

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

Felipe de Almeida Coura

INGLÊS NA PALMA DA MÃO:
LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS

Belo Horizonte
2016

Felipe de Almeida Coura

INGLÊS NA PALMA DA MÃO:
LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS

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

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C858i Coura, Felipe de Almeida.
Inglês na palma da mão [manuscrito] : letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos / Felipe de Almeida Coura. – 2016.
172 f., enc. : il., tabs., color.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 158-168.

Apêndices: f. 169-172.

1. Línguas – Aspectos sociais – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Letramento – Teses. 5. Surdos – Educação – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 418.007



FOLHA DE APROVAÇÃO

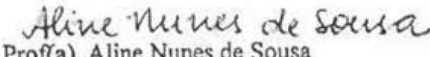
Inglês na palma da mão: Letramento Crítico e Ensino de Inglês para Alunos Surdos


FELIPE DE ALMEIDA COURA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos - Orientador
UFMG


Prof(a). Aline Nunes de Sousa
UFSC


Prof(a). Vanderlândia Silva Reis
UFMG

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2016.

A todos os surdos brasileiros que desejam aprender inglês e aos professores, surdos ou ouvintes, que, assim como eu, estão buscando uma melhor maneira de ensinar.

AGRADECIMENTOS

ORAÇÃO EM AÇÃO DE GRAÇAS

Obrigado, Senhor, por Tua misericórdia e bondade. Agradeço-te pela minha mãe, meu pai e meus irmãos, que sempre são para mim, demonstrações do Teu amor incondicional. Louvo a Ti também por toda a minha família: avós, tios, tias, primos, primas, minha sobrinha e afilhados. Obrigado, Senhor, por todos os meus amigos que, na ausência dos familiares, me ajudaram a caminhar e a perceber que Tu também estás presente em cada irmão.

Agradeço-te pelo teu Espírito Santo que me conduziu de Curvelo para Belo Horizonte, em um momento que pensei estar fazendo a minha vontade apenas, mas que fui surpreendido por Ti quando fui aprendendo e descobrindo cada dia mais o Teu Amor.

Rendo-te graças pela oportunidade de, através do Curso de Especialização em Ensino de Inglês (CEI) na UFMG, conhecer minha orientadora Prof^a Dr^a Andrea Mattos. Graças a Ti pelo coração aberto dela para me acolher naquele momento de tantos esforços e dificuldades, mas que foram necessários para o início da realização de um sonho.

Obrigado, Senhor, pela oportunidade de ter conhecido a comunidade surda pela primeira vez através da Pastoral do Surdo de Curvelo e, hoje, ter a graça de conhecer surdos de Belo Horizonte, de diversas cidades de Minas Gerais e do Brasil, ainda por causa da Pastoral do Surdo que me abriu inúmeras portas de aprendizagem e conversão.

Também, eu Te agradeço por todas as experiências profissionais e acadêmicas que eu tenho e tive, sem as quais eu não conseguiria escrever este trabalho com segurança e verdade.

Louvo a Ti por eu ter tido a oportunidade de beber do carisma da Comunidade Católica Shalom na missão de Belo Horizonte, onde descobri que ter uma vida de oração era o que eu precisava naquele momento para nunca mais me afastar de Ti.

Agradeço-te pela minha saúde, pela força concedida, pelas inspirações, pela tua proteção e por me amar tanto, mesmo eu não compreendendo ou percebendo em alguns momentos.

O Senhor também me concedeu a oportunidade de, através do grupo CriStu (*Critical Students*), informalmente criado, composto por mim, Carol, Dani e Márcia, conversar e desabafar sobre todas as minhas preocupações que envolveram esta dissertação. Elas, agora, graças a Ti, estão também concluindo mais essa etapa. Obrigado.

Agradeço-te, enfim, por eu entender que o título de Mestre ou Doutor não me faz ser melhor do que ninguém e que, pelo contrário, todo o estudo realizado me fez apenas perceber o quanto eu ainda tenho para aprender.

“Se o grão de trigo que cai na terra não morre, ele fica só. Mas, se morre, produz muito fruto” (Jo 12,24).

Sobre o versículo acima, Chiara Lubich diz que “não existe alegria de Jesus que não seja fruto de uma dor abraçada. Não há ressurreição sem morte”. Todo o esforço valeu a pena.

Rainha da Paz, dai-nos a Paz. Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Amém.

RESUMO

Este estudo investigou aulas de língua inglesa em uma turma composta somente por alunos surdos. A pesquisa considerou as atividades realizadas – que envolveram a leitura e a escrita em língua inglesa – e discussões em Libras, além das impressões do professor-pesquisador e dos alunos. O referencial teórico abarca estudos sobre letramento, novos letramentos e, principalmente, letramento crítico. Além disso, discute as demandas educacionais dos alunos surdos no Brasil assim como as especificidades linguísticas e culturais desse grupo minoritário, envolvendo a aprendizagem de leitura e escrita de língua portuguesa e estrangeira. O objetivo principal deste trabalho foi compreender se o letramento crítico pode contribuir não somente para a leitura e a escrita em língua inglesa dos participantes, mas também para que tenham acréscimos significativos para um posicionamento crítico diante de diversas situações recorrentes na sociedade. Para esse fim, foram utilizados elementos do estudo de caso e da pesquisa em sala de aula, dando ênfase à pesquisa-ação. Os principais instrumentos de coleta de dados foram as filmagens de aulas e as atividades realizadas pelos alunos. As aulas foram divididas em oito unidades, sendo cada uma delas sobre um tema distinto, com foco na promoção do letramento crítico. Os alunos surdos eram adolescentes e jovens entre 17 a 21 anos, em níveis iniciais de aprendizagem de inglês, cursando o 3º período da Educação de Jovens e Adultos (o que corresponde ao último ano do Ensino Fundamental). A pesquisa apontou que os temas discutidos nas aulas, através de imagens, vídeos e textos em inglês, não eram muito explorados por outros professores. Após a análise, foram percebidos momentos que permitiram uma maior conscientização sociopolítica dos participantes acerca de assuntos como racismo e inclusão social. Os resultados também revelaram que, mesmo que as aulas tivessem como foco o letramento crítico, estava também presente em alguns momentos o ensino de características estruturais da língua inglesa, evidenciadas pelo conceito de letramento autônomo, por exemplo. A contribuição de um planejamento de ensino organizado de maneira não-linear e os avanços que as interações em Libras trouxeram para a sala de aula pesquisada são também pontos importantes, pois colaboraram para a aprendizagem de Língua Inglesa. Por fim, uma organização da análise dos dados feita a partir do modelo dos níveis contínuos de biletamento trouxe também reflexões significativas que contribuíram para uma melhor compreensão do contexto e dos participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira; língua inglesa; letramento crítico; educação de surdos; Libras; ensino de inglês para surdos.

ABSTRACT

This study investigated English classes for deaf students considering the activities done by participants, which involved reading and writing in English, discussions in Brazilian Sign Language (Libras), as well as impressions of the teacher-researcher and the students about the classes. The literature review includes studies on literacy, new literacies, and especially critical literacy. This research also addresses the educational needs of deaf students in Brazil, and linguistic and cultural particularities of this minority group, involving the learning of reading and writing in Portuguese and in a foreign language. The main objective is to understand whether critical literacy can contribute not only to participants' reading and writing in English, but also to their gaining of significant increases for a critical attitude in several recurring situations in society. To this end, the methodology used features of case study and classroom research, focusing on action research. The main data collection instruments were classroom video-taping and the activities done by students. The classes were divided into eight units, each of which had a distinct theme, focusing on the promotion of critical literacy. The deaf students were teenagers and young adults between 17 and 21 years old, all of them at a beginner level of English learning, attending the 3rd year of the "Youth and Adult Education" (which is the last year of elementary school). The research showed that the topics discussed in class, through images, videos and texts in English, were not very explored by other teachers. After the analysis, moments that made possible a greater awareness about socio-political issues were perceived, such as racism and social inclusion. The results also revealed that, even if the classes focused on critical literacy, the teaching of structural features of the language were also present in some moments, evidenced by the concept of autonomous literacy, for example. The contribution of a non-linear educational planning and the advances that interactions in Libras brought to the classes are also important points to be highlighted in this research, because they have contributed to English learning. Finally, an organization of the analysis of the data made from the *continua model of biliteracy* also brought significant reflections which contributed to a better understanding of the context and the participants in this study.

Keywords: foreign language teaching; English language; critical literacy; deaf education; Libras; English teaching to deaf students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas da pesquisa-ação	76
Figura 2 – Organização metodológica desta pesquisa	78
Figura 3 – Texto da primeira atividade	94
Figura 4 – Marcas em inglês e atividades	97
Figura 5 – Infográfico sobre a importância e as vantagens de se aprender inglês ..	100
Figura 6 – Slides utilizados na aula	101
Figura 7 – Texto sobre surdo-cegueira	105
Figura 8 – Perguntas do texto sobre surdo-cegueira	106
Figura 9 – Tangram	109
Figura 10 – Falta de acessibilidade na cidade	110
Figura 11 – Texto sobre inclusão social	113
Figura 12 – Atividades do texto sobre inclusão social	114
Figura 13 – Imagens sobre discriminação	118
Figura 14 – Atividades e texto sobre discriminação	121
Figura 15 – Vídeos utilizados para o tema “racism”	125
Figura 16 – Trabalho em grupo da aula sobre racismo	127
Figura 16.1 – As três colunas feitas pelos alunos	129
Figura 17 – Estereótipos: homens e mulheres	131
Figura 18 – Exemplo de uma das propagandas	132
Figura 19 – Uma das propagandas fictícias demonstradas em sala	133
Figura 20 – Prewriting 1	136
Figura 21 – Prewriting 2	136
Figura 22 – Produção da aluna Caitlin em inglês	138
Figura 23 – Produção da aluna Felicity em português e inglês	138
Figura 24 – Produção do aluno John Diggle em português e inglês	139
Figura 25 – Produção do aluno Barry em português e inglês	139
Figura 26 – Relações próximas de diferentes concepções para organização e compreensão do letramento	142
Figura 27 – Níveis contínuos de letramento	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correspondência de termos entre alguns países de Língua Inglesa e o Brasil	34
Quadro 2 – Noções de linguagem	38
Quadro 3 – PC e LC, semelhanças e diferenças	44
Quadro 4 – Níveis contínuos de biletamento	46
Quadro 5 – Escola Especial e Escola Inclusiva	59
Quadro 6 – Pesquisas sobre o ensino de LE (inglês) para surdos no Brasil	63
Quadro 6.1 – Pesquisas mais recentes sobre o ensino de LE (inglês) para surdos no Brasil	65
Quadro 7 – Planejamento bimestral	80
Quadro 8 – Perfil dos alunos	85
Quadro 9 – Cronograma das aulas	86
Quadro 10 – Perguntas e possíveis respostas sobre inclusão social	115
Quadro 11 – <i>Useful language</i>	122
Quadro 12 – Principais questionamentos para compreensão do Letramento Crítico	147
Quadro 13 – Pergunta 9	148
Quadro 14 – Pergunta 10	148
Quadro 15 – Pergunta 11	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – American Sign Language

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CBC – Conteúdos Básicos Comuns

ECL – Ensino Comunicativo de Línguas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GTDL – Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

L3 – Terceira Língua

LC – Letramento Crítico

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PC – Pedagogia Crítica

PL2 – Português como segunda língua

PNE – Plano Nacional da Educação

PosLin – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DAS CONVENÇÕES ADOTADAS NAS TRADUÇÕES/TRANSCRIÇÕES

[] → Comentários do professor-pesquisador inseridos durante a transcrição/tradução dos dados para facilitar a compreensão.

[...] → Comentários e/ou interações não relevantes para o ponto em questão.

... → Pausa breve ou hesitação.

CAIXA ALTA → Quando houver uma palavra ou sentença em caixa alta (letras maiúsculas), indica uma maneira de transcrição da Libras por meio de glosas (ver nota de rodapé 18).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	17
1.1 – JUSTIFICATIVA	17
1.2 – OBJETIVOS	21
1.3 – MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	21
1.4 – ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 – ABRINDO AS PORTAS PARA O LETRAMENTO	26
2.2 – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	27
2.3 – MODELOS DE LETRAMENTO	29
2.4 – NOVOS LETRAMENTOS E NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: QUANDO OS “NOVOS” PODEM SER DIFERENTES	32
2.5 – O LETRAMENTO CRÍTICO E SEUS ARREDORES	35
2.5.1 – ENTENDENDO O QUE É CRÍTICO	35
2.5.2 – LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	37
2.5.3 – POSSÍVEIS APLICAÇÕES DO LETRAMENTO CRÍTICO	39
2.5.4 – QUANDO OS “CRÍTICOS” SE CONFUNDEM: PEDAGOGIA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO	41
2.6 – BILETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE SURDOS	45
2.7 – RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUAS ORAIS PARA ALUNOS SURDOS	49
2.7.1 – MINORIA E RESISTÊNCIAS	50
2.7.2 – CONTEXTOS EDUCACIONAIS PARA SURDOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS	53
2.7.2.1 – ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS	54
2.7.2.2 – ESCOLA INCLUSIVA	56
2.7.2.3 – ESCOLA ESPECIAL	58
2.7.3 – CONEXÕES ALÉM DE PALAVRAS E SINAIS	60
2.7.4 – ALUNOS SURDOS APRENDENDO UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	63
2.8 – CONCLUSÃO	68

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	70
3.1 – PESQUISA QUALITATIVA	70
3.1.2 – PESQUISA EM SALA DE AULA	71
3.1.3 – ESTUDO DE CASO	73
3.1.4 – PESQUISA-AÇÃO	75
3.2 – CONTEXTO DA PESQUISA	78
3.3 – PERFIL DOS PARTICIPANTES	84
3.4 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	86
3.5 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	89
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
4.1 – UNIDADES 1 E 2: <i>ENGLISH AROUND THE WORLD</i> E <i>SIGNIFICANCE OF THE ENGLISH LANGUAGE</i>	93
4.1.1 – AVALIAÇÃO DAS UNIDADES 1 E 2	102
4.1.2 – PRESENÇA DE LC NAS UNIDADES 1 E 2	103
4.2 – UNIDADE 3: <i>COMMUNICATING WITH DEAF-BLIND PEOPLE</i>	104
4.2.1 – AVALIAÇÃO DA UNIDADE 3	107
4.2.2 – PRESENÇA DE LC NA UNIDADE 3	107
4.3 – UNIDADE 4: <i>SOCIAL INCLUSION</i>	108
4.3.1 – AVALIAÇÃO DA UNIDADE 4	116
4.3.2 – PRESENÇA DE LC NA UNIDADE 4	116
4.4 – UNIDADE 5: <i>DISCRIMINATION</i>	117
4.4.1 – AVALIAÇÃO DA UNIDADE 5	123
4.4.2 – PRESENÇA DE LC NA UNIDADE 5	123
4.5 – UNIDADE 6: <i>RACISM</i>	124
4.5.1 – AVALIAÇÃO DA UNIDADE 6	130
4.5.2 – PRESENÇA DE LC NA UNIDADE 6	130
4.6 – UNIDADE 7: <i>GENDER ISSUES - STEREOTYPES</i>	131
4.6.1 – AVALIAÇÃO DA UNIDADE 7	134
4.6.2 – PRESENÇA DE LC NA UNIDADE 7	135
4.7 – UNIDADE 8: <i>TWITTER</i> , PRODUÇÃO ESCRITA E OUTRAS DISCUSSÕES	135

4.7.1 – AVALIAÇÃO DA UNIDADE 8	140
4.7.2 – PRESENÇA DE LC NA UNIDADE 8	141
4.8 – OUTRAS DISCUSSÕES E ANÁLISES	141
4.8.1 – ORGANIZAÇÃO E COMPREENSÃO DO LETRAMENTO	142
4.8.2 – PERGUNTAS APROPRIADAS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO E RESPOSTAS DA PESQUISA	146
4.8.3 – ANÁLISE FINAL A PARTIR DO MODELO DOS NÍVEIS CONTÍNUOS DE BILETRAMENTO	150
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
5.1 – IMPLICAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	156
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	169

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O aluno surdo no Brasil enfrenta várias situações que se lhe apresentam como adversas e lhe traz dificuldades que impedem ou, pelo menos, cerceiam sua participação integral na vida social de sua comunidade. Seja por limitações ao seu acesso aos mesmos meios a que têm acesso os alunos ouvintes, seja por exclusões diversas decorrentes de preconceitos sociais, o aluno surdo vê-se dia-a-dia tolhido em sua capacidade de integrar-se à sociedade como um todo, impedido de exercer sua cidadania de forma ativa e participante (MATTOS, 2011; 2014).

Este trabalho relata, assim, uma pesquisa que foi realizada nas aulas de língua inglesa (LI) com alunos surdos de uma escola pública especial. São alunos com idades entre 17 a 21 anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – anos finais do Ensino Fundamental, todos fluentes em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Buscou-se elaborar um planejamento que teve por objetivo principal contribuir para uma maior integração desses alunos em nossa sociedade, através do ensino de inglês como língua estrangeira (LE).

O uso do letramento crítico (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004; MATTOS; VALÉRIO, 2010) nas aulas de LE foi considerado uma estratégia plausível para alunos surdos, conforme será debatido neste trabalho, e foi o caminho escolhido para a pesquisa aqui relatada. Esta pesquisa, portanto, teve como foco o ensino de inglês para surdos, tendo como base teórica pesquisas e estudos recentes sobre o uso do letramento crítico (LC) em aulas de língua estrangeira.

1.1 JUSTIFICATIVA

Para entender um pouco mais sobre a educação dos surdos hoje no Brasil e, conseqüentemente, sobre o ensino e a aprendizagem de inglês para esse público, é

necessário que se recorra a alguns fatos históricos. O ensino para surdos no Brasil possui uma história de pouco mais de 150 anos (VELOSO; MAIA FILHO, 2009), que se iniciou com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, chamado, no ano de sua criação, de Instituto Nacional de Surdos-Mudos. A escola foi criada no Rio de Janeiro através da Lei 839, assinada por D. Pedro II em 26 de setembro de 1857. Hoje a data é comemorada como dia do surdo.

Em passos lentos, a educação de surdos no Brasil foi se expandindo para outros estados. Durante muitos anos, esse contexto foi conduzido sob grandes influências ouvintistas¹ que proibiam a utilização da Língua de Sinais e impunham a oralização² aos alunos. Entretanto, o Brasil e diversos outros países passaram a ter posicionamentos mais reflexivos e críticos a partir da constatação de insucessos nas práticas adotadas até então (QUADROS, 1997). Mesmo com a divulgação de William Stokoe, na década de 60, sobre a complexidade e a autenticidade das línguas de sinais, com base nos estudos da Língua Americana de Sinais (ASL), muitos ainda insistiam apenas na tentativa de ensinar o surdo a falar (GUARINELLO, 2007).

De maneira geral, Guarinello (2007) apresenta três importantes filosofias na educação dos surdos no mundo e, conseqüentemente, no Brasil:

- Oralismo: Teve grande força de 1880 até o fim da década de 70 aproximadamente. O oralismo, que difunde apenas o ensino da língua oral para os surdos, desconsidera, portanto, a língua de sinais e a cultura surda. A surdez, nessa concepção, é vista como uma deficiência, e deve ser corrigida;
- Comunicação total: Passou a ter grande divulgação a partir do fim da década de 70. O objetivo dessa filosofia educacional seria ainda focar na oralidade, mas também utilizar outros recursos como aparelhos de amplificação, gestos e alguns sinais da língua de sinais, ou seja, toda forma de comunicação, mas com uma atenção maior ainda voltada para a fala;
- Bilinguismo: Começou a ganhar força entre as décadas de 80 e 90, variando em alguns países. Enquanto que na comunicação total a língua oral e de sinais podiam ser usadas simultaneamente pelo aluno, sendo que, em uma das línguas acabava tendo perdas, no bilinguismo, movimento que já vinha sendo articulado antes do insucesso da comunicação total, o objetivo é outro. Aqui, o surdo deve ter a língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária de seu país (em sua modalidade escrita), como segunda língua a fim de que a cultura surda seja valorizada e o acesso à educação aconteça com maior qualidade. No

¹ Segundo Skliar (1998), ouvintista é o termo utilizado para designar “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (p. 15). Seria a imposição das culturas e práticas das pessoas ouvintes às pessoas surdas, desconsiderando suas especificidades como minoria linguística e cultural.

² De acordo com Gesser (2009), “oralização é um treinamento, com orientação de fonoaudiólogos, para que uma pessoa surda possa produzir os sons vocais da língua oral. Essa prática é realizada juntamente com a prática de leitura labial” (p. 22).

bilinguismo, diferentemente das outras duas filosofias educacionais, a surdez é vista como diferença, não como deficiência (GUARINELLO, 2007, p. 28-35).

Mesmo que haja uma evolução histórica na perspectiva sobre a educação dos surdos, isso não significa que, no Brasil, por exemplo, haja somente a adoção da educação bilíngue, já que é a mais recente filosofia educacional apresentada. Pelo contrário, acaba sendo essa última concepção de educação para surdos um desejo da maioria da comunidade hoje, para que esse acesso seja garantido em todo o território brasileiro. De acordo com Guarinello,

No final da década de 1970 a comunicação total passou a ser utilizada no Brasil, e na década de 1980, a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito, começam os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atualmente, o oralismo (abordagem que trabalha somente com a linguagem oral, compreendendo que esta é essencial para a integração do surdo à sociedade ouvinte), a comunicação total (uso concomitante da fala e dos sinais) e o bilinguismo (abordagem que propõe que o surdo seja exposto à língua de sinais e à língua da comunidade ouvinte majoritária, porém o uso de ambas as línguas não deve ser concomitante) são utilizados tanto na educação como nos atendimentos fonoaudiológicos com indivíduos surdos (GUARINELLO, 2007, p. 34).

Dessa maneira, podemos considerar que, mesmo sendo considerada uma língua oficial no Brasil desde 2002 (BRASIL, 2002), pertencente a um grupo minoritário, a Libras fica muitas vezes estigmatizada, o que dificulta, em diversos casos, o acesso completo do surdo às salas de aula. Essa é a situação encontrada na educação dos surdos de maneira geral, mas consideram-se os muitos avanços existentes. Nesse contexto é que se encontra também o ensino da língua inglesa como língua estrangeira³ para os alunos surdos brasileiros.

Ainda hoje há registros limitados em Linguística Aplicada no que se refere ao ensino de inglês na Educação Básica para alunos surdos (SOUSA, 2008; SILVA, 2013). Dentre as pesquisas já desenvolvidas com esse tema, a maioria aborda a escola inclusiva que conta com a presença do tradutor/intérprete de Libras. Como exemplos, pode-se citar Silva (2005) e Brito (2010). Por outro lado, também existem trabalhos que

³ Richards e Schmidt (2010) entendem língua estrangeira como aquela “língua que não é utilizada pela maioria das pessoas em um determinado país ou região. Línguas estrangeiras são tipicamente ensinadas como disciplinas escolares para propósitos de comunicação com estrangeiros ou para leitura de materiais impressos na língua” (p. 224-225). É também a terminologia utilizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005). Por essas razões, será a terminologia usada neste trabalho.

analisam um ambiente educacional onde a Libras é a primeira língua (L1)⁴, utilizada pelo professor e pelos alunos, como em Sousa (2008) e Silva (2013).

No ensino de língua portuguesa para surdos brasileiros, há também desafios e uma situação atual que merece atenção. Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que:

(...) atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (p. 23).

O português, apesar de ser a língua da maioria dos brasileiros, é ensinado ainda de maneiras questionáveis aos surdos, como destacam as autoras acima. Pode-se pensar, dessa forma, que além desses, outros desafios podem também ser encontrados no ensino de uma língua estrangeira para o aluno surdo, uma vez que seu *input* linguístico de sua segunda língua (L2)⁵, nesse caso o português, na modalidade escrita, pode ser limitado.

Após apresentar brevemente o contexto histórico da educação dos surdos é importante ressaltar, nesse momento, as possíveis lacunas que ainda existem nas escolas devido a esse percurso. No capítulo de análise dos dados desta pesquisa, muitas vezes, o leitor poderá comparar as dúvidas surgidas pelos alunos com aquelas levantadas por estudantes ouvintes de língua estrangeira. É necessário frisar que, nesse caso, algumas informações que, para muitos ouvintes, podem ser consideradas triviais, acabam sendo ainda desconhecidas para os surdos, devido, principalmente, à falta de acessibilidade. Por isso, esta pesquisa tenta não trabalhar na perspectiva de comparações entre surdos e ouvintes, mas busca trazer à tona as especificidades do aluno surdo que traz para a sala de aula uma língua (Libras) e uma cultura de um grupo minoritário.

Assim, este trabalho, realizado em uma turma de uma escola pública especial para surdos, pretende, através da pesquisa em sala de aula, do estudo de caso e da

⁴ Richards e Schmidt (2010) entendem primeira língua (L1) como a “língua materna de uma pessoa ou a língua primeiramente adquirida. Em comunidades multilíngues, entretanto, onde uma criança pode gradativamente mudar do uso principal de uma língua para outra, a primeira língua pode se referir àquela língua que a criança se sente mais confortável ao utilizá-la” (p. 221).

⁵ O termo *segunda língua* (L2), “quando contrastado com *língua estrangeira*, se refere mais estritamente a uma língua que exerce um papel fundamental em um determinado país ou região embora possa não ser a primeira língua de muitas pessoas daquele lugar” (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p. 514).

pesquisa-ação, trazer novas possibilidades para o campo do ensino de inglês para alunos surdos. É importante destacar que, para o ensino da LI nesta pesquisa, o professor priorizou apenas a leitura e a escrita. Para esse processo, todas as intermediações foram feitas através da Libras. Portanto, o foco aqui não é a oralidade ou o ensino de uma língua de sinais de algum país onde majoritariamente se fala inglês, mas o ensino de leitura e escrita em inglês através da Libras.

1.2 OBJETIVOS

Mesmo após o que foi mencionado na seção anterior sobre as limitações existentes no contexto geral da educação de surdos, acredita-se na potencialidade dos alunos e nas possibilidades que o letramento crítico pode trazer para a sala de aula. Esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de utilizar o LC como abordagem principal para o ensino de inglês para alunos surdos e analisar o processo de ensino/aprendizagem tanto pelo ponto de vista do professor quanto pelo ponto de vista dos alunos. Logo, buscou-se investigar se o LC pode contribuir não somente para a leitura e a escrita em LI dos participantes, mas também para que o aluno tenha acréscimos significativos para um posicionamento crítico diante de diversas situações recorrentes na sociedade e, assim, como um leitor crítico, ele consiga “ler-se, lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296). O que o LC busca não é somente o que o texto está ocultando de mim/leitor, mas também entender o porquê de eu/leitor conseguir ler e entender da maneira como entendi. Foram objetivos específicos desta pesquisa:

- analisar as implicações do uso do LC para alunos surdos em níveis iniciais de aprendizagem de LI;
- investigar a função da Libras (L1 dos alunos) nas aulas de LI;
- analisar a possibilidade de uma organização não-linear de um planejamento de ensino de LI para surdos, tendo em vista a sequência de conteúdos gramaticais propostos para alunos iniciantes da língua;

1.3 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Meu contato com a comunidade surda e a Libras se iniciou aos meus treze anos. Fui atraído, inicialmente, apenas por curiosidade e pelo desejo de interagir com os

surdos que participavam das missas na igreja que eu frequentava; era a Pastoral do Surdo. Pouco tempo depois, passei a estudar inglês em uma escola de idiomas, um sonho que estava sendo realizado. Anos mais tarde concluí minha graduação em Letras – Português/Inglês (licenciatura) e logo comecei a lecionar Língua Inglesa em escolas públicas, particulares e em cursos livres, mas ao mesmo tempo continuava o meu envolvimento com os surdos em minha cidade e em outras localidades da região. A essa altura, entretanto, eu já possuía certa fluência em Libras e um bom conhecimento sobre a cultura surda.

Passei a atuar como tradutor/intérprete de Libras em uma escola e como professor de inglês em outra. Assim, a cada dia aumentava mais meu interesse pela relação entre o ensino de inglês e o aluno surdo. Apesar de sempre ter lecionado inglês para ouvintes, eu era imbuído de uma curiosidade e vontade de ter essa experiência com alunos surdos também. A partir das lacunas percebidas durante meu processo de aprendizagem de inglês em uma escola pública, passei a refletir, portanto, sobre como seria essa situação em um ambiente onde a primeira língua do aluno, no caso o surdo, não fosse utilizada pelo professor. Seriam perdas ainda mais acentuadas que as minhas ou haveria outras estratégias plausíveis, mas que naquele momento eram desconhecidas por mim? E se esse professor fosse eu e, através da Libras e da pequena experiência que já trazia no ensino de inglês e no contato com a comunidade surda, eu pudesse contribuir significativamente com alguns alunos?

Ao me mudar do interior do estado para Belo Horizonte, pude ver diversos exemplos que não conseguia perceber em minha cidade, uma vez que na capital havia várias escolas com alunos surdos, fossem elas inclusivas⁶ ou especiais.⁷ Com o passar dos meses, conversando com alguns professores e alunos, pude perceber, mesmo de maneira informal, que as barreiras no ensino de inglês para surdos estavam em todo lugar. A confirmação veio somente quando passei a averiguar sobre essa situação através de pesquisas nessa área desenvolvidas no Brasil. Alguns alunos surdos até chegaram a me pedir aulas particulares para fazerem provas e, outros, para tentarem entrar em algum programa de Mestrado futuramente. Foi nesse momento que pensei que

⁶ Conforme será discutido mais detalhadamente no próximo capítulo, o termo “escola inclusiva” se refere, nesse contexto, àquelas escolas que apresentam turmas mistas com alunos surdos e ouvintes com a presença de intérpretes de Libras (MINAS GERAIS, 2008).

⁷ Entende-se por “escola especial”, aquela escola especializada no atendimento de alunos com algum tipo de deficiência. Exemplo: escola especial para surdos; escola especial para cegos etc. (RODRIGUES, 2010). Esse ponto também será mais detalhado no próximo capítulo.

poderia contribuir de alguma forma com essa situação, fosse como professor ou como pesquisador.

Nessa época, eu era aluno de um curso de especialização em ensino de inglês na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) quando a professora Andréa Mattos nos apresentou uma proposta de ensino de LE conhecida como letramento crítico (LC). As atividades que a professora mostrou e as possibilidades que a proposta trazia iam ao encontro do que eu estava buscando naquele momento. Logo quando iniciei o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) na UFMG, também comecei a trabalhar como professor de inglês em uma escola para surdos. Foi aí que pude me organizar para que minha sala de aula pudesse ser um lugar de trabalho, pesquisa, aprendizagem e que pudesse contribuir significativamente com o aprendizado dos alunos de alguma maneira.

Não assumi a vaga de professor para ser mais uma ocupação ordinária, nem como pretexto para esta pesquisa, pelo contrário, busquei concorrer a vaga de professor de inglês em uma escola pública especial para surdos a fim de encontrar respostas para tudo aquilo que outrora me indagava e, talvez, conseguir ser um profissional melhor, contribuindo de alguma maneira para o futuro de meus alunos. Eu precisei repensar tudo aquilo a que eu já estava habituado nas aulas de inglês para ouvintes e não apenas adaptar um currículo, mas preparar aulas que fossem realmente direcionadas para alunos surdos. Eu ainda me pergunto se estou conseguindo fazer isso. É um desafio que ainda vivo e, as diversas perguntas que continuo tendo, muitas ainda não têm respostas.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos, incluindo esta introdução. No capítulo 2, sobre o referencial teórico que embasou este trabalho, buscou-se discutir sobre os conceitos de letramento, letramento crítico e sobre as implicações dessas teorias para as aulas de LE. Também, foi abordada a questão do biletamento e suas relações com este estudo. Na segunda parte do capítulo, foram discutidas questões sobre a comunidade surda como minoria linguística e cultural, os contextos educacionais brasileiros que contemplam os surdos, o processo de aprendizagem de uma língua oral (escrita) para esses alunos e, especificamente, sobre o ensino de LE para surdos.

No capítulo 3, referente à metodologia utilizada, foi discutido sobre pesquisa em sala de aula, estudo de caso, pesquisa-ação e suas relações para esta pesquisa. Em

seguida, o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes foram apresentados, assim como os instrumentos e os procedimentos de coletas de dados.

O capítulo 4 refere-se à análise e discussão dos resultados obtidos neste trabalho. As atividades e discussões presentes em cada unidade pesquisada foram debatidas em um primeiro momento, considerando, ao final das seções, a reflexão sobre a presença do LC, bem como os avanços e desafios encontrados. Ao final do capítulo, apresento uma análise geral desta pesquisa.

Como conclusão, o capítulo 5 faz um panorama geral deste trabalho e traz reflexões, a partir dos conceitos de posicionalidade (BOURKE, 2014), sobre as implicações desta pesquisa e sugere outras adequações para pesquisas futuras.

O uso da primeira pessoa do singular na escrita, ao longo desta introdução e dos capítulos que se seguem, foi uma opção intencional, devido à grande proximidade do tema da pesquisa com o professor-pesquisador. A impessoalidade está também presente, principalmente no referencial teórico, mas é importante que se saiba que o uso da primeira pessoa do singular não traz traços de informalidade, mas tenta mostrar o que a pesquisa-ação sugere: um professor que pode pesquisar sua própria sala de aula ao identificar situações que precisam ser modificadas, planejar e agir para que algo seja feito, refletir sobre as ações e, por fim, pensar em outras possibilidades de ensino-aprendizagem para aquele contexto:

Considero importante deixar claro ao leitor quem fala, quando fala e de onde fala. Assim, se uso o eu, falo de mim. De como vejo o mundo, de que princípios parto, de minha experiência profissional, acadêmica e de vida, de meus sentimentos e percepções. (...) O uso da primeira pessoa ainda é tido como sinal de arrogância, e os manuais de escrita de trabalhos científicos recomendam o uso da primeira pessoa do plural (FURTADO, 2011, p. 19).

Foi com base nessa premissa que fiz minhas escolhas na escrita desta dissertação. Não para ser subversivo, mas para que este trabalho possa deixar claro o que eu, como professor, fiz durante a pesquisa - a maneira com que expressei minhas percepções, dúvidas, erros e acertos, além do que meus alunos fizeram, discutiram, não gostaram, aprenderam e como foi a minha compreensão desse processo. Assim, o leitor poderá entender melhor quem fala, de onde fala e porque realizei uma análise da maneira que foi feita. Pensei em uma proximidade maior com outros professores e

alunos que se interessam pelo tema e, talvez, seja possível contribuir com aqueles que atuam em outros espaços parecidos com o espaço em que trabalho e pesquisa.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão discutidos alguns conceitos de letramento, tanto de pesquisadores brasileiros, quanto de outros países. Apesar de a pesquisa aqui relatada ter sido realizada em aulas de língua estrangeira (inglês), os conceitos de letramento que serão apresentados inicialmente se referem ao ensino de língua materna. Entretanto, como será mostrado adiante, tais conceitos também fazem parte de diversos estudos sobre o ensino de língua estrangeira, que trazem outras especificidades da área e buscam refletir sobre o letramento em uma língua que não é nossa, mas que pode passar a ser – mesmo que somente pela escrita – no caso dos alunos surdos envolvidos nesta pesquisa. Além dos conceitos de letramento, também serão debatidos, neste capítulo, conceitos relacionados ao que vem sendo chamado de “novos” letramentos e ao letramento crítico. Serão discutidas também questões relativas ao ensino de língua estrangeira e ao biletamento em relação aos alunos surdos, ponto importante para os participantes desta pesquisa. Por fim, discutirei o ensino de leitura e escrita para surdos e o uso do letramento crítico com alunos surdos.

2.1 Abrindo as portas para o letramento

Soares (1998) defende que é um desafio definir o termo *letramento*, por se relacionar a “sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (p. 66). A autora pontua, no entanto, que “não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno” (SOARES, 2002, p. 144). Assim, uma das maneiras de se entender o letramento é considerá-lo como práticas sociais de leitura e escrita, mas não somente isso, “é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (SOARES, 1998, p. 74). Soares (1998) ainda complementa:

O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever (p. 75).

Dessa maneira, pode-se pensar na concepção de letramento a partir do contexto e dos objetivos de leitura e escrita de uma pessoa. Demandas surgidas a partir das tecnologias digitais, por exemplo, sugerem novos espaços de escrita⁸ e contextos que, em outras décadas, ainda não se havia pensado. Lankshear, Snyder e Green (2000) acrescentam que, devido a essas tendências, têm surgido novas maneiras de se “fazer letramento” (p. 25). Unida a essa ideia, Soares (2010) também defende que “cada sistema de representação exige um letramento específico, e então se fala em letramento matemático, letramento musical, letramento midiático, letramento digital etc” (SOARES, 2010, p. 59). Além disso, se forem consideradas as especificidades das diversas áreas do conhecimento, pode-se exigir um letramento para cada uma delas: letramento científico, letramento geográfico etc (SOARES, 2010). Entende-se, portanto, a utilização do termo *letramentos* (no plural)⁹. O objetivo deste capítulo sobre o referencial teórico, no entanto, não é discutir os variados letramentos, mas sim, apresentar o conceito de letramento e suas implicações, o que vai ao encontro da pesquisa que será apresentada nos capítulos seguintes.

2.2 Letramento e alfabetização

Devido aos diversos significados que o termo assume, que dependerão do ponto de vista e do objetivo de quem o utiliza, é importante ressaltar sobre a chegada da palavra *letramento* no Brasil. Segundo Soares (2010),

a palavra *letramento* foi introduzida entre nós em meados dos anos 1980. Surgiu nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, em obras de Mary Kato, a quem se atribui o uso pela primeira vez da palavra em português, de Leda Verdiani Tfouni, de Ângela Kleiman e

⁸ Espaço de escrita é “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita” (BOLTER, 1991 apud SOARES, 2002, p. 149).

⁹ Soares (2002) propõe “o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*” (p. 156, grifo no original).

também de uma certa Magda Soares... obras todas elas publicadas em meados dos anos 1980. Apesar de essas autoras atribuírem a letramento significados nem sempre concordantes, um ponto tem em comum: são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita (p. 60).

Mesmo que as pesquisas registrem que o uso da palavra *letramento* foi iniciado no Brasil na década de 80, Soares (2010) afirma que o termo vem sendo utilizado de maneira muito lenta pelos professores, escolas e pela mídia, pelo motivo de ter sido desenvolvido e cultivado inicialmente apenas nas universidades. Segundo a autora, até mesmo uma pesquisa realizada em todo o Brasil sobre o nível de domínio e práticas de leitura da população, e denominada de *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional* (INAF)¹⁰, revelou a preferência em utilizar o termo *alfabetização* e correlatos no lugar de *letramento*. Tal escolha pode ser explicada pela falta de compreensão do conceito de letramento ou pelos objetivos da pesquisa que podem diferir do que o *letramento* propõe. Soares (2010) afirma que, no Brasil, o conceito de *letramento* surgiu com uma estreita relação com o termo *alfabetização*, como será mostrado a seguir. Sobre as diferenciações de *letramento* no Brasil e no exterior, trataremos na seção 1.3.

Soares (1998) diferencia *alfabetização* de *letramento*. Segundo a autora, a pessoa alfabetizada pode ter aprendido a ler e a escrever, mas isso não necessariamente significa que ela saiba utilizar a tecnologia da escrita em diferentes contextos sociais, assim como o letramento prevê. A *alfabetização* estaria ligada à aprendizagem de aspectos estruturais da língua. Dessa maneira, o aluno alfabetizado conseguiria ler e escrever diferentes textos. As práticas de alfabetização e letramento, apesar de serem distintas, podem ser articuladas conjuntamente. Portanto, Soares (1998) sugere que o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados” (p. 47). Marinho (2010) afirma que,

no mesmo momento em que o termo *letramento* ganha fôlego, realçando o caráter político, ideológico, social da alfabetização, das práticas de leitura e de escrita, o termo *alfabetização* (aparentemente enfraquecido) se fortalece, na tentativa de recuperar a faceta linguística do processo de apropriação da língua escrita, uma prática predominantemente escolar. Essa recuperação é também politicamente conveniente, desde que o letramento e a alfabetização não sejam

¹⁰ Mais informações pelo site: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em 14 dez., 2015.

entendidos como processos independentes ou que um tenha prevalência em relação ao outro (p. 18).

É nesse sentido que Soares (1998) propõe a expressão *alfabetizar letrando*, o que se relaciona à chamada “reinvenção da alfabetização” (MARINHO, 2010, p. 19), que tenta integrar as práticas exitosas da *alfabetização*, excluindo aquelas que fogem das novas exigências sociais e educacionais, juntamente com as novas perspectivas trazidas pelo *letramento*.

Soares (2010) traz à tona questões relacionadas a utilização de *letramento* e *alfabetização* no Brasil, mostrando que há preferências de alguns pela utilização de um ou de outro termo, além de compreensões divergentes sobre eles:

Ora se rejeita o uso da palavra e do conceito *letramento*, com o argumento de que bastam a palavra e o conceito *alfabetização*, pois deve-se entender por alfabetização muito mais do que a aprendizagem da tecnologia da escrita, posição defendida por ninguém menos que Emília Ferreiro. Ora, ao contrário, se rejeita o uso de *alfabetização*, com o argumento de que aprender a ler e escrever é muito mais que aquilo a que essa palavra tradicionalmente se refere, sendo conveniente que haja um outro nome que evite atribuir sentido restrito à aprendizagem da língua escrita. Há ainda quem defenda que a alfabetização precede o letramento: primeiro aprende-se a ler e a escrever, verbos considerados como intransitivos, sem complementos, para só depois ler e escrever, agora atribuindo complementos aos verbos – ler e escrever diferentes gêneros, em diferentes portadores etc. E há quem, ao contrário, defenda – e é esta a minha posição – que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes (p. 61).

Por se referir a fenômenos antigos e novos, o *letramento* ainda se encontra em construção no Brasil (MARINHO, 2010). Para que se possa entender um pouco melhor sobre sua complexidade e trazer discussões mais reflexivas sobre o assunto, serão apresentados alguns modelos de letramento a seguir.

2.3 Modelos de Letramento

Traduzido do inglês (*literacy*), o termo letramento, referindo-se inicialmente ao ensino de língua materna apenas, começou a ser amplamente divulgado no Brasil a partir da década de 80 (SOARES, 1998). Por se tratar de um termo que pode gerar

inúmeras discussões, serão apresentadas algumas visões sobre a organização do letramento a partir de diferentes autores da área de letramentos, como Street (1984), Lankshear, Snyder e Green (2000) e Soares (1998).

Street (1984) apresenta dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. De maneira sucinta, pode-se definir o modelo autônomo como aquele focado no processo interno do texto escrito, sem se relacionar, necessariamente, a outros fatores, como o contexto em que o texto é produzido ou possíveis problematizações a partir da temática proposta. Tais fatores poderiam influenciar a compreensão e articulação do texto em outros espaços, que não o ambiente escolar. Já o modelo ideológico propõe uma relação individual e social, ocasionando uma dinâmica que vai se reformulando de acordo com os diferentes contextos, situações e necessidades do letramento. Segundo Street, tanto o modelo ideológico quanto o autônomo não se anulam, mas são formas de organizar o pensamento acerca do letramento.

Lankshear, Snyder e Green (2000) comentam sobre o modelo tridimensional de letramento. Tal modelo se forma a partir das dimensões operacional, cultural e crítica. A dimensão operacional se preocupa com o foco na língua, onde o indivíduo pode ler e escrever diferentes textos em diferentes situações. A dimensão cultural se refere a uma prática (e uso) social dessa escrita, onde há a possibilidade de relacionar os textos a diferentes contextos e saber utilizá-los em contextos específicos adequadamente. A dimensão crítica se relaciona com a possibilidade de promover uma consciência de letramentos socialmente construídos, podendo haver uma produção autêntica e seletiva, pois inclui “algumas representações e classificações – valores, propósitos, regras, padrões, perspectivas – e exclui outras” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 31)¹¹. As dimensões citadas acima se complementam (não são excludentes) e ratificam a afirmação feita no início desta seção sobre a complexidade de se definir e entender letramento.

Soares (1998) defende duas dimensões para o letramento: uma individual e outra social. Na dimensão individual, segundo a autora, o letramento é considerado em termos de atributos pessoais. A leitura é vista, por exemplo, como um “conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas, até a capacidade de compreender textos escritos” (p. 68). Já a escrita compreende a “habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir

¹¹ Tradução minha. Assim como todas as traduções apresentadas a partir deste capítulo, exceto quando apontado o tradutor.

significado de forma adequada a um leitor potencial” (p. 69). Na dimensão social, o letramento é entendido como fenômeno cultural, “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (p. 66). Soares ainda complementa que, na dimensão social, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72). Ambas as dimensões, mais uma vez, são complementares e podem (devem) ser pensadas juntas.

Os modelos apresentados por Street (1984), Lankshear, Snyder e Green (2000) e Soares (1998), exemplificados acima, são modelos com ênfases que se assemelham em alguns pontos e se diferenciam em outros. No entanto, essas vertentes não são opostas. Como foi dito anteriormente por Soares (2002), há diferentes ênfases para se compreender esse fenômeno.

É importante lembrar que tais discussões conceituais de letramento se referem ao ensino de língua materna, no entanto, para esta pesquisa serão considerados os estudos sobre letramentos para língua estrangeira, tema que ainda será abordado.

Em um estudo mais recente de Street (2014), sobre os modelos autônomo e ideológico, o autor afirma que:

os que aderem a um modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e “dificuldade” de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e “problemas” específicos (STREET, 2014, p. 161).

Dessa maneira, percebe-se a valorização da aprendizagem de aspectos estruturais da língua (modelo autônomo), mas de maneira contextualizada, conforme afirma Street (2014). Assim, na análise dos dados desta pesquisa, os conceitos de letramento ideológico, social, cultural e a dimensão crítica, serão os mais contemplados, pois se relacionam com a teoria principal em que este trabalho está embasado e que será discutida mais adiante, o Letramento Crítico, mas sem deixar de considerar e valorizar os conceitos de letramento autônomo, individual e operacional.

Devido a uma ordem cronológica de teorias sobre o letramento que foram recebendo novas contribuições com o passar dos anos, é importante que se entenda um pouco sobre os “Novos Estudos do Letramento” e os “novos letramentos”, antes de abordarmos os estudos do Letramento Crítico.

2.4 Novos Letramentos e Novos Estudos do Letramento: quando os “novos” podem ser diferentes

Como vimos nas seções anteriores, há vários autores que discutem e entendem o letramento sob diversos pontos de vista. Nesta seção, discutiremos a chegada dos “novos estudos do letramento” e dos “novos letramentos”.

Lankshear e Knobel (2006) defendem que nos “Novos Estudos do Letramento” (*New Literacy Studies*) há uma nova perspectiva paradigmática, ou seja, uma preocupação com uma abordagem sociocultural para entender e pesquisar o letramento, contradizendo uma prática dita ortodoxa e dominante. Trata-se também de uma maneira de se pensar o letramento como um fenômeno social. Tais estudos chegaram ao Brasil e contribuíram com diversas pesquisas, como aponta Marinho (2010):

a concepção de letramento que tem tido mais influência no Brasil reporta aos *Novos Estudos sobre o Letramento – New Literacies Studies* (NLS). Além de outras razões que explicam essa influência, esses estudos guardam aproximação com o pensamento de Paulo Freire, profundamente marcado por fundamentos políticos, sociais e antropológicos da alfabetização, da leitura e da escrita. Não é gratuita a presença da obra de Paulo Freire nos trabalhos de vários estudiosos do NLS e o lugar da ideologia, das relações de poder que identificam essa produção. Assim como nesses estudos, na obra de Freire o conceito de alfabetização (*literacy*) ultrapassa o nível das habilidades linguísticas, de domínio do código escrito ou de habilidades técnicas, neutras (MARINHO, 2010, p. 19).

Como o termo foi cunhando inicialmente em língua inglesa, há uma leve diferença em sua utilização no Brasil. Os conceitos dos *New Literacy Studies* (NLS) se relacionam com as pesquisas de Soares (1998) sobre *letramento*, quando se refere ao seu modelo social principalmente, apesar de a autora ter sido influenciada por pesquisadores que antecedem os estudos dos NLS, como Street (1984). Já a prática ortodoxa e dominante de *literacy* apontada no texto de Lankshear e Knobel (2006), pode se relacionar ao que se conhece no Brasil como *alfabetização* (conforme já discutido)

ou à dimensão individual de letramento apontada por Soares (1998), mesmo que haja divergência de alguns autores sobre essa diferenciação (SOARES, 2010). Há também em outros países de língua espanhola e francesa, por exemplo, escolhas por termos diferentes para se referirem ao mesmo fenômeno (MARINHO, 2010) (ver Quadro 1 a seguir).

A expressão *new literacies*, entretanto, se refere às novas exigências sociais a partir da era pós-tipográfica, onde novas formas de práticas sociais acabam surgindo, valorizando a multimodalidade e as tecnologias digitais e, conseqüentemente, exigindo novas formas de se pensar os letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Mesmo que essas tecnologias sejam empregadas na sociedade e/ou na sala de aula especificamente, não significa que sua utilização seja a única maneira de se relacionar aos novos letramentos. Como ressalta Coscarelli (2010),

Não acredito que o universo digital tenha transformado tudo a ponto de ser uma total revolução e, dessa forma, sermos obrigados a repensar todas as noções e categorias com as quais trabalhávamos até agora. Acredito mais numa ampliação das possibilidades do texto e da comunicação do que realmente numa revolução que implicaria uma mudança completa de nossas bases teóricas (p. 517).

Dessa maneira, os novos letramentos surgem, não somente devido às tecnologias digitais, mas à evolução das ciências, das mídias e de outros meios que se transformaram a partir da globalização. Lankshear e Knobel (2006) apontam um exemplo, ao mencionarem os mangás, originalmente do Japão, que se espalharam pelo mundo e introduziram, em diversos outros países, uma nova maneira de leitura. O mesmo acontece com as cartas de *animes* como *Pokémon*, *Dragon Ball Z* e *Yu-Gi-Oh!*, que trouxeram para países ocidentais maneiras de interpretar imagens e textos em um formato de papel conhecido pelos brasileiros, mas com informações organizadas de outra maneira e com outros objetivos.

Lankshear e Knobel (2006) apontam, por fim, outra possibilidade de articulação para os novos letramentos, quando exemplificam que esse mesmo mangá mencionado acima pode não ser lido em seu formato impresso. Assim, se vier publicado em um site da Internet, por exemplo, mesmo que se refira à mesma história impressa, pode oferecer opções de compartilhamentos, comentários e diversas maneiras de interações com outros internautas, trazendo, mais uma vez, algo de novo para os letramentos que podem ser motivados por esse contexto.

O Quadro 1 abaixo é uma tentativa de relacionar os termos utilizados em alguns países de língua inglesa com aqueles utilizados no Brasil. Mas, devido ao fato de que esses termos podem estar carregados de sentidos não somente teóricos, mas sócio-históricos e práticos, talvez não se relacionem em sua totalidade. Entretanto, possuem uma grande proximidade e esta organização pode ajudar o leitor a ter uma melhor compreensão dos fenômenos discutidos.

Quadro 1 – Correspondência de termos entre alguns países de Língua Inglesa e o Brasil

EUA, Austrália, Inglaterra, dentre outros	Brasil
<i>Literacy</i> (visão tradicional)	Alfabetização
<i>Literacy</i> (visão atual que pode se remeter aos <i>New Literacy Studies</i>)	Letramento
<i>New Literacies</i>	Novos Letramentos

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima não define uma relação de tradução necessariamente, mas tenta demonstrar uma proximidade conceitual dos termos. Como a palavra *letramento* não existia no Brasil antes da década de 80, utilizava-se apenas *alfabetização* para designar o processo de aprendizagem de leitura e escrita nas escolas. Até essa época o termo *literacy* nos países mencionados na primeira coluna, também se referia, principalmente, à aprendizagem de aspectos estruturais da língua apenas, sem considerar o *letramento* como prática social.

Os NLS aprofundam estudos já iniciados por outros autores, como Street (1984) e trazem outras contribuições para a área. A tradução *Novos Estudos do Letramento* é utilizada no Brasil em algumas pesquisas, principalmente naquelas que se referem ao ensino de língua estrangeira. No entanto, a tradução não foi utilizada na tabela devido à grande proximidade de seu sentido com o termo *letramento* utilizado atualmente no Brasil, conforme já destacado por Marinho (2010) nesta seção. Por fim, os *new literacies* ou *novos letramentos* trazem sentidos bastante aproximados tanto para os países da primeira coluna, quanto para o Brasil.

Dessa maneira é possível perceber a utilização do termo *new*, em *New Literacies Studies*, referindo-se a uma abordagem sociocultural de letramento, contradizendo o modelo ortodoxo já muito difundido. Já em *new literacies*, *new* está relacionado às

mudanças trazidas pela globalização que, conseqüentemente, exigem outras maneiras de ler, escrever e se relacionar com as novas tecnologias de escrita. Todavia, mesmo com as diferenças apontadas por Lankshear e Knobel (2006), nota-se uma aproximação muito grande desses dois conceitos, uma vez que, para se falar de letramento como um fenômeno social, é muito pertinente que se lembre, ao mesmo tempo, da utilização das tecnologias digitais e das novas demandas de leitura e escrita que são inerentes à sociedade atual.

A próxima seção apresenta o conceito de Letramento Crítico, proposta que chegou ao Brasil principalmente relacionada ao ensino de língua estrangeira.

2.5 O Letramento Crítico e seus arredores

Sob influência da pedagogia crítica de Paulo Freire, mas com pontos diferentes em seu conceito, o letramento crítico busca *letrar* alunos e professores para problematizarem questões sociais (DUBOC; FERRAZ, 2011) e para que sejam capazes de utilizar a leitura e a escrita em contextos educacionais, levando em conta as relações de poder e dominação (STREET, 2003).

É importante ressaltar que, segundo Duboc e Ferraz (2011), a proposta do letramento crítico (LC) não se configura como um “método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (p. 22).

Paulo Freire influenciou teorias e pesquisas acerca dos novos letramentos, dos multiletramentos e do letramento crítico, principalmente a partir de seus estudos sobre a dialética, consciência crítica e a natureza política da linguagem (LUKE, 2004; MONTE MÓR, 2013). A próxima seção tem por objetivo esclarecer alguns significados do termo “crítico” para que possamos compreender melhor o letramento crítico e, conseqüentemente, a análise realizada nesta pesquisa.

2.5.1 Entendendo o que é *crítico*

Monte Mór (2013) afirma que a “criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional” (p. 31). A autora esclarece que existem vários entendimentos sobre o *ser crítico*. Segundo a autora, um entendimento possível refere-se ao nível de escolaridade do indivíduo e outro está relacionado à percepção crítica de

uma pessoa em relação à sociedade. Assim, Monte Mór esclarece sobre a diferença entre os termos *criticism* e *critique*, que, em português, possuem a mesma tradução: *crítica*. Segundo a autora,

o primeiro termo [*criticism*] se atrela à crítica que resulta de estudos e conhecimentos que conduzem a avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos da arte, música, cinema e teatro; o segundo [*critique*] se refere à percepção social que não depende da escolarização ou da mencionada especialização (MONTE MÓR, 2013, p. 34).

As diferentes visões sobre o que é *crítico* trazem à tona a importância de se discutir sobre esse termo em língua portuguesa, uma vez que, ainda que haja as duas definições apontadas por Monte Mór (*criticism* e *critique*), temos uma única tradução: *crítica*. Como provocações, Monte Mór (2013) traz os seguintes questionamentos: “Ser crítico significa dispor de conhecimento elaborado e autorizado para realizar análises de obras de arte ou literárias? Quem não ascende a um determinado grau de escolaridade não se torna crítico? (p. 37)”. Em breve retomaremos essas indagações.

Luke (2004) também apresenta duas maneiras de se pensar o *crítico*: “como uma tarefa analítica intelectual, desconstrutiva, textual e cognitiva e como uma forma de irritação política incorporada, alienação e alteridade” (LUKE, 2004, p. 26). O autor afirma que, em ambos os sentidos, o termo implica um elo epistemológico com o que ele chama de *Othering*, relacionado à alteridade, como “uma sensação de estar fora de si em um outro espaço epistemológico, discursivo e político, ao invés de estar naquele lugar habitual” (LUKE, 2004, p. 26). Essa seria uma postura do ser crítico que vai ao encontro do que Freire propõe quando se refere a uma visão crítica da educação:

Um [...] ponto que me parece interessante sublinhar [...] é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra (FREIRE, 1983, p. 30).

Freire (1983) ressalta a importância de se compreender que, quando queremos dizer somente a nossa palavra, é uma maneira de nos colocarmos como alguém que está

tentando salvar o outro, afirmando um elitismo autoritário. As maneiras de se pensar o *crítico* que Luke (2004) propõe, quando relacionadas às afirmações de Freire (1983), retomam os questionamentos de Monte Mór (2013). A autora defende que

a habilidade crítica não se legitima apenas no conhecimento elaborado e autorizado para realizar análises de obras de arte ou literárias. Na mesma lógica, também se reconhece uma pessoa crítica naquela que não ascende a um determinado grau de escolaridade (MONTE MÓR, 2013, p. 40).

Assim como Monte Mór (2013), Pennycook (2001) menciona os pensadores da Escola de Frankfurt, ao discutirem o termo *crítico*, pois estes relacionam o significado do termo com uma consciência que tenta combater a desigualdade social e promover uma transformação da sociedade. Os pensadores da Escola de Frankfurt consideram tal postura como algo fundamental para o trabalho do indivíduo crítico (PENNYCOOK, 2001). Pennycook (2001) ainda acrescenta que uma “compaixão fundamentada em uma crítica acentuada da desigualdade é a base de seu trabalho” (p. 7), corroborando o que os pensadores defendem.

Essas considerações sobre o termo *crítico*, propostas pelos autores aqui discutidos, são importantes para a compreensão dos possíveis sentidos do termo da forma como vem sendo usado recentemente nas pesquisas nas áreas de linguística aplicada crítica e educação crítica. Entretanto, a noção do termo *crítico* em *letramento crítico*, apesar de perpassar as discussões anteriores, traz um sentido mais específico como será mostrado a seguir.

2.5.2 Letramento Crítico e ensino de Línguas Estrangeiras

Monte Mór (2008) utiliza o termo *construção de sentido*, traduzido do original *meaning-making*, inicialmente proposto por Gee (1997). Esse termo ajuda a refletir sobre o conceito de *crítico* relacionado ao que o LC propõe:

construção de sentido (Gee, 1997) é um termo que revisita o conceito de leitura e interpretação, reforçando a crítica - segundo a qual “o sentido não está na cabeça, mas nas práticas sociais; e que na aquisição de práticas sociais é que se obtém significados ‘profundos’ ‘gratuitamente’”(Gee 1997, p. 274) - como um requisito do leitor para construir sentido (ou interpretar) dos textos e contextos (nas suas

várias modalidades de comunicação) com os quais eles interagem (MONTE MÓR, 2008, p. 6).

Pode-se pensar, com isso, sobre o real entendimento de *crítico* no LC: construir sentidos. Lima (2006) apresenta um quadro comparativo que esclarece sobre questões relativas à linguagem segundo teorias e abordagens de ensino mais tradicionais, ditas dominantes (como os métodos audiolingual ou gramática e tradução, por exemplo), e segundo o letramento crítico:

Quadro 2 – Noções de linguagem

Noção Dominante de Linguagem	Noção segundo o Letramento Crítico
A linguagem traduz ou representa a realidade	Linguagem e realidade se constroem mutuamente
A linguagem é um meio de comunicação	A linguagem constrói a comunicação pela negociação. Ela não comunica ideias e valores, mas sim cria ideias e valores.
A linguagem é transparente e neutra	A linguagem nunca é neutra e transparente. Ela sempre é culturalmente “tendenciosa”.
A linguagem é fixa e definida por normas sociais (ex: gramáticas e dicionários)	A linguagem é sempre estruturada, mas suas estruturas não são fixas ou estáveis. Elas mudam dinamicamente de acordo com o contexto.

Fonte: LIMA, 2006, p. 2

Nota: Tradução de Mattos (2011, p. 213).

A partir das definições de Lima (2006), Mattos (2011) defende que o “letramento crítico coloca em foco as relações de poder expressas através da língua” (p. 214). Duboc (2012) destaca ainda definições de outros autores que compreendem letramento crítico como atitude e que defendem que o letramento crítico contribui para uma cidadania ativa. Tais considerações nos levam a perceber que há uma preocupação com o desenvolvimento crítico do indivíduo através da língua, bem como com seu engajamento e contribuições sociais. Ou seja, através da língua, é possível tomar uma atitude crítica a fim de que o indivíduo construa uma cidadania ativa em sua comunidade.

Menezes de Souza (2011) defende que o “letramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*” (p. 296). O autor explica que no LC é considerada a significação produzida pelo leitor. Dessa maneira, perguntas como, “de onde vieram minhas ideias e as minhas interpretações? Por que acho isso natural/inaceitável/óbvio?” são mais condizentes com o que o LC propõe do que outros questionamentos como: “O que o autor quis dizer? Por que o autor disse assim?”, que podem possuir respostas guiadas pelo professor e, muitas vezes, por aquele que se posiciona como o detentor da verdade.

O LC surge na perspectiva de contribuir com o ensino-aprendizagem da língua, de forma que não seja estritamente imposta sem nenhuma reflexão sobre seu uso social ou para atender padrões já convencionados pela sociedade. De acordo com Mattos e Valério (2010, p. 139), “no letramento crítico, o aluno aprende língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si mesmo e à sociedade, se assim lhe convier”.

Percebe-se, portanto, que o LC possui objetivos que visam a, dentre outras coisas, formar o aluno-cidadão. Qualquer pessoa pode ser letrada criticamente em diferentes épocas da vida, seja na escola, seja em outro espaço informal. Veremos, a seguir, algumas possibilidades de aplicações do letramento crítico em alguns contextos educacionais.

2.5.3 Possíveis aplicações do Letramento Crítico

McLaughlin e DeVogd (2004) defendem que “no letramento crítico, ao invés de aceitarmos uma visão essencialista, deveríamos nos empenhar em problematizar – procurar entender o problema e sua complexidade” (p. 15). Dessa maneira pode-se citar um recurso simples e acessível para ser utilizado em sala de aula, mas que muitas vezes é conduzido de uma maneira pouco reflexiva: os filmes. Tal sugestão é mencionada por Monte Mór (2008) e Ferraz (2008) como uma maneira de construção de sentido que pode contribuir para um projeto de letramento crítico (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004; MATTOS; VALÉRIO, 2010). Ferraz (2008) menciona o hábito de professores de focar apenas em assuntos linguísticos diante de um recurso tão rico como o cinema. Apesar de apontar que tais aspectos também são importantes, o autor ressalta que não deveriam ser os únicos, uma vez que há tantas outras possibilidades para serem exploradas. Giroux (2002) chama atenção para o “papel poderoso que os filmes exercem dentro de uma cultura visual, que emprega novas formas de pedagogia e sinaliza para

novas formas de letramento” (p. 5). O trabalho com filmes é apenas um exemplo de como o letramento crítico pode estar presente em diversas práticas já bem conhecidas pela maioria dos professores de línguas.

Além disso, Mattos (2011) descreve e discute várias atividades de Língua Inglesa usadas por professores de escola pública envolvendo o letramento crítico. Em uma dessas atividades, uma professora leva seus alunos a escreverem uma carta formal de reclamação para uma empresa de telefonia celular que atrasa ou não entrega o produto adquirido pelo consumidor. De acordo com a autora, a atividade permitiu que os alunos exercessem sua cidadania:

As atividades propostas por Dora [a professora] constituem exemplo de como essas práticas podem ser desenvolvidas na escola, num ambiente seguro, permitindo que os alunos adquiram habilidades críticas que serão mais tarde colocadas em uso na vida adulta fora da escola (MATTOS, 2011, p. 215).

De acordo com Mattos (2011), a professora não somente demonstrou que essa possibilidade existe, mas possibilitou aos alunos fazerem uso real desse recurso através da linguagem. Ensinar a fazer uma reclamação, por exemplo, é algo que foge de práticas tradicionais do ensino de línguas, mas que pode contribuir para a formação cidadã do aluno.

Duboc e Ferraz (2011) demonstram uma atividade feita, por exemplo, com imagens fotográficas. Os alunos foram convidados a fazerem uma leitura de fotos e a interpretá-las de uma nova maneira, afastando-se de um “olhar treinado” (p. 24). As interações e debates foram realizados em inglês.

Menezes de Souza (2011) propõe algumas perguntas que podem ser utilizadas na abordagem do LC:

qual é o **contexto** em que o texto foi produzido?; o texto foi escrito para qual tipo de leitor?; o contexto de **produção** do texto é o mesmo contexto que VOCÊ está lendo o texto?; você é o leitor que o escritor do texto tinha em mente?; como as diferenças nos contextos de **produção** e **leitura** do texto afetam sua compreensão?; há um significado do texto que seja “real”, “correto” e “original”?; como você se sente em relação a essas diferenças?; deveríamos eliminá-las?; o que fazemos com elas? ¹² (p. 299).

¹² Marcações em negrito e caixa alta no original.

As perguntas acima se referem à postura de um leitor crítico perante o texto, de acordo com a proposta do LC. Menezes de Souza (2011) apresenta tais questionamentos que podem ser considerados pelo professor, na preparação de suas atividades, e também pelos alunos, a fim de que já consigam realizar tais indagações não somente diante de um texto apresentado em sala de aula, mas perante qualquer outro texto de circulação em outros espaços. Shor (1999) afirma que “quando somos criticamente letrados, examinamos o nosso desenvolvimento contínuo, para revelar as posições subjetivas nas quais produzimos sentidos do mundo e agimos nele” (p. 1).

2.5.4 Quando os “*críticos*” se confundem: Pedagogia Crítica e Letramento Crítico

O termo *crítico* é empregado não somente em Letramento Crítico, mas em outras teorias e abordagens educacionais, como a Pedagogia Crítica. Entretanto, para cada uma dessas teorias/abordagens educacionais, o termo assume significados diferentes, pois está relacionado a contextos e objetivos distintos. Nesta seção discutiremos Pedagogia Crítica (PC) e suas diferenças e possíveis pontos de encontro em relação ao Letramento Crítico (LC). A escolha desta comparação se dá devido às aproximações de algumas teorias utilizadas em cada uma dessas abordagens, o que pode gerar algumas dúvidas.

Menezes de Souza (2011) questiona algumas características da proposta original de Freire e afirma que a PC veio de uma “tradição marxista, porque sua preocupação principal é introduzir a justiça social, a igualdade, em contextos onde não havia igualdade ou justiça social. Nesse contexto, ser *crítico* consiste em perceber a verdade por trás da ilusão” (p. 290). Menezes de Souza explica que, nessa perspectiva, o aluno era levado a perceber os significados no texto apenas, responsabilizando o autor por tudo aquilo que era apresentado. Assim, o leitor não assumia a responsabilidade por sua própria interpretação. Menezes de Souza afirma que na PC havia uma única forma de ler e

isso preparou o aluno para um mundo de homogeneidade, o conceito de que o mundo de justiça social é um mundo onde todos são iguais, onde todo mundo é idêntico: então precisamos eliminar o diferente, acabamos com a injustiça eliminando pessoas diferentes de nós. Então isso estava baseado na ideia que ninguém pode ser diferente, mesmo eu nas diferenças que me constituem eu não aceito essa diferença. E

eu, ao não aceitar essas diferenças dentro de mim, eu não posso aceitar as diferenças no mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 292).

Dessa maneira, o aluno não era formado para assumir uma responsabilidade social, o que poderia resultar em consequências para sua vida pessoal e para a sociedade em que vive.

Já no LC, segundo Menezes de Souza (2011), é necessário que assumamos a responsabilidade por nossas leituras e interpretações. Além disso, a partir do texto, o aluno é convidado a trazer aquilo que é natural para ele e a refletir se esse “natural” pode trazer outras interpretações e gerar preconceitos. Como ressalta o autor, “letramento crítico é ir além do senso comum (...), é levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293).

Jordão (2013) também faz um estudo comparativo entre letramento crítico e pedagogia crítica. Em relação à **compreensão de língua** pela PC, Jordão defende que essa abordagem educacional busca

explorar a ‘materialidade’ dos textos a fim de levar os alunos/leitores a perceberem como a organização textual, as intenções do autor, as condições de produção, o funcionamento social do gênero (todos esses aspectos determinados previamente ao momento da leitura) contribuem para ‘dissimular’ a realidade; com isso, estaríamos libertos da ideologia e poderíamos ver a realidade ‘como ela realmente é’ (JORDÃO, 2013, p. 73).

Percebe-se, portanto, o caráter libertador da compreensão de língua que a Pedagogia Crítica oferece. Nesse caso, a língua, em seu funcionamento ideológico, pode conter outras intenções e informações muitas vezes ocultas para o leitor. Assim, é função da PC promover tal libertação para que, como consequência disso, o aluno possa assumir outras posturas na sociedade.

Já sobre o LC, Jordão (2013) afirma que, através da língua, pode-se atribuir sentidos juntamente com a cultura e a sociedade. Aqui, a linguagem não é entendida como “produto exclusivo da subjetividade individual, mas está também ancorada externamente ao indivíduo em seu contexto social, histórico, político, cultural” (JORDÃO, 2013, p. 74). Segundo a autora,

ideologia aqui é entendida no sentido foucaultiano de *perspectiva* cultural, social, moral, ou melhor, como sendo aquele elemento

mesmo do processo de construção de sentidos que permite que o processo aconteça. Ao invés de se apresentar como um “véu” que ocultaria a realidade, a ideologia funciona como sendo nossos “olhos”, aquilo mesmo que nos possibilita ver (p. 74).

Portanto, o letramento crítico entende que o leitor/aluno possui uma perspectiva cultural, social e moral, pois é capaz de se posicionar diante do texto com um “olhar socialmente construído” (JORDÃO, 2013, p. 74).

Além disso, enquanto na PC as condições de produção do texto assumem importância, no LC não são analisadas somente as condições em que o texto foi construído, mas “também o contexto geral, seu entorno social, político, cultural, ideológico, as comunidades interpretativas e seus procedimentos de leitura, as formas privilegiadas e as não privilegiadas de construir sentidos e hierarquizá-los” (p. 75).

Em relação ao **sujeito, posicionalidade e função social**, Jordão (2013) aponta que, na PC, o bom aluno é aquele que consegue entender e progredir nos ensinamentos do professor. Assim como seu mestre, o aluno se vê livre de toda ocultação causada pela ideologia. É necessário que haja consciência da opressão ideológica para que, em seguida, possa acontecer uma transformação social. Já no LC, as diversas ideologias existentes podem ser aproveitadas. Uma vez que existem muitas verdades, pode-se avaliá-las de diferentes maneiras de acordo com as visões de mundo de cada aluno.

Ao discorrer sobre **conhecimento, criticidade e aprendizagem**, Jordão (2013) defende que, na PC, o conhecimento é dividido em duas ordens: aquele produzido por classes populares sem prestígio social e o conhecimento de camadas sociais mais elitizadas e, por isso, mais elaborado e complexo. Nessa visão, cada conhecimento se restringe apenas às classes que o produzem. Assim, pressupõe-se que as classes menos favorecidas precisam ter acesso ao conhecimento das classes dominantes. Para isso, o desenvolvimento do pensamento crítico é estimulado, baseado, principalmente, na escolha de assuntos polêmicos para debate com os alunos.

Sob a perspectiva do LC, Jordão (2013) esclarece que não há um conhecimento que seja mais elaborado e complexo. Ao contrário, todos os conhecimentos possuem sua importância e o que pode caracterizar alguns como menos prestigiados que outros são os processos sociais de atribuições de sentidos e valores e não o fato de por si só já se configurarem menos elaborados, complexos ou sofisticados. Nessa perspectiva, cabe a todas as classes “negociarem seus sentidos e procedimentos interpretativos, construir bases comuns para diálogo e estruturas sociais menos discriminatórias e

preconceituosas” (JORDÃO, 2013, p. 80). E, para que isso possa acontecer em sala de aula, não são somente temas polêmicos que “permitam destacar as maquinações sociais da opressão, destacando o suposto embrutecimento da sociedade, como sugere a PC” (JORDÃO, p. 82). Dessa maneira, no LC é importante percebermos que nossas “próprias crenças e valores são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos” (JORDÃO, p. 83).

Menezes de Souza (2011), tentando trazer uma releitura sobre a PC, organiza as concepções de consciência crítica de acordo com a Pedagogia Crítica e de acordo com o Letramento Crítico, conforme mostra o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – PC e LC, semelhanças e diferenças

Consciência crítica tradicional - Pedagogia Crítica -	Consciência crítica redefinida - Letramento Crítico -
Enfoque na escritura do texto: como o Outro produziu a significação?	Enfoque na leitura do texto: como o Eu produz a significação.
Todas as leituras são homogêneas, iguais.	As leituras/escrituras só serão iguais se forem produzidas por leitores/escritores de coletividade sociais iguais. Senão serão desiguais.
Poder dividido entre dominante e oprimido.	Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Focault)
Leitura como consenso.	Leitura como dissenso, conflitante.
<i>Por que o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y?</i>	<i>Por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável?</i>

Fonte: MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296.

Apesar de haver outros fatores que também diferenciam as duas concepções educacionais, esta seção visa a esclarecer que a noção de *crítico* não é idêntica todas as vezes que essa palavra aparece em diferentes teorias e abordagens. Nota-se que aqui,

por exemplo, quando comparamos PC com LC, há uma distinção das relações com a língua, o sujeito e o conhecimento, por exemplo. A Pedagogia Crítica, difundida por Paulo Freire, apesar de ter inspirado o letramento crítico (MONTE MÓR, 2013), assume características diferentes. Se por um lado, o *crítico* na PC assume um papel libertador (condizente, principalmente, com o contexto em que a teoria foi concebida), por outro lado, o *crítico* no LC incita a um papel *problematizador* (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Feitas essas considerações sobre questões que ajudam a compreender a proposta do letramento crítico, conforme foi usada para embasar a pesquisa relatada neste trabalho, a partir da próxima seção, passo a abordar outras questões que também foram relevantes para orientar as análises e reflexões aqui realizadas.

2.6 Biletramento e Educação de Surdos

Conforme Hornberger (2004), biletramento visa a entender situações de letramento em que a “comunicação ocorra em duas (ou mais) línguas em torno da escrita” (HORNBERGER, 2004, p. 155), o que se relaciona muito à sala de aula de alunos surdos que estão aprendendo língua inglesa. Esse conceito surgiu a partir dos *Novos Estudos do Letramento* e traz implicações sobre o “uso da leitura e escrita em diferentes cenários multilíngues” (STREET, 2003, p. 82).

Já abordamos neste capítulo os modelos tradicionais e as novas perspectivas de letramento. Não se pretende, no entanto, fazer o mesmo em relação ao bilinguismo para entender o biletramento. O objetivo aqui é debater o que Hornberger chama de *continua of biliteracy*, e suas contribuições para a análise dos dados desta pesquisa.

Segundo Hornberger (2004), através do modelo dos *níveis contínuos de biletramento*¹³ (*continua model of biliteracy*), pode haver possibilidades para situar análises de pesquisas, ensino e planejamento de línguas em contextos multilíngues. O modelo dos *níveis contínuos de biletramento* visa a demonstrar as “múltiplas e complexas inter-relações entre bilinguismo e letramento e a importância dos contextos,

¹³ Apesar de Hornberger utilizar sempre o termo *continua* do latim (The *Continua* of Biliteracy), a alteração aqui foi feita por questão de padronização e estética. A palavra apresenta uma forma no plural, *continua*, e, no singular, *continuum*. Portanto, “The *Continua* of Biliteracy” foi traduzido para “Os *níveis contínuos de biletramento*”. Quando a autora fala em “each *continuum*”, no singular, traduzo por “cada nível contínuo”.

meios, conteúdos e desenvolvimento do bilinguismo” (p. 156). Os pontos extremos de cada *nível* podem se relacionar entre si como mostra o quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Níveis contínuos de bilinguismo

Tradicionalmente menos poderosos			Tradicionalmente mais poderosos	
Contextos de bilinguismo				
1	micro	←	→	macro
2	oral	←	→	escrita
3	bi(multi)língua	←	→	monolíngua
Desenvolvimento de bilinguismo				
4	recepção	←	→	produção
5	língua oral	←	→	língua escrita
6	L1	←	→	L2
Conteúdo de bilinguismo				
7	minoría	←	→	maioría
8	vernáculo	←	→	literário
9	contextualizado	←	→	descontextualizado
Meios de bilinguismo				
10	exposição simultânea	←	→	exposição sucessiva
11	estruturas não similares	←	→	estruturas similares
12	escrita divergentes	←	→	escrita convergentes

Fonte: HORNBERGER, 2004, p. 158.

Os pontos extremos do quadro acima denominam-se *níveis contínuos de bilinguismo*, pois estão interligados, podendo se relacionar sem uma ordem específica, continuamente (HORNBERGER, 2004). Hornberger (2004) define quatro agrupamentos dos *níveis contínuos*: contextos, desenvolvimento, conteúdo e meios de bilinguismo. Cada agrupamento possui três níveis com pontos de interseção entre si. As extremidades ou os pontos apresentados em cada nível podem ser opostos em alguns casos. Quanto mais os contextos de aprendizagem dos indivíduos permitem que eles usufruam de todos os aspectos dos níveis contínuos, maiores são as chances de realização de um completo bilinguismo (HORNBERGER, 2004).

De acordo com Hornberger (2004), uma das vantagens do modelo é que ele nos permite focar em alguns dos pontos apresentados para propósitos específicos, não que ignoremos os outros, mas para podermos dar as ênfases que pretendemos. Assim, os níveis de bilinguismo serão discutidos sob a perspectiva adotada para este trabalho, em que foi investigada uma sala de aula de surdos brasileiros que possuem a Libras (Língua

Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1), a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e estão aprendendo uma língua estrangeira (LE), ou seja, um contexto multilíngue, conforme Hornberger aponta.

Como vemos no modelo, no que diz respeito aos **contextos de bilinguagem**, devem ser considerados aspectos globais e locais (micro-e-macro) no ensino de inglês, por exemplo. Hornberger (2004) exemplifica esse nível discutindo a visão dominante do inglês (macro), em alguns casos, apresentada através das diversas mídias, do livro didático ou do próprio professor. São consideradas também as políticas públicas e educacionais que infligem direta ou indiretamente na sala de aula, o currículo e outras demandas externas. Entretanto, a autora considera também relações locais (micro) que podem ser feitas a partir de uma visão global, mas ressaltando as particularidades do grupo em questão. Dessa maneira, aspectos sociais, culturais e políticos são considerados nos contextos de bilinguagem, o que envolve o indivíduo ou um grupo multilíngue ou monolíngue, que podem ser uma sala de aula com alunos que possuem diferentes L1 ou aquela onde alunos de uma mesma L1 estão aprendendo uma LE. Os contextos orais e escritos são os focos que uma pesquisa pode ter em uma sala de aula em relação à aprendizagem de uma LE, no caso desta, a escrita. Assim, pode-se pensar em um contexto local (micro), fazendo referências ao global (macro), de interação multilíngue (Português, Inglês e Libras), sendo a aprendizagem de língua inglesa – leitura e escrita –, o foco das aulas. É importante lembrar também da modalidade visual que a Libras proporciona, em contraposição com a modalidade oral.

O **desenvolvimento de bilinguagem**, de acordo com o modelo, leva em consideração um professor que investiga intencionalmente e continuamente a sua própria sala de aula e/ou sua escola e, a partir do conhecimento e da teoria produzida, proporciona outros questionamentos e interpretações (HORNBERGER, 2004; HORNBERGER; SKILTON-SYLVESTER, 2000). Os níveis de bilinguagem aqui focam em como acontecem as interseções entre L1, L2 ou mais línguas; como é desenvolvida a recepção e produção de textos orais e escritos; as discussões e aprendizagem de marcas da linguagem oral ou não, bem como as influências de informações e recursos visuais na escrita. Portanto, são consideradas as habilidades de escuta e leitura (recepção) e/ou fala e escrita (produção), ou ainda a organização escuta e fala (língua oral) e/ou leitura e escrita (língua escrita). Por fim, podem ser consideradas as interações da(s) L1 e L2 dos alunos e como uma língua pode exercer influência sobre a outra.

O **conteúdo de bilingüismo** implica em saber duas (ou mais) línguas e, ao mesmo tempo, saber duas (ou mais) culturas (HORNBERGER, SKILTON-SYLVESTER, 2000). Nesse nível são consideradas, de maneira geral, identidades e crenças de alunos e professores, gênero, nacionalidade, etnia, métodos de ensino e como tudo isso pode se relacionar em sala de aula. No nível de bilingüismo vernáculo e/ou literário, são consideradas as variações linguísticas de grupos e regiões, bem como a escrita formal ou língua culta. Além disso, juntamente com tais características vernáculas, são incluídas, no nível seguinte, minorias linguísticas e culturais, sem a predominância do grupo majoritário já tão presente no ensino de inglês, por exemplo. Há ainda o nível contextualizado e/ou- descontextualizado, que se refere às estruturas linguísticas ensinadas a partir de um contexto e ao ensino de formas e regras linguísticas fora de um contexto, a fim de serem memorizadas através de atividades, de fato, descontextualizadas. Para esta pesquisa foram consideradas, com mais enfoque, as extremidades dos níveis de bilingüismo vernáculo, contextualizado e minoria, três pontos relacionados às características que os aprendizes já trazem e à LE que é apresentada a eles.

Os **meios de bilingüismo** se referem aos aspectos linguísticos que devem ser utilizados e aprendidos. Por exemplo, a possibilidade de discussão dos termos e usos do inglês padrão e não-padrão, *Global Englishes*, a possível utilização de *codeswitching* e seus benefícios ou não na sala de aula, dentre outros. Para tais aspectos, Hornberger (2004) fala dos multilingüismos que envolvem diversos modos de leitura e escrita, como visual, auditivo, espacial e comportamental. Tais modos poderiam ser considerados no nível exposição simultânea, onde, no caso desta pesquisa, os alunos são expostos simultaneamente à aprendizagem de uma L2 (português) e uma LE (inglês), tendo a Libras como L1 já adquirida. Não acontece, nesse caso, uma exposição consecutiva, onde o aluno começaria a aprender uma LE somente depois que sua L2 fosse de fato consolidada. No nível estruturas não similares e/ou estruturas similares, são consideradas as semelhanças e diferenças linguísticas, em nível estrutural, da L1 e da L2 (ou LE) do aprendiz, bem como suas possíveis relações. Há alunos que estão aprendendo uma LE com aspectos estruturais da língua próximos à sua L1. Em escritas divergentes e/ou escritas convergentes, são observadas as normas, práticas comunicativas e outras características da escrita de acordo com os contextos específicos de alguns dos alunos. No entanto, o que pode ser algo comum para um aluno, pode divergir do restante da classe. No caso dos participantes desta pesquisa, sua L1 não

possui registros escritos¹⁴ difundidos suficientemente para se compararem diretamente à LE que está sendo aprendida. Nesta pesquisa foram consideradas, principalmente, a exposição simultânea, não-similar e a escrita divergente.

Hornberger (2004) discute os locais onde as “línguas e letramentos são usados e aprendidos (contexto), que aspectos são usados e aprendidos (meios), como são usados e aprendidos (desenvolvimento) e os tipos de significados expressos em contextos de biletamentos específicos (conteúdo)” (p. 168). A autora afirma que os educadores bilíngues são simultaneamente pesquisadores, professores e planejadores de língua. E que, como pesquisadores, “precisam ter oportunidades de refletir criticamente sobre os *contextos* e *conteúdos* de seu ensino; e descobrir os repertórios comunicativos (*meios*) que os alunos trazem para a escola e que podem servir como recursos para o *desenvolvimento* de língua e letramento” (p. 168).

O modelo dos *níveis contínuos de biletamento* não é uma metodologia, mas um quadro teórico que pode contribuir para discussões e reflexões em diversas situações de pesquisa, ensino e planejamentos linguísticos em contextos multilíngues. O contexto desta pesquisa, que envolve alunos surdos, é muito peculiar e, por isso, tal contexto e suas peculiaridades serão abordados na seção a seguir.

2.7 Resistências e conquistas na educação e no ensino de leitura e escrita de línguas orais para alunos surdos

Como vimos no capítulo introdutório deste trabalho, durante vários anos, a linguagem oral foi imposta na educação dos surdos no Brasil e no mundo (GESSER, 2012). Essa estratégia foi adotada por professores que acreditavam que as habilidades orais deveriam ser ensinadas a alunos surdos, a fim de contribuir com o seu desenvolvimento intelectual e auditivo. De acordo com Salles *et al* (2004), apenas uma pequena parte de todas as pessoas surdas tem uma razoável capacidade de expressão da fala e recepção verbal. Sousa (2008) afirma que os professores não são terapeutas da fala, e é muito importante fazer uma distinção entre esses dois papéis.

Sousa (2008) ainda reitera que, para os aprendizes surdos adultos, “escrever em uma língua oral-auditiva ainda parece retomar toda uma história de repressão à língua

¹⁴ Mesmo que muitos surdos não tenham acesso ainda à escrita de sinais, é importante ressaltar a existência de alguns sistemas utilizados no Brasil para registro escrito de línguas de sinais: Sistema de Escrita para a Língua de Sinais (SEL) (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012), Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) (BARROS, 2008) e SignWriting (SUTTON, 2014).

de sinais, de imposição da fala (vocalização), de exaltação da condição de ouvinte e da afirmação da surdez como incapacidade” (p. 50). Por essa razão, é um desafio ensinar a leitura e a escrita de uma língua oral para o surdo.

Muitas vezes, as pessoas surdas possuem dificuldades com a língua escrita, não só porque é outra língua, mas também devido ao fato de não terem familiaridade com alguns aspectos discursivos como a pontuação, parágrafos, sequências argumentativas e outros (GUARINELLO, 2007). Por outro lado, se considerarmos a escrita de sinais, tais características podem ser observadas. Todavia o acesso à aprendizagem desse sistema de escrita é ainda restrito para os alunos surdos brasileiros que estão na educação básica.

A partir dessas considerações acerca do indivíduo surdo, poder-se-ia pensar em qual seria uma boa alternativa para o ensino de uma língua oral, neste caso o inglês, na modalidade escrita. O letramento crítico, já discutido, seria um caminho possível, já que propõe maneiras plausíveis para um ensino comprometido com a cidadania e a transformação social (BRASIL, 2006), levando em conta as particularidades do aluno, bem como sua cultura e modos de se expressar, o que também prevê Hornberger (2004) ao discorrer sobre bilinguismo. Esse ensino de língua estrangeira leva em conta que o processo “faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Nas subseções que se seguem, o indivíduo surdo será considerado como parte de um grupo minoritário (linguística e culturalmente), e serão apresentadas e debatidas as diferenças entre escolas especiais, bilíngues e inclusivas para surdos, bem como as peculiaridades do surdo que aprende a escrita de uma língua oral como segunda língua e aquele que aprende uma LE no contexto brasileiro.

2.7.1 Minoria e resistências

Kyle (1999) explica que por mais de 200 anos na Europa e, conseqüentemente em diversas partes do mundo, a maioria ouvinte ainda denigre a minoria surda, sua cultura e sua língua. O autor menciona uma visão médica/religiosa que possui a intenção de tratar e salvar: “o trabalho é bem sucedido quando não há surdez, quando as crianças surdas não aparecem e quando a criança surda está funcionalmente integrada na maioria” (p. 16). Ainda de acordo com Kyle (1999), muitas pessoas ouvintes possuem o pensamento de que há um serviço que precisa ser prestado ao surdo: o ensino de sua

língua oral. Já o surdo tem uma noção de língua diferente, em sua maioria eles entendem língua como um elemento primordial de sua comunidade, sem o desejo de impô-la ou ensiná-la para outros grupos e culturas.

No Brasil, mesmo que haja alguns reconhecimentos legais sobre as minorias linguísticas (ALTENHOFEN, 2013) e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002), há ainda muitos esforços, especificamente em relação à educação dos surdos brasileiros. Segundo Altenhofen (2013),

De 07 a 09 de março de 2006, realizou-se na Câmara dos Deputados, em Brasília, o Seminário de Criação do Livro de Registro das Línguas, promovido pelo IPHAN, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e IPOL. O Seminário, motivado por uma petição da comunidade de falantes de talian, reivindicando o reconhecimento de sua língua como “patrimônio cultural imaterial do Brasil”, reuniu falantes de seis línguas brasileiras (nheengatu, guarani-mbya, gira da tabatinga, hunsrüschisch, talian e libras), que deram seu depoimento de como é ‘ser brasileiro em outra língua que não o português’ (ALTENHOFEN, 2013, p. 110).

De acordo com Altenhofen, a partir desse seminário, foi criado um Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística (GTDL), para estudar e elaborar as propostas feitas no Seminário. As conclusões foram apresentadas em 2009. Então, em 2010, foi instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística. A partir desse momento, outras línguas passaram a ganhar espaço no cenário brasileiro com um pouco mais de destaque. O GTDL também dividiu as línguas minoritárias em seis grupos: 1) línguas indígenas; 2) variedades dialetais da língua portuguesa; 3) línguas de imigração; 4) línguas de comunidades afro-brasileiras; 5) línguas brasileiras de sinais; 6) línguas crioulas (ALTENHOFEN, 2013, p. 111).

O plural “línguas brasileiras de sinais” deve-se ao fato de se encontrar no Brasil, além da Libras, a Língua de Sinais Kaapor Brasileira, utilizada por uma tribo indígena no sul do Maranhão (ALTENHOFEN, 2013). Entretanto, mesmo diante de tais avanços, há uma necessidade de “acompanhamento de ações e de promoção efetiva do plurilinguismo e das línguas minoritárias” (ALTENHOFEN, 2013, p. 113). Há uma necessidade de um debate atual mais comprometido com a cultura e língua das pessoas surdas no Brasil através da criação de políticas linguísticas e educacionais realmente comprometidas com um desenvolvimento humano e intelectual:

(...) trazer para o debate nacional a necessidade de uma política linguística que, ao assumir a educação bilíngue para surdos como meta, respeite a comunidade surda como minoria linguística e cultural, reconheça seus direitos linguísticos e combata as práticas ouvintistas e as políticas hegemônicas que ainda persistem na educação de surdos e que parecem querer ocultar a diferença a partir de uma suposta luta pela igualdade (LOUREIRO, 2007, p. 164 apud MAHER, 2013, p. 127).

Vimos, no início deste capítulo, que a Pedagogia Crítica, de acordo com Menezes de Sousa (2011), traz uma perspectiva onde todos são iguais e, portanto, não há porque relevar as diferenças, mesmo porque elas “não existem”. Já o letramento crítico pressupõe uma leitura da sociedade além do senso comum, levando-nos a compreender que para aqueles que vivem em outro contexto, há outra verdade que pode ser diferente da nossa. Para o LC, portanto, a igualdade é entendida como justiça social. É nessa perspectiva que é vista a minoria linguística e cultural em que o surdo está inserido. O desejo é por um espaço justo socialmente, com a garantia de acesso educacional de qualidade e de boas condições de vida sem mais retomar às opressões anteriormente vividas, uma perspectiva que se coaduna, portanto, com as propostas do LC.

Mesmo sendo um grupo de minorias, os surdos ainda possuem outras identidades relacionadas à sua cultura surda. Garcia (1999), pesquisadora norte-americana, menciona que

é ainda comum para um surdo que é branco perguntar a um surdo de cor ‘O que você é primeiro? Você primeiro é surdo? Ou você é negro primeiro e depois surdo?’ Esse tipo de pergunta resulta na resposta cada vez mais ouvida dos surdos afro-americanos de que eles são surdos e negros. Eles não podem negar sua cor ou sua surdez porque ambas estão sempre com eles. Eles lembram aos outros que a surdez é invisível até que você comece a se comunicar – usando os sinais com os outros, ou escrevendo ou tentando falar com aqueles que não conhecem a língua de sinais. Entretanto, a cor da pele é saliente. Todos a veem, mesmo aqueles que fingem não perceber, serem cegos à cor. As pessoas veem um homem negro descendo a rua, não um homem surdo e reagem primeiro à cor da pele não à surdez (p. 155).

Garcia (1999) explica que as perguntas feitas acima, podem ofender os surdos de cor. Tais questionamentos acontecem porque há, dentre os próprios surdos, aqueles que acreditam que se uma pessoa é surda e negra, por exemplo, consequentemente ela pertence a dois grupos distintos, podendo ser, portanto, pessoas não confiáveis para a

comunidade surda. No entanto, a autora também exemplifica que esses questionamentos não são feitos para os surdos brancos, por exemplo, perguntando se primeiro são surdos ou se são brancos, o que reforça uma hegemonia dentro da comunidade surda.

Assuntos como racismo, sexismo ou discriminação, segundo Garcia (1999), são evitados por muitos professores de alunos surdos. Segundo ela,

Porque há poucos exemplos de multiculturalismo com uma perspectiva surda, a comunidade dos surdos talvez hesite em abraçar o multiculturalismo porque eles não veem a si mesmo incluídos na definição de multiculturalismo. Muitos da comunidade dos surdos acreditam que as questões de diversidade cultural devem esperar até que os problemas das relações entre os surdos e as pessoas ouvintes sejam resolvidos (GARCIA, 1999, p. 160).

Tais colocações sugerem que, juntamente com as políticas públicas em desenvolvimento que se referem aos direitos dos surdos e da língua de sinais, a escola assume também um papel de grande responsabilidade perante as demandas atuais da educação, comprometendo o desenvolvimento do aluno-cidadão. Para os autores aqui debatidos, os professores de surdos, as escolas e instâncias governamentais não devem negar as diversidades culturais, suas formas de expressão e suas relações com questões raciais e outros tantos assuntos de extrema relevância social, mas que muitas vezes são omitidos na escola.

2.7.2 Contextos educacionais para surdos: políticas públicas e educacionais

Conforme brevemente mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, existem algumas realidades brasileiras em relação à educação de surdos, como as escolas inclusivas, as escolas especiais e as escolas bilíngues. As políticas educacionais no Brasil possuem orientações, já há alguns anos, acerca de escolas inclusivas (BRASIL, 2007), que estão, hoje, presentes em todo o país. Mesmo que, recentemente, haja esforços para uma política que garanta escolas bilíngues para surdos (BRASIL, 2014a; BRASIL, 2014b), essa é uma discussão que ainda não se encerrou e, por isso, são políticas ainda não implementadas em âmbito nacional. Quanto às escolas especiais para surdos, são poucos os documentos existentes por ser uma prática pouco mencionada e pouco adotada no país atualmente. Os mesmos documentos que falam sobre escola

inclusiva e escola bilíngue mencionam a escola especial como aquela que fracassou e precisa ser substituída (BRASIL, 2014b).

Portanto, mesmo havendo três realidades, são apenas duas frentes em relação à educação de surdos atualmente: a maioria, orientada pelo Governo Federal, que insiste na educação inclusiva e, a minoria, liderada por especialistas na área da surdez (surdos e ouvintes) que defendem uma educação bilíngue. Ambas as frentes se opõem à escola especial. A seguir, abordaremos cada uma delas, lembrando que, tanto para a escola inclusiva, quanto para a especial e a bilíngue, será mantido o foco apenas na realidade dos alunos surdos que fazem parte desses contextos.

2.7.2.1 Escola Bilíngue para surdos

A implantação de escolas bilíngues para surdos em território nacional, com orientações e estruturas motivadas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, é um sonho de muitos surdos e ouvintes envolvidos na área (BRASIL, 2014b). O Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, em sua estratégia 4.7, Meta 4, propõe:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014a).

Para cumprimento do PNE, as secretarias de educação tem o prazo de até dez anos. Como a lei foi aprovada há apenas um ano, ainda estão sendo feitas discussões e outras deliberações acerca do assunto. Um grupo de trabalho designado por portarias do MEC, composto por mais de 20 pesquisadores (entre autores e colaboradores), todos eles ligados diretamente à educação de surdos, elaborou o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014b). O relatório apresenta esclarecimentos sobre a escola bilíngue para surdos e visa a ser um suporte mais detalhado para as implementações futuras. De acordo com o documento, essas escolas seriam

ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (...) a Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (BRASIL, 2014b, p. 6).

O documento ainda esclarece que, em casos onde não seria possível haver uma escola inteiramente bilíngue, que fossem criadas salas bilíngues que correspondessem às orientações do relatório. A experiência de escolas bilíngues para surdos acontece de maneira isolada no Brasil, mas o esforço agora é para que haja uma padronização de qualidade em todo o país. Mesmo sendo essa uma iniciativa recente aqui, outros países como a Suécia, Estados Unidos e Venezuela (QUADROS, 1997), já possuem alguns avanços. Quadros (1997) demonstra um exemplo da Suécia:

As crianças bem pequenas já apresentam boas explicações para diversas coisas que acontecem ao seu redor. Os pais estão assumindo a função de “pais”, em vez de terapeutas e de professores. As crianças não crescem mais sem linguagem e apresentam uma boa autoestima. Quando uma criança surda ingressa na escola, ela é uma criança normal com comportamento similar ao de qualquer outra criança: ela é curiosa e esperta, apresentando riqueza de informações. A leitura e a escrita também apresentam um bom desenvolvimento. Na Suécia, o objetivo de dar aos alunos surdos uma educação equivalente à que é dada nas demais escolas, conseqüentemente fornecendo-lhes as habilidades necessárias para que possam cumprir satisfatoriamente as exigências da sociedade, em pé de igualdade com os cidadãos ouvintes, está sendo concretizado (p. 35).

Mesmo que haja relatos de sucessos em experiências assim, um autor inglês traz pontos polêmicos em relação a escolas bilíngues. De acordo com Kyle (1999), mesmo que uma escola adote uma abordagem bilíngue, isso não garante que haja uma aceitação

de todo corpo pedagógico e administrativo pela língua adotada. O autor ainda afirma que “raramente há uma maioria de surdos no processo de tomada de decisões” (p. 19). O currículo é, muitas vezes, elaborado a partir de uma cultura ouvinte, com uma visão de mundo específica e diferente dos alunos surdos. Skliar (1999) afirma que

a educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta a consciência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos (p. 9).

Dessa maneira, ainda hoje, mesmo que haja maiores pesquisas educacionais voltadas para alunos surdos, há inúmeras frentes que não os reconhecem como minoria linguística, com cultura e visão de mundo diferente das pessoas ouvintes. Uma das principais características de mudança para uma escola bilíngue é o domínio de língua de sinais por todos os profissionais da escola. No entanto, ter domínio em uma língua, não é uma tarefa fácil para ninguém. Principalmente para aqueles profissionais que julgam não ser tão necessário se dedicar à aprendizagem dessa língua por vir de um grupo que não está preparado para descobrir a si mesmo (KYLE, 1999). O “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” tenta prever tais pontos e busca tentar evitá-los no Brasil, mas é preciso paciência para esperar os resultados por aqui.

2.7.2.2 Escola inclusiva

As escolas inclusivas em todo o Brasil são abertas para *todos*. Presume-se no acolhimento de todo aluno, com qualquer deficiência (física, mental etc), em um espaço comum com aqueles que não necessitam de nenhum atendimento ou atenção específica (BRASIL, 2007). No entanto, mesmo acolhendo as diferenças, que não se restringem somente à surdez, a escola, muitas vezes, não muda suas práticas. Mesmo que a educação dos surdos esteja dentro das discussões gerais da educação, “colocá-los fisicamente nas escolas comuns não significa incluí-los, mas sim hierarquizar os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação para surdos” (SKLIAR, 1997a, p. 134 apud SOUZA; GÓES, 1999, p. 169). Ou seja, as majorias decidem sobre

como as minorias devem ser educadas e, por isso, no caso dos surdos, acabam tentando colocar como secundários os aspectos que diretamente vão ao encontro das discussões da educação dos surdos. De acordo com Souza e Góes (1999), há a vontade de uma classe dominante de transformar os “surdos em ouvintes que não ouvem” (p. 169), impondo a língua majoritária, negando as diferenças sociais em prol de uma *escola para todos*. Diante de tais decisões, o professor também se sente, muitas vezes, despreparado e enfrenta diversos desafios:

Suas perguntas quase sempre revelam *um não saber o que fazer*. Muitas delas [professoras], sem conhecimento elementar sobre a surdez, fazem considerações ingênuas sobre a leitura labial. Algumas pressupõem que a criança sabe naturalmente a língua falada e que, para compreendê-la, o surdo apenas precisa ler seus lábios (como se a natureza provesse por compensação, e por si mesma, tal habilidade). Outras acreditam que se uma fonoaudióloga propiciar um bom treino de leitura oro-facial, tudo o mais se resumirá numa decodificação cem por cento perfeita do enunciado oral (como se a língua se reduzisse a um código, cujos elementos se combinassem de uma forma una e transparente à razão) (SOUZA; GÓES, 1999, p. 173).

A responsabilidade pelo currículo, portanto, fica com um professor que ainda não possui formação suficiente para tantas especificidades. Apesar das orientações de documentos como um intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007), ainda carecem de acompanhamentos e ações mais sistematizadas. Uma das ações que mais identifica essa política de inclusão das escolas é a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE, para os surdos, de maneira corretamente desempenhada, acontece no contra turno do aluno e possui três momentos: aula de Libras, aula de Português na modalidade escrita e discussões em Libras sobre atualidades e outras práticas vivenciais (DAMÁZIO, 2007). No entanto, em muitos municípios, não há quem saiba ensinar Libras, nem um professor que tenha experiência no ensino de Português como segunda língua, pontos apontados no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014b), justificando a criação de escolas bilíngues. Além disso, muitas vezes o atendimento acontece simultaneamente com alunos com outros tipos de deficiência, o que torna o trabalho ainda mais desafiante.

2.7.2.3 Escola especial

A escola especial foca na deficiência do aluno e é, muitas vezes, abraçada por entidades não governamentais, associações e outras instituições ligadas à educação (SOUZA; GÓES, 1999). Muitas vezes, essas instituições possuem auxílio de governos estaduais e municipais para seu funcionamento. Entretanto, há também as escolas especiais que são ainda mantidas pelas secretarias de estado de educação e, focam, cada uma delas, em uma deficiência específica, por exemplo: escola para surdos, escola para cegos, escolas para alunos com deficiência mental etc (MINAS GERAIS, 1983). As escolas especiais para surdos recebem também aqueles que não são somente surdos, mas apresentam, além da surdez, deficiência mental, motora e diversas síndromes. Muitas vezes, essas escolas possuem um caráter assistencialista e caritativo (SOUZA; GÓES, 1999). Por esse motivo,

a escola especial não discute a questão curricular a não ser em um sentido muito superficial e acrítico. A neutralidade com que essa educação assume o currículo foi um dos mecanismos mais nocivos quanto à limitação do acesso à informação e, sobretudo, em relação à identidade pessoal e cultural dos sujeitos (SKLIAR, 1997b, p. 16 apud SOUZA; GÓES, 1999, p. 176).

Assim, o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014b) sugere que as escolas especiais para surdos sejam transformadas em escolas bilíngues de tempo integral. O documento também acrescenta que, mesmo diante das tentativas das escolas especiais e inclusivas, não “houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida. Desse modo, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante” (BRASIL, 2014, p. 3). Mesmo diante dessa afirmação, o documento não nega a possibilidade clínica para aqueles que desejam o acesso à oralização.

O quadro abaixo tenta fazer um paralelo entre escola especial e escola inclusiva. O quadro não tem uma coluna sobre escola bilíngue para surdos pelo fato de não haver ainda, no Brasil, documentos oficiais que contenham as informações que contemplem o que foi estipulado para os demais tipos de escola. Os levantamentos sobre escolas especiais para surdos foram feitos com base nos regimentos internos da escola que foi o contexto de pesquisa deste trabalho e, portanto, possui características locais. Não

existem muitos registros - leis, portarias ou resoluções - sobre as escolas especiais para surdos, como mencionado anteriormente. Tampouco existe outra escola estadual em Minas Gerais que seja especial para surdos, por isso foi necessário consultar os documentos disponíveis na única escola existente, além das poucas orientações disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Uma maior discussão sobre essa escola será feita no capítulo 3. Os documentos consultados sobre escolas inclusivas são também da SEE-MG e do MEC.

Quadro 5 – Escola Especial e Escola Inclusiva

	Escola Especial para surdos, deficientes auditivos e surdos com outras necessidades especiais do Estado de Minas Gerais	Escola Inclusiva do Estado de Minas Gerais com presença de aluno(s) surdo(s)
Número de alunos por turma	08 a 15	30 a 35 aprox., podendo ser, dentre eles, de 1 a 15 alunos surdos
Atendimentos especiais (diferenciados)	Equipe multidisciplinar com profissionais de diferentes áreas (psicologia, assistência social, fonoaudiologia, fisioterapia etc); AEE*; oficinas pedagógicas	AEE*
Exigências para contratação de professores	Curso de Libras** e habilitação na área	Habilitação na área
Língua de instrução	Libras. Em alguns casos Libras e Português (sem presença de intérprete)	Português (com presença de intérprete de Libras/Português)
Línguas ensinadas	Português, Inglês e Libras	Português e Inglês ou Espanhol
Avaliação	100 pontos a serem distribuídos em bimestres através de avaliações somativas e formativas.	100 pontos a serem distribuídos em bimestres (ou trimestres) através de avaliações somativas e formativas.
Carga horária de aulas	15 aulas semanais (EJA), além dos atendimentos da equipe multidisciplinar	20 aulas semanais
Recebimento de livro didático	Sim***	Sim

*Atendimento Educacional Especializado.

**Não é exigida fluência.

***Não é utilizado pelos professores e alunos devido a escolhas internas da equipe pedagógica.

(BRASIL, 2007; DAMÁZIO, 2007; MINAS GERAIS, 2008; MINAS GERAIS, 2014)

A carga horária semanal da escola especial acima é relacionada ao que propõe as orientações nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade somente é ofertada para os anos finais do Ensino Fundamental na escola.

Na escola especial, a visão que se tem de surdez, centra-se em aspectos clínico-terapêuticos, ou seja, a surdez é vista como deficiência; já a escola bilíngue foca em uma perspectiva sócio-antropológica da surdez que vê o surdo como diferente, respeitando sua cultura e língua; enquanto a escola inclusiva propõe uma visão aparentemente sócio-antropológica mas que acaba, na maioria das vezes, realizando um trabalho em que um conceito clínico-terapêutico da surdez é mais acentuado.¹⁵

Muitos autores apontam os benefícios de uma sala de aula onde a L1 do aluno surdo seja utilizada pelo professor, nesse caso, a Libras. Para que se entenda melhor sobre isso, a aprendizagem de leitura e escrita de uma língua oral e a relação dessa aprendizagem com a primeira língua do aluno surdo serão abordadas a seguir.

2.7.3 Conexões além de palavras e sinais

A justificativa da importância de surdos aprenderem a ler e a escrever não difere muito daquela apresentada para ouvintes. Crianças surdas utilizam a escrita, por exemplo, para organizarem informação, interagir, dentre outras coisas (SCHIRMER; WILLIAMS, 2011).

De acordo com Pereira (2009), necessidades como conhecimento de mundo para contextualizações de diversos textos são tão importantes quanto para qualquer outro aluno. A autora afirma que, nesse caso, a língua de sinais desempenha um papel muito importante, pois é “através dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita” (PEREIRA, 2009, p. 49).

No entanto, como acontece de maneira geral, muitos surdos são ensinados apenas a decodificarem a escrita, identificando letras, sílabas, sem ser dada muita importância aos usos sociais da escrita (PEREIRA, 2009), ou seja, ao aluno surdo é apresentada apenas a visão de letramento autônomo (STREET, 1984), individual (SOARES, 1998) ou operacional (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN, 2000), conforme visto anteriormente. Como resultado disso, ainda de acordo com Pereira

¹⁵ Os conceitos de surdo e surdez são aprofundados em Skliar (1998).

(2009), muitos surdos, apesar de conseguirem identificar significados isolados de palavras, e de “usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem” (PEREIRA, 2009, p. 49).

Segundo Quadros (1997), “parece que o processamento da leitura na L2 ocorre de forma semelhante ao processamento da L1” (p. 94). A autora também menciona a importância do contato com textos escritos por surdos ainda na fase pré-escolar. Ela afirma, no entanto, que

o ensino da língua portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes. Os resultados desse tipo de ensino, indiscutivelmente, são considerados um fracasso: constata-se que a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua “ensinada” oralmente e graficamente durante todo o período em que a criança fica dentro da escola. (...) A língua portuguesa é a L1 de crianças ouvintes brasileiras e, necessariamente, deverá ser ensinada de forma diferente para crianças surdas que a adquirirão como L2. Além do fato de a língua portuguesa não ser a L1 do surdo, há a questão da diferença na modalidade das línguas (QUADROS, 1997, p. 111).

É importante considerar, como lembra Quadros (1997), que são línguas de modalidades diferentes. Enquanto a L1 do surdo é visual-espacial, a L2 é gráfico-visual. Quadros (1997) afirma que o professor de Português como segunda língua para surdos (PL2) deve ser um mediador, a fim de que o aluno perceba a importância social de se usar sua L2 e, para que haja essa mediação será necessária uma comunicação pela língua de sinais para que o processo não se comprometa. Vários autores ressaltam a importância do uso da língua de sinais no ensino da leitura e escrita de L2 para surdos (QUADROS, 1997; PEREIRA, 2009; MARSCHARK; WAUTERS, 2008; MAYER; AKAMATSU, 2011). Marschark e Wauters (2008) afirmam que “crianças surdas que possuem as melhores habilidades de escrita são aquelas que foram expostas ainda cedo tanto à língua de sinais, quanto à sua L2, modalidade escrita” (p. 315).

De acordo com Marschark e Wauters (2008), muitos alunos surdos apresentam mais dificuldades em realizar inferências textuais do que os ouvintes. Os autores apontam uma “relação entre a habilidade de realizar inferências ao vocabulário e conhecimento de mundo dos alunos” (p. 335). Eles ainda argumentam que tal fato se relaciona com os materiais aos quais esses alunos são expostos. As dificuldades são apontadas pelos autores, mas as possíveis causas são também elucidadas:

Grande parte dos esforços dedicados em melhorar as habilidades de leitura e escrita de crianças surdas acontecem através de estratégias que funcionam para crianças ouvintes, mesmo sendo aparente que crianças surdas e ouvintes possuem experiências e especificidades de aprendizagem muito diferentes. Obviamente, esses esforços não funcionam muito bem, e a maioria das crianças surdas ainda progride muito mais lentamente do que as crianças ouvintes na aprendizagem de leitura. (...) Os alunos surdos quando saem da escola estão em desvantagem consideravelmente maior em relação aos alunos ouvintes. Ao mesmo tempo, há claramente muitos surdos adultos e também crianças que são excelentes leitores e escritores (MARSCHARK; WAUTERS, 2008, p. 339).

Mayer e Akamatsu (2011) argumentam que, pelo fato de os surdos não encontrarem acesso à língua oral, há fundamentalmente algumas diferenças na escrita e em seu processo de aprendizagem. Entretanto, é importante ressaltar que essas diferenças, ou limitações, não estão relacionadas à surdez em si, mas (1) ao acesso tardio à Libras, (2) ao fato de a aprendizagem da escrita ocorrer em uma L2 e (3) nas práticas pedagógicas ineficientes pelas quais os surdos historicamente passaram. Fernandes (2007) defende que

será possível que alunos surdos leiam e escrevam com autonomia e tornem-se letrados sem necessariamente aprender o som de cada letra, já que serão as palavras (e não os fonemas, letras e sílabas) seu ponto de partida para apropriação da língua. O percurso de acesso ao sistema de escrita trilhado pelos alunos surdos se realizará por caminhos visuais, em que os sentidos apreendidos do texto serão mediados pela língua de sinais (p. 5).

Percebe-se, assim, que há algumas diferenças no processo de aprendizagem de leitura e escrita pelo aluno surdo em relação ao ouvinte. Diante dessas diferenças, há a necessidade de se pensar em outros caminhos possíveis para se atingir o objetivo pretendido. De acordo com Goldin-Meadow e Mayberry (2001), “a língua (seja oral ou de sinais) é inerente ao ser humano. A leitura não. A leitura não acontece naturalmente para todos os indivíduos que vivem em uma mesma comunidade – ela deve ser ensinada” (p. 227). Conforme discutido aqui, há a possibilidade de o aluno surdo se tornar um ótimo leitor e escritor se todo o ambiente educacional contribuir para esse processo, de preferência, desde a infância.

Se o processo de aprendizagem de uma L2 do aluno surdo (escrita de uma língua oral) é ainda algo que está em construção, os estudos sobre o ensino de uma LE,

também na modalidade escrita, mesmo ainda sendo poucos, merecem também atenção, já que é o foco desta pesquisa. É o que será discutido a seguir.

2.7.4 Alunos surdos aprendendo uma Língua Estrangeira

Os estudos sobre ensino de língua estrangeira para surdos no Brasil possuem um número limitado de pesquisas. Silva (2013) apresenta no Quadro 6 um panorama das pesquisas existentes e, em seguida, acrescento outras pesquisas feitas após o trabalho da autora (QUADRO 6.1).

Quadro 6 – Pesquisas sobre o ensino de LE (inglês) para surdos no Brasil

Autor	Resumo
Naves (2003)	É investigado como ocorre a construção do sentido em textos de LI em alunos surdos da rede pública. A autora destaca que, quanto à língua escrita, o surdo sofre a influência da LIBRAS (L1) na compreensão de textos em LI (L3). Conclui-se que a LIBRAS tem um papel fundamental na construção dos sentidos na LI, pois a partir da L1 o aluno poderá estruturar seu pensamento na L3.
Silva (2005)	É investigado como a leitura é trabalhada em uma escola com educação inclusiva. A leitura em LI (L3) era trabalhada em forma de textos que foram utilizados para tradução para a LP (L2). Os alunos ouvintes traduziam para a LP (L1) os textos em LI (L2) e os surdos traduziam da LI (L3) para a LP (L2). A professora de LI contemplava somente os ouvintes da turma, pois não tinha conhecimento da LIBRAS. Os surdos recorriam ao intérprete que traduzia da LP (L2) para a LIBRAS (L1) o que era ensinado na LI (L3).
Oliveira (2007)	É analisado como as crenças dos professores podem influenciar a aprendizagem de alunos surdos aprendizes de LI (L3). Os resultados da pesquisa demonstram que, mesmo os professores mais experientes, apresentam crenças negativas em relação à aprendizagem de LI por surdos. Essas crenças influenciam negativamente a prática pedagógica dos professores.
Sousa (2008)	É investigado o desenvolvimento da escrita em LI (L3) por surdos em um minicurso de inglês. Foram analisadas as estratégias dos alunos, constatando que os mesmos fazem transferências da LIBRAS (L1) e da LP (L2) para a LI (L3). Nesse processo, a LP

	<p>foi acessada principalmente para suprir o conhecimento lexical na LI. A LIBRAS foi mais utilizada para substituir a falta de conhecimento sintático em LI. Conclui-se que tanto a LIBRAS como a LP são utilizadas com o papel de suprir a falta de conhecimento na LI.</p>
Rubio (2010)	<p>A autora investiga as percepções sobre as aulas de LI de alunos com surdez ou com algum grau de perda auditiva, e discute os aspectos legais que obrigam esses alunos a frequentar classes regulares, bem como questões referentes ao processo de inclusão.</p>
Brito (2010)	<p>São analisadas as crenças de professores de LI (L3), alunos (surdos e ouvintes) e o intérprete de LIBRAS em um contexto de escola pública que trabalha com a inclusão. É destacada a crença dos professores de LI de que o surdo é “fraco” e sem pré-requisitos básicos na LI, bem como o mal-estar diante do aluno diferente: o surdo. Na pesquisa, o intérprete, sem formação em LI, desempenhou o papel de mediador na tentativa de ensinar a LI em um ambiente onde mais duas línguas estavam em interação (LP, LI e LIBRAS). A autora destaca que os documentos que tratam da educação inclusiva no Brasil não consideram a situação do professor de LI que lida com três línguas diferentes no mesmo ambiente e que tem a presença do intérprete de LIBRAS que, na maioria das vezes, desconhece a LI.</p>
Medeiros (2011)	<p>São apresentadas as concepções de professores de LI (L3) e intérpretes de LIBRAS diante das políticas públicas de inclusão no que tange ao ensino/aprendizagem da LI para surdos. Os participantes da pesquisa foram a favor da inclusão dos surdos, mas demonstraram insatisfação com a forma como essa inclusão ocorre na prática, pois as condições de trabalho são precárias. As professoras acreditam na importância do ensino da LI para os surdos, pois concebem que a surdez não é um fator que impossibilita a aprendizagem dessa língua, mas que pode complementar a aprendizagem da LIBRAS e da LP.</p>

Fonte: SILVA, 2013, p. 64-65

Além dessas, o quadro 6.1 a seguir apresenta outras pesquisas realizadas mais recentemente:

Quadro 6.1 – Pesquisas mais recentes sobre o ensino de LE (inglês) para surdos no Brasil

Silva (2013)

A autora investigou se havia transferências da LIBRAS e LP para a LI e sobre uma possível relação entre a proficiência das duas primeiras línguas e a aquisição léxico-semântica da LI. Nessa correspondência entre as três línguas, buscou também observar os erros mais comuns em LI cometidos pelos alunos e se tais erros estariam ligados às influências da LIBRAS e/ou da LP. A pesquisa foi conduzida em uma sala de aula com alunos jovens e adultos, do Ensino Fundamental da rede pública - EJA - usuários da LIBRAS como L1 em nível intermediário, aprendizes da LP como L2 em nível básico e da LI como L3 em estágio inicial de aprendizagem.

Xavier (2014)

A finalidade desta pesquisa foi tentar ampliar o pensamento crítico dos alunos, entreabrindo espaço para reflexões sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem. Objetivou também analisar quais são os sentidos produzidos por um grupo de alunos surdos em um curso de inglês na modalidade à distância, inserindo, nessa análise, discussões sobre ensino de língua estrangeira para surdos e sobre a modalidade de ensino propriamente dita. Os resultados sugerem a necessidade de estratégias didáticas que assumam o conceito de imagem como fundamental no ensino de inglês para surdos, compreendendo que “imagem” não é a gravura que acompanha as atividades; mais do que isso, é a estrutura visual da apresentação do texto em relação à sua sintaxe.

Pereira (2015)

A pesquisa busca compreender de que forma professoras de língua estrangeira de alunos surdos recontextualizam os Discursos Pedagógicos Oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (PCN-LE) e de outros documentos referentes à Educação de Surdos, nas suas práticas pedagógicas. Foram pesquisadas dezessete escolas das diferentes regiões brasileiras; em onze delas, professoras de língua estrangeira para surdos foram entrevistadas, além de serem adotados outros instrumentos para registro de informações. Os dados mostraram que as professoras de língua estrangeira de surdos utilizam os PCN-LE e outros documentos referentes à educação de surdos como norteadores de suas práticas pedagógicas, justificando que somente o PCN-LE não possibilita orientações sobre o ensino de língua estrangeira para surdos. O Método da gramática e tradução e o Ensino Colaborativo de línguas apareceram como os métodos mais utilizados pelas professoras de língua estrangeira para alunos surdos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com Silva (2013), os estudos, no Brasil, sobre o ensino de LE ou terceira língua (L3) para surdos, são ainda escassos. Segundo o levantamento acima, desde a primeira pesquisa que se tem conhecimento, datada de 2003, até a data deste trabalho (2015), já se passaram 12 anos e temos apenas um total de 10 trabalhos, dentre teses e dissertações. Sabe-se que outras pesquisas ainda estão em desenvolvimento, mas o número é ainda pequeno em relação à grande demanda de discussões sobre o tema.

Silva (2013) ainda reitera que essa não é uma realidade apenas no Brasil, mas repete-se em nível internacional. A autora menciona alguns trabalhos norte-americanos e europeus sobre o ensino de língua estrangeira para alunos surdos em diferentes contextos. Dois deles retratam alguns aspectos sobre surdos tchecos aprendendo língua inglesa: alunos com baixa proficiência na língua tcheca (escrita) e na língua de sinais utilizada no país, aprendendo LI, além de uma discussão sobre os materiais e as metodologias utilizadas nesse processo. Um outro trabalho mencionado pela autora investiga uma situação de surdos norte-americanos aprendendo espanhol em uma escola inclusiva, aponta possíveis alternativas pedagógicas para uma melhor aprendizagem e discute a relação entre professor, intérprete e aluno. Um terceiro pesquisador mencionado aborda a questão da motivação na aprendizagem de línguas em um contexto muito peculiar: surdos de ascendência hispânica residentes nos Estados Unidos. Segundo Silva, as culturas norte-americana e hispânica, além da cultura surda, se entrelaçam com três línguas: inglês, espanhol e ASL (*American Sign Language* – Língua Americana de Sinais), gerando uma situação de aprendizagem que, apesar de os alunos pesquisados não serem proficientes em nenhum dos três idiomas, eles são motivados a aprendê-los. Por fim, Silva (2013) menciona uma pesquisa sobre a trajetória da aquisição de linguagem de surdos adultos imigrantes nos Estados Unidos. A pesquisa aborda questões de identidades, uso da língua e motivação dos alunos para aprender ASL. Esses foram os exemplos que Silva (2013) destacou em sua pesquisa, o que não quer dizer que sejam o total das pesquisas existentes na área.

De acordo com Svartholm (2014), pesquisadora sueca,

o inglês tem uma posição proeminente além das línguas oficiais, sobretudo no mundo dos negócios e na educação superior. O inglês também desempenha um papel de “língua franca”, uma língua para comunicação através de fronteiras de língua em ambientes internacionais, e para contatos internacionais. Aprender inglês é tão importante para o surdo quanto para o ouvinte (p. 43).

A autora defende que o ensino do inglês pode ser baseado em habilidades já consolidadas na língua de sinais do indivíduo, no nosso caso, a Libras, e na língua oral aprendida no país onde o surdo reside, como o português. Svartholm (2014) ainda defende que o estudo de uma língua estrangeira traz uma nova perspectiva “valiosa para entendimentos posteriores e mais aprofundados de qualquer primeira ou segunda língua” (p.43).

Sousa (2008) demonstra, em sua pesquisa, uma alternativa no ensino de LI para surdos através do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). A autora explica o processo de aprendizagem, dizendo que, com o passar do tempo, a escrita dos alunos foi ficando mais criativa e que, no momento da produção, esses alunos foram ficando cada vez menos apreensivos em relação aos possíveis erros, mas planejando melhor o texto, refletindo sobre cada aspecto do que estavam escrevendo. Sousa ainda aponta que a utilização da Libras como língua de instrução contribuiu para o processo de aprendizagem e, que, quando necessário, substituía as estruturas desconhecidas em LI. O português também foi utilizado como suporte na escrita de LI, além de os alunos recorrerem à LP para criarem (ou deduzirem) termos na escrita de LI.

Sousa (2008) faz uma breve comparação dos resultados de sua pesquisa com aqueles obtidos por Silva (2005). Na pesquisa de Sousa (2008), os alunos conseguiram aprimorar habilidades de leitura e escrita em LI e apresentaram-se motivados no processo de aprendizagem. Já em Silva (2005), que foi um contexto de uma sala de aula inclusiva, os alunos demonstraram grande dificuldade, principalmente em relação à leitura em LI. Sousa (2008) argumenta que a metodologia utilizada pela professora na sala em que Silva (2005) realizou sua pesquisa não foi muito adequada, além de o ambiente (sala de aula inclusiva) também não ser favorável, o que é ratificado por Brito (2008), acrescentando que a formação do professor de LI que atua nesse contexto é, muitas vezes, falha.

Distanciar a L1 e L2 da aprendizagem de uma LE não é uma tarefa simples. Sousa (2008) pôde perceber os benefícios que as outras línguas podem trazer e acredita que “escrever como um nativo” não seja uma necessidade, mas sim, utilizar a língua de maneira que o aluno se comunique bem. No entanto, a autora afirma que o surdo pode aproximar sua produção à escrita padrão, dependendo do uso de metodologias adequadas e de atividades significativas.

A análise dos registros dessa pesquisa procura trazer à tona os tópicos teóricos aqui discutidos: o surdo como minoria linguística e cultural; diferenças sobre as escolas

e a educação que é oferecida para o surdo hoje, assim como as especificidades do aluno surdo que lê e escreve uma língua oral. Entretanto, o foco será sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para surdos, a partir do contexto pesquisado e com base nas propostas do letramento crítico, tendo como organização das informações o modelo de *níveis contínuos de biletamento* (HORNBERGER, 2004).

2.8 Conclusão

Neste capítulo foram apresentadas, inicialmente, algumas considerações acerca do letramento: relação entre letramento e alfabetização no Brasil; os modelos de letramento apresentados por Street (1984), Soares (1998) e Lankshear, Snyder e Green (2000); características sobre os Novos Estudos do Letramento e os novos letramentos, além de suas possíveis relações.

Em seguida, o termo crítico foi discutido a partir dos estudos de Monte Mór (2013), Luke (2004) e Pennycook (2001). Após essa discussão, o LC foi abordado com base em vários autores, como Mattos (2011), Menezes de Souza (2011), Duboc (2011), dentre outros. O LC foi a principal teoria utilizada na sala de aula considerada nas análises desta pesquisa e tenta contribuir para uma cidadania ativa do aluno, dentre outros pontos destacados neste capítulo. Foram apresentadas também as semelhanças e diferenças entre o letramento crítico e a pedagogia crítica a partir dos estudos de Menezes de Souza (2011) e Jordão (2013).

Este capítulo também buscou explicar questões relacionadas ao biletamento e ao modelo dos níveis contínuos de biletamento. Tais considerações, apresentadas a partir de estudos feitos por Hornberger (2004), trazem a possibilidade de análises que vão ao encontro do contexto e dos participantes desta pesquisa.

Para que o leitor compreenda melhor os alunos e a sala de aula pesquisada, foram também abordadas, neste capítulo, questões relacionadas aos surdos como minoria cultural e linguística, apresentando algumas considerações sobre políticas linguísticas da Libras e outras medidas educacionais para surdos no Brasil e no exterior. Em seguida, com base em documentos oficiais do MEC e da SEE-MG, foram apresentados os espaços educacionais mais comuns aos surdos brasileiros.

A aprendizagem de leitura e escrita por alunos surdos é uma discussão proposta por diversos autores nacionais e internacionais, conforme também demonstrado neste capítulo. Por fim, o capítulo discutiu ainda o ensino e aprendizagem de LE para surdos.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia utilizada neste trabalho, detalhando a natureza da pesquisa, seu contexto e seus participantes, os instrumentos de coleta de dados, além dos procedimentos utilizados para a coleta e a análise dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados para a condução desta pesquisa. Abordaremos questões relacionadas à pesquisa qualitativa, paradigma metodológico aqui adotado, e discutiremos a importância da pesquisa em sala de aula e do estudo de caso, abordagens que foram adotadas para a coleta e análise dos dados desta pesquisa. Em seguida, a abordagem conhecida como pesquisa-ação, que especifica ainda mais a natureza deste estudo, será apresentada e discutida em termos de suas características e procedimentos. Por fim, este capítulo também descreve o contexto, os participantes e os instrumentos utilizados para registro dos dados desta pesquisa.

3.1 Pesquisa qualitativa

As pesquisas qualitativas ocupam um lugar especial ao se estudar os fenômenos que envolvem seres humanos (GODOY, 1995). Segundo Vilela (2003), na escola, especificamente, exigem-se “novos olhares sobre os seus resultados e sobre o que se passa dentro delas” (p. 457). A mesma autora ainda comenta que essa atenção especial se deve ao reconhecimento dessa instituição que pode “cumprir tarefas importantes para atender às novas demandas de ordem cultural, políticas e econômicas da sociedade contemporânea” (p. 457).

Assim, para que se alcançasse os objetivos propostos neste trabalho, foi feita uma pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que houve uma preocupação específica com o processo educacional e com os significados que alunos e professores dão ao ambiente de sala de aula (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com Dörnyei (2007), o planejamento da maioria das pesquisas qualitativas é “fluido e aberto” (p. 125), focando na “descrição, compreensão e clarificação da experiência humana” (p. 126). Apesar da flexibilidade das pesquisas

qualitativas, o autor enfatiza a necessidade de tomadas de decisões importantes antes de ir a campo:

(...) temos que tomar decisões informadas por princípios sobre como escolher nossos entrevistados, em qual ponto adicionar outros participantes à amostra e quando parar de coletar mais dados. Mesmo quando nossa amostra é constituída por apenas um caso, precisamos selecionar os aspectos desse caso em que iremos nos concentrar (DÖRNYEI, 2007, p. 126).

Pode-se compreender, portanto, que os propósitos do estudo devem estar claros para que tempo e trabalho sejam otimizados. Outros pontos que também precisam de muita atenção na pesquisa qualitativa são: “(...) risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado (...) e falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). É necessário, pois, que o pesquisador tenha muito cuidado ao lidar com certos aspectos que envolvem esse tipo de pesquisa: são muitos dados que podem ser coletados em uma sala de aula, por exemplo, mas cabe ao pesquisador saber utilizá-los da melhor maneira possível.

Dentre as possibilidades oferecidas pelo paradigma qualitativo e tendo como foco os objetivos propostos para este trabalho de pesquisa, foi realizada, então, uma pesquisa em sala de aula, ponto que será apresentado e discutido na próxima seção.

3.1.2 Pesquisa em sala de aula

A pesquisa em sala de aula lida com situações reais vivenciadas por professores e alunos. De acordo com Allwright e Bailey (1991), esse tipo de pesquisa se preocupa em investigar o que “realmente acontece dentro de uma sala de aula” (p. 2). Coura Sobrinho e Silva (1998) afirmam que a pesquisa em sala de aula “tem contribuído para ampliar a compreensão da aquisição de língua estrangeira (L2) e diminuir a distância entre a teoria e a prática do processo de ensino e aprendizagem” (p. 52).

A maneira como os professores lidam com os erros em sala de aula, como acontecem as interações, os sentimentos e percepções de alunos e professores, são algumas das questões observadas na pesquisa em sala de aula (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Para o pesquisador que realiza sua pesquisa nesse contexto, no entanto, é importante que haja um planejamento de tudo que será observado e a

utilização de categorias pode contribuir para uma melhor distribuição e organização dos registros feitos durante a pesquisa.

Allwright e Bailey (1991) levam em conta três métodos de pesquisa em sala de aula, são eles: estudos experimentais, pesquisa de natureza etnográfica e a pesquisa-ação. Esses três métodos serão explicados de maneira sucinta e, mais adiante, a pesquisa-ação será abordada em mais detalhes, uma vez que esta foi a metodologia adotada para esta pesquisa. De acordo com Coura Sobrinho e Silva (1998):

No caso da pesquisa experimental, o pesquisador exerce um alto nível de controle dos eventos através de um tratamento junto ao grupo experimental, e posteriormente avalia o efeito deste tratamento. Na pesquisa-ação, há também intervenção direta do pesquisador, a partir da identificação de um problema e pouco controle das variáveis. Na pesquisa de natureza etnográfica, por outro lado, o pesquisador tenta não controlar os eventos (p. 54).

Pesquisas experimentais, segundo Coura Sobrinho e Silva (1998), consideram importantes conceitos como confiabilidade, validade e generalização. No entanto, atualmente esses conceitos são considerados secundários na pesquisa-ação. Generalizar situações de sala de aula para outros contextos ou mesmo outras salas de aula é um desafio, pois, ainda de acordo com os autores, “considera-se ser impossível observar e controlar todas as variáveis de uma pesquisa” (p. 55). Por isso mesmo, tal generalização não é um requisito observado em pesquisas em sala de aula hoje em dia, dando-se maior importância a questões relacionadas à relevância dos resultados obtidos para o próprio contexto pesquisado.

Coura Sobrinho e Silva (1998) ainda afirmam que a pesquisa em sala de aula pode ser desenvolvida de maneira eclética, podendo contar com vários instrumentos, dependendo do que se deseja pesquisar. Para os autores, a pesquisa em sala de aula é uma grande contribuição para os meios educacionais e, a meu ver, a análise de uma sala de aula de língua inglesa para alunos surdos, conta com maneiras peculiares de registros e reflexões por se tratar de um contexto ainda pouco discutido atualmente. Em casos como esse, assim como sugerem Coura Sobrinho e Silva (1998), seria possível o desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa em sala de aula que contemplasse as necessidades existentes no ambiente pesquisado, mesmo que sua elaboração contasse com características das outras metodologias aqui descritas.

3.1.3 Estudo de caso

Para melhor condução desta pesquisa, em observância aos pontos anteriormente mencionados e aos objetivos citados neste trabalho, foi utilizado um estudo de caso. Uma sala de aula com alunos surdos foi investigada, tendo como foco o ensino de inglês. Além dos alunos, as práticas do professor também foram consideradas.

Alves-Mazzotti (2006) afirma que diversas áreas usam o estudo de caso, como a Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Ciência Política, Direito, Administração, entre outras, e exemplifica algumas situações em que esse tipo estudo é utilizado:

Os estudos de caso mais comuns são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os “casos clínicos” descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo (p. 641).

A autora defende ainda que, muitas vezes, em algumas das situações citadas acima, o pesquisador aplica um questionário ou realiza entrevistas, por exemplo, sem explicitar por que aquele local e não outro está sendo pesquisado, deixando a impressão de que essa escolha não faz muita diferença.

Stake (1994) menciona que há algumas inquietações acerca dos estudos de caso. O autor cita uma das dúvidas que poderiam surgir sobre o tema: “O que se pode aprender de um único caso?” (p. 236). Sobre isso, ele afirma que um caso pode ser semelhante ou diferente de outros casos conhecidos, mas que, de qualquer forma, servirá para que outros pesquisadores associem o que foi observado a outros contextos vivenciados. Por isso, há a necessidade de um detalhamento para que outros pesquisadores possam fazer boas comparações.

De acordo com André (1995), uma das vantagens do estudo de caso é “a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (p. 52). A autora também menciona que o estudo de caso possui uma “capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (p. 52). Dessa maneira, para se analisar vivências de alunos e professor em aulas de

inglês, o estudo de caso parece ser uma alternativa adequada, uma vez que se preocupa também em compreender e esclarecer para o leitor os vários sentidos do fenômeno estudado. Sobre isso, Dörnyei (2007) acrescenta que

o estudo de caso é um método excelente para obter uma descrição detalhada de uma questão social complexa incorporada a um contexto cultural. Ele oferece informações valiosas e aprofundadas que nenhum outro método pode produzir, permitindo aos pesquisadores examinarem como um conjunto complexo de circunstâncias se reúnem e interagem formando o mundo social ao nosso redor (p. 155).

Stake (1994) menciona três tipos de estudos de caso: (a) o ‘estudo de caso intrínseco’, (b) o ‘estudo de caso instrumental’, (c) o ‘estudo de caso múltiplo ou coletivo’. O primeiro tipo, de acordo com o autor, objetiva compreender a natureza intrigante de um caso particular que possui seu próprio valor ou especialidade. O segundo se destina a fornecer informações sobre uma questão mais ampla, buscando facilitar também a compreensão de outros casos. Já o terceiro tipo possui um interesse menor em um caso apenas e, por isso, aborda outros casos a fim de investigar uma situação geral. Neste trabalho será utilizado com mais foco o estudo de caso intrínseco, podendo conter algumas características do estudo de caso instrumental.

Para muitas pessoas, os estudos de casos procuram fazer uma generalização sem critérios muito definidos. No entanto, Alves-Mazzotti (2006) afirma:

Tal como os experimentos, os estudos de caso, portanto, não representam “amostra” cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística), o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos (p. 646).

Para Alves-Mazzotti (2006), por falta de tais conhecimentos, muitas pesquisas classificadas como estudos de caso, “parecem desconsiderar o fato de que o conhecimento científico desenvolve-se por meio [de um] processo de construção coletiva” (p. 639). A autora ainda afirma que um dos maiores equívocos na área da pesquisa qualitativa é que os “estudos de caso são um tipo de pesquisa mais fácil, pelo fato de lidar com uma ou poucas unidades” (p. 639). Assim como a autora, Baškarada (2014) também menciona esse posicionamento e defende que, na verdade, o estudo de

caso é extremamente difícil de executar na prática, mas que vem ganhando rapidamente uma aceitabilidade como um método convincente e valioso.

Por fim, Stake (1994) afirma que o “estudo de caso pode ser uma grande força na definição de políticas públicas e de reflexão sobre a experiência humana” (p. 245). Dessa maneira, mesmo que seja com pequenas contribuições, este trabalho também visa à socialização de resultados a fim de que seja útil para a comunidade escolar ao qual ele se refere ou para instituições que realizam trabalhos semelhantes.

3.1.4 Pesquisa-ação

Um das características mais relevantes da pesquisa-ação é que ela busca trazer melhorias para a sala de aula e é realizada pelos próprios professores regentes, não precisando, necessariamente, de um pesquisador externo (MATTOS, 2004). A pesquisa-ação, portanto, busca tentar solucionar problemas específicos em sala de aula com intervenção direta do pesquisador (COURA SOBRINHO; SILVA, 1998).

Griffee (2012), destaca as vantagens desse método e defende que a pesquisa-ação:

1. Encoraja professores a refletirem sobre sua prática. O que poderia, portanto, levar a uma mudança;
2. Empodera professores, distanciando-os de ideias e experiências já arraigadas anteriormente;
3. Permite a professores receberem ideias de pesquisadores e outros formadores e implementá-las. Isso contribui para que os professores sejam responsáveis por suas próprias ideias e as coloquem em prática, ao invés de serem meros receptores passivos de ideias e práticas externas (p. 116).

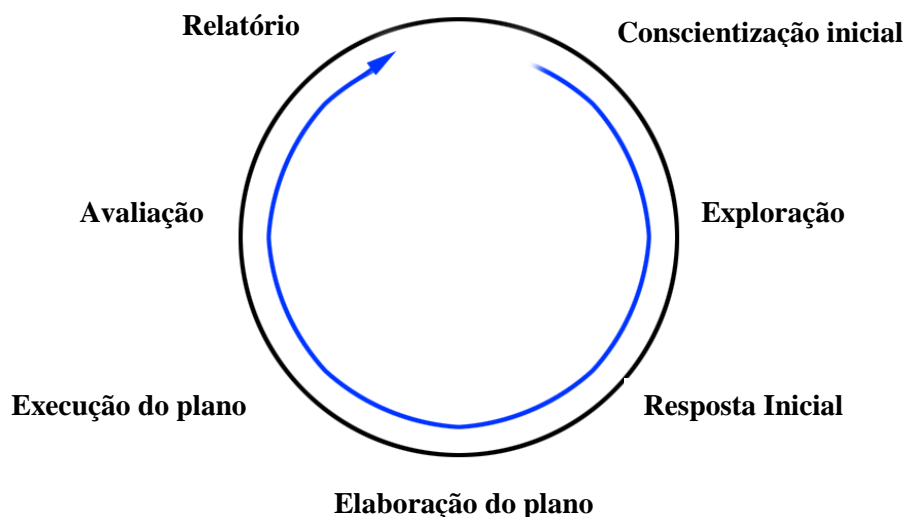
A pesquisa-ação, portanto, poderia ser uma prática constante para professores, o que contribuiria para melhores resultados em sala de aula. Uma das desvantagens da pesquisa-ação é a impossibilidade de generalização, conforme mencionado anteriormente com relação à pesquisa em sala de aula, pois envolve fatos sobre os quais não se pode ter controle (COURA SOBRINHO; SILVA, 1998).

Griffee (2012) apresenta sete etapas para a pesquisa-ação, mas explica que essa quantidade pode variar dependendo da perspectiva de cada autor. Mattos (2004), por exemplo, utiliza em sua pesquisa outra organização das etapas da pesquisa-ação, mas

segue o mesmo princípio apresentado por Griffée (2012): “problema-plano-ação-reflexão constante” (MATTOS, 2004, p. 5).

A figura abaixo ilustra como Griffée organizou as etapas da pesquisa-ação:

Figura 1 – Etapas da pesquisa-ação



Fonte: GRIFFEE, 2012, p. 112.

Nota: Tradução minha.

Para Griffée (2012), a conscientização inicial sugere o reconhecimento de alguma situação problemática, enigma ou desafio que esteja interferindo na sala de aula.

Segundo o autor, a etapa de exploração é onde os fatores internos e externos daquele problema ou desafio precisam ser entendidos e aprofundados. É necessário, em seguida, uma decisão de se fazer algo em prol da situação vigente, levando em consideração os princípios éticos.

A fase da resposta inicial, conforme o autor resume, consiste em pensar em qual decisão tomar, apontar as possibilidades de se resolver os problemas encontrados, sugerir pessoas que possam se envolver nesse processo, levantar algumas hipóteses, começar a planejar a coleta de dados antes que comece alguma alteração do ambiente e iniciar a organização da revisão da literatura.

Na etapa de elaboração de plano, segundo Griffée, é preciso ter em mente que um planejamento para uma pesquisa-ação em sala de aula precisa ser aberto e flexível; é preciso delimitar uma hipótese e/ou pensar em perguntas para a pesquisa; apontar os desafios encontrados e as possíveis soluções pensadas em um primeiro momento;

aprofundar na revisão da literatura; definir os instrumentos de coleta de dados; além de escrever um memorando para contribuir com a escrita do plano.

As etapas de execução do plano e avaliação, conforme explica o autor, consistem em aplicar o plano que já deve possuir uma estrutura adequada e suficiente para ser executado. O plano, dentre os aspectos mencionados acima, já deve conter o processo de avaliação, explicando como se pretende avaliar o plano de ação e, se preciso, reestruturá-lo após uma reflexão. Um cronograma é também importante e, nele, deve conter uma previsão para se criar um relatório de resultados. Executar o plano e refletir de maneira crítica sobre essa execução também é muito importante.

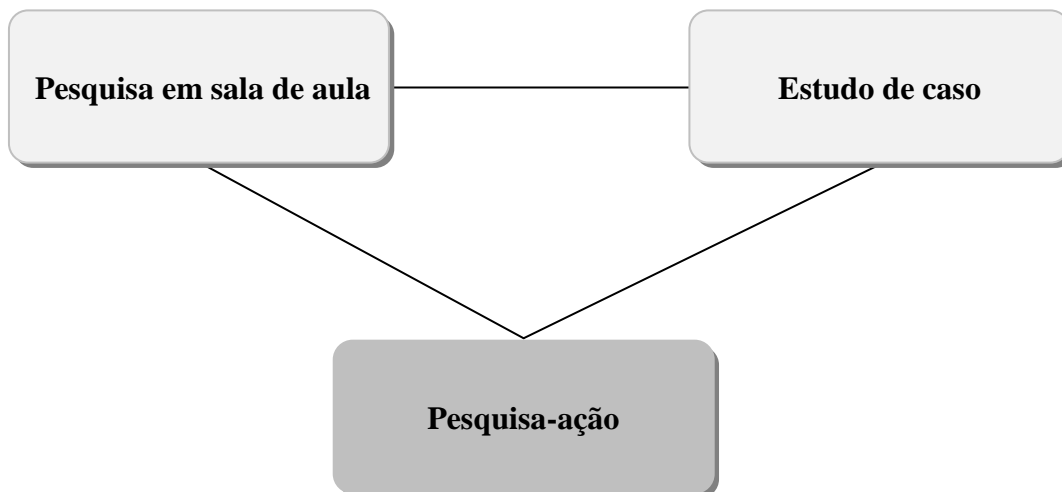
A etapa final, ou seja, o relatório é onde se apresentam os resultados de maneira oral e escrita, de acordo com Griffiee (2012). Para o autor, é importante que os resultados sejam socializados com os outros professores e grupos interessados, considerando a possibilidade de uma nova investigação. Entretanto, o autor afirma que “o processo da pesquisa é mais importante do que o produto” (p. 118), ou seja, não somente o resultado deve ser divulgado e compartilhado, mas também os caminhos que foram necessários para se chegar até ele. Griffiee (2012) defende também que as resoluções dos problemas e as teorias precisam ser compartilhadas.

A pesquisa-ação aparece como um método de pesquisa em sala de aula (COURA SOBRINHO; SILVA, 1998) e como um tipo de estudo de caso (NUNAN, 1992), chamado também de “estudo de caso escolar” (p. 77). Por esse motivo, antes de aprofundarmos as discussões sobre pesquisa-ação, discutimos também a pesquisa em sala de aula e o estudo de caso, uma vez que esta pesquisa é considerada um estudo de caso de um contexto específico, que é uma sala de aula. A pesquisa-ação foi o método escolhido, pois parece-nos que é o que melhor se relaciona com a situação e o contexto da pesquisa: uma sala de aula onde o professor é o pesquisador, que detecta dificuldades em sala de aula, elabora seu planejamento, aplica-o e reflete sistematicamente sobre os resultados obtidos visando a um novo planejamento. Sabe-se que nem todo estudo de caso investiga uma sala de aula, e que nem toda pesquisa em sala de aula precisa utilizar a pesquisa-ação como método, mas esses métodos foram relacionados e conjugados a fim de se melhor atender aos objetivos desta pesquisa.

Abaixo, a Figura 2 demonstra as relações estabelecidas entre os métodos utilizados para condução desta pesquisa. A pesquisa em sala de aula e o estudo de caso contribuem para maior compreensão do cenário investigado, bem como suas possíveis contribuições para outras pesquisas e a pesquisa-ação busca sugerir procedimentos e

uma organização para delimitar trabalhos como este, onde o professor identifica algum tipo de problema, planeja procedimentos que possam solucioná-lo, executa o plano e reflete sobre seus resultados, o que pode ainda apresentar um novo problema, voltando ao início do processo novamente.

Figura 2 – Organização metodológica desta pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa-ação pode estar relacionada tanto a uma pesquisa em sala de aula, quanto a um estudo de caso, o que nos permite fazer as relações acima. Dessa maneira, foi necessária a junção desses métodos para delimitar a natureza desta pesquisa e, assim, contribuir para que ela fosse conduzida de maneira adequada, levando em conta o contexto, os participantes e os instrumentos de coleta de dados, que serão discutidos nas próximas seções.

3.2 Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa¹⁶ foi realizada em uma escola pública estadual especializada na educação de alunos surdos em Belo Horizonte (para outras características da escola especial, consultar o capítulo 1 sobre o referencial teórico desta pesquisa). A escola funciona nos três turnos e oferece, à tarde, os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º

¹⁶ Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto desta dissertação foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: formando professores para a justiça social”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Mattos e foi aprovado pelo COEP sob o número 42099315.5.0000.5149.

ao 5º ano); nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), a oferta é através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de manhã e à noite. Na escola, há três períodos de EJA: o primeiro corresponde aproximadamente ao 5º ano do Ensino Fundamental regular, o segundo período corresponde aos 6º e 7º anos e o terceiro período corresponde ao 8º e 9º anos aproximadamente. No entanto, são somente nas turmas dos segundos e terceiros períodos que há aulas de inglês. São quatro segundos períodos e três terceiros. É nesse ambiente que a pesquisa foi realizada, mas tendo como foco apenas uma turma do 3º período de EJA matutino, com alunos entre 17 e 21 anos. A turma escolhida possui características que contribuem para que se alcancem os objetivos propostos para esta pesquisa, pois é composta por alunos surdos que utilizam a Libras como língua principal de comunicação. A escola ainda oferece turmas de educação infantil, que são compostas por crianças surdas de 0 a 5 anos no turno vespertino.

A escola pesquisada, por ser uma escola especial, possui uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, uma fisioterapeuta e uma terapeuta ocupacional, além da equipe pedagógica comum a outras escolas: professores, supervisores, vice-diretores e um diretor. A equipe multidisciplinar trabalha em prol não somente dos alunos que são surdos, mas principalmente daqueles que, além de serem surdos, apresentam deficiências múltiplas – comprometimentos mentais, motores etc – e de todos aqueles que são considerados estar em vulnerabilidade social por falta de assistência familiar, condições financeiras precárias, moradias inadequadas, dentre outros fatores. De maneira geral, as turmas são mistas, compostas por alunos que são somente surdos e por aqueles que são surdos e apresentam deficiências intelectuais, visuais ou motoras. Entretanto, a sala de aula pesquisada apresentava, a época da coleta de dados, apenas aqueles que, de acordo com as informações contidas no Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI), são somente surdos.

Na turma pesquisada havia 8 alunos matriculados mas apenas 6 eram frequentes. A maioria dos alunos dessa turma não morava em Belo Horizonte a época da pesquisa, mas em cidades da região metropolitana. Dessa maneira, havia alunos que levavam mais de uma hora (de ônibus) para chegarem à escola, vindos de regiões periféricas de seus municípios. Por parte de alguns alunos, havia um alto índice de infrequência, o que dificultou a realização de alguns procedimentos adotados nesta pesquisa.

A disciplina de Língua Inglesa passou a fazer parte da escola há pouco mais de três anos, quando a modalidade de Educação para Jovens e Adultos foi incorporada à instituição. Há apenas um professor de inglês na escola, visto que são poucas turmas e poucos alunos em cada uma – entre oito a quinze, de acordo com as orientações recebidas pela Secretaria de Estado de Educação. No entanto, na realidade, existem turmas com apenas quatro ou seis alunos frequentes, mesmo que haja um número maior de matriculados.

Passaram pela escola três professoras de inglês antes da minha chegada, cada uma delas com pouco tempo de permanência. Eu permaneço há pouco mais de um ano. Quando cheguei, não havia planejamentos anteriores para que eu tivesse uma noção do que estava sendo ensinado em cada período da EJA. Portanto, realizei pequenas avaliações diagnósticas e fiz o meu planejamento.

Mesmo tendo iniciado na escola em 2014, foi somente em 2015 que pude elaborar um planejamento anual dividido em quatro bimestres para todas as turmas. São duas aulas de inglês por semana em cada turma, com 50 minutos de duração cada. O plano de aula que será apresentado abaixo corresponde ao primeiro bimestre, e se refere à turma pesquisada apenas. Os “conteúdos” e “habilidades” contidos no quadro são encontrados nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Língua Estrangeira da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005). O documento orienta sobre as habilidades para serem desenvolvidas em língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais. Mesmo que não tenha sido elaborado para o ensino de línguas para surdos, utilizei o documento para nortear meu planejamento e atender ao pedido feito para todos os professores da escola. As habilidades descritas no quadro 7 abaixo são aquelas que procurei desenvolver com os alunos ao longo do bimestre.

Quadro 7 – Planejamento bimestral

PLANEJAMENTO – 1º bimestre	
CONTEÚDOS	HABILIDADES
1. Compreensão das condições de produção do texto escrito de gêneros textuais diferentes.	1.1. Identificar (fazendo uso de <i>skimming</i>) o tema geral do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função sociocomunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação).

	1.3. Integrar informação verbal e não verbal na compreensão global do texto escrito de vários gêneros.
2. Localização de informação específica no texto escrito de gêneros textuais diferentes.	2.1. Localizar informação específica (<i>scanning</i>) de acordo com os objetivos de leitura dos vários gêneros textuais. 2.2. Identificar as partes principais do texto, o assunto geral de cada parágrafo e as articulações de sentido entre eles.
4. Coerência e construção de inferências no processamento do texto escrito de gêneros diferentes.	4.1. Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais (flexões, posições de palavras nas frases, tempos verbais, preposições de tempo e lugar, advérbios de tempo, modo e lugar).
20. Funções sócio comunicativas dos vários tipos de presente (simples, contínuo, perfeito) em textos de diferentes gêneros	20.1 Fazer uso adequado do presente simples e do presente contínuo no processo de recepção/produção do texto escrito.
28. Funções sócio comunicativas das “ <i>wh-words</i> ”	28.1 Fazer uso adequado de “ <i>wh-words</i> ” (<i>where, how, how many, what, why</i>) no processo de recepção/produção do texto escrito.
METODOLOGIA	RECURSO
Tema: <i>The importance of learning English</i>	
<i>Handout 1:</i> Aula expositiva, leitura e análise de texto. Atividades de compreensão.	<i>Handout 1:</i> <i>English around the world, Brands in English (texto impresso)</i>
<i>Infográfico 1:</i> Aula expositiva, leitura e análise de texto. Atividades.	<i>Infográfico 1:</i> <i>Significance of the English Language</i> (texto impresso)
<i>PowerPoint 1:</i> Aula expositiva e debate.	<i>PowerPoint 1:</i> <i>English as a Global Language</i> (slides/projetor)
<u>Produção escrita – Cartão de identificação:</u> aula expositiva	<u>Cartão de identificação:</u> Passaporte e outros tipos de cartões de identificações para exemplos. Materiais para a construção de cartões para os alunos.
<u>Outros procedimentos:</u> visita ao Aeroporto Internacional de Confins para registros através de fotos das placas informativas e indicativas em inglês além possibilitar que os alunos percebam o funcionamento do aeroporto. Após a visita, será montado um mural para exposição de fotos e dos cartões de identificações (passaportes) elaborados pelos alunos.	
Tema: <i>Equity and diversity</i>	

Reportagem: Aula expositiva, leitura e análise de texto. Atividades de compreensão.	Reportagem: Communicating with deafblind people (texto impresso)
Tangram e reportagem: Aula expositiva, dinâmica e debate. Leitura + pequena atividade escrita	Tangram e reportagem: <i>Is it ok to be different? Tangram + “What is social inclusion?”</i> (tangram em cartolina e texto impresso).
Perguntas fatiadas: perguntas e respostas sobre o texto <i>“What is social inclusion”</i> , recortadas separadamente e direcionadas individualmente e em grupos.	Perguntas fatiadas: perguntas e respostas impressas em papel vergê.
Verbetes de dicionário: Leitura e aula expositiva para entender como se utiliza um dicionário de inglês-português a partir da temática “discriminação” Debate e discussões.	Verbetes de dicionário: papel impresso com um exemplo de dicionário. Dicionários impressos e on-line serão levados para manuseio.
Imagens e vídeos: Aula expositiva, debate e atividades de compreensão. Associação de imagens e palavras.	Imagens e vídeos: <i>Racism and diversity in society</i> . Vídeos: <i>“The Silent Truth”</i> , <i>“Discrimination hurts”</i> , <i>“Stop Prejudice”</i> , <i>“Best message against racism”</i> (slides/projetor).
Infográfico 2 e vídeos: “Gender issues”. Aula expositiva. Leitura e estímulo à escrita.	Infográfico 2: “Gender issues”.
Produção escrita - Tweet: aula expositiva	Tweet: explicação sobre o gênero, produção em sala de aula e, em seguida, na sala de informática.
Outros procedimentos: será apresentado sobre Signmark, um surdo finlandês, mas que utiliza a língua americana de sinais (ASL) para criar versões de músicas cantadas em inglês. O objetivo é conhecer sobre o artista e assistir a seus clips musicais a fim de que a turma consiga escrever <i>tweets</i> sobre os seus clips que possuem temas que vão ao encontro do que foi discutido anteriormente: discriminação, racismo e outros.	
AVALIAÇÃO	RECUPERAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Observação e registro a partir das atividades e discussões propostas; - Autoavaliação; - Prova objetiva (questões de múltipla escolha e abertas) no fim do bimestre conforme orientação da escola. - Pequenas produções escritas ao longo do bimestre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoria coordenada pelo professor; - Atividades extras para consolidação do conteúdo, pensando em novas metodologias para uma aprendizagem eficaz do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: este planejamento é uma exigência da escola pesquisada, ou seja, foi elaborado pelo autor, mas não exclusivamente para esta dissertação, sendo também utilizado como documento da escola.

Nas escolas estaduais de Minas Gerais, de maneira geral, os professores selecionam, para cada bimestre, as habilidades contidas nos CBC que precisam ser desenvolvidas em todas as disciplinas levando em conta o contexto educacional. Entretanto, a numeração dessas habilidades deve permanecer como está originalmente no documento para um melhor acompanhamento da supervisão escolar. Dessa maneira, conforme o quadro acima, não há uma sequência numérica das habilidades, pois foram seleções daquelas que julguei serem mais pertinentes para serem desenvolvidas no primeiro bimestre. Além disso, muitas habilidades que o CBC de Língua Estrangeira apresenta contemplam a oralidade, por isso o grande intervalo entre os números, já que as habilidades orais não foram prioridades para a turma pesquisada.

De acordo com Kleiman, Tinoco e Ceniceros (2013), a organização das aulas dentro desse planejamento guarda semelhança com um projeto de letramento. Nos projetos de letramento, segundo essas autoras, os interesses dos alunos para a escolha de alguns temas é sempre considerado. Com os temas escolhidos, diferentes gêneros textuais são selecionados para que, através deles, sejam desenvolvidas a leitura e a escrita. Além disso, as produções escritas dos alunos têm como objetivo uma posterior circulação social de alguma maneira. Diferentemente da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), o projeto de letramento utiliza o gênero textual como meio, não como fim. A sequência didática foca em um gênero específico a fim de que o aluno entenda todas as suas características e seja capaz de produzi-lo de maneira mais segura, enquanto que o projeto de letramento utiliza cada gênero selecionado como meio para abordar um tema específico. Neste trabalho, a perspectiva do LC foi acrescentada a essa prática.

Mesmo sendo esse um planejamento contendo as habilidades propostas para um bimestre, devem ser considerados os imprevistos e outras programações da escola como: excursões, reuniões de professores e eventos que são realizados durante a semana. Por essa razão, as aulas (que eram geminadas), planejadas para uma semana, às vezes precisavam acontecer na oportunidade seguinte. Portanto, a conclusão das atividades propostas para o primeiro bimestre só foi possível no início do segundo bimestre. Todas as atividades foram elaboradas por mim, levando em consideração o nível dos alunos e os objetivos linguísticos, comunicativos e sociais propostos neste trabalho. Foram atividades feitas com base em vídeos retirados do *Youtube*, textos e imagens pesquisados no *Google*, *Twitter*, além de outros materiais, como o tangram e as perguntas fatiadas, que eram práticas já utilizadas por mim anteriormente.

Como pôde ser visto, o planejamento foi dividido por temas e, através de alguns textos (verbais e não-verbais) e atividades, a língua inglesa foi sendo ensinada sob a perspectiva do letramento crítico. Antes, porém, do início da coleta de dados, a carta de anuência da escola, cujo modelo pode ser encontrado no Apêndice B, foi assinada pela vice-diretora da escola, autorizando a realização da pesquisa. Além disso, por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto deste trabalho foi previamente enviado para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP).

3.3 Perfil dos participantes

Participaram desta pesquisa o professor de inglês da escola pesquisada, que também é este pesquisador, e alunos de uma turma do 3º período de EJA que, em sua maioria, à época da coleta de dados, estavam tendo seu primeiro contato com a aprendizagem formal de inglês. Tratam-se, portanto, de alunos iniciantes na aprendizagem do idioma.

O professor é ouvinte, possui graduação em Letras Português/Inglês, realizou um curso de especialização em Libras e outro em ensino de Inglês, e atua como professor há 5 anos. Tem contato com surdos há cerca de dez anos e, por isso, além da Língua Inglesa, possui também domínio da Libras. Além de trabalhar na escola pesquisada, o professor-pesquisador também atua como professor formador no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) em Belo Horizonte, no núcleo de português como segunda língua (PL2), e é também tradutor-intérprete de Libras/Português. No entanto, essa foi a primeira vez que lecionou para turmas de alunos surdos.

No total, havia 8 alunos matriculados na turma pesquisada, mas apenas 6 eram frequentes à época da coleta de dados para esta pesquisa. A Libras é a língua com a qual todos os alunos se comunicam em sala de aula na maioria das vezes, sendo que apenas um aluno (Cisco), além da Libras, possui uma boa habilidade de leitura labial e de fala (português). O quadro 8 abaixo apresenta um perfil dos alunos participantes em relação à aprendizagem de Libras e outros dados pessoais.

Quadro 8 – Perfil dos alunos

	Oliver ¹⁷	Felicity	Cisco	Barry	Caitlin	John Diggle
Filiação	pais ouvintes	pais ouvintes	pais ouvintes	pais ouvintes	pais ouvintes	pais ouvintes
Idade	18	17	17	19	21	18
Quando começou a aprender Libras	depois dos 10 anos	por volta dos 4 anos	por volta dos 6 anos	por volta dos 8 anos	depois dos 10 anos	por volta dos 5 anos
Com quem começou a aprender Libras	professores e amigos	professores e amigos	professores	professores e amigos	professores	professores

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por comporem uma turma de EJA, os alunos tinham idades que variavam entre 17 a 21 anos. Todos eles já estudavam anteriormente na escola no 1º e 2º períodos. Com exceção de dois alunos, Oliver e Felicity, os outros quatro alunos sempre estudaram na escola pesquisada (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). No primeiro período, não há a disciplina de Língua Inglesa, portanto, é apenas no segundo ano que os alunos estudam o idioma. Contudo, os alunos Barry, Caitlin e John Diggle eram repetentes e cursavam pela segunda vez o 3º período da EJA. Nenhum aluno estudava inglês fora da escola, mas todos consideraram importante aprender a língua. Os alunos estavam em nível inicial de aprendizagem de inglês.

Antes do início da coleta de dados os alunos maiores assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e, os menores, tiveram assinados pelos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ambos os documentos podem ser encontrados nos Apêndices C e D deste trabalho.

¹⁷ Os nomes dos alunos são fictícios e foram escolhidos devido à grande preferência que a turma tinha pelos seriados *The Flash* e *Arrow*. Portanto, os apelidos (*nicknames*) são de personagens desses dois seriados.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Para esta pesquisa foram utilizados alguns instrumentos para o registro dos dados coletados em sala de aula: questionário, filmagens, atividades feitas pelos alunos e notas de campo do pesquisador realizadas após algumas aulas. As duas aulas semanais da turma pesquisada eram geminadas, ou seja, duas aulas seguidas com 50 minutos de duração cada, uma vez por semana, ou seja, em cada semana os alunos tinham aula de inglês por 1 hora e 40 minutos. Todavia, não foi esse o tempo total das filmagens semanais realizadas para a coleta de dados desta pesquisa, pois houve diversos momentos em que as filmagens não foram feitas porque, como na maioria das escolas, alguns alunos chegavam atrasados, parte do tempo de aula era usado para avisos, semana de prova, excursões, turmas que se unem porque um ou mais professores não compareceram, etc.

O quadro 9 abaixo apresenta o cronograma das aulas onde os registros foram gerados. Porém, o cronograma difere um pouco do planejamento de ensino apresentado anteriormente, pois foram necessárias algumas modificações no decorrer do bimestre.

Quadro 9 – Cronograma das aulas

Aula	Conteúdo	
Aula 1	Unidade 1	<i>English around the world</i>
Aula 2	Unidade 2	<i>Significance of the English Language</i>
Aula 3	Unidade 3	<i>Communicating with deaf-blind people</i>
Aula 4	Unidade 4	<i>Social inclusion</i>
Aula 5	Unidade 5	<i>Discrimination</i> , trabalho com dicionário e placas
Aula 6	Unidade 6	<i>Racism</i>
Aula 7	Unidade 7	<i>Gender issues - stereotypes</i>
Aula 8	Unidade 8	<i>Twitter</i> , produção escrita e outras discussões

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para organização dos registros desta pesquisa, as atividades e discussões que envolveram cada tema, foram chamadas de unidade. As aulas um e dois, apresentadas no próximo capítulo, serão discutidas na mesma seção por abordarem temas semelhantes, mas foram divididas no Quadro 9 acima por terem sido realizadas em momentos distintos. As demais unidades serão analisadas em seções diferentes.

Um dos procedimentos de coleta de dados utilizados durante a pesquisa aqui relatada, como foi dito, foi a aplicação de um questionário aos alunos participantes. A aplicação desse questionário teve por objetivo buscar informações pessoais dos alunos, sobre sua relação com a Libras, com a Língua Inglesa e sobre a opinião de cada um sobre os conteúdos e temas das aulas pesquisadas. O questionário continha questões fechadas e abertas. Para responder às questões abertas, os alunos foram filmados, pois utilizaram a Libras. As demais questões foram respondidas através das respostas de múltipla-escolha. As informações pessoais, como nome e data de nascimento, e as perguntas 1 a 3 contribuíram para que fosse elaborado o Quadro 8, que traz um panorama geral do perfil dos alunos e foi apresentado na seção anterior. As perguntas 4 a 8 tinham o objetivo de esclarecer que tipo e/ou tempo de contato os alunos possuíam com a língua inglesa fora da escola e o interesse deles para aprender essa língua. As perguntas 9 a 11 buscaram saber a opinião dos alunos sobre as aulas e os temas discutidos durante a pesquisa.

Além da aplicação do questionário, as aulas do primeiro bimestre, conforme já apresentado, foram também filmadas em vídeo como parte do processo de coleta de dados desta pesquisa. Essa filmagem foi importante para registrar com clareza as comunicações realizadas em Libras entre os alunos e o professor, além de registrar outras características visuais da sala de aula, como as reações dos alunos durante algumas atividades. Como o professor foi também o pesquisador, algumas observações só foram possíveis após os vídeos serem assistidos. Para o registro escrito das interações em Libras contidas nas filmagens, foram utilizadas traduções em português. Essa escolha se deu porque o objetivo desta pesquisa não se concentra nas estruturas linguísticas da Libras em si, mas nas produções de sentido dos alunos através dessa língua a partir dos textos em inglês. Entretanto, quando se tratar de um sinal específico que mereça destaque, serão utilizadas as glosas¹⁸, comum em pesquisas que envolvem

¹⁸ O sistema de nomeação de sinais isoladamente é denominado GLOSAS. Conforme a proposta de Quadros e Karnopp (2004), glosa é o uso de palavras do português que permitem a identificação

línguas de sinais. A utilização desse recurso, presente em poucos momentos desta pesquisa, visa, portanto, a realizar a transcrição da Libras tentando manter as características inerentes às línguas de sinais no momento das interações entre alunos e professor. Através das glosas, as traduções da Libras para o português são feitas utilizando uma escrita em caixa alta, podendo conter informações e descrições de expressões não-manuais, além de diversas outras características da Libras, como a ordem sintática, flexões etc. Essa opção foi suficiente para atender aos objetivos desta pesquisa e foi baseada em Quadros e Karnopp (2004).

As atividades realizadas em sala de aula constituíram-se, também, como um instrumento para os registros desta pesquisa. O planejamento bimestral previa, inicialmente, algumas aulas sobre a conscientização de se aprender inglês. Como uma espécie de avaliação diagnóstica, utilizei, portanto, uma rápida atividade de reconhecimento de marcas famosas em inglês de postos de gasolina, vídeo games, celular, lanchonetes, nomes de sites etc. Para minha surpresa, muitos alunos não conheciam marcas diversas como *Burger King*, *Subway*, *Apple*, *Twitter* etc. Após a discussão, falei sobre a língua inglesa presente em todo o mundo, sobre a quantidade de pessoas que falam o idioma e em que países a língua é falada. Em seguida, mesmo já tendo contato com surdos há cerca de dez anos, uma pergunta (em Libras), traduzida aqui para o português, me deixou surpreso:

Cisco: *Então nesses países as pessoas movimentam a boca de maneira muito diferente do que vemos aqui no Brasil?*

Professor: *Sim.*

Cisco: *Então mexe para eu ver.*

Essa pergunta e outros desafios identificados nesse início, que serão detalhados no próximo capítulo, fizeram com que eu refletisse e tivesse ainda mais atenção nas aulas planejadas que ainda iriam acontecer. O aluno que fez a pergunta acima foi Cisco, aluno que, como já visto, possuía boa habilidade de leitura labial e, conseqüentemente, de fala (português), ainda que não tivesse uma articulação muito clara em alguns momentos. Nesse caso, pode-se dizer que o aluno é oralizado, mas, mesmo assim, é considerado surdo. A minha surpresa não veio pelo fato de o aluno ter me pedido para

semântica do sinal utilizado em Libras. Dessa forma, o uso da palavra do português faz apenas uma referência ao sinal que é utilizado em Libras, não mantendo uma relação biunívoca com o sinal.

que eu falasse em inglês para que ele percebesse as diferentes articulações, mas sim por ele ter questionado se as pessoas nos outros países mexiam a boca de maneira diferente dos brasileiros. Isso me fez entender a pouca compreensão que os alunos tinham da diversidade linguística existente no mundo. Devido a isso, aulas que eram para ser introdutórias tornaram-se mais demoradas e demandaram mais tempo que o previsto.

No geral, as aulas envolveram discussões em Libras que se relacionavam com os temas propostos nos textos em língua inglesa; atividades de compreensão do texto escrito e do vocabulário em LI; uma pequena dinâmica utilizando tangram e uma pequena produção escrita em LI.

Também como parte dos procedimentos de coleta de dados, o professor-pesquisador utilizou notas de campo, realizadas sempre ao final das aulas. As notas de campo do professor-pesquisador contribuíram para incrementar as reflexões sobre tudo o que aconteceu em sala de aula. Percepções, sentimentos e outras interpretações do professor-pesquisador registradas nas notas de campo, foram analisadas, considerando os detalhes que podem emergir através dessas notas, e serão apresentadas e debatidas no próximo capítulo.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

A ideia de um planejamento específico para a turma de alunos surdos que participaram desta pesquisa vinha sendo pensada meses antes de se iniciarem as aulas em 2015. Por haver pouca ou nenhuma referência de planejamentos e currículos para o ensino de inglês para alunos surdos no Brasil, foi um desafio muito grande elaborá-lo. O planejamento foi anual, mas o que será considerado neste trabalho é apenas o primeiro bimestre, pois representa o período em que foram coletados os dados para a pesquisa. A elaboração dos procedimentos de coleta de dados desta pesquisa levou em consideração as etapas que a pesquisa-ação prevê, conforme Griffiee (2012), já discutido neste capítulo.

A etapa de conscientização inicial, como sugeriu Griffiee (2012), aconteceu a partir da percepção da grande dificuldade dos alunos ao expressarem opiniões sobre diversos assuntos que envolvem a disciplina de LI, mesmo em Libras, além da falta de conhecimento, por parte dos alunos, sobre o motivo ou a real necessidade de se aprender inglês.

Assim, na etapa de exploração, unindo a pesquisa, a necessidade de se fazer algo em prol da sala de aula e contando com a ajuda de outros profissionais da escola, comecei a sondar sobre o histórico social dos alunos (conforme apresentado na seção sobre o perfil dos envolvidos nesta pesquisa), a presença da língua inglesa na escola (conforme apresentado na seção sobre o contexto da pesquisa) e, ainda durante minhas aulas em 2014, comecei a planejar o que seria viável para que aqueles alunos tivessem diferentes oportunidades em 2015.

Dessa maneira, na fase da resposta inicial, comecei a estruturar um plano que daria início em 2015 e, somado à pesquisa, poderia também esse plano fazer parte do meu planejamento anual, documento que, conforme exigência da escola, todos os professores devem entregar no início do ano. Revendo alguns textos apresentados no curso de especialização e no Mestrado, é que fui delineando meu planejamento.

Foi assim que, por fim, na etapa da elaboração do plano, decidi trabalhar com letramento crítico no primeiro bimestre, tentando relacionar essa teoria com as habilidades esperadas nos CBC de Língua Estrangeira. Tendo o LC como abordagem principal em sala de aula, desejava saber se essa teoria poderia contribuir com esses alunos, levando em consideração o perfil de cada um e o contexto em que estão inseridos. Comecei a selecionar, portanto, textos, imagens e vídeos da internet para que eu pudesse elaborar atividades, cumprir com os temas planejados e conseguisse desenvolver as habilidades esperadas para os alunos. Defini os instrumentos de coleta, o cronograma de execução e, diante das inúmeras dificuldades encontradas, precisei ser muito flexível para cumprimento das aulas anteriormente previstas.

Durante toda a etapa de execução do plano, ou seja, durante a pesquisa propriamente dita, observava e comentava com outros profissionais da escola. Foram momentos de muitos sucessos e de algumas situações inesperadas, mas que conseguiram atingir seus objetivos.

Na pesquisa-ação é prevista, ao final, de acordo com Griffiee (2012), uma socialização de todo o processo da pesquisa e de seus resultados. Este texto é parte dessa etapa, uma vez que, somente através desta dissertação é que a parte escrita da análise está sendo feita e outros detalhes observados. O processo desta pesquisa e alguns resultados já foram apresentados oralmente na Faculdade de Educação e na Faculdade de Letras, ambas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em uma reunião de professores na escola onde a pesquisa foi realizada, houve também uma apresentação oral.

O próximo capítulo discutirá os dados coletados nesta pesquisa e os resultados obtidos. É preciso ressaltar que a pesquisa relatada neste trabalho precisou ser encerrada, conforme originalmente previsto no projeto inicial, mas a pesquisa em sala de aula continua sendo realizada não só em uma turma, mas em todas as sete turmas em que leciono, na medida do possível, com o objetivo de continuar explorando os problemas encontrados e buscar novas soluções a cada dia.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados para a pesquisa aqui relatada e os principais resultados obtidos serão discutidos. Primeiramente, as atividades utilizadas durante o período de coleta de dados serão apresentadas, discutidas e analisadas separadamente, conforme as unidades em que elas estão inseridas. Após a análise de cada unidade, serão considerados os avanços e desafios encontrados, assim como serão também identificados os traços de letramento crítico (LC) presentes nas atividades. Ao final do capítulo, após a discussão de todas as unidades, será também apresentada uma análise geral com base no modelo dos níveis contínuos de letramento (HORNBERGER, 2004) e serão feitas outras considerações finais.

A partir da percepção de que o letramento crítico poderia contribuir para a aprendizagem de inglês dos participantes desta pesquisa, foi elaborado um planejamento anual com a tentativa de contemplar práticas significativas que envolvessem o LC no primeiro bimestre do curso, como já apresentado no capítulo anterior. Conforme também já discutido, este é, então, um projeto de letramento (KLEIMAN; TINOCO; CENICEROS, 2013), acrescido da perspectiva do letramento crítico.

Como eu já havia começado a trabalhar com essa turma no final do ano anterior à coleta de dados, já conhecia bem os participantes e suas realidades. Uma das dificuldades que os alunos apresentavam era a escrita da língua portuguesa (LP). Portanto, acontecia pouca utilização da LP nas aulas de LI devido à falta de domínio no uso dessa língua, mas, mesmo assim, essa alternativa foi aproveitada sempre que possível.

Mesmo diante dos desafios apresentados, havia interesse da maioria dos alunos na aprendizagem de LI, principalmente devido à influência da Internet e das tecnologias digitais. Apesar de certa dificuldade em relação à percepção do inglês no cotidiano e

sobre a importância de se aprender o idioma, havia uma curiosidade não somente sobre o domínio de leitura e escrita, mas sobre as culturas que estão atreladas à língua.

Nas seções a seguir, serão analisadas as atividades e discussões presentes em cada unidade das aulas relativas a esta pesquisa. Os títulos das seções fazem referência ao Quadro 9, que se encontra no capítulo 3. Após a apresentação e discussão de cada unidade, faço uma avaliação delas em relação aos avanços e desafios que foram percebidos e, em seguida, avalio a presença ou não do LC, conforme previsto nos objetivos deste trabalho.

É importante ressaltar que os diálogos aqui incluídos são, na verdade, traduções dos vídeos em Libras para o português. Quando for necessário mencionar algum sinal específico da Libras para elucidar algum aspecto que contribua para uma melhor compreensão da comunicação em sala de aula, serão utilizadas as glosas, conforme explicado no capítulo anterior.

4.1 Unidades 1 e 2: *English around the world* e *Significance of the English Language*

Nesta seção serão discutidos os três primeiros temas de acordo com o cronograma das aulas (Quadro 9) apresentado no capítulo anterior: *English around the world*; *Significance of the English Language* e *English as a Global Language*. A seleção dos textos e a elaboração de atividades aqui apresentadas foram planejadas para o início do semestre, pois no ano anterior certa insegurança já havia sido notada quando os alunos comentavam sobre o real motivo de estudarem inglês. Por isso, avalei que fosse necessário fazer uma conscientização e uma sensibilização iniciais para o início do ano letivo que, quando fosse conveniente, poderiam ser retomadas.

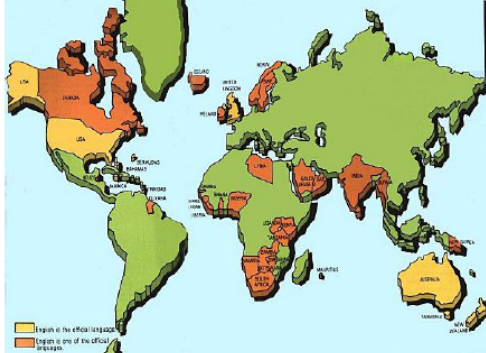
Mesmo sabendo que os alunos estavam em níveis iniciais de aprendizagem de LI e apresentavam alguma dificuldade de compreensão de LP, utilizei trechos de textos retirados da Internet sem muitas simplificações, mas com algumas adaptações, que se resumem, tanto para este quanto para os demais textos, em diminuição ou exclusão de alguns parágrafos, sem prejuízo para o conteúdo abordado. O texto abaixo foi utilizado na primeira atividade realizada.

Figura 3 – Texto da primeira atividade

ENGLISH AROUND THE WORLD

Useful terms for types of languages:

- **Native** - the language you learned at home with your family when you were small.
- **Official** - the language that is used in official documents, spoken on the radio and on television.
- **Second language** - language you learn because you have to live in the country where the language is spoken.
- **Foreign language** - languages spoken abroad, a language you can choose to study at school.



English is spoken as **first language** by more than 370 million people throughout the world, and is used as a **second language** by as many, if not more. It is an **official or semi-official language in over 70 countries**, and it plays a significant role in many more. The largest English speaking countries are located in North America: the **United States and Canada**.

Fontes: 5 Minute English¹⁹; HORNBY, 2010.

Para esta primeira atividade, antes de mostrar o primeiro texto (Figura 3 acima), realizei um momento de levantamento de hipóteses com os alunos: perguntei em que países se falava inglês. Depois de um tempo de silêncio, os alunos iniciaram uma pequena interação, como vemos no excerto abaixo:

John Diggle: Estados Unidos.

Professor: Certo! Estados Unidos e quais outros mais?

John Diggle: Não sei.

Os outros alunos também não demonstraram saber em que outros países se fala inglês. Nesse momento, um aluno me perguntou sobre a existência das diferentes articulações em inglês e como seria uma pronúncia em LI. Quando pronunciei uma palavra em inglês, John Diggle, Barry e Cisco mostraram-se surpresos. Os demais não se manifestaram. Foi nesse momento que percebi que a sensibilização inicial seria um desafio maior do que o esperado.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.5minuteenglish.com/english-around-world.htm>> Acesso em: 16 fev., 2015.

Após distribuir o texto da Figura 3 para os alunos, expliquei a eles que naqueles países falava-se o inglês como único idioma oficial ou como um dos idiomas oficiais. Explicar aos alunos a noção de primeira língua, quem é considerado nativo, o que é uma língua oficial de um país, segunda língua e língua estrangeira, foi outro desafio muito grande. Precisei usar um mapa-mundi, emprestado da biblioteca, e tentei esclarecer tais conceitos e situações. Escrevi no quadro conforme está no texto: *native, official, second language* e *foreign language*. Mesmo com o texto em mãos, ainda não havíamos iniciado a leitura. O excerto abaixo traz mais um trecho da interação ocorrida entre os alunos nesse momento.

Cisco: *Surdo sabe inglês?*

Oliver: *Língua de sinais em inglês!*

Professor: *Nos Estados Unidos, por exemplo, é chamada de ASL. É diferente da Libras. É outra língua de sinais, com outra estrutura, vocabulário etc. Cada país possui sua língua de sinais.*

Cisco: *Você sabe ASL?*

Professor: *Não. Sei poucos sinais só.*

Oliver: *Eu sei alguns também [e fez os sinais de ‘SIM’ e ‘NÃO’ em ASL]*

Professor: *Esses também eu conheço. E como se escreve isso?*

Oliver: *Acho que “N-O” e... o outro eu não sei.*

Professor: *Y-E-S [utilizando a datilologia²⁰]. Vou aprender outros sinais em ASL para passar para vocês, mas é uma língua difícil [risos].*

Ainda no momento de levantamento de hipóteses, questioneei qual seria a primeira e a segunda língua dos alunos. Após alguns segundos responderam que seria Libras e Língua Portuguesa respectivamente, porém alguns fizeram expressões de desaprovação ao sinalizarem PORTUGUÊS. A expressão negativa dos alunos pode ter acontecido por não terem ainda total conforto com a escrita do português.

Após essa pequena interação, pedi para que circulassem todas as palavras que eles conhecessem no texto. As maiores incidências foram: *official, second, foreign, language, first, plays, million, English, America* e *Canada*. Perguntei, em seguida, se

²⁰ De acordo com Gesser (2009), a datilologia é também conhecida como alfabeto manual ou soletramento digital. A autora explica que “é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas” (p. 28).

havia alguma informação nova nessa última parte do texto, pois a primeira sobre segunda língua, língua estrangeira e outros conceitos, eu já havia explicado. O excerto abaixo representa a interação que ocorreu entre os alunos nesse momento:

John Diggle: *P-L-A-Y, porque tem no vídeo game.*

Barry: *Verdade!*

Felicity: *Ah, é mesmo. Lembra, Oliver?*

Oliver: *Eu sei.*

Professor: *Mas o que vocês entenderam dessa parte do texto?* [mostrando o parágrafo final].

Cisco: *No Canadá se fala inglês e milhões de outras pessoas também da América.*


Professor: [apontando para o continente americano no mapa] *Todos esses países falam inglês?*


Os alunos demonstraram insegurança para responder a essa última pergunta. Então, expliquei do que se tratava a segunda parte do texto e escrevi no quadro o nome de alguns países que possuem o inglês como língua oficial, tentando esclarecer sobre a importância de se aprender o idioma e seu uso mundial.


Após esse momento de “descoberta do inglês”, seguimos com a atividade. Ressalto que essa conscientização e essa sensibilização iniciais foram relevantes, pois com o passar dos meses fui percebendo que em outras situações que remetiam ao assunto, até fora das aulas de inglês, os alunos se lembravam desse momento inicial. Como exemplo, posso citar que, dentro de um ônibus que levava os alunos para uma excursão da escola, passamos pelo posto de gasolina *Shell*. Um aluno me chamou no ônibus e sinalizou *CONCHA*. Esse comentário foi possível a partir da atividade abaixo, que integrou a segunda parte da atividade iniciada anteriormente:


Figura 4 – Marcas em inglês e atividades


BRANDS IN ENGLISH












 ANDROID




**ROASTED
POTATO**


 **Apple**


Shell

1. Do you know more examples of brands in English?

2. Why is it important to study English?

3. What is your first language? _____
And your second language(s)? _____

Fontes: Diversos sites²¹

O texto (Figura 3), as figuras com as marcas em inglês e a atividade (Figura 4) foram distribuídas para os alunos em formato impresso. As figuras foram também exibidas no meu tablet. O objetivo dessas aulas, portanto, foi realmente tentar promover discussões acerca da importância de se aprender inglês e ajudar os alunos a entenderem como e por que ocorre sua utilização em todo o mundo atualmente.

Ao serem indagados sobre as lojas, marcas e sites presentes na folha impressa, a maioria dos alunos demonstrou falta de conhecimento sobre o real sentido das

²¹ PlayStation 4 – Disponível em: <<http://staedtlioptik.info/V2FpbpdQ-playstation-4-logo-white-png/>> Acesso em: 16 fev., 2015.

Facebook – Disponível em: <<http://www.freelargeimages.com/facebook-logo-537/>> Acesso em: 16 fev., 2015.

Twitter – Disponível em: <http://www.freepik.com/free-icon/twitter-logo-button_769415.htm> Acesso em: 16 fev., 2015.

Android – Disponível em: <<http://famouslogos.net/android-logo/>> Acesso em: 16 fev., 2015.

Burger King – Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Burger_King> Acesso em: 16 fev., 2015.

Roasted Potato – Disponível em: <<http://kimoneyclub.com/Descontos/Detalhes/133>> Acesso em: 16 fev., 2015.

Subway – Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Subway_Eat_Fresh_Logo.svg> Acesso em: 16 fev., 2015.

Apple – Disponível em: <<http://staedtlioptik.info/V2FpbadQ-apple-logo-2014-png/>> Acesso em: 16 fev., 2015.

Shell – Disponível em: <<http://lego.wikia.com/wiki/Shell>> Acesso em: 16 fev., 2015.

expressões e palavras empregadas nesses casos e até mesmo desconhecimento das informações não-verbais, ou seja, eram marcas nunca vistas por alguns deles.

Alguns alunos moram em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, mas é comum eles passearem nos shoppings de suas cidades ou mesmo nos shoppings de Belo Horizonte. Rapidamente sondei um shopping em que todos já haviam ido. Em seguida, comecei a apontar para algumas das imagens usadas na atividade da figura 4 e perguntar aos alunos se eles conheciam, como mostra o excerto abaixo:

Professor: *vocês já viram essa palavra aqui na praça de alimentação do Shopping Estação BH?* [apontando para o nome “Subway” que estava ampliado no meu tablet].

Alunos: *Já!*

Professor: *E o que isso significa?*

Alunos: *Sanduíche.*

Professor: *Ok! Lá se vende sanduíches. Mas o significado real de “Subway” é outra coisa. Alguém sabe?*

Barry: *Isso é português ou inglês?*

Nesse momento eu esperei alguma manifestação por parte dos alunos, mas eles permaneceram quietos, esperando minha resposta. Percebi, portanto, a grande falta de conhecimento de vocabulário em português, além de em inglês, que já era esperado. Resolvi prosseguir com a aula, mas com um incômodo muito grande nesse dia. A preocupação era que, se nesse início já estavam aparecendo dúvidas como essas, o que seriam das aulas que estavam planejadas para mais adiante?

Expliquei sobre cada marca, mostrando os produtos/lugares relacionados a elas no tablet. Comentamos, então, sobre a grande presença da língua inglesa em nossa cidade, em nossas casas, na escola e na Internet. Comentei também sobre as placas informativas e indicativas presentes na rodoviária de Belo Horizonte e nos aeroportos da Pampulha e Confins. Em relação aos aeroportos, houve uma grande indiferença, pois os alunos nunca haviam ido a nenhum deles. Devido a isso, no segundo semestre conseguimos ir ao Aeroporto Internacional de Confins para uma visita: fizemos registros fotográficos de várias placas indicativas e informativas em inglês nas dependências do aeroporto, além daquelas presentes nos restaurantes e lojas. Ao final, fizemos uma exposição dessas fotos na escola, guiada e explicada por alguns alunos. A

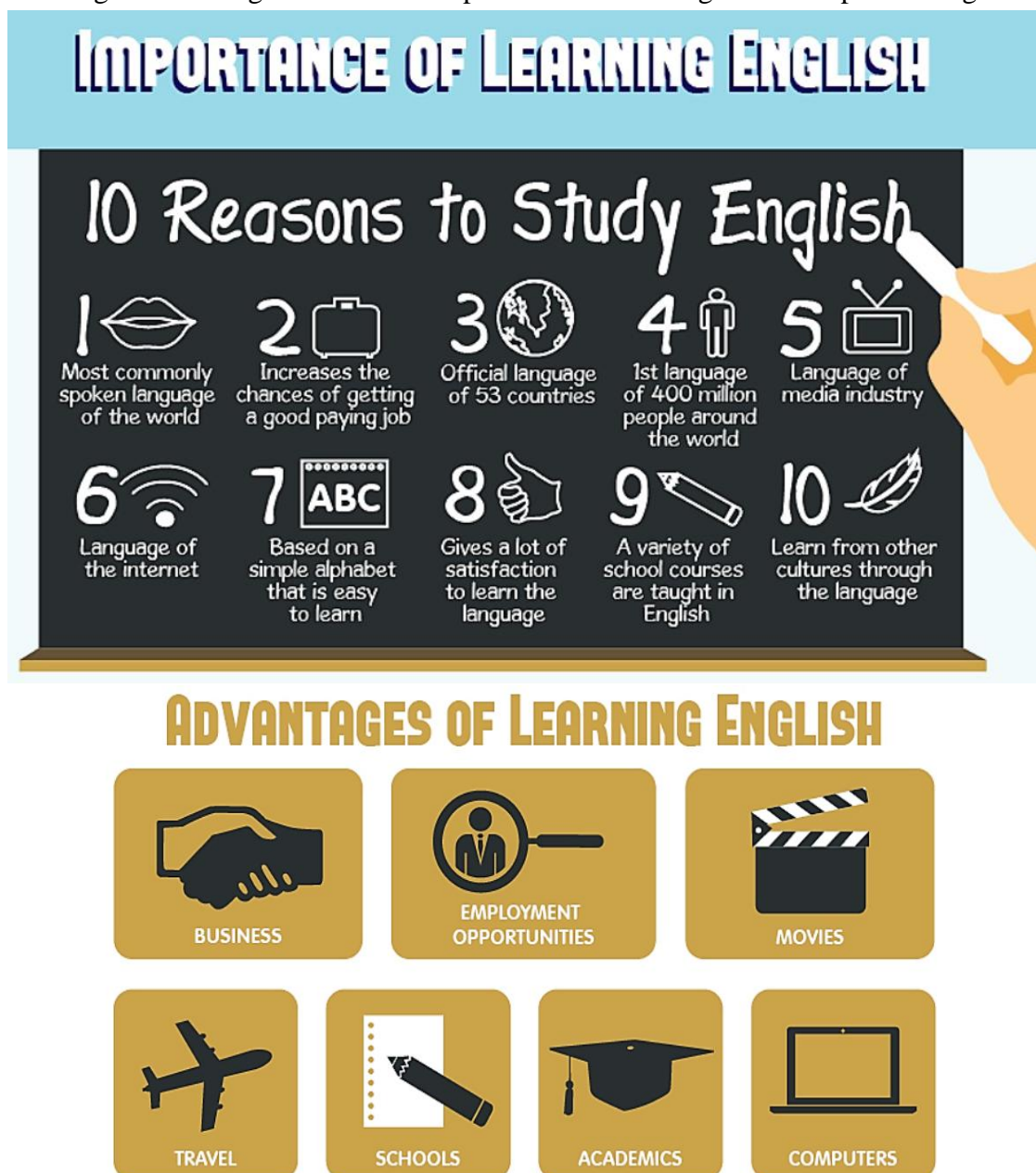
visita contribuiu para que os alunos conhecessem um local novo para eles e corroborou informações recebidas em nossas aulas quando discutíamos sobre a grande presença da LI na sociedade.

Voltando à atividade, pedi para que respondessem às perguntas abaixo das figuras com as marcas em inglês (Figura 4). Disse aos alunos, primeiramente, que deixaria que tentassem responder sozinhos. Como não obtive sucesso, expliquei cada pergunta e ajudei os alunos a respondê-las. Colocava exemplos no quadro de três ou mais respostas possíveis para as perguntas e motivava-os a escolher aquelas que mais se adequassem às suas ideias. Fui percebendo que era necessária uma tradução do inglês para a Libras a todo momento. Isso me preocupava, pois pensava que talvez, assim, não estimulasse a escrita dos alunos. Entretanto, ao recorrer a pesquisas como as de Sousa (2008) e Silva (2013), sobre o ensino de inglês para surdos, além de outras sobre o ensino de português, como a de Quadros e Schmiedt (2006), pude perceber que a utilização da L1 dos alunos poderia contribuir muito para aqueles que se encontravam ainda em fase de descobrimento de uma língua estrangeira.

Ainda para conscientização e sensibilização para a aprendizagem de inglês, na aula seguinte, distribuí o infográfico, representado na imagem da Figura 5 a seguir, com o título “*Importance of learning English*”.

O objetivo era facilitar a compreensão de outras palavras em inglês através das imagens, fazendo relação com o que elas poderiam significar. Entretanto, esse objetivo não foi alcançado conforme eu esperava. A primeira parte, “*10 reasons to study English*”, tinha informações já discutidas anteriormente, com algumas palavras já conhecidas, como *language, English, Internet e world*. Até então, eu não havia dado atenção para um detalhe: os alunos não compreendiam quando eu utilizava o sinal de LÍNGUA (idioma). Apesar de eu ter feito esse sinal diversas vezes, não havia percebido que eles não conheciam esse sinal. Desconfiei que o conceito desse termo não estava claro e então perguntei aos alunos que sinal seria esse (repetindo o sinal de LÍNGUA). Como nenhum deles sabia me explicar do que se tratava, precisei dedicar algum tempo explicando o conceito e dando exemplos. Ao final, os alunos compreenderam o conceito.

Figura 5 – Infográfico sobre a importância e as vantagens de se aprender inglês



Fonte: Visualistan²²

A segunda parte do infográfico causou uma grande confusão para os alunos (FIGURA 5). Isso porque as ilustrações referentes às palavras *business*, *employment opportunities*, *movies*, *travels*, *schools*, *academics* e *computers* não pretendiam traduzir os significados de cada palavra como um todo, mas fazer algum tipo de relação com cada termo. Assim, como havia duas mãos se cumprimentando ou fechando um acordo no primeiro desenho, que se referia à palavra *business*, o significado da palavra logo foi

²² Disponível em: <<http://www.visualistan.com/2013/12/english-language-interesting-facts-infographic.html>> Acesso em: 14 fev., 2015.

entendido como *mão*. A palavra *travel* foi compreendida como *avião* porque a ilustração que a representava era um avião, e assim por diante: *school* como *caderno*, *papel* ou *lápis* e *academics* como *chapéu*. Os alunos não arriscaram nenhum palpite sobre *employment opportunities* ou *movies*. A única palavra que, de fato, correspondia diretamente à imagem que a representava era *computer*. Para essa palavra, os alunos sinalizaram LAPTOP e COMPUTADOR.

Eu esclareci para os alunos o provável motivo das escolhas dessas ilustrações para representar tais palavras e como, de maneira geral, é organizado um infográfico. Eles compreenderam e prosseguimos a aula. Por fim, discutimos a importância de se aprender inglês com base no texto.

Em seguida, utilizei alguns slides que mostravam alguns aspectos que já o infográfico já havia apresentado, mas também salientavam outras possibilidades que a língua inglesa pode proporcionar ou facilitar, como viagens, comunicação pela internet e filmes (no caso do surdo, através de legendas). A figura 6 abaixo mostra alguns dos slides utilizados:

Figura 6 – Slides utilizados na aula



Fonte: SlideShare.²³ Nota: Adaptado pelo autor.

Os alunos ficaram muito interessados quando falei sobre as viagens. Falei sobre um curso que fiz nos Estados Unidos e a maioria dos alunos queria saber mais detalhes. No entanto, à medida que as discussões iam acontecendo, percebi que onde os alunos mais possuíam contato com a LI era através do *Facebook* e *Youtube*.

²³ Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/srd173/english-as-a-global-language>> Acesso em: fev. 14, 2015

Pensei, por fim, em propor uma pequena produção de um cartão de identificação. Pedi aos alunos que trouxessem na aula seguinte uma foto 3x4 para que montássemos um cartão de identificação. No início da aula seguinte, antes da próxima unidade ser apresentada, começamos a produção do cartão. Os alunos levaram a foto e, com base nas informações das últimas aulas, utilizei o meu passaporte para mostrar as palavras em inglês que existiam ali e, em seguida, começamos a produção do cartão de identificação sempre lembrando o que já havíamos discutido anteriormente. Havia distribuído um papel mais resistente para cada aluno e fiz um modelo onde apareciam as palavras que o cartão deveria conter. Cada aluno poderia adornar seu cartão conforme desejava. Foi preciso ajudar alguns a colocarem corretamente as informações e expliquei a possibilidade da ordem mês/dia/ano para data de nascimento, o que causou curiosidade em toda a turma. Todos eles consultaram a carteira de identidade para conferir algumas informações. Como eles também comumente se ajudam, a atividade foi cumprida rapidamente. Terminamos a atividade e demos início à unidade seguinte, que será discutida mais adiante.

4.1.1 Avaliação das unidades 1 e 2

Esse conjunto de aulas iniciais visou a uma conscientização e sensibilização dos alunos acerca da aprendizagem da LI. Em relação aos avanços percebidos, destaco a importância de se ter discutido termos desconhecidos pelos alunos, conceitos e possibilidades através da LI. Foram discussões que me ajudaram a melhor preparar as atividades seguintes, pois através delas pude compreender melhor o perfil dos alunos. Além disso, discutir as marcas de produtos, sites e estabelecimentos em inglês, o uso da língua na internet, principalmente nas redes sociais, em viagens e para a comunicação em geral, contribuiu para que os alunos percebessem um pouco melhor o motivo de se aprender o idioma. A produção do cartão de identificação também foi algo que acredito ter sido útil, tanto para a autoestima dos alunos, por terem sido capazes de escrever informações em inglês, quanto para usos na vida real, pensando em uma possível situação futura de preenchimento ou leitura de algum cartão de identificação ou formulário.

Quanto aos desafios encontrados, primeiramente ressalto que não imaginava que as informações do infográfico causariam estranheza aos alunos. Foi necessário muito tempo de aula para explicar-lhes acerca dos termos e o porquê de suas relações com as

ilustrações. Além disso, durante a apresentação dos slides, percebi que seria necessário um cuidado maior no *layout* e na organização das informações, pois precisei voltar algumas vezes para relacionar as informações. As ilustrações facilitaram a compreensão por parte dos alunos, mas, em alguns casos, geraram outras dúvidas. Os alunos perguntaram, por exemplo, como é a escrita da língua coreana, já que aparece na foto a bandeira da Coreia ao lado da bandeira dos Estados Unidos. Finalmente, achei que algumas ilustrações referentes às profissões não ficaram muito claras e, por isso, alguns alunos demonstraram certo desinteresse ou indiferença em relação a elas.

4.1.2 Presença de LC nas unidades 1 e 2

Identificar a presença do LC nas atividades aqui desenvolvidas e sua eficácia para os alunos surdos em níveis iniciais de aprendizagem é um dos objetivos desta pesquisa. Esta subseção visa a refletir sobre esse aspecto e tenta trazer outras discussões sobre o que foi desenvolvido nas unidades 1 e 2.

A meu ver, o conjunto de atividades discutidas acima possui características do LC, mesmo que de maneira ainda discreta. Os alunos compreenderam, por exemplo, a grande influência da língua inglesa na nossa sociedade e, conseqüentemente, perceberam que eles teriam um contato inevitável com o idioma em diversos espaços. Entretanto, nesse primeiro momento de sensibilização não foi possível ainda questionar a razão da grande presença da LI em todo o mundo e o porquê de os Estados Unidos sempre aparecerem nos slides e serem sede da maioria das lojas, produtos e sites apresentadas na aula (Figura 4). O aluno John Diggle sabia apenas que os Estados Unidos é um país em que as pessoas falam inglês. Um ponto que poderia ter sido debatido é por que ele sabia somente de um país. Acredito que esse pode ter sido o início de uma preparação para o uso do LC nas atividades seguintes. Nem o professor, nem os alunos precisam, no meu ponto de vista, esgotar tudo sobre um tema ou texto de uma única vez.

Talvez porque os alunos ainda estejam privados de muita informação e conhecimento prévio sobre o assunto apresentado, não houve oportunidade para questionarem ou se posicionarem. De acordo com Bernardino (2000),

nós, ouvintes, desde crianças somos ‘politizados’, quando ouvimos nossos pais reclamarem dos impostos altos e mal administrados, da

inflação, do aumento do custo de vida, do aluguel, das mensalidades escolares, da redução do salário... tantas palavras, tantos conceitos que vão sendo internalizados sem que o percebamos, mas que são perdidos pelos surdos, se não estiverem o tempo todo atentos aos fatos, tendo ao seu lado pessoas também atentas e bem-intencionadas, dispostas a explicar o que pode parecer banal, sem proveito (p. 18).

Por isso, como professor de uma turma que, aparentemente, possui um conhecimento prévio limitado sobre questões do mundo globalizado, muito influenciado pela LI, sinto que tenho um papel importante a cumprir junto a esses alunos, mesmo que minimamente contribuindo apenas com breves discussões e esclarecimentos.

4.2 Unidade 3: *Communicating with deaf-blind people*

Nesta seção será discutido o texto “*Communicating with deaf-blind people*” e suas atividades relacionadas. Esse tema foi planejado tendo em mente que na escola há um professor e um aluno que são surdo-cegos. Há discussões em todo o mundo sobre a surdo-cegueira, mas, mesmo para os alunos que são surdos, esse não é um tema muito difundido. Entretanto, houve interesse dos alunos pelo tema principalmente por causa do professor e do colega surdo-cegos.

Mais uma vez, procurei, primeiramente, trabalhar algumas palavras-chave do texto e, em seguida, iniciei a discussão sobre o tema. Perguntei sobre a relação dos alunos com o aluno e com o professor surdo-cegos. Eles responderam que acontece normalmente e que não há nenhuma dificuldade quanto a isso, como pode ser visto no excerto transcrito abaixo.

Professor: *Mas como vocês se comunicam com o professor Carvalho, por exemplo?*

Cisco: *o professor Carvalho consegue enxergar algumas coisas e sabe Libras muito bem, por isso é tranquilo.*

Professor: *Mas você se comunica com ele da mesma maneira que se comunica com seus colegas aqui da sala?*

Cisco: *Não... tem que ter mais atenção.*


Professor: *Barry, como você se comunica com o professor Carvalho?*

Barry: *Eu preciso conversar com ele devagar.*

Mesmo que os alunos tentassem encontrar respostas para os questionamentos que eu fazia, minhas perguntas eram feitas esperando uma discussão mais problematizadora em relação à pessoa surdo-cega. Eu esperava que eles percebessem as dificuldades que um surdo-cego poderia encontrar no momento de se comunicar e interagir de maneira geral na sociedade, por exemplo, barreiras maiores que eles mesmos, surdos, poderiam vivenciar. Além disso, esperava que pelo menos fosse surgir alguma comparação de situações vividas por surdos e surdo-cegos, envolvendo a questão da acessibilidade. Entretanto, nossa conversa inicial não se desenvolveu a esse ponto. Mostrei, portanto, para os alunos, a foto apresentada na folha impressa (FIGURA 7), que foi entregue a eles, e falei sobre a possibilidade da Libras tátil. Todos balançaram a cabeça afirmativamente, o que significou que pelo menos já haviam visto essa forma de comunicação. Entretanto, quando perguntei se já haviam se comunicado dessa maneira, todos responderam que não.

Figura 7 – Texto sobre surdo-cegueira

Frequently Asked Questions About Deaf-Blindness



How many deaf-blind people are in the United States?

The National Association of Regulatory Utility Commissions (NARUC) estimates that 70,000 - 100,000 people living in the United States are deaf-blind.

What do deaf-blind people do?

People who are deaf-blind have a wide variety of both vision and hearing loss. They come from different social, vocational and educational backgrounds. They have many jobs and roles: teachers, professors, counselors, homemakers, agency directors, business executives, government workers, and others. Some have their own businesses. Others are students, and still others are retired.

Where and how can deaf-blind people learn how to be independent?

Deaf-blind people can get training to learn to become independent. One example is training in orientation and mobility so they can learn to travel independently.

Fonte: American Association of the Deaf-Blind²⁴

Como vemos, então, mesmo para os alunos surdos, o sujeito surdo-cego ainda parece um pouco distante. O professor Carvalho possui um resíduo mínimo de visão. Alguns professores surdos se comunicam com ele utilizando a Libras tátil, outros, como

²⁴ Disponível em: <http://www.aadb.org/FAQ/faq_DeafBlindness.html#count> Acesso em: 15 mar., 2015

os alunos, preferem se posicionar em um ambiente favorável, um local bem iluminado mas onde a luz não incida diretamente contra o professor Carvalho. Dessa maneira, estando eles de frente para o professor, e utilizando um espaço limitado para a comunicação – não são feitos muitos sinais acima da cabeça nem abaixo do peito, respeitando o mesmo espaço dos lados direito e esquerdo – os alunos se comunicam com o professor Carvalho sem, contudo, refletirem, necessariamente, sobre as especificidades de um surdo-cego.

Durante a aula, conversei com os alunos sobre como um surdo-cego interage e se locomove e sobre suas possibilidades no mercado de trabalho, na educação básica e no ensino superior. A aula, nesse momento, teve apenas meu ponto de vista. Os alunos não se manifestavam e, mesmo quando eu perguntava algo, eles continuavam quietos e, assim, não houve um resultado muito positivo. Propus comparar as barreiras enfrentadas pelos surdos e pelos surdo-cegos, entretanto sem muito sucesso novamente.

Resolvi, portanto, prosseguir. Um aspecto gramatical que decidi focalizar foi sobre algumas palavras interrogativas, especialmente: *how many*, *what*, *where* e *how*. A escolha dessas palavras foi feita a partir do texto. As palavras foram escritas no quadro conforme a sequência do texto (Figura 7) e sinalizadas em Libras em seguida. Voltei ao texto para que a turma entendesse as perguntas que continham tais palavras. Após tentarmos entender melhor o texto escrito com o auxílio da Libras, os alunos então começaram a voltar aos questionamentos feitos anteriormente.

Eu voltei em cada ponto, tentando esclarecer cada um deles, mas percebi que foi um momento sem muita interação. Em seguida, começamos a atividade sobre compreensão do texto e vocabulário, conforme a figura 8 abaixo:

Figura 8 – Perguntas do texto sobre surdo-cegueira

<p>Questions:</p> <p>1. Do you know a deaf-blind person?</p> <p>A) () Yes, I know a deaf-blind person. B) () No, I don't know a deaf-blind person.</p> <p>2. How can we communicate with a deaf-blind person?</p> <p>A) () Eyes B) () Hands C) () Speaking</p> <p>3. Write down some new words that you've learned from the text:</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas e outras atividades que realizamos em sala de aula são, aparentemente, simples. Entretanto, os alunos apresentaram dificuldades, pois se tratava da primeira atividade que estávamos fazendo nesse formato.

Para as questões apresentadas na figura 8 acima, eu expliquei em Libras cada pergunta e depois pedi para que os alunos respondessem. Nas questões 1 e 2 os alunos apenas precisavam para marcar a resposta correta e, na número 3, os alunos tinham que, sem consultar o texto, escrever todas as palavras que eles aprenderam na aula do dia. De três a nove palavras foram registradas entre os alunos da sala, com destaque para *deaf*, *deaf-blind*, *people*, *professors*, *United States*, além das palavras interrogativas ensinadas na aula.

4.2.1 Avaliação da unidade 3

Em relação aos avanços obtidos nessa unidade, acredito que, mesmo que nas discussões em Libras os alunos não tenham correspondido àquilo que o professor esperava, houve um momento de troca de muitas informações, linguísticas e culturais, que, talvez por isso, tenham inibido alguns alunos: as maneiras com que os surdo-cegos se comunicam foram explicitadas e algumas de suas formas de agir na sociedade foram debatidas. Além disso, algumas palavras novas que desempenham um papel importante no texto foram apresentadas.

Contudo, eu havia criado muitas expectativas sobre a discussão do tema e do texto. Desde o início das discussões, queria que os alunos debatessem como profundos conhecedores e críticos. No entanto, o tema que o texto trazia parece não ter agradado aos alunos conforme eu esperava²⁵. Outras informações visuais poderiam ter sido agregadas ao texto, facilitando as discussões que poderiam, por exemplo, ter começado a partir delas. Além disso, o vocabulário utilizado no texto parece ter sido um pouco avançado para o nível dos alunos e, por isso, pode ter causado certa estranheza.

4.2.2 Presença de LC na unidade 3

Conforme um dos objetivos deste trabalho, que se preocupa em perceber a

²⁵ É importante ressaltar que, muitas vezes, não foram relatadas as impressões e expressões dos alunos durante as aulas, não porque eu (autor) as omiti, mas porque elas não aconteceram.

presença do LC nas atividades desenvolvidas em sala de aula, esta subseção visa a considerar como esse processo pode estar acontecendo.

Durante a unidade 3, houve uma tentativa de promoção do LC, entretanto sem muito sucesso, pelo menos aparentemente: eu tentei motivar os alunos para que percebessem as especificidades do surdo-cego e sua relação com a sociedade de maneira geral e, assim, como exemplificação, esperava que os alunos trouxessem informações sobre as dificuldades que eles também, possivelmente, vivenciam para se comunicarem e agirem na sociedade. No entanto, isso não aconteceu. Mesmo assim, acredito que o LC pode ser construído aos poucos, ou seja, talvez não seja possível, em alguns momentos, perceber se aluno está conseguindo ter um posicionamento crítico, mas é possível que ali esteja se construindo um sujeito capaz de exercer uma cidadania ativa futuramente.

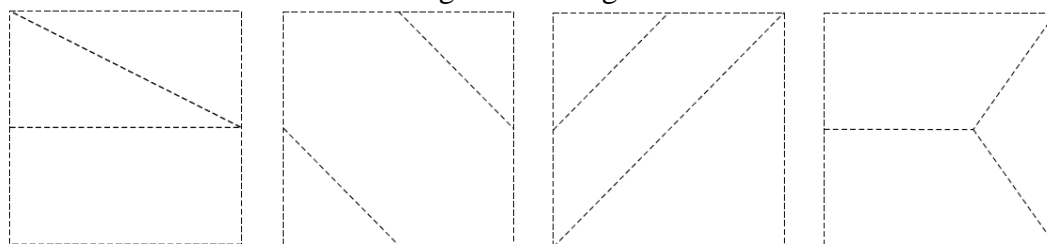
4.3 Unidade 4: *Social inclusion*

O tema para essa aula foi planejado especialmente porque, quando se fala em inclusão, a pessoa surda é um dos sujeitos desse processo. A intenção era, portanto, levar os alunos a refletirem sobre as discussões atuais sobre o tema da inclusão e como eles se posicionam perante aquilo que é apresentado através de imagens e textos. Os surdos, como envolvidos diretos da tentativa de uma sociedade inclusiva, poderiam demonstrar visões pertinentes e, talvez, provocadoras.

Antes de apresentar o texto em inglês, preparei dois momentos diferentes do trabalho feito anteriormente. O primeiro foi uma atividade que envolvia adaptações de tangrans²⁶. Eram quadrados divididos em três partes cada. As divisões de cada quadrado eram diferentes, de maneira que as partes que correspondiam a uma figura não poderiam completar a outra, como mostra a figura 9 abaixo.

²⁶ Um tangram, em sua concepção original, é um tipo de quebra-cabeça constituído por sete peças, com as quais é possível representar as mais diversas figuras, de acordo com o Dicionário Priberam (<http://www.priberam.pt/dlpo/tangram>. Acesso em: 20 dez., 2015). Entretanto, para essa atividade, foi feita uma adaptação desse passatempo de origem chinesa, para fins pedagógicos.

Figura 9 – Tangram



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os alunos sentaram-se em um semicírculo e distribuí, para cada um deles, partes dos diferentes quadrados. Em grupo, eles teriam que montar os quatro quadrados mostrados na figura 9 acima. Após diversas tentativas, as figuras foram tomando forma. Caitlin, em sua timidez, olhava as figuras, mas não colaborava com o grupo para tentar encaixar as partes que estavam com ela. Então, incentivei a aluna para que tentasse também contribuir com as peças que estavam em suas mãos. Entretanto, coloquei propositalmente duas partes repetidas e, inclusive, uma delas estava com Caitlin e a outra com Cisco.

Os alunos tinham em mãos peças que não se encaixavam em nenhuma das figuras e, mesmo que não fosse um jogo, ficaram um pouco descontentes como se tivessem perdido uma partida. Nesse momento eu perguntei a eles sobre o que sentiram por não conseguirem encaixar as peças que estavam com eles. O excerto abaixo representa a resposta dos dois alunos que estavam com as peças repetidas.

Caitlin: ruim.

Cisco: eu perdi. Você me deu a peça errada [risos].

O objetivo dessa parte inicial da atividade era sensibilizar os alunos quanto à inclusão social. A reflexão foi feita a partir dessas pequenas falas dos dois alunos. Tentei fazer uma comparação quanto à acessibilidade deles em diversos espaços. Perguntei para Caitlin e John Diggle se alguma vez eles já haviam tentado estar em algum lugar, mas não conseguiram sentir que faziam parte daquele local. Os alunos responderam que às vezes sim, em algumas situações, inclusive com familiares.

Então dei a eles as peças que completavam as figuras, porém com cores diferentes. Eles colocaram as peças nos locais adequados e, em seguida, quando os quatro quadrados estavam montados, falei sobre o que é inclusão social. Nesse momento surgiu mais um desafio que eu não esperava: o sinal de INCLUSÃO (em

Libras) era desconhecido pelos alunos. Utilizei outras variações do sinal, mas não obtive sucesso. Cisco disse que já havia visto um dos sinais que utilizei, mas não sabia o que era realmente. Precisei então explicar o conceito de inclusão. Durante a explicação, também esclareci o que era acessibilidade para que pudesse prosseguir com a aula.

No segundo momento, mostrei um conjunto de imagens no tablet que representavam algumas dificuldades que pessoas com deficiência encontravam para se locomoverem nas cidades devido a uma infraestrutura inadequada. As imagens utilizadas não tinham como foco o sujeito surdo. A figura 10 abaixo mostra algumas das imagens utilizadas em sala de aula.

Figura 10 – Falta de acessibilidade na cidade



Fonte: Diversos sites²⁷

Antes de exibir essas imagens, no entanto, expliquei aos alunos sobre o tema da aula e que as imagens que eu iria mostrar se relacionavam a esse tema. Pedi que prestassem atenção e que comentassem, se achassem necessário, à medida que eu fosse mostrando as figuras. Os alunos explicaram cada imagem sem que fosse necessário que eu ficasse insistindo (como havia feito anteriormente) para que fizessem algum

²⁷ Carro em cima da calçada: Disponível em: <<http://www.progresso.com.br/dia-a-dia/falta-de-acessibilidade-e-problema-cronico-em-dourados>> Acesso em: 13 mar., 2015.
 Cadeirante subindo a calçada: Disponível em: <www.jornalnordeste.com> Acesso em: 13 mar., 2015.
 Cego desviando da calçada: Disponível em: <<https://i.ytimg.com/vi/6uvWeUW4TIw/maxresdefault.jpg>> Acesso em: 13 mar., 2015.
 Acesso do cadeirante ao ônibus: Disponível em: <<http://blog.isocial.com.br/vida-de-deficientes-ainda-e-uma-corrida-de-obstaculos-em-bh-e-no-brasil/>> Acesso em: 13 mar., 2015.
 Cadeirante em calçada danificada: Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=22568>> Acesso em: 13 mar., 2015.
 Cadeirante em estádio: Disponível em: <<http://torcedores.com/noticias/2015/01/opinioao-por-que-nao-falam-em-acessibilidade-nos-estadios>> Acesso em: 13 mar., 2015.

comentário. A partir das falas dos alunos eu apenas questionava algo, como: “*E como seria uma maneira mais adequada nesse caso?*” Os alunos apontaram possíveis soluções para cada uma das situações e ficaram indignados em relação a algumas delas. Em nenhum momento eles reclamaram ou se colocaram no lugar dessas pessoas, limitando-se apenas a mencionar e discutir as situações de falta de acessibilidade mostradas nas imagens. O excerto abaixo representa a interação que ocorreu em sala nesse momento.

Professor: *vocês acham que aqui na escola há inclusão? Por exemplo, aqueles alunos que tem algum comprometimento mental ou de locomoção, vocês acham que eles são incluídos aqui?*

Barry, Cisco e John Diggle: *sim!*

John Diggle: *a gente oferece ajuda sempre que é necessário.*

Professor: *e na escola aqui ao lado [que é uma escola inclusiva], há realmente inclusão?*

John Diggle: *pelo menos alunos com problemas mentais eu nunca vi lá.*

Cisco: *a gente não viu, mas pode ter. Acho que depende das vagas. Mas tem surdos lá, você não sabia?*

John Diggle: *mas são dois apenas.*

Barry: *são somente dois mesmo.*

Professor: *ok. Mas em outros lugares aqui de Belo Horizonte há acessibilidade para as pessoas com deficiência? Escolas, hospitais e outros espaços recebem tranquilamente surdos, cegos, cadeirantes etc?*

Cisco: *sim!!!*

Professor: *em todos os lugares? Hospitais, escolas...*

Cisco: *Às vezes. Aqui na nossa escola, por exemplo, o ensino é gratuito, enquanto tem outras escolas para surdos que são particulares.*

John Diggle: *É! Eles pensam somente no dinheiro.*

Nesse momento expliquei, mais uma vez, o que seria uma inclusão mais justa a partir do meu ponto de vista, retomando o que eu já havia iniciado anteriormente. Minha percepção é que conceitos como esses estão sendo construídos em sala de aula e, por isso, ainda é um desafio para os alunos se posicionarem. É interessante perceber

que, nas discussões, os alunos não se colocam como aqueles que também, de alguma maneira, não são incluídos em diversas áreas da sociedade.

A escola que funcionou como contexto para esta pesquisa é uma escola especial para alunos surdos. No entanto, ela recebe também aqueles que, atrelados à surdez, possuem também alguma limitação motora ou mental. Os alunos afirmaram, como é possível ver no excerto acima, que os outros colegas que possuem comprometimentos motores ou intelectuais são ajudados, sem nenhum problema, por parte dos estudantes. Essa visão parece demonstrar uma maneira de aquele grupo lidar com as diferenças na escola. Para eles, portanto, os deficientes, passíveis de serem incluídos no contexto da escola, são os surdos cadeirantes e/ou com limitações mentais.

Quando o aluno Cisco deu o exemplo de uma escola particular para surdos, comparando com a escola em que ele estuda, que é pública, ele parece interpretar que a escola particular não inclui os surdos por cobrar mensalidades e que a escola pública oferece essa inclusão devido ao fato de que o acesso é gratuito. Esse não foi um ponto que eu explorei naquele momento, mas que depois, ao assistir à filmagem, chamou-me a atenção. Eu estava focado em questões mais explícitas e, naquele momento, o aluno levantou uma ideia de acesso educacional para os surdos em que eu não havia pensado. As duas escolas – a escola em que esta pesquisa foi realizada e a escola particular localizada também em Belo Horizonte – oferecem da educação infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, turmas formadas apenas por alunos surdos. Entretanto, mesmo com essa oferta da escola particular, John Diggle fez o comentário: “*Eles pensam somente no dinheiro*”. No entanto, essa informação não procede, uma vez que a escola particular referida por John Diggle solicita doações em seu site²⁸ para se manter. Mesmo assim, parece que há um questionamento plausível que vem emergindo dentre os alunos.

Após a interação sobre acessibilidade e inclusão relatada acima, passei então para a etapa do trabalho com o texto “*What is ‘social inclusion’?*”, representado na Figura 11 a seguir.

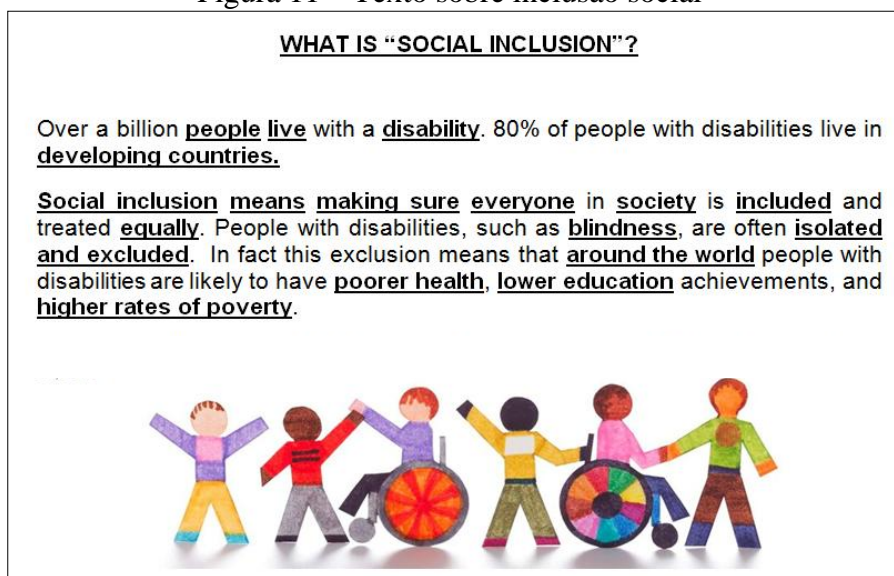
Novamente, destaquei as palavras-chave do texto, a fim de que facilitasse a leitura para os alunos. Escrevi as palavras-chave no quadro e sinalizei em Libras. Os alunos compreenderam o vocabulário e, em seguida, apresentei outras informações sobre inclusão, saindo um pouco da perspectiva da pessoa com deficiência e trazendo

²⁸ Disponível em: <<http://www.institutosantaines.com.br/>>. Acesso em: 21 dez., 2015.

questões como os idosos que estudam na EJA à noite na escola, a quantidade de professores e outros funcionários negros da escola, dentre outras.

Um aluno por vez ia sinalizando as palavras-chave destacadas do texto, apenas realizando uma tradução do inglês para a Libras. Cada aluno tinha uma cópia do texto conforme a Figura 11.

Figura 11 – Texto sobre inclusão social




Fonte: Sightsavers²⁹

Às vezes, alguns esqueciam certas palavras, mas os próprios alunos se ajudavam. Quando a turma terminou a leitura e a tradução do Português para a Libras, demos início às atividades representadas na Figura 12 abaixo.

²⁹ Disponível em: <http://www.sightsavers.net/our_work/how_we_help/social_inclusion/default.html>
Acesso em: 22 mar., 2015.

Figura 12 – Atividades do texto sobre inclusão social

DISCUSSION AND COMPREHENSION



1. According to the text, **everybody needs to be treated equally**. Do you **agree**?

() Yes, I do.

() No, I don't.

Write a short comment about that. Ask your teacher for help.

2. Complete the text and/or choose the best word:

I am _____ (name), I am _____ (deaf – hearing). Social inclusion is _____ (boring – important).

3. New words today:

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a conclusão dessa atividade foi necessário mais de uma aula. Inicialmente, eu pedi aos alunos que tentassem fazer tudo o que conseguissem sozinhos e, em seguida, eu iria ajudá-los. Dessa maneira, eles conseguiram preencher as lacunas da pergunta 2 e colocar as novas palavras aprendidas no espaço da questão 3. A única aluna que ainda apresentava extrema insegurança para tentar escrever algo era Caitlin. Na questão 2, a palavra *name* já era conhecida e, mesmo se não fosse, o termo se assemelha muito com a escrita da língua portuguesa e, nesse caso, é algo que os alunos constantemente leem e escrevem e, portanto, acredito que foi possível fazer uma relação. A palavra *deaf* já havia sido apresentada anteriormente e, também semelhante ao termo correspondente em português, o vocábulo *important* não deixou muitas dúvidas para os alunos na hora da escolha. Assim, os alunos não apresentaram muitas dificuldades.

Na pergunta 1, os alunos identificaram as palavras *yes* e *no*, entretanto a pergunta não ficou clara e, na segunda parte da questão, como era esperado, eles tiveram dificuldades para elaborarem uma resposta. Então, sinalizei a questão e chamei mais atenção para as palavras em negrito. Eles, então, marcaram unanimemente a resposta “*Yes, I do*”, mas a resposta do campo seguinte só foi possível ser construída depois que os ajudei. Nesse momento, achei que ainda não havia ficado totalmente

compreendido o conceito de inclusão social. Por isso, expliquei mais uma vez em língua de sinais e os alunos, em seguida, um de cada vez, se expressaram em Libras enquanto eu escrevia no quadro a tradução em inglês do que era sinalizado. Os alunos puderam, então, fazer anotações nas linhas destinadas para a resposta.

A última parte desta atividade tratava de perguntas e respostas sobre inclusão social separadas em tiras, o que costumo chamar de “perguntas fatiadas”, como mostra o Quadro 10 a seguir. Eu imprimi as perguntas e respostas em um papel mais resistente, em fonte Arial, tamanho 36, e organizei uma coluna com as perguntas em uma mesa. Na mesa ao lado, deixei espalhadas as respostas que os alunos deveriam relacionar corretamente com as perguntas colocadas na outra mesa. O trabalho foi feito em grupo. Expliquei cada pergunta e em seguida embaralhei a ordem delas. Fiz o mesmo com as respostas.

Os alunos se organizaram em volta das mesas e, em um trabalho de grupo, relacionaram as possíveis respostas com as perguntas a que se referiam. Decidi não interferir até eles me disseram que estava pronto. Mesmo assim, à distância, já que eu estava somente observando, às vezes alguém levantava a pergunta ou a resposta para que eu sinalizasse. Depois de algumas dicas, os alunos completaram a tarefa com êxito.

Quadro 10 – Perguntas e possíveis respostas sobre inclusão social

Perguntas	Respostas possíveis		
What is social inclusion?	It's everybody with equal rights.		
How can deaf people communicate?	They use their hands.		
How can blind people read?	They read Braille.		
How many deaf people are there in Brazil?	Over a million.		
Is Belo Horizonte a really inclusive city?	No, it is not.	Yes, it is.	Not a totally inclusive city.
Where can you find a good example of accessibility in BH?	-		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A última pergunta não apresentou uma possibilidade de resposta, pois pensei em perguntar aos alunos individualmente sobre isso e, a partir das respostas em Libras, eu elaboraria uma ou mais respostas em LI. Entretanto, os alunos restringiram-se apenas a locais de trabalho em Belo Horizonte e região onde comumente se empregam surdos.

Os nomes dos estabelecimentos foram apontados pelos alunos como bons exemplos de acessibilidade.

4.3.1 Avaliação da unidade 4

Quanto aos avanços alcançados nessa unidade, acredito que as escolhas feitas antes de se trabalhar o texto propriamente dito foram mais acertadas que aquelas do texto anterior. Os alunos conseguiram se expressar mais e elucidaram pontos importantes para discussão. Foi nítido o impacto que as imagens causaram, principalmente para a discussão inicial do tema. Além disso, a utilização do tangram para a dinâmica inicial contribuiu para a interação da turma e, ao mesmo tempo, para uma reflexão pertinente. Após a leitura do texto e a realização das atividades, as perguntas fatiadas conseguiram trazer, mais uma vez, a oportunidade de trabalho em grupo e, mesmo sem entenderem toda a estrutura das frases e das palavras que ali estavam, os alunos conseguiram corresponder adequadamente ao que foi proposto.

Quanto aos desafios, penso que, dentre as imagens mostradas no início da atividade utilizando o tablet, eu poderia ter incluído outras que envolvessem as barreiras enfrentadas pelos surdos na sociedade. Isso poderia, talvez, contribuir para a conscientização de algumas formas de exclusão e falta de acessibilidade existente, que talvez os alunos não tivessem percebido ainda. A inclusão de imagens que mostravam tais aspectos não foi feita a partir da premissa de que, mais adiante, os alunos poderiam levantar essa questão. Porém, eles não questionaram sobre isso diretamente e eu também não abordei esse assunto de maneira mais aprofundada. Outro ponto negativo foi que as reflexões que o tangram e as imagens mostradas inicialmente proporcionaram poderiam ter sido retomadas após as perguntas fatiadas para que os alunos tornassem a refletir sobre o assunto.

4.3.2 Presença de LC na unidade 4

Para analisar a presença do LC na unidade 4, levando em conta um dos objetivos desta pesquisa, resalto o posicionamento dos alunos desde a sensação sentida por aqueles que tiveram suas peças que não se encaixavam no tangram, até o comentário feito sobre a escola particular para surdos, revelando uma observação crítica. Quando foi discutido sobre a inclusão presente na escola, a partir das imagens utilizadas, os

alunos se solidarizaram com as situações demonstradas e se portaram como agentes que promovem essa inclusão no ambiente escolar.

O LC propõe uma mudança social gradativa e não uma revolução (JORDÃO, 2013). Dessa maneira, os traços da presença do LC tão discretos que comecei a perceber anteriormente, começam agora a tomar uma proporção um pouco maior a partir dessa atividade, mesmo que isso não garanta ainda, um posicionamento social crítico dos alunos, mas acredito que já se deve considerar um avanço. As discussões começam a permitir um novo posicionamento, uma nova visão de alguns aspectos que em outros momentos não eram percebidos. Acredito que ainda está havendo uma evolução dos alunos em relação ao LC, mesmo que lenta.

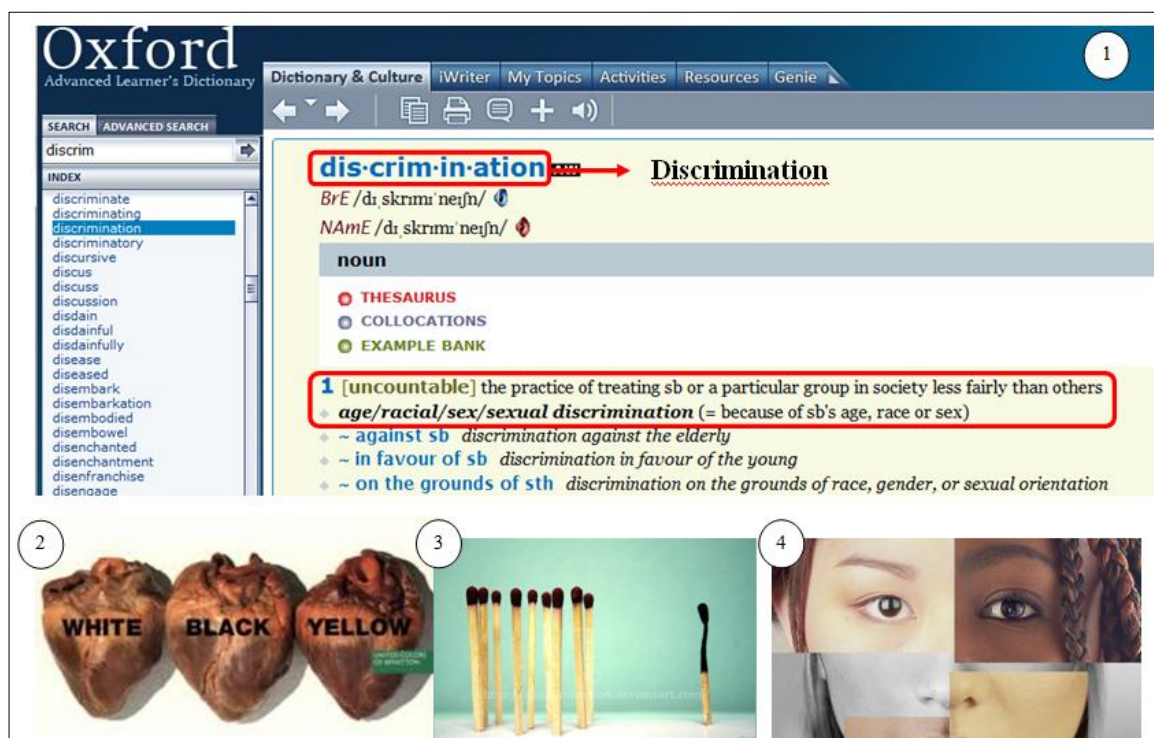
4.4 Unidade 5: *Discrimination*

Para essa unidade sobre discriminação, pensou-se em discutir sobre os diversos tipos de discriminação existentes de maneira geral. Para isso, foram utilizadas imagens, um pequeno texto e atividades com algumas perguntas. Dicionários inglês-português e de sinônimos (inglês-inglês) também foram usados durante as atividades. Alguns aspectos gramaticais também foram abordados e serão relatados mais adiante.

No primeiro momento, distribui para os alunos uma folha que, em uma primeira parte, continha uma imagem de um dicionário online. Mostrei esse dicionário no meu computador aos alunos e expliquei do que se tratava. Em uma rápida conversa, descobri que os alunos nunca haviam feito uso de um dicionário online de inglês ou de português, nem mesmo de um dicionário impresso de inglês-português ou de sites que oferecem opção de tradução inglês-português, como o Google Tradutor. Mas os alunos já haviam utilizado dicionários impressos de português nas aulas de outra professora.

Antes de iniciar o trabalho com os dicionários, comentei sobre as imagens representadas na figura 13 abaixo. Perguntei aos alunos sobre o que eles entendiam daquelas imagens e o que elas representavam.

Figura 13 – Imagens sobre discriminação



Fontes: HORNBY, 2010 e sites diversos³⁰

Antes de qualquer aluno dar sua opinião, Oliver logo disse que conhecia a palavra *black*, devido à marca de um cigarro que ele conhecia, e fez o sinal de PRETO. Em seguida, perguntou o que seriam as outras: *white* e *yellow*. John Diggle tentou arriscar as cores, mas, como ele não conseguiu, eu apresentei o sinal de BRANCO e AMARELO apontando para as imagens. Perguntei, em seguida, sobre a que aquela imagem se referia? Por que estariam aqueles corações ali com nomes de cores em cada um deles? O excerto abaixo representa a interação que ocorreu em sala de aula.

Cisco: *Porque branco quer dizer bom e, preto, ruim...*

John Diggle: *é ruim por causa do cigarro...*

Cisco: *...também por causa do cigarro que pode causar alguma doença ao coração, a inalação da fumaça também é ruim...*

John Diggle: *...e por outras drogas também. A pessoa que cheira pó, por exemplo...*

³⁰ Imagem 2 – Disponível em: <http://www.oddee.com/item_97963.aspx> Acesso em: 12 abr., 2015

Imagem 3 – Disponível em: <<http://dpsshots.com/photo-inspiration/conceptual-photography.html>> Acesso em: 12 abr., 2015

Imagem 4 – Disponível em: <<http://cupe.ca/march-21-international-day-elimination-racial-discrimination>> Acesso em: 12 abr., 2015.

Professor: *ok. Vejam o que o Cisco disse: o branco é bom e o preto é ruim.*

Oliver: *é por causa do cigarro...*

Professor: *Sim... mas veja uma outra interpretação que isso pode causar. Você quis dizer também que uma pessoa de pele branca é boa e outra de pele negra é ruim?*

Cisco: *Não!!! Em relação à cor da pele é normal. O mais importante é o que está aqui dentro (tocando o coração).*

John Diggle: *É o pulmão que fica ruim por causa do cigarro.*

Professor: *Isso, Cisco. Os nossos corações são iguais, independentemente da cor de nossa pele. Entretanto, às vezes somos julgados quanto a isso. Infelizmente há aqueles que discriminam o outro por causa da cor da pele...*

John Diggle: *O Oliver já me insultou por causa disso.*

Professor: *olha a acusação, John. Lembre-se de que vocês estão sendo filmados [risos].*

John Diggle [rindo]: *Foi, foi! Olha ele ali! Ele me chamou de macaco.*

Oliver [rindo]: *Mas foi brincadeira.*

John Diggle [rindo]: *foi sério. Eu não gostei. Não foi brincadeira, não.*

Professor [acenando com a mão chamando a atenção dos alunos]: *pessoal! Esperem!!!*

John Diggle: *é verdade. Ele me provocou.*

Professor: *ok. E o que eu acabei de dizer agora? O que, Oliver? Temos o mesmo coração e isso é o que mais importa. Temos igual valor independentemente de nossa cor...*

[...]

Felicity: *Há leis que amparam as pessoas negras. Elas podem chamar a polícia se houver alguma ofensa.*

Professor: *Isso! E a segunda imagem?*

Todos: *palitos de fósforo!*

Oliver: *é porque um está se sentindo sozinho, pois foi discriminado pelos outros.*

Professor: *isso! Concordam? [todos os alunos acenam a cabeça afirmativamente]. E essa última imagem?*

Oliver: *mostra a união de todos!*

Felicity: *pessoas brancas, morenas, negras... todas unidas.*

A discussão também envolveu a questão dos alunos albinos da escola que, segundo a turma, não são discriminados e não discriminam ninguém, além de outros pequenos comentários paralelos entre uma fala e outra. Somente sobre a primeira imagem, houve uma longa discussão. Uma das coisas que me chamou atenção foi quando Cisco comenta que branco é bom e preto é ruim. O aluno depois se explicou dizendo que ele se referia à alguém que fuma e, possivelmente, o pulmão (embora ele tenha dito o coração) fica prejudicado, com um aspecto mais escuro e, o branco, representaria, talvez, um pulmão saudável. Quando o aluno mencionou isso, no vídeo é possível notar que eu fiz uma ligeira expressão de surpresa, mas tentei demonstrar que nada havia acontecido.

John Diggle tentou o tempo inteiro fazer comentários juntamente com Cisco, ora expressando sua opinião, ora corrigindo o colega. Depois que eu mencionei sobre aqueles que julgam o outro pela cor da pele, John mencionou um fato que me deixou desconcertado. O aluno contou que já havia sido chamado de macaco por Oliver. Entretanto, durante todo o tempo, ele expressou um sorriso que, revendo o vídeo, ora parecia um tom de brincadeira, ora um refúgio para não criar uma situação ruim com o(s) colega(s), pois ele sorria com pouca intensidade olhando para baixo em alguns momentos. Oliver disse que foi brincadeira, mas John ainda insistia no assunto. Eu, que tanto ansiava por discussões mais efervescentes, não soube como concluir aquele assunto de maneira muito segura. Dei uma resposta objetiva e logo passei para a interpretação da outra imagem. Antes disso, Felicity ainda falou sobre leis que garantem os direitos daqueles que sofrem preconceitos, mas eu não soube conduzir a discussão como eu esperava que conseguisse.

Sobre as figuras com os palitos de fósforo e dos recortes de pessoas de diversas raças, Oliver se posicionou rapidamente e a discussão não se estendeu. Depois desse momento, perguntei a Barry e Caitlin, pois estavam muito calados até então, sobre o que haviam entendido sobre cada imagem. Eles apenas repetiram o que já havia sido dito.

Em seguida, escrevi no quadro a palavra *discrimination* e outras que seriam relevantes para a compreensão das atividades e do pequeno texto que foi utilizado, conforme representado na figura 14 a seguir. Relembrei aos alunos o uso de algumas palavras interrogativas e foquei em uma palavra nova que aparece no texto: *why*. Relembrando esse e os textos passados, chamei a atenção dos alunos sobre as frases que continham o auxiliar *Do* em sua construção, mais presentes nas perguntas desta



atividade. Os alunos observaram as questões que continham *do*, mas sem ainda começarem a atividade.

Figura 14 – Atividades e texto³¹ sobre discriminação

Why discrimination?

Discrimination happens all over the world. Sometimes people feel frustrated in their jobs or schools because of their appearance: skin color, obesity or if they are poor and don't wear new clothes or don't have a smartphone.

Do you know any English-Portuguese dictionary?

1) What represents the image #2?

() Nossos corações são diferentes, assim como as cores de nossas peles;

() Todos podemos ter cores diferentes, mas temos o mesmo coração;

() Temos as mesmas doenças do coração, assim como as mesmas peles.

2) Do you think that discrimination happens in your school?

() Yes, I do. Examples: _____

() No, I don't.

3) Write down all new words you learned today:

Fonte: Elaborado pelo autor.

Focando no texto, comecei a explicar a primeira linha. Logo perguntei aos alunos se seria verdade que em todo o mundo acontece discriminação. Nesse momento, John Diggle disse que a Alemanha é um país onde houve e há discriminação. Em seguida, começou a falar sobre um caso que havia acontecido em Porto Alegre, onde uma mulher chamou um jogador de futebol de macaco. Eu apenas confirmei a fala do aluno, mas não dei continuidade às colocações feitas. Mais uma vez, outra oportunidade que poderia ter sido aproveitada para outras discussões.

Concluí a explicação e a leitura do texto com os alunos e, em seguida comecei a explicar como se utilizam os dicionários de inglês-português. Expliquei que eu só tinha dois minidicionários e que na biblioteca da escola havia dois ou três, mas que estavam muito velhos e difíceis de serem manuseados. Portanto, os alunos teriam que fazer uso dos dicionários em duplas ou cada aluno teria que utilizar o dicionário e depois passá-lo

³¹ O pequeno texto foi elaborado pelo próprio professor.

para o colega ao lado. Passei duas ou três palavras diferentes para que cada aluno as procurasse no dicionário. Expliquei as definições para *discrimination* que estavam na folha a eles distribuída, em que também continha alguns exemplos de discriminação: racial, sexual, por idade, dentre outros. No entanto, foi sobre discriminação racial que a turma mais se ateve.

Após o trabalho com os dicionários, fizemos as atividades propostas, conforme mostra a figura 14 acima. Na primeira pergunta, tentei, pela primeira vez, trazer frases completas em português. Mesmo que os alunos tenham conseguido razoavelmente sinalizar a resposta para as três frases, não houve compreensão suficiente para que assinalassem a alternativa correta. Precisei, portanto, dar minha contribuição. Na segunda pergunta, mesmo diante dos comentários feitos por John Diggle momentos antes, não houve sucesso na produção escrita da resposta nem em inglês, nem em português. Na pergunta três, com uma estrutura já conhecida pelos alunos, houve uma quantidade maior de palavras registradas: de 6 a 12. No entanto, algumas já haviam sido registradas anteriormente, portanto, mesmo para aquele aluno que registrou 12 palavras, não significa que ele aprendeu 12 novas palavras somente nessa aula, mas ao longo das aulas anteriores.

Houve outro momento dessa aula que foge um pouco do foco desta pesquisa, mas que merece também ser explicado. Levei para cada aluno, tiras em papel resistente, com frases que podem ser úteis em sala de aula. Entreguei um envelope para cada um contendo as seguintes frases:

Quadro 11 – *Useful language*

May I go to the toilet, please?		
Sorry, I'm late. May I come in?		
Can I drink some water?		
May I leave early today?		
Can I borrow your pencil, please?		
May I ask you a question?		
Good morning.		
Sorry	No	Yes

Fonte: Elaborado pelo autor.

As frases foram feitas em um formato ampliado e combinei com os alunos que, quando precisassem tomar água, ir ao banheiro ou fazer alguma atividade dentre as incluídas no quadro 11 acima, precisariam levantar as placas correspondentes em inglês

e, somente assim, eu poderia atender ao pedido. Portanto, ao final da aula, expliquei o significado de cada frase, pois a partir desse dia, teriam que sempre trazer o envelope para a sala e fazerem uso das frases quando necessário.

4.4.1 Avaliação da unidade 5

Nessa unidade, mais uma vez foram utilizadas imagens antes de se ater ao texto escrito. Entretanto, dessa vez as discussões tiveram maior participação dos alunos. Os alunos participaram mais e houve uma interação satisfatória. A presença das imagens, a meu ver, trouxe a oportunidade de um levantamento de hipóteses em Libras muito importante, antes que iniciássemos o texto em LI, propriamente dito. No momento em que chegamos ao texto, percebi que houve mais possibilidades para os alunos assimilarem as informações nele contidas. Outro fator positivo foi o uso dos dicionários. Foi a primeira vez que os alunos utilizaram o dicionário de inglês (online ou impresso) e souberam da existência do *Google Tradutor*, mesmo que esse último não tenha sido utilizado em sala naquele momento. Ao final da unidade, através das respostas dadas às perguntas das atividades, comecei a perceber a ampliação do vocabulário dos alunos.

Um dos maiores desafios nessa unidade foi a minha falta de habilidade para lidar com as situações e discussões que surgiram. Mesmo tendo estudado sobre letramento crítico anteriormente, observado diversas atividades que envolveram essa proposta em outros contextos, e apesar de gostar de participar de conversas que envolvam o tema discutido nessa aula, eu não soube aproveitar de maneira satisfatória as discussões iniciadas pelos alunos. Acredito que fui também pressionado por um planejamento feito anteriormente que precisava cumprir muita coisa em apenas duas aulas geminadas. Pelo fato de a discussão ter-se estendido muito durante a apresentação da primeira imagem, as outras imagens não puderam receber tanta atenção. Outro ponto que parece carecer de avanços é o uso de dicionários. Eu dispunha apenas de dois exemplares em sala de aula e eram seis alunos. Portanto, o uso foi lento e o trabalho poderia ter sido melhor se houvesse mais tempo e mais exemplares.

4.4.2 Presença de LC na unidade 5

Nessa unidade, houve momentos de posicionamentos mais incisivos por parte dos alunos. Diante do tema proposto, antes de se comentar sobre o texto, o uso das

imagens fez emergir uma discussão que envolveu quase todos os alunos da sala. As opiniões de Cisco e John Diggle exemplificaram fatos de discriminação.

A ideia simples proposta inicialmente pelo professor acabou sendo aprofundada pelos alunos e a discussão tornou-se um desabafo de John em um determinado momento. A intenção inicial era discutir os diversos tipos de discriminação, mas foi a discriminação racial que mais chamou a atenção dos alunos. Foi possível perceber que, a partir de uma pequena abertura para discussão, houve uma tentativa pelo aluno de se posicionar contra a atitude do colega que o havia ofendido, chamando-o de macaco. Um posicionamento que se completou quando, através do pequeno texto usado na unidade, eu perguntei sobre atos de discriminação pelo mundo. John retomou, falou brevemente da Alemanha, possivelmente referindo-se ao período da Segunda Guerra Mundial e, em seguida, logo falou de um episódio que aconteceu em Porto Alegre³², mais especificamente em um jogo de futebol entre o Grêmio e o Santos, onde uma gremista foi flagrada pelas câmeras chamando o goleiro do time rival de macaco. O fato já aconteceu há um ano aproximadamente mas, mesmo assim, John fez uma ligação disso com o que Oliver disse a ele.

A atitude do aluno demonstra, a meu ver, uma possível manifestação de leituras de mundo que ele tenha feito, não apenas devido às aulas de inglês, mas possivelmente a outras experiências vividas. Talvez aquele tenha sido um espaço para a socialização de suas ideias e indignação mas, mais do que isso, foi uma maneira de organizar essas inquietações e encontrar outras possíveis novas posturas.

Essa aula parece ter contribuído, pelo menos um pouco, para uma reflexão sobre as atitudes cidadãs dos alunos e suas possibilidades de transformação.

4.5 Unidade 6: *Racism*

A unidade anterior abordou o tema “*Discrimination*” e, mesmo que a intenção não tenha sido aprofundar sobre o tema racismo, as discussões sobre discriminação racial foram aquelas em que mais os alunos fizeram comentários em sala de aula. A unidade sobre o tema *racism* já havia sido planejada anteriormente, mas não havia sido previsto que a ligação com a unidade anterior seria tão pertinente.

³² Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/esportes/futebol/gremista-diz-que-nao-quis-ofender-ao-chamar-goleiro-de-macaco-ed0z93vkm11j2bq09zvforh3i>> Acesso em: 2 dez., 2015.

No primeiro momento, levei os alunos para outra sala para que pudéssemos utilizar o projetor de slides. Expliquei que naquele momento iríamos assistir a três pequenos vídeos e que em seguida iríamos discutir um pouco sobre eles. O tempo de duração total dos três vídeos juntos era de aproximadamente 8 minutos

Figura 15 – Vídeos utilizados para o tema “racism”



Fonte: YouTube³³

O primeiro vídeo conta a história de uma garota que está em uma lanchonete utilizando seu laptop e precisa ir ao banheiro. Com receio de que um rapaz negro que também estava ali roubasse o aparelho em sua ausência, resolve pedir a uma mulher (branca) que tomasse conta do laptop enquanto ela ia ao banheiro. Na volta, a garota não encontra seu computador, nem o rapaz, nem a mulher. Ela então pega sua carteira e corre para a rua. Vendo o rapaz negro, ela ainda pensa que ele havia roubado seu laptop, mas logo percebe que estava de mãos vazias. Nesse momento, a garota começa a ficar aflita, deixa sua carteira cair e o rapaz se agacha para pegá-la. Pensando tratar-se de um assalto, dois homens que passavam no momento agridem o rapaz. A garota tenta explicar que foi um mal entendido, mas o rapaz fica muito ferido. No final do vídeo aparece a mulher que estava na lanchonete, com o laptop nas mãos. A mensagem que

³³ Vídeo 1 (Stop Prejudice - Kill Racism) – Disponível em: <<https://youtu.be/CfyF6uC6kv8>> Acesso em: 3 mar., 2015.

Vídeo 2 – (Best message against racism) – Disponível em: <<https://youtu.be/Ek1mSE-gKbg>> Acesso em: 3 mar., 2015.

Vídeo 3 (The Silent Truth – a short film about racism) – Disponível em: <<https://youtu.be/BOUhBIHHEQc>>. Acesso em: 3 mar., 2015.

surge na tela é: *Stop prejudice. Kill racism*. Durante todo o vídeo não há falas, apenas imagens.

O segundo vídeo mostra uma garotinha que soltou seu balão e, chorando, aponta para ele preso no alto de um poste de luz. Surge um rapaz negro, entende a situação e resolve ajudá-la. Ele sobe até o topo, pega o balão e volta para entregá-lo à garotinha. Entretanto, antes que ela consiga pegar o balão das mãos do rapaz, uma mulher, provavelmente a mãe, agarra a menina e logo se retira dali, olhando com certo medo para o rapaz e gritando. Ele volta para sua casa com o balão e, ao soltá-lo em seu quarto, o balão se une a tantos outros que já estavam no teto. O vídeo é uma propaganda de um creme dental. No final aparecem as frases: *Appearance can be deceiving. Black herbal toothpaste*.

O terceiro vídeo se inicia com frases que vão aparecendo em diferentes telas nesta sequência: *“racism is still with us... but it is up to us prepare our children... for what have to meet, and, hopefully... we shall overcome (Rosa Parks)”*. As imagens começam, provavelmente, em um centro de uma grande cidade. Enquanto uma mulher negra caminha, pessoas vão passando e colando nela etiquetas com os seguintes dizeres: *useless, ghetto, violent, fatherless, inferior, stupid, weak, ugly, rude* e *black*. Entretanto, a palavra *black* é colada diversas vezes. A mulher, séria durante todo o vídeo, para e começa a retirar as etiquetas deixando em evidência apenas aquelas em que estava escrito *black*. O vídeo termina com a frase: *The Silent Truth*.

Conforme registrado nas filmagens, os alunos estiveram muito atentos durante os três vídeos. Após terminarmos de assistir aos vídeos, iniciamos as discussões. Pedi a eles para contarem, primeiramente, o que entenderam de cada um. Cisco e Felicity fizeram um relato dos dois primeiros vídeos. Em seguida, perguntei-lhes sobre o terceiro que foi exibido, como mostra o excerto abaixo.

Professor: *e naquele vídeo que a mulher vai caminhando e as pessoas começam a colocar nela alguns papéis contendo algumas palavras?*

Cisco: *É uma discriminação... papéis dizendo que ela é feia, boba e várias vezes dizendo que ela é negra... é discriminação!*

Professor: *e isso acontece de verdade?*

Cisco, Barry e John Diggle: *verdade!*

Cisco: desde o tempo da escravidão, sabe? Portugueses que oprimiam negros aqui no Brasil. Eles sofreram muito, mas agora não sofrem mais. Agora são livres, unidos.

Professor: ok. Hoje as pessoas negras não são escravas como antigamente, mas você acha que elas continuam a sofrer?

Cisco: às vezes.

Os alunos iam contando, repetidas vezes, tudo o que os vídeos mostraram sem necessariamente refletir sobre os objetivos que os vídeos traziam. Felicity sempre pedia para contar um ou outro vídeo novamente enquanto Barry, apesar de sempre conversar outros assuntos com os colegas, dizia que não sabia o que dizer. Caitlin, sempre muito tímida, quando eu indagava, repetia o sinal de HUMILHAR e DISCRIMINAR.

De certa maneira, os vídeos ilustraram situações pertinentes em relação ao racismo. Entretanto, mais uma vez, as discussões não foram como o esperado. Eu pretendia levar a discussão mais adiante, de uma maneira diferente da que aconteceu na aula sobre discriminação. Todavia não foi possível, pois não houve um ambiente que favorecesse essa prática.

Fiz algumas considerações sobre o assunto e passamos para uma atividade. Organizei três colunas de palavras, uma chamada *positive*, outra *negative* e, por último, *neutral*. Havia diversas palavras espalhadas pela mesa. Os alunos teriam que encaixar essas palavras em uma dessas colunas. Como o trabalho foi feito em grupo, a turma deveria entrar em consenso quanto às escolhas.

Figura 16 – Trabalho em grupo da aula sobre racismo



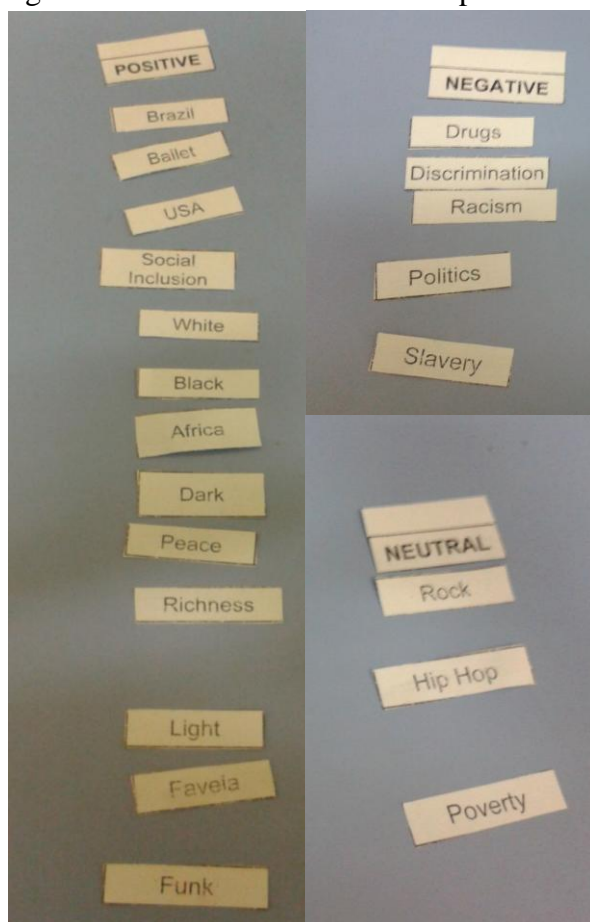
Fonte: arquivo pessoal do autor

As palavras que estavam na mesa eram: *black, white, dark, light, USA, favela, peace, racism, discrimination, social inclusion, poverty, hip hop, funk, richness, politics, slavery, Africa, Brazil, rock, ballet e drugs*. Os alunos discutiam sobre onde deveriam encaixar as palavras e me perguntavam o significado daquelas que eles haviam esquecido ou não sabiam. As opiniões divergiam. Uma das discussões entre eles foi sobre o lugar em que colocariam a palavra *favela*. Em um primeiro momento, o termo estava na coluna *negative*. Entretanto, Barry percebeu depois de algum tempo e colocou a palavra na coluna *positive*. O mesmo aconteceu com a palavra *funk*.

Essa atividade não buscou discutir apenas sobre racismo mas, de alguma forma, fazer um resgate das outras aulas dadas através das escolhas dos alunos ao relacionar as palavras com as colunas. Claro que mesmo fazendo essa relação, não significa que o posicionamento real do aluno seja aquele, mas evidencia pelo menos uma ideia que a turma tem em relação aos termos apresentados. A imagem seguinte (FIGURA 16) registra as escolhas feitas pela turma.

Os alunos fizeram escolhas que permitem diferentes interpretações. A maioria dos alunos é proveniente de regiões periféricas de cidades da região metropolitana de Belo Horizonte. Talvez seja por isso que concordaram, ao final, em colocar na primeira coluna palavras como *favela* e *funk*. Mesmo que não haja uma percepção sonora suficiente para ouvirem o estilo musical funk, há uma tendência em relação ao vestuário e estilos de vida principalmente. Também na coluna *positive* estão as palavras *white, black, light e dark*, consideradas antônimas em alguns contextos, mas os alunos as colocaram no mesmo grupo. Por fim, outras palavras que chamaram atenção foram *USA* e *Brazil* também colocadas na primeira coluna, o que parece posicionar os dois países, aparentemente, no mesmo nível, além de *social inclusion*, cujo conceito foi aprendido nas aulas de inglês.

Figura 16.1 – As três colunas feitas pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Na coluna *negative*, as palavras *drugs*, *discrimination*, *racism* e *slavery* eram esperadas. Entretanto, todas as vezes que os alunos mencionavam *politics*, faziam o sinal da atual presidente da república e, por isso, decidiram deixar a palavra na segunda coluna, posicionando o termo com expressões faciais de desaprovação.

Na coluna *neutral*, as palavras *rock* e *hip hop*, que possivelmente perderam espaço para o *funk*, mas, mesmo assim, não foram considerados estilos negativos. A palavra *poverty* foi também encarada como algo neutro, o que pode transparecer uma possível naturalidade para com situações que envolvam a pobreza, ou uma falta de reflexão sobre a situação geral da pobreza no Brasil e/ou no mundo.

4.5.1 Avaliação da unidade 6

A atividade trouxe a oportunidade de os alunos conhecerem possíveis casos de racismo, através de vídeos curtos e simples. O fato de que os alunos não discutiram muito sobre racismo, mas recontaram cada vídeo, pode trazer possibilidades para novas interpretações futuras. É possível que os alunos não tenham sido apresentados ou não vivenciaram fatos como os mostrados nos vídeos, e por isso tiveram necessidade de reforçar muitas vezes o que assistiram. A atividade de relacionar as palavras com as colunas trouxe uma oportunidade de discussão entre os alunos que foi relevante. A decisão precisava ser tomada em grupo, o que possibilitou um momento de reflexão dos alunos para decidirem a coluna em que colocariam os termos de forma que todos concordassem.

O primeiro desafio encontrado foi em relação à utilização do projetor. Eu havia reservado previamente, mas há apenas um na escola. Dessa maneira, precisei esperar que a direção liberasse o aparelho para que, em seguida eu pudesse usá-lo, o que causou muito atraso. Os próprios alunos ajudaram a instalá-lo quando finalmente foi entregue na “sala de informática”, onde estávamos. A sala, na verdade, possui três computadores, mas não estão em condições de uso. Entretanto, resolvi usar esse ambiente, pois na sala há espaço para a projeção e mesas grandes. Depois que os vídeos foram exibidos, os alunos iniciaram, como mencionei anteriormente, alguns recontos de tudo o que haviam visto. Fiquei muito preocupado com o tempo que tínhamos para concluir aquela atividade. Porém, as discussões não se estenderam muito, nem eu os motivei com veemência para isso, e decidi logo iniciarmos a próxima atividade. O objetivo inicial era também trabalhar com as informações linguísticas presentes nos vídeos. Entretanto, devido à preocupação de não ter tempo hábil para isso, decidi cancelar essa parte.

4.5.2 Presença de LC na unidade 6

Em relação à investigação prevista em um dos objetivos desta pesquisa, sobre a questão da presença do LC nessa atividade, acredito que é possível dizer que houve uma tentativa de promoção do LC desde a elaboração da aula (assim como em todas as demais) até sua execução. No entanto, dessa vez, acredito que o que mais contribuiu para o LC dos alunos foram as discussões que eles mesmos fizeram entre si através dos materiais que disponibilizei. Minhas mãos e minhas indagações, dessa vez, ocuparam

um espaço menor, sem que eu planejasse isso. Mais uma vez, minha intenção era conduzir e guiar as discussões a fim de que os alunos corresponderem com discussões mais elaboradas. Entretanto, por ter ficado muito preocupado com o tempo, acabei diminuindo minhas intervenções e fiquei com a sensação de que a aula não teria sido muito produtiva. Somente depois de uma reflexão maior é que pude perceber que minha condução tem um papel importante, mas em muitos momentos, ela não é tão primordial. Acredito que isso permitiu empoderar os alunos, cumprindo os objetivos que o LC prevê.

4.6 Unidade 7: *Gender issues – stereotypes*

A atividade sobre questões de gênero que enfocava mais sobre estereótipos de homens e mulheres trouxe informações visuais (Figura 17), com alguns elementos verbais, em um primeiro momento, mostrados no tablet. Em seguida, exibi um vídeo que trazia imagens de propagandas onde mulheres ocupavam um lugar sempre sensual ou de inferioridade, mas que trazia outra interpretação quando os homens ocupavam esse espaço (Figura 18).

Distanciando um pouco dos temas abordados anteriormente, mas ainda com o objetivo de abrir espaços para o LC, tentou-se também ampliar o vocabulário e a compreensão textual dos alunos através dos textos presentes no vídeo e nas imagens.

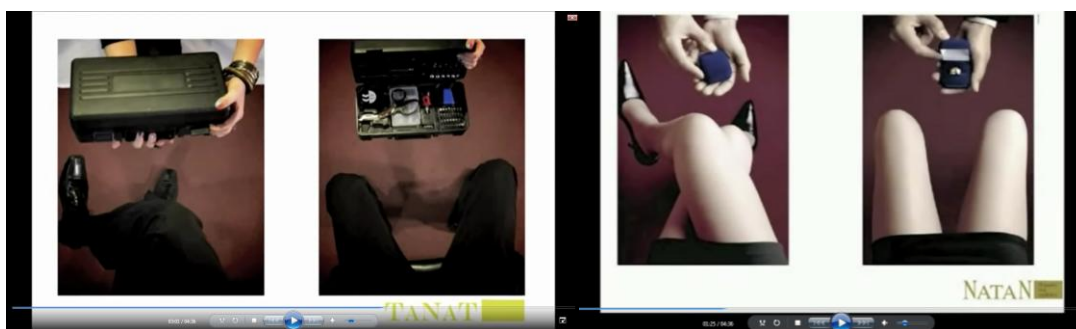
Figura 17 – Estereótipos: homens e mulheres



Fonte: Fast Company Design³⁴

³⁴ Disponível em: <www.fastcodesign.com>. Acesso em 15 mar., 2015.

Figura 18 – Exemplo de uma das propagandas



Fonte: YouTube³⁵

Na Figura 17, os textos presentes nos cantos superiores das imagens são: *luggage – luggage, best weapon – best weapon, reflection – reflection, single focus – multitasking*. Os alunos primeiramente observaram cada imagem e explicaram de que se tratava cada uma delas. Eu apenas complementava e ajudava-os a entender as imagens, já que estavam no tablet e, algumas delas não ficavam muito visíveis.

Em determinado momento, Cisco voltou ao assunto sobre a primeira imagem onde há um homem com apenas uma mala e a mulher com várias, como mostra o excerto abaixo:

Cisco: *você costuma utilizar uma mala só ou muitas?*

Professor: *como o homem da imagem, eu utilizo apenas uma e coloco pouca coisa.*

Cisco: *eu tenho muito roupa. Então na hora de colocar na mala eu escolho com cuidado as peças novas e deixo aquelas velhas de lado. Aí a minha mala...*

Nesse momento eu interrompi o aluno para tentar explicar sobre o que as imagens mostram e a relação delas com a realidade que pode trazer informações diferentes. Todavia, antes que eu terminasse de falar, ele me interrompeu pra dizer que, dentro de casa, por exemplo, numa relação entre marido e mulher, as responsabilidades precisam ser divididas por igual, sem delimitar, necessariamente coisas que somente homem faz e aquelas que são apenas as mulheres. Eu perguntei aos alunos se concordavam com Cisco e todos afirmaram que sim. A minha interrupção, na verdade,

³⁵ Representations of Gender in Advertising – Disponível em: <<https://youtu.be/HaB2b1w52yE>> Acesso em 15 mar., 2015.

foi feita a partir do comentário do aluno. Tentei mostrar para ele que ele poderia utilizar para viagens quantas malas fossem necessárias, mesmo que eu tenha dito que utilizo apenas uma, como a representação masculina da imagem. E que aquilo se tratava de um estereótipo que a sociedade, de maneira geral, tem por convenção, mas que não eram regras. Na minha resposta do trecho acima – *“como o homem da imagem, eu utilizo apenas uma e coloco pouca coisa”* – percebi uma ideia que precisaria de maior cuidado ao ser exposta e, somente a partir do comentário de Cisco, percebi o deslize e tentei me retratar. Mesmo assim, não consegui perceber se me fiz entender.

Antes da exibição do vídeo com as propagandas (Figura 18), falei dos comerciais de cervejas no Brasil que trazem, na maioria das vezes, mulheres como objetos sexuais. Em seguida, mostrei o vídeo em meu laptop. Como na aula anterior a experiência com o projetor não havia sido muito positiva, resolvi não utilizá-lo novamente.

A primeira parte das propagandas mostrava as mulheres como objeto sexual ou inferiorizadas de alguma maneira. A segunda parte, criticando essa atitude de marcas multinacionais, tentava substituir as personagens (mulheres) por homens, causando um efeito diferente do pretendido nas propagandas originais. Além disso, também modificavam o nome da marca e do slogan, tentando causar um efeito reverso do original. Expliquei aos alunos cada uma delas e perguntei a eles sobre o que achavam. Os alunos riam das propagandas que os homens protagonizavam, pois de fato, estavam um pouco pitorescas, mas pretendiam denunciar certos abusos cometidos por grandes marcas.

Figura 19 – Uma das propagandas fictícias demonstradas em sala



Fonte: Youtube³⁶

³⁶ Representations of Gender in Advertising – Disponível em: <<https://youtu.be/HaB2b1w52yE>> Acesso em 15 mar., 2015.

Os alunos comentaram sobre algumas delas e à medida que iam sendo passadas no computador, eu os atentava ao vocabulário presente nas imagens. Em seguida, comentei também sobre algumas profissões em que, majoritariamente, há a presença de homens. Cisco foi o aluno que mais tentou se posicionar falando sobre a importância da igualdade de gêneros no trabalho. Mencionou também esportes, dizendo que o futebol, por exemplo, deveria ter o mesmo reconhecimento tanto para homens, quanto para mulheres. O aluno lembrou-se da jogadora de futebol brasileira, Marta, e a elogiou.

Para resumir as discussões da aula, perguntei aos alunos, um de cada vez, sobre o que achavam do que havia sido apresentado. À medida que iam expondo suas opiniões, eu escrevia no quadro e os indagava se minha frase sintetizava as opiniões expressas. Foram apenas três anotações no quadro: *gender equality*, *woman are not submissive* e *don't believe everything the media says*. Antes disso, precisei explicar com mais detalhes sobre o que é gênero (masculino e feminino), pois não há um sinal específico em Libras para essa palavra. Da mesma maneira, também foi necessário explicar a palavra estereótipo. Após a explicação, mostrei as formas em inglês das palavras: *gender* e *stereotype*.

4.6.1 Avaliação da unidade 7

Os alunos, através das imagens e dos vídeos, foram expostos a um tema que gerou certa curiosidade. O aluno Cisco quis dar muitos exemplos sobre igualdade de gênero e tentou se posicionar diante de algumas propagandas. Os alunos, de maneira geral, se divertiram ao ver as imagens das propagandas protagonizadas por homens e ficaram, aparentemente, incomodados com o que viram.

Para essa atividade, houve muita informação visual, o que não é ruim, mas a maneira com que eu distribuí essas informações não foi muito viável. Mostrei muitas imagens, o vídeo com as propagandas com quase cinco minutos de duração e, por isso, percebi que os alunos começaram a se dispersar. Não intercalei com outras atividades ou outras maneiras de discutir o tema. Acredito que, devido a isso, mesmo depois que comecei a motivar as discussões, houve poucos comentários. Outro grande desafio foi explicar os significados de gênero e estereótipo, uma vez que não existe sinal em Libras – pelo menos que eu conheça – que corresponda ao sentido dessas palavras. Mesmo sabendo que esses termos apareceriam nas aulas, eu não me precavi anteriormente para explicá-los. Por fim, posicionei-me, sem que percebesse, revelando estereótipos do

homem, quando disse, de maneira um pouco austera, que eu era como a representação masculina da imagem, portanto, carregava poucas coisas na mala. Isso me fez repensar a maneira que eu lia aquelas imagens e me deu a oportunidade de perceber, enfim, que naquele momento foi Cisco quem me deu uma lição.

4.6.2 Presença de LC na unidade 7

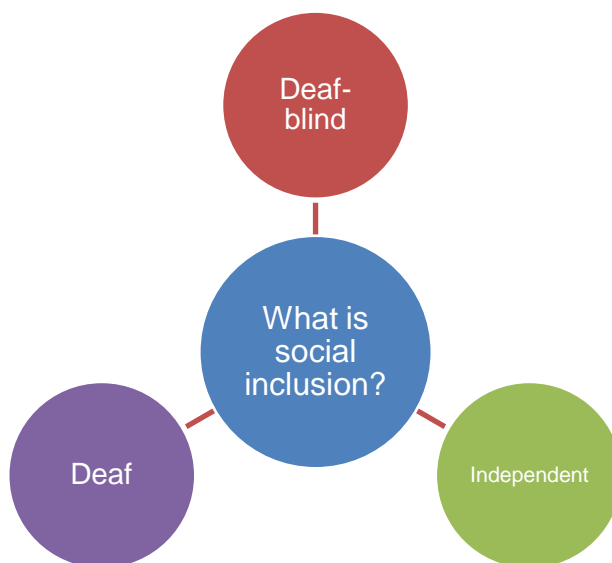
Para esta atividade, os alunos puderam ter contato com um tema relevante e que propiciou discussões e reflexões também pertinentes. Através dos comentários que exemplificavam situações reais, como aqueles feitos por Cisco, percebi que o tema foi compreendido e, não somente os alunos, mas acredito que, dessa vez, eu também tenha avançado mais um pouco em meu LC. Ao final da aula, as frases que os alunos fizeram em Libras e que eu traduzi para o inglês no quadro sintetizam o que compreenderam na unidade.

4.7 Unidade 8: *Twitter*, produção escrita e outras discussões

A unidade 8 teve como objetivo proporcionar momentos de produção textual a partir dos assuntos abordados nas últimas unidades. Primeiramente, escrevi no quadro algo para se trabalhar uma pré-escrita, uma espécie de *clustering*³⁷. Essa ideia prevê a escrita de uma palavra ou frase como ideia central a ser colocada em uma folha de caderno, por exemplo, mas nesse caso foi colocada no quadro. A partir dessa palavra, que deve ser circulada, são puxadas linhas onde serão escritos outros termos que se associem com aquela ideia central. Os vocábulos podem ser agrupados de diversas maneiras. No nosso caso, elegi algumas ideias centrais e, a partir delas, os alunos precisavam pensar perguntas. Outro modelo previa o contrário: perguntas eram colocadas como elementos centrais e, a partir delas, os alunos sugeriam possíveis respostas. O modelo abaixo que foi completado por um aluno:

³⁷ Disponível em: <<http://writing2.richmond.edu/writing/wweb/cluster.html>> Acesso em: 20 dez., 2015.

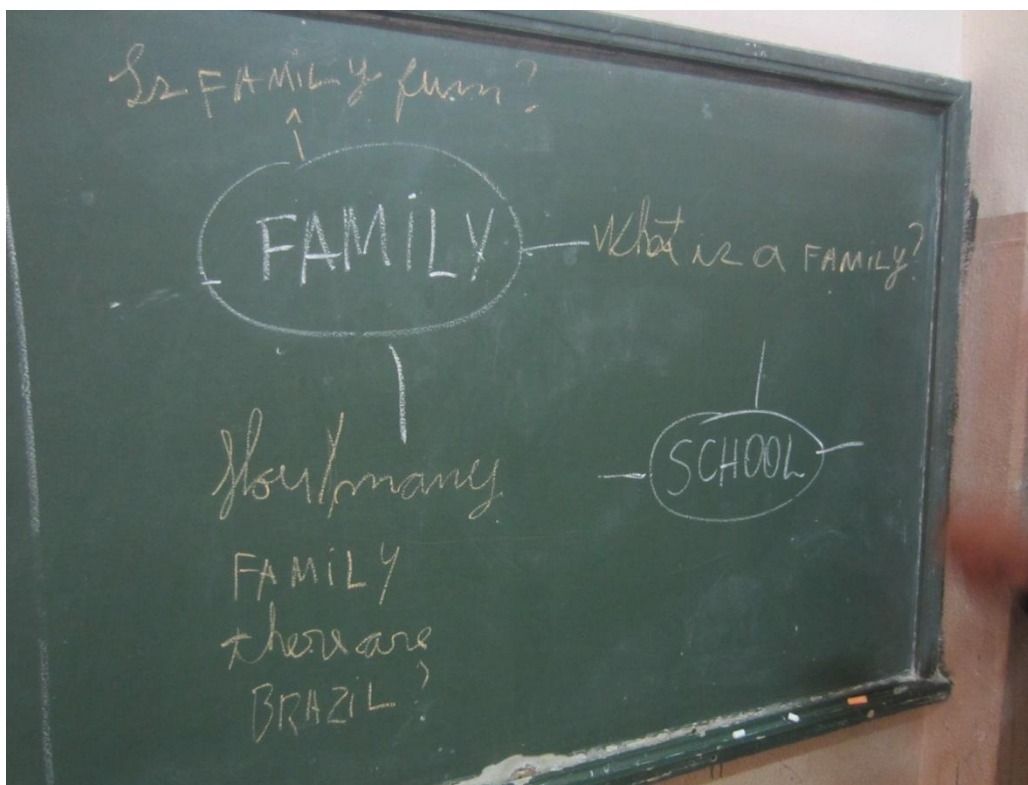
Figura 20 – Prewriting 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro modelo desenvolvido em sala de aula também pode ser visto na Figura 21 abaixo. Na ocasião, eu escrevia a palavra central e os alunos sugeriram as perguntas relacionadas.

Figura 21 – Prewriting 2



Fonte: arquivo pessoal do autor

Após fazermos alguns exemplos semelhantes às Figuras 20 e 21 no quadro, os alunos produziram também outros pequenos modelos no caderno. Alguns demonstraram certa dificuldade ao escreverem, mas como a turma possui poucos alunos, pude ir a cada um deles para auxiliá-los com calma.

Após essa atividade, expliquei aos alunos que veríamos dois clipes musicais de um surdo finlandês chamado Marko Vuoriheimo, ou *Signmark*³⁸, como é mais conhecido. O *rapper* compõe suas músicas em língua de sinais finlandesa ou americana, mas o seu grupo sempre canta em inglês. As letras, portanto, abaixo de seus vários vídeos presentes no YouTube, estão em inglês. De acordo com o portal Globo.com³⁹, na maioria dos casos, as músicas de *Signmark* tentam denunciar os preconceitos sofridos pelos surdos a partir das próprias experiências do músico, além de outras denúncias sociais. Expliquei essas informações aos alunos e exibi os vídeos que contém muitas informações visuais relevantes para uma boa compreensão, mesmo para quem não entende a língua cantada ou sinalizada. Os clipes exibidos foram das músicas *Fighting* e *Talk to the hand*⁴⁰.

Os alunos se interessaram muito pelo fato de ser um surdo protagonizando um vídeo musical e também pelo estilo de suas roupas e do cenário utilizado. *Signmark* se identifica com o *rap* e o *hip hop*. Em seguida, analisamos rapidamente os refrãos de cada música a partir da letra em inglês. Essa atividade foi usada para contextualizar a produção escrita que se iniciou em seguida.

Inicialmente, perguntei aos alunos se conheciam a rede social *Twitter*. Somente *Oliver* conhecia, mas não tinha uma conta própria. No meu tablet, mostrei algumas imagens que eu já havia separado para explicar aos alunos o que é o *Twitter* e como é utilizado. Em seguida, disse aos alunos que iríamos escrever *tweets*, como são chamados os textos de até 140 caracteres do *Twitter*, para enviarmos para *Signmark*. Assim, como nossas aulas abordaram temas semelhantes aos clipes musicais feitos pelo artista finlandês, sugeri que, um primeiro momento, falássemos de nossas impressões sobre os vídeos e, em seguida, postássemos algo que sintetizaria as ideias dos alunos sobre as nossas últimas aulas. Seriam, portanto, dois *tweets* para cada aluno.

³⁸ Disponível em: <<http://www.signmark.biz/bio/>>. Acesso em 19 dez., 2015.

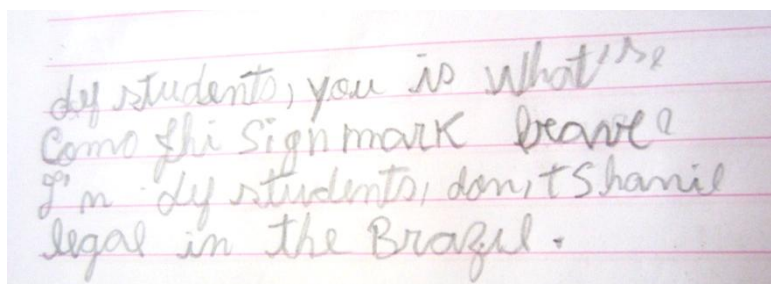
³⁹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Musica/0,,MUL754790-7085,00-DEFICIENTE+AUDITIVO+FICA+FAMOSO+CANTANDO+RAP+NA+LINGUA+DOS+SINAIS.html>> Acesso em 19 dez., 2015.

⁴⁰ *Fighting* – Disponível em: <<https://youtu.be/gfNoMJ1GYzM>> Acesso em abr. 25, 2015.

Talk to the hand – Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AZF0vZS8kKE>> Acesso em abr. 25, 2015.

A primeira produção seria feita no caderno. Auxiliei os alunos lembrando algumas estruturas sintáticas e vocabulário que eles já haviam aprendido, mas pedi que o primeiro rascunho fosse feito do jeito que conseguissem. Alguns conseguiram. Aos alunos que não obtiveram muito sucesso, pedi que escrevessem em português para que, em seguida, eu os ajudasse a traduzir para o inglês. Mesmo assim, dava autonomia para eles pensarem em uma primeira tradução e não realizei correções nesse primeiro momento. Uma das reações que os alunos tiveram foi acessar a internet pelo celular para consultarem o *Google Tradutor*, possível resultado da aula que tivemos sobre dicionários, quando expliquei sobre esse recurso. Eu os deixei livres para fazerem da maneira que achassem melhor. Depois de algum tempo, as produções foram tomando forma. Algumas delas serão mostradas nas figuras 22 a 25 a seguir. Abaixo de cada figura, há transcrições de seu conteúdo, para facilitar a leitura. Nessas transcrições utilizei barras (/) para representar as quebras de linhas.

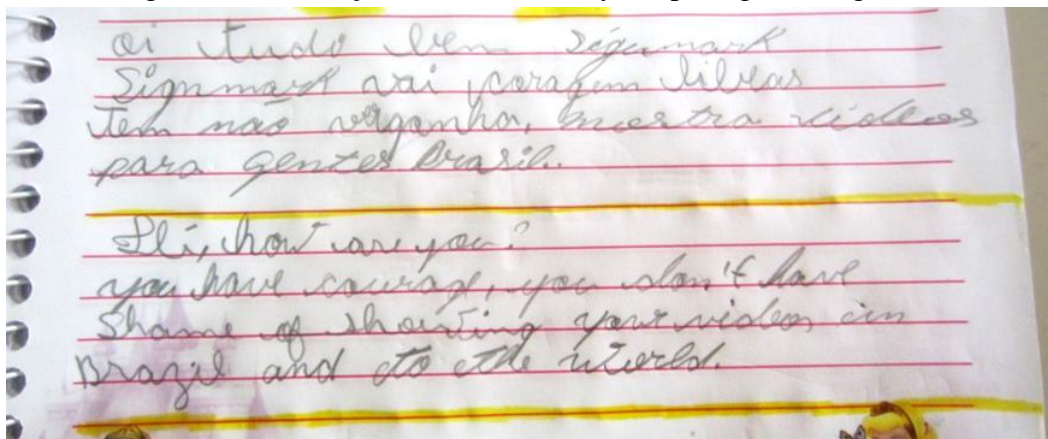
Figura 22 – Produção da aluna Caitlin em inglês



Fonte: arquivo pessoal do autor

Transcrição da Figura 22: *Def students, you is what's e / como Hi Signmark brave e / I'm def students, don't shanie / legal in the Brazil.*

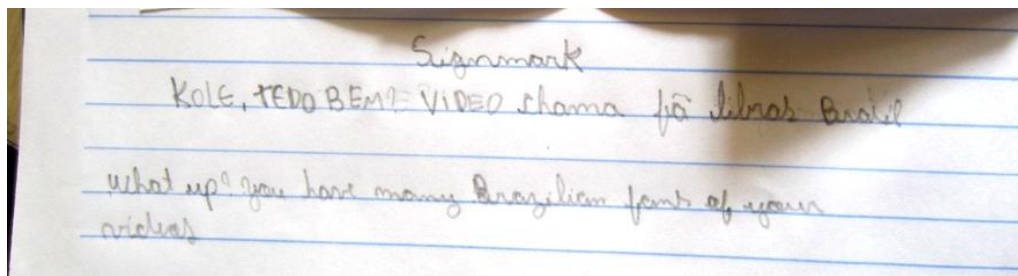
Figura 23 – Produção da aluna Felicity em português e inglês



Fonte: arquivo pessoal do autor

Transcrição da Figura 23: *Oi tudo bem Signmark / Signmark vai coragem libras / tem não vergonha mostrar vídeos / para gentes Brasil.*
Hi, how are you? / You have courage, you don't have / shame of showing your videos in / Brazil and to the world.

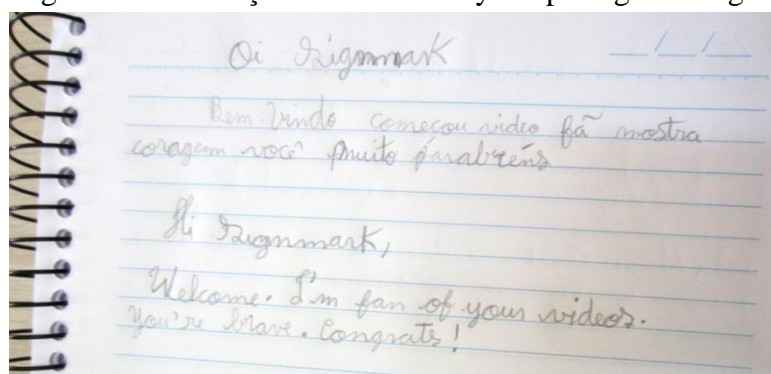
Figura 24 – Produção do aluno John Diggle em português e inglês



Fonte: arquivo pessoal do autor

Transcrição da Figura 24: *Kole, tudo bem? Video chama fã libras Brasil.*
What up? You have many Brazilian fans of your / videos.

Figura 25 – Produção do aluno Barry em português e inglês



Fonte: arquivo pessoal do autor

Transcrição da Figura 25: *Oi Signmark / Bem-vindo começou vídeo fã mostra / coragem você muito parabéns.*
Hi Signmark, / Welcome. I'm fan of your vídeos. / You're brave. Congrats!

As produções, nesse primeiro momento, trouxeram um resultado surpreendente para mim e para eles, pois os alunos iniciaram o ano com pouca ou nenhuma experiência acerca da leitura e escrita da LI, mas depois de alguns meses conseguiram realizar uma pequena produção. Ajudei-os a ajustar os textos em um segundo rascunho para, em seguida, entrarmos em contato com *Signmark*.

A essa altura, eu já havia criado em casa uma conta do *Twitter* para a turma (@DeafStudents) e já estava seguindo diversos surdos de países em que a língua

majoritária é o inglês, pensando que, conseqüentemente, eles poderiam se comunicar em inglês conosco através dos *tweets*. Um dos surdos que comecei a seguir foi *Signmark*. Expliquei a ele do que se tratava em uma mensagem privada. No entanto tivemos sérios problemas: o primeiro deles é que *Signmark* nunca nos respondeu, embora sua conta estivesse ativa. O segundo problema foi que a escola fechou a sala de informática por mais de dois meses para guardar materiais da festa junina, mas mesmo que estivesse aberta, havia somente um computador funcionando. Assim, tentei por diversas vezes levar meu *laptop*, mas não consegui, em nenhuma das quatro vezes que o levei, conectá-lo à internet da escola. Discuti com os alunos sobre os problemas e decidimos encerrar as possibilidades de contato com *Singmark* por enquanto, até que tivéssemos acesso à internet na escola.

Embora não tenha sido possível concluir essa unidade como eu esperava, houve momentos de aprendizagem significativa, interações e socialização de ideias. Faltou a segunda etapa da atividade, que seria a produção de outros *tweets* que embarcariam comentários sobre o que havíamos discutido durante as sete unidades anteriores e as impressões que os alunos tiveram dos clipes de *Signmark*, já que a maioria deles envolve temas que se relacionam, de certa maneira, com as aulas passadas. Finalizamos, assim, o que eu havia planejado para o primeiro bimestre.

4.7.1 Avaliação da unidade 8

Esta unidade se iniciou com uma atividade de pré-escrita que, de certa maneira, evidenciou muitas potencialidades dos alunos. Os vídeos trouxeram elementos desconhecidos por todos eles, mas que despertaram certa curiosidade, seja pela figura de *Signmark*, por ser um surdo adepto ao *rap* e ao *hip hop* e que produz clipes musicais, seja pelo conteúdo que as canções traziam. Outra nova informação para a turma foi sobre a rede social *Twitter*, exceto para o aluno Oliver. Durante a produção escrita, os esforços feitos, seja folheando o caderno para procurarem vocabulário e exemplos de frases para colocarem nos textos, seja pesquisando na internet pelo celular, demonstraram que os alunos, mesmo em níveis iniciais de aprendizagem, conseguiam, de alguma maneira se expressar em inglês. A minha ajuda consistiu em indicar os textos que poderiam trazer informações que pudessem auxiliá-los na escrita e incentivá-los também na busca através da internet. Além disso, alguns deles se ajudaram. Sobre o conteúdo da escrita, Caitlin e Felicity, por exemplo, ressaltaram a coragem de

Signmark, reconhecendo sua importância, enquanto surdo, de ocupar esse espaço. Barry e John Diggle, escreveram que já são fãs dos vídeos de *Signmark* e o parabenizaram, revelando assim, que entenderam quem ele é e o que canta nos vídeos.

Por outro lado, percebi que eu poderia ter desenvolvido um pouco mais o assunto abordado no vídeo *Talk to the hand*, pois envolve questões de barreiras de comunicação enfrentadas por surdos, o que não consegui aprofundar na unidade 3. Penso que poderia ter criado outras alternativas para que os textos que os alunos produziram pudessem ser publicados de alguma forma, mesmo que eu fizesse em outro espaço que tivesse acesso à internet ou não utilizasse, necessariamente, algum site, mas os divulgasse em algum mural ou criasse uma espécie de informativo impresso. Mesmo que os alunos tenham obtido sucesso, de maneira geral, na escrita, os textos acabaram sendo esquecidos, pois não houve circulação nem entre as outras turmas em que eu também atuo.

4.7.2 Presença de LC na unidade 8

Na unidade 8, em relação à promoção do LC, posso considerar que houve um incentivo à reflexão a partir dos vídeos para que, assim, os alunos se posicionassem através da escrita endereçando os *tweets* ao protagonista dos clipes musicais, *Signmark*. O movimento feito, desde a escolha do léxico, as ideias a serem transmitidas no texto, mesmo que tenha sido restrito a apenas duas linhas – porque, de fato, foi pedida uma produção de até 140 caracteres para se adequar ao *Twitter* – são marcas de uma reflexão e ação. Além disso, os alunos, de alguma maneira, se enxergaram nos vídeos, seja por se identificarem com o músico e compositor surdo, seja pelos temas que ele trazia, que foram compreendidos através da leitura dos refrãos em inglês das músicas e de todos os recursos visuais inerentes ao vídeo.

4.8 Outras discussões e análises

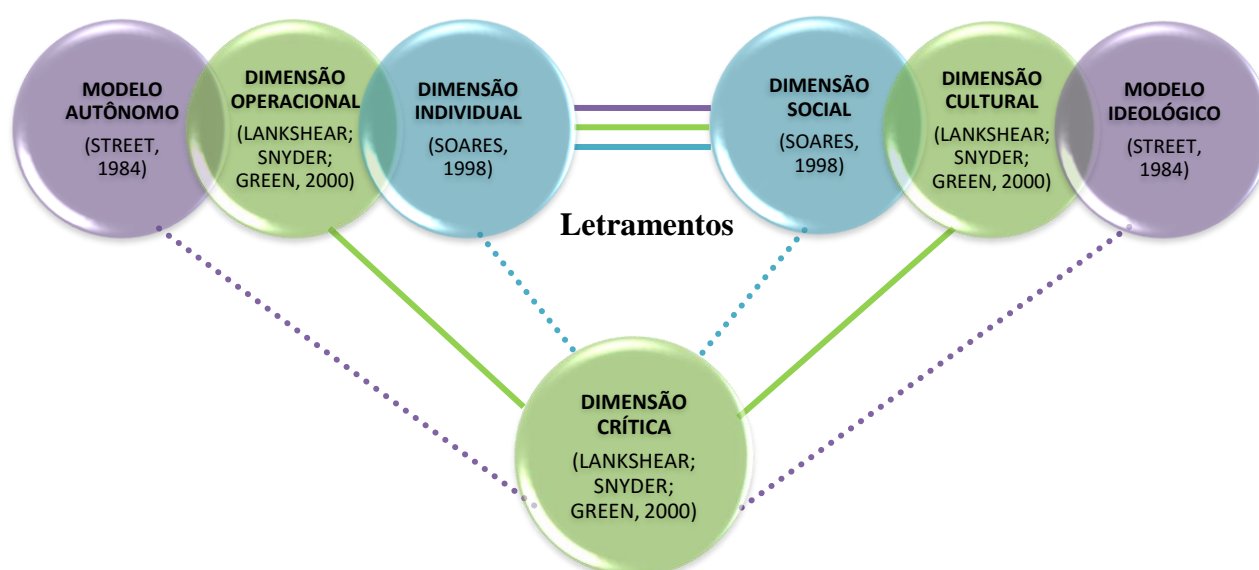
Nesta seção que encerra este capítulo, retomo algumas teorias mencionadas anteriormente neste trabalho, fazendo uma análise geral de tudo o que foi discutido até aqui.

4.8.1 Organização e compreensão do letramento

No segundo capítulo, foram apresentados conceitos de letramento defendidos por alguns autores: Street (1984); Soares (1998); Lankshear, Snyder e Green (2000). À medida que eu progredia na análise dos dados deste trabalho, pude perceber como os conceitos que esses autores trazem poderiam se relacionar, sem, de fato, anularem um ao outro. A Figura 26 abaixo pretende demonstrar as possíveis relações de alguns pontos dessas teorias discutidas no capítulo 2. A seguir, relaciono os conceitos de letramento e suas implicações para esta pesquisa.

A figura 26 abaixo tenta representar esquematicamente os modelos de letramento propostos por Street (1984) e Lankshear, Snyder e Green (2000) e as concepções sobre letramento de Soares (1998). Cada círculo representa uma característica específica dos modelos propostos por esses autores. As interseções entre os círculos representam pontos em que essas características dialogam entre si ou se assemelham. É importante notar que, apesar de aparecerem lado a lado, isso não quer dizer que os termos tenham exatamente o mesmo significado, mas apresentam muitas características similares. Por isso a interseção entre os círculos, pois demonstra que há pontos em que se encontram, mas que há também particularidades conferidas por cada autor.

Figura 26 – Relações próximas de diferentes concepções para organização e compreensão do letramento



Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se no gráfico acima que o modelo autônomo de Street (1984) possui relações tanto com a dimensão operacional, proposta pelo modelo de Lankshear, Snyder e Green (2000), quanto com a dimensão individual, discutida por Soares (1998). Os três modelos se relacionam, por exemplo, ao considerarem leitura e escrita no âmbito da decodificação e compreensão de palavras e textos.

Entende-se letramento aqui com uma grande proximidade do significado de *alfabetização* no Brasil em sua visão mais tradicional, o que quer dizer que nesse caso, há uma preocupação com o reconhecimento do alfabeto, de sílabas, grupos e famílias de palavras, na maioria das vezes textos que são criados pelo professor para desenvolver a leitura do aluno, e, para trabalhar a escrita do educando, são elaborados textos com poucas reflexões de usos reais (alguns deles retirados das conhecidas cartilhas de alfabetização). Além disso, os aspectos gramaticais são apresentados como listas de repetidos exercícios, de maneira muitas vezes imposta, sem levar em conta as nuances da real utilização da língua em diferentes contextos. Tais pontos, mesmo que aqui apresentados com um leve tom de crítica, fazem parte do processo mencionado por Soares (1998): *alfabetizar letrando*. Portanto, não são considerados irrelevantes, mas, pelo contrário, são importantes de serem aprendidos, porém com algumas adequações.

Levando em conta essas afirmações, durante o desenvolvimento das unidades, percebi que estava preocupado, em alguns momentos, se os alunos conseguiriam aprender algo de gramática da LI. O planejamento bimestral (QUADRO 7), apresentado no capítulo 3, mostra as habilidades léxico-sistêmicas de acordo com os CBC de Língua Estrangeira, ou seja, aspectos gramaticais que eu esperava desenvolver com os alunos durante os dois meses iniciais do curso e sobre os quais, como estava em meu planejamento, eu poderia ser cobrado posteriormente. Consegui explorar um pouco alguns deles, como o uso do presente simples e das *wh-words*. Entretanto, mesmo não tendo aprofundado muito, percebi a importância de trabalhar esses pontos, principalmente, devido à produção final dos alunos. Percebi também que os estudos estruturais que realizei partiram dos textos e contemplaram, de alguma forma, a aprendizagem da turma. Todavia, acredito que tais pontos mereceriam um maior cuidado e organização para abordá-los. Além disso, a aprendizagem do vocabulário, da maneira como foi feita, contribuiu para a compreensão textual dos alunos, porém, em alguns momentos, achei que ficou um pouco descontextualizada e, mesmo percebendo isso, repeti a mesma estratégia igualmente algumas vezes.

A Figura 26 também mostra que o modelo ideológico, proposto por Street (1984), está mais relacionado à dimensão cultural do modelo de Lankshear, Snyder e Green (2000) e à dimensão social do letramento, conforme discutido por Soares (1998). As semelhanças entre eles são, principalmente, devido à utilização da leitura e escrita como práticas sociais em diferentes contextos.

Nessa perspectiva, pode-se entender o letramento como o termo “recém traduzido” para o português na década de 80. Seria o que foi mencionado também como “reinvenção da alfabetização” (MARINHO, 2010, p. 19), ou seja, o novo olhar sobre o tradicional *literacy* em alguns países de língua inglesa e um novo vocábulo e conceito, muitas vezes questionado, mas que sobreporia, em muitos casos, a visão já arraigada de *alfabetização* no Brasil. Dessa maneira, as formas de se entender o texto e de se relacionar com ele, mudariam: “ler e escrever diferentes gêneros, em diferentes portadores” (SOARES, 2010, p. 61). Nesse caso, é relevante a utilização de textos autênticos e da criação de textos que podem ir além do ambiente escolar. A gramática pode ser ensinada de maneira contextualizada e indutiva. A língua é entendida, portanto, como instrumento da linguagem que pode ser articulado nos mais variados espaços da sociedade.

Meu planejamento de ensino contou com seis gêneros discursivos propostos ao longo das unidades (*handout*, infográfico, reportagem, verbete de dicionário, cartão de identificação e *tweet*), acompanhados dos gêneros propaganda e campanha publicitária, exibidos em vídeos. O objetivo não foi apenas entender suas estruturas básicas, mas focar no conteúdo que os textos traziam, no vocabulário e em todas as implicações que são pertinentes para a formação de um leitor que se posicione perante o texto. Os textos foram utilizados, portanto, como um meio para se atingir o objetivo das discussões, interações e, através deles, perceber algumas marcas linguísticas e realizar as atividades de compreensão.

Para que as interações fossem possíveis em sala de aula, foi necessário o uso da Libras. Dessa maneira, como afirma Pereira (2014), “na ampliação do conhecimento de mundo, a língua de sinais tem um papel fundamental, na medida em que permite a discussão de qualquer assunto numa língua que é acessível aos surdos” (p. 155-156). Conforme também discutido no capítulo 2 deste trabalho, outros autores também ratificam essa ideia (QUADROS, 1997; PEREIRA, 2009; MARSCHARK; WAUTERS, 2008; MAYER; AKAMATSU, 2011). Esta pesquisa constatou a afirmação feita por Pereira (2014) e por outros autores sobre a importância da utilização da língua de sinais

nas aulas de línguas orais (leitura e escrita) para surdos. Assim, para o contexto onde esta pesquisa foi realizada, a utilização da Libras foi imprescindível para que houvesse maior interação entre professor e alunos e para a melhor compreensão dos textos, imagens e vídeos. Além disso, possivelmente, o fato de eu ser fluente em Libras, contribuiu para uma boa relação com os alunos, tornando nossas aulas mais agradáveis.

Ainda sobre a Figura 26, a dimensão crítica de Lankshear, Snyder e Green (2000), apesar de aparecer sem uma relação direta com as dimensões apresentadas pelos outros autores, poderia se relacionar com elas se pensarmos nas necessidades atuais de um indivíduo. Ainda que ela apareça sem interseções com os outros círculos, a dimensão crítica não é melhor/pior ou assume um papel mais/menos importante que as outras, mas pode-se propor que em cada uma das dimensões/modelos poderia ter algo da dimensão crítica ou que o acréscimo da dimensão crítica às propostas de Street (1984) e Soares (1998) poderia ser possível sem comprometer ou contradizer as pesquisas desenvolvidas por esses autores, formando, assim, um tripé.

Tal relação é possível, pois, de acordo com Lankshear, Snyder e Green (2000), a dimensão crítica do letramento “é a base para assegurar que os indivíduos não sejam meramente capazes de participar e criar sentidos em um letramento existente, mas, além disso, de diversas maneiras, eles são capazes de transformar e produzir letramento ativamente” (p. 31). Dessa maneira, mesmo que haja a possibilidade de analisar práticas de leitura e escrita de um indivíduo a partir da perspectiva de cada modelo separadamente, a análise só se torna completa com a junção de todos “os círculos”, pois dessa maneira pode-se compreender esse fenômeno com mais detalhes.

As concepções do letramento propostas pelos autores e representadas na figura 26 acima demonstram as diversas maneiras de se compreender e pensar o letramento. No entanto, as reflexões apresentadas não limitam outras considerações que podem surgir a partir de contextos e situações específicas.

As unidades utilizadas nesta pesquisa foram organizadas de uma maneira um pouco diferente do modo como alguns professores começam a ensinar a LI no Ensino Fundamental. Não comecei pelo verbo *to be*, não introduzi pequenas frases de saudação e de apresentação pessoal, como: *good morning* e *my name is*. Não que eu ache que esses elementos não sejam importantes, mas tentei atender à urgência dos adolescentes e jovens que, no ano seguinte, provavelmente vão cursar o primeiro ano do Ensino Médio em uma escola inclusiva, ou seja, juntamente com outros alunos ouvintes. Mais do que isso, tentei abordar temas que contribuíssem para uma formação cidadã dos alunos. Tais

temas ainda não haviam sido discutidos por outros professores, de acordo com as respostas do questionário que será apresentado mais adiante. De acordo com Svartholm (2014),

É do encontro com a língua, do entendimento da informação apresentada em diversas formas linguísticas e do uso individual da língua que o desenvolvimento da criança ocorre, tanto linguística quanto cognitivamente. Aumentar a complexidade da língua usada também é importante para este desenvolvimento. Quanto mais a criança cresce mais cresce a necessidade de uma língua que seja eficaz para funções mais complexas e avançadas. Estas funções incluem o uso da língua para atividades tais como argumentação, discussão de assuntos abstratos, para criar e testar hipóteses, para generalização, para tirar conclusões, entre outras (p. 41).

Dessa maneira, foi percebido que mesmo que algumas estruturas complexas tenham sido apresentadas aos alunos, fugindo de uma sequência já tradicionalmente estabelecida, isso não os inibiu ou fez com que desanimassem. Não digo que todos eles tenham achado fácil, mas pude perceber que os diferentes textos foram apresentados e, a partir deles, das discussões e atividades realizadas, retomando o que afirmam Lankshear, Snyder e Green (2000) sobre a dimensão crítica do letramento, os alunos foram capazes de “transformar e produzir letramento ativamente” (p. 31). Portanto, organizar o conteúdo por temas e textos é mais significativo do que por itens gramaticais, na perspectiva do LC. Dessa forma, a apresentação da gramática aos alunos aconteceu de forma não-linear, contribuindo com resultados positivos para esta pesquisa.

4.8.2 Perguntas apropriadas para o letramento crítico e respostas da pesquisa

O LC é a principal teoria considerada neste trabalho e, por isso, ao final de cada unidade, refleti sobre a presença de características dessa teoria em diferentes momentos durante as aulas. O quadro abaixo tenta resumir algumas características do LC, compiladas com base em vários autores (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; DUBOC; FERRAZ, 2011; GIROUX, 2002; JORDÃO, 2013; JORGE, 2012; JUCÁ; FUKUMOTO; ROCHA, 2011; KUBOTA; LIN, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 1997; MATTOS, 2011b; MATTOS; VALÉRIO, 2010; MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004; MENEZES DE SOUZA, 2011). Não são questionamentos e respostas suficientes

para que se entenda tal proposta por completo, mas são suficientes para atingir um dos objetivos desta pesquisa, qual seja, a inclusão do LC nas aulas de inglês para surdos.

Quadro 12 – Principais questionamentos para compreensão do Letramento Crítico

Letramento Crítico	
Para quê?	Para contribuir para uma educação que promova cidadania ativa; para promover transformação, reflexão e ação; para levar os leitores a questionarem as representações presentes nos textos.
Para quem e para quando?	Para todos, independentemente do nível socioeconômico, raça/etnia. Para qualquer momento, nível de escolaridade ou idade.
Para onde e como?	Escolas e outros espaços. Através de atividades que envolvam leitura de textos escritos e imagéticos, produção escrita, compreensão e produção oral, reflexões, discussões e ações.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Santos e Ifa (2013) afirmam que “atualmente, há várias definições para a abordagem do letramento crítico e para o sujeito dito criticamente letrado” (p. 7). Portanto, o quadro acima busca apresentar algumas dessas definições, focando naquelas que vão ao encontro da análise dos registros feitos durante esta pesquisa.

De acordo com o Quadro 12, o LC crítico pode ser promovido em qualquer nível de escolaridade e idade, mas de maneira gradativa (JORDÃO, 2013), conforme o contexto do(s) envolvido(s). Assim, mesmo que os alunos estivessem em níveis iniciais de aprendizagem de LI, isso não impediu que houvesse momentos que propiciassem o desenvolvimento do LC em sala de aula. Alguns dos alunos estavam tendo o primeiro contato com o ensino formal de LI, entretanto eles já tinham experiências que contribuíram para um posicionamento nas aulas, visto que suas idades variavam entre 17 a 21 anos. Portanto, os alunos não chegaram sem nenhum conhecimento de mundo e, por isso, mesmo que de maneira mais discreta em alguns momentos, iam se posicionando conforme as oportunidades surgidas durante as aulas.

O quadro acima também tentou abordar os motivos de se desenvolver o LC nas aulas. As respostas, baseadas nos diversos autores supracitados, também condizem com os resultados observados nesta pesquisa. Na última linha do quadro (“para onde e como”), afirmo, de acordo com os diversos autores citados, que o LC pode acontecer na escola e em outros espaços através de diversas formas. Todavia, dentre elas, estão as habilidades de “compreensão e produção oral”, que não foram abordadas nas aulas.

Mesmo assim, são informações que condizem com um contexto mais amplo para a promoção do LC em outros espaços.

Por fim, o Quadro 12 também foi elaborado a partir das três perguntas finais do questionário aplicado aos alunos. As perguntas de um a oito, tiveram o objetivo de obter informações pessoais, educacionais e de conhecimento linguístico dos alunos, conforme já foi apresentado no Quadro 8 apresentado no capítulo 3. Entretanto, as questões de nove a onze visaram a coletar informações sobre as aulas de inglês. Para esta pesquisa foi utilizado apenas um questionário que foi aplicado após o término da unidade 8. As justificativas dos alunos foram filmadas. Abaixo, apresento as respostas obtidas:

Quadro 13 – Pergunta 9

Você achou interessante as aulas de inglês que discutiram temas como “inclusão social”, “racismo”, discriminação” e “gêneros”? Por quê?	
Oliver	Sim, um pouco.
Felicity	Sim, um pouco.
Cisco	Sim, muito.
Barry	Sim, muito.
Caitlin	Sim, muito.
John Diggle	Sim, muito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em sua justificativa para essa questão, Cisco explicou, por exemplo, que estava indo jogar futebol com os amigos e percebeu as diferenças nas aparências físicas de seu time. Eram todos surdos, mas alguns negros, outros brancos, baixos, altos, gordos e magros. Entretanto, nesse momento, ele viu todos como somente seu time de futebol. Cisco disse que nesse momento se lembrou do que havíamos discutidos na unidade sobre discriminação e ressaltou a importância do que foi para ele essa aula. Os outros alunos, de maneira geral, justificaram que acharam interessante porque eram temas importantes de serem discutidos. Nenhum deles respondeu que não achou interessante. A pergunta seguinte trouxe o seguinte resultado:

Quadro 14 – Pergunta 10

Você já havia discutido esses temas em outra disciplina alguma vez?	
Oliver	Sim, já havia discutido alguns dos temas na disciplina de Geografia.
Felicity	Sim, já havia discutido alguns dos temas na disciplina de Geografia.

Cisco	Sim, já havia discutido alguns dos temas na disciplina de Geografia.
Barry	Sim, já havia discutido alguns dos temas na disciplina de Geografia.
Caitlin	Sim, já havia discutido alguns dos temas na disciplina de Geografia.
John Diggle	Sim, já havia discutido alguns dos temas na disciplina de Geografia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A resposta unânime dos alunos pela disciplina de Geografia foi explicada da seguinte maneira: o professor, no ano da coleta de dados, discutiu com os alunos sobre os escravos presentes no Brasil na época da colonização. Através de gravuras e outras informações textuais os alunos puderam realizar uma discussão mais detalhada sobre o assunto. Mesmo que, possivelmente, o professor de Geografia tenha abordado questões sobre o racismo, a discussão focou em acontecimentos de séculos passados. Não que isso não tenha importância. Acredito que isso possa ter contribuído para o desenvolvimento do LC dos alunos, mas o foco que foi dado nas minhas aulas foi diferente, pois abordou o momento atual. A próxima pergunta apresentou as seguintes respostas:

Quadro 15 – Pergunta 11

Você achou as aulas difíceis? Por quê?	
Oliver	Sim, muito.
Felicity	Sim, um pouco.
Cisco	Sim, mais ou menos.
Barry	Sim, muito.
Caitlin	Sim, mais ou menos.
John Diggle	Sim, mais ou menos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dois alunos acharam as aulas muito difíceis, três responderam que o grau de dificuldade foi mediano (mais ou menos) e uma aluna respondeu que foi um pouco difícil. Justificando sua resposta, Cisco se posicionou dizendo que o vocabulário é muito complicado e que se confunde muito mais do que o português. Oliver, Felicity e John Diggle, mesmo dando respostas diferentes, alegaram que esquecem a grafia das palavras constantemente e, como essa é a primeira vez que estão aprendendo inglês, acreditam que a dificuldade é normal. Para essa afirmação comentei que alguns deles já tiveram inglês no ano anterior com outra professora. John Diggle confirmou e explicou:

Sim, mas pesado como você ensina é a primeira vez.

Todos os outros alunos concordaram com essa resposta, inclusive Caitlin e Barry que permaneciam mais calados e apenas confirmavam as justificativas dos colegas, balançando a cabeça afirmativamente e se recusando a dar uma resposta própria nesta e nas demais perguntas. Isso me fez pensar em duas possibilidades: 1) minhas aulas foram organizadas com um nível muito além do que os alunos poderiam atingir ou 2) os outros professores de inglês que trabalharam antes de mim organizavam suas aulas muito aquém das habilidades dos alunos. Como houve aprendizagem, mesmo que minhas aulas tenham sido consideradas “pesadas”, acredito que a segunda alternativa também possa ser verdade, mas mesmo assim, penso que posso rever o nível das minhas aulas para um planejamento futuro.

Assim, através das respostas dos alunos, avalio positivamente as aulas de inglês que aconteceram durante a geração de registros para esta pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho era compreender se o LC poderia contribuir não somente para a leitura e a escrita em LI dos participantes, mas também para que o aluno tivesse acréscimos significativos para um posicionamento crítico diante de diversas situações recorrentes na sociedade. A partir das discussões feitas nessa seção, percebo que as teorias do LC conseguiram um lugar importante nas aulas de inglês e contribuíram tanto para a aprendizagem de leitura e escrita em LI, quanto para a formação cidadã dos alunos. O ser humano vai se tornando criticamente letrado ao longo da vida, é um processo construído aos poucos, mas acredito que esse pouco foi possível aos alunos através das nossas aulas de inglês.

4.8.3 Análise final a partir do modelo dos níveis contínuos de biletamento

Pela definição de Hornberger (2004) apresentada no capítulo 2, o biletamento visa a entender situações de letramento em que a “comunicação ocorra em duas (ou mais) línguas em torno da escrita” (p. 155). A autora apresenta, então, em um esquema (QUADRO 4 já discutido no segundo capítulo), o modelo dos níveis contínuos de biletamento, que visa, dentre outras coisas, a contribuir para análises de pesquisas que envolvam o biletamento. Para esta pesquisa, de acordo com o modelo de Hornberger, foram considerados três agrupamentos dos níveis contínuos: contexto, conteúdo e meios.

Situando o “contexto” em seu nível micro (local), pode-se considerar que os participantes desta pesquisa eram alunos surdos, fluentes na Libras, com aprendizagem intermediária de língua portuguesa⁴¹ escrita e em níveis iniciais de aprendizagem de inglês, também na modalidade escrita. Mesmo tendo contato com a escrita do português a todo o momento, língua nacional, os participantes não possuíam fluência nas habilidades de recepção e produção do texto escrito. Mesmo assim, há uma tentativa de romper com um letramento tradicional (autônomo), em busca de uma maior significação para os jovens alunos de 17 a 21 anos nas aulas de LI. Analisando o contexto no nível macro (global), temos que o ensino de uma língua estrangeira é de oferta obrigatória nas escolas do Brasil. Os alunos surdos da escola pesquisada, no entanto, aprendem inglês a partir de um currículo planejado para ouvintes. Não há orientações ou currículo que seja, pelo menos, adaptado ou sugestões de materiais para o ensino de LE para esse público. A escola é pública, estadual, especializada no ensino de alunos surdos, entretanto tais recursos não são disponibilizados para nenhuma disciplina.

Ainda sobre o contexto, mas no nível da escrita, considera-se que, para os alunos surdos que estão aprendendo uma língua de modalidade oral na educação básica, em uma escola especial, há o foco somente na leitura e escrita. Sabe-se da grande influência que a oralidade pode exercer na escrita, contribuindo até mesmo com modificações ao passar dos anos. Entretanto, trata-se, aqui, de uma situação específica. É importante ressaltar que o objetivo do professor não foi desenvolver a fala do aluno surdo, mesmo que houvesse alguma pretensão por parte do estudante. Todavia, aspectos da oralidade que influenciam na escrita poderiam ser discutidos.

O nível multilíngue do contexto foi o que mais se aproximou desta pesquisa, uma vez que a todo o momento a Libras, o Português e o Inglês estiveram em contato de várias maneiras. O objetivo foi o ensino de inglês, mas a todo momento, as comunicações eram feitas em Libras, recorrendo ao português para as comparações que eram possíveis, mesmo que em casos raros.

Em relação ao agrupamento “conteúdo” dos níveis contínuos de letramento, o nível minoria foi mais considerado para esta pesquisa, visto que, de fato, como discutido no capítulo 2, os alunos participantes desta pesquisa pertencem a uma minoria linguística e cultural e, por isso, foi necessário que o professor se atentasse às

⁴¹ O termo *intermediário*, utilizado aqui, não foi empregado como resultado de um teste de nivelamento, mas sim, a partir de observações de interações formais e informais em LP dos alunos na escola e em redes sociais.

particularidades conferidas a esse grupo na elaboração e execução das aulas. Entretanto, as influências da dita maioria parecem estar sempre presentes, seja através dos vídeos e outras atividades, seja através das informações trazidas pelo professor. De qualquer forma, pelo menos duas culturas diferentes estavam presentes nas aulas, a dos alunos e a do professor.

Como foram consideradas as especificidades dos alunos nas aulas pesquisadas, não houve uma preocupação inicial com a escrita e forma e culta da LI, como prevê o nível literário do modelo dos níveis contínuos de bilingüismo. Assim, formas não-padrão, que surgiram em alguns casos durante as atividades e a produção escrita na unidade 8, foram as mais consideradas levando em conta as especificidades dos participantes e indo ao encontro do nível vernáculo, que prevê esse tipo de atitude. Para esse estímulo à leitura e à escrita, nesta pesquisa, foi considerado com mais veemência o nível contextualizado, ainda no agrupamento “conteúdo”, pois as estruturas linguísticas, na maioria das vezes, foram ensinadas a partir de um contexto.

O agrupamento “meios” dos níveis contínuos de bilingüismo traz a possibilidade de os alunos serem expostos à aprendizagem simultânea de duas ou mais línguas. No caso desta pesquisa, os alunos, que ainda estão em processo de aprendizagem de sua L2, português, começam a aprender uma LE, ou L3, o inglês. Entretanto já possuem fluência em sua L1, a Libras. Hornberger (2003; 2004) aponta para essa possibilidade e afirma que não é necessário que o indivíduo que possui sua L1 e está aprendendo uma L2 e uma LE, ou duas LE ao mesmo tempo, “conclua” o aprendizado de uma para se iniciar a outra.

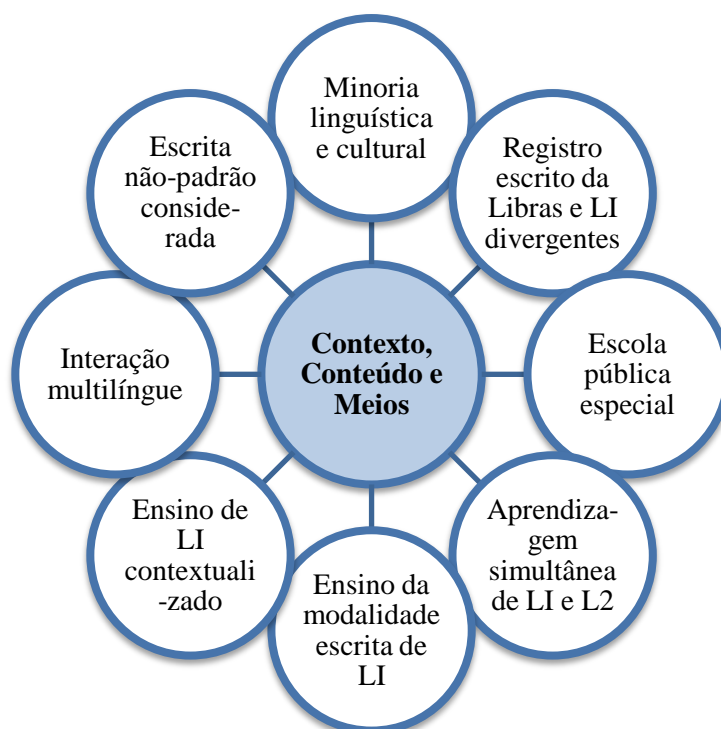
Sobre o nível “estruturas não similares”, ainda no agrupamento “meios”, a partir dos resultados desta pesquisa é possível afirmar que os alunos não possuem conhecimento no registro escrito de sua L1, apesar de estarem aprendendo um registro escrito em uma LE. A Libras e a LI são línguas com modalidades⁴² distintas. Por isso, talvez se justifique a dificuldade da assimilação de muitos aspectos estruturais da língua no momento da escrita, mesmo que a ordem dos vocábulos em Libras, em alguns casos, influencie a ordem das palavras nas frases em LI. Entretanto, no momento que o aluno estava escrevendo em LI, a Libras não necessariamente apresentava influência na escrita das palavras, mas sim na compreensão de sentidos e discussões sobre o que estava sendo escrito. Por outro lado, há certas semelhanças entre a L2 dos alunos e a LE que

⁴² De acordo com Gesser (2009), as línguas de sinais são consideradas visuo-espaciais e, as línguas orais, oral-auditivas.

está sendo aprendida, em relação a algumas palavras, por exemplo, mas uma estrutura divergente de maneira geral. Todavia não foram percebidas muitas influências diretas do português na escrita do inglês. Tal observação deve-se à metodologia utilizada em sala de aula, por exemplo: os alunos puderam consultar o caderno, utilizaram o Google Tradutor e tiveram ajuda do professor na produção escrita.

Relacionando, assim, o contexto, o conteúdo e os meios, pode-se perceber, de fato, um *continuum*, ou seja, elementos que a todo momento se encontram e estão relacionados entre si, conforme mostra a Figura 27 abaixo:

Figura 27 – Níveis contínuos de biletamento



Fonte: Elaborado pelo autor.

O modelo de Hornberger (2004) pressupõe esta percepção do pesquisador em relação a elementos que estão imbricados e que precisam de destaque para que se compreenda melhor o contexto pesquisado. Na figura acima, como se pode perceber, não foram incluídos todos os elementos apontados anteriormente, mas sim, aqueles que melhor se relacionaram com o modelo dos níveis contínuos de biletamento. Não se trata, portanto, de um esgotamento desta pesquisa através de uma figura, mas ela ilustra a complexidade de uma pesquisa qualitativa e de uma pesquisa-ação especificamente, onde tantos elementos complexos se encontram.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou aulas de língua inglesa em uma turma composta apenas por alunos surdos. O professor-pesquisador, ouvinte, fluente em Libras, organizou um planejamento de ensino, dividido por unidades, tendo como foco principal a promoção do LC e tentou investigar se essa teoria poderia contribuir para o ensino de leitura e escrita em LI dos alunos, bem como trazer contribuições significativas para que eles tivessem posicionamentos críticos a partir dos temas abordados em sala de aula.

O primeiro capítulo trouxe informações sobre a trajetória do professor-pesquisador, tentando deixar claro ao leitor o porquê da escolha do tema dessa pesquisa, ou seja, minha própria motivação para investigar o ensino de uma língua estrangeira, o inglês, para alunos surdos. Além disso, o capítulo introdutório também apresentou a justificativa desta pesquisa, seus objetivos e a organização desta dissertação.

No capítulo 2 foi apresentado o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, começando pelas discussões sobre o letramento, as diferenças entre esse termo e a alfabetização e alguns modelos de letramento sugeridos por diferentes autores. Também foi discutida a diferença entre novos letramentos e Novos Estudos do Letramento. Em seguida, foi discutido o letramento crítico, elucidando, em um primeiro momento, o significado do termo *crítico*, e depois passando para o LC no ensino de LE e suas possíveis aplicações em sala de aula. Por fim, foi feita uma comparação para esclarecimento ao leitor sobre as diferenças e semelhanças entre pedagogia crítica e LC. Além disso, também foi discutido o conceito de biletamento e suas implicações para esta pesquisa. Ao final do capítulo, foram feitos esclarecimentos sobre o surdo como indivíduo integrante de um grupo minoritário e foram apresentados, em seguida, os diferentes contextos educacionais para surdos no Brasil, o ensino de leitura e escrita para esse público e o ensino de LE para surdos, foco desta pesquisa.

O capítulo 3 relatou a metodologia utilizada para esta investigação. Apresentei questões relacionadas à pesquisa qualitativa e, para atender aos objetivos apontados neste trabalho, discuti também pesquisa em sala de aula, estudo de caso e pesquisa-ação,

fazendo um paralelo entre esses três últimos. Em seguida o contexto da pesquisa foi apresentado, juntamente com o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados.

O capítulo 4 destinou-se a fazer a análise dos registros gerados para esta pesquisa. Em cada seção foi abordado o desenvolvimento de uma unidade de ensino com um tema específico, conforme quadro apresentado no capítulo metodológico. Ao final da apresentação das unidades, foram discutidos os avanços e desafios encontrados em cada unidade e as características do LC percebidas durante as atividades e discussões. No encerramento do capítulo, foi feita uma análise geral dos registros gerados, fazendo relação com diversos aspectos teóricos discutidos no capítulo 2.

Um dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa foi identificar se havia possibilidade de uso do LC para alunos surdos em níveis iniciais de aprendizagem. Esse objetivo foi alcançado através da organização de unidades de ensino condizentes aos alunos com temas que visavam a promoção do LC. Ao final do capítulo 4, quando retomo o referencial teórico sobre LC, explico melhor sobre como os alunos em níveis iniciais de aprendizagem puderam se beneficiar das aulas que visavam a promoção do LC.

Outro objetivo deste trabalho foi perceber a importância da Libras (L1 dos alunos) nas aulas de LI. Essa importância, assegurada por diversos autores, conforme apresento ao final do capítulo 4, também foi percebida a partir da análise dos dados desta pesquisa.

O terceiro objetivo aqui proposto foi analisar a possibilidade de uma organização não-linear de um planejamento de ensino de LI para surdos. A partir da análise feita nesta pesquisa, este objetivo também foi atingido. A não-linearidade é possível e trouxe contribuições significativas para os jovens alunos que, em alguns casos, nunca haviam discutido temas ou visto textos em inglês como os que foram apresentados durante as aulas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa puderam contemplar os objetivos propostos e, além disso, trazer outras contribuições, como o uso possível do LC nas aulas de LI sem deixar de abordar aspectos gramaticais da língua, além das reflexões possíveis através do modelo dos níveis contínuos de bilinguagem.

A próxima seção visa a refletir sobre as implicações desta pesquisa a partir da perspectiva da posicionalidade.

5.1 Implicações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras

Esta seção visa a fazer reflexões sobre posicionalidade, conceito abordado por Bourke (2014), fazendo relações com as possíveis implicações desta pesquisa e sugestões com pesquisas futuras.

De acordo com Bourke (2014), as identidades do pesquisador e dos participantes podem impactar o processo da pesquisa. Dessa maneira, o autor argumenta que nossos próprios preconceitos podem moldar esse processo, pois quando tomamos consciência desses preconceitos, passamos a perceber de maneira mais clara como podemos nos “aproximar de um contexto de investigação, de membros de grupos específicos, e como podemos estar mais envolvidos com os participantes” (p. 2).

Bourke menciona Freire ao definir posicionalidade. Segundo ele, “esse conceito representa um espaço em que o objetivismo e o subjetivismo se encontram” (p. 3). O autor argumenta que mesmo que nos esforcemos por uma atitude mais objetivista, nosso subjetivismo sempre estará presente, surgindo assim o que ele chama de posicionalidade.

Quem sou eu no contexto pesquisado? Em que momentos estive realmente inserido como membro da comunidade surda e em que outros estive reforçando minha cultura ouvinte, branca, heterossexual de um professor, aluno de mestrado de uma grande universidade pública? A minha posicionalidade influenciou o contexto pesquisado? Essas perguntas, baseadas em Bourke (2014), procuram trazer algumas reflexões para esta pesquisa e para outras que podem se realizar a partir desta.

Bourke (2014) afirma que o pesquisador pode ser, ao mesmo tempo, *insider* e *outsider*. Isso quer dizer que ele pode estar, de fato, inserido em um grupo, chegando a ser até mesmo como um confidente dos participantes, mas, por outro lado, em alguns momentos, pode se posicionar como forasteiro, alguém que traz outra cultura, outra visão, que às vezes não condiz com o grupo pesquisado. Dessa maneira, Bourke conclui:

eu não tenho que somente estar atento sobre a influência que minha posicionalidade exerce no processo, mas ser franco em comunicar minha posicionalidade aos participantes. Transparência de posicionalidade e minhas intenções como pesquisador são agora centrais para meus esforços na pesquisa (p. 7).

O autor deixa claro que sua posicionalidade deve ser esclarecida aos participantes da pesquisa, a fim de que se obtenham melhores resultados. Retomando as perguntas que fiz acima, reconheço que, mesmo estando inserido na comunidade surda de Belo Horizonte, eu não fui claro com os alunos sobre minha posicionalidade. Não esclareci a eles sobre pontos da minha identidade, mas a todo o momento estava tentando desvendar a posicionalidade deles. Acredito que, de alguma maneira, minha posicionalidade tenha influenciado em algumas aulas. O fato de ter pouca participação dos alunos em alguns momentos durante as discussões pode ser explicado pelo meu comportamento de *outsider*, pois, mesmo sem perceber, preparei algumas aulas sem pensar nas especificidades do grupo com que eu estava me relacionando. Talvez, se tivesse mergulhado mais em como o outro percebe os textos, as imagens e os vídeos, teria feito escolhas melhores.

A reflexão sobre a posicionalidade neste capítulo visa a trazer uma reflexão sobre o que foi feito nesta pesquisa e, ao mesmo tempo, tenta contribuir para atitudes mais acertadas em pesquisas futuras que envolvam esse tema.

A metodologia da pesquisa-ação utilizada nesta pesquisa, bem como o planejamento, baseado em um projeto de letramento e a organização das unidades, alcançaram os resultados esperados e podem ser utilizados para inspirar pesquisas futuras. Entretanto, uma maior variedade dos temas pode ser pensada, levando em conta o caráter da posicionalidade e de outras formas de se apresentarem os textos. Poderiam ser cogitadas alternativas diferentes das aulas expositivas, além de outros caminhos para o ensino da leitura: o que poderia ser feito a partir de uma grande dificuldade do aluno em ler e compreender, por exemplo?

Desejo continuar pesquisando, aprendendo com os pontos fracos desta pesquisa e aprimorando o meu olhar de pesquisador, de professor, mas, sobretudo, de ser humano.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BARROS, M. E. *ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática*. 2008. 197 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91819>> Acesso em: 10 mar. 2016.

BAŠKARADA, S. Qualitative case study guidelines. *The Qualitative Report*, v. 19, n. 24, p. 1-18, 2014. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/baskarada24.pdf>> Acesso em: 8 out. , 2014.

BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica? A produção linguística do surdo*. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BOLTER, J. D. *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale: L. Erlbaum, 1991 *apud* SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 81, pp. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 15 ago., 2015.

BOURKE, B. Positionality: reflecting on the research process. *The Qualitative Report*, v. 19, p. 1-9, 2014. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/bourke18.pdf>> Acesso em 25 nov., 2014.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e

dá outras providências. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 5 mai. 2014.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 21 out., 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP: Brasília, 2007. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 14 out., 2015.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 13 set., 2015.

BRASIL. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014b. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br> Acesso em 15 out., 2015.

BRITO, R. C. de C. *Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos*. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-876GF7/1371m.pdf?sequence=1>> Acesso em: 8 jun., 2015.

COSCARELLI, C. V. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: *Cultura escrita e letramento*. MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 513-526.

COURA SOBRINHO, J.; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 7, n.1, p. 51-58, 1998. Disponível em:
<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2183/2122>>. Acesso em: 14 mai., 2015.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. MEC/SEESP/SEED: Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf> Acesso em: 14 out., 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DÖRNEY, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, p. 19-32, 2011.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/>>. Acesso em: 9 nov., 2014.

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007. p. 1-21. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf> Acesso em: 20 out., 2015.

FERRAZ, D. M. Reflections on visual literacy as learning spaces for theories and practices. *Revista Crop*, n. 13, p. 162-173, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FURTADO, R. A. *A construção e a (tentativa de) desconstrução da “cultura Usiminas”*: narrativas ao longo de 50 anos. Tese. 372 f. 2011. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>> Acesso em: 9 dez., 2015.

GARCIA, B. G. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 149-162.

GEE, J. P. Meanings in discourse: coordinating and being coordinated. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacies*. Cresskill: Hampton Press, 1997 *apud* MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, p. 1-18, 2008. Disponível em: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/15965/1/10712-21194-1-PB.pdf>> Acesso em: 16 out., 2014.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?* crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola, 2012.

GIROUX, H. A. *Breaking into the movies: film and the culture of politics*. Malden: Blackwell Publishers, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa, tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDIN-MEADOW, S.; MAYBERRY, R. I. How do profoundly deaf children learn to read? *Learning disabilities research & practice*, v. 16, n. 4, p. 222-229, 2001. Disponível em: <https://goldin-meadow-lab.uchicago.edu/sites/goldin-meadow-lab.uchicago.edu/files/uploads/PDFs/2001_GM_Mayberry.pdf> Acesso em: 21 out., 2015.

GRIFFEE, D. T. An introduction to second language research methods: design and data. *TESL-EJ Publications*, v. 16, n. 4, 2012. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej60/sl_research_methods.pdf> Acesso em 30 out., 2015.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HORNBERBER, N. H.; SKILTON-SYLVESTER, E. Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. *Language and Education*, v. 4, n. 2, p. 96-122, 2000. Disponível em: <

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.492&rep=rep1&type=pdf>
f> Acesso em: 13 out., 2015.

HORNBERGER, N. H. *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 2003.

HORNBERGER, N. H. The continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 7, ed. 2 e 3, p. 155-171, 2004. Disponível em: <
http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=gse_pubs>
Acesso em: 13 out., 2015.

HORNBY, A. S. Oxford advanced learner's dictionary of current English. Oxford: Oxford University Press, 2005

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KLEIMAN, A.; TINOCO, G.; CENICEROS, R. C. Projetos de letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 110-125.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 15-26.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. 2 ed., Glasgow and London: Open University Press, 2006.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br> Acesso em 10 mar. 2016.

LIMA, C. *A brief introduction to critical literacy in English language education*. Brasília: ELTECS/British Council Brazil/CSSGJ (University of Nottingham), 2006. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/elt>>. Acesso em: 23 de mar. 2013.

LOUREIRO, V. R. Aquisição de língua de sinais por surdos adultos: condição para escolaridade. *Anais do Congresso INES: 150 anos do Cenário da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 162-165, 2007 *apud* MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

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

MARINHO, M. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARSCHARK, M.; WAUTERS, L. Language comprehension and learning by deaf students. In: MARSCHARK, M.; HAUSER, P. C (Eds.). *Deaf cognition: foundations and outcomes*. New York: Oxford University Press, 2008. p. 309-350.

MATTOS, A. M. A. Pequenos Passos, Grandes Soluções: a Pesquisa como ferramenta para solução de problemas de sala de aula de língua estrangeira. In: *VII CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2004, São Paulo. *Anais do VII CBLA - Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2004.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 248 f. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-04042012-153310/>>. Acesso em: 9 nov., 2014.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 171-191.

MAYER, C.; AKAMATSU, C. T. Bilingualism and literacy. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (Eds.). *The Oxford handbook of deaf studies, language and education*. Oxford University Press: New York, 2011. p.144-155.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação "desformatada": práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MINAS GERAIS. Decreto nº 22.739/1983 de 02 de março de 1983. Minas Gerais, Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Conteúdos Básicos Comuns – Língua Estrangeira – Ensino Fundamental e Médio – Proposta Curricular. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>> Acesso em 03 jun., 2015.

MINAS GERAIS. *A inclusão de alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Minas Gerais: orientações para pais, alunos e profissionais da educação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

MINAS GERAIS. *Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <seensinoespecial.educacao.mg.gov.br> Acesso em: 14 out., 2015.

MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, p. 1-18, 2008. Disponível em: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/15965/1/10712-21194-1-PB.pdf>> Acesso em: 23 out., 2014.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 3 ed., 2009. p. 47-55.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? *Educar em revista, Edição Especial*. Curitiba: Editora UFPR, n. 2, p. 143-157, 2014.

PEREIRA, K. A. *O ensino de língua estrangeira na educação de surdos: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos*. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4 ed. London: Pearson Education, 2010.

RODRIGUES, C. H. A sala de aula na inclusão: refletindo sobre as turmas com surdos e de surdos. In: SEMINÁRIO SOCIEDADE INCLUSIVA, 6., 2010, Belo Horizonte. *Trabalhos...* O discurso sobre o outro e as práticas sociais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010. Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/VIseminario/trabalhos.php>> Acesso em: 14 out., 2014.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v.1. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *the ESpecialist*, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>> Acesso em: 13 out. 2015.

SCHIRMER, B. R.; WILLIAMS, C. Approaches to reading instruction. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (Eds.). *The Oxford handbook of deaf studies, language and education*. Oxford University Press: New York, 2011. p. 115-129.

SHOR, I. What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, v. 1, n. 4, 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/>>. Acesso em: 26 mar., 2015.

SILVA, C. M. de O. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/asustecnologia/o-surdo-na-escola-inclusiva-aprendendo-uma-lngua-estrangeira-ingles-um-desafio-para-professores-e-alunos>> Acesso em: 25 out., 2014.

SILVA, M. C. C. *Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes*. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/4240>> Acesso em: 20 out., 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2: a pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SKLIAR, C. *La educación de los sordos: Uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Editorial de La Universidad Nacional de Cuyo (EDIUNC), 1997a *apud* SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 163-187.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.) *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997b. *apud* SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 163-187.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p. 7-24.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 81, pp. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 15 ago., 2015.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: *Cultura escrita e letramento*. MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

SOUZA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>> Acesso em 12 mai., 2014.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 163-187.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 236-247.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

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

SUTTON, V. *Lessons in SignWriting: textbook*. La Jolla: The SignWriting Press, 2014. Disponível em: <<http://www.SignWriting.org/lessons>> Acesso em: 10 mar. 2016.

SVARTHOLM, K. 35 anos de educação bilíngue de surdos – e então? *Educar em revista, Edição Especial*. Curitiba: Editora UFPR, n. 2, p. 33-50, 2014.

VELOSO, E.; MAIA FILHO, V. *Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez*. v. 1. Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, v. 21, n. 02, p. 431-466, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759/8996>>. Acesso em: 19 out., 2014

XAVIER, P. A. M. H. *A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância*. 2014. 134 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/b0a1ca65c8a1a0f9ba065aa6d2c744fc.pdf>> Acesso em: 5 set., 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

INFORMAÇÕES PESSOAIS	
Nome:	
Data de nascimento: ____/____/____	Sexo: () M () F
Filiação: () pais ouvintes () pais surdos	
INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS/CONHECIMENTO LINGUÍSTICO	
1. Com qual idade começou a aprender Libras?	() 0 – 5 anos () 6 – 10 anos () depois de 10 anos
2. Com quem começou a aprender Libras?	() com os pais e/ou responsáveis () com amigos () com familiares () com professores () outros. Quem? _____
3. Onde começou a aprender Libras?	() em casa () na escola () em rodas de amigos surdos () em outro(s) lugar(es). Onde? _____
4. Já estudou inglês fora desta escola?	() Sim. Onde? _____ () Não
5. Antes de ter aulas de inglês nesta escola, você tinha vontade de aprender o idioma?	() Sim () Não () Não sei
6. Há quantos anos você estuda inglês?	() 1 – 3 () 4 – 5 () mais de 5
7. Você acha importante aprender inglês? Por quê?	() Sim () Não () Não sei
8. Você se depara com muitas palavras em inglês no seu dia a dia (rua, internet, jogos etc)?	() Sim, com muita frequência () Sim, às vezes () Não
INFORMAÇÕES SOBRE AS AULAS DE INGLÊS/AVALIAÇÃO	
9. Você achou interessante as aulas de inglês que discutiram temas como “inclusão social”, “racismo”, “discriminação” e “gêneros”? Por quê?	() Sim, muito. () Sim, mais ou menos. () Sim, um pouco. () Não muito.
10. Você já havia discutido esses temas em outra disciplina alguma vez?	() Sim, já havida discutido todos os temas. Em qual(is) disciplina(s)? _____ () Sim, já havia discutido alguns dos temas. Em qual(is) disciplina(s)? _____ () Não.
11. Você achou as aulas difíceis? Por quê?	() Sim, muito. () Sim, mais ou menos. () Sim, um pouco. () Não.

APÊNDICE B – Carta de Anuência da Escola

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa **“Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa para alunos surdos”** de autoria do professor Felipe de Almeida Coura, sob a orientação da Profa. Andréa Mattos, da Faculdade de Letras da UFMG a ser desenvolvida nesta escola. O objetivo do projeto é utilizar o Letramento Crítico como abordagem principal para o ensino de inglês para alunos surdos e analisar o processo de ensino/aprendizagem tanto pelo ponto de vista do professor quanto pelo ponto de vista dos alunos.

A aceitação está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Belo Horizonte, em ____ de _____ de 20__.

Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa para alunos surdos**”, realizada pelo professor Felipe de Almeida Coura, aluno do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Estudos Linguísticos da UFMG e professor de Língua Inglesa desta escola, sob a orientação da Profa. Andréa Machado de Almeida Mattos, da UFMG.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, objetiva utilizar o Letramento Crítico como abordagem principal para o ensino de inglês para alunos surdos e analisar o processo de ensino/aprendizagem tanto pelo ponto de vista do professor quanto pelo ponto de vista dos alunos.

Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que seu filho(a) nos permita observar algumas de suas aulas, a critério de seu professor(a) de inglês, no decorrer do semestre. Precisaremos também que ele/ela disponibilize, por meio do(a) professor(a) de inglês, parte do material utilizado por ele/ela em sala de aula, incluindo atividades escritas, filmagens, provas e produções de textos de sua autoria. Entendemos que é desconfortável saber que outras pessoas estarão lendo alguns de seus trabalhos escritos ou observando suas aulas, mas garantimos total anonimato ao seu filho(a) e suas atividades.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos e professores.

Seu filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e sua participação (ou não) não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, a participação é voluntária e não influencia as notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Seu filho(a) é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Além disso, ao divulgar algum dado da pesquisa, o nome dos participantes não será utilizado, garantindo, portanto, o anonimato dos alunos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o professor/pesquisador responsável, professor Felipe de Almeida Coura, na E.E. Francisco Sales, na Rua Guajajaras, 1887, Barro Preto, no telefone: (31) 3293-8458, e-mail: felipecoura@gmail.com ou sua orientadora, Andréa Mattos, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: andreamattos@ufmg.br.. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com o pesquisador.

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a) e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) _____,
confirmando estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) pai/mãe/responsável pelo aluno

Felipe de Almeida Coura (Pesquisadora responsável)

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala
2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa para alunos surdos**”, realizada pelo professor Felipe de Almeida Coura, aluno do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Estudos Linguísticos da UFMG e professor de Língua Inglesa desta escola, sob a orientação da Profa. Andréa Machado de Almeida Mattos, da UFMG.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, objetiva utilizar o Letramento Crítico como abordagem principal para o ensino de inglês para alunos surdos e analisar o processo de ensino/aprendizagem tanto pelo ponto de vista do professor quanto pelo ponto de vista dos alunos. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita observar e gravar em vídeo algumas de suas aulas no decorrer do semestre. Precisaremos também que você disponibilize, por meio de seu professor, que também é o pesquisador, parte do material produzido por você em sala de aula, incluindo atividades escritas, provas e produções de textos de sua autoria. Garantimos total anonimato sobre você e suas atividades. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros alunos e professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Você não é obrigado a participar da pesquisa e o fato de você compartilhar (ou não) conosco seus exercícios, provas e outros materiais não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o professor/pesquisador responsável, professor Felipe de Almeida Coura, na E.E. Francisco Sales, na Rua Guajajaras, 1887, Barro Preto, no telefone: (31) 3293-8458, e-mail: felipecoura@gmail.com ou sua orientadora, Andréa Mattos, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: andreamattos@ufmg.br.. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com o pesquisador.

Eu, (seu nome) _____,
confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do(a) aluno(a)

Felipe de Almeida Coura (Pesquisador responsável)

<p>Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br</p>
--