas) aulas, uma vez que os alunos não conseguiram finalizar o trabalho artesanal da caixa no tempo inicialmente previsto. Nesse sentido, no final desse trabalho, observamos que os alunos estavam bem à vontade e interagindo no âmbito das ações propostas, o que tornou a experiência bastante enriquecedora. Notamos, também, que, mesmo os alunos que habitualmente eram mais apáticos nas aulas normais, participaram ativamente dessa atividade.

Ademais, a Figura 21 mostra a ocasião da finalização da caixa de interação pelos alunos.

Figura 21 – Sujeitos finalizando a caixa interativa



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

Podemos mencionar, nesse sentido, que a caixa estava forrada com os jornais reciclados. Como ela necessitava de um banho de cola e de ser envernizada, a pesquisadora executou esse trabalho em casa, visto que poderia representar risco para os alunos, os quais não deveriam ter contato com os elementos usados nesse processo, devido ao uso de alguns ingredientes tóxicos demandados para a sua execução.

Quanto ao trabalho de enfeite da caixa, embora pareça uma atividade bem simples para o nono ano, foi uma ação gratificante que proporcionou o desenvolvimento na área de artes e colaborou com a interação entre os estudantes, que se sentiram motivados para participarem das próximas atividades. Afinal, promover o letramento visual implica em possibilitar o contato com metodologias que vão além do ato de ver, demanda uma ação de construir os objetos do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento do protagonismo do aluno. Nessa tarefa, os discentes perceberam uma forma interessante de utilizar os materiais recicláveis no cotidiano.

A respeito da leitura de imagem, Santaella (2012, p. 13) argumenta que:

[...] significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade.

Desse modo, o incentivo ao trabalho com imagens deve ser levado em consideração pelos educadores, uma vez que a compreensão de que elas são textos que devem ser lidos e interpretados é imprescindível na sociedade permeada pelos textos multimodais. Sendo assim, a Figura 24, a seguir, demonstra o resultado final do processo de confecção da caixa interativa.

Figura 22 – Caixa interativa sendo finalizada



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

Dando prosseguimento às ações para a realização da oficina, as frases com as mensagens motivadoras (Apêndice C), previamente pesquisadas e escritas pela pesquisadora, foram colocadas dentro das bolinhas, com os respectivos números e, como incentivo à participação, a caixa foi recheada com bombons e balas.

Foram organizadas, também, as fotos temáticas com as mensagens motivadoras, além das tarefas e dos brindes que seriam usados na dinâmica. Na Figura 23, é possível notarmos a existência desse recorte de instantes de motivação na aprendizagem, durante as atividades propostas, com enfoque para a caixa interativa, já finalizada.

Figura 23 – Instante de motivação na aprendizagem



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

Podemos situar, então, que, na escola, durante a realização das atividades, a sala de aula foi organizada em círculo, deixando a caixa interativa cercada com fotos no centro, mesclando a surpresa de alguns elementos com algumas fotos já utilizadas na fase diagnóstica e outras que seriam usadas no minicurso e ao longo da oficina. A Figura 24 mostra a caixa interativa pronta e disposta na sala, de modo natural, e, também, o momento em que os estudantes se reúnem para participação na oficina.

Figura 24 – Recorte de cena da pesquisa



Fonte: Oficina na prática. Elaboração de Souza (2022). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_R2detKP4IM.

Podemos mencionar, nesse contexto, que os estudantes foram recepcionados na entrada da sala e foram orientados a se sentarem em círculo, em atenção à organização. Na ocasião, foi possível perceber, de imediato, os olhares atentos e curiosos até mesmo daqueles alunos mais inquietos nas aulas tradicionais. Diante disso, notamos que alguns comentavam sobre a novidade da sala e o que havia de diferente naquele dia enquanto outros sorriam desconfiados, ainda que estivessem animados com a realização da atividade em questão.

Com todos sentados, foi explicado o funcionamento da dinâmica, seu objetivo e as regras, as quais consistiram em usar uma bola, contando com o auxílio da intérprete de LSB. Pelo combinado com os alunos, quando a bola de papel estivesse na mão da professora pesquisadora, a caixinha circularia de mão em mão e, quando a bola passasse para a intérprete, a caixinha ficaria parada e o aluno que estivesse com ela teria que pegar um número, encontrar a foto e cumprir o comando. Os estudantes foram incentivados a comentarem os sentimentos diante da foto que selecionava. Desse modo, após a ciência e a concordância dos participantes, iniciamos a atividade. Assim, a caixa interativa permaneceria no centro da sala e uma bola de papel deveria circular entre os estudantes.

Dessa maneira, a aluna surda, atenta à sinalização da intérprete, estaria incluída, com a atenção visual juntos com os colegas, uma vez que ela participou ativamente das atividades propostas, tanto em língua portuguesa quanto em LSB. Nesse sentido, em uma sala de aula sem a presença de um aluno surdo, seria tocada uma música e, quando o som fosse desligado, o aluno que estivesse com a bola seria o sorteado para a primeira tarefa. Além disso, pensando no âmbito de uma sala de aula bilíngue inclusiva, por outro lado, houve a necessidade de

adaptação visual, a fim de que a aluna GJ participasse, com equidade, da oficina. Sendo assim, quando a professora, de olhos fechados, entregasse a bola, esse seria o sinal de parada. Assim, quem estivesse com a bola maior, pegaria uma bola, ficaria com a guloseima e pegaria a foto correspondente ao número, cumprindo seu comando.

No princípio, os alunos estavam tímidos, mas, com o tempo, passaram a interagir de modo satisfatório. Na escolha das fotos, foi propositalmente efetuada a escolha do sinal de “obrigado”, realizado pela aluna surda, que teve como propósito o aguçamento da curiosidade dos demais estudantes pela LSB, a partir de um sinal mais fácil de ser aprendido e, a fim de possibilitar o envolvimento das duas línguas em contato naquele momento. Nesse sentido, a Figura 25 apresenta um recorte de cena da oficina interativa em questão.

Figura 25 – Oficina interativa



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

Os resultados produzidos com as ações desta oficina foram melhores que o esperado, visto que foi gratificante perceber os alunos envolvidos, protagonizando uma participação ativa e consciente, expressando as ideias livremente, respeitando o posicionamento do colega e, de modo satisfatório, fazendo acreditar que trabalhos pedagógicos dessa natureza podem surtir efeitos positivos para a educação.

Ressaltamos, assim, a importância de o professor regente aprender a LSB. Houve um instante que nos chamou a atenção: quando todos os alunos já haviam participado da dinâmica, a intérprete de LSB, Rosilene, ficou sem bombom. Logo, a aluna surda perguntou se ela não ganharia nada. Isso aconteceu porque não estava no planejamento da oficina a ação da intérprete em escolher uma bola e cumprir uma tarefa. Nesse momento, foi solicitado que ela fosse até o centro da sala e escolhesse uma bola, caso se sentisse à vontade para participar. Prontamente, a intérprete se mostrou interessada e interagiu um pouco mais com a turma, pegando e abrindo uma bola e ganhando dois bombons. Na ocasião, os papéis na sala de aula foram invertidos, visto que a intérprete começou a ler sua frase e a professora fez a interpretação simultânea. Nesse contexto, foi possível presenciar um ambiente de ensino e aprendizagem bilíngue inclusivo, em que todos os presentes se sentiram inseridos nas ações desenvolvidas. Na Figura 26, a seguir, é possível notar esse momento de inversão de papéis.

Figura 26 – O encontro de L1 e L2: inversão de papéis



Fonte: Arquivos de Souza (2022).¹³

Notamos que a professora pesquisadora troca de lugar com intérprete e vice-versa, em continuidade com a promoção de um ambiente bilíngue e inclusivo na sala de aula regular. Assim, podemos destacar que todos participaram da dinâmica. Esse fato ressalta a importância de planejamentos baseados na visualidade e na interação entre os profissionais da educação e os estudantes, a fim de que o ensino bilíngue seja concretizado na prática.

A figura 27, a seguir, mostra um recorte de cena associado ao final da oficina interativa.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/xWx3b1ITxUs>

Figura 27 - Final da oficina interativa



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

Ao finalizar essa etapa da oficina que era dentro da sala de aula, observamos que todos os alunos estavam sorridentes, pois puderam estreitar os laços de amizade e compartilhar conhecimentos. A respeito do empoderamento dos estudantes pelo letramento crítico, Mattos e Valério (2010, p. 141), fundamentadas em Freire (1970), argumentam que:

O LC [Letramento Crítico] tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento de sua condição.

Nesse contexto, os estudantes se sentiram motivados a participar das ações promovidas pela pesquisa, pois se sentiram participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem. Eles se entusiasmaram, também, por descobrirem que a próxima parada de aprendizagem seria na sala de informática (Figura 28), espaço no qual seria efetuada uma reflexão acerca dos dias da coleta seletiva no bairro dos estudantes e da escola.

Figura 28 – Sala de informática



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

Essa etapa foi valiosa, devido ao fato de permitirmos aos estudantes que pesquisassem sobre o calendário para coleta do lixo em seus bairros, possibilitando a conscientização dos meios em que se pode colaborar com a limpeza no seu entorno, evitando, assim, o descarte inadequado dos lixos. Aqui, foi efetivado o seguinte postulado de Cohen e Lotan (2017, p. 129) “Aqueles professores que utilizam recursos visuais, modelos ou demonstrações e que conduzem uma discussão interativa sobre o que os alunos estão prestes a vivenciar são mais bem-sucedidos em manter a atenção da turma do que aqueles que tentam dizer tudo o que os alunos precisam saber”, visto que os alunos aprenderam em interação com seus pares e com a pesquisa digital.

É relevante pontuarmos, também, que, além de habilidades direcionadas ao letramento crítico, houve o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso dos recursos tecnológicos, os quais favorecem as pesquisas escolares e os cuidados necessários para utilização apropriadas dos objetos disponíveis na sala de informática, como, por exemplo, ligar e desligar o computador – atos simples, mas importantes para a preservação desses instrumentos digitais.

Na sociedade midiática, é necessário que a escola promova o letramento digital, uma vez que este faz parte da vivência dos estudantes, conforme asseveram Barton e Lee (2015, 2015, p. 35, grifo dos autores) ao afirmarem que “A participação em atividade *online* em rápida mudança implica um aprendizado constante [...] As pessoas aprendem de maneiras novas e diferentes, refletem sobre sua aprendizagem e empreendem projetos intencionais de aprendizagens”. Esses pressupostos guiaram nossas ações na sala de informática, uma vez que se visou proporcionar um jeito novo de aprender, ao levar os estudantes à busca de respostas, ao invés de somente dar-lhes a informação que precisam para cumprir uma tarefa proposta na oficina sobre o cronograma da coleta do lixo nos bairros em que residem.

Assim, os estudantes puderam refletir acerca de seus atos enquanto moradores e cidadãos que devem colaborar com o município no âmbito do descarte do lixo. Aprenderam, ainda, que podem contar com o auxílio tecnológico para encontrar informações que facilitam a convivência em sociedade. Sendo assim, essa fase da pesquisa produziu conhecimentos relativos aos letramentos crítico visual e digital, os quais abrem espaços para novas experiências discentes, em um mundo repleto de mensagens midiáticas. A respeito do letramento digital, Coscarelli (2009, p. 553) assevera que ele exige atos de leitura e de escrita diferentes dos padrões tradicionais. Sendo assim, “Os alunos precisam saber navegar, encontrar e selecionar informações relevantes para os seus propósitos, além de serem capazes de localizar informações, fazer vários tipos de inferência, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico-discursivas, entre outras”. Dessa forma, esta pesquisa valorizou esse tipo de letramento, a fim de promover pesquisas e construção do conhecimento pelos próprios alunos.

Esses letramentos são imprescindíveis na sociedade contemporânea, visto que, segundo Mattos e Valério (2010, p. 140), “De elemento passivo no processo de aprendizagem, o aluno passou a ocupar a ribalta desse cenário social, tendo sua ativa participação no próprio processo de aprendizagem reconhecida e incentivada”. Logo, cabe, também, ao professor contribuir com o desenvolvimento desse protagonismo juvenil, por meio de atividades colaborativas, as quais possibilitam aos estudantes a construção do conhecimento. A criticidade pode transformar o meio sociocultural dos alunos, desde que sejam levados em consideração, também, os aspectos da consciência coletiva.

Após a pesquisa na sala de informática, houve o retorno para a sala de aula e, nesse momento, foi iniciada a confecção de um mural, para demonstrar a realidade da escola e o modo como eles gostariam que o ambiente escolar ficasse sem a poluição no entorno do prédio, conforme enunciado demonstrado pela Figura 29, a seguir.

Figura 29 – Mural interativo



Na ocasião, os alunos solicitaram que a atividade fosse realizada em grupo, uma vez que, na programação planejada, ela seria realizada em dupla. Por falta de recursos, como revistas, jornais e tesouras para a formação das duplas, acatamos o pedido de formação de grupo e, assim, eles começaram o trabalho.

Os estudantes sugeriram, também, que houvesse a elaboração de um título unificado, que foi chamado de “Ativando Conhecimentos”. Desse modo, pode-se constatar que eles gostaram muito do trabalho e usaram algumas imagens da caixa interativa para colagem no mural. Destaca-se, ainda, que se observou que foi gratificante ver o empenho e a participação dos alunos. Foi nesse contexto discursivo de interação com os colegas e professores que se deu o processo de ensino e aprendizagem proposto nessa fase da pesquisa.

Para Silvino (2012, p. 3), “O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado”. Foi esse, portanto, o nosso desejo com esse trabalho. Os estudantes deveriam se reunir, discutir e organizar, em forma de mural, os resultados produzidos pelas atividades da oficina, a fim de desenvolverem o letramento crítico visual.

A Figura 30 mostra um recorte de instante em que os sujeitos da pesquisa atuam ativando conhecimentos sobre o tema abordado, de forma ativa e crítica.

Figura 30 – Sujeitos da pesquisa se apropriando de conhecimentos



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

Como o tempo para conclusão do mural na sala de aula não foi suficiente, foi proposto que os alunos terminassem em casa e, no dia seguinte, efetuassem a exposição acerca do que haviam elaborado. Salientemos que, habitualmente, no âmbito dessa escola, relata-se que é muito complicado solicitar que os discentes realizem tarefas para casa, pois, geralmente, não há nenhuma devolutiva no dia seguinte. Dessa vez, porém, foi diferente, porque os estudantes estavam se sentindo incluídos nas atividades didáticas, como protagonistas da aprendizagem, o que fez com que realizassem todo o trabalho, de modo satisfatório.

Ademais, notamos que os alunos se reuniram para a conclusão da atividade e, ainda, mandaram fotos e vídeos da produção do trabalho, indo além do que fora proposto. Além disso, observou-se que o grupo 1 criou frases para enaltecer a atividade realizada em casa, o que fez com que tal atitude fosse elogiável diante desta pesquisa, demonstrando, assim, a possibilidade de alcançar êxitos nas ações escolares, por meio de devolutivas, desde que façam sentido para o aluno. A Figura 31 demonstra recortes acerca da realização das tarefas em equipe, o que demonstra a realização de ações colaborativas de sujeitos críticos em situação de ensino e aprendizagem.

Figura 31 – Tarefa em equipe



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

O grupo 2 ficou responsável pelo registro de todas as ações desenvolvidas até o momento, no mural da oficina. Posteriormente, a atividade foi finalizada com um debate sobre o mural. Esse debate foi realizado na sala de aula, com os alunos sentados em círculo. Na ocasião, cada grupo apresentou seu mural com os elementos selecionados, tais como fotos e frases que incentivam os cuidados com o meio ambiente e o descarte adequado do lixo, bem como a importância da coleta seletiva e fotos das ações já realizadas nos encontros e que os estudantes julgaram fundamentais para a exposição na escola. Observamos que os alunos gostaram muito desse momento de interação e aprenderam de forma colaborativa, desenvolvendo habilidades no âmbito da realização do trabalho coletivo, a partir de tarefas como a construção do mural expositivo e o desenvolvimento da oralidade.

Nesse ínterim, podemos destacar que a educação bilíngue foi favorecida, uma vez que os estudantes trabalharam juntos e um ajudava o outro, na dificuldade que enfrentava. Desse modo, a aluna surda pode se sentir incluída e realizar a atividade com os colegas. Ademais, a associação entre palavras e imagens favoreceu o ensino bilíngue, porque a aluna surda teve

maior facilidade para compreender as temáticas tratadas neste estudo. A Figura 32 demonstra a realização de instantes da atividade proposta.

Figura 32 – Sujeitos da pesquisa debatendo conhecimentos



Fonte: Arquivos de Souza (2022).

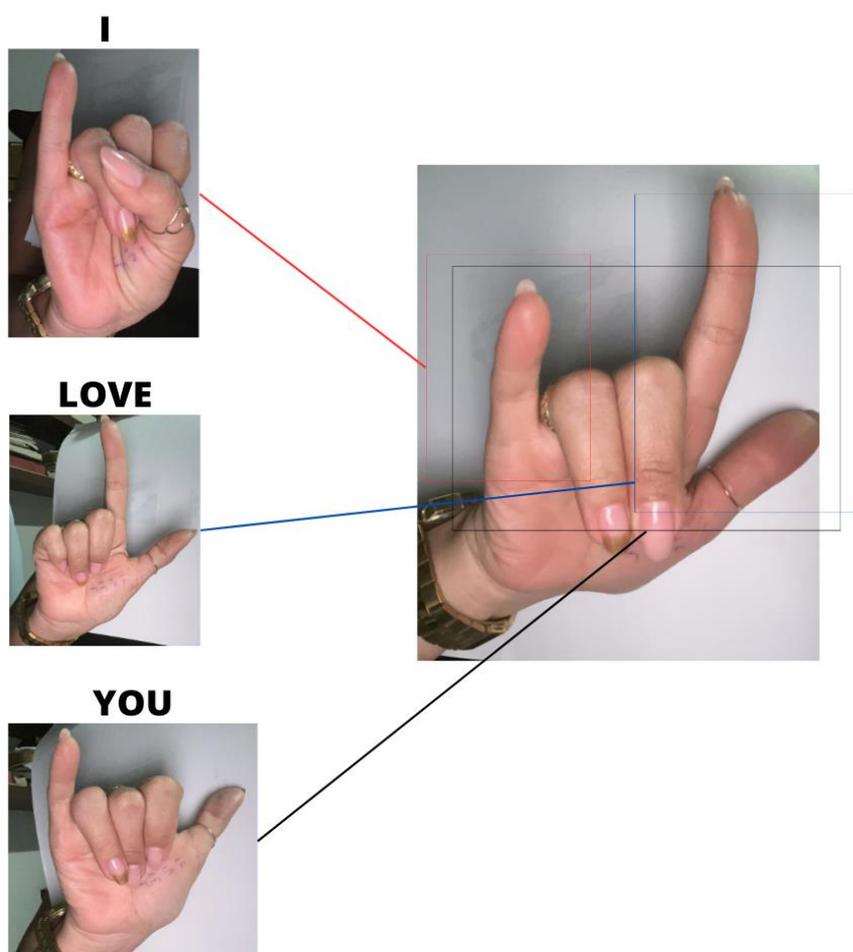
Trata-se, portanto, da realização de atividades colaborativas por meio da ação de sujeitos críticos e engajados com situações socialmente relevantes. Somemos a isso o fato de que a professora de inglês quis participar da culminância, na qual foi servido um delicioso lanche para os participantes. Na primeira foto da Figura 32, acima, podemos notar a presença da LSB, durante a realização da atividade e, também, a interação entre professora pesquisadora, intérprete e estudantes.

No final da oficina, alguns alunos expressaram a vontade de terem mais aulas iguais a essa e outros questionaram o motivo de terem tão poucos momentos interativos, nos quais todos possam partilhar seus pensamentos e conhecimentos. É importante destacarmos, ainda, que a aluna GJ demonstrou se sentir incluída, tendo a própria professora de português como intérprete, enquanto podia interagir igualmente com os colegas.

Também é importante ressaltarmos a efetiva participação da intérprete da aluna Gomes, tanto em sua atividade habitual de interpretação quanto como participante da dinâmica, o que foi possível devido ao fato de a professora dominar a LSB e, assim, poder permitir que a colega de trabalho interagisse na oficina, enquanto traduzia suas ações à estudante. Nessa perspectiva, esta pesquisa defende a prática do ensino bilíngue, uma vez que o ambiente estava propício e proporcionou o trabalho com a língua portuguesa e a LSB, em meio a instauração de um genuíno ato inclusivo.

Ressaltamos, também, que os alunos, conforme demonstrado na Figura 33, estão fazendo um sinal aprendido com Gomes, durante a oficina. Trata-se de um sinal que tem origem na Língua de Sinais Americana — ASL, empregado como empréstimo linguístico na LSB, que significa “Eu te amo”. Ele é representado do seguinte modo:

Figura 33 – Representação em ASL



Fonte: Arquivos de Souza (2023).

Dessa forma, fica explícito a interação e o interesse pelos estudantes em desenvolver ações promotoras do letramento crítico visual, em um ambiente bilíngue inclusivo.

4.2 Minicurso: letramento crítico visual bilíngue

Esta subseção apresenta algumas reflexões sobre o minicurso ministrado no âmbito dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da escola que é *lócus* da presente pesquisa. Vale destacarmos que o referido minicurso apresenta um aspecto teórico, cujo objetivo incidiu sobre o esclarecimento aos estudantes a respeito das temáticas abordadas nesta investigação, as quais se voltam para o objetivo geral desta pesquisa (“proporcionar ações para o desenvolvimento do letramento crítico-visual dos alunos ouvintes e surdos, sob o viés do bilinguismo inclusivo, em uma turma regular de nono ano, Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, a partir da temática do lixo e seus usos adequados para formação da percepção crítica dos estudantes quanto à prática da coleta seletiva e os cuidados com o meio ambiente e à saúde”).

Sendo assim, o objetivo principal desse minicurso foi proporcionar o estudo de subsídios teóricos referentes às temáticas do letramento crítico visual de alunos ouvintes e surdos, a fim de possibilitar aos estudantes, inseridos em ambiente estudantil bilíngue e inclusivo, uma reflexão para a conscientização sobre o uso que a comunidade escolar faz do lixo e, ao mesmo tempo, fazer um panorama, a partir da conceitualização, dos tipos, cuidados e aproveitamento dos lixos recicláveis. A partir dessas temáticas, refletimos com Skliar (1999, p. 11) sobre o fato de que a “Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.”. Nessa perspectiva, inserimos os nossos estudos no campo sociocultural dos estudantes ao propormos o trabalho a partir de uma realidade que os incomoda.

Sendo assim, apresentamos na Figura 34, a seguir, um recorte do planejamento do minicurso (Apêndice D), para, posteriormente, adentrarmos no terreno das considerações sobre essa instância. É relevante destacarmos, também, que essa metodologia favoreceu a mobilização de discussões teóricas acerca das temáticas que foram abordadas neste texto, munindo os alunos de conhecimentos necessários para a efetivação do letramento crítico visual. É fundamental ressaltarmos, ainda, que a estudante surda recebeu o atendimento especializado e manteve interação com os colegas em todos os momentos desta pesquisa.

Figura 34 – Minicurso¹⁴

Fonte: Elaboração de Souza (2022)

A partir desse planejamento, pudemos trabalhar com os seguintes tópicos:

- a) Competências: aquisição de conhecimentos teóricos sobre as temáticas abordadas no minicurso de letramento crítico visual;
- b) Habilidades: leitura e interpretação crítica gesto-visual, além da verbal;
- c) Objetos de conhecimento explorados: apresentação em *PowerPoint* e cores básicas da coleta seletiva;

¹⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fx_I0fAI4F4.

- d) Gêneros textuais utilizados: apresentação em *PowerPoint*, vídeos e fotografias.
- e) Unidades temáticas abordadas: tipos de lixo, legislação, reciclagem, coleta seletiva, aproveitamento, sustentabilidade, danos causados (meio ambiente, pessoas etc.) pela destinação incorreta do lixo, lixo vinculado ao ambiente e à saúde pública na cidade de Montes Claros.

Desse modo, o minicurso intitulado *Letramentos crítico visual bilíngue inclusivo* cumpriu seu propósito de elucidar as dúvidas dos estudantes participantes desta investigação quanto aos temas discutidos durante o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2.1 Relato da prática do minicurso

O minicurso aconteceu no dia 24 de novembro de 2022 na sala de vídeo da escola *locus* deste estudo investigativo. Estavam presentes e participaram do evento 20 (vinte) alunos, a intérprete de LSB, Prof.^a Rosilene Damasceno, e a diretora, Prof.^a Tânia Alves Soares. É importante destacarmos, nesse sentido, a efetiva participação e interação da aluna surda GJ, que se sentiu valorizada, por ter sido incluída em ações pedagógicas, incorporadas ao minicurso.

A sala de vídeo foi organizada de modo a dar destaque para a temática abordada e por meio da qual seria promovido o letramento crítico visual bilíngue inclusivo. Desse modo, a diretora da escola dispôs um box de lixeiras nas cores padronizadas para a coleta seletiva básica – amarela, verde, azul e vermelha –, a fim de instigar a curiosidade e a atenção dos alunos sobre os assuntos que seriam tratados. Por estarem as lixeiras, inicialmente, cobertas, os alunos ficaram intrigados, querendo descobrir o que estava escondido em um embrulho tão grande. Assim, as lixeiras foram inauguradas no momento oportuno, embora já vistas e trabalhadas pelos alunos participantes deste estudo.

Vale destacarmos que houve todo o suporte por parte da intérprete de LSB, em todos os momentos do minicurso. Podemos destacar, também, que, no decorrer das informações do minicurso, os alunos dialogaram e ressaltaram os conhecimentos que já possuíam ao fazer a atividade diagnóstica, como a partir da explicitação acerca do reconhecimento do lixo úmido, a identificação correta das cores das lixeiras e os tipos de lixo descartados adequadamente nelas. Alguns estudantes admitiram, ainda, que selecionaram a lixeira errada na questão 7 da atividade diagnóstica, por relacioná-las à cor verde.

No momento da apresentação do vídeo informativo presente no minicurso, a pesquisadora assumiu a posição de intérprete, com o objetivo de interagir com a modalidade de ensino bilíngue, partindo-se de uma perspectiva segundo a qual o professor de língua

portuguesa, também, deve dominar a LSB. Isso incitou o interesse de GJ, que se animou ainda mais para participar daquele momento de aprendizagem e inclusão. Na Figura 35, é apresentada uma cena da pesquisa, em que é possível verificarmos a efetivação dessa abordagem.

Figura 35 – Cena da pesquisa



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=Fx_I0fAI4F4

Nesse contexto de transmissão do conhecimento por meio do minicurso, em que a figura da pesquisadora ganhou destaque, a fim elucidar questões sobre as principais abordagens referentes ao letramento crítico visual, destaca-se que esta investigação seguiu um percurso por materiais teóricos a respeito dos temas propostos para estudos na pesquisa, tais como conceitos, tipos, cuidados e aproveitamento dos resíduos sólidos, sob a perspectiva da sala de aula bilíngue e inclusiva. Desse modo, os participantes desta pesquisa receberam subsídios teóricos imprescindíveis para a compreensão das temáticas relacionadas ao letramento crítico visual de alunos ouvintes e surdos, possibilitando, então, a reflexão e a conscientização acerca do uso que a comunidade escolar faz do lixo.

Nesse viés, os objetivos delineados por este minicurso produziram resultados significativos, visto que, mesmo os alunos considerados desinteressados no âmbito das aulas habituais, demonstraram interesse e participaram das propostas pedagógicas, realizando ações educativas, de modo individual e/ou coletivo. Observamos, também, a efetivação da aprendizagem realizada, por meio da mobilização do letramento crítico visual, o qual produziu sentido para os aprendizes, visto que estes tiveram contato com um ensino contextualizado e reflexivo a respeito de um problema social que os incomodava.

Nesse ínterim, é importante ressaltarmos que, após a realização desta pesquisa e dos momentos de discussões reflexivas, a escola conseguiu recursos financeiros, por receber o ensino de tempo integral, e, assim, pôde investir na aquisição de bens, como a compra das lixeiras, e executar a retirada dos entulhos da escola. Nesse caso, ela contou, também, com a Secretaria do Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Montes Claros, que fez a limpeza nos espaços em torno da escola.

É, pois, fundamental que a população estudantil seja conscientizada no tocante à preservação dos cuidados com a escola e seu entorno, fazendo o descarte adequado do lixo. Verificamos que, por causa das atividades realizadas, a diretora da escola ficou tão satisfeita que expressou a sua pretensão em ministrar esse minicurso para toda a comunidade escolar no próximo ano.

Ressaltamos, ainda, que, no final do minicurso, as lixeiras foram inauguradas em sessão aberta na escola, a qual já estava a par do desenvolvimento da temática desta pesquisa. Foi realizado, também, um momento de confraternização, com vistas ao encerramento dessa etapa de construção de conhecimentos fundamentais para a sobrevivência humana na Terra.

A seguir, será demonstrada, por meio de fotos, a aparição de momentos significativos para este trabalho pedagógico.

Figura 36 – Instante da fala da diretora



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2022).

Na Figura 36, a diretora inicia o minicurso com uma fala a respeito da importância de construir conhecimentos tão imprescindíveis para a vida em sociedade e, por isso, ressaltou a

relevância desta pesquisa para a escola e para a comunidade escolar. Esse contato direto com a diretora proporcionou maior engajamento por parte dos estudantes, os quais perceberam o apoio da escola para as atividades que estávamos realizando com esta investigação. A Figura 37, a seguir, demonstra o início do curso teórico.

Figura 37 – Participação da intérprete



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2022).

A Figura 37 mostra a participação da pesquisadora e da intérprete de LSB em colaboração durante a realização do minicurso. No momento em questão, os alunos reconheceram a imagem usada em uma questão da atividade diagnóstica e, ao observar as lixeiras e suas respectivas cores, associadas à coleta seletiva do lixo, perceberam por que não conseguiram acertar a questão, razão pela qual não efetivaram a aprendizagem pretendida por esta investigação.

Nesse contexto, dialogamos com Moran (1995, p. 29) quanto ao papel desempenhado pela linguagem audiovisual, uma vez que “A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo”. Sendo assim, o emprego do recurso do *PowerPoint* permitiu associarmos as imagens e o texto verbal, com vistas à promoção do letramento crítico visual. A respeito dessa temática, Vasconcelos e Leão (2010, p. 2) fazem a seguinte assertiva acerca do trabalho com recursos audiovisuais:

O profissional em educação que utiliza em sua prática metodológica, recursos audiovisuais e do cotidiano dos alunos, permite que haja o incentivo, a problematização de conceitos, satisfazendo as curiosidades dos alunos e necessidades reais ou imaginárias dos mesmos. A mudança proporciona a criação de atividades

mais atraentes e com uma maior atuação dos alunos, seja na parte de produção de materiais para uso em sala de aula, seja na apresentação de situações vivenciadas fora do âmbito escolar, possibilitando um desenvolvimento cognitivo, permitindo com isso, novos interesses nos mesmos.

Desse modo, os recursos empregados no minicurso proporcionaram o enriquecimento dos conhecimentos dos estudantes sobre os temas tratados nesta pesquisa. Os participantes dessa ação pedagógica revelaram que se sentiram mais motivados para prestar atenção nos conteúdos trabalhados e interagiram nas discussões.

Figura 38 – Pesquisadora no papel de intérprete de LSB



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2022).

Ciente de que o intérprete de LSB pode se cansar depois de um longo tempo de interpretação, assumimos o seu papel e realizamos a interpretação de um vídeo informativo, que tratava da coleta seletiva, o qual teve duração de 12 minutos. Nesse ínterim, podemos mencionar que um vídeo informativo integrou esse minicurso e possibilitou que as temáticas abordadas se tornassem mais compreensíveis por parte dos estudantes, visto que, segundo Nunes (2012, p. 12-13),

[o] vídeo como material didático oferece grandes possibilidades pedagógicas, no entanto o educador precisa estar atento e ter uma boa percepção do que o vídeo oferece para enriquecer o trabalho pedagógico e principalmente analisar criticamente, enfocando os aspectos positivos e negativos que este enquanto recurso pode contribuir para desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

Seguindo as orientações de Nunes (2012), efetuamos uma seleção criteriosa do vídeo, que funcionou como recurso de aprendizagem no referido momento pedagógico. Ademais, podemos destacar que, nesse vídeo, há o registro da professora fazendo os sinais da LSB, na

apresentação do glossário introdutório do minicurso, deixando que a intérprete interpretasse a L2 para os estudantes. Desse modo, constatamos que houve a interação entre as duas profissionais e os alunos, em um momento de aprendizagem bilíngue inclusiva genuína.

4.3 Fechando um ciclo promissor

No final dos trabalhos relacionados ao minicurso, a escola tinha adquirido umas lixeiras para coleta seletiva, as quais foram inauguradas para incentivo de uso pelos estudantes. Sendo assim, eles tiveram meios para praticar os conhecimentos teóricos e as habilidades já desenvolvidas no decorrer desta pesquisa. A Figura 39 revela a captura da inauguração das lixeiras.

Figura 39 – Inauguração das lixeiras



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2022). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J8mFrmRl1P8>.

A Figura 39 retrata a inauguração das lixeiras que foram adquiridas para efetividade do minicurso e para posterior uso contínuo dos estudantes na escola. Observando a primeira foto desta seção, é possível notar que os alunos estavam apáticos e distantes, enquanto nessa já estão bem entrosados, motivados e com um sorriso no rosto, compreendendo o passo dado rumo a uma nova forma de agir – crítica e responsável – em seu meio sociocultural.

As ações pedagógicas promovidas no decurso dos estudos investigativos demonstram o quanto ações pedagógicas, que inserem temáticas no universo dos alunos, a partir de uma prática que tenha sentido para eles, podem reformular o modo de aprender e de conviver em

sociedade. É nesse cenário, portanto, que se almeja que os alunos persistam, no cuidado com o meio ambiente, por meio da coleta seletiva do lixo e seu descarte adequado, a fim de valorizar as particularidades das pessoas que dependem da coleta seletiva para sua subsistência, como os catadores de materiais recicláveis, por exemplo.

Ao considerarmos a perspectiva de Correia e Neves (2019), podemos ratificar a importância de estratégias didáticas que incluam atividades visuais, ao pensar em ensino para alunos ouvintes e surdos, em sala de aula regular. Nesse sentido, vale destacarmos que as ações pedagógicas desenvolvidas nesta investigação não perderam de vista o foco principal deste trabalho, que era a proposição de atividades de valorização da estudante surda, procurando, assim, incluí-la nos eventos programados.

Assim, as atividades foram planejadas de modo que pudessem promover a interação e o compartilhamento das experiências entre os estudantes ouvintes e a estudante surda, sem que nenhum dos alunos fosse excluído dos trabalhos. Ao contar com a participação efetiva da intérprete e com o apoio incondicional da direção da escola, a qual interagiu e incentivou os acontecimentos pedagógicos desta investigação. Os resultados, portanto, puderam ser mais satisfatórios, deixando o sentimento de que vale o esforço do aprendizado e dos estudos no PROFLETRAS. Esses resultados foram divulgados na escola. É o que demonstra a Figura 40, a seguir.

Figura 40 – Captura de instante de divulgação da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2022). Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/T5A0NWSnSFk>.

Conforme demonstrado na Figura 40, no dia 25 de novembro de 2022, houve um encontro na escola, que foi promovido pelos estudantes da iniciação científica da UNIMONTES. Na ocasião, a pesquisadora teve o prazer de participar como convidada, para

discorrer sobre esta pesquisa e acerca das ações que estavam sendo desenvolvidas no âmbito da escola e que tanto aguçavam o dinamismo participativo dos alunos envolvidos. Assim, toda a escola e comunidade escolar ficaram cientes dos avanços alcançados por meio dos estudos realizados.

Já no final das atividades desta investigação, houve uma chuva intensa que provocou a queda do muro da escola. Isso é demonstrado na Figura 41, a seguir.

Figura 41 – Retrato de um acidente no meio do caminho

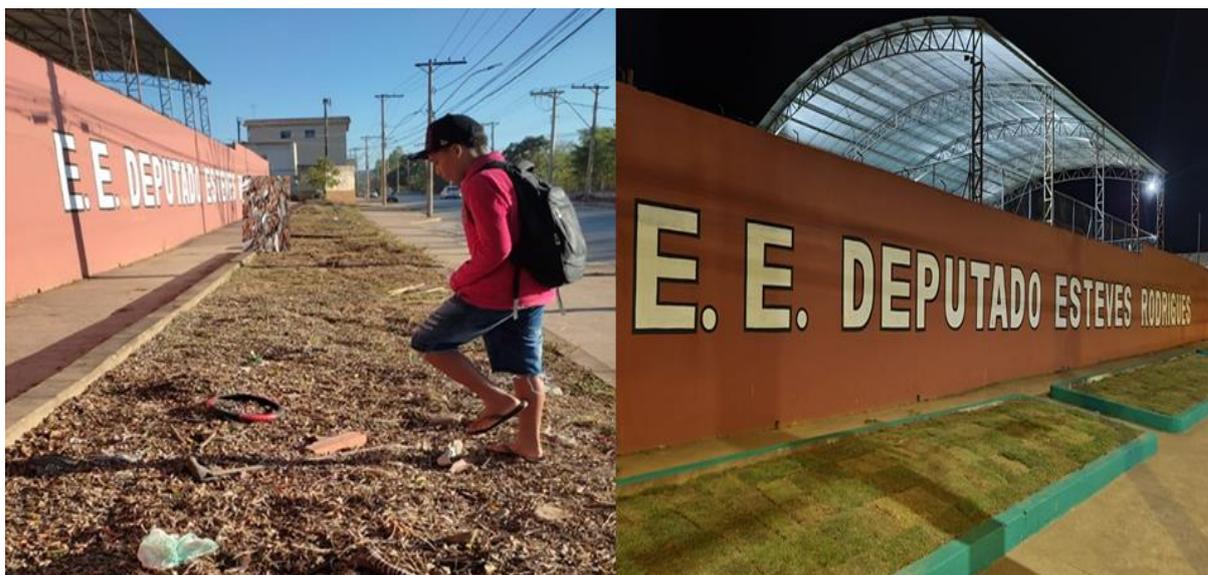


Fonte: Arquivo da pesquisadora Soouza (2022).

Quase no final das atividades desta pesquisa, houve intensas chuvas que derrubaram parte do muro da escola, conforme capturado pela Figura 41, o que evidenciou ainda mais o lixo que ocupava o lote à frente do educandário. Devido a esse fato, na ocasião, os servidores municipais e os representantes do governo estadual, além da 22ª Secretaria Regional da Educação (SRE), juntamente com a direção da escola, organizaram-se e realizaram a limpeza do lote em frente à escola e efetuaram a reforma da parte danificada no muro.

É preciso destacar, nesse sentido, que nenhum servidor, estudante ou morador da comunidade sofreu qualquer dano, exceto os já causados pela poluição ambiental em volta do prédio escolar. Diante disso, as fotos, a seguir, fazem um paralelo comparativo de como estava o passeio da escola antes da pesquisa e como este ficou após a pesquisa e o acidente.

Figura 42 – Passeio da escola antes e depois desta pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2022).

Essas fotos representam, respectivamente, o passeio da escola e associadas à esta investigação, demonstram que, embora o trabalho seja árduo, é possível desenvolver um ensino de qualidade, desde que haja colaboração de todos, em um ambiente bilíngue inclusivo voltado para turmas regulares.

5. Avaliação

A avaliação das ações empreendidas nesta pesquisa foi realizada no dia 04 de agosto de 2023, às 10h, na sala de vídeo da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, com os alunos (3 meninos e 4 meninas) que se faziam presentes nessa data e que, atualmente, cursam o 1º ano do Ensino Médio.

Participou dessa avaliação a intérprete de LSB, a senhora Maria Edna Pereira Oliveira, uma vez que a intérprete do ano anterior estava impedida de participar dessa etapa, devido a uma incompatibilidade de horários de trabalho. Atualmente, a aluna GJ é acompanhada pela intérprete Maria Edna Pereira Oliveira, no período matutino, e pela pesquisadora professora regente e intérprete, Ivanete Pereira de Souza, no período vespertino.

Nesse cenário, fizemos uso da avaliação formativa nessa etapa, pois ela permite que possamos compreender se as tomadas de decisões feitas e as metodologias empregadas puderam surtir efeitos positivos e, dessa forma, podem ou não favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, a Figura 43, a seguir, retrata essa discussão avaliativa.

Figura 43 – Imagem de alunos atentos



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2023).

Nesse encontro, a professora pesquisadora iniciou a avaliação agradecendo a turma pela participação e pela colaboração na pesquisa. Em seguida, ela ressaltou a importância do cuidado com o meio ambiente, e, então, foi realizado um diálogo com o grupo presente sobre o trabalho desenvolvido e os conhecimentos adquiridos ou habilidades desenvolvidas. O aluno EP foi bastante participativo e demonstrou que os conhecimentos obtidos tiveram uma grande relevância para sua vida, visto que são temas atuais e necessários para a construção de uma sociedade melhor.

Ademais, a aluna MB ressaltou a importância de estudar em um ambiente tranquilo e limpo e que, atualmente, procura desenvolver em seu cotidiano a mobilização dos conhecimentos adquiridos nesse projeto. Ela, ainda, observou que, após a colocação das lixeiras, houve uma melhora da limpeza do pátio depois do recreio, fato que antes não ocorria. Essa atitude confirma a efetivação do letramento crítico visual na turma em que os estudos investigativos foram realizados.

Observamos, ainda, que a aluna GJ ficou muito tímida durante o diálogo e só se manifestou ao ser questionada, sinalizando que lugar de lixo é no lixo. Assim, a aluna demonstrou ter compreendido o assunto, mesmo que tenha relatado timidamente sua opinião. Além disso, notamos que a aluna HT deixou claro sua insatisfação com as fumaças das queimadas e com o descarte de lixo em frente à escola, colocando em observação que a

comunidade no entorno da instituição precisa se conscientizar acerca do referido problema, o qual vem sendo causada pelos próprios moradores, a fim de buscar soluções para acabar com tal situação.

Figura 44 – Imagem de alunos em instante de descontração



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2023).

Como forma de denunciar o problema causado pelo lixo em torno da escola, notamos que, assim que os alunos avistaram uma reportagem no local, foram imediatamente procurar a pesquisadora, avisando-a sobre o que ocorria naquele momento. Assim, por meio da consciência ambiental adquirida no decorrer desta pesquisa, os alunos fizeram suas reclamações quanto ao problema do descarte irregular do lixo.

Somamos a isso, também, o fato de que a *TV Gazeta* realizou uma reportagem que evidenciava as consequências desse descarte irregular em vários pontos da cidade, entre eles a escola. A reportagem mostrou como tal problema afeta o ambiente escolar e a aprendizagem dos alunos. Ademais, essa iniciativa, também, focou em uma abordagem crítica relacionada à conscientização acerca das diversas consequências desse descarte para o meio ambiente. As Figuras 45, 46 e 47, a seguir, retratam o momento que a gravação da reportagem foi realizada.

Figura 45 – Imagem do instante em que houve uma reportagem



Fonte: Arquivo da pesquisa de Souza (2023).

Nesta foto, percebemos o modo como os lixos voltaram a ocupar o lote vago próximo da escola. Ato de descarte irregular cometido pela própria população, que, ainda, não se atentou para o risco que essa situação pode causar à saúde, como o desenvolvimento de doenças respiratórias e outras. Notamos, também, a presença dos repórteres da *TV Gazeta*.

Figura 46 – Cena do jornal televisivo *De olho na cidade*



Fonte: TV Gazeta NM. Descarte irregular de lixo segue sendo um grave problema em vários bairros de Montes Claros. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vJOvmCS2deM&feature=youtu.be>. Acesso em: 04 ago. 2023.

Essa foto retrata a entrevista com a diretora de serviços urbanos da prefeitura de Montes claros, a senhora Carolina Oliveira. Ela discorre sobre as medidas tomadas pela prefeitura para resolver a situação do descarte irregular do lixo naquela importante avenida da de nossa cidade, a Avenida João XXII. A entrevistada cita a Lei municipal 5080, de 2018, a qual determine como infração esse tipo de descarte, cabível de penalidade, como multas, após fiscalização, notificação e orientação pelo município. A diretora cita lugares próprios para determinados tipos de lixo e incentiva a população a denunciar os responsáveis pelo descarte irregular do lixo, via telefone ou site da Secretaria de Serviços Urbanos. A Figura 47, a seguir, mostra cena da entrevista dada pela pesquisadora.

Figura 47 – Cena do jornal televisivo *De olho na cidade*: entrevista com a pesquisadora



Fonte: TV Gazeta NM. Descarte irregular de lixo segue sendo um grave problema em vários bairros de Montes Claros. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vJOvmCS2deM&feature=youtu.be>. Acesso em: 04 ago. 2023.

Essa foto revela o momento em que a pesquisadora é entrevistada, por indicação dos estudantes, e relata o sofrimento enfrentado pela escola. Segundo ela, o descarte irregular do lixo em volta da escola prejudica tanto a saúde da comunidade escolar quanto o ensino e aprendizagem dos alunos, visto que a população queima joga e queima o lixo. A fumaça, então, termina atrapalhando a aula.

Nesse contexto, ressaltamos os estudos desta pesquisa despertou nos alunos a consciência ambiental, de maneira lúdica e eficiente, por meio da mobilização de várias formas de linguagem. Assim, os esforços empreendidos nessa pesquisa foram válidos, uma vez que o ensino e a aprendizagem dos alunos refletiram em suas ações perante a sociedade ao reagir com criticidade diante do descarte irregular do lixo e, desse modo, evidenciaram já agem como

cidadãos conscientes e cuidadosos com o planeta em que vivem, logo o letramento crítico visual foi concretizado na prática escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que esta pesquisa proporcionou discussões fundamentais acerca da cultura e da vivência dos povos surdos, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem no Brasil. Desse modo, a compreensão do contexto da educação para surdos, pelo viés da educação bilíngue inclusiva em turmas regulares, é substancial, visto que, comumente, nesses espaços, toma-se como base o ensino da língua portuguesa por meio da ação de um professor regente que, geralmente, não possui formação na LSB. Esse fato termina por deixar o aluno surdo somente sob os cuidados do intérprete de LSB. Isso faz com que, em muitos momentos, determinado aluno, por ser portador de surdez, deixe de existir no contexto da sala de aula.

Notamos, por meio do aparato teórico deste estudo, que há várias leis e decretos, os quais procuram normatizar os direitos dos surdos no campo educacional. Contudo, ficou evidenciado, também, que ainda há muito caminho a ser percorrido, até que os pressupostos do ensino bilíngue inclusivo sejam efetivados na prática. Percebemos que há necessidade, juntamente com as leis, de recursos metodológicos e capacitações, com vistas ao suporte tanto do AEE quanto do professor regente de língua portuguesa, uma vez que este é responsável pelo ensino e aprendizagem de todos os estudantes, sem exclusão de nenhum caso.

Compreendemos, também, que há duas modalidades linguísticas coexistindo no ensino do surdo: a língua portuguesa no modo escrito (L2) e a LSB (L1). Nesse cenário, consideramos que a L2, na modalidade escrita, é adequada ao ensino do surdo, por sua característica visual, uma vez que trabalha com imagens, desde a disposição do texto na página, suas cores, fontes de letras, destaques em negrito ou itálico, ou seja, recursos tipográficos. Essa modalidade transmite sentido ao lido e, assim, facilita o contato e a aprendizagem do surdo.

Sendo assim, a observação das legislações abordadas e de ações desenvolvidas no decorrer desta pesquisa ratificou que ainda não acontece, de fato, o almejado ensino bilíngue inclusivo, porque, apesar da integração dos estudantes surdos nos espaços escolares regulares, eles não participam de uma educação bilíngue. Esse fato acontece, porque muitos educadores ainda não dominam os mecanismos necessários para realizar a inclusão dos surdos, que incluem a valorização da LSB, a qual está associada à língua portuguesa e deve, então, ser ensinada aos surdos.

Nesse sentido, a pesquisa *Letramentos crítico-visuais para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva* buscou compreender os elementos necessários para realização de ações didático-pedagógicas, com a pretensão de promover o ensino por meio do letramento visual, de modo crítico e consciente, no que diz respeito a mobilização de temáticas

imprescindíveis para a convivência na terra, como o entendimento do que é lixo, seus aspectos básicos e formas de descarte adequado, por meio da coleta seletiva. Com esse olhar, portanto, após a proposição de uma atividade diagnóstica que provou o fato de que os estudantes não dominavam conhecimentos importantes sobre as temáticas em pauta, desenvolvemos uma oficina motivadora e um minicurso informativo, uma vez que tais ações podem ser mobilizadas como recurso pedagógico por outras escolas ou setores educativos, futuramente.

Essas ações pedagógicas permitiram a compreensão de que é possível diminuir a distância de exclusão existente entre os alunos surdos e os professores regentes de aulas, desde que haja maior investimento financeiro e disponibilidade de tempo para que os servidores sejam capacitados para exercer o processo interlocutivo entre os aspectos da língua portuguesa e da LSB. O objetivo, nesse caso, seria promover a aprendizagem inclusiva para todos os estudantes, uma vez que, pelas teorias discutidas nesta pesquisa, os alunos ouvintes precisam aprender a LSB, a fim de que possam interagir como o surdo, pois somente dessa forma haverá inclusão.

Nessa perspectiva, julgamos que esta pesquisa respondeu ao questionamento inicial, ao enfatizar a possibilidade do ensino por meio do letramento crítico visual bilíngue inclusivo, cumprindo, desse modo, os objetivos inicialmente propostos. Nesse ínterim, notamos que os alunos demonstraram, por meio do conhecimento adquirido, que é possível reclamar seus direitos. Além disso, notamos que, no dia em que foi realizada a avaliação deste trabalho, eles comunicaram à escola e à pesquisadora sobre a reportagem que estava acontecendo próximo à instituição e sugeriram, também, que reclamassem da situação-problema vivenciada. Essa atitude por parte dos estudantes demonstraram que já haviam desenvolvido habilidades críticas que os capacitam para reagir diante de situações concretas em seu contexto sociocultural.

Estes estudos investigativos deixam, portanto, preciosas contribuições na área educacional e do letramento crítico visual, com vistas a apontar para novos estudos e proposições de ações metodológicas, a fim de colaborar com o reconhecimento e com o respeito pela cultura e pela identidade das pessoas surdas, as quais devem ser vistas como seres humanos capazes de aprender, sob o viés de suas especificidades linguísticas. Favorecem, também, o desenvolvimento da consciência crítica voltada para os cuidados com o lixo ao possibilitar a ativação de conhecimentos fundamentais em torno dessa temática e, ainda, sobre a coleta seletiva. Até mesmo no seio da escola *locus* destas investigações, houve a promoção de mudanças atitudinais, com vistas à reflexão a respeito das discussões realizadas e uso adequado das lixeiras dispostas no pátio escolar.

Ademais, podemos mencionar que as hipóteses levantadas inicialmente se confirmaram, uma vez que foi possível perceber a evolução na aprendizagem dos participantes desta pesquisa. Além do mais, observamos que, até mesmo os alunos que iniciaram os estudos tímidos, aos poucos foram se integrando aos demais e participaram ativamente das atividades gesto-visuais, tanto da oficina quanto do minicurso. Desse modo, ficou explícito que há possibilidade de realização de um ensino bilíngue inclusivo, efetivado por meio de atividades diferenciadas e contextualizadas ao universo dos estudantes.

Concluimos que, embora envolva um grande desafio, é possível colaborarmos no desenvolvimento de habilidades críticas visuais, em ambiente bilíngue inclusivo, desde que haja esforços de toda a comunidade governamental e escolar. Almejamos, portanto, que este estudo sirva de motivação para outros servidores da educação, a fim de que estes lutem, juntamente com os surdos, para que leis e decretos se transformem em realidades, as quais promovam a mudança social das vivências dos alunos surdos nas turmas regulares de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivanil Martins. **Gramática de Libras** – Conhecer para entender uma língua diferente – Parte II. Disponível em: <https://www.crea-mt.org.br/portal/gramatica-de-libras-conhecer-para-entender-uma-lingua-diferente-parte-ii-2/#sdfootnote1sym>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ALMEIDA, Simone D'Ávila. **Atendimento educacional especializado**: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ALVES, Andrea Santos; MACIEL, Alda Maria Coimbra Aguilar. **Letramento visual na educação básica**: práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de arte. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mcep2/files/2017/02/ProdutoEducaional_AndreaAlves.pdf Acesso em 15 out. 2023.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 2, p. 33–63, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf/. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 839, de 8 de novembro de 1938**. Modifica a legislação do ensino. Brasília: Senado Federal, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-839-8-novembro-1938-350306-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 9.382, de 2017**. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=655BE338641A4DFACCB14E3C87A42B29.proposicoesWebExterno2?codteor=1639785&filename=Avulso+-PL+9382/2017#:~:text=Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Citada%20%2D%20SELEC-.LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRITO, Lucienne Veloso. **O livro didático digital de língua portuguesa/libras: uma análise sob a noção da responsividade bakhtiniana**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/07/LUCIENNE-VELOSO-BRITO.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CAPOVILA, Fernando. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. 3. edição. Porto Alegre: Penso, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. Linguagem em (dis)curso. **Palhoça**: SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/BQKxvxwpBQPTDpynwmRnZkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CORREIA, Patrícia da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e10/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X27435. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435>. Acesso em: 25 fev. 2023.

COUTINHO, Maria Dolores M. C. C. **Construção de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188424/COUTINHO%20Maria%20Dolores%20Martins%20da%20Cunha%202015%20%28tese%29%20UNICAMP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 fev. 2023.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: EESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

DARLENE, Perner. **Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students “diversity”**. New York: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN Yvonna. S. (Orgs). **O planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/863>. Acesso em: 25 fev. 2023.

DI FANTI, Maria da Glória Côrrea. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 309-329, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2651/1813>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: caderno introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GAI, Daniela Noal; GIORDANI, Liliane Ferrari. Escolarização de alunos com deficiências: afirmação da aprendizagem por meio de uma cultura visual bilíngue. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. **Letramento e surdez**: a visualização das palavras. ETD – Educação Temática Digital. Campinas. v.7, n.2, p.110-122 – ISSN: 1676-2592, jun. 2006. Disponível em: file:///C:/Users/Henrique%20Mendes/Downloads/acdiasjr,+ETD-2008-85%20(1).pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIOSUELLI, Zilda; REILY, Lucia. Objetos em metamorfose: propostas em arte e movimento com alunos surdos. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017.

HORT, Ana Paula Fisher; HORT, Ivan Carlos. **Educação Especial e Inclusão Escolar**. Indaial: Editora da Uniasselvi, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theon Van. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **ReVEL**. v. 10, n. 19, p. 150-184, ago. 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/4566006ab74ecff8dc54d92e9649eb86.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf. Acesso em: 06 dez. 2022.

MAZDZENSKI, Leonardo. **Multimodalidade e Gênero Textual**: analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Editora Universitária, 2008.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MORÁN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação e Educação. v. 2, jan/abr., p. 27-35, 1995.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Pontes, 2013. p 31-50.

NASCIMENTO, Franclín Costa. *et al.* (Orgs.). **Educação Profissional Tecnológica Inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013.

NUNES, Sônia Maria Serrão. **O vídeo na sala de aula**: um olhar sobre essa ação pedagógica. 2012. 46 f. Monografia (Programa de Pós-Graduação em Mídias na Educação) – Curso de Especialização em Mídias na educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues. Montes Claros: EEDER, 2022.

QUADROS, Ronice Müller. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p. 53-61, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/888/665>. Acesso em: 25 fev. 2023.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/ParteA.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

QUADROS, Ronice Müller; WEININGER, Markus J. (Orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais III**. Florianópolis: Insular, 2014.

- QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gládis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. Disponível em: <https://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-II.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.
- RABELO, Anette. Scotti. Adaptação Curricular na Inclusão. **Revista Integração**. Secretaria de Educação Especial do MEC, ano 9, v. 1, n. 21, 1999.
- RAUGUST, Mayara Bataglin. As diferentes formas de constituição de subjetividades surdas: a arte e a experiência visual em questão. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Tubarão, 2007. **Anais...** Tubarão: [s.n.], p. 1761-1775, ago. 2007.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. **Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. **Linguagem & Cidadania**, v. 20, p. 1-17, jan./dez., 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/Eny4aFt>. Acesso em: 18 mai. 2023.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SILVA, Gabriela Cristina Ribeiro. **Olhos que ouvem... mãos que falam: proposta de um guia didático de LGP para alunos ouvintes**. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio) – Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.
- SILVINO, Flávia Felipe. Letramento visual. **ANAIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS**. Nov/2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Henrique%20Mendes/Downloads/2116-8015-3-PB.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Jorgina de Cássia Tannus. A família como agente de construção do letramento do sujeito surdo. *In*: SILVA, Luciene Maria. *et al.* **Pesquisa e formação em educação especial**. Salvador: CIAN, 2011.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). 488 p. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas - V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Machado Libros, 2012.

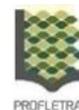
VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICE A – Planejamento pedagógico



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



IVANETE PEREIRA DE SOUZA

PROPOSTA DE PRÁTICAS DE ENSINO

LETRAMENTOS CRÍTICO VISUAL PARA OUVINTES E SURDOS: UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE INCLUSIVA

Projeto apresentado à escola e aos pais para realização das oficinas referentes à pesquisa do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras.

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Montes Claros – MG
Outubro, 2022

INTRODUÇÃO

A nova demanda da sociedade cada vez mais tecnológica e multimodal tem exigido leitores capazes de reconhecer e interagir com todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Há a necessidade cada vez maior de um ser multiletrado, ou seja, um indivíduo que consiga compreender linguagens diversas principalmente a não verbal, pois o letramento visual se insere na contemporaneidade como algo extremamente importante para os novos leitores. Durante muito tempo, a escola teve como foco o ensino da linguagem verbal, quer por meio das temidas regras gramaticais quer pelas atividades entediadas de leitura. Isso acarretou um déficit em relação às linguagens não verbais, especialmente naqueles alunos que apresentam especificidades de ensino.

Percebemos que não apenas basta citar e acolher as pessoas diferentes na escola e dizer que a escola é para todos, se não praticar e fazer o acolhimento devido de nossos alunos, enquanto a postura for apenas de “aceitar” a diferença. Dessa forma, trazer atividades, para dentro da sala de aula, que possam atender os alunos, em suas especificidades, produz inúmeras mudanças no processo ensino-aprendizagem, tais como: trazer valores e desafios às escolas; promover a aprendizagem de toda a turma para diversidade de seres humanos em todos os seus aspectos; oportunizar aos estudantes o desenvolvimento das potencialidades humanas; melhorar a aprendizagem e o senso de responsabilidade, através do trabalho em grupo; e oportunizar a compreensão de que são iguais na forma de aprender, e não inferiores, com possibilidade de rendimento escolar igualitário. A partir do exposto, pretende-se com este trabalho responder à seguinte pergunta: *Como o letramento crítico visual poderá favorecer uma educação bilíngue inclusiva para estudantes ouvintes e para os surdos?*

É indiscutível o fato de que há dispositivos legais que buscam garantir a inclusão dos alunos surdos, de forma efetiva, no sistema educacional. No entanto, mesmo que existam todas as condições estruturais e organizacionais nas instituições de ensino, se o professor que lida com esse público não estiver capacitado e engajado em desenvolver metodologias diferenciadas, com recursos adequados às necessidades específicas desses sujeitos, não haverá sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Observamos que, no atual contexto educacional, essa inclusão não ocorre de maneira efetiva, devido a vários pontos, dentre eles:

- a) O pouco preparo dos professores da educação básica em relação às peculiaridades que envolvem a LSB e o trabalho com a educação bilíngue;
- b) O tratamento do contexto de educação bilíngue para efetivar a inclusão;

- c) Carência de material didático adequado, voltado para o ensino bilíngue de LP e LSB;
- d) Formação necessária para professores da educação básica, pelas universidades.

Nesse viés, hipotetizamos que, por meio de atividades diferenciadas, como o uso de textos visuais, seja possível possibilitar o desenvolvimento do letramento crítico visual dos alunos ouvintes e surdos, de modo efetivo e inclusivo, deixando como contribuição para os educadores as teorias discutidas e um produto final, uma oficina e um minicurso, que trabalham a temática do lixo e seus cuidados, como a coleta seletiva e a reciclagem, oportunizando o letramento crítico visual.

O objetivo geral desta proposta pedagógica é proporcionar ações para o desenvolvimento do letramento crítico visual dos alunos ouvintes e surdos, de uma turma regular inclusiva de nono ano, dos Anos Finais Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues, a partir da inserção de atividades visuais nas aulas de língua portuguesa. Almejamos proporcionar o letramento visual de maneira inclusiva, mediante a leitura de imagens fotográficas, estabelecendo uma interpretação crítica da realidade e enfatizando o bilinguismo inclusivo. Acreditamos que o letramento visual permite que o indivíduo congregue as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado, uma vez que é a forma mais eficaz de pensar metodologias de ensino para determinado grupo de estudantes, no caso o público ouvinte e surdo.

Esta proposta didática assume uma interface entre o bilinguismo e a inclusão. Tendo como meta cumprir o objetivo geral e responder ao questionamento do problema de pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- **Teórico:** fazer uma síntese, analisando os pressupostos teórico-metodológicos relacionados às ações pedagógicas com o letramento crítico visual, a partir de atividades imagéticas e gestuais, com a temática sobre o lixo e os cuidados que ele exige, como a coleta seletiva, a fim de promover a conscientização sobre o cuidado com o descarte do lixo em torno da escola, *locus* deste estudo.
- **Prático:** desenvolver ações pedagógicas reflexivas para a promoção do letramento crítico visual de alunos ouvintes e surdos, no nono ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues.
- **Metodológico:** elaborar atividades didáticas, como uma oficina e um minicurso, objetivando a conscientização acerca das temáticas eleitas para discussão nesta

pesquisa, o lixo e suas especificidades, como a coleta seletiva, pretendendo a preservação do meio ambiente.

Sendo assim, o nosso trabalho justifica-se por buscar uma maneira efetiva de ensino para alunos ouvintes e surdos, em relação ao letramento crítico visual e suas vertentes, visto que, as práticas docentes utilizadas na educação básica, geralmente, não atingem a esse público. Diante disso, podemos compreender que, no caso do aluno surdo, o reconhecimento das suas especificidades é de suma importância e imprescindível para que ele, também, tenha oportunidades de alcançar as finalidades propostas para a educação básica. Para isso, e a partir de tal reconhecimento, a abordagem de ensino para tais sujeitos deverá ser diferenciada.

É, portanto, fundamental que seja oportunizado ao aluno surdo encontros pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento de diferentes habilidades leitoras, dentre elas a visual. Sobre essa temática, Alves (2020) defende que [...] práticas pedagógicas envolvendo os conceitos do letramento visual auxiliam na leitura das imagens e promovem o desenvolvimento de habilidades que permitem a um indivíduo perceber, relacionar, organizar, construir sentido e expressar o que foi visto em uma imagem.” (ALVES, 2020, p. 11). Fica explícito, assim, a justificativa desta pesquisa por eleger ações didáticas a partir de textos visuais para promoção do desenvolvimento do letramento crítico visual de alunos ouvintes e surdos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa pesquisa aborda a Língua de Sinais Brasileira (LSB) pela visão de Quadros e Schmiedt (2006), que consideram que os alunos surdos precisariam apropriar-se dessa cultura e primeiro tornar-se “leitores” na língua de sinais para então tornarem-se “leitores” na língua portuguesa. Assim, a primeira língua utilizada pelos surdos deveria ser a língua de sinais, que serviria de base para a aquisição da segunda língua, que é a de seu país de origem. Assim, a exploração da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua, que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente, dando sustentação para o ensino da língua portuguesa que acontece simultaneamente.

A aprendizagem da língua de sinais deve incluir aspectos visuais, os quais fazem parte do sistema da língua e que precisam ser abordados no processo no que tange à sua aquisição, tais como: configuração de mãos, utilização de classificadores, exploração de relações (temporais, de comparação, de simultaneidade) etc. Neste processo, é de suma importância e

oportuno, em vários momentos, que o educador faça explanações implícitas e explícitas entre diferenças e semelhanças entre a LSB e a língua portuguesa, utilizando a linguística contrastiva.

Abordamos, também, a história da Educação dos Surdos, no qual Sales (2013, p.23) nos aponta que “No Brasil as dificuldades são grandes com relação à educação de pessoas com deficiência, e o resultado de tantas discussões, ao longo dos anos, parece não ter atingido os objetivos propostos nos documentos oficiais.” Nesse sentido, entendemos que as políticas públicas voltadas para essa modalidade de educação estão avançando cada dia mais, mas não conseguem concluir com êxito os seus propósitos, os quais são o de promover uma educação de qualidade para todos os educandos.

Em seguida, abordamos a Educação Bilíngue para ouvintes e surdos, tendo, nesse sentido, a contribuição de Quadros (2000, p. 54) dizendo que “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”. É explícita, portanto, a importância da educação bilíngue para a aprendizagem da criança surda, sendo essencial, para isso, que as atividades realizadas sejam adaptadas conforme suas necessidades. Diante disso, o estudante surdo precisa de uma metodologia de ensino própria, com sala de aula adequada, em que predomine o visual. É importante entender que a pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento da pessoa ouvinte, precisando apenas que suas necessidades especiais sejam atendidas dentro do ambiente educacional.

Finalizamos o nosso referencial teórico, com os estudos do Letramento, especificamente o Letramento visual, termo recentemente introduzido no vocabulário da língua portuguesa e que surgiu a partir da necessidade de nomear um fenômeno – a não apropriação da prática da leitura e da escrita – observado por educadores ao perceberem que não bastava alfabetizar, ou seja, transmitir as técnicas da leitura e da escrita, mas ensinar o exercício da prática social da leitura e da escrita. Letramento visual é a leitura competente de imagens nas práticas sociais (Rocha, 2008), é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização. De um modo geral, o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções dela. O letrado visual permite que o indivíduo congregue as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado.

METODOLOGIA

Nosso objeto de pesquisa está centrado no trabalho com análise de imagens, pelo viés do Letramento crítico visual, pois conforme já abordado, é a forma mais eficaz de se trabalhar o ensino para determinado grupo de estudantes, no caso o público ouvinte e surdo. Serão desenvolvidas ações, objetivando a participação expositiva, valorizando o diálogo e as reflexões dos alunos do ensino fundamental, frente às dificuldades diagnosticadas em relação à compreensão da leitura de imagens, propostas por meio de oficina pedagógica interativa e um minicurso. As atividades terão como tema o lixo, seus empregos e descarte adequado.

Tal tema foi levado em questão em meados de fevereiro, quando começamos a observar uma fumaça que incomodava toda a classe. Observando os arredores da escola, encontramos uma espécie de lixão, além da poluição do ar, ocasionada pelas indústrias próximas à instituição. Notando o descaso do município para com o bairro, registramos os fatos, através de fotos, que serão utilizadas em nosso trabalho.

Serão realizadas algumas ações pedagógicas, como uma atividade diagnóstica, uma oficina e um minicurso. A oficina e o minicurso serão registrados em forma de fotografias e do próprio material utilizado pelos alunos. Ainda será observado se os alunos se interessam pela leitura visual imagética ou discursiva e analítica. A oficina e o minicurso priorizarão as seguintes temáticas, em torno do letramento crítico visual bilíngue inclusivo: identificação dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre o tema; leitura e análise de imagens; discussão das atividades e aquisição de novos saberes.

Nesse sentido, buscamos selecionar atividades que possam ser usadas em sala de aula com alunos ouvintes e surdos para a análise e inclusão em atividades realizadas em equipe. Acreditamos que a leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ser incentivadas nas escolas e utilizadas não apenas como ferramentas de apoio e, sim, devem ocupar espaço central na organização do ensino para as crianças surdas, pois é a forma mais eficaz de se trabalhar o ensino para determinado grupo de estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, A S. **Letramento visual na educação básica**: práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de arte / Andrea Santos Alves; Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel. 1. ed. – Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In*: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas n3 p.54,2000.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, L.P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROCHA F. Monografia **“Imagem e palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari”**, realizada como trabalho de conclusão de curso de curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. (UFMG 2008)

APÊNDICE B – Atividade diagnóstica



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva*

Orientadora: Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho.

Pesquisadora: Prof.^a Ivanete Pereira de Souza.

Local: Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues – Montes Claros/2022.

Disciplina: Língua Portuguesa. Data: ___/___/2022.

Aluno (a): _____ **Turma:** 9º Ano: _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

AFINAL, O QUE É LIXO?



A atividade diagnóstica foi planejada do seguinte modo:

1. Propósito: Medir o conhecimento dos alunos acerca das temáticas que serão abordadas nesta investigação, como o lixo e a reciclagem adequada para preservação do meio ambiente.
2. Objetivo geral: Aplicar uma atividade para aferir os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito dos temas selecionados para estudos nesta pesquisa, em perspectiva do bilinguismo e da inclusão em sala de aula, com alunos ouvintes e surdos.
3. Objetivos específicos: Para cumprirmos o objetivo geral, traçamos alguns objetivos específicos, conforme a especificidade do público-alvo deste trabalho, tendo como ponto de partida o *objetivo comum* que é a promoção do conhecimento previsto na escolarização sobre “lixo” para alunos ouvintes e surdos, (essa ordem de escrita “ouvintes/surdos” obedece ao critério de ordem alfabética, portanto não se prende a prioridade na escrita de um ou outro tipo de aluno) por meio do letramento visual, pretendendo envolver todos os estudantes, em atividades bilíngues inclusivas.
 - 3.1 Objetivos específicos para os alunos ouvintes:
 - 3.1.1 proporcionar o conhecimento sobre as singularidades da Língua de Sinais Brasileira (LSB);

- 3.1.2 possibilitar a convivência com colegas, cuja língua materna (L1) não é a sua, Língua Portuguesa (L2);
 - 3.1.3 educar os participantes da pesquisa em relação à diversidade linguística existente no Brasil, tornando o ambiente democrático;
 - 3.1.4 promover a percepção de que a diferença no uso da língua não separa nem inferioriza os indivíduos, promovendo, assim, uma reflexão acerca do respeito pelas diferenças linguísticas.
- 3.2 Objetivos específicos para os alunos ouvintes e para os surdos:
- 3.2.1 promover o conhecimento sobre as singularidades da Língua Portuguesa quanto à leitura verbal e não verbal;
 - 3.2.2 possibilitar a convivência com colegas, cuja língua não materna (L2) não é a sua, (L1) LSB;
 - 3.2.3 educar o aluno em relação ao plurilinguismo existente no Brasil, tornando o ambiente escolar democrático;
 - 3.2.4 promover a percepção de que a diferença no uso da língua não separa nem inferioriza os indivíduos, promovendo, assim, uma reflexão acerca do respeito pelas diferenças linguísticas.
 - 3.2.5 Possibilitar a ampliação do multiculturalismo visual, essencial aos aprendizes surdos, por meio de atividades de letramentos visuais.
4. Mediação da intérprete: Esta pesquisa contará com a participação da intérprete de LSB, o que foi regularizado, conforme norma do Comitê de Ética, constando no documento presente na seção de anexo da dissertação “Letramento crítico visual para alunos ouvintes e surdos”. Informamos, ainda, que a intérprete, Rosilene Damasceno Barbosa Oliveira, demonstrou interesse e concordância em colaborar com as ações desta investigação, visto que poderá promover tanto a aprendizagem do aluno surdo quanto o aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos-práticos da intérprete. Nesse contexto, tomamos como base o Art. 6º, da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010¹⁵, o qual normatiza algumas ações do intérprete de LSB, no contexto da sala de aula. Neste estudo, serão utilizadas as seguintes ações: promover a comunicação entre os alunos ouvintes e surdos, por meio do uso da LSB para a língua oral e vice-versa e interpretar, em LSB (L1) – Língua Portuguesa (L2), as atividades previstas nesta investigação, de

¹⁵ Brasil, 2010. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> .Acesso em: 18 out. 2022.

forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares, desenvolvendo a tradução fiel das discussões, a fim de possibilitar a aprendizagem do aluno surdo, no contexto bilíngue escolar.

5. Conteúdos: Esta pesquisa elege algumas temáticas e conteúdos importantes, os quais nos permitem traçar um percurso de discussões e aprendizagens promotoras do ensino contextualizado com a vivência dos participantes desta investigação. Sendo assim, elencamos os seguintes conteúdos a serem explorados em fase diagnóstica:
 - 5.1 definição de lixo;
 - 5.2 tipos de lixo;
 - 5.3 legalidade;
 - 5.4 reciclagem;
 - 5.5 coleta seletiva;
 - 5.6 aproveitamento;
 - 5.7 sustentabilidade;
 - 5.8 danos causados (meio ambiente, pessoas etc.) pela destinação incorreta do lixo;
 - 5.9 Lixo, Ambiente e Saúde pública na cidade de Montes Claros.
- 6 Material usado: Folhas xerografadas, lápis, borracha, caneta, quadro e pincel para quadro.
- 7 Tempo previsto: Uma aula de 50 minutos.
- 8 Tipo de trabalho: individual, sem consulta.
- 9 Atividades:

Caro aluno, responda aos questionamentos a seguir conforme os conhecimentos que você já possui sobre os assuntos indagados! Pode usar lápis, porém observe para que a letra não fique muito clara, a fim de possa ser lida com facilidade.



1 Para você, o que é lixo?

2 Cite exemplos de coisas que são classificadas como lixo.

3 Relacione, marcando com a letra referente a cada tipo de lixo (A, B, C, D) citado na 1ª COLUNA, com as imagens ilustrativas mostradas na 2ª COLUNA, a seguir:

Figura 01: Tipos de lixos



| 1ª COLUNA | 2ª COLUNA |
|-------------------|---|
| (A) Lixo úmido | ()  |
| (B) Lixo seco | ()  |
| (C) Lixo especial | ()  |
| (D) Lixo verde | ()  |

Fonte: Elaborado por Souza (2022).¹⁶

4 Você encontrou dificuldade para realizar a atividade número “3”, sobre relacionar os tipos de lixo às imagens?

() Sim

() Não

5 Se você encontrou dificuldade(s) para realizar a atividade de número “3”, cite a(s) dificuldade(s) encontradas.

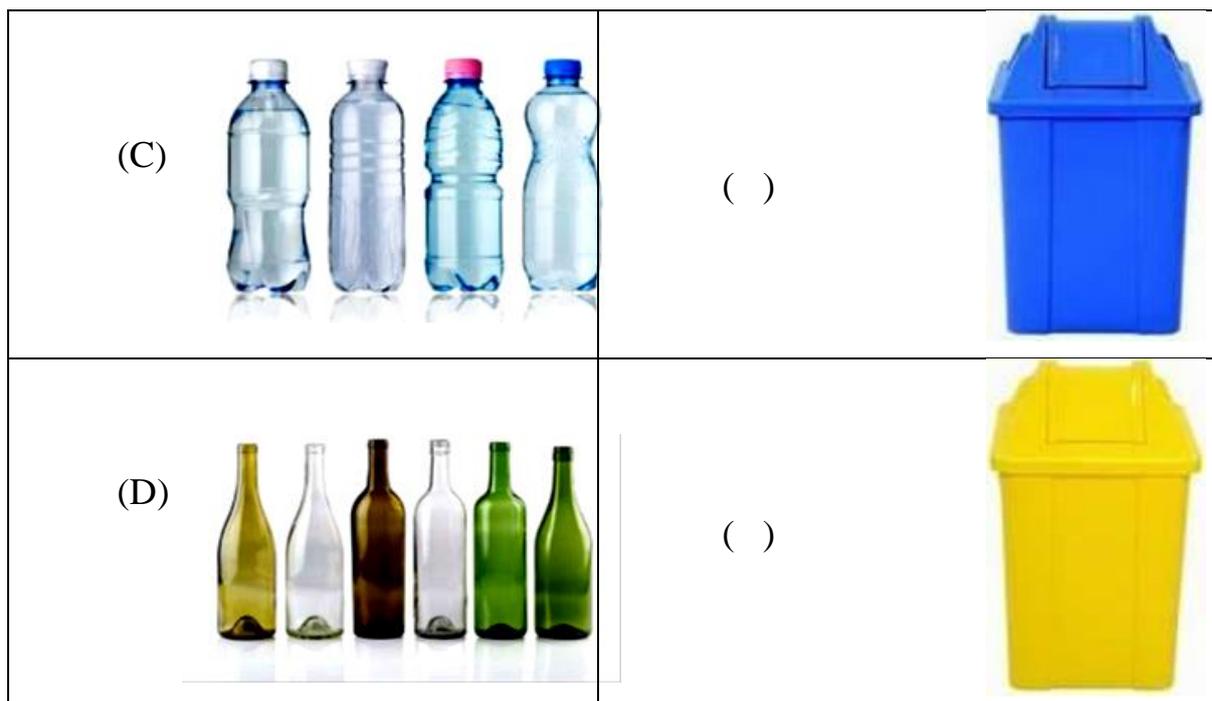
6 Observe as imagens a seguir, pensem nas cores e elementos da reciclagem e, por fim, relacione os tipos de lixo citados na primeira coluna com as lixeiras mostradas na segunda coluna.

Figura 03 – Ligando elementos da reciclagem

| 1ª COLUNA | 2ª COLUNA |
|--|--|
| <p>(A)</p>  | <p>()</p>  |
| <p>(B)</p>  | <p>()</p>  |

¹⁶ As imagens mostradas na Figura 1 foram retiradas em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/ermelino_matarazzo/noticias/?p=89849&>. Acesso em: 18 out. 2022.



Fonte: Elaboração de Souza (2022).

7 Atenção! Observe bem a Figura 2 a seguir! Suponha que o jovem esteja segurando algumas revistas velhas dentro do saco de lixo em cor preta e tente ajudá-lo a decidir em qual lixeira deverá colocar! Para isso, Marque um “X” no balão branco acima de cada lixeira, indicando a sua sugestão de lugar correto para o descarte em questão.

Figura 2 – Onde jogar o meu lixo?



Fonte: Elaboração por Souza (2022).¹⁷

¹⁷ RICCHINI, Ricardo. *As cores da reciclagem*. Disponível em: <https://www.setorreciclagem.com.br/3rs/as-cores-da-reciclagem/>. Acesso em: 18 out. 2022.

8 Você sabe se existe alguma lei que estabelece normas para o uso e a fiscalização do lixo?

Sim

Não



09 Gente!! Vamos estudar, conhecer mais sobre lixo?

Sim

Não



APÊNDICE C – Oficina *letramento crítico visual*

Figura 1 – Caixinha interativa



Fonte: Elaboração de Souza (2022).

| | |
|---|-----------------------|
| PLANO PEDAGÓGICO DA PESQUISA LETRAMENTOS CRÍTICO VISUAL PARA OUVINTES E SURDOS: UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE INCLUSIVA | ANO: 2022 |
| ESCOLA | TURNOS |
| Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues | Matutino |
| OFICINA | C/H |
| <i>Letramentos crítico visual para ouvintes e surdos: uma perspectiva bilíngue inclusiva</i> | 04 h/a (50 min. cada) |
| PROFESSORAS PESQUISADORAS: | CIDADE |
| Maria do Socorro Vieira Coelho Ivanete Pereira de Souza | Montes Claros – MG |
| PÚBLICO-ALVO | |
| Alunos do nono ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues. | |
| EMENTA | |
| Esta oficina objetiva despertar a curiosidade e interesse dos estudantes pela pesquisa proposta, a fim de promover o conhecimento em relação aos temas que serão discutidos no decorrer da investigação, como os cuidados com o lixo. | |
| JUSTIFICATIVA | |
| Esta proposta interventiva constituída pela oficina justifica-se devido à necessidade de provocação inicial sobre as temáticas selecionadas para desenvolvimento nesta pesquisa, objetivando a construção de conhecimentos imprescindíveis para cumprimento do objetivo traçado nesta investigação, a qual pretende proporcionar o letramento crítico visual para alunos ouvintes e surdos, por meio da inserção de atividades visuais nas aulas de língua portuguesa. Nesse contexto, a oficina foi selecionada por sua característica de ser um evento de curta duração, objetivando envolver os estudantes na participação interativa colaborativa sobre as temáticas | |

| |
|--|
| <p>abordadas neste trabalho, letramento visual e os cuidados com o lixo. Desse modo, poderá promover aos participantes um maior conhecimento a respeito dos assuntos tratados nesta pesquisa.</p> <p>O entendimento, portanto, é de que esta oficina despertará o interesse dos alunos para o compartilhamento das ideias, efetivando, desse modo, a interação protagonista no meio em que vive, a fim de que ações preventivas sejam praticadas para proteção do meio ambiente, por meio do uso e descarte adequado dos diferentes tipos de lixos.</p> |
| OBJETIVO GERAL |
| <p>Esta oficina objetiva promover discussões e reflexões acerca do uso que a comunidade escolar faz do lixo bem como possibilitar o letramento crítico visual, em ambiente bilíngue inclusivo, com alunos ouvintes e surdos.</p> |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
| <p>4. Os objetivos específicos foram planejados de acordo com a especificidade do público-alvo desta investigação, tendo como ponto de partida o <i>objetivo comum</i>, o qual é despertar o interesse dos estudantes para as temáticas que serão tratadas nos próximos encontros, ao demonstrar que os temas estarão inseridos no meio de convívio deles, logo cabendo reflexão ativa dos protagonistas do conhecimento, os participantes desta pesquisa.</p> <p>4.1 Objetivos específicos dos alunos ouvintes:</p> <p>4.1.1 despertar a curiosidade dos alunos acerca das temáticas, como o lixo e seus usos;</p> <p>4.1.2 provocar a reflexão sobre o lixo e seu descarte incorreto, por meio das imagens do lixo em torno da escola;</p> <p>4.1.3 educar em relação à diversidade linguística existente no Brasil, tornando o ambiente escolar democrático e de respeito ao outro;</p> <p>4.1.4 promover a interação e ação protagonista dos alunos na participação ativa na dinâmica com a “caixinha interativa”.</p> <p>4.2 Objetivos específicos dos alunos surdos:</p> <p>4.2.1 despertar a curiosidade dos alunos acerca das temáticas, como o lixo e seus usos;</p> <p>4.2.2 provocar a reflexão sobre o lixo e seu descarte incorreto, por meio das imagens do lixo em torno da escola;</p> <p>4.2.3 educar em relação à diversidade linguística existente no Brasil, tornando o ambiente escolar democrático e de respeito ao outro;</p> <p>4.2.4 promover a interação e ação protagonista dos alunos na participação ativa na dinâmica com a “caixinha interativa”;</p> <p>4.2.5 Ampliar o multiculturalismo visual essencial aos estudantes surdos, por meio de atividades de letramentos visuais.</p> <p>4.3 Mediação da intérprete: Com base no Art. 6º, da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, caberá à intérprete de LSB:</p> <p>3.3.1 efetuar a comunicação entre os alunos ouvintes e surdos, por meio da LSB para a língua oral e vice-versa;</p> <p>3.3.2 interpretar, em LSB (L1) – Língua Portuguesa (L2), as atividades previstas nesta investigação, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares, desenvolvendo a tradução fiel das discussões, a fim de possibilitar a aprendizagem do aluno surdo, no contexto bilíngue escolar.</p> |
| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO |
| <p>Os conteúdos a serem explorados nesta oficina são os seguintes: tipos de lixo; legalidade; reciclagem; coleta seletiva; aproveitamento; sustentabilidade; danos causados (meio ambiente, pessoas, etc.) pela destinação incorreta do lixo; Lixo, Ambiente e Saúde pública na cidade de Montes Claros.</p> |
| METODOLOGIAS DIDÁTICAS |
| <p>As metodologias empregadas neste trabalho serão: dinâmica da caixinha interativa, promovendo o diálogo e a interação entre os participantes; uso de materiais visuais, como apresentação as fotos dos lixos em torno da escola e participação da intérprete de LSB para mediação das ações para a aluna surda. A metodologia da dinâmica seguirá os seguintes passos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfeitar a caixa de madeira com revistas e papéis, tornando os participantes verdadeiros protagonistas, trabalhando, assim, a reutilização de materiais recicláveis; 2. Selecionar e organizar uma sala; |

3. Fazer a exposição das fotos no quadro da sala ou em uma colcha de retalhos. Elas deverão estar numeradas e com comandos, no verso, para tarefas (perguntas, leituras, ações práticas, como entregar uma mensagem de conscientização para um colega ou servidor da escola e brindes);
4. Pedir os estudantes para se sentarem em círculo;
5. Na caixa, já decorada, colocar os números e frases sobre conscientização a respeito do uso adequado do lixo e da preservação consciente do meio ambiente;
6. Usar uma bola, contando com o auxílio da intérprete de LSB. Fazer o seguinte combinado com os alunos: quando a bola estiver com a professora pesquisadora, a caixinha irá circulando de mão em mão e quando a bola passar para a intérprete, a caixinha para e o aluno que estiver com ela terá que pegar um número, encontrar a foto e cumprir o comando.
7. Pedir para que os alunos comentem os sentimentos diante da foto que selecionar, via caixinha;
8. Levar os alunos na sala de informática para pesquisar a tarefa 1 e tarefa 5;
9. No final, propor a construção, em dupla, de um pequeno mural (utilizando uma cartolina) do antes e depois;

Figura 02 – Modelo do mural criativo

| ANTES | DEPOIS |
|--|---|
| <p data-bbox="384 815 799 848">Foto de lixo em torno da escola</p>  <p data-bbox="363 1207 794 1240">Fonte: Arquivo de Souza (2022).</p> <p data-bbox="272 1279 815 1424">Sugestão: Eles poderão usar uma foto já tirada por mim ou outra foto tirada por eles mesmos. Seria interessante que eles próprios tirassem a foto.</p> | <p data-bbox="938 815 1326 882">Como gostaria que ficasse em torno da escola</p>  <p data-bbox="991 1236 1326 1314">Fonte: Arquivo de Souza (2022).</p> <p data-bbox="842 1348 1326 1494">Sugestão: Eles poderão desenhar ou vê se na escola existe foto do início, antes de chegar ao ponto que está.</p> |
| ESTRUTURAS DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS | |
| <p>Os materiais para recursos pedagógicos utilizados nesta oficina são os seguintes: fotos dos lixos, caixinha interativa com mensagens de incentivo para proteção ao meio ambiente, uma bola e aparelho de multimídia, cartolina, pincéis para escrita em cartolina, régua, revistas, dentre outros.</p> | |
| AVALIAÇÃO | |
| <p>A avaliação da oficina será pela observação da pesquisadora e pela participação na fase seguinte da pesquisa, na qual haverá a ministração de um minicurso informativo para os estudantes investigados. Serão levados em consideração os seguintes critérios: assiduidade e pontualidade; iniciativa e interesse; participação nas discussões, quando oportunizado pela oficina; análise crítica das leituras visuais realizadas.</p> | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁸ | |
| <p>Esta oficina não apresenta referências próprias, porque foram utilizados materiais coletados e organizados por Souza (2022).</p> | |

¹⁸ As referências bibliográficas, que serviram como embasamento teórico para o planejamento desta oficina pedagógica são compostas pelos principais estudos utilizados na constituição da pesquisa “Letramento crítico visual bilíngue inclusivo nos Anos Finais do Ensino Fundamental”.

FRASES/TAREFAS/BRINDES PARA AS FOTOS

1. **Tarefa:** Lixo na rua somente no horário da coleta, logo descubra que dia os coletores passam no seu bairro e no bairro da sua escola. Consulte: <<https://admin.montesclaros.mg.gov.br/upload/servicos-urbanos/files/horario%20coleta%202.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2022. (Planilha impressa disponível).
2. A coleta seletiva é a condição para um mundo melhor!
3. Acorde, cidadão! O lixo é seu, portanto cuide do seu descarte adequadamente!
4. Cidade limpa é responsabilidade de todos!
5. **Tarefa:** Descubra no link <<https://ssu.montesclaros.mg.gov.br/pagina/coleta-domiciliar>> como falar com o setor responsável pela coleta de lixo em Montes Claros e, se necessário, fazer uma denúncia de um descarte inadequado, que prejudique o meio ambiente.
6. **Brinde:** Por ser um cidadão que protege o meio ambiente, cuidando do descarte adequado do lixo, você foi premiado (a)!
7. **Tarefa:** Você colabora com a coleta seletiva e o mundo agradece! Transmita essa ideia para um colega de outra turma ou servidor da escola.
8. **Brinde:** Parabéns por carregar seu lixo até encontrar uma lixeira adequada para o seu descarte! Foi premiado (a) por esse gesto.
9. Limpar as embalagens antes de jogá-las no lixo é uma ação inteligente e ajuda a preservar o meio ambiente!
10. **Tarefa:** o que é lixo? Faça essa pergunta para um servidor da escola e nos diga a resposta que recebeu.
11. As próximas gerações dependem de você: separe os lixos adequadamente!
12. **Brinde:** Você é esperto e colabora com os catadores de elementos para reciclagem. Excelente atitude! Foi premiado (a) por essa ação.
13. Lixo tem o lugar certo, portanto não deixe que ele se torne um problema na sociedade!
14. Você é o responsável pelo lixo que o meio ambiente consome. Já pensou nisso?
15. **Brinde:** você não descarta o lixo na rua. parabéns! Foi premiado(a) por sua sabedoria e cuidado com o meio ambiente!
16. Montes Claros é o lugar: ame-o! Jogue o lixo no lugar certo!
17. Reciclar é respeitar o meio ambiente e o próximo!

18. Mude o jeito de tratar seu lixo: recicle-o ou o descarte no lugar correto!
19. **Brinde:** por ser um cidadão consciente e protetor da sua moradia, escola e bairro merece ser premiado!
20. Coleta seletiva: nem todo lixo é lixo!

FRASES DE INCENTIVO PARA AS BOLINHAS

1. “Meio ambiente não é o que mais se limpa e sim o que menos se suja”. (Chico Xavier)
2. “Os alimentos jogados no lixo são alimentos roubados da mesa do pobre, de quem tem fome”. (Papa Francisco)
3. “Só quando a última árvore derrubada, o último peixe for morto e o último rio for poluído é que o homem perceberá que não pode comer dinheiro”. (Provérbio Chinês)
4. “A preservação do meio ambiente começa com pequenas atitudes diárias, que fazem toda a diferença. Uma das mais importantes é a reciclagem do lixo”. (Alves)
5. “Reciclagem é transformação e, tudo que se transforma, se transforma para melhor”. (Karyne Santiago)
6. “Você pode dizer o quão avançada uma sociedade é pela quantidade de lixo que recicla”. (Dhyani Ywahoo)
7. Reciclagem não é moda, é consciência! Se não mudarmos as nossas atitudes, as gerações futuras vão pagar pelos nossos erros.
8. “Podemos ensinar nossas famílias e comunidades sobre a importância da reciclagem para o meio ambiente e como cada um de nós pode fazer a diferença para ter um novo mundo”. (Silverstein)
9. “Quando nos tornarmos mais conscientes sobre a sustentabilidade do nosso planeta, reciclar deixará de parecer difícil”. (Karyne Santiago)
10. Se você não recicla, reuse. Se você não reusa, reduza. Mas faça algo!
11. “A reciclagem do lixo abre as portas rumo a um futuro mais promissor para a vida. Além de solução, funciona como mola propulsora da conscientização ambiental e comunitária”. (Christopher Wells)
12. “O lixo que você não recicla arruína o mundo que você deixará para os seus descendentes”. (Karyne Santiago)
13. O que você faz com o seu lixo diz muito sobre você. Recicle os seus hábitos, produza menos lixo.
14. Seja adepto dos três "erres": reciclar, reutilizar e reduzir. O planeta agradece!

15. Poupar energia, reciclar o lixo e economizar água não são obrigações do ser humano, são deveres.
16. “Sem a conscientização da reciclagem, o mundo vai desaparecer em uma montanha de lixo”. (Karyne Santiago)
17. O lixo que você joga no chão não fala, mas diz muito sobre você.
18. “Tudo é questão de hábito. No começo pode ser difícil reduzir o consumo, reaproveitar o que foi usado, mas depois, tudo ficará mais fácil e prazeroso”. (Denise Campos)
19. “A sustentabilidade é necessária para dar ao planeta formas de se reconstruir”. (Marianna Moreno)
20. “A reciclagem é a única forma de dar um verdadeiro fim ao lixo que produzimos”. (Marianna Moreno).

APÊNDICE D – Plano do minicurso

| | |
|---|-----------------------|
| PLANO PEGAGÓGICO DA PESQUISA LETRAMENTOS CRÍTICO VISUAL PARA OUVINTES E SURDOS: UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE INCLUSIVA | ANO: 2022 |
| ESCOLA | TURNOS |
| Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues | Matutino |
| CURSO DE CAPACITAÇÃO TEÓRICA | C/H |
| <i>Letramentos crítico visual para alunos ouvintes e surdos</i> | 08 h/a (50 min. cada) |
| PROFESSORAS PESQUISADORAS: | CIDADE |

| | |
|--|--------------------|
| Maria do Socorro Vieira Coelho Ivanete Pereira de Souza | Montes Claros – MG |
| PÚBLICO ALVO | |
| Alunos do nono ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues. | |
| EMENTA | |
| Este minicurso pretende elucidar as principais abordagens referentes ao letramento crítico visual, fazendo um percurso por materiais teóricos a respeito dos temas propostos para estudos nesta pesquisa, tais como os conceitos, tipos, cuidados e aproveitamento dos resíduos sólidos, sob a perspectiva da sala de aula bilíngue e inclusiva. | |
| JUSTIFICATIVA | |
| <p>Esta proposta didático-pedagógica do minicurso justifica-se devido à necessidade de uma maior sistematização na transmissão dos conhecimentos imprescindíveis para cumprimento do objetivo traçado nesta pesquisa, o qual pretende proporcionar o letramento crítico visual para alunos ouvintes e surdos, por meio da inserção de atividades gestuais-visuais nas aulas de língua portuguesa.</p> <p>Nesse contexto, o minicurso foi selecionado por sua característica de ser um evento de curta duração, objetivando desenvolver uma discussão sobre um assunto específico, como as temáticas abordadas neste trabalho, letramento visual e os cuidados com o lixo. Desse modo, poderá promover aos participantes um maior conhecimento a respeito dos assuntos tratados neste estudo investigativo.</p> <p>O entendimento, portanto, é de que o minicurso capacitará os participantes, de modo pedagógico e teórico, para o ato responsivo da leitura visual, preparando-os para a interação protagonista no meio em que vive, a fim de que ações preventivas sejam praticadas para proteção do meio ambiente, por meio do uso e descarte adequado dos diferentes tipos de lixos.</p> | |
| OBJETIVO GERAL | |
| Proporcionar o estudo de subsídios teóricos referentes às temáticas do letramento crítico visual de alunos ouvintes e surdos, possibilitando aos estudantes, inseridos em ambiente estudantil bilíngue e inclusivo, uma reflexão e conscientização sobre o uso que a comunidade escolar faz do lixo, fazendo um panorama a partir da conceitualização, dos tipos, cuidados e aproveitamento dos lixos recicláveis. | |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as especificidades do letramento crítico visual; 2. Possibilitar a compreensão acerca das temáticas relevantes para a efetivação dos objetivos traçados neste minicurso, tais como a conceitualização, os tipos, os cuidados e o aproveitamento do lixo; 3. (Re)conhecer as singularidades da Língua de Sinais Brasileira (LSB); 4. Possibilitar o conhecimento, a convivência e o respeito com as diferentes formas de uso da Língua de Sinais Brasileira (L1) e da Língua Portuguesa (L2), em ambiente bilíngue inclusivo; 5. Promover a ampliação do multiculturalismo visual, essencial aos estudantes surdos, por meio de atividades de letramentos visuais. 6. Oferecer subsídios aos alunos ouvintes e surdos, a fim de que haja efetivação do conhecimento previsto na escolarização a respeito do “lixo”, por meio do letramento visual, pretendendo, assim, envolver todos os estudantes, em atividades bilíngues inclusivas. | |
| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | |
| <p>Os conteúdos a serem explorados neste minicurso são os seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tipos de lixo; 2. legalidade; 3. reciclagem; 4. coleta seletiva; 5. aproveitamento; 6. sustentabilidade; 7. danos causados (meio ambiente, pessoas, etc.) pela destinação incorreta do lixo; 8. Lixo, Ambiente e Saúde pública na cidade de Montes Claros. | |
| METODOLOGIAS DIDÁTICAS | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Aulas expositivas dialogadas; 2. Uso de materiais visuais, como apresentação em <i>PowerPoint</i> e vídeoaula educativa; 3. Participação da intérprete de LSB para mediação das ações para a aluna surda. | |
| ESTRUTURAS DE APOIO/RECURSOS DIDÁTICOS | |
| Os materiais para recursos pedagógicos utilizados neste minicurso são os seguintes: | |

| |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Textos informativos; 2. Slides; 3. Videoaula; 4. Notebook; 5. Quadro; 6. Pincel para quadro; 7. Aparelho de multimídia. |
| AVALIAÇÃO |
| <p>A avaliação do curso será pela observação da participação dos estudantes nos eventos promovidos pela pesquisa. Serão levados em consideração os seguintes critérios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assiduidade e pontualidade; 2. Iniciativa e interesse; 3. Participação nas discussões, quando oportunizado pelo minicurso; 4. Análise crítica das leituras realizadas. |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁹ |
| <p>BRASIL. <i>Decreto nº 10.936, de 12 de janeiro de 2022</i>. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10936.htm>. Acesso em: 21 out. 2022.</p> <p>LANNA, Luciana. <i>Padrão de cores para a coleta seletiva</i>. Disponível em: <https://cotajuridica.com.br/coronavirus-impactos-na-coleta-seletiva/>. Acesso em: 21 out. 2022.</p> <p>MONTE CLAROS. <i>Novo aterro sanitário começa a ser utilizado em Montes Claros</i>. Disponível em: <http://www.montesclaros.mg.gov.br/agencia_noticias/2015/set-15/not_23_09_15_4357.php>. Acesso em: 21 out. 2022.</p> <p>MONTE CLAROS. <i>Coleta Seletiva</i>. Disponível em: <https://ssu.montesclaros.mg.gov.br/projeto/coleta-seletiva>. Acesso em: 21 out. 2022.</p> <p>MONTE CLAROS. <i>Horário coleta 2022</i>. Disponível em: <https://admin.montesclaros.mg.gov.br/upload/servicos-urbanos/files/horario%20coleta%2022.pdf>. Acesso em 21 out. 2022.</p> <p>SEAC-SP, Sustentável. <i>O que é lixo?</i> Disponível em: <http://www.seac-sp.com.br/sustentavel/index.php/curiosidades/o-que-e-lixo>. Acesso em: 21 out. 2022.</p> <p>RICCHINI, Ricardo. <i>As cores da reciclagem</i>. Disponível em: <https://www.setorreciclagem.com.br/3rs/as-cores-da-reciclagem/>. Acesso em: 18 out. 2022.</p> <p>FRANCISCO. Wagner de Cerqueira. <i>Tabela de decomposição do lixo</i>. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/aula-sobre-lixo.htm>. Acesso em: 21 out. 2022.</p> |

¹⁹ As referências bibliográficas que serviram como embasamento teórico para o planejamento deste minicurso pedagógico são compostas pelos principais estudos utilizados na constituição da pesquisa “Letramento crítico visual bilíngue inclusivo nos Anos Finais do Ensino Fundamental”.

ANEXO A – Parecer do comitê de ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramentos crítico visual para surdos e ouvintes

Pesquisador: Ivanete Pereira de Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62227722.9.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.665.150

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do projeto”, “Objetivos da pesquisa” e “Avaliação de riscos e benefícios” foram retiradas de documentos inseridos na Plataforma Brasil.

Trata-se de um projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros “sobre o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos do 9º ano do ensino fundamental, numa sala inclusiva com a presença de surdos e ouvintes da Escola Estadual Deputado Esteves Rodrigues”. De acordo com as pesquisadoras “pretende-se com este trabalho, através de uma revisão literária e aplicação de atividades elaboradas, que contemplem o letramento visual, responder à seguinte pergunta: Como o professor realizará a inclusão de alunos surdos e ouvintes em atividades escolares, de maneira efetiva?”. “A análise dos dados contará com uma abordagem qualitativa, uma vez que o cerne da presente pesquisa é analisar o desenvolvimento das oficinas, a forma como o educador e o educando conduzirão juntos o processo criativo nas atividades elaboradas. Verificaremos, também, se o texto construído possui influência sobre os textos norteadores apresentados”.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme registrado pelas pesquisadoras constitui-se objetivo primário: “compreender como ocorre o processo de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, de alunos surdos e ouvintes em uma turma regular inclusiva, a fim de produzir material pedagógico, para auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades de letramento visual”.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 5.665.150

Objetivos Secundários:

- a) Identificar o que as orientações vigentes do ensino bilíngue, no tocante à língua portuguesa e às línguas de sinais preconizam.
- b) Explorar as teorias sobre bilinguismo e surdez a fim de compreender os conceitos abordados.
- c) Demonstrar, através de coleta de dados, as dificuldades encontradas pelos alunos surdos e ouvintes nas aulas com atividades tradicionais.
- d) Elaborar atividades que se tornem relevantes para a sala de aula que tenha a presença do aluno surdo e ouvinte.
- e) Organizar, em forma de caderno didático, as atividades que tiveram a elevação do português tanto para os alunos surdos como para os alunos ouvintes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o registro das pesquisadoras, o projeto envolve os seguintes riscos e benefícios:

Riscos: "Os riscos são mínimos, uma vez que não apresentam métodos que podem causar riscos à saúde física, mental e psicológico dos envolvidos".

Benefícios: "O desenvolvimento da compreensão de imagens através do letramento crítico visual dos alunos do 9º ano, possibilitando-os a execução das atividades escolares e aprimoramento da prática docente".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui mérito e relevância científica, pois tem o potencial de lançar luz à importância do "trabalho com análise de imagens, pelo viés do Letramento Visual [...] como forma mais eficaz de se trabalhar o ensino para determinado grupo de estudantes, no caso o público surdo e ouvinte".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de caráter obrigatório foram apresentados e estão adequados: folha de rosto, TCLE, TALE, TCI, projeto detalhado.

Recomendações:

Não há pendências ou inadequações no projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- 1 - Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauniceia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 5.665.150

Plataforma Brasil, em "enviar notificação".

2 - Informar ao CEP da Unimontes de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.

3 - Comunicar o CEP da Unimontes caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.

4 - Providenciar o TCLE e o TALE (se for o caso) em duas vias: uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.

5 - Atentar que, em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.

6 - Inserir o endereço do CEP no TCLE: Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089.

7 - Arquivar o TCLE assinado pelo participante da pesquisa por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1990996.pdf | 23/08/2022 20:47:32 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Assinado1TCLEPREENCHIDOIVANETE.pdf | 23/08/2022 20:47:03 | Ivanete Pereira de Souza | Aceito |
| Outros | Assinado2TermodeassentimentopreenchidoIVANETEPEREIRA.pdf | 23/08/2022 20:45:18 | Ivanete Pereira de Souza | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Assinado3TermoderesponsabilidadepreenchidoIVANETEPEREIRA.pdf | 23/08/2022 20:44:10 | Ivanete Pereira de Souza | Aceito |
| Declaração de concordância | Assinado4TermoconcordanciainstituicaoIVANETE.pdf | 23/08/2022 20:43:11 | Ivanete Pereira de Souza | Aceito |
| Folha de Rosto | 5folhaderosto09082022.pdf | 10/08/2022 12:26:48 | Ivanete Pereira de Souza | Aceito |
| Projeto Detalhado | ProjetoFinal08072022.docx | 08/08/2022 | Ivanete Pereira de Souza | Aceito |

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 5.665.150

| | | | | |
|----------------------------|---------------------------|----------|-------|--------|
| / Brochura Investigador | ProjetoFinal08072022.docx | 19:06:50 | Souza | Aceito |
|----------------------------|---------------------------|----------|-------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 26 de Setembro de 2022

Assinado por:

Carlos Alberto Quintão Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** comite.etica@unimontes.br