

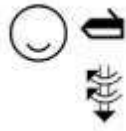
**EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA**



**REALIDADE, NECESSIDADE E POSSIBILIDADE DOS  
MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO  
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS:  
VISÃO CRÍTICA E MULTIMODAL**

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2021**

**EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA**



**REALIDADE, NECESSIDADE E POSSIBILIDADE DOS  
MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO  
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS:  
VISÃO CRÍTICA E MULTIMODAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Reinildes Dias

**BELO HORIZONTE  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
2021**

B238n

Barbosa, Eva dos Reis Araújo.

Realidade, necessidade e possibilidade dos materiais de português como segunda língua para surdos [manuscrito] : visão crítica e multimodal / Eva dos Reis Araújo Barbosa. – 2021.

337 p., enc. : il., grafs., color.

Orientadora: Reinildes Dias.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: p. 293-305.

Apêndices: p. 306-331.

Anexos: p. 332-336.

1. Surdos – Educação – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 5. Educação especial – Teses. I. Dias, Reinildes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 371.912



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**Realidade, necessidade e possibilidade dos materiais didáticos de português como segunda língua para surdos: visão crítica e multimodal**

**EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 31 de maio de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Reinildes Dias - Orientadora

UFMG

Prof(a). Dayse Garcia Miranda

UFOP

Prof(a). Kleber Aparecido da Silva

UnB

Prof(a). Ricardo Augusto de Souza

UFMG

Prof(a). Giselli Mara da Silva

UFMG

Belo Horizonte, 31 de maio de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 02/06/2021, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dayse Garcia Miranda, Usuário Externo**, em 02/06/2021, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Reinildes Dias, Presidente de comissão**, em 02/06/2021, às 14:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kleber Aparecido da Silva, Usuário Externo**, em 29/06/2021, às 13:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Augusto de Souza, Professor do Magistério Superior**, em 29/06/2021, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0711537** e o código CRC **5E78BDCA**.

*Ao meu pai, Sebastião José Barbosa (in memoriam), por me ensinar que, mesmo diante dos maiores desafios, eu nunca devo desistir dos meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

---

*“Sonho que se sonha só  
É só um sonho que se sonha só.  
Mas sonho que se sonha junto  
É realidade” (Raul Seixas).*

Desde 2017, tenho me empenhado em realizar o sonho de me tornar doutora, na área que escolhi para atuar como profissional. Durante esses quatro anos, passei por muitos desafios, inseguranças, incertezas e até momentos nos quais eu pensei em desistir. Contudo, como eu não estava sonhando sozinha, fui amparada, apoiada e motivada em todas as atribulações. Portanto, não poderia deixar de registrar, nesta tese, todos os agradecimentos às pessoas que foram essenciais para a realização deste sonho.

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, por ter me amparado, dado sabedoria, força e coragem. “Muitos são os planos no coração do homem, mas o que prevalece é o propósito do Senhor” (PROVÉRBIOS, 19: 21).

Ao meu pai, Sebastião José, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões, que sempre se orgulhou das minhas conquistas e acreditou em mim. Mesmo não podendo estar presente fisicamente, pelo golpe que a vida nos deu tão recentemente, eu tenho certeza que, em algum lugar, você estará feliz ao ver mais uma meta alcançada.

À minha mãe, Eva Conceição, pelo apoio incondicional, durante esses anos, cuidando de mim, da nossa família e, principalmente, de Helena, sendo a sustentação e a força necessárias para que eu não desanimasse no meio da caminhada.

Ao meu marido, Bruno José, pela paciência, pelo amor, pela confiança, compreensão e motivação. Por cuidar de cada detalhe e me incentivar a alcançar meus objetivos, mostrando que tudo “se ajeita” no tempo certo.

À minha pequena Helena, que chegou no meio do doutorado e foi uma dose diária de ânimo para chegar ao final deste ciclo. Foi você o grande motivo de eu ter forças para continuar e de acreditar que seria possível.

À minha querida orientadora, Reinildes Dias, que me acompanha desde 2015, quando adentrei no mestrado, que aceitou embarcar comigo nesta jornada, mesmo

sem me conhecer. Aquela que é mais do que uma orientadora, mas uma amiga, conselheira e incentivadora. Sem sua presença e seu apoio, eu não teria me aventurado e conhecido o universo da Multimodalidade e não teria realizado dois grandes sonhos: ser mestre e ser doutora.

À minha família, em especial minhas primas/irmãs, Pâmela Neves e Bárbara Marcelle, pelo incentivo e por compreenderem as distâncias. Aos meus “compadres”, Giovanna Rodrigues e Felipe Falcão que, mesmo estando distantes, sempre se mostraram preocupados e interessados em me ajudar no que fosse preciso.

Aos professores de Libras da UFMG, Giselli Mara, Elidéa Bernardino, Rosana Passos, Guilherme Lourenço e Michelle Murta, por sempre me acolherem e confiarem em mim, proporcionando experiências e ensinamentos que serão essenciais para minha carreira profissional.

Um agradecimento especial à professora Michelle Murta, por ter se dedicado voluntariamente à gravação dos vídeos em Libras desta pesquisa. Além de todas as mensagens de motivação e de apoio, principalmente nos últimos meses que foram tão difíceis e desafiadores.

Aos colegas do Núcleo de Libras, monitores e professoras auxiliares, principalmente à Fernanda, Dinalva, Adriana e Francys. Foi muito bom trabalhar e aprender com vocês. Com certeza, será uma amizade que levarei para a vida toda.

À toda equipe do Colégio Fábria Kids, especialmente à Fábria Lima e Daniela Freire, por terem me dado a oportunidade de exercer a profissão de professora, por serem compreensivas e humanas. Grande parte dessa conquista eu devo a essa família que me acolheu e que me apoiou, principalmente nesse finalzinho da escrita da tese.

Aos professores e aos surdos que participaram como voluntários nesta pesquisa. Obrigada por confiarem no nosso trabalho e nos ajudarem a colocar em prática tudo que foi planejado.

Enfim, são tantas pessoas que não caberia um agradecimento em poucas páginas. Portanto, deixo o meu “muito obrigada” para todos que direta ou indiretamente fizeram parte da realização deste sonho.



*Sempre haverá uma outra montanha,  
Eu sempre vou querer movê-la.  
Sempre será uma batalha difícil,  
Às vezes, eu vou ter que perder.  
Não é sobre o quão rápido chegarei lá,  
Não é sobre o que está me esperando do outro lado,  
É a escalada.  
(Miley Cyrus, *The Climb*, tradução)*

Disponível em: <<<https://www.vagalume.com.br/miley-cyrus/the-climb-traducao.html>>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

## RESUMO

---

Esta tese tem como tema principal os Materiais Didáticos (MD) voltados ao ensino de Português como Segunda Língua (PL2) para alunos surdos, a partir de uma visão crítico-multimodal. Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é investigar, a partir dos princípios da Multimodalidade (KRESS, 1993; 1997; 2003; 2010; 2015; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]; 2011; 2002;) e da ACD (FAIRCLOUGH, 2001a; 2001b; 2003; 2012), quais são as especificidades linguísticas, visuais e culturais que os MD de PL2 para surdos devem ter, a fim de estarem adequados ao seu público-alvo e servirem de apoio ao seu processo de ensino/aprendizagem de L2. Para tanto, entre os objetivos específicos estavam o planejamento, a criação, a implementação e a avaliação de uma unidade didática digital, com foco na produção escrita do gênero textual currículo. O método utilizado foi o estudo de caso, juntamente com a pesquisa de campo, sob uma perspectiva qualitativa. As principais etapas envolvidas neste estudo foram: (1) análise multimodal de dois MD de PL2 para surdos, utilizando os critérios de: caminho de leitura, cor, tipografia, tipos de imagem e ressemiotização; (2) aplicação de um questionário *on-line* a professores de português para surdos, verificando quais as dificuldades encontradas por eles em seu contexto de trabalho, as especificidades de seus alunos e os materiais por eles utilizados; (3) análise crítica das respostas dos professores ao questionário *on-line*; (4) criação e implementação de uma unidade didática digital, a partir dos resultados obtidos nas análises dos MD e das respostas dos professores; (5) análise crítica das respostas dos participantes surdos ao questionário de avaliação da unidade didática; e (6) recomendações para a produção de MD de PL2 para surdos. Para a produção da unidade didática digital, também foram seguidos os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2017), os quatro processos de conhecimento na perspectiva de Cope e Kalantzis (2015) e o modelo cíclico de escrita de Dias (2020). Após as análises realizadas, percebemos, dentre outras questões, que a exploração de variados modos e recursos semióticos, nos MD de PL2 para surdos, pode proporcionar uma aprendizagem mais visual e dinâmica para esse público de alunos. Ademais, ao criar um material didático para alunos surdos, é importante levar em consideração o contexto sociocultural do estudante, bem como seu nível de conhecimento de Libras e de português, para que o processo de ensino/aprendizagem de L2 ocorra de maneira mais efetiva e dentro da realidade do aprendiz. Portanto, como o título da pesquisa indica, buscamos apresentar, analisar e discutir a realidade dos MD de PL2 para alunos surdos, procurando entender as necessidades que esses estudantes têm em relação ao processo de ensino/aprendizagem do português e propondo algumas recomendações possíveis, além de uma unidade didática digital, sob o viés crítico-multimodal, tendo em vista as especificidades educacionais desses estudantes. A partir deste trabalho, esperamos contribuir para a área do ensino de PL2 para surdos e incentivar a criação de MD sob um viés crítico-multimodal para esses alunos, servindo como norte para a produção de materiais que estejam de acordo com suas necessidades, tanto para professores quanto para autores que tenham interesse em criar e publicar MD voltados a esse contexto de ensino, que ainda são bastante escassos no mercado editorial.

**Palavras-chave:** Análise Crítica do Discurso; Ensino de Português como Segunda Língua; Materiais Didáticos; Multimodalidade, Surdos.

## ABSTRACT

---

The main theme of this thesis is the analysis of Portuguese-as-Second-Language (PSL) teaching materials directed to deaf students, taking into account a critical-multimodal perspective. In this context, considering the Multimodality principles (KRESS, 1993; 1997; 2003; 2010; 2015; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]; 2011; 2002;) and the Critical Discourse Analysis (CDA) (FAIRCLOUGH, 2001a; 2001b; 2003; 2012), the main objective of this study is to investigate which linguistic, visual and cultural features the PSL teaching materials must have in order to be adequate to their target audience and to serve as basis to second language teaching and learning. For this purpose, the specific objectives of this research were as follows: the planning, the creation, the implementation and the evaluation of a digital didactic unit which focused on the production of a resumé. The research methods used in this investigation were the qualitative methods known as *case study* and *field research*. The main stages of this study were: (1) a multimodal analysis based on criteria as *reading path*, *color*, *typography*, *image types* and *ressemiotization* of two PSL teaching materials for deaf students; (2) an application of an on-line questionnaire to teachers who teach deaf students in order to verify their difficulties in their work context, their students' specificities, and the pedagogical materials used by them; (3) a critical analysis of the teachers' responses to the on-line questionnaire; (4) the creation and the implementation of a digital didactic unit after obtaining the results from the analysis related to the teaching materials for deaf students selected for this study and an analysis from teachers' responses; (5) a critical analysis of the deaf students' responses to the evaluation questionnaire of the didactic unit for teaching how to write a resumé; and (6) some recommendations to the production of PSL teaching materials for deaf students. The digital didactic unit was built under the Brazilian *Base Nacional Comum Curricular* principles (BNCC) (BRASIL, 2017), Cope and Kalantzis' four knowledge processes (2015), and the Dias's cyclic writing model (2020). After the analysis, we carried out, among other issues, revealed that the educational use of multiple semiotic resources and modes in PSL teaching materials for deaf students may provide more visual and dynamical learning to this kind of public. Moreover, during the creation of any teaching material directed to deaf students, the designer (teacher) has to consider both the students' sociocultural context, and their proficiency level in Portuguese and in Língua Brasileira de Sinais (Libras), so that the teaching/learning process occurs more effectively and in the apprentice's reality. Therefore, as this thesis' title indicates, we intended to present, analyze and discuss the PSL teaching materials for deaf students' reality, trying to understand the necessities that these students have in relation to the PSL teaching/learning process, and suggesting some possible recommendations and a digital didactic unit, made under a critical-multimodal perspective that considered educational specificities of deaf people. With these actions, we hope to contribute to the second language teaching for deaf students and to encourage the creation of teaching materials that fit their specific needs under a critical-multimodal point of view, serving as a guide for teachers and authors who have interest in creation and publication of teaching materials destined to this educational context, which are rare in publishing market.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis; Multimodality; Deaf students; Portuguese-as-Second-Language teaching; Teaching materials.

## LISTA DE FIGURAS

---

FIGURA 1: Os dois “multis” dos Multiletramentos .....	32
FIGURA 2: Livro e CD-ROM do <i>Projeto Pitangüá</i> .....	49
FIGURA 3: Comparação entre a página do livro e a tela do CD-ROM .....	50
FIGURA 4: Tela do CD-ROM com a janela de Libras .....	51
FIGURA 5: Manuais voltados para professores .....	52
FIGURA 6: Publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo .....	54
FIGURA 7: Gêneros textuais propostos para alunos surdos no ciclo I .....	55
FIGURA 8: Gêneros textuais propostos para alunos surdos no ciclo II .....	55
FIGURA 9: Materiais Didáticos impressos .....	57
FIGURA 10: Material didático digital .....	59
FIGURA 11: Concepção tridimensional do discurso .....	74
FIGURA 12: Modos semióticos e seus recursos .....	86
FIGURA 13: Exemplo de texto linear .....	92
FIGURA 14: Exemplo de texto não linear .....	93
FIGURA 15: Absorção e reflexão das cores .....	95
FIGURA 16: Significado emocional das cores em marcas e produtos .....	100
FIGURA 17: As cores no anúncio publicitário .....	102
FIGURA 18: Fonte <i>Romain Du Roi</i> .....	106
FIGURA 19: Fontes <i>Bodoni</i> e <i>Didot</i> .....	107
FIGURA 20: Fonte com e sem serifa .....	108
FIGURA 21: Exemplos de <i>emoticons</i> e <i>emojis</i> .....	111
FIGURA 22: Exemplos de <i>stickers</i> .....	111
FIGURA 23: Exemplos de <i>gifs</i> .....	111
FIGURA 24: Chapa litográfica .....	115
FIGURA 25: Páginas de livros no estilo da <i>Art Nouveau</i> .....	116
FIGURA 26: Triangulação dos dados da pesquisa .....	146
FIGURA 27: Processos e subprocessos de conhecimento .....	156
FIGURA 28: Modelo cíclico de escrita .....	159
FIGURA 29: Infográfico apresentado na primeira seção da unidade didática .....	162
FIGURA 30: Atividade apresentada na terceira seção da unidade didática .....	163
FIGURA 31: Infográfico apresentado e discutido na terceira seção da unidade didática .....	164

FIGURA 32: Uso da Escrita de Sinais na unidade didática .....	165
FIGURA 33: Proposta de produção de um currículo criativo na unidade didática .....	166
FIGURA 34: Os processos de conhecimento da unidade didática digital .....	167
FIGURA 35: O modelo cíclico de escrita na unidade didática digital .....	168
FIGURA 36: Instruções sobre o acesso aos vídeos em Libras .....	170
FIGURA 37: Cabeçalho e <i>menu</i> superior da página de abertura do curso <i>on-line</i> .....	171
FIGURA 38: Exemplo de caminho de leitura linear na vertical .....	173
FIGURA 39: Exemplo de caminho de leitura linear na horizontal .....	174
FIGURA 40: Exemplo de caminho de leitura linear misto .....	175
FIGURA 41: Caminho de leitura influenciada pelo enunciado .....	176
FIGURA 42: Organização dos números na página .....	177
FIGURA 43: Organização imagem X texto no material didático .....	178
FIGURA 44: Exemplo de caminho de leitura não linear .....	179
FIGURA 45: Exemplo de caminho de leitura não linear em uma atividade de leitura e escrita .....	180
FIGURA 46: Exemplo de caminho de leitura não linear em uma atividade de ligar informações .....	180
FIGURA 47: Exemplo de caminho de leitura não linear em texto na vertical .....	182
FIGURA 48: Imagens em preto e branco 1 (sinais da Libras) .....	183
FIGURA 49: Imagens em preto e branco 2 (ilustrações de atividades) .....	184
FIGURA 50: Imagens em preto e branco 3 (história em quadrinhos) .....	184
FIGURA 51: Imagens coloridas 1 (reproduções) .....	185
FIGURA 52: Imagens coloridas 2 (anônimas) .....	185
FIGURA 53: Realce de conteúdo gramatical .....	186
FIGURA 54: Realce de vocabulário .....	186
FIGURA 55: Realce de palavras com a mesma classificação gramatical .....	187
FIGURA 56: Realce de conjugações verbais .....	188
FIGURA 57: Utilização de negrito em todo o texto .....	189
FIGURA 58: Letra inclinada no gênero textual bilhete .....	190
FIGURA 59: Letra cursiva na lousa .....	191
FIGURA 60: Uso de <i>emoticons</i> .....	192
FIGURA 61: Atividade de desenho .....	200

FIGURA 62: Caminho de leitura linear na vertical .....	201
FIGURA 63: Caminho de leitura linear na horizontal .....	202
FIGURA 64 Caminho de leitura circular .....	204
FIGURA 65: Caminho de leitura diagonal .....	205
FIGURA 66: Caminho de leitura misto .....	206
FIGURA 67: Recurso de <i>zoom</i> .....	206
FIGURA 68: Cores de realce na Unidade 1 .....	208
FIGURA 69: Cores de realce na Unidade 2 .....	208
FIGURA 70: Cores de realce na Unidade 3 .....	209
FIGURA 71: Destaque do vocabulário .....	210
FIGURA 72: Realce do conteúdo .....	210
FIGURA 73: Destaque de aspectos gramaticais .....	211
FIGURA 74: Imagem com diferentes tons de cores .....	212
FIGURA 75: Imagem com contornos coloridos .....	213
FIGURA 76: Exemplo de caracteres cursivos .....	214
FIGURA 77: Ilustração da personagem Lili .....	221
FIGURA 78: Atividade de desenho e/ou colagem de foto .....	224
FIGURA 79: Exemplo de vídeo do material .....	224
FIGURA 80: Integração de elementos multimodais na produção de MD para surdos .....	290

## LISTA DE GRÁFICOS

---

GRÁFICO 1: Sexo dos participantes do Grupo 1 .....	125
GRÁFICO 2: Idade dos participantes do Grupo 1 .....	125
GRÁFICO 3: Porcentagem de participantes surdos e ouvintes do Grupo 1 .....	125
GRÁFICO 4: Participantes do Grupo 1 que fizeram cursos sobre o ensino de PL2 para surdos .....	128
GRÁFICO 5: Idade na qual os participantes do Grupo 2 ficaram surdos .....	132
GRÁFICO 6: Grau de surdez dos participantes do Grupo 2 .....	132
GRÁFICO 7: Tipo de escola na qual os participantes do Grupo 2 estudaram .....	133
GRÁFICO 8: Idade na qual os participantes do Grupo 2 aprenderam a Libras .....	134
GRÁFICO 9: Classificação do conhecimento do português dos participantes do Grupo 2 .....	134
GRÁFICO 10: Formato dos materiais utilizados pelos professores .....	138
GRÁFICO 11: Dedicção às atividades da unidade didática .....	261
GRÁFICO 12: Realização das atividades da unidade didática .....	261
GRÁFICO 13: Frequência de utilização dos recursos da unidade didática .....	262
GRÁFICO 14: Contribuição da unidade didática ao aprendizado de português .....	265
GRÁFICO 15: Relevância do conteúdo da unidade didática .....	266
GRÁFICO 16: Avaliação dos recursos da unidade didática .....	266
GRÁFICO 17: Contribuição do Ambiente Virtual de Aprendizagem .....	276
GRÁFICO 18: Opinião geral sobre a unidade didática .....	277

## LISTA DE QUADROS

---

QUADRO 1: Descrição dos materiais localizados nas pesquisas .....	48
QUADRO 2: Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional .....	75
QUADRO 3: As funções/metafunções da linguagem .....	88
QUADRO 4: Classificação das cores .....	96
QUADRO 5: Efeitos fisiológicos das cores .....	97
QUADRO 6: Efeitos psicológicos e simbólicos das cores .....	98
QUADRO 7: Características distintivas das cores .....	104
QUADRO 8: Características distintivas da tipografia .....	113
QUADRO 9: Categorias de classificação e função de imagens .....	118
QUADRO 10: Divisão do Material Didático 1 .....	123
QUADRO 11: Divisão do Material Didático 2 .....	124
QUADRO 12: Cursos de Graduação dos participantes do Grupo 1 .....	126
QUADRO 13: Conhecimento de Libras dos participantes do Grupo 1 .....	127
QUADRO 14: Contexto de trabalho dos participantes do Grupo 1 .....	128
QUADRO 15: Período de tempo de trabalho dos participantes do Grupo 1 .....	130
QUADRO 16: Classificação do tipo de ensino de português feita pelos professores ..	131
QUADRO 17: Tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores .....	138
QUADRO 18: Títulos dos materiais didáticos utilizados pelos professores .....	139
QUADRO 19: Recursos utilizados pelos professores na criação/adaptação de materiais .....	140
QUADRO 20: Categorias de análise das respostas dos docentes e da percepção dos alunos .....	142
QUADRO 21: Expressão de processos, participantes e circunstâncias .....	144
QUADRO 22: Competências Gerais da Educação Básica .....	149
QUADRO 23: Campos de atuação social da área de Linguagens e suas Tecnologias .....	151
QUADRO 24: Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o EM .....	152
QUADRO 25: Habilidades escolhidas na área de Língua Portuguesa .....	153
QUADRO 26: Classificação das imagens do Material Didático 1 .....	193
QUADRO 27: Função das imagens do Material Didático 1 .....	196
QUADRO 28: Classificação das imagens do Material Didático 2 .....	216
QUADRO 29: Função das imagens do Material Didático 2 .....	218



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

---

- ACD** – Análise Crítica do Discurso
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AS** – Atividade Social
- ASL** – Língua de Sinais Americana (*American Sign Language*)
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNLD** – Comissão Nacional do Livro Didático
- COEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- Colted** – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
- EAA** – Editora Arara Azul
- EAD** – Educação a Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ELO** – Ensino de Língua *Online*
- EM** – Ensino Médio
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAE** – Fundação de Assistência ao Estudante
- FAPERJ** – Fundação de Amparo à Pesquisa
- Fename** – Fundação Nacional do Material Escolar
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GDV** – Gramática do *Design Visual*
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INL** – Instituto Nacional do Livro
- IST** – Instituto Santa Terezinha
- L1** – Primeira Língua
- L2** – Segunda Língua
- LD** – Livro(s) Didático(s)
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDP** – Livro Didático de Português
- Libras** – Língua Brasileira de Sinais
- LO** – Língua Oral
- LP** – Língua Portuguesa

**LS** – Língua(s) de Sinais

**MD** – Material(is) Didático(s)

**MEC** – Ministério da Educação

**Moodle** – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

**NTIC** – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

**PL2** – Português como Segunda Língua

**Plidef** – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

**PNLA** – Programa Nacional do Livro para Adultos

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PNLEM** – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

**REA** – Recurso(s) Educacional(is) Aberto(s)

**SciELO** – *Scientific Electronic Library Online*

**TDIC** – Tecnologias da Informação e da Comunicação

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**Usaid** – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

# SUMÁRIO

---

<b>CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	20
1.1 Considerações Iniciais .....	20
1.2 Justificativa de Pesquisa .....	26
1.2.1 <i>Justificativa Pessoal</i> .....	26
1.2.2 <i>Justificativa Social</i> .....	28
1.3 Objetivos .....	34
1.3.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	34
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	35
1.4 Questões de Pesquisa .....	36
1.5 Organização da Tese .....	36
<b>CAPÍTULO 2: MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: REALIDADES E NECESSIDADES</b> .....	38
2.1 Breve Histórico dos Materiais Didáticos de Ensino de Português no Brasil .....	38
2.2 Revisão de Literatura: Materiais Didáticos Impressos e Digitais de PL2 para Surdos .....	47
2.2.1 <i>Materiais no Formato Impresso</i> .....	48
2.2.2 <i>Materiais no Formato Digital</i> .....	58
2.3 Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos e Especificidades dos Materiais Didáticos .....	62
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E MULTIMODALIDADE</b> .....	69
3.1 A Análise Crítica do Discurso e a Teoria Social do Discurso .....	69
3.2 Semiótica Social e Multimodalidade: Conceitos Importantes .....	84
3.3 Ressemiotização .....	118
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGIA</b> .....	121
4.1 Natureza da Pesquisa .....	121
4.2 Apresentação dos Materiais de PL2 para Surdos Analisados na Pesquisa ....	122
4.3 Caracterização dos Sujeitos .....	124
4.4 Especificação do Questionário <i>On-line</i> Aplicado aos Professores de PL2 para Surdos .....	136
4.5 Instrumentos de Coleta e Critérios de Análise dos Dados .....	141

<b>CAPÍTULO 5: PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA</b>	
<b>DIGITAL</b> .....	147
5.1 <i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a Língua Portuguesa no Ensino Médio</i> .....	147
5.2 <i>Os Processos de Conhecimento</i> .....	155
5.3 <i>O Modelo Cíclico de Escrita</i> .....	158
5.4 <i>Implementação da Unidade Didática Digital</i> .....	160
<b>CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	172
6.1 <i>Materiais Didáticos de PL2 para Surdos</i> .....	172
6.1.1 <i>Análise 1: Português... Eu quero ler e escrever – Albres (2010a)</i> .....	172
6.1.2 <i>Análise 2: Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano – Silva e Guimarães (2018)</i> .....	200
6.1.3 <i>Discussão comparativa</i> .....	225
6.2 <i>Questionário On-line Aplicado aos Professores de PL2 para Surdos</i> .....	230
6.2.1 <i>Pergunta 1: Dificuldades Encontradas pelos professores</i> .....	232
6.2.2 <i>Pergunta 2: Especificidades dos Alunos Surdos para Elaboração de MD de PL2</i> .....	247
6.2.3 <i>Pontos Importantes da Análise para a Produção da Unidade Didática</i> .....	259
6.3 <i>Avaliação da Unidade Didática pelos Participantes Surdos</i> .....	260
<b>CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS POSSIBILIDADES</b> .....	283
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	293
<b>APÊNDICES</b> .....	306
<b>ANEXO</b> .....	332

## **CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

---

*“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”  
(O Pequeno Príncipe).*

### **1.1 Considerações Iniciais**

Esta tese tem como tema norteador os **Materiais Didáticos (MD)** como recursos pedagógicos para o ensino de **Português como Segunda Língua (PL2) para alunos surdos** sob a perspectiva da abordagem da **Multimodalidade** e levando em consideração a **Análise Crítica do Discurso (ACD)**.

Em relação à área da surdez, alguns termos são essenciais para esta pesquisa, tais como **surdo** ou **pessoa surda**, **Língua de Sinais (LS)**, **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, **Educação Bilíngue** e **ensino de PL2 para surdos**. Consideramos como **surdo** a pessoa que faz parte de uma minoria linguístico-cultural e é usuária da LS, independente do seu grau de surdez (SKLIAR, 1997). Nesse sentido, adotamos uma visão socioantropológica, a qual compreende a surdez “como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural” (RODRIGUES, 2008, p. 60).

A **LS**, por sua vez, é uma língua<sup>1</sup> espaço-visual, visto que é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos, e é utilizada pela comunidade surda para a comunicação. Ela não é uma língua universal, isto é, “nos Estados Unidos, os surdos ‘falam’ a língua americana de sinais; na França, a língua francesa de sinais;

---

<sup>1</sup> O linguista americano William Stokoe foi o primeiro a perceber e a comprovar, por meio de suas pesquisas na Língua de Sinais Americana (ASL), realizadas nos anos 1960, que a LS “atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

no Japão, a língua japonesa de sinais; no Brasil, a língua brasileira de sinais” (GESSER, 2009, p. 11-12).

A **Libras** foi reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” dos surdos brasileiros, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como “Lei de Libras”. De acordo com essa lei, a Língua Brasileira de Sinais é entendida como um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria”, constituindo “um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 1).

Pesquisas realizadas na área da aquisição da linguagem pelas crianças surdas, como a de Petitto e Bellugi (1988), constataram que “a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência” (QUADROS, 1997, p. 79). Ademais, essas pesquisas também apontam para o fato de que o processo de aquisição da LS pelas crianças surdas acontece em período análogo ao da aquisição da língua oral pelas crianças ouvintes (QUADROS, 1997). Dessa forma,

se a língua de sinais é a língua natural do surdo, ou seja, é aquela que ele aprende somente pelo contato com falantes dessa língua, sem ser necessária uma aprendizagem sistemática – como requer o português –, é necessário que o surdo seja inserido em um ambiente que lhe proporcione esse contato natural, para que adquira uma língua, desenvolvendo através dela todas as suas potencialidades (BERNARDINO, 2000, p. 33-34).

No contexto da educação dos surdos brasileiros, a partir da proposta da **Educação Bilíngue**, “primeiro, os surdos adquirem a Língua de Sinais (LS) e depois aprendem o Português na modalidade escrita” (ALVES *et al*, 2015, p. 31). Dessa forma, a Libras é considerada sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (LP) escrita sua segunda língua (L2).

A Educação Bilíngue começou a ser difundida no Brasil a partir dos anos 1990 (SILVA, 2017), após a experiência de adoção de duas outras propostas de ensino, as quais são denominadas Oralismo e Comunicação Total<sup>2</sup>. Na proposta oralista, “a aprendizagem da língua oral tem o objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente” (BERNARDINO, 2000, p. 29). Assim, nessa proposta, o fundamento principal é a

---

<sup>2</sup> Atualmente, essas três propostas educacionais (Oralismo, Comunicação Total e Educação Bilíngue) “convivem no Brasil, e pode-se dizer que todas têm relevância e representatividade no trabalho com surdos” (GOLDFELD, 2002, p. 33).

“recuperação” do surdo, denominado como “deficiente auditivo” (BERNARDINO, 2000) e a língua oral é enfatizada em termos terapêuticos (QUADROS, 1997). A visão de surdez adotada por essa proposta é a clínico-terapêutica, para a qual os surdos “são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala” (SKLIAR, 1997, p. 113). Assim, enfatizam-se a fala e a leitura labial,

através de tratamento fonoaudiológico, de uso de próteses e implantes, por exemplo, capazes de capacitá-los [os surdos] a usar a LO [língua oral] e a partilhar modos de ser, pensar e agir da sociedade ouvinte que integram (RODRIGUES, 2008, p. 59).

A partir da insatisfação com os resultados advindos do modelo oralista e do número crescente de pesquisas na área das línguas de sinais, as quais comprovam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, têm um desempenho acadêmico superior às demais, a Libras teve entrada gradativa na Educação de Surdos (PEREIRA, 2014). Primeiramente, “a proposta foi de usar os sinais como mais um recurso para possibilitar a percepção e o uso da língua oral, o que ficou conhecido como Comunicação Total” (PEREIRA, 2014, p. 147).

A Comunicação Total é uma proposta que surgiu, no início da década de 1980, trazendo para o Brasil uma discussão sobre os meios de comunicação viso-manuais no contexto da Educação de Surdos (ALBRES, 2010b). Essa proposta permite que a LS seja utilizada com o intuito de desenvolver a linguagem na criança surda (QUADROS, 1997), a partir da exploração de modos variados (fala, sinais, sistemas artificiais etc.) que facilitam a comunicação (ALBRES, 2010b).

Contudo, uma crítica acerca desta proposta é que a LS acaba sendo utilizada como um recurso voltado ao ensino da língua oral, fazendo com que os sinais sejam realizados na mesma estrutura do português. De acordo com especialistas, esse sistema artificial, conhecido como “português sinalizado” ou “bimodalismo”, não considera a LS e sua estrutura gramatical própria, o que desestrutura, inclusive, a própria LP. Segundo Quadros (1997), esse sistema não é eficiente para o ensino do português, visto que as crianças surdas continuam apresentando defasagens na leitura, na escrita e nos conteúdos escolares.

A proposta da Educação Bilíngue, portanto, é defendida pelos estudiosos e pela própria comunidade surda como a mais adequada para o ensino de surdos,

“tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (QUADROS, 1997, p. 27). Conforme aponta Pereira (2014, p. 147), “no Brasil, o direito dos alunos surdos a uma educação que contemple as duas línguas – a Brasileira de Sinais e a Portuguesa – é garantido pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005”. De acordo com esse Decreto:

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

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

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

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

Nesse sentido, em uma proposta bilíngue, a escola deve possibilitar a aquisição da Libras como L1, visto que os alunos surdos vão recorrer ao conhecimento dessa língua espaço-visual, durante seu aprendizado de português, sua L2 (PEREIRA, 2014). Assim, é “o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais” que “permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita” e, deste modo, constituir o conhecimento de sua L2 (PEREIRA, 2014, p. 148). Entretanto, conforme aponta Silva (2017, p. 136), “a proposta de Educação Bilíngue para surdos têm (*sic*) enfrentado desafios relacionados à falta de consciência da diferença linguística dos surdos”. Ademais,

destaca-se se a implantação da proposta de inclusão educacional, que propõe que os surdos estudem em escolas comuns acompanhados por um intérprete de Libras-português<sup>3</sup>. Para os movimentos políticos dos surdos

---

<sup>3</sup> De acordo com Silva (2017), o ensino de PL2 para surdos, conforme advoga a Educação Bilíngue, ainda é bastante incipiente no Brasil. Quando ocorre, o ensino de português é realizado, geralmente, “em classes somente de alunos surdos, onde todos são aprendizes de português como L2 e



brasileiros e para muitos pesquisadores, a inclusão dos surdos em escolas comuns, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, não é uma proposta viável, já que essa educação supostamente “igualitária” apagaria a diferença linguística dos surdos. Em escolas comuns, as crianças surdas geralmente enfrentam vários problemas na aquisição da LS pela falta de interação com outros surdos, colegas e professores. Além disso, os surdos estudam em classes com alunos ouvintes, onde o português é ensinado como língua materna, e não como L2 como seria direito desses aprendizes. Nessas condições, os surdos se encontram numa situação precária de acesso ao português, que se agrava de forma aguda para aqueles que estão nos primeiros anos de escolarização, iniciando o processo de alfabetização (SILVA, 2017, p. 136).

Outro obstáculo para o ensino de PL2 para surdos é a falta de materiais didáticos específicos para esse público de alunos. Além disso, os MD já existentes não apresentam o conteúdo e seus usos sociais por meio de práticas pedagógicas voltadas ao estudante surdo, o que faz com que esse aluno, mesmo estando inserido no espaço físico dos alunos ouvintes, não consiga aprender de maneira satisfatória o português na modalidade escrita (TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014).

Dessa forma, muitas vezes, os docentes acabam criando e/ou adaptando seus próprios recursos didáticos, a partir de: “a) materiais para o ensino de LP como língua materna; b) materiais para o ensino de LP como língua estrangeira” (TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014, p. 30). Todavia, as peculiaridades da Libras e a falta de contato do professor com a comunidade surda dificultam a produção e a adaptação desses materiais, sendo necessária a seguinte pergunta: “até que ponto os professores de língua portuguesa conhecem e reconhecem as ‘necessidades’ de seus alunos surdos?” (TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014, p. 30).

Segundo Silva (2017, p. 139), é importante que o MD de PL2, voltado ao aluno surdo, “seja composto de textos autênticos, sempre que possível, dando representatividade a diversos textos escritos de diferentes esferas sociais”. Além disso, é essencial “cuidar para que a apresentação gráfica do material possa potencializar a aprendizagem visual da escrita pelo aprendiz” (SILVA, 2017, p. 139).

Nesse sentido, a **Multimodalidade**, definida como “o uso de vários modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, em conjunto com a maneira particular na qual estes modos são combinados” (KRESS; VAN LEEUWEN,

---

compartilham a LS, principal língua das interações face a face. Essas classes de surdos, por sua vez, pertencem a escolas especiais ou escolas especializadas para surdos ou mesmo a escolas comuns, onde se buscou contemplar a diferença linguístico-cultural dos surdos por meio de projetos voltados a esses alunos” (SILVA, 2017, p. 135-136).

2001, p. 20, tradução nossa<sup>4</sup>), pode ser uma ferramenta importante para a produção de MD de ensino de PL2 para surdos. Isto porque essa abordagem proporciona a ressignificação do texto escrito, a construção imagética e, principalmente, a mobilização de múltiplas formas de conhecimento, estabelecendo sentidos para a aprendizagem da LP como L2 (PEREIRA; MUNIZ, 2015).

A abordagem multimodal é derivada da Teoria da Semiótica Social, proposta por Hodge e Kress (1988, p. 2, tradução nossa<sup>5</sup>), a qual permite que as pessoas que “precisam de formas para descrever e explicar os processos e as estruturas através dos quais o sentido é constituído”, possam fazer suas análises, em diferentes disciplinas e a partir de qualquer modo semiótico (escrita, imagem estática, imagem em movimento, áudio, gestos, entre outros).

Outra teoria importante para este trabalho é a **Análise Crítica do Discurso (ACD)**, na perspectiva de Norman Fairclough. De acordo com o autor, assim como a Multimodalidade, a ACD “está baseada em uma visão de semiose como a parte irreduzível dos processos sociais materiais”, incluindo “todas as formas de construção de sentidos – imagens, linguagem corporal e a própria língua” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308). Tal teoria busca compreender as relações de sentido e as mudanças sociais provenientes dos discursos, orais ou escritos, os quais são reflexos do meio no qual são produzidos.

Aliados a esses pressupostos teóricos, podemos citar também a importância dos recursos digitais para o processo de ensino/aprendizagem de português para surdos, os quais podem ser utilizados para a produção de MD de PL2 para esse público de alunos. O uso de tais recursos está previsto, inclusive, no Decreto nº 5.626/2005, ao citar, no inciso VIII do artigo 14, a necessidade de a escola “disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos” que sirvam como apoio à educação dos alunos surdos (BRASIL, 2005, s. p.).

Barbosa (2016), em sua pesquisa de mestrado, tratou a respeito do uso das ferramentas digitais, juntamente com a Educação a Distância (EAD), no ensino de PL2 para alunos surdos. Segundo a autora,

---

<sup>4</sup> No original: “[...] the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined”.

<sup>5</sup> No original: “[...] need ways of describing and explaining the processes and structures through which meaning is constituted”.

levando em consideração que os surdos estão cada vez mais imersos nos ambientes digitais e que estes podem facilitar o processo de leitura e escrita da LP como L2, acreditamos que a EAD, adaptada à realidade das pessoas surdas, possa ser um recurso utilizado pelos professores de PL2 para esse público de alunos, a fim de explorarem as ferramentas digitais e os recursos visuais e proporcionarem um aprendizado mais eficiente a esses estudantes que estão inseridos em uma cultura totalmente baseada na visão (BARBOSA, 2016, p. 34).

Nessa perspectiva, Pereira e Muniz (2015, p. 453) enfatizam que, em virtude de sua natureza multimodal, os recursos digitais se configuram como uma prática pedagógica muito importante, sendo papel dos docentes “harmonizar os processos semióticos utilizados em suportes variados, a fim de que seus alunos compreendam os significados provenientes da junção dos vários modos de linguagem”.

Diante do exposto, por meio desta pesquisa, apresentamos, analisamos e discutimos a **realidade** dos MD de PL2 para alunos surdos, procurando entender as **necessidades** que esses estudantes têm, em relação ao ensino/aprendizagem do português, e propondo algumas recomendações **possíveis**, além de uma unidade didática digital, sob o viés crítico-multimodal, tendo em vista as especificidades educacionais desses estudantes e a utilização de recursos digitais. Essencial, nessa unidade, é a ênfase na construção/produção de sentidos, por meio de práticas sociais pela linguagem que incluem os modos semióticos de representação e de interação, conforme será apresentado no decorrer deste trabalho.

## **1.2 Justificativas de Pesquisa**

Esta seção apresenta as justificativas de pesquisa, iniciando-se pela justificativa pessoal, a partir da minha trajetória acadêmica e das motivações para a realização deste trabalho; e passando para a justificativa social, apresentando as contribuições deste estudo para a área do ensino de PL2 para alunos surdos.

### **1.2.1 Justificativa Pessoal**

Minha trajetória pessoal na área de Libras teve início em 2010, quando eu ainda estava na graduação e realizei a disciplina “Fundamentos de Libras *On-line*”, que é obrigatória para todos os cursos de licenciatura da UFMG. Nessa época, fui “picada” pela Libras e não consegui mais parar de estudar sobre o assunto. De discente, passei a atuar como monitora da mesma disciplina, fui aluna e voluntária

em alguns cursos de extensão, fiz meu estágio obrigatório em uma escola de surdos de Belo Horizonte, participei de vários eventos na área e, logo que me formei (em Licenciatura e Bacharelado do Português), realizei um curso de especialização em Tradução/Interpretação e Docência de Libras.

Durante o bacharelado, em 2014, desenvolvi uma monografia na área do ensino de português como L2 para surdos, na qual investiguei a prática dos professores em relação ao uso de novas tecnologias de comunicação e informação nas aulas de LP para esse público de alunos, realçando a importância da formação de professores para atuarem nesse contexto de ensino. De lá para cá, percebe-se que ainda muito pouco foi realizado nesse sentido, demonstrando a importância de criação de Políticas Públicas voltadas para a capacitação de novos professores, bem como para a formação continuada de docentes que já atuam em escolas que atendem alunos surdos.

Em 2015, ingressei no mestrado na UFMG, na área da Linguística Aplicada e na linha de pesquisa da Linguagem e Tecnologia, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Reinildes Dias, que se interessa pela área de produção de materiais didáticos impressos e no meio digital. Ademais, é coautora de duas coleções para o ensino de inglês aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Durante o mestrado, desenvolvemos um curso *on-line* de escrita de artigos de opinião, no modelo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para alunos surdos que estavam cursando ou que já haviam finalizado o Ensino Médio. Essa pesquisa também foi realizada sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e da abordagem da Multimodalidade, tendo como foco a Gramática do *Design Visual* (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]).

Após a finalização do mestrado, tive grande interesse em continuar pesquisando na área do ensino de PL2 para surdos, levando em consideração os pressupostos dos Multiletramentos e da Multimodalidade, bem como as tecnologias digitais. Assim, em 2017, fui aprovada no doutorado, novamente com a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Reinildes Dias, cujas pesquisas se alinham a esses pressupostos, e surgiu a ideia de criação de uma unidade didática em versão digital, explorando recursos multimodais, incluindo os visuais, e a produção escrita em L2 pelos alunos surdos. Durante o doutorado, cursei algumas disciplinas relacionadas à ACD, na vertente de Fairclough, e realizei várias leituras sobre o assunto, como, por exemplo, o livro “Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional,

Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso”, tendo como uma das organizadoras a professora Sônia Pimenta da Faculdade de Letras da UFMG. A partir dos conhecimentos construídos, sentimos a necessidade de utilizar os critérios da ACD para a análise dos dados da pesquisa, pelo fato de esta trazer um olhar mais crítico e preocupado com o contexto social e discursivo dos enunciados.

Algumas pesquisas anteriores, orientadas pela professora Reinildes, ressaltaram a importância da abordagem multimodal e da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de L2, nesse caso da língua inglesa. Um exemplo é a dissertação de Frade (2012, p. 7), a qual desenvolveu “um estudo de caso para analisar a estrutura organizacional do gênero *website* educacional em inglês dirigido a crianças de 6 a 10 anos de idade considerando seus aspectos multimodais”. Gomes (2015, p. 7), também em sua dissertação de mestrado, “investigou as contribuições do estudo do gênero exposição oral, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, para o aprimoramento das capacidades de ouvir e falar” de docentes de inglês, na modalidade EAD. Mais recentemente, em sua tese de doutorado, Miranda (2020, p. 8) baseou-se “nos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos associados aos objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom e aos recursos digitais da era contemporânea para fins pedagógicos”, os quais apoiaram o processo de formação do “professor [de inglês] para uma prática pedagógica transformada”.

O diferencial desta pesquisa de doutorado, portanto, é o olhar voltado especificamente para os alunos surdos, para os quais a abordagem da Multimodalidade e a Pedagogia dos Multiletramentos têm muito a contribuir, considerando as especificidades desse público, em especial a aquisição visual da língua escrita, como se verá ao longo deste trabalho.

### **1.2.2 Justificativa Social**

De acordo com Fernandes (2007, p.10), uma das razões que justifica a obtenção de resultados escolares insatisfatórios pelos alunos surdos, principalmente relacionados à apropriação da leitura e da escrita, é a “inadequação metodológica da escola”. Ainda segundo a autora,

essa constatação é transparente: as experiências não significativas com a língua portuguesa na escola, desenvolvidas por métodos de ensino inapropriados, que ignoraram a sua condição de aprendiz de segunda língua, não permitiram aos surdos se apropriar da escrita de forma efetiva e significativa, nos últimos cinquenta anos (FERNANDES, 2007, p. 10).

Outra autora que discute essa questão é Silva (2010), apontando que a LP é ensinada aos surdos com estratégias de ensino de L1, ou seja, da mesma forma como é ensinada aos alunos ouvintes, conforme já comentamos nas Considerações Iniciais. Somado a isso, encontra-se o fato, também já discutido brevemente, de que a oferta de MD de ensino de português, direcionados a alunos surdos, é bastante escassa e os livros existentes raramente contemplam as especificidades que os alunos surdos têm na leitura e na escrita da LP.

Segundo Silva (2017, p. 141), “a criança surda vai estabelecer com a língua escrita uma relação visual”, “considerando não só o fato de o surdo não ouvir os sons e geralmente não estabelecer relação fonema-grafema”, mas também “as consequências cognitivas da surdez relacionadas a uma intensificação do desenvolvimento dos aspectos visuais”. Assim, no processo de aprendizagem da escrita, os surdos utilizam mais recursos ideográficos do que fonográficos, o que confirma a necessidade da busca de práticas pedagógicas e estratégias apropriadas para o ensino de PL2 a esse público de alunos (SILVA, 2017). Algumas estratégias citadas por Silva (2017), baseada em Fernandes (1999); Quadros e Schmiedt (2006) e Lebedeff (2006), são: (1) o uso de recursos visuais; (2) a apresentação do conteúdo de maneira progressiva, respeitando os níveis de conhecimento dos alunos, sem ênfase na homogeneização dos saberes, sua faixa etária e condições socioculturais; e (3) “o uso intenso do alfabeto manual<sup>6</sup> de forma a estabelecer uma ponte entre o sistema de escrita alfabética e a apreensão visual do aluno surdo” (SILVA, 2017, p. 142).

Conforme aponta Strobel (2009, p. 41), “os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles”. Desse modo, a experiência visual dos surdos, isto é, “a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação” faz parte de seus artefatos culturais (STROBEL, 2009, p. 41). A partir dessa experiência visual,

---

<sup>6</sup> O alfabeto manual ou datilologia consiste na soletração das letras do alfabeto em Língua de Sinais.

surge a cultura surda<sup>7</sup> representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218 *apud* STROBEL, 2009, p. 41).

Tendo em vista essa constatação, a produção de um MD voltado ao público de alunos surdos deve levar em consideração a Pedagogia dos **Multiletramentos** (KALANTZIS; COPE, 2012), a qual foi cunhada pelo *New London Group*, durante discussões a respeito das mudanças nas maneiras pelas quais as pessoas criam e participam dos significados. De acordo com Kalantzis e Cope (2012, p. 1, tradução nossa<sup>8</sup>),

a abordagem dos Multiletramentos tenta explicar o que ainda importa nas abordagens tradicionais de leitura e escrita e complementá-las com o conhecimento do que é novo e distinto sobre as maneiras pelas quais as pessoas produzem sentido no ambiente da comunicação contemporânea.

O termo Multiletramentos enfatiza dois aspectos principais relacionados à atual produção de sentido: a **Multimodalidade** e o **Multiculturalismo**. O primeiro aspecto, já citado na seção de Introdução, aponta para a produção de significados cada vez mais multimodais, nos quais o modo linguístico da escrita “interage com os padrões de significado oral, visual, audível, gestual, tátil e espacial” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 2, tradução nossa<sup>9</sup>). Assim, a escrita deixou de ser o principal modo semiótico para a criação de sentidos, o que significa que os recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino/aprendizagem, tais como os MD, devem explorar todos os modos, a fim de “complementar as habilidades tradicionais de leitura e escrita com comunicações multimodais, particularmente, as típicas das novas mídias digitais” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 2, tradução nossa<sup>10</sup>).

---

<sup>7</sup> O conceito de “cultura” utilizado nesta pesquisa é baseado no termo “cultura surda”, isto é, “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo [*sic*] acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas” (STROBEL, 2009, p. 27). Dessa forma, o termo “abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo” (STROBEL, 2009, p. 27).

<sup>8</sup> No original: “The Multiliteracies approach attempts to explain what still matters in traditional approaches to reading and writing, and to supplement this with knowledge of what is new and distinctive about the ways in which people make meanings in the contemporary communications environment”.

<sup>9</sup> No original: “[...] interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning”.

<sup>10</sup> No original: “[...] supplement traditional reading and writing skills with multimodal communications, particularly those typical of the new, digital media”.

O Multiculturalismo, por sua vez, diz respeito à “diversidade social ou variabilidade das convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1, tradução nossa<sup>11</sup>). Dependendo do contexto social, os textos podem apresentar variações consideráveis, tais como “experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, área de emprego, conhecimento especializado, cenário cultural ou identidade de gênero” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1, tradução nossa<sup>12</sup>), entre outros. Tais diferenças, de acordo com Kalantzis e Cope (2012, p. 1, tradução nossa<sup>13</sup>), “estão se tornando cada vez mais significativas nas maneiras como interagimos em nossa vida cotidiana, nas maneiras como produzimos e participamos de significados”. Portanto, é importante que os recursos pedagógicos, principalmente os MD, levem em consideração a necessidade de os alunos serem “capazes de descobrir diferenças nos padrões de significado de um contexto para outro e se comunicar através dessas diferenças conforme suas vidas exigem” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1, tradução nossa<sup>14</sup>).

A FIGURA 1, a seguir, apresenta uma síntese dos elementos que compõem os dois aspectos relacionados ao conceito dos Multiletramentos – Multimodalidade e Multiculturalismo/Multicontexto:

---

<sup>11</sup> No original: “[...] social diversity, or the variability of conventions of meaning in different cultural, social or domain-specific situations”.

<sup>12</sup> No original: “[...] life experience, subject matter, disciplinary domain, area of employment, specialist knowledge, cultural setting or gender identity”.

<sup>13</sup> No original: “[...] are becoming ever more significant to the ways in which we interact in our everyday lives, the ways in which we make and participate in meanings”.

<sup>14</sup> No original: “[...] able to figure out differences in patterns of meaning from one context to another and communicate across these differences as their lives require”.



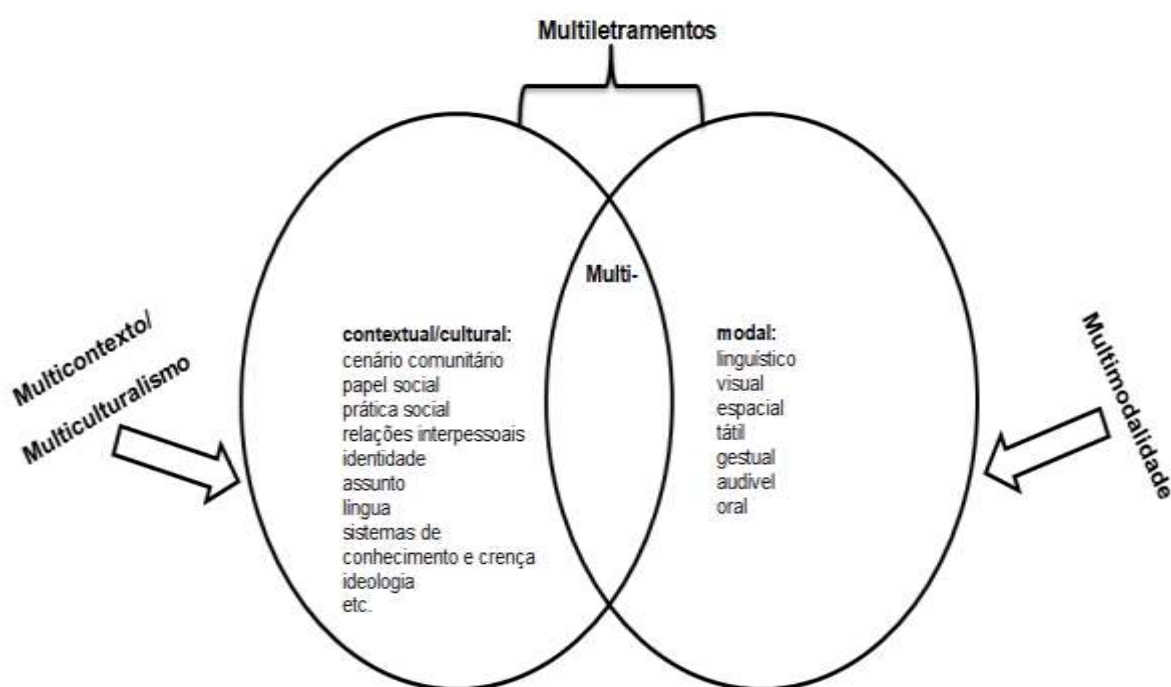


FIGURA 1: Os dois “multis” dos Multiletramentos  
Adaptado de: Kalantzis; Cope, 2012, p. 2.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2014) defende que, no processo de criação de MD de PL2 para alunos surdos, deve ser levada em consideração uma abordagem multimodal e multicultural. De acordo com o autor, o MD voltado a esse público de alunos precisa contemplar diversos modos semióticos, como, por exemplo, a imagem, a Libras e o português escrito. Ribeiro (2014) também salienta que, para minimizar os problemas relacionados ao ensino de PL2 para surdos e proporcionar uma Educação Bilíngue efetiva, que respeita a cultura, a identidade e a língua dos surdos, é necessário o trabalho com o texto a partir de imagens e/ou por meio da Libras. Acrescentam-se o contexto sociocultural e o entendimento desse público-alvo pelos educadores, que são ainda muito pouco investigados.

Esse trabalho pode ser realizado pelo viés da **ressemiotização**, termo usado por Iedema (2003) para se referir à recontextualização de significados a partir da mudança de uma modalidade (como a escrita) para outra (a imagem estática, imagem em movimento etc.), durante a produção de sentidos. Por exemplo, o professor de PL2 para surdos pode transpor as informações de um texto escrito em português para um mapa conceitual, um infográfico, um esquema ou, até mesmo, um vídeo explicativo em Libras. Os alunos surdos também podem ser incentivados a realizar esse trabalho, ressemiotizando o conteúdo de textos escritos por meio de

cartazes, apresentação de *slides*, quadros, animações, entre outros recursos. Essa transposição de elementos de uma semiose a outra promove o letramento bilíngue e garante ao aluno surdo o livre exercício de sua cidadania, visto que estes são “indivíduos predominantemente visuais” e se encontram “na interseção entre o letramento visual, já que são falantes naturais da língua de sinais, e o letramento formal do português como segunda língua, em sua modalidade escrita” (BRASIL, 2018b, p. 144).

Levando em consideração a abordagem multimodal integrada à visão crítica do discurso, a pesquisa de Ferraz (2011, p. 21) defendeu a tese de que “a abordagem discursiva crítica multimodal de diferentes semioses linguísticas pode favorecer a sistematização de trabalho na composição de diversas mídias”, voltadas ao ensino de PL2. Apesar de o trabalho da autora não ser exclusivamente para alunos surdos, mas também para estrangeiros e indígenas, acreditamos ser um importante passo para mostrar a necessidade do entrelaçamento entre a Multimodalidade e a ACD no contexto de criação de MD de PL2 para os alunos surdos.

Ao tratar a respeito do Multiculturalismo relacionado aos surdos, Kelman (2010, p. 87) afirma que “a educação de alunos que não pertencem à cultura dominante, só pode ser bem-sucedida se for impregnada de respeito às culturas minoritárias”. Para tanto, é necessário “buscar a análise e a compreensão dos fenômenos de comportamento individual e coletivo, nos mais diversos contextos em que as interações sociais e culturais ocorrem” (KELMAN, 2010, p. 87). Assim,

para que crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que o mundo semiótico seja mediado de forma adequada. Em outras palavras, os símbolos que impregnam a cultura só vão se revestir de significado para as crianças surdas se houver interações sociais e comunicativas significativas que possam decodificar esses símbolos (KELMAN, 2010, p. 92).

Portanto, é necessário buscar maneiras para que os alunos surdos tenham a possibilidade de desenvolver suas identidades bilíngues dentro do ambiente escolar, o qual é classificado como democrático. Nesse sentido, “toda a equipe pedagógica deve conhecer, aceitar e valorizar essas diferenças, entendendo-as dentro do prisma multicultural” (KELMAN, 2010, p. 95). Ademais, são imprescindíveis: (1) o reconhecimento da Libras como meio de instrução; (2) o contato com outras pessoas surdas, falantes dessa língua; (3) a desmistificação de estigmas

relacionados aos comportamentos, às atitudes ou às preferências dos surdos; (4) a identificação do aluno surdo, não somente com a cultura surda, mas, também, com a cultura ouvinte, de modo a tornar-se um sujeito bilíngue e bicultural; entre outros (KELMAN, 2010). O último aspecto citado tem relação direta com o fato de que o caminho que leva “um indivíduo a buscar o aprendizado das duas línguas, depende, em grande parte, do modo como ele se identifica com uma ou ambas as culturas” (KELMAN, 2010, p. 101).

A partir do exposto nesta seção, é possível perceber que muitos são os desafios encontrados tanto pelos alunos surdos quanto pelos professores, no processo de ensino/aprendizagem de PL2, devido à inadequação metodológica e à escassez de MD adequados para esse contexto. Nesse sentido, esta pesquisa é de extrema relevância social para a área do ensino de PL2 para surdos e para incentivar a criação de MD sob um viés crítico-multimodal para esse público de alunos, considerando também os aspectos multiculturais/multicontextuais, de acordo com a perspectiva dos Multiletramentos, e a ressemiotização da linguagem oral/escrita para a linguagem visual. Poderá ela servir como norte para a produção de materiais que estejam de acordo com as especificidades educacionais dos alunos surdos e seu contexto sociocultural, tanto para professores quanto para autores que tenham interesse em criar e publicar MD voltados para esse público de alunos, que ainda são bastante escassos no mercado editorial.

### **1.3 Objetivos**

Esta seção apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos esperados por meio deste estudo, fundamentados na abordagem da Multimodalidade e na Pedagogia dos Multiletramentos, na Análise Crítica do Discurso e nos pressupostos das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de PL2 para alunos surdos, envolvendo aspectos multiculturais, sob a perspectiva da Educação Bilíngue.

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

- Investigar, a partir dos princípios dos Multiletramentos, da Multimodalidade e da ACD, quais são as especificidades linguísticas, visuais e culturais que os

materiais didáticos de PL2 para surdos devem ter, a fim de estarem adequados ao seu público-alvo e auxiliarem em seu processo de ensino/aprendizagem de segunda língua.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Desenvolver uma análise multimodal de dois MD de ensino de PL2 para surdos, um em formato impresso e outro em formato digital;
- Verificar quais são os tipos de MD utilizados por professores de PL2 para surdos, as dificuldades enfrentadas por eles em seu contexto de trabalho e as necessidades educacionais de seus alunos, por meio de uma análise crítica de suas respostas a um questionário *on-line*;
- Elencar os principais elementos multimodais que devem fazer parte de um MD voltado ao ensino de PL2 para alunos surdos, a partir da análise dos materiais e das respostas dos professores;
- Criar uma unidade didática, em versão digital, sob o viés crítico-multimodal e integrado pela Pedagogia dos Multiletramentos, para o ensino de PL2 para surdos;
- Implementar a unidade criada e analisar seu impacto no processo de ensino/aprendizagem do público-alvo;
- Recomendar orientações que podem ser seguidas, no momento da produção de um MD digital, voltado ao ensino de PL2 para surdos, com base nas teorias dos Multiletramentos, da Multimodalidade e na ACD;
- Suscitar o desenvolvimento de pesquisas na área do ensino de PL2 para surdos e a criação de MD de PL2 para esse público de alunos, sob uma perspectiva crítico-multimodal, integrada ao ciclo da Pedagogia dos Multiletramentos.

## 1.4 Questões de Pesquisa

Os objetivos apresentados na seção anterior foram desdobrados nas seguintes questões de pesquisa:

1. *Quais elementos multimodais auxiliam no processo de ensino/aprendizagem de português como segunda língua por alunos surdos com a integração da Pedagogia dos Multiletramentos?*
2. *Quais especificidades que os materiais didáticos de português como segunda língua para surdos devem ter, a fim de atenderem ao seu público-alvo?*
3. *Como a Análise Crítica do Discurso pode auxiliar na percepção dessas especificidades?*

Essas perguntas são respondidas no capítulo final desta tese, com base nas etapas realizadas durante esta pesquisa.

## 1.5 Organização da Tese

Esta tese está dividida em seis capítulos. Após este capítulo de **Contextualização da Pesquisa**, o **Capítulo 2 – Materiais Didáticos de Português para Surdos: Realidades e Necessidades** contém um breve histórico dos MD de LP como língua materna, de modo a situar o leitor a respeito desse recurso pedagógico no processo de ensino/aprendizagem. Ademais, esse capítulo apresenta uma revisão de literatura a respeito de materiais impressos e digitais de PL2 para surdos, por meio da pesquisa de artigos, dissertações e teses disponibilizadas em *sites* de busca na internet. Por fim, são citados alguns fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de PL2 para surdos e as especificidades necessárias aos MD voltados para esse contexto de ensino.

O **Capítulo 3 – Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade** é dedicado aos pressupostos da ACD, da abordagem multimodal e da ressemiotização que serviram como base teórica para a realização deste trabalho. Em seguida, o **Capítulo 4 – Metodologia** apresenta as escolhas metodológicas realizadas,

especificando: (1) a natureza da pesquisa; (2) os MD de PL2 que foram analisados; (3) as características dos participantes; (4) o tipo de questionário *on-line* aplicado aos professores; (5) os instrumentos de coleta e os critérios de análise dos dados.

**No Capítulo 5 – Produção e Implementação da Unidade Didática Digital**, são apresentados os pressupostos teóricos que embasaram a produção do material produzido, ao longo desta pesquisa, bem como os passos que foram seguidos para a sua implementação. No **Capítulo 6 – Análise dos Dados e Discussão dos Resultados**, são apresentadas as análises realizadas, sob uma perspectiva crítico-multimodal. Por fim, o **Capítulo 6 – Considerações Finais: as Possibilidades** traz uma breve retrospectiva do trabalho realizado, a fim de verificarmos se os objetivos de pesquisa foram alcançados, e apresentarmos possíveis respostas às perguntas de pesquisa indicadas neste capítulo. Além disso, são propostas recomendações para a criação de MD de PL2 para surdos, como contribuição social desta pesquisa, bem como algumas considerações a respeito das limitações deste trabalho e sugestões para futuras pesquisas na área.

## **CAPÍTULO 2 - MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: REALIDADES E NECESSIDADES**

---

*“O surdo, este sujeito tão diferente e ao mesmo tempo tão igual aos demais sujeitos, tem especificidades próprias, tem necessidades específicas que não poderão ser supridas se não lhe for permitido ter um desenvolvimento linguístico adequado. Não seria a hora de dar vez e voz ao surdo... ou melhor... de dar-lhe uma mão para que ele possa lutar com as próprias mãos?” (BERNARDINO, 2000, p. 193)*

### **2.1 Breve Histórico dos Materiais Didáticos de Ensino de Português no Brasil**

Esta seção apresenta uma breve contextualização histórica sobre os MD de ensino de português no Brasil, a qual consideramos importante para esta pesquisa, visto que, segundo Venturi e Gatti Júnior (2004, p. 66),

o livro didático é um instrumento que marca a história da disciplina escolar Língua Portuguesa, especialmente no Brasil, onde o domínio da língua materna é uma condição fundamental para a conquista e o exercício da cidadania. A aquisição de códigos e signos é que torna possível o acesso a informações, a produção de conhecimento, a construção e reelaboração de interpretações sobre o mundo e a efetivação do processo comunicativo.

Portanto, antes de falar sobre os MD propriamente ditos, é importante citar como se deu a criação da disciplina de português no Brasil. De acordo com Soares (2002), a inclusão da disciplina “língua portuguesa” ou “português”, no currículo escolar brasileiro, foi tardia, ocorrendo somente no final do século XIX, ou seja, já no fim do Império. Anteriormente, três línguas eram utilizadas no Brasil Colonial: além do *português*, trazido pelos colonizadores, “codificou-se uma *língua geral*, que

recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro”, e o *latim*, que “era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas” (SOARES, 2002, p. 157).

Para a comunicação entre portugueses e indígenas e para a evangelização, a língua geral era a prevalente, sendo esta sistematizada pelos jesuítas. Nessa época, os poucos privilegiados iam à escola para aprender a ler e a escrever em português, sendo este apenas um instrumento para a alfabetização e não um componente curricular. Soares (2002, p. 158) também aponta que:

da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles. Assim determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus por ela implantado por todo o mundo.

A partir das reformas realizadas no ensino de Portugal e em suas colônias, nos anos 50 do século XVIII, por Marquês de Pombal, o uso do português tornou-se obrigatório no Brasil, sendo proibidas, em todo território nacional, as outras línguas mencionadas. Segundo Soares (2002, p. 160), as medidas impostas por Pombal “contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola”.

As consequências das medidas adotadas por Pombal, em relação à supervalorização do português, podem ser sentidas, de certa forma, até os dias atuais, nos quais percebemos a existência de uma opressão das línguas minoritárias, tais como a língua de sinais, as línguas indígenas, as crioulas e as que são utilizadas pelos imigrantes. Tal opressão, com raízes históricas, acaba influenciando o processo de ensino-aprendizagem dessas minorias, que tem tolhido seu direito de utilizar a sua língua materna como língua de instrução.

Com a reforma pombalina, além do aprendizado da leitura e da escrita do português, foi introduzido o estudo da gramática portuguesa, a qual passou a ser um componente curricular, juntamente com a gramática latina e a retórica. Entretanto, à medida que o latim perdeu seu uso e valor social em práticas de comunicação oral ou escrita, a gramática do português ganhou mais autonomia e várias gramáticas brasileiras surgiram a partir do século XIX. A retórica também persistiu, até o século XIX, passando a estudar não só autores latinos e para fins eclesiásticos, mas,



também, autores de língua portuguesa para fins sociais (SOARES, 2002). Nessa época,

a retórica – preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução – incluía também a poética – o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura; posteriormente, a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente (SOARES, 2002, p. 163).

Em 1837, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, no qual o ensino de português foi incluído no currículo escolar, por meio das disciplinas retórica e poética, sendo que esta abrangia também a literatura. Somente em 1838, é que foi inserido o estudo da gramática nacional e os materiais didáticos utilizados eram gramáticas e manuais de retórica. De acordo com a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS, 2013, p. 9), até os anos 1890, “a instrução pública carecia de organização e o material didático era precário”. Nesse contexto, os materiais voltados para leitura eram produzidos na Europa. Somente no final do século XIX, é que as primeiras cartilhas brasileiras começaram a ser produzidas, principalmente por professores fluminenses (ABRELIVROS, 2013).

Após o fim do Império, as disciplinas de gramática, retórica e poética foram fundidas em uma só, denominada “português”. Contudo, a fusão dessas disciplinas não alterou o conteúdo e os objetivos de ensino da LP, já que a tradição da poética, da retórica e da gramática se manteve até os anos 40 do século XX (SOARES, 2002). Isso ocorreu pelo fato de que,

fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia [...], os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade (SOARES, 2002, p. 164-165).

Aos poucos, as disciplinas de retórica e poética assumiram um caráter de estudos estilísticos, devido à perda de destaque da oratória dos contextos eclesiásticos e sociais. Assim, tais disciplinas foram “afastando[-se] dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social” (SOARES, 2002, p. 165, grifos da autora).

Nesse período, várias gramáticas e coletâneas de textos foram produzidas, sendo estas últimas limitadas, inicialmente, pela apresentação de trechos de autores consagrados, o que evidencia uma concepção de professor de português<sup>15</sup> como “aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2002, p. 166).

Em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), o qual trouxe uma proporção diferente ao livro didático no Brasil, “uma vez que esse órgão era responsável por políticas especificamente relacionadas aos LD [Livros Didáticos]” (GUALBERTO, 2016, p. 36). A partir desse momento, a história dos materiais didáticos no Brasil começa a criar uma relação de proximidade e dependência com as políticas públicas nacionais, de modo que o livro didático passou a ser um objeto determinado pelo governo. Em 1938, surgiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual “estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país” (GUALBERTO, 2016, p. 37). Tal comissão foi criada por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, o qual denomina os livros didáticos, em seu artigo 2º, da seguinte maneira:

§ 1º - Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Alguns anos mais tarde, em 1945, o Estado solidifica a legislação a respeito das condições de produção, da importação e do uso do livro didático, por meio do Decreto-Lei nº 8.460, que deixava “livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos”, desde que constassem na “relação oficial das obras de uso autorizado” (BRASIL, 1945, s. p.). A relação de livros autorizados era de responsabilidade da Comissão Nacional do Livro Didático, formada por “quinze membros, nomeados pelo Presidente da República, escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (BRASIL, 1945, s. p.).

---

<sup>15</sup> De acordo com Soares (2002), nessa época, ainda não existiam cursos de formação de professor. Dessa forma, “o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (SOARES, 2002, p. 166).

Somente a partir de 1950, é que uma real modificação no conteúdo da disciplina de português começa a ocorrer, influenciada pelas transformações das condições sociais e culturais, em especial pelo maior acesso à escola pela população brasileira e por um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores. Assim, passou-se a estudar “a gramática a partir do texto” ou “o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (SOARES, 2002, p. 167). Ademais, os materiais didáticos começaram a incluir exercícios, compostos por questões de vocabulário, interpretação, redação e gramática. Nesse sentido, a responsabilidade de propor atividades foi retirada do professor e foi transferida para o autor do livro, visto que

a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 2002, p. 167).

A partir dessa mudança, deixou de ser necessário o uso de dois manuais nas aulas de português, isto é, uma gramática e uma coletânea de textos, uma vez que estes passaram a constituir um único livro didático, mesmo que, inicialmente, a gramática fosse apresentada em uma metade e os textos na outra, sendo esta nomeada como “antologia”. Contudo, a primazia da gramática sobre os textos se manteve até os anos 1960 (e ainda hoje), devido à força da tradição e ao “vazio que o abandono da retórica e da poética deixou” (SOARES, 2002, p. 168).

Em 1966, a partir de um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), tendo como objetivo “coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático (FNDE, s. d.)<sup>16</sup>”. Esse acordo garantiu ao MEC os recursos necessários para a distribuição gratuita de um total de 51 milhões de livros em um período de três anos.

Alguns anos mais tarde, em 1970, foi publicada a Portaria nº 35, por meio da qual o MEC implementou um sistema de coedição de livros com a parceria de editoras nacionais e recursos do INL. Em 1971, o INL passou a desenvolver o

---

<sup>16</sup> As informações a respeito do histórico do livro didático no Brasil foram obtidas no portal eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do *link*: <<<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>>>. Acesso em: 22 set. 2019.

Programa do Livro Didático também para o Ensino Fundamental (Plidef), “assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted” (FNDE, s. d.). Ademais, ocorreu o término do convênio entre o MEC e a Usaid, consolidado a partir da implantação de um sistema de contribuição financeira das Unidades da Federação para o Fundo do Livro Didático.

Outro acontecimento importante, no ano de 1971, foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da qual o ensino de português sofreu uma mudança radical, resultante da intervenção realizada pelo governo militar em 1964. De acordo com Soares (2002, p. 169, grifos da autora),

a nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*.

Nesse contexto, os materiais didáticos de português também sofreram uma grande mudança: a gramática foi minimizada<sup>17</sup>; os textos não eram mais exclusivamente literários, mas escolhidos de acordo com as práticas sociais dos estudantes; o conceito de leitura foi ampliado – “não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal” (SOARES, 2002, p. 170); e a oratória voltou a ser valorizada, levando em consideração a linguagem oral utilizada no cotidiano. Segundo Soares (2002, p. 170), como essa nova concepção de ensino do português surgiu juntamente com o desenvolvimento da indústria gráfica brasileira, “os livros didáticos são profusamente ilustrados e coloridos, o que levou Osman Lins<sup>18</sup> a caracterizá-los como ‘uma Disneylândia pedagógica’, um ‘delírio iconográfico’”.

No ano de 1976, a partir da publicação do Decreto nº 77.107, o governo passou a assumir a compra de uma parcela grande dos livros didáticos e a distribuí-

<sup>17</sup> Segundo Soares (2002), surgiu, nesse período, uma polêmica a respeito de ensinar ou não a gramática no ensino fundamental.

<sup>18</sup> Osman Lins foi um romancista, contista, dramaturgo e ensaísta brasileiro. A crítica citada por Soares (2002) foi realizada pelo autor em seu livro “Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros”, publicado em 1977, pela editora Summus.

los para parte das escolas das Unidades Federativas. Ademais, houve a extinção do INL, passando para a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) a responsabilidade pela execução do programa do livro didático, por meio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das Unidades Federativas. Contudo, “devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa” (FNDE, s. p.).

Em 1983, “é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que centraliza os programas de acesso ao livro didático, gerando problemas para a comunidade escolar” (GUALBERTO, 2016, p. 39). Tal fundação foi criada em substituição à Fename e acabou incorporando o Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental). Para a resolução dos problemas, foi solicitada “a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental” (FNDE, s. d.).

Na segunda metade dos anos 1980, as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* foram eliminadas e a denominação *português* retornou aos currículos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Além disso, nessa mesma época, iniciou-se a contribuição das ciências linguísticas (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso), as quais chegaram à escola, aplicadas ao ensino de língua materna, e proporcionaram interferências positivas em todas as disciplinas, não apenas no português (SOARES, 2002).

Nessa mesma época, em 1985, a edição do Decreto nº 91.542 extinguiu o Plidef e criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual implementou as seguintes mudanças no processo de avaliação dos livros didáticos:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (FNDE, s. d.).

No ano de 1992, “por questões econômicas, foi restringida a distribuição dos livros, dessa forma, apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental eram

abrangidas pelo programa” (GUALBERTO, 2016, p. 39). Já em 1993, foi estabelecido um fluxo regular de verbas para a compra e a distribuição de livros didáticos para os alunos das redes públicas de ensino e, em 1995, a universalização dessa distribuição voltou de forma gradativa. Nessa ocasião, foram contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa, sendo as demais disciplinas (ciências, geografia e história) contempladas nos dois anos posteriores (FNDE, s.d.).

Em 1996, deu-se início o processo de avaliação pedagógica de livros didáticos pelo PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Nessa ocasião, “os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos, procedimento que foi sendo aperfeiçoado e aplicado até hoje” (ABRELIVROS, 2013, p. 6). A partir desse programa, alguns elementos importantes passaram a ser levados em consideração, como “a correção e a revisão da impressão, funcionalidade da diagramação, equilíbrio na distribuição das imagens e textos nas páginas, e a utilização de linguagens diversas” (ABRELIVROS, 2013, p. 7). Conforme aponta a ABRELIVROS (2013, p. 7),

embora ainda haja no mercado livros com a metodologia própria das cartilhas, a necessidade de contextualizar a escrita e a leitura foi ofuscando as frases soltas, sem significado, construídas artificialmente, para dar lugar a práticas reais de leitura e escrita. Os livros começaram a explorar os diferentes gêneros e tipologias textuais, como contos, quadrinhas, poemas, bilhetes, cantigas, etc., mais próximos do universo das crianças. A diferença entre a linguagem oral – muito valorizada na cultura audiovisual e nas relações do cotidiano – e a escrita também passa a ser considerada no processo do letramento.

Dessa forma, a avaliação realizada pelo PNLD está de acordo com o primeiro “multi” dos Multiletramentos apresentados anteriormente, isto é, à Multimodalidade, levando em consideração o uso e a organização de diferentes modos semióticos, além da linguagem escrita.

Um ano depois, em 1997, ocorreu a extinção da FAE e a responsabilidade de realização do PNLD foi transferida para o FNDE. Dessa forma, o programa foi ampliado pelo MEC e passou “a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público” (FNDE, s. d.). Contudo, “só em 2000, os LD [Livros Didáticos] passam a ser entregues às escolas no ano anterior ao da sua utilização; o que contribuiu para que

as aulas começassem com os alunos tendo seus livros em mãos” (GUALBERTO, 2016, p. 40). Segundo Gualberto (2016, p. 40),

a partir do ano 2000, o programa tem apresentado constantes ampliações, como atendimento aos alunos com deficiências visuais [e surdez], inclusão de dicionários na relação das obras distribuídas (2001). O programa também foi ampliado, a fim de atender ao ensino médio (com o PNLEM) em 2003, à Educação de Jovens Adultos e Idosos (com o PNLA, atual PNLD EJA) em 2007 e às escolas do campo (PNLD Campo) em 2011.

Uma ação importante, realizada em 2007, foi a distribuição de dicionários trilingües (português/inglês/Libras) “para alunos surdos das escolas de ensino fundamental e médio. Os alunos surdos de 1ª a 4ª série receberam ainda cartilha e livro de língua portuguesa em Libras e em CD-Rom<sup>19</sup>” (FNDE, s. d.). Em 2009, a disciplina de língua estrangeira (espanhol ou inglês) foi inserida no âmbito do PNLD, e foram distribuídos livros didáticos desse componente curricular aos alunos de 6º ao 9º ano. Ademais, “para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível)” (FNDE, s. d.).

Nesse sentido, percebemos a importância do PNLD no contexto do livro didático no Brasil, visto que esse programa tem como diretrizes:

- I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;
- IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias (BRASIL, 2017a, s.p.).

Assim, o PNLD também está de acordo com o segundo “multi” dos Multiletramentos, ou seja, o Multiculturalismo, visto que leva em consideração o contexto sociocultural dos estudantes, durante a avaliação e a escolha de seus materiais didáticos. Segundo o Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio PNLD (BRASIL, 2017b, p. 11),

a valorização da pluralidade cultural é um fator essencial à formação cidadã, no sentido de que uma abordagem da diversidade e das várias manifestações culturais presentes na sociedade, bem como o intercâmbio entre as culturas propiciam vivências sobre práticas, costumes, princípios e valores, manifestações artísticas, ampliando o conhecimento de mundo

---

<sup>19</sup> Esse material será apresentado na próxima seção.

sobre si mesmo, sobre o outro e, sobretudo, no que tange ao respeito às diferenças.

A partir dessa breve contextualização, é possível perceber que as transformações ocorridas na disciplina de português e no currículo escolar foram importantes para a criação, as diversas modificações e a consolidação dos materiais didáticos, os quais são essenciais para o processo de ensino/aprendizagem de língua materna e para a formação pedagógico-social do cidadão brasileiro. Percebemos, inclusive, uma preocupação inicial com os alunos surdos, por meio da distribuição de dicionários trilingües português/inglês/Libras e de um MD de português traduzido em Libras, com se verá na seção adiante.

## **2.2 Revisão de Literatura: Materiais Didáticos Impressos e Digitais de PL2 para Surdos**

A revisão de literatura, apresentada nesta seção, foi realizada a partir de uma busca de pesquisas (artigos, dissertações e teses) relacionadas aos materiais didáticos de português para surdos, sem um período de tempo de publicação específico, nos seguintes *sites* da internet: (1) Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); (2) Portal da *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*); e (3) *Google Acadêmico*.

Durante a busca, foram digitadas as seguintes palavras-chave: “materiais didáticos”; “português”; “surdos”. Os trabalhos encontrados foram lidos, com o intuito de verificarmos se estes estavam de acordo com nossos objetivos a partir da revisão de literatura, isto é, se citavam os nomes e as características principais dos MD de PL2 para surdos. A partir da busca e da leitura das pesquisas encontradas, selecionamos seis artigos e uma dissertação de mestrado. O QUADRO 1, a seguir, apresenta uma breve descrição dos materiais localizados nas pesquisas que foram selecionadas:



Tipo	Descrição	Autor	Ano de publicação
<i>Impresso</i>	Um material de ensino de português como língua materna, adaptado para o ensino de surdos, por meio de vídeos em Libras.	Editora Moderna	2005
	Três publicações voltadas a professores, contendo alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula.	Salles <i>et al</i> (volumes 1 e 2)	2004a/b
		Quadros e Schmiedt	2006
	Duas orientações curriculares e um projeto de ensino.	Secretaria de Educação da cidade de São Paulo	2007 e 2008a/b
	Um livro de atividades de português ilustradas em Libras.	Almeida e Duarte	2004
	Um livro de PL2 voltado ao público de jovens surdos.	Albres	2010a
<i>Digital</i>	Um material de PL2, aplicado por meio de uma plataforma digital.	Marinho	2015
	Um curso de escrita de artigos de opinião em português, implementado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).	Barbosa	2016
	Um material de PL2 para crianças surdas, disponibilizado em formato digital, contendo vídeos em Libras.	Silva e Guimarães	2018

QUADRO 1: Descrição dos materiais localizados nas pesquisas  
Fonte: Produzido pelas autoras.

A seguir, apresentamos a descrição e a discussão dos materiais selecionados para essa revisão de literatura, de acordo com seu formato impresso ou digital.

### **2.2.1 Materiais no Formato Impresso**

No formato impresso, foram localizados oito materiais. O primeiro deles, citado nos trabalhos de Ramos (2013), Silva e Guimarães (2015) e Miranda e Freitas (2015), diz respeito ao *Projeto Pitangüá*, que foi adaptado a partir de materiais voltados a alunos ouvintes, de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental I, para os componentes curriculares de geografia, história, ciências, matemática e português. A primeira edição dessa coleção foi lançada em 2005, pela Editora Moderna, e distribuída gratuitamente para várias escolas e instituições de todo o Brasil, por meio de uma iniciativa do MEC e do FNDE, no ano de 2007.

A parte da coleção denominada *Português* é composta por materiais destinados ao ensino de língua materna e cada um acompanha dois CD-ROM com

tradução do conteúdo em Libras. A FIGURA 2 apresenta as capas do livro e do CD-ROM de português da 1ª série:



FIGURA 2: Livro e CD-ROM do *Projeto Pitangüá*

Fonte: <<<http://ensinodeportuguesparasurdos.blogspot.com>>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Segundo Ramos (2013, p. 7), a produção deste material é o resultado de um trabalho inédito no mundo, visto que “não existe nenhum outro país que tenha produzido e distribuído gratuitamente para seus alunos surdos materiais didáticos bilíngues”, como os que fazem parte do *Projeto Pitangüá*.

De acordo com as informações do encarte dos CD-ROM, o projeto e a produção foram realizados por Clélia Regina Ramos, a tradução para a Libras foi realizada por Karen Sanches e Ricardo Sander, sob supervisão de Janine Oliveira, e a publicação ficou a cargo da Editora Arara Azul<sup>20</sup>. Na página inicial do CD-ROM, depois de inserido no computador, há a seguinte informação: “A Língua de Sinais utilizada neste livro digital é aquela praticada pela Comunidade Surda do Paraná”.

Sobre o processo de produção do MD, Ramos (2013, p. 7) cita que:

foram desenvolvidas diversas atividades que possibilitaram a tradução destes materiais. Além das atividades específicas de tradução, outras atividades, com afinidade ao ato de traduzir, assim como estudos e pesquisas para fundamentação deste ofício também foram desenvolvidas. E, para o planejamento, dinamização e organização destas atividades,

<sup>20</sup> Segundo o *site* da empresa, “A EAA – Editora ARARA AZUL Ltda. pretende ser o local onde todos que desejam ampliar conhecimentos sobre variados temas relativos ao universo das pessoas surdas e/ou pertinentes aos profissionais que atuam na área da surdez, tenham a oportunidade de buscar, analisar e socializar informações e conhecimentos”. Informação disponível em: <<<https://editora-arara-azul.com.br/site/empresa>>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

assim como, (*sic*) o estabelecimento de comunicação rápida e ordenada entre os participantes, foi mantido um Ambiente Virtual, via Internet, para comunicação entre os participantes de quatro diferentes Estados (RJ, PR, SC e RS), entre estes profissionais surdos e ouvintes, todos na função de tradutores.

Ramos (2013, p. 5) nomeia o processo de tradução do material como *cultural*, visto que este está “fundamentado na aproximação de duas línguas e duas culturas”. Nesse sentido, “na realização de traduções de textos escritos para a Libras sempre há a presença de, no mínimo, dois profissionais (um surdo proficiente na Libras e com um bom nível de compreensão do Português escrito e um intérprete ouvinte)”.

No MD impresso, não verificamos nenhuma menção à Libras ou adaptações relacionadas às atividades que envolvem, por exemplo, a leitura em voz alta, a produção e a análise de sons da língua, as canções etc. O CD-ROM, por sua vez, apresenta o conteúdo traduzido em Libras, a partir de uma janela de vídeo que se abre, ao clicarmos em um ícone parecido com uma televisão, que se encontra em várias partes da tela. A FIGURA 3 apresenta uma comparação entre a página do livro e a tela correspondente do CD-ROM, e a FIGURA 4 apresenta a janela de vídeo em Libras:



FIGURA 3: Comparação entre a página do livro e a tela do CD-ROM  
Fonte: Editora Moderna, 2005, p. 6.



FIGURA 4: Tela do CD-ROM com a janela de Libras  
Fonte: Editora Moderna, 2005.

A respeito da tradução realizada, Miranda e Freitas (2015, p. 70) apontam que: “o que verificamos é que o estudante surdo da 1ª série, em se tratando de turmas bilíngues ou mistas, teria dificuldade para realizar a atividade, visto que o material digital somente reproduz o material impresso” e acaba “dando ênfase na oralidade do estudante ouvinte, fazendo relação com a palavra e som”. Silva e Guimarães (2015, p. 145) também comentam a respeito dessa questão, afirmando que a tradução de um MD de português como língua materna não é suficiente para convertê-lo “em material adequado para os surdos, já que esses aprendizes vão aprender o português como L2”.

Em sua tese de doutorado, Miranda (2019, p. 31) analisou algumas atividades deste material, constatando que este “não contempla a condição da surdez e que suas atividades estão desenhadas para uma perspectiva de ensino de língua materna para crianças ouvinte; desta forma, sustentada pela sonoridade”. Contudo, no contexto de ensino de PL2 para surdos, é “necessário dar ao aluno surdo possibilidades de lidar com uma língua escrita construída totalmente isenta do uso de sons, ou seja, baseada na relação grafo/visual” (MIRANDA, 2019, p. 31).

O material recebeu outras críticas, advindas de professores que tiveram um contato mais direto com os livros da coleção em sala de aula. Algumas dessas críticas foram apontadas por Ramos (2013, p. 8):

Já recebemos consultas de professores dizendo que o CD-ROM não era bilíngue, e apenas reproduzia o livro em papel (Português escrito), simplesmente por não perceber que poderiam acionar a janela em Libras através de um clique. Uma escola já nos convidou para uma Oficina, pois os

professores não acreditavam que seus alunos surdos poderiam acessar os mesmos conteúdos que os ouvintes, já que tem sido assim até hoje. Outra escola pediu auxílio para que ensinássemos Libras para os professores, considerando que o fato de que os mesmos não dominarem a Libras tiraria deles o poder de mestre. Destaco aqui apenas estes casos, entre muitos que estamos tendo conhecimento.

Ademais, Ramos (2013) cita o fato de que algumas escolas não dispõem de um computador para cada aluno, o que pode acabar tornando-se um obstáculo e dificultar a utilização do material, em uma sala de aula de inclusão, na qual, ao mesmo tempo, o aluno surdo teria de acessar o livro digital e os alunos ouvintes o livro impresso. Apesar das críticas e de algumas problemáticas relacionadas à utilização do livro, as quais a autora considera que poderiam ser solucionadas com ações específicas e coletivas, Ramos (2013, p. 8) salienta que:

o mais importante é que esta ação abriu uma porta que nunca mais se fechará, já que a proposta do Livro Didático Digital Bilingue (Português e Libras) passou a ser uma realidade e não mais um sonho e sua utilização, avaliação (*sic*) adequação e ampliação, certamente, será uma questão de tempo.

Os demais materiais impressos foram elencados em um levantamento realizado por Santos (2012, p. 4), no qual a pesquisadora constatou “a carência de livros e publicações disponíveis, principalmente aqueles que seguem o modelo do livro didático tradicional da escola”, isto é, aquele que é avaliado pelo PNLD. Os três primeiros materiais citados pela autora são: *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (QUADROS; SCHMIEDT, 2006) e *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica – volumes 1 e 2* (SALLES *et al*, 2004a/b). A FIGURA 5 apresenta as capas desses materiais:

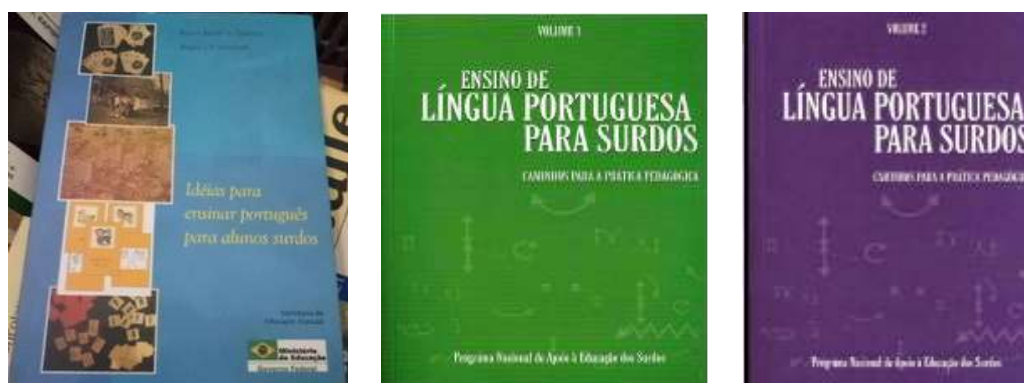


FIGURA 5: Manuais voltados para professores

Fonte: <<http://oficinadelibras.blogspot.com>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

De acordo com Santos (2012, p. 5), os três livros são disponibilizados gratuitamente pelo MEC em formato PDF e são compostos por uma estrutura semelhante, “primeiramente apresentam questões teóricas da educação de surdos, Libras e bilinguismo etc. Em seguida, apresentam alguns exemplos de atividades que os professores podem adotar em sala de aula”. Nesse sentido, configuram-se mais como manuais voltados para os docentes do que como materiais didáticos para os alunos surdos. Isso fica evidente na apresentação do livro de Quadros e Schmiedt (2006, p. 7):

Ideias para ensinar Português para surdos na educação regular, de Ronice Müller de Quadros e Magali Schmiedt, é um livro que permite a reflexão de professores de alunos surdos que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental e que buscam uma perspectiva bilíngue. O objetivo deste livro é apresentar essas questões, pensar sobre elas e apresentar sugestões de como desenvolver atividades para ensinar o Português considerando o contexto apresentado.

Sobre as atividades, as autoras também reforçam que estas “podem ser utilizadas desde o início do processo de aquisição da leitura e escrita”, isto é, “com aquelas crianças que ainda não tiveram nenhum contato com o português, até o final das séries iniciais, em que a criança já se encontra alfabetizada” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 11). Entretanto, Silva e Guimarães (2015, p. 146) afirmam que as atividades sugeridas “não apresentam uma progressão [...] conforme o nível de aprofundamento em diferentes níveis de conhecimento pelos aprendizes”. Tal afirmativa é justificada por Salles *et al* (2004a, p. 10):

Não se trata, portanto, de um curso de língua portuguesa para surdos com conteúdo e progressão fixos. Assumindo-se que os projetos educacionais devem estar voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades no educando, entendemos as sugestões e propostas formuladas neste livro como temas para reflexão, a serem adaptadas, recriadas e mesmo descartadas, em face das especificidades de cada situação de ensino-aprendizagem, das exigências de contextualização e da abordagem interdisciplinar do conhecimento, requisitos para a aprendizagem significativa.

Outros três materiais citados por Santos (2012), em seu levantamento, são iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a saber: *Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem: Língua Portuguesa para Pessoa Surda* (SÃO PAULO, 2008a), *Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem: Língua Brasileira de Sinais* (SÃO PAULO,



2008b) e *Projeto Toda Força ao 1º ano – Contemplando as Especificidades dos Alunos Surdos* (SÃO PAULO, 2007). A FIGURA 6 apresenta as capas desses materiais:



FIGURA 6: Publicações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
 Fonte: <<http://ensinodelibras.blogspot.com>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Como o segundo livro citado por Santos (2012) diz respeito a um material voltado para o ensino de Libras, vamos focar nossos comentários apenas no primeiro e no terceiro. Segundo a autora, nesses materiais, que também são disponibilizados em PDF na internet, “encontramos uma estrutura que apresenta a situação da educação dos surdos e sua condição linguística” (SANTOS, 2012, p. 5), além de conter, assim como nos livros disponibilizados pelo MEC, ideias e exemplos de atividades que podem ser utilizadas pelos professores.

O primeiro material é voltado para alunos surdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e faz parte do Programa de Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, o qual tem como objetivos principais

contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos (SÃO PAULO, 2008a, p. 5).

Nesse sentido, o material aponta expectativas e objetivos de aprendizagem relativos ao ensino de português para surdos, além dos gêneros textuais que devem ser trabalhados com os alunos do Ensino Fundamental I (Ciclo I – 1º ao 5º ano) e II (Ciclo II – 6º ao 9º ano), conforme apresentado nas FIGURAS 7 e 8, respectivamente:

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo I				
		1º	2º	3º	4º	5º
Língua Portuguesa na modalidade escrita	Cotidiana	Bilhete, lista, receita, relato de acontecimento cotidiano.	Receita, lista, bilhete, relato acontecimento cotidiano, regras de jogos e brincadeiras.	Regra de jogos e brincadeiras, receita, bilhete, relato de acontecimento cotidiano, carta/e-mail.	Carta/e-mail, relato de acontecimento cotidiano, regras/instrução, roteiro e mapa localização/descrição de itinerário.	Roteiro e mapa localização/descrição de itinerário. Regras/instrução carta e-mail.
	Escolar	Explicação, verbete de curiosidade.	Verbetes de curiosidades, explicação, verbete de enciclopédia infantil.	Verbetes de enciclopédia infantil, explicação, verbete de curiosidades, artigo de divulgação científica, diagrama.	Diagrama, verbete de enciclopédia infantil, verbete de curiosidades, artigo de divulgação científica para crianças.	Artigo de divulgação científica para crianças, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia virtual.
	Jornalística	Notícia, manchete, legenda.	Manchete, legenda, notícia, comentário de notícias.	Notícia, manchete, legenda, comentário de notícias.	Legenda, notícia, comentário de notícias, entrevista, reportagem.	Entrevista, notícia, comentário de notícia, reportagem, propaganda.
	Literária (prosa)	Conto tradicional, literatura infantil.	Literatura infantil, conto tradicional, conto de repetição <sup>1</sup> , Conto acumulativo <sup>2</sup> .	Conto de repetição, conto tradicional, literatura infantil, fábula.	Fábula, conto tradicional, literatura infantil, lenda e mito.	Lenda/Mito, literatura infanto-juvenil, fábula.
	Literária (verso)	Parlenda, cantigas infantis.	Cantigas infantis, parlenda, adivinhas.	Adivinhas, parlenda, cantigas infantis, poemas para crianças.	Poema para crianças, parlenda, adivinhas, letras de músicas, poemas.	Poema, letras de músicas.

FIGURA 7: Gêneros textuais propostos para alunos surdos no ciclo I

Fonte: São Paulo, 2008a, p. 44.

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo II			
		1º	2º	3º	4º
Língua Portuguesa na modalidade escrita	Escolar	Biografia, autobiografia, perfil, artigo de divulgação científica.	Artigo de divulgação científica, biografia, verbete de enciclopédia e de dicionário.	Verbetes de enciclopédia e de dicionário, artigo de divulgação científica, exposição, relato histórico, biografia.	Relato histórico, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia e de dicionário, biografia.
	Jornalística	Entrevista, notícia, reportagem, artigo de opinião.	Notícia/reportagem, entrevista, artigo de opinião.	Notícia/reportagem, artigo de opinião, entrevista.	Notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião.
	Literária (prosa)	Conto, novela.	Histórias em quadrinhos/ tiras, piadas, fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela.	Crônica, relato de fatos do cotidiano, teatro, conto de mistério, novela, clássicos adaptados.	Teatro, crônica, conto, novela.
	Literária (verso)	Poema narrativo.	Poema, canção.	Poema visual, soneto, poesia, cordel.	Poema, canção, cordel.
	Esfera da vida pública e profissional	Carta de solicitação e de reclamação.	Requerimento/ carta de solicitação, de reclamação, solicitação, reclamação.	Requerimento/ carta de solicitação, e de reclamação, currículo, estatuto.	Currículo, entrevista profissional, formulários.

FIGURA 8: Gêneros textuais propostos para alunos surdos no ciclo II

Fonte: São Paulo, 2008a, p. 75.

De acordo com o material, comparando-se com os gêneros que devem ser trabalhados com alunos ouvintes no mesmo grau de ensino, excetuando-se os



gêneros eminentemente orais, “como recado, exposição oral, que, para os alunos surdos, serão expressos na Língua Brasileira de Sinais, todos os outros estão contemplados nas expectativas de aprendizagem para alunos surdos” (SÃO PAULO, 2008a, p. 44). Contudo, levando em consideração que, somente quando entram no Ensino Fundamental, é que os alunos surdos iniciam a constituição de seu conhecimento do português escrito, “não se espera que os mesmos gêneros textuais sejam propostos para os mesmos anos que para os alunos ouvintes”. Entretanto, espera-se que, “ao final do ciclo II do Ensino Fundamental, os alunos surdos tenham tido contato com todos os gêneros textuais expressos na modalidade escrita da Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2008a, p. 76).

Além dos gêneros textuais, na última parte do MD, é possível encontrar orientações metodológicas e didáticas, sugestões de atividades de leitura e produção textual, bem como os procedimentos de avaliação que devem ser adotados pelo professor de português para alunos surdos.

Já o *Projeto Toda Força ao 1º ano* foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2006, com o intuito de “criar condições adequadas à aprendizagem da leitura e da escrita para todos os alunos” (SÃO PAULO, 2007, p. 3). Assim, o material conta com uma versão voltada a alunos ouvintes e outra voltada a alunos surdos, visto que, de acordo com a apresentação do livro, estes estudantes apresentam “condições diferenciadas para a aprendizagem da língua portuguesa” (SÃO PAULO, 2007, p. 3). Esse MD

é composto de informações gerais sobre a surdez e suas consequências na aquisição da leitura e da escrita, que auxiliarão o professor a constatar que, embora a surdez dificulte o acesso, destes alunos, à Língua Portuguesa na modalidade oral, ela não é impeditiva para que estes alunos se tornem leitores e escritores competentes. [...] O livro traz, ainda, orientações e sugestões de atividades para que os objetivos sejam alcançados (SÃO PAULO, 2007, p. 3).

A respeito desses materiais criados por iniciativa do MEC ou por outros órgãos educacionais, como a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Miranda e Freitas (2015, p. 66) enfatizam que é possível verificar que “a educação bilíngue começa a ganhar ações efetivas dessas instituições, pois elas estão preocupadas em promover um desenvolvimento pleno dos alunos surdos”, além de auxiliar o trabalho do professor de português que, muitas vezes, não tem a formação necessária para a docência nesse contexto de ensino.

Os dois últimos materiais, apresentados no levantamento de Santos (2012), são os livros impressos *Atividades Ilustradas em Sinais da Libras* (ALMEIDA; DUARTE, 2004) e *Português... Eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010a), cujas capas são apresentadas na FIGURA 9:



FIGURA 9: Materiais Didáticos impressos

Fonte: <[www.saraiva.com.br/](http://www.saraiva.com.br/)> e <<http://ensinodeportuguesparasurdos.blogspot.com>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Segundo Santos (2012), esses dois livros não apresentam informações teóricas sobre a situação linguística dos surdos nem sobre o ensino de português para esse público de alunos, mas algumas propostas de atividades que podem ser utilizadas pelo professor. Em relação ao primeiro material, a autora comenta que este “apresenta uma série de atividades voltadas para a aprendizagem de vocabulário [do português]” (SANTOS, 2012, p. 5), a partir da tradução dos vocábulos para os sinais da Libras. Contudo, verificamos que o *site* da editora do material (*Thieme Revinter*), considera que as atividades são voltadas para o ensino da Libras e não do português, como pode ser visto em sua descrição:

Após ter sido adotada por diversas instituições de educação em todo o país e uma primeira edição totalmente esgotada, esta obra traz contribuições valiosas para a divulgação da Língua Brasileira de Sinais e para o aprendizado da mesma. Por meio de atividades simples e divertidas, propicia o aprendizado do alfabeto digital e dos sinais de forma prazerosa, prática e fácil<sup>21</sup>.

O segundo livro, da autora Neiva de Aquino Albres, foi publicado em 2010 pelo Instituto Santa Terezinha. Este material é voltado especificamente para

<sup>21</sup> Informação disponível em: <<<https://www.thiemerevinter.com.br/produto/atividades-ilustradas-em-sinais-da-libras-26>>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

alunos surdos adolescentes (a partir dos 12 anos de idade), usuários da Libras (ALBRES, 2010a). De acordo com a autora, esse é um material dinâmico que

integra atividades de conversação por escrito fazendo uso de diversas tecnologias [digitais], compreensão de leitura, no contexto do dia-a-dia do jovem surdo brasileiro. [...] Seu principal destaque é a interatividade, possibilitada pelo uso de tecnologias, como: msn, blog, e-mail, em que os alunos e professores poderão interagir de forma mais significativa (ALBRES, 2010a, p. 5).

A respeito desse material, Santos (2012, p. 6) aponta que este pode ser considerado “como uma boa fonte para alunos e professores que trabalham com o ensino de LP para surdos, pois é uma tentativa de uso de textos completos e não apenas palavras isoladas e descontextualizadas”. Contudo, Silva e Guimarães (2015, p. 145) salientam que o livro *Português... Eu quero ler e escrever* “também demanda conhecimentos prévios dos alunos, já que o nível dos textos não condiz com aprendizes iniciantes de PL2”. Este material será melhor apresentado nos capítulos de Metodologia e Análise dos Dados, visto que ele foi analisado nesta pesquisa quanto às suas características multimodais.

Diferentemente de alguns dos materiais citados anteriormente, esses dois últimos não estão disponíveis em formato PDF na internet. O primeiro deles pode ser adquirido em *sites* de livrarias ou da própria editora, já o segundo está esgotado para vendas. Conforme constatado por Santos (2012), em seu levantamento: (1) o número de materiais impressos, voltados para o ensino de português para surdos é bastante limitado; (2) esses materiais não são acessíveis para todos os professores; (3) a maioria das atividades de ensino de vocabulário é desvinculada do contexto; e (4) não é possível encontrar publicações nos moldes dos livros didáticos tradicionais da escola.

### **2.2.2 Materiais no Formato Digital**

No formato digital, foram localizados três materiais. O primeiro deles é o livro *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano* (SILVA; GUIMARÃES, 2018), que foi produzido por docentes e discentes dos cursos de Letras (responsáveis pela criação do conteúdo) e *Design Visual* (responsáveis pela programação visual) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre os anos de 2014 e 2018. Este material é destinado a crianças surdas usuárias da

Libras, a partir dos 8 anos de idade, e conta com a versão do aluno e do professor (SILVA; GUIMARÃES, 2016). Além disso, o MD é disponibilizado gratuitamente para *download* em PDF e contém vídeos do conteúdo em Libras, os quais são hospedados no *Youtube* e podem ser acessados diretamente pelo livro digital, por meio de *links* inseridos em suas páginas. A FIGURA 10 apresenta a capa deste material:



FIGURA 10: Material didático digital

Fonte: <<http://www.lettras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Uma etapa importante do desenvolvimento deste MD foi sua programação visual, visto que

o público-alvo são crianças usuárias da Língua Brasileira de Sinais, e que a oralização não é pré-requisito para o acompanhamento do material, o aprendizado do português escrito como L2 deve se apoiar exclusivamente em estímulos visuais. [...] Com isso, busca-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias visuais que possam auxiliar no ensino do português escrito a crianças surdas, considerando a escassez de materiais com essa abordagem no Brasil (SILVA; GUIMARÃES, 2015, p. 150).

De acordo com o *site* no qual o livro pode ser encontrado, “a proposta deste material didático é ser um apoio ao trabalho do professor de português como segunda língua”, o qual envolve, simultaneamente, “o ensino da escrita (os usos sociais da leitura e da escrita, bem como o sistema alfabético) e do português”. Para tanto, a Libras foi considerada “como principal língua de instrução” e foram elaborados “pequenos vídeos em Libras que introduzem ou sistematizam conteúdos tratados no livro e podem ser usados pelo professor em sala de aula e como referência para o planejamento das aulas”<sup>22</sup>. Este material também será melhor

<sup>22</sup> Informação disponível em: <<<http://www.lettras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

apresentado nos capítulos de Metodologia e Análise dos Dados desta pesquisa, uma vez que ele foi analisado, sob a ótica da Multimodalidade, para fins deste trabalho.

O segundo material em formato digital foi proposto por Marinho (2015) em seu projeto de pesquisa: *O uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos*, o qual contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPERJ) e teve como principal objetivo “buscar ferramentas que possam auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de LP” (MARINHO, 2015, p. 141). Para tanto, teve como base o uso de recursos visuais que atuaram como agentes facilitadores da aprendizagem dos alunos surdos, o que fez com que o material estivesse pautado “nas especificidades pertinentes à cultura surda” e permitiu que o aluno surdo pudesse estar, “efetivamente, inserido no contexto de sala de aula” (MARINHO, 2015, p. 141).

Nesse sentido, Marinho (2015) explorou o uso de imagens e de vídeos em Libras e utilizou a plataforma virtual *Ensino de Língua Online (ELO)*<sup>23</sup> para a implementação do material, que foi composto por quatro módulos, com duração de dois meses cada. Além disso, diferentes gêneros textuais foram explorados em cada módulo, sendo eles: bilhete e mensagem instantânea (módulo 1); história em quadrinhos e tirinhas (módulo 2); contos de fadas e contos maravilhosos (módulo 3); e poesia (módulo 4). A autora também criou uma abordagem específica para o trabalho com os textos de cada gênero, a saber:

- 1) Contextualização visual do texto;
- 2) Exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais;
- 3) Identificação de elementos textuais e paratextuais significativos;
- 4) (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização (MARINHO; 2015, p. 145).

Esse tipo de trabalho se justifica, segundo Marinho (2015, p. 144), pelo fato de que “o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelo aluno surdo não deve ser considerado apenas como a sobreposição de imagens com atividades pensadas, originalmente, para alunos ouvintes”. Ao

---

<sup>23</sup> De acordo com o *site* da plataforma, “ELO (Ensino de Línguas Online) é um sistema de autoria para a produção e montagem de Recursos Educacionais Abertos (REA), voltados especialmente para o ensino de línguas. Com o ELO é possível criar diferentes tipos de atividades, com base na montagem de REAs já existentes no repositório, ou criados pelo professor”. Informação disponível em: <<<https://elo.pro.br/cloud/aluno/quem-somos.php>>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

contrário, “é necessário adaptar o material seguindo uma metodologia específica de forma a atender às necessidades do aluno surdo” (MARINHO, 2015, p. 144).

Ademais, Marinho (2015) propôs que, ao final de cada módulo, o aluno surdo produzisse um texto, contendo as características aprendidas, para que este pudesse ser avaliado de maneira global e que os pontos a serem melhorados em sua escrita fossem averiguados pelo professor. A respeito dessa avaliação, a autora aponta que

o processo avaliativo deve considerar aspectos semânticos, sequência lógica de ideias, estruturação frasal mínima para compreensão de texto produzido. Devem-se levar em conta, também, aspectos formais e informais da L2. Essa produção textual poderá ser utilizada, posteriormente, para avaliar não apenas o progresso do aluno, mas, também, a eficácia da metodologia utilizada (MARINHO, 2015, p. 146).

Apesar de aparentar ser um material bastante adequado e que leva em consideração as especificidades educacionais dos alunos surdos, não foi possível localizá-lo na internet. Tivemos acesso às informações sobre o MD digital somente por meio do artigo selecionado para esta revisão de literatura.

O último material didático em formato digital que encontramos diz respeito a uma iniciativa um pouco mais recente, realizada durante a pesquisa de mestrado de Barbosa (2016). O objetivo principal deste trabalho foi analisar “o papel de recursos multimodais em um curso de produção textual, na modalidade EAD, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” (BARBOSA, 2016, p. 35).

O público-alvo do curso foram alunos surdos, com conhecimentos básicos de Libras e português escrito, que estavam cursando ou que já haviam finalizado o Ensino Médio. O material contou com vídeos em Libras, imagens, esquemas, mapas conceituais, ícones e língua escrita, sendo implementado por meio do AVA *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), disponibilizado na plataforma Aprender Livre<sup>24</sup>.

O processo de produção deste material digital envolveu as seguintes etapas: (1) criação do conteúdo e das atividades do curso; (2) customização do *design* do

---

<sup>24</sup> De acordo com uma das redes sociais da Plataforma, “o Aprender Livre é uma comunidade autogestionada, administrada pelo coletivo de educadores livremente associados, sem fins lucrativos. O Portal Aprender Livre destina-se à hospedagem de salas de aula virtuais, disponibilizado pelos usuários para outros usuários. Em funcionamento desde 2006, com milhares de usuários espalhados por todo o Brasil, Moçambique, Angola, Portugal, Cabo Verde e outros países de língua portuguesa”. Informação disponível em: <<<https://www.facebook.com/aprenderlivre/>>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

AVA; (3) avaliação formativa do curso por professores da área do ensino de PL2 para surdos; (4) divulgação e implementação do curso; e (5) avaliação formativa do curso pelos alunos surdos e correção das produções textuais pela professora/pesquisadora.

Ao final de sua pesquisa, Barbosa (2016) verificou que o uso de diversos recursos multimodais no ensino de português para surdos proporcionou um “aprendizado mais interativo, visual e efetivo por parte desses estudantes, que não possuem a LP escrita como L1, mas uma língua espaço-visual, percebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (BARBOSA, 2016, p. 262).

Assim como no MD de Marinho (2015), não é possível encontrar o material de Barbosa (2016) na internet, visto que a plataforma utilizada na época passou a ser paga e os cursos gratuitos criados na versão anterior foram desativados.

### **2.3 Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos e Especificidades dos Materiais Didáticos**

Conforme citado brevemente na seção de Introdução desta pesquisa, a Educação Bilíngue para surdos brasileiros é uma proposta educacional na qual o português se configura “como a L2 da pessoa surda, a ser ensinada por meio de metodologias específicas, considerando-se as especificidades dos surdos em vários aspectos, sejam linguísticos, culturais, educacionais, etc.” (SILVA, 2017, p. 134). Segundo Silva (2017, p. 131), o ensino de PL2 para alunos surdos está inserido em uma “área maior que compreende o ensino de português a falantes de outras línguas, inclusive com questões comuns a outros aprendizes, especialmente aqueles pertencentes a grupos minoritários”. Nesse sentido, a comunidade surda brasileira vivencia um tipo de bilinguismo de minoria, no qual são utilizadas a Libras e o português para a comunicação. Contudo,

diferente de outros grupos minoritários que geralmente adquirem a língua da casa como primeira língua (L1), a maioria dos surdos não encontrará em sua família a possibilidade de aquisição de uma língua “acessível” a eles (SILVA, 2017, p. 131).

Isso acontece pelo fato de que, dentre os 9.717.318 surdos brasileiros<sup>25</sup>, cerca de 95% são filhos de pais ouvintes (HONORATO, 2019). Assim, a maioria das crianças surdas, enfrenta barreiras de comunicação em seu núcleo familiar, o qual não tem conhecimento ou, até mesmo, rejeita a LS, fazendo com que elas não tenham o mesmo desenvolvimento linguístico que os filhos de pais surdos (SKLIAR, 1997).

Dessa forma, o acesso à LS se dá de outras maneiras, tais como na “entrada em escolas onde haja usuários da LS” ou “mais tardiamente, no contato com surdos em ambientes diversos e/ou nos espaços dos movimentos políticos de surdos” (SILVA, 2017, p. 132). Esse acesso tardio faz com que a pessoa surda apresente “um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 27).

Em relação à língua majoritária, esta não pode ser adquirida pelos surdos em interações face a face, devido ao seu impedimento auditivo. Assim, as pessoas surdas dependem de uma situação formal para terem acesso a essa língua e estão sujeitas a uma série de fatores, tais como “as escolhas da família, a disponibilidade de serviços, entre outros”, podendo a aquisição “se iniciar por meio do tratamento fonoaudiológico, com foco na língua falada, ou por meio do processo de alfabetização, com foco na língua escrita” (SILVA, 2017, p. 133).

O ensino de PL2 para surdos, portanto, deve levar em consideração os aspectos culturais da comunidade surda (Multiculturalismo), bem como o impedimento auditivo vivenciado pelos surdos, sendo que determinados conteúdos curriculares, como aqueles voltados a aspectos fonético-fonológicos do português, “não devem ser contemplados ou, quando possível e necessário, deve haver adaptação das estratégias de ensino de forma a tornar acessível ao surdo tais conteúdos (*sic*)” (SILVA, 2017, p. 135).

Nessa perspectiva, Brasil (2018b, p. 142) enfatiza “alguns dos elementos essenciais que precisam ser entendidos com muita sensibilidade por qualquer profissional” que atue diretamente no processo de ensino de PL2 para alunos surdos, a saber: “as várias identidades surdas, a língua de sinais e a leitura visual”. Para que esse entendimento aconteça, o autor sugere a necessidade de uma

---

<sup>25</sup> Informação disponível no último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010. *Link*: <<<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>>>. Acesso em: 22 set. 2019.



integração entre os recursos semióticos multimodais<sup>26</sup>, durante a produção de sentidos, a qual pressupõe “a ressemiotização da linguagem oral e escrita para a linguagem visual” (BRASIL, 2018b, p. 151).

Para exemplificar, o autor analisa um mural de pátio escolar, produzido por alunos surdos de uma escola bilíngue da cidade de Taguatinga (DF), como uma das atividades da disciplina de português, sobre o “Dia D – Dia Nacional sem *Bullying*”. Após o trabalho realizado em sala de aula sobre o assunto, a professora solicitou que os alunos fizessem o mural, utilizando a linguagem escrita e a linguagem visual (imagens, desenhos, cores etc.) de maneira integrada.

De acordo com Brasil (2018b, p. 159), o mural realizado pelos alunos reflete sua cultura visual, por meio da complementaridade interssemiótica – “concorrência dos modos verbal e visual, que se complementam semanticamente para produzir um único fenômeno textual”. A maneira como os recursos multimodais foram utilizados para a produção do mural demonstra que “o modo verbal só ganha sentido a partir do momento em que outros recursos semióticos (diferentes daqueles típicos da linguagem escrita) são usados” (BRASIL, 2018b, p. 159).

Brasil (2018b, p. 159) também explica a importância do uso de diferentes recursos, tais como “as cores, o formato, o tamanho, as caixas de texto, os quadros, etc.”, para o ensino de PL2 para os surdos, visto que

a complementação entre recursos retira a escrita de um estado puramente gráfico, estático e monocromático para outro mais dinâmico, com diversas camadas e multicolor, ou seja, as regras de composição textual obedecem ao mesmo princípio de complementaridade interssemiótica. Como o objetivo é tornar os alunos surdos bilíngues, partindo do pressuposto de que o surdo é indivíduo usuário de uma língua espaço-visual, a combinação dos recursos semióticos dos modos visual e verbal favorecerá a aquisição do português escrito.

Portanto, o mural produzido pelos alunos surdos, analisado por Brasil (2018b, p. 150), “é a ressemiotização, por excelência, dos textos verbais, nos quais é trabalhada a língua alvo destes alunos”, ou seja, “o português escrito, para a linguagem visual, modalidade que permeia, predominantemente, as práticas discursivas dos surdos”. Essa ressemiotização retrata “o empoderamento que é

---

<sup>26</sup> Segundo Brasil (2018b, p. 152), o Princípio de Integração de Recursos Multimodais é essencial para que os textos sejam compreendidos em sua totalidade, e diz respeito à orquestração de recursos semióticos para a produção de sentido, sendo que “cada um deles possui determinadas potencialidades e limitações” (*affordances*), “porém funcionam de forma integrada para a formação do significado global”.

dado aos indivíduos visuais, aprendizes de português escrito como segunda língua” (BRASIL, 2018b, p. 165) e demonstra que “é possível realizar a releitura de um texto verbal e transformá-lo em texto predominantemente imagético” (BRASIL, 2018b, p. 166).

Do mesmo modo, é importante que o professor de PL2 para surdos tenha consciência das necessidades dos alunos surdos em relação ao português escrito, devendo incorporar em suas aulas: (1) “a leitura e a produção de gêneros textuais variados conforme as demandas dos alunos”; (2) “o uso de tecnologias da informação e comunicação que, de alguma forma, permitem a interação autêntica e quase imediata com outras pessoas”; e (3) “o uso da língua escrita como apoio nas interações com falantes de português” (SILVA, 2017, p. 137-138).

Em relação às tecnologias, Melara, Rampelotto e Linassi (2015, p. 2) enfatizam que sua utilização “como ferramenta de intervenção, no sistema educacional, pode ser vista como um artefato para os surdos, uma vez que pretende facilitar os processos de comunicação escrita e visual”, promovendo “maior interação com a sociedade e entre os indivíduos envolvidos neste processo”.

Nesse contexto, Valentini (1998) cita a implantação de um projeto de informática educativa, na Escola Helen Keller, a qual, na ocasião, atendia alunos surdos da pré-escola à 8ª série. Segundo Valentini (1998), o projeto se estendeu a outras áreas além do português, tornando-se interdisciplinar. O trabalho contou com a interação dos alunos surdos com alunos de outra escola, via internet, “visando criar um ambiente onde a língua escrita fosse um real veículo de comunicação” (VALENTINI, 1998, p. 85). Ainda de acordo com a autora, “o ambiente informatizado constituiu-se em um estímulo para os alunos e para os surdos adultos instrutores da escola” (VALENTINI, 1998, p. 85), visto que a língua escrita não se constituiu “como um fim, mas como um meio de interagir com o outro e com o mundo” (VALENTINI, 1998, p. 86).

Barbosa (2014), em sua monografia de graduação, tratou a respeito das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), verificando sua utilização pelos professores de português para surdos. Durante sua pesquisa, a autora constatou que a maioria dos docentes utiliza as NTIC em sua prática pedagógica somente “como forma de lazer, sem haver um planejamento prévio que leve em consideração as especificidades dos alunos surdos e que promova um uso reflexivo desses recursos” (BARBOSA, 2014, p. 73).

Essas e outras iniciativas mais atuais, como as que foram apresentadas na seção anterior (MARINHO, 2015; BARBOSA, 2016; SILVA; GUIMARÃES, 2018), evidenciam a importância dos recursos digitais no processo de ensino/aprendizagem de PL2 por alunos surdos, uma vez que

tais recursos permitem a utilização da LP escrita em situações reais de uso e a interação com outras pessoas por meio da língua-alvo, além de terem o potencial de exploração da linguagem visual que [...] é extremamente importante ao contexto da surdez, visto que os surdos estão inseridos em uma cultura baseada na visão (BARBOSA, 2016, p. 72).

Ainda no contexto da Educação de Surdos, uma das dificuldades encontradas pelos professores de PL2 é o fato de que existem poucos materiais, tanto impressos quanto digitais, disponíveis e acessíveis, “ficando eles mesmos [os docentes] responsáveis pela busca ou pela elaboração” de seus recursos didáticos (BARBOSA; BARTHOLOMEU, 2016, p. 6). Este fato ficou evidente na revisão de literatura apresentada na seção anterior, na qual poucos materiais foram localizados, e aqueles que encontramos apresentam alguns problemas, tais como: (1) a maioria está em formato de manual para os docentes e não de livro didático que pode ser utilizado pelos alunos em sala de aula; (2) as atividades não apresentam uma divisão ou um aprofundamento de acordo com os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes; (3) nem todos estão adequados às especificidades linguísticas e culturais dos surdos; e (4) alguns não se encontram mais acessíveis.

Santos (2012) também enfatiza que os MD adaptados e/ou produzidos pelos próprios professores, em sua grande maioria, não contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos surdos. Isso se deve ao fato de que, geralmente, esses profissionais não dispõem de tempo suficiente para a pesquisa e para a produção de materiais que sejam adequados ao contexto de ensino no qual trabalham. Além disso, podemos acrescentar, dentre outros obstáculos, a falta de formação necessária na área do ensino de PL2 para alunos surdos e o desconhecimento da cultura e da L1 de seus alunos.

De acordo com Baalbaki (2013), os MD voltados aos estudantes surdos devem contar com recursos visuais, uma vez que a surdez é uma experiência visual, isto é, as pessoas surdas recebem informações e percebem o mundo ao seu redor por meio da visão (FREIRE, 2003). Conforme aponta Baalbaki (2013, p. 7),

uma pedagogia visual no ensino de PL2 para alunos surdos deve seguir um funcionamento específico. Não se trata de mostrar imagens e aplicar

atividades nos mesmos moldes do ensino dessa língua para ouvintes. As atividades de leitura de imagens, por meio da língua de sinais, devem suscitar o conhecimento prévio sobre a temática, promover o conhecimento de mundo do aluno, ampliar o vocabulário do aluno em sua L1 e auxiliar na realização de inferências. Em seguida, há apresentação do texto escrito em língua portuguesa [e a construção de sentidos pelos alunos].

A Pedagogia Visual, citada pela autora, também conhecida como Pedagogia Surda, ergue-se “sobre os pilares da visualidade, ou seja, tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender” (CAMPELLO, 2008, p. 10). Essa pedagogia é elaborada e voltada para a comunidade surda, baseada em seu modo de compreender o mundo e em suas experiências visuais. Ademais, a Pedagogia Visual tem “uma forma estratégica cultural e linguística de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual”, além “dos significados (ou valores) pelos quais são constituídos e produzidos o resultado visual (*sic*)” (CAMPELLO, 2008, p. 14).

Marinho (2015) também aponta alguns recursos pautados na Pedagogia Visual que podem ser explorados pelo professor de PL2, durante a elaboração de seus materiais:

- **Imagem** – por ser aliada às propostas de ensino/aprendizagem para o aluno surdo;
- **Vídeos em Libras** – por permitirem a relação entre o conteúdo aprendido em PL2 e os elementos presentes na L1;
- **Esquemas** – por permitirem a visualização da forma como um texto deve ser estruturado.

Barbosa (2016), em sua pesquisa de Mestrado, verificou a importância dos recursos multimodais para a criação de MD de PL2 para surdos, em um contexto virtual de aprendizagem. Segundo a autora:

- as **cores** proporcionaram a criação de uma rima visual ou de um apelo sensorial específico;
- a **tipografia** trouxe, em alguns casos, a fluidez à leitura e, em outros, uma apresentação de informações de maneira mais íntima, entre a professora e os alunos;

- o **posicionamento dos elementos na página** (esquerda/direita; topo/base; centro/margem) adicionou valores diferentes às informações apresentadas;
- a **saliência** auxiliou no destaque de elementos mais importantes, para os quais os alunos deveriam dar uma atenção especial;
- o **enquadramento** indicou uma conexão ou uma desconexão entre as informações, fazendo com que estas fossem lidas como sendo ou não parte de um todo significativo;
- o **caminho de leitura** foi delineado, em sua maioria, de maneira mais modular do que linear, proporcionando uma interação dos alunos com os conteúdos apresentados, uma vez que eles poderiam escolher a partir de que ponto realizariam sua leitura (BARBOSA, 2016, p. 261, grifos nossos).

Além dos aspectos multimodais (visuais) citados por Baalbaki (2013), Marinho (2015) e Barbosa (2016), acreditamos que, durante a produção de MD de PL2 para surdos, devem ser levadas em consideração a **cultura** e a **identidade** do surdo (aspectos multiculturais), de modo que os alunos se identifiquem com o material utilizado e sintam-se mais motivados a aprender uma L2 “cujo sistema conceitual não corresponde ao sistema de sua L1 e cuja representação gráfica está relacionada à cadeia sonora da língua falada” (SILVA, 2010, p. 13).

Diante do exposto nesta seção e conforme apontamos na seção de Justificativa da Pesquisa, o ensino de PL2 para surdos deve ser pautado nos pressupostos dos Multiletramentos, isto é, deve levar em consideração os aspectos multimodais, visto que os surdos são pessoas visuais; e os aspectos multiculturais/multicontextuais, já que as pessoas surdas possuem costumes e modos de socialização próprios, além de apresentarem um contexto sociocultural diferente dos ouvintes.

## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E MULTIMODALIDADE

---

*“Qualquer discurso pode ser realizado de diferentes maneiras” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5, tradução nossa<sup>27</sup>).*

### 3.1 A Análise Crítica do Discurso e a Teoria Social do Discurso

De acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 20), o termo **Análise Crítica do Discurso (ACD)** “foi cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, em um artigo publicado em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics*”. Conforme aponta Fairclough (2012, p. 307-308), a ACD

é muito mais uma teoria que um método, ou melhor, uma perspectiva teórica sobre a língua e, de uma maneira mais geral, sobre a semiose (que inclui a linguagem visual, linguagem corporal, e assim por diante) como um elemento ou momento do processo social material (WILLIAMS, 1977), que dá margens a análises linguísticas ou semióticas inseridas em reflexões mais amplas sobre o processo social.

Ademais, a ACD tem uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais, o que a torna uma abordagem transdisciplinar (FAIRCLOUGH, 2012), uma vez que “não somente aplica outras teorias como também, por meio do rompimento de fronteiras epistemológicas, operacionaliza e transforma tais teorias em favor da abordagem sociodiscursiva” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 14).

Segundo Resende e Ramalho (2006), a consolidação da ACD como disciplina ocorreu no início dos anos 1990, em um simpósio realizado em Amsterdã, em janeiro de 1991, no qual estiveram reunidos os linguistas Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak. Ainda de acordo com

---

<sup>27</sup> No original: “Any discourse may be realised in different ways”.

as autoras, é importante ressaltar que os estudos na área da ACD não se restringem ao trabalho de Fairclough, contudo, nesta pesquisa, baseamo-nos na perspectiva desse autor, mais especificamente em sua proposta teórico-metodológica, nomeada como **Teoria Social do Discurso**.

A Teoria Social do Discurso é fundamentada “no pressuposto de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2, tradução nossa<sup>28</sup>). Trata-se, portanto,

de uma proposta que, com amplo escopo de aplicação, constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 11-12).

De acordo com Fairclough (2001a, p. 89), sua abordagem é determinada pelo objetivo de “reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico”, este quadro é “adequado para uso na pesquisa científica e, especificamente, no estudo da mudança social”.

Um conceito importante para essa abordagem é o de **discurso**. Na visão de Fairclough (2001a, p. 90), o discurso<sup>29</sup> (denominado como “uso da linguagem”, “*parole*” ou “desempenho” pelos linguistas tradicionais) é visto “como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”. Nesse sentido, “Fairclough refuta, naturalmente, o conceito saussuriano de *parole*, que vê a fala como atividade individual e que, portanto, jamais se prestaria a uma Teoria Social do Discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 27, grifos das autoras). Além disso,

o autor refuta igualmente a concepção socio-linguística que, embora descreva o uso da linguagem como sendo moldado socialmente, prevê

---

<sup>28</sup> No original: “[...] is based upon the assumption that language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life [...]”.

<sup>29</sup> Segundo Fairclough (2001b, p. 32), o termo “discurso” é usado por ele para referir-se “primordialmente ao uso da linguagem falada ou escrita”, embora também queira “estendê-lo para incluir a prática semiótica em outras modalidades semióticas tais como a fotografia e a comunicação não verbal (por ex., por gestos)”. Assim, ao referir-se ao uso da linguagem como discurso, o autor está “sinalizando um desejo de investigá-lo por um método informado social e teoricamente, como forma de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 32).

variação unilateral da língua segundo fatores sociais, descartando a contribuição do discurso para a constituição, a reprodução e a mudança de estruturas sociais (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 27).

Outras acepções de discurso, propostas por Fairclough (2001a), são as de que: (1) o discurso é um modo de ação, isto é, usado pelas pessoas com o intuito de agir sobre o mundo e sobre os outros, e como um modo de representação; (2) há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social e entre a prática social e a estrutura social; (3) o discurso é moldado e restringido pela estrutura social; (4) o discurso é socialmente constitutivo.

A partir dessas constatações, percebe-se que “o discurso é moldado pela estrutura social, mas é também constitutivo da estrutura social” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26-27). Dessa forma,

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91).

Fairclough (2001a) também chama a atenção para três aspectos provenientes dos efeitos construtivos do discurso, sendo eles: (1) a construção das “identidades sociais”; (2) a construção das relações sociais entre as pessoas; e (3) a construção de sistemas de conhecimento e crença. Tais efeitos, segundo o autor, são correspondentes às três funções da linguagem, que ele denomina como: (1) “identitária” – “modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”; (2) “relacional” – “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas”; e (3) “ideacional” – “modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 92).

Conforme salienta Fairclough (2001a, p. 92),

as funções identitária e relacional são reunidas por Halliday (1978)<sup>30</sup> como a função interpessoal. Halliday também distingue uma função ‘textual’ que pode ser utilmente acrescentada a minha lista: isso diz respeito a como as informações são trazidas ao primeiro plano ou relegadas a um plano secundário, tomadas como dadas ou apresentadas como novas, selecionadas como ‘tópico’ ou ‘tema’, e como partes de um texto se ligam a partes precedentes e seguintes do texto, e à situação social ‘fora’ do texto.

---

<sup>30</sup> Na próxima seção, as chamadas “metafunções da linguagem” de Halliday serão melhor especificadas.



Outro conceito importante para a ACD e, conseqüentemente, para a Teoria Social do Discurso, é o de **prática**, que pode ser **social e discursiva**. De acordo com Fairclough (2012, p. 308), “vemos a vida social como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, [linguísticas], entre outras), todas com um elemento semiótico”. A conceituação de práticas sociais pode ser combinada em duas perspectivas: (1) como estrutura – “uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por uma posição dentro da rede de práticas estruturadas”; e (2) uma ação – “um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308).

Todas as práticas, segundo Fairclough (2012, p. 308-309), são compostas pelos seguintes elementos: “a. Atividade produtiva; b. Meios de produção; c. Relações sociais; d. Identidades sociais; e. Valores culturais; f. Consciência; g. Semiose”. Tais elementos, de acordo com o autor, estão dialeticamente relacionados, são diferentes, porém, não são totalmente separados e distintos, ou seja, “há um sentido no qual cada um internaliza os outros sem se confundirem entre si” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309).

A inter-relação das **práticas sociais**, de maneira particular, constitui a chamada **ordem social**, por exemplo, “a ordem social de educação de uma sociedade específica em um certo período de tempo”, e “o aspecto semiótico de uma ordem social é o que podemos chamar de **ordem de discurso**” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 310, grifos nossos). A respeito da ordem de discurso, o autor especifica que esta

é a maneira de os diversos **gêneros**<sup>31</sup> e **discursos** estarem inter-relacionados entre si. Uma **ordem de discurso** é uma estruturação social da diferença semiótica, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentido, isto é, os diversos discursos e gêneros (FAIRCLOUGH, 2012, p. 310, grifos nossos).

O autor cita dois aspectos importantes dessa ordenação: (1) a **dominância** – “algumas maneiras de construir sentido são dominantes ou estão em voga para certas ordens de discurso; outras são marginais, subversivas, alternativas”; e (2) a **hegemonia** – “uma determinada estruturação social da diversidade semiótica pode

---

<sup>31</sup> De acordo com Fairclough (2001b, p. 34), os gêneros dizem respeito aos “usos da linguagem associados com tipos particulares de atividade socialmente ratificados tais como uma entrevista de emprego ou os artigos científicos”.

ser hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimador que sustenta as relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 310-311).

Segundo Fairclough (2001a, p. 99), as ordens de discurso também “podem ser consideradas como facetas discursivas das ordens sociais”, isto é, além de ser uma prática social, o discurso pode ser considerado como uma **prática discursiva**, a qual se manifesta na forma linguística, como um texto<sup>32</sup>. A esse respeito, o autor explica que

‘prática discursiva’ aqui não se opõe a ‘prática social’: a primeira é uma forma particular da última. Em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outros pode envolver uma mescla de prática discursiva e não-discursiva<sup>33</sup> (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 99).

Ainda de acordo com o autor, a análise de um determinado discurso como exemplo de prática discursiva deve focalizar os processos de **produção, distribuição e consumo** textual, os quais “são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 99).

A partir desses conceitos, foi proposto um quadro de análise tridimensional, como uma “tentativa de reunir três tradições analíticas”, sendo que “cada uma das quais é indispensável na análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 100). Conforme aponta o autor,

essas são a tradição de análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 100).

O quadro tridimensional de análise, proposto por Fairclough em 1989, aprimorado em 1992, e traduzido em 2001 (RESENDE; RAMALHO, 2006) é apresentado na FIGURA 11:

---

<sup>32</sup> Fairclough (2001a) utiliza o termo “texto” no sentido mais amplo de linguagem falada e escrita.

<sup>33</sup> Ao citar a prática não discursiva, Fairclough (2001a, p. 94) se refere às ações que não são realizadas por meio do discurso (falado ou escrito), como, por exemplo, “a construção de pontes ou a produção de máquinas de lavar roupa”.



FIGURA 11: Concepção tridimensional do discurso  
 Fonte: Fairclough, 2001a, p. 101.

A partir deste quadro, percebe-se que cada **evento discursivo** (instância de uso da linguagem) tem três dimensões ou facetas: “é um *texto* falado ou escrito, é uma instância de *prática discursiva* envolvendo a produção e a interpretação do texto, e é uma amostra da *prática social*” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 35, grifos do autor). Fairclough (2001a, p. 101) nomeia essas três dimensões da seguinte maneira: “a parte do procedimento que trata da análise textual pode ser denominada ‘**descrição**’, e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte podem ser denominadas ‘**interpretação**’”. A esse respeito, o autor também explica que:

Essas são três perspectivas que podem ser levadas em conta, três maneiras complementares de leitura, num evento social complexo. Na análise dentro da dimensão da prática social, meu foco é político, sobre o evento discursivo dentro das relações de poder e dominação. [...] A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa “vestígios”) no texto, e o processo interpretativo opera sobre “pistas” no texto (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 35-36).

As três dimensões propostas por Fairclough (2001a) contam também com diferentes categorias de análise, as quais foram agrupadas por Resende e Ramalho (2006)<sup>34</sup>. Essas categorias são apresentadas no QUADRO 2:

<sup>34</sup> Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 29), “em um enquadre mais recentemente apresentado, Chouliaraki e Fairclough (1999) mantêm as três dimensões do discurso, contudo de maneira mais pulverizada na análise e com um fortalecimento da análise da prática social, que passou a ser mais privilegiada nesse modelo posterior”. Entretanto, nesta pesquisa, optamos por utilizar o quadro tridimensional na maneira como foi apresentado na FIGURA 11.

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário</li> <li>• Gramática</li> <li>• Coesão</li> <li>• Estrutura Textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção</li> <li>• Distribuição</li> <li>• Consumo</li> <li>• Contexto</li> <li>• Força</li> <li>• Coerência</li> <li>• Intertextualidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologia <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sentidos</li> <li>▪ Pressuposições</li> <li>▪ Metáforas</li> </ul> </li> <li>• Hegemonia <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas</li> </ul> </li> </ul>

QUADRO 2: Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

Fonte: Resende e Ramalho, 2006, p. 29.

Essas categorias, juntamente com suas dimensões correspondentes, são especificadas a seguir<sup>35</sup>.

### **Texto**

Segundo Fairclough (2001a, p. 101-102), “nunca se fala sobre aspectos de um texto sem referência à produção e/ou à interpretação textual”. Dessa forma, “a divisão dos tópicos analíticos entre análise textual e análise da prática discursiva (e também entre as atividades analíticas de descrição e interpretação) não é nítida” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 102). A esse respeito, o autor explica que:

Onde os aspectos formais dos textos são mais destacados, os tópicos são aí incluídos; onde os processos produtivos e interpretativos são mais destacados, os tópicos são incluídos na análise da prática discursiva, mesmo que envolvam aspectos formais dos textos (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 102).

A análise textual, de acordo com Fairclough (2001a), é uma tarefa complexa que cria bastante dificuldade, visto que todos os tipos de aspecto textual são potencialmente significativos para a ACD, e a análise linguística, muitas vezes, incorpora técnicas e categorias variadas.

Na perspectiva de Fairclough (2001a), a análise textual é voltada tanto para a **forma**, quanto para o **significado**, sendo que, para este último, é necessário fazer uma distinção entre o **significado potencial** (aquele que pode ser heterogêneo,

<sup>35</sup> Para a especificação das categorias analíticas propostas em seu modelo tridimensional, Fairclough (2001a) se baseia em vários autores importantes, tais como: Halliday, Brown e Levinson, Maingueneau, Williams, Kristeva, Foucault, Bakhtin, Althusser, Gramsci, entre outros. Entretanto, nesta pesquisa, não nos aprofundamos nos trabalhos desses autores, baseamo-nos apenas nos recortes apresentados por Fairclough (2001a).

complexo, sobreposto e contraditório) e sua **interpretação** (que diz respeito à opção por um sentido particular ou a sentidos alternativos)<sup>36</sup>.

Seguindo o QUADRO 2, apresentado anteriormente, a análise textual é organizada em quatro itens: **vocabulário**, **gramática**, **coesão** e **estrutura textual**. Conforme aponta Fairclough (2001a, p. 103),

esses itens podem ser imaginados em escala ascendente: o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos.

Iniciando pelo **vocabulário**, o autor indica que este “pode ser investigado de várias maneiras” e que extrapola o que é documentado nos dicionários, uma vez que “há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 105). A análise do vocabulário é composta por três focos: (1) o **significado das palavras**; (2) a **criação de palavras**; e (3) a **metáfora**.

Sobre o primeiro foco, Fairclough (2001a, p. 231) enfatiza que as palavras “não têm necessariamente o significado que é apresentado pelo dicionário, uma vez que seus significados estão envolvidos em processos de contestação e mudança social e cultural”. Nesse sentido, muitos significados potenciais são instáveis, envolvendo disputas entre atribuições conflitantes que podem ser reduzidas por meio do contexto. A criação de palavras diz respeito à multiplicidade de meios de expressar um significado utilizando novos vocábulos. Já a metáfora, na visão do autor, é muito mais do que um adorno estilístico superficial do discurso, visto que

quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 241).

Em relação à **gramática**, Fairclough (2001a) aponta que sua unidade principal é a oração ou “oração simples”, que se combina com outras para formar orações mais complexas. Ademais, seus elementos principais são chamados de

---

<sup>36</sup> De acordo com Fairclough (2001a, p. 103), “uma vez que tenhamos em mente a dependência que o sentido tem da interpretação, podemos usar ‘sentido’ tanto para os potenciais das formas como para os sentidos atribuídos na interpretação”.

“grupos” ou de “sintagmas”, que podem ser “nominais” ou “verbais”. Ainda de acordo com o autor,

toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais [...]. As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 104).

Para a análise da gramática, o autor cita que podem ser verificados: (1) a **modalidade**; (2) a **transitividade**; e (3) o **tema**. A modalidade “trata da relação entre os produtores e as proposições, do comprometimento ou, inversamente, do distanciamento entre produtores e proposições”, isto é, do “seu grau de ‘afinidade’<sup>37</sup> com elas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.181). A transitividade, por sua vez, está relacionada “com os tipos de processos que são codificados em orações e com os tipos de participantes envolvidos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 221). Já o tema é a dimensão textual da gramática da oração que se dedica aos modos pelos quais “os elementos da oração são posicionados de acordo com a sua proeminência informacional” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 221).

Na **coesão**, Fairclough (2001a) trata da interligação entre as orações, ao formarem as frases, e de como as frases se ligam para formar os textos, que são unidades maiores. Essa ligação pode ocorrer de várias maneiras:

mediante o uso de vocabulário de um campo semântico comum, a repetição de palavras, o uso de sinônimos próximos, e assim por diante; mediante uma variedade de mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, elipse de palavras repetidas, e assim por diante); mediante o uso de conjunções, tais como ‘portanto’, ‘entretanto’, ‘e’ e ‘mas’ (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 106).

Levando em consideração os **conectivos**, tais como as conjunções, selecionados pelo indivíduo ao produzir um texto, o autor salienta que

essas relações colocacionais não são as que poderiam ser encontradas num dicionário (diferentemente, por exemplo, da relação entre ‘cachorro’ e ‘latido’); elas são estabelecidas no texto pelo(a) produtor(a) do texto. Ao estabelecê-las, o(a) produtor(a) pressupõe também um(a) intérprete que é

---

<sup>37</sup> Os graus de afinidade são relacionados com o comprometimento do falante com o que é dito por ele, por meio da adição de marcadores de modalidade, fazendo com que a afinidade seja alta ou baixa. Segundo Pichler e Fossá (2016, p. 6), “expressar alta afinidade com a afirmação enunciada pode representar comprometimento com as pessoas relacionadas ou desejo de solidariedade, cooperação, ou mesmo, repúdio e reprovação. Por sua vez, a baixa afinidade deve ser analisada com cuidado, pois pode representar falta de poder do enunciador e não, necessariamente, falta de convicção ou conhecimento”.

'capaz' de perceber essas relações colocacionais; e, na medida que os interpretes são localizados com sucesso nessa posição, o texto é eficaz no trabalho ideológico de construção dos sujeitos para os quais essas conexões são senso comum (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 221).

Por fim, a **estrutura textual** diz respeito “à ‘arquitetura’ dos textos e especificamente a aspectos superiores de planejamento de diferentes tipos de texto” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 106). Segundo Fairclough (2001a, p. 106), essas convenções de estruturação “podem ampliar a percepção dos sistemas de conhecimento e crença e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidos nas convenções dos tipos de texto”.

Dentre os meios que podem ser utilizados para a análise da estrutura textual, Fairclough (2001a, p. 178) focaliza o **controle interacional**, cujas características estão relacionadas “à garantia de que a interação funcione regularmente num nível organizacional”, isto é, “que os turnos na conversação sejam distribuídos regularmente, que os tópicos sejam escolhidos e mudados, perguntas sejam respondidas, e assim por diante”.

### ***Prática Discursiva***

A prática discursiva, conforme citado anteriormente, “envolve processos de **produção, distribuição e consumo textual**”, sendo que “a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 106-107, grifos nossos). Nesse sentido, os textos, falados ou escritos, “são **produzidos** de formas particulares em contextos sociais específicos”, individual ou coletivamente, pelo(a) produtor(a) textual, que pode ser um(a) animador(a), autor(a), jornalista, entre outros (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 107, grifos nossos).

O **consumo** desses textos é realizado de maneira diferente, conforme o contexto, o tipo de trabalho interpretativo (minuciosamente ou com atenção dividida) e os modos de interpretação disponíveis (de acordo com o gênero textual). Ademais, o consumo, assim como a produção, também podem ser individuais ou coletivos (FAIRCLOUGH, 2001a).

Em relação à **distribuição**, esta pode ser simples (como uma conversa casual) ou complexa. A produção dos textos pode ser realizada de modo a antecipar

sua distribuição, sua transformação e seu consumo, construindo leitores múltiplos (FAIRCLOUGH, 2001a). De acordo com Fairclough (2001a, p. 108), os produtores

podem antecipar não apenas os 'receptores' (aqueles a quem o texto se dirige diretamente), mas também os 'ouvintes' (aqueles a quem o texto não se dirige diretamente, mas são incluídos entre os leitores) e 'destinatários' (aqueles que não constituem parte dos leitores 'oficiais', mas são conhecidos como consumidores de fato [...]). E cada uma dessas posições pode ser ocupada de forma múltipla.

Além da produção, do consumo e da distribuição, a análise da prática discursiva também envolve os aspectos de **contexto**, **força** e **coerência**. Em relação ao **contexto**, Fairclough (2001a) explica que este pode ser utilizado para reduzir a ambivalência potencial dos textos. Esse termo também inclui o que é chamado de "contexto de situação":

os intérpretes chegam a interpretações da totalidade da prática social da qual o discurso faz parte, e tais interpretações conduzem a predições sobre os sentidos dos textos que novamente reduzem a ambivalência pela exclusão de outros sentidos possíveis (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 110).

Já a **força** de parte de um texto "é seu componente acional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza, que 'ato(s) de fala' desempenha (dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc.)". Dessa forma, pode haver a força direta e a indireta, isto é, "às vezes, pode não estar claro se temos uma pergunta simples, ou também um pedido velado" (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 111). Nesse sentido, o contexto é um fator importante para a redução da ambivalência da força, dependendo da leitura da situação, ou seja, aquela

que ressalta certos elementos, diminuindo a importância dos outros, relacionando os elementos entre si de determinada maneira, e uma especificação dos tipos de discurso que provavelmente serão relevantes (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 112).

Um recurso citado pelo autor, a fim de analisar a força nos textos, é a **polidez**, a qual é composta por "conjuntos de estratégias da parte dos participantes do discurso para mitigar os atos de fala que são potencialmente ameaçadores para sua própria 'face'<sup>38</sup> ou para a dos interlocutores". Nesse sentido, o uso da linguagem é "moldado pelas intenções de indivíduos" (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 203).

---

<sup>38</sup> Segundo Fairclough (2001a, p. 203), "as pessoas têm 'face positiva' - querem ser amadas, compreendidas, admiradas, etc. - e 'face negativa' - não querem ser controladas ou impedidas pelos outros. Geralmente é do interesse de todos que a face seja protegida".



A **coerência** pode ser considerada como uma propriedade tanto dos textos, quanto das interpretações. Segundo Fairclough (2001a, p. 113), um texto coerente é aquele “cuja partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo ‘faça sentido’”, ainda que “haja relativamente poucos marcadores formais dessas relações de sentido – isto é, relativamente pouca coesão explícita”. Entretanto, é importante ressaltar que “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 113).

Por fim, a última dimensão de análise, que faz parte da prática discursiva e merece destaque no modelo tridimensional de Fairclough (2001a), é a **intertextualidade**. De acordo com o autor,

intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 114).

A intertextualidade atua diretamente na produção textual (acentuando a historicidade dos textos), na distribuição (transformações de um gênero textual em outro), e no consumo (relação entre o texto em si, os textos que o constituem, bem como os outros textos trazidos pelos intérpretes para a interpretação) (FAIRCLOUGH, 2001a). Além disso, o autor faz uma distinção entre a “**intertextualidade manifesta**” e a “**interdiscursividade**” ou “**intertextualidade constitutiva**”.

Conforme aponta Fairclough (2001a, p. 136), na intertextualidade manifesta, “outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise: eles estão ‘manifestamente’ marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como, [por exemplo, por meio de] aspas”. Já a intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade<sup>39</sup> diz respeito à “configuração de convenções discursivas” que entram na produção de um texto (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 136), isto é, à “constituição heterogênea de textos por meio de elementos (tipos de convenção) das ordens de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 114).

---

<sup>39</sup> O autor prefere utilizar o termo **interdiscursividade**, “para enfatizar que o foco está nas convenções discursivas e não em outros textos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 137).

## **Prática Social**

Na prática social, terceira dimensão da teoria tridimensional para a análise do discurso, Fairclough (2001a, p. 116) discute o conceito de discurso “em relação à ideologia e ao poder” e o situa “em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica”. Para tanto, o autor recorre às contribuições clássicas do marxismo do século XX, de Althusser e Gramsci.

Fairclough (2001a, p. 116-117) apresenta três asserções sobre o conceito de **ideologia**:

Primeiro, a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de que a ideologia ‘interpela os sujeitos’, que conduz à concepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’ que os linguistas ignoram no discurso (segundo Althusser, 1971: 161, n. 16), é a constituição dos sujeitos. Terceiro, a asserção de que os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições tais como a educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

Segundo o autor, as ideologias são “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais)”, as quais são práticas discursivas “que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 117). Fairclough (2001a) também enfatiza que seu foco de análise não está nas ideologias embutidas nas práticas discursivas que se tornaram naturalizadas ou que atingiram um *status* de “senso comum”. Ao contrário, o foco do autor está nas ideologias relacionadas ao processo de transformação, isto é, aquelas que apontam para uma luta ideológica, a fim de remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas.

É importante ressaltar que a ideologia não se encontra necessariamente nos textos, embora os textos apresentem os processos e as estruturas ideológicas, não é possível que a ideologia seja “lida” nos textos. Na verdade, “os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 118-119). Por outro lado, alguns aspectos textuais podem

ser investidos ideologicamente, tais como os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas e a coerência (FAIRCLOUGH, 2001a).

Outra questão importante, relacionada à ideologia, é o fato de que

não se deve pressupor que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática. As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 120).

Entretanto, apesar de, muitas vezes, os sujeitos serem posicionados ideologicamente, estes “são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 121).

Em relação ao discurso, Fairclough (2001a, p, 121) afirma que: “nem todo discurso é irremediavelmente ideológico”. Isso se deve ao fato de que “as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 121), porém, da mesma forma como o sujeito consegue transcender tais sociedades, este também é capaz de transcender a ideologia. Ademais, como citado anteriormente, uma vez que os tipos de discurso são abertos a diferentes interpretações, “não significa que todos os tipos de discurso são investidos ideologicamente no mesmo grau” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 122).

Outro conceito importante para a análise da prática social é o de **hegemonia**, especificado por Fairclough (2001a, p. 122), da seguinte maneira:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Além disso, de acordo com o autor, uma ordem de discurso pode ser considerada como uma faceta discursiva que compõe o equilíbrio contraditório e instável de uma hegemonia, sendo que “a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 123). Ademais, a ordem do discurso e as relações sociais podem ser reproduzidas ou transformadas, por meio da prática discursiva, da produção, da distribuição e do consumo de textos, sendo estes outra faceta da luta hegemônica.

Para a análise da prática social, o conceito de hegemonia fornece tanto uma “matriz” – “uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder, isto é, se essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes” – quanto um “modelo” – “uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 126).

Conforme apontam Resende e Ramalho (2006), baseadas em Fairclough, há uma relação importante entre a hegemonia e a ideologia. Segundo as autoras, “o conceito de hegemonia, então, enfatiza a importância da ideologia no estabelecimento e na manutenção da dominação”, isto porque “se as hegemonias são relações de dominação baseadas mais no consenso que na coerção, a naturalização de práticas e relações sociais é fundamental para a permanência de articulações baseadas no poder” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 47). Assim,

embora haja estrangimentos sociais definidos pelos poderes causais de estruturas e práticas sociais, os agentes sociais são dotados de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras na (inter)ação, exercendo sua criatividade e modificando práticas estabelecidas (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 46).

Nesse sentido, o discurso é fundamental na vida social, visto que transita entre a regulação e a transformação, e a análise da prática social auxilia na percepção de como ocorrem os processos de mudança<sup>40</sup> nos eventos discursivos e como estes afetam as ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 2001a).

---

<sup>40</sup> De acordo com Fairclough (2001a, p. 127), “a mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proibem”.

### 3.2 Semiótica Social e Multimodalidade: Conceitos Importantes

Segundo Kress (2010, p. 54, tradução nossa<sup>41</sup>), a **Multimodalidade** “nomeia tanto um campo de trabalho quanto um domínio a ser teorizado”. Nesse sentido, é importante que, ao optarem por trabalhar na perspectiva da abordagem multimodal, os pesquisadores tenham clareza de “qual estrutura teórica eles estão usando” e que “tornem essa posição explícita”. A teoria citada pelo autor diz respeito à **Semiótica Social**, que “está interessada no sentido em todas as suas formas. O sentido surge em ambientes sociais e nas interações sociais. Isso faz do social a fonte, a origem e a geradora do sentido” (KRESS, 2010, p. 54, tradução nossa<sup>42</sup>).

A principal unidade da Semiótica Social é o **signo**, considerado por Kress (2010, p. 54, tradução nossa<sup>43</sup>) como “uma fusão de forma e significado”. A origem dos signos, de acordo com o autor, está nas ações sociais e, nessa perspectiva, estes são criados ao invés de apenas usados. Assim, os indivíduos, compostos por “suas histórias sociais, moldados socialmente, localizados em ambientes sociais, usando recursos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis, são agentes e geradores de signos e comunicação” (KRESS, 2010, p. 54, tradução nossa<sup>44</sup>).

Kress (2010) aponta que a Semiótica Social, em sua visão, é baseada no trabalho de Michael Halliday (1978) e foi teorizada por Hodge e Kress (1988); Kress (1993; 1997; 2003); Kress e van Leeuwen (2006 [1996]; 2001); e van Leeuwen (2005). Ademais, há alguns pressupostos fundamentais que, em certa medida, diferenciam a Semiótica Social da Semiótica Tradicional Saussuriana, conforme aponta Kress (2010, p. 54-55, tradução e grifos nossos<sup>45</sup>):

---

<sup>41</sup> No original: “[...] names both a field of work and a domain to be theorized. / [...] what theoretical frame they are using [...] / [...] make that position explicit”.

<sup>42</sup> No original: “[...] is interested in meaning, in all its forms. Meaning arises in social environments and in social interactions. That makes the social into the source, the origin and the generator of meaning”.

<sup>43</sup> No original: “[...] a fusion of form and meaning”.

<sup>44</sup> No original: “[...] individuals, with their social histories, socially shaped, located in social environments, using socially made, culturally available resources, are agentive and generative in sign-making and communication”.

<sup>45</sup> No original: “[...] signs are always newly made in social interaction; signs are motivated, not arbitrary relations of meaning and form; the motivated relation of a form and meaning is based on and arises out of the interest of makers of signs; the forms/signifiers which are used in the making of signs are made in social interaction and become part of the semiotic resources of a culture. The relation of form and meaning is one of aptness, of a ‘best fit’, where the form of the signifier suggests itself as ready-shaped to be the expression of the meaning [...] which is to be realized”.

os signos são sempre recém-criados na interação social; **os signos são motivados**, não são relações arbitrárias de significado e forma; a relação motivada de uma forma e de um significado é baseada e surge do **interesse dos produtores de signos**; as formas/significantes que são utilizados na produção de signos são feitas na interação social e se tornam parte dos recursos semióticos de uma cultura. A relação entre forma e significado é de aptidão, de um "melhor ajuste", onde a forma do significante se sugere como pronta para ser a expressão do significado [...] que deve ser realizado.

Na perspectiva da Multimodalidade, van Leeuwen (2005, p. xi, tradução nossa<sup>46</sup>) aponta que a teoria da Semiótica Social realiza uma comparação entre os vários “modos semióticos, explorando o que eles têm em comum, bem como a forma como eles se diferem, e investigando como eles podem ser integrados em artefatos e eventos multimodais”.

De acordo com Kress (2015, p. 54, tradução nossa<sup>47</sup>), a Multimodalidade não é uma teoria; na verdade, ela “marca um domínio para a ação e a interação semiótica social, de pesquisa e de aplicação”, isto é, a Multimodalidade “nomeia e descreve um domínio para o trabalho; não nomeia uma teoria”. Desse modo, enquanto a Multimodalidade “chama a atenção para o domínio em que o trabalho é realizado - o ‘campo’ relevante – a teoria, aqui ‘Semiótica Social’, fornece (a maioria) das categorias e das ferramentas”.

Alguns conceitos importantes para a Multimodalidade e para esta pesquisa são: **produtores de signos** (*sign makers*), **signo** (*sign*), **interesse** (*interest*), **modo** (*mode*), **recursos** (*resources*), **affordances** (potenciais e restrições para a produção do sentido) e **meio** (*medium*). Segundo Bezemer e Kress (2008, p. 170, tradução e grifos nossos<sup>48</sup>), na perspectiva da Semiótica Social de produção de sentido,

os produtores, bem como os usuários de recursos de aprendizagem - artistas visuais, editores, escritores, professores e estudantes - são

---

<sup>46</sup> No original: “[...]semiotic modes, exploring what they have in common as well as how they differ, and investigating how they can be integrated in multimodal artefacts and events”.

<sup>47</sup> No original: “[...] it marks out a domain for social-semiotic action and interaction, of research and of application. / [...] names and describes a domain for work; it does not name a theory. / [...] draws attention to the domain in which work is done — the relevant ‘field’ — the theory, here ‘Social Semiotics’, provides (most of) the categories and tools”.

<sup>48</sup> No original: “[...] producers as well as users of learning resources—visual artists, editors, writers, teachers, and students—are regarded as meaning makers or sign makers. Signs are elements in which meaning and form have been brought together in a relation motivated by the interest of the sign maker. The process of sign making is always subject to the availability of semiotic resources and to the aptness of the resources to the meanings that the sign maker wishes to realize”.

considerados produtores/consumidores<sup>49</sup> de sentidos ou **produtores de signos**. **Signos** são elementos nos quais o significado e a forma foram reunidos, em uma relação motivada pelo **interesse** do produtor de signo. O processo de criação de signos está sempre sujeito à disponibilidade de recursos semióticos e à adequação dos recursos aos significados que o produtor de signos deseja realizar.

Bezemer e Kress (2008, p. 171, tradução nossa<sup>50</sup>) definem **modo** como “um recurso social e culturalmente criado para produzir sentido”. Alguns exemplos de modos são a imagem estática, a escrita, o *layout*, a fala, a imagem em movimento, o gesto etc. Ainda segundo os autores, os sentidos podem ser produzidos por meio de uma variedade de modos e sempre com mais de um deles. Além disso, os modos possuem diferentes **recursos**, tais como recursos sintáticos, gramaticais, lexicais, gráficos, de enquadramento, de cor (na escrita); recursos de intensidade, de entonação, de silêncio (na fala); recursos de posição no espaço, de tamanho, de forma (na imagem estática); recursos de sucessão temporal e de imagem (na imagem em movimento), entre outros (BEZEMER; KRESS, 2008).

A FIGURA 12 apresenta alguns recursos multimodais correspondentes a diferentes modos semióticos que podem ser utilizados para a produção de sentidos (*meaning-making*):



FIGURA 12: Modos semióticos e seus recursos  
Fonte: Dias, 2018, p. 164.

<sup>49</sup> Assim como Bezemer e Kress (2008), também acreditamos que o processo de produção de sentido envolve quem o produz (o produtor – artista, escritor etc.) e quem o consome (consumidor – espectador, leitor etc.). Nesse sentido, quando um escritor produz sua obra, ele é seu primeiro leitor, portanto, é um produtor/consumidor de sentidos.

<sup>50</sup> No original: “[...] a socially and culturally shaped resource for making meaning”.

Esses diferentes recursos revelam que os modos podem ser utilizados de maneiras variadas, ou seja, eles têm distintos **affordances** (potenciais e limitações de significados), os quais permitem que os produtores de signos façam “um trabalho diferente em relação aos seus interesses e a suas intenções retóricas” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 171, tradução nossa<sup>51</sup>). Nesse contexto, também é importante o conceito de **meio**, que “é a substância dentro e através da qual o significado é instanciado/realizado, e por meio da qual o sentido fica disponível para outros” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 7, tradução nossa<sup>52</sup>). Alguns exemplos de meio, citados por Bezemer e Kress (2008), são: a impressão, o livro e a tela.

Uma importante contribuição para a área da Multimodalidade diz respeito ao livro *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, publicado por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). Conforme apontam os autores,

*Reading Images* se concentra nas estruturas ou na “gramática” do *design* visual – cor, perspectiva, enquadramento e composição – e fornece ao leitor um “kit de ferramentas” inestimável para a leitura de imagens, o que o torna uma obrigação para qualquer pessoa interessada em comunicação, mídia e artes (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. i, tradução nossa<sup>53</sup>).

Ainda segundo os autores, da mesma forma como as gramáticas da língua descrevem como as palavras devem ser combinadas em frases ou textos, a **Gramática do Design Visual (GDV)** descreve “o modo no qual os elementos retratados – pessoas, lugares e coisas – combinam-se em ‘declarações’ visuais de maior ou menor complexidade e extensão” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 1, tradução nossa<sup>54</sup>).

Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 6, tradução nossa<sup>55</sup>) também enfatizam que o trabalho sobre a representação visual, realizado na GDV, “é definido dentro da estrutura teórica da ‘Semiótica Social’” e, para que o visual possa funcionar como

---

<sup>51</sup> No original: “[...] different work in relation to their interests and their rhetorical intentions [...]”.

<sup>52</sup> No original: “[...] is the substance in and through which meaning is instantiated/realized and through which meaning becomes available to others [...]”.

<sup>53</sup> No original: “Reading Images focuses on the structures or ‘grammar’ of visual design – colour, perspective, framing and composition – and provides the reader with an invaluable ‘tool-kit’ for reading images, which makes it a must for anyone interested in communication, the media and the arts”.

<sup>54</sup> No original: “[...] the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension”.

<sup>55</sup> No original: “[...] is set within the theoretical framework of ‘social semiotics’”.



um sistema completo de comunicação, é necessário atender a alguns requisitos representacionais e comunicacionais.

Nesse sentido, os autores adotaram a noção teórica das “metafunções”, proposta por Michael Halliday, sendo elas: (1) **metafunção ideacional**; (2) **metafunção interpessoal**; e (3) **metafunção textual**. Contudo, na visão de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), tais metafunções são renomeadas como: (1) **função representacional**; (2) **função interacional**; e (3) **função composicional**, e estas são aplicadas não somente à escrita ou à fala, mas a todos os modos semióticos.

Com o intuito de garantir uma melhor compreensão, o Quadro 3 apresenta uma diferenciação da nomenclatura entre as metafunções/funções da linguagem, de acordo com os autores Fairclough (já citado anteriormente), Halliday e Kress e van Leeuwen:

Halliday	Fairclough	Kress e van Leeuwen
Metafunção ideacional	Função ideacional	Função representacional
Metafunção interpessoal	Função identitária/relacional	Função interacional
Metafunção textual	-	Função composicional

QUADRO 3: As funções/metafunções da linguagem

Fonte: Produzido pelas autoras.

Nesta pesquisa, adotamos a nomenclatura de Kress e van Leeuwen, para os quais a função representacional está relacionada ao fato de que

qualquer modo semiótico deve ser capaz de representar aspectos do mundo tal como é experimentado pelos humanos. Em outras palavras, tem que ser capaz de representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema representacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 42, tradução nossa<sup>56</sup>).

Para isso, os modos semióticos oferecem diferentes escolhas, pelas quais os objetos e sua relação com outros objetos podem ser representados, sendo que essa representação pode ser por meio de um **processo narrativo** (que apresenta os desdobramentos de ações e eventos através de vetores – membros do corpo, pontas de seta, linhas etc.), ou de um **processo conceitual** (que apresenta os

<sup>56</sup> No original: “Any semiotic mode has to be able to represent aspects of the world as it is experienced by humans. In other words, it has to be able to represent objects and their relations in a world outside the representational system”.

participantes de modo classificatório, sem a utilização de vetores) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Já a função interacional se refere ao fato de que

qualquer modo semiótico deve ser capaz de projetar as relações entre o produtor de um signo (complexo) e o receptor/reprodutor daquele signo. Ou seja, qualquer modo deve ser capaz de representar uma relação social particular entre o produtor, o espectador e o objeto representado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 42, tradução nossa<sup>57</sup>).

Assim como acontece na função representacional, os modos semióticos também oferecem diferentes escolhas para que as relações interpessoais (entre os participantes representados e os participantes interativos) sejam representados, tais como: o **contato** por meio do olhar; a **distância social**; a **atitude/perspectiva**; e a **modalidade** (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Por fim, a função composicional diz respeito ao fato de que

qualquer modo semiótico tem que ter a capacidade de formar textos, complexos de signos que tenham coerência internamente entre si e externamente com o contexto no qual e para o qual foram produzidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 43, tradução nossa<sup>58</sup>).

Nessa função, também há uma gama de recursos que podem ser utilizados, sendo que três deles merecem destaque na GDV: (1) **valor da informação** (localização das informações na composição multimodal); (2) **saliência** (recursos utilizados para que um elemento chame mais atenção do que outros); e (3) **enquadramento** (presença ou ausência de dispositivos, tais como quadros, molduras, linhas divisórias, espaços vazios, que conectam ou desconectam os elementos).

Outros conceitos e categorias, na perspectiva da abordagem multimodal, e que são imprescindíveis para esta pesquisa, são: **caminho de leitura**, **cor**, **tipografia** e diferentes tipos de **imagem**, conforme apontamos a seguir.

---

<sup>57</sup> No original: “Any semiotic mode has to be able to project the relations between the producer of a (complex) sign, and the receiver/reproducer of that sign. That is, any mode has to be able to represent a particular social relation between the producer, the viewer and the object represented”.

<sup>58</sup> No original: “Any semiotic mode has to have the capacity to form texts, complexes of signs which cohere both internally with each other and externally with the context in and for which they were produced”.

### **Caminho de leitura**

Muitos conceitos são significativos para a abordagem multimodal, “mas, entre eles, nenhum mais do que o **caminho de leitura** [*reading path*]” (KRESS, 2003, p. 37, tradução e grifos nossos<sup>59</sup>). Este termo se refere ao caminho percorrido pelo olhar, durante a leitura de um texto multimodal, seja ele escrito ou imagético.

No texto escrito, o caminho de leitura é definido pela ordem das palavras que o leitor é obrigado a seguir para que este faça sentido, isto é, para que as orações sejam coerentes e coesas. O caminho de leitura também existe nas imagens, seja porque seu criador o estruturou previamente, seja porque foi idealizado pelo leitor sem a construção prévia do seu criador (KRESS, 2003). Para tanto, o criador da imagem utiliza diferentes recursos semióticos do modo visual, sendo que a lógica do espaço, ou seja, o modo espacial fornece os meios para isso, por exemplo,

tornar um elemento central e outros elementos marginais encorajará o leitor a mover-se do centro para a margem. Tornar alguns elementos salientes, através de alguns meios – tamanho, cor, forma, por exemplo, – e outros menos salientes, novamente, encoraja um caminho de leitura. No entanto, eu digo “encoraja” ao invés de “obriga” como eu disse com a escrita. Ler os elementos de uma imagem “fora de ordem” é fácil ou, pelo menos, possível; isso é realmente difícil na escrita (KRESS, 2003, p. 4, tradução nossa<sup>60</sup>).

Nesse sentido, é possível dizer que, “enquanto o caminho de leitura na imagem é (relativamente) aberto, a própria imagem e seus elementos são preenchidos com significado” (KRESS, 2003, p. 4, tradução nossa<sup>61</sup>). Entretanto, isso não quer dizer que há um vazio na imagem, já que o que precisa ser representado é, de fato, representado. Na verdade, o que acontece é que as imagens são cheias de significado em si próprias, enquanto as palavras necessitam ser “preenchidas” pelos leitores. Isso quer dizer que, na escrita, os elementos são relativamente vazios de significado e estão em uma ordem estrita, já na imagem os

---

<sup>59</sup> No original: “[...] but among these none more so than that of *reading path* [...]”.

<sup>60</sup> No original: “[...] making an element central and other elements marginal will encourage the reader to move from the center to the margin. Making some elements salient through some means – size, colour, shape, for instance – and others less salient again encourages a reading path. However, I say ‘encourages’ rather than ‘compels’ as I did with writing. Reading the elements of an image ‘out of order’ is easy or at least possible; it is truly difficult in writing”.

<sup>61</sup> No original: “[...] while the reading path in the image is (relatively) open, the image itself and its elements are filled with meaning”.

elementos são completos de significado e estão em uma ordem relativamente aberta<sup>62</sup>. Assim,

o trabalho imaginativo na escrita se concentra em preencher palavras com significados – e depois ler os elementos preenchidos juntos, na estrutura sintática dada. Na imagem, a imaginação se concentra em criar a ordem dos elementos que já estão cheios de significado (KRESS, 2003, p. 4, tradução nossa<sup>63</sup>).

Dessa forma, segundo Kress (2003, p. 50, tradução nossa<sup>64</sup>), existem dois tipos de leitura: (1) **ler o mundo como dito**: ler como interpretação, ou seja, seguir o caminho de leitura estabelecido no texto escrito tradicional; e (2) **ler o mundo como mostrado**: “ler como saliência e ordem imponentes, ler como *design*”, isto é, seguir o caminho a ser construído na imagem ou no texto multimodalmente construído.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), os caminhos de leitura podem ser **lineares** (na horizontal ou na vertical) e **não lineares** (circulares, diagonais, em espiral etc.). Da mesma forma que a possibilidade de leitura é aberta, o tipo de caminho escolhido pelo leitor pode tornar-se uma fonte de significado diferente. Conforme apontam os autores,

se o caminho de leitura é circular, lê-se para fora, em círculos concêntricos, a partir de uma mensagem central que forma o coração, por assim dizer, do universo cultural. Se o caminho de leitura é linear e horizontal, constitui uma progressão, avançando inexoravelmente para o futuro (ou para trás, em direção à “origem” de todas as coisas). Se for vertical, significa um sentido de hierarquia, um movimento do geral para o específico, da “manchete” para a “nota de rodapé” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 205, tradução nossa<sup>65</sup>).

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) também comparam os textos lineares com os filmes ou com as exposições. No primeiro caso, “os espectadores não têm

---

<sup>62</sup> Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), alguns tipos de imagens, tais como os diagramas de linha do tempo, também devem ser lidos em uma ordem previamente estabelecida, para que possam fazer sentido.

<sup>63</sup> No original: “The imaginative work in writing focuses on filling words with meaning – and then reading the filled elements together, in the given syntactic structure. In image, imagination focuses on creating the order of the arrangement of elements which are already filled with meaning”.

<sup>64</sup> No original: “[...] reading as imposing salience and order, reading as design”.

<sup>65</sup> No original: “If the reading path is circular, one reads outwards, in concentric circles, from a central message which forms the heart, so to speak, of the cultural universe. If the reading path is linear and horizontal, it constitutes a progression, moving inexorably forwards towards the future (or backwards, towards the ‘origin’ of all things). If it is vertical, a sense of hierarchy is signified, a movement from the general to the specific, from the ‘headline’ to the ‘footnote’. The shape of the reading path itself conveys a significant cultural message”.

escolha a não ser ver as imagens em uma ordem que foi decidida para eles” e, no segundo caso, “as pinturas são penduradas em longos corredores pelos quais os visitantes devem se mover” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 208, tradução nossa<sup>66</sup>). Um exemplo de texto linear é apresentado na FIGURA 13:

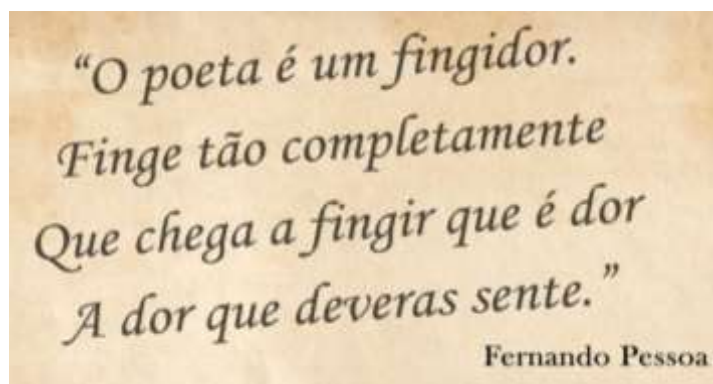


FIGURA 13: Exemplo de texto linear

Fonte: <<<https://www.vortexmag.net/>>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

A FIGURA 13 apresenta um trecho do poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa. Esse texto é considerado linear, uma vez que sua leitura é realizada na horizontal, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Além disso, para que as ideias escritas pelo poeta sejam coerentes, é necessário ler as palavras na mesma ordem na qual aparecem, não sendo possível trocá-las de lugar. Cabe ao leitor “encher” essas palavras de significado e interpretá-las de acordo com seu conhecimento de mundo.

Já os textos não lineares são comparados pelos autores com “uma exposição em uma grande sala, na qual os visitantes podem atravessar da maneira que quiserem”, ou seja, selecionando as imagens que querem visualizar, “em uma ordem de sua própria escolha” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 208, tradução nossa<sup>67</sup>). A FIGURA 14 apresenta um exemplo de texto não linear:

<sup>66</sup> No original: “[...] the viewers have no choice but to see the images in an order that has been decided for them [...]. / [...] the paintings are hung in long corridors through which the visitors must move [...]”.

<sup>67</sup> No original: “[...] an exhibition in a large room which visitors can traverse in any way they like. / [...] in an order of their own choosing”.



FIGURA 14: Exemplo de texto não linear

Fonte: <<<https://veja.abril.com.br/>>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

A FIGURA 14 é uma propaganda do perfume *Florabotanica* da marca *Balenciaga*. Esse é um exemplo de texto não linear, uma vez que o leitor pode optar por visualizar primeiro as imagens e ler a parte escrita depois ou vice-versa, além de não haver uma ordem na qual as imagens ou as palavras devem ser lidas<sup>68</sup>. Ademais, a imagem em si já é preenchida de significado, visto que as flores que vestem as costas da atriz Kristen Stewart remetem-se ao nome do produto, o que contribui para o entendimento do leitor.

Entretanto, segundo os autores, nenhuma das formas de exposições (tanto da comparação com os textos lineares quanto com os textos não lineares) são organizadas de maneira aleatória. Por exemplo,

não será aleatório que uma determinada escultura principal seja colocada no centro da sala, ou que uma pintura principal em particular tenha sido pendurada na parede oposta à entrada, para ser notada primeiro, por todos os visitantes que entrarem na sala (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 208, tradução nossa<sup>69</sup>).

<sup>68</sup> Apesar de não haver um caminho de leitura pré-determinado, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) sugerem que, em composições multimodais formadas pelos modos semióticos de imagem e escrita, o leitor começa olhando para as fotos e só depois parte para o texto escrito.

<sup>69</sup> No original: “[...] not be random that a particular major sculpture is placed in the center of the room, or that a particular major painting has been hung on the wall opposite the entrance, to be noticed first by all visitors entering the room”.

Ademais, é importante salientar que “leitores diferentes podem seguir caminhos diferentes”, já que “o que se torna saliente é culturalmente determinado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 205, tradução nossa<sup>70</sup>), inclusive em textos nos quais a escrita é o modo dominante.

## **Cor**

Considerando que a **cor** “é um fenômeno primordial, onipresente”, que “está em toda parte” e “interessa a todos” (RAMBAUSKE, s.d., p. 3), este recurso foi escolhido como um dos critérios para a análise dos MD de PL2 para surdos, realizada nesta pesquisa.

Conforme aponta Rambauske (s.d.), nos primórdios da humanidade, o homem iniciou a conquista da cor, ao mesmo tempo em que iniciou a conquista de sua condição humana, a partir de elementos naturais, da flora e da fauna, para colorir e ornamentar o próprio corpo, os utensílios que utilizava, suas armas e, até mesmo, as paredes das cavernas. Com o passar do tempo e com o acúmulo de conhecimentos, o ser humano enriqueceu sua subjetividade, utilizando a cor para diferentes atos, tais como religiosos, comemorativos, guerreiros e fúnebres. A partir da utilização dos primeiros códigos cromáticos, o homem deu “a cada cor um significado, que passa a ter significação variada em povos e épocas diferentes” (RAMBAUSKE, s.d., p. 6).

Segundo Rambauske (s.d., p.70, grifos da autora), a cor é uma

sensação provocada pela ação da luz sobre o órgão da visão. Seu aparecimento está condicionado à existência de 2 elementos: a **luz** (objeto físico, agindo como estímulo); o **olho** (aparelho receptor, funcionando como decifrador do fluxo luminoso, decompondo-o ou alternando-o através da função seletora da retina). A cor característica de cada corpo prende-se à faculdade que este tem de absorver uma parte da luz incidente e refletir a outra.

Para exemplificar, vejamos a FIGURA 15, a seguir, a qual demonstra, primeiramente, as cores azul, verde e vermelho que, em contato com uma superfície branca *mate*, são refletidas em sua forma original. No segundo momento (*superfície*

---

<sup>70</sup> No original: “Different readers may follow different paths”. / [...] what is made salient is culturally determined [...]”.

*coloreada, roja*), temos as mesmas cores que são refletidas na cor vermelha, em contato com uma superfície nesta cor. Finalmente, em contato com uma superfície preta, essas cores não são refletidas, pois são totalmente absorvidas.

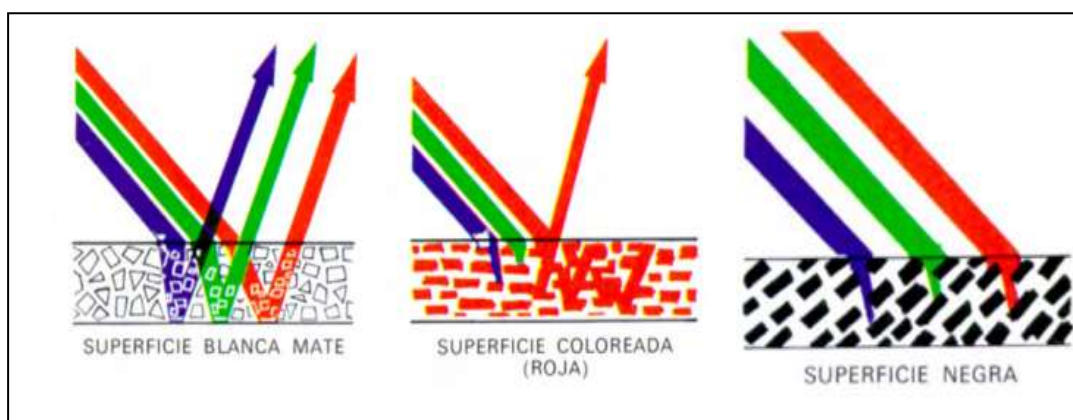


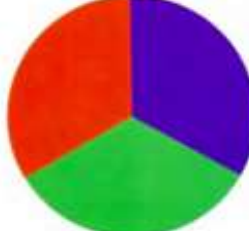



FIGURA 15: Absorção e reflexão das cores  
Fonte: Rambauske, s.d., p. 70.

Ainda de acordo com Rambauske (s.d.), “o funcionamento do olho humano, semelhante ao de uma ‘câmera fotográfica’, é um processo complexo e instantâneo, realizado à velocidade da luz” (RAMBAUSKE, s.d., p. 72). A **retina**, parte fundamental do olho para a percepção visual, é formada por **cones** (fibras nervosas responsáveis pela visão colorida) e pelos **bastonetes** (sensíveis às imagens em preto e branco). Essa camada do olho “tem a capacidade de se adaptar progressivamente à quantidade da luz do ambiente”, sendo que esse processo “é indiscutivelmente a base do fenômeno da visão” (RAMBAUSKE, s.d., p. 73).

Um dos aspectos fundamentais no estudo das cores diz respeito à **Química**, que estuda “a constituição molecular dos pigmentos, o problema da conservação das cores e de sua resistência à luz, e a preparação das cores sintéticas” (RAMBAUSKE, s.d., p. 74). Nessa perspectiva, as cores são classificadas, seguindo algumas diretrizes, conforme pode ser visto no QUADRO 4:



<p><b>Círculo cromático</b></p>	<p>Diagrama cromático, baseado na disposição ordenada das cores básicas e de seus componentes binários, os quais dividem o círculo em 3, 6, 24 setores ou tons. A ordem da sucessão é a mesma do espectro.</p>	
<p><b>Cor primária ou geratriz</b></p>	<p>Cada uma das três cores indecomponíveis que, misturadas em proporções variáveis, produzem todas as cores do espectro: amarelo, magenta e ciano.</p>	
<p><b>Cor secundária</b></p>	<p>É a cor formada em equilíbrio ótico por duas cores primárias: vermelho, verde e violeta.</p>	
<p><b>Cor terciária</b></p>	<p>É a intermediária entre uma cor secundária e qualquer uma das primárias que lhe dão origem.</p>	

QUADRO 4: Classificação das cores  
Adaptado de: Rambauske, s.d., p. 75.

Existem ainda as cores: (1) **complementares** – “que mutuamente se neutralizam, resultando no cinza neutro”; (2) **puras** – que “estão no seu mais alto grau de saturação”; (3) **quentes e frias**, sendo que as primeiras “são as de menor comprimento de onda e maior número de vibrações” e as segundas “são as de maior comprimento de onda e menor número de vibrações” (RAMBAUSKE, s.d, p. 75).

Outro aspecto bastante importante no estudo das cores diz respeito à **Fisiologia**, que estuda a percepção da cor, isto é, como a sensação da cor chega ao consciente do homem (RAMBAUSKE, s.d.). O QUADRO 5 apresenta os efeitos fisiológicos de algumas cores:

<b>Vermelho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cor quente e estimulante por excelência que ativa o sistema nervoso.</li> <li>• Tem a capacidade de estimular os nervos sensoriais.</li> <li>• Estimula o hemisfério esquerdo do cérebro, responsável pelo raciocínio lógico.</li> <li>• É uma cor que avança e dá forte sensação de volume. Ex.: uma caixa pintada de vermelho parece mais volumosa e mais pesada; um local pintado de vermelho parecerá menor.</li> <li>• É a cor que mais rápido se movimenta em termos de captar a atenção, no que diz respeito à sinalização e luzes de aviso e alarme.</li> </ul>
<b>Laranja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sendo um estimulante emotivo, é recomendada para casos de instabilidade emocional, medo, depressão e melancolia.</li> <li>• Tem o inconveniente de fatigar a vista, portanto, sua utilização no entorno deve ser moderada.</li> <li>• Sua grande visibilidade a torna uma cor inestimável para indicar segurança, publicidade e envoltórios.</li> <li>• É um estimulante na decoração de lojas e em outros lugares onde se deseja gerar energia.</li> </ul>
<b>Amarelo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulante para a visão, portanto, para os nervos.</li> <li>• Estimulante mental.</li> <li>• Dentre todas as cores, é o melhor refletor, intermediária entre o branco que é o refletor integral e o laranja; é a cor mais luminosa.</li> <li>• O amarelo ouro é percebido como a substância solar, como luz quente e solidificada.</li> </ul>
<b>Verde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a cor que melhor harmoniza e equilibra o ritmo vital humano, porque atua como elo entre o indivíduo e a natureza.</li> <li>• É uma cor fria, que permite o alívio e o relaxamento, tanto físico quanto mental.</li> </ul>
<b>Azul</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspira paz e introspecção.</li> <li>• Cor fria que aumenta os espaços e combate a sensação de abafamento que se pode sentir em locais mal arejados ou superaquecidos (aplicado em ambientes de baixa temperatura, ele aumenta a sensação de frio).</li> <li>• É a cor da harmonia e do equilíbrio.</li> </ul>

QUADRO 5: Efeitos fisiológicos das cores  
Adaptado de: Rambauske (s.d., p. 121-127).

Além da **Química** e da **Fisiologia**, também são importantes os **Efeitos Psicológicos** e o **Simbolismo** das cores. De acordo com Rambauske (s.d.), cada pessoa tem uma ressonância própria, de modo que as cores têm um sentido particular para nós. Entretanto, existe também uma linguagem que é universal, ou seja, “à exceção do branco e do preto, todas as cores do espectro visível reenviam, em nosso inconsciente, aos elementos (água, ar, fogo, terra) e à vida (sangue, movimento, nascimento, morte)” (RAMBAUSKE, s.d., p. 128). A autora também aponta que,

em todos os tempos, o homem atribuiu às cores um sentido: todas as crenças, todas as religiões se referem às cores para explicar o mundo material, assim como as relações espirituais. A linguagem corrente é

pontilhada destes símbolos, que impregnam nosso inconsciente coletivo. Através dele, as cores nos relegam às tradições ancestrais, a mitos arcaicos. Elas nos situam em nossas duas dimensões essenciais: o espaço e o tempo, nosso tempo presente e nossa história passada (RAMBAUSKE, s.d., p. 128).

Nesse sentido, as cores também exprimem a cultura de cada civilização, a partir da percepção e da interpretação próprias de cada povo, em cada milênio, século ou geração. Ao mesmo tempo, nossa relação com o mundo da cor também é “profundamente pessoal e afetiva”, já que “cada um vive as cores quotidianamente” a sua maneira (RAMBAUSKE, s.d., p. 129).

O QUADRO 6 apresenta uma visão de algumas cores, de acordo com seus efeitos psicológicos e simbólicos, na perspectiva de Rambauske (s.d.):

<b>Vermelho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cor do fogo, quente por excelência.</li> <li>• Cor do sangue, sendo o símbolo da vida, da sexualidade, do movimento, da criação. Está relacionada com o coração, a carne e a emoção.</li> <li>• As emoções evocadas pelo vermelho são as mesmas que despertam o sangue: desde o amor e a coragem, até a luxúria, o crime, a raiva e a alegria.</li> <li>• Cor do amor, tanto divino quanto humano.</li> <li>• Cor da força, da guerra, da revolução. A natureza masculina, agressiva do vermelho, sempre foi associada com ideias de combate.</li> <li>• Os veludos vermelhos dos teatros e os tapetes vermelhos dos palácios dão um ar de grandeza e de respeito.</li> </ul>
<b>Laranja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cor que avança, o laranja não tem a mesma brutalidade do vermelho. É uma cor muito quente, que evoca espontaneamente o fogo.</li> <li>• Virtualmente não possui associações negativas, nem emocionais, nem culturais.</li> <li>• É uma das cores da terra, de um sol ardente, do outono e de muitas frutas.</li> <li>• Está muito ligado à comida, já que é a cor dos alimentos tostados, fritos e assados, sendo uma das cores mais populares na cozinha. Dessa forma, evoca associações gustativas.</li> </ul>
<b>Amarelo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O inconsciente coletivo atribui as qualidades do amarelo ao ouro metal e ao sol, para construir em torno desta cor uma aura de prestígio. Ela evoca a dignidade, a inteligência, a riqueza material e espiritual, a dominação. É uma cor real, imperial.</li> <li>• O amarelo simboliza a atividade do espírito e o esforço constante da humanidade em sua marcha através da verdade e do progresso.</li> <li>• No simbolismo religioso, o ouro é a cor da verdade revelada, da iniciação.</li> <li>• São poucos os aspectos negativos do amarelo; é uma cor alegre, mas não é muito popular.</li> <li>• É a cor característica da primavera, porque as flores primaveris são quase todas amarelas. Em relação aos alimentos, indica a presença do ferro e das vitaminas A e C.</li> </ul>

<b>Verde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É antes de tudo a cor do vegetal, da árvore, da natureza, que nos oferecem sua calma e seu frescor, em oposição ao universo artificial das cidades.</li> <li>• É a cor da renovação da vida, portanto, da esperança, que acalma as angústias.</li> <li>• É também carregado de conotações aquáticas. É a cor dos répteis, dos dragões das lendas, dos monstros de ficção, dos extraterrestres, ou seja, remete ao estranho, ao fantástico.</li> <li>• Está relacionado à camuflagem e ao equilíbrio emocional.</li> </ul>
<b>Azul</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sua referência simbólica é o universo celeste, onde a imobilidade e a imensidão incitam à paciência e ao sangue frio; é a razão pela qual ele simboliza a paz; é a cor da diplomacia.</li> <li>• Pode também ser interpretada negativamente como a cor da ingenuidade, do sonho e da inocência.</li> <li>• Imensidão do céu e do oceano, que busca a tranquilidade através da sensação de infinito.</li> <li>• Há também uma relação com a realeza e com os santos.</li> </ul>
<b>Violeta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está relacionado com a intimidade e a sublimação, indica sentimentos profundos.</li> <li>• É o limite visível do espectro: simboliza o martírio, a abnegação, a penitência, a imaturidade.</li> <li>• É a cor das viúvas; na liturgia católica, a do carisma.</li> <li>• Cor triste e fria, o violeta se encontra, na prática, mais alegre e reanimado por uma adição de vermelho, tornando-se um púrpura.</li> </ul>
<b>Cinza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une os extremos entre branco e preto.</li> <li>• É a cor da energia consumida.</li> <li>• A experiência humana mais intensa com o cinza se baseia nas nuvens e nas sombras; nas grandes cidades, onde se vê menos o céu.</li> <li>• O concreto, o cimento, os blocos de cor cinza, as oficinas e a maquinaria pesada, convertem o cinza na cor dos negócios e da indústria.</li> <li>• Os canhões, os aviões e navios, o converteram na cor da guerra.</li> <li>• É também a cor das teias de aranha e do pó, de textura frágil e efêmera, que se deposita sobre os materiais mais pesados.</li> </ul>
<b>Preto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resulta da ausência de luz, que pode ter duas causas: a ausência de qualquer fonte luminosa (as trevas da noite) ou a presença de objetos que, bem iluminados, não refletem qualquer radiação visível. Como o branco é a essência luminosa (diurna), o preto é a substância noturna. Na ordem das coisas materiais, ele simboliza a noite, o inverno, o norte, a água, e a terra profunda.</li> <li>• No sentido figurado, é o símbolo do nada, do que não é mais; é a cor da renúncia (hábito eclesiástico). É, também, o símbolo do erro (trevas) oposto à verdade (luz); na simbologia religiosa, o preto é atribuído às forças do mal. Os negativos o tomam para emblema (a bandeira negra dos piratas, dos anarquistas).</li> <li>• Quanto à percepção, implica peso e solidez; a obscuridade implica espaço, que é infinito.</li> <li>• É por essência sinistro, representa o desconhecido, aspecto que tem em comum com a morte. Porém, o preto é também uma fonte de força; combina o mistério com o poder, que podem servir para o bem e o mal.</li> <li>• A maioria das associações com o preto são negativas: lista negra, mercado negro, ovelha negra etc.</li> </ul>

<b>Branco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a cor total, a que inclui todas as outras. É, de qualquer forma, a substância mesma da luz – qualidade que a simbologia atribui, também, ao amarelo ouro.</li> <li>• Representa a verdade (ou luz) em si, estática, intangível.</li> <li>• É a cor do absoluto, mas, também, a do relativo, porque uma superfície branca (imaculada) é sempre percebida como disponível, suscetível de degradações, mas, sobretudo, portadora de virtualidades, apta a receber signos ou cores dinâmicas, como a página branca do escritor, ou a tela virgem do artista.</li> <li>• Suas associações são positivas, por exemplo: magia branca, mentira branca etc.</li> <li>• A imagem do branco é boa; é fácil falar da boa conduta, como algo “transparente”.</li> </ul>
---------------	---

QUADRO 6: Efeitos psicológicos e simbólicos das cores  
Adaptado de: Rambauske, s.d., p. 131-138.

Os aspectos fisiológicos, psicológicos e simbólicos das cores são bastante explorados pela mídia e pelas empresas, com o intuito de manipular o espectador/consumidor. Na publicidade e nas embalagens, as cores são “destinadas a atrair a vista e fixar-se indelevelmente na imaginação; na logomarca que se reconhece num olhar, nos grandes magazines” (RAMBAUSKE, s.d., p. 118). Esse fato pode ser confirmado a partir da FIGURA 16, a qual apresenta diferentes marcas de produtos e empresas, associadas às cores e aos seus significados emocionais:



FIGURA 16: Significado emocional das cores em marcas e produtos  
Fonte: <<<https://pobredesigner.com/>>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

Kress e van Leeuwen (2002) também tratam a respeito da cor, e a consideram como um *recurso metafuncional*, uma vez que ela é utilizada de acordo com os interesses do produtor de sentidos. Nessa perspectiva,

a tarefa, então, é descobrir as regularidades do recurso de cor, como elas existem para grupos específicos: entendê-las bem o suficiente para poder descrever quais são os princípios para o uso do recurso em signos; para entender como os interesses específicos dos grupos em cores moldam os signos da cor; e compreender quais os princípios gerais da semiose e das especificidades da semiose da cor emergem disso que podem fornecer um princípio de compreensão de todos os usos da cor em todos os domínios socioculturais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 346, tradução nossa<sup>71</sup>).

Apesar do papel importante das cores para a criação de signos, ainda hoje, poucas pesquisas são realizadas sobre essa temática, “não há um grupo grande ou suficientemente poderoso que poderia sustentar uma compreensão dos significados da cor em ‘toda a sociedade’” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 345, tradução nossa<sup>72</sup>). Os próprios autores citam que, em seu livro *Reading Images*, não há menção da cor em nenhuma das três funções da linguagem, o que teria sido difícil, já que, “indiscutivelmente, a própria cor é metafuncional” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 347, tradução nossa<sup>73</sup>).

Relacionando a cor à função **representacional**, Kress e van Leeuwen (2002, p. 347, tradução nossa<sup>74</sup>) apontam que “a cor claramente pode ser usada para denotar pessoas específicas, lugares e coisas, bem como classes de pessoas, lugares e coisas, e ideias mais gerais”. Isso acontece, por exemplo, nas cores das bandeiras; nas identidades visuais das empresas; na identificação de água, terra, mata etc., em mapas; em uniformes escolares e de trabalho; entre outros (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002).

---

<sup>71</sup> No original: “The task, then, is to discover the regularities of the resource of colour as they exist for specific groups: to understand them well enough to be able to describe what the principles for the use of the resource in signs are; to understand how specific groups’ interests in colour shape the signs of colour; and to understand what general principles of semiosis and of the specific semiosis of colour emerge from this that might provide a principled understanding of all uses of colour in all social-cultural domains”.

<sup>72</sup> No original: “there is no large or sufficiently powerful group which could sustain a shared understanding of the meanings of colour across ‘all of society’”.

<sup>73</sup> No original: “Arguably, colour itself is metafunctional”.

<sup>74</sup> No original: “[...] colour clearly can be used to denote specific people, places and things as well as classes of people, places and things, and more general ideas”.



No caso da função **interacional**, assim como a linguagem nos permite realizar atos de fala, a cor nos permite realizar “atos de cor”, visto que pode ser usada para criar coisas endereçadas aos outros, de acordo com os interesses do produtor de sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002). Por exemplo, uma determinada cor de roupa pode ser usada para impressionar ou intimidar; alguns locais considerados perigosos podem ser pintados de laranja para alertar as pessoas; os quartos de hospitais podem ser pintados de azul ou verde para acalmar os pacientes etc.

Finalmente, na função **composicional**, as cores podem ser utilizadas para criar uma **coesão visual**, podendo ser chamada também de **rima visual**<sup>75</sup>, entre os elementos. Alguns exemplos são: as diferentes cores utilizadas para distinguir os departamentos de uma empresa; nos cabeçalhos, títulos dos capítulos e números de páginas de um livro; nos anúncios publicitários (como no exemplo apresentado na FIGURA 17 abaixo), entre outros.



FIGURA 17: As cores no anúncio publicitário  
Fonte: <<<https://viverdeblog.com/>>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

<sup>75</sup> Rima visual (*visual rhyme*) é um conceito utilizado por van Leeuwen (2005), para designar dois elementos que, mesmo estando separados, carregam uma qualidade em comum, por exemplo, uma cor, um formato etc.

Segundo Kress e van Leeuwen (2002, p. 349, tradução nossa<sup>76</sup>), “anúncios, muitas vezes, usam a repetição de cores para emprestar valor simbólico a um produto”. No exemplo apresentado na FIGURA 17, é possível perceber que as cores vermelho, amarelo e branco formam a identidade visual da empresa *McDonald's*, além de remeterem aos significados simbólicos de urgência e otimismo, e à sensação de apetite.

A coesão visual também pode ser realizada, de acordo com Kress e van Leeuwen (2002, p. 349, tradução nossa<sup>77</sup>), “pela ‘coordenação das cores’, ao invés da repetição de uma única cor”. Nesse caso,

as várias cores de uma página, ou uma seção maior de um texto (ou de uma roupa ou uma sala), têm aproximadamente o mesmo grau de brilho e/ou saturação etc. [...] Pode ser que tais “esquemas de cores” estejam tornando-se portadores mais importantes do significado da cor, do que os tons únicos que têm dominado a discussão até agora (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 349-350, tradução nossa<sup>78</sup>).

Baseados em Kandinsky (1977 [1914]), Kress e van Leeuwen (2002) também citam dois tipos de valor que compõem as cores: (1) o **valor direto** – que diz respeito ao efeito físico real da cor para o espectador; e (2) **valor associativo** – que tem a ver com os efeitos psicológicos e simbólicos apresentados por Rambauske (s.d.). Ademais, os autores distinguem dois tipos de *affordances* das cores, isto é, dois recursos utilizados para a produção de sentidos por meio da cor. O primeiro tipo está relacionado ao valor associativo, ou seja, à *proveniência* da cor, de onde ela vem, qual seu contexto histórico e cultural:

Este “onde” pode ser uma certa substância, um certo tipo de objeto, o vestido de um certo tipo de pessoa, um período ou uma região, ou todos e mais destes, e é claro que qualquer cor permite muitas dessas associações (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 355, tradução nossa<sup>79</sup>).

---

<sup>76</sup> No original: “Advertisements often use colour repetition to lend symbolic value to a product [...]”.

<sup>77</sup> No original: “[...] by ‘colour coordination’, rather than by the repetition of a single colour”.


<sup>78</sup> No original: “[...] the various colours of a page, or a larger section of a text (or of an outfit, or a room), have roughly the same degree of brightness, and/or saturation, etc. [...] It may well be that such ‘colour schemes’ are gradually becoming more important carriers of colour meaning than the single hues which have so far dominated the discussion”.

<sup>79</sup> No original: “This ‘where’ may be a certain substance, a certain kind of object, the dress of a certain kind of person, a period or a region, or all and more of these, and it is clear that any colour allows many such associations”.



O segundo tipo de *affordance* diz respeito às características distintivas das cores e que não necessariamente estão relacionadas ao valor direto, uma vez que, além de distinguir as cores umas das outras, também servem como potenciais de significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002). Essas características são apresentadas no QUADRO 7:

<b>Valor</b>	Escala de máxima luz de uma cor até a máxima escuridão.	
<b>Saturação</b>	Escala de máxima pureza (saturação) de uma cor até seu tom mais suave (pastel).	
<b>Pureza</b>	Escala de máxima pureza de uma cor até o máximo hibridismo (mistura).	
<b>Modulação</b>	Escala de máxima modulação até a cor totalmente lisa.	
<b>Diferenciação</b>	Escala que vai do monocromático até o uso de uma paleta de cores maximamente variada.	

<b>Matiz</b>	Escala de azul para vermelho.	
--------------	-------------------------------	---

QUADRO 7: Características distintivas das cores  
Adaptado de: Kress e van Leeuwen, 2002, p. 355-358.

Segundo Kress e van Leeuwen (2002), os esquemas de cores, formados por meio da interação entre as características distintivas, apresentadas no QUADRO 7, fazem referência a uma gramática (isto é, a regularidades), ao social, na forma de discursos; e seus arranjos, na forma ideológica. Ademais, tais esquemas “são assumidos diferentemente, em diferentes contextos”, de acordo com “a maneira como eles são combinados com outros modos” e recursos semióticos, gerando “diferentes significados, usos diferentes e posições ideológicas distintamente diferentes” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 366, tradução nossa<sup>80</sup>), da mesma forma como é defendido por Fairclough (2001a).

### **Tipografia**

De acordo com Fonseca (2007, p. 36), a **tipografia** surgiu no mundo ocidental, no século XV, “como primeiro processo de reprodução mecanizada do texto” e, após “as diversas transformações decorrentes das inovações e desenvolvimentos tecnológicos que se sucederam nestes cinco séculos”, o termo continua sendo utilizado como “referência para caracterização formal do texto, no âmbito da comunicação visual”.

Nesse sentido, o conceito de tipografia pode ser entendido de duas maneiras, isto é, como **técnica** e como **forma**. Na primeira acepção, o termo se refere “ao processo de *impressão tipográfica*, a partir de matrizes moldadas em relevo, basicamente obtidas pela composição de tipos e pelo clichê”. Já na segunda acepção, o termo tipografia se opõe à escrita manual e se refere “às formas

<sup>80</sup> No original: “[...] they are taken up differently in different contexts [...] / [...] the way they are combined with other modes [...] / [...] different meanings, different uses and distinctly different ideological positions”.

padronizadas e predefinidas de *desenho da letra* para reprodução (impressa ou por outros meios)” (FONSECA, 2007, p. 36, grifos da autora).

A respeito dessa questão, Fonseca (2007, p. 36) comenta que:

A dualidade da tipografia se traduz ainda pela sua necessária intermediação entre os domínios do verbal e do visual: é a exploração da forma tipográfica que permite a manifestação, em maior ou menor grau, do poder de comunicação da palavra escrita.

Segundo Fonseca (2007), a primeira tentativa de um tipo de letra ideal diz respeito ao desenho da fonte **Romain du Roi**, desenvolvido para a impressão do livro francês *Médailles du règne de Louis XIV*. Um exemplo de escrita com esta fonte pode ser visto na FIGURA 18:



FIGURA 18: Fonte *Romain Du Roi*

Fonte: <<<https://www.behance.net/>>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

Sobre a criação dessa fonte, Fonseca (2007, p. 40) afirma que:

O projeto, elaborado por um comitê especialmente nomeado em 1693, ligado à recém fundada Académie des Sciences, propunha o desenvolvimento das letras a partir de princípios “científicos”, estabelecidos por relações matemáticas: apresentava os caracteres construídos ou deduzidos de uma “grade” (*grid*), de tal modo que a forma itálica seria simplesmente uma inclinação da forma romana (pela distorção inclinada da grade).

Os primeiros tipos considerados modernos<sup>81</sup> foram o **Didot** (1784) e o **Bodoni** (1790), pelo fato de não apresentarem mais “nenhuma referência explícita à escrita caligráfica”, além de ter “um afastamento da ornamentação e uma direção para formas condensadas, com aparência mais geométrica” (FONSECA, 2007, p. 40). Uma comparação entre esses dois tipos pode ser vista na FIGURA 19, sendo que a letra Bodoni está na cor branca e a letra Didot na cor cinza:



FIGURA 19: Fontes *Bodoni* e *Didot*

Fonte: <<<https://www.behance.net/>>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

O termo **moderno**, de acordo com Fonseca (2007), difundiu-se na Inglaterra, por volta de 1860, em oposição aos termos **old style** e **old face**, utilizados para nomear “os tipos romanos da tradição renascentista italiana, desde o final do século 15 [...], até o início do século 18” (FONSECA, 2007, p. 41). Ainda segundo a autora, existia também o termo **old english**, para denominar os tipos utilizados nos manuscritos góticos, e o termo **transitional**, para denominar os tipos criados durante a fase entre os **old faces** e os **modernos**.

Conforme aponta Fonseca (2007, p. 41, grifos da autora),

a quebra (ou o afastamento das normas) realizada pelas fontes *modernas* abriu o caminho para novas transformações no desenho das letras e indiretamente contribuiu para a explosão de variações e exageros nos tipos

<sup>81</sup> “A categoria que ficou conhecida como *moderna* descreve um padrão de desenho sintético, não ornamentado, serifa fina e horizontal, forte contraste no peso das hastes e a direção vertical, quase geométrica do traçado” (FONSECA, 2007, p. 40).

*display*<sup>82</sup> da tipografia comercial do século 19. Mas já sinalizava para a focalização no elemento gráfico que viria a ser uma condição determinante para o desenvolvimento da linguagem moderna no Design Gráfico no século 20.

Fonseca (2007) também cita que, nos primórdios da utilização da tipografia, sua função era apenas a difusão de informações e conhecimentos, por meio dos livros. Com o desenvolvimento da sociedade, que se tornou mais urbana, industrial e comercial, ocorreu a abundância de textos impressos, tais como cartazes, panfletos, anúncios, rótulos, catálogos de produtos etc., o que exigiu uma tipografia mais expressiva. Nesse contexto, surgiram as chamadas **fat faces**, as quais trouxeram a valorização do peso da letra (negrito).

Em seguida, a partir da busca de uma comunicação mais efetiva, surgiram os tipos **egípcios** (com efeitos de sombreado e de contorno), tornando a tipografia “menos erudita e mais popular”; e os tipos **sem serifa**<sup>83</sup> (letras primitivas), consideradas inicialmente como “deselegantes e adequadas apenas para títulos e ênfases publicitárias”, mas que, aos poucos, foram incorporadas no conceito de “família tipográfica”<sup>84</sup> (FONSECA, 2007, p. 42).

Para exemplificação, a FIGURA 20 apresenta uma comparação entre uma letra com serifa e outra sem serifa:



FIGURA 20: Fonte com e sem serifa

Fonte: <<<http://rafaelperin.blogspot.com>>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

<sup>82</sup> Os tipos *display* eram aqueles “com dimensão e desenho adequados para títulos” (FONSECA, 2007, p. 42).

<sup>83</sup> As serifas são “pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras”. As famílias tipográficas sem serifa são conhecidas como **grotescas**. Informação disponível em: <<[rafaelperin.blogspot.com](http://rafaelperin.blogspot.com)>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

<sup>84</sup> De acordo com Gaspar (2015), todas as fontes podem ser enquadradas em uma família específica, e essa classificação é realizada a partir de características em comum no desenho da fonte. Informação disponível em: <<<https://designculture.com.br>>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

A partir do exposto, é possível perceber que, no início do século XIX, os primeiros tipos de letra para usos comerciais eram baseados em formas tipográficas tradicionais, por meio da adição de sombras, linhas e outros ornamentos. Já na segunda metade do século XIX, “os progressos técnicos [...] permitiram ampliar os recursos de desenho, introduzindo elementos e distorções que aproximavam ainda mais o tipo da ilustração<sup>85</sup>” (FONSECA, 2007, p. 43).

Desse modo, a partir da crescente demanda comercial e de uma acirrada concorrência com os textos desenhados para impressão litográfica, que eram mais versáteis, surgiram as **blockletters**, tipos produzidos em madeira, sendo “uma invenção norte-americana que resultou da necessidade de produzir tamanhos maiores de letras, de difícil execução pelo processo normal de fundição” (FONSECA, 2007, p. 44).

Segundo Fonseca (2007), a composição manual dos diferentes tipos, feitos em metal ou em madeira, e a impressão movida por pedais foram utilizadas até o século XX. Com o passar dos anos, houve a modernização desse processo, iniciando-se com impressoras a vapor e chegando até a mecanização da composição, que permitiu a digitação de grandes extensões de texto e refletiu “na edição maior e mais diversificada de livros, jornais, revistas ilustradas, catálogos, etc.” (FONSECA, 2007, p. 47).

Entretanto, de acordo com Schnitman (2007, p. 136), o avanço da tecnologia e o uso intensivo dos computadores pessoais “parece não ter ainda desenvolvido uma estética própria, uma ‘estética digital’”, visto que

ao que tudo indica, leva-se para a tela os mesmos valores estéticos do impresso [...]. Do ponto de vista do design de tipos, só recentemente surgem tipos adaptados à leitura humana em tela, entre eles a Verdana e a Geórgia – variações das tradicionais letras bastonadas<sup>86</sup> (Futura, Arial, Helvética, entre outras) e das serifadas (Times, Garamond, Bodoni, entre outras), respectivamente, onde se observa maior peso nas hastes, possivelmente para compensar a passagem da luz (SCHNITMAN, 2007, p. 136).

---

<sup>85</sup> Nessa época, a técnica utilizada para as ilustrações era a **litografia**, que se trata de “um método de impressão a partir de imagem desenhada sobre base, em geral de calcário especial, conhecida como ‘pedra litográfica’. Após desenho feito com materiais gordurosos (lápiz, bastão, pasta etc.), a pedra é tratada com soluções químicas e água que fixam as áreas oleosas do desenho sobre a superfície. A impressão da imagem é obtida por meio de uma prensa litográfica que desliza sobre o papel”. Informação disponível em: <<<http://7dasartes.blogspot.com>>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

<sup>86</sup> As letras **bastonadas**, “são tipos monolineares construídos a partir de linhas retas e figuras geométricas básicas como o círculo e o retângulo” (SCHNITMAN, 2007, p. 130).

Ademais, segundo Schnitman (2007, p. 137), é cada vez mais frequente o uso dos chamados **emoticons**, “uma ideografia que utiliza caracteres disponíveis nos teclados para criar formas que transmitem ideias e emoções”. Os símbolos utilizados para expressar as emoções, por meio do teclado, são utilizados desde 1980, e foram denominados como *emoticons* (*emotion* + *icon*) no ano de 1990 (MADDOX, 2015). Existem também os **emojis** (palavra japonesa), os quais surgiram em 1997 e cuja semelhança com a palavra *emoticon* é somente uma coincidência, visto que

a palavra japonesa foi cunhada em 1928, provavelmente, com base na palavra inglesa *pictograph* e foi composta por “e”, que significa gravura e “moji” que significa letra ou caractere. Ou seja, o “e” inicial não se refere a eletrônico (PAIVA, 2016, p. 383).

Outro tipo de pictograma, muito usado atualmente, são os **stickers**, figurinhas digitais que podem ser utilizadas na rede social *Facebook*, desde 2013 (PAIVA, 2016), e que recentemente foi disponibilizada no aplicativo *WhatsApp*. Há também os **gifs** (*Graphics Interchange Format*), “um formato de imagem que pode compactar várias cenas e com isso exibir movimentos”<sup>87</sup>. Esse recurso visual, apesar de parecer novidade, tem mais de trinta anos de existência, contudo, “foi com o crescimento das redes sociais e o uso de dispositivos móveis que eles chegaram ao auge”.

Tanto os *emoticons* e *emojis* quanto os *stickers* e *gifs* podem ser utilizados em textos (geralmente mensagens curtas) em substituição às palavras, evidenciando o antigo ditado de que “uma imagem vale mais que mil palavras”. O uso de tais recursos indica, de acordo com Paiva (2016, p. 382) que “a linguagem escrita informal está cada vez mais multimodal com a inserção dessas representações visuais”.

A FIGURA 21 apresenta alguns exemplos de *emoticons* (formados a partir da digitação de caracteres específicos no teclado) e os *emojis* correspondentes. As FIGURAS 22 e 23, por sua vez, apresentam exemplos de *stickers* e *gifs*, respectivamente:

---

<sup>87</sup> As informações relacionadas aos *gifs* foram localizadas no site *HostGator*, no seguinte link: <<<https://www.hostgator.com.br/blog/o-que-sao-gifs-e-como-usar/>>>. Acesso em: 22 set. 2019.



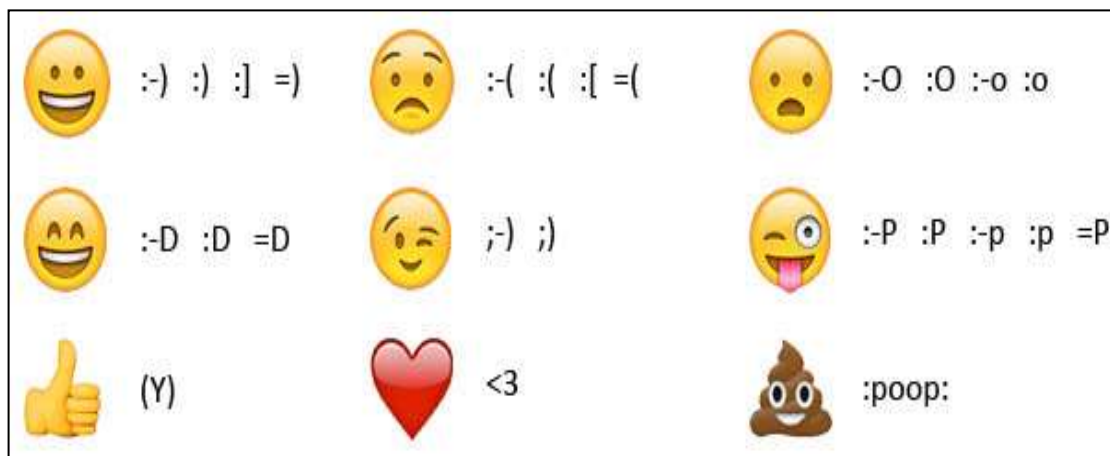


FIGURA 21: Exemplos de *emoticons* e *emojis*

Fonte: <<<https://portalmarketing.digital/>>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

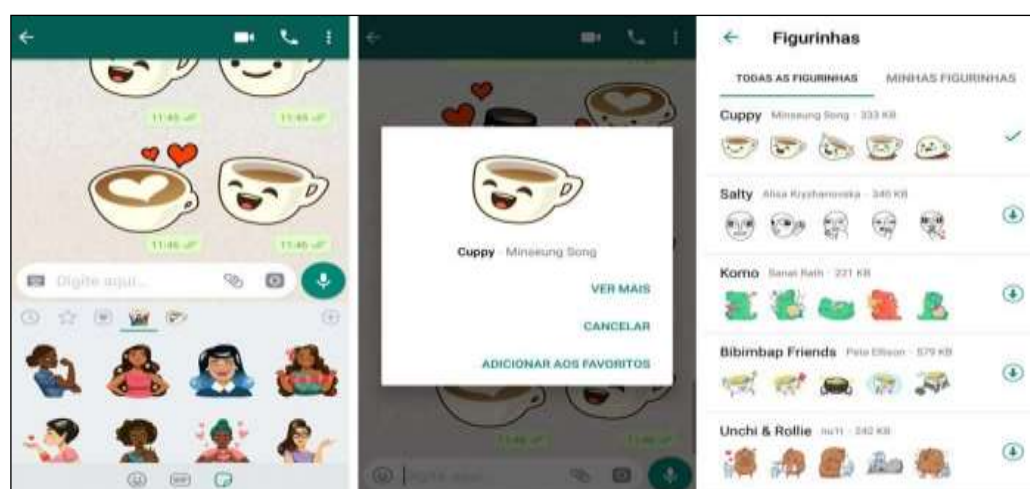


FIGURA 22: Exemplos de *stickers*

Fonte: <<<https://tecnoblog.net/>>>. Acesso em: 22 set. 2019.

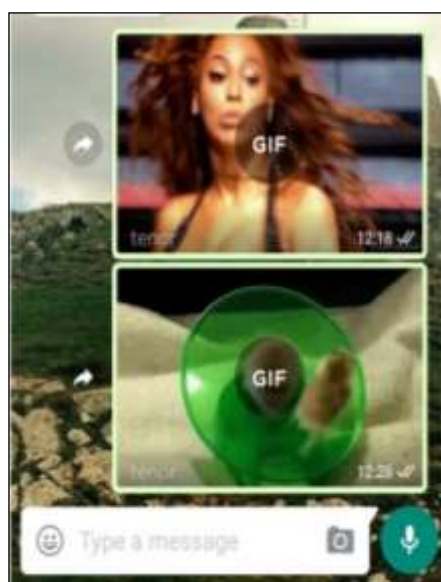


FIGURA 23: Exemplos de *gifs*

Fonte: <<<https://www.androidauthority.com/>>>. Acesso em: 22 set. 2019.



Van Leeuwen (2005, p. 142, tradução nossa<sup>88</sup>) também trata da tipografia, enfatizando que os conceitos e métodos para análise da coerência e da eficácia potencial dessa escrita, que o autor considera como nova, ainda “ficam atrás das técnicas que nós temos para analisar a escrita tradicional”. Dessa forma, ainda não há um quadro sistemático para a análise da comunicação realizada por meio da tipografia, visto que as pesquisas mais antigas na área se preocuparam apenas com a sua legibilidade e não a consideraram como um modo semiótico por si só (VAN LEEUWEN, 2005).

De acordo com van Leeuwen (2005), durante a análise de composições multimodais, é importante que a tipografia não seja isolada de outros modos/recursos semióticos com os quais ela coocorre, uma vez que ela não diz respeito apenas à forma das letras, ou seja, “é multimodal, integrada com outros meios semióticos de expressão, como cor, textura, tridimensionalidade e movimento” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 144, tradução nossa<sup>89</sup>).

Assim como acontece com a cor, a tipografia também se enquadra nas três metafunções da linguagem, já que ela

pode ser, e é, utilizada ideacionalmente, para representar ações e qualidades. [...] A tipografia também pode promulgar interações e expressar atitudes para o que está sendo representado. [...] A tipografia pode demarcar os elementos, as “unidades”, de um texto e expressar seu grau de semelhança ou diferença [...] (VAN LEEUWEN, 2005, p. 143, tradução nossa<sup>90</sup>).

Outro ponto em comum, entre a cor e a tipografia, é que esta também é composta por características distintivas, conforme aponta van Leeuwen (2005) e é apresentado no QUADRO 8:

---

<sup>88</sup> No original: “[...] lag behind the techniques we have for analysing traditional writing”.

<sup>89</sup> No original: “It is multimodal, integrated with other semiotic means of expression such as colour, texture, three-dimensionality, and movement”.

<sup>90</sup> No original: “[...] can, and is, used ideationally, to represent actions and qualities. [...] Typography can also enact interactions and express attitudes to what is being represented. [...] Typography can demarcate the elements, the ‘units’, of a text and express their degree of similarity or difference [...]”.

<b>Peso</b>	É o acréscimo do recurso de negrito em uma determinada fonte ou em suas versões. Frequentemente, o aumento de “peso” de uma letra é utilizado para aumentar a saliência ou, metaforicamente, para expressar significados representacionais e interacionais.	Arial <b>Arial Black</b>
<b>Expansão</b>	As fontes podem ser condensadas/estritas ou podem ser expandidas/largas. Seu potencial metafórico se relaciona com nossa experiência de espaço.	Arial Arial Narrow
<b>Inclinação</b>	Diferença entre fontes inclinadas/cursivas e fontes com letras verticais. Pode ser utilizada para realizar um contraste entre caligrafia e impressão.	Lucida Bright <i>Lucida Calligraphy</i>
<b>Curvatura</b>	Uma fonte pode enfatizar a angularidade ou a curvatura. A utilização de um ou outro recurso pode conter conotações culturais.	Old English Text MT <i>Pristina</i>
<b>Conectividade</b>	As letras de uma fonte podem ser conectadas umas as outras, com uma espécie de “pé”, que se estende de uma a outra, ou podem ser totalmente separadas e autossuficientes. O uso desse recurso também pode estar associado a textos manuscritos.	<i>Lucida Handwriting</i> Lucida Console
<b>Orientação</b>	As fontes podem ser orientadas para o horizonte, sendo “aplanadas”, ou para a dimensão vertical, sendo “alongadas”. O significado potencial da utilização desse recurso se baseia em nossa experiência de gravidade e de andar na posição vertical.	<b>Bodoni MT Black</b> <b>Onyx</b>
<b>Regularidade</b>	Algumas fontes são compostas por “irregularidades deliberadas”, isto é, uma distribuição aparentemente aleatória de características (tais como: curvatura, peso, entre outras), que as diferenciam de fontes mais tradicionais.	Chiller <b>Revue</b>

QUADRO 8: Características distintivas da tipografia  
Adaptado de: Van Leeuwen, 2005, p. 148-150.

Para concluir, van Leeuwen (2005, p. 154, tradução nossa<sup>91</sup>) enfatiza que, atualmente, “na era da ‘nova escrita’, tornou-se imperativo analisar e avaliar documentos multimodalmente, e não com base no texto linguístico sozinho – por

<sup>91</sup> No original: “In the age of the ‘new writing’ it has become imperative to analyze and evaluate documents multimodally, rather than on the basis of the linguistic text alone - however important language is [...]”.

mais importante que seja a linguagem”. Nesse sentido, é necessário “integrar o estudo da tipografia à análise multimodal”, ou seja, “ir além da abordagem formal que a caracterizou até agora, colocá-la na base de uma teoria das funções comunicativas e desenvolver essa ‘gramática complexa’” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 154, tradução nossa<sup>92</sup>).

### ***Tipos de imagem***

Segundo Araújo (2011, p. 62), “as imagens acompanham o homem desde os primórdios da civilização”, sendo as pinturas rupestres um exemplo desse modo de expressão “na busca do homem de assinalar sua existência por meio de rabiscos, traços, linhas, cores borradas, esboços de animais há muito extintos [...] nos interiores das cavernas”.

Conforme aponta Fonseca (2007, p. 45), a imagem só começou a ter “participação importante no material impresso quando pôde ser incorporada à impressão tipográfica pela produção de blocos em meio-tom (clichês), no final do século 19”. Antes disso, a ilustração era realizada predominantemente com desenhos a traço, chamados de *lineart*, que eram “gravados em blocos de madeira [...], que por sua vez eram amarrados juntos com os elementos tipográficos” (FONSECA, 2007, p. 45). Ainda de acordo com a autora,

até meados da década de 1870, quase toda a ilustração editorial (jornais, revistas e livros) e parte da ilustração comercial (aquela impressa tipograficamente) era feita pela técnica da gravura em relevo. O desenvolvimento dos processos fotomecânicos de gravação de imagens começa a partir de 1870, de início abrangendo apenas as ilustrações a traço (FONSECA, 2007, p. 45).

Em 1885, começou a ser possível a reprodução do meio tom, a partir da “gradação obtida através de retículas de pontos produzidas mecanicamente”, o que permitiu “sua gravação tanto no metal (o clichê tipográfico) quanto na pedra ou chapa litográfica” (FONSECA, 2007, p. 45). A FIGURA 24 apresenta um exemplo de chapa litográfica:

---

<sup>92</sup> No original: “To integrate the study of typography into such a multimodal analysis [...], to go beyond the formal approach that has characterized it so far, to put it on the basis of a theory of communicative functions, and to develop that ‘complex grammar’”.



FIGURA 24: Chapa litográfica

Fonte: <<<https://clubedodesign.com/>>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

A utilização desse tipo de ferramenta permitiu a impressão de imagens, juntamente com os textos, no processo tipográfico, “instaurando as condições para o desenvolvimento do jornal e revista modernos” (FONSECA, 2007, p. 45).

Schnitman (2007) aponta que, a partir da segunda metade do século XIX, já se encontram livros com ilustrações de artistas famosos, tais como Renoir, Degas, Beardsley, entre outros. Esse período foi influenciado pela chamada *Art Nouveau*:

Fruto do movimento contra a técnica, esta arte foi buscar inspiração no oriente distante, no Japão. Os novos materiais possibilitavam o uso de formas assimétricas, sinuosas de característica naturalista. Esta nova arte, considerada por alguns anti-histórica, inspirou-se também na arte medieval, no barroco e no rococó. Valorizava o decorativo, o ornamental em contraposição à simetria das formas industriais (SCHNITMAN, 2007, p. 124).

De acordo com Gombrich (1985, p. 426 *apud* SCHNITMAN, 2007, p. 126), “este movimento estético não podia tolerar livros mal impressos ou ilustrações que meramente contavam uma história sem levar em conta o efeito delas nas páginas”. Em relação aos livros, Schnitman (2007) cita que, devido ao estilo assimétrico e sinuoso das letras, não era possível a impressão de fontes menores nem de grandes blocos de texto, pois a legibilidade poderia ficar comprometida. Dessa forma,

em tamanhos maiores, as gráficas fundiram uma variedade de tipos para usar em títulos e em capas, além do uso já difundido em cartazes, anúncios, marcas etc. Contudo, é a *art nouveau* que devolve ao miolo dos livros a riqueza de elementos gráficos presente nos manuscritos medievais e perdida com a chegada da imprensa (SCHNITMAN, 2007, p. 128).

A FIGURA 25 apresenta algumas páginas de livros da época, nas quais as imagens interagem com a escrita:

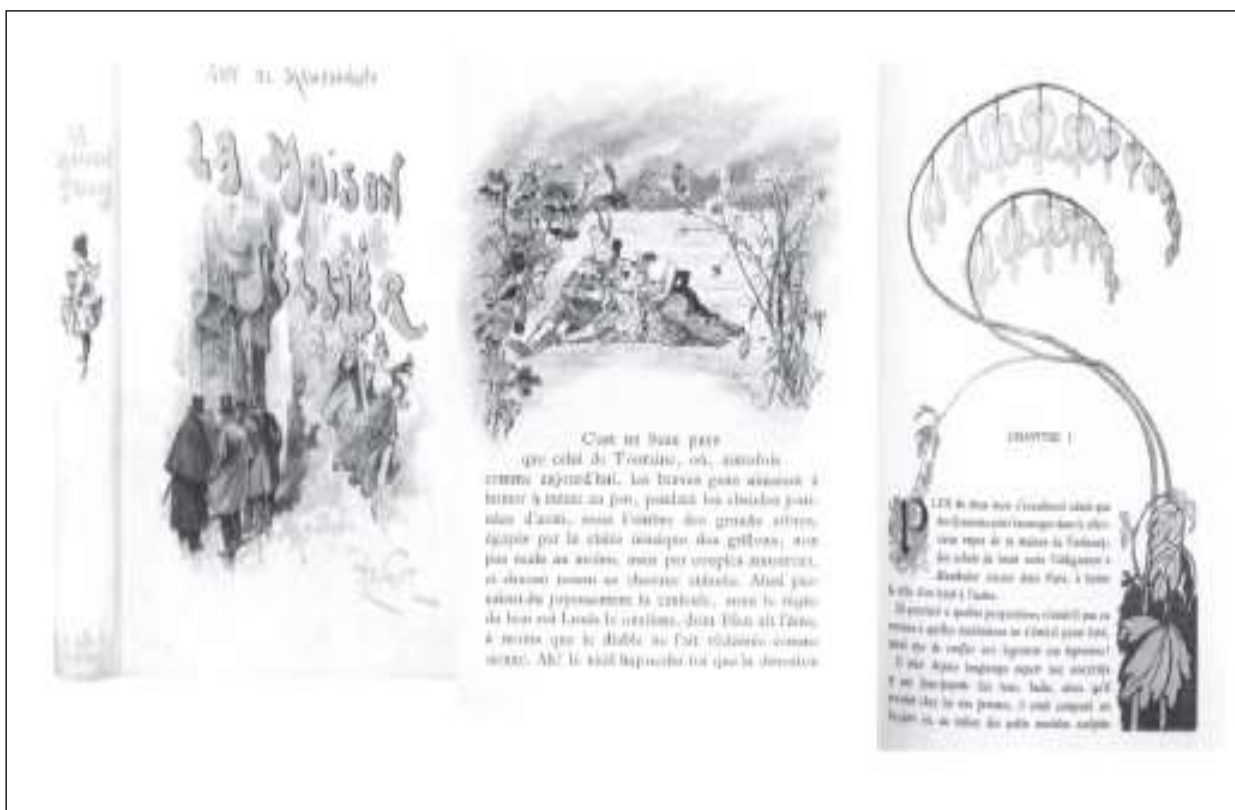


FIGURA 25: Páginas de livros no estilo da *Art Nouveau*  
Fonte: Schnitman, 2007, p. 128.

Especificamente em relação aos livros didáticos, Silva; Nogueira e Moraes (2007, p. 4) apontam que, “com o advento da modernidade, a partir dos anos 70, e o surgimento de novas tecnologias no campo visual, o papel da imagem [...] passa a ter uma importância ímpar”. As autoras também comentam que “das frias e impessoais ilustrações, sufocadas ainda pela limitação do preto e branco, o espaço da imagem começa a reverter-se ante a doutrina da cor”, proporcionando “um aproveitamento e uma disposição melhor das representações imagéticas” (SILVA; NOGUEIRA; MORAES, 2007, p. 4).

Ao comparar um livro didático de 1935 com um contemporâneo, Bezemer e Kress (2008, p. 167, tradução nossa<sup>93</sup>) apontam que, “embora as imagens estivessem presentes nas páginas de livros didáticos antes, há mais imagens agora”, e estas “parecem e funcionam diferentemente daquelas encontradas antes”.

<sup>93</sup> No original: “Although images were present on the pages of textbooks before, there are more images now; these images look and function differently from those found before”.

Ademais, as páginas desses materiais também são compostas de maneira diferente, visto que o modo como a imagem e a escrita são combinadas demonstra “uma mudança social e epistemológica que não pode ser explicada por um foco apenas nas práticas de representação” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 167, tradução nossa<sup>94</sup>).

Entretanto, nem sempre a imagem é utilizada de maneira adequada nessas publicações, havendo “a falta de um intercâmbio entre a porção visual e o registro gráfico” (SILVA; NOGUEIRA; MORAES, 2007, p. 4). Um exemplo disso é quando a imagem serve apenas como “ilustração”, ou seja, acaba repetindo aquilo que é transmitido por meio do texto escrito (KRESS, 2003). Dessa forma, o código imagético e seus recursos acabam assumindo uma função de redundância, isto é, a de representar em imagem o que é apresentado pelo código verbal.

Nessa perspectiva, Gualberto (2016), em sua pesquisa de doutorado, propôs três categorias para a classificação de imagens que aparecem em livros didáticos, de acordo com sua autoria e fonte, além de seis tipos diferentes de funções que essas imagens exercem, conforme pode ser visto no QUADRO 9:

---

<sup>94</sup> No original: “[...] social and epistemological change that cannot be explained by a focus on representational practices alone”.

<b>Classificação</b>	<b>Autorais</b>	Imagens produzidas pela equipe do livro didático, sendo, na maioria das vezes, desenhos.
	<b>Reproduções</b>	Imagens que reproduzem obras específicas, feitas em determinado contexto, para certo público, tais como pinturas, anúncios publicitários, charges, entre outras.
	<b>Anônimas</b>	Imagens retiradas dos chamados “banco de imagens” <sup>95</sup> , ou seja, coleções disponíveis <i>online</i> , compostas por diversas imagens, cujos autores não são mencionados (na maioria dos casos), produzidas em contextos desconhecidos, sem um público específico.
<b>Função</b>	<b>Ilustrativa</b>	As imagens se referem diretamente ao texto escrito criado pelos <i>designers</i> do livro didático.
	<b>Decorativa</b>	As imagens não parecem ter como objetivo principal “traduzir” algo do texto escrito, mas sim o de trazer um aspecto divertido ou lúdico à página.
	<b>Recontextualizadora</b>	As imagens são adicionadas pelos <i>designers</i> a um texto escrito feito por outros autores, que não são membros da equipe do livro didático.
	<b>Sugestiva</b>	As imagens são posicionadas ao lado de alguma questão específica e parecem funcionar como dicas ou sugestões para a resposta do exercício proposto pelo livro didático.
	<b>Foco de atividade sobre conteúdo verbal</b>	O texto escrito é o centro do exercício proposto pelo livro didático, e a atividade se concentra na parte escrita da composição.
	<b>Foco de atividade sobre o visual</b>	O exercício proposto pelo livro é direcionado para a análise dos aspectos visuais do texto, apresentando comandos que envolvem a leitura da imagem.

QUADRO 9: Categorias de classificação e função de imagens  
Adaptado de: Gualberto, 2016, p. 92-97.

A partir das categorias propostas por Gualberto (2016), é possível perceber que, apesar de ainda haver um papel meramente ilustrativo, hoje, a imagem assume funções diferentes nos livros didáticos, uma vez que fazem parte do sentido dos textos, imbricados neles de modo a formar verdadeiras paisagens semióticas.

### 3.3 Ressemiotização

Segundo Iedema (2003), a Multimodalidade aprimorou a descrição dos processos semióticos sociais, além de representar um avanço para as abordagens

<sup>95</sup> Segundo Gualberto (2016, p. 92), “esses bancos são administrados por empresas que vendem o direito de uso das imagens escolhidas pelos *designers* [...] para constar no livro”.

monomodais de produção de sentidos, ou seja, aquelas que consideram apenas a linguagem (falada ou escrita). Contudo, de acordo com o autor, embora seja indiscutível a importância da abordagem multimodal, esta deve ser complementada com uma visão mais dinâmica, transformadora e alternativa de semiose. Conforme aponta Iedema (2003, p. 30, tradução nossa<sup>96</sup>),

muitas vezes orientada para textos acabados e finitos, a análise multimodal considera a complexidade dos textos ou representações como eles são, e menos frequentemente em como é que tais construções surgem ou como é que elas se transformam como (parte de um longo) processo dinâmico.

Essa visão mais dinâmica da semiose é possível, segundo o autor, por meio da **ressemiotização**, a qual diz respeito à mudança do significado de “contexto para contexto, de prática para prática, ou de um estágio de uma prática para o outro” (IEDEMA, 2003, p. 41, tradução nossa<sup>97</sup>). Ela também está relacionada “à recontextualização de significados que saem de uma modalidade a outra” (BRASIL, 2018b, p. 145).

Iedema (2003) enfatiza que as práticas representacionais estão cada vez mais sendo redefinidas e, nesse sentido, as regras sobre “o que deve ser combinado com o quê” e “que pode significar o quê” estão sendo frequentemente desafiadas e mudadas. Enquanto isso, a construção da realidade está cada vez mais distanciada de sua origem, fazendo com que não possamos mais interpretar um significado apenas com as informações apresentadas, isto é, também precisamos levar em consideração as pessoas envolvidas, o tempo despendido e as maneiras pelas quais o processo de construção de significados gerou diferentes realizações materiais.

Nesse contexto, a função de cada recurso semiótico utilizado para a produção de sentidos é situacional, “sua funcionalidade vai se ressemiotizando de acordo com o contexto e cada transposição requer um olhar analítico sobre o processo: como o significado era construído antes e como é agora” (BRASIL, 2018b, p. 145-146).

---

<sup>96</sup> No original: “Often oriented to finished and finite texts, multimodal analysis considers the complexity of texts or representations as they are, and less frequently how it is that such constructs come about, or how it is that they transmogrify as (part of larger) dynamic processes”.

<sup>97</sup> No original: “[...] from context to context, from practice to practice, or from one stage of a practice to the next”.



Um exemplo simples, citado por Iedema (2003), é a ressemiotização do desejo de uma pessoa de manter a porta fechada, o qual pode ser realizado de diferentes maneiras, tais como:

- pelo modo verbal, pode-se pedir para alguém fechar a porta ao entrar ou sair;
- pelo visual, pode-se colocar uma placa com a mensagem “mantenha a porta fechada”;
- pela ressemiotização, pode-se utilizar um dispositivo hidráulico de fechamento automático de porta, o qual mostra os três recursos falando a mesma coisa (IEDEMA, 2003 *apud* BRASIL, 2018b, p. 145).

Contudo, esse processo de ressemiotização não consiste apenas em encontrar “equivalentes semióticos” para a produção de sentido, visto que essa rematerialização “requer novos investimentos de recursos” e “reestruturação derivada de diferentes expertises e letramentos”, possibilitando distintas modalidades de experiência humana (IEDEMA, 2003, p. 48, tradução nossa<sup>98</sup>). Ademais,

Iedema (2003) traz um alerta para o fato de que nem tudo o que é possível realizar por meio da representação linguística pode ser realocado no visual e vice-versa. O visual semiótico é geralmente contínuo, sensorial, espacial, enquanto que a língua é descontínua, abstrata, linear no tempo, apresentando estritas convenções sintáticas. A ressemiotização privilegia diferentes domínios da experiência humana, principalmente a dimensão da leitura visual e constitui, desta forma, uma perspectiva complementar da Multimodalidade (BRASIL, 2018b, p. 146).

Assim, “tomadas em conjunto, essas perspectivas [a Multimodalidade e a ressemiotização] constituem um *kit* de ferramentas poderoso para realizar análises multissemióticas socialmente relevantes” (IEDEMA, 2003, p. 50, tradução nossa<sup>99</sup>).

---

<sup>98</sup> No original: “[...] requires new resource investments [...] / [...]restructuring derives from different expertises and literacies”.

<sup>99</sup> No original: “Taken together, these perspectives comprise a powerful toolkit for doing socially relevant, multi-semiotic discourse analysis”.

## CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

---

*“Quando você comunica seus achados de pesquisa, deve ter por objetivo tornar o processo que o levou a eles transparente para o leitor. No processo, você deve visar à demonstração de que seus achados não são arbitrários, singulares ou questionáveis – mas sim que são baseados em evidências” (FLICK, 2013, p. 222).*

### 4.1 Natureza da Pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa é investigar, a partir de uma perspectiva crítico-multimodal, quais são as especificidades linguísticas, visuais e culturais que os MD de PL2 para surdos precisam ter, de modo a estarem de acordo com seu público-alvo e poderem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de L2. Nesse sentido, o **estudo de caso** se apresenta como o método mais adequado para este trabalho, juntamente com a **pesquisa de campo**<sup>100</sup>, visto que os dados são analisados sob uma **perspectiva qualitativa**.

Segundo Flick (2013, p. 23), a pesquisa de caráter qualitativo “visa (a) à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”, incluindo o pesquisador. Assim, a coleta de dados é mais aberta do que nas pesquisas quantitativas e estes são analisados de maneira interpretativa, por meio de uma ou mais teorias escolhidas pelo pesquisador.

Sobre o estudo de caso, Flick (2013, p. 75) aponta que seu objetivo “é a descrição ou reconstrução precisa dos casos” e que “o termo ‘caso’ é entendido

---

<sup>100</sup> De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 37), “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa”.

como algo mais amplo”, ou seja, pode estar relacionado a pessoas, comunidades sociais, organizações e instituições, entre outros. Nesse sentido, o “caso” acompanhado e analisado nesta pesquisa é a unidade didática digital proposta neste estudo. Para tanto, partimos da análise multimodal de materiais didáticos de PL2 para surdos. Em seguida, aplicamos um questionário *on-line* a professores desse contexto de ensino e fizemos uma análise crítica de suas respostas. A partir dos resultados obtidos nas análises, criamos e implementamos a unidade didática digital. Por fim, verificamos o impacto do material criado no processo de ensino/aprendizagem dos surdos que participaram da pesquisa e propusemos algumas recomendações para a criação de MD de PL2 para surdos.

## **4.2 Apresentação dos Materiais de PL2 para Surdos Analisados na Pesquisa**

Segundo Flick (2013), os pesquisadores sociais podem utilizar materiais já existentes como alternativa de pesquisa. Assim, uma das etapas deste trabalho diz respeito à análise multimodal de dois materiais didáticos, um impresso e um digital, voltados ao ensino de PL2 para surdos, com o intuito de verificarmos como é realizada a ressemiotização dos conteúdos e quais caminhos de leitura, cores, tipografias e tipos de imagem são comumente utilizados na produção de materiais voltados para esse público de alunos. Nesse sentido, os materiais analisados foram: (1) *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano* (SILVA; GUIMARÃES, 2018); e (2) *Português... Eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010a).

Conforme apresentado brevemente no Capítulo 2 desta pesquisa, o material didático em formato digital *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*, de autoria de Giselli Mara da Silva e Angélica Beatriz Castro Guimarães, foi publicado pela Faculdade de Letras da UFMG, no ano de 2018. O processo de criação deste MD contou com uma extensa equipe técnica, composta por professores e estudantes das áreas de Letras e *Design Visual* da UFMG, além de intérpretes de Libras e um professor surdo.

O material contém 111 páginas e é dividido em três unidades, as quais são subdivididas em lições, conforme apresentado no QUADRO 10:

Unidade	Lições
1 – Quem sou eu?	Conhecendo nomes e sinais-nome
	Lendo a carteira de identidade
	Criando uma conta de e-mail
2 – Minha família	Conhecendo os membros da família
	Aprendendo sobre convites e numerais
3 – Minha rotina	Rotina
	Horários
	Rotina escolar
	Rotina de alimentação

QUADRO 10: Divisão do Material Didático 1  
Adaptado de: Silva; Guimarães, 2018, p. 7.

Além da versão do aluno, o material também conta com o livro do professor e apresenta vídeos em Libras, incorporados ao material digital a partir de *links* do *Youtube*, contendo explicações de conceitos, apresentação de exemplos e introdução de temas do MD. O livro pode ser baixado na internet, por meio do *site*<sup>101</sup> *Português como Segunda Língua para Surdos* da Faculdade de Letras da UFMG.

O segundo material analisado, também apresentado brevemente no Capítulo 2 desta pesquisa, é o livro impresso *Português... Eu quero ler e escrever*, de autoria de Neiva de Aquino Albres, publicado em 2010 pelo Instituto Santa Terezinha (IST). De acordo com a autora, o processo de produção deste MD “é resultado de um trabalho de investigação acerca da complexa situação linguística e educacional do aluno surdo” (ALBRES, 2010a, contracapa). O material contém 116 páginas e é dividido em seis lições que contemplam atividades voltadas para: (1) função comunicativa; (2) vocabulário; (3) gramática; (4) leitura; e (5) escrita, além de um glossário de verbos ao final. O QUADRO 11 apresenta o título de cada uma das lições:

<sup>101</sup> O *site* citado pode ser encontrado no seguinte endereço: <<<http://www.lettras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Lição	Título
1	Como vai?
2	Minha família
3	Sobre mim
4	Crescer: faz parte da vida
5	“Lar doce lar”
6	Vamos ao cinema?
-	Glossários de verbos

QUADRO 11: Divisão do Material Didático 2  
Adaptado de: Albres, 2010a, p. 6-8.

Diferentemente do primeiro material, este não conta com a versão do professor, porém, a contracapa do livro apresenta a seguinte orientação:

É fundamental que antes da aplicação o professor conheça muito bem o método comunicativo. O curso do IST fornece diretrizes práticas sobre o planejamento das aulas para ensino de português como segunda língua para surdos (ALBRES, 2010a, contracapa).

O MD está esgotado para compra e, ao entrar em contato com o IST, recebemos a informação de que, em breve, o livro será comercializado em formato digital.

### 4.3 Caracterização dos Sujeitos

De acordo com Flick (2013, p. 23), “os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente”, levando em consideração seu contexto de pesquisa e os objetivos esperados. Ademais,

os participantes de um estudo podem experienciar a situação de pesquisa da seguinte maneira: eles estão envolvidos no estudo como indivíduos, sendo deles esperado que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida (FLICK, 2013, p. 24).

Nesse sentido, esta pesquisa contou com dois grupos de participantes<sup>102</sup>, a saber: (1) professores de português para surdos de diferentes contextos de ensino,

<sup>102</sup> Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e o parecer favorável se encontra no Anexo 1 desta pesquisa. Todos os participantes (do Grupo 1 e do Grupo 2) aceitaram participar da pesquisa, de maneira anônima.

que responderam ao questionário *on-line*; e (2) alunos surdos com conhecimento de Libras e português, que realizaram a unidade didática digital e se expressaram negativa ou positivamente sobre o material.

O primeiro grupo de participantes foi composto por 52 pessoas, sendo a maioria do sexo feminino (90,6%), com idade entre 36 e 45 anos (35,8%) e ouvinte (88,7%), conforme pode ser visualizado nos GRÁFICOS 1, 2 e 3:

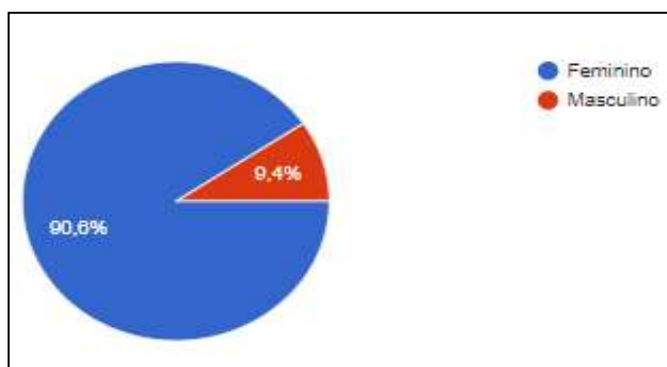


GRÁFICO 1: Sexo dos participantes do Grupo 1  
Fonte: Dados da pesquisa.

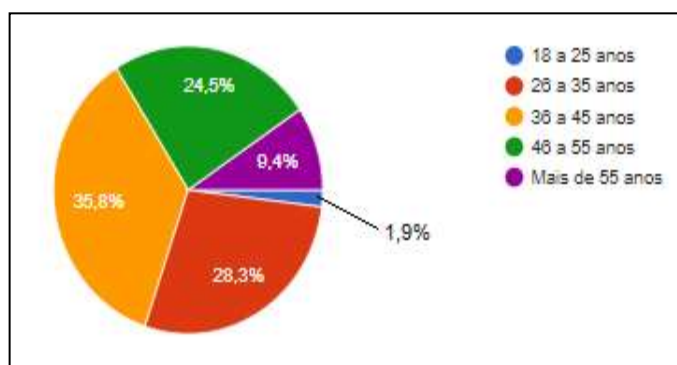


GRÁFICO 2: Idade dos participantes do Grupo 1  
Fonte: Dados da pesquisa.

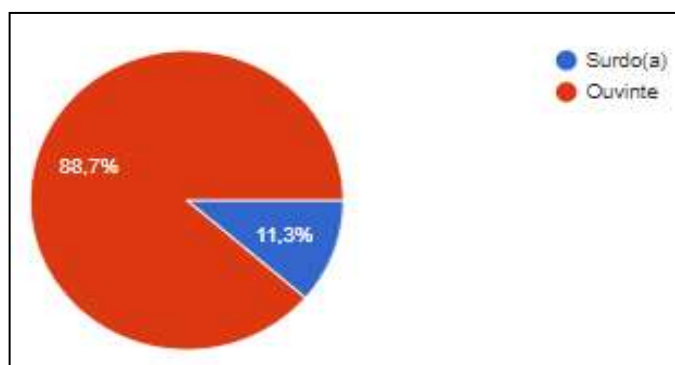


GRÁFICO 3: Porcentagem de participantes surdos e ouvintes do Grupo 1  
Fonte: Dados da pesquisa.

No quesito escolaridade, apenas uma pessoa tem somente o Ensino Médio completo, duas apresentam o Ensino Superior incompleto e o restante conta com o Ensino Superior completo, variando entre os que têm Especialização (37,7%), Mestrado (28,3%), Doutorado (7,5%) e Pós-Doutorado (1,9%). O QUADRO 12 apresenta os cursos de Graduação cursados pelos participantes do Grupo 1 com Ensino Superior completo, sendo que alguns deles fizeram mais de um curso durante seu percurso acadêmico:

<b>Nome do Curso</b>	<b>Número de Participantes</b>
Letras	26
Pedagogia	19
Letras/Libras	6
Filosofia	3
Turismo	2
Geografia	1
Educação Especial	1
Administração	1

QUADRO 12: Cursos de Graduação dos participantes do Grupo 1  
Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação à Libras, 92,5% das pessoas afirmaram conhecer a língua e apenas 7,5% disseram não ter conhecimento. Esse conhecimento foi classificado pelos participantes conforme apresentado no QUADRO 13:

	<b>Classificação</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Opções do questionário</b>	Conheço o alfabeto manual, os números e alguns sinais básicos para a comunicação	17%
	Tenho conhecimento básico de Libras	1,9%
	Tenho conhecimento intermediário de Libras	24,5%
	Tenho conhecimento avançado de Libras	47,2%
<b>Outros (opções inseridas pelos participantes)</b>	“Proficiência em Libras”	1,9%
	“Conhecimentos específicos da Libras”	1,9%
	“Fluente”	1,9%
	“Eu já saber tudo da Libras. Mas sou surda” (sic)	1,9%
	“Desde 8 anos”	1,9%

QUADRO 13: Conhecimento de Libras dos participantes do Grupo 1  
Fonte: Dados da Pesquisa.

Em geral, os participantes responderam que já realizaram cursos na área da Surdez, da Educação de Surdos e da Libras, somente duas pessoas disseram que ainda não fizeram nenhum curso com essas temáticas e uma pessoa citou que somente realizou a disciplina de Libras obrigatória para os cursos de Licenciatura, durante a Graduação. Os principais cursos citados pelos professores foram: (1) capacitação em produção de materiais voltados para o ensino de português como L2; (2) pós-graduação em Libras, Educação de Surdos, Tradução/Interpretação e Docência de Libras; (3) Educação Inclusiva; (4) Surdocegueira; (5) Atendimento Educacional Especializado (AEE) com foco em alunos surdos; e (6) cursos de Libras em associações e instituições voltadas para surdos. Além disso, a maioria dos participantes (52,8%) sinalizou que já realizou um curso na área do ensino de PL2 para surdos, conforme apresentado no GRÁFICO 4:



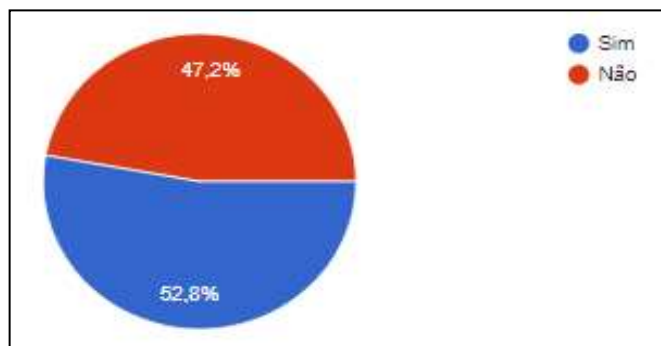


GRÁFICO 4: Participantes do Grupo 1 que fizeram cursos sobre o ensino de PL2 para surdos  
Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o contexto no qual os participantes lecionam o português, recebemos as seguintes respostas apresentadas no QUADRO 14:

	Contexto de ensino	Porcentagem
<b>Opções do questionário</b>	Aulas particulares	15,1%
	Ensino Regular (sala de aula inclusiva)	24,5%
	Escola Especial	7,5%
	Escola Bilíngue	15,1%
	Sala de Recursos (AEE)	18,9%
	<b>Outros (opções inseridas pelos participantes)</b>	“Todos acima”
“Minicursos”		1,9%
“Biblioteca escolar”		1,9%
“Projetos de extensão e pesquisa”		11,4%

QUADRO 14: Contexto de trabalho dos participantes do Grupo 1  
Fonte: Dados da Pesquisa.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda não especificado nesta pesquisa, teve seu surgimento a partir da proposta de educação inclusiva e foi previsto, no ano de 2008, na Política Nacional de Educação Especial, lançada pelo Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Especial. Em 2011, foi publicado o Decreto nº 7.611, o qual dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, sendo este “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de

acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, s. p.). Além disso, o AEE “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC, s. d., p. 1). Esse atendimento é realizado nas escolas regulares, as quais têm matriculados alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No caso da criança com surdez, esse atendimento abarca três momentos didático-pedagógicos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

O AEE da criança surda deve ocorrer diariamente, em horário contrário ao das aulas que são realizadas na sala de aula comum. Seu planejamento deve ser feito em conjunto entre “professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez” (DAMÁZIO, 2007, p. 26). Esses profissionais devem selecionar e elaborar seus recursos didáticos, em Libras e em português, “respeitando as diferenças entre os alunos com surdez e os momentos didático-pedagógicos em que serão utilizados” (DAMÁZIO, 2007, p. 26).

Contudo, mesmo que o AEE acabe suprimindo, de certa forma, a carência do modelo de ensino bilíngue para surdos, percebe-se que ele ainda não é satisfatório para o desenvolvimento educacional pleno do estudante surdo, visto que a Libras

não é utilizada como a principal língua de instrução, já que o aluno surdo está inserido em uma sala de aula de ensino regular, na qual o conteúdo é ensinado em língua oral e “repassado” para ele, por meio de um intérprete de Libras e não por um professor bilíngue Libras/Português. Esse conteúdo é apenas “explicado” em Libras, no contraturno, assim como o português, que é ensinado primordialmente por meio técnicas de ensino de língua materna (juntamente com os alunos ouvintes e com o auxílio do intérprete de Libras) e apenas as especificidades dessa língua são trabalhadas no momento do AEE.

Em relação ao número de alunos em sala de aula, este variou de um aluno (em contextos de aula particular, sala de recursos e ensino regular) até 20 alunos (em escolas bilíngues e especiais). O segmento de ensino também foi bastante variado, sendo: Educação Infantil (3,8%), Ensino Fundamental I (26,4%), Ensino Fundamental II (24,5%), Ensino Médio (20,8%), Ensino Médio/Técnico (1,9%), Ensino Superior (3,8%) e turmas mistas (3,8%). O QUADRO 15 apresenta o período de tempo no qual os professores trabalham com o ensino de português para surdos:

<b>Período de Tempo</b>	<b>Número de Participantes</b>
Menos de 1 ano	10
De 1 a 5 anos	20
De 6 a 10 anos	9
De 11 a 15 anos	3
De 15 a 20 anos	1
Não responderam	9

QUADRO 15: Período de tempo de trabalho dos participantes do Grupo 1  
Fonte: Dados da Pesquisa.

Finalmente, sobre a classificação do tipo de ensino de português realizado pelos professores, obtivemos as seguintes respostas apresentadas no QUADRO 16:

Classificação	Porcentagem
Ensino de Português como L1	7,5%
Ensino de Português como L2	79,3%
Ensino de Português como Língua Estrangeira	1,9%
Ensino de Português como Língua Adicional	7,5%

QUADRO 16: Classificação do tipo de ensino de português feita pelos professores  
Fonte: Dados da Pesquisa.

Em uma análise global do perfil pessoal, acadêmico e profissional dos participantes do Grupo 1, percebemos que os professores, em sua maioria, possuem conhecimento nas áreas de Libras e ensino de PL2 para surdos, além de trabalharem em diferentes contextos de ensino de português para esses alunos há bastante tempo. Nesse sentido, suas experiências, vivências e opiniões foram contribuições importantes para esta pesquisa.

O segundo grupo de participantes é composto pelos alunos surdos que realizaram a unidade didática em formato de curso *on-line*. Inicialmente, tivemos oito pessoas interessadas em realizar o curso e, após o período de inscrições, mais uma pessoa se interessou e preencheu o questionário<sup>103</sup>. Desses participantes inscritos, sete fizeram as atividades *on-line*, contudo, somente seis concluíram e receberam um certificado de curso livre<sup>104</sup>.

Todos os participantes inscritos eram surdos e a idade deles variou entre 21 anos (2), 22 anos (2), 24 anos (1), 25 anos (1), 27 anos (1), 34 anos (1) e 41 anos (1). O GRÁFICO 5 apresenta a idade na qual os participantes ficaram surdos e o GRÁFICO 6 apresenta seu grau de surdez:

<sup>103</sup> O questionário de inscrição dos participantes surdos se encontra no Apêndice C desta pesquisa.

<sup>104</sup> Segundo o *site* Sambatech, os cursos livres são validados pelo Decreto Presidencial nº 5.154 (23 de julho de 2004), o qual “estabelece que cursos livres são uma modalidade de educação não-formal, de duração variável, que pode ser ofertado na modalidade presencial ou a distância”. Esses cursos podem ser oferecidos por qualquer pessoa que tenha o conhecimento sobre determinado assunto e podem ser emitidos certificados que são aceitos no mercado de trabalho, porém, não são reconhecidos pelo MEC. Informação disponível em: <<<https://sambatech.com/>>>> Acesso em: 06 abr. 2021.

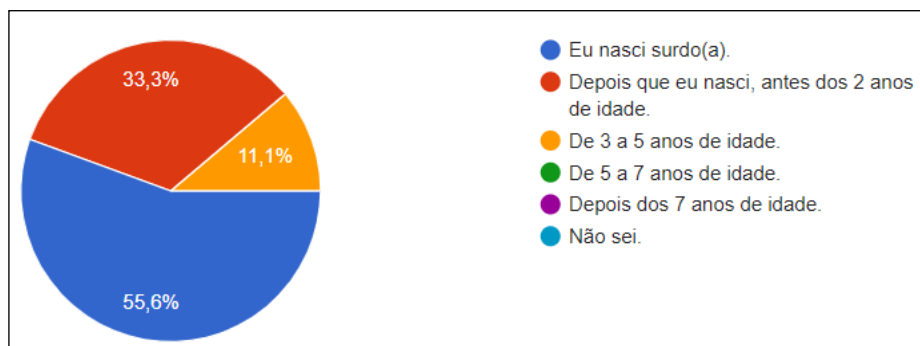


GRÁFICO 5: Idade na qual os participantes do Grupo 2 ficaram surdos  
Fonte: Dados da pesquisa.

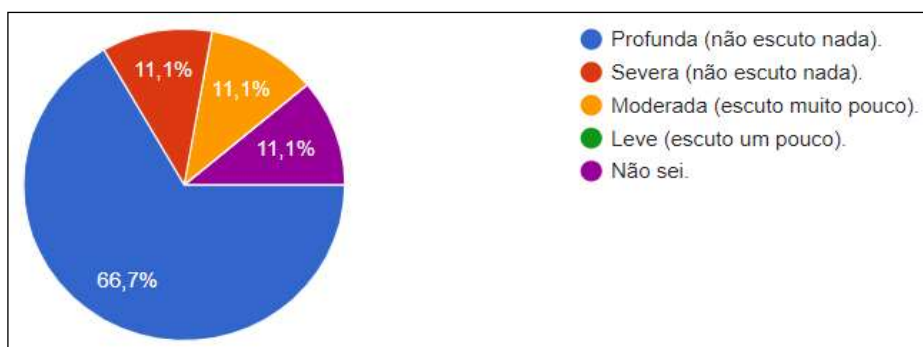


GRÁFICO 6: Grau de surdez dos participantes do Grupo 2  
Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Gesser (2009, p. 72), “o grau de surdez pode variar de leve a profundo”, sendo que “a surdez leve pode, entretanto, ir se agravando com o tempo e virar surdez profunda”. Ainda de acordo com a autora, para limiares de cálculo, são utilizados os seguintes resultados em decibéis: “normal: até 25 dB, leve: de 26 a 40 dB, moderada: de 41 a 55 dB, moderadamente severa: de 56 a 70 dB, severa: de 71 a 90 dB, profunda: maior do que 91 dB” (GESSER, 2009, p. 72).

Quando perguntados se mais alguém da família possui a surdez, um participante disse que tem uma tia e uma prima surdas, outro respondeu que seu irmão mais novo é surdo e os demais disseram que não têm parentes surdos. Conforme aponta Strobel (2009, p. 53), “o nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência naturalmente benquista pelo povo surdo”, pelo fato de não verem nessa criança “um problema social, como ocorre com a maioria das famílias ouvintes”. Contudo,

quando o médico apresenta o diagnóstico da surdez, os pais [ouvintes] ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito “não-normal” e ficam frustrados porque veem nele um sonho desfeito.

Então, essas famílias alimentam esperanças de “cura” dessa “deficiência” [...], não existem certezas neste caso; o que sabemos é que geralmente a família dessa criança surda não procurará a comunidade surda (STROBEL, 2009, p. 53-54).

O ideal, de acordo com Quadros (1997), seria o desenvolvimento socioemocional, por meio da relação entre os pais (surdos ou ouvintes) e as crianças surdas. Segundo a autora, “a criança precisa ter a oportunidade de conceber sua própria teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com as pessoas que as rodeiam” (QUADROS, 1997, p. 108). Isso seria possível a partir de “um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com adultos surdos, ter garantida a interação com os pais e vivenciar diferentes situações” (QUADROS, 1997, p. 109).

Sobre seu nível de formação, a maioria dos participantes (55,6%) respondeu que possui Curso Superior incompleto, 33,3% responderam que possuem Ensino Médio completo e a minoria (11,1%) respondeu que possui Ensino Superior Completo. O GRÁFICO 7 apresenta o tipo de escola na qual esses participantes estudaram durante a maior parte de sua vida escolar:

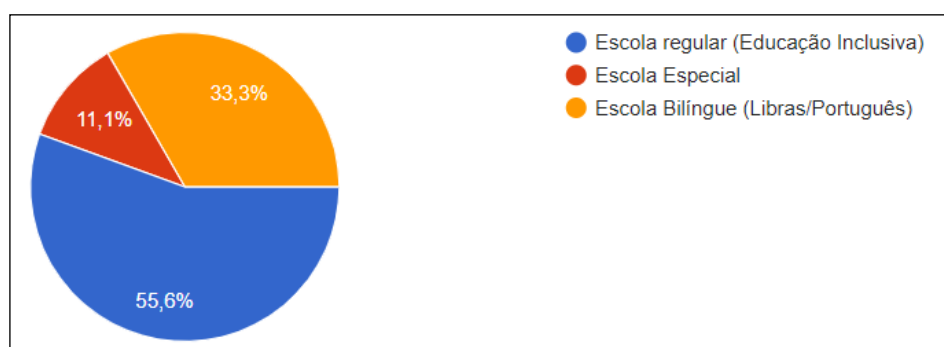


GRÁFICO 7: Tipo de escola na qual os participantes do Grupo 2 estudaram  
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à Libras, todos os participantes informaram que utilizam essa língua espaço-visual em sua comunicação e que, portanto, consideram-se sinalizadores. Além disso, 66,7% dos participantes disseram que também fazem leitura labial e 33,3% se consideram oralizados (utilizam também a língua oral para a comunicação). Segundo Gesser (2009, p. 60), “a leitura labial e o desenvolvimento da fala vocalizada são habilidades que precisam de treinos árduos e intensos para serem desenvolvidas”. Portanto, “não se trata de uma habilidade natural de

linguagem, como é a habilidade para o desenvolvimento da língua de sinais, por exemplo” (GESSER, 2009, p. 60-61).

O GRÁFICO 8 apresenta a idade na qual os participantes aprenderam a Libras:

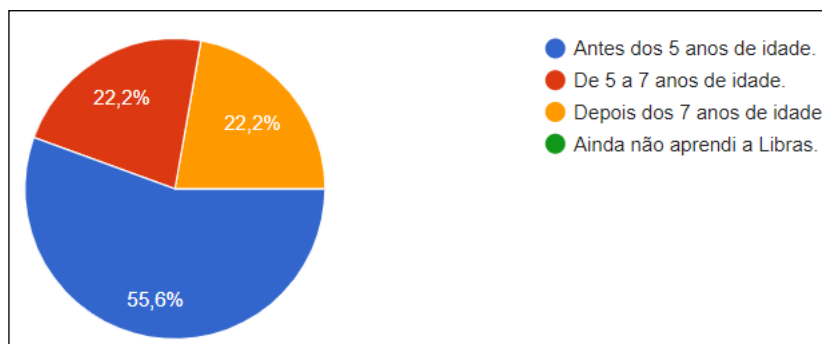


GRÁFICO 8: Idade na qual os participantes do Grupo 2 aprenderam a Libras  
Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre esse aprendizado, 88,9% responderam que aprenderam a Libras por meio da escola e 11,1% responderam que aprenderam por intermédio de amigos. De acordo com os participantes, a maioria (6) prefere conversar por meio da Libras, uma pessoa prefere conversar apenas usando o português, três pessoas relataram que gostam de conversar tanto em Libras quanto em português e três pessoas disseram que “tanto faz”<sup>105</sup>. Quando perguntados sobre a classificação de seu conhecimento sobre o português, as respostas foram bem variadas, conforme pode ser visto no GRÁFICO 9:

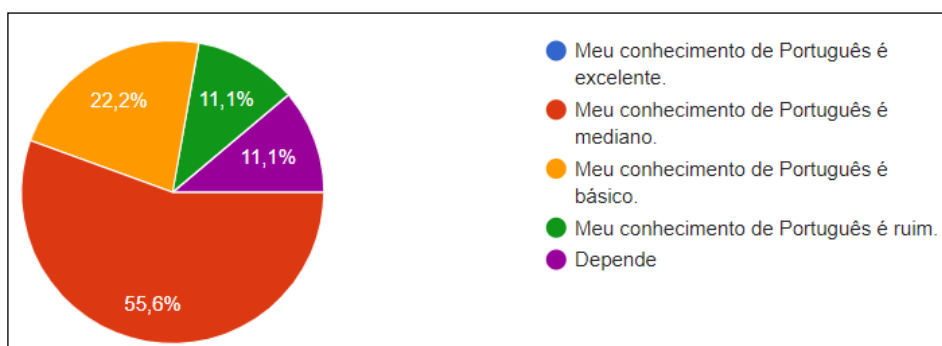


GRÁFICO 9: Classificação do conhecimento do português dos participantes do Grupo 2  
Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>105</sup> Para esta pergunta do questionário de inscrição, os participantes poderiam escolher mais de uma opção de resposta.

Em relação à leitura em português, 77,8% dos participantes responderam que costumam ler textos em *sites*, *blogs*, redes sociais e *e-mails*; seguidos de jornais (44,4%); livros e revistas (33,3%). Apenas um participante respondeu que não gosta de ler. Já em relação à escrita, os principais textos que os participantes costumam escrever são mensagens, tais como as de *WhatsApp* e *SMS* (88,9%); *e-mails* (77,8%); postagens na internet (*Facebook*, *Blogs*, *Twitter*, *Instagram* etc.) (66,7%), histórias e atividades acadêmicas (22,2%); bilhetes e redações (11,1%). Apenas um participante respondeu que não gosta de escrever. Essas respostas apontam para uma preferência pelos gêneros digitais e para um uso cada vez mais frequente de recursos tecnológicos. Segundo Albres (2010b, p. 168), “o computador, em particular a Internet [...] já começa a influenciar o comportamento dos surdos” e “esses recursos podem contribuir para a compensação da versão face-a-face no uso da língua escrita”.

Abaixo, apresentamos as dificuldades encontradas pelos participantes durante a leitura e a escrita em português<sup>106</sup>:

Tenho dificuldade de escrever formal, as vezes escrevo errado. Também tenho dificuldade de ler.

Tenho mais dificuldade de ler no livro porque vem muito formal. Escrevo bem moderado.

Texto muito formal e profissionalismo.

Profissionalismo e texto com muito formal.

Entendimento da leitura com contexto, coesão, adaptação, metáfora.

Sim. É forma gramatical.

Explico melhor pessoalmente.

Não estou conseguindo frase muito bem também ler dificuldade exemplo livro Português.

As dificuldades citadas pelos participantes reforçam os baixos níveis de leitura e escrita do português pelos surdos, os quais podem ser justificados, segundo Silva (2017, p. 134),

devido à insistência em modelos educacionais inadequados que focam no desenvolvimento do português oral em detrimento do acesso pleno e

---

<sup>106</sup> As respostas dos participantes foram transcritas na íntegra, ou seja, sem adaptações e/ou correções no português.



irrestrito à LS e do ensino adequado de PL2, desconsiderando assim a condição de minoria linguística dos surdos e suas potencialidades na aprendizagem visual das línguas.

Por fim, todos os participantes responderam que possuem computador e internet em casa e já fizeram algum curso na área de Informática. Sobre as dificuldades encontradas no uso do computador e da internet, alguns não souberam responder e outros disseram que não têm nenhuma dificuldade. Em relação a esse uso, 77,8% responderam que este se dá para fazer cursos *on-line* e para a leitura e o envio de *e-mails*; 66,7% responderam que utilizam para fazer trabalhos acadêmicos, assistir a vídeos no *Youtube* e ler notícias em *sites* de informações; 44,4% utilizam para acessar o *Google Maps* ou outros recursos de *GPS*; 22,2% responderam que utilizam para acessar o *Facebook* e jogos; e 11,1% responderam que utilizam para conversas via *Skype*. Segundo os participantes, oito já fizeram algum curso na modalidade EAD e apenas um ainda não fez.

Os dados apresentados sobre os participantes do Grupo 2 demonstram que todos eles se enquadravam em nosso perfil de público-alvo, isto é, pessoas surdas que já concluíram o Ensino Médio e têm conhecimento (ainda que básico) da Libras e do português. Além disso, sua afinidade com a escrita e a leitura de gêneros digitais, a experiência com cursos de Informática e EAD, bem como o acesso a um computador com internet foram pontos positivos e essenciais para que eles pudessem realizar a unidade didática em formato de curso *on-line* com maior êxito.

#### **4.4 Especificação do Questionário *On-line* Aplicado aos Professores de PL2 para Surdos**

Conforme aponta Flick (2013), as entrevistas podem ser realizadas por meio da aplicação de questionários padronizados. A respeito dessa ferramenta, muito comum em pesquisas qualitativas, o autor explica o seguinte:

Os pesquisadores vão determinar a formulação e a sequenciação das perguntas e possíveis respostas. Às vezes, também são incluídas algumas questões de texto aberto ou livre, às quais os respondentes podem responder com suas próprias palavras (FLICK, 2013, p. 110).

Além disso, o uso dos questionários em pesquisas tem por objetivo receber respostas dos participantes que podem ser comparadas e analisadas. Portanto, “as

questões, assim como a situação da entrevista, são designadas de forma idêntica para todos os participantes” (FLICK, 2013, p. 110).

O questionário *on-line* analisado neste estudo foi aplicado aos professores de PL2 para surdos de diferentes contextos de ensino, a saber: aulas particulares, ensino regular (sala de aula inclusiva), escola bilíngue, escola especial, sala de recursos (AEE), entre outros, e teve como objetivo verificar quais são os tipos de materiais didáticos utilizados por esses docentes, quais as dificuldades encontradas por eles em seu contexto de trabalho e qual sua opinião a respeito das necessidades educacionais de seus alunos.

O questionário foi criado por meio do *Google Docs* e compartilhado na rede social *Facebook*, em grupos com temáticas relacionadas à surdez, aos surdos, à Libras e à Educação de Surdos. Segundo Flick (2013, p. 25), as entrevistas realizadas nos meios virtuais “são agora parte do *kit* de ferramentas metodológicas dos pesquisadores sociais”.

O questionário aplicado aos professores de PL2 para surdos foi dividido em quatro partes (perfil pessoal, acadêmico e profissional, além de questões relacionadas ao seu contexto de trabalho), com o total de 20 perguntas<sup>107</sup>, variando entre questões de múltipla escolha e dissertativas, com o intuito de que os participantes também pudessem responder “espontaneamente e com suas próprias palavras” (FLICK, 2013, p. 23).

As respostas dos professores, relacionadas ao seu contexto de trabalho, foram analisadas sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001a), conforme será especificado mais à frente neste capítulo. Contudo, consideramos importante citar, nesta seção, as informações relacionadas aos materiais utilizados pelos docentes em sala de aula. Nesse sentido, o QUADRO 17 apresenta os tipos de MD, juntamente com a porcentagem de uso relatada pelos professores:

---

<sup>107</sup> O questionário *on-line* aplicado aos professores de PL2 se encontra no Apêndice A desta pesquisa.

Tipo de Material	Porcentagem
Material didático de ensino de Português como Primeira Língua	26,4%
Material didático de ensino de Português como Língua Estrangeira	7,5%
Material didático voltado especificamente para o ensino de Português como Segunda Língua para alunos surdos	32,1%
Material didático elaborado/adaptado pelo professor	88,7%

QUADRO 17: Tipos de materiais didáticos utilizados pelos professores  
Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dessas respostas, constatamos que os materiais didáticos mais utilizados são aqueles elaborados e/ou adaptados pelo próprio professor, evidenciando o fato de que os MD voltados para o contexto de ensino de alunos surdos são bastante escassos. Os professores também apontaram qual o formato de MD mais utilizam em suas aulas de PL2 para surdos, ou seja, se esses materiais são impressos ou digitais. A porcentagem das respostas é apresentada no GRÁFICO 10:

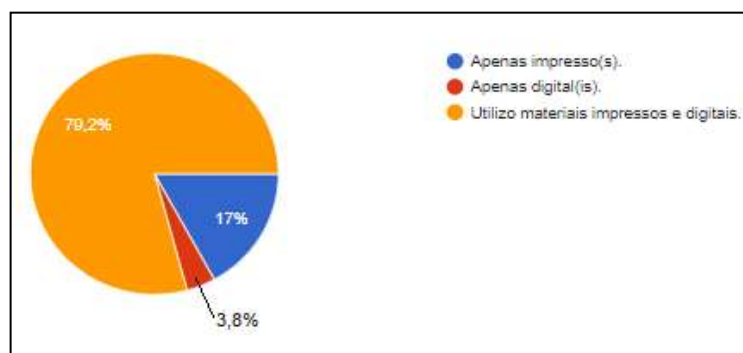


GRÁFICO 10: Formato dos materiais utilizados pelos professores  
Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, verificamos que a maioria dos professores varia entre o uso de materiais impressos e digitais, sendo poucos os que utilizam apenas um ou outro formato. Outra pergunta que fizemos aos docentes diz respeito ao nome dos materiais utilizados por eles. Alguns professores não souberam citar quais MD utilizam ou, por serem eles mesmos os criadores de seus recursos pedagógicos, afirmaram não utilizar um material com nome específico. Os títulos citados pelos docentes foram os seguintes:

Título do material	Comentário
Coleção Pitangá	É a coleção da qual um dos materiais analisados nesta pesquisa faz parte.
Coleção Porta Aberta	Coleção voltada ao público ouvinte e adaptada para os alunos surdos, por meio do MEC/FNDE. O livro digital (das disciplinas de matemática, português e ciências) foi distribuído gratuitamente para as escolas públicas <sup>108</sup> .
Coleção Ativa	É um material didático de português como língua materna, publicado pela editora Escala Educacional e aprovado pelo PNLD 2007.
Português para o mundo	Não foi possível localizar informações a respeito desse material.
Brasil Intercultural	É um material voltado para o ensino de português como língua estrangeira, publicado pela Pontes Editores, em 2018.
Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue	É um dicionário trilíngue (português/inglês/Libras), que contém a explicação dos verbetes, juntamente com ilustrações. Esse material é de autoria de Capovilla e colaboradores e possui várias edições impressas.
Manuais do MEC	Dizem respeito aos materiais já citados na revisão de literatura dessa pesquisa (SALLES <i>et al</i> , 2004a/b; QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

QUADRO 18: Títulos dos materiais didáticos utilizados pelos professores  
Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, é possível perceber que os professores utilizam, desde materiais voltados ao público ouvinte e adaptados para os alunos surdos, por meio da Libras, até livros de ensino de português como língua estrangeira, manuais disponibilizados pelo MEC e dicionário de Libras. Contudo, não foram citados MD produzidos especificamente para o ensino de PL2 a alunos surdos. Alguns professores também responderam que utilizam jogos adaptados e *online*, *slides*, apostilas, textos e atividades impressas, livros sensoriais, vídeos, outros dicionários, livros didáticos de ensino de língua materna, jornais, revistas e imagens diversas, no entanto, não citaram o título desses materiais.

<sup>108</sup> Informação disponível em: <<<https://editora-arara-azul.com.br/site/projetos/detalhes/12>>>. Acesso em: 28 set. 2019.

A respeito dos materiais adaptados e/ou criados pelos próprios professores, os seguintes recursos foram citados como sendo utilizados durante a elaboração destes (os participantes puderam escolher mais de uma alternativa de resposta):

	<b>Nome do recurso</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Opções do questionário</b>	Língua escrita	73,6%
	Imagens	92,5%
	Vídeos	71,7%
	Animações	52,8%
	Cores	45,3%
	Diferentes tipografias	39,6%
	Ambientes Virtuais de Aprendizagem	22,6%
	Língua de Sinais	84,9%
	Jogos	64,2%
	<b>Outros (opções inseridas pelos professores)</b>	Alfabeto móvel em português
<i>Slides</i>		1,9%

QUADRO 19: Recursos utilizados pelos professores na criação/adaptação de materiais  
Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dessas respostas, podemos perceber que o recurso visual mais utilizado é a imagem, seguida da Língua de Sinais, da língua escrita, dos vídeos, entre outros. Nesse sentido, notamos uma preocupação desses docentes em explorar a visualidade de seus alunos surdos, durante as aulas de português, não somente por meio da utilização da língua escrita, mas pelo uso de diversos modos e recursos semióticos, os quais potencializam a aprendizagem desses estudantes.

Essas informações foram importantes para a contextualização desta pesquisa, visto que apresentam a realidade vivenciada pelos docentes de português para surdos, os quais encontram dificuldades na obtenção de MD que sejam adequados ao seu contexto de trabalho.

## 4.5 Instrumentos de Coleta e Critérios de Análise dos Dados

A coleta de dados “tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado” (FLICK, 2013, p. 23). Além disso, “na pesquisa social, há três formas principais de coleta de dados: você pode coletar os dados fazendo perguntas às pessoas [...], observando-as ou estudando documentos” (FLICK, 2013, p. 108). Seguindo essa perspectiva, esta pesquisa conta com diferentes dados, tais como: (1) os materiais didáticos de PL2 para surdos; (2) as respostas dos professores de PL2 ao questionário *on-line*; e (3) a percepção dos alunos surdos em relação à unidade didática digital produzida para fins deste estudo.

Em relação à amostragem, ou seja, à escolha de amostras adequadas para a análise do todo, seguimos o que aponta Flick (2013, p. 63) ao afirmar que “na pesquisa qualitativa, [...] as decisões sobre a amostragem são tomadas durante a coleta de dados”. Assim, escolhemos as partes dos materiais didáticos e as falas dos professores e dos alunos surdos que estavam de acordo com os objetivos desta pesquisa e o aporte teórico no qual nos embasamos para as análises.

Como a abordagem da Multimodalidade e a Análise Crítica do Discurso são compostas por diversas categorias de análise, conforme apresentado no Capítulo 3 desta pesquisa, fizemos uma seleção daquelas que mais se encaixavam aos nossos objetivos de pesquisa.

Em relação à análise multimodal dos materiais didáticos de PL2 para surdos, as categorias escolhidas e já apresentadas anteriormente foram: (1) **caminho de leitura** (KRESS, 2003; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006 [1996]); (2) **cor** (RAMBAUSKE, s.d.; KRESS, VAN LEEUWEN, 2002); (3) **tipografia** (VAN LEEUWEN, 2005; 2006); (4) **tipos de imagem** (GUALBERTO, 2016); e (5) **ressemiotização** (IEDEMA, 2003; BRASIL, 2018b).

Para a análise das respostas dos professores de PL2 ao questionário *on-line* e também da avaliação/percepção dos participantes surdos, selecionamos as seguintes categorias e propriedades analíticas, propostas no modelo tridimensional de Fairclough (2001a)<sup>109</sup>:

---

<sup>109</sup> Segundo Fairclough (2001a, p. 282-283), “em qualquer análise particular algumas das categorias são provavelmente mais relevantes e úteis que outras, e os analistas provavelmente desejam focalizar um número pequeno de categorias”.

Dimensões analíticas	Categorias	Propriedades analíticas	Especificação das propriedades analíticas
Texto	Vocabulário	Significado das palavras	Quais palavras foram escolhidas pelos docentes e pelos participantes surdos em suas respostas e qual efeito tais palavras trouxeram para o discurso proferido por eles.
	Gramática	Transitividade	Quais os tipos de processos que são codificados e quais os tipos de participantes estão envolvidos nas respostas dos professores e dos surdos.
		Modalidade	Quais os graus de comprometimento/afinidade dos docentes e discentes entrevistados com suas proposições.
Prática Discursiva	Intertextualidade	Intertextualidade manifesta	Quais enunciados utilizados pelos professores e pelos estudantes são explicitamente constituídos pelos enunciados de "outros".
Prática Social	Ideologia e Hegemonia	Sistemas de conhecimento e crença, relações sociais e identidades sociais	Qual a natureza da prática social e quais são os efeitos da prática discursiva sobre a prática social.

QUADRO 20: Categorias de análise das respostas dos docentes e da percepção dos alunos  
Fonte: Produzido pelas autoras.

A respeito dessas categorias de análise, é importante especificar melhor as propriedades analíticas de **transitividade**, **modalidade** e **intertextualidade manifesta**, visto que elas envolvem alguns conceitos importantes que ainda não foram apresentados nesta pesquisa.

Segundo Fairclough (2001a, p. 221), “a dimensão ideacional da gramática da oração” é “usualmente referida na linguística [sistêmico-funcional] como transitividade”<sup>110</sup>. Essa propriedade analítica tem por objetivo “verificar se tipos de processos e participantes<sup>111</sup> particulares estão favorecidos no texto” (FAIRCLOUGH,

<sup>110</sup> Assim como na gramática da oração, a GDV também analisa os processos (narrativos e conceituais) representados nas imagens, levando em consideração a função relacional da linguagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), conforme apresentamos brevemente no Capítulo 3 desta pesquisa.

<sup>111</sup> Nesse contexto, os “participantes” dizem respeito aos elementos das orações (FAIRCLOUGH, 2001a).

2001a, p. 287), além das circunstâncias (tempo, espaço, causa, modo etc.) nas quais ocorrem esses processos. Ainda de acordo com o autor, “os principais tipos de processos [na comunicação entre pessoas] são: ‘ação’, ‘evento’, ‘relacional’ e ‘mental’” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 223).

Os **processos de ação** podem ser de dois tipos: **ações dirigidas** e **ações não dirigidas**. No primeiro tipo, um agente age em direção a um objetivo e ocorre, geralmente, por meio de orações transitivas (sujeito-verbo-objeto). Já no segundo tipo, há um agente e uma ação, porém, nenhum objetivo explícito, podendo ocorrer por meio de orações intransitivas (sujeito-verbo). Abaixo apresentamos dois exemplos citados por Fairclough (2001a, p. 224):

- **Exemplo 1 – ação dirigida:** “A polícia atirou em cem manifestantes”.
- **Exemplo 2 – ação não dirigida:** “A polícia estava atirando”.

Os **processos de evento** “envolvem um evento e um objetivo e também geralmente se concretizam como orações intransitivas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 224). Um exemplo desse tipo de processo, apresentado por Fairclough (2001a, p. 224), é: “Cem manifestantes morreram”. De acordo com o autor, as orações dos processos de ação não dirigida e de evento não são facilmente distinguíveis, porém,

elas diferem em termos das perguntas que podem ser feitas com mais naturalidade: a ação não-dirigida está mais naturalmente ligada à pergunta “O que x (= o agente) fez?”, e o evento à pergunta: “O que aconteceu a x (= o objetivo)?” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 224).

Já os **processos relacionais** “envolvem relações entre entidades ligadas a ser, tornar-se ou ter (posse), por exemplo, ‘cem manifestantes estão mortos’” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 224). Os **processos mentais**, por sua vez, “são cognitivos (verbos como ‘saber’, ‘pensar’), perceptivos (‘ouvir’, ‘notar’) e afetivos (‘gostar’, ‘temer’)” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 224). Esses processos são concretizados em orações transitivas, como, por exemplo, “os manifestantes temiam a polícia” e envolvem: (1) um *senser*, “aquele que sente” (os manifestantes – quem vivencia o processo mental); e (2) um fenômeno, “o alvo ou a fonte da experiência” (a polícia) (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 224).

Conforme aponta Halliday (2004), em relação à transitividade, a realidade é apresentada nos enunciados por meio de três componentes principais: (1) os



processos; (2) os participantes; e (3) as circunstâncias, os quais são expressos por diferentes categoriais gramaticais, de acordo com o QUADRO 21:

Tipo de elemento	Expresso por
(i) processo	Grupo verbal
(ii) participante	Grupo nominal
(iii) circunstância	Grupo adverbial ou frase preposicionada

QUADRO 21: Expressão de processos, participantes e circunstâncias  
Adaptado de: Halliday, 2004, p. 177.

Durante a análise da transitividade das orações, Fairclough (2001a, p. 287, grifos nossos) também considera que seja importante verificar “que escolhas de **voz** são feitas (ativa ou passiva) e quão significativa é a **nominalização** dos processos”, a fim de analisar a agência dos participantes e a atribuição de responsabilidade nas proposições. Segundo Fairclough (2001a, p. 223),

a nominalização é a conversão de processos em nomes, que tem o efeito de pôr o processo em si em segundo plano – o tempo e a modalidade não são indicados – além de usualmente não especificar os participantes, de forma que agente e participante são deixados implícitos.

A modalidade está relacionada à “dimensão da gramática da oração que corresponde à função ‘interpessoal’ da linguagem”<sup>112</sup> (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 199). Nesse sentido, além de afirmar ou negar uma dada proposição, também é possível utilizar “vários graus de comprometimento menos categóricos e menos determinados a favor ou contra” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 199). Assim, uma proposição pode expressar uma afinidade alta, baixa ou neutra, dependendo do comprometimento do falante com seu discurso, o que é realizado por meio do uso de verbos auxiliares modais, tempo verbal, advérbios e adjetivos modais, indeterminações, padrões de entonação, fala hesitante, entre outros.

Segundo Fairclough (2001a, p. 200), existem dois tipos de modalidade: (1) **subjativa**, “no sentido de que a base subjativa para o grau de afinidade selecionado com uma proposição pode ser explicitado” (penso, suspeito, duvido, acho); e (2)

<sup>112</sup> Na GDV, a modalidade presente nas imagens é analisada sob a perspectiva da função interacional da linguagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), conforme citamos no Capítulo 3 desta pesquisa.

**objetiva**, “em que a base subjetiva está implícita” (pode ser, provavelmente). Há ainda a chamada **modalidade categórica**, a qual é realizada a partir do uso de determinadas construções e tempos verbais (como o verbo “ser” no presente do indicativo: “é”) (FAIRCLOUGH, 2001a).

Já a intertextualidade manifesta “é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 152), a qual pode ocorrer por meio: (1) **da representação do discurso** (direto ou indireto); (2) **da pressuposição** (proposições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou dadas); (3) **da negação**; e (4) **do metadiscurso** (distanciamento do produtor de seu próprio texto).

Dessa forma, temos dois focos principais de análise. O primeiro foco está na **função interpessoal/interacional** (por meio da propriedade analítica de modalidade), dividida por Fairclough (2001a) em duas funções componentes: **relacional** e de **identidade**. Tais funções

estão ligadas às formas como as relações sociais são exercidas e as identidades sociais são manifestadas no discurso, mas também, naturalmente, a como as relações sociais e as identidades são construídas (reproduzidas, contestadas e reestruturadas) no discurso (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 175).

O segundo foco está na **função ideacional/relacional** (por meio das propriedades analíticas de significado das palavras e transitividade), voltada para “a construção da realidade social”, isto é, “o papel do discurso em constituir, reproduzir, desafiar e reestruturar os sistemas de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 211).

De acordo com Flick (2013), uma importante etapa das pesquisas sociais é a triangulação de dados, que tem como objetivo “encarar um tema de pesquisa a partir de pelo menos duas perspectivas privilegiadas” (FLICK, 2013, p. 183). Assim, “a *triangulação dos dados* combina dados gerados em fontes diferentes e em momentos diferentes, em locais diferentes ou de pessoas diferentes” (FLICK, 2013, p. 183, grifos do autor).

Nesse sentido, a FIGURA 26 apresenta a triangulação dos dados que serão analisados neste estudo, bem como a base teórica utilizada para cada uma das análises.



FIGURA 26: Triangulação dos dados da pesquisa  
Fonte: Produzido pelas autoras.

É importante ressaltar que os dados gerados pela análise dos MD e pelas respostas dos professores ao questionário *on-line* também deram apoio ao processo de produção e implementação da unidade didática digital produzida durante esta pesquisa, conforme citamos nas seções anteriores e ficará mais claro no próximo capítulo, no qual apresentamos as análises realizadas nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO 5 – PRODUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA DIGITAL**

---

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 222).*

A produção da unidade didática<sup>113</sup> apresentada nesta pesquisa teve como base: (1) os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho, no que diz respeito à abordagem da Multimodalidade; (2) a análise multimodal de MD de PL2 para surdos; (3) a análise crítica realizada a partir das respostas dos professores ao questionário *on-line*; (4) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio; (5) os processos de conhecimento na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS; 2015); e (6) o modelo cíclico de produção textual de Dias (2020).

Como a abordagem multimodal já foi apresentada anteriormente, no Capítulo 3, e as análises dos materiais didáticos e das falas dos professores serão apresentadas no próximo capítulo, realizamos, neste capítulo, uma síntese das orientações da BNCC, dos processos de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015) e do modelo cíclico de escrita (DIAS, 2020) aos quais seguimos. Posteriormente, explicamos como se deu o processo de implementação da unidade didática.

### **5.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a Língua Portuguesa no Ensino Médio**

Segundo França (2019, s. p.), “a Base Nacional é uma ferramenta que busca orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, considerando as

---

<sup>113</sup> A unidade didática pode ser acessada neste endereço: <<https://cursocurriculopl2.blogspot.com/>>.

particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição”. Nesse sentido,

a Base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio da definição de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas (FRANÇA, 2019, s. p.).

Assim, a partir da criação da BNCC, “os direitos de todos os alunos passam a ser assegurados”, visto que seu principal objetivo “é garantir a educação com equidade, por meio da definição das competências<sup>114</sup> essenciais para a formação do cidadão em cada ano da educação básica” (FRANÇA, 2019, s. p.). Tais competências, conhecidas como “competências do século XXI”, requerem “a formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de se comunicar, lidar com as próprias emoções e propor soluções para problemas e desafios” (FRANÇA, 2019, s. p.). Dessa forma, há uma desvinculação do modelo de escola tradicional, o qual previa apenas a memorização dos conteúdos das disciplinas escolares.

De acordo com o texto introdutório da BNCC, no decorrer da Educação Básica,

as aprendizagens essenciais [...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018a, p. 8, grifos do autor).

As dez competências gerais da Educação Básica são inter-relacionadas e se desdobram ao longo de todo processo educativo, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB<sup>115</sup>” (BRASIL, 2018a, p. 9). Essas competências são apresentadas no QUADRO 22:

---

<sup>114</sup> “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8).

<sup>115</sup> A sigla LDB se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Número	Especificação da competência
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

QUADRO 22: Competências Gerais da Educação Básica

Fonte: Brasil, 2018a, p. 9-10.

A partir dessas competências, percebe-se a importância da valorização da cultura e da identidade do outro, da formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, do uso de diferentes modos semióticos para a comunicação, bem como dos recursos tecnológicos, além do respeito às diferenças e da inclusão.

Levando em consideração especificamente o contexto do Ensino Médio, o qual é foco desta pesquisa, a BNCC prevê que a abordagem pedagógica deve estar diretamente relacionada às culturas juvenis e ao mundo do trabalho. Assim, “mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico” (BRASIL, 2018a, p. 462). Para tanto, é importante “adotar uma noção ampliada e plural de juventude”, isto é, entendê-la “como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” (BRASIL, 2018a, p. 463).

Deve-se promover, também, uma preparação básica do educando para o trabalho, a partir do “desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BRASIL, 2018a, p. 465). Ademais, torna-se essencial a “apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência de sua utilização” (BRASIL, 2018a, p. 466), sendo esta uma “condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 2018a, p. 465).

No que diz respeito à área<sup>116</sup> das Linguagens e suas Tecnologias, a qual engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, seu foco, no Ensino Médio,

está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018a, p. 479).

No que tange à Língua Portuguesa, as habilidades a serem trabalhadas são organizadas em cinco campos de atuação social, sem a indicação de uma serialização correspondente e de acordo com o que propõe a área de Linguagens e suas Tecnologias. Assim,

---

<sup>116</sup> “A BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)” (BRASIL, 2018a, p. 469). As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática devem ser oferecidas nos três anos do Ensino Médio, e os educandos têm a possibilidade de escolher diferentes itinerários formativos dentro das áreas de conhecimento, levando em consideração suas condições, seus interesses e suas aspirações.

a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com **práticas de linguagem** em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em **campos de atuação social** diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018a, p. 477, grifos do autor).

Os campos de atuação social são apresentados no QUADRO 23:

Número	Nome do Campo	Descrição
1	Campo da vida pessoal	Organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si.
2	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.
3	Campo jornalístico-midiático	Caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.
4	Campo de atuação na vida pública	Contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética.
5	Campo artístico	É o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

QUADRO 23: Campos de atuação social da área de Linguagens e suas Tecnologias

Fonte: Brasil, 2018a, p. 479-480.

Desse modo, é importante um trabalho que explore os diferentes campos de atuação social, por meio de materiais autênticos e compostos por diferentes modos



semióticos, a fim de “ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 478). Segundo a BNCC (2018a, p. 478, grifos do autor),

considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de **análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses** – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição.

Ainda de acordo com a BNCC, “a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de **competências específicas**” (BRASIL, 2018a, p. 481, grifos do autor), além de habilidades a serem alcançadas, relacionadas a cada uma delas. Tais competências são apresentadas no QUADRO 24:

Número	Especificação da competência
1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5	Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

QUADRO 24: Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o EM

Fonte: Brasil, 2018a, p. 481-482.

Assim como as competências gerais para o Ensino Médio, as competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias também enfatizam a necessidade de formar cidadãos críticos, que sejam capazes de compreender e utilizar diversos modos semióticos e mídias, além de respeitar as diferentes línguas, identidades e culturas. Levando em consideração que a Língua Portuguesa tem um papel essencial no processo de ensino/aprendizagem do Ensino Médio, a BNCC apresenta habilidades específicas para esse componente curricular, voltadas para as práticas de linguagem de leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica, e contextualizadas pelos campos de atuação social, já apresentados anteriormente.

O QUADRO 25 apresenta as habilidades escolhidas para a produção da unidade didática digital desenvolvida nesta pesquisa, bem como aponta a quais competências específicas e campos de atuação social estão relacionadas:

Habilidade	Competência específica	Campo de atuação social
Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.).	2	Todos
Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	1	Todos

<p>Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p>	1	Todos
<p>Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.</p>	1	Todos
<p>Analisar elementos e aspectos da sintaxe do Português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.</p>	1	Todos
<p>Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p>	1	Todos
<p>Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.</p>	1,3	Todos
<p>Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e</p>	3,7	Todos

engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.		
Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7	Todos
Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3	Vida pessoal
Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3	Vida pessoal
Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7	Campo jornalístico-midiático

QUADRO 25: Habilidades escolhidas na área de Língua Portuguesa  
Fonte: Brasil, 2018a, p. 498-516.

Nesse sentido, a unidade didática digital produzida, implementada e avaliada nesta pesquisa busca desenvolver nos participantes surdos as habilidades citadas no quadro acima, relacionadas especificamente à Língua Portuguesa, levando em consideração os vários campos de atuação social, bem como as competências específicas de número 1, 2, 3 e 7.

## 5.2 Os Processos de Conhecimento

Conforme discutimos brevemente, no Capítulo 1 – seção de Justificativa de Pesquisa, é essencial que os MD voltados ao ensino de PL2 para surdos levem em consideração a Pedagogia dos Multiletramentos, contemplando os dois “multis”: a Multimodalidade e o Multiculturalismo/Multicontexto.

Dentro dessa perspectiva, Cope e Kalantzis, dois precursores dessa abordagem, implementaram um projeto chamado *Learning by Design*, “iniciado na Austrália, em 2000, na universidade de Melbourne” o qual “teve o apoio do conselho de pesquisa australiano” (MIRANDA, 2020, p. 50). Segundo Miranda (2020, p. 50),

naquela ocasião, professores participantes desenvolveram planos de ensino, colaborativamente, com tipos de atividades identificadas pelos processos de conhecimento. Posteriormente, em 2006, os autores da proposta mudaram-se para a universidade de Illinois, nos Estados Unidos, onde receberam suporte para dar sequência ao trabalho naquele país. A fim de registrar os trabalhos desenvolvidos, eles criaram, entre 2008 a 2010, um planejamento *on-line* (*online web planner*) e, em 2010, a plataforma de aprendizagem *on-line Scholar*, em que são encontrados módulos de aprendizagem desenvolvidos nos Estados Unidos, Austrália e Grécia, além de várias publicações sobre o projeto.

Dentro desse projeto, são propostos quatro **processos de conhecimento**, subdivididos em dois subprocessos, a saber: (1) **experienciando** (o conhecido e o novo); (2) **conceituando** (por nome e por teoria); (3) **analisando** (funcionalmente e criticamente); e (4) **aplicando** (apropriadamente e criativamente). De acordo com Cope e Kalantzis (2015, p. 4, tradução nossa<sup>117</sup>), tais processos apontam para a ideia essencial na Pedagogia dos Multiletramentos de que “a aprendizagem é um processo de ‘tecer’ para trás e para frente e entre diferentes movimentos pedagógicos”.

A FIGURA 27 apresenta o ciclo dos processos de conhecimento e seus subprocessos:

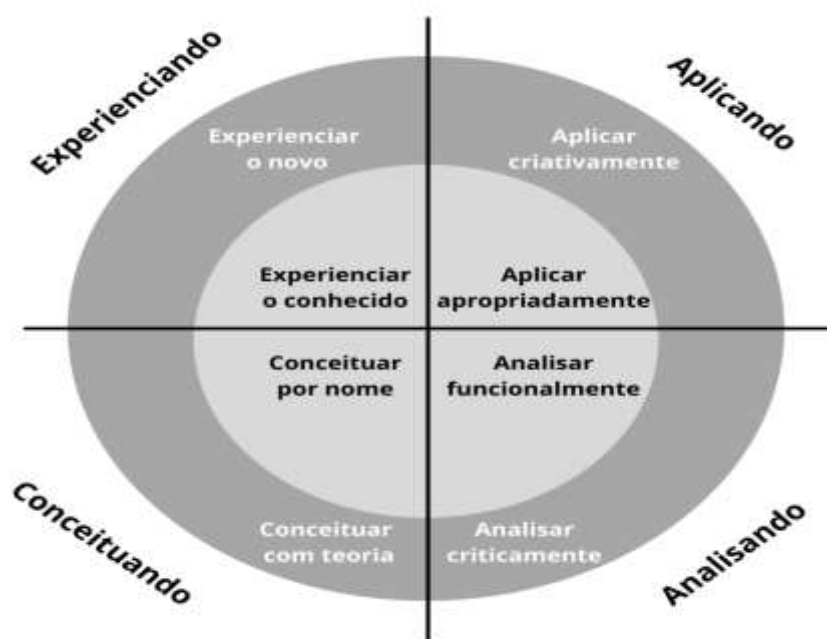


FIGURA 27: Processos e subprocessos de conhecimento

Adaptado de: Cope; Kalantzis, 2015, p. 17.

<sup>117</sup> No original: “[...] learning is a process of ‘weaving’ backwards and forwards across and between different pedagogical moves”.

Conforme apontam Cope e Kalantzis (2015, p. 17, tradução nossa<sup>118</sup>), o processo experienciando “envolve a aprendizagem por meio de imersão nas coisas reais e cotidianas do mundo”. Essa “experimentação” pode ocorrer de duas formas: (1) a partir do “conhecido”, ou seja, daquilo que faz parte do dia a dia do aluno, daquilo que lhe é familiar, do seu conhecimento prévio, de seu contexto cultural e de seus interesses pessoais; e (2) a partir do “novo”, isto é, de experiências não familiares que podem ser reais ou virtuais, mas que devem fazer sentido e conter traços de familiaridade, de modo a oportunizar novas aprendizagens.

O processo conceituando “envolve o desenvolvimento de conceitos abstratos e generalizantes e uma síntese teórica desses conceitos” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 19, tradução nossa<sup>119</sup>). Essa “conceituação” pode ocorrer: (1) por nome, ou seja, comparando, identificando semelhanças, diferenças e categorizando com rótulos; e (2) por teoria, isto é, a partir da criação de esquemas, modelos conceituais e estruturas.

O processo analisando, por sua vez, envolve

o exame de causa e efeito, estrutura e função, elementos e suas relações. Requer raciocínio na forma de explicação e argumentação. Por meio da análise, os alunos examinam a inter-relação dos elementos constituintes de algo, seu funcionamento e a razão subjacente para um determinado conhecimento, ação, objeto ou significado representado. Isso pode incluir identificar seus propósitos, interpretar as perspectivas e intenções daqueles cujos interesses servem e situá-los no contexto (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 20, tradução nossa<sup>120</sup>).

Tal análise pode ocorrer de duas maneiras: (1) funcionalmente, ou seja, tirando conclusões inferenciais e dedutivas, estabelecendo relações entre causa e efeito e analisando conexões lógicas; e (2) criticamente, isto é, por meio da avaliação crítica de suas próprias experiências educacionais e de outras pessoas.

Por fim, no processo aplicando, “os alunos intervêm ativamente no mundo humano e natural, aprendendo através da aplicação de conhecimento experiencial,

---

<sup>118</sup> No original: “[...] involving learning through immersion in the real, everyday stuff of the world [...]”.

<sup>119</sup> No original: “[...] involves the development of abstract, generalizing concepts, and theoretical synthesis of these concepts”.

<sup>120</sup> No original: “[...] the examination of cause and effect, structure and function, elements and their relationships. It requires reasoning in the form of explanation and argumentation. By means of analysis, learners examine the inter-relation of the constituent elements of something, its functioning, and the underlying rationale for a particular piece of knowledge, action, object or represented meaning. This may include identifying its purposes, interpreting the perspectives and intentions of those whose interests it serves, and situating these in context”.

conceitual ou crítico” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 21, tradução nossa<sup>121</sup>). Essa aplicação do conhecimento pode ser realizada: (1) apropriadamente, ou seja, praticando o conhecimento de maneira típica/previsível para determinado contexto; e (2) criativamente, isto é, praticando o conhecimento de maneira inovadora e criativa, impactando e até mesmo afetando o mundo ao seu redor.

Apesar de apresentar os processos de conhecimento um após o outro, a abordagem de *Learning by Design* “não prescreve a ordem das atividades, nem quais tipos de atividades usar”, visto que “isso irá variar, dependendo do domínio do assunto e da orientação dos alunos” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17, tradução nossa<sup>122</sup>) e dos objetivos de aprendizagem do conjunto de atividades.

### 5.3 O Modelo Cíclico de Escrita

O modelo cíclico de escrita de Dias foi inspirado no modelo de escrita de White e Arndt (1991) e reformulado em 2004, combinando abordagens orientadas para o processo e abordagens baseadas no gênero<sup>123</sup>. Nesse modelo, ao voltar e avançar nas etapas recursivas de escrita do ciclo, “os alunos são orientados pelas características multimodais dos diferentes gêneros, seus propósitos, estruturação gramatical, conteúdo e público-alvo” (DIAS, 2020, p. 248, tradução nossa<sup>124</sup>).

Os estágios recursivos da escrita, apresentados na FIGURA 28, a seguir, envolvem: (1) **levantamento de ideias** (*brainstorming*); (2) **planejamento**; (3) **rascunhos, revisões e reescritas**; (4) **edição e versão final**; e (5) **publicação**.

---

<sup>121</sup> No original: “[...] learners actively intervene in the human and natural world, learning by applying experiential, conceptual or critical knowledge [...]”.

<sup>122</sup> No original: “It does not prescribe the order of activities, nor which activity types to use [...]”. / “These will vary depending on the subject domain and the orientation of learners”.

<sup>123</sup> O modelo cíclico de escrita de Dias combina as abordagens orientadas para o processo (*process-oriented approach*) e as abordagens baseadas no gênero (*genre-based approaches*), de modo a “reunir os pontos fortes das duas abordagens de escrita tradicionais, na tentativa de contribuir para as práticas de aprendizagem que podem beneficiar os alunos com um suporte direcionado em suas tarefas de produção escrita” (DIAS, 2020, p. 248, tradução nossa). Assim, a autora propõe um processo de escrita social e recursivo, voltado para contextos socioculturais específicos, propósitos e públicos-alvo reais.

<sup>124</sup> No original: “[...] students are guided by the multimodal features of different genres, their purposes, grammatical structuring, content and intended audience”.

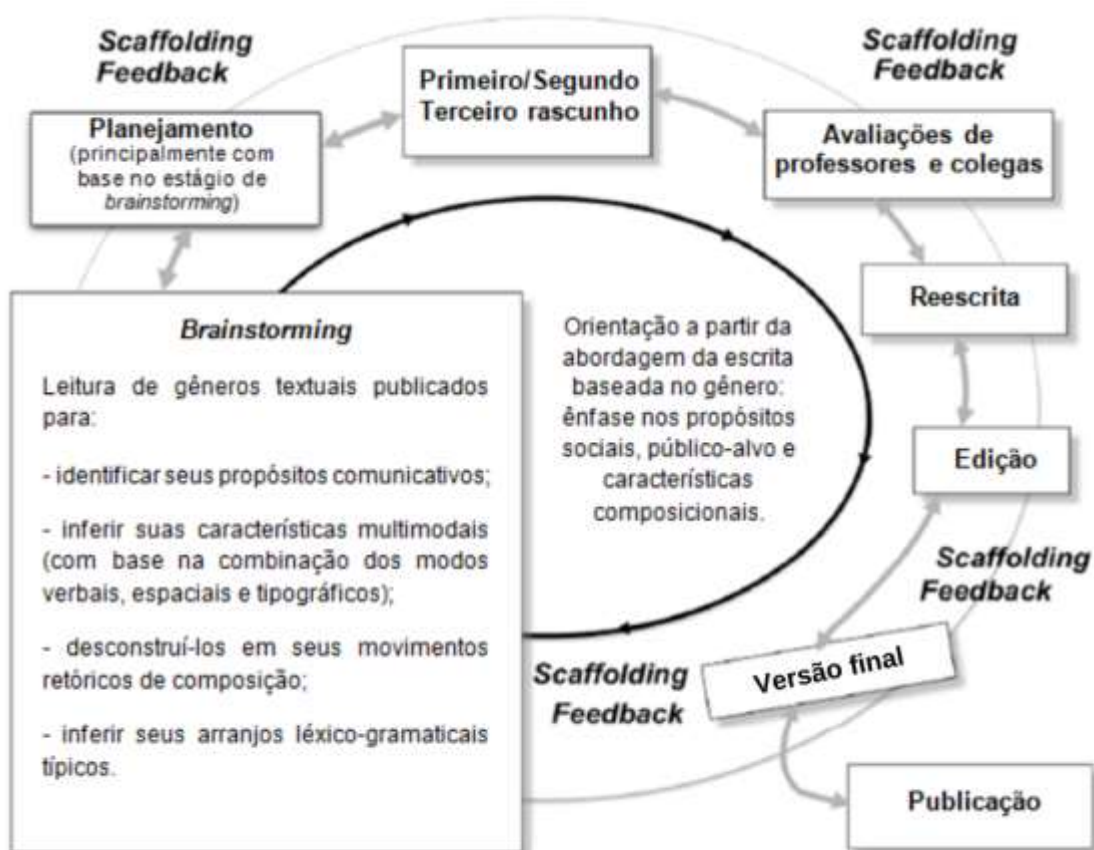


FIGURA 28: Modelo cíclico de escrita

Adaptado de: Dias, 2020, p. 250.

No estágio de levantamento de ideias, os alunos são motivados a ler diferentes exemplares do gênero textual estudado, visto que “escrever textos bem elaborados/materializados em gêneros está, portanto, relacionado às várias experiências que os alunos vivenciam por meio da leitura” (DIAS, 2020, p. 250, tradução nossa<sup>125</sup>), ou seja, escrita e leitura são processos interdependentes.

O estágio de planejamento garante a qualidade do processo de escrita do gênero textual e ajuda o aluno a “visualizar a organização multimodal de seus textos, como eles são gramaticalmente padronizados e usados para determinados fins e contextos sociais” (DIAS, 2020, p. 251, tradução nossa<sup>126</sup>). Os estágios recursivos, ou seja, a realização de rascunhos, revisões e reescritas, devem ser baseados nos

<sup>125</sup> No original: “Writing well-formed texts typified / materialized in genres is thus related to the various encounters students have with them through reading”.

<sup>126</sup> No original: “[...] envision the multimodal organization of their texts, how they are grammatically patterned and used for certain social purposes and contexts”.



*feedbacks* e nas assistências e sugestões (*scaffolding*<sup>127</sup>) de colegas e professores, além de poder ser mediados pelo uso de dicionários, gramáticas, corretores ortográficos, pesquisas em *sites* de busca, entre outros recursos impressos e digitais. Segundo Dias (2020, p. 251-252, tradução nossa<sup>128</sup>),

tanto o *feedback* quanto o *scaffolding* são orientados pela colaboração e interações sociais entre os participantes para preencher a lacuna entre o que eles já sabem sobre um determinado assunto e seu conhecimento futuro de como usá-lo efetivamente (potencial de aprendizagem) [...]. A aprendizagem é, portanto, um esforço social que ocorre por meio de interações no complexo processo de construção de significado com base nas convenções de gêneros de acordo com seus propósitos e o público-alvo.

Assim como os estágios recursivos, o estágio de edição também pode ser realizado colaborativamente, utilizando ferramentas digitais, por exemplo, até chegar a uma versão final, semelhante aos exemplares publicados do gênero textual estudado. Por fim, o estágio de publicação é o momento de tornar público os textos produzidos, ação que está diretamente relacionada “à autoria dos alunos e ao seu empoderamento como membros de um determinado domínio discursivo social” (DIAS, 2020, p. 252, tradução nossa<sup>129</sup>).

#### 5.4 Implementação da Unidade Didática Digital

Tendo como base o documento da BNCC, o qual enfatiza a importância de se preparar os jovens para o mundo do trabalho, bem como de desenvolver, dentre outras, a habilidade de conseguir apresentar-se e falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos e utilizando diferentes textos multimodais, o gênero textual escolhido para ser trabalho na unidade didática digital foi o **currículo**. Esse gênero está relacionado à competência 3 e ao campo de atuação social da vida pessoal do aprendiz.

---

<sup>127</sup> O termo *scaffolding*, conhecido como “andaime” remete à assistência e/ou às sugestões advindas de professores e colegas, que auxiliam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

<sup>128</sup> No original: “[...] Both feedback and scaffolding are geared by collaboration and social interactions amongst participants to bridge the gap between what they already know about a certain subject and their future knowledge of how to effectively use it (potential learning). [...] Learning is thus a social endeavor that takes place through interactions in the complex process of meaning making based on the conventions of genres according to their purposes and intended audience”.

<sup>129</sup> No original: “[...] to students’ authorship and their empowerment as members of a certain social discursive domain”.

A unidade didática, intitulada “O currículo da atualidade”, foi criada, inicialmente, em um documento do *Word* e passou por um processo intenso de revisão, realizado por mim pela minha orientadora, até chegar à sua versão final em PDF. Ela é composta por 8 seções (voltadas ao aprendizado da organização multimodal do gênero textual currículo e sua função social, por meio da leitura de exemplares desse gênero, da exploração de suas características de organização na página escrita ou na tela do computador e da produção final do gênero), a saber:

- (1) Libras em foco;
- (2) Hora da leitura;
- (3) Por dentro do gênero;
- (4) Vocabulário;
- (5) Gramática;
- (6) *Designer* por um dia;
- (7) Produção escrita;
- (8) Avaliação da unidade.

Seguindo os processos de conhecimento propostos por Cope e Kalantzis (2015), a “experienciação do conhecido” é realizada na primeira seção, “Libras em foco”, por meio do uso contrastivo da Libras e do português escrito. O objetivo desta seção é trabalhar com alguns contextos de uso da linguagem formal e da linguagem informal, introduzir o tema principal (escrita de um gênero textual acadêmico que inclui seus aspectos multimodais), a partir de apresentações pessoais em Libras, e incentivar o aluno a aprender como produzir um currículo para atender à sua função social, utilizando recursos visuais e sua L1.

Inicialmente, os alunos surdos são convidados a assistir a um vídeo de apresentação pessoal em Libras, gravado por um surdo muito conhecido na Comunidade Surda, e devem responder a algumas perguntas sobre ele. Depois, são discutidas as características da linguagem formal e da linguagem informal, há a indicação de mais dois vídeos de apresentação pessoal em Libras e a organização composicional desse gênero é apresentada junto com seus elementos multimodais. Em seguida, são citados os itens que devem ser considerados, no momento da gravação de um vídeo de apresentação pessoal, salientando as particularidades que

envolvem a produção de vídeos em Língua de Sinais. A FIGURA 29 apresenta um dos infográficos apresentados e discutidos nessa seção da unidade didática:

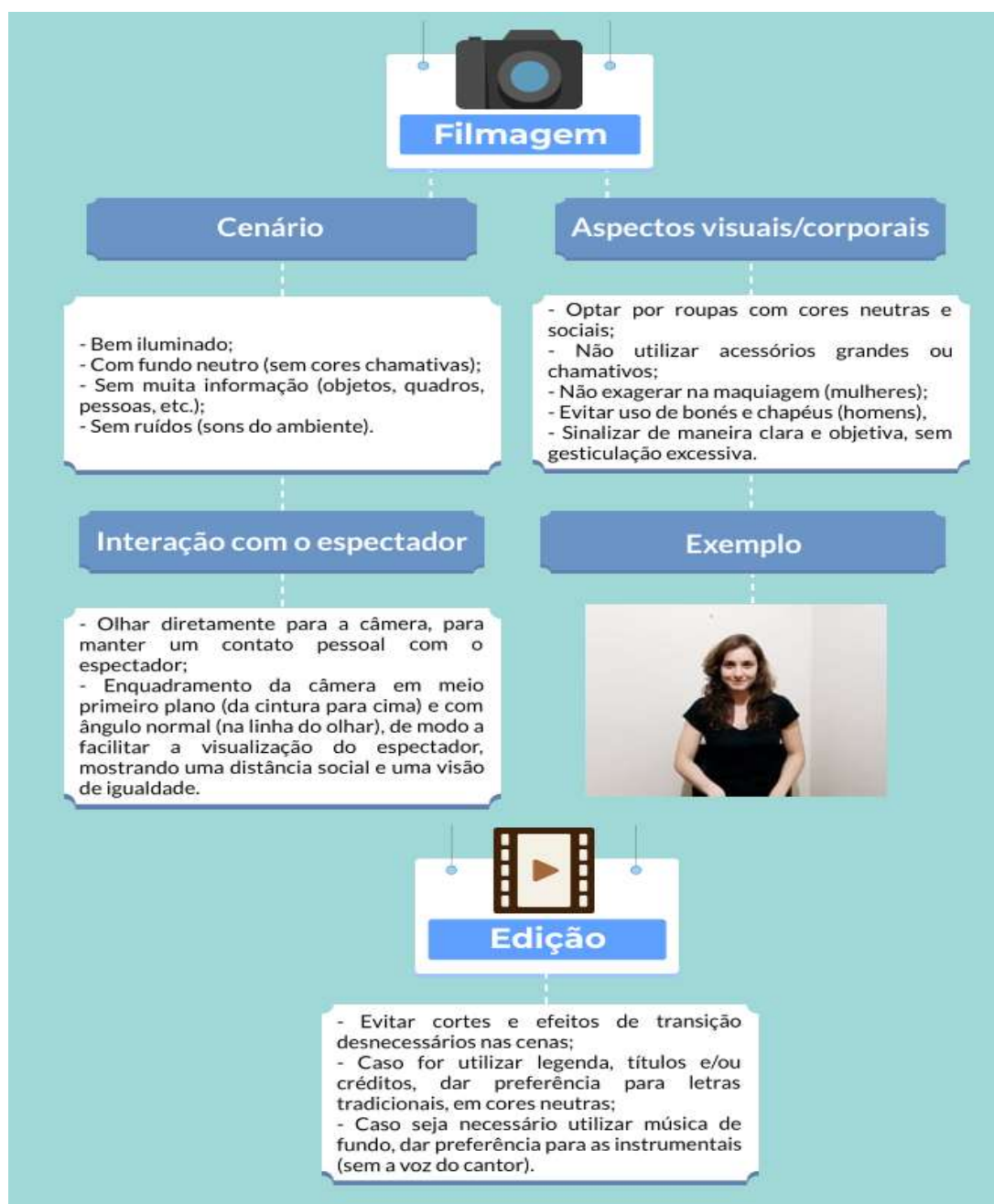


FIGURA 29: Infográfico apresentado na primeira seção da unidade didática

Fonte: Barbosa; Dias (2021, p. 7).

Ao final da primeira seção, os alunos devem produzir um vídeo de apresentação pessoal, o qual é compartilhado para que a turma possa assistir e realizar uma avaliação coletiva, seguindo os critérios discutidos e, então, estabelecidos, durante a criação da unidade didática.

Na seção “Hora da leitura”, o aluno participa ativamente da construção de seu conhecimento, e “experencia o novo” (gênero textual currículo e sua combinação de elementos semióticos), a partir da pesquisa e da comparação de exemplares de currículos na internet, com o intuito de compreender as características principais (de organização multimodal) do gênero estudado, além de entender sua importante função social no campo da vida pessoal e do trabalho.

A “conceituação por nome” é realizada nas seções “Vocabulário” e “Gramática”, as quais têm como foco o trabalho com o vocabulário específico desse gênero, o uso da vírgula e das preposições, partindo do conhecimento prévio do aluno e dos exemplares lidos por eles. A “conceituação por teoria” é realizada na seção “Por dentro do gênero”, a qual trabalha com os elementos da composição multimodal do gênero textual currículo e discute, em interação com os alunos, o conceito de “currículo tradicional”.

A seção “Por dentro do gênero” trabalha com os elementos semióticos da composição do currículo, salientando que a escrita não é o modo preponderante, outros modos compõem a paisagem semiótica desse gênero. São desenvolvidas atividades de diferentes formatos (verdadeiro ou falso, preenchimento de lacunas e de relacionamento de informações) que exploram os conhecimentos prévios do aluno surdo e os desenvolvidos pela pesquisa na Internet e análise de exemplares do gênero. A FIGURA 30 apresenta um exemplo de uma atividade de preenchimento de lacunas para ativar os conhecimentos que o aluno surdo já possui sobre este gênero.

2. Complete os espaços em branco abaixo, utilizando as palavras do quadro:

**objetivos – formação escolar – vagas – cursos –  
experiências profissionais – documento**

**Currículo Tradicional**

Deve ser digitado em computador e impresso para ser entregue em empresas ou instituições com \_\_\_\_\_ de trabalho. Nesse tipo de \_\_\_\_\_, o solicitante deve fazer uma breve apresentação pessoal, além de citar sua \_\_\_\_\_ ou acadêmica, suas \_\_\_\_\_, os \_\_\_\_\_ já realizados e seus \_\_\_\_\_ de trabalho.

FIGURA 30: Atividade apresentada na terceira seção da unidade didática

Fonte: Barbosa; Dias (2021, p. 14).

A FIGURA 31 apresenta um infográfico que foi discutido na unidade didática, durante o processo de construção de conhecimento sobre as partes que compõem um currículo, para que o aluno surdo melhor compreendesse a organização multimodal desse gênero e sua função social.

**Heitor Fonseca da Silva**

Rua José Ferreira da Luz, nº 322, Santo Agostinho, Belo Horizonte, MG, CEP: 33.000-333 | (31) 3636-4456 | (31) 98767-9867 | heitor\_fonseca\_silva@gmail.com.

**Objetivo e Habilidades**

Profissional em início de carreira, recém-formado no Ensino Médio. Tenho interesse em atuar na área de Informática, com habilidades para digitação de textos variados, criação e edição de tabelas, utilização de *softwares*, atualização de redes sociais, organização de arquivos, entre outras.

**Escolaridade**

- Ensino Médio Completo:  
Conclusão: dezembro de 2019.  
Escola Estadual Mauricio Viana, Belo Horizonte, MG.

**Idiomas**

- Libras Avançado.
- Português Intermediário.

**Curso Profissionalizante**

- Informática Avançada:  
Conteúdo: Windows, Pacote Office (Word, Excel e Power Point), *Softwares* (Corel Draw, Adobe Illustrator e Photoshop), Digitação e Redes Sociais.  
Local e conclusão: Escola Mineira de Informática, agosto de 2018.  
Carga horária: 96h.

**Experiência Profissional**

- Auxiliar de escritório (estagiário):  
Período: janeiro de 2018 até dezembro de 2019.  
Empresa: Casa Grande Imobiliária, Belo Horizonte, MG.  
Funções: Digitação de documentos da empresa em diferentes formatos, criação e edição de tabelas no Excel e organização de arquivos.

**Comentários Pedagógicos:**

- Ênfase no nome com letras maiores e uso de negrito.
- Informações pessoais com uma cor diferente e letras em tamanho menor.
- Ênfase nas divisões das informações com uma cor diferente.
- Uso de marcadores para a listagem de informações.
- Letra em tamanho maior e em cor diferente para as seções.
- Texto do currículo na cor preta e em tamanho menor do que as seções.

**Dica:** Também é importante lembrar-se de escrever os nomes próprios e iniciar as frases e as seções com letra maiúscula, além de colocar o ponto ao final das frases.

FIGURA 31: Infográfico apresentado e discutido na terceira seção da unidade didática

Fonte: Barbosa; Dias (2021, p. 15).

A seção de “Gramática” incentiva o aluno surdo a construir conhecimento sobre o uso funcional da vírgula e das preposições nos currículos, ou seja, o seu uso para fins de uma comunicação escrita que seja clara para o leitor. Nessa seção, as vírgulas foram apresentadas com sua função de pausar certos trechos da comunicação para facilitar a leitura, demonstrando que estas são pistas textuais que indicam pausas mais lentas do que os pontos finais no processo de comunicação escrita, por exemplo. Para a construção de conhecimento sobre o uso de preposições, foi utilizada a Escrita de Sinais, de modo a realizar um trabalho contrastivo entre a Libras e o português. Segundo Barreto e Barreto (2012), a Escrita de Sinais ou *SignWriting* é um sistema de escrita das LS, criado por Valerie Sutton, na Dinamarca, em 1974, sendo o mais utilizado e aceito no Brasil e no mundo. Embora não seja muito divulgado no Brasil, o *SignWriting* é um recurso semiótico que, assim como os vídeos de interpretação em Libras, possibilita a escrita visual da língua de sinais e a identificação do surdo com o material didático. A FIGURA 32 apresenta um exemplo de utilização desse sistema de escrita na unidade didática.






Preposições	Exemplo no português	Exemplo na Libras	
em, na, de	Tenho interesse em atuar na área de Informática [...].	 TER	 ÁREA
		 INTERESSE	 INFORMÁTICA
		 TRABALHAR	

FIGURA 32: Uso da Escrita de Sinais na unidade didática

Fonte: Barbosa; Dias (2021, p. 25).

Além da Escrita de Sinais, na seção de “Gramática”, conforme pode ser visto na FIGURA 32, também foram utilizadas cores para realçar os diferentes tipos de preposição e suas funções, assim como para facilitar a visualização de seus usos pelos alunos surdos no contexto do gênero currículo.



A “aplicação criativa” do conhecimento é realizada na seção “*Designer por um dia*”, na qual os alunos aprendem a produzir um currículo criativo, a partir da exploração de recursos visuais (cores, formatos, tipografias variadas, ícones, entre outros) e aplicativos da internet. Ao final da seção, os alunos são convidados a criar um currículo criativo e a compartilhá-lo com seus colegas, para que possam avaliar os textos de maneira colaborativa. A FIGURA 33 apresenta o conteúdo solicitado na proposta de produção do currículo criativo:

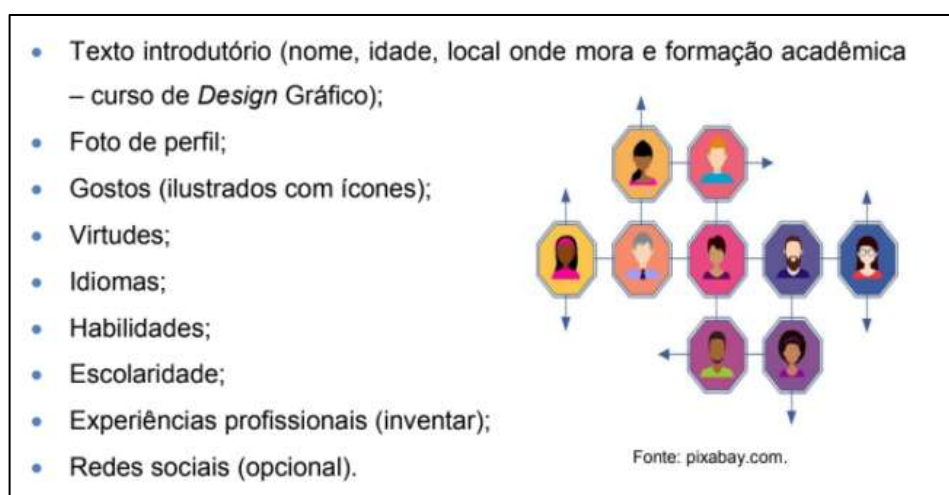


FIGURA 33: Proposta de produção de um currículo criativo na unidade didática  
Fonte: Barbosa; Dias (2021, p. 33).

Em seguida, a “aplicação apropriada” dos conhecimentos ocorre na seção “Produção Escrita”, voltada para a escrita de um currículo no modelo tradicional, ou seja, de acordo com o modelo esperado pela maioria das empresas. Para tanto, os alunos são incentivados a fazer uso do modelo cíclico de escrita de Dias (2020) e seguir estes estágios: (1) pesquisar e escolher uma vaga de emprego, em dois *sites* da internet; (2) fazer o planejamento do texto, de acordo com o perfil da vaga de emprego escolhida; (3) escrever e formatar o currículo; (4) enviar o texto para que a professora dê um *feedback*; (5) revisar o texto, seguindo os comentários da professora; e (6) reescrever o currículo

Por fim, “a análise crítica” é realizada pelos alunos a partir de um questionário de avaliação do material<sup>130</sup>, com o intuito de verificar os resultados de aprendizagem, bem como a posição crítica dos participantes em relação à unidade

<sup>130</sup> O questionário de avaliação da unidade didática digital se encontra no Apêndice E desta pesquisa.

didática. É importante ressaltar que a “avaliação funcional” é proposta em diversos momentos de interação na unidade didática, nos quais os participantes são convidados a ler, avaliar e comentar as produções de seus colegas, tornando-se responsáveis, em grande parte, pelo seu próprio aprendizado e pelo aprendizado dos colegas.

A partir do exposto, a FIGURA 34 apresenta uma adaptação dos processos de conhecimento de Cope e Kalantzis (2015) aplicados às seções da unidade didática:



FIGURA 34: Os processos de conhecimento da unidade didática digital

Adaptado de: Cope; Kalantzis, 2015, p. 17.

Ademais, conforme salientamos, o material implementa ações de como escrever um currículo em português, ao longo de toda a unidade, seguindo os estágios do modelo cíclico de escrita de Dias (2020), o que pode ser visualizado na FIGURA 35:





FIGURA 35: O modelo cíclico de escrita na unidade didática digital

Adaptado de: Dias, 2020, p. 250.

O estágio de *brainstorming* da unidade didática envolve um trabalho extenso de interações e de idas e vindas nas pesquisas e discussões, no qual os alunos têm contato com o gênero apresentação pessoal (em Libras) por meio de leituras e de vídeos antes de produzi-la; adicionalmente, são convidados a buscar na internet, ler e discutir exemplares de currículo que já foram publicados on-line; aprendem sobre a composição multimodal deste gênero, além de terem a oportunidade de criar seu próprio currículo criativo. As atividades de produção da apresentação pessoal em Libras (gravação de um vídeo) e do currículo criativo (usando aplicativos da internet) contam com a análise apreciativa e a avaliação (aspectos importantes na aprendizagem, como *scaffolding* e *feedback*) da professora e dos colegas.

Ao final da unidade, é proposta a escrita de um currículo no modelo tradicional, para o qual os alunos têm de criar um planejamento com base em um anúncio de vaga de emprego que eles devem buscar em *sites* da internet. Antes da

escrita propriamente dita, os alunos são motivados a postar as vagas de emprego pesquisadas em um fórum, a fim de compartilhar e discutir com seus colegas. Depois, o aluno deve digitar seus vários rascunhos e reescritas no computador, compartilhar com os colegas para *feedback* e *scaffolding* da professora e dos colegas. Nesse processo, devem fazer uso do que aprenderam pelos exemplares que leram e compreenderam, inter-relacionando os conhecimentos léxico-gramaticais apropriados ao gênero e sua composição multimodal, aspectos que foram construídos ao longo da unidade didática.

Em seguida, o estágio de revisão é realizado a partir de alguns critérios pré-estabelecidos, para que o aluno possa reescrever seu currículo, tendo por apoio o *scaffolding* e o *feedback* da professora. O currículo tem de ser editado criativamente para se tornar um exemplar do gênero que será lido por outros, inclusive por um provável empregador ou empregadora, no momento de uma entrevista para emprego.

A proposta inicial de publicação da versão final seria a postagem no próprio AVA, utilizado para implementação da unidade didática. Porém, por se tratar de um texto que apresenta os dados pessoais dos participantes, os alunos solicitaram que o currículo não fosse compartilhado com toda a turma. Entretanto, acreditamos que o produto final desta unidade didática pode ser utilizado futuramente pelos participantes, quando forem se candidatar às vagas de emprego que desejarem.

É importante salientar também que a unidade didática para a produção de um currículo contou com modos e recursos semióticos variados para a construção de sentidos, além da escrita em português, tais como: vídeos, interpretação em Libras, imagens diversas (ilustrativas, ícones, rótulos, esquemas, infográficos, entre outros), *QR codes* (para acesso rápido aos vídeos), tutoriais e escrita de sinais, levando em consideração as especificidades multiculturais do nosso público-alvo.

Em relação aos vídeos em Libras, levamos em conta os vários contextos de uso da unidade didática, com o intuito de torná-la o mais acessível possível. Assim, caso o aluno utilize a versão em PDF da unidade, os vídeos podem ser acessados por meio de um clique no ícone que apresenta duas mãozinhas, direcionando o aluno ao *YouTube*. Caso o aluno utilize a versão impressa da unidade, é possível acessar aos vídeos, apontando a câmera do celular para o *QR code* que aparece ao lado da indicação do vídeo. Na abertura da unidade, há as seguintes instruções a esse respeito (FIGURA 36):



FIGURA 36: Instruções sobre o acesso aos vídeos em Libras

Fonte: Barbosa; Dias (2021, p. 33).

Devido ao nosso atual contexto de vida, no qual estamos em isolamento social e não podemos ter aulas presenciais, em decorrência da pandemia do Coronavírus, foi necessário implementar a unidade didática em um AVA, em formato de curso *on-line*. Para isso, utilizamos um *blog* customizado, disponibilizado pelo *Blogger*, para garantir o acesso livre e gratuito dos alunos.

Conforme poderá ser visto no capítulo de análise dos dados, esse formato de curso dificultou, de certa maneira, a comunicação entre a professora e os alunos, os quais demonstraram uma preferência para cursos realizados na modalidade presencial. Neste contexto de pandemia, os alunos são levados a realizar atividades acadêmicas *on-line*, não por escolha própria, mas por necessidade e impossibilidade de contato físico. No caso da unidade didática criada e implementada nesta pesquisa, mesmo contando com uma versão digital, a ideia inicial era poder aplicá-la presencialmente, em uma turma de alunos surdos, explorando os recursos visuais, por exemplo, por meio da projeção do material com o uso do *data show*. Nesse formato, a língua de instrução seria a Libras, utilizada pela própria professora ou por um intérprete de Libras. O português como segunda língua seria desenvolvido a partir da leitura dos textos multimodais de gêneros variados, da escrita das respostas às atividades propostas e das duas produções textuais, o currículo criativo e o currículo tradicional.

A FIGURA 37 apresenta o cabeçalho e o *menu* superior da página de abertura do curso *on-line*, denominado "Português como segunda língua para surdos: O currículo na atualidade", sendo que cada semana corresponde a uma seção do material.

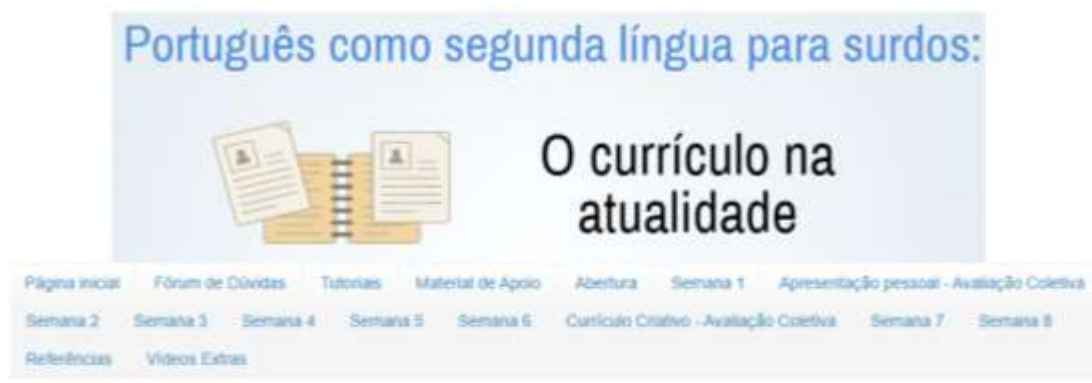


FIGURA 37: Cabeçalho e *menu* superior da página de abertura do curso *on-line*

Fonte: <<<https://cursocurriculopl2.blogspot.com/>>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Outros recursos utilizados foram: questionários do *Google Forms*, em formato de teste, para facilitar a correção e o envio de *feedback* diretamente ao *e-mail* dos alunos; *Youtube*, para inserção dos vídeos da tradução em Libras; grupo do *WhatsApp* e comentários próprios do *Blogger*, para discussões, interação entre os participantes e o esclarecimento de dúvidas.

O *curso on-line* para implementação da unidade didática foi divulgado nas redes sociais, no mês de outubro de 2020. O curso foi realizado nos meses de novembro e dezembro de 2020.

## CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

*“Pensar sobre a surdez requer penetrar no ‘mundo dos surdos’ e ‘ouvir’ as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a ‘língua de sinais’. Permita-se ‘ouvir’ essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita” (QUADROS, 1997, p. 119).*

### 6.1 Materiais Didáticos de PL2 para Surdos


Nesta seção, apresentamos a análise multimodal dos materiais didáticos de ensino de PL2 para surdos, descritos na Metodologia, a saber: (1) *Português... Eu quero ler e escrever*, da autora Neiva de Aquino Albres (2010a); e (2) *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*, das autoras Giselli Mara da Silva e Angélica Beatriz Castro Guimarães (2018), bem como uma discussão comparativa dos dois materiais. Para tanto, foram utilizadas as categorias de **caminho de leitura** (KRESS, 2003; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006 [1996]), **cor** (RAMBAUSKE, s.d.; KRESS, VAN LEEUWEN, 2002), **tipografia** (VAN LEEUWEN, 2005; 2006), **tipos de imagem** (GUALBERTO, 2016) e **ressemiotização** (IEDEMA, 2003; BRASIL, 2018b).

#### 6.1.1 Análise 1: *Português... Eu quero ler e escrever* – Albres (2010a)

O **caminho de leitura** do livro *Português... Eu quero ler e escrever* de Albres (2010a) é primordialmente linear, desde as primeiras páginas (Folha de Rosto, Agradecimentos, Prefácio, Apresentação, Sumário), passando pelo conteúdo das seis lições, até chegar ao Glossário de Verbos e às Referências. Essa linearidade acontece de duas maneiras principais: (1) **na vertical** – na qual é necessário ler o conteúdo de cima para baixo e da esquerda para a direita (leitura tradicional); e (2) **na horizontal** – na qual, geralmente, há uma divisão do conteúdo em duas ou mais

colunas e/ou quadros e este também deve ser lido de cima para baixo e da esquerda para a direita, começando da(o) primeira(o) coluna e/ou quadro até chegar à(ao) última(o), na mesma ordem na qual são apresentadas(os).

Um exemplo de caminho de leitura linear na vertical encontra-se na FIGURA 38<sup>131</sup>:



1. Leia abaixo as principais mudanças na personalidade de cada um (leitura e interpretação de texto)

**Mônica:** A Mônica mudou muito, mas não na personalidade temperamental. Ela crescia e não conseguia largar do Sansão (coelho), mas agora anda com ele guardado na bolsa. Como toda adolescente, se chateia com o pai super-proteitor e gosta de músicas românticas. Tem uma quedinha pelo Cebola.

**Magali:** A jovem Magali continua meiga e delicada. Comilona também, mas nem tanto. Ela pratica esportes e come com moderação. Mesmo assim não resiste a um lanchinho de vez em quando.

**Cebolinha:** Não gosta que o chamem de "Cebolinha". Prefere ser chamado de Cebola. Ele sofreu muitas mudanças. Não é mais tão careca, pois tem mais cabelo. Não fala errado porque ele está se consultando com uma fonoaudióloga. Às vezes tem uma recaída e acaba trocando as letras, principalmente quando está nervoso. E afim da Mônica.

**Cascão:** Pensávamos ser impossível o Cascão tomar banho, mas agora ele toma banho sim, embora seja de vez em quando e continue não gostando muito da idéia. Usa brinquinho e se amarra em esportes radicais.

2. Pesquise e escreva sinônimos em português e suas possíveis traduções para a Libras:

a) nem tudo são flores.....

b) personalidade temperamental.....

c) tem uma quedinha pelo Cebola:.....

d) come com moderação:.....

e) é afim da Mônica.....

f) se amarra em esportes radicais:.....

54

FIGURA 38: Exemplo de caminho de leitura linear na vertical  
Fonte: Albres, 2010a, p. 54.


A página apresentada na FIGURA 38 é composta por duas atividades do MD analisado, a primeira acompanha um texto com as características de alguns personagens da Turma da Mônica, e a segunda traz espaços, da letra “a” até a letra “f”, que devem ser preenchidos com sinônimos do português e “possíveis traduções para a Libras” dos trechos retirados do texto da questão 1. Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 204, tradução nossa<sup>132</sup>), “em páginas de texto densamente impressas, a leitura é linear e estritamente codificada”, de modo que os textos “devem ser lidos da maneira como são projetados para serem lidos – da

<sup>131</sup> A seta na cor vermelha, ao lado do texto, indica o caminho realizado pelos olhos durante a leitura.

<sup>132</sup> No original: “In densely printed pages of text, reading is linear and strictly coded. / [...] must be read the way they are designed to be read – from left to right and from top to bottom, line by line”.

esquerda para a direita e de cima para baixo, linha por linha”. Desse modo, para que o aluno surdo consiga realizar ambas as atividades apresentadas na FIGURA 38, é necessário que os enunciados das questões, bem como o texto disponibilizado, sejam lidos de maneira linear na vertical, a fim de que façam sentido e possam ser interpretados de maneira mais coerente.

Já o caminho de leitura primordialmente linear na horizontal pode ser visto na FIGURA 39:




<b>ARTIGO</b> 	Antes de nomes, geralmente usamos o artigo. O artigo concorda com o sujeito da frase.		<b>Diferentes usos:</b> Eu comprei <u>o</u> relógio do meu primo.  Eu comprei <u>um</u> relógio.
	Artigo definido	Artigo indefinido	
	O a Os as	Um uma Uns umas	
	São usados quando se sabe qual pessoa e objeto está sendo apresentado.	São usados quando não se sabe especificamente qual objeto está sendo apresentado.	

FIGURA 39: Exemplo de caminho de leitura linear na horizontal  
 Fonte: Albres, 2010a, p. 27.

A FIGURA 39 é um exemplo que apresenta o conteúdo gramatical sobre artigos definidos e indefinidos do português, em um quadro, contendo três colunas, sendo que a segunda e a terceira possuem sua primeira linha mesclada. Há, também, ao lado do quadro, uma forma oval na cor azul, contendo exemplos de uso dos artigos “o/um”. Para que o aluno surdo compreenda o conteúdo apresentado, é necessário que: (1) ele inicie a leitura pela primeira coluna, na qual é anunciado o tema a ser tratado no quadro, juntamente com o sinal correspondente em Libras; (2) siga para a linha mesclada, na qual há uma explicação do uso geral desse recurso linguístico; (3) passe para as colunas, nas quais estão presentes os artigos e seu contexto de uso; e (4) chegue aos exemplos de uso apresentados dentro da forma oval que está fora do quadro.

Os gêneros textuais trabalhados no livro, tais como: *chat*, árvore genealógica, *e-mail*, apresentação pessoal, charge, *sms*, bilhete, horóscopo, entre outros, em sua



maioria, apresentam um caminho de leitura linear, tanto na vertical (leitura tradicional) quanto na horizontal (texto apresentado em colunas e/ou quadros). Já no caso específico de algumas histórias em quadrinhos, o caminho de leitura linear pode ser considerado como **misto**, visto que o aluno surdo deve ler, primeiramente, os quadros apresentados na parte superior do texto (na ordem na qual aparecem) e, em seguida, passar para a leitura dos quadros apresentados na parte inferior, conforme mostrado na FIGURA 40:

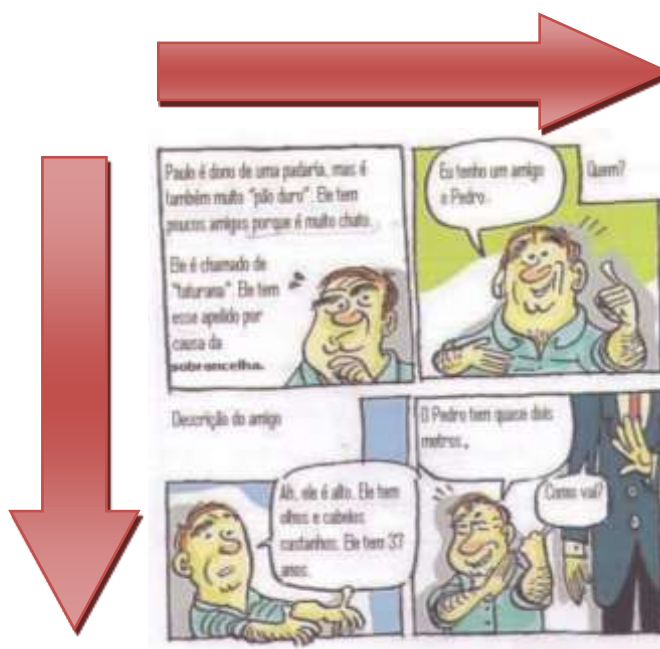


FIGURA 40: Exemplo de caminho de leitura linear misto  
Fonte: Albres, 2010a, p. 18.

Outra constatação importante é que o caminho de leitura linear é enfatizado não somente pela ordem na qual as palavras são escritas ou o conteúdo é apresentado, a fim de que os textos sejam lidos de maneira coerente, mas, também, por meio do uso de números e letras, para a indicação da sequência na qual as atividades devem ser realizadas, ou, ainda, através das instruções apresentadas nos enunciados. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 204, tradução nossa<sup>133</sup>), “em muitas páginas, a composição estabelece hierarquias específicas do movimento do leitor hipotético dentro e entre seus diferentes elementos”. Um

<sup>133</sup> No original: “[...] in many pages composition does set up particular hierarchies of the movement of the hypothetical reader within and across their different elements”.



exemplo disso pode ser visto no excerto disponível na FIGURA 41, no qual há a seguinte instrução: “Leia o texto e responda”:

1 → 2


14. Leia o texto e responda:	
	Qual o nome do menino? <hr/> Quantos anos ele tem? <hr/> O que ele gosta de fazer? <hr/> Do que ele não gosta? <hr/> Quem são seus amigos? <hr/> Como ele é fisicamente? <hr/>
Meu nome é Henrique, tenho cabelos castanhos e olhos verdes. Sou alto, magro e simpático. Eu tenho 13 anos e estudo no 7º ano. Eu gosto de estudar português e ciências. Eu não gosto de matemática. Nas férias eu gosto de ir para praia.	

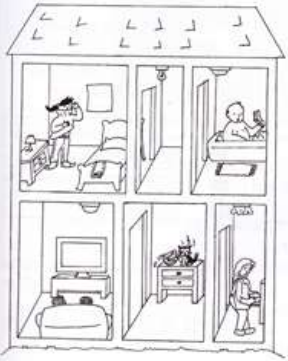
FIGURA 41: Caminho de leitura influenciada pelo enunciado  
 Fonte: Albres, 2010a, p. 45.

Na FIGURA 41, é necessário que o aluno surdo, primeiramente, leia o texto apresentado na primeira coluna, para que, depois, leia e responda às questões propostas na segunda coluna. Caso a leitura seja realizada em ordem contrária, o estudante não terá acesso às informações necessárias para responder às perguntas. Este é mais um exemplo de caminho de leitura linear na horizontal, já que as informações devem ser lidas na mesma ordem na qual as colunas são organizadas.

Em outros momentos do MD, a organização dos elementos da página pode ser compreendida somente pela indicação dos números das questões, já que a localização das informações se dá de maneira confusa. Isso pode ser visto na FIGURA 42, a seguir, na qual há, inicialmente, a introdução da “Lição 5 – Lar doce lar” com o texto apresentado em apenas uma coluna; em seguida, há a imagem de uma “casa” com vários cômodos e, abaixo da “casa”, é proposta a questão de número 3. Já as questões 1 e 2 são apresentadas ao lado direito, dentro de um quadro:

**Lição 5 - "Lar doce lar"**

Sempre estamos fazendo alguma coisa. Mesmo quando pensamos que não estamos fazendo nada. Veja a imagem abaixo. Às 20:00 horas cada pessoa da família de Julia está fazendo alguma coisa.



1. Leia as frases abaixo e as relacione a imagem da casa. Coloque a letra correspondente dentro do espaço da casa.

a) Julia está vestindo a roupa.  
b) Paulo está tomando banho.  
c) Carol está cozinhando.  
d) Andre e Pedro estão assistindo TV.  
e) O gato está pegando o peixe no aquário.

2. Desenhe mais quatro personagens dentro da casa e escreva o que estão fazendo.

3. Para se referir a um lugar, pode-se usar também o verbo ESTAR. Preencha as frases abaixo, indicando onde estão os familiares de Julia.

a) Julia está no quarto.  
b) Paulo \_\_\_\_\_  
c) Carol \_\_\_\_\_  
d) Andre e Pedro \_\_\_\_\_  
e) O gato está \_\_\_\_\_

1

2

3

FIGURA 42: Organização dos números na página  
Fonte: Albres, 2010a, p. 66.

Como o aluno surdo está acostumado com a organização dos elementos na página do MD da maneira como foi apresentado nos exemplos anteriores, uma mudança como a que aparece na FIGURA 42 pode acabar interferindo em seu entendimento da atividade ou fazendo com que ele realize as questões em uma ordem contrária à que foi pretendida pela autora do livro.

Conforme apontado no segundo capítulo desta pesquisa, os surdos podem ser considerados como "pessoas visuais". Portanto, é essencial que recursos visuais, tais como a imagem, sejam inseridos nos MD voltados a esse público de alunos. Contudo, é importante que a inserção dessas imagens não ocorra de maneira aleatória ou apenas como mera ilustração. A GDV pode trazer uma importante contribuição nesse sentido, por meio da função composicional, a partir dos recursos de valor da informação (localização dos elementos na página), saliência (ênfase em algum elemento específico) e enquadramento (conexão e desconexão de elementos na composição multimodal), conforme apresentamos brevemente no Capítulo 3 desta pesquisa.

Em alguns momentos do MD analisado nesta seção, caso o aluno surdo opte por ler somente a imagem e "pule" o texto escrito, não será possível que este

compreenda o contexto do qual o texto se refere ou que realize as atividades propostas. Por outro lado, se o aluno optar por ler, primeiramente, o texto escrito, para, depois, partir para a leitura das imagens (ordem contrária na qual texto escrito e imagem aparecem no MD em questão), este terá uma compreensão melhor do que é proposto no material. Um exemplo disso é apresentado na FIGURA 43, na qual há a imagem de uma família, na primeira coluna, e um texto que apresenta as pessoas que fazem parte dessa família, na segunda coluna:

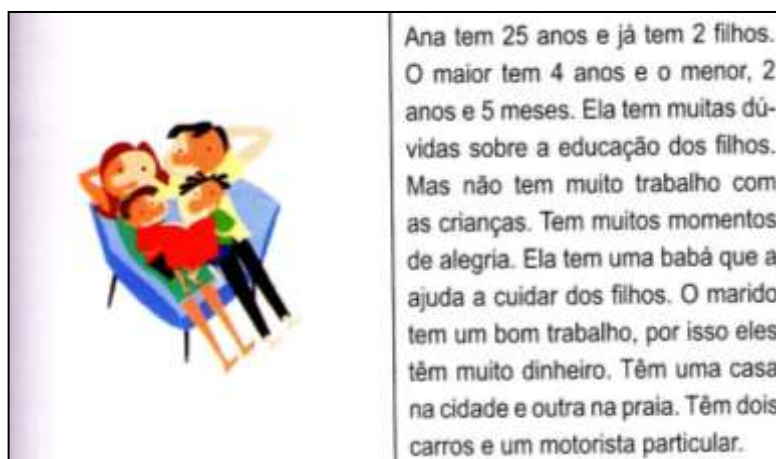


FIGURA 43: Organização imagem X texto no material didático  
Fonte: Albres, 2010a, p. 41.

A partir do exemplo acima, é possível perceber que, caso o aluno se atente somente à imagem e se direcione às perguntas de interpretação sem ler o texto escrito, este não conseguirá compreender o que é proposto na atividade, visto que as informações estão mais esclarecidas na segunda coluna, na qual o texto escrito está presente. Nesse sentido, acreditamos que, se a ordem de apresentação de texto e imagem fosse alterada, talvez, a compreensão do aluno surdo seria facilitada, já que a imagem funcionaria como uma contextualização visual da escrita do português. Cabe salientar, entretanto, que esta imagem é meramente ilustrativa, pois ela não contribui para a compreensão do texto que apresenta as características pessoais da família que ela não evidencia. A imagem tampouco contribui para o entendimento do contexto sociocultural deste grupo familiar.

Há, no entanto, alguns poucos momentos nos quais as informações são organizadas nas páginas do material de maneira não linear. Conforme apontam Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), esse tipo de caminho de leitura é menos

codificado, uma vez que as informações podem ser lidas por mais de uma maneira. Um exemplo disso é apresentado na FIGURA 44:

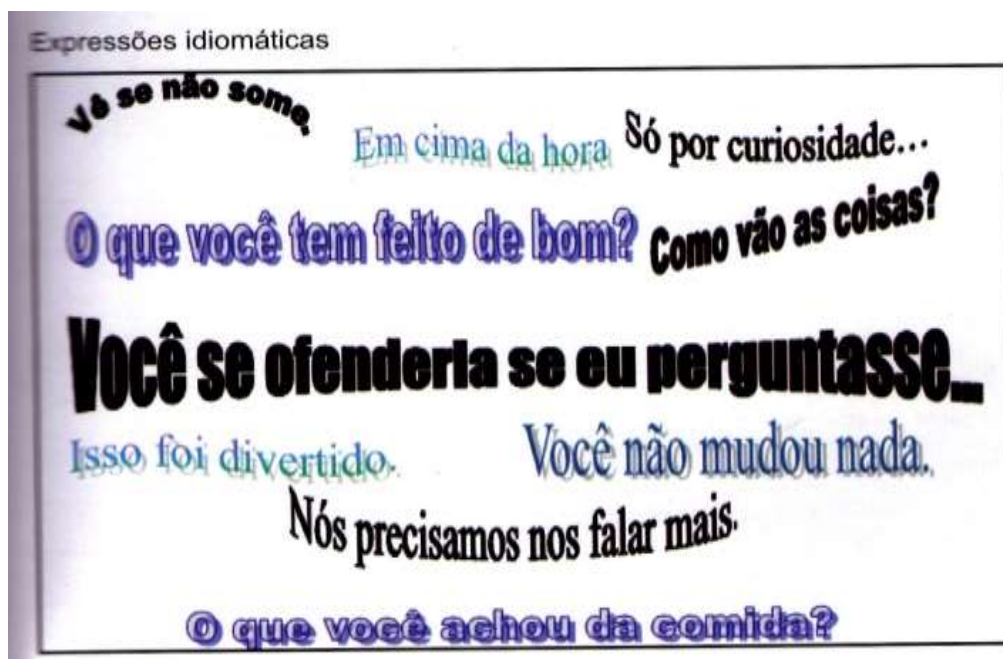


FIGURA 44: Exemplo de caminho de leitura não linear  
Fonte: Albres, 2010a, p. 31.

No exemplo acima, há um quadro com expressões idiomáticas<sup>134</sup>, as quais podem ser lidas em qualquer ordem, sem alteração de sentido, uma vez que a intenção da autora é a de que os alunos surdos tenham conhecimento dessas expressões do português, apesar de não haver uma explicação mais detalhada sobre o que o aluno deve fazer antes, durante ou depois da leitura.

Outro exemplo de caminho de leitura não linear pode ser verificado em uma atividade de leitura e escrita, na qual os estudantes surdos devem, em primeiro lugar, relacionar as perguntas presentes em balões com o verbo “ir” e respondê-las. Em seguida, devem escrever as orações que se formam com o verbo, nas linhas indicadas, conforme pode ser visto na FIGURA 45:

<sup>134</sup> Há outros dois momentos no material nos quais expressões idiomáticas são apresentadas em quadros semelhantes ao que é apresentado na FIGURA 44.

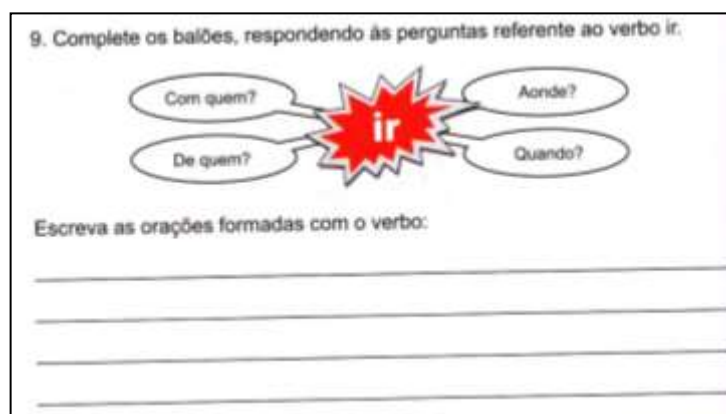


FIGURA 45: Exemplo de caminho de leitura não linear em uma atividade de leitura e escrita  
Fonte: Albres, 2010a, p. 86.

Na atividade apresentada na FIGURA 45, o caminho de leitura é não linear, já que os alunos podem ler as perguntas na ordem que desejarem, sem a alteração de sentido, isto é, as informações: “com quem ir”, “aonde ir”, “quando ir” e “de quem ir”<sup>135</sup> não demandam uma ordem específica para a leitura.

Também é possível encontrar alguns momentos<sup>136</sup> nos quais o leitor, de certa forma, deverá seguir um caminho de leitura em diagonais, visto que são atividades de ligar informações, como no exemplo apresentado na FIGURA 46:

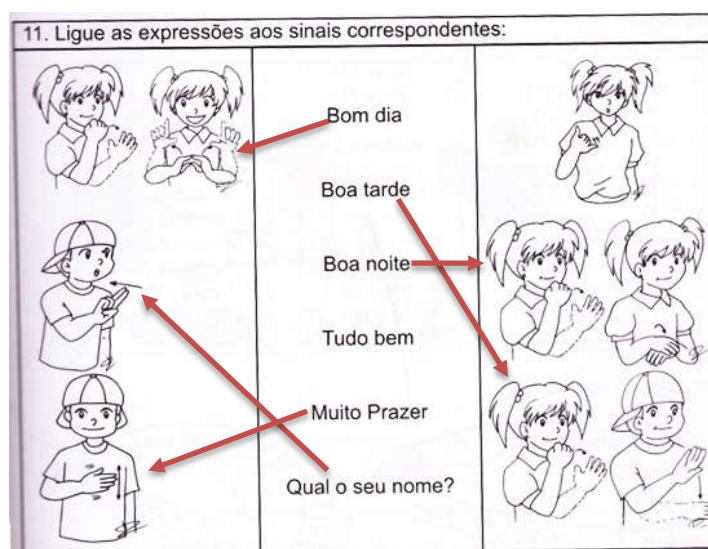


FIGURA 46: Exemplo de caminho de leitura não linear em uma atividade de ligar informações  
Fonte: Albres, 2010a, p. 86.

<sup>135</sup> A pergunta formada por meio do verbo “ir” e a expressão “de quem” (“De quem ir?”) nos soa meio estranha. Acreditamos que a autora tenha a intenção de que o aluno responda, por exemplo: “Na casa de quem?”, “Na festa de quem?”. Porém, isso não é especificado na questão que tem como objetivo praticar o uso do verbo “ir”.

<sup>136</sup> Esse tipo de atividade aparece em três momentos do material didático analisado.

No exemplo anterior, os alunos surdos devem ligar as expressões com seus sinais correspondentes em Libras e, para isso, é necessário que façam uma leitura das informações em diagonais, já que os sinais da Libras não são organizados na mesma ordem que as palavras em português. Nesse caso, uma das saudações (“Tudo bem”) não possui um correspondente em Libras, visto que o sinal da Libras que restou é referente à palavra “idade”. Essa pode ser uma estratégia utilizada pela autora, para verificar o conhecimento dos estudantes, porém, no enunciado da questão, não é informado aos alunos que uma das expressões não contém um sinal correspondente, o que poderá confundi-los no momento de realização da atividade.

A FIGURA 46 é um exemplo de atividade contrastiva entre o português e a Libras, na qual a autora apresenta expressões correspondentes na língua oral e na LS. Esse trabalho contrastivo é muito importante no processo de ensino/aprendizagem de L2<sup>137</sup>, visto que parte do conhecimento que o aluno tem de sua própria língua, ou seja, de sua consciência metalinguística. Contudo, como se tratam de línguas com modalidades diferentes (oral-auditiva x espaço-visual), esse tipo de trabalho fica menos efetivo visualmente no material impresso, mesmo apresentando as imagens (desenhos) com a realização dos sinais em Libras, as quais não conseguem representar fielmente os movimentos e as expressões não manuais que fazem parte dos parâmetros<sup>138</sup> desses sinais.

Levando em consideração a perspectiva da ressemiotização (recontextualização de significados a partir da mudança de uma modalidade para outra), o conteúdo trabalhado na atividade (FIGURA 46) poderia ser apresentado, por exemplo, por meio da integração entre o português escrito (enunciado da questão e vocabulário das expressões) e de vídeos em Libras (sinais correspondentes às expressões, contemplando todos os parâmetros), para que os alunos surdos pudessem fazer uma relação. Dessa forma, a atividade passaria de

---

<sup>137</sup> Segundo Silva e Guimarães (2016, p. 89). “a análise comparativa entre as línguas – Libras e português [...] pode potencializar a aprendizagem do português escrito pelo aprendiz surdo”.

<sup>138</sup> As línguas de sinais são organizadas por meio de parâmetros visuais, chamados de parâmetros fonológicos, divididos em: (1) parâmetros primários – **configuração de mão** (formas que as mãos tomam na realização dos sinais), **ponto de articulação** (espaço em frente ao corpo ou região do próprio corpo, nos quais os sinais são realizados); **movimento** (formas e direções diferenciadas realizadas pelas mãos); e (2) parâmetros secundários – **orientação da mão** (direcionamento da palma da mão durante a realização do sinal) e **expressão não manual** (expressões faciais e movimentos do corpo) (FERREIRA, 2010).




uma perspectiva mais abstrata (desenhos) para outra mais realista (vídeos) (IEDEMA, 2003). Entretanto, isso seria possível somente se o material contasse com uma versão digital.


Por fim, há um exemplo de caminho de leitura não linear, em especial, que pode ser percebido mesmo em um texto aparentemente linear na vertical, conforme apresentado na FIGURA 47:


6. Leia a história:


**O PRIMEIRO BEIJO**





Mônica e Cebola são amigos. Na escola todos cresceram, agora são jovens. Os dois conversavam sobre namoro. Mônica disse ter muito ciúme de tudo que gosta. Cebola toma coragem e pede Mônica em namoro.


 (Cebola) \_\_\_ Você quer namorar comigo?  
Mônica não responde, mas beija Cebola. Ele não sabia o que fazer direito, onde colocava a língua, se abria ou fechava a boca, onde colocava as mãos, até que achou a cintura da Mônica.  
Cebola ficava todo vermelho quando Mônica se aproximava, não sabia mais o que fazer, ficava tremendo e sentia o rosto quente. Nervoso, Cebola percebia que gostava de beijar.  
Seu coração batia rápido. Ele sentia o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova.

 (Mônica) \_\_\_ Você já namorou?


 (Cebola) \_\_\_ Não, eu nunca namorei ninguém.


 (Mônica) \_\_\_ Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas, me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma menina antes de me beijar?

 (Cebola) \_\_\_ Sim, já beijei antes uma menina.  
Ele não queria demonstrar para Mônica que não tinha experiência e pensou em mentir.

 (Mônica) \_\_\_ Quem era ela? Perguntou já com ciúme.

Ele tentava inventar uma história, não sabia como dizer.

 (Cebola) \_\_\_ Era uma menina.

 (Mônica) \_\_\_ De onde? Do bairro?

57

FIGURA 47: Exemplo de caminho de leitura não linear em texto na vertical  
Fonte: Albres, 2010a, p. 57.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 205, tradução nossa<sup>139</sup>), “para qualquer leitor, a fotografia ou o título podem formar o ponto de partida da leitura”. Os autores supõem que “o caminho de leitura mais plausível é aquele no qual os leitores começam olhando para as fotos”, em seguida, iniciam uma nova leitura, da esquerda para a direita, partindo do título para a imagem e, só depois,

<sup>139</sup> No original: “For any one reader the photograph or the headline may form the starting point of the reading”.

“opcionalmente, eles se movem para o corpo do texto verbal” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 205, tradução nossa<sup>140</sup>).

Seguindo a suposição dos autores, no exemplo apresentado na FIGURA 47, os alunos surdos iniciariam a leitura pela imagem dos personagens da Turma da Mônica Jovem, Cebolinha e Mônica, que estão dando um “beijo”. Em seguida, leriam o título do texto que, inclusive, está em caixa alta e em negrito, o que ajuda a dar saliência a essa parte, e voltariam à imagem. Finalmente, os estudantes partiriam para a leitura do texto escrito, porém, essa leitura não seria opcional, visto que seu conteúdo é necessário para responder às questões nas páginas seguintes. Nesse sentido, esta é uma leitura não linear, uma vez que os alunos não precisam seguir um caminho pré-determinado para compreender o texto apresentado no MD.

Partindo para a análise das **cores** utilizadas no MD, verificamos que a maioria das imagens não é colorida, isto é, são compostas apenas por traços na cor preta e com o fundo branco. As imagens em preto e branco podem ser divididas da seguinte maneira: (1) sinais da Libras referentes às palavras do português que são trabalhadas no livro; (2) algumas imagens que ilustram as atividades; e (3) algumas histórias em quadrinhos. As FIGURAS 48, 49 e 50 ilustram cada um dos tipos de imagem em preto e branco, respectivamente:

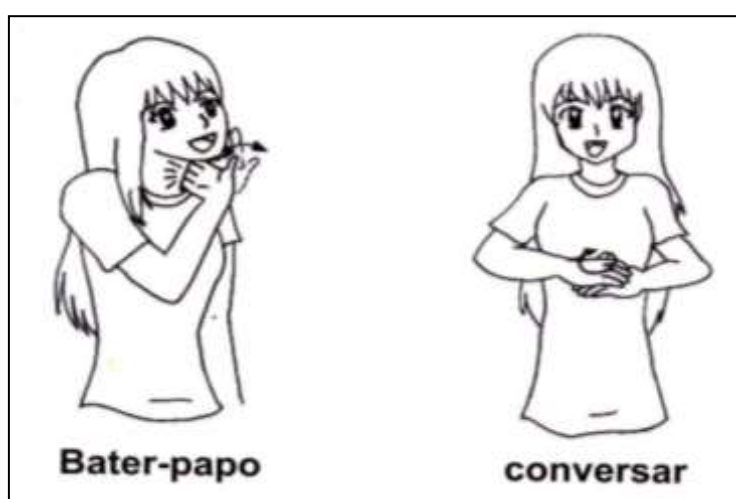


FIGURA 48: Imagens em preto e branco 1 (sinais da Libras)  
Fonte: Albres, 2010a, p. 10.

<sup>140</sup> No original: “[...] the most plausible Reading path is the one in which readers begin by glancing at the fotos” / “optionally, they move to the body of the verbal text”.



18. Escreva os diálogos:

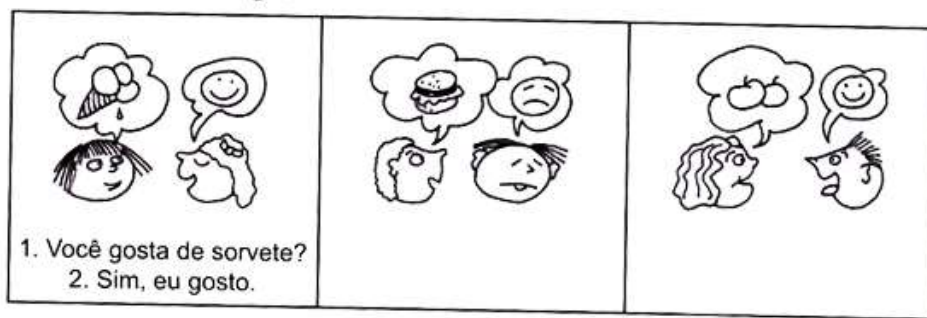


FIGURA 49: Imagens em preto e branco 2 (ilustrações de atividades)  
Fonte: Albres, 2010a, p. 48.



FIGURA 50: Imagens em preto e branco 3 (história em quadrinhos)  
Fonte: Albres, 2010a, p. 48.

Os dois primeiros exemplos, como serão discutidos mais à frente nesta seção, são imagens produzidas pelo ilustrador do MD (autorais) e o segundo tipo é composto por reproduções, isto é, imagens criadas, sem fins didáticos, por outros autores, de acordo com Gualberto (2016). Esse tipo de desenho em preto e branco parece afastar-se do real, o que traz um aspecto mais técnico ao livro, evocando

abstração e a noção de objetividade e precisão (GUALBERTO, 2016). Isso é diferente, por exemplo, nos livros infantis, os quais apresentam imagens muito coloridas e chamativas.

Há, porém, alguns casos de imagens classificadas como reproduções e como anônimas (retiradas de banco de imagens) que são bastante coloridas. As FIGURAS 51 e 52 são exemplos desse tipo de uso da cor:



FIGURA 51: Imagens coloridas 1 (reproduções)  
Fonte: Albres, 2010a, p. 48.

13. Muitas pessoas não estão satisfeitas com alguma coisa na sua aparência. Veja alguns exemplos e depois escreva sua opinião.

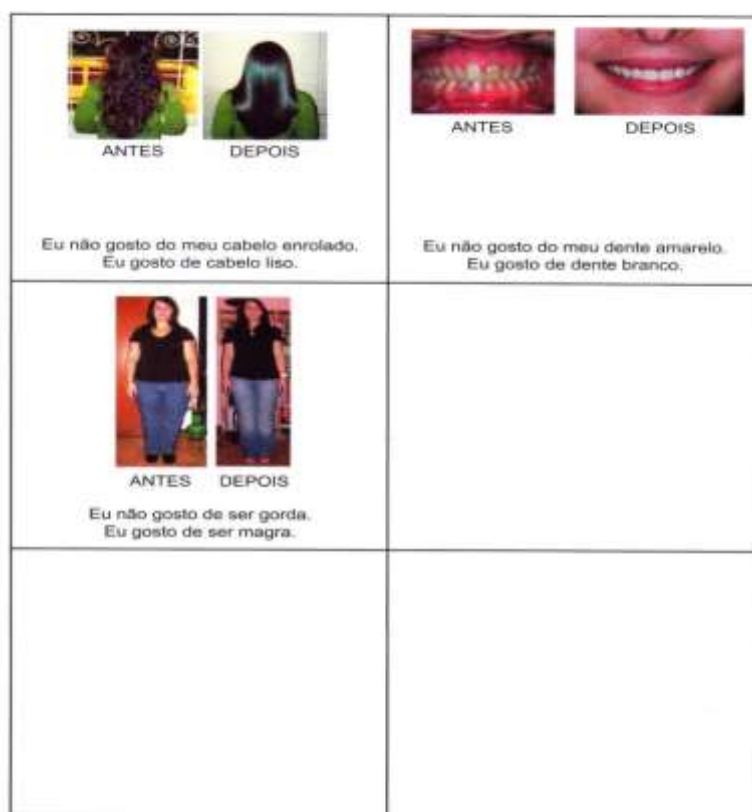


FIGURA 52: Imagens coloridas 2 (anônimas)  
Fonte: Albres, 2010a, p. 44.

Como pode ser percebido, por meio dos exemplos de imagens coloridas (FIGURAS 51 e 52), as cores utilizadas são bastante saturadas. Segundo van Leeuwen (2005), a alta saturação pode indicar algo bem humorado (como no caso das caricaturas). Ademais, de acordo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), as cores mais saturadas estão relacionadas com a modalidade sensorial das imagens, ou seja, aquela que prioriza a satisfação visual do leitor, de modo a tornar o livro mais atrativo, mesmo que, para isso, acabe afastando-se do real ou do natural.

Há ainda outros dois momentos nos quais as cores utilizadas no MD merecem destaque. No primeiro deles, percebemos que alguns quadros e formas ovais, utilizados para a apresentação de conteúdos gramaticais ou de vocabulário, utilizam cores para o realce das informações, conforme pode ser visto nas FIGURAS 53 e 54:



FIGURA 53: Realce de conteúdo gramatical  
Fonte: Albres, 2010a, p. 82.



FIGURA 54: Realce de vocabulário  
Fonte: Albres, 2010a, p. 38.

Conforme apontam Kress e van Leeuwen (2002, p. 349, tradução nossa<sup>141</sup>), “adicionar cor aos documentos pode aumentar a atenção do leitor em mais de 80 por cento”, estando relacionado com a função interacional da linguagem imagética. Ademais, as cores frias escolhidas para o realce das informações, **azul** e **verde**, dão uma ideia de calma e remetem a uma necessidade de concentração, por estarem ligadas a atividades intelectuais (RAMBAUSKE, s.d.).

Entretanto, apesar de usar somente as cores citadas, não parece haver uma diferenciação entre elas no material, por exemplo, o uso de **verde** para o conteúdo gramatical e de **azul** para o vocabulário ou vice-versa. Pelo contrário, tais cores são utilizadas, nos dois momentos, sem distinção e há, inclusive, alguns quadros de conteúdo gramatical sem a adição de cores (como no exemplo da FIGURA 39). Nesse sentido, não é possível verificar uma rima visual (função composicional da linguagem imagética) para a apresentação e diferenciação do conteúdo, que poderia auxiliar no aprendizado do aluno surdo, que necessita de estímulos visuais para a apreensão de sua L2.

O segundo momento que queremos destacar é o uso das cores realizado pela autora com o intuito de identificar as palavras que têm a mesma classificação gramatical (pronomes em **azul**, artigos em **amarelo**, verbos em **vermelho** e substantivos em **branco**) e de auxiliar o aluno surdo na percepção de padrões nas conjugações verbais (em **amarelo**). Dois exemplos dessa utilização das cores são apresentados nas FIGURAS 55 e 56:

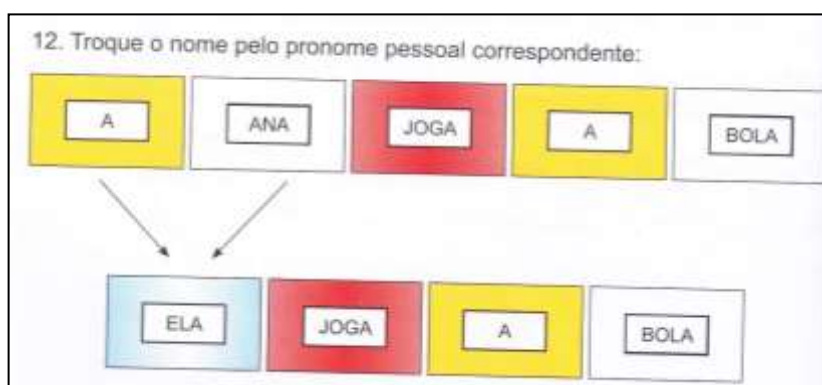


FIGURA 55: Realce de palavras com a mesma classificação gramatical  
Fonte: Albres, 2010a, p. 28.

<sup>141</sup> No original: “[...] adding colour to documents can increase the reader’s attention span by more than 80 percent [...]”.

Passado (pretérito imperfeito do indicativo)		Passado (pretérito perfeito do indicativo)		Presente (presente do indicativo)	Futuro imediato (futuro do presente)
Eu <b>tinha</b> uma bicicleta.		Eu <b>tive</b> uma bicicleta.		Eu <b>tenho</b> uma bicicleta.	Eu <b>vou ter</b> uma casa.
Você <b>tinha</b>		Você <b>teve</b>		Você <b>tem</b>	Você <b>vai ter</b>
Ele <b>tinha</b>		Ele <b>teve</b>		Ele <b>tem</b>	Ele <b>vai ter</b>
Ela <b>tinha</b>		Ela <b>teve</b>		Ela <b>tem</b>	Ela <b>vai ter</b>
A gente <b>tinha</b>		A gente <b>teve</b>		A gente <b>tem</b>	A gente <b>vai ter</b>
Nós <b>tinhamos</b>		Nós <b>tivemos</b>		Nós <b>temos</b>	Nós <b>vamos ter</b>
Vocês <b>tinham</b>		Vocês <b>tiveram</b>		Vocês <b>têm</b>	Vocês <b>vão ter</b>
Eles <b>tinham</b>		Eles <b>tiveram</b>		Eles <b>têm</b>	Eles <b>vão ter</b>
Elas <b>tinham</b>		Elas <b>tiveram</b>		Elas <b>têm</b>	Elas <b>vão ter</b>
A casa <b>tinha</b> porta.		A casa <b>teve</b> porta.		A casa <b>tem</b> porta.	A casa <b>vai ter</b> porta.

FIGURA 56: Realce de conjugações verbais  
Fonte: Albres, 2010a, p. 101.

Os exemplos apresentados nas FIGURAS 55 e 56 demonstram novamente uma preocupação da autora com a função interacional da linguagem, isto é, tornar alguns conteúdos gramaticais mais visuais e acessíveis, favorecendo aprendizagens mais significativas e a valorização da experiência visual do aluno surdo.

Em relação à análise da **tipografia**, inicialmente, verificamos que, no quesito **peso**, a maior parte do MD é composta por letras naturais, isto é, sem o recurso de negrito, o qual é utilizado nos seguintes momentos: (1) nos títulos das seções e das lições; (2) nos títulos de conteúdos gramaticais ou de vocabulário apresentados dentro de quadros; (3) na ênfase de palavras ou trechos de textos<sup>142</sup>; (4) nas expressões idiomáticas, como no exemplo apresentado na FIGURA 44. Nos três primeiros momentos, esse recurso segue a função composicional (textual), visto que, de acordo com van Leeuwen (2005, p. 148, tradução nossa<sup>143</sup>), “o aumento de peso é, com certeza, frequentemente usado para aumentar a saliência”, o que pode contribuir também para a função interacional. Nesse caso, a ênfase é dada às partes importantes dos textos, as quais os alunos surdos devem prestar mais atenção.

<sup>142</sup> Em alguns momentos do MD, o recurso de sublinhado também foi utilizado para esse tipo de ênfase, tanto individualmente quanto em conjunto com o recurso de **negrito**. Nesse caso, também consideramos que o uso de tal recurso esteja relacionado à função composicional (textual), ainda que essa ocorrência de uso não tenha sido citada por van Leeuwen (2005) para a análise da tipografia.

<sup>143</sup> No original: “Increased weight is of course frequently used to increase salience [...]”.



Já em relação ao quarto momento de uso do recurso de negrito, é possível perceber uma intenção diferenciada da autora, isto é, a de criar uma interação maior entre o aluno surdo e as expressões próprias do português, tornando-as o mais visualmente possível. Há alguns momentos, no entanto, nos quais o recurso de negrito parece ter sido usado sem um motivo pedagógico, como é o caso de alguns quadros, nos quais todo o conteúdo é apresentado em negrito. Um exemplo disso pode ser visto na FIGURA 57:

Expressões do dia a dia		
	<b>CUMPRIMENTAR</b> 1: <b>__ Oi Ana, tudo bem?</b> 2: <b>__ Tudo bem, e você? Tudo bom?</b>  1: <b>__ Boa tarde, como vai?</b> 2: <b>__ Tudo certo.</b>	1: <b>__ Olá, como vai?</b> 2: <b>__ Estou bem.</b>  1: <b>__ Boa noite!</b> 2: <b>__ Seja bem vindo</b>
	<b>DESPEDIR</b> 1: <b>__ Adeus.</b> 2: <b>__ Até mais tarde.</b>  1: <b>__ Até mais.</b> 2: <b>__ Até breve, já volto.</b>	1: <b>__ Até logo!</b> 2: <b>__ Vejo você depois!</b>  1: <b>__ Tchau, gente.</b> 2: <b>__ Já vou indo.</b>
	<b>AGRADECER</b> 1: <b>__ Obrigada.</b> 2: <b>__ De nada.</b>  1: <b>__ Fico grata.</b> 2: <b>__ Não tem porque.</b>	1: <b>__ Valeu!</b> 2: <b>__ Tudo certo.</b>
	<b>DESCULPAR</b> 1: <b>__ Desculpa o atraso.</b> 2: <b>__ Tudo bem.</b>  1: <b>__ Me perdoa pelo erro.</b> 2: <b>__ Ok! Sem problemas.</b>	1: <b>__ Nossa, desculpa, não te vi.</b> 2: <b>__ Não foi nada.</b>
	<b>INTERROMPER</b> 1: <b>__ Com licença?</b> 2: <b>__ Claro.</b>  1: <b>__ Com licença?</b> 2: <b>__ Pois não.</b>	1: <b>__ Você pode me atender?</b> 2: <b>__ Sim.</b>  1: <b>__ Por favor!</b> 2: <b>__ Sim, pode falar.</b>

FIGURA 57: Utilização de negrito em todo o texto  
Fonte: Albres, 2010a, p. 12.

A partir do exemplo acima, pode-se compreender que o recurso de negrito, utilizado em todo o texto, pode ter ocorrido para que as letras ficassem “mais visíveis”, devido ao fundo do quadro, em diferentes tons de azul. Inclusive, na última linha do quadro, na qual o tom de azul é mais escuro, além do negrito, foi utilizada também a cor branca nas letras. A ênfase do título do quadro, no entanto, foi realizada com outro tipo de fonte, diferente da que é utilizada nas demais partes do texto. Esse tipo de uso do recurso de negrito pode vir a confundir o aluno surdo, que está acostumado com a ênfase diferentemente realizada em outros momentos.

A **expansão** das letras é, em sua maioria, larga, o que, segundo van Leeuwen (2005), pode sugerir que há um espaço maior para a utilização das letras na página. As únicas exceções são nas falas de personagens, como no exemplo já apresentado na FIGURA 40, no qual as letras da história em quadrinhos (que parece ter sido adaptada e/ou criada pela autora, já que não há indicação da fonte) estão condensadas/estreitas, o que pode indicar que o espaço dos balões de fala dos personagens é limitado (VAN LEEUWEN, 2005).

Em relação ao recurso de **inclinação**, a maior parte do MD é composta por letras verticais, característica muito comum de materiais impressos, de acordo com van Leeuwen (2005). Já as letras inclinadas podem ser encontradas nos seguintes momentos: (1) nos Agradecimentos do livro, por meio do recurso de *itálico*; e (2) no gênero textual bilhete. A segunda ocorrência é apresentada na FIGURA 58<sup>144</sup>:

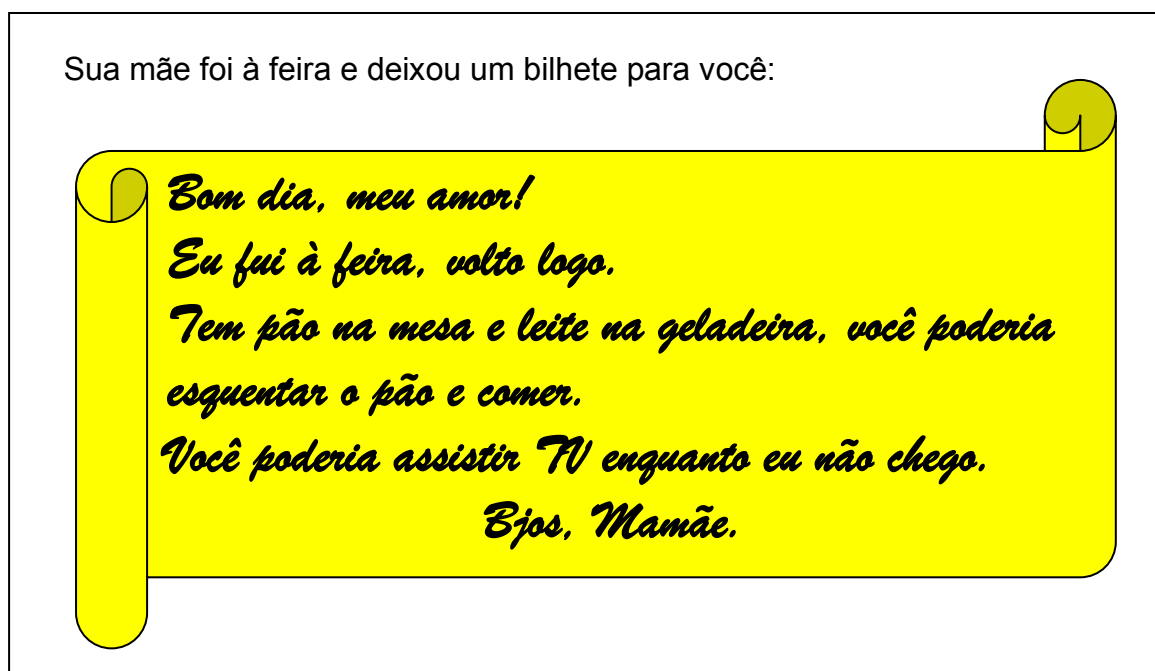


FIGURA 58: Letra inclinada no gênero textual bilhete  
 Fonte: Albres, 2010a, p. 76.

Conforme aponta van Leeuwen (2005), as letras inclinadas se remetem à escrita manual, como é o caso da FIGURA 58, na qual a tipografia do bilhete representa a letra da suposta “mãe” do leitor. A utilização desse recurso de

<sup>144</sup> Optamos por digitar a FIGURA 58, no mesmo formato da imagem original do livro, de modo a melhorar sua visualização.

inclinação, segundo o autor, aponta para um relacionamento mais pessoal e informal entre o texto e o leitor, além de ser característica da função interacional (interpessoal) (VAN LEEUWEN, 2005).

O recurso de **conectividade** está bastante relacionado ao recurso de inclinação e mostra-se evidente no exemplo apresentado na FIGURA 59:

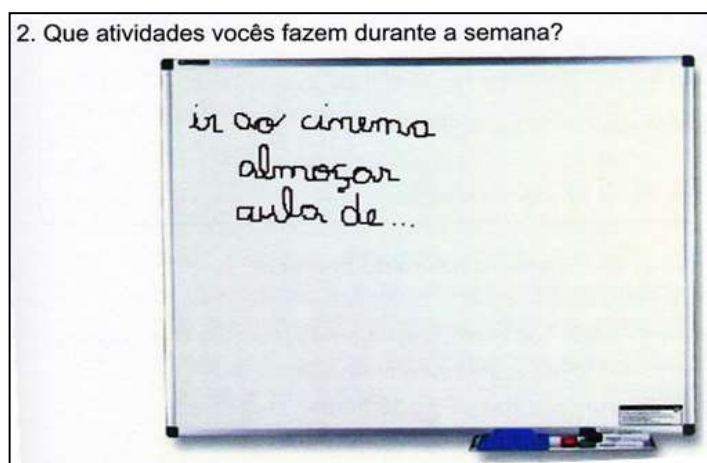


FIGURA 59: Letra cursiva na lousa  
Fonte: Albres, 2010a, p. 76.

Na FIGURA 59, a letra manuscrita na “lousa” pode estar relacionada, por exemplo, à escrita de um(a) “professor(a)”. Isso pode ser inferido pelo fato de as letras estarem conectadas umas às outras, como ocorre na escrita cursiva. Novamente, a utilização desse recurso aproxima o texto do cotidiano do aluno, tornando-o mais pessoal, a partir da função interacional (interpessoal). No restante do livro, no entanto, as letras não são conectadas entre si, visto que a fonte utilizada não possui serifas, *itálico* ou qualquer outro tipo de recurso de conexão.

A **curvatura** das letras, por sua vez, mostra-se arredondada, contribuindo para uma leitura mais fluida e natural, de acordo com van Leeuwen (2005). Nessa mesma perspectiva, a **orientação das letras** é mais aplanada, isto é, não são utilizados caracteres verticalizados, o que dá a impressão de algo mais sólido. Já em relação à **regularidade**, verificamos que a fonte utilizada, na maior parte do material, é bastante tradicional, conforme pode ser verificado nesta análise, o que facilita a legibilidade dos textos (VAN LEEUWEN, 2005). Em alguns momentos, entretanto, notamos o uso de letras mais irregulares, em relação ao formato, ao “peso”, ao alinhamento, entre outros aspectos, como no exemplo já apresentado na FIGURA



44, no qual a autora utilizou o recurso de *WordArt*<sup>145</sup>, presente no *software* de escrita *Word*, para a representação de expressões idiomáticas do português. Conforme já comentado, esse recurso promove uma interação visual maior entre o aluno surdo e o conteúdo em português, o que é próprio da função interacional (interpessoal).

Outro aspecto significativo da tipografia utilizada no MD analisado diz respeito ao uso de **emoticons**, os quais a autora denomina como “*emotions*”. Um exemplo dessa utilização é apresentado na FIGURA 60:

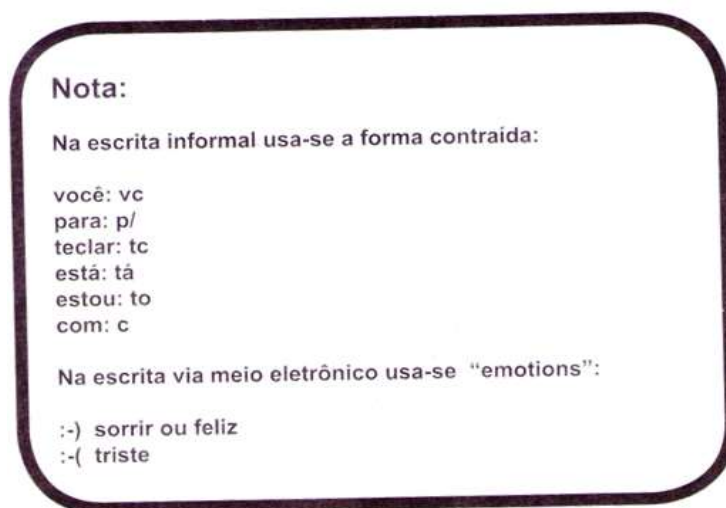


FIGURA 60: Uso de *emoticons*  
Fonte: Albres, 2010a, p. 9.

Segundo van Leeuwen (2005), o uso de *emoticons* pode remeter a significados “interpessoais”. Isso ocorre no material analisado, visto que, por meio de sua utilização, a autora se aproximou mais do universo de seu público-alvo, explorando algo que faz parte de sua realidade de inserção cada vez maior no mundo digital<sup>146</sup>.




Analisamos também os **tipos de imagem** presentes no MD de Albres (2010a), sob a perspectiva de Gualberto (2016). Para tanto, contabilizamos as imagens, de acordo com sua **classificação** (autorais, reproduções, anônimas,

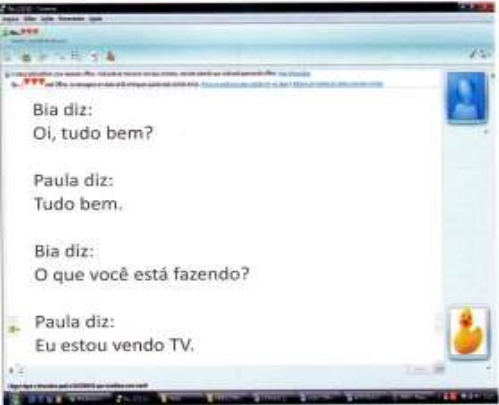
<sup>145</sup> A *WordArt* “é um recurso que permite inserir objetos de texto artísticos com diversos formatos e que podem ter suas cores, linhas, tamanhos, etc. alterados”. Informação disponível em: <<<http://www.cavalcanteassociados.com.br/article.php?id=176>>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

<sup>146</sup> Conforme já citamos na Metodologia desta pesquisa e, segundo Silva (2017, p. 137), “os surdos fazem uso constante de tecnologias de informação e comunicação, especialmente redes sociais como o *Facebook* e aplicativos de mensagem como o *WhatsApp*”.

outras) e **função** (ilustrativa, decorativa, recontextualizadora, sugestiva, foco de atividade sobre conteúdo verbal, foco de atividade sobre o visual, mista).

Criamos os QUADROS 26 e 27 para a visualização dessas duas especificações:

Classificação	Quantidade	Exemplo
<i>Autorais</i>	218	 <p><b>Bater-papo</b> Fonte: Albres, 2010a, p. 10.</p>
<i>Reproduções</i>	57	 <p>André Santos. Disponível em &lt;www.fabioshin.com&gt; Fonte: Albres, 2010a, p. 34.</p>
<i>Anônimas</i>	27	 <p><b>ANTES</b>      <b>DEPOIS</b> Fonte: Albres, 2010a, p. 44.</p>

Outras <sup>147</sup>	14	 <p>Fonte: Albres, 2010a, p. 13.</p>
-----------------------	----	--

QUADRO 26: Classificação das imagens do Material Didático 1  
Fonte: Produzido pelas autoras, com base em Albres, 2010a.

A partir do QUADRO 26, percebemos que o número de imagens **autorais** (218) é maior do que o número de **reproduções** (57) e de imagens **anônimas** (27). Segundo Gualberto (2016), as imagens autorais (produzidas pela equipe dos livros didáticos) são, em sua maioria, desenhos, o que se confirma nas 218 ocorrências encontradas no livro de Albres (2010a). Nesse caso, a maior parte das imagens é composta por sinais da Libras, que acompanham palavras do português e facilitam, de certa forma, o entendimento do aluno surdo, o qual pode fazer uma comparação entre sua língua visual e a língua escrita. Esse tipo de trabalho contrastivo evidencia a função interacional (interpessoal) das linguagens verbal e imagética, ainda que, conforme já citamos anteriormente nesta análise, o uso de sinais em formato de desenho seja mais abstrato do que se fossem utilizados vídeos em Libras.

As reproduções, por sua vez, são variadas, tais como desenhos, charges, caricaturas, fotografias, capas de livros, quadrinhos, *print* do *Youtube*, cartaz de campanha, horóscopo, entre outras, retiradas de diferentes meios, como livros, *sites*, revistas em quadrinhos etc. Conforme aponta Gualberto (2016), as reproduções podem atribuir uma credibilidade ao material, visto que as imagens são produzidas por autores já conhecidos, fazendo com que o livro se torne uma fonte confiável. Ademais, esse recurso “pode contribuir para que os alunos se identifiquem com LDP

<sup>147</sup> Consideramos como **Outras** os tipos de imagens que não conseguimos encaixar nas categorias propostas por Gualberto (2016), visto que parecem ser adaptações de imagens já existentes, tais como: *prints* de telas de um *chat* de conversação, de *e-mails* e da antiga rede social *Orkut* e adaptadas para o material; histórias em quadrinhos aparentemente modificadas e sem a fonte; além de tirinhas realizadas com um programa *on-line*, o qual oferece imagens pré-determinadas para que o usuário preencha apenas com as falas dos personagens.

[Livro Didático de Português], apresentando personagens populares entre os alunos e admirados por eles” (GUALBERTO, 2016, p. 96).


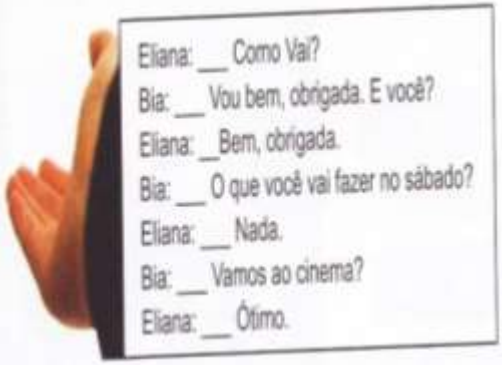
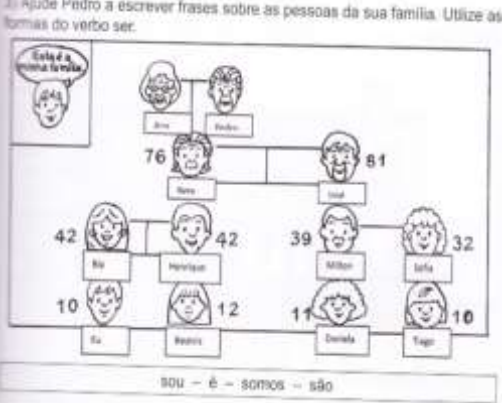
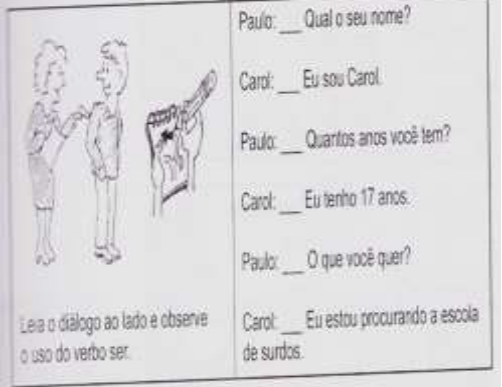
No material analisado, além de personagens de histórias em quadrinhos, que trazem um aspecto mais divertido, o livro também conta com fotografias de personalidades da comunidade surda (a modelo surda Vanessa Vidal, o ator surdo Nelson Pimenta e o escritor surdo Fabiano Souto Rosa), livros literários voltados para surdos, bem como uma campanha em prol da legendagem em filmes nacionais<sup>148</sup>. Dessa forma, o aluno surdo se sente representado pelo material utilizado para a aprendizagem de sua L2, servindo como um fator de identificação cultural e identitária e, novamente, explorando a função interacional (interpessoal).



Por fim, as imagens anônimas (retiradas de banco de imagens) são compostas por desenhos e fotografias, sendo estas utilizadas para a ilustração de textos ou atividades. Há ainda a categoria que denominamos como **outras** (14), contendo: (1) imagens, aparentemente adaptadas, as quais não acompanham a indicação de uma fonte; (2) imagens que foram realizadas por meio de um programa *on-line* para a criação de histórias em quadrinhos; e (3) *prints* de telas de redes sociais e *e-mail*. A indicação de imagens, mesmo que adaptadas, sem a citação da fonte, pode, ao contrário do que ocorre com as reproduções, trazer um descrédito ao MD. Além disso, as tirinhas criadas diretamente para o livro, bem como os *prints* das telas, não foram exploradas, quanto ao gênero textual, sua função social e suas características principais, entre outros aspectos importantes. A esse respeito, Barbosa e Bartholomeu (2016, p. 25), autoras que também analisaram este MD em questão, enfatizam que:

Ao analisar a atividade, podemos constatar certa artificialidade no tratamento do gênero, uma vez que o suporte foi utilizado como justificativa para se escrever os elementos constitutivos do dono do perfil [da rede social *Orkut*]. Aspectos como o perigo de se exporem tais características na internet, a possibilidade de essas informações serem ilegítimas, bem como a motivação de se completar o perfil de uma rede social não foram explorados. Tal abordagem do gênero feita pelo livro, não valoriza o tratamento aos aspectos multidimensionais do texto, como cultura e consciência de linguagem. Espera-se, que ao se trabalhar os gêneros textuais, esses elementos também sejam discutidos, pois se configuram como questões fundamentais no aprendizado de uma L2.

---

<sup>148</sup> A campanha mencionada é a “Legenda para quem não ouve, mas se emociona!”, lançada em 2004. Para mais informações, vide: <<<http://www.legendanacional.com.br/>>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

Função	Quantidade	Exemplo
<i>Ilustrativa</i>	176	 <p>Uso da preposição "COM":</p> <p>Eu moro <u>com</u> minha mãe.  Eu vivo <u>com</u> meu tio.  Eu falo <u>com</u> meu pai.  Eu estou <u>com</u> minha irmã no shopping.  Eu brinco <u>com</u> meu primo.</p> <p>Fonte: Albres, 2010a, p. 26.</p>
<i>Decorativa</i>	8	 <p>Eliana: __ Como Vai?  Bia: __ Vou bem, obrigada. E você?  Eliana: __ Bem, obrigada.  Bia: __ O que você vai fazer no sábado?  Eliana: __ Nada.  Bia: __ Vamos ao cinema?  Eliana: __ Ótimo.</p> <p>Fonte: Albres, 2010a, p. 78.</p>
<i>Recontextualizadora</i>	0	-
<i>Sugestiva</i>	4	 <p>3) Ajude Pedro a escrever frases sobre as pessoas da sua família. Utilize as formas do verbo ser.</p> <p>Use a seguinte família:</p> <p>76 (Mãe) e 81 (Pai) são pais de 42 (Bia) e 39 (Milton).  42 (Bia) e 39 (Milton) são pais de 10 (Lu) e 12 (Pedro).  39 (Milton) e 32 (Jéssica) são pais de 17 (Daniela) e 10 (Tiago).</p> <p>sou - é - somos - são</p> <p>Fonte: Albres, 2010a, p. 23.</p>
<i>Foco de atividade sobre conteúdo verbal</i>	47	 <p>Paulo: __ Qual o seu nome?  Carol: __ Eu sou Carol.  Paulo: __ Quantos anos você tem?  Carol: __ Eu tenho 17 anos.  Paulo: __ O que você quer?  Carol: __ Eu estou procurando a escola de surdos.</p> <p>Leia o diálogo ao lado e observe o uso do verbo ser.</p> <p>Fonte: Albres, 2010a, p. 17.</p>

<p><i>Foco de atividade sobre o visual</i></p>	<p>60</p>	 <p>Fonte: Albres, 2010a, p. 21.</p>
<p><i>Mista</i><sup>149</sup></p>	<p>21</p>	 <p>Fonte: Albres, 2010a, p. 15.</p>

QUADRO 27: Função das imagens do Material Didático 1  
Fonte: Produzido pelas autoras, com base em Albres, 2010a.

Passando para a função das imagens do MD, percebemos, a partir do QUADRO 27, que a mais recorrente é a **ilustrativa** (176 ocorrências), seguida pelas funções de **foco de atividade sobre o visual** (60 ocorrências), **foco de atividade sobre conteúdo verbal** (47 ocorrências), **mista** (21 ocorrências) e **sugestiva** (4 ocorrências). A função **recontextualizadora**, no entanto, não obteve nenhuma ocorrência, o que pode demonstrar que o material não apresenta textos totalmente autênticos, os quais poderiam ter sido recontextualizados/ressemiotizados pelo meio visual. Ao contrário, os textos parecem ter sido produzidos diretamente para o livro e as imagens foram escolhidas ou criadas especificamente para ilustrá-los, de acordo com o tema do conteúdo ou da atividade.

No primeiro exemplo de função das imagens, apresentado no QUADRO 27 o desenho do sinal de JUNTO em Libras ilustra o conteúdo gramatical sobre

<sup>149</sup> Consideramos como **Mista** a função das imagens na qual há uma mistura entre o **foco de atividade sobre conteúdo verbal** e o **foco de atividade sobre o visual**.

preposições, fazendo uma analogia à preposição “com” do português. No segundo exemplo, a fotografia de uma “mão” estendida decora o diálogo entre Eliana e Bia, sendo que a imagem não necessariamente está relacionada ao conteúdo do texto, mas é utilizada para promover “a satisfação visual do leitor, tornando a página mais agradável” (GUALBERTO, 2016, p. 163). No exemplo da função sugestiva, o desenho de uma árvore genealógica sugere ao aluno surdo como deve ser realizada a apresentação da família solicitada pela autora na atividade de produção escrita.

Em relação ao **foco de atividade sobre o conteúdo verbal**, verificamos que suas ocorrências foram menores do que as ocorrências do **foco de atividade sobre o visual**, o que pode demonstrar uma preocupação da autora do material em explorar a capacidade visual de seu público-alvo. Nos exemplos disponíveis no QUADRO 27, os desenhos de um homem e uma mulher, juntamente com o que parece ser o desenho de uma “rota” a ser seguida para chegar à escola de surdos, ilustra o diálogo entre Paulo e Carol. Entretanto, essas imagens não são exploradas pela autora na atividade proposta, sendo que o enunciado solicita apenas que o aluno “leia o diálogo e observe o uso do verbo ser”. Em contrapartida, os desenhos disponibilizados para que o aluno descubra a quais expressões idiomáticas estes se referem, já infere uma leitura interpretativa das imagens, visto que o estudante surdo deve fazer as seguintes analogias:

- *Flor*: Ela é uma flor.
- *Capeta*: Ele é um capeta.
- *Máximo*: Ele(a) é um máximo.
- *Anjo*: Ele é um anjo.
- *Rapaz + Onça*: Ele é amigo da onça.

Por fim, nomeamos como **mista** a função na qual as imagens têm como foco tanto o conteúdo verbal quanto o visual. Um exemplo dessa ocorrência é apresentado no QUADRO 27 no qual o aluno surdo deve atentar-se tanto à escrita do português quanto aos sinais correspondentes em Libras, para conseguir relacioná-los de maneira correta. Novamente, há uma preocupação da autora em realizar uma comparação entre a Libras e o português (atividade contrastiva), facilitando, de certa forma, a compreensão do aluno surdo e levando em consideração sua L1, mesmo que de maneira abstrata (por meio de desenhos).

Por fim, retomando o critério de ressemiotização, acreditamos ser relevante destacar os momentos em que os alunos são convidados a recontextualizar os conhecimentos adquiridos, a partir da mudança de um modo semiótico a outro. No MD em questão, Albres (2010a) propõe algumas atividades, com jogos e brincadeiras, as quais têm como objetivo praticar o conteúdo de maneira mais interativa e lúdica. Alguns exemplos são:

- **Para praticar o vocabulário de números:** (1) jogo de trilha, usando um tabuleiro, um dado e a datilologia dos números em Libras; e (2) um jogo de bingo, usando cartelas, fichas numeradas, grãos de feijão e a datilologia dos números em Libras.
- **Para praticar os verbos:** brincadeira de sortear os verbos em uma sacola e fazer a datilologia em Libras, usando o alfabeto manual.

Nessas atividades, além de transcender as páginas do material didático, os alunos podem ser envolvidos no processo de produção do tabuleiro e das cartelas, usando diferentes materiais, podendo também ser um momento de interação entre os colegas, usando a Libras.

Em outras atividades, a autora propõe o uso de recursos digitais, tais como a ferramenta de calendário do *e-mail* (para trabalhar com a noção de tempo), a realização de uma enquete (para o levantamento dos gostos dos colegas) e a criação de uma história em quadrinhos, por meio de um aplicativo *on-line* (para a produção de uma apresentação pessoal em português). Esse tipo de atividade pode trazer um engajamento e uma participação maior dos estudantes, por estar de acordo com sua realidade e o contexto atual de vida, no qual os recursos tecnológicos são cada vez mais utilizados pelos jovens surdos que são o público-alvo do MD.

Outra atividade que propõe o uso de um modo semiótico diferente é a que solicita que os alunos façam desenhos que representem o conteúdo apresentado no modo de escrita (para praticar e aprender o vocabulário de características físicas), conforme apresentado na FIGURA 61:



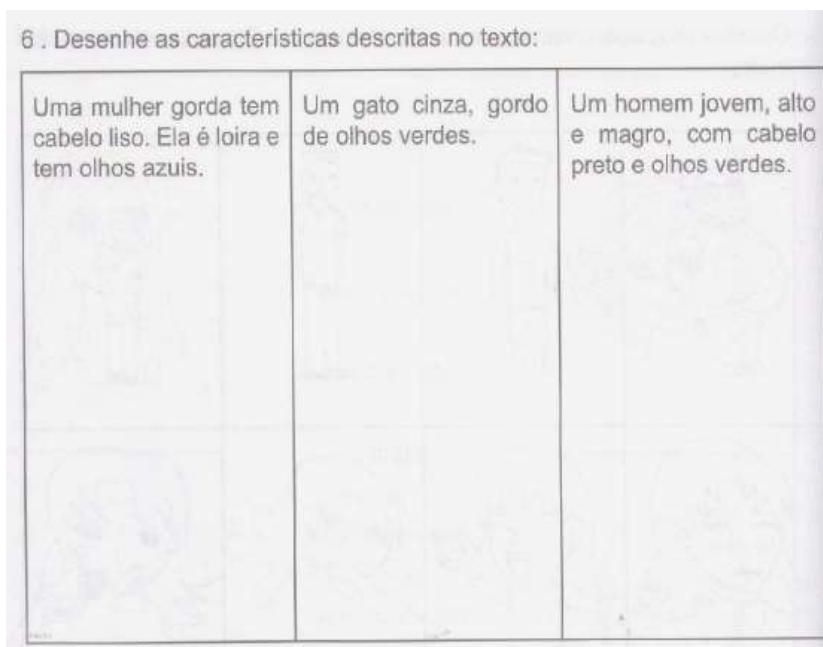


FIGURA 61: Atividade de desenho  
Fonte: Albres, 2010a, p. 40.

Segundo Reily (2003, p. 169), “a figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio”. Portanto, esse tipo de atividade pode auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de PL2 do aluno surdo, para o qual “o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las” (REILY, 2003, p. 169).

### **6.1.2 Análise 2: Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano – Silva e Guimarães (2018)**

O **caminho de leitura** do livro *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano* de Silva e Guimarães (2018) é bastante diversificado e interativo. Dentre os principais tipos, podemos citar: (1) **linear na vertical** – leitura tradicional (da esquerda para a direita e de cima para baixo); (2) **linear na horizontal** – com elementos dispostos em colunas que devem ser lidas na ordem na qual aparecem; (3) **não linear/circular** – contendo textos e imagens que podem ser lidas em qualquer ordem, sem alteração de sentido; (4) **não linear/diagonal** – presente nas atividades de relacionar informações; (5) **não linear/misto** – diferentes

direções em uma mesma composição. A FIGURA 62 apresenta o primeiro tipo de caminho de leitura linear:



FIGURA 62: Caminho de leitura linear na vertical  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 38.

No exemplo apresentado na FIGURA 62, é necessário que o aluno surdo: (1) inicie sua leitura pelo título da seção; (2) siga para a leitura da palavra FAMÍLIA e veja o sinal correspondente em Libras (tema da seção); (3) leia o texto sobre diferentes tipos de família; e (4) finalize com a leitura do balão de fala do personagem do livro, para que possa responder às perguntas realizadas por ele. Portanto, a leitura deve ser linear na vertical. Segundo Kress (2003, p. 156, tradução nossa<sup>150</sup>),

há então uma questão sobre como ler esta página como um texto integrado e coerente. Neste ponto, a questão do caminho da leitura surge, porque, de certa forma, tem que haver uma leitura "através" dos dois modos [escrita e imagem], uma leitura que reúne o significado realizado através dos dois modos.

<sup>150</sup> No original: "There is then a question about how to read this page as an integrated, coherent text. At this point the question of the reading path arises, because in some ways there has to be a reading 'across' the two modes, a reading that brings together the meaning realised via the two modes".

Levando em consideração a afirmativa do autor e o exemplo apresentado na FIGURA 62, percebemos a importância de haver uma leitura na qual texto e imagem estão integrados na produção de sentido como nessa página do material. Assim, caso o aluno surdo opte por ler apenas as imagens ou lê-las primeiro e depois passar para a escrita, pelo fato de serem mais salientes e chamarem mais a atenção, não será possível compreender o conteúdo disponibilizado nem responder às perguntas propostas. Dessa forma, a leitura dos elementos, na mesma ordem em que estão dispostos na página, é que garante uma leitura coerente e que fará sentido ao estudante.

Em relação ao caminho de leitura linear na horizontal, percebemos que este é o mais recorrente no MD em questão, pois, na maioria das páginas, os elementos estão dispostos em quadros (com linhas transparentes) ou são apresentados lado a lado, de modo que a leitura deve ser realizada horizontalmente. A FIGURA 63 abaixo apresenta um exemplo desse tipo de caminho de leitura:

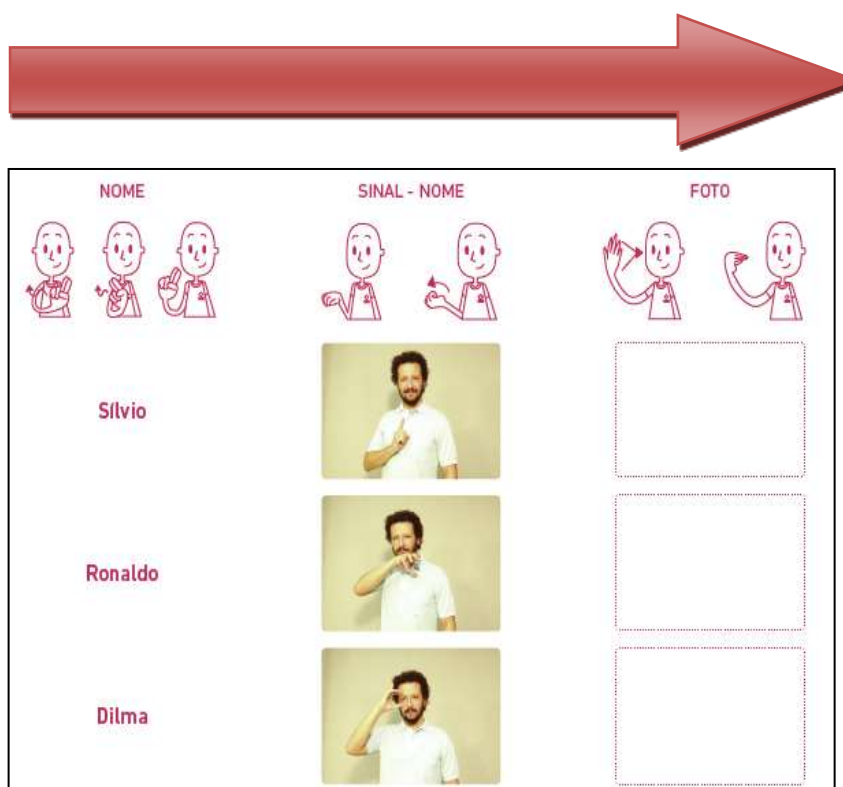


FIGURA 63: Caminho de leitura linear na horizontal  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 14.

No exemplo anterior (FIGURA 63), é necessário que o aluno surdo leia o nome da personalidade famosa em português, depois, veja o sinal-nome<sup>151</sup> correspondente e, por fim, cole imagens dessas pessoas na última coluna. Apesar de a ordem das linhas não interferir no entendimento do estudante, a leitura aleatória de colunas não permite que as comparações entre o português (nome) e a Libras (sinal-nome) sejam realizadas corretamente. Dessa forma, é necessário que o aluno faça uma leitura na horizontal.

Levando em consideração a ressemiotização e comparando com o material didático analisado anteriormente, é possível perceber uma diferença na apresentação de alguns sinais e no trabalho contrastivo entre a Libras e o português. No exemplo da FIGURA 63, além dos sinais em formato de desenho, relacionados às palavras NOME, SINAL-NOME e FOTO, as autoras deste material optaram por apresentar os sinais-nome das personalidades (Sílvia, Ronaldo e Dilma) por meio de fotos. Apesar de as fotos também não deixarem muito claros os parâmetros de movimento e expressões não manuais da Libras (o que seria possível por meio de vídeos), a utilização desse modo semiótico deixa o material mais realista e mais próximo dos alunos (IEDEMA, 2003), explorando a função interacional (interpessoal) da linguagem visual.

Mesmo contendo vários momentos de leitura linear (na vertical e na horizontal), no MD de Silva e Guimarães (2018), os caminhos de leitura não lineares aparecem em maior quantidade. Primeiramente, localizamos o caminho de leitura circular, isto é, aquele no qual o leitor pode iniciar a leitura por qualquer ponto da composição multimodal, sem que haja alteração de sentido. A seguir, na FIGURA 64, apresentamos um exemplo que ilustra esse tipo de caminho de leitura encontrado no MD:

---

<sup>151</sup> O **sinal-nome**, também conhecido como **nome de batismo em Libras** ou **sinal pessoal**, refere-se ao sinal criado em LS para referir-se a alguém, sendo utilizado “como uma forma mais prática e visual de identificação das pessoas dentro da comunidade surda”. Esse sinal, “deve ser criado e é dado por um surdo, sendo antiético ser batizado por um ouvinte, pois o batismo faz parte da Cultura Surda. O surdo, após observar as características da pessoa e conversar com ela, irá atribuir o sinal de identificação pessoal, não podendo mais ser alterado”. Informação disponível em: <<<https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/antigas/o-batismo-do-sinal-pessoal-faz-parte-da-cultura-surda>>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

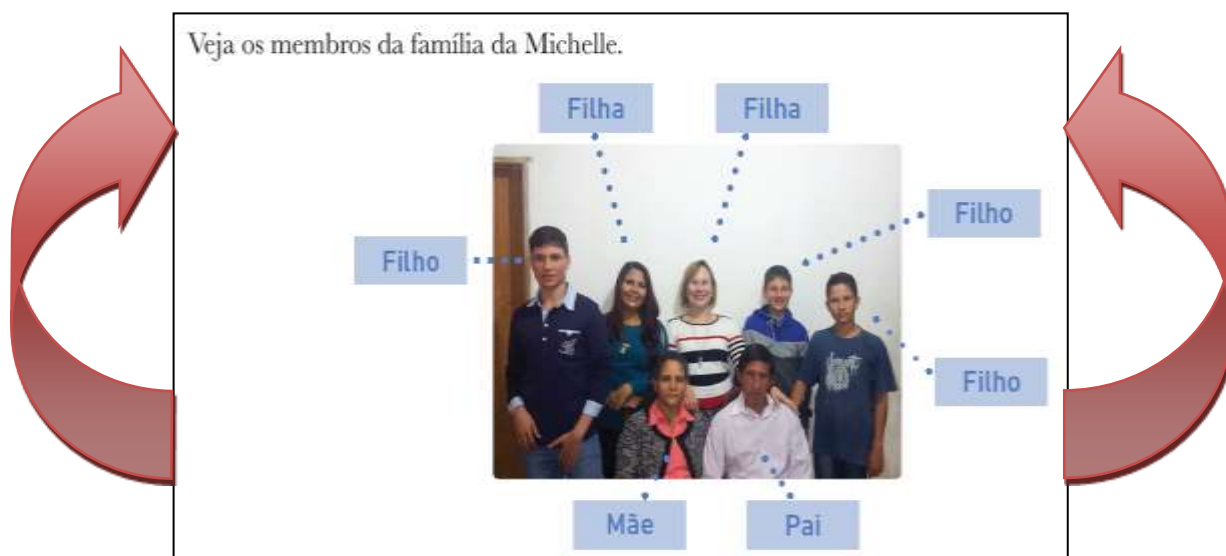


FIGURA 64: Caminho de leitura circular  
 Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 41.

De acordo com Kress (2003, p. 157, tradução nossa<sup>152</sup>), a multimodalidade dos textos abre margem para que o leitor tome duas decisões ao escolher o caminho de leitura a ser seguido: primeiro “em termos de direcionalidade” e, depois, sobre “quais são os elementos que devem formar os ‘pontos’ ao longo dos quais traçamos o caminho de leitura”. No exemplo apresentado na FIGURA 64, o aluno surdo pode optar por ler, inicialmente, os nomes dos membros da família em português e, em seguida, visualizar a pessoa correspondente na imagem ou vice-versa, sem alteração em sua compreensão sobre o conteúdo apresentado. Ademais, a forma como os elementos estão dispostos na página pode induzir uma leitura em direção circular.

Outro tipo de caminho não linear foi verificado nas atividades de relacionar informações<sup>153</sup>, isto é, o caminho de leitura na diagonal. Esse modelo de atividade, que também foi encontrado no livro analisado anteriormente, é apresentado no exemplo a seguir (FIGURA 65):

<sup>152</sup> No original: “[...] in terms of directionality [...] / [...] what the elements are which are to form the ‘points’ along which we trace the reading path”.

<sup>153</sup> Esse tipo de atividade aparece em oito momentos do material didático analisado.

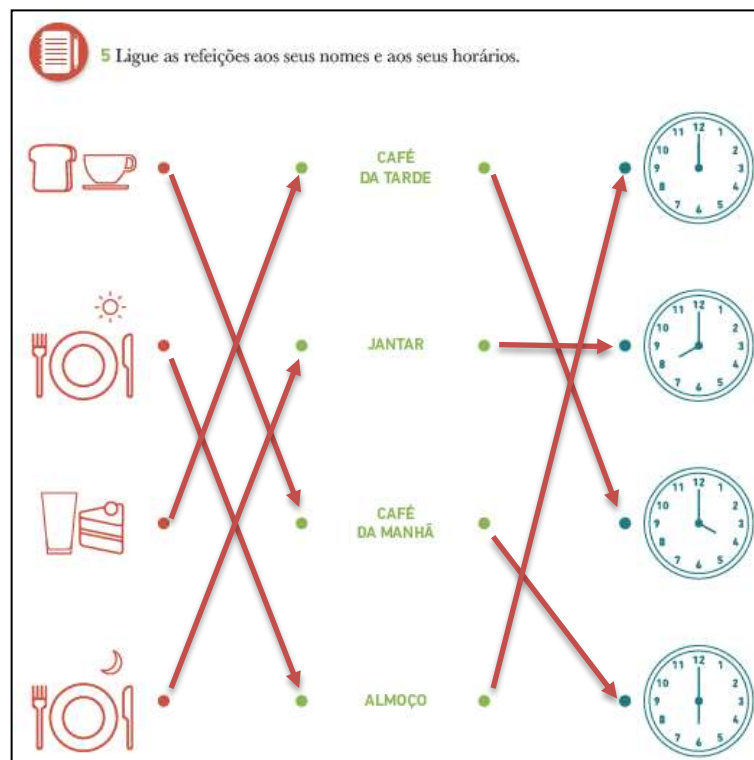


FIGURA 65: Caminho de leitura diagonal  
 Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 41.

Para realizar a atividade apresentada na FIGURA 65, o aluno surdo precisa realizar uma leitura na diagonal, de modo a relacionar corretamente as figuras de alimentos com os nomes das respectivas refeições, bem como com os horários nos quais elas acontecem. Consideramos que essa seja uma atividade bastante visual, com um *layout* bem adequado para o trabalho do português com os surdos, sem necessariamente utilizar os sinais da Libras correspondentes ao vocabulário escrito. Essa é uma boa opção para os professores que buscam ideias de atividades mais interativas para o trabalho com o português em sala de aula, mas que não têm conhecimentos de Libras, além de ser uma forma de ressemiotização do conteúdo, por meio da integração entre os modos de escrita e imagem.

O caminho de leitura não linear que consideramos como misto é aquele no qual é necessário realizar um movimento com o olhar em mais de uma direção, para que todas as informações da página sejam lidas adequadamente. Isso ocorre, por exemplo, no trecho apresentado na FIGURA 66, a seguir, no qual o aluno surdo precisa ler verticalmente, na primeira coluna, as frases sobre a rotina do personagem do livro, juntamente com as imagens correspondentes. Em seguida, deve fazer um movimento com o olhar na diagonal para ler as frases finais na

segunda coluna, em direção vertical, até chegar ao balão de fala do personagem, conforme mostram as setas na cor vermelha, que foram inseridas na imagem:

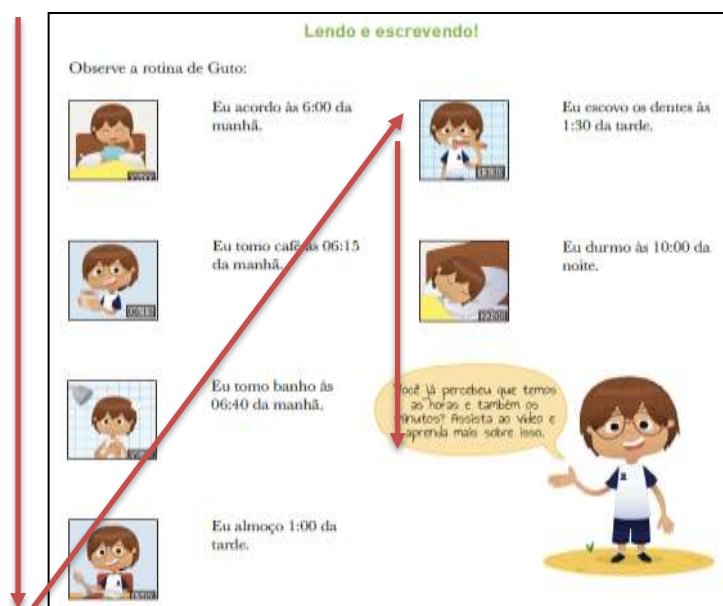


FIGURA 66: Caminho de leitura misto  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 90.

Esse material didático também conta com alguns recursos utilizados para a delimitação do caminho de leitura que consideramos significativos para o público-alvo pretendido. O primeiro deles ocorre na tirinha apresentada na FIGURA 67:



FIGURA 67: Recurso de zoom  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 66.

Para compreender o conteúdo desta tirinha, o aluno surdo precisa deslocar seu olhar da imagem, no segundo quadrinho, para o convite que é apresentado à frente, com uma espécie de *zoom*. Esse recurso visual utilizado pelas autoras, que explora a função interacional (interpessoal) da linguagem, torna a leitura mais interativa e atrativa visualmente para o aluno, além de transformar o caminho de leitura, que seria linear na horizontal, em não linear/misto, visto que é necessário realizar um percurso com o olhar em diferentes direções, conforme apontam as setas na cor vermelha.

O segundo recurso relevante é utilizado nos enunciados nos quais o aluno surdo é convidado a voltar em algum ponto do livro, a fim de realizar algumas ações, tais como: marcar e circular palavras solicitadas, preencher a página de identificação, responder a questões de interpretação, completar quadros, entre outras. Alguns exemplos são apresentados abaixo:

c) Volte ao quadro anterior e marque os sobrenomes dos famosos (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 21).

5 Agora, vá ao início do seu livro e preencha a página de identificação com seus dados (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 22).

1 Volte ao exemplo de carteira de identidade na página 23 e, depois, responda o que se pede (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 25).

b) Volte nos exemplos de convites que você viu antes. A quais tipos de festas você já foi? (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 61).

1 Veja novamente os exemplos de convites e circule os numerais que aparecem nos convites (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 62).

3 Volte nos exemplos de convites que você viu antes e complete o quadro abaixo (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 66).

Desse modo, o aluno surdo consegue perceber que a leitura, nem sempre, é realizada por meio de um caminho totalmente linear, isto é, que deve ser seguido virando página por página, na mesma ordem na qual aparecem, até chegar ao final do livro. Pelo contrário, também pode ser um processo cíclico, no qual é preciso voltar em algum ponto do texto para que o conteúdo seja coerente e faça sentido.

Passando para a análise das **cores**, percebemos que o material de Silva e Guimarães (2018) apresenta algumas peculiaridades, em relação ao material de Albres (2010a). Primeiramente, notamos que há um trabalho maior com a função composicional, a partir de uma rima visual bastante aparente nas unidades, visto que cada uma delas recebe um realce (na abertura, no cabeçalho das páginas, na



numeração das questões, nos títulos das seções, na apresentação de conteúdos; na saliência de vocabulários; entre outros) com diferentes cores: (a) Unidade 1 – Quem sou eu? – **vinho**; (b) Unidade 2 – Minha família – **azul**; e (c) Unidade 3 – Minha rotina – **verde**. Abaixo apresentamos exemplos de cada unidade e alguns de seus reais:



FIGURA 68: Cores de realce na Unidade 1  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 12, 13 e 20.



FIGURA 69: Cores de realce na Unidade 2  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 36-38.



FIGURA 70: Cores de realce na Unidade 3  
 Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 74, 75 e 80.

Segundo Kress e van Leeuwen (2002), um uso muito comum das cores é voltado para a diferenciação de partes de uma composição e para a sugestão de aspectos de seu significado. No caso do MD analisado, verificamos que as cores **vinho**, **azul** e **verde** são nitidamente utilizadas com o intuito de diferenciar as unidades que compõem o livro, além de proporcionar um aspecto visual organizado e coerente.

Ademais, na perspectiva de Rambauske (s.d.), é possível relacionar o significado das cores com os temas das unidades. Na primeira unidade, a cor **vinho** (terciária), derivada do vermelho, tem a capacidade de estimular o sistema nervoso e, simbolicamente, remete-se à vida. Nesse sentido, auxilia no incentivo do aluno surdo que iniciará seus estudos em PL2 e se relaciona com a temática do “eu” – nome, sinal-nome, identidade, entre outros aspectos. Na segunda unidade, a cor **azul** proporciona uma sensação de equilíbrio e harmonia, necessária para que o estudante surdo dê continuidade ao aprendizado de sua L2, bem como a relação com algo tranquilo, como o aconchego da “família” – tema dessa unidade. Por fim, na terceira unidade, a cor **verde** (com um tom mais frio, voltado para o “musgo”) proporciona o alívio e o relaxamento, ao final de mais uma etapa de conhecimento do aprendiz surdo, além de estar relacionada com questões de saúde, tais como “rotina” e “alimentação”, que são trabalhadas nessa unidade. Nesse sentido, a função interacional também está evidente neste MD por meio das cores.

Apesar de haver o uso das três cores para a diferenciação das unidades, percebemos também a utilização de outras duas: o **laranja** e o **verde-água**. Essas cores aparecem em atividades do MD (no contorno de formas geométricas utilizadas como espaços para respostas de questões, no destaque do vocabulário, em caça-palavras, em quadros etc.) e no realce de algumas partes do conteúdo. Dois exemplos da utilização dessas cores são apresentados abaixo (FIGURAS 71 e 72):

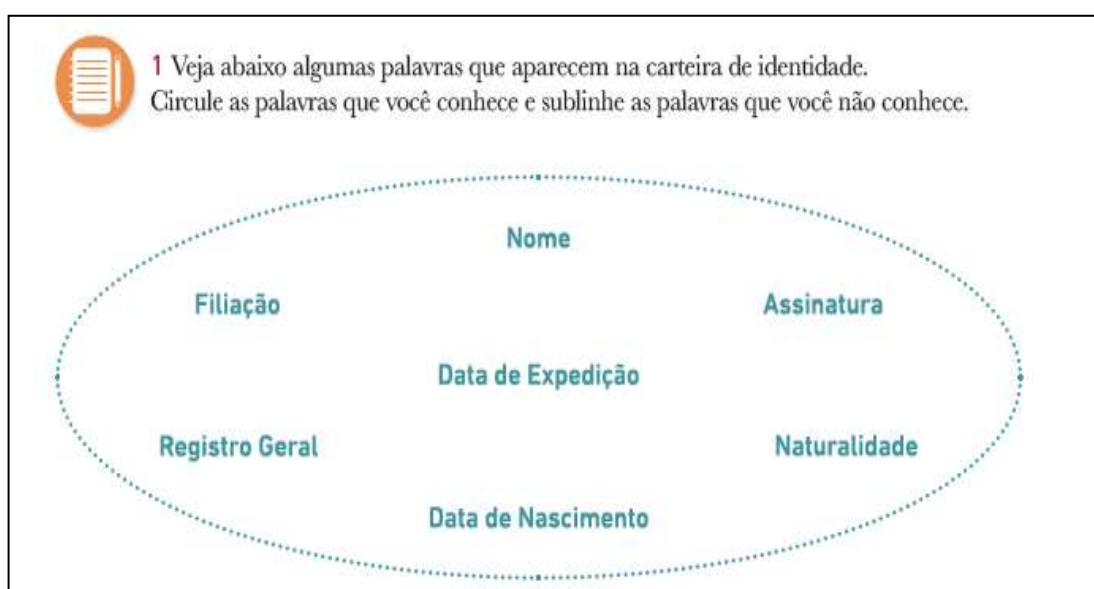


FIGURA 71: Destaque do vocabulário  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 24.

ATENÇÃO	<p>Há nomes que não mudam. São usados somente para homens ou somente para mulheres! Veja:</p> <p>Nomes para mulheres: Mônica, Magali, Viviane, Gisele.</p> <p>Nomes para homens: Rainer, João, Pedro, Rômulo.</p>	19
---------	---	----

FIGURA 72: Realce do conteúdo  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 19.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2002), a utilização de uma tonalidade pode oferecer um determinado apelo sensorial, levando em consideração a intenção do produtor de sentido. Assim, na FIGURA 71, verificamos o uso da cor **verde-água** para o destaque de palavras do vocabulário, relacionadas à carteira de identidade, que são trabalhadas na Unidade 1 do material, além do contorno da forma

geométrica oval que envolve as palavras. O uso de uma cor diferente da que é utilizada no enunciado da questão pode fazer com que o aluno surdo dispense uma atenção maior ao que é apresentado, visto que o conteúdo fica visualmente mais atraente e saliente. Nessa mesma perspectiva, a FIGURA 72 apresenta um trecho destacado na cor **laranja**, a qual, segundo Rambauské (s.d.), é estimulante e possui grande visualidade, dando ênfase ao conteúdo que as autoras do livro querem destacar (inclusive, com o auxílio da palavra **ATENÇÃO** em caixa alta e em negrito). Assim, verificamos a exploração da função interacional (interpessoal), na medida em que há uma preocupação com a percepção visual do aluno surdo em relação ao conteúdo apresentado.

Outra utilização das cores **laranja** e **verde-água** é semelhante ao que verificamos no material de Albres (2010a), isto é, para o destaque de aspectos gramaticais. No caso do livro de Silva e Guimarães (2018), as autoras utilizam as cores para o realce de desinências de gênero (feminino e masculino) e de número (singular e plural) das palavras trabalhadas nas unidades. A FIGURA 73 apresenta dois exemplos dessa utilização:

Além dos nomes, outras palavras do português também mudam para o masculino e para o feminino. Observe abaixo as mudanças nas palavras.

GRUPO 1	
Masculino	Feminino
Filho	Filha
Tio	Tia
Cunhado	Cunhada
GRUPO 2	
Masculino	Feminino
Avô	Avó
Irmão	Irmã
GRUPO 3	
Masculino	Feminino
Pai	Mãe
Genro	Nora
Marido	Esposa

Observe a tabela:

Singular	Plural
Filho	Filhos
Cachorro	Cachorros
Menina	Meninas
Tia	Tias

FIGURA 73: Destaque de aspectos gramaticais  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 50 e 56.

A partir da FIGURA 73 assim como em Albres (2010a), verificamos uma preocupação das autoras em apresentar o conteúdo gramatical do português de maneira mais visual, facilitando, assim, o entendimento do aprendiz surdo. Nesse

caso, a cor **verde-água** foi utilizada para palavras no masculino e no singular, e a cor **laranja** para palavras no feminino e no plural.

Finalmente, levando em consideração as características distintivas das cores, de Kress e van Leeuwen (2002), percebemos que as imagens do material são bastante coloridas e saturadas, havendo, inclusive, uma grande diferenciação de tons, isto é, o uso de uma paleta de cores bem variada. A respeito dessa questão, Silva e Guimarães (2016, p. 92) ponderam que

a paleta de cores se baseia nas cores de materiais escolares e de escritório muito utilizados por crianças em idade escolar (lápiz de cor, canetas hidrocor e notas auto-adesivas). Essa paleta serve para identificar as diferentes unidades do material.

Diferentemente do livro analisado anteriormente, até as imagens compostas apenas por contornos apresentam cor, seja nas linhas que formam os desenhos ou na inclusão de setas de movimento nos sinais da Libras, como nos exemplos citados anteriormente nas FIGURAS 74 e 75. Esses dois tipos de imagens, com diferenciação de cores e apenas com contornos, são apresentados a seguir:



FIGURA 74: Imagem com diferentes tons de cores  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 11.



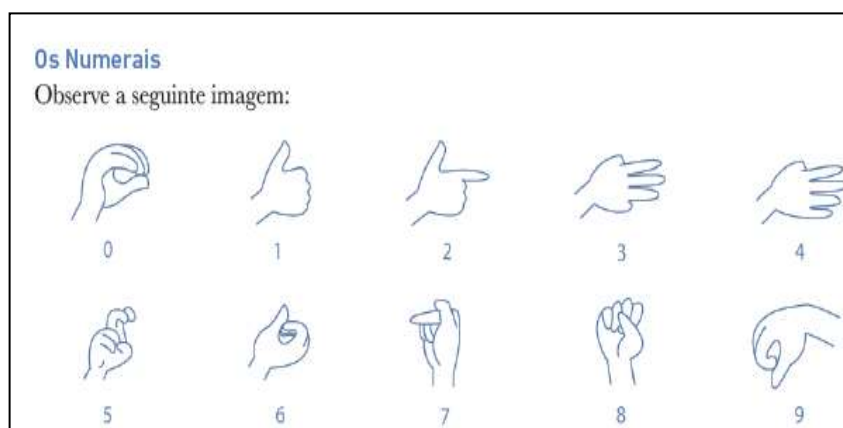


FIGURA 75: Imagem com contornos coloridos  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 61.

A FIGURA 74 é correspondente à abertura da Unidade 1, nela é possível perceber a utilização de vários tons das cores **laranja**, **marrom** e **verde**, além de serem bastante saturadas. De acordo com Kress e van Leeuwen (2002), a alta diferenciação de cores pode indicar algo “aventureiro” e a exploração da saturação pode expressar diferentes tipos de emoções e valores. No caso da FIGURA 75, verificamos que o uso da cor **azul**, no contorno das configurações de mão que representam os números da Libras, auxilia na composição de um material mais chamativo para o público-alvo (crianças surdas) e para a criação de uma rima visual, tornando o conteúdo apresentado coerente com o todo (função composicional).

Em relação à análise da **tipografia**, no quesito **peso**, verificamos que o recurso de negrito é utilizado no realce dos nomes das unidades, nos títulos e subtítulos das seções (exemplos nas FIGURAS 68, 69 e 70), além das palavras do vocabulário trabalhadas no material (exemplos nas FIGURAS 71 e 73). De acordo com van Leeuwen (2005, p. 148, tradução nossa<sup>154</sup>), a saliência de elementos tipográficos pode ser realizada por meio do tamanho ou de “qualquer coisa que pode fazer uma palavra, frase ou oração destacar-se de outras (fonte diferente, conjunto diferente, peso diferente etc.)”. Nessa perspectiva, em alguns momentos do material, além de estarem em negrito, as letras também são apresentadas em tamanho maior e/ou em CAIXA ALTA<sup>155</sup>.

<sup>154</sup> No original: “[...] anything that can make a word or phrase or clause stand out from others (different font, different set, different weight, etc)”.

<sup>155</sup> Apesar de o recurso de CAIXA ALTA não ter sido citado por van Leeuwen (2005) em sua relação de características distintivas da tipografia, acreditamos que ele esteja relacionado com a função de composição (textual), a fim de dar saliência a elementos importantes de uma composição multimodal.

No quesito **expansão**, notamos que, na maior parte do MD, as letras são expandidas, mostrando que as páginas têm “espaço para respirar” (VAN LEEUWEN, 2005). A respeito dessa questão, Silva e Guimarães (2016, p. 91-92) apontam que:

o tamanho definido para a publicação [do livro] é 21,5 x 22,5 cm. Nesse formato, o conteúdo pode ser distribuído ao longo das páginas sem sobrecarregar o aluno, e também é permitido que esse interaja com a publicação, seja desenhando, escrevendo, circulando ou ligando palavras e imagens. [...] Em relação ao texto, foi identificada a necessidade de letras grandes e entrelinhas ainda maiores nas lacunas a serem preenchidas pelos alunos (textos em corpo 14 e lacunas com entrelinhas em corpo 19). Isso se deve ao modo de decodificação do texto pelos alunos surdos e à pouca familiaridade com a escrita, afinal se trata de material didático voltado para o nível básico.

Ademais, o formato no qual se encontra o material possibilita sua projeção por meio do aparelho *data show*, pensando na “necessidade que os alunos surdos têm de olhar para o professor, que explica conteúdos em Libras, e ao mesmo tempo visualizar o material didático” (SILVA; GUIMARÃES, 2016, p. 92). Nesse sentido, há uma preocupação das autoras em tornar o material o mais acessível possível para seu público-alvo.

Assim como no material de Albres (2010a), os caracteres condensados são utilizados no interior dos balões de fala dos personagens Guto e Lili, como pode ser visto nas FIGURAS 56 e 62. Conforme aponta van Leeuwen (2005), as letras condensadas são precisas e econômicas, podendo ser utilizadas em locais da página que contêm espaço limitado.

Sobre o quesito **inclinação**, notamos que as letras estão predominantemente na vertical, isto é, não verificamos no material analisado o recurso de *itálico*, o que demonstra um caráter mais mecânico, impessoal e formal (VAN LEEUWEN, 2005). Já em relação à **conectividade** dos caracteres, notamos que as letras cursivas (totalmente conectadas) são utilizadas somente nas assinaturas de documentos pessoais apresentados no livro, tais como: carteira de identidade, carteira de estudante, cartão de vacina e certidão de nascimento. Há também um momento no qual foi utilizada uma tipografia que representa a escrita cursiva, apresentado na FIGURA 76:



FIGURA 76: Exemplo de caracteres cursivos  
 Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 107.

A FIGURA 76 apresenta um cardápio que é disponibilizado por Silva e Guimarães (2018), na terceira unidade do MD, voltado para o trabalho com o vocabulário referente à alimentação. Como se trata de um texto autêntico, retirado do *blog* da escola citada no cardápio, a letra com estilo cursivo pode ter sido utilizada pelos produtores de sentido do texto com o intuito de aproximar-se da escrita dos alunos, destacando a função interacional (interpessoal) da linguagem.

Ainda em relação à **conectividade** das letras, constatamos que foram utilizados dois tipos de caracteres: (1) sem serifa - nos títulos e subtítulos, nas falas dos personagens, na abertura das unidades e nas palavras do vocabulário; e (2) com serifa - no enunciado das questões e nos textos. Segundo van Leeuwen (2005), o uso de serifas pode estar relacionado a um texto mais integrado e conectado, enquanto as letras sem serifa podem passar a ideia de algo mais fragmentado e autossuficiente. No caso do MD analisado, percebemos que essa mescla com serifa/sem serifa na escrita das informações contribuiu para que a leitura não ficasse cansativa, o que ocorreria caso todas as palavras fossem grafadas com serifa.



A **curvatura** das letras é mais arredondada e sua **orientação** é horizontal, proporcionando uma leitura mais fluida, natural e segura, conforme aponta van Leeuwen (2005). Finalmente, no quesito **regularidade**, verificamos que a tipografia utilizada é bastante tradicional, com exceção dos títulos das unidades, que exploram



bastante o peso das letras, por meio de hastes mais largas, que se diferenciam das letras utilizadas no material (exemplo na FIGURA 76).

Diferentemente do livro de Albres (2010a), apesar de trabalhar com gêneros digitais (*e-mail* e páginas de cadastro virtuais), o material de Silva e Guimarães (2018) não faz uso de *emoticons*. Entretanto, entendemos que o intuito das autoras, ao apresentarem os gêneros digitais, é o trabalho com dados pessoais do aluno surdo, tais como: nome, sobrenome, apelido, data de nascimento, entre outros, explorados também por meio de documentos impressos. Dessa forma, o foco não era na escrita própria dos ambientes virtuais, nos quais utilizamos os *emoticons* em nossas interações por meio da língua escrita.

Analisamos também os **tipos de imagem** presentes no MD de Silva e Guimarães (2018), na perspectiva de Gualberto (2016). As imagens foram contabilizadas, conforme apresentamos nos QUADROS 28 e 29:

Classificação	Quantidade	Exemplo
<i>Autorais</i>	196	<p>Como é o português?</p> <p>Você sabia que existem nomes diferentes para homens e para mulheres?</p> <p>Ahaisa, colocamos alguns exemplos.</p>  <p>Você percebeu as mudanças nos nomes? Não que, se trocarmos o final dos nomes, podemos usá-lo para homens e também para mulheres.</p> <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 19.</p>
<i>Reproduções</i>	15	<p>CONVITE DE FESTA JUNINA</p> <p><b>ARRAIÁ DO CHICO SALES</b></p> <p>Data: 11 de julho</p> <p>Horário: Das 12:00h às 17:00h</p> <p>Logo ali na Rua Esplanada, 88 - São Paulo - São Horizonte - MG</p>  <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 60.</p>

Anônimas	25	<p>Observe as diferenças entre as imagens.</p>  <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 86.</p>
Outras <sup>156</sup>	2	 <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 23.</p>

QUADRO 28: Classificação das imagens do Material Didático 2  
 Fonte: Produzido pelas autoras, com base em Silva; Guimarães, 2018.


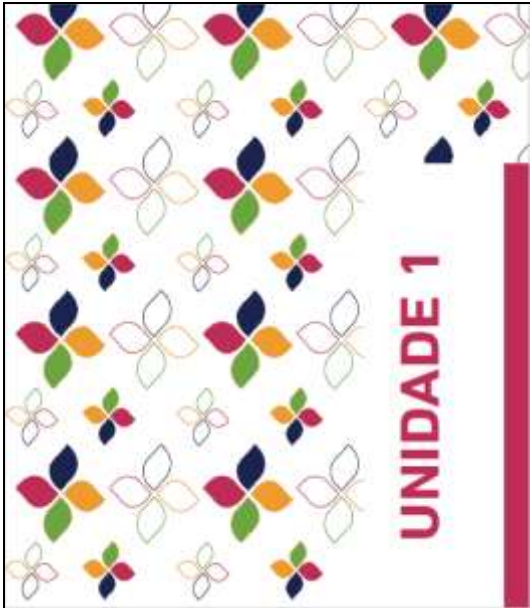
A partir do QUADRO 28, percebemos que o número de imagens **autorais** (196) é maior do que o número de **reproduções** (15) e de imagens **anônimas** (25). Acreditamos que isso se justifique pelo fato de o projeto de criação do MD ter contado com bolsistas da área do *design*, as quais foram responsáveis pela ilustração do livro. Ademais, segundo as autoras, um dos problemas enfrentados, durante a produção do material, foi

a obtenção de direitos autorais e uso de imagens, considerando a importância de se utilizarem materiais autênticos, presentes no cotidiano, para se desenvolverem habilidades de leitura e escrita das crianças surdas (SILVA; GUIMARÃES, 2016, p. 94).



Classificamos duas imagens como **outras**, visto que os *templates* utilizados para a criação da carteira de identidade e da certidão de nascimento da personagem Lili não apresentam a fonte da qual foram retirados, apesar de terem sido adaptados, a partir de um documento autêntico, para a apresentação do conteúdo de documentos pessoais, na Unidade 1.

<sup>156</sup> Consideramos como **Outras** os tipos de imagens que não conseguimos encaixar nas categorias propostas por Gualberto (2016), visto que parecem ser adaptações de imagens já existentes, tais como: uma *carteira de identidade* e uma *certidão de nascimento*, atribuídas à personagem do livro *Lili*.

Assim como o MD de Albres (2010a), a maior parte das imagens **autorais** deste material é composta por desenhos, principalmente de sinais da Libras e dos personagens Guto e Lili, mas também conta com fotografias. As **reproduções** são compostas por fotografias, *prints* de páginas da internet (sem adaptação), convites e documentos pessoais (originais). Já as imagens **anônimas**, são compostas apenas por fotografias.

Função	Quantidade	Exemplo
<i>Ilustrativa</i>	114	 <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 28.</p>
<i>Decorativa</i>	3	 <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 12.</p>

<p><i>Recontextualizadora</i></p>	<p>1</p>	<p><b>A MINHA FAMÍLIA É ASSIM:</b>          Tem meu pai que se chama João.          Tem minha mãe que se chama Laura.          E tem minha irmã pequena, que se chama Aninha.</p> <p><small>BODHA, Ruth. A família de Marcelo. São Paulo: Salamandra, 2011. 24p.</small></p>  <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 52.</p>
<p><i>Sugestiva</i></p>	<p>0</p>	<p>-</p>
<p><i>Foco de atividade sobre conteúdo verbal</i></p>	<p>37</p>	<p>1 Veja as figuras e complete as frases com as palavras a seguir:</p> <p><b>cadernos - canetas - empacote - gato</b></p>  <p>Eu tenho um _____ de olhos verdes.</p>  <p>Eu tenho muitos _____ coloridas.</p> <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 57.</p>
<p><i>Foco de atividade sobre o visual</i></p>	<p>33</p>	<p>Observe as fotos de outras famílias:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Família Grande</p>  <p>FAMÍLIA DA MICHELLE</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Família Pequena</p>  <p>FAMÍLIA DO GABRIEL</p> </div> </div> <p>2 Agora converse em Língua com seus colegas:</p> <p>a) Alguma das famílias das fotos se parece com a sua?          b) Pergunte aos seus colegas como é a família deles.</p> <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 40.</p>

<p><i>Mista</i><sup>157</sup></p>	<p>47</p>	 <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 15.</p>
<p><i>Ícone</i></p>	<p>3</p>	 <p>Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 37.</p>

QUADRO 29: Função das imagens do Material Didático 2  
 Fonte: Produzido pelas autoras, com base em Silva; Guimarães, 2018.

Em relação à função assumida pelas imagens, verificamos que, da mesma forma como ocorre no MD de Albres (2010a), neste material a mais recorrente é a função **ilustrativa** (111 ocorrências), seguida pelas funções **mista** (47 ocorrências), **foco de atividade sobre o conteúdo verbal** (37 ocorrências), **foco de atividade sobre o visual** (33 ocorrências), **decorativa** (3 ocorrências), **recontextualizadora** (1 ocorrência) e **sugestiva** (nenhuma ocorrência).

No exemplo apresentado no QUADRO 29 em relação à primeira função, o personagem Guto, além de ilustrar o conteúdo sobre documentos pessoais, também interage com o aluno surdo, fazendo perguntas e alertando-o para o fato de haver um vídeo em Libras que explica, de maneira mais aprofundada, essa parte do material. Esse tipo de ilustração ocorre em grande parte do livro, contando, inclusive,

<sup>157</sup> Consideramos como **Mista** a função das imagens na qual há uma mistura entre o **foco de atividade sobre conteúdo verbal** e o **foco de atividade sobre o visual**.

com a personagem Lili, a qual é surda e realiza alguns sinais da Libras em suas aparições<sup>158</sup>. A FIGURA 77 apresenta um exemplo no qual a personagem Lili realiza o sinal referente à palavra FAMÍLIA:



FIGURA 77: Ilustração da personagem Lili  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 40.

De acordo com Barbosa e Bartholomeu (2016, p. 20), a exploração de elementos relacionados à realidade dos estudantes surdos, “tende a promover a aproximação dos alunos com o material didático que estão estudando, bem como acarretar uma valorização da cultura surda”. Nesse sentido, evidencia-se a função interacional (interpessoal), a partir da criação de uma identificação entre o aluno surdo e o MD.

O segundo exemplo das funções das imagens, apresentado no QUADRO 29, diz respeito a uma das páginas de abertura da Unidade 1 (“Quem sou eu?”), a qual é decorada com imagens coloridas em formato *floral*, sem estarem relacionadas com o tema dessa parte do livro. Na Unidade 2 (“Minha família”), essa mesma página é decorada com imagens em formato de *olhos* e, na Unidade 3 (“Minha rotina”), as imagens que decoram esta página têm formato de *lápiz*, novamente não tendo uma relação direta com os conteúdos apresentados. Nesse sentido, essas imagens servem apenas como um adorno para as páginas, não podendo ser consideradas, portanto, como **ilustrações**, mas sim como imagens **decorativas**.

Diferentemente do material de Albres (2010a), este MD conta com uma imagem com função **recontextualizadora**, isto é, ela parece recontextualizar o texto escrito, “o qual não apresentava tal modo em sua composição original”

<sup>158</sup> Apesar de, em um primeiro momento, parecer estranho que as falas da personagem surda estejam escritas em português, verificamos que seus balões de fala têm um formato diferente dos balões de fala do personagem Guto que é ouvinte.

(GUALBERTO, 2016, p. 98). Essa imagem, apresentada no QUADRO 29, contém um menino e uma menina, representando o personagem Marcelo e sua irmã, do livro *A família do Marcelo*, de Ruth Rocha, que, em sua versão original, não apresenta esse modo imagético. Segundo Bezemer e Kress (2009, p. 253 *apud* GUALBERTO, 2016, p. 98), essa é uma forma de “reconfigurar relações sociais entre autores e leitores”, enfatizando a função interacional.

Outra diferença encontrada em relação aos dois materiais diz respeito ao uso de imagens em atividades, as quais foram mais frequentes com **foco no verbal** (37 ocorrências) do que com **foco no visual** (33 ocorrências), apesar de o número de ocorrências ser bem parecido. Como pode ser visto nos exemplos apresentados no QUADRO 29, em alguns momentos, as imagens são utilizadas como incentivo para que o aluno surdo escreva determinada palavra em português, sem que haja, no entanto, uma exploração de suas características visuais. Por outro lado, algumas imagens são discutidas em Libras, fazendo com que o estudante surdo possa explorá-las, utilizando, para isso, sua L1. Em outros momentos, os quais foram mais numerosos (47 ocorrências), há um foco **misto**, isto é, tanto no verbal quanto no visual, ocorrendo, principalmente, em atividades nas quais é necessário que o aluno surdo interprete a imagem para que a relacione adequadamente com o texto escrito e/ou com o sinal correspondente em Libras. As imagens **sugestivas**, isto é, aquelas que “parecem sugerir a resposta do exercício ao aluno” (GUALBERTO, 2016, p. 103), não foram encontradas.

Segundo Silva e Guimarães (2016, p. 93), a utilização de imagens no material, como as que estão relacionadas ao conteúdo em português, tem o intuito de “tornar o uso do livro prazeroso ao aprendiz e pode auxiliar em seu processo de aprendizado, que muitas vezes é penoso”. Ainda de acordo com as autoras,

como o principal contato dos alunos com a língua portuguesa no nível básico se dará por meio do livro didático no ensino formal, espera-se que estes elementos contribuam para que os alunos tenham vontade de acessá-lo constantemente a fim de assimilar o que se busca ensinar através dele (SILVA; GUIMARÃES, 2016, p. 93).

Dessa forma, apesar de haver um número grande de ocorrências de imagens sendo utilizadas com **foco no verbal**, podemos perceber que esse uso se justifica pelo fato de o público-alvo do material ser composto por alunos surdos com conhecimento básico do português, os quais necessitam de um aprendizado mais visual de sua L2.



Neste material, encontramos imagens com a função de **ícone**, a qual não consta no livro de Albres (2010a). De acordo com Gualberto (2016, p. 124), as imagens que exercem o papel de ícone são desenhos que servem para identificar alguma parte do material, “estabelecendo uma rima visual ao longo das páginas, que contribui para coerência e coesão” do MD. No caso do livro de Silva e Guimarães (2018), os ícones, denominados pelas autoras como *pictogramas*, representam: (1) um caderno e um lápis; (2) duas mãos sinalizando; e (3) o símbolo *Acessível em Libras*<sup>159</sup>. Em relação ao terceiro ícone, verificamos que este é utilizado nas aberturas das unidades, alertando ao aluno surdo que a especificação do conteúdo a ser aprendido está acessível por meio de um vídeo em Libras. Já em relação aos dois primeiros ícones, Silva e Guimarães (2016, p. 92) apontam que

os pictogramas sinalizam dois diferentes tipos de atividades: atividades que demandam escrita em português [...] e atividades com interação em Libras entre estudantes [...]. Trata-se dos tipos principais de atividades disponíveis no livro. Os pictogramas as sinalizam de modo direto, o que dispensa a leitura do enunciado para se descobrir o tipo de atividade. Tal recurso é interessante para estabelecer a comunicação com os estudantes de modo mais satisfatório, já que eles ainda não possuem fluência de leitura em português para identificar com agilidade o tipo de atividade que se propõe.

Finalmente, retomando o critério da ressemiotização, o material de Silva e Guimarães (2018) também apresenta alguns momentos nos quais os alunos são convidados a utilizar recursos visuais, além da linguagem escrita. Nesse caso, as atividades envolvem, geralmente, uma discussão em Libras sobre o assunto apresentado no material, a colagem de fotos/imagens e/ou a realização de desenhos, como no exemplo apresentado na FIGURA 78, no qual o aluno surdo deve desenhar seu sinal-nome ou colar uma foto dele no espaço estipulado:

---

<sup>159</sup> O símbolo *Acessível em Libras* foi criado pelo Centro de Comunicação (Cedecom) da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2012. Segundo o *site* do projeto de criação, “com o foco na acessibilidade linguística por meio da Libras, o símbolo é utilizado para identificar o conteúdo originalmente produzido na língua ou com tradução/interpretação para Libras, a partir da Língua Portuguesa, por exemplo. No caso de tradução/interpretação, o conteúdo pode refletir transposição do Português para a Libras e vice-versa”. Informação disponível em: <<<https://www.ufmg.br/marca/libras/>>>. Acesso em: 04 maio 2019.





FIGURA 78: Atividade de desenho e/ou colagem de foto  
Fonte: Silva; Guimarães, 2018, p. 17.

Outro diferencial desse material, mas que não foi o foco de análise desta pesquisa, é o uso do modo semiótico de vídeo (imagem em movimento), o qual também proporciona um trabalho contrastivo entre a Libras e o português, sendo um recurso visualmente mais realista, atrativo e coerente com o público-alvo de alunos surdos, além de possibilitar a ressemiotização do conteúdo do modo de escrita para o modo visual. Segundo Silva e Guimarães (2016, p. 82-83),

enquanto a Libras tem uma sintaxe visual, organizada no espaço [...], o português apresenta uma organização linear, cuja aprendizagem é bastante difícil para as pessoas surdas [...]. Uma implicação dessa especificidade é um trabalho com o ensino da gramática do português de forma comparativa [contrastiva] com a gramática da Libras, para conscientizar o aprendiz dessas diferenças e possibilitar mais o desenvolvimento da competência gramatical. No material que construímos, uma forma de viabilizar tal comparação foi o desenvolvimento de vídeos em Libras com explicações de palavras, frases e textos em português, de forma a facilitar a compreensão desses aspectos gramaticais, dada a distância entre as línguas.

A FIGURA 79 apresenta a tela de um dos vídeos do MD, na qual o intérprete surdo explica em Libras o masculino e o feminino de um nome próprio:



FIGURA 79: Exemplo de vídeo do material  
Fonte: Silva; Guimarães, 2016, p. 90.

A seguir, apresentamos uma breve discussão comparativa entre os dois materiais analisados nesta seção.

### **6.1.3 Discussão comparativa**

Após a análise multimodal dos dois materiais didáticos, verificamos alguns aspectos em comum e outros que são bastante distintos. Notamos também alguns pontos positivos e negativos, os quais foram levados em consideração, no momento de criação da unidade didática digital, proposta nesta pesquisa, bem como das recomendações para a criação de MD de PL2 voltados para alunos surdos.

Em relação ao **caminho de leitura**, percebemos que o MD1 (Material Didático 1) é primordialmente linear, tanto na vertical (leitura tradicional) quanto na horizontal (divisão do conteúdo em colunas e/ou quadros). A linearidade também foi encontrada na ordem de escrita e de apresentação do conteúdo, no uso de números e letras para a indicação da sequência de realização das atividades, além das instruções presentes nos enunciados. Em alguns momentos, a organização dos elementos na página mostrou-se um pouco confusa e, a nosso ver, a ordem de apresentação “texto *versus* imagem” poderia ser invertida, de modo a facilitar o entendimento do aluno surdo. O caminho de leitura não linear foi encontrado em quadros com expressões idiomáticas, esquemas, atividades de relacionar informações, textos lineares com imagens e títulos chamativos. Ademais, localizamos um caminho misto, presente em histórias em quadrinhos.

Por sua vez, o caminho de leitura do MD2 (Material Didático 2) apresenta-se mais diversificado, já que foi identificado um número maior de caminhos não lineares, tais como: (1) circular – que permite uma leitura em qualquer ordem, sem alteração de sentido; (2) diagonal – em atividades de relacionar informações; e (3) misto – que permite a leitura em diferentes direções em uma mesma composição. Além disso, localizamos alguns recursos considerados significativos ao público-alvo, tais como o *zoom*, tornando a leitura mais visual e chamativa ao aluno; e enunciados que solicitam que o estudante retorne em alguns pontos do livro, mostrando que a leitura não é um processo unicamente linear. Foram localizados também dois caminhos de leitura linear: na vertical (leitura tradicional), evidenciando a importância de uma leitura integrada entre texto e imagem; e na horizontal (conteúdo apresentado em colunas e/ou quadros), sendo este último o mais recorrente.

Um ponto em comum entre os materiais, que consideramos como positivo, foi a apresentação do conteúdo em quadros e/ou colunas, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais visual pelos alunos surdos. Segundo Silva (2017), ao trabalhar conteúdos gramaticais com estudantes surdos, deve-se levar em consideração o impedimento auditivo vivenciado por eles e “haver adaptação das estratégias de ensino de forma a tornar acessível ao surdo tais conteúdos” (SILVA, 2017, p. 135). Dessa forma, acreditamos que ambas as autoras tiveram essa consciência durante a organização do conteúdo nas páginas de seus MD.

Sobre o uso das **cores** nos materiais, verificamos que o MD1 é composto, em sua maioria, por imagens em preto e branco (sinais da Libras, imagens ilustrativas e histórias em quadrinhos), afastando-se do real, mas trazendo um aspecto mais técnico ao livro. Por outro lado, as imagens coloridas (reproduções e anônimas) possuem cores bastante saturadas, podendo estar relacionadas à satisfação visual do leitor, isto é, a necessidade de tornar o livro mais rico visualmente. As cores azul e verde são utilizadas em quadros e formas geométricas para a apresentação do conteúdo gramatical e do vocabulário, porém, apesar de simbolizarem a calma e a concentração, não proporcionam uma rima visual ao material, uma vez que não há uma diferenciação no uso dessas cores.

No MD2, a rima visual é mais aparente, a partir do realce de elementos com diferentes cores (abertura de unidades, títulos de seções e subseções etc.) que trazem uma distinção entre as partes do livro e um aspecto visual coerente e organizado. As cores utilizadas (vinho, azul e verde) simbolizam equilíbrio, tranquilidade e relaxamento, necessários para o aprendizado de uma L2. Ademais, as cores laranja e verde-água oferecem um apelo sensorial ao aluno surdo, por meio do destaque e da ênfase de elementos para os quais é necessário dar mais atenção. Em relação às imagens, verificamos que estas são mais coloridas e saturadas, visto que há uma diferenciação maior de tons e uma paleta de cores variada. Até mesmo os desenhos compostos apenas por contornos apresentam cor, o que torna o material mais atraente e funcional para atender ao público-alvo de crianças surdas.

Um ponto em comum entre os materiais e que merece destaque é o uso das cores para a identificação de padrões das conjugações verbais e de palavras que têm a mesma classificação gramatical (MD1), bem como para o realce de desinências de gênero e número (MD2), demonstrando uma preocupação das

autoras de ambos os livros em tornar a apresentação do conteúdo mais visual, interativa e acessível aos alunos surdos.

Na categoria **tipografia**, constatamos que o MD1 é composto, em sua grande parte, por letras naturais e que o recurso de negrito é utilizado nos títulos das seções, das lições e dos conteúdos, para a ênfase de palavras ou trechos de textos e nas expressões idiomáticas. Há, no entanto, um momento no qual o negrito foi utilizado em todo o conteúdo presente em um quadro, sem um motivo pedagógico aparente, o que pode tornar a leitura cansativa. A expansão das letras é larga, mostrando que a página tem espaço suficiente para a organização dos elementos. Somente nos balões de fala dos personagens de histórias em quadrinhos é que a tipografia mostrou-se condensada, devido ao pouco espaço para apresentação dos caracteres. As letras verticais foram utilizadas na maior parte do livro e as inclinadas somente nos agradecimentos e no gênero textual bilhete, remetendo-se à escrita manual. Além disso, as letras não estão conectadas, com exceção de uma atividade na qual há o intuito de aproximação com o cotidiano do aluno; a curvatura é arredondada, a orientação das letras é aplanada e a fonte é tradicional, permitindo uma leitura mais fluida.

Já no MD2, além do negrito, também foi utilizado, em alguns momentos, um tamanho maior de letra e o recurso de CAIXA ALTA. A expansão das letras e a organização dos elementos na página foram realizadas pensando na interação que seria necessária entre o público-alvo (crianças surdas) e o material, além de levar em consideração sua pouca familiaridade com a escrita e a possível projeção do MD no aparelho *data show*. As letras são verticalizadas e sem itálico, demonstrando um caráter mecânico, impessoal e formal. A conectividade foi localizada somente nas assinaturas de documentos pessoais e na fonte utilizada em um cardápio escolar, aproximando-se mais da escrita dos alunos. Verificamos também uma mescla entre caracteres com e sem serifa, o que torna a leitura menos cansativa. Além disso, a curvatura das letras é arredondada, sua orientação é horizontal e a fonte é tradicional, também permitindo uma leitura mais fluida, natural e segura.

Uma diferença encontrada entre os materiais diz respeito à exploração dos *emoticons*, sendo que o MD1 utiliza tais recursos, aproximando-se de seu público-alvo (adolescentes surdos) e o MD2 não cita tais elementos. Contudo, notamos que o segundo material não tem como foco a escrita em ambientes digitais.

Em relação aos **tipos de imagem**, verificamos que o MD1 é composto principalmente por imagens autorais, sendo a maioria desenhos de sinais da Libras, os quais facilitam o entendimento do aluno surdo. Em seguida, estão as reproduções (desenhos, charges, caricaturas, fotografias, capas de livros, quadrinhos, *prints*, cartaz de campanha, horóscopo, entre outros), as quais podem atribuir uma credibilidade ao material, que passa a ser visto como uma fonte confiável. Também encontramos as imagens anônimas (desenhos e fotografias), utilizadas para a ilustração de textos e atividades, e as imagens classificadas como outras, visto que são exemplos de imagens adaptadas e sem a fonte, podendo, ao contrário, trazer um descrédito ao material.

Sobre a **função das imagens** no MD1, verificamos que a maioria foi ilustrativa, seguida pelo foco de atividade sobre o visual, foco de atividade sobre o verbal, mista, sugestiva e decorativa. Nesse sentido, constatamos uma preocupação da autora em relação à capacidade visual dos alunos surdos, por meio da exploração das imagens para a realização das atividades. A função recontextualizadora, no entanto, não apareceu no material analisado, o que pode estar relacionado com o fato de o livro não conter textos totalmente autênticos, mas, sim, produzidos diretamente para atender aos seus propósitos pedagógicos.

O MD2, por sua vez, também é composto principalmente por imagens autorais, levando em consideração que seu processo de produção contou com bolsistas da área do *design*, além da dificuldade das autoras em conseguir os direitos de publicação de algumas imagens. Tais imagens são constituídas por desenhos de sinais da Libras, pelos personagens Guto e Lili, criados especialmente para o livro, e por fotografias. As reproduções, que aparecem em menor número neste material, são compostas por fotografias, *prints*, convites e documentos pessoais. Encontramos também algumas imagens anônimas (fotografias) e as classificadas como outras (documentos pessoais de identificação adaptados para o livro).

Em relação à função das imagens do material didático 2, verificamos que, novamente, a maioria foi ilustrativa, seguida pelas funções mista (atividades de relacionar informações), foco de atividade sobre o verbal, foco de atividade sobre o visual, decorativa e recontextualizadora. A função sugestiva, no entanto, não foi localizada. Neste material, o uso de imagens como incentivo para a escrita em português apareceu em maior quantidade, porém, segundo as autoras, essa

utilização teve o intuito de tornar o material mais prazeroso e auxiliar no aprendizado dos alunos surdos, por meio de um estímulo visual. Diferentemente do MD1, encontramos neste material o uso de ícones, isto é, desenhos que servem para a identificação de diferentes tipos de atividade (vídeo, sinalização e escrita) e para o estabelecimento de uma rima visual ao livro.

Um ponto positivo, verificado nos dois materiais, foi a preocupação das autoras em utilizar imagens que se remetem à cultura surda e à identidade surda. Tal utilização, por meio de imagens, vídeos em Libras, personagens, entre outros, possibilita uma identificação do aluno com seu material, além de servir como incentivo para o aprendizado de sua L2.

Outro ponto que consideramos positivo, em ambos os materiais, foi o trabalho contrastivo entre a Libras e o português, em atividades com foco na aquisição de vocabulário ou no desenvolvimento de estruturas gramaticais. No MD1, esse trabalho é realizado de maneira mais abstrata (IEDEMA, 2003), por meio da utilização de sinais da Libras em formato de desenho. No MD2, por sua vez, além do uso de desenhos, também foram disponibilizados vídeos em Libras e fotos de alguns sinais, tornando o material mais realista e mais próximo do público-alvo (IEDEMA, 2003).

Na perspectiva da **ressemiotização**, a transposição do conteúdo de um modo semiótico a outro, tanto na apresentação do conteúdo quanto na realização das atividades pelos alunos, proporciona a didatização do saber, isto é, torna o conteúdo mais claro e o aprendizado mais efetivo. Conforme aponta Brasil (2018b, p. 144),

para as línguas de sinais, que são visuo-espaciais [sic], os recursos semióticos do modo espacial, como o movimento e a direção, desempenham papel importante, ao passo que a combinação de vários modos semióticos é o principal recurso semiótico do modo espacial.

Assim, sempre que possível, é importante que haja uma integração entre os diferentes modos semióticos nos materiais de ensino de PL2 para surdos, levando em consideração a cultura visual na qual esses estudantes estão inseridos, bem como sua L1 que é composta por uma modalidade diferente de sua L2. Para tanto, os recursos digitais são essenciais, por serem mais dinâmicos e estarem cada vez mais acessíveis em nossa atual sociedade.

Por meio da análise realizada, foi possível perceber que não somente as imagens podem ser exploradas no ensino de PL2 para surdos, mas, também, outros

recursos, tais como as cores, diferentes tipografias e caminhos de leitura variados. Assim, o aprendizado do português se torna mais visual, levando em consideração as especificidades educacionais dos estudantes surdos. Nesse sentido,

se o português for ensinado às crianças surdas de forma adequada às suas necessidades e especificidades, a relação com o português pode se transformar e tornar-se uma ferramenta potente para a pessoa surda em várias esferas de sua vida (SILVA; 2017, p. 139).

Apesar de não ser o foco desta análise, notamos, em alguns momentos dos materiais analisados, atividades mecânicas, enunciados pouco explicativos, imagens não exploradas quando às suas características visuais, organização confusa dos elementos nas páginas, trabalho superficial com os gêneros textuais, entre outros problemas. Isso demonstra que “conhecer melhor como as crianças surdas se apropriam da linguagem escrita ainda é um grande desafio” (LEITE; CARDOSO, 2009, p. 3445). Entretanto, essas questões podem ser melhor discutidas em pesquisas futuras.

## **6.2 Questionário *on-line* Aplicado aos Professores de PL2 para Surdos**

Conforme descrito no capítulo de Metodologia, além da análise de materiais didáticos voltados ao ensino de português para surdos, esta pesquisa também contou com um questionário *on-line*, criado no *Google Docs* e disponibilizado na internet, aplicado a professores de português para surdos de diversos contextos de ensino, tais como: (1) aulas particulares; (2) ensino regular (sala de aula inclusiva); (3) escola especial; (4) escola bilíngue; (5) sala de recursos (AEE).

Nesta seção, apresentamos uma análise crítica das respostas desses profissionais quanto às dificuldades encontradas por eles em seu contexto de trabalho e às necessidades educacionais de seus alunos, as quais devem ser levadas em consideração no momento de criação de um MD de português para surdos. Essas respostas, juntamente com a análise dos materiais apresentada anteriormente, foram importantes para a produção da unidade didática digital implementada nesta pesquisa. Para tanto, seguimos o quadro tridimensional de análise proposto por Fairclough (2001a), bem como as categorias escolhidas, que também foram especificadas na Metodologia.

Inicialmente, realizamos uma **microanálise** das respostas, isto é, uma **análise textual**, nomeada por Fairclough (2001a) como **descrição**. Em seguida, realizamos uma **macroanálise**, por meio da **interpretação da prática discursiva e da prática social**.

Segundo Fairclough (2001a), o processo de interpretação dos textos é representado por níveis múltiplos, de maneira “ascendente” e “descendente”. Nos níveis inferiores, “analisa-se uma sequência de sons ou marcas gráficas em frases no papel” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 110). Os níveis superiores, por sua vez, estão relacionados “ao significado, à atribuição de significados às frases, a textos completos e a partes ou a ‘episódios’ de um texto que consistem de frases que podem ser interpretados como coerentemente conectadas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 110).

Nesse sentido, uma **interpretação ascendente** é aquela que analisa de que forma os significados das unidades superiores são construídos pelos significados das unidades inferiores. Já a **interpretação descendente** é caracterizada pela análise das predições a respeito dos significados das unidades superiores, no início do processo de interpretação, baseando-se em evidências limitadas. A partir dessas definições, iniciamos nossas análises com a descrição das respostas dos professores (unidades inferiores), de modo a embasarmos melhor nossa interpretação da prática discursiva e da prática social (unidades superiores). Contudo, é importante destacar que o processo de interpretação “ocorre no tempo real: a interpretação a que já se chegou para palavra, ou frase, ou episódio  $x$  exclui outras interpretações possíveis para palavra, frase, ou episódio  $x + 1$ ” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 110).

Dividimos esta análise de acordo com duas das perguntas que foram realizadas no questionário *on-line*, a saber:

*(1) Quais as dificuldades que você encontra ao lecionar a Língua Portuguesa para alunos surdos?;*

*(2) Em sua opinião, quais as especificidades dos alunos surdos devem ser levadas em consideração durante a elaboração/adaptação de um material didático de ensino de Língua Portuguesa?*



É importante ressaltar que fizemos um recorte das respostas dos docentes, indo ao encontro das ideias de Fairclough (2001a, p. 181), ao dizer que a concepção de discurso e a visão de análise apresentadas por ele “são especialmente relevantes para a análise detalhada de um pequeno número de amostras de discurso”.

### **6.2.1 Pergunta 1: Dificuldades Encontradas Pelos Professores**

Iniciamos a apresentação dos aspectos da **análise textual** relacionados com a **função ideacional** da linguagem e com os **sentidos ideacionais**, por meio da verificação do **significado das palavras** que compõem as respostas dos professores à primeira questão. Segundo Fairclough (2001a, p. 288), a ênfase dessa análise deve estar “nas palavras-chave que têm significado cultural geral ou mais local; nas palavras cujos significados são variáveis e mutáveis; e no significado potencial de uma palavra”.

Após a leitura das respostas, percebemos que as principais dificuldades encontradas pelos docentes, no ensino do português para alunos surdos, são: (1) a falta de materiais didáticos e de orientações curriculares para o ensino de L2 para esse público de alunos; (2) o desconhecimento da Libras e da Língua Portuguesa pelos alunos surdos; (3) o desconhecimento da Libras pelo professor; (4) o desnivelamento da turma; e (5) a falta de apoio da família.

Ao abordar sobre a falta de materiais didáticos e de orientações curriculares, algumas palavras-chave foram localizadas nas falas dos professores, conforme pode ser visto em negrito nos excertos abaixo:

- “[...] orientações curriculares **oficiais** [...]”.
- “Falta de orientação **específica** para trabalhar a Língua portuguesa para surdos, falta de material didático **adequado**”.
- “Falta de material **voltado para o ensino de português para surdos** [...]”.
- “[...] falta de material didático e paradidático **adaptado**”.
- “A escassez de materiais didáticos **norteadores**”.
- “Falta de materiais **claros** [...]”.

Segundo o dicionário *Michaelis online*, a palavra **oficial** apresenta vários significados potenciais, dentre eles:

1. Proposto por autoridade ou dela emanado.
2. Que emana do governo. [...]
8. Que tem caráter formal, com a participação de autoridades.
9. Reconhecido como o mais importante entre outros que têm o mesmo papel.

Levando em consideração esses significados, percebemos que um dos docentes entrevistados sente falta de um documento formal, publicado por algum órgão ligado ao governo, como o MEC, por exemplo, e que seja reconhecido, para orientar seu trabalho de ensino do português para alunos surdos. Conforme apresentamos na revisão de literatura realizada nesta pesquisa, existe uma orientação curricular voltada para esse contexto, porém, ela pode ser utilizada somente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, além de ser exclusiva da cidade de São Paulo.

Ainda em relação às orientações curriculares, outro docente utilizou a palavra **específica**, o que demonstra a necessidade de criação de diretrizes que sejam voltadas especificamente para o público surdo e não adaptadas a partir de documentos destinados a alunos ouvintes.

Em relação aos materiais didáticos, encontramos o uso de adjetivos que caracterizam a “falta” ou a “escassez” desses recursos no contexto da Educação de Surdos, sendo eles: **adequado, voltado para o ensino de português para surdos, adaptado, norteador e claro**. Esses adjetivos pressupõem que os materiais existentes não são adequados nem voltados especificamente para os alunos surdos, não são adaptados para suas necessidades, não norteiam o trabalho dos professores e não apresentam o conteúdo de maneira clara. Dessa forma, todos eles apontam para a necessidade de criação de MD que contemplem as especificidades educacionais dos estudantes surdos.

Em relação ao desconhecimento da Libras e do português pelos alunos surdos, bem como da Libras pelos docentes, encontramos as seguintes palavras-chave:

- “Alunos **sem** a aquisição da L1 [...]”.
- “Eles **desconhecem totalmente** o Português, até agora”.
- “A **ausência** de noções estruturais básicas da língua, [...] [e] o **baixo nível** de conhecimento da primeira língua/Libras”.
- “Eles chegam **analfabetos** em português e em Libras no Ensino fundamental II”.
- “Vocabulário do aluno **limitado e incoerente** com a idade”.

- “Os alunos em questão **não dominam** sua L1 [...]”.
- “**Não tenho conhecimento adequado** de Libras”.
- “Eu **não domino** a Libras [...]”.
- “**Falta** de formação, o **pouco** que aprendi foi pesquisado [...]”.

Para tratar a respeito do nível de conhecimento da Libras e do português dos alunos surdos, os docentes utilizaram: (1) generalização (**desconhecem totalmente**); (2) palavras que exprimem a inexistência (**sem, ausência**); (3) adjetivos que expressam opinião (**baixo nível, analfabeto, limitado, incoerente**); e (4) negação (**não dominam**).

O vocabulário utilizado pelos professores está relacionado à realidade vivida por eles em sala de aula. Conforme mencionado no Capítulo 2 desta pesquisa, apenas 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos. Desse modo, geralmente, “as crianças surdas não dispõem da língua de sinais para desenvolvê-la como L1 e, conseqüentemente, chegam à escola sem dominar nenhuma língua” (QUADROS, 1997, p. 108). Somado a isso, encontra-se o fato de que, no caso dos alunos surdos, o aprendizado da leitura e da escrita “geralmente coincide com aprender uma nova língua, ou seja, os surdos vão iniciar seu processo de alfabetização tendo contato com materiais escritos em português” (SILVA, 2017, p. 140). Assim,

o processo de alfabetização de crianças surdas é altamente complexo, pois envolve o ensino de um sistema de escrita baseado numa correspondência grafofônica a crianças que não tem consciência do som e são falantes de outra língua (SILVA, 2017, p. 140).

Nesse sentido, todos os esforços da escola devem ser voltados “para que a criança tenha a oportunidade de adquirir sua primeira língua – L1” (QUADROS, 1997, p. 108), para, posteriormente, introduzir-se o português com técnicas de ensino de L2. Para tanto,

sugere-se que a escola ofereça um ambiente com a presença de pessoas que sejam falantes nativas dessa língua, preferentemente pessoas surdas. Os objetivos desse ambiente são os seguintes: oportunizar a aquisição da LIBRAS, oferecer modelos bilíngue e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda. [...] É fundamental que as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais durante o período escolar, pois as oportunidades de acesso à LIBRAS são escassas (QUADROS, 1997, p. 109).

Os docentes também demonstraram seu descontentamento em relação ao seu conhecimento de Libras, utilizando: (1) negação (**não tenho conhecimento**,

**não domino**); (2) constatação da inexistência (**falta**); (3) e caracterização desse conhecimento (**pouco, [in]adequado**). Novamente, o vocabulário utilizado pelos docentes está relacionado à sua realidade de trabalho, visto que, conforme apontam Chaves e colaboradores (2016, p. 147), “os professores de português possuem dificuldades ao transmitir seu conhecimento por não dominarem a LS”, isto é, sem ter uma formação específica. De acordo com Quadros (1997, p. 117), um fator relevante a ser considerado nesse contexto de ensino

é a formação dos profissionais que estão atuando junto à criança surda. É necessário que tais profissionais, principalmente aqueles responsáveis pelo ensino da L2 – língua portuguesa – tenham, além da formação pedagógica, a formação para tornarem-se bilíngues (LIBRAS e língua portuguesa). Na verdade, tais profissionais terão que passar por um processo de aquisição de L2.

Sobre o desnivelamento da turma e a falta de apoio dos familiares, encontramos:

- “São muitas [as dificuldades], principalmente numa sala de aula com alunos de **diversos** níveis”.
- “[...] o nível de conhecimento dos estudantes em Língua Portuguesa é muito **heterogêneo**”.
- “uma turma **mista**”.
- “**Falta de apoio** da família quando há reuniões e diálogos para inserção de práticas pedagógicas fora da sala de aula”;
- “[...] **falta de estímulo** das famílias”.

A partir dos exemplos acima, percebemos que as palavras relacionadas aos níveis de conhecimento dos alunos surdos dão a ideia de algo variado (**diversos, heterogêneo, mista**) e não homogêneo e similar. Esse é outro problema enfrentado pelos docentes, não só em relação aos alunos surdos, mas ao seu alunado em geral, já que, em uma sala de aula de ensino regular, são encontrados alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Contudo, a situação fica ainda mais difícil quando, por exemplo, o professor tem 30 alunos ouvintes e apenas um (ou mais de um) aluno surdo em sala de aula. Esse fato é enfatizado por Zancanaro e Zancanaro (2016, p. 2), ao afirmarem que “não se deve esquecer que uma turma inclusiva é um ambiente desafiador”, já que “turmas mistas de surdos e ouvintes exigem metodologias distintas, utilizadas simultaneamente, o que torna o ensino uma tarefa complexa”. Nesse sentido, “é

preciso que o professor flexibilize a sua prática pedagógica por meio de adaptações de conteúdo, visando proporcionar aos seus alunos o acesso à aprendizagem” (ZANCANARO; ZANCANARO, 2016, p. 5).

Em relação ao apoio das famílias, novamente verificamos a constatação da **falta**, acompanhada de substantivos (**apoio, estímulo**) relacionados a aspectos que são essenciais para aqueles que estão aprendendo uma língua, seja ela uma L1 ou uma L2. Segundo Cruz (2014, p. 9), os pais têm “um papel importante no processo de aquisição da linguagem de seus filhos”. Dessa forma,

a falta de conhecimento ou aceitação da surdez do filho podem ser fatores determinantes para que ele não alcance seu espaço na sociedade e tenha sérias dificuldades no seu processo de aquisição da linguagem (CRUZ, 2014, p. 9-10).

Portanto, a escola deve realizar atividades que envolvam a participação das famílias, de modo a proporcionar a relação entre pais e filhos e oportunizar aos pais o acesso à Libras. Para tanto, as seguintes ações podem ser desenvolvidas:

a) atividades para os pais orientadas por adultos surdos e profissionais especializados para discussão sobre aspectos sociais, linguísticos e culturais da comunidade surda; (b) programas para os pais e seus filhos que envolvam a interação usando a LIBRAS orientados por adultos surdos (jogos, brincadeiras, artes, passeios); (c) visitas sistemáticas às residências dos alunos feitas por pessoas surdas (QUADROS: 1997, p. 109).

A partir dessas iniciativas, a criança surda terá acesso a um “ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com adultos surdos”, além da garantia de interação com os pais e a vivência de diferentes situações, a partir das quais “conseguirá conceber uma teoria de mundo e formar sua identidade pessoal”, além de ter uma motivação a mais para o aprendizado de sua L1 e, conseqüentemente, de sua L2 (QUADROS, 1997, p. 109).

É importante ressaltar que, de acordo com Fairclough (2001a, p. 230), “como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas)”. Assim, tais escolhas não são inteiramente individuais, visto que “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e [são] socialmente contestadas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 230). Portanto, as interpretações dos significados das palavras, nas falas dos professores, podem ser realizadas de maneira diferente, de acordo com a visão e a perspectiva dos demais

leitores. Contudo, acreditamos que a interpretação realizada aqui está de acordo com nossos objetivos de pesquisa e nossa perspectiva teórica.

Ainda em relação aos aspectos da **análise textual** relacionados à **função ideacional** da linguagem, passamos para a análise da **transitividade** das orações, a fim de verificarmos quais processos e participantes são predominantes nas respostas dos professores. Ademais, analisamos a **voz** (ativa ou passiva) utilizada nas construções verbais e a **nominalização**<sup>160</sup> dos processos.

Como a primeira pergunta que selecionamos para esta análise solicitava que os professores citassem as dificuldades encontradas por eles em suas aulas de português para alunos surdos, não encontramos muitos processos em suas respostas, mas uma espécie de “lista de dificuldades”. Contudo, conseguimos localizar alguns e selecionamos para análise os que são apresentados a seguir:

- **Exemplo 1:**

“Dificuldade em **encontrar** materiais que nos **auxiliem** no processo de **alfabetização** de alunos surdos”.

O Exemplo 1 apresenta dois processos de **ação dirigida** (**encontrar** e **auxiliar**) em **voz ativa**. O interessante nesse caso é que os “professores”, agentes do primeiro processo em direção ao objetivo “materiais”, tornam-se objetivo no segundo processo, no qual os “materiais” passam a ser o agente. Nesse sentido, podemos perceber a agência que poderia ser exercida pelos MD no trabalho dos professores, caso não houvesse essa “dificuldade” em encontrá-los. Outro ponto a ser ressaltado nesta fala é a **nominalização** do processo “alfabetizar” a partir do substantivo “alfabetização”, transformando uma ação do docente em uma propriedade ou estado dos alunos surdos. Essa escolha vocabular do professor pode deixar implícita sua responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem do português de seu aluno surdo, enfatizando apenas o papel do próprio aprendiz.

- **Exemplo 2:**

“O que **conseguem fazer** é por repetição”.

---

<sup>160</sup> Segundo Fairclough (2001a, p. 226), “a nominalização transforma processos e atividades em estados e objetos, e ações concretas em abstratas”.

Outro processo de **ação dirigida (conseguem fazer)** em **voz ativa** é apresentado no Exemplo 2, no qual o agente (**os alunos surdos**) age em direção a um objetivo (**o quê = coisas**), o qual é ligado a uma circunstância (**por repetição**), por meio do verbo de ligação “é”. Nesse caso, percebemos que, apesar de os alunos surdos assumirem a agência da oração, o objetivo é citado em primeiro lugar, de modo a enfatizar a dificuldade que estes encontram ao aprender e a utilizar o português, o que é evidenciado ainda pela circunstância na qual isso ocorre, ou seja, apenas “por repetição” (sem aprendizado/aquisição efetiva).

- **Exemplo 3:**

“Muitos alunos **chegam** ao ensino superior com nível de conhecimento básico de LP”.

O Exemplo 3 apresenta um processo de **evento (chegar)** em **voz ativa**, no qual o agente (**alunos surdos**) age em direção a um objetivo (**onde = ao ensino superior**), mediante uma circunstância (**com nível de conhecimento básico de LP**). Nesse exemplo, algumas palavras foram utilizadas de modo a enfatizar o problema apresentado pelo docente, isto é: “muitos alunos” que estão no Ensino Superior possuem um conhecimento de português considerado “básico”. Logo, um número muito pequeno de estudantes surdos tem um conhecimento aprofundado de sua L2 quando ingressam em uma faculdade.

- **Exemplo 4:**

“Estão na 5<sup>a</sup> série, mas ainda não **são** alfabetizados em Português”.

- **Exemplo 5:**

“A maioria dos alunos não **tem** fluência em Libras”.

Os processos **relacionais** apareceram de maneira mais expressiva nas respostas dos professores. Nos Exemplos 4 e 5, ambos em **voz ativa**, os verbos **ser** e **ter** exercem uma relação de condição e de posse com os participantes (**alunos surdos**). No primeiro caso, percebemos que a alfabetização em português é vista como uma condição esperada para alunos que se encontram na 5<sup>a</sup> série do Ensino

Fundamental. Por outro lado, no segundo caso, a fluência em Libras é considerada como uma “posse” que os estudantes surdos ainda não adquiriram.

- **Exemplo 6:**

“Não **saber** os sinais e **precisar** de intérprete em sala de aula”.

- **Exemplo 7:**

“[...] algumas palavras não **conhece**”.

Assim como os processos relacionais, os processos **mentais** também apareceram em maior quantidade nas respostas dos docentes. No Exemplo 6, o *senser* (**aluno surdo**) vivencia o processo mental de “não saber” (verbo ligado ao campo cognitivo) os “sinais da Libras” (fenômeno). Além disso, esse mesmo participante vivencia o processo mental de “precisar” (verbo ligado ao campo afetivo) de um “intérprete em sala de aula” (fenômeno). Em contrapartida, no Exemplo 7, o *senser* (**aluno surdo**) vivencia o processo mental de “não conhecer” (verbo ligado ao campo cognitivo) algumas palavras do português (fenômeno). Portanto, podemos perceber, novamente, que a Libras é vista como algo intrínseco ao aluno surdo (algo que ele precisa “saber”), enquanto o português é algo externo (algo que ele precisa “conhecer”). Da mesma forma como os demais exemplos, a **voz ativa** foi predominante nas respostas dos professores.

De acordo com Fairclough (2001a, p. 224), “a escolha do tipo de processo para significar um processo real pode ter significação cultural, política ou ideológica”. Nesse sentido, a partir dos exemplos analisados, podemos perceber que, para os docentes entrevistados, a Libras é algo inerente ao aluno surdo, algo que ele **possui** e que precisa desenvolver para ter sucesso em seu processo de ensino/aprendizagem. Já o português, é visto como algo exterior ao estudante surdo, que ele precisa **aprender** e que será importante para sua vida. Além disso, em alguns momentos, os docentes e os MD atuam como agentes do processo de **alfabetização** (termo nominalizado, dando a ideia de condição do aluno surdo e não de ação do professor), demonstrando a importância desse instrumento para o trabalho desses profissionais.



Passando para os aspectos da **análise textual** relacionados à **função interpessoal** da linguagem, verificamos os padrões, nas respostas dos professores, quanto ao grau de afinidade (alta, baixa ou polarizada) expressa por meio de suas proposições, isto é, analisamos a **modalidade** utilizada em suas orações.

A **modalidade subjetiva** não foi localizada nas respostas dos professores. Em relação à **modalidade objetiva**, selecionamos as seguintes falas:

- “Para os Surdos o português é **como se fosse** uma língua estrangeira então é demorado o retorno”.
- “[...] Segundo, falta de materiais didáticos que **possam ser** utilizados - todos os materiais que uso **precisam ser** adaptados. [...] Quarto, existe a necessidade de uma periodicidade maior de aulas. Como é um curso livre, os alunos só têm uma aula semanal. **Precisaria** de um local e um ambiente em que os alunos **pudessem ter** aulas diárias. [...] Quinto, devido ao vocabulário limitado dos alunos, **precisaria** de uma forma de registrar o vocabulário aprendido em cada aula, para que ele **pudesse ser** reutilizado em outros contextos, proporcionando a fixação do vocabulário aprendido”.

No primeiro exemplo, o docente escolhe um **marcador de modalidade objetiva (como se fosse)** com um **grau de afinidade baixa**, para explicar que, pelo fato de o português ser como uma língua estrangeira para o surdo, seu aprendizado é mais demorado do que os demais alunos. A escolha do professor, de acordo com Fairclough (2001a), pode ser interpretada de duas maneiras diferentes: ou ele não tem certeza de sua proposição ou ele não quer afirmar algo que ainda não é consenso na área do ensino de PL2 para surdos.

No segundo exemplo, por sua vez, o docente opta pela utilização de diferentes verbos auxiliares modais (**possam ser, precisam ser, pudessem ter, pudessem ser**), exercendo função de possibilidade ou obrigatoriedade, os quais dificultam a classificação do grau de afinidade do professor com suas proposições, visto que “pode não ser claro qual o ponto de vista é representado – por exemplo, o(a) falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo”? (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 200).

O docente também utiliza um verbo no futuro do pretérito do indicativo (**precisaria**), em dois momentos de sua resposta, o que pode: indicar uma incerteza ou insegurança em relação às suas proposições (apresentar um **grau de afinidade baixa**) ou apontar para uma falta de perspectiva do professor em relação à nossa atual conjuntura política, na qual não existem políticas públicas voltadas para o

ensino efetivo de PL2 para surdos ou estas estão presentes apenas “no papel”, sem ações específicas direcionadas ao seu cumprimento.

Quanto à **modalidade categórica**, selecionamos para análise as seguintes falas dos professores:

- “Atualmente **não encontro** nenhuma dificuldade”.
- “**Não tenho** dificuldades [...]”.
- “A dificuldade que encontro **é** em relação à adaptação de material”.

Segundo Fairclough (2001a), o tempo verbal também é um marcador de modalidade e, geralmente, o presente do indicativo indica uma **modalidade categórica**, como é o caso dos exemplos apresentados anteriormente. Nos dois primeiros casos, os docentes utilizam uma negação (**não encontro, não tenho**) para se expressarem sobre sua atual situação de trabalho com o ensino de PL2 para surdos, ou seja, “sem nenhuma dificuldade”. Já no terceiro exemplo, o professor apresenta sua única dificuldade (**adaptação de material**) por meio do verbo “é”. Esse tipo de modalização do discurso apresenta **alto grau de afinidade** dos professores com suas proposições, podendo demonstrar que eles têm certeza e segurança das informações apresentadas e estão comprometidos com suas respostas.

Após a realização desta **descrição** das respostas dos professores, passamos para a **análise da prática discursiva** de suas falas. De acordo com Fairclough (2001a), a análise da prática discursiva deve envolver a combinação entre uma microanálise e uma macroanálise, sendo que

a primeira é o tipo de análise em que os analistas da conversação se distinguem: a explicação do modo preciso como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros<sup>161</sup>. Mas isso deve ser complementado com a macroanálise para que se conheça a natureza dos recursos dos membros (como também das ordens de discurso) a que se recorre para produzir e interpretar os textos e se isso procede de maneira normativa ou produtiva (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 115).

Assim, a inter-relação entre essas duas análises é que permite que a dimensão da prática discursiva seja mediadora da relação entre as dimensões da

---

<sup>161</sup> Segundo Fairclough (2001a, p. 109), os recursos dos membros “são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos [...] e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada”.

prática social e do texto, ou seja, “é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os microprocessos que moldam o texto” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 115).

Nesse sentido, analisamos partes das respostas dos professores relacionadas à **representação discursiva**, à **pressuposição**, à **negação** e ao **metadiscorso**, isto é, à **intertextualidade manifesta**, com o objetivo de “especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto que está sendo analisado, e como isso ocorre” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 285).

É importante ressaltar que as respostas analisadas foram dadas por professores de português para surdos a um questionário de questões pré-definidas e com temática previamente estipulada. Os docentes sabiam que responderiam a perguntas direcionadas a uma pesquisa que tem como objetivo analisar a realidade dos MD de português para surdos e propor possíveis recomendações e soluções para os problemas por eles apresentados. Assim, como se tratam de respostas baseadas em suas experiências de trabalho e não de textos elaborados com fins científicos ou acadêmicos, as falas analisadas não possuem marcas formais para a indicação dos “discursos de outros”, o que tornou a análise da intertextualidade manifesta um pouco mais complexa.

Em relação à **representação do discurso**, portanto, as falas dos professores são apresentadas em discurso direto, sem aspas ou orações relatadas. Contudo, há momentos nos quais ficam claras as indicações de outras vozes no discurso, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

- **Exemplo 1:**

“[...] falta de apoio e compreensão da equipe gestora”.

- **Exemplo 2:**

“Privação de língua na infância [...]”.

No primeiro exemplo, é possível perceber, na fala do docente entrevistado, o discurso da “equipe gestora”, que parece não apoiar e não compreender o trabalho do professor. Já no segundo exemplo, temos o discurso das famílias ou, até mesmo, do próprio aluno surdo, a respeito da “privação” do aprendizado de sua L1 durante

sua infância. Segundo Fairclough (2001a, p. 153), “quando se ‘relata’ o discurso, necessariamente se escolhe representá-lo de um modo em vez de outro”. Nesse sentido, ao optar por apenas citar essa falta de apoio e a privação da língua e não as próprias palavras da equipe escolar e dos aprendizes surdos em relação a isso, os docentes deixam implícitos os “discursos de outros” em seus próprios discursos e, de certa forma, não se comprometem com o conteúdo de suas proposições.

As **pressuposições**, por sua vez, foram mais facilmente localizadas nas falas dos professores, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

- **Exemplo 1:**

“Como trabalho por meio da Atividade Social (AS) o ensino ocorre de forma significativa”.

- **Exemplo 2:**

“Não tenho dificuldades, pois a dificuldade vem dos surdos em aprenderem mais uma língua como a portuguesa”.

Os Exemplos 1 e 2 são falas provenientes dos professores que afirmaram não ter dificuldades no ensino de português para surdos. No primeiro caso, o docente indica que, como trabalha por meio da Atividade Social, logo, o ensino do português ocorre de maneira significativa. Apesar de o profissional não ter explicado melhor em sua resposta o conceito de Atividade Social que está se referindo, sua fala pressupõe que as dificuldades enfrentadas pelos professores são decorrentes das abordagens de ensino por eles utilizados. No Exemplo 2, fica subentendido, na fala do professor, que as dificuldades na aprendizagem do português não são advindas de seu trabalho ou de outros fatores (tais como as abordagens de ensino, dos materiais didáticos, da aquisição tardia de L1 etc.), mas do próprio aluno surdo. Essa percepção é recorrente na área do ensino de português a estudantes surdos, na qual os professores não acreditam que seus alunos surdos sejam capazes de aprender o português por esta ser uma tarefa considerada difícil (BARBOSA, 2016).

- **Exemplo 3:**

“A maioria dos alunos não tem a base da Libras, algo que é necessário ensinar para depois então ensinar o português”.

No Exemplo 3, encontramos a pressuposição de que, antes de aprender o português, o aluno surdo deve adquirir primeiro sua L1. Essa prática é defendida pela proposta bilíngue, o qual preconiza que o ensino do português deve partir “das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS” (QUADROS, 1997, p. 29), tal como acontece com um ouvinte ao aprender uma língua estrangeira, por exemplo.

- **Exemplo 4:**

“As bases de formação que tive foram destinadas a ouvintes”.

O Exemplo 4, por sua vez, pressupõe que, para ensinar o português para alunos surdos, é necessária uma formação específica, diferente da que é realizada para o ensino de ouvintes. De acordo com Fairclough (2001a, p. 156), “em muitos casos de pressuposição, o ‘outro texto’ não é um outro texto especificado ou identificável, mas um ‘texto’ mais nebuloso correspondendo à opinião geral”, ou seja, “o que as pessoas tendem a dizer, experiência textual acumulada”. No caso desse exemplo, percebemos que é uma opinião geral dos docentes que atuam como professores de PL2 para surdos que uma formação específica na área é necessária para o desenvolvimento de seu trabalho.

Em relação à **negação**, Fairclough (2001a, p. 157) afirma que esta é utilizada, geralmente, com finalidades polêmicas, ou seja, com o intuito de contestar ou rejeitar os textos “de outros”. Nessa perspectiva, além do uso do advérbio de negação (**não**), nos dois primeiros exemplos apresentados na análise da modalidade categórica (os quais contestam a pergunta realizada aos docentes a respeito das dificuldades encontradas pelos professores), encontramos os seguintes momentos nos quais a negação é utilizada:

- **Exemplo 1:**

“A relutância em aprender português, o **não** interesse dos alunos e familiares”.

- **Exemplo 2:**

“[...] políticas públicas **inadequadas** da mantenedora [...]”.

No Exemplo 1, temos a contestação da ideia de que os alunos surdos não aprendem o português pelo fato de sua L1 ser de modalidade visual ou pela privação auditiva, mas por serem “relutantes” e não terem interesse nesse aprendizado. O Exemplo 2 apresenta uma frase que, embora “não seja gramaticalmente negativa, é semanticamente negativa” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 157), como mostra a paráfrase: “as políticas públicas da mantenedora [escola] não são adequadas”. Dessa forma, o docente inclui em sua fala o discurso de que, muitas vezes, a falta de adaptação e de envolvimento da escola acaba prejudicando o processo de ensino/aprendizagem de português pelo aluno surdo.

Finalmente, analisamos uma única amostra de **metadiscurso** nas falas dos professores, já apresentado no primeiro exemplo da análise da modalidade. Nesse caso, ao usar uma expressão evasiva (**como se fosse**), o professor distancia a si próprio “de alguns níveis do texto, tratando o nível distanciado como se fosse um outro texto, externo” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 157). Assim, ao dizer que “para os surdos o português é como se fosse uma língua estrangeira”, o docente inclui um “discurso de outros” em seu próprio discurso, estando em uma posição de controle e de manipulação de sua fala.

Após a análise textual e a análise da prática discursiva, relacionadas à primeira pergunta realizada aos professores, passamos para a última fase que é a análise da **prática social**, focalizando os **sistemas de conhecimento e crença**, as **relações sociais** e as **identidades sociais (“eu”)**. As respostas dos professores apresentam informações baseadas em conhecimentos advindos de pesquisas realizadas na área do ensino de PL2 para surdos, bem como em crenças e ideias próprias do senso comum, a partir de seu contato diário com os alunos surdos, conforme apresentado abaixo:

Conhecimentos advindos de pesquisas	Senso comum
<ul style="list-style-type: none"> <li>- As abordagens de ensino de português para surdos não são eficazes, uma vez que estes são baseados no ensino de língua materna;</li> <li>- O processo de aprendizado do português pelos surdos é análogo ao aprendizado de uma língua estrangeira pelos ouvintes;</li> <li>- O português somente deve ser ensinado aos alunos surdos após a aquisição de sua L1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os surdos não aprendem o português pela falta de interesse ou por ser algo “difícil”;</li> <li>- A adaptação dos materiais didáticos seria a solução para os problemas de ensino/aprendizagem do português pelos alunos surdos.</li> </ul>

Tais conhecimentos e crenças evidenciam a necessidade de uma formação específica aos docentes de PL2 para surdos, bem como o envolvimento de toda a comunidade escolar, a partir da adaptação de materiais, atividades, avaliações etc., e do reconhecimento da Libras como ferramenta essencial para o desenvolvimento social, cognitivo e pessoal do aluno surdo.

As relações sociais presentes nas respostas dos professores dizem respeito às interações entre: (1) **aluno-professor**; (2) **aluno-família**; e (3) **professor-escola**. Na primeira delas (aluno-professor), o docente aparece, em alguns momentos, como figura central no processo de ensino/aprendizagem de seus alunos, o qual tem o papel de encontrar materiais didáticos adequados, ter uma boa formação e um conhecimento avançado de Libras, além de buscar estratégias de ensino para alunos surdos com diferentes níveis de conhecimento linguístico. Em outros momentos, o aluno surdo figura como responsável pelo seu próprio aprendizado, além de ter a “obrigação” de saber a Libras e a “necessidade” de conhecer o português.

No segundo tipo de relação (aluno-família), percebemos que os surdos não encontram apoio em suas famílias, o que pode atrapalhar sua aprendizagem, principalmente se levarmos em consideração a grande porcentagem de surdos filhos de pais ouvintes, os quais desconhecem a importância da Libras para o desenvolvimento cognitivo de seus filhos. Já a relação existente entre professor-escola parece conturbada, visto que falta compreensão da condição linguística dos alunos surdos pela gestão escolar, além de políticas públicas que sejam efetivas para o ensino de português a esses estudantes.

A partir dos conhecimentos, das crenças e das relações sociais estabelecidas por meio das falas dos professores, é possível identificar algumas identidades sociais: (1) professores com diferentes dificuldades relacionadas ao ensino de português para surdos, sem formação adequada e com conhecimento de Libras insuficiente; (2) alunos surdos sem aquisição de L1 e com defasagem no aprendizado de L2; (3) famílias que desconhecem as necessidades educacionais de seus filhos e não apoiam seu processo de ensino/aprendizagem; e (4) escolas que não conseguem suprir as demandas educacionais específicas de seus alunos.

### 6.2.2 Pergunta 2: Especificidades dos Alunos Surdos para a Elaboração de MD de PL2

Da mesma forma como fizemos anteriormente, iniciamos a **análise textual** das respostas dadas pelos docentes à segunda pergunta realizada no questionário *on-line*, por meio da apresentação dos aspectos relacionados à **função ideacional** da linguagem e aos **sentidos ideacionais**. Assim, verificamos, primeiramente, os **significados das palavras** que compõem as respostas dos professores.

As principais especificidades dos alunos surdos que devem ser levadas em consideração, no momento da criação de um MD voltado ao ensino de português para surdos, na opinião dos docentes foram: (1) o contexto social dos alunos; (2) o conhecimento de Libras e de português; e (3) os recursos visuais.

Em relação ao contexto social dos estudantes, encontramos as seguintes palavras-chave:

- Levo em consideração a **vida** que se vive, o social.
- A **vivência** de cada um.
- [...] levando em consideração a **realidade** dos surdos, da **cultura** surda.
- Devemos aplicar o conteúdo adaptando-o à **realidade** do aluno.
- Antes de tudo o profissional deve considerar a **perspectiva** do Surdo e seu **mundo** [...].

Segundo o dicionário *Michaelis on-line* (grifos nossos), a palavra **vivência** possui os seguintes significados potenciais:

- 1 O fato de ter **vida**, de viver; existência.
- 2 Algum fato ou situação pelos quais se passou e dos quais se tirou algum conhecimento, experiência.
- 3 Tudo aquilo que se viveu, que faz parte da vida de uma pessoa.
- 4 Manifestação de vida.
- 5 Conjuntura, **costumes** ou modo de vida.

Nesse sentido, percebemos que as palavras **vivência**, **vida** e **cultura** estão, de certa forma, relacionadas entre si e remetem às experiências vividas pelos surdos em seu dia a dia. Já a palavra **realidade** se refere a algo que é “real” na vida desses estudantes, como, por exemplo, à surdez, às especificidades linguísticas, à falta de apoio das famílias, entre outros. No último exemplo, temos a palavra **perspectiva** relacionada à palavra **mundo**, o que vai ao encontro de um dos



significados potenciais da primeira delas. De acordo com o dicionário *Michaelis online* (grifos nossos), **perspectiva** significa: “ponto de vista; modo particular com que cada pessoa, influenciada por seu tipo de personalidade e por suas experiências, vê o **mundo** [...]”. Esse significado também está relacionado às primeiras palavras-chave destacadas, visto que leva em consideração as experiências de vida de uma pessoa.

Segundo Lacerda e Lodi (2010, p. 15, grifos nossos),

quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de **seu modo peculiar de ser no mundo**.

Desse modo, é necessário que, assim como foi citado pelos professores, o contexto social, composto por suas vivências, suas experiências, sua perspectiva, sua realidade, sua cultura, enfim, seu mundo, sejam levados em consideração no momento da produção de um MD para esse público de alunos. Contudo, frequentemente, a criança surda “não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional” (LACERDA; LODI, 2010, p. 15).

Sobre o conhecimento da Libras e do português, encontramos os seguintes exemplos:

- **Grau** de conhecimento.
- Seu **nível** de conhecimento na Libras e na Língua Portuguesa.
- **Estágio** de conhecimento de libras e de português.
- O nível de **proficiência** em L1 (LIBRAS).
- Nível de **aquisição** da L1.
- O nível de **contato** que ele tem com a língua portuguesa.

Para classificar o conhecimento de Libras e português de seus alunos surdos, os docentes, inicialmente, utilizaram os vocábulos **grau**, **nível** e **estágio**. Ao verificarmos a primeira palavra no dicionário, encontramos as outras duas incluídas em seu primeiro significado potencial, indicando que estas podem ser consideradas sinônimas, conforme apresentado a seguir:

### **Grau**

1 Cada um dos **níveis, estágios** ou degraus de escalonamento de um processo ou ordem de uma sequência classificatória [...] (MICHAELIS ONLINE, 2019, s.p., grifos nossos).

Nos demais exemplos, verificamos que, assim como aconteceu nos excertos das respostas dadas pelos professores à primeira pergunta escolhida para esta análise, os docentes diferenciaram o conhecimento dos alunos surdos em relação à Libras e ao português, afirmando que a L1 exige uma **proficiência e aquisição**, enquanto a L2 pode ser desenvolvida apenas pelo **contato** com a língua.

Já em relação à importância dos recursos visuais, os professores utilizaram as seguintes palavras-chave:

- [...] uso de ilustrações **significativas, que tenham relação com o conteúdo**.
- Principalmente a necessidade de utilizar elementos visuais **variados**.
- Materiais **visuais, adaptados e coloridos** e imagens **legíveis e claras**.
- [...] as aulas devem ter **muitos** recursos visuais.

A partir dos exemplos, verificamos que os docentes utilizaram: (1) adjetivos (**significativas, visuais, adaptados, coloridos, legíveis, claras**); (2) explicações (**que tenham relação com o conteúdo**); e (3) quantificadores (**variados, muitos**). Assim, percebemos que, não basta que o conteúdo seja repleto de recursos visuais, mas estes devem ter algumas especificações que os professores acreditam ser importantes para que o MD seja adequado ao aluno surdo e ao contexto de ensino. Nesse sentido, Reily (2003, p. 164) enfatiza que:

Dada a tradição escolar fundamentada na linguagem verbal, bem como a qualidade estética questionável das imagens presentes nos materiais didáticos e nos espaços escolares, cabe aos educadores envolvidos com a escolarização do surdo refletir mais sobre o papel da imagem visual na apropriação de conhecimento. Considero que a imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provado pela grafia de textos visualmente desinteressantes. Com isso, despreza-se um recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.

Acreditamos que, assim como as imagens, os demais recursos visuais, tais como vídeos, a sinalização em Libras, as animações, entre outros, devem ser

utilizados de maneira consciente e contextualizada, de modo a fazer sentido para o aluno surdo, e não pensando somente na ilustração e na decoração de um MD. Dessa forma, não basta que um material seja visualmente “carregado”, mas que seja pedagogicamente adequado ao público ao qual se destina.

Continuando com a apresentação dos aspectos da **análise textual** relacionados à **função ideacional** da linguagem, também fizemos a análise da **transitividade** das orações, buscando saber quais processos e participantes foram predominantes nas falas dos docentes em relação à segunda pergunta do questionário *on-line*, além de verificar o tipo de **voz** utilizado e se há **nominalização** dos processos. O primeiro exemplo é apresentado abaixo:

- **Exemplo 1:**

“Se os alunos **conseguem utilizar** o material em casa e se eles **entendem** o objetivo do material”.

O Exemplo 1 apresenta dois processos em **voz ativa**: um de **ação dirigida** (**conseguir utilizar**) e um **mental** (**entender**). Ambos os processos ocorrem em uma oração condicional, introduzida pela conjunção “se”, demonstrando que o entendimento do MD pelo aluno surdo, enquanto agente das ações, é uma condição necessária para que o material de português para surdos seja considerado adequado a esse contexto de ensino.

- **Exemplo 2:**

“É muito importante **fazer** uma avaliação diagnóstica para **conhecer** as limitações e dificuldades do aluno, antes de **fazer** um planejamento de atividades”.

No segundo exemplo, todas as orações estão em **voz ativa** e é possível encontrar, novamente, dois tipos de processo: **de ação** e **mental**. A partir dessa fala de um dos docentes, podemos perceber que duas **ações dirigidas concretas** (**fazer** uma avaliação diagnóstica e **fazer** um planejamento de atividades) e uma **ação cognitiva** (**conhecer** as limitações e dificuldades do aluno) são tarefas imprescindíveis do trabalho do professor (**agente**) que atua na área do ensino de português para surdos. Ademais, verificamos também a **nominalização** do processo “planejar” (verbo) em um tipo de objeto (nome) a ser utilizado pelo docente em sala

de aula, ou seja, um “planejamento”. Isso demonstra que, ao planejar suas atividades, o professor não deve apenas criar ou elaborar um plano a ser seguido, mas organizar suas ideias a partir de uma avaliação diagnóstica previamente aplicada e do conhecimento das especificidades de seus alunos.

- **Exemplo 3:**

“[...] **priorizar** a comunicação, pois a maioria já **entra** para a escola com a idade avançada”.

Os processos de **evento** não tiveram uma expressividade nas respostas dos professores, porém, encontramos o Exemplo 3, no qual o agente (**aluno surdo**) age em direção a um objetivo (**entrar para a escola**) em uma condição específica (**com a idade avançada**). Ao dizer que é necessário “**priorizar a comunicação**”, pelo fato de o aluno surdo ter acesso à escola tardiamente, o docente enfatiza um dos problemas vivenciados pelos surdos, pois, apesar de estarem “imersos” no português em suas casas (já que a maioria dos surdos é proveniente de famílias ouvintes), estes não adquirem a língua oral de seu país de maneira natural. Isso se deve ao fato de que:

“imerso” aqui se refere a estar junto e convivendo com pessoas falantes da língua portuguesa. Isso não significa que, no caso desses surdos, eles tenham “acesso” real à língua portuguesa, pois, por ser uma língua oral-auditiva, não há imersão no sentido de estar em contato sistemático com a língua. Tanto é verdade que os surdos não adquirem a língua portuguesa espontaneamente, simplesmente por conviverem com pessoas falantes de português (QUADROS, 2010, p. 30).

Além disso, muitas vezes, “as crianças surdas têm acesso à língua de sinais tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-criança surda”, ou seja, “eles encontram os surdos na fase da adolescência, normalmente, por acaso” (QUADROS; 2010, p. 30). Assim, a criança acaba sendo prejudicada cognitivamente, pois não tem acesso precoce a sua L1 nem conhece profundamente a sua L2.

- **Exemplo 4:**

“[...] se esse aluno **apresenta** alguma outra condição associada, além da surdez”.

- **Exemplo 5:**

“[...] **considerar** que ele [aluno surdo] **possui** algumas dificuldades que vem de ensinamentos anteriores [...]”.

Os Exemplos 4 e 5 apresentam processos **relacionais**, os quais envolvem relações de posse (**apresenta** e **possui**) entre o agente (**aluno surdo**) e seus atributos (**alguma outra condição associada** e **dificuldades que vem de ensinamentos anteriores**). Nesses casos, os alunos surdos são avaliados a partir de suas incapacidades e deficiências, as quais o docente deve **considerar** (processo mental), antes de criar um MD, e que evidenciam uma visão clínico-terapêutica da surdez, na qual o surdo é “definido por suas características negativas” e o objetivo da escola “é dar ao sujeito o que lhe falta” (SKLIAR, 1997, p. 113).

- **Exemplo 6:**

“A princípio os alunos não **gostam** muito das aulas de português [...]”.

- **Exemplo 7:**

“[...] necessidade de atividades interativas, que façam o aluno **se sentir pertencente** ao grupo, mesmo sem comunicação oral”.

Finalmente, os processos mais evidentes nas respostas dos docentes foram os **mentais**. No Exemplo 6, o *senser* (**alunos surdos**) vivencia um processo afetivo (**gostar**) em relação a um fenômeno (**aulas de português**). Essa fala do docente evidencia a visão errônea de que os alunos surdos não aprendem o português porque não gostam da língua. Em uma pesquisa realizada por Karnopp (2010) com universitários surdos, a autora constatou que:

Práticas de leitura e escrita [de quando os alunos estavam na Educação Básica] são relatadas como sendo atividades realizadas minimamente, já que os professores julgam que seus alunos têm extrema dificuldade de ler e escrever. Sendo assim, a estratégia utilizada na escola é a da “evitação”, ou seja, evita-se atividades que envolvam a leitura e a escrita, pressupondo que “os alunos não gostam” (KARNOPP, 2010, p. 66).

O Exemplo 7 também envolve o *senser* (**aluno surdo**) que vivencia um processo **afetivo** (**sentir-se**) em relação a um fenômeno (**ao grupo**) e sob uma condição específica (**mesmo sem comunicação oral**). Novamente, o docente

entrevistado trata a respeito de uma realidade vivenciada pelos alunos surdos, isto é, o fato de estarem inseridos em uma sociedade ouvinte, que utiliza uma língua de modalidade diferente:

Eles olham as bocas se movimentando e sabem que, através destes movimentos, as pessoas expressam pensamentos ideias, mas, mesmo havendo tal percepção, não compreendem esta língua. Em alguns casos, passam por processos terapêuticos intensos e chegam a adquirir a língua portuguesa, mas de forma sistemática e limitada. A diferença de modalidade da língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua (QUADROS, 2010, p. 30).

Em seguida, passamos para os aspectos da **análise textual** que estão relacionados à **função interpessoal** da linguagem, a partir da verificação do **grau de afinidade** expressa nas proposições dos professores, isto é, da **modalização** do discurso. Abaixo apresentamos alguns exemplos de **modalidade objetiva**:

- [...] **deveria** ter além do [material] didático, mais escolas especializadas em surdos e mudos.
- Antes de tudo o profissional **deve** considerar a perspectiva do Surdo e seu mundo [...].

No primeiro exemplo, apesar de utilizar um verbo auxiliar modal (**deveria**) que indica uma obrigação moral (FAIRCLOUGH, 2001a), verificamos que o docente escolhe uma oração condicional no futuro do pretérito do indicativo, indicando uma ação (**ter mais escolas especializadas**) que é consequente de outra (**ter mais materiais didáticos**). Essa escolha demonstra uma **baixa afinidade** do docente com sua proposição, ou seja, o professor parece não ter certeza ou segurança em seu discurso. Esse fato é evidenciado pelo uso da expressão “surdos e mudos”, a qual é típica das pessoas que desconhecem a situação linguística das pessoas surdas, visto que

o fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez é outra deficiência sem conexão com a surdez. Para ser considerada muda a pessoa deve apresentar problemas relacionados às cordas vocais ou no aparelho fonador que lhes impeçam de produzir sons. Este não é o caso da grande maioria dos surdos (STELLE; STRIEICHEN, 2013, p. 19928).

O segundo exemplo, por sua vez, apresenta a utilização do verbo auxiliar modal no presente do indicativo (**deve**) e que, assim como aconteceu na análise realizada no tópico anterior, dificulta a definição do grau de afinidade do professor

com sua proposição. Contudo, é possível perceber um envolvimento maior do entrevistado que, inclusive, optou por grafar a palavra “Surdo” com letra inicial maiúscula. De acordo com Cavalcanti (2011, p. 12):

Há, no campo teórico da surdez, uma diferenciação na grafia de “surdos” e “Surdos” (com “S” maiúsculo), [...] quando a referência se faz à entidade linguística e cultural, os termos relativos à surdez são grafados com “S” maiúsculo: Surdo, Surda, Surdez; enquanto as referências exclusivas à surdez como deficiência auditiva ou a ambos são grafadas em “s” minúsculo.

Em relação à **modalidade categórica**, selecionamos os seguintes exemplos:

- [...] eu tento mostrar a eles o quanto é importante o português e como irá constituir-los socialmente.
- O material é um recurso a mais no processo de ensino/aprendizagem.
- A principal questão **está** na percepção do profissional sobre o interesse do aluno, isto é, **não adiantaria** atividades repetitivas e enfadonhas que sejam desconexas com a realidade do educando.

No primeiro exemplo, o professor faz uma afirmativa (**é importante**), por meio do presente do indicativo, demonstrando uma **alta afinidade** com sua proposição, além de certa “solidariedade” com seu aluno surdo. Segundo Fairclough (2001a, p. 200), a afinidade que os produtores “expressam com as proposições é frequentemente difícil de separar de seu sentido de afinidade ou solidariedade com os integrantes”. Nesse caso, o docente parece ter o desejo de mostrar ao seu aluno surdo que, além de adquirir a Libras, é importante que ele também aprenda o português. De acordo com Quadros (1997, p. 85),

no caso da comunidade surda, a L1 é essencial – as crianças surdas precisam ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento – e a L2 é necessária – as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte.

Do mesmo modo, o segundo exemplo também expressa uma **alta afinidade** do professor entrevistado, o qual aparenta ter certeza em suas palavras, ao salientar a importância do material didático no processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo, por meio do uso de um verbo no presente do indicativo (**é**).

Em contrapartida, no terceiro exemplo, não fica claro o grau de afinidade do docente com sua proposição. Isso se deve ao fato de que, apesar de afirmar

categoricamente que a percepção do profissional, a respeito do interesse do seu aluno surdo, é a principal questão a ser levada em consideração, durante a produção de um MD para esse contexto de ensino, o professor utiliza uma **negação**, juntamente com um verbo no futuro do pretérito do indicativo (**adiantaria**), modalizando seu discurso. Desse modo, o professor parece não estar seguro, em sua segunda afirmativa, de que atividades repetitivas e sem contextualização não são eficientes no ensino de português para alunos surdos.

Embora não tenhamos encontrado nenhum exemplo de **modalidade subjetiva** nas respostas dos professores, encontramos uma proposição que demonstra um **alto grau de afinidade** explicitado na seguinte fala: “**Com certeza** devemos considerar primeiramente a percepção visual do surdo”. Nesse exemplo, o docente afirma com segurança que, em primeiro lugar, deve-se levar em consideração a percepção visual do surdo, durante a produção de um MD de português para esse público-alvo. Atualmente, a visualidade tem sido enfatizada no trabalho com o aluno surdo, para o qual “o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem [e de outros meios semióticos]”, tanto no sentido da compreensão quanto no da produção (REILY, 2003, p. 169).

Após a realização desta **descrição** das respostas dos professores, por meio da **análise textual**, também realizamos uma **interpretação** da **prática discursiva** relacionada às respostas dos professores à segunda questão. Para tanto, verificamos a **intertextualidade manifesta**, a partir da **representação do discurso**, da **pressuposição**, da **negação** e do **metadiscorso**, buscando os “outros textos” que constituem as falas dos docentes.

Assim como ocorreu na análise da primeira pergunta, as respostas dos professores não apresentam marcas formais para a indicação dos “discursos de outros”. Contudo, como “não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não realize outros” (FOUCAULT, 1972, p. 98 *apud* FAIRCLOUGH, 2001a, p. 133), seguimos os critérios propostos por Fairclough (2001a), para analisar a **intertextualidade manifesta** nas respostas dos professores.

Em relação à **representação do discurso**, as falas dos docentes são apresentadas em discurso direto, sem aspas ou orações introduzidas por verbos *dicendi*. Entretanto, localizamos alguns trechos nos quais as indicações de outras vozes são mais facilmente percebidas, como acontece neste exemplo já discutido



anteriormente, no critério de transitividade: “A princípio os alunos não gostam muito das aulas de português [...]”. Nesse exemplo, podemos localizar o discurso do senso comum, a partir do qual se acredita que os surdos não aprendem o português por não gostarem da língua. Outro discurso possível é o do próprio aluno surdo, que pode ter feito essa afirmativa para seu professor em sala de aula.

A ocorrência de **pressuposições** se deu de maneira mais expressiva em nosso *corpus*. Para esta análise, selecionamos os seguintes exemplos:

- Antes de tudo o profissional deve considerar a perspectiva do Surdo e seu mundo, em seguida buscar sinalizá-lo [o mundo], caso o Surdo e sua família optem pela sinalização, para só depois inserir a Língua Portuguesa.
- Que Libras é sua língua natural e que sem eles saberem e/ou dominarem por completo essa língua, o trabalho de ensiná-los Língua Portuguesa não se torna impossível, mas, antes será preciso ensinar Libras, ao invés de concentrar apenas no ensino da L2 (português).
- [eles são] usuários de uma língua visual-espacial, então as aulas devem ter muitos recursos visuais.

No primeiro exemplo, temos duas pressuposições: (1) o surdo somente será usuário da Libras, caso ele e sua família optem pela sinalização; e (2) é necessário que o surdo adquira, primeiramente, sua L1, para só depois aprender o português. A primeira pressuposição retoma o que já foi comentado nesta análise, a respeito da importância de levar em consideração o contexto social do surdo, bem como o envolvimento de sua família em seu processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, os discursos dos alunos surdos e de seus familiares estão presentes na fala do docente. A segunda pressuposição está diretamente relacionada com o segundo exemplo e ambos são baseados em pesquisas na área da Educação de Surdos, as quais demonstram que:

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...], conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda (QUADROS, 1997, p. 84).

Já o terceiro exemplo apresenta a pressuposição de que, por serem usuários de uma língua espaço-visual, as aulas de português para os alunos surdos devem

ser permeadas de recursos visuais. Essa percepção também já foi discutida nesta pesquisa, porém, convém enfatizar que “crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguirem construir significados” (REILY, 2003, p. 161).

Passando para a análise da **negação** nas falas dos professores, selecionamos os seguintes exemplos:

- Eles fazem a perguntas e o profesores ser exposto ao esclarecimento concreto e **nao** mundo abtrato! (*sic*, professor surdo)
- O fato deles **não** dominarem a libras e o tempo que eles ficam fora da escola ou frequentando a escola, mas **sem** compreender o que acontece na escola.

Conforme aponta Fairclough (2001a), a negação pode ser utilizada em uma proposição com o intuito de incorporar um discurso que se quer contestar. Nesse sentido, a fala do professor entrevistado contesta a prática de alguns docentes de apresentar conceitos abstratos para os alunos surdos, os quais, em sua opinião, necessitam de um “esclarecimento concreto”. No segundo exemplo, temos dois tipos de negação: (1) com o uso do advérbio de negação (**não**); e (2) com o uso de uma preposição que indica ausência (**sem compreender = não compreende**). Tais negações parecem ter o intuito de polemizar uma realidade vivida pelos alunos surdos, isto é, o fato de eles não dominarem sua L1 e de, apesar de estarem inseridos em uma sala de aula, eles não compreendem o que lhes é ensinado.

Finalmente, em relação ao **metadiscorso**, localizamos o seguinte exemplo, no qual o professor entrevistado utiliza a terceira pessoa do singular para incluir “outras vozes” em seu discurso:

**Sabemos** que tem surdos com diversos problemas associados (déficit de aprendizagem, autismo...) levar em consideração as especificidades associadas e não excluir os conteúdos didáticos. **Devemos** aplicar o conteúdo adaptando-o a realidade do aluno.

A partir dessa estratégia, o docente acaba distanciando a si próprio do seu discurso e incluindo nele as vozes de outros, demonstrando que a responsabilidade de “levar em consideração as especificidades associadas”, “não excluir conteúdos didáticos”, e “aplicar o conteúdo adaptando-o a realidade do aluno” não é apenas dele, mas dos professores de surdos em geral.

Para finalizar, passamos para a análise da prática social, verificando as **crenças**, as **relações sociais** e as **identidades sociais** que podem ser encontradas na fala dos professores entrevistados. Em relação às **crenças** dos docentes, novamente encontramos alguns conhecimentos advindos do senso comum e outros de pesquisas na área do ensino de PL2 para surdos, como pode ser visto abaixo:

Conhecimentos advindos de pesquisas	Senso comum
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A “imersão” em um ambiente no qual se fala o português não garante o aprendizado dessa língua pelos surdos.</li> <li>- É necessário que o surdo adquira, primeiro, sua L1, para, depois, aprender sua L2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os surdos não aprendem o português porque não gostam dessa língua.</li> <li>- Pelo fato de serem surdos, esses indivíduos também são mudos.</li> </ul>

Os conhecimentos e crenças evidenciados nas falas dos docentes apontam para a importância da aquisição da Libras o mais precocemente possível, para que a criança surda se desenvolva cognitivamente e possa aprender sua segunda língua de maneira adequada e efetiva. Ademais, é necessário que alguns “mitos” relativos aos surdos sejam desconstruídos na sociedade ouvinte, de modo a acabar com o estereótipo de que os surdos não gostam do português e de que todo surdo é mudo.

Sobre as **relações sociais** presentes nas respostas dos docentes, foi possível encontrar as seguintes: (1) **professor-aluno**; e (2) **surdo-surdo**. Inicialmente, percebemos que o professor tem o papel de buscar recursos que auxiliem o processo de ensino/aprendizagem de seu aluno surdo, bem como verificar suas especificidades e necessidades educacionais, para, então, fazer um planejamento de suas aulas. O aluno, por sua vez, apresenta muitas dificuldades no aprendizado do português e, inclusive, parece não gostar dessa língua. Já a relação surdo-surdo, apesar de imprescindível para a criação de uma identidade cultural e a aquisição da L1, mostra-se tardia e pouco valorizada pela instituição escolar.

A partir dessas constatações, identificamos duas principais **identidades sociais**, construídas a partir das proposições dos professores. A primeira delas diz respeito ao **professor de português**, o qual se mostra preocupado com o contexto social de seu aluno surdo e com as demais deficiências que este pode apresentar. Além disso, esse profissional conhece a importância dos recursos visuais nesse contexto de ensino, bem como a necessidade de um aprendizado efetivo de

português, o qual proporcionará a esses estudantes o exercício da cidadania, visto que eles estão inseridos em uma sociedade de maioria ouvinte e usuária de uma língua oral-auditiva. Contudo, percebemos ainda o desconhecimento de alguns aspectos importantes, tais como a condição linguística desses alunos (nem todo surdo é mudo) e das dificuldades de aprendizado do português que, nem sempre, são advindas da falta de interesse pela língua.

A segunda identidade social é a do **aluno surdo**, retratado como aquele que não tem acesso precoce à sua L1, tem dificuldades no aprendizado de sua L2, pode apresentar outras deficiências, além da surdez, e necessita de um aprendizado diferenciado, baseado em recursos visuais e no contato com outros usuários da Libras, visto que seu contexto sociocultural é diferente dos demais estudantes inseridos em uma sala de aula de ensino regular.

### **6.2.3 Pontos Importantes da Análise para a Produção da Unidade Didática**

A partir do questionário *on-line* aplicado aos professores e da análise crítica de suas respostas, foi possível perceber alguns aspectos importantes a serem levados em consideração, no momento da produção da unidade didática digital proposta nesta pesquisa, bem como para as recomendações para a produção de MD de PL2 voltados para o público de alunos surdos.

Nesse sentido, procuramos levar em consideração o contexto social do aluno surdo, enquanto sujeito usuário de uma Língua de Sinais, imerso em uma cultura visual e que necessita aprender o português como L2, de modo a exercer sua cidadania na sociedade ouvinte na qual está inserido. Buscamos também produzir um material voltado para alunos surdos com conhecimento intermediário de português, e com nível avançado de Libras, isto é, que já tenham desenvolvido sua L1, de modo que o material fizesse sentido para suas vidas. Ademais, exploramos os recursos visuais, tais como imagens, vídeos, sinalização em Libras, cores, tipografia, entre outros, de maneira contextualizada e não apenas decorativa.

Segundo Fairclough (2001a, p. 100),

ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos.

Desse modo, a partir da criação da unidade didática implementada nesta pesquisa e da sugestão de recomendações que podem ser utilizadas, durante a produção de um MD de ensino de PL2 para surdos, nossa meta é contribuir para a mudança das práticas discursiva e social atuais nesse contexto de ensino, nas quais os materiais utilizados não estão adequados ao público-alvo de alunos surdos e não contemplam suas especificidades, o que faz com que alguns estigmas sejam criados, tais como a ideia errônea de que os surdos não aprendem o português por não gostarem da língua. Assim, vamos ao encontro do que propõe Fairclough (2001a, p. 27) em sua Teoria Social do Discurso, ao dizer que “as práticas discursivas em mudanças contribuem para modificar o conhecimento (até mesmo crenças e senso comum), as relações sociais e as identidades sociais”.

### **6.3 Avaliação da Unidade Didática pelos Participantes Surdos**

Nesta seção, apresentamos uma análise crítica das respostas dos participantes surdos ao questionário de avaliação da unidade didática produzida e implementada neste trabalho, com o intuito de verificarmos sua percepção em relação ao material, bem como os resultados de aprendizagem.

O questionário de avaliação foi composto por questões abertas e de múltipla escolha, sendo dividido em quatro seções: (1) Autoavaliação; (2) Avaliação do Material Didático; (3) Avaliação do Ambiente Virtual e (4) Opiniões e Sugestões. Portanto, nesta seção, apresentamos e comentamos as respostas das questões de múltipla escolha, por meio dos gráficos gerados no questionário, e analisamos criticamente as respostas às questões abertas, seguindo a ordem na qual as perguntas foram apresentadas aos participantes.

Na seção de Autoavaliação, inicialmente, os participantes responderam como foi o nível de dedicação que eles dispensaram para realização das atividades da unidade didática e de que maneira as atividades foram realizadas. Os GRÁFICOS 11 e 12 apresentam as porcentagens de respostas:

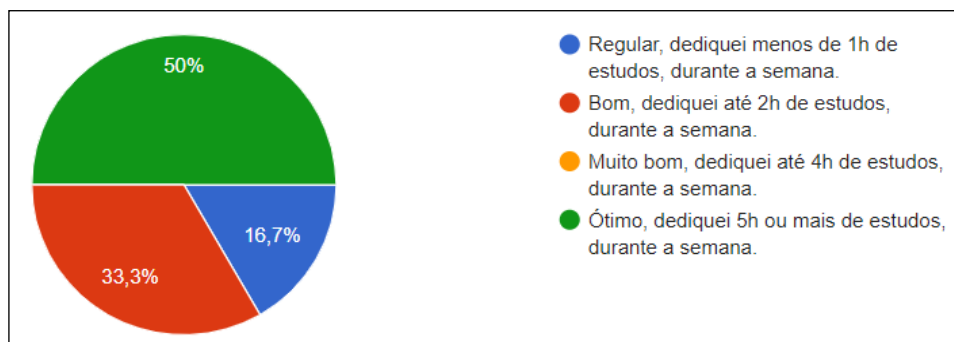


GRÁFICO 11: Dedicção às atividades da unidade didática

Fonte: Dados da pesquisa.

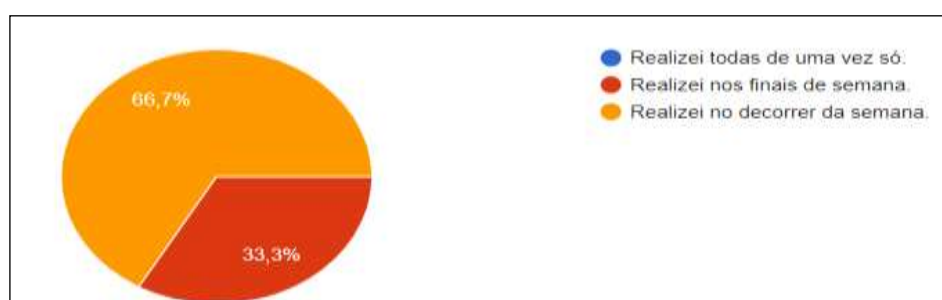


GRÁFICO 12: Realização das atividades da unidade didática

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das respostas apresentadas nos gráficos, percebemos que, de maneira geral, os participantes se dedicaram aos estudos do conteúdo apresentado e dispensaram um tempo, ao longo da semana, para realização das atividades. Essa dedicação foi essencial para a aprendizagem dos alunos, principalmente pelo fato de o material ter sido aplicado no formato *on-line*, que requer um comprometimento maior dos estudantes.

Outra pergunta realizada na seção de Autoavaliação foi sobre a frequência na qual os participantes: (1) leram os textos escritos em português; (2) assistiram aos vídeos em Libras; (3) acessaram os *links* disponibilizados; (4) leram os comentários da professora; (5) acessaram o dicionário virtual para procurar o significado de alguma palavra; e (6) postaram suas dúvidas no Fórum de Dúvidas. O GRÁFICO 13 apresenta as respostas dos participantes a essa questão:

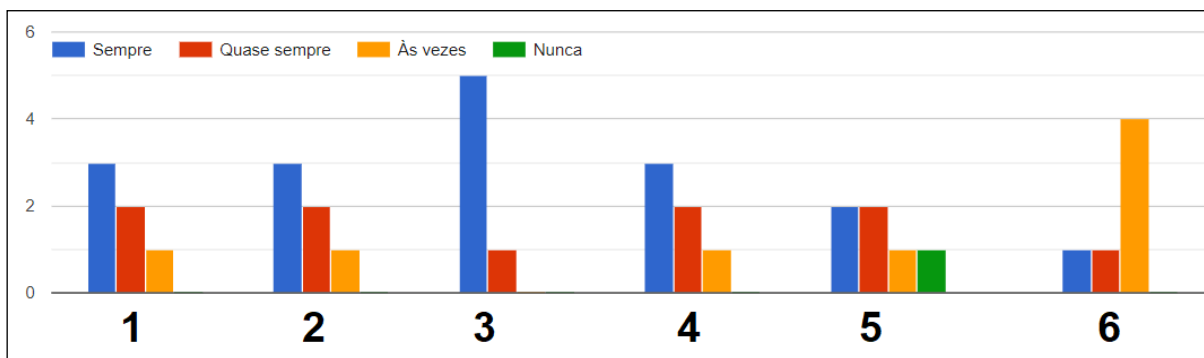


GRÁFICO 13: Frequência de utilização dos recursos da unidade didática  
Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas mostram que, nem sempre, os participantes recorreram à leitura do conteúdo apresentado em português escrito ou assistiram aos vídeos em Libras, o que demonstra a necessidade de haver essa opção de escolha para os alunos surdos que irão optar pelo modo semiótico de sua preferência. Por outro lado, os *links* disponibilizados na unidade didática foram “sempre” acessados pela maioria dos participantes, mostrando que este recurso é muito importante em materiais digitais, por trazerem informações adicionais ou relacionadas que podem agregar ao aprendizado dos estudantes. Ademais, percebemos que os comentários da professora (nos fóruns de discussão ou nas atividades) não foram lidos em sua totalidade, o dicionário virtual e o Fórum de Dúvidas também não tiveram grande utilização. Em relação ao Fórum de Dúvidas, acreditamos que este não tenha sido muito utilizado pelo fato de os alunos terem solicitado a criação de um grupo do *WhatsApp* para facilitar e tornar a comunicação mais rápida.

A questão aberta dessa seção do questionário de avaliação solicitou que os alunos completassem as seguintes frases:

- “Com esta unidade didática eu aprendi que o objetivo de um currículo é...”
- “Com esta unidade didática eu aprendi...”
- “Ainda continuo com dúvidas em...”

Iniciamos a análise crítica pela **função ideacional (análise textual)** e selecionamos as respostas<sup>162</sup> de alguns participantes para completar a segunda frase apresentada anteriormente:

<sup>162</sup> As respostas dos participantes surdos foram transcritas integralmente, ou seja, sem adaptações ortográficas e/ou gramaticais.

- Eu aprendi como escrever estruturas **certas** do currículo e **regras** do currículo.
- Muito coisa para aprender **novidades** dentro do curso de português, é **bom** exemplo sobre currículo, ortografia de português.

Segundo Fairclough (2001a, p. 230), “como produtores [de sentido] estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras”. Nessa perspectiva, levando em consideração o critério de **significado das palavras**, percebemos que as palavras-chave em destaque, escolhidas pelos participantes, apontam para uma visão positiva em relação à unidade didática, visto que, por meio dela, foi possível “aprender **novidades**” e ela pode ser considerada um “**bom** exemplo” sobre o gênero textual apresentado. Além disso, a primeira resposta parece indicar que o participante já tinha um conhecimento prévio, não muito aprofundado, do gênero em questão, visto que, a partir do material didático, foi possível aprender as “estruturas **certas**” e as “**regras**” do currículo.

Ainda em relação a essas três frases a serem completadas pelos participantes, foi possível encontrar alguns **processos** relacionados à **transitividade** das sentenças, apresentados nos exemplos a seguir:

- **Exemplo 1:**

**“Com esta unidade didática eu aprendi...”**

*Como **fazer** o currículo.*

***Formar** o currículo.*

No Exemplo 1, percebemos dois processos de **ação dirigida (fazer e formar)** em **voz ativa**, ambos expressando ações concretas de aprendizagem dos agentes (**alunos surdos**) em relação ao objetivo (**o que = gênero textual currículo**). Tais respostas podem indicar que um dos objetivos de aprendizagem da unidade didática (aprender a produzir o gênero textual currículo) foi alcançado, de acordo com a opinião dos participantes.

- **Exemplo 2:**

**“Com esta unidade didática eu aprendi que o objetivo de um currículo é...”**

*Objetivo de um currículo é para ajudar no futuro quando eu procurar os empregos para que **poderei entrar**.*



O Exemplo 2 apresenta um processo de **evento** (**poderei entrar**) em **voz ativa**, no qual o agente (**aluno surdo**) age em direção a um objetivo (**onde = empregos**), mediante uma circunstância (**ajuda do currículo**). A resposta desse participante pode demonstrar a importância do conhecimento construído por ele, ao longo da unidade didática, visto que, saber escrever bem um currículo, é um dos requisitos básicos para quem deseja alcançar uma vaga de emprego.

- **Exemplo 3:**

**“Com esta unidade didática eu aprendi que o objetivo de um currículo é...”**

*Eu aprendi mais e entender.*

No Exemplo 3, o *senser* (**aluno surdo**) vivencia os processos **mentais** de **aprender** e **entender** (verbos ligados ao campo cognitivo) o **objetivo de um currículo** (fenômeno), em **voz ativa**. Novamente, pela fala do participante, percebemos que foi possível alcançar um de nossos objetivos de aprendizagem, em relação ao gênero textual explorado na unidade didática.

- **Exemplo 4:**

**“Ainda continuo com dúvidas em...”**

*Tem um pouco.*

Já, no Exemplo 4, observamos um processo **relacional**, no qual o verbo **ter** exerce uma relação de **posse** entre o agente (**aluno surdo**) e um atributo (**dúvidas em relação ao gênero textual currículo**). A resposta desse participante pode apontar para o fato de que ele não aprendeu totalmente o conteúdo apresentado na unidade didática. Contudo, o uso do advérbio **pouco** acaba modalizando o discurso (baixa afinidade) e passando a impressão de que ou suas dúvidas são em pequena quantidade ou ele não tem certeza se realmente tem dúvidas (indeterminação). Principalmente se levarmos em consideração que o participante não citou quais conteúdos não foram assimilados e que ainda geram dúvida.

Para finalizar a análise da primeira seção do questionário de avaliação da unidade didática, partimos para a categoria de **modalidade**, relacionada à **análise textual** na perspectiva da **função interpessoal**.

- **Exemplo 5:**

**“Com esta unidade didática eu aprendi...”**

*Muito coisa para aprender novidades dentro do curso de português, é bom exemplo sobre currículo, ortografia de português.*

O Exemplo 5 apresenta um momento no qual é possível encontrar uma **modalização categórica** do discurso, visto que o verbo **ser**, no presente do indicativo (**é**), apresenta um **alto grau de afinidade** do participante surdo com o discurso proferido, o que demonstra segurança ao afirmar que a unidade didática pode ser considerada um bom exemplo de trabalho com o gênero textual em questão, o que também pode demonstrar uma opinião positiva do participante em relação ao material. Contudo, é importante lembrar a noção de solidariedade, apontada por Fairclough (2001a, p. 201), ao dizer que “expressar alta afinidade pode ter pouca relação com o comprometimento de alguém com uma proposição, mas muita relação com um desejo de demonstrar solidariedade”.

Na seção de Avaliação do Material Didático, a primeira pergunta foi sobre a contribuição da unidade didática para o aprendizado de português dos participantes. A partir do GRÁFICO 14, percebemos que a maioria dos alunos (66,7%) considerou que a unidade didática contribuiu de alguma forma para esse aprendizado e 33,3% consideraram que essa contribuição foi apenas “mais ou menos”. Nenhum aluno respondeu que a unidade didática não teve nenhuma contribuição nesse sentido.

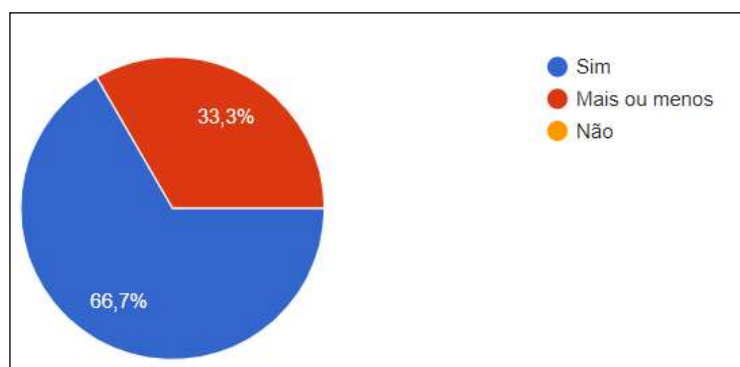


GRÁFICO 14: Contribuição da unidade didática ao aprendizado de português  
Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, foi perguntado aos participantes como eles avaliavam a relevância do conteúdo da unidade didática para sua vida pessoal, profissional e acadêmica. As respostas a essa pergunta são apresentadas no GRÁFICO 15:

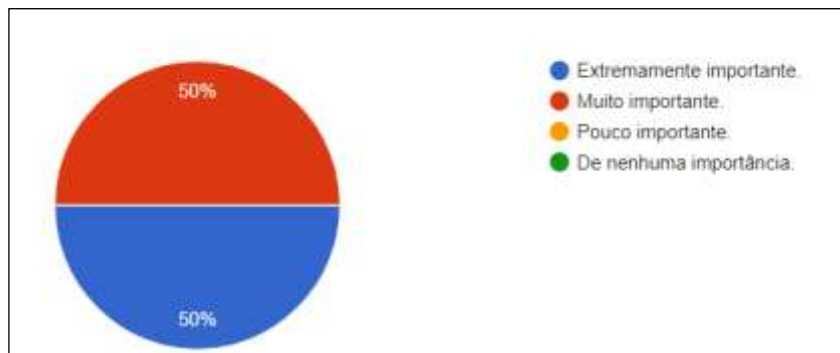


GRÁFICO 15: Relevância do conteúdo da unidade didática  
Fonte: Dados da pesquisa.

A opinião dos participantes ficou dividida entre os que consideraram o conteúdo “extremamente importante” e os que consideraram “muito importante”. Isso pode demonstrar que a temática apresentada na unidade didática está de acordo com as necessidades do nosso público-alvo “idealizado”, ou seja, jovens surdos que já concluíram o Ensino Médio e que desejam ingressar no mercado de trabalho.

Outra pergunta de múltipla escolha foi voltada à avaliação dos participantes quanto aos: (1) recursos visuais da unidade didática (imagens, cores, tipos de letra, animações, esquemas, infográficos etc.); (2) vídeos em Libras; (3) textos escritos em português; (4) gêneros textuais explorados (vídeo de apresentação pessoal, currículo criativo e currículo tradicional); (5) arquivos em PDF do material; e (6) comentários da professora. O GRÁFICO 16 apresenta as respostas dos participantes a essa questão:

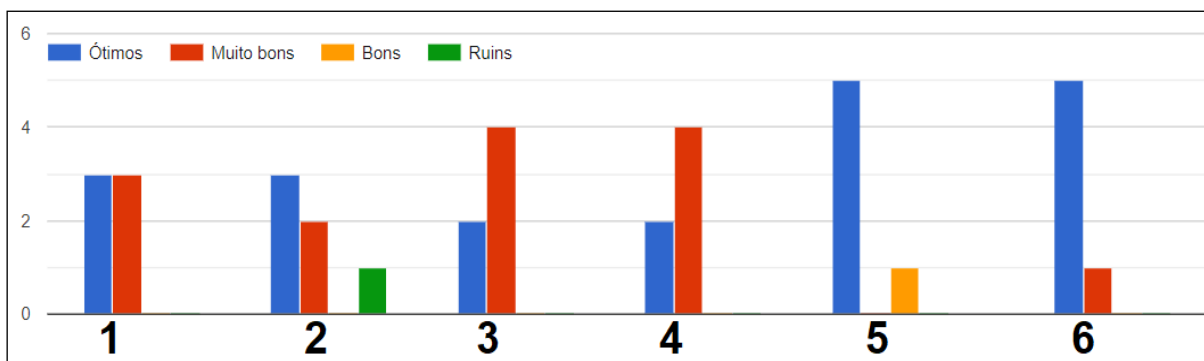


GRÁFICO 16: Avaliação dos recursos da unidade didática  
Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do GRÁFICO 16, percebemos que, de maneira geral, a avaliação dos recursos disponibilizados durante a implementação da unidade didática foi positiva. Os únicos recursos avaliados como “ruins” foram os vídeos em Libras. O participante

que selecionou essa resposta justificou, na última pergunta do questionário (destinada a sugestões de melhoria do material), que gostaria que os vídeos em Libras fossem gravados pela própria professora e não por uma intérprete<sup>163</sup>. Entretanto, ao produzir a unidade didática, seguimos os modelos de MD voltados para o público de alunos surdos (como os materiais citados nesta pesquisa: SILVA; GUIMARÃES, 2018 e EDITORA MODERNA, 2005), nos quais os vídeos em Libras são gravados por profissionais intérpretes.

As questões abertas desta seção foram as seguintes:

**4. Você considera que os recursos visuais disponibilizados na unidade didática (imagens, cores, tipos de letra, quadros, vídeos tutoriais, escrita de sinais etc.) contribuíram para seu aprendizado de português? Como?**

**5. O que você acha que ficou faltando na unidade didática para que seu aprendizado de português fosse mais fácil?**

**6. Você gostou da experiência de aprender o português por meio da internet? Por quê?**

Levando em consideração a **análise textual**, na perspectiva da **função ideacional**, bem como o critério de **significado das palavras**, selecionamos os seguintes exemplos de resposta à questão de nº 4:

É **criativo** de visual e perceber isso **ajuda aprender** cada tipo gramática.

**Gostei** negrito azul **mais atenção** e entender.

**Ótima** visual.

Sim, é **melhor visualização** [...].

Nas respostas à questão de nº 4, percebemos que os participantes enfatizaram a importância da exploração dos recursos visuais para o processo de ensino/aprendizagem de português, realizada na unidade didática, por meio de adjetivos (**criativo**, **ótima**), quantificadores (**mais atenção**, **melhor visualização**) e processos (**ajuda aprender**, **gostei**) que demonstram uma opinião positiva. Essa avaliação dos participantes vai ao encontro daquilo que defendemos, ao longo desta pesquisa, ou seja, da necessidade de utilização de modos e recursos

<sup>163</sup> Os vídeos de interpretação em Libras da unidade didática foram realizados por uma intérprete surda voluntária que recebeu o roteiro do conteúdo previamente e realizou a gravação, seguindo orientações da professora/autora do material.

semióticos variados no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes surdos que estão imersos em uma cultura essencialmente visual.

Ainda em relação ao **significado das palavras**, selecionamos os seguintes exemplos de resposta à questão de nº 6:

Gostei **muito** importante **quero aprender mais**. Porque **preciso entender** bem!

Sim. Porque ficar mais **fácil** de aprender.

Sim aprendi, porque eu **necessário** com internet para **ajudar entender**, achar algumas coisas ou é **bom** pesquisar na internet para entender **melhor**.

Nessas repostas, também é possível encontrar o uso de quantificadores (**muito, mais, melhor**), adjetivos (**fácil, necessário, bom**) e processos relacionados à necessidade de aprendizado desses alunos quanto ao português escrito (**quero aprender, preciso entender, ajudar entender**), demonstrando também o potencial de uso do computador e da internet para o ensino de L2. Segundo Stumpf (2010, p. 6), “hoje a inclusão digital é inovação e a utilização das TICs [Tecnologias de Informação e Comunicação] na educação dos surdos é parte importante da construção de conhecimento nessa área”, visto que o computador e, principalmente, a internet proporcionam novas possibilidades de comunicação e interação, por meio dos mais variados recursos visuais.

Ainda em relação à **análise textual**, sob a perspectiva da **função ideacional**, localizamos nas respostas às questões 4, 5 e 6 alguns **processos (transitividade)** realizados em **voz ativa**, apresentados nos exemplos a seguir:

- **Exemplo 6:**

**“5. O que você acha que ficou faltando na unidade didática para que seu aprendizado de português fosse mais fácil?”**

*Acho que não, e **consegui aprender aos poucos**.*

O Exemplo 6 apresenta um processo **de ação não dirigida**, no qual o agente (**aluno surdo**) realiza uma ação (**conseguir aprender**), sem um objetivo aparente (conseguiu aprender o quê?), mas ligado a uma circunstância (**aos poucos**). Nesse caso, a inserção da expressão **aos poucos** pode estar relacionada ao fato de que esse aprendizado não foi algo fácil ou rápido, mas processual.

- Exemplo 7:

**“6. Você gostou da experiência de aprender o português por meio da internet? Por quê?”**

*[A internet] me ajudou como posso pesquisar as duvidas palavras no dicionário diretamente na internet.*

No Exemplo 7, temos duas ocorrências de processos de **ação dirigida** (**ajudar, pesquisar**), nos quais o agente (**aluno surdo**) age em direção um objetivo (**dúvidas e palavras no dicionário**) e sob uma circunstância (**diretamente na internet**). Em sua resposta, o participante salientou benefícios que a internet proporcionou ao seu aprendizado de português, durante a realização da unidade didática, ou seja, a pesquisa de dúvidas na internet e a busca de palavras no dicionário virtual, mesmo que este não tenha sido um recurso muito acessado no curso *on-line* (conforme apresentado no GRÁFICO 13).

- Exemplo 8:

**“5. O que você acha que ficou faltando na unidade didática para que seu aprendizado de português fosse mais fácil?”**

*Faltando sim, porque tem muitas perguntas são difíceis para entender e também não tinha os vídeos das perguntas em Libras.*

**“6. Você gostou da experiência de aprender o português por meio da internet? Por quê?”**

*Sim, mas não muito pois as vezes tenho duvida na hora de atividade fica difícil falar com professora diretamente como no pessoalmente [...].*

*Eu prefiro pessoalmente porque eu poderia aprender mais e ter muitos conhecimentos e entendimentos. Muito melhor que ter integração com colegas e professora.*

O Exemplo 8 traz respostas dos participantes nas quais podemos encontrar algumas ocorrências do processo **relacional**, todas realizadas por meio do verbo **ter**. Na primeira resposta, temos a relação de **existência** de atributos (**muitas**

**perguntas difíceis**) que o agente (**aluno surdo**) tem, em contraponto com uma relação de **ausência** de atributos (**vídeos das perguntas em Libras**) que o participante considerou que faltaram na unidade didática para que seu aprendizado de português ocorresse de maneira mais tranquila.

Sobre esse quesito, ao produzir a unidade didática, optamos por não traduzir todos os textos e enunciados das questões em Libras, mas apenas as partes de sistematização do conteúdo ou as atividades que demandavam uma explicação mais aprofundada (por exemplo, as atividades de gravação de um vídeo e de produção escrita). Como o material foi aplicado no modelo EAD (curso previamente disponibilizado em um AVA) e não no modelo remoto (contando com aulas síncronas, por meio de videoconferência e atividades assíncronas), a explicação dos conteúdos e a escolha de quais deles traduzir para a Libras foram prejudicadas. Isso se deve à impossibilidade de traduzir todo o conteúdo para a Libras e à necessidade de desenvolver uma autonomia de leitura em PL2 nos estudantes surdos. De acordo com Quadros (1997, p. 96), “os alunos [surdos] devem ser encorajados a desenvolver um programa de leitura que venha ao encontro de seus interesses específicos”. Para tanto, o estudante surdo deve ter a oportunidade de ler, de modo a tornar a leitura parte do seu cotidiano escolar, além de sentir-se capaz de realizar as atividades propostas pelo professor.

Nas duas respostas à questão 6, apresentadas no Exemplo 8, os alunos surdos expressaram sua opinião a respeito do aprendizado de português, por meio da internet que, para eles, não foi muito produtivo. Temos, portanto, uma relação de **existência** de atributos (**dúvida, muitos conhecimentos e entendimentos**) que os participantes (**alunos surdos**) poderiam sanar ou adquirir, caso o ensino tivesse sido realizado sob outra circunstância ( **pessoalmente**).

As respostas dos participantes apontam para alguns problemas que podem ser encontrados no modelo de ensino a distância, ou seja, a comunicação entre o professor e o aluno, que não ocorre em tempo real; o aprendizado dos conteúdos, que depende de muita dedicação e comprometimento do estudante; bem como a interação entre os colegas e o professor, que fica prejudicada sem o contato pessoal. Em relação à comunicação e à interação, fizemos o possível para que as dúvidas fossem sanadas, os avisos fossem repassados e que pudesse haver uma colaboração entre os participantes, por meio do Fórum de Dúvidas, dos espaços de

comentários próprios do AVA utilizado, do grupo do *WhatsApp* e das propostas de atividades colaborativas.

- **Exemplo 9:**

**“6. Você gostou da experiência de aprender o português por meio da internet? Por quê?”**

*Não gosto mais e menos.*

*Na verdade é um pouco. porque não aprendi muito por meio da internet.*

*Sim, gostei das informações.*

De acordo com Fairclough (2001a, p. 225), a escolha de determinado processo pode fazer com que “agência, causalidade e responsabilidade” sejam “tornadas explícitas ou deixadas vagas”. Nessa perspectiva, as respostas apresentadas no Exemplo 9 demonstram a opinião (negativa ou positiva) do *senser* (**aluno surdo**), por meio de processos mentais (**gosto, aprendi, gostei**), ligados aos campos cognitivo e afetivo e a um fenômeno (**experiência de aprendizagem de português pela internet**). Contudo, a modalização do discurso, por meio dos quantificadores (**mais ou menos, um pouco, muito**), acaba trazendo incerteza e indeterminação às respostas dos participantes, principalmente por estas não trazerem exemplos concretos (o que não foi aprendido, quais informações o participante gostou).

Nessa seção do questionário de avaliação, também foi possível localizar duas respostas nas quais aparecem o processo de **nominalização**:

- **Exemplo 10:**

**“4. Você considera que os recursos visuais disponibilizados na unidade didática (imagens, cores, tipos de letra, quadros, vídeos tutoriais, escrita de sinais etc.) contribuíram para seu aprendizado de português? Como?”**

*Sim, é melhor **visualização**, e **adaptação didática** nos estudos.*

**“6. Você gostou da experiência de aprender o português por meio da internet? Por quê?”**



*Na verdade é um pouco. porque não aprendi muito por meio da internet. Eu prefiro pessoalmente porque eu poderia aprender mais e ter muitos conhecimentos e entendimentos. Muito melhor que ter **integração** com colegas e professora.*

Conforme aponta Fairclough (2001a, p. 227), “a criação de novas entidades é uma característica da nominalização que tem considerável importância cultural e ideológica”. Na primeira resposta do Exemplo 10, o participante surdo nominaliza o processo **visualizar** e o processo **adaptar**, por meio dos substantivos **visualização** e **adaptação**. Assim, as ações concretas que envolvem a função do aluno (visualizar o conteúdo do material) e do professor (adaptar o conteúdo para o aluno) se transformam em ações mais abstratas e os agentes dessas ações são omitidos. Na segunda resposta do Exemplo 10, encontramos a nominalização do processo **interagir**, por meio do substantivo **interação**. Nesse caso, percebemos a transformação de “uma condição local e temporária” (algo que geralmente acontece no contexto de sala de aula) em uma “propriedade” que é “foco da atenção” do participante (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 227).

Partindo para a **análise textual**, com foco na **função interpessoal**, tratamos agora da **modalidade do discurso** nas respostas dos participantes às perguntas abertas da segunda seção do questionário de avaliação da unidade didática. Por se tratar de um questionário no qual os participantes deveriam dar sua própria opinião e avaliar o material sob seu ponto de vista, além de já conter um modalizador na pergunta (“**O que você acha**”), a modalidade mais evidente foi a **subjativa**, como pode ser visto no Exemplo 11 abaixo:

- **Exemplo 11:**

**“5. O que você acha que ficou faltando na unidade didática para que seu aprendizado de português fosse mais fácil?”**

*Para mim **achei** nenhum que falta.*

**Acho** que não, e consegui aprender aos poucos.

Nas respostas apresentadas anteriormente, os participantes utilizaram um **marcador de modalidade subjativa** (**achei, acho**) que, mesmo demonstrando sua opinião, apresenta um **grau de afinidade baixa**, pelo fato de não haver certeza no

discurso, ou seja, não se pode afirmar que, de fato, a unidade didática está completa e não falta nada para que o aprendizado de português dos estudantes surdos fosse mais efetivo. Talvez, para não gerar dúvidas na interpretação das respostas, tivesse sido interessante mudar a questão para algo do tipo: **“Em sua opinião, ficou faltando algo na unidade didática para que seu aprendizado de português fosse mais fácil? Se sim, o que ficou faltando?”**.

- **Exemplo 12:**

**“6. Você gostou da experiência de aprender o português por meio da internet? Por quê?”**

*Eu prefiro pessoalmente porque eu **poderia aprender** mais e ter muitos conhecimentos e entendimentos.*

Na resposta da questão de nº 6, verificamos um exemplo de **modalidade objetiva**, pois foi utilizada uma expressão com verbo modal auxiliar (**poderia aprender**), exercendo função de possibilidade, algo que poderia acontecer (no campo das ideias). Esse uso, conforme já mencionamos nas análises das respostas dos professores, dificulta a classificação do grau de afinidade do participante com suas proposições (FAIRCLOUGH, 2001a), pelo fato de não ficar claro se a pessoa realmente acredita que ela poderia aprender mais o português, caso o ensino tivesse sido presencialmente, ou se sua fala se baseia apenas na visão do senso comum de que a aprendizagem no modelo a distância é mais complexa.

Passando para a análise da **prática discursiva**, por meio da **intertextualidade manifesta**, no geral, a **representação do discurso** se deu de maneira **direta**, ou seja, por se tratar da opinião dos participantes em relação à sua experiência de aprendizagem, por meio da unidade didática digital implementada neste estudo, não localizamos os “discursos de outros”, apresentados por meio de aspas ou outra marca formal.

Contudo, foi possível localizar, nessa seção do questionário de avaliação, algumas **pressuposições**, nas respostas às questões abertas 4, 5 e 6. Por exemplo, ao opinar sobre a contribuição dos recursos visuais disponibilizados na

unidade didática para seu aprendizado de português (questão de nº 4), os participantes disseram o seguinte:

É criativo de visual e perceber isso ajuda aprender cada tipo gramática.

Gostei negrito azul mais atenção e entender.

Sim, é melhor visualização, e adaptação didática nos estudos.

Nas respostas acima, fica implícito o fato de que o uso de recursos visuais facilita a aprendizagem do português (**gramática**), o destaque de itens para os quais os estudantes precisam dispensar **mais atenção**, a **visualização** dos elementos e, até mesmo, a **adaptação** de conteúdos. A exploração desses recursos, no entanto, é mais efetiva nas telas do que, por exemplo, no livro impresso. Segundo Barbosa (2016, p. 91),

isso se deve ao fato de que o livro possui menos possibilidades (*affordances*) para a utilização de certos modos e recursos semióticos, como, por exemplo, o som e a imagem em movimento. Assim, na tela, a imagem em movimento pode ocorrer em conjunto com a imagem estática, a fala, a escrita, a música, o que é mais difícil de ocorrer na página impressa.

Em uma das respostas à questão de nº 5 (sobre o que ficou faltando na unidade didática para facilitar o aprendizado do português), um participante disse que: “Faltou sim, porque tem muitas perguntas são difíceis para entender e também não tinha os vídeos das perguntas em Libras”. Tal fala corrobora com o que já discutimos anteriormente nesta análise, isto é, há um pressuposto de que, por se tratar de um público de alunos surdos, logo, todas as partes escritas em português deveriam acompanhar um vídeo com a tradução em Libras, inclusive os enunciados das atividades. Porém, essa prática não oportuniza a autonomia e o desenvolvimento de habilidades de leitura dos estudantes surdos.

Outros pressupostos localizados dizem respeito à opinião sobre a experiência de aprendizado de português por meio da internet (questão de nº 6), verificados nas seguintes respostas:

**Sim, mas não** muito pois às vezes tenho dúvida na hora de atividade fica difícil falar com professora diretamente como no pessoalmente, só precisa pergunta ela por email ou no forum e esperar a resposta. Mas geral foi muito boa me ajudou como posso pesquisar as duvidas palavras no dicionário diretamente na internet.

Na verdade é um pouco, porque **não** aprendi muito por meio da internet. Eu prefiro pessoalmente porque eu poderia aprender mais e ter muitos conhecimentos e entendimentos. Muito melhor que ter integração com colegas e professora.

As repostas anteriores apresentam o pressuposto de que, no modelo de ensino presencial, a comunicação com o professor acontece de maneira mais rápida e eficaz e que a interação entre os colegas e a professora é mais efetiva. Tais constatações também já foram discutidas anteriormente nesta seção de análise.

As palavras mais utilizadas pelos participantes para expressarem a **negação** (por exemplo, para dizerem quais foram as maiores dificuldades, se ainda tinham alguma dúvida, se tinham sugestões ou se algo ficou faltando na unidade didática) foram: **nada** e **nenhuma**. Contudo, também encontramos momentos nos quais o advérbio de negação (**não**) foi utilizado, como nas duas respostas à questão de nº 6, apresentadas anteriormente.

Conforme já apontamos na seção de análise das respostas dos professores, a negação é um recurso que pode ser utilizado com finalidade polêmica, inclusive, “as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 157). Nos exemplos analisados, verificamos que o primeiro participante, inicialmente, afirmou que gostou da experiência de aprender o português pela internet (**sim**), porém, utilizou uma conjunção adversativa (**mas**), opondo sua afirmação com o fato de que, “**às vezes**” (locução adverbial que expressa uma indeterminação do tempo), fica difícil sanar suas dúvidas com a professora, pressupondo que isso não aconteceria se as aulas tivessem ocorrido presencialmente.

Na mesma perspectiva, o segundo participante afirmou que gostou “**um pouco**” (indeterminação) da experiência de aprender português pela internet e utilizou o advérbio de negação (**não**) para explicar o motivo de não ter gostado totalmente (pois poderia ter aprendido mais e interagido mais com os colegas e a professora pessoalmente). Nesse sentido, a negação parece ter sido utilizada, em ambos os exemplos, mais para pressupor que o modelo de ensino presencial é melhor, do que para informar se a experiência de aprendizado *on-line* foi produtiva de alguma maneira.

A seção de Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi composta por uma pergunta de múltipla escolha e uma aberta. Na questão de múltipla escolha, foi perguntada aos participantes sua opinião quanto à contribuição do AVA para seu aprendizado de português. Como pode ser verificado no GRÁFICO 17, a seguir, as respostas ficaram divididas entre quem considerou que o ambiente virtual “contribuiu muito” e quem considerou que ele “contribuiu mais ou menos”. Nenhum participante considerou que não houve contribuição.

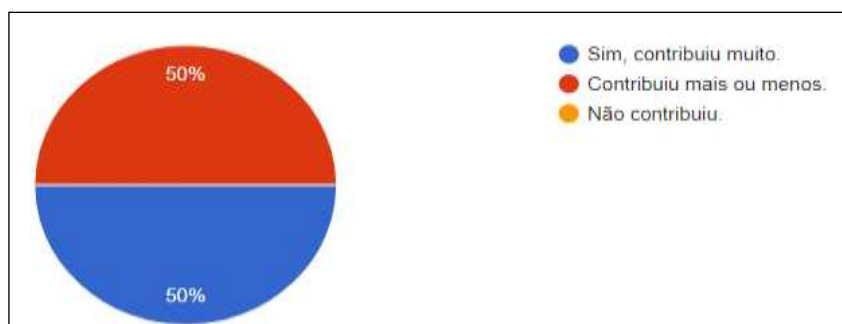


GRÁFICO 17: Contribuição do Ambiente Virtual de Aprendizagem  
Fonte: Dados da pesquisa.

A questão aberta (nº 8) perguntava o seguinte: “**Quais dificuldades você teve ao acessar a unidade didática por meio do ambiente virtual?**”. Selecionamos as seguintes respostas para análise:

[Eu] **consegui acessar.**

Às vezes sim, só **achei pouquinho** dúvida sobre as palavras que não conheço. Só que **achei não** difícil acesso a unidade didática, e dar sim consegui acessar.

Sim. **Podia** o vídeo em Libras.

**Não** tenho as dificuldades no acesso.

Em relação à transitividade, encontramos um processo de **ação não dirigida**, no qual o participante (**aluno surdo**) realiza uma ação (**consegui acessar**), sem um objetivo explícito, talvez, pelo fato de este já ter sido apresentado no enunciado da questão (acesso a unidade didática pelo AVA) ou por querer sintetizar sua resposta.

Sobre a modalização do discurso, encontramos outro exemplo que utiliza um **marcador de modalidade subjetiva** (**achei**), que aponta para um **grau de afinidade baixa** do participante com sua proposição ou demonstra a intenção de “suavizar” o discurso (não soar como uma crítica), enfatizada pelo uso do advérbio

de intensidade no diminutivo (**pouquinho**) e pelo uso do advérbio de negação (**não**) após a expressão de sua opinião. Nesse caso, apesar de ter encontrado dificuldades para entender algumas palavras apresentadas no material, o participante não considerou que o acesso ao material tenha sido difícil.

Por outro lado, encontramos também um exemplo de **modalidade objetiva**, a partir do uso do verbo no pretérito imperfeito do indicativo (**podia**). De acordo com Fairclough (2001a, p. 200), “o uso da modalidade objetiva frequentemente implica alguma forma de poder”, além de não deixar explícita a intenção do proponente, ou seja, se ele está expondo seu próprio ponto de vista ou o ponto de vista de um determinado indivíduo ou grupo. Assim, conforme já discutimos anteriormente nesta seção de análise, a resposta do participante pode estar ligada a pressuposição de que sempre deve haver vídeos em Libras nos materiais voltados a alunos surdos, em todas as situações (textos, conteúdos, enunciados etc.).

Diferentemente da **negação** encontrada nos exemplos analisados na seção anterior do questionário de avaliação da unidade didática, o uso do advérbio **não**, na última resposta da questão de nº 8 escolhida para esta análise, parece ter uma função mais voltada para a **modalização categórica** do discurso, isto é, à certeza do participante de que ele não encontrou dificuldades ao acessar o AVA (“**Não** tenho as dificuldades no acesso”).

Por fim, a seção de Opinião e Sugestões foi composta por uma questão de múltipla escolha e duas questões abertas. Na questão de múltipla escolha, os participantes tiveram que dar sua opinião geral sobre a unidade didática. Novamente, as respostas foram divididas entre aqueles que consideraram que foi “excelente” e aqueles que consideraram que “foi boa”, conforme pode ser visto no GRÁFICO 18:

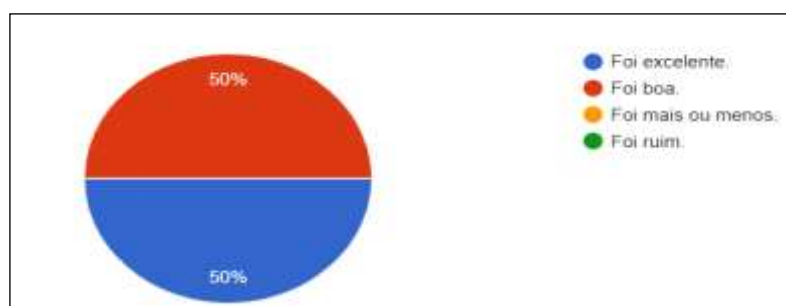


GRÁFICO 18: Opinião geral sobre a unidade didática  
Fonte: Dados da pesquisa.

As questões abertas foram as seguintes: “**10. Quais sugestões você tem para melhoria da unidade didática?**” e “**11. Você acredita que suas expectativas iniciais, em relação à Unidade Didática Digital, foram atendidas? Por quê?**”. Em relação à questão de nº 20, selecionamos as seguintes respostas para análise:

Para mim que acho melhorar sim, só alguns surdos conseguem ver com vídeo em Libras e interpretar o texto em Libras para melhorar sim, para mim é tranquilo consegui de entender melhor na unidade didática.

Senti **não** tenho sugestão para isso, pois isso é o melhor.

**Não** tenho muitas sugestões. **Queria** unidade didática fosse pessoalmente.

Na primeira resposta, é possível perceber o **pressuposto** de que, caso os textos da unidade didática sejam interpretados para a Libras, os surdos conseguirão aprender melhor o conteúdo (pressuposto já discutido nesta seção de análise).

A segunda e a terceira resposta apresentam exemplos de uso da **negação** e, ao mesmo tempo, da **modalização** do discurso. Primeiramente, o participante utilizou o advérbio **não**, de maneira **categórica**, para mostrar que “não tem sugestões de melhoria”, pelo fato de “isso [a unidade didática em questão] ser o melhor”. O outro participante, por sua vez, afirmou não ter muitas sugestões, mas salientou que ele **queria (modalidade objetiva que implica alguma forma de poder)** que a unidade didática fosse aplicada “pessoalmente”, ou seja, na modalidade de ensino presencial.

Por fim, a respeito da última questão (nº 11), selecionamos as seguintes respostas para análise:

Realmente **acredito** que sim e porque só **espero** futuro **pode ser** unidade didática digital ainda ser melhor visualização.

**Não** porque meio da internet **não** foi bom para mim. Ficou um pouco complicado, **não** aprendi tanto. **Não** estava acostumando.

Sim, é importante para surdos. Porque precisa entender bem!

Na primeira resposta, percebemos exemplos de **modalidade subjetiva (acredito, espero)** e outro de **modalidade objetiva (pode ser)** no mesmo discurso. Tal resposta pode indicar uma certeza do participante de que suas expectativas iniciais foram alcançadas com a unidade didática e um desejo pessoal, mesmo que

incerto (**grau de afinidade baixo**), por não depender da sua vontade apenas, de que ela possa ter uma visualização ainda melhor.

Na segunda resposta, a **negação** ficou muito evidente (quatro ocorrências do advérbio de negação **não**), mas é possível compreender o motivo de o participante não ter gostado ou não ter aprendido por meio da internet: “ele não estava acostumado”. Como essa resposta nos chamou muito a atenção, voltamos ao questionário de inscrição para participação do curso *on-line* e constatamos que este participante é o único que havia respondido que nunca realizou nenhum curso na modalidade a distância. A respeito dessa questão, Morini (2006, p. 24) aponta que “a aprendizagem em EAD [...] requer dos alunos comportamentos e habilidades distintas dos exigidos no ensino convencional”, sendo alguns deles:

- Acesso às ferramentas apropriadas;
- Experiência anterior com a tecnologia [...];
- Preferências na aprendizagem;
- Hábitos e capacidades de estudo;
- Objetivos e propósitos;
- Fatores relacionados com o estilo de vida, como, por exemplo, conseguir cumprir os prazos [...];
- Características pessoais, como a disciplina e a auto-organização [...], os alunos bem sucedidos tendem a ter um forte comprometimento para colocar o seu tempo e esforço nos estudos (MORINI, 2006, p. 24-25).

Em relação à terceira resposta, este foi o único momento no qual conseguimos localizar um exemplo de **metadiscorso**, ou seja, um distanciamento do participante de sua própria proposição (FAIRCLOUGH, 2001a). Ao afirmar que suas expectativas iniciais, em relação à unidade didática foram supridas, pelo fato “ser importante **para surdos**”, o participante incluiu o “discurso de outros” (todos os surdos) em sua fala, levando ao entendimento de que essa não é apenas a sua opinião, ou seja, que o modelo de unidade didática apresentado contém as características que abrangem as necessidades educacionais dos alunos surdos em geral que “precisam aprender bem”.

Após a análise textual e da prática discursiva, passamos para a análise da **prática social**, com foco nos **sistemas de conhecimento e crença**, nas **relações sociais** e nas **identidades sociais (“eu”)**. As respostas dos participantes surdos apresentam informações baseadas em suas **experiências de aprendizagem anteriores e advindas do curso on-line realizado nesta pesquisa**, bem como em **crenças e ideias próprias do senso comum que envolve a área do ensino de surdos e o modelo EAD**, conforme apresentado a seguir:



Experiências de aprendizagem	Senso comum
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A exploração de recursos visuais auxilia no processo de ensino/aprendizagem de alunos surdos.</li> <li>- A internet proporciona uma boa visualização do material, uma melhor adaptação do conteúdo, além de recursos para pesquisas e buscas de palavras desconhecidas.</li> <li>- A comunicação com o professor e a interação entre os colegas e os professores é mais eficaz no modelo de ensino presencial do que no modelo <i>on-line</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para que os alunos surdos consigam compreender os textos apresentados nos MD digitais, todos eles devem acompanhar a interpretação em Libras.</li> <li>- Estudar por meio do computador é mais difícil do que presencialmente.</li> </ul>

Tais experiências e crenças evidenciam que a internet pode ser uma importante aliada no processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos, pelo fato de tornar possível o uso e a exploração de diferentes modos e recursos semióticos que proporcionam um aprendizado mais visual e adequado ao público surdo. Por outro lado, as ideias de que a EAD dificulta a apreensão do conteúdo, a comunicação e a interação entre os participantes devem ser desmistificadas. Na verdade, esse modelo de ensino requer um comprometimento de estudo maior do estudante, bem como algumas estratégias que devem ser tomadas pelo professor, de modo a incentivar a participação do aluno, proporcionar uma comunicação mais eficaz e propor atividades que demandem a colaboração e a interação dos estudantes, por meio de recursos *on-line*, tais como: *chats*, fóruns de discussão, enquetes, documentos de escrita colaborativa (como o *Google Docs*, por exemplo), grupos do *WhatsApp* etc.

Em relação ao uso de vídeos em Libras, em todas as partes do MD que contenham textos escritos, é necessário que essa utilização seja realizada com moderação e que o aluno surdo tenha noção da importância de criar um hábito de leitura em português. Para tanto, é essencial que os textos escolhidos para compor os materiais didáticos sejam autênticos e apresentem “um conteúdo interessante e significativo, além de serem adequados ao nível linguístico dos alunos” (QUADROS, 1997, p. 96). Ademais, o professor deve estar atento para perceber as dificuldades dos estudantes e auxiliá-los na compreensão dos textos, por meio de estratégias de leitura, explicações extras, indicação de dicionários, atividades de interpretação, dentre outros.

As **relações sociais** presentes nas respostas dos participantes dizem respeito às interações entre: (1) **aluno-professora** e (2) **aluno-aluno**. De acordo com algumas respostas às questões abertas, a interação **aluno-professora** foi dificultada, pelo fato de não ser possível sanar dúvidas ou realizar conversas em tempo real. Por outro lado, os dados obtidos nas questões de múltipla escolha mostram que, nem sempre, os alunos utilizaram os recursos de comunicação disponibilizados no AVA. A professora/pesquisadora esteve atenta, na medida do possível, a todas as dúvidas postadas nos fóruns, nos comentários e, inclusive, no grupo do *WhatsApp* que foi criado com o intuito de facilitar o envio de mensagens.

Contudo, por se tratar de alunos surdos, acreditamos que o ensino presencial ou, na impossibilidade de realização deste, o uso de outras ferramentas de conversação, como as de videoconferência, podem ser estratégias para tentar minimizar os problemas de comunicação ou torná-la mais eficiente, pelo fato de ser possível o uso da Libras.

Sobre a relação **aluno-aluno**, também verificamos um dificultador por meio do ambiente *on-line*. Entretanto, buscamos solucionar essa questão, propondo atividades colaborativas e interativas, nas quais era necessário, por exemplo: assistir e avaliar os vídeos de apresentação pessoal dos colegas; discutir questões e compartilhar informações no espaço de comentários do AVA; ler e avaliar o currículo criativo dos colegas, entre outras. Ademais, o foco desta pesquisa era a implementação da unidade didática digital, no atual período de pandemia e isolamento social. No caso dos cursos no formato EAD, outras estratégias podem ser tomadas pelos professores, como aulas remotas, utilizando recursos de videoconferência, atividades de pesquisa e apresentação em grupo, entre outras.

A partir dos conhecimentos, das crenças e das relações sociais apresentadas nas respostas analisadas, é possível traçar o seguinte perfil dos participantes desta pesquisa (**identidade social**): alunos surdos sem experiência no modelo de ensino *on-line*, sem autonomia de leitura em português e dependentes de um contato mais pessoal (presencial) com o professor.

Em suma, a análise realizada nesta seção demonstra que, apesar de alguns alunos demonstrarem uma preferência pelo modelo de ensino presencial, no geral, a percepção dos participantes surdos em relação à unidade didática foi positiva, pelo fato de esta apresentar novidades sobre o gênero textual trabalhado e um conteúdo relevante, aprofundar conhecimentos, explorar recursos digitais e visuais, utilizar um

AVA de fácil acesso e alcançar os objetivos de aprendizagem de escrita de um currículo.

Em relação aos resultados de aprendizagem, verificamos que os alunos, em sua maioria, dedicaram-se e dispensaram um tempo necessário ao estudo do conteúdo apresentado na unidade didática, demonstraram ter aprendido o objetivo de um currículo, sua importância no mercado de trabalho e como produzi-lo, de maneira criativa e tradicional, por meio do uso de recursos digitais, da aprendizagem da estrutura composicional e dos aspectos léxico-gramaticais deste gênero, de maneira colaborativa e visual. Isso pode ser percebido não somente pelas respostas dos participantes ao questionário de avaliação da unidade didática, mas, também, por meio de suas produções escritas, ao longo da unidade didática, apesar de estas não terem sido foco de análise nesta pesquisa<sup>164</sup>.

---

<sup>164</sup> Além de não ter sido foco de análise nesta pesquisa, conforme já mencionamos anteriormente, por se tratar de um gênero textual que apresenta informações pessoais dos participantes, optamos por não compartilhar os currículos (criativos e tradicionais) produzidos pelos alunos, a partir das atividades da unidade didática digital voltadas para a produção escrita, de modo a manter o sigilo dos participantes.

## **CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS POSSIBILIDADES**

---

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota” (Madre Teresa de Calcutá).*

Esta tese teve como tema norteador os MD voltados para o ensino de PL2 para alunos surdos, levando em consideração a abordagem da Multimodalidade e a perspectiva da ACD. Para tanto, seguimos algumas etapas, a saber: (1) analisamos multimodalmente dois materiais didáticos de PL2 para surdos (um impresso e um digital); (2) aplicamos um questionário *on-line* a professores desse contexto de ensino e analisamos criticamente as suas respostas; (3) produzimos e implementamos uma unidade didática digital; (4) aplicamos um questionário de avaliação da unidade e analisamos criticamente as respostas dos participantes surdos.

No primeiro capítulo, apresentamos a temática deste estudo (com foco nos termos que nortearam este trabalho), bem como a justificativa e as perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, fizemos uma breve retrospectiva dos MD de ensino de português no Brasil, apresentamos uma revisão de literatura sobre os materiais impressos e digitais de PL2 para surdos e discutimos as especificidades que esses recursos didáticos precisam ter, para estarem de acordo com o contexto de ensino de alunos surdos, focando também nos aspectos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem de PL2 para alunos surdos.

Em seguida, no terceiro capítulo, tratamos dos pressupostos da Análise Crítica do Discurso, da Multimodalidade e do fenômeno da ressemiotização, os quais serviram como pano de fundo deste trabalho, principalmente para a realização

das análises dos dados e para a produção da unidade didática digital. No quarto capítulo, apresentamos a Metodologia, contendo os detalhes sobre a natureza da pesquisa, dos MD de PL2 analisados, dos participantes (professores e alunos surdos), além da especificação dos instrumentos e dos critérios de análise dos dados.

No quinto capítulo, são apresentados os passos seguidos para a produção e a implementação da unidade didática digital, bem como os pressupostos teóricos que embasaram esse processo. As análises dos dados e a discussão dos resultados obtidos foram apresentadas no sexto capítulo, iniciando pela análise multimodal dos MD de PL2, passando para a análise das respostas dos professores ao questionário *on-line* e finalizando com a análise da avaliação e da percepção dos participantes surdos quanto à unidade didática digital produzida e implementada para fins desta pesquisa.

Neste sétimo e último capítulo, apresentamos as considerações finais desta tese, com o intuito de verificar se os objetivos de pesquisa foram alcançados, propor algumas respostas às nossas perguntas de pesquisa iniciais, discutir as limitações deste trabalho, bem como sugerir futuras pesquisas na área, a fim de não esgotar o assunto por aqui. Ademais, para concluir as ações esperadas, por meio do título desta tese, após apresentar a **realidade** dos MD de PL2 para surdos e citar as **necessidades** desses materiais, apresentamos, nesta seção, algumas **possibilidades**, ou seja, recomendações para a criação de materiais didáticos de ensino de português para alunos surdos, baseadas nos resultados destes quatro anos de muito trabalho, esforço e dedicação.

O objetivo principal desta pesquisa foi **investigar, a partir dos princípios da Multimodalidade e da ACD, quais são as especificidades linguísticas, visuais e culturais que os materiais didáticos de PL2 para surdos devem ter, a fim de estarem adequados ao seu público-alvo e auxiliarem em seu processo de ensino/aprendizagem de segunda língua**. Fazendo uma retrospectiva do trabalho realizado e tendo como base os resultados obtidos, podemos perceber que esse objetivo foi cumprido. Tal percepção é possível a partir das respostas às nossas perguntas de pesquisa:

**Pergunta 1: Quais elementos multimodais auxiliam no processo de ensino/aprendizagem de português como segunda língua por alunos surdos?**

A partir da análise multimodal dos MD de PL2, da implementação da unidade didática e da análise crítica das respostas dos participantes surdos ao questionário de avaliação, percebemos que alguns elementos multimodais têm o potencial de auxiliar no contexto de ensino/aprendizagem desses estudantes.

Inicialmente, é preciso levar em consideração que os alunos surdos fazem parte de uma cultura visual e que sua L1 tem uma modalidade diferente da língua oficialmente usada em seu país de origem. Nesse sentido, além de utilizar técnicas de ensino de L2, o processo de ensino/aprendizagem de português dos alunos surdos deve levar em consideração uma perspectiva multimodal, por meio da integração de variados modos e recursos semióticos para a produção efetiva de sentidos.

Assim, alguns elementos que podem ser citados são: as imagens, os vídeos, as cores, as tipografias, os diferentes caminhos de leitura proporcionados pela orquestração dos elementos nas páginas do material, e, também, de recursos culturais desses estudantes, como a Língua de Sinais e a escrita de sinais. Nesse viés, a ressemiotização tem um papel importante, pelo fato de proporcionar a recontextualização de conteúdos de uma modalidade a outra, como, por exemplo, da escrita para a imagem, com o intuito de didatizar ou de tornar mais claro determinado conteúdo.

**Pergunta 2: Quais especificidades que os materiais didáticos de português como segunda língua para surdos devem ter, a fim de atenderem ao seu público-alvo?**

As análises críticas das respostas dos professores e também dos participantes surdos demonstraram que, durante a produção de um MD de PL2 para

o aluno surdo, é necessário levar em consideração seu contexto social, seu nível de conhecimento de português, seu conhecimento de Libras e sua cultura visual.

Conforme enfatizamos nesta pesquisa, os surdos são sujeitos visuais, usuários de uma língua espaço-visual e apreendem o mundo por meio da visão. Portanto, é essencial que os materiais didáticos voltados para esse contexto de ensino levem em consideração a Pedagogia dos Multiletramentos, com foco nos dois “multis”: a Multimodalidade, a partir da exploração de diferentes modos e recursos semióticos, e o Multiculturalismo/Multicontexto, por meio do reconhecimento da importância de sua L1, da sua identidade e da sua cultura, além do trabalho com o português escrito, levando em consideração seu conhecimento prévio e os gêneros textuais que circulam na sociedade, os quais serão necessários para o exercício de sua cidadania.

**Pergunta 3: Como a Análise Crítica do Discurso pode auxiliar na percepção dessas especificidades?**

A ACD é uma teoria que contém aspectos análogos à abordagem da Multimodalidade, tanto em relação aos critérios de análise e às funções/metafunções da linguagem, quanto em relação à visão social do discurso, para a qual o interesse e a motivação do produtor de sentido são essenciais. Nessa perspectiva, essa teoria se mostra muito eficaz para análises em pesquisas sociais, que envolvem a opinião e a percepção crítica dos participantes, por meio do quadro tridimensional que traz critérios que abarcam as entrelinhas do discurso, desde a estrutura textual até a prática discursiva e a prática social.

A partir da análise crítica realizada nesta pesquisa, foi possível compreender, de maneira aprofundada e orientada, o contexto de trabalho dos professores de PL2, a realidade dos MD utilizados em sua prática docente, as especificidades educacionais de seus alunos, a percepção dos participantes surdos em relação à unidade didática produzida e implementada neste estudo, além dos resultados de aprendizagem.

Ademais, a ACD oportuniza a percepção das crenças, das identidades e das relações sociais implícitas nas práticas discursivas, o que é essencial para que

possa haver ações em prol das mudanças necessárias no contexto atual de ensino/aprendizagem de alunos surdos e na produção de MD voltados a esses estudantes, como é o caso do foco desta pesquisa em questão.

Após responder às perguntas de pesquisa e concluir todas as etapas deste trabalho, elaboramos algumas recomendações voltadas para a produção de MD de PL2 para alunos surdos, sob um viés crítico-multimodal, que podem ser utilizadas tanto pelos professores (no momento de criação/adaptação de seus materiais pedagógicos) quanto por autores que desejam produzir materiais didáticos voltados para esse público-alvo. Nossa intenção não é a de criar um padrão engessado ou de esgotar as possibilidades e os recursos que podem ser utilizados, mas de apresentar sugestões que podem ser seguidas com o intuito de contribuir para um aprendizado mais visual e efetivo de L2 pelos alunos surdos.

A seguir, apresentamos uma lista com as recomendações.

### **Recomendações para a produção de materiais didáticos de ensino de português como segunda língua para alunos surdos sob um viés crítico-multimodal**

#### **1 - Planejamento**

- Escolher o formato do material (impresso ou digital), para definir os modos e recursos semióticos que serão utilizados.
- Levar em consideração o contexto de ensino e o nível de conhecimento de português e de Libras do aluno surdo.
- Selecionar os gêneros textuais a serem trabalhados, com base nas competências e nas habilidades previstas na BNCC do segmento correspondente (Ensino Fundamental ou Ensino Médio).
- Ter um embasamento pedagógico para criação das atividades e da proposta de escrita, tais como os processos de conhecimento de Cope e Kalantzis (2015) e o modelo cíclico de escrita de Dias (2020).





## 2 - Produção

- Apresentar o conteúdo por meio de diferentes tipos de caminho de leitura, proporcionando um aprendizado mais cíclico e menos linear.

- Utilizar quadros, esquemas e infográficos para uma apresentação mais visual do conteúdo.



- Explorar as cores nas imagens, na divisão das seções e na escrita, de modo a estabelecer uma rima visual no material e torná-lo mais atrativo para o aluno. As cores também podem ser utilizadas na apresentação de conteúdos léxico-gramaticais, com o intuito de realçar padrões e facilitar a compreensão de regras.

- Trabalhar com a tipografia de maneira diversificada, utilizando fontes que facilitam a fluidez da leitura e recursos semióticos (negrito, itálico, tamanhos e formas) para destacar elementos e informações nas páginas.

- Em contextos adequados, proporcionar o uso de elementos próprios da comunicação virtual, tais como emojis, figurinhas, gifs, entre outros, aproximando-se na realidade de escrita dos jovens.

- Usar diferentes tipos de imagens (autorais, reproduções e anônimas), não somente com função ilustrativa, decorativa, recontextualizadora ou com foco de atividade sobre o conteúdo verbal, mas, também, sugestiva e com foco de atividade sobre o visual.

- Inserir elementos próprios da cultura surda, como, por exemplo, escrita de sinais, desenhos e/ou fotos de sinais da Libras e de personalidades famosas da comunidade surda, proporcionando a identificação do aluno com o material.

- Traduzir o conteúdo e as informações consideradas importantes para a Libras, por meio de vídeos. Contudo, o uso de vídeos em Libras precisa ser moderado (não traduzir todos os textos e enunciados das atividades), pois o aluno surdo deve ser incentivado a criar um hábito e uma autonomia de leitura em português.



## 2 - Produção

- Sugerir links para busca de informações extras, além de dicionários on-line (de português e de Libras).
- Criar atividades que trabalhem com o conhecimento prévio do estudante surdo e promovam a reflexão e o aprendizado consciente e efetivo do português escrito.
- Propor atividades de escrita recursivas e colaborativas, sempre oferecendo feedbacks e assistências (scaffolding), para que o estudante perceba que a escrita é um processo cíclico e que necessita de várias etapas até chegar à versão final.
- Sempre que possível, proporcionar momentos nos quais os conteúdos escritos possam ser ressemiotizados/recontextualizados em outros modos semióticos, proporcionando um aprendizado mais visual, dinâmico e didático.



## 3 - Implementação

- Caso o material seja aplicado virtualmente, escolher um Ambiente Virtual de Aprendizagem que permita a exploração de diferentes modos e recursos semióticos (links, imagens, vídeos, cores, tipografias etc.), além de ferramentas de comunicação (fórum de discussão, espaço para comentários, ferramentas de texto interativas, chats etc.).
- Se o material for aplicado presencialmente, proporcionar tanto a versão impressa quanto a versão em PDF, para que o aluno possa acessar em seu computador os links disponibilizados. Na versão impressa, inserir os QR Codes que possibilitam o acesso dos links a partir da câmera do celular. Se possível, o ideal é que o material possa ser projetado para o aluno, por meio do uso de data show.



## 4 - Avaliação

- Ao final do material didático, disponibilizar um questionário de avaliação, no qual o aluno possa realizar uma autoavaliação e expor sua opinião crítica em relação ao material didático e aos recursos utilizados.



Em relação ao embasamento na BNCC, ao selecionar os gêneros textuais a serem trabalhados, bem como as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas, de acordo com o segmento de Ensino Fundamental ou Ensino Médio (na seção de Planejamento), é importante ressaltar que ainda não existem orientações ou parâmetros curriculares nacionais voltados especificamente para o contexto de ensino de alunos surdos. Desse modo, é imprescindível que o Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Especial, criem orientações que considerem as especificidades linguístico-culturais desses estudantes e que levem em conta sua L1 em todo o processo educacional, de modo a garantir um aprendizado visual e efetivo para esse público.

É sabido que a ideia de que o surdo é “um ser visual” já faz parte do senso comum, porém, esse conceito precisa ser melhor discutido e percebido em termos cognitivos, educacionais e, inclusive, na produção de MD. Conforme apresentamos nesta pesquisa, não basta apenas inserir imagens ou vídeos em Libras para que um material seja considerado adequado aos alunos surdos. Essa inserção precisa ser consciente e estar de acordo com os objetivos de aprendizagem esperados, além de ser integrada com outros elementos multimodais, conforme apresentado na FIGURA 80:

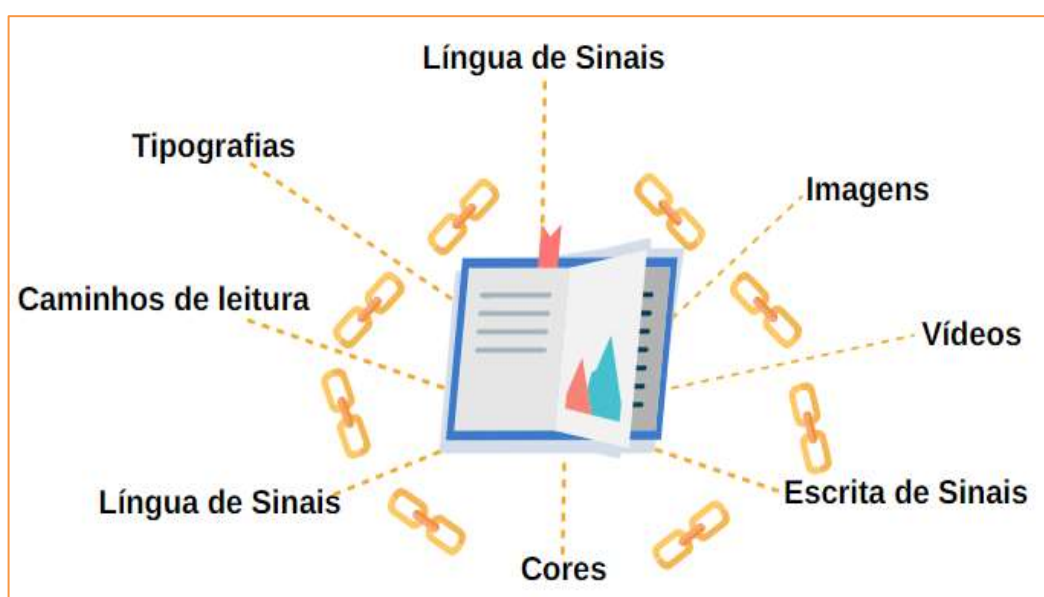


FIGURA 80: Integração de elementos multimodais na produção de MD para surdos  
Fonte: Elaborado pelas autoras.

O caminho para chegar à nossa meta principal foi bastante extenso, antes, foi necessário alcançar cada um dos objetivos específicos de conhecer os MD de PL2 já existentes, compreender a visão dos professores, produzir e implementar uma unidade didática digital, bem como perceber a opinião dos alunos surdos. Durante este caminho, deparamo-nos com algumas limitações que achamos importante citar, de modo a auxiliar no trabalho de futuros pesquisadores que desejam realizar seus trabalhos seguindo os mesmos passos:

- dificuldade em encontrar pessoas (professores e alunos surdos) dispostas a participar da pesquisa como voluntárias;
- falta de recursos financeiros para contratação de intérprete de Libras para gravação dos vídeos;
- escassez de ferramentas digitais gratuitas para implementação de cursos *on-line* (com a mesma qualidade de recursos das versões pagas, sem limite de duração e de número de alunos);
- motivação dos alunos para realização de todas as atividades propostas e conclusão da unidade didática.

Além disso, como todo trabalho acadêmico, acreditamos que alguns itens não puderam ser muito explorados, por falta de tempo, pela escassez de recursos ou, até mesmo, por não serem nosso foco neste momento. Nesse sentido, acreditamos que pesquisas futuras possam ser realizadas, com o intuito de aprofundar melhor os seguintes pontos:

- análise multimodal da unidade didática digital produzida e implementada nesta pesquisa;
- escolha dos textos a serem trabalhados no MD (exemplares dos gêneros textuais), de acordo com a faixa etária, os interesses e o nível de conhecimento de português dos alunos surdos;
- elaboração de atividades (menos mecânicas e mais reflexivas);
- trabalho com aspectos gramaticais do português, de maneira visual e contrastiva com a Libras;
- indicação de recursos e ferramentas digitais, para tornar o aprendizado mais dinâmico e próximo da realidade dos estudantes;

- recomendações para a produção de imagens autorais e de vídeos em Libras, além da organização dos elementos na página do material.

Acreditamos que a unidade didática digital produzida, ao longo desta pesquisa, bem como o AVA customizado para sua implementação podem servir como inspiração para a produção de outros materiais que sigam a mesma perspectiva e que tenham os mesmos objetivos, além de poderem ser utilizados para o aprendizado do gênero textual currículo, de maneira visual e levando em consideração a língua de sinais. Dessa forma, tanto a unidade didática quanto o curso *on-line* ficarão disponíveis para utilização e *download*, por meio dos seguintes *links*:

- Curso *on-line*:  
<https://cursocurriculopl2.blogspot.com/>
- Unidade didática em PDF:  
<https://drive.google.com/file/d/1kiUTSAE310QLhV0GTAU94VNrZDKelnRL/view>

Por fim, esperamos que este trabalho seja um fio condutor de novas ideias e propostas para a produção de materiais didáticos voltados aos alunos surdos, tão escassos no mercado editorial, de modo a auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de português desses estudantes, sob uma perspectiva mais crítica, multimodal e multicultural.

## REFERÊNCIAS

---

- ABRELIVROS. *Alfabetização e Letramento: como os livros didáticos ilustram a trajetória da alfabetização no Brasil*. 2013. Disponível em: <<[http://www.abrelivros.org.br/home/images/stories/Bienal2012/abrelivros\\_paper1\\_la\\_y07\\_DEF.pdf](http://www.abrelivros.org.br/home/images/stories/Bienal2012/abrelivros_paper1_la_y07_DEF.pdf)>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- ALBRES, Neiva de Aquino. *Português... Eu quero ler e escrever* (material didático para usuários de LIBRAS). São Paulo: Instituto Santa Terezinha, 2010a.
- ALBRES, Neiva de Aquino. *Surdos e inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010b.
- ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi de; DUARTE, Patrícia Moreira. *Atividades Ilustradas em Sinais de Libras*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.
- ALTHUSSER, L. Ideology and ideological state apparatuses. In: ALTHUSSER, L. (ed.). *Lenin and philosophy and other essays*. Londres: New Left Books, 1971.
- ALVES, Francislene Cerqueira *et al.* Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (Org.). *Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente*. Editus: Ilhéus, 2015, p. 27-47.
- ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do Livro Didático de LE. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, nº 14/2, p. 61-84, dez. 2011. Disponível em: <<<https://pt.scribd.com/document/260821454/Gramatica-Visual-Trazendo-a-Visibilidade-Imagens-do-Livro-Didatico-de-LE>>>. Acesso em: 07 fev. 2019.
- BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. A formação do professor e o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, v. 01, p. 01-09, 2013. Disponível em: <<<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21820/21820.PDF>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Português para Surdos: Práticas e Concepções de Professores*. Monografia (Bacharelado em Estudos Linguísticos do Português). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<[http://www.letras.ufmg.br/padroao\\_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Monografia\\_versao\\_final.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padroao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Monografia_versao_final.pdf)>>. Acesso em: 22 set. 2019.
- BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. *Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em:

<<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AHVLT3>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo; BARTHOLOMEU, Isabela Catarina Soares. Ensino de Português como Segunda Língua: Análise dos Aspectos Gráfico-Editoriais de uma Unidade Didática Voltada a Alunos Surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, v. 17, p. 01-31, 2016. Disponível em: <<<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C2%BA%20Artigo%20REVISTA%2017%20Eva%20dos%20Reis%20Araujo%20Barbosa.pdf>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo; DIAS, Reinildes. *Português como Segunda Língua: o currículo na atualidade*. Curso *on-line*, 2020. Disponível em: <<<https://cursocurriculopl2.blogspot.com/>>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo; DIAS, Reinildes. *O currículo na atualidade*. Unidade Didática Digital, 2020. Disponível em: <<<https://drive.google.com/file/d/1kiUTSAE310QLhV0GTAU94VNrZDKelInRL/view>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. *Escrita de sinais sem mistérios*. Belo Horizonte: Edição do autor, 2012.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. *Absurdo ou Lógica?: Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, v. 20, nº 10, 2008, p. 1-30. Disponível em: <<[https://www.researchgate.net/publication/249738784\\_Writing\\_in\\_Multimodal\\_Texts\\_A\\_Social\\_Semiotic\\_Account\\_of\\_Designs\\_for\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/249738784_Writing_in_Multimodal_Texts_A_Social_Semiotic_Account_of_Designs_for_Learning)>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. *Visual Communication*. v.8. n.3, 2009.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/1/1939, p. 277, Brasília, DF. Disponível em: <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945*, que consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília: 1945, s. p. Disponível em: <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. *Portaria nº 35, de 11/3/1970*, do Ministério da Educação, que implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto

Nacional do Livro (INL). Brasília: 1970, s. p. Disponível em: <<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 77.107*, de 4 de fevereiro de 1976, que dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Brasília: 1976, s. p. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/decretos/1976/D77107.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1976/D77107.html)>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 91.542*, de 19 de agosto de 1985, que institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: 1985, s. p. Disponível em: <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Brasília: 2002, s.p. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, que 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: 2005, s.p. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>>. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 2008, 19p. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 9.099*, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: 2017a, s. p. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm)>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: <<<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_emb\\_aixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_emb_aixa_site_110518.pdf)>>. Acesso em: 07 fev. 2020.



BRASIL, Eduardo. Painéis Multimodais: Pinceladas sobre Ressemiotização na Escola Bilíngue de Taguatinga – Distrito Federal. *Discursos Contemporâneos em Estudo*, v. 3 (1), p. 141-166, 2018b. Disponível em: <<<https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/8645>>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual na educação dos surdos-mudos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<[https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis\\_Souza\\_Campello\\_2008b.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf)>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CAVALCANTI, Thayana Cristhina. *Há surdos e Surdos: corpo e controvérsias no caso do implante coclear*. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2096/1/2011\\_ThayanaCristhinaCavalcante.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2096/1/2011_ThayanaCristhinaCavalcante.pdf)>>. Acesso em: 15 set. 2019.

CHAVES, Daniela de Moraes *et al.* Processos de letramentos com aluno surdo: o caso Murilo. *Travessias*, v. 10, nº 3, 2016, p. 141-158. Disponível em: <<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/15088/10346>>>. Acesso em: 15 set. 2019.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave: London, 2015, p. 1-36. Disponível em: <<[https://www.researchgate.net/publication/304983829\\_The\\_Things\\_You\\_Do\\_to\\_Know\\_An\\_Introduction\\_to\\_the\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies](https://www.researchgate.net/publication/304983829_The_Things_You_Do_to_Know_An_Introduction_to_the_Pedagogy_of_Multiliteracies)>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CRUZ, Raquece Mota Honório. O processo de aquisição da linguagem na perspectiva dos pais de alunos surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda*, nº 14, set. 2014, p. 1-22. Disponível em: <<<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20RAQUECE%20CRUZ.pdf>>>. Acesso em: 15 set. 2019.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)>>. Acesso em: 28 set. 2019.

DIAS, Reinildes. Entrevista. *Polifonia*, v. 25, nº 37(1), p. 01-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <<[http://www.letras.ufmg.br/padroao\\_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padroao_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf)>>. Acesso em: 29 out. 2019.

DIAS, Reinildes. Writing Abstracts in the University Context: Combining Genre-based and Process-oriented Approaches. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, nº 59(1), p. 240-263, jan./abr. 2020. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/tla/v59n1/2175-764X-tla-59-01-0240.pdf>>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

EDITORA MODERNA. *Projeto Pitangüá*: Português. São Paulo: Moderna, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001a.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b, p. 31-82.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em Português? Língua de Sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 59-81.

FERNANDES, Sueli. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

FERRAZ, Janaína de Aquino. *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <<[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011\\_JanainaDeAquinoFerraz.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011_JanainaDeAquinoFerraz.pdf)>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FLICK, Uwe. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um Guia para Iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Suzana Valladares. *A tradição do moderno: uma reaproximação com valores fundamentais do Design Gráfico a partir de Jan Tschichold e Emil Ruder*. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes & Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10996/10996\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10996/10996_1.PDF)>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

FOULCALT, M. *The archaeology of knowledge*. Londres: Tavistock Publications, 1972.

FRADE, Simone Maria. *Análise dos aspectos multimodais e de design na estrutura*

*de websites educacionais: inglês para crianças de 6 a 10 anos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8Y4PX3/1507m.pdf?sequence=1>>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FRANÇA, Luísa. *BNCC: tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Plataforma Educacional (Par), 2019. Disponível em: <<<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Surdez e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade*. São Paulo: Plexus, 2003.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 5 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMBRICH, E. H. *História da Arte*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

GOMES, Lucienne de Castro. *Falar e ouvir pela mediação das tecnologias digitais: o gênero exposição oral para o aprimoramento dos Multiletramentos dos professores de inglês da Rede Pública na modalidade a distância*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<<http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1684M.pdf>>>.

GUALBERTO, Clarice Lage. *Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras, 2016, 179 f. Disponível em: <<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-A8KNM8>>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Third edition. London: Hodder Arnold, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

HONORATO, Ludimila. *Primeira série brasileira em Libras e português estreia na TV Cultura*. São Paulo: O Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <<<https://emails.estadao.com.br/noticias/tv,primeira-serie-brasileira-em-libras-e-portugues-estreia-na-tv-cultura,70003019303>>>. Acesso em: 22 set. 2019.

IEDEMA, Rick. *Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multisemiotic practice*. SAGE: London, 2003, p. 29-57. Disponível em: <<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1470357203002001751>>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

KANDINSKY, W. *Concerning the Spiritual in Art*. New York: Dover Publications, 1997 [1914].

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 65-79.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). *Surdez e bilinguismo*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 87-103.

KRESS, G. R. *Learning to Write*, London: Routledge, 1993.

KRESS, G. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge, 1997.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA*, 28, 2015, p. 49-71.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres e Nova York: Routledge, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour*. *Visual Communication*, v. 01, nº 3, p. 343-368, 2002.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge, 2006 [1996].

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 11-32.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. *Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita*. *Perspectiva*, v. 24, n. 3, pp. 139-152, 2006. Disponível em: <<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10594>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

LEITE, Jáison Gonçalves; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Inclusão escolar de surdos: uma análise de livros de alfabetização. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Pará. *Anais...* Pará: Pontifícia Universidade Católica do Pará, 2009, p. 3434-3446. Disponível em: <<[https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3250\\_1545.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3250_1545.pdf)>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sonia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. (Orgs.) *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistemática-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

MADDOX, Maeve. *Emoji*. In: *Daily Writing Tips*, 2015. Disponível em: <<<https://www.dailywritingtips.com/emoji/>>>. Acesso em: 22 set. 2019.

MARINHO, Mariana Schwantes. Recursos para a elaboração de material didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: uma proposta curricular. In: BAALBAKI, Angela *et al* (Orgs.). *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (8). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015, p. 139-152. Disponível em: <<[http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8\\_a09.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a09.pdf)>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MEC. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Especial, s. d. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>>. Acesso em: 28 set. 2019.

MELARA, Adriane; RAMPELOTTO, Maria; LINASSI, Priscila Silva. A formação de surdos e as Tecnologias de Informação e Comunicação: discutindo potencialidades. In: SEMINÁRIO POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS, 1, 2015, Santa Maria, *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015, p. 1-15. Disponível em: <<[http://w3.ufsm.br/afirme/images/SEMINARIO/Adriane\\_Melara\\_-\\_UFSM\\_\\_A\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Surdos\\_e\\_as\\_Tecnologias\\_de\\_Informa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Comunica%C3%A7%C3%A3o\\_Discutindo\\_Potencialidades.pdf](http://w3.ufsm.br/afirme/images/SEMINARIO/Adriane_Melara_-_UFSM__A_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Surdos_e_as_Tecnologias_de_Informa%C3%A7%C3%A3o_e_Comunica%C3%A7%C3%A3o_Discutindo_Potencialidades.pdf)>>. Acesso em: 22 set. 2019.

MICHAELIS ONLINE. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, s. d. Disponível em: <<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>>. Acesso em: 15 set. 2019.

MIRANDA, Dayse Garcia; FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. O livro didático digital na educação dos surdos: uma releitura sobre atividade proposta no livro de português, 1ª série do Projeto Pitaguá. In: SEMANA DE EVENTOS DA

FACULDADE DE LETRAS, 12, 2015, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015, p. 63-75. Disponível em: <<>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MIRANDA, Dayse Garcia. *A Multimodalidade no Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos: Análise do Uso do Livro Didático Adaptado em Libras*. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG), Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<[https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=307](https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307)>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MIRANDA, Marilane de Abreu Lima. *Formação de Professores de Língua Inglesa e a Pedagogia dos Multiletramentos: Ensino para Tempos Digitais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34458>>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MORINI, Ana Maria. *Um estudo sobre o perfil do aluno do ensino à distância*. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior à Distância) – UnisulVirtual, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2006. Disponível em: <<[https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/3572/88702\\_Ana.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/3572/88702_Ana.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A linguagem dos *emojis*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 55.2, p. 380-399, maio/ago. 2016. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n2/0103-1813-tla-55-02-00379.pdf>>>. Acesso em: 22 set. 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, edição especial, nº 2, 2014, p. 143-157.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes; MUNIZ, Valéria Campos. Ensino de Surdos e Novas Práticas de Letramento. *Passages de Paris*, v. 11, p. 458-459, 2015.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. *Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, nº 5, UFSC/NUP/CED, 2003.

PETITTO, L.; BELLUGI, U. Spatial Cognition na Brain Organization: Clues from the Acquisition of a Language in Space. In: SILES-DAVIS, M. K.; BELLUGI, U; (Orgs.). *Spatial Cognition: Brain Bases and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988, p. 299-325.

PICHLER, Patrícia Franck; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. *Discurso, biopoder e biopolítica: uma perspectiva teórico-metodológica para o estudo de tensionamentos de poder no contexto da comunicação comunitária*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39, 2016, São Paulo. *Anais...* São Paulo:

- Intercom, 2016, p. 1-15. Disponível em:  
<<<https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1990-2.pdf>>>.  
Acesso em: 27 abr. 2021.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 27-37.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em:  
<<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf)>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- RAMBAUSKE, Ana Maria. *Decoração e Design de Interiores: Teoria da Cor*. s.d. Disponível em: <<<https://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/teoria-da-cor.pdf>>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- RAMOS, Clélia Regina. Livro Digital em Libras: uma proposta de inclusão para estudantes surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda*, nº 11, jul., 2013, p. 1-11. Disponível em: <<<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%29%20Ramos%20REVISTA%2011.pdf>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- REILY, Lucia H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 161-192.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima. *Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilingue no DF*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16972>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- RODRIGUES, Carlos Henrique. *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em:

<<[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85LMNK/1/rodrigues\\_\\_c.\\_h.\\_disserta\\_\\_o\\_\\_2008.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85LMNK/1/rodrigues__c._h._disserta__o__2008.pdf)>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Volume 1. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004a. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Volume 2. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004b. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SANTOS, Eli Ribeiro dos. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. *Anais do SIELP*, Uberlândia, v. 02, n. 01, p. 1- 12, 2012. Disponível em: <<[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_103.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_103.pdf)>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SÃO PAULO. *Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2007. Disponível em: <<[https://archive.org/details/PTFPA\\_SURDOS](https://archive.org/details/PTFPA_SURDOS)>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SÃO PAULO. *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2008a. Disponível em: <<<http://www.culturatura.com.br/docsed/17%20EducEsp%20PSP4-surda.pdf>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SÃO PAULO. *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, 2008b. Disponível em: <<<http://www.culturatura.com.br/docsed/17%20EducEsp%20PSP3-libra.pdf>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SCHNITMAN, Matilde Eugênia. A arte sutil da tipografia. In: MATTOS, S. (org.). *Comunicação plural* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 110-142. Disponível em: <<<http://books.scielo.org/id/387/pdf/mattos-9788523208943-08.pdf>>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SILVA, Giselli Mara da. *Lendo e Sinalizando Textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em Português de uma turma de alunos surdos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS->



8CLNV9/disserta\_\_o\_giselli\_silva\_2010.pdf?sequence=1 >>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. Disponível em: <<<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/51140/34205>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. Desenvolvimento de materiais didáticos de português para surdos articulando necessidades da educação básica e formação de graduandos. In: SEMANA DE EVENTOS DA FACULDADE DE LETRAS, 12, 2015, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015, p. 143-156. Disponível em: <<<http://anais.letras.ufmg.br/index.php/SEVFALE/XIISEVFALE/paper/view/19>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, Luis (Org.). *Português como língua estrangeira, de herança e materna: abordagens, contextos e práticas*. New Jersey: Boavista Press, 2016, p. 79-96.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018. Disponível em: <<<http://www.letras.ufmg.br/portuguesl2surdos/>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SILVA, Andreane Lima; NOGUEIRA, Susana dos Santos; MORAES, Eliana Melo Machado. A imagem presente no livro didático constitutiva dos gêneros. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2007, p. 1-10. Disponível em: <<[http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem14pdf/sm14ss03\\_07.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem14pdf/sm14ss03_07.pdf)>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 37. Disponível em: <<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 75-110.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

STELLE, Taline Galan; STRIEICHEN, Eliziane Manosso. Os principais mitos sobre os surdos e a Língua de Sinais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11,

2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 19918-19932. Disponível em: <<[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7380\\_4253.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7380_4253.pdf)>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

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

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. *Extensão*, Uberlândia, v. 13, n. 02, p. 25-36, jul./dez., 2014.

Disponível em:

<<<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/26931/16076/0>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

VALENTINI, Carla Beatris. Educação de Surdos: Letramento e as Tecnologias da Informação. In: SEMINÁRIO SOBRE A LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA DE SURDOS, 1, 1998, Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998, p. 79-91.

VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, Theo. Towards a semiotics of typography. *Information Design + Document Design*, v. 14, nº 02, p. 139-155, 2006.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, nº 3, jan./dez. 2004. Disponível em:

<<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/362/353/>>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

WILLIAMS, R. *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

ZANCANARO, Luiz Antonio; ZANCANARO, Tatiane Maria Lui. A Educação de Surdos sob a perspectiva da inclusão: reflexões sobre a adaptação de conteúdos. *Revista Sinalizar*, v. 1, nº 1, jan./jun. 2016, p. 1-11. Disponível em: <<

<https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36178/20218>>>. Acesso em: 15 set. 2019.

## **APÊNDICES**

---

## **APÊNDICE A – Questionário *On-line* Aplicado aos Professores de PL2 para Surdos**

### **INTRODUÇÃO**

Prezado(a) professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado “Realidade, Necessidade e Possibilidade dos Materiais Didáticos de Português como Segunda Língua para Surdos: Visão Crítica e Multimodal”, desenvolvida pela doutoranda Eva dos Reis Araújo Barbosa, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Reinildes Dias.

O questionário é anônimo e tem por objetivo obter algumas informações a respeito de seu perfil pessoal, acadêmico e profissional, além de algumas questões relacionadas aos materiais didáticos utilizados por você durante suas aulas de português para alunos surdos.

Este questionário está dividido em 4 partes, com o total de 20 perguntas, além de seu consentimento de participação na pesquisa. Leia as questões com atenção e escolha a melhor resposta. Algumas questões têm a possibilidade de escolha de mais de uma alternativa. As perguntas com um (\*) vermelho são de preenchimento obrigatório. Se você deixar algum item sem responder, o questionário não será enviado e a questão aparecerá em vermelho. Caso isso aconteça, por favor, volte à questão e confira qual item não recebeu nenhuma marcação ou resposta. Para ir à próxima página, clique em PRÓXIMA. Clique no botão ENVIAR quando todas as perguntas já estiverem respondidas. No final do questionário, aparecerá uma mensagem de agradecimento por sua participação.

Em caso de dúvidas, favor enviar ao *e-mail*: [eva.lettrasufmg@hotmail.com](mailto:eva.lettrasufmg@hotmail.com).

Obrigada!

Eva dos Reis (pesquisadora)

Reinildes Dias (orientadora)

**1. PERFIL PESSOAL**

a) Qual seu sexo?

( ) Feminino

( ) Masculino

b) Qual sua idade?

( ) 18 a 25 anos

( ) 26 a 35 anos

( ) 36 a 45 anos

( ) 46 a 55 anos

( ) Mais de 55 anos

c) Você é surdo(a) ou ouvinte?

( ) Surdo(a)

( ) Ouvinte

**2. PERFIL ACADÊMICO**

d) Qual seu nível de formação?

( ) Ensino Médio completo

( ) Ensino Superior incompleto

( ) Ensino Superior Completo

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-Doutorado

( ) Outro: \_\_\_\_\_

e) Caso você já tenha o Ensino Superior Completo, qual é seu curso de graduação?

\_\_\_\_\_

f) Você tem conhecimento de Língua Brasileira de Sinais (Libras)?

Sim

Não

g) Como você classifica seu conhecimento em relação à Libras?

Não conheço nada de Libras.

Conheço o alfabeto manual, os números e alguns sinais básicos para a comunicação.

Tenho conhecimento básico de Libras.

Tenho conhecimento intermediário de Libras.

Tenho conhecimento avançado de Libras.

Outro: \_\_\_\_\_

h) Você já realizou algum curso na área da Surdez, Educação de Surdos e/ou Libras? Se sim, qual(is)?

\_\_\_\_\_

i) Você já realizou algum curso na área de Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos?

Sim

Não

### 3. PERFIL PROFISSIONAL

j) Em qual contexto você leciona o Português para surdos?

Aulas particulares

Ensino Regular (Sala de Aula Inclusiva)

Escola Especial

Escola Bilíngue

Sala de Recursos (Atendimento Educacional Especializado – AEE)

Outro: \_\_\_\_\_

k) Quantos alunos surdos há em sua sala de aula?

---

l) Qual o grau de ensino de seu(s) aluno(s) surdo(s)?

Educação Infantil

Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)

Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

Ensino Médio

Ensino Superior

Outro: \_\_\_\_\_

m) Há quanto tempo você leciona o Português para surdos?

---

n) Como você classifica o tipo de ensino de Português que você leciona?

Ensino de Português como Primeira Língua

Ensino de Português como Segunda Língua

Ensino de Português como Língua Estrangeira

Ensino de Português como Língua Adicional

Outro: \_\_\_\_\_

o) Quais as dificuldades que você encontra ao lecionar o Português para alunos surdos?

---

#### 4. MATERIAIS DIDÁTICOS

- p) Que tipo de material didático você utiliza para lecionar suas aulas?  
(Considere selecionar mais de uma opção de resposta.)
- Um material didático de ensino de Português como Primeira Língua.
  - Um material didático de ensino de Português como Língua Estrangeira.
  - Um material didático voltado especificamente para o ensino de Português como Segunda Língua para alunos surdos.
  - Um material didático elaborado/adaptado por você.
  - Outro: \_\_\_\_\_
- q) O(s) material(is) didático(s) que você utiliza é(são) impresso(s) ou digital(is)?
- Apenas impresso(s).
  - Apenas digital(is).
  - Utilizo materiais impressos e digitais.
- r) Qual(is) o(s) nome(s) do(s) material(is) didático(s) que você utiliza?
- \_\_\_\_\_
- s) Caso você seja o(a) responsável pela elaboração/adaptação de seu próprio material, quais dos recursos abaixo você costuma utilizar?  
(Considere selecionar mais de uma opção de resposta.)
- Língua escrita
  - Imagens
  - Vídeos
  - Animações
  - Cores
  - Diferentes tipografias (tipos de letras)
  - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
  - Língua de Sinais



( ) Jogos

( ) Outro: \_\_\_\_\_

- t) Em sua opinião, quais as especificidades dos alunos surdos devem ser levadas em consideração durante a elaboração/adaptação de um material didático de ensino de Língua Portuguesa?
- \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que minhas respostas sejam utilizadas para fins acadêmicos, de maneira anônima.

( ) Sim

( ) Não

### **MENSAGEM DE AGRADECIMENTO**

Suas respostas foram enviadas com sucesso. Agradecemos sua contribuição!

Eva dos Reis (pesquisadora)

Reinildes Dias (orientadora)

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores de PL2 para Surdos**

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“REALIDADE, NECESSIDADE E POSSIBILIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: VISÃO CRÍTICA E MULTIMODAL”**, realizada pela doutoranda Eva dos Reis Araújo Barbosa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), da Faculdade de Letras da UFMG, e orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Reinildes Dias.

Esta pesquisa tem por objetivo principal investigar os princípios da Multimodalidade e da Análise Crítica do Discurso, relacionados às diferentes representações da linguagem e às especificidades linguístico-culturais dos surdos, para propor uma unidade de ensino de Português como segunda língua (PL2), em versão digital, para alunos surdos que já tenham concluído o Ensino Médio. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: (1) análise multimodal de dois materiais didáticos de ensino de PL2 para surdos; (2) entrevista com professores de Português para surdos; (3) criação de uma unidade didática digital de PL2 para surdos; (4) implementação da unidade didática; (5) análise dos resultados de aprendizagem dos participantes surdos; e (6) criação de recomendações para produção de materiais didáticos voltados ao público-alvo de alunos surdos.

Caso seja de seu interesse participar desta pesquisa, você deverá responder a um questionário de entrevista, no mês de maio de 2019, contendo questões relacionadas ao seu perfil pessoal, acadêmico e profissional, além de algumas perguntas sobre os materiais didáticos utilizados por você durante suas aulas de Português para alunos surdos. Pedimos a sua autorização para a coleta, análise e divulgação de suas respostas ao questionário citado, na tese realizada pela pesquisadora e em outras publicações científicas dela derivadas. A pesquisa contribuirá para a área do ensino de PL2 para surdos e para incentivar a criação de materiais didáticos sob um viés crítico e multimodal.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer remuneração financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. Ademais, esta pesquisa oferece um risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler etc. Pode haver, também, algum tipo de desconforto e/ou constrangimento, ao responder às questões da entrevista, entretanto, a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo e o prazo para responder às questões será de, no máximo, 30 minutos, pois não se trata de uma entrevista muito extensa.

O(a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação será voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação em seu relacionamento com a pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de suas respostas ao questionário citado, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou os dados que indiquem sua participação não serão liberados sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a)  
dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“REALIDADE, NECESSIDADE E  
POSSIBILIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA  
LÍNGUA PARA SURDOS: VISÃO CRÍTICA E MULTIMODAL”**, de maneira clara e  
detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas  
informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

(  ) Concordo que minhas respostas ao questionário citado sejam utilizadas somente para esta pesquisa.

(  ) Concordo que minhas respostas ao questionário citado possam ser utilizadas em outras pesquisas.

*Rubrica da pesquisadora:* \_\_\_\_\_

*Rubrica da orientadora:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do(a) participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelas pesquisadoras, que me deram a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

---

Nome completo do(a) participante

---

Assinatura do(a) participante

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

## APÊNDICE C – Questionário de Inscrição dos Participantes Surdos

### INTRODUÇÃO

Prezado(a),

Este questionário tem por objetivo obter algumas informações pessoais e também específicas das pessoas que têm interesse em realizar, de maneira gratuita e voluntária, o curso *on-line* “Português como Segunda Língua para Surdos – O currículo na atualidade”. Portanto, por meio deste questionário, serão selecionadas as pessoas que têm o perfil esperado para a realização do curso *on-line*.

O questionário está dividido em 4 partes, com o total de 24 perguntas, além de seu consentimento de participação na pesquisa da doutoranda Eva dos Reis Araújo Barbosa, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Reinildes Dias, intitulada “Realidade, Necessidade e Possibilidade dos Materiais Didáticos de Português como Segunda Língua para Surdos: Visão Crítica e Multimodal”.

Leia as questões com atenção e escolha a melhor resposta. Algumas questões têm a possibilidade de escolha de mais de uma alternativa. As perguntas com um (\*) vermelho são de preenchimento obrigatório. Se você deixar algum item sem responder, o questionário não será enviado e a questão aparecerá em vermelho. Caso isso aconteça, por favor, volte à questão e confira qual item não recebeu nenhuma marcação ou resposta.

Para ir à próxima página, clique em PRÓXIMA. Clique no botão ENVIAR quando todas as perguntas já estiverem respondidas. No final do questionário, aparecerá uma mensagem de agradecimento por sua participação.

Em caso de dúvidas, favor enviar ao *e-mail*: [eva.letrasufmg@hotmail.com](mailto:eva.letrasufmg@hotmail.com).

Obrigada!

Eva dos Reis (pesquisadora)

Reinildes Dias (orientadora)

**1. PERFIL PESSOAL**

a) Qual seu nome completo?

---

b) Qual seu e-mail?

---

c) Qual sua idade?

---

d) Quando você ficou surdo(a)?

( ) Eu nasci surdo(a).

( ) Depois que eu nasci, antes dos 2 anos de idade.

( ) De 3 a 5 anos de idade.

( ) De 5 a 7 anos de idade.

( ) Depois dos 7 anos de idade.

( ) Não sei.

e) Qual seu grau de surdez?

( ) Profunda (não escuto nada).

( ) Severa (não escuto nada).

( ) Moderada (escuto muito pouco).

( ) Leve (escuto um pouco).

( ) Não sei.

f) Existem mais pessoas surdas em sua família? Quem (pai, mãe, irmão, primo, tio etc.)?

---

## 2. PERFIL ACADÊMICO

g) Qual seu nível de formação?

Ensino Fundamental completo

Ensino Fundamental incompleto

Ensino Médio incompleto

Ensino Médio completo

Ensino Superior incompleto

Ensino Superior completo

Outro: \_\_\_\_\_

h) Em qual tipo de escola você estuda ou estudou?

Escola regular (Educação Inclusiva)

Escola Especial

Escola Bilíngue (Libras/Português)

Outro: \_\_\_\_\_

## 3. CONHECIMENTOS DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

i) Você utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a comunicação?

Sim

Não

j) Com qual idade você aprendeu a Libras?

Antes dos 5 anos de idade.

De 5 a 7 anos de idade.

Depois dos 7 anos de idade.

Ainda não aprendi a Libras.

k) Com quem você aprendeu a Libras?

Com meus pais.

Na escola.

Com amigos.

Ainda não aprendi a Libras.

Outro: \_\_\_\_\_

l) Você:

(Considere selecionar mais de uma opção de resposta.)

É sinalizador(a) (faz uso da Libras).

Faz leitura labial.

É oralizado(a) (utiliza a língua oral – Português).

Outro: \_\_\_\_\_

m) Como você gosta mais de conversar?:

(Considere selecionar mais de uma opção de resposta.)

Eu gosto mais de conversar em Libras.

Eu gosto mais de conversar em Português e fazer leitura labial.

Eu gosto mais de conversar em Libras e em Português.

Tanto faz, gosto de conversar em Libras, falar em Português e fazer leitura labial.

Outro: \_\_\_\_\_

n) Como você avalia o seu conhecimento de Português?

Meu conhecimento de Português é excelente.

Meu conhecimento de Português é mediano.

Meu conhecimento de Português é básico.

Meu conhecimento de Português é ruim.

Outro: \_\_\_\_\_



o) Com quais tipos de materiais você aprendeu o Português?

(Considere selecionar mais de uma opção de resposta.)

Material didático impresso (livros, atividades, textos).

Material didático digital (cursos *online*, textos em PDF, *sites* etc.).

Com o mesmo material didático utilizado nas aulas de português para alunos ouvintes.

Com materiais didáticos criados pelos professores, diferentes dos materiais dos alunos ouvintes.

Com materiais didáticos voltados para o ensino de Português para alunos estrangeiros.

Com materiais didáticos voltados especificamente para o ensino de Português para alunos surdos.

p) Os materiais didáticos que você utilizou durante a aprendizagem do Português eram compostos por:

(Considere selecionar mais de uma opção de resposta.)

Escrita

Imagens

Vídeos

Animações

Língua de Sinais

Outro: \_\_\_\_\_

q) O que você costuma ler?

(Considere selecionar mais de uma opção de resposta.)

Livros

Jornais

Revistas

*Sites, blogs* e/ou redes sociais da internet

*E-mails*

( ) Não gosto de ler.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

r) O que você costuma escrever?

(Considere selecionar mais de uma opção de resposta.)

( ) Mensagens de texto (*WhatsApp*, celular, redes sociais, *chats*, etc.)

( ) Postagens na internet (*Facebook*, *Blogs*, *Twitter*, etc.)

( ) Cartas

( ) Bilhetes

( ) *E-mails*

( ) Histórias

( ) Redações

( ) Tarefas escolares

( ) Não gosto de escrever.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

s) Quais as dificuldades que você encontra ao escrever e ler em Português?

\_\_\_\_\_

#### 4. USO DO COMPUTADOR E DA INTERNET

t) Você possui computador e internet em casa?

( ) Sim

( ) Não

u) Você já fez algum curso de informática?

( ) Sim

( ) Não

v) Para que você utiliza o computador e/ou a internet?

(Considere selecionar mais de uma opção de resposta.)

Fazer trabalhos escolares.

Ler e enviar *e-mails*.

Ler notícias de *sites* de informações.

Fazer cursos.

*Youtube*

*Skype*

*Facebook*

*Twitter*

*Blogger*

*Google Docs* ou outros recursos de criação de documentos *online*.

*Google Maps* ou outros recursos de localização.

Jogos

Outro: \_\_\_\_\_

w) Você já fez algum curso à distância pela internet?

Sim

Não

x) Quais as dificuldades que você encontra ao utilizar o computador e/ou a internet?

\_\_\_\_\_

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Declaro que concordo em realizar voluntariamente o curso *on-line* “Português como Segunda Língua para Surdos – O currículo na atualidade”, participar da pesquisa citada na introdução deste questionário e que minhas respostas sejam utilizadas para fins acadêmicos, de maneira anônima.

Sim

Não

**MENSAGEM DE AGRADECIMENTO**

Suas respostas foram enviadas com sucesso. Agradecemos sua participação!

Eva dos Reis (pesquisadora)

Reinildes Dias (orientadora)

## **APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Participantes Surdos**

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“REALIDADE, NECESSIDADE E POSSIBILIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: VISÃO CRÍTICA E MULTIMODAL”**, realizada pela doutoranda Eva dos Reis Araújo Barbosa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), da Faculdade de Letras da UFMG, e orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Reinildes Dias.

Esta pesquisa tem por objetivo principal investigar os princípios da Multimodalidade e da Análise Crítica do Discurso, relacionados às diferentes representações da linguagem e às especificidades linguístico-culturais dos surdos, para propor uma unidade de ensino de Português como Segunda Língua (PL2), em versão digital, para alunos surdos já tenham concluído o Ensino Médio. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: (1) análise crítica e multimodal de dois materiais didáticos de ensino de PL2 para surdos; (2) entrevista com professores de Português para surdos; (3) criação de uma unidade didática digital de PL2 para surdos; (4) implementação da unidade didática; (5) análise dos resultados de aprendizagem dos participantes surdos; e (6) criação de recomendações para produção de materiais didáticos voltados ao público-alvo de alunos surdos.

Caso seja de seu interesse participar desta pesquisa, você deverá: (1) responder a um questionário de seleção, no mês de outubro de 2020; (2) realizar o curso *on-line*, nos meses de novembro e dezembro de 2020; e (3) fazer uma autoavaliação do seu desenvolvimento e aprendizado, ao longo da realização do curso *on-line*, além de uma avaliação do material disponibilizado e do ambiente virtual utilizado, ao final da realização do curso. Pedimos a sua autorização para a coleta, análise e divulgação de suas respostas ao questionário citado, na tese realizada pela pesquisadora e em outras publicações científicas dela derivadas. A pesquisa contribuirá para a área do ensino de PL2 para surdos e para incentivar a criação de materiais didáticos sob um viés crítico e multimodal.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer remuneração financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. Ademais, esta pesquisa oferece risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, etc. Pode haver, também, algum tipo de desconforto e/ou constrangimento, ao responder aos questionários de seleção e de avaliação/autoavaliação, entretanto, a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo e o prazo para responder às questões será de, no máximo, 30 minutos, pois não se tratam de questionários

muito extensos. Em relação à realização do curso *on-line*, o participante poderá desistir de realizá-lo, quando quiser, sem que haja qualquer tipo de insistência ou coação para a continuidade de sua participação, por parte das pesquisadoras.

O(a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação será voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação em seu relacionamento com a pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de sua participação, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou os dados que indiquem sua participação não serão liberados sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a)  
dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“REALIDADE, NECESSIDADE E  
POSSIBILIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA  
LÍNGUA PARA SURDOS: VISÃO CRÍTICA E MULTIMODAL”**, de maneira clara e  
detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas  
informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

(     ) Concordo que minhas respostas aos questionários da pesquisa sejam utilizadas  
somente para este trabalho.

(     ) Concordo que minhas respostas aos questionários da pesquisa possam ser utilizadas  
em outros trabalhos.

*Rubrica da pesquisadora:* \_\_\_\_\_

*Rubrica da orientadora:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do(a) participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelas pesquisadoras, que me deram a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

---

Nome completo do(a) participante

---

Assinatura do(a) participante

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

## **APÊNDICE E – Questionário de Avaliação da Unidade Didática pelos Participantes Surdos**

### **INTRODUÇÃO**

Prezado(a) participante,

Este questionário faz parte da pesquisa de doutorado “Realidade, Necessidade e Possibilidade dos Materiais Didáticos de Português como Segunda Língua para Surdos: Visão Crítica e Multimodal”, desenvolvida pela doutoranda Eva dos Reis Araújo Barbosa, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Reinildes Dias.

O questionário é anônimo e tem por objetivo obter suas percepções gerais a respeito da “Unidade Didática Digital de Português como Segunda Língua para Surdos”, bem como suas opiniões, sugestões e comentários. Portanto, sua colaboração é muito importante! Para isso, você fará uma autoavaliação do seu desenvolvimento e aprendizado, ao longo da realização da Unidade Didática Digital, além de uma avaliação do material disponibilizado e do ambiente virtual utilizado.

Este questionário está dividido em 4 partes, com o total de 16 perguntas, além de seu consentimento de participação na pesquisa. Leia as questões com atenção e escolha a melhor resposta. Algumas questões têm a possibilidade de escolha de mais de uma alternativa. As perguntas com um (\*) vermelho são de preenchimento obrigatório. Se você deixar algum item sem responder, o questionário não será enviado e a questão aparecerá em vermelho. Caso isso aconteça, por favor, volte à questão e confira qual item não recebeu nenhuma marcação ou resposta. Para ir à próxima página, clique em PRÓXIMA. Clique no botão ENVIAR quando todas as perguntas já estiverem respondidas. No final do questionário, aparecerá uma mensagem de agradecimento.

Em caso de dúvidas, favor enviar ao *e-mail*: [eva.letrasufmg@hotmail.com](mailto:eva.letrasufmg@hotmail.com).

Obrigada!

Eva dos Reis (pesquisadora)

Reinildes Dias (orientadora)



## 1. AUTOAVALIAÇÃO

a) Como você avalia seu nível de dedicação para a realização da “Unidade Didática Digital de Português como Segunda Língua para Surdos”?

( ) Regular, dediquei menos de 1h de estudos, durante a semana.

( ) Bom, dediquei até 2h de estudos, durante a semana.

( ) Muito bom, dediquei até 4h de estudos, durante a semana.

( ) Ótimo, dediquei 5h ou mais de estudos, durante a semana.

b) Como você realizou as atividades disponibilizadas?

( ) Realizei todas de uma vez só.

( ) Realizei nos finais de semana.

( ) Realizei no decorrer da semana.

c) Marque a frequência na qual você:

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Leu os textos escritos em Português.				
Assistiu aos vídeos em Libras.				
Acessou os <i>links</i> disponibilizados.				
Leu os comentários da professora.				
Acessou o dicionário virtual para procurar o significado de alguma palavra.				
Postou suas dúvidas no Fórum de discussão.				

d) Complete a frase: “Com a Unidade Didática Virtual de Português como Segunda Língua para Surdos eu aprendi...”

---

e) Complete a frase: “Ainda continuo com dúvidas em...”

---

## 2. AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

f) Você acha que essa Unidade Didática Digital contribui para seu aprendizado de Português?

( ) Sim.

( ) Mais ou menos.

( ) Não.

g) Como você avalia o conteúdo dessa Unidade Didática Digital para sua vida pessoal e acadêmica?

( ) Extremamente importante.

( ) Muito importante.

( ) Pouco importante.

( ) De nenhuma importância.

h) Como você avalia:

	Ótimos	Muito bons	Bons	Ruins
Os recursos visuais da Unidade Didática Digital (imagens, cores, tipos de letra, animações, esquemas, infográficos, etc.).				
Os vídeos em Libras.				

Os textos escritos em Português.				
Os gêneros textuais explorado na Unidade Didática Digital.				
O arquivo em PDF do material.				
Os comentários da professora.				

- i) Você acha que os recursos visuais disponibilizados na Unidade Didática Digital (imagens, cores, tipos de letra, animações, esquemas, infográficos, vídeos etc.) contribuíram para seu aprendizado de Português? Como?

---

- j) O que você acha que ficou faltando na Unidade Didática Digital para que seu aprendizado de Português fosse mais fácil?

---

- k) Você gostou da experiência de aprender o Português por meio da internet? Por quê?

---

### 3. AVALIAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL

- l) Você acha que o *site* (ambiente virtual) utilizado contribuiu para seu aprendizado de Português?

( ) Sim, contribuiu muito.

( ) Contribuiu mais ou menos.

( ) Não contribuiu.

- m) Quais dificuldades você teve ao acessar a Unidade Didática Digital por meio do ambiente virtual?

---

#### 4. OPINIÃO E SUGESTÕES

n) Qual sua opinião geral em relação à Unidade Didática Digital?

- Foi excelente.
- Foi boa.
- Foi mais ou menos.
- Foi ruim.

o) Quais sugestões você tem para melhoria da Unidade Didática Digital?

---

p) Você acredita que suas expectativas iniciais, em relação à Unidade Didática Digital, foram atendidas? Por quê?

---

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Estou de acordo que minhas respostas sejam utilizadas para fins acadêmicos, de maneira anônima.

- Sim
- Não

#### MENSAGEM DE AGRADECIMENTO

Suas respostas foram enviadas com sucesso. Agradecemos sua contribuição!

Eva dos Reis (pesquisadora)

Reinildes Dias (orientadora)

## **ANEXO**

---

## ANEXO A – Parecer de Aprovação da Pesquisa pelo COEP/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Realidade, Necessidade e Possibilidade dos Materiais Didáticos de Português como Segunda Língua para Surdos: Visão Crítica e Multimodal

**Pesquisador:** Reinildes Dias

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 10473219.0.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.342.544

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa em questão ("Realidade, Necessidade e Possibilidade dos Materiais Didáticos de Português como Segunda Língua para Surdos: Visão Crítica e Multimodal", tem por objetivo principal investigar os princípios da Multimodalidade e da Análise Crítica do Discurso relacionados às diferentes representações da linguagem e às especificidades linguístico-culturais dos surdos, para propor uma unidade de ensino de Português como Segunda Língua (PL2) para alunos surdos, em versão digital, para alunos desse público-alvo, que estejam cursando ou já tenham concluído o Ensino Médio.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Investigar os princípios da Multimodalidade e da Análise Crítica do Discurso relacionados às diferentes representações da linguagem e às especificidades linguístico-culturais dos surdos, para propor uma unidade de ensino de PL2, em versão digital, para alunos desse público-alvo, que estejam cursando ou já tenham concluído o Ensino Médio.

**Objetivo Secundário:**

- Realizar uma pesquisa documental, a partir de dois MDs de ensino de PL2 para surdos, por meio de dois tipos de análise, uma multimodal e uma crítica do discurso;

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 3.342.544

- Verificar, por meio de entrevistas, que tipos de MDs são utilizados por professores de ensino de PL2 para surdos e quais são, na opinião desses docentes, as necessidades educacionais de seus alunos.
- Elencar os principais elementos multimodais que devem fazer parte de um MD voltado ao ensino de PL2 para alunos surdos e verificar como a ACD pode auxiliar na criação desse material;
  - Criar uma unidade didática, em versão digital, sob o viés crítico-multimodal, para o ensino de PL2 para surdos;
- Implementar a unidade criada e analisar seu impacto no processo de ensino/aprendizagem do público-alvo;
  - Recomendar orientações que podem ser seguidas, no momento da produção de um MD digital, voltado ao ensino de PL2 para surdos;
  - Suscitar o desenvolvimento de pesquisas na área do ensino de PL2 para surdos e a criação de MDs de PL2 para esse público de alunos, sob uma perspectiva crítico-multimodal.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os benefícios são assim compreendidos pelo pesquisador: "a pesquisa que pretendemos desenvolver é de extrema relevância para a área do ensino de PL2 para surdos e para incentivar a criação de MDs sob um viés crítico e multimodal". Os resultados da pesquisa poderá servir como norte para a produção de materiais que estejam de acordo com as especificidades educacionais dos alunos surdos, tanto para professores quanto para autores que tenham interesse em criar e publicar MDs voltados para esse contexto de ensino, que ainda são bastante escassos no mercado editorial.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O pesquisador salienta, de saída, a complexidade de se ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua de alunos surdos. Porque não se trata de mostrar imagens e aplicar atividades nos mesmos moldes do ensino dessa língua para ouvintes. Como destaca o pesquisador, as atividades de leitura de imagens, por meio da língua de sinais, devem suscitar o conhecimento prévio sobre a temática, promover o conhecimento de mundo do aluno, ampliar o vocabulário do aluno em Linguagem Brasileira de Sinais. Os elementos multimodais que auxiliariam no processo de ensino/aprendizagem de PL2 para surdos seriam os modos de imagem, vídeo e gestos em interação com o modo de escrita, uma vez que haveria uma contextualização visual de sua L2, fazendo com que esta faça sentido para suas vidas. Por tudo isso, trata-se de uma pesquisa relevante social e academicamente.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.342.544

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O Termo de Compromisso Livre Esclarecido, elaborado como uma carta convite, possui uma linguagem clara, destacando, em linhas gerais, o delineamento da pesquisa, sua importância e seus objetivos. As páginas estão enumeradas e há espaço para rubrica do entrevistado. Além de deixar claro que o entrevistado pode desistir de participar da entrevista se assim desejar.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não ha, em minha avaliação, pendências e Listas de Inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em razão da pertinência da temática, de sua relevância social e acadêmica, sou, melhor juízo, pela aprovação do projeto de pesquisa pelo COEP.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1305670.pdf	19/03/2019 16:07:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_para_professores_de_PL2_para_surdos.pdf	19/03/2019 16:07:14	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_para_participantes_surdos.pdf	19/03/2019 16:07:01	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/03/2019 11:27:34	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_Eva_dos_Reis.pdf	27/02/2019 13:57:17	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.342.544

Outros	Curriculo_lattes_Reinildes_Dias.pdf	27/02/2019 13:55:44	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito
Outros	Questionario_de_percepcao_dos_participantes_surdos.pdf	27/02/2019 13:54:59	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito
Outros	Questionario_de_selecao_dos_participantes_surdos.pdf	27/02/2019 13:54:19	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito
Outros	Questionario_de_entrevista_aos_professores_de_LP_para_surdos.pdf	27/02/2019 13:53:51	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Eva.pdf	27/02/2019 12:21:44	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_do_Projeto_Eva_dos_Reis.pdf	27/02/2019 12:20:55	Eva dos Reis Araújo Barbosa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 23 de Maio de 2019

---

Assinado por:  
**Eliane Cristina de Freitas Rocha**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br