

EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA



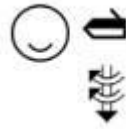
**NAVEGANDO NO UNIVERSO SURDO:
A MULTIMODALIDADE A FAVOR DO ENSINO DE
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA
EM UM CURSO EAD**

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

2016

Eva dos Reis Araújo Barbosa



**NAVEGANDO NO UNIVERSO SURDO:
A MULTIMODALIDADE A FAVOR DO ENSINO DE
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA
EM UM CURSO EAD**

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

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Reinildes Dias

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

B238n

Barbosa, Eva dos Reis Araújo.

Navegando no universo surdo [manuscrito] : a multimodalidade a favor do ensino de português como segundo língua em um curso EAD / Eva dos Reis Araújo Barbosa . – 2016.

344 f., enc. : il., p&b.

Orientadora: Reinildes Dias.

Area de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

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

Bibliografia: f. 268-279.

Apêndices: f. 280-332.

Anexos: f. 333-344.

Inclui CD-ROM com anexos.

1. Surdos – Educação – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Segundo grau) – Teses. 3. Ensino à distância – Teses. 4. Línguas – Ensino auxiliado por computador – Teses. 5. Tecnologia educacional – Teses. 6. Educação especial – Teses. 7. Produção de textos – Teses. I. Dias, Reinildes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 371.912



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin


FOLHA DE APROVAÇÃO

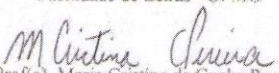
Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD

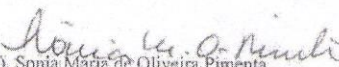
EVA DOS REIS ARAÚJO BARBOSA

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 Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 14 de dezembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Reinildes Dias - Orientador
Faculdade de Letras - UFMG


Prof(a). Maria Cristina da Cunha Pereira
PUC-SP


Prof(a). Sonia Maria de Oliveira Pimenta
UFMG

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2016.

*À minha família, minha base, minha
fortaleza, minha vida...*

AGRADECIMENTOS

*Obrigadeiro, palavra que inventei para lembrar que agradecer sempre torna minha vida mais doce.
(Zack Magiezi)*

Foram dois anos de muita dedicação, muita luta, muito estudo, muitos desafios e, também, muitas descobertas e alegrias. Portanto, visto que esse período foi de extrema importância para minha vida pessoal, acadêmica e profissional, e que esse caminho não foi seguido sozinha, quero deixar registrados, nesta dissertação, meus sinceros agradecimentos a todos que fizeram parte de mais essa conquista.

Primeiramente, a Deus, que me deu força e coragem para continuar, mesmo quando parecia que eu não era capaz. E a todos que têm um sonho como o meu, deixo a seguinte mensagem: “entregue suas preocupações ao Senhor, e Ele o sustará; jamais permitirá que o justo venha a cair” (SALMOS, 55: 22).

Aos meus pais, Sebastião José e Eva Conceição, por todos os conselhos, pelos incentivos de cada dia, por me apoiarem em cada decisão, e, principalmente, por acreditarem em mim e nos meus sonhos, mesmo quando pareciam impossíveis.

Ao meu marido, Bruno José, pelo amor incondicional, por estar ao meu lado em cada momento, por me apoiar e me motivar a seguir sempre em frente, por me ensinar a confiar mais em mim e nas minhas capacidades e, sobretudo, por entender os momentos de distância ou de falta de tempo. Sou muito grata a Deus por ter você em minha vida e sou muito orgulhosa da pessoa que você é.

À minha orientadora, Reinildes Dias, pela presença constante, pelos ensinamentos, pelo incentivo, pela atenção, pelos conselhos, enfim, pela excelente pessoa que você é e por ter sido fundamental para a conclusão deste trabalho. Sem você, nada disso teria sido possível.

À minha família, pelo incentivo em minha continuidade nos estudos, principalmente às minhas primas/irmãs, Pâmela Neves, por todas as “caronas salvadoras” que me ajudaram a ir e vir da UFMG todos os dias, e Bárbara Marcelle, por compreender meus “sumiços” durante esses dois anos.

Aos meus antigos amigos, por compreenderem as distâncias impostas pela vida acadêmica e por me receberem com festa e alegria sempre que nos encontramos.

Aos meus novos amigos (não tão novos assim, pois já são muitos anos de caminhada juntos na UFMG), principalmente à Giovanna Rodrigues, pela ajuda com os “pepinos da tradução”, pelas dicas e pelos conselhos; à Lorena Lopes, por compartilhar comigo as frustrações, os medos e os anseios do Mestrado; à Ana Paula Duarte, pelos trabalhos que fizemos juntas, pelas conversas e pela ajuda com a revisão da dissertação; e à Flávia Batista, por me ajudar também com a revisão.

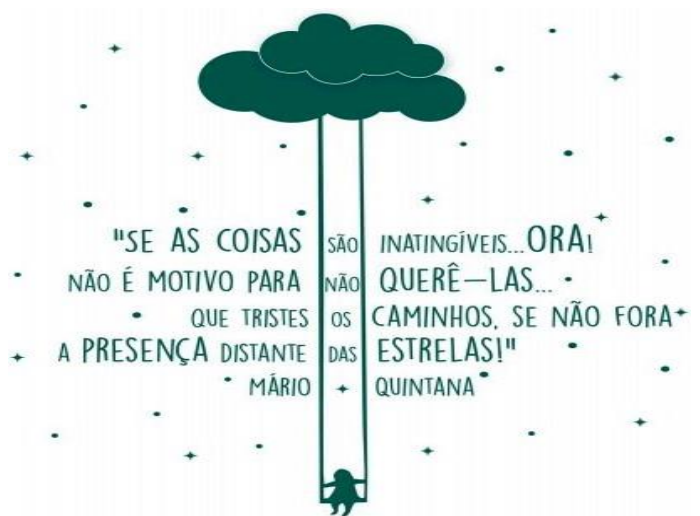
Aos professores de Libras da FALE/UFMG, Giselli Silva, Rosana Passos, Elidéa Bernardino e Guilherme Lourenço, pelos ensinamentos em relação à Libras e à Educação de Surdos, pelo apoio e pela confiança depositada em mim em todos os momentos.

Aos colegas do Núcleo de Libras, monitores, professoras auxiliares e tutores, em especial à Michelle Falcão, à Mônica, à Natália, à Bárbara e à Fernanda, pelo companheirismo, pela amizade e pela equipe maravilhosa que vocês são.

Aos profissionais da área do ensino de PL2 para surdos e aos alunos surdos que participaram como voluntários desta pesquisa, vocês foram muito importantes para a realização deste trabalho.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro que me ajudou a dedicar-me inteiramente à pesquisa e a ter condições de finalizá-la com êxito.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar aonde cheguei, os meus sinceros agradecimentos, pois, como bem disse Antístenes, “a gratidão é a memória do coração”.



Fonte: <<<http://e-stamparia.com>>>.

Acesso em: 07 set. 2016.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema norteador o ensino de Português como Segunda Língua (PL2) para alunos surdos, por meio da Educação a Distância (EAD) e dos pressupostos da abordagem da Multimodalidade. O objetivo principal da pesquisa foi analisar o papel de recursos multimodais em um curso sobre produção textual, na modalidade EAD, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para alunos surdos que cursam ou que já concluíram o Ensino Médio. Para tanto, entre os objetivos específicos estavam projetar, criar, implementar e avaliar o curso EAD, além de avaliar as produções escritas dos alunos surdos que o realizaram. O método utilizado foi o estudo de caso, tendo em vista o caráter interpretativo/qualitativo da pesquisa. Para o *design* e a criação do curso sobre escrita de artigos de opinião, foram consultados autores como Souza (2015); Ferraz (2011); Dias (2004), inspirado em White e Arndt (1991), e Kress e van Leeuwen (2006), e o curso foi implementado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Após a criação, o curso foi avaliado formativamente por profissionais da área do ensino de PL2 para surdos, a fim de verificarmos sua adequação ao público-alvo e de providenciarmos as mudanças necessárias. Enquanto acontecia a avaliação, o curso foi divulgado e os alunos surdos foram selecionados. Ao longo de sua realização, os alunos fizeram as atividades propostas, leram o conteúdo disponibilizado e escreveram um artigo de opinião nos moldes da redação do ENEM, por meio do processo cíclico e colaborativo de escrita, seguindo o modelo de Dias (2004). Ademais, os estudantes surdos também avaliaram formativamente o curso, com o intuito de obtermos suas impressões gerais. Diante disso, o *corpus* de análise foi composto por: (1) respostas a três questionários: um pelos profissionais avaliadores e dois pelos alunos surdos; (2) dados do *design* do curso: *layouts* das páginas do AVA, além de infográficos, esquemas, mapas conceituais e vídeos criados pela pesquisadora; e (3) respostas das atividades propostas e redações escritas pelos alunos surdos. Para as análises dos dados, seguimos: (1) a função de composição da *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006); (2) as categorias indicadoras do caminho de leitura, próprias da Semiótica Social e da Multimodalidade como, por exemplo, meio, modo, recurso, tipografia e cores; (3) as propostas de Ferraz (2011) e Souza (2015); (4) a *Matriz de Referência para Redação do ENEM*, utilizada como critério para o desenvolvimento da capacidade de escrita relativa à produção de um artigo de opinião nos moldes da redação do ENEM e para a avaliação dos artigos produzidos; e (5) autores da área do ensino de PL2 para surdos. Após as análises realizadas, percebemos, dentre outras questões, que os modos semióticos de imagem em movimento, imagem estática, Língua de Sinais e linguístico, quando utilizados de maneira integrada, auxiliam na produção escrita dos alunos surdos, uma vez que estes se encontram em uma cultura baseada na visão. Além disso, verificamos que os estudantes foram favoráveis à utilização de diferentes recursos multimodais para aprenderem a escrever em PL2. Constatamos que este curso, criado na modalidade EAD, foi uma ferramenta importante para esse público de alunos. Por meio desta pesquisa, esperamos contribuir para o ensino de PL2 para surdos, especialmente em relação à escrita de artigos de opinião e, também, para as experiências de customização de AVAs ao contexto de educação de pessoas surdas, utilizando os pressupostos da Multimodalidade.

Palavras-chave: Educação a Distância; Educação de Surdos; Ensino de Português como Segunda Língua; Multimodalidade; Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the teaching of Portuguese as Second Language (PSL) through distance learning to deaf students, according to the Multimodality Approach. The main objective of this research was to analyze the role of the multimodal resources in an online course about text production for deaf people (students or high school graduates). This course focused on the parameters of Brazilian national evaluation of basic schools (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). In order to accomplish this main objective, it was established some specific objectives, such as designing, creating, implementing and evaluating the distance-learning course, and evaluating the deaf students' written texts. The selected method was the case study, owing to the interpretative/qualitative point of view of this research. Scholars such as Souza (2015), Ferraz (2011), Dias (2004), inspired in White and Arndt (1991), and Kress e van Leeuwen (2006) were consulted for designing and creating the course, which was implemented through the Virtual Learning Environment (VLE) *Moodle* and focused on the writing of opinion articles. After its creation, professionals of PSL to deaf people formatively evaluated the course, for us to verify its adequacy to the target audience and to make the necessary changes on it. During the evaluation of the professionals, the course was launched, and the deaf students were selected. They read the available contents, did the activities and wrote an opinion article following the ENEM parameters, based on a cyclical and collaborative writing process, according to Dias' model (2004). Furthermore, the deaf students evaluated the course formatively, for us to obtain their general impressions. After that, we compiled the *corpus*, which gathered: (1) answers of three questionnaires – one answered by the professionals, and the other two by the deaf students; (2) course design data: VLE layouts, infographics, schemas, conceptual maps, and videos made by the researcher; and (3) answers of the activities and articles written by the deaf students. In order to analyze the collected data, we followed: (1) Kress and van Leeuwen's Grammar of Visual Design (2006); (2) the indicative categories of reading path proper from Social Semiotic and Multimodality, such as *medium*, *mode*, *resource*, *typography* and *colors*; (3) Ferraz (2011) and Souza (2015) proposals; (4) the ENEM reference matrix for written texts, used as a criterion for the development of writing capacity related to the production of an opinion article on the ENEM model, and for the evaluation of the written articles; and (5) researchers of PSL to deaf people. After the analysis, we realized that, among other matters, the semiotic models of moving image, static image, Sign Language and linguistics, when integrated, help deaf people in their written productions, since they are immersed in a visual culture. Besides, we verified that the students were favorable to the usage of different multimodal resources for learning writing using PSL – ergo, the online course was an important learning tool for this type of audience. With this research, we intend to contribute to the teaching of PSL to deaf people (especially concerning the writing of opinion articles), and to the customization experiences in VLEs in the context of deaf education, using the assumptions of Multimodality.

Keywords: Distance Learning; Deaf Education; Portuguese as Second Language Teaching; Multimodality; New Information and Communications Technology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Mudanças na perspectiva do letramento na era digital	23
FIGURA 02 - Estrutura do Capítulo 2: O Universo Surdo	37
FIGURA 03 - Estrutura do Capítulo 3: O Universo Multimodal	38
FIGURA 04 - Nível de Audição em Decibéis (dB)	41
FIGURA 05 - Sinal de VELHO em Libras	45
FIGURA 06 - História dos Surdos da Antiguidade ao final da Idade Média	48
FIGURA 07 - Principais nomes da história da Educação de Surdos: Idade Moderna	49
FIGURA 08 - Principais nomes da história da Educação de Surdos: Idade Contemporânea	50
FIGURA 09 - Interface gráfica do AVA do curso de Letras/Libras	71
FIGURA 10 - Isso é um carro (<i>This is a car</i>)	77
FIGURA 11 - Diferentes maneiras de andar	85
FIGURA 12 - Semáforos de Belo Horizonte	87
FIGURA 13 - Função de Representação	94
FIGURA 14 - Função de Interação	95
FIGURA 15 - Exemplo de oposição dado/novo	96
FIGURA 16 - Exemplo de oposição ideal/real	97
FIGURA 17 - Exemplo de oposição centro/margem	98
FIGURA 18 - Combinação entre dado/mediador/novo	98
FIGURA 19 - Combinação entre ideal/mediador/real	99
FIGURA 20 - Todos os tipos de combinações possíveis no valor da informação ...	99
FIGURA 21 - Exemplo de saliência	100
FIGURA 22 - Exemplo de enquadramento	101

FIGURA 23 - Função de Composição	102
FIGURA 24 - O processo cíclico da escrita	118
FIGURA 25 - Proposta Multimodal de Desenvolvimento de Mídias para o Ensino de L2	119
FIGURA 26 - Os três AVAs mais utilizados na lista dos vinte mais populares do mundo	122
FIGURA 27 - Triangulação do <i>corpus</i>	132
FIGURA 28 - Tipografia com serifa	134
FIGURA 29 - Modos semióticos utilizados no curso	139
FIGURA 30 - Página Início do curso	140
FIGURA 31 - Exemplo de esquema criado para o curso	142
FIGURA 32 - Exemplo de mapa conceitual criado para o curso	143
FIGURA 33 - Exemplo de infográfico criado para o curso	144
FIGURA 34 - Exemplo de aviso enviado aos alunos	146
FIGURA 35 - Abertura do Módulo 2	150
FIGURA 36 - Página de Instruções/Roteiro de Atividades	152
FIGURA 37 - Página Material Extra	153
FIGURA 38 - Exemplos de quadrantes utilizados nos meios	155
FIGURA 39 - Exemplos de quadrantes utilizados nos questionários	156
FIGURA 40 - Exemplo de ideal/mediador/real	158
FIGURA 41 - Exemplo de saliência no questionário do curso	160
FIGURA 42 - Exemplo de enquadramento no curso	161
FIGURA 43 - Exemplo de leitura linear	162
FIGURA 44 - Resposta da aluna M às perguntas da atividade do Módulo 2	167
FIGURA 45 - Resposta do aluno H às perguntas da atividade do Módulo 2	167
FIGURA 46 - Resposta do aluno H à primeira etapa do processo de escrita da redação	173
FIGURA 47 - Resposta da aluna M à primeira etapa do processo de escrita da redação	173

FIGURA 48 - Resposta da aluna T à primeira etapa do processo de escrita da redação	173
FIGURA 49 - Resposta do aluno H à segunda etapa do processo de escrita da redação	175
FIGURA 50 - Resposta da aluna M à segunda etapa do processo de escrita da redação	175
FIGURA 51 - Resposta do aluno H à terceira etapa do processo de escrita da redação	177
FIGURA 52 - Resposta da aluna T à terceira etapa do processo de escrita da redação	177
FIGURA 53 - Resposta da aluna M à terceira etapa do processo de escrita da redação	178
FIGURA 54 - Resposta da aluna P à terceira etapa do processo de escrita da redação	178
FIGURA 55 - Revisão do rascunho de M na quarta etapa do processo de escrita da redação	181
FIGURA 56 - Revisão do rascunho de P na quarta etapa do processo de escrita da redação	181
FIGURA 57 - Resposta de M em relação aos comentários de seu rascunho	182
FIGURA 58 - Comentário de M em relação ao rascunho de sua colega P	183
FIGURA 59 - Resposta da aluna M à quinta etapa do processo de escrita da redação	184
FIGURA 60 - Resposta da aluna P à quinta etapa do processo de escrita da redação	184
FIGURA 61 - Resposta do aluno H à quinta etapa do processo de escrita da redação	184
FIGURA 62 - Resposta da aluna M à sexta etapa do processo de escrita da redação	186
FIGURA 63 - Comentário do aluno H à coletânea de textos	188
FIGURA 64 - Comentário da aluna M à coletânea de textos	189
FIGURA 65 - Comentário da aluna T à coletânea de textos	189
FIGURA 66 - Avaliação da redação da aluna P	191
FIGURA 67 - Avaliação da redação do aluno H	194

FIGURA 68 - Avaliação da redação da aluna M	196
FIGURA 69 - Dúvida do aluno H sobre a mudança de foto do perfil	199
FIGURA 70 - Dúvida do aluno H sobre <i>sites</i> disponibilizados	200
FIGURA 71 - Dúvida 1 do aluno H sobre atividade do curso	201
FIGURA 72 - Dúvida 2 do aluno H sobre atividade do curso	201
FIGURA 73 - Dúvida da aluna P sobre o módulo 2	201
FIGURA 74 - Dúvida do aluno H sobre as horas de estudo	202
FIGURA 75 - Dúvida do aluno H sobre o propósito do curso	202
FIGURA 76 - Exemplo de conversa realizada por meio do fórum Tira-Dúvidas	204
FIGURA 77 - Exemplo de conversa realizada por meio de mensagem com a aluna M	205
FIGURA 78 - Exemplo de conversa realizada por meio de mensagem com o aluno H	206
FIGURA 79 - Rótulo utilizado nas atividades de avaliação dos módulos	216
FIGURA 80 - Exemplo de palavras presentes no dicionário	218
FIGURA 81 - Página de Tutorias de Ajuda do Curso	220
FIGURA 82 - Exemplo de questão de completar	222
FIGURA 83 - Resultados obtidos na questão 4 do questionário de avaliação formativa	240
FIGURA 84 - Resultados obtidos na questão 10 do questionário de avaliação formativa	244
FIGURA 85 - <i>Print</i> das respostas das alunas no <i>Padlet</i>	253
FIGURA 86 - Mudança realizada na página inicial dos módulos	255
FIGURA 87 - Mudança realizada nos questionários	255
FIGURA 88 - Mudança realizada nos fóruns de discussão	256
FIGURA 89 - Mudança realizada nos livros	256
FIGURA 90 - Mudança na nomeação das atividades	257
FIGURA 91 - Primeira pergunta de pesquisa	260
FIGURA 92 - Segunda pergunta de pesquisa	262
FIGURA 93 - Terceira pergunta de pesquisa	263

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - L1 e L2	57
QUADRO 02 - Ensino de Português	60
QUADRO 03 - Exemplos de cursos EAD com <i>design</i> customizado ao público surdo	70
QUADRO 04 - Exemplos de modos e recursos semióticos	84
QUADRO 05 - Metafunções de Halliday e suas correspondências na GDV	93
QUADRO 06 - Descrição do primeiro grupo de participantes	109
QUADRO 07 - Descrição do segundo grupo de participantes	110
QUADRO 08 - Módulos do “Curso de Redação para o ENEM”	114
QUADRO 09 - Meios, Modos e Recursos semióticos utilizados no curso	138
QUADRO 10 - Respostas dos alunos a duas perguntas da atividade do Módulo 1	165
QUADRO 11 - Respostas dos alunos à pergunta da atividade do Módulo 3	168
QUADRO 12 - Respostas da aluna M a perguntas das atividades dos Módulos 4, 5 e 6	170
QUADRO 13 - Respostas da aluna M a perguntas das atividades dos Módulos 4, 5 e 6	171
QUADRO 14 - Respostas da questão 8 do questionário de avaliação formativa	214
QUADRO 15 - Respostas da questão 9 do questionário de avaliação formativa	217
QUADRO 16 - Respostas da questão 15 do questionário de avaliação formativa	227
QUADRO 17 - Respostas da questão 17 do questionário de avaliação formativa	229
QUADRO 18 - Respostas da questão 3 do questionário de seleção dos alunos ..	232
QUADRO 19 - Respostas da questão 6 do questionário de seleção dos alunos ..	234

QUADRO 20 - Respostas das questões 21, 22 e 33 do questionário de seleção dos alunos	236
QUADRO 21 - Respostas das questões 35 e 36 do questionário de seleção dos alunos	236
QUADRO 22 - Respostas das questões 5 e 6 do questionário de avaliação formativa	241
QUADRO 23 - Respostas da questão 11 do questionário de avaliação formativa	245
QUADRO 24 - Respostas das questões 12 e 13 do questionário de avaliação formativa	246
QUADRO 25 - Respostas da questão 15 do questionário de avaliação formativa	247
QUADRO 26 - Respostas da questão 17 do questionário de avaliação formativa	249
QUADRO 27 - Respostas das questões 20, 21 e 22 do questionário de avaliação formativa	250
QUADRO 28 - Meios utilizados para a avaliação final dos módulos e participação dos alunos	252

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ASL - *American Sign Language* (Língua de Sinais Americana)

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CM - Configuração de Mão

CPF - Cadastro de Pessoa Física

CVC - Carlos Vicente Cerchiari

dB - Decibéis

DF - Distrito Federal

EAD - Educação a Distância

EBC - Empresa Brasil de Comunicação S/A

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENM - Expressões Não-Manuais

FALE - Faculdade de Letras

FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

GDV - Gramática do *Design* Visual

GPL - Licença Pública Geral

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IISM - Imperial Instituto de Surdos-Mudos

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LA - Língua Adicional

LDP - Livro Didático de Português

LE - Língua Estrangeira

LGP - Língua Gestual Portuguesa

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LM - Língua Materna

LO - Língua Oral

LP - Língua Portuguesa

LS - Língua de Sinais

LSF - Língua de Sinais Francesa

LSKB - Língua de Sinais Kaapor Brasileira

M - Movimento

MD - Material Didático

NTICs - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Or - Orientação da Mão

PA - Ponto de Articulação

PL2 - Português como Segunda Língua

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RD - Recomendações de *Design*

RDP - Recomendações Didático-Pedagógicas

RSA - Recomendações de Sistema de Ajuda

RV - Recomendações de Vocabulário

RVG - Recomendações de Vídeo Gerais

RVL - Recomendações de Vídeos em Libras

Scielo - *Scientific Electronic Library Online*

SS - Semiótica Social

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1.1 Introdução	20
1.2 Estudos sobre Multimodalidade e Educação de Surdos	27
1.3 Trajetória Acadêmica e Justificativa da Pesquisa	33
1.4 Objetivos	35
1.4.1 <i>Objetivo Geral</i>	35
1.4.2 <i>Objetivos Específicos</i>	35
1.5 Perguntas de Pesquisa	36
1.6 Organização da Dissertação	37
CAPÍTULO 2: O UNIVERSO SURDO	40
2.1 A Surdez e os Surdos	40
2.2 Língua de Sinais e Libras	43
2.3 História dos Surdos e da Educação de Surdos	47
2.4 Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos	57
2.5 A Importância da Linguagem Visual para os Surdos	63
2.6 Educação a Distância e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação para Surdos	65
CAPÍTULO 3: O UNIVERSO MULTIMODAL	73
3.1 Semiótica Social	73
3.2 Multimodalidade	80
3.3 Gramática do <i>Design Visual</i>	91
3.4 A Multimodalidade Aplicada ao Ensino de Línguas e ao Contexto de Educação a Distância	102

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA	106
4.1 Natureza da Pesquisa	106
4.2 Os Participantes da Pesquisa	108
4.2.1 Os Profissionais da Área do Ensino de PL2 para Surdos	108
4.2.2 Os Alunos Surdos	110
4.3 O Curso de Redação para o ENEM	111
4.3.1 Os Processos de Design e Produção	112
4.3.2 Customização do Ambiente Virtual de Aprendizagem	121
4.3.3 Avaliação Formativa dos Profissionais	125
4.3.4 Divulgação e Implementação do Curso	126
4.3.5 Avaliação Formativa dos Alunos e Correção das Redações	128
4.4 Coleta e Análise dos Dados	129
4.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados	129
4.4.2 Formação do Corpus e Critérios de Análise dos Dados	131
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	136
5.1 Dados Coletados no Curso	136
5.2 Atividades e Redações dos Alunos	163
5.3 Respostas dos Questionários	207
CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
REFERÊNCIAS	268
APÊNDICES	280
ANEXOS	333

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

“O mundo dito é um mundo diferente do mundo mostrado”.
(KRESS, 2003)¹

1.1 Introdução

Esta dissertação tem como tema norteador o ensino de *Português como Segunda Língua (PL2) para alunos surdos*, por meio da *Educação a Distância (EAD)*, à luz dos pressupostos da abordagem da *Multimodalidade*. Segundo o último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010², 16,7% da população brasileira possui deficiência auditiva, sendo que, dentre esses 5,7 milhões de pessoas, 176.067 são incapazes de ouvir, ou seja, possuem surdez profunda.

Nesta pesquisa consideramos como *surdos* os indivíduos que, independente do grau da surdez, “formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997, p. 102). Essa perspectiva distancia-se de uma visão clínica, na qual os surdos são vistos como “deficientes”, e aproxima-se de uma visão mais socioantropológica, na qual as pessoas surdas são consideradas como “diferentes” e devem ser respeitadas em suas especificidades linguísticas (BARBOSA, 2014).

¹ “*The world told is a different world to the world shown*”.

² Informação encontrada em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002_tabulacao.shtml>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

No âmbito da Educação de Surdos no Brasil, podemos distinguir três principais abordagens de ensino: (1) *Oralismo*, proposta fundamentada na recuperação da pessoa surda que é vista como deficiente auditiva, e criticada pelo fato de que a aquisição da língua oral (LO) pela pessoa surda não acontece da mesma maneira como ocorre com as pessoas ouvintes; (2) *Comunicação Total*, proposta que surgiu com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda, porém, também foi bastante criticada por utilizar diversos meios de comunicação (fala, escrita, sinais, sistemas artificiais, etc.) e não preservar a estrutura da Língua Portuguesa (LP) nem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma vez que os sinais são utilizados em uma estrutura de *português sinalizado* (bimodalismo); e (3) *Educação Bilíngue*, proposta usada pelas escolas que estão dispostas a tornar acessíveis à criança surda duas línguas no contexto escolar: a Libras e a LP escrita (QUADROS, 1997).

Dentre as três abordagens apresentadas, a Educação Bilíngue tem sido apontada pelos estudiosos e defendida pelos participantes da Comunidade Surda como a mais adequada para as crianças surdas, visto que “considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (QUADROS, 1997, p. 27). Sua defesa se intensificou no Brasil, a partir da publicação do Decreto 5.626/2005, que trata, dentre outros aspectos, da criação de escolas e classes bilíngues, nas quais “a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 01). Nessa proposta, a Libras deve ser ensinada ao surdo como primeira língua (L1) e, a partir dela, a LP escrita deve ser ensinada como segunda língua (L2).

Entretanto, Albres (2010) salienta a impossibilidade de implementação da proposta bilíngue dentro das escolas regulares, pela falta de profissionais capacitados, de materiais e procedimentos de avaliação adaptados, e da escassez de “métodos e procedimentos de ensino suficientemente eficazes para que o surdo alcance correção na sua produção de leitura e escrita” (ALBRES, 2010, p. 38). Ademais, Figueiredo e Guarinello (2013) enfatizam a importância de se levar em conta o aspecto visual em uma proposta de trabalho que integre a Libras à LP escrita, o que pode parecer óbvio, já que a Língua de Sinais (LS), caracteristicamente visual, é a L1 do surdo, mas que ainda não faz parte da realidade educacional dos surdos brasileiros.

Embora muito se discuta a respeito da utilização de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), da linguagem visual e de diferentes abordagens pedagógicas para a educação, no caso dos alunos surdos, ainda é predominante o uso exclusivo da língua escrita no ambiente escolar (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013). Porém, conforme salienta Botelho (2006 *apud* LAPOLLI; VANZIN; ULBRICHT, 2013), as pessoas surdas se orientam por meio da visão e possuem mais facilidade de leitura e compreensão de textos associados a recursos³ visuais.

Em nossa sociedade contemporânea, não é mais possível pensar em educação sem considerar as tecnologias digitais. A cada dia, novos recursos tecnológicos e visuais são incorporados ao nosso cotidiano, principalmente, no contexto de vida dos adolescentes e dos jovens. A partir da disseminação dessas novas ferramentas que podem ser utilizadas não somente para o lazer, mas também para o processo de ensino/aprendizagem, novas capacidades de leitura, escrita, manejo e veiculação são necessárias para sua utilização, que são diferentes e/ou complementares às utilizadas nos meios tradicionais, tais como papel, livro impresso, etc.

Essas mudanças, segundo Kress (2003), fazem com que não possamos mais falar em *letramento* de maneira isolada, já que existem vários fatores econômicos, sociais, culturais e tecnológicos que mudam a forma com a qual nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Ainda de acordo com o autor, dois fatores especiais merecem um destaque maior: (1) o amplo movimento do domínio secular da escrita para o novo domínio da imagem, e (2) a mudança do domínio do livro para o domínio das telas. Essa visão proposta pelo autor pode ser representada a partir da FIGURA 01⁴, a seguir.

³ Nesta pesquisa, utilizamos a palavra “recurso” de duas maneiras diferentes: (1) como nome geral, ou seja, para nos referir a diversos tipos de subsídios, e (2) com o sentido de “recurso semiótico”, conforme será melhor apresentado no Capítulo 3 desta pesquisa.

⁴ Todos os infográficos apresentados neste trabalho foram criados por meio do *Piktochart* (magic.piktochart.com), um *software online* gratuito para criação de infográficos, apresentações, pôsteres e relatórios.

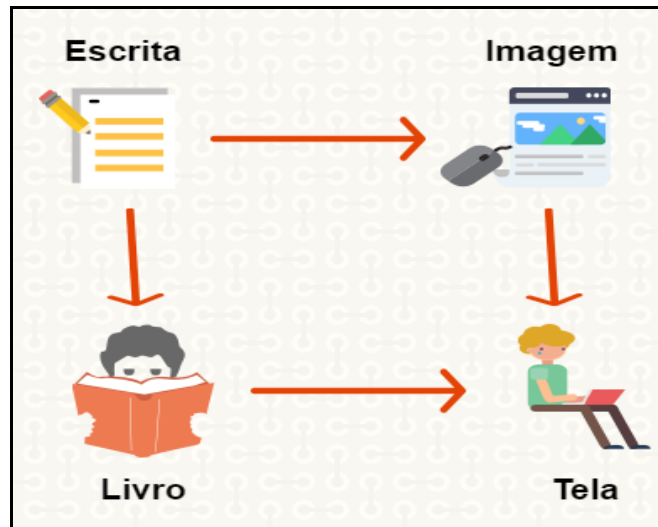


FIGURA 01 - Mudanças na perspectiva do letramento na era digital

Fonte: Adaptado de KRESS, 2003, p. 01.

Estas duas mudanças juntas estão produzindo, segundo o autor, uma revolução nos usos e nos efeitos do letramento, já que a escrita, a imagem, o livro e as telas possuem diferenças em relação ao seu uso e ao seu *design*.

O conceito de *letramento* é compreendido de variadas maneiras por diferentes autores, não havendo um consenso em relação ao seu significado. O sentido mais tradicional do conceito, utilizado em pesquisas brasileiras, é o de Soares (1999). Segundo a autora, o letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). Porém, de acordo com Dionisio (2006, p. 131),

a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Após a percepção de que a palavra letramento não abarca mais todos os tipos de representação do saber que estão presentes em nossa atual sociedade, uma vez que várias mudanças foram introduzidas pelo uso das NTICs e dos

recursos visuais, foram propostos os conceitos de *letramentos e multiletramentos*. De acordo com Jewitt (2008, p. 245, tradução nossa⁵),

o termo *multiletramentos* foi introduzido às pesquisas educacionais pelo *New London Group* (1996) [...] para responder à evolução das condições sociais do capitalismo global, em particular, as novas exigências colocadas sobre a força do trabalho. O modelo de multiletramentos destaca duas mudanças interligadas na paisagem comunicacional que incidem sobre o que significa ser letrado. Estas são a crescente importância da diversidade cultural e linguística em uma economia global e a complexidade dos textos em relação às formas não-linguísticas e multimodais de representação e de comunicação, em particular, mas não limitadas a isso, ambas filiadas às novas tecnologias.

As mudanças citadas pela autora que são ligadas às novas tecnologias são o *Multiculturalismo* e a *Multimodalidade*. Kalantzis e Cope (2012) explicam que a primeira vertente está relacionada aos mais variados significados que podem surgir em diferentes contextos culturais, sociais ou de domínios específicos, ou seja, à diversidade. Segundo os autores, os textos podem variar muito dependendo do contexto social, e essas variações “estão se tornando cada vez mais significativas às maneiras pelas quais interagimos no nosso cotidiano, às maneiras pelas quais fazemos e participamos de sentidos” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 01, tradução nossa⁶). Dessa forma, torna-se extremamente importante que o letramento não seja centrado apenas em regras padrões da língua formal, já que a comunicação exige que os alunos sejam cada vez mais capazes de transitar e de participar de diferentes contextos, espaços sociais e linguagens (KALANTZIS; COPE, 2012).

Já a Multimodalidade é definida por Kress e van Leeuwen (2001, p. 20, tradução nossa⁷) como “o uso de vários modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, em conjunto com a maneira particular na qual estes modos são combinados”, podendo passar a mesma informação de maneiras diferentes (reforçando um ao outro), desenvolver funções complementares ou ser dispostos de

⁵ The term *multiliteracies* was introduced to educational researches by the New London Group (1996) [...] to respond to the changing social conditions of global capitalism, in particular, the new demands it places on the workforce. The multiliteracies model highlights two interconnected changes in the communicational landscape that impinge on what it means to be literate. These are the increasing significance of cultural and linguistic diversity in a global economy and the complexity of texts with respect to nonlinguistic, multimodal forms of representation and communication, particularly, but not limited to, those affiliated with new technologies.

⁶ [...] are becoming ever more significant to the ways in which we interact in our everyday lives, the ways in which we make and participate in meanings.

⁷ [...] the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined.

maneira hierárquica. Dessa forma, o significado é construído de maneiras cada vez mais multimodais, nas quais o modo de escrita interage com os modos oral, audível, visual, gestual, tátil e espacial. Isso significa que é necessário “alargar o leque da pedagogia dos letramentos para além da comunicação alfabética” e que os ambientes de aprendizagem de hoje precisam complementar os modos de leitura e escrita tradicionais “com as comunicações multimodais, particularmente, aquelas típicas da nova mídia digital” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 02, tradução nossa⁸).

Os pressupostos da Multimodalidade estão respaldados pela Semiótica Social, uma vertente da Semiótica que, segundo Hodge e Kress (1988, p. 02, tradução nossa⁹), promove a

possibilidade de uma prática analítica para as diversas pessoas, em diferentes disciplinas, que lidam com diferentes problemas do sentido social e precisam de formas para descrever e explicar os processos e as estruturas através dos quais o sentido é constituído.

Os conceitos de Multimodalidade e Multiculturalismo estão intimamente ligados ao contexto da surdez, uma vez que os surdos estão inseridos em uma comunidade linguística minoritária e fazem uso constante de recursos multimodais, advindos das NTICs. O Multiculturalismo na surdez está diretamente relacionado à Educação de Surdos e possui duas principais visões, de acordo com Kelman (2010). A primeira visão diz respeito ao reconhecimento de que as pessoas surdas adquirem sua língua materna (LM), a LS, de maneira natural, quando estão em contato com pessoas que também são usuárias dessa língua. A segunda visão

refere-se às diferenças internas da comunidade surda. A tendência a se generalizar e estigmatizar comportamentos, atitudes ou preferências dos surdos [...] desvela preconceitos e a conseqüente negação de que como [para] qualquer outro grupo social, a língua é apenas uma das características (KELMAN, 2010, p. 97).

A Multimodalidade também é uma abordagem importante para o contexto de Educação de Surdos. Segundo Figueiredo e Guarinello (2013, p. 181), é necessário considerar a Multimodalidade no contexto da surdez, não somente para fazer com

⁸ [...] extend the range of literacy pedagogy beyond alphabetical communication. / [...] with multimodal communications, particularly those typical of the new, digital media.

⁹ [...] possibility of analytic practice, for the many people in different disciplines who deal with different problems of social meaning and need ways of describing and explaining the processes and structures through which meaning is constituted.

que o “aluno surdo participe das atividades propostas em sala de aula, mas com o propósito maior de garantir interações que possibilitem a inserção desse aluno em práticas letradas”.

Uma forma de ensino que vem sendo explorada no contexto da surdez, e que integra as NTICs aos recursos multimodais, é a Educação a Distância (EAD), definida por Giusta (2003, p. 26) como uma modalidade mais flexível de educação, na qual docentes e alunos se “envolvem em situações de ensino/aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, utilizando-se de mediação propiciada por diferentes tecnologias, principalmente pelas tecnologias digitais”.

A EAD oferece diversos benefícios aos surdos, já que, por meio dela, eles encontram uma maior flexibilidade de horários; materiais didáticos (MDs) adaptados; possibilidade de uso de ferramentas acessíveis (tais como vídeos com tradução/interpretação para LS, legendas, escrita de sinais, avatares sinalizadores, dicionários virtuais, etc.); interação dos usuários com um propósito social; estímulo do uso da LP escrita; possibilidade de aprendizagem em grupos; exploração de recursos visuais; baixo custo; dispensa de deslocamento, entre outros (SANTANA; SANTANA; LIMA, 2008; PIRES, 2011; SOUZA, 2015).

Porém, acreditamos não ser suficiente a criação de cursos EAD que perpetuem o uso da língua escrita como principal meio de disseminação do conhecimento, que acabam prejudicando o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo que se encontra em uma cultura visual. Torna-se necessária, portanto, uma devida customização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹⁰, que esteja de acordo com as especificidades do público surdo, uma vez que a “surdez traz consigo singularidades, como cultura e língua próprias que acarretam em necessidades educacionais também próprias” (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013, p. 176).

Nesse processo de customização, sugerimos que sejam utilizados: a função composicional proposta na Gramática do *Design Visual* (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), as recomendações para cursos *online* em LP voltados para surdos (SOUZA, 2015) e o referencial multimodal de desenvolvimento de mídias para o ensino de PL2 (FERRAZ, 2011). Esses princípios serão apresentados no decorrer desta dissertação, uma vez que nossa proposta de pesquisa foi o

¹⁰ “De modo geral, um AVA refere-se ao uso de recursos digitais de comunicação, principalmente, através de *softwares* educacionais via *web* que reúnem diversas ferramentas de interação” (OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2004; VALENTINI; SOARES, 2005 *apud* BELMONTE; GROSSI, 2010, p. 03).

planejamento, a produção, a avaliação e a implementação de um curso, na modalidade EAD, para alunos surdos, com foco na customização do *design* do AVA utilizado. Além disso, para a criação do conteúdo e das atividades do curso, utilizamos o “Modelo Didático de Produção Escrita em Língua Estrangeira (LE)” de Dias (2004), inspirado em White e Arndt (1991). Segundo a autora, a escrita é um processo interativo “entre autor e leitor via texto, centrando atenção ao seu caráter recursivo (não linear) e à importância da colaboração entre pares (*feedback*), ao longo da produção textual” até à sua publicação (DIAS, 2004, p. 213), características que levamos em consideração durante a criação e a implementação do curso proposto.

Na próxima seção, apresentamos algumas das principais pesquisas que foram realizadas no âmbito da abordagem multimodal e são voltadas para a Educação de Surdos.

1.2 Estudos sobre Multimodalidade e Educação de Surdos

Esta seção tem por objetivo situar a presente dissertação no contexto da Multimodalidade voltada à Educação de Surdos, mais especificamente ao ensino de PL2 para esses alunos. Para tanto, buscamos apresentar, de maneira sucinta, os principais pontos das publicações que são mais representativas para esta pesquisa.

A busca dos trabalhos aqui apresentados foi realizada em três *sites*: *Portal de Periódicos da CAPES*¹¹ (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*); *Portal da Scielo*¹² (*Scientific Electronic Library Online*); e *Google Acadêmico*¹³. Durante a busca, foram digitadas as seguintes sequências de palavras-chave: (1) “multimodalidade”, “educação de surdos”; (2) “multimodalidade”, “ensino de português para surdos”; (3) “multimodalidade”, “educação a distância”, “surdos”; (4) “multimodalidade”, “surdez”, “surdos”.

No portal da *Scielo*, não foi encontrado nenhum trabalho relacionado aos grupos de palavras-chave digitados. No *Google Acadêmico*, foram encontrados 30 resultados com o primeiro grupo de palavras, dos quais 10 foram selecionados; 6 resultados com o segundo grupo de palavras, do qual 1 foi selecionado; 20

¹¹ Disponível em: <<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>>.

¹² Disponível em: <<<http://www.scielo.org/php/index.php>>>.

¹³ Disponível em: <<<https://scholar.google.com.br/>>>.

resultados com o terceiro grupo de palavras, não tendo nenhum trabalho selecionado; e 48 resultados com o último grupo de palavras digitado, tendo apenas 1 trabalho selecionado. É importante ressaltar que, nos resultados encontrados pelo *Google Acadêmico*, vários trabalhos eram repetidos em relação aos diferentes grupos de palavras digitados. Já o portal da *CAPES* localizou 3 resultados na primeira busca; nenhum resultado na segunda; 1 resultado na terceira e 2 resultados na última busca. Porém, nenhum trabalho foi selecionado, visto que todos eram repetidos em relação aos que foram selecionados por meio do *Google Acadêmico*.

Durante a busca inicial, foram selecionadas 12 pesquisas que continham, necessariamente, as palavras-chave digitadas, principalmente “multimodalidade” e “surdos”. Após essa primeira seleção, os trabalhos foram lidos cuidadosamente e os escolhidos para apresentação, nesta seção, foram aqueles que têm alguma relação com o ensino de PL2 para alunos surdos. Dessa forma, foram selecionadas 6 pesquisas, dentre elas: 4 artigos, 1 dissertação e 1 tese. Os 6 trabalhos que não foram selecionados, tratam de outros assuntos, tais como *design* de *e-books* bilíngues para surdos, análises de aplicativos para o ensino de Libras, tradução multimodal de vídeos em Libras, inclusão digital de alunos surdos por meio de jogos, letramento de surdos em língua espanhola, dentre outros, que, apesar de muito significativos para a área, não são representativos para esta pesquisa.

O primeiro trabalho selecionado, *A multimodalidade no ensino de Português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas*, é uma tese de Doutorado em Linguística, defendida por Ferraz (2011). A pesquisa tem como objetivo “investigar como a lógica organizacional de diferentes mídias pode ser fator determinante para o desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo” (FERRAZ, 2011, p. 09). O público-alvo da pesquisa são alunos estrangeiros e surdos que possuem a LP como L2. O *corpus* é composto por dois *websites* de ensino de línguas; um *CD-ROM* para cursos de aperfeiçoamento de professores de PL2 para alunos estrangeiros e uma unidade didática de ensino de PL2 para alunos surdos em CD, que são analisados por meio de categorias propostas na GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e por Fairclough (2008). As perguntas de pesquisa da autora são:

(1) Como são apresentados os sentidos em mídias constituídas por mais de uma modalidade discursiva?

(2) Como o ensino de português como segunda língua pode ser favorecido por diferentes mídias?

(3) Como a teoria¹⁴ da multimodalidade pode guiar a seleção e a composição de tarefas para o ensino de segunda língua? (FERRAZ, 2011, p. 34)

Segundo a autora, ao entender que a comunicação não é realizada exclusivamente pela língua escrita, mas pela utilização de uma gama de modalidades, a escola deve tomar um posicionamento com o intuito de promover estratégias de letramento. Dessa forma, o papel dos professores é promover a saída do que a autora chama de “zona de conforto”, para “provocar mudanças que resultem na criatividade e na descoberta de novos caminhos, novas possibilidades da linguagem” (FERRAZ, 2011, p. 184). O estudo de Ferraz (2011) será mais bem apresentado no Capítulo 4, já que sua proposta multimodal para criação de MDs para o ensino de PL2 foi utilizada durante a criação e a avaliação do curso elaborado para esta pesquisa.

O segundo trabalho selecionado, *Literatura infantil e a multimodalidade no contexto da surdez: uma proposta de atuação*, é um artigo escrito por Figueiredo e Guarinello (2013), que apresenta uma sugestão de atividade com a utilização de um conto infantil, que integra a LS, a LP, a literatura brasileira e a Multimodalidade, voltada para alunos surdos da Educação Básica, com conhecimento em Libras e em LP, e que deve ser ministrada por professores que tenham conhecimento e formação na área de Libras. Segundo as autoras, a pergunta norteadora do estudo é: “Como o uso de tecnologias e linguagens diferentes das tradicionalmente propostas pela escola pode contribuir no processo de letramentos de alunos surdos?”. O objetivo do artigo é “discutir como os gêneros discursivos multimodais podem contribuir para o trabalho de leitura e escrita realizado no contexto da educação básica de surdos” (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013, p. 181). A atividade proposta deve ser realizada em quatro momentos principais:

1 – Apresentação e leitura do conto *Pinóquio*, a partir de um texto multimodal (história em vídeo animado, com tradução para Libras e legenda em LP, texto escrito

¹⁴ Diferentemente da autora, nesta pesquisa, não consideramos que a Multimodalidade seja uma teoria, mas uma abordagem a partir dos pressupostos da teoria da Semiótica Social, conforme será discutido no Capítulo 3.

e sinais em Libras por meio de dicionário virtual e vídeo em Libras), além de perguntas que exploram o conhecimento das crianças sobre o conto;

2 – Discussão do conto, sanando possíveis dúvidas de vocabulário e de interpretação, usando, por exemplo, um dicionário de Libras virtual;

3 – Realização de atividades com base no texto, que pode ser feita por meio da adaptação da história para os quadrinhos, criando primeiro um esboço no caderno e, depois, utilizando recursos de criação de histórias em quadrinhos da internet, ou da adaptação do conto para vídeos;

4 – Publicação das atividades realizadas, utilizando, por exemplo, uma mostra literária ou a publicação em *sites* e *blogs* da internet.

Segundo Figueiredo e Guarinello (2013, p. 187), a realização de atividades que levem em consideração a abordagem da Multimodalidade e que sejam baseadas em recursos tecnológicos em um ambiente de inclusão escolar, dá ao aluno “a possibilidade de criar, imaginar e experimentar diferentes tipos de textos, linguagens e mídias, atribuindo sentido a sua escrita”. As autoras também enfatizam que

o surgimento de novas tecnologias, metodologias e recursos somam-se a este benefício quando, na educação dos surdos, são utilizados textos multimodais, ou seja, quando o texto é apresentado em mais de uma modalidade de linguagem. Nesse aspecto o trabalho com gêneros discursivos apresenta benefícios quando proposto à chamada educação regular, pois sugere um trabalho de educação diferente do tradicional que, como diversos estudos apontam, não tem sido considerado efetivo (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013, p. 188-189).

O terceiro trabalho selecionado, *Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: uma análise aplicada ao contexto de Educação Bilíngue no DF*, trata-se de uma dissertação de Mestrado defendida por Ribeiro (2014). Segundo o autor, a pesquisa tem como objetivo discutir de que maneira o uso de imagens pode ser vantajoso para a elaboração de MDs bilíngues para alunos surdos. O trabalho foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal, que recebe alunos surdos que possuem a Libras como L1 e que têm o intuito de aprender a LP em sua modalidade escrita. Os participantes são cinco professores, uma de PL2 e quatro das áreas de

Geografia e História. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores, a análise de MDs usados por eles em sala de aula, a partir dos pressupostos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2016), e a análise da Lei nº 5016/2013, utilizando as categorias de Fairclough (2008). Uma de suas perguntas de pesquisa é: “Como atrelar a Teoria da Multimodalidade à produção de material didático bilíngue para o ensino de Português para Surdos?” (RIBEIRO, 2014, p. 36).

De acordo com o autor, o ensino de PL2 para alunos surdos deve ser baseado em “uma perspectiva bilíngue e por meio de uma educação visual que contemple as múltiplas semioses e textos multimodais”, uma vez que “estes estão cada vez mais presentes nas práticas sociais que envolvem a linguagem na contemporaneidade” (RIBEIRO, 2014, p. 107). O autor também salienta que

pensar em um MD multimodal requer muito estudo, criatividade, tempo e, sobretudo boa vontade, já que as imagens e a parte textual devem ser pensadas cuidadosamente. Tudo significa muito para o aluno Surdo: a cor, o tamanho, a fonte utilizada, as imagens. Este tentará de todo modo relacionar a imagem à parte escrita, já que ele só possui memória visual (RIBEIRO, 2014, p. 107).

O quarto trabalho selecionado, *O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal*, trata-se de um artigo escrito por Abrahão e Pereira (2015). O objetivo deste estudo é pensar “o lugar ocupado pelo ensino da literatura na educação surda”, mais especificamente, nos cursos de graduação em Letras/Libras, nos quais os alunos surdos serão futuros profissionais da área (ABRAHÃO; PEREIRA, 2015, p. 1401). O artigo apresenta o relato de uma experiência vivida em uma turma de formação de professores surdos. Primeiramente, foi feito um diagnóstico da formação e da preparação pedagógica desses alunos, paralelamente ao desenvolvimento do ensino da literatura surda e de PL2 para alunos surdos das escolas regulares. Depois, foi realizada uma pesquisa para saber o nível de conhecimento de literatura e de literatura surda pelos discentes. Então, foi apresentada uma aula com a utilização de narrativas (materiais produzidos pelo Ministério da Educação), recursos tecnológicos e multimodais, tais como *slides*, vídeos, imagens, Libras e legendas em LP. Segundo os autores,

o trabalho em sala de aula baseado na multimodalidade emerge como uma alternativa adequada ao ensino de literatura e de literatura surda para turmas de surdos, ao registrar a validade de formas múltiplas expressivas, descentralizando a escrita como expressão dominante. Nesse sentido,

assumimos o trabalho de ensino literário para surdos potencializado por salas de aula que se estruturam de modo intersemiótico, nas quais a escrita e leitura em língua portuguesa como L2 e as narrativas nesta língua sejam sempre mediadas por libras como L1, a fim de potencializar a construção de significados e a reflexão pela via literária aos alunos (ABRAHÃO; PEREIRA, p. 1411-1412, 2015).

Os dois últimos trabalhos selecionados tratam-se de artigos que, a nosso ver, apresentam os resultados de uma mesma pesquisa que foi realizada com dez alunos universitários do curso de Pedagogia e de Letras/Libras de duas universidades públicas brasileiras. O primeiro deles é intitulado *Surdos em um mundo multimodal: um olhar sobre os elos entre o ensino de língua portuguesa e novos gêneros textuais* e, o segundo, *Ensino de Surdos e novas práticas de letramento*, sendo ambos escritos por Pereira e Muniz (2015 a e b). Durante a pesquisa, foram analisados textos produzidos e trocados por alunos surdos e professores por meio do aplicativo *WhatsApp*. O objetivo deste estudo era desenvolver a habilidade de análise crítica de conteúdos gramaticais, de maneira contextualizada e contrastiva, entre a Libras e a LP. Para tanto, as autoras utilizaram a exposição no *PowerPoint* de trechos das mensagens trocadas para uma discussão conjunta, com o intuito de debater alguns aspectos da LP e do gênero digital trabalhado. Ao final, os alunos reescreveram os textos utilizando o que foi apresentado em sala de aula. Segundo as autoras,

o que se compreende como um ambiente educacional multimodal não se restringe a um espaço no qual haja o uso das novas tecnologias de comunicação. A sala de aula já é um ambiente multimodal, a partir do momento em que ela se compõe de modos e mídias distintos. Mesmo em uma sala considerada como “tradicional”, há vários modos a se cruzar, em processos intersemióticos: as roupas usadas por alunos e professores, as expressões faciais, os gestos, a distribuição da palavra no quadro-negro, por exemplo, já compõem um universo de significados expressivos. Para além disso, cabe pensar no aluno como alguém imerso no uso das novas tecnologias sendo, muitas vezes, um nativo digital (PEREIRA; MUNIZ, 2015a, p. 14-15).

A pesquisa também “demonstrou que o uso de materiais provenientes de produtos semióticos diversos permite a inserção do surdo em diferentes práticas letradas, configurando possibilidade de comunicação e informação” (PEREIRA; MUNIZ, 2015b, p. 457). Dentre os produtos semióticos, destacamos os seguintes recursos: *WhatsApp*, *Messenger*, chamada de vídeo e vídeo em Libras.

Como podemos perceber, as pesquisas que têm sido realizadas no âmbito da abordagem da Multimodalidade aplicada ao contexto de Educação de Surdos, especificamente ao ensino de PL2, são mais voltadas para a Educação Básica e para o Ensino Superior. Além disso, o foco tem sido maior no ensino de tópicos gramaticais e de literatura.

1.3 Trajetória Acadêmica e Justificativa da Pesquisa

Meu interesse pela área da Educação de Surdos surgiu quando realizei a disciplina optativa “Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos”, no primeiro semestre de 2011, durante minha primeira graduação em Licenciatura do Português, pela Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Antes disso, eu já havia começado a estudar a Libras na disciplina obrigatória “Fundamentos de Libras *Online*”, que é oferecida para todos os cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia, além de ser optativa para os demais cursos.

Após a entrada da Libras em minha vida, minha visão de mundo mudou totalmente, pois foi possível enxergar as coisas sob outro ponto de vista: o daquelas pessoas que recebem informações e conhecimentos por meio da visão, que se comunicam e se expressam por meio de uma língua espaço-visual. Dessa forma, pude compreender as dificuldades enfrentadas pela Comunidade Surda para ter acesso a uma escolarização de qualidade e tive interesse em tentar ajudar, de alguma maneira, para que isso fosse realmente possível.

Dessa forma, fiz todas as disciplinas de Libras disponibilizadas pela FALE; um curso de Libras oferecido pelo Centro de Extensão da faculdade; um curso de formação de professores de PL2 para surdos; realizei a disciplina de “Estágio Obrigatório I” em uma escola especializada para alunos surdos; fui monitora da disciplina de Libras *online* citada anteriormente; fui bolsista de iniciação científica sobre a fonologia da Libras; participei de um projeto de criação de MDs para surdos; fiz minha monografia de bacharelado – na continuidade de estudos – com a temática da Educação de Surdos, além de cursar uma pós-graduação em Tradução/Interpretação e Docência de Libras, pela Uníntese, finalizada no ano de 2015. Enfim, fiz tudo com o intuito de obter a proficiência em Libras e o máximo de

conhecimento possível a respeito da Educação de Surdos, para possibilitar minha comunicação com as pessoas surdas.

O interesse por esta pesquisa, em particular, surgiu durante a escrita da minha monografia no curso de Bacharelado em Estudos Linguísticos, pela FALE/UFMG, no ano de 2014, na qual foi possível perceber que os professores de PL2 para alunos surdos não possuem um conhecimento aprofundado a respeito do uso das NTICs, uma vez que o trabalho com a LP escrita é realizado por meio

do ensino de vocabulário, tendo o foco na palavra e não levando em consideração seu contexto de uso. Além disso, constatamos um contraste entre o lúdico e a escrita, tendo em vista que as professoras relataram fazer o uso das NTICs como meio de entretenimento de seus alunos, enquanto o registro escrito, propriamente dito, fica direcionado apenas ao caderno de aula (BARBOSA, 2014, p. 74).

Dessa forma, levando em consideração que os surdos estão cada vez mais imersos nos ambientes digitais e que estes podem facilitar o processo de leitura e escrita da LP como L2, acreditamos que a EAD, adaptada à realidade das pessoas surdas, possa ser um recurso utilizado pelos professores de PL2 para esse público de alunos, a fim de explorarem as ferramentas digitais e os recursos visuais e proporcionarem um aprendizado mais eficiente a esses estudantes que estão inseridos em uma cultura totalmente baseada na visão. Segundo Quevedo, Vanzin e Ulbricht (2014, p. 293),

a visão do surdo é seu guia. Por isso textos, palavras e histórias (inclusive as representações sonoras) devem ser oferecidos visualmente desde o princípio da escolarização, mesmo não sendo alvo da alfabetização, para que a criança desenvolva um input natural do português escrito (QUADROS, 2010) e tenha a possibilidade de interagir com a língua portuguesa de várias formas, em todos os momentos propícios.

Para tanto, acreditamos ser de extrema importância a devida utilização dos recursos visuais, levando em consideração as especificidades linguísticas do público surdo e explorando o uso de imagens, vídeos, legendas, cores, enfim, de diversos recursos multimodais integrados à criação de conteúdo. De acordo com Pereira e Muniz (2015, p. 453),

no ensino bilíngue para alunos surdos, em que a Libras, língua visuoespacial, é a língua materna, uma pedagogia que privilegie a visualidade estará em sintonia com a perspectiva multimodal. A conjugação de palavras e imagens na aprendizagem do surdo amplia a interpretação, pois este, muitas vezes, por ser desprovido de referências, encontra nas imagens um facilitador para criar representações mentais numa rede dialógica de construção de

conhecimento. Assim, as novas tecnologias, em virtude de sua natureza multimodal, configuram importante metodologia de ensino, cabendo ao docente harmonizar os processos semióticos utilizados em suportes variados, a fim de que seus alunos compreendam os significados provenientes da junção dos vários modos de linguagem.

Portanto, esta pesquisa se justifica pelo fato de trazer contribuições para os trabalhos que tratam de experiências de customização de AVAs para cursos na modalidade EAD, oferecidos para alunos surdos que, apesar de positivos, “são pontuais e carecem de mais pesquisas para atingirem uma parcela maior da demanda” (GOMES, 2011, p. 08). Além disso, buscamos contribuir para o ensino de PL2 para alunos surdos, especialmente em relação à escrita de artigos de opinião, e fomentar pesquisas que tratam do uso da abordagem da Multimodalidade na Educação de Surdos que, conforme foi apresentado na seção anterior, ainda são muito recentes e em número bastante escasso.

1.4 Objetivos

Diante do exposto, apresentamos nesta seção o objetivo geral e os objetivos específicos que esperamos por meio da pesquisa realizada, fundamentados na teoria da Semiótica Social, idealizada por Hodge e Kress (1988); na função de composição proposta na GDV de Kress e van Leeuwen (2006); nas recomendações para cursos *online* em LP com foco em alunos surdos, indicadas por Souza (2015); no referencial multimodal de desenvolvimento de mídias para o ensino de PL2, proposto por Ferraz (2011); e no “Modelo Didático de Produção Escrita em LE”, de Dias (2004), para criação de atividades de escrita.

1.4.1 Objetivo Geral

- Analisar o papel de recursos multimodais em um curso de produção textual, na modalidade EAD, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para alunos surdos que cursam ou que já concluíram o Ensino Médio.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Planejar os módulos do curso, de acordo com o público-alvo e com a temática escolhida;

- Selecionar/produzir MDs e conteúdos relacionados ao gênero artigo opinião, nos moldes da redação do ENEM, e adaptá-los à realidade dos alunos surdos, respeitando suas especificidades linguísticas;
- Customizar o *design* do AVA utilizado para o curso, que seja compatível com o contexto de ensino;
- Avaliar formativamente o *design*, o conteúdo e as atividades criadas com critérios estabelecidos para esse fim, com base em aporte teórico selecionado;
- Revisar o curso criado com base na avaliação formativa realizada;
- Implementar o curso com fins a desenvolver os letramentos nos alunos para a escrita de um artigo de opinião em LP, nos moldes do ENEM;
- Avaliar as redações escritas pelos alunos, por meio dos critérios de correção fundamentados nas cinco competências da *Matriz de Referência para Redação do ENEM*;
- Avaliar o nível de satisfação dos alunos surdos em relação ao curso;
- Propor mais pesquisas na área do ensino de PL2 para surdos e do ensino/aprendizagem de surdos por meio da EAD, de recursos tecnológicos digitais e que utilizem uma abordagem multimodal.

1.5 Perguntas de Pesquisa

Os objetivos apresentados na seção anterior foram desdobrados nas seguintes perguntas, que serão respondidas ao final desta dissertação, tendo em vista o curso EAD desenvolvido e implementado para as ações desta pesquisa:

1. *quais recursos multimodais em um curso EAD, com um AVA customizado, contribuem para a criação de um artigo de opinião, nos moldes do ENEM, por alunos surdos?*

2. *qual a percepção dos alunos surdos em relação ao design e ao curso EAD para produção escrita em LP?*

3. *quais são as implicações pedagógicas da pesquisa?*

1.6 Organização da Dissertação

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. Após este primeiro capítulo de contextualização da pesquisa, apresentamos, no **Capítulo 2: O Universo Surdo**, alguns aspectos essenciais da surdez, da Libras, da Educação de Surdos e do ensino de PL2 para alunos surdos. Além disso, é discutida a importância da linguagem visual, da EAD e das NTICs para o contexto de Educação de Surdos, conforme pode ser visto na FIGURA 02:

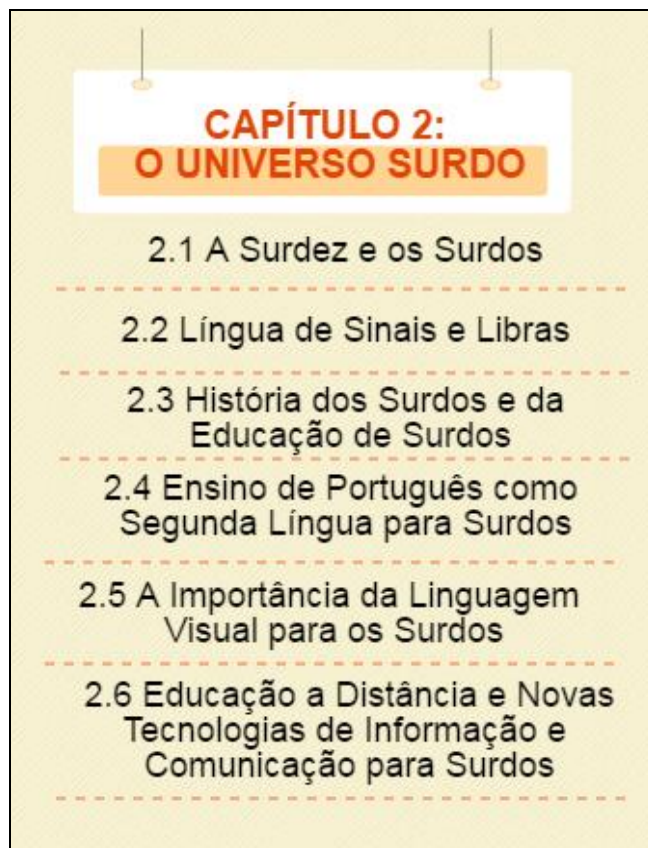


FIGURA 02 - Estrutura do Capítulo 2: O Universo Surdo

Fonte: Criação própria.

Em seguida, no **Capítulo 3: O Universo Multimodal**, são apresentados alguns conceitos da Semiótica Social, a abordagem da Multimodalidade e a GDV, que foram muito importantes para a criação do curso EAD e para a análise dos dados. A Multimodalidade também é abordada levando em consideração os seus

usos no ensino de línguas e no contexto da EAD. As seções que compõem esse capítulo são apresentadas na FIGURA 03:

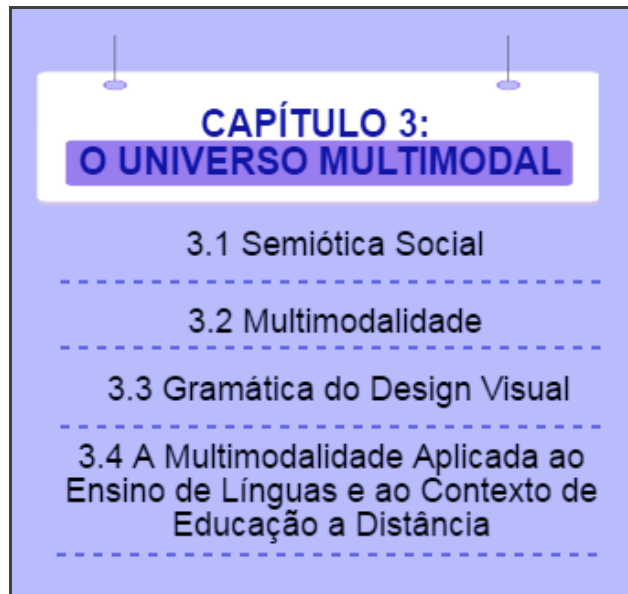


FIGURA 03 - Estrutura do Capítulo 3: O Universo Multimodal

Fonte: Criação própria.

No **Capítulo 4: Metodologia**, são discutidas as escolhas metodológicas que nortearam esta pesquisa e quais são suas principais características: a natureza da pesquisa, seus participantes e os processos de *design*, produção, customização, avaliação e implementação do curso EAD desenvolvido, ao longo deste trabalho. Além disso, são discutidas algumas das principais barreiras encontradas pelos alunos surdos que realizam o ENEM e apresentadas as medidas tomadas, em relação a esse público de candidatos, pela instituição que organiza o exame. Outros aspectos apresentados neste capítulo são: os instrumentos de coleta de dados, a formação e a organização do *corpus* analisado e os critérios utilizados para a análise.

A seguir, no **Capítulo 5: Análise dos Dados e Discussão dos Resultados**, são realizadas as análises dos dados por meio dos critérios de análise escolhidos, e os resultados obtidos são discutidos, de acordo com o referencial teórico apresentado no decorrer desta dissertação.

Por fim, o **Capítulo 6: Considerações Finais** tem o intuito de fazer um apanhado geral do que foi discutido, ao longo da dissertação e do trabalho que foi realizado, durante os dois anos de Mestrado, buscando verificar se os objetivos foram atendidos e apresentando as possíveis respostas às perguntas de pesquisa propostas. Além disso, são discutidas as limitações da pesquisa, bem como sugeridos futuros trabalhos que poderão ser realizados dentro desta temática e que muito contribuirão para a Educação de Surdos, mais especificamente, para o ensino de PL2 para alunos surdos.

CAPÍTULO 2

O UNIVERSO SURDO

*“A única saída viável é a aceitação sem restrições das línguas de sinais. Aceitar o surdo implica a aceitação de sua língua”.
(FERREIRA, 2010)*

2.1 A Surdez e os Surdos

Segundo Bernardino (2000, p. 25), “para falar sobre surdo é preciso, primeiro, falar sobre surdez” e, de acordo com Sacks (2010, p. 15), “somos notavelmente ignorantes” a respeito deste assunto. Portanto, vamos iniciar este capítulo falando um pouco sobre o conceito de surdez e as diferentes visões relacionadas às pessoas surdas.

Seguindo a classificação do foniatra francês Lafon, “os graus de surdez são avaliados conforme a perda auditiva na zona conversacional do melhor ouvido” (CALDEIRA, 1998 *apud* BERNARDINO, 2000, p. 25), podendo ser:

- Deficiência Auditiva Leve: perdas entre 20 e 40 db (decibéis).
- Deficiência Auditiva Moderada: perdas entre 40 e 60 db.
- Deficiência Auditiva Severa: perdas entre 60 e 80 db.
- Deficiência Auditiva Profunda: perdas acima de 80 db (BERNARDINO, 2000, p. 25).

De acordo com a “Revista Ciranda da Inclusão” (2010, p. 05), “a amplitude do som é medida em decibéis (dB), grau que também descreve sua potência”. Dessa forma, os sons superiores a 70 decibéis, aproximadamente, são considerados altos, já os sons inferiores a 20 decibéis são considerados baixos. A fala normal, de

quando falamos próximo a uma pessoa, apresenta 40 decibéis. Para compreender como é medido o nível de audição em decibéis, vejamos a FIGURA 04:

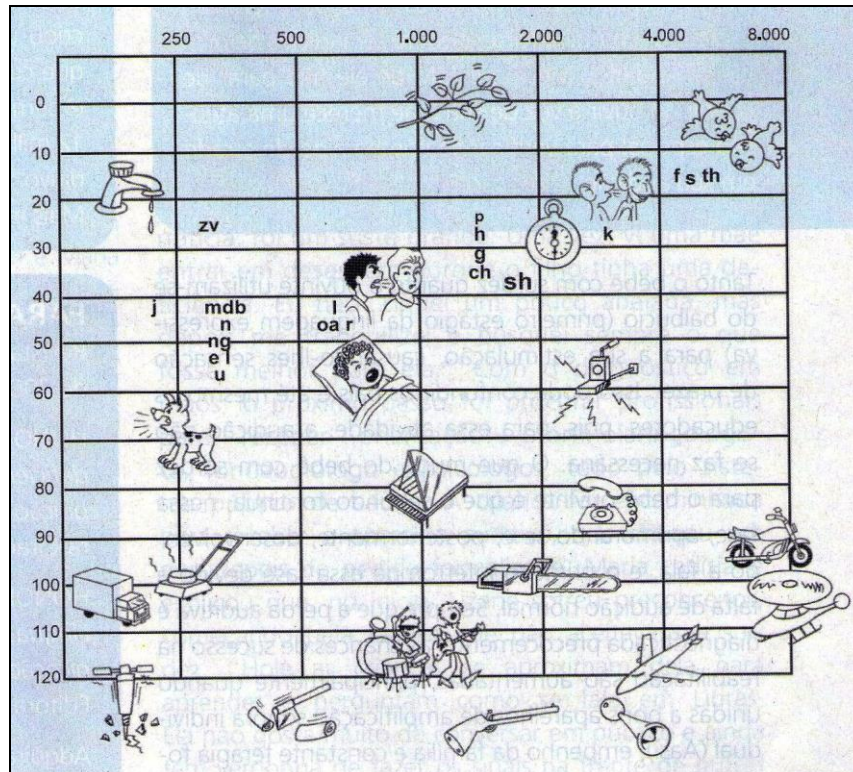


FIGURA 04 - Nível de Audição em Decibéis (dB)

Fonte: REVISTA CIRANDA DA INCLUSÃO, 2010, p. 05.

Esta figura pode ser interpretada da seguinte maneira: a frequência e os diferentes tipos de som estão na coluna horizontal, já na coluna vertical está a intensidade, que mede a altura do som. Por exemplo, “um aluno com deficiência em 70 decibéis (perda de audição severa) não escuta todos os sons que estão acima da linha que marca esse valor” (REVISTA CIRANDA DA INCLUSÃO, 2010, p. 05).

Em relação às pessoas surdas, Sacks (2010) traz algumas diferentes conceituações, que se relacionam com o grau de perda auditiva. De acordo com o autor, o termo “surdo” é vago, devido à sua abrangência que não nos deixa levar em conta os diferentes graus de surdez, que possuem uma importância qualitativa e existencial. Segundo a classificação do autor, existem os que têm *dificuldades para ouvir*, ou seja, “pessoas que conseguem ouvir parte do que se fala com o auxílio de aparelhos auditivos e um pouco de atenção e paciência provindos de quem fala com

eles”. Há também os *seriamente surdos*, que, geralmente, são “vítimas de doença ou dano no ouvido na juventude”, mas que conseguem ouvir a fala com a ajuda de aparelhos auditivos sofisticados. Existem também os *profundamente surdos*, que “não têm esperança alguma de ouvir qualquer fala, não importam que avanços tecnológicos imagináveis possam surgir” (SACKS, 2010, p. 17).

Em nossa sociedade, são utilizados diferentes conceitos para nomear os surdos, porém, conforme salienta Gesser (2009, p. 45), “a maioria dos ouvintes desconhece a carga semântica que os termos *mudo*, *surdo-mudo*, e *deficiente auditivo* evocam”, e os utilizam por acharem que a palavra *surdo* transmite algum tipo de preconceito, enquanto a expressão *deficiente auditivo* parece-lhes ser mais politicamente correta.

Entretanto, dentro da Comunidade Surda¹⁵ existe uma diferenciação entre os termos *surdo* e *deficiente auditivo*. De acordo com Rodrigues (2008), as pessoas com deficiência auditiva seriam aquelas que não aceitam sua condição de surdez, tentam resgatar sua experiência auditiva, fazendo uso de aparelhos auditivos e implantes, não utilizam a LS e estabelecem como meio único de comunicação a LO, ou seja, a fala e a leitura labial. Já as pessoas surdas seriam aquelas que,

independentemente do grau da perda auditiva, reconhecem-se como surdos, na medida em que valorizam a experiência visual e se apropriam da LS como meio de comunicação e expressão; reúnem-se com seus pares e partilham modos de ser, agir e pensar, bem como uma identidade cultural comum e um certo *Deaf Pride*, orgulho em ser surdo (RODRIGUES, 2008, p. 61).

Esse debate histórico relacionado ao conceito de surdez gerou, segundo Skliar (1997), dois modelos opostos que subsistem nos dias de hoje e acabam determinando a vida familiar e escolar dos surdos: o *modelo clínico-terapêutico* e o *modelo socioantropológico*. No primeiro modelo, a surdez é encarada como uma *patologia* e os surdos como *deficientes auditivos* e “doentes reabilitáveis” (SKLIAR, 1997, p. 81). No segundo modelo, a surdez é encarada como uma característica *natural* e o grau de perda auditiva de seus membros não é levado em consideração, uma vez que “a língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos” (SKLIAR, 1997, p. 102).

¹⁵ Segundo Skliar (1997, p. 102), “a participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, [...] fatores estes que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência”.

Nesta pesquisa, conforme já foi brevemente citado no capítulo de contextualização, utilizamos o termo *surdo* para denominar as pessoas com surdez e adotamos uma visão socioantropológica, uma vez que os nossos participantes (alunos surdos) são usuários da Libras, e levamos em consideração suas questões culturais e suas especificidades linguísticas, durante a elaboração do curso proposto para este trabalho, não pensando na surdez como patologia ou incapacidade.

2.2 Língua de Sinais e Libras

Antes de tratarmos especificamente da LS e da Libras¹⁶, é importante fazermos a distinção entre os termos *língua* e *linguagem*, para, então, podermos compreender o motivo de as LS serem consideradas como línguas. Segundo Bernardino, Silva e Passos (2010, p. 01-02), a linguagem “seria o meio usado para transmitir uma informação em toda e qualquer forma de comunicação”, ou seja, “seria a capacidade do indivíduo de interagir com o mundo exterior, de expressar seus sentimentos e intenções, e de comunicar-se com seus semelhantes”, podendo ocorrer nos seguintes modos: escrito, falado, imagético, gestual, sinalizado¹⁷ e sonoro, como advoga a abordagem multimodal (KRESS, 2003).

Já a língua pode ser definida como “um conjunto de palavras, sinais e expressões organizados a partir de regras, sendo utilizada por uma comunidade para a interação” (BERNARDINO; SILVA; PASSOS, 2010, p. 02). Na perspectiva da Multimodalidade, vários são os recursos que podem ser utilizados em relação a cada um dos modos semióticos, durante a comunicação e a produção de sentido por meio de uma língua (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), conforme será apresentado no próximo capítulo.

Portanto, a Libras e as demais LS devem ser consideradas como línguas, uma vez que são constituídas por sinais organizados por meio de regras, além de serem utilizadas pelas comunidades surdas de cada país, isto é, não se tratam apenas de uma forma de linguagem simples, utilizada ao acaso e sem uma estrutura

¹⁶ Nesta pesquisa, nossa opção de adotar a sigla “Libras” somente com a inicial maiúscula deve-se ao fato de que as letras que compõem a sigla não são provenientes da letra inicial das palavras, como pode ser visto em CPF (**C**adastro de **P**essoa **F**ísica), mas sim por fragmentos das palavras que compõem a nomeação da língua: **L**íngua **B**rasileira de **S**inais (Libras). Porém, a grafia “LIBRAS” (com todas as letras maiúsculas) também poderá ser encontrada nas citações utilizadas.

¹⁷ Nesta pesquisa, consideramos a LS como sendo um modo semiótico que pode ser utilizado para a produção de sentido.

própria. Além disso, as LS não são universais, já que cada nação possui a sua, como, por exemplo, a Língua de Sinais Americana (ASL) nos Estados Unidos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil, a Língua de Sinais Francesa (LSF) na França, entre outras, podendo haver, inclusive, variações linguísticas dentro dos diferentes estados de um mesmo país. Assim, levando em consideração a abordagem multimodal, percebemos que o contexto social exerce grande influência em relação aos recursos semióticos que serão escolhidos durante a comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Segundo Quadros e Karnopp (2004), o entendimento de que as LS são línguas surgiu a partir de pesquisas linguísticas realizadas por volta dos anos 1960, iniciadas pelo linguista William Stokoe, o qual “percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30). Stokoe (1960) foi o primeiro a procurar uma estrutura e a realizar uma análise dos sinais em busca de suas partes constituintes. Dessa forma, comprovou que cada sinal possuía, pelo menos, três partes independentes, em analogia aos fonemas da fala, e que essas partes possuíam um número limitado de combinações (QUADROS; KARNOPP, 2004). Essas três partes, que foram denominadas de *parâmetros primários*, são explicadas por Ferreira (2010, p. 36-38), da seguinte maneira:

1 - *Configuração de Mão (CM)*: são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização do sinal.

2 - *Ponto de Articulação (PA)*: é o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados.

3 - *Movimento (M)*: é um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço, até conjuntos de movimentos no mesmo sinal.

Pesquisas posteriores a de Stokoe (1960) sugeriram a inclusão de mais dois parâmetros, nomeados como *parâmetros secundários*, que são:

4 - *Orientação da Mão (Or)*: é a direção da palma da mão durante o sinal: voltada para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a esquerda ou para a direita (FERREIRA, 2010, p. 41).

5 - *Expressões Não-Manuais (ENM)*: as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 60).

Podemos perceber que os parâmetros das LS, tanto os primários quanto os secundários, estão em sintonia com um dos modos semióticos da abordagem multimodal citado por Kress (2003), o gestual. Para exemplificar os parâmetros, apresentamos, na FIGURA 05, o sinal da Libras que corresponde à palavra do Português VELHO, que pode ser considerado como multimodal. Este sinal é realizado com a Configuração de Mão em “S”, possui o Ponto de Articulação no queixo, realiza o Movimento de dois toques, possui a Orientação da Mão voltada para o corpo e Expressão Não-Manual neutra.

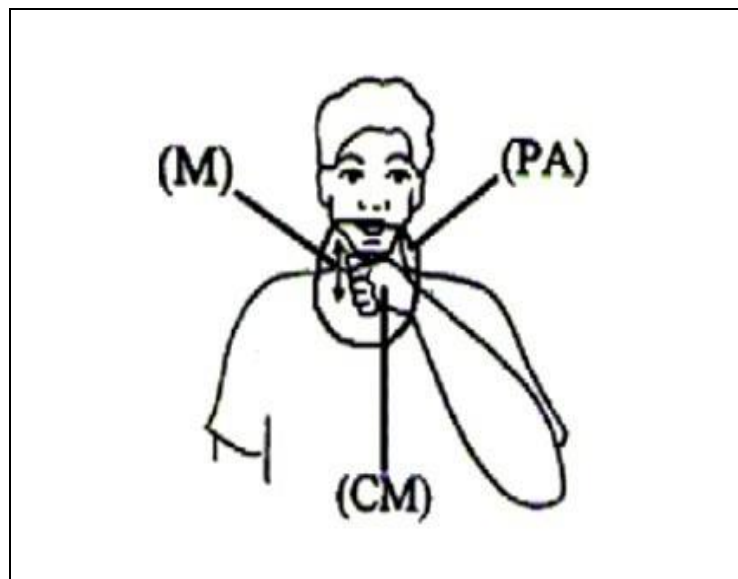


FIGURA 05 - Sinal de VELHO em Libras

Fonte: http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod6628/HTMLLibras/unidade1/uni1/uni1_cap1.html.

Além do nível fonológico, podemos encontrar também o nível morfológico e o nível sintático nas LS. Em relação à morfologia, Quadros e Karnopp (2004, p. 87) afirmam que,

assim como as palavras em todas as línguas humanas, mas diferentemente dos gestos, os sinais pertencem a categorias lexicais ou a classes de palavras tais como nome, verbo, adjetivo, advérbio, etc. As línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinados.

Em relação à sintaxe, as autoras salientam que a LS “é organizada espacialmente de forma tão complexa quanto às línguas orais-auditivas” e que, sua

organização espacial, “apresenta possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço, através de diferentes formas” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127).

Desse modo, de acordo com Sacks (2010), as LS possuem todos os níveis linguísticos (lexical, gramatical e sintático) e, apesar de parecerem simples em um primeiro momento, como os gestos ou a mímica, “logo descobrimos que isso é uma ilusão, e o que parece tão simples é extraordinariamente complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de forma tridimensional uns nos outros” (SACKS, 2010, p. 78).

A principal diferença entre as LS e as LOs é que as primeiras são de “modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47-48), enquanto as segundas são de modalidade oral-auditiva, pois são produzidas pelo aparelho fonador e recebidas pelos ouvidos. Outra diferença encontrada é na organização fonológica das duas modalidades, uma vez que a *linearidade* é mais explorada nas LOs e a *simultaneidade* é a característica básica das LS (FERREIRA, 2010).

A língua utilizada pelos surdos brasileiros é a Libras, que surgiu a partir do contato entre a LSF e dos sinais que eram utilizados pelos alunos surdos no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM), primeira escola para surdos no Brasil, fundada em setembro de 1857, pelo imperador D. Pedro II, “inspirado pela obra de um francês, Huet, que veio para o país a fim de trabalhar na educação de surdos” (BRITO, 1993, p. 03). Posteriormente, a escola foi dirigida por outros profissionais que estiveram na França para aprender a respeito do programa educacional de surdos deste país (BRITO, 1993). Hoje, o IISM é denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Este assunto será mais bem discutido na próxima seção.

A Libras foi reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” dos surdos brasileiros, no dia 24 de abril de 2002, por meio do artigo 1º, da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002, p. 01). De acordo com esta lei:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 01).

Esta lei foi de grande importância para a aceitação da Libras como língua, para seu uso e difusão, não só dentro da Comunidade Surda, mas também na sociedade ouvinte, além de ser um incentivo para a defesa da Educação Bilíngue para surdos, juntamente com o Decreto 5626, mencionado no capítulo anterior.

Segundo pesquisas realizadas por Brito (1993), a Libras não é a única LS existente no Brasil, uma vez que existe também a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), usada por índios da selva amazônica, e que foi descoberta pela autora, juntamente com outros pesquisadores, no ano de 1982, quando fizeram estudos na comunidade indígena urubu-kaapor. Ainda segundo a autora, não se tem registro de mais nenhuma LS no Brasil.

Bernardino (2000, p.82) enfatiza que a Libras deve ser considerada como a língua natural dos surdos brasileiros, uma vez que esta pode “ser naturalmente adquirida como língua materna pelas crianças surdas, [...] pela simples exposição à comunidade linguística”, o que não ocorre no caso do ensino sistemático das línguas orais, conforme veremos nas seções a seguir.

2.3 História dos Surdos e da Educação de Surdos

A história dos surdos mostra-nos diferentes perspectivas pelas quais estes foram vistos e tratados, ao longo dos anos. Por ser uma história bastante extensa, com vários acontecimentos marcantes e importantes, vamos apresentar sucintamente os principais pontos que são relevantes para esta pesquisa. A FIGURA 06, a seguir, apresenta uma linha do tempo com fatos ocorridos da Antiguidade até o final da Idade Média.

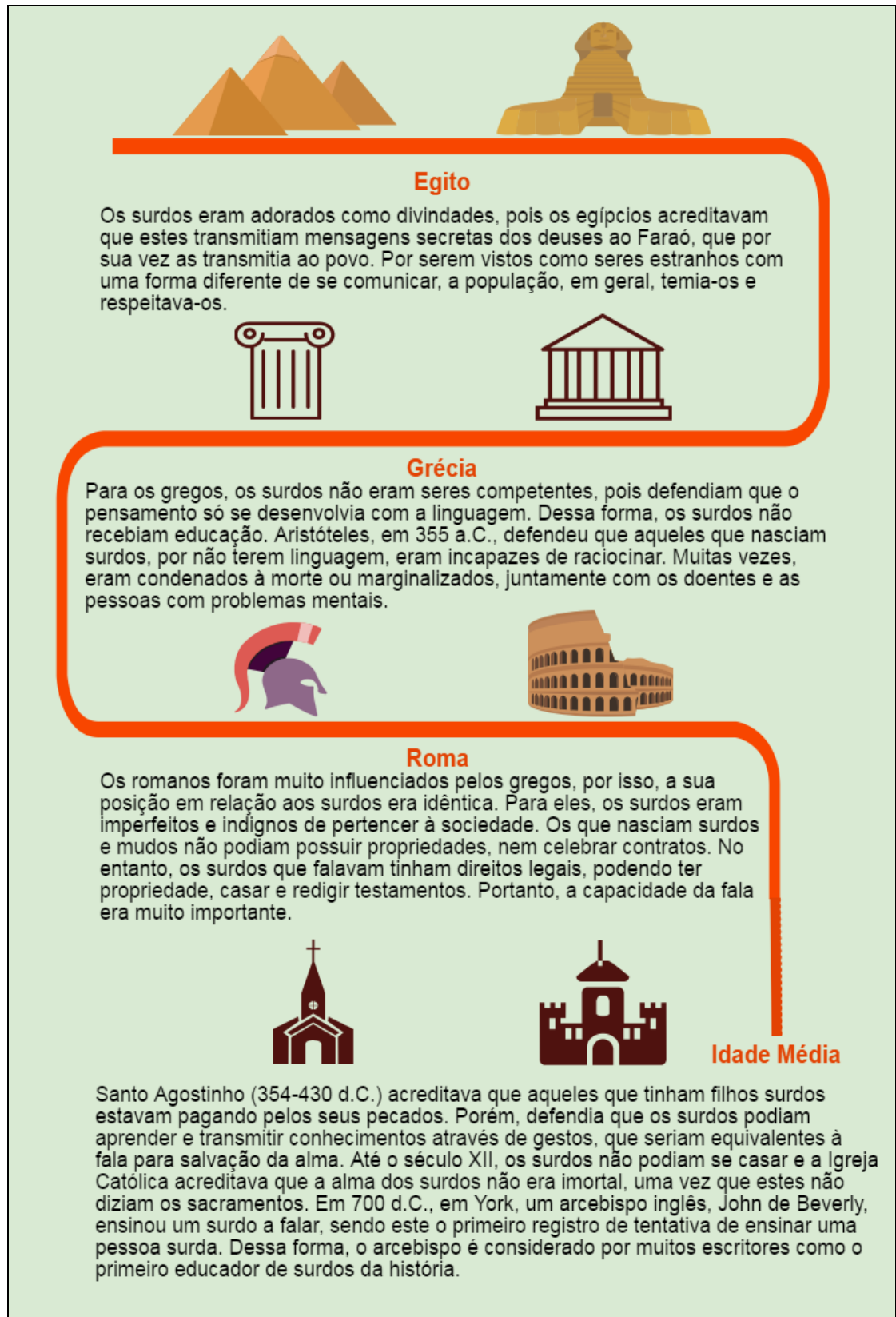


FIGURA 06 - História dos Surdos da Antiguidade ao final da Idade Média

Fonte: Carvalho (2009, p. 18-25).

Segundo Carvalho (2009, p. 24), “os surdos ao longo de toda Antiguidade tiveram um papel social distinto, consoante a cultura e organização das sociedades às quais pertenciam”. Como podemos perceber por meio da FIGURA 06, as pessoas surdas “não tinham quaisquer direitos nem funções sociais e, por isso, não tinham acesso à educação” (CARVALHO, 2009, p. 25). Esse *status* social foi mantido durante quase toda a Idade Média, entretanto, “é da época medieval que nos surge um documento sobre a primeira tentativa de ensinar um surdo a ler e a falar”, dando início ao interesse no ensino de surdos, que se fortaleceu durante a Idade Moderna (CARVALHO, 2009, p. 25).

Assim, começa a história da Educação de Surdos, que contou com personalidades importantes para o desenvolvimento das diferentes abordagens de ensino que foram apresentadas brevemente no primeiro capítulo desta dissertação. Os principais nomes que podem ser citados são apresentados nas FIGURAS 07 e 08, divididos em Idade Moderna e Idade Contemporânea.



FIGURA 07 - Principais nomes da história da Educação de Surdos: Idade Moderna

Fonte: Carvalho (2009, p. 29-39).

 <p>Abade Sicard (1742-1822)</p> <p>Foi um abade francês e um famoso educador de surdos. Foi escolhido pelo Arcebispo de Bordéus para ser formado pelo Abade de L'Epée, com o objetivo de se tornar professor de crianças surdas. Apoiou a criação de vários institutos de surdos em toda a França.</p>	 <p>Jean Itard (1774-1838)</p> <p>Foi um médico cirurgião francês que começou a trabalhar com surdos após ter tido um paciente surdo no Instituto Nacional de Paris. Depois de o ter tratado, foi convidado como médico-residente do Instituto. O que antes era reconhecido como diferença passou a ser considerado como doença que devia ser tratada clinicamente, iniciando, assim, o discurso médico para tratar a surdez.</p>
 <p>Thomas Gallaudet (1787-1851)</p> <p>Nasceu na cidade de Filadélfia, nos Estados Unidos. Após conhecer uma moça surda e perceber que ela era muito inteligente e que conseguia aprender várias coisas, buscou apoio financeiro e viajou à Europa com o objetivo de aprender os métodos utilizados na Educação de Surdos. Em 1817, fundou a primeira escola de surdos nos Estados Unidos e tornou-se diretor e os professores contratados aprenderam a Língua de Sinais Francesa, acrescentando os sinais já utilizados pelos alunos.</p>	 <p>Edward Gallaudet (1837-1917)</p> <p>Filho de Thomas Gallaudet, foi um famoso educador de surdos, em Washington D.C., sendo o primeiro diretor do Instituto de Columbia para surdos e cegos, que deu origem, mais tarde, à Universidade de Gallaudet, instituição que existe até hoje e recebe alunos surdos e ouvintes. Propôs a utilização do método combinado para o ensino de surdos, utilizando a língua de sinais e a oralidade.</p>
 <p>Alexander Graham Bell (1847-1922)</p> <p>Nasceu em Edimburgo, Escócia, em uma família que trabalhava com o ensino da fala e com surdos. Depois, foi para os Estados Unidos, onde trabalhou com surdos, sempre voltado para a sua oralização. Inventou o telefone, provando o seu domínio sobre a natureza do som e quis fazer o mesmo em relação à surdez. Foi casado com uma mulher surda, que perdeu a audição na juventude e foi educada oralmente. Defendia o método oral e era opositor à língua de sinais.</p>	

FIGURA 08 - Principais nomes da história da Educação de Surdos: Idade Contemporânea

Fonte: Carvalho (2009, p. 43-66).

A partir das figuras apresentadas, podemos perceber que, inicialmente, “não havia uma consciência social da necessidade do surdo ter acesso à educação”, mas “uma preocupação econômica por parte das famílias, em relação aos seus descendentes” (CARVALHO, 2009, p. 29), como pode ser visto no trabalho de Ponce de Léon, que educava os surdos para que tivessem acesso à herança de suas famílias.

Segundo Carvalho (2009, p. 39), “com o início da Idade Moderna, a cultura ocidental passou a ser marcada pelo humanismo e antropocentrismo por oposição

ao teocentrismo medieval”. Dessa forma, começou a surgir o interesse pela educação das pessoas surdas e a serem desenhadas as duas principais abordagens de ensino de surdos: o método gestual e o método oral (CARVALHO, 2009). Isso pode ser percebido, por exemplo, por meio do trabalho do Abade de L’Epée, que valorizou a LS dos surdos e utilizou-a em sua educação. Por outro lado, Heinicke não reconheceu a importância da LS, uma vez que, utilizando a linguagem oral, ensinava os surdos a escrever.

Na Idade Contemporânea, essa oposição entre o método oral e o método gestual continuou. Como defensores da LS, houve Abade Sicard, Thomas e Edward Gallaudet. Além disso, “o ensino de surdos, passa em muitos casos, a ser ministrado por professores surdos” (CARVALHO, 2009, p. 74). Já em relação ao método oral seus defensores foram Jean Itard, Alexander Graham Bell, entre outros, que tinham como objetivo “a oralização do surdo sustentado por uma visão essencialmente médica” (CARVALHO, 2009, p. 74). Segundo Carvalho (2009, p. 75),

a tendência de imposição do método oral de ensino de surdos viria a culminar no Congresso de Milão de 1880. Neste congresso, onde estiveram representados 9 países, ficou aprovado o método oral como único método credível para o ensino de surdos, banindo a língua gestual¹⁸ das escolas de surdos.

Nesse Congresso, que não contou com a participação nem com a opinião das pessoas surdas, um grupo de educadores ouvintes “impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, e decretou, sem fundamentação científica alguma, que a primeira deveria constituir o único objetivo de ensino” (SKLIAR, 1997, p. 77). A partir de então, a tendência oralista foi consagrada na Educação de Surdos, em todo o mundo, do final do século XIX até grande parte do século XX (CARVALHO, 2009).

A história da Educação de Surdos no Brasil, conforme já brevemente citado na seção anterior, teve início com a fundação da primeira escola de surdos, no Rio de Janeiro, em 1857. Segundo Solange Rocha, historiadora brasileira na área de Educação de Surdos, “em 1855, um professor surdo, E. Huet, oriundo do Instituto de Surdos de Paris, apresentou um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil” (ROCHA, 2008, p. 19). Ainda de acordo com a autora, esse relatório trazia duas propostas para que o governo

¹⁸ Como se trata de um autor português é utilizada a expressão “língua gestual”, uma vez que a língua dos surdos portugueses é a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

auxiliasse na fundação da escola: “em uma, o colégio seria de propriedade livre (particular), com concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império, em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo Império (pública)” (ROCHA, 2008, p. 28). Sobre os pré-requisitos para ingresso na escola e suas características, a autora comenta que,

para ser matriculado, o aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um certificado de vacinação. O curso tinha duração de seis anos, com foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil. Para as meninas, eram as mesmas regras, além do compromisso de organizar uma sociedade beneficente composta por senhoras notáveis (ROCHA, 2008, p. 28-30).

Conforme aponta Rocha (2008), a escola para surdos começou a funcionar no dia 1º de janeiro de 1856, no modelo privado. Entretanto, a instituição passou por graves problemas financeiros, uma vez que contava apenas com doações e com as mensalidades pagas pelas famílias dos estudantes. Somente após um ano e meio do envio do relatório de Huet a D. Pedro II, é que sua solicitação foi atendida, “por meio da Lei 939 de 26 de setembro de 1857 que fixava a despesa e orçava a receita do Império para os exercícios de 1858-1859” (ROCHA, 2008, p. 31). Dessa forma, em outubro de 1857, o instituto foi transferido para uma casa maior e com mais recursos. Segundo consta nos documentos da escola, Huet deixou seu cargo de diretor em 13 de dezembro de 1861, entretanto, não foram explicadas as razões para esse ocorrido.

Após a saída de Huet, vários nomes importantes assumiram o cargo da direção e a abordagem de ensino seguiu o que era proposto em outros países. Segundo Rodrigues (2008), a proibição do uso da LS e estabeleceu o método oral puro como base do processo educacional dos surdos durante muitos anos. Isso se deveu pela repercussão do Congresso de Milão que chegou ao Brasil, em 1910, “estabelecendo a proibição do uso da LS e, até mesmo, do alfabeto manual nas instituições de educação de surdos” (RODRIGUES, 2008, p. 47).

Somente em julho de 1957 é que foi assinado um decreto de alteração do nome da instituição, pelo então ministro da Educação, Clóvis Salgado, e também pelo presidente da República, Juscelino Kubitschek, passando de “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (IISM) para “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Com o passar dos anos, a Libras foi adotada no ensino de surdos e, em 2006, foi

criado “um instituto superior bilíngue de educação, que alterou a estrutura regimental do INES” (ROCHA, 2008, p. 131). Dessa forma,

as transformações pelas quais passaram o Instituto nesses últimos anos podem ser compreendidas por um fato fundamental: a paulatina transformação de uma Instituição, que tinha como foco o ensino da linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão, para o de uma escola com currículo semelhante ao das escolas regulares, cujos alunos são usuários predominantemente de uma língua de natureza visual-motora (ROCHA, 2008, p. 131).

Após a criação da primeira escola de surdos no Rio de Janeiro, outras instituições foram criadas em todo o Brasil, conforme apresenta Rodrigues (2008). Segundo o autor, três importantes escolas de São Paulo merecem destaque: (1) o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, que recebia somente moças surdas e permitia o uso da LS fora da sala de aula, apesar de seguir a perspectiva oralista; (2) o Instituto Helen Keller, fundado na década de 1950; e (3) o Instituto Educacional São Paulo, criado em 1954, por iniciativa de familiares de surdos, sendo doado à PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) em 1969, ambos utilizando também o método oral.

Já em Belo Horizonte, Rodrigues (2008) cita a construção do Instituto Santa Inês, em 1938, que pertence à Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, que propagou e defendeu o uso da linguagem oral para o ensino de surdos, mas que, aos poucos, aceitou a LS para auxiliar a comunicação com os alunos. Outra instituição mineira, citada pelo autor, foi a Clínica Fono, fundada em 1979, com o objetivo inicial de promover o desenvolvimento sensorial e psicológico das pessoas surdas e que, posteriormente, assumiu uma função educacional e passou a ser chamada de Clínica Escola Fono, iniciando com a proposta oralista e, depois, passando a utilizar a Comunicação Total. A Escola Estadual Francisco Sales, fundada na década de 1980, também é citada por Rodrigues (2008), a qual teve início com a perspectiva oralista e, após alguns anos, começou a empregar a LS, seguindo as diretrizes da Comunicação Total.

Outra instituição importante para os surdos, fundada no Rio de Janeiro, em 1977, é a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), inicialmente denominada FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos). Esta instituição foi criada por um grupo de profissionais ouvintes ligados à área da surdez, porém,

um grupo de surdos passou a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da recém-fundada Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos (RAMOS, 2004, p.2). Essa comissão passou a reivindicar a participação efetiva dos surdos na Diretoria da Feneida. Assim, os surdos da comissão formaram uma chapa e conquistaram a presidência da entidade por um ano (FENEIS, 1993, p.5 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 53).

Após a conquista da presidência, em 1987, o nome da instituição foi modificado, e “a LS tornou-se o ponto central da luta da FENEIS e o símbolo por excelência da surdez” (BRITO, 1993, p.28).

Como podemos perceber por meio da história da Educação de Surdos, no Brasil e no mundo, as abordagens de ensino foram adotadas em diferentes épocas, por diferentes profissionais, cada qual com seus objetivos e metas a serem alcançados. Segundo Lacerda (1998, p. 7), “é possível constatar que, de alguma maneira, as três principais abordagens de educação de surdos [...] coexistem, com adeptos de todas elas nos diferentes países”.

O *Oralismo* é uma proposta fundamentada na aprendizagem da LO, com o objetivo de “aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua oral vista mais como objetivo do que como instrumento do aprendizado global e da comunicação” (BERNARDINO, 2000, p. 29). Segundo Goldfeld (2002, p. 30),

em razão dos avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, a partir de 1860 o método oral começa a ganhar força. Diversos profissionais começaram a investir no aprendizado da língua oral pelos surdos, e neste entusiasmo surgiu a ideia, defendida por alguns profissionais até hoje, de que a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

A partir da publicação do artigo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, por William Stokoe, em 1970, demonstrando que a ASL é uma língua com características semelhantes às das línguas orais, surgiram várias pesquisas sobre a LS e sua aplicação na Educação de Surdos, que “aliadas a uma grande insatisfação por parte dos educadores e dos surdos com o método oral, deram origem à utilização da língua de sinais e de outros códigos manuais na educação da criança surda” (GOLDFELD, 2002, p. 31).

Nessa mesma década, uma professora e mãe de surdo, Dorothy Schifflet, começou a usar um método combinado de LS, LO, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual, denominado por ela de *Total Approach* (Abordagem Total), sendo

utilizado, posteriormente, por Roy Holcom, que o rebatizou de *Total Communication*, iniciando, assim, a *Comunicação Total* (GOLDFELD, 2002).

De acordo com esta proposta, todos os recursos ou modos semióticos são importantes e indispensáveis, tais como fala, leitura labial, escrita, desenho, dramatização, LS e alfabeto manual. Porém, foi bastante criticada pelo fato de propor e valorizar a utilização de *prática simultânea*, ou *bimodalismo*, também conhecida como *português sinalizado*, que consiste na utilização concomitante de fala e de sinais (BOTELHO, 1998). Segundo Botelho (1998, p. 39, grifos da autora),

os proponentes do bimodalismo consideram que este sistema facilita a comunicação porque reúne duas possibilidades, fala e sinais, e assim beneficia surdos e ouvintes. No entanto, o ponto de partida é a maior facilidade que este sistema representa *para o ouvinte*, comparativamente à complexidade exigida pelo uso de língua de sinais, que implica no desenvolvimento de habilidades e estratégias visuais, às quais pessoas ouvintes estão pouco ou nada acostumadas. Enfim, o bimodalismo pretende resolver o problema *do ouvinte*, nem sempre disposto a alterar um cômodo e estabelecido lugar.

A Comunicação Total chegou ao Brasil no final da década de 1970, após a visita de Ivete Vasconcelos, uma educadora de surdos da Universidade de Gallaudet. Na década seguinte, iniciou-se no país a *Educação Bilíngue*, com base nas pesquisas da professora e linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a LS (GOLDFELD, 2002).

Segundo Barbosa (2014), ao se tratar de Educação Bilíngue, é importante fazer uma diferenciação entre os termos: *Educação Bilíngue* e *Bilinguismo*, uma vez que “é comum na área da surdez o uso do termo bilinguismo referindo-se à proposta educacional” (BARBOSA, 2014, p. 21). De acordo com Cunha (2007, p. 27), o bilinguismo foi definido por Ferguson e Brice Heath (1981) como “o uso de duas línguas pela mesma pessoa (bilinguismo individual) ou por um mesmo grupo social (bilinguismo de grupo, institucional, ou de sociedade)”. Ainda segundo a autora,

os bilíngues, em geral, usam com maior ou menor frequência uma língua, e não a outra, dependendo da função comunicativa a ser exercida (Grosjean, 1982). O que caracteriza esses indivíduos como bilíngues é o fato deles [*sic*] interagirem com o mundo ao seu redor em duas ou mais línguas (CUNHA, 2007, p. 14).

Já a Educação Bilíngue diz respeito a “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução

é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HARMERS; BLANC, 2000, p. 189 *apud* MEGALE, 2005, p. 09). Especificamente na Educação Bilíngue para alunos surdos, a Libras deve ser ensinada como L1 e a LP como L2 e, assim como explicado por Harmers e Blanc (2000), acontece de maneira simultânea ou sucessiva. No primeiro caso, ocorre o ensino da L2 concomitante ao da L1, em momentos distintos. Assim, “a criança surda é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores: a de sinais com interlocutores surdos e a majoritária com ouvintes” (GUARINELLO, 2007, p. 46-47). Já no segundo caso, o ensino da L2 ocorre somente após a aquisição da L1, ou seja, a criança surda somente aprende a LP após ter o domínio da Libras.

Uma das dificuldades enfrentadas pela Educação Bilíngue de alunos surdos, no Brasil, é seu processo de implementação nas escolas, uma vez que estão envolvidos problemas complexos, como “mudanças de concepção e reorganização de modos de atendimento da condição bilíngue da criança surda em várias esferas **institucionais**, tais como a **família**, a **escola**, etc.” (SLOMSKI, 2010, p. 59, grifos da autora).

Embora pareça que cada uma dessas abordagens de ensino de surdos (Oralismo, Comunicação Total e Educação Bilíngue) foi sucedida por outra abordagem e se extinguiu, na realidade, não foi isso que ocorreu. Segundo Goldfeld (2002, p. 33), “atualmente, essas três abordagens convivem no Brasil, e pode-se dizer que todas têm relevância e representatividade no trabalho com surdos”.

Outra situação vivida pelos alunos surdos brasileiros é a chamada *política da inclusão*. Segundo Lacerda (2006, p. 166), “discutir a educação de surdos implica discutir também o tema inclusão escolar tratado mundialmente”. Essa proposta foi assumida como tarefa essencial de educação pública por diversos países, na década de 1990, e, para tanto, foram colocadas em prática diferentes tentativas com o intuito de viabilizá-la (LACERDA, 2006). Esse modelo educacional se contrapõe ao modelo anterior de educação especial e “sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças” (LACERDA, 2006, p. 166). Contudo,

muitos problemas são enfrentados na implementação desta proposta, já que a criança com necessidades especiais é diferente, e o atendimento às suas características particulares implica formação, cuidados individualizados e revisões curriculares que não ocorrem apenas pelo empenho do professor,

mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve custos e que tem sido pouco realizado (LACERDA, 2006, p. 166).

No caso do aluno surdo, percebe-se que este é inserido em uma sala de aula na qual nenhum colega ou professor conhece efetivamente a sua língua, dessa forma, ele se torna “um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável)” (LACERDA, 2006, p. 177). Nesse sentido, “não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes” (LACERDA, 2006, p. 182), conforme pode ser visto na seção a seguir.

2.4 Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos

Para falarmos a respeito do ensino de PL2 para surdos, é importante apresentarmos, primeiramente, a distinção entre os termos primeira língua (L1) e segunda língua (L2), além dos diferentes tipos de ensino de Português.

Segundo Cunha (2007, p. 16), “uma L1 pode ser a língua primeiramente adquirida na infância como pode ser a língua de uso dominante ou preferencial do falante”, já uma L2 “pode ser a segunda ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira¹⁹”. A autora também enfatiza que, ao nos referirmos a uma L2, fica subtendido o conhecimento e o desempenho prévio de uma L1. O QUADRO 01, apresentado por Cunha (2007), traz as diferentes nomeações dadas à L1 e à L2 de um indivíduo:

L1	L2
Primeira Língua	Segunda Língua
Língua Materna	Língua Estrangeira
Língua Nativa	Língua Não-Nativa
Língua Mais Forte	Língua Mais Fraca

QUADRO 01 - L1 e L2

Fonte: Cunha (2007, p. 15).

¹⁹ Segundo Cunha (2007, p. 21), o termo *língua estrangeira* é “aplicado somente a línguas faladas fora das fronteiras do país onde vive alguém. É reservado a línguas aprendidas somente para comunicação com aqueles que vivem fora da comunidade de fala de alguém e, assim, não é usada na comunicação cotidiana de membros dessa comunidade”.

Outra denominação que vem sendo muito utilizada recentemente, em relação à L2, é a de *língua adicional* (LA). A escolha dessa denominação, segundo Schlatter e Garcez (2009), se justifica por diferentes motivos, primeiramente, pela ênfase no acréscimo que a nova língua traz ao aprendiz, em adição a outras línguas que ele já possui em seu repertório. Em relação a esse conceito, Zoni (2016) considera que a LP escrita seja uma LA para os surdos brasileiros. De acordo com a autora,

é preciso considerar que o processo de aquisição de uma língua adicional por surdos leva em conta, logo de partida, dois princípios: (i) o surdo transfere para o processo de aquisição da língua adicional características de sua primeira língua; (ii) a língua de aquisição (o português escrito) possui uma modalidade diferenciada da Libras – aquela, uma modalidade gráfico-visual; esta, uma modalidade gestual-visual. Assim, é esperado que, a depender do nível de proficiência do surdo no português, seus textos escritos apresentem estágios de interlíngua²⁰ com maior ou menor interferência da língua primeira (ZONI, 2016, p. 122).

Entretanto, conforme apontam Schlatter e Garcez (2009, p. 127), em diversas comunidades, a “língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes”. Dessa forma, apesar de concordamos que a LP acrescenta diversos benefícios para os surdos, conforme aponta a denominação do termo língua adicional, neste trabalho optamos por utilizar o termo L2 para nos referirmos ao *status* da LP para as pessoas surdas e não adotamos o termo LA, por este termo ainda não ser amplamente utilizado nas pesquisas que tratam do ensino de LP para alunos surdos.

De acordo com Cunha (2007, p. 15), o termo L2 é usado para identificar a segunda língua de uma pessoa, que é aquela utilizada pela “sociedade circundante e a língua através da qual a comunicação com esse entorno se realiza”. Portanto, no caso das pessoas surdas brasileiras, sua L1 é a Libras e sua L2 é a LP utilizada pela sociedade ouvinte na qual estão inseridos. Segundo Brito (1993, p. 67), a Libras deve ser considerada como

a língua materna dos surdos usuários dessa língua. Mesmo que ela seja adquirida cronologicamente depois da Língua Portuguesa, o fato de os surdos conseguirem ter pleno domínio sobre ela – o que não ocorre com o Português – justifica essa afirmação. Por outro lado, o Português é a segunda língua dos surdos brasileiros e ênfase especial seria dada à leitura e escrita, posto que o

²⁰ Segundo Salles e colaboradores (2004a), a *interlíngua* diz respeito à articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo, durante a aquisição de uma L2.

'input' gráfico é também visual e que só se atinge verdadeiramente o intelecto da pessoa surda através da visão.

Sobre esta questão, Skliar (1997) afirma que a Libras é uma língua minoritária destinada somente para o uso em situações informais e/ou cotidianas entre pares, tendo, portanto, uma função intragrupal. Já a LP é uma língua majoritária, utilizada, dentro de suas possibilidades, para a interação entre surdos e ouvintes, quando existe um interesse e uma necessidade de comunicação. Porém, o autor afirma que, apesar de haver essa dicotomia funcional, as pessoas surdas necessitam de ambas as línguas para obterem um desenvolvimento competente: “a língua de sinais para sua comunicação entre surdos e a segunda língua para integrar-se à comunidade ouvinte” (SKLIAR, 1997, p. 104).

Outra autora que também trata da importância da L1 e da L2 para as pessoas surdas é Slomski (2010), ao afirmar que a LP escrita é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento intelectual das pessoas surdas, uma vez que é necessária para “manter intercâmbios comunicativos com os ouvintes, constituindo o instrumento que possibilitará aos surdos serem realmente bilíngues” (SLOMSKI, 2010, p. 72). Além disso, a autora salienta que, com o domínio da capacidade de compreensão e sinalização fluente em Libras, e com leitura e escrita fluente em LP, ou seja, com os letramentos desenvolvidos, “a pessoa surda conseguirá alcançar níveis mais elevados de ensino, podendo, assim, exercer plenamente sua cidadania” (SLOMSKI, 2010, p. 72).

Para compreendermos como se dá o ensino de Português para alunos surdos, vejamos o QUADRO 02, a seguir, apresentado por Cunha (2007).

	Tipo	Situação	Contexto
Ensino de Português	Ensino de Português como língua materna	Português como língua falada na comunidade e na sociedade envolvente	Língua-alvo usada em contexto de imersão total
	Ensino de Português como segunda língua	Português como língua oficial do Estado e, geralmente, a língua dominante na sociedade envolvente	Língua-alvo falada nos círculos públicos e no âmbito da sociedade
	Ensino de Português como outra língua	Português como língua que não a segunda, sem a pressão do Estado	Língua-alvo não usada nos círculos domésticos e/ou público em geral
		Português como língua estrangeira ensinado no exterior	Língua-alvo aprendida em outro país, fora de contexto natural de imersão

QUADRO 02 - Ensino de Português

Fonte: Cunha (2007, p. 28).

A partir do QUADRO 02, podemos perceber que o ensino de Português para alunos surdos não se enquadra no primeiro tipo apresentado por Cunha (2007): *Português como língua materna*, uma vez que, apesar de a LP ser a língua falada na comunidade e na sociedade envolvente, não podemos considerar que os surdos estejam em contexto total de imersão, já que estes não podem ouvir LO, tal como acontece, por exemplo, com um brasileiro ouvinte que vai aprender a língua inglesa nos Estados Unidos.

O ensino de Português para surdos também não se enquadra no terceiro tipo apresentado por Cunha (2007): *ensino de Português como uma outra língua*, visto que se trata de uma língua-alvo que, geralmente, é utilizada nos círculos domésticos, levando em consideração que 95% dos surdos nascem em famílias de ouvintes (SLOMSKI, 2010), além de a LP não ser aprendida em um país estrangeiro, mas no país de origem da pessoa surda.

Portanto, o ensino de Português para surdos se enquadra no segundo tipo apresentado por Cunha (2007): *ensino de Português como segunda língua*, levando em consideração que o Português é a língua oficial do Brasil, sendo dominante na sociedade envolvente e nos círculos públicos.

No entanto, como abordado na seção anterior, apesar de a Educação Bilíngue ser defendida como a mais adequada para o ensino de pessoas surdas, sua implementação nas escolas regulares, nas quais os alunos surdos estão “incluídos”, não é uma tarefa fácil, uma vez que envolve uma série de mudanças e não apenas a contratação de um profissional intérprete de Libras, como tem sido feito. Dessa forma, o ensino de PL2 para os alunos surdos fica comprometido, visto que estes participam das aulas de LP juntamente com os alunos ouvintes, para os quais a LP é sua LM (SILVA, 2010). Porém, conforme enfatiza Silva (2010, p. 39-40),

é difícil encontrar uma solução para essa questão, já que não seria possível “adaptar” as aulas de LM de forma a efetivar o ensino de L2. Nesses casos, os alunos surdos encontram-se numa situação precária de acesso à LP, principalmente se estiverem nos primeiros anos de escolarização e em processo de alfabetização. Assim, nas situações de inclusão em classes com ouvintes, as aulas de PL2, na maioria das vezes, ficam restritas ao atendimento educacional especializado²¹, a ser realizado no contraturno.

Para amenizar essa situação seriam necessárias, além de alterações no ambiente escolar, a contratação de professores devidamente capacitados, a adequação das abordagens de ensino e a adaptação dos MDs utilizados para o ensino de PL2. Em relação às características que um professor de PL2 para surdos deve ter, Davies (1994, p. 111-112 *apud* QUADROS, 1997, p. 33) descreve três principais aspectos:

- a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue;
- b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridas para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) o professor deve respeitar as duas línguas - isso não significa tolerar a existência de uma outra língua - reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

Segundo Fernandes (1999, p. 68), as dificuldades de aprendizagem da LP enfrentadas pelos alunos surdos estão relacionadas

²¹ Em sua proposta inicial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) diz respeito a um período adicional de horas diárias de estudo, para alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares e que, no caso dos alunos surdos, acontece em três principais momentos: 1) momento para o aprendizado de todos os conteúdos curriculares em Libras; 2) momento para o aprendizado da Libras; e 3) momento para o aprendizado da LP como L2 (DAMÁZIO, 2007).

tanto às experiências não significativas com a língua portuguesa, desenvolvidas pelos métodos utilizados no processo educacional dos surdos, quanto ao fato de o aprendizado da segunda língua ser realizado por meio dela própria, ou seja, uma língua que os surdos desconhecem.

Dessa forma, Slomski (2010) afirma que a LP deve ser ensinada com base em estratégias de ensino de LE ou L2, uma vez que tais estratégias levam em consideração as capacidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas pessoas surdas, diante de suas experiências naturais com a Libras. O que é enfatizado, nesse caso, é o ensino da língua no modo escrito, uma vez que o processo de aprendizagem da LP “não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola” (SALLES *et al*, 2004a, p. 115).

Em relação aos MDs voltados ao ensino de PL2 para alunos surdos, Albres (2010) aponta que umas das maiores dificuldades encontradas pelos professores é a falta de material pedagógico que possa ser utilizado em suas aulas. Outra dificuldade encontrada diz respeito ao contato inicial dos alunos surdos com a língua escrita por meio de materiais escritos em LP, que se trata de

uma língua oral cujo sistema conceitual não corresponde ao sistema de sua L1 e cuja representação gráfica está relacionada à cadeia sonora da língua falada. Além disso, antes de aprender a LP escrita, os surdos geralmente ainda não aprenderam a escrever em sua L1, já que seu sistema de escrita ainda não é suficientemente difundido (SILVA, 2010, p. 13).

De acordo com Almeida (2000, p. 19), “o domínio da língua oral parece ser uma das principais dificuldades do estudante surdo na compreensão do processo de leitura”. Assim, uma vez que existem dificuldades no domínio do vocabulário, das regras gramaticais, da coesão e da clareza dos enunciados, toda a compreensão do processo de leitura acaba sendo prejudicado (ALMEIDA, 2000). Para amenizar essa situação, o professor deve considerar a Libras, sempre que possível, como instrumento de ensino da LP, uma vez que, segundo Pereira (2010, p. 49), é por meio dela “que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português”.

Outra questão importante, diz respeito à escolha dos textos a serem utilizados nas aulas de LP que, de acordo com Baldo e Iacono (2008), devem ser variados e fazer parte da vida do aluno surdo, despertando o prazer pela leitura e pela escrita

de maneira significativa. Baseando-se na proposta do *letramento*, as autoras afirmam que devem ser selecionados textos que possibilitem que o aluno surdo

compreenda o mundo e as relações ao seu redor, mas que possa usar esse conhecimento em sua vida diária, visto que aprendemos e incorporamos o que relacionamos com nossa realidade. [...] O letramento, então, pressupõe fornecer e subsidiar o conhecimento prévio que o aluno precisa para ler e interpretar (BALDO; IACONO, 2008, p. 15).

Portanto, podemos notar o quanto a leitura e a escrita em LP são importantes para a vida dos alunos surdos, uma vez que estes estão inseridos em uma sociedade majoritariamente ouvinte que, na maioria das vezes, desconhece a Libras. A LP, então, se torna essencial para a comunicação com os ouvintes que não possuem conhecimento de LS, para a garantia de seus direitos, e, inclusive, para participação de seleções, tais como concursos, vestibulares, entre outras.

2.5 A Importância da Linguagem Visual para os Surdos

Segundo Wilcox (2005, p. 17 *apud* STROBEL, 2009, p. 40), Ben Bahan, um professor e escritor surdo americano, propôs que os surdos deveriam começar a ser chamados de “pessoas visuais”. Isso se deve ao fato de que, as coisas que fazem parte de sua cultura, tais como os aparelhos de telefone próprios para surdos, as campainhas luminosas, a leitura labial, a LS, etc., são totalmente visuais, ou seja, os surdos estão imersos em experiências visuais. De acordo com Strobel (2009, p. 41),

experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição) [*sic*], como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Entretanto, segundo a autora, muitas vezes, “a sociedade dificulta a participação dos sujeitos surdos, deixando de colocar muitos recursos visuais que promovem sua acessibilidade em vários espaços” (STROBEL, 2009, p. 44). Nessa perspectiva, Silva e Nembri (2008, p. 33) enfatizam que a percepção visual é de “fundamental importância ao se pensar em elaborar um material de apoio tecnológico para o processo de letramento do surdo”, uma vez que este é usuário da LS, que é uma língua espaço-visual. Reily (2003) aponta que muitas contribuições

atuais dão suporte à ideia de que a escrita é essencial, porém, outros modos semióticos também podem exercer funções similares para a mente representacional humana, como é o caso da LS, das imagens estáticas e em movimento, dos infográficos, das animações, dos avatares, entre outros.

Campello (2008 *apud* TAVEIRA, 2014, p. 125) também trata dessa questão, recomendando que “é necessária a ampliação da produção de materiais didaticamente relacionados ao processo de visualidade (CD, DVD)” para o ensino de alunos surdos e alertando “sobre a existência de poucos materiais literários e cinemáticos visuais específicos à comunidade surda de modo a dar maior estrutura e apoio linguístico à aprendizagem dos surdos”. Portanto, podemos observar que a linguagem visual é de extrema importância no contexto de educação de surdos, uma vez que

a experiência visual é apresentada como um dos fatores de identificação da comunidade surda, estando esta relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelos modos diferenciados de ser, de expressar-se e de conhecer da pessoa surda (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011 *apud* TAVEIRA, 2014, p. 125).

Em relação ao uso da linguagem visual no ensino de surdos, Reily (2003) salienta que, para esse público de alunos, necessariamente, a maneira de percepção e **representação** do mundo se dá por veículos de natureza visual e gestual, uma vez que a significação não é processada por meios que dependem da audição. Ademais, a **interação** com seus pares acontece, de maneira mais eficaz, por meio da Libras, uma língua espaço-visual. Portanto, para que os alunos surdos possam compreender um texto escrito em sua totalidade se faz necessária a utilização de recursos visuais, tais como imagens estáticas e em movimento, LS, entre outros, além da língua escrita, na **composição** desse texto. Os conceitos de representação, interação e composição são muito importantes para a abordagem da Multimodalidade e serão discutidos no próximo capítulo.

Portanto, para o aluno surdo, “aprender a perceber as interfaces dos signos, compreender o humor e o absurdo na imagem, pode servir mais tarde como ponte para fazer o mesmo na segunda língua” que ele vai estudar na escola (REILY, 2003, p. 179). Ainda segundo a autora,

a figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las (REILY, 2003, p. 169).

Dessa forma, segundo Reily (2003), cabe ao docente refletir mais a respeito do papel da linguagem visual para a apropriação do conhecimento, por parte do aluno surdo, uma vez que a imagem tem sido utilizada no ambiente escolar com uma função meramente decorativa, com o intuito de diminuir o tédio provocado pelos textos escritos que acabam não sendo visualmente interessantes. De acordo com Kress (2003), nesse tipo de utilização, a imagem serve apenas como “ilustração”, ou seja, repete algo que é “dito” por meio do texto escrito. Assim, “despreza-se um recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento” (REILY, 2003, p. 164).

2.6 Educação a Distância e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação para Surdos

As tecnologias, em geral, possuem um papel fundamental na vida do ser humano e trazem diversos benefícios, tais como o lazer, a obtenção de informação, a comunicação e a interação com pessoas de todo o mundo, a agilidade na resolução de problemas, etc. A cada dia, são criados recursos tecnológicos, incorporando o que chamamos de Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTICs). Segundo Corrêa (2002, p. 44), “o atributo de velho ou novo não está no produto, no artefato em si mesmo, ou na cronologia das invenções, mas depende da significação do humano, do uso que fazemos dele”.

O ambiente escolar tem sido muito beneficiado pelo uso das NTICs, principalmente, da internet. De acordo com Braga (2013), este recurso permite a facilidade de acesso a textos variados, a interação com diferentes mídias (sons, imagens estáticas e em movimento), diversas oportunidades de exposição a uma língua-alvo, a utilização efetiva da escrita, a publicação e o compartilhamento de textos, entre outros. Dentre as principais ferramentas de apoio ao processo de ensino/aprendizagem, estão, de acordo com Neto (2002, p. 59),

os editores de texto, as planilhas eletrônicas, os gerenciadores de banco de dados, editores de gráficos e desenhos, pacotes estatísticos, dicionários eletrônicos, enciclopédias multimídias e *softwares* específicos de algumas áreas do conhecimento. Outros recursos que podem ser utilizados em processos de ensino/aprendizagem são os disponibilizados pelas redes telemáticas, como a internet. Essa rede vem sendo palco de inúmeras experiências educativas que envolvem aspectos cooperativos como projetos de educação à distância.

A Educação a Distância (EAD) diz respeito ao “processo planejado de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos não estão fisicamente presentes num mesmo local, mas espacial e temporalmente separados (BELLONI, 2008; MOORE, KEARSLEY, 2007 *apud* BELMONTE; GROSSI, 2010, p. 02). De acordo com Giusta (2003), as NTICs propiciaram o desenvolvimento de propostas da EAD voltadas para a interação entre seus usuários, passando a ter uma maior troca de ideias e o auxílio de professores e tutores, proporcionando, assim, a “redefinição do conceito e das práticas de educação a distância” (GIUSTA, 2003, p. 27).

Belmonte e Grossi (2010) apontam que o desenvolvimento da internet e a popularização do uso do computador promoveram o surgimento de diversos recursos voltados para a criação e a oferta de cursos EAD, tais como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), que se referem aos “ambientes favorecedores da construção do conhecimento que ocorre a partir das interações dos alunos com os conteúdos, com os outros alunos e com os professores” (OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2004, p. 118 *apud* BELMONTE; GROSSI, 2010, p. 03).

Dentro desse contexto, a EAD não é utilizada com o intuito de rivalizar ou substituir a educação presencial, mas como uma complementação e/ou alternativa que é “recomendável para atender a significativa parcela da população que se encontra excluída dos programas convencionais de escolarização, ou que pretende usufruir das possibilidades de educação permanente” (GIUSTA, 2003, p. 13), tais como as pessoas surdas. De acordo com Corrêa (2002), o grande desafio que ainda existe é saber como possibilitar a formação humana e a inclusão social, por meio das NTICs, juntamente com novas estratégias de ensino/aprendizagem.

Segundo Freire (2003, p. 208), os primeiros estudos relacionados às NTICs no contexto da surdez tiveram início na metade dos anos 1980, “em meio à discussão provocada pela Comunicação Total e ao grande impacto gerado pelo uso do computador com finalidades educacionais”. Nessa época, havia muitos

questionamentos sobre qual o papel da linguagem no desenvolvimento do surdo, uma vez que a LS não tinha sua projeção atual e as escolas ainda se baseavam muito no Oralismo.

Alguns autores como Stumpf (2010), Costa (2011), Martins; Floriano e Gimenez (2013) e Barbosa (2014), apresentam e discutem alguns benefícios advindos do uso das NTICs no ensino de PL2 para surdos. Segundo Stumpf (2010, p. 02), “do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente”. Dessa forma, de acordo com a autora,

mais do que nunca, chegar a todos os surdos e proporcionar-lhes uma educação que os capacite a interagir com a leitura e a escrita é importante para que a escola cumpra seu papel de proporcionar condições de inclusão a todos os brasileiros. Hoje a inclusão digital é inovação e a utilização das TICs [Tecnologias de Informação e Comunicação] na educação dos surdos é parte importante da construção de conhecimento nessa área (STUMPF, 2010, p. 06).

Costa (2011) enfatiza a importância da interação dos alunos surdos com os recursos digitais no que diz respeito à educação, uma vez que, os elementos visuais presentes nesses artefatos “são fundamentais para minimizar as suas dificuldades em relação à oralização, ajudando-os a superar também, as suas necessidades educacionais”, além de auxiliarem no desenvolvimento da criatividade e no aumento de sua autoestima, “refletindo suas vivências e promovendo o desenvolvimento cognitivo e a autonomia destes educandos” (COSTA, 2011, p. 102).

Em relação ao processo de ensino/aprendizagem de PL2, Costa (2011, p. 110) afirma que, por meio da internet, “os surdos vêm se apropriando da escrita da Língua Portuguesa e desenvolvendo com sucesso o papel que até agora foi delegado à escola”. Para tanto, a autora cita que são utilizados, por exemplo, os bate-papos de escrita rápida e abreviada, que não necessitam do uso da norma padrão da língua. Além disso, segundo Costa (2011, p. 109-110), “embora a Língua Portuguesa utilizada na internet não obedeça à norma culta, os surdos têm a oportunidade de expandir seu vocabulário, dando novos significados aos signos”.

Martins, Floriano e Gimenez (2013, p. 87) também citam alguns recursos tecnológicos que podem ser utilizados no ensino de PL2 para surdos, tais como “dicionários de Libras digitais, *e-mails*, *chats*, *software* [sic] que auxiliam o ensino à distância, em sua maior parte, com vídeos em Libras”, entre outros, nomeados pelos

autores como “estratégias visuais de inclusão de surdos”. Além disso, os autores salientam que,

é no bojo da problematização da inclusão, e de como fazê-la, que pesquisadores têm [sic] se debruçado teoricamente, com propostas filosóficas e tecnológicas para inserção das diferenças em espaços comuns de ensino, não apenas como processo de “entrada do aluno” para uma socialização apenas, mas no oferecimento de estratégias que facilitem e oportunizem a construção igual dos conhecimentos nas suas especificidades (MARTINS; FLORIANO; GIMENEZ, 2013, p. 88).

Em sua pesquisa de bacharelado, Barbosa (2014) analisou as concepções que os professores de PL2 para surdos constroem sobre o uso das NTICs, mais especificamente do computador e da internet, no contexto da sala de aula, e como se dá o uso desses recursos no ensino de PL2 para surdos. A autora verificou que as ferramentas mais utilizadas são jogos, vídeos, imagens, *sites* e aplicativos e que seu uso acontece de duas maneiras diferentes: (1) como *recurso pedagógico lúdico*, “na qual as NTICs têm um papel de auxílio ao ensino/aprendizagem do aluno surdo”; e (2) *como forma de lazer*, “na qual tais recursos são utilizados apenas de maneira recreativa, com atividades que são de interesse dos alunos no momento da aula” (BARBOSA, 2014, p. 74).

Segundo as professoras entrevistadas pela autora, as NTICs proporcionam um “conhecimento mais dinâmico e prático, uma diversificação dos métodos tradicionais de ensino, além do trabalho com a questão visual, através da busca de imagens para o enriquecimento do conteúdo a ser ensinado” (BARBOSA, 2014, p. 74). Porém, um ponto negativo citado pelas professoras foi a barreira linguística apresentada, tanto pela LP quanto pelo inglês, que inviabiliza o uso efetivo dos recursos tecnológicos pelos alunos surdos.

Em relação à EAD aplicada ao contexto da surdez, Quevedo, Vanzin e Ulbricht (2014, p. 283) destacam que,

pensar a Educação a Distância (EAD) para essa população de pessoas com surdez profunda e/ou severa, implica desbravar os caminhos da língua e da linguagem, da história do povo surdo contextualizada ao longo do tempo e a forma ou métodos educacionais que capacitam os surdos a adquirir conhecimento, em um momento no qual se colocam novos padrões de alteridade e em que conceitos de acessibilidade e inclusão cada vez mais são reivindicados e colocados à prova.

Os autores também tratam da utilização dos AVAs nesse contexto, que “constituem os ‘carros-chefes’ de plataformas digitais, em que os objetos de aprendizagem, fóruns, agendas, *chats* e atividades são elaborados em língua portuguesa e ministrados por professores e tutores virtualmente presentes” (QUEVEDO; VANZIN; ULBRICHT, 2014, p. 285). Dessa forma, segundo os autores, os AVAs se constituem, ao mesmo tempo, como avanços e digressões na aprendizagem dos alunos surdos, já que

o mesmo português que o surdo adquire como se fosse uma língua estrangeira, e que coloca entraves ao seu desenvolvimento, também aparece como ponto de contato com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (QUEVEDO; VANZIN; ULBRICHT, 2014, p. 285).

No QUADRO 03, a seguir, são apresentados dois exemplos de cursos EAD voltados para o público surdo que customizaram o *design* de seus AVAs com o objetivo de se tornarem compatíveis com as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas e que foram citados nas pesquisas de Pires (2011) e Pereira, Cerny e Quadros (2010).

Autores	Descrição do curso	Adaptações realizadas
Pires (2011)	Proposta realizada pela própria autora, a fim de propor alternativas que auxiliem na inserção linguística efetiva das pessoas surdas no ambiente acadêmico, por meio da elaboração de um curso de LP para alunos surdos universitários, que possuem a Libras como primeira língua, oferecido no segundo semestre de 2011, na modalidade <i>online</i> , e intitulado: “ A escrita acadêmica para surdos universitários (I) ”. O AVA utilizado pela autora foi o <i>Moodle</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de leitura e produção de textos, por meio de recursos, tais como fóruns de opiniões, diários virtuais, escrita coletiva de textos, realização de testes de múltiplas escolhas, vídeos legendados, entre outros; - Utilização de <i>links</i> externos, que direcionavam os alunos para vídeos, <i>sites</i> de notícias, ou ferramentas como dicionário de LP <i>online</i>, dicionário de Libras <i>online</i> e programa <i>online</i> conjugador de verbos; - Utilização, em cada módulo, de uma imagem que fizesse referência ao seu título e assunto.
Pereira; Cerny e Quadros (2010)	Curso de “ Licenciatura em Letras/Libras ”, criado por meio de recursos financeiros do Governo e oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade <i>online</i> , para nove polos brasileiros. O curso foi voltado, principalmente, para o público surdo, a fim de formar professores de Libras como primeira e segunda língua. O AVA utilizado para o curso foi o <i>Moodle</i> .	<p>O AVA foi customizado e adaptado para incorporar, tanto em sua interface gráfica quanto em sua estrutura de funcionamento, características próprias da Cultura Surda e as especificidades do curso. Para isso, foram incorporados vários recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compartilhamento de vídeos em <i>chats</i>; - gravação <i>online</i> de vídeos para responder às atividades propostas; - uso intenso de ícones em escrita de sinais; - criação de espaços colaborativos para trabalhos em equipe.

QUADRO 03 – Exemplos de cursos EAD com *design* customizado ao público surdo

Fonte: Adaptado de Pires (2011) e de Pereira; Cerny; Quadros (2010).

O segundo curso apresentado foi muito importante para a área da surdez e alcançou um sucesso tão grande, que instituições do exterior têm demonstrado interesse em formar parcerias com a UFSC para o desenvolvimento de projetos parecidos, haja vista a grande demanda e a pequena oferta de profissionais qualificados para lecionar a LS ao redor do mundo, conforme apontado por Pires (2011). Além disso, o curso de Letras/Libras diferencia-se pelo fato de ser embasado no conceito de “mídias integradas” para a criação de seus MDs, ou seja, “os materiais didáticos se interreferenciam e complementam, cada um proporcionando

ao aluno o acesso mais adequado à construção do conhecimento”, uma vez que a escolha certa de mídias e ferramentas no planejamento de um curso EAD “consiste no sucesso do aprendizado do estudante” (PEREIRA; CERNY; QUADROS, 2010, p. 53). Tal conceito encontra-se em consonância com a abordagem multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2003; JEWITT; KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010) que será discutida no próximo capítulo.

A FIGURA 09 apresenta a interface gráfica do AVA utilizado no curso de Letras/Libras:



FIGURA 09 – Interface gráfica do AVA do curso de Letras/Libras

Fonte: Pereira; Cerny; Quadros, 2010, p. 58.

Nesta figura, podemos notar o uso da escrita de sinais²² nos ícones da página, o menu em formato de abas - que facilita o acesso dos surdos ao conteúdo, e o material apresentado por meio de *links* no centro da página. Segundo as autoras,

²² A Escrita de Sinais ou *SignWriting* é um sistema de escrita das LS, criado por Valerie Sutton na Dinamarca, em 1974, sendo o mais utilizado e aceito no Brasil e no mundo (BARRETO; BARRETO, 2012).

através desse curso, a Cultura Surda foi, pela primeira vez, levada em consideração e o conhecimento do surdo tornou-se algo realmente importante. De acordo com a GDV, discutida mais à frente, essa interface indica o *caminho de leitura* que pode ser seguido pelo estudante.

No caso do primeiro curso apresentado, Pires (2011) aponta que foi possível observar que a utilização do AVA estimulou o uso da LP escrita, além de ter proporcionado a reescrita coletiva de textos, por meio de ferramentas disponibilizadas pela própria plataforma, tais como *chats*, fóruns, diários de bordo, entre outros.

Diante do exposto, percebemos que as NTICs, aliadas ao contexto de Educação a Distância, trazem vários benefícios para o processo de ensino/aprendizagem de alunos surdos. Tais recursos permitem a utilização da LP escrita em situações reais de uso e a interação com outras pessoas por meio da língua-alvo, além de terem o potencial de exploração da linguagem visual que, conforme apresentado na seção anterior, é extremamente importante ao contexto da surdez, visto que os surdos estão inseridos em uma cultura baseada na visão.

CAPÍTULO 3

O UNIVERSO MULTIMODAL

“O mundo da comunicação mudou e ainda está mudando; e as razões para isso residem em uma vasta rede entrelaçada de mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas”. (KRESS, 2010)²³

3.1 Semiótica Social

Para começarmos a tratar da Semiótica Social, é importante compreendermos o significado da palavra *Semiótica* e conhecermos quais foram as origens dessa teoria que é tão importante para uma participação efetiva na sociedade contemporânea. Segundo van Leeuwen (2005), uma das definições mais reconhecidas de *Semiótica* é a de Ferdinand de Saussure, ao afirmar que esta seria “a ciência que estuda a vida dos signos no seio da sociedade” (SAUSSURE, 1794 [1916], p. 16 *apud* VAN LEEUWEN, 2005, p. 04, tradução nossa²⁴).

Natividade e Pimenta (2009), com base em Kress e van Leeuwen (2006), apresentam um percurso histórico do desenvolvimento da Semiótica, que foi marcado por três escolas. A primeira delas, Escola de Praga, desenvolveu a base linguística, nos anos 1930 e início dos anos 1940, a partir dos formalistas russos. A segunda, Escola de Paris, desenvolveu, nos anos 1960 e 1970, nomenclaturas teóricas que ainda são muito utilizadas: significante/significado, arbitrário/motivado, eixo sintagmático/paradigmático, etc. Já a terceira escola, denominada Semiótica

²³ The world of communication has changed and is changing still; and the reasons for that lie in a vast web of intertwined social, economic, cultural and technological changes.

²⁴ A science that studies the life of signs within society.

Social, “começou na Austrália e foi influenciada pelo Círculo Semiótico de Sidnei do qual destacamos as contribuições de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen” (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 21). Ainda segundo as autoras,

a terceira escola de semiótica marca uma nova fase de estudos, pois tematiza o significado enquanto processo, seguindo as influências dos estudos pós-estruturalistas. Assim, a Semiótica Social tem foco no processo de significação, situando-o como parte da construção social (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 21).

De acordo com Gualberto (2016), a Semiótica Social teve como precursores os livros *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, de Halliday (1978), e *Language as Ideology*, de Hodge e Kress (1979). Essas obras, segundo a autora, “evidenciam o início do uso da expressão *Social Semiotic*, abordando a produção de sentido linguístico a partir de uma perspectiva social” (GUALBERTO, 2016, p. 56). Entretanto, a autora enfatiza que a publicação que marcou a proposta teórica com o objetivo de abarcar não somente a comunicação verbal, mas também os outros modos semióticos de construção e produção de sentido, foi *Social Semiotics*, de Hodge e Kress (1988).

Neste livro, Hodge e Kress (1988) fazem algumas críticas à Semiótica Tradicional. A primeira delas diz respeito ao fato de que a definição de *Semiótica*, proposta por Saussure (1974), possui um escopo “de tirar o fôlego” (*breathtaking*), pelo fato de ser, ao mesmo tempo, muito simples e muito abrangente. De acordo com os autores, nas palavras de Saussure (1974):

tudo em uma cultura pode ser visto como uma forma de comunicação, organizado de maneira semelhante à linguagem verbal, a ser compreendida em termos de um conjunto comum de regras ou princípios fundamentais (HODGE; KRESS, 1988, p. 01, tradução nossa²⁵).

Esse fato desencadeia outra crítica de Hodge e Kress (1988), a de que, na Semiótica Tradicional, seriam enfatizadas as estruturas e os códigos, em detrimento das funções e dos usos sociais dos sistemas semióticos. Dessa forma, a Semiótica Tradicional acabaria salientando o sistema e o produto, ao invés dos falantes, dos produtores de textos ou de outros participantes que fariam parte da atividade semiótica.

²⁵ [...] everything in a culture can be seen as a form of communication, organized in ways akin to verbal language, to be understood in terms of a common set of fundamental rules or principles.

Os autores também criticam o fato de a Semiótica Tradicional afirmar que os significados são “congelados” e fixados no próprio texto, devendo ser extraídos e decodificados pelos leitores, utilizando um sistema de codificação que seria impessoal, neutro e universal para todos os usuários deste código.

Outra crítica feita pelos autores diz respeito à noção de *arbitrariedade* dos signos. Segundo Hodge e Kress (1988, p. 21, tradução nossa²⁶), Saussure (1974) afirmou que todos os signos são arbitrários, ou seja, que “não há nenhuma conexão necessária ou ‘natural’ entre um significado e seu significante”. Sobre essa questão, Kress (2003, p. 42, grifos do autor, tradução nossa²⁷) afirma:

em meu uso do conceito de signo eu rejeito a ideia de arbitrariedade. Parto do princípio de que a relação entre significante e significado é sempre motivada, isto é, que a forma do significante, seu "formato", materialmente ou abstratamente considerada, é escolhida por causa de sua *aptidão* para expressar o que está para ser significado. Isto é, a forma do significante é oferecida no seu "formato" material como uma expressão *apta* para o que está para ser significado.

Kress (2010) também faz algumas comparações entre a Semiótica Tradicional, denominada por ele como *Semiótica Saussuriana*, e a Semiótica Social. Segundo o autor, sob a visão da Semiótica Tradicional, se uma pessoa quer ser entendida, precisa aprender as regras sociais de uso dos recursos semióticos que a rodeiam e, caso não as conheça, terá problemas em sua comunicação. Já na perspectiva da Semiótica Social, se uma pessoa quer ser compreendida, deve utilizar os recursos semióticos que a rodeiam para atingir seu objetivo e, caso não esteja familiarizada com estes recursos, deve produzir signos cuja forma sugere fortemente o significado que ela pretende comunicar, podendo utilizar, por exemplo, gestos, desenhos, apontamento, etc.

Entretanto, apesar dessas e de outras críticas realizadas pelos autores, Hodge e Kress (1988) salientam que a Semiótica Social não é “um projeto autônomo”, mas foi desenvolvida através de outros tipos de semiótica, por meio de “uma leitura crítica intensiva de trabalhos anteriores a partir de um ponto de vista

²⁶ [...] there is no necessary or ‘natural’ connection between a signified and its signifier.

²⁷ In my use of the concept of sign I reject the idea of arbitrariness. I assume that the relation between signifier and signified is always motivated, that is, that the shape of the signifier, its ‘form’, materially or abstractly considered, is chosen because of its *aptness* for expressing that which is to be signified. That is, the shape of the signifier offers itself in its material ‘shape’ as an *apt* expression for that which is to be signified.

particular, rejeitando algumas partes, incorporando, reordenando ou transformando outras partes” (HODGE; KRESS, 1988, p. 13, tradução nossa²⁸).

Dessa forma, podemos perceber que, diferente das teorias linguísticas tradicionais que separam o significado da forma (significante) – *sintaxe*, o estudo da forma; *semântica*, o estudo do significado; *pragmática*, o estudo do uso –, a Semiótica Social considera que o significado e o significante fazem parte de um todo integrado, denominado *signo* (KRESS, 2010). Porém, “a Semiótica Social não pode assumir que os textos produzam exatamente os significados e os efeitos que os seus autores esperam” (HODGE; KREES, 1988, p. 12, tradução nossa²⁹), e são esses resultados incertos que devem ser estudados no nível da ação social, uma vez que seus efeitos são importantes para a construção e a produção de sentido. Segundo Kress (2010, p. 59, grifos do autor, tradução nossa³⁰),

para resumir: a *linguística* fornece uma *descrição das formas, de sua ocorrência* e das *relações entre elas*. A *pragmática* - e muitas formas da sociolinguística - nos diz sobre as *circunstâncias sociais*, sobre os *participantes* e os *ambientes de uso e efeitos prováveis*. A *Semiótica Social* e a dimensão *multimodal* da teoria, conta-nos sobre o *interesse* e a *agência*; sobre a *produção do significado*; sobre os *processos de produção do significado* em ambientes sociais; sobre os *recursos* para produzir sentido e seus respectivos *potenciais como significantes* na produção de *signos como metáforas*; sobre os *potenciais do significado* de *formas culturais/semióticas*. A teoria pode descrever e analisar todos os signos em todos os *modos*, bem como suas inter-relações em qualquer texto.

Portanto, na Semiótica Social a ênfase é dada na *produção* do signo e não no seu *uso*. Nesta teoria, *signo (sign)* e *modo (mode)* são duas categorias centrais e fundamentais. De acordo com Bezemer e Kress (2016), os signos podem ser realizados em todos os modos e eles são moldados por meio dos recursos semióticos disponíveis. Como exemplo, os autores citam o *gesto*, a *imagem* e o

²⁸ [...] an intensive critical reading of earlier work from a particular standpoint, rejecting some parts, incorporating, reordering or transforming other parts.

²⁹ Social semiotics cannot assume that texts produce exactly the meanings and effects that their authors hope for.

³⁰ To summarize: *linguistics* provides a *description of forms, of their occurrence* and of the *relations between them*. *Pragmatics* – and many forms of sociolinguistics – tell us about *social circumstances*, about *participants* and the *environments of use* and *likely effects*. *Social semiotics* and the *multimodal* dimension of the theory, tell us about *interest* and *agency*; about *meaning(-making)*; about *processes of sign-making* in social environments; about the *resources* for making meaning and their respective *potentials as signifiers* in the making of *signs-as-metaphors*; about the *meaning potentials* of *cultural/semiotic forms*. The theory can describe and analyse all signs in all *modes* as well as their interrelation in any one text.

texto, sendo que o primeiro pode ser modificado pela *intensidade* ou pela *extensão*; o segundo pode ganhar uma saliência por meio do uso da *cor* ou do *tamanho*; e o terceiro pode aparecer na forma de um *gênero* específico.

Para a produção do signo, os produtores de sentido (*sign-makers*) utilizam os modos e os recursos semióticos que melhor representam aquilo que pretendem expressar, de acordo com seu objetivo e com o público-alvo que desejam alcançar, ou seja, de acordo com as *affordances* (potenciais e limitações de significado) dos modos e com seu *interesse* (BEZEMER; KRESS, 2016). Para exemplificar e explicar melhor essa questão vejamos a FIGURA 10:

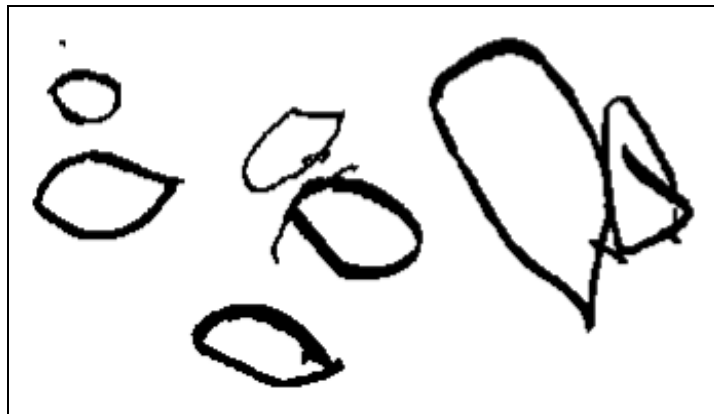


FIGURA 10 - Isso é um carro (*This is a car*)

Fonte: Kress (1997, p. 10).

Kress (1997) explica que o desenho na FIGURA 10 foi criado por um menino de três anos de idade que, sentado no colo de seu pai, comentou sobre o que estava desenhando: "Você quer me ver? Eu vou fazer um carro... tem duas rodas... e duas rodas na parte de trás... e duas rodas aqui... essa é uma roda engraçada" (KRESS, 1997, p. 10, tradução nossa³¹). Ao terminar seu desenho, o garoto disse: "Isso é um carro" (KRESS, 1997, p. 10, tradução nossa³²). Segundo o autor, o menino utilizou um "círculo" como *significante* para representar o *significado* "roda", o que demonstra que os "círculos como rodas" são um *significante* adequado para expressar o

³¹ 'Do you want to watch me? I'll make a car... got two wheels...and two wheels at the back...and two wheels here...that's a funny wheel.'

³² 'This is a car.'

significado “carro”. Dessa forma, podemos perceber que, para o garoto, um “carro” é definido pelo critério de possuir rodas e os “círculos” foram utilizados para representá-las pelo fato de terem as *affordances* necessárias para suprir o *interesse* do menino em representar um “carro”, por meio de seu desenho.

De acordo com Jewitt e Kress (2003), no processo de produção de um signo, uma pessoa é capaz de representar somente alguns de seus aspectos. Dessa forma, é necessário fazer uma seleção, com base em seu interesse, entre todos os recursos que poderiam representar este signo. Para representar, por exemplo, um *carro*, uma pessoa poderia escolher “aspectos de sua aparência mais do que aspectos de seu desempenho – sua maciez, brilho, cor, ao invés de sua velocidade, seu poder, seu consumo de gasolina” (JEWITT; KRESS, 2003, p. 12, tradução nossa³³).

Segundo Kress (2010), a noção de interesse é fundamental, pois é por meio dele que uma pessoa escolhe o modo mais adequado para representar o que deseja, de acordo com suas *affordances*. Ou seja,

dentro do amplo leque de escolhas modais disponíveis em uma sociedade, há, então, a decisão do indivíduo para fazer escolhas de usar *estes* modos e não *aqueles*, *neste* ambiente e por essas razões (KRESS, 2010, p. 76, grifos do autor, tradução nossa³⁴).

Os modos são recursos semióticos culturais, produzidos socialmente para dar significado a uma forma material (KRESS, 2015a). Cada modo possui suas *affordances* específicas, que podem ser entendidas como “o que é possível expressar e representar prontamente, facilmente, com um modo, dada a sua materialidade e dada a cultura e a história social desse modo” (JEWITT; KRESS, 2003, p. 14-15, tradução nossa³⁵). Portanto, “os modos são produzidos, ao longo do tempo, através do *trabalho semiótico* para atender às necessidades sociais de uma comunidade” (KRESS, 2015a, p. 58, grifos nossos, tradução nossa³⁶).

³³ [...] aspects of its look more than aspects of its performance - its sleekness, shine, colour, rather than its speed, its power, its petrol consumption.

³⁴ Within the broad range of modal choices available in a society, there is then the individual’s decision to make choices to use *these* modes rather than *those* in *this* environment for *these* reasons.

³⁵ [...] what it is possible to express and represent readily, easily, with a mode, given its materiality and given the cultural and social history of that mode.

³⁶ Modes are produced over time through semiotic work to meet the social needs of a community.

O *trabalho semiótico* (*semiotic work*) diz respeito ao processo de transformação realizado pelo produtor, escritor, leitor, falante, ouvinte, etc., durante sua interação com diversos recursos e modos semióticos para produzir sua mensagem (BEZEMER; KRESS, 2016). Voltando ao exemplo dado na FIGURA 10, Kress (2015b) afirma que o desenho criado pelo garoto de três anos de idade é resultado de um trabalho semiótico, uma vez que houve o processo de produção, ou seja, a criação concreta do desenho, por meio de materiais físicos (papel e caneta), utilizando o modo de desenho para a produção de um sentido.

Segundo Kress (2003), em qualquer tipo de interação, o trabalho semiótico é realizado duas vezes: (1) pela pessoa que produz o signo como uma *mensagem* para um *destinatário*; e (2) pela pessoa que se envolve com a mensagem produzida. Nesse processo, de acordo com o autor, ambas as pessoas criam novos signos e transformam os recursos existentes. No primeiro caso, “o trabalho semiótico do produtor inicial é dirigido para fora, na produção do signo visível, audível, tangível e *apto* de uma *mensagem*” (KRESS, 2003, p. 216, grifos do autor, tradução nossa³⁷). No segundo caso, “o trabalho semiótico da pessoa que responde a esta mensagem por tê-la como um ‘estímulo’, é direcionado ‘para dentro’: na *seleção, transformação/interpretação* ‘interior’ do ‘estímulo’ visível, audível ou tangível” (KRESS, 2003, p. 216, grifos do autor, tradução nossa³⁸).

A partir do exposto, podemos perceber como a Semiótica Social é uma teoria importante nos dias de hoje, nos quais as pessoas estão, cada vez mais, utilizando e interagindo com diferentes modos de produção de sentido, não somente o modo da escrita, como era mais comum em nosso passado recente. Conforme aponta Kress (2015b, p. 226, tradução nossa³⁹), na Semiótica Social não se privilegia qualquer modo, pelo contrário, “assume-se que todos os modos são potencialmente iguais em seu significado representacional”. Dessa forma, a teoria da Semiótica Social

insiste que todos os signos e mensagens são sempre multimodais. Ou seja, nenhum signo ou mensagem jamais existe em apenas um modo único (por exemplo, em "linguagem", "escrita"). Um ensaio escrito em uma universidade é escrito em um tipo específico de papel - apressadamente arrancado de um

³⁷ The semiotic work of the initial producer is directed outward in the making of the visible, audible, tangible and *apt* sign of a *message*.

³⁸ The semiotic work of the person who responds to this message by taking it as a ‘prompt’, is directed ‘inwardly’: in ‘inner’ *selection, transformation/interpretation* of the visible or audible, tangible ‘prompt’.

³⁹ [...] that all modes are potentially equal in their representational significance.

caderno ou cuidadosamente escolhido por sua aparência ou sentido; é descuidadamente escrito à mão ou ordenadamente processado em palavras; é bem definido ou é desatento aos aspectos de exibição. Possui gramática complexa, ou não. Tudo isso adiciona significado e é, inevitavelmente, uma parte da escrita, e afeta integralmente na escrita (KRESS, 1997, p. 09, tradução nossa⁴⁰).

A *Multimodalidade*, portanto, é um dos desdobramentos da Semiótica Social e, no âmbito internacional, o pesquisador Gunther Kress pode ser considerado um dos pioneiros em seu estudo (GUALBERTO, 2016).

3.2 Multimodalidade

Segundo Kress e van Leeuwen (2001), antigamente, os gêneros mais valorizados no modo escrito, dentre eles os romances literários, os trabalhos acadêmicos, os documentos e relatórios oficiais, geralmente, não exploravam os recursos multimodais, ou seja, possuíam pouca ou nenhuma ilustração, além de serem compostos por páginas impressas densas e graficamente uniformes. As pinturas, em qualquer estilo ou tema, utilizavam o mesmo suporte (as telas) e o mesmo meio (o óleo). Nos concertos, todos os músicos se vestiam de maneira semelhante e, na maioria das vezes, somente o condutor e os solistas podiam se expressar corporalmente de maneira diferente dos demais. Igualmente, as disciplinas teóricas foram desenvolvidas para falar destas artes sem a exploração de recursos multimodais, isto é,

uma língua para falar sobre a língua (linguística), outra para falar sobre a arte (história da arte), outra para falar sobre a música (musicologia), e assim por diante, cada uma com seus próprios métodos, seus próprios pressupostos, seu próprio vocabulário técnico, seus próprios pontos fortes e seus próprios pontos cegos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 01, tradução nossa⁴¹).

⁴⁰ [...] insists that all signs and messages are always multimodal. That is, no sign or message ever exists in just one single mode (for instance in 'language', 'writing'). An essay written at a university is written on a particular kind of paper—hastily torn from a notebook or carefully chosen for its look or feel; it is carelessly handwritten or neatly word-processed; it is either well laid out or it is inattentive to aspects of display. It has complex grammar, or not. All of these add meaning and are inevitably a part of writing, and impinge integrally on writing.

⁴¹ [...] one language to speak about language (linguistics), another to speak about art (art history), yet another to speak about music (musicology), and so on, each with its own methods, its own assumptions, its own technical vocabulary, its own strengths and its own blinds spots.

Contudo, mais recentemente, esse cenário começou a se transformar, não somente nos meios de comunicação, nas páginas de revistas e nas histórias em quadrinhos, mas também em documentos produzidos por empresas, universidades, departamentos governamentais, os quais passaram a receber ilustrações coloridas, *layouts* sofisticados e diferentes tipografias (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Dessa forma, o modo da escrita, que antes era visto como garantia do que é distintamente humano, racional e essencial para a reflexão, além de capaz de expressar todos os aspectos da vida, agora está sendo contestado na sua posição que, até então, era central, por outros meios de construção e produção de sentido, através do que é denominado como *Multimodalidade* (KRESS, 2015a).

Segundo Jewitt (2008, p. 246, tradução nossa⁴²), a Multimodalidade pode ser descrita como “uma abordagem eclética, embora seja motivada por teorias linguísticas, em especial, pela teoria da semiótica social da comunicação de Halliday (1978) e pela evolução dessa teoria (HODGE; KRESS, 1988)”. Porém, apesar de ser considerada como uma abordagem recente, a Multimodalidade não é um fenômeno novo, uma vez que, mesmo que não seja algo evidente, os textos sempre foram realizados por meio de uma série de modos de representação e de comunicação, conforme aponta Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000, p. 374, grifos dos autores, tradução nossa⁴³):

Como meio de representação e comunicação, a linguagem somente existe em suas realizações; mas a partir do momento em que é realizada - seja na forma oral ou na forma escrita - é algo *material*, substancial, e esta *substância* é necessariamente multimodal. A língua escrita, por exemplo, deve ter um material de inscrição, a rocha ou a argila, o papel ou o gesso, o bronze ou alguma substância plástica. Este material tem significados especiais em diferentes culturas. Quem escreve deve tomar uma decisão sobre o "estilo" das letras; as formas que deseja usar; sobre os espaços; sobre a exibição espacial, a disposição da substância gráfica sobre o material de inscrição.

⁴² [...] an eclectic approach, although it is primarily informed by linguistic theories, in particular, the work of Halliday's (1978) social semiotic theory of communication and developments of that theory (Hodge & Kress, 1988).

⁴³ Como medio de representación y comunicación, el lenguaje sólo existe en sus realizaciones; pero, desde el momento en que se lo realiza - ya sea en la forma oral o en la forma escrita -, es algo *material*, sustancial, y en esta *sustancia* es necesariamente multimodal. La lengua escrita, por ejemplo, debe tener un material de inscripción, la roca o la arcilla, el papel o el yeso, el bronce o alguna sustancia plástica. Este material tiene significaciones especiales en diferentes culturas. Quien escribe debe tomar una decisión acerca del “estilo” de las letras, las formas que desea emplear; acerca de los espacios; acerca de la exhibición espacial, la disposición de la sustancia gráfica sobre el material de inscripción.

Portanto, podemos perceber que há dois aspectos importantes relacionados à Multimodalidade, são eles: (1) a *língua* sozinha, seja falada, escrita ou sinalizada, não é mais suficiente como modo *central* ou *principal* de produção de sentido; e (2) todos os *modos*, juntos, constituem um recurso *integrado*, sendo cada modo dotado por características distintas e significativas, ou seja, por diferentes *affordances* (KRESS, 2015a).

Algumas pesquisas nessa área se referem à Multimodalidade como sendo uma *teoria*, porém, conforme salienta Kress (2011; 2015a), a Multimodalidade não constitui uma teoria, ela descreve o domínio no qual uma teoria - no caso a Semiótica Social - encontra sua aplicação (KRESS, 2011). Ou seja, a Multimodalidade nomeia e descreve um domínio para o trabalho, no entanto, uma vez que existe “um domínio maior a ser levado em conta, há então a necessidade de um quadro teórico integrado que ‘acomoda’ totalmente e é responsável por todas as entidades dentro dele” (KRESS, 2015a, p. 54, tradução nossa⁴⁴). Esse quadro teórico é fornecido pela Semiótica Social, já discutida na seção anterior.

Segundo Kress (2015a), o “multi” na Multimodalidade sugere que existe uma série de modos disponíveis para a utilização pelos membros de uma comunidade durante a produção de sentido. Porém, segundo o autor, a gama de modos disponíveis depende de condições materiais e sociais, uma vez que nem todos os materiais são igualmente adequados para se tornarem modos e estes podem variar de uma cultura para outra. Portanto, “os *modos* são o resultado de uma formação social e histórica dos materiais escolhidos por uma sociedade para representação” e “nós simplesmente não podemos mais assumir que o alcance dos modos é o mesmo em diferentes sociedades e suas culturas” (KRESS, 2010, p. 11, grifos do autor, tradução nossa⁴⁵).

Como pode ser percebido até aqui, a Semiótica Social e a Multimodalidade recorrem a alguns termos e categorias que não são advindos da Linguística, já que, conforme salienta Kress (2015a), esta não tem e não pode fornecer todos os termos necessários para descrição e análise dos recursos semióticos. Entretanto, a necessidade de uso desses termos está se tornando cada vez mais evidente, diante

⁴⁴ [...] once there is a larger domain to be accounted for, there is then the need for an integrating theoretical frame which fully ‘accommodates’ and accounts for all the entities within it.

⁴⁵ *Modes* are the result of a social and historical shaping of materials chosen by a society for representation [...]. We simply can no longer assume that the reach of modes is the same across different societies and their cultures.

das mudanças ocorridas em nossa sociedade nos últimos anos. O autor também enfatiza que, apesar de ainda não serem capazes de fornecer todos os termos que são essenciais, a Multimodalidade e a Semiótica Social oferecem alguns deles, denominados como *kit de ferramentas (toolkit)*, “que devem sua origem a um ‘olhar semiótico’ para descrever e analisar” (KRESS, 2015a, p. 64, tradução nossa⁴⁶).

Alguns destes termos já foram citados e comentados, ao longo deste estudo, tais como: *modo, affordance, signo, interesse e trabalho semiótico*. Nesta seção, citaremos mais alguns, que são *recurso, meio, arranjo, orquestração, design e caminho de leitura*. Outros termos são utilizados pela Semiótica Social e pela Multimodalidade, porém, acreditamos que esses sejam os mais relevantes para esta pesquisa.

Como citado anteriormente, um *modo* é uma forma determinada culturalmente e socialmente para a produção de sentido. Dentre os modos mais utilizados para a representação e a comunicação estão *escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento e estática, trilha sonora e objetos 3D*. Diferentes modos oferecem distintos potenciais e limitações (*affordances*) para a produção de sentido, os quais atuam diretamente na escolha do(s) modo(s) a ser(em) utilizado(s) por alguém, em uma determinada situação, para um determinado público-alvo (*interesse*) (KRESS, 2010).

Kress (2010) salienta que, para sabermos se algo pode ser considerado como modo, é necessário verificar se é usado para fazer sentido e comunicar. Além disso, conforme aponta Kress (2015b), em uma descrição sócio-semiótica e multimodal, para que um recurso cultural seja qualificado como modo, é preciso: (1) ser usado para fazer declarações sobre o que acontece no mundo; (2) ser usado para indicar as relações sociais entre os participantes de uma determinada situação; e (3) oferecer a capacidade de criação de textos coerentes internamente e com seus ambientes, em sintonia com as categorias da GDV, *representação, interação e composição visual*, que serão discutidas na próxima seção.

Segundo Bezemer e Kress (2016), cada modo é constituído por diferentes *recursos semióticos (semiotic resources)*. Alguns exemplos citados pelos autores são apresentados no QUADRO 04, a seguir.

⁴⁶ [...] which owe their origin to a ‘semiotic look’ in describing and analysing.

Modo Semiótico	Recurso Semiótico
<i>Fala</i>	intensidade do som, altura, léxico, entonação, silêncio
<i>Escrita</i>	léxico, utilização da fonte em negrito , utilização de letras MAIÚSCULAS
<i>Gesto</i>	velocidade do movimento da mão, extensão do movimento, movimento das sobrancelhas e da boca, olhar

QUADRO 04 - Exemplos de modos e recursos semióticos

Fonte: Bezemer e Kress (2016).

Dessa forma, podemos perceber que os recursos semióticos são utilizados de maneiras diferentes para a produção de sentido, permitindo a articulação de significados socialmente e culturalmente distintos (VAN LEEUWEN, 2005). Para exemplificar essa questão, van Leeuwen (2005) cita a “ação de caminhar”, que, a princípio, pode ser vista “como um comportamento não-semiótico, locomoção básica, algo que temos em comum com outras espécies” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 04, tradução nossa⁴⁷), entretanto, existem várias maneiras diferentes de caminhar, como é explicado pelo autor:

peças de diferentes partes do mundo caminham de forma diferente. Instituições sociais - o exército, a igreja, a indústria da moda - desenvolveram seus próprios meios especiais de caminhada cerimoniais. Através da maneira que nós caminhamos, nós expressamos quem somos, o que estamos fazendo, o que queremos que os outros digam a nosso respeito, e assim por diante. Diferentes maneiras de caminhar podem seduzir, ameaçar, impressionar e muito mais. Por esta razão, atores muitas vezes começam a trabalhar em seus papéis estabelecendo como seus personagens devem caminhar (VAN LEEUWEN, 2005, p. 04, tradução nossa⁴⁸).

O exemplo citado pelo autor pode ser visto na FIGURA 11, a seguir, na qual a primeira foto representa o andar do exército mexicano desfilando na Parada na Independência, e podemos perceber que os soldados andam no mesmo passo,

⁴⁷ [...] as non-semiotic behaviour, basic locomotion, something we have in common with other species.

⁴⁸ People from different parts of the world walk differently. Social institutions – the army, the church, the fashion industry – have developed their own special, ceremonial ways of walking. Through the way we walk, we express who we are, what we are doing, how we want others to relate to us, and so on. Different ways of walking can seduce, threaten, impress and much more. For this reason actors often start working on their roles by establishing how their characters might walk.

como se estivessem marchando, com o semblante sério e a arma arqueada na mesma posição, o que pode demonstrar ordem, respeito, força. A segunda foto representa o andar de fiéis e de representantes da Igreja Católica em uma procissão de *Corpus Christi* e podemos ver que eles andam em filas, segurando objetos próprios da igreja, com o olhar baixo ou a mão sobre o peito, demonstrando ordem, fé e adoração a Deus. Já a terceira foto traz o andar da modelo brasileira, Gisele Bündchen, em um desfile da *Fashion Rio Inverno 2006*, na qual é possível perceber um olhar mais sedutor, o corpo bem ereto e com um pé à frente do outro, demonstrado sensualidade e elegância.



FIGURA 11 - Diferentes maneiras de andar

Fonte: Adaptado de wikipedia.org e pixabay.com. Acesso em: 11 ago. 2016.

De acordo com Kress (2010), os recursos do modo de *imagem estática* se diferem dos recursos da *fala* ou da *escrita*, por exemplo. Segundo o autor, a imagem não possui palavras, sons organizados fonologicamente, sintaxe ou gramática. Além disso, enquanto a fala é baseada na lógica do tempo, a imagem (ainda) é baseada na lógica do espaço e da simultaneidade dos elementos, ou seja, na imagem o significado é produzido por meio do posicionamento dos elementos no espaço, pelo tamanho, cor, linha e forma (recursos semióticos). A escrita, conforme aponta Kress (2003), é regida pelo tempo e pela sequência, uma vez que acompanha a lógica do discurso. Alguns modos, no entanto, podem combinar a lógica do tempo e do espaço, como é o caso do *gesto* e da *imagem em movimento*:

no *gesto* existe sequência no tempo através do movimento dos braços e das mãos, da cabeça, da expressão facial, bem como a presença desses elementos contra a armação espacial estável (o *background*) da parte superior do tronco. Na (versão mais antiga da) *imagem em movimento* a lógica da sequência no tempo é fornecida pela sucessão de quadros de imagens, cada uma das quais é em si organizada pela lógica do espaço e da simultaneidade (KRESS, 2010, p. 81, grifos do autor, tradução nossa⁴⁹).

A combinação da lógica do tempo e do espaço, *lógica mista*, também pode ocorrer na escrita, uma vez que esta faz cada vez mais uso de recursos espaciais, tais como espaçamento entre as letras e as palavras, formas de linha, parágrafos, travessões, marcadores de tópico, blocos de escrita, entre outros. A lógica mista é uma característica importante de textos multimodais.

Segundo Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000, p. 388, grifo dos autores, tradução nossa⁵⁰), os textos multimodais possuem as seguintes características:

1. Um conjunto de modos semióticos está sempre envolvido em qualquer produção ou leitura de textos.
2. Cada modo tem suas potencialidades específicas de representação e de comunicação, produzidas culturalmente, mas inerentes a cada modo.
3. É preciso compreender a maneira de ler esses textos como textos coerentes em si mesmos.
- [...]
4. Tanto os produtores quanto os leitores têm poder em relação aos textos.
5. Os escritores e os leitores produzem signos complexos - textos - resultantes do *interesse* do produtor do texto.

Além dos *modos* e dos *recursos* semióticos, também é possível distinguir o *meio* (*medium*) que utilizamos para a produção de sentido. Segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 22, tradução nossa⁵¹), os *meios* estão relacionados aos “recursos materiais utilizados na criação de produtos e eventos semióticos, incluindo tanto as

⁴⁹ In *gesture* there is sequence in time through movement of arms and hands, of the head, of facial expression, as well as their presence against the stable spatial frame (the background) of the upper part of the torso. In (older version of) *moving image* the logic of sequence in time is provided by the succession of frames of images, each of which is itself organized by the logic of space and simultaneity.

⁵⁰ 1. Un conjunto de modos semióticos está siempre involucrado en toda producción o lectura de textos. 2. Cada modo tiene sus potencialidades específicas de representación y comunicación, producidas culturalmente pero inherentes a cada modo. 3. Es preciso comprender la manera de leer esos textos como textos coherentes en sí mismos. [...] 4. Tanto los productores como los lectores tienen poder en relación con los textos. 5. Los escritores y los lectores producen signos complejos - textos - que surgen del *interés* del productor del texto.

⁵¹ [...] the material resources used in the production of semiotic products and events, including both the tools and the materials used.

ferramentas quanto os materiais utilizados”. A esse respeito, Kress e colaboradores (2001, p. 15, tradução nossa⁵²) argumentam que,

por exemplo, o meio de som tem sido trabalhado no modo de linguagem-como-discurso e de música. O meio de luz foi moldado através de uma gama de tecnologias em fotografia e arte (contemporânea). O movimento do corpo no tempo e no espaço tem sido articulado em uma variedade de modos para expressar uma série de significados. [...] Diferentes períodos de tempo têm testemunhado a articulação de vários meios de comunicação em modos comunicacionais totalmente articulados, e a transformação de elementos dos modos por si mesmos (por exemplo, perspectiva no modo de imagem visual) de maneira que ofereçam novos potenciais para a produção de sentido.

Kress (1997) também trata dessa questão, utilizando o termo *meio* para se referir às formas de disseminação do signo, “a *carta* como um meio de comunicação, e a *escrita* - o material gráfico - como o *modo*; um *sinal de trânsito* como o meio de comunicação, e a *borda vermelha* e a *imagem dentro dela* como o *modo*” (KRESS, 1997, p. 07, grifos do autor, tradução nossa⁵³). Este último exemplo pode ser visto nos semáforos de Belo Horizonte que, por meio do projeto “Cidade Revelada”, apresenta algumas construções históricas da capital nas máscaras dos semáforos⁵⁴, como pode ser visto na FIGURA 12:

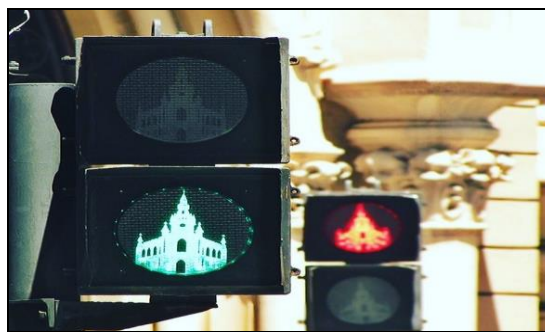


FIGURA 12 - Semáforos de Belo Horizonte

Fonte: <<<http://www.sitemegbrasil.com/>>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

⁵² For instance, the medium of sound has been worked into the mode of language-as-speech and of music. The medium of light has been shaped through a range of technologies into photography and (contemporary) art. The movement of the body in time and space has been articulated into a variety of modes to express a range of meanings. [...] Different periods in time have witnessed the articulation of various media into fully articulated communicational modes, and the transformation of elements of the modes themselves (e.g. perspective in the mode of visual image) in ways which offer new potentials for meaning-making.

⁵³ [...] a *letter* as a medium of communication, and *writing* — the graphic material — as the *mode*; a *traffic sign* as the medium of communication, and the red border and the image inside it as the *mode*.

⁵⁴ Informação disponível em: <<<http://www.sitemegbrasil.com/2016/04/semaforos-de-bh-ficam-com-cara-da-cidade.html>>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

A FIGURA 12 apresenta a imagem de dois semáforos de Belo Horizonte que trazem, dentro das bordas vermelha e verde, a foto do Centro de Referência da Moda, localizado na Rua da Bahia. Conforme explica Kress (1997), o *semáforo* seria o *meio* de comunicação, as *bordas vermelha e verde* e a *imagem dentro delas* seriam *modos*, utilizados para disseminar o signo de que “o trânsito de BH está com a cara da cidade”, uma vez que “tem o objetivo de indicar as construções que integram a memória da cidade”⁵⁵.

Os diferentes modos e recursos escolhidos para a produção de sentido são espacialmente organizados pelos meios em *arranjos (arrangements)* (KRESS, 2003). Os arranjos, segundo Kress (2010) são a “face semiótica” daquilo que desejamos expressar e são elementos profundamente significativos, uma vez que dizem respeito à organização ou, algumas vezes, à aparente desorganização, para a expressão de significados de efeitos reais ou ficcionais.

Este arranjo, segundo Kress (2015b), é percebido por meio da *orquestração (orchestration)* dos elementos em um todo significativo. Dessa forma, do mesmo modo como ocorre em orquestrações musicais (por exemplo, a utilização de instrumentos de corda ou de sopro em determinadas partes de uma apresentação musical, produzindo efeitos e significados específicos), a *orquestração multimodal* descreve

o processo de *seleção/montagem/design* dos "materiais" semióticos que parecem essenciais para satisfazer os *interesses* do retórico e aos quais será dada a forma como a entidade semiótica do *texto* como um *conjunto*, através dos processos de *design*. As *orquestrações* e os *conjuntos* resultantes podem ser organizados no *espaço* e eles podem ser organizados no *tempo*, em *sequência*, no *processo*, no *movimento*. Os princípios básicos do *design* aplicam-se a ambos os tipos de conjuntos, *espaciais* e *temporais*; alguns princípios aplicam-se separadamente e de forma diferente para cada um dos dois *arranjos* (KRESS, 2010, p. 162, grifos do autor, tradução nossa⁵⁶).

É nesse ponto, portanto, que entra o conceito de *design*, que acompanha todo o processo de produção de sentido e que, de acordo com Kress (2003, p. 37,

⁵⁵ Informação disponível em: <<<http://www.sitemegbrasil.com/2016/04/semaforos-de-bh- ficam-com-cara-da-cidade.html>>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

⁵⁶ [...] the process of *selecting/assembling/designing* the semiotic ‘materials’ which seem essential to meet the rhetor’s *interests* and which will be given shape as the semiotic entity of *text* as an *ensemble*, through the processes of *design*. *Orchestrations* and the resultant *ensembles* can be organized in *space* and they can be organized in *time*, in *sequence*, in *process*, in *motion*. The basic principles of design apply to both kinds of ensembles, *spatial* and *temporal*; some principles apply separately and differently to each of the two of *arrangement*.

tradução nossa⁵⁷), é a condição “*sine qua non* da prática informada, reflexiva e produtiva”. Segundo Kress (2010, p. 28, grifos do autor, tradução nossa⁵⁸), o *design* é “o processo pelo qual os significados de um *designer* (um professor, um orador público, mas também, de maneira muito mais humilde e em um sentido mais significativo, os participantes de interações diárias) tornam-se *mensagens*”. Dessa forma, um *design* é baseado em análises retóricas, objetivos e propósitos de um *designer*, que tem a intenção semiótica de moldar a mensagem, por meio da utilização dos modos e recursos semióticos disponíveis, de acordo com seus interesses e com as características de seu público-alvo (KRESS, 2010). Assim sendo, o *design*

começa com a imaginação do *designer* da tarefa, um conhecimento dos recursos disponíveis para produzir a ferramenta que será usada para executar a tarefa; uma compreensão das características do objeto a ser trabalhado em ou com [...]; e um conhecimento do trabalhador/agente e de suas capacidades (KRESS, 2010, p. 136, tradução nossa⁵⁹).

A produção de sentido por meio do *design*, seja de textos ou de objetos semióticos de qualquer tipo, pressupõe que o *designer* tenha familiaridade com as *affordances* dos modos envolvidos, com as características dos ambientes sociais para os quais os significados produzidos serão destinados e com as peculiaridades dos meios utilizados (KRESS, 2010).

Dentre os conceitos trazidos pela Semiótica Social e pela Multimodalidade, o *caminho de leitura* (*reading path*) é o mais significativo, de acordo com Kress (2003), por ser importante para concepções antigas e atuais do processo de leitura. Isso se deve a duas modificações expressivas em nossa sociedade: (1) a mudança de uma (suposta) composição monomodal para uma composição explicitamente multimodal; e (2) o movimento da *linearidade* (até então imposta como norma incontestável em muitos tipos de composição) para a *modularidade* (KRESS, 2015b).

⁵⁷ [...] *sine qua non* of informed, reflective and productive practice.

⁵⁸ [...] the process whereby the meanings of a designer (a teacher, a public speaker, but also, much more humbly and in a sense more significantly, participants in everyday interactions) become *messages*.

⁵⁹ [...] starts with the designer’s imagining of the task, a knowledge of the resources available to make the tool that will be used to perform the task; an understanding of the characteristics of the object to be worked on or with [...]; and a knowledge of the worker/agent and her or his capacities.

Segundo Kress (2015a), a *linearidade* indica uma antiga relação social de hierarquia, na qual o “leitor” precisa seguir a ordem indicada pelo “autor”. É como se o autor sugerisse que ele reuniu os materiais e os organizou de maneira a fazer sentido para o leitor, desde que este siga a rota pré-estabelecida durante sua leitura. Os leitores desse tipo de composição precisam reconhecer a autoridade do autor e aceitar a ordem estabelecida por ele, para que possam compreender o texto de maneira coerente, ou seja, devem seguir regras tradicionais de leitura.

Já a *modularidade* indica uma relação social estabelecida pela escolha oferecida entre um conjunto de diferentes possibilidades. Essa forma de organização permite a agência do leitor para decidir o elemento correspondente ao seu interesse como ponto de partida de sua leitura. Portanto, a modularidade sugere que o *designer*, ou uma equipe de *designers*, reuniu os materiais que interessam ao leitor, e este tem o poder de decidir a maneira pela qual deseja se envolver com eles (KRESS, 2003).

O caminho de leitura ocorre tanto em textos escritos quanto em imagens. No primeiro caso, este caminho é definido pela ordem das palavras que o leitor deve seguir e que, nem sempre, pode ser escolhida, uma vez que há um caminho que o leitor não pode ir contra se quiser fazer sentido com um texto. Um exemplo disso é que, na maioria das vezes, não é possível mudar a ordem na qual as palavras são apresentadas nas frases, pois, elas podem ter seu sentido alterado e perder sua coesão e coerência (KRESS, 2003).

No caso das imagens, o caminho de leitura é fornecido pela lógica do espaço, no qual alguns recursos podem ser utilizados para incentivar o leitor a mover-se durante a leitura, tais como a colocação de um elemento central e outros marginais, o uso de diferentes tamanhos, cores e formas (KRESS, 2003). Porém, apesar de incentivar a leitura, esses recursos não obrigam uma determinada ordem que deve ser seguida, já que, segundo Kress (2003), ler os elementos de uma imagem “fora da ordem” é algo mais fácil, ou pelo menos mais possível, do que na escrita. De acordo com Kress (2003, p. 04, tradução nossa⁶⁰),

⁶⁰ Images are plain full with meaning, whereas words wait to be filled. Reading paths in writing (as in speech) are set with very little or no leeway; in the image they are open. That is the contrast in affordance of the two modes: in writing, relatively vacuous elements in strict order (in speech also, to a somewhat lesser extent); and full elements in a (relatively) open order in image. The imaginative work in writing focuses on filling words with meaning – and then reading the filled elements together, in the given syntactic structure. In image, imagination focuses on creating the order of the arrangement of elements which are already filled with meaning.

as imagens são uma planície cheia de significado, ao passo que as palavras esperam para ser preenchidas. Os caminhos de leitura na escrita (como na fala) são definidos com muito pouca ou nenhuma margem de manobra; na imagem eles estão abertos. Esse é o contraste em *affordances* dos dois modos: na escrita, elementos relativamente vazios em estrita ordem (na fala, também, em menor medida); e elementos completos em uma ordem (relativamente) aberta na imagem. O trabalho criativo na escrita se concentra em encher palavras com significado - e depois ler os elementos cheios juntos, em dada estrutura sintática. Na imagem, a criatividade se concentra em criar a ordem da disposição dos elementos que já estão cheios de significado.

As NTICs foram essenciais para a onipresença da Multimodalidade e para a mudança ocorrida na organização dos elementos na página impressa ou digital. Contudo, Jewitt e Kress (2003) ressaltam que a Multimodalidade é alcançada mais facilmente por meio das telas do que por meio do livro impresso. Isso se deve ao fato de que o livro possui menos possibilidades (*affordances*) para a utilização de certos modos e recursos semióticos como, por exemplo, o *som* e a *imagem em movimento*. Assim, na tela, a imagem em movimento pode ocorrer em conjunto com a imagem estática, a fala, a escrita, a música, o que é mais difícil de ocorrer na página impressa.

Durante muito tempo, a escrita e a imagem têm coexistido de diferentes maneiras. Antigamente, no período em que o modo linguístico era o mais explorado na página impressa, esta era organizada de acordo com a lógica da escrita e a imagem, quando aparecia, também era subordinada a essa lógica. Atualmente, na era da dominância da tela, ela é organizada de acordo com a lógica da imagem e a escrita, quando aparece, é subordinada a essa lógica (KRESS, 2003). Esse fato, trem trazido mudanças importantes para a leitura, como citamos anteriormente.

3.3 Gramática do *Design Visual*

A *Gramática do Design Visual* (GDV) foi escrita por Kress e van Leeuwen e sua primeira edição data de 1996, tendo uma segunda edição lançada no ano de 2006. O rótulo de *gramática* não foi utilizado pelos autores no sentido tradicional do termo, pois, se a gramática das línguas “descreve como combinar palavras em orações, frases e textos”, a GDV descreve “a maneira pela qual as pessoas, os lugares e as coisas retratadas se combinam em ‘enunciados’ visuais de maior ou

menor complexidade e extensão” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 01, tradução nossa⁶¹).

Segundo Kress e colaboradores (2001), a GDV é baseada nos princípios de construção de significado de Halliday, nomeadas como *metafunções da linguagem*. Brito e Pimenta (2009, p. 87) afirmam que a GDV é uma expansão das ideias de Halliday, pois, as funções propostas pelo autor,

podem ser usadas como categorias gerais e abstratas, aplicáveis não somente à linguagem verbal, mas também a todos os tipos de semiose humana (1995, p. 8). Halliday (1989), inclusive, já mostrara indicativos sobre essa análise ao colocar a Semiótica como sendo não somente o estudo dos signos, mas sim o estudo de sistemas de signos - e a linguística como sendo um tipo de semiótica - e ao apontar que existem outras formas de produção de significado que não só pela linguagem verbal. E é exatamente sobre essa interação com a linguagem não verbal que trata a GDV (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 87).

Dessa forma, as metafunções da linguagem, propostas por Halliday, foram adaptadas por Kress e van Leeuwen ao contexto multimodal, ou seja, tendo em vista não somente o modo verbal (fala ou escrita), mas todos os modos que podem ser utilizados para a produção de sentido, e foram nomeadas de maneira diferente, conforme pode ser visto no QUADRO 05, a seguir.

⁶¹ [...] describe how words combine in clauses, sentences and texts [...]. / [...] the way in which depicted people, places and things combine in visual 'statements' of greater or lesser complexity and extension.

Halliday	Explicação do Termo	Kress e van Leeuwen
<i>Metafunção Ideacional</i>	Qualquer sistema semiótico deve ser capaz de representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema representacional. Ao fazer isso, os sistemas semióticos oferecem um leque de escolhas e de maneiras nas quais os objetos podem ser representados e relacionados entre si.	<i>Função de Representação</i>
<i>Metafunção Interpessoal</i>	Qualquer sistema semiótico deve ser capaz de projetar as relações sociais existentes entre o produtor de um signo, o espectador e o objeto representado. Da mesma forma como acontece na metafunção ideacional, os sistemas semióticos fornecem uma gama de relações interpessoais.	<i>Função de Interação</i>
<i>Metafunção Textual</i>	Qualquer sistema semiótico deve ser capaz de formar complexos de textos coerentes entre si e com o contexto no qual e para o qual foram produzidos. Da mesma maneira como ocorre nas outras duas metafunções, também há uma série de recursos disponíveis para permitir a realização de diferentes significados textuais.	<i>Função de Composição</i>

QUADRO 05 - Metafunções de Halliday e suas correspondências na GDV

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006).

Na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006), a *função de representação* chama a atenção para o fato de que existem dois tipos de participantes envolvidos em cada ato semiótico: os *interativos* e os *representados*. Os primeiros são aqueles que falam ou ouvem, leem ou escrevem, produzem as imagens ou as visualizam; os outros, aqueles que constituem o objeto da comunicação, ou seja, as pessoas, os lugares e as coisas representados por meio dos modos semióticos.

Esta função possui dois tipos de processos: *os narrativos* e *os conceituais*. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os processos narrativos são aqueles nos quais os participantes representados são exibidos como se um estivesse “fazendo algo pelo outro” e estes estão ligados por um ou mais *vetores*, elementos que formam uma linha oblíqua, que podem ser representados por membros do corpo, ferramentas, pontas de seta, entre outros. Estes processos apresentam desdobramentos de ações e eventos, por isso a denominação de “narrativos”. Já as estruturas conceituais representam participantes em termos de sua classe, estrutura ou significado, não fazendo a utilização de vetores.

As estruturas narrativas são divididas em processos de *ação*, de *reação*, *verbal* e *mental*, de *conversão* e de *simbolismo geométrico*. Já as estruturas conceituais são divididas em processo *classificatório*, *analítico* e *simbólico*. A *função de representação*, portanto, pode ser resumida por meio do esquema apresentado na FIGURA 13:

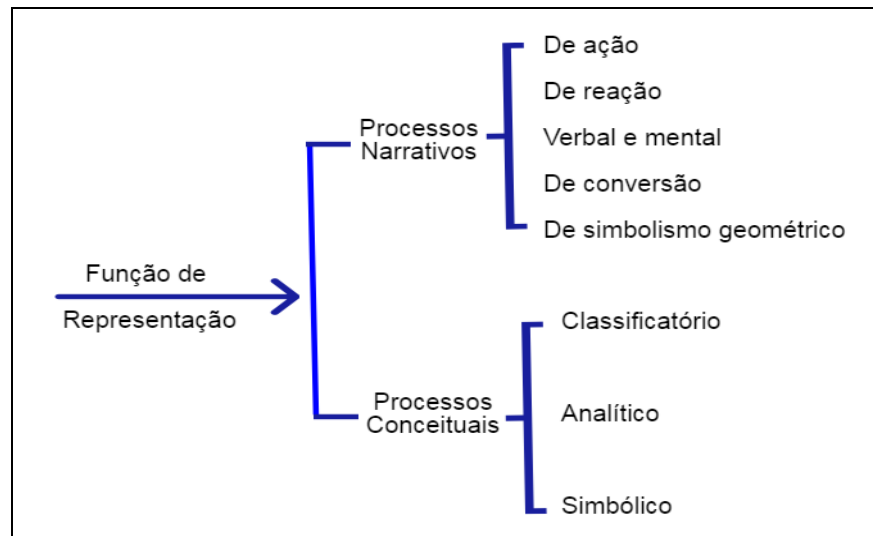


FIGURA 13 - Função de Representação

Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006).

A *função de interação* trata do intercâmbio social que ocorre entre o produtor e o espectador da imagem. Esta função chama atenção novamente para os dois tipos de participantes envolvidos: os *representados* e os *interativos*. Além disso, evidencia a existência de três tipos de relações: (1) entre os participantes representados; (2) entre os participantes representados e os participantes interativos; e (3) entre os participantes interativos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Do ponto de vista dessa função, as imagens são analisadas de acordo com os aspectos de *contato*, que pode ser de *demanda* ou de *oferta*, dependendo do olhar dos participantes representados; de *distância social*, que utiliza o recurso de enquadramento (foco) para estabelecer distintas relações entre os participantes, por meio de diferentes tipos de plano (aberto ou fechado); de *atitude/perspectiva*, que é relacionada à escolha do ângulo (superior, inferior ou na linha do olhar) para apresentação do participante representado; e de *modalidade*, que diz respeito aos marcadores que estabelecem uma relação entre a realidade e as imagens

produzidas. A *função de interação*, portanto, pode ser resumida por meio do esquema apresentado na FIGURA 14:

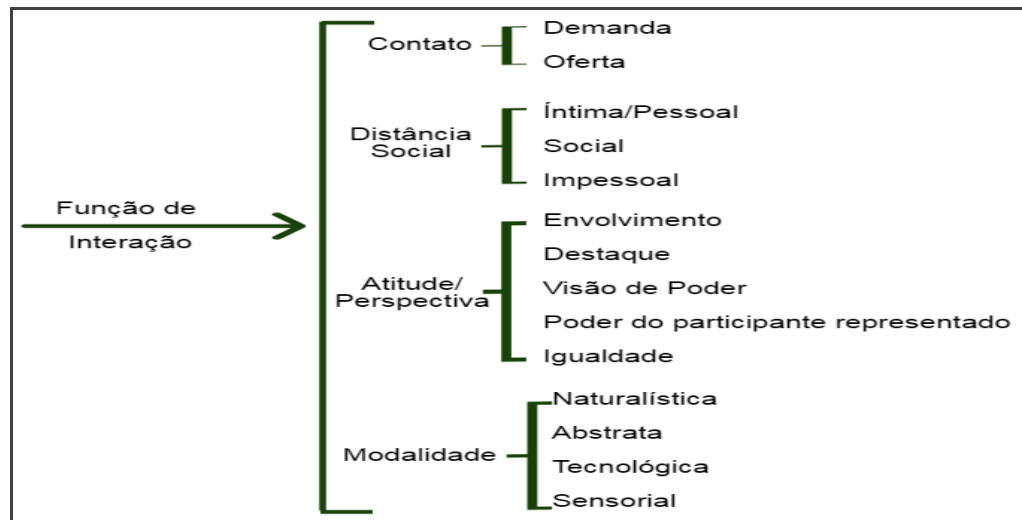


FIGURA 14 - Função de Interação

Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006).

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a partir da *função de composição* é possível olhar para todos os recursos que compõem uma página como um texto integrado, ou seja, essa função leva em consideração não somente a imagem, mas também a combinação de texto, imagem e outros elementos gráficos que formam os chamados textos “visuais compostos” ou multimodais. Vamos aprofundar a apresentação dessa função, uma vez que ela foi utilizada para a customização do AVA do curso criado para essa pesquisa e para a maior parte da análise dos dados. Essa função se divide em três elementos:

1) *Valor da informação*: diz respeito à colocação dos elementos (participantes e sintagmas que possuem uma relação entre si e com o espectador) na página em lugares específicos que possuem valores informativos ligados às seguintes áreas da imagem: *esquerda/direita*, *superior/inferior* e *centro/margem*. Em relação à primeira área, o elemento posicionado à esquerda da página é o *dado*, o que significa que se trata de algo já conhecido pelo espectador, algo familiar. Por outro lado, o elemento posicionado à direita é o *novo*, que diz respeito ao que ainda não é conhecido pelo espectador, ou seja, algo a que será necessário dar uma atenção especial. Segundo

Kress e van Leeuwen (2006), o significado *novo* é algo “problemático”, “contestável”, enquanto o *dado* faz parte do senso comum e é algo mais evidente. Um exemplo da oposição *dado/novo* é apresentado na FIGURA 15:



FIGURA 15 - Exemplo de oposição *dado/novo*

Fonte: Disponível em: <<<https://leticiaarima.wordpress.com/>>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

A FIGURA 15 traz um exemplo do valor da informação no formato *dado/novo*, no qual os elementos posicionados à esquerda apresentam a informação *dada*: chinelo, água de coco e óculos de sol são elementos típicos do ambiente de praia, enquanto ao lado direito encontra-se a informação *nova*: a empresa de turismo CVC (Carlos Vicente Cerchiari) pode proporcionar momentos inesquecíveis para aqueles que decidam utilizar seus serviços de viagem.

Os elementos posicionados nos outros polos das imagens: *superior/inferior* são chamados de *ideal* e *real*. O elemento *ideal* está relacionado à promessa de um produto ou de algo que esteja representado na imagem, apresentando valores sensoriais aos espectadores e fazendo um apelo emotivo mostrando “o que poderia ser”. Já o elemento *real* está relacionado às informações específicas desse produto ou de algo que esteja representado, tais como onde pode ser obtido, quais são suas características, sua marca, sua forma de uso, mostrando “o que realmente é” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), conforme pode ser visto na FIGURA 16, a seguir.



FIGURA 16 - Exemplo de oposição ideal/real

Fonte: Disponível em: <<<http://carissimascatrevagens.blogspot.com.br/>>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

A FIGURA 16 traz um exemplo do valor da informação no formato *ideal/real*, no qual os elementos posicionados na parte superior da imagem apresentam a promessa do produto (creme dental) de deixar seus dentes brancos e brilhantes, ou seja, “como poderia ser” se o espectador utilizasse esse creme dental; enquanto a parte inferior traz informações mais específicas sobre o produto: sua marca e seu modo de uso.

Já os elementos posicionados nas áreas *centro/margem*, apresentam a seguinte significação: os elementos *centrais* são considerados como núcleo da informação, e os elementos *marginais*, como submissos, auxiliares e dependentes em relação aos elementos *centrais*. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), nem sempre, as margens são idênticas, já que estruturas circulares, por exemplo, podem provocar uma graduada distinção entre o centro e a margem. A FIGURA 17, a seguir, apresenta um exemplo dessa oposição.

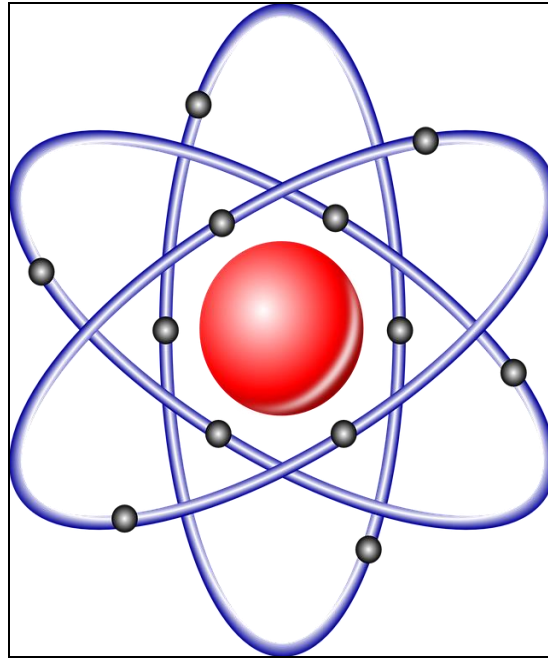


FIGURA 17 - Exemplo de oposição centro/margem

Fonte: OpenClipart-Vector (2013). Disponível em: <<pixabay.com//>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Na FIGURA 17, há a representação de um átomo, no qual o núcleo (círculo vermelho) é o elemento *central* e mais importante, enquanto os elétrons (anéis azuis) são os elementos *marginais*, subordinados ao núcleo.

Além das localizações apresentadas, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que é possível haver uma combinação, conforme pode ser verificado nas FIGURAS 18, 19 e 20.

Dado	Mediador	Novo
-------------	-----------------	-------------

FIGURA 18 - Combinação entre dado/mediador/novo

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 201).

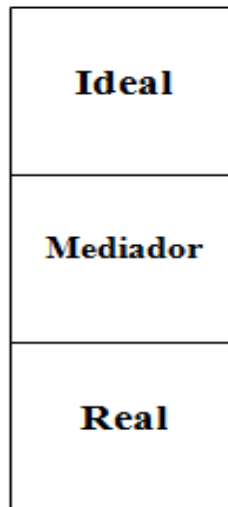


FIGURA 19 - Combinação entre ideal/mediador/real

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 201).

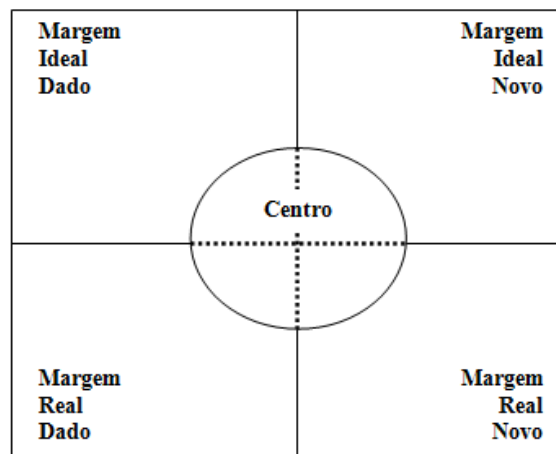


FIGURA 20 - Todos os tipos de combinações possíveis no valor da informação

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 197).

Dessa forma, podemos inferir que os elementos localizados nas áreas *esquerda/direita* e *superior/inferior* da página são *polarizados*, os elementos localizados na área *centro/margem* da página são *centrados*, e os elementos que mesclam as diferentes áreas são os *trípticos*, uma vez que, além dos elementos polarizados, possuem um elemento central chamado de *mediador*.

2) *Saliência*: diz respeito ao fato de que, alguns elementos representados na imagem, chamam mais atenção para si do que outros, por meio da utilização de

recursos como colocação em primeiro ou em segundo plano, tamanho relativo, contraste de cores, diferença de nitidez, entre outros (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Podemos ver um exemplo de *saliência* na FIGURA 21, que apresenta a imagem de um *pombo* que está totalmente saliente em relação aos demais elementos (telhado e muro), por meio de sua colocação em primeiro plano, do tamanho relativamente grande e da nitidez da sua imagem, apesar da cor opaca, diferentemente do fundo da imagem que aparece desfocado.



FIGURA 21 - Exemplo de saliência

Fonte: OpenClipart-Vector (2013). Disponível em: <<pixabay.com//>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

3) *Enquadramento*: refere-se à presença ou à ausência de dispositivos de *enquadramento*, que podem ser realizados por meio de quadros, molduras, linhas divisórias, espaços vazios, descontinuidades de cor e forma, entre outros, que conectam ou desconectam elementos de uma imagem, o que significa que eles devem ser lidos como um conjunto ou de forma isolada para a produção de sentido (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Um exemplo de *enquadramento* é apresentado na FIGURA 22, a seguir, na qual vários elementos são apresentados em quadros de cores distintas, mostrando que cada pessoa representada possui “um estilo diferente”, conforme a própria propaganda sugere. Já os dizeres da propaganda, aparecem em retângulos na cor azul, que combinam com as cores do rótulo do refrigerante anunciado que, por sua vez, também combina com a estampa de fundo

no qual o produto está apresentado, mostrando que todos os elementos fazem parte de um todo significativo e devem ser lidos em conjunto.



FIGURA 22 - Exemplo de enquadramento

Fonte: Disponível em: <<<http://carissimascatredivagens.blogspot.com.br/>>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Na FIGURA 22, também podemos perceber a oposição *dado/novo*, na qual a informação de que existem vários estilos e várias pessoas diferentes representam o dado, já conhecido pelo leitor, e a informação de que o guaraná anunciado pode ser consumido por todas as pessoas, independente de seu estilo, representa o novo. Isso demonstra que os elementos da função de composição não acontecem de forma isolada em cada imagem, mas sim de maneira integrada para a produção do sentido desejado pelo seu produtor.

A *função de composição*, portanto, pode ser resumida por meio do esquema apresentado na FIGURA 23, a seguir.

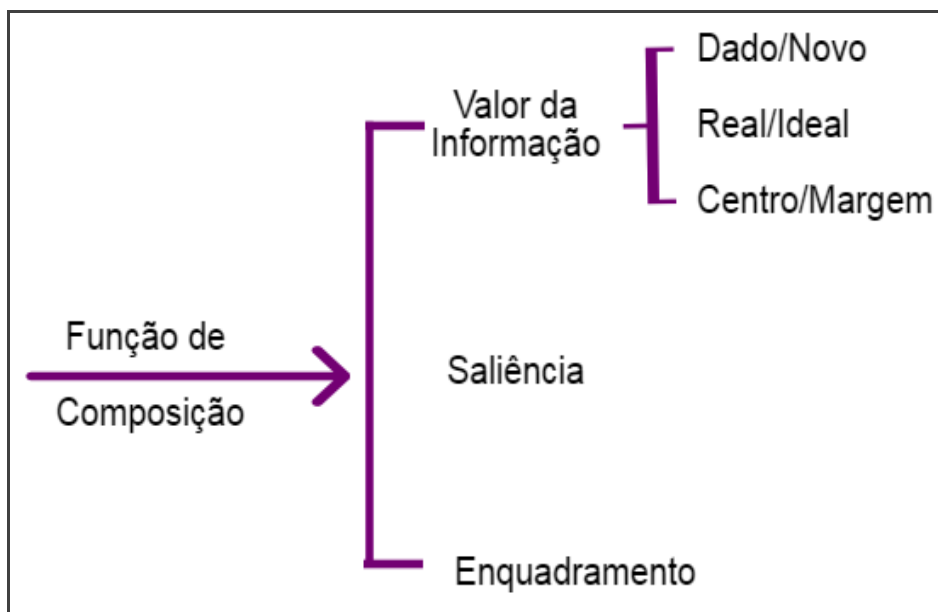


FIGURA 23 - Função de Composição

Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006).

Apesar de as três funções propostas na GDV (2006) serem apresentadas separadamente, isso não significa que cada imagem possui apenas uma delas. Na verdade, todos os textos multimodais podem apresentar as três funções, assim como acontece com os elementos da função de composição.

3.4 A Multimodalidade Aplicada ao Ensino de Línguas e ao Contexto de Educação a Distância

Como percebemos até aqui, a Multimodalidade é uma abordagem muito importante na sociedade contemporânea, uma vez que os textos com os quais nos relacionamos em nossa vida diária são cada vez mais multimodais, fazendo uso de diversos meios, modos e recursos semióticos. Dessa forma, esse conceito não pode ser deixado de lado no contexto educacional e, mais especificamente, no ensino de línguas, uma vez que, seja de LM ou de LE, é possível verificar a utilização de pressupostos dessa abordagem, principalmente, nos MDs.

De acordo com Kress (2010), ao analisarmos os MDs (impressos ou digitais), dos últimos sessenta ou setenta anos, é possível verificar mais mudanças ocorridas nas práticas sociais/pedagógicas e na utilização dos pressupostos da Semiótica, do que no conteúdo. Segundo o autor, isso se justifica pelo fato de haver um

distanciamento em relação ao domínio principal do modo de *escrita*, como único portador de significado, e uma crescente dependência do uso do modo de *imagem*.

Conforme aponta Ferraz (2009), no âmbito das mudanças ocorridas nos últimos anos, o ensino de línguas se mostra como uma das áreas que mais sofreu influências advindas das NTICs, isso se deve ao fato de que,

o apelo visual deixa de ser exclusivo do discurso publicitário, materiais didáticos também passam a apresentar maior quantidade de imagens e de cores. O texto, no qual predomina um único modo semiótico, não atende mais às novas necessidades da sociedade atual, que pede maior quantidade de informação. A famosa frase “uma imagem vale mais que mil palavras” ganha força e direciona a configuração dos discursos (FERRAZ, 2009, p. 155).

Ferraz (2009) discute a utilização da Multimodalidade nos MDs de LE, salientando a necessidade da exploração de vários modos semióticos para que os aprendizes possam estar preparados para uma interpretação efetiva dos textos multimodais em outra língua. Para tanto, a autora sugere que o ponto de partida seja “o conhecimento crítico dos vários modos semióticos que envolvem a produção de textos multimodais”, através da investigação da perspectiva do produtor de signos, “que busca representar a realidade por meio das formas simbólicas que considera mais plausíveis para determinado contexto”, ou seja, de seus posicionamentos ideológicos (FERRAZ, 2009, p. 157).

Outra autora que trata da Multimodalidade nos MDs de LE é Araújo (2011). Segundo a autora, no contexto educacional, “a relação com a leitura se dá, geralmente, por meio dos textos contidos em livros didáticos” e, embora sejam utilizadas outras mídias, tais como jornais, revistas, hipertextos, entre outros, o livro didático ainda possui “seu lugar de primazia enquanto meio fundamental na transmissão de conteúdos”, seja nas escolas ou nos cursos de LE, na esfera pública ou privada (ARAÚJO, 2011, p. 64). Entretanto, Araújo (2011) enfatiza que, entre outros modos semióticos, a leitura do visual é negligenciada nesses MDs, uma vez que ainda é predominante o conceito tradicional de texto linear, em oposição ao texto multimodal (mais modular). A autora salienta que,

o que se verifica não é a ausência de imagens em materiais didáticos, mas a negligência e a falta de sistematização por parte do sistema educacional em integrar o discurso imagético aos seus currículos enquanto meio legítimo de comunicação, garantindo seu espaço como linguagem que precisa ser decodificada, problematizada, ensinada (ALMEIDA, 2009; OLIVEIRA, 2006 *apud* ARAÚJO, 2011, p. 68).

O uso das NTICs em interação com a abordagem da Multimodalidade é discutida por Nascimento e colaboradores (2011). Segundo os autores, “o acesso a tecnologias de comunicação e de representação possibilita que um maior número de pessoas sejam autores de textos multimodais” (NASCIMENTO *et al*, 2011, p. 548). Da mesma forma, a abordagem da Multimodalidade é muito importante para o contexto da EAD, uma vez que auxilia na produção de MDs, além de ser fundamental para o *design* dos AVAs nos quais os cursos são disponibilizados, por meio de plataformas digitais. Segundo Pedrosa e Sant’Anna (2009, p. 44, tradução nossa⁶²),

é função dos estudiosos que se dedicam à preparação de materiais para EAD voltarem-se ao tema da multimodalidade para melhor adequarem os materiais e reconsiderarem questões teóricas [...], tal como a da noção de multimodalidade, inserida na área da semiótica social por Kress e van Leeuwen (2006, p. 6).

As autoras também enfatizam que o texto multimodal é o principal objeto da EAD, visto que o suporte virtual facilita sua utilização, produção e circulação. Para Pedrosa e Sant’Anna (2009), alguns aspectos não podem deixar de ser incluídos nas atividades voltadas para a EAD, tais como: (1) o *diálogo*, que deve ocorrer entre os docentes e os discentes; (2) as *caixas*, utilizadas para a organização de determinados elementos dos materiais, para explicar alguns detalhes e para acrescentar informações complementares relacionadas ao conteúdo que se deseja destacar; (3) as *ilustrações*, elementos essenciais do texto multimodal e que provocam diferentes efeitos de sentido; e (4) o *desenho formal de uma lição*, que deve seguir uma estrutura delimitada para cada sessão do curso.

Medeiros (2014) trata da escrita de graduandos em um AVA do curso de Pedagogia EAD da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pela UFMG. De acordo com a autora, “ao estudarmos a escrita nos contextos de autoria num ambiente virtual de aprendizagem, deparamo-nos com as influências dos aspectos multimodais desse ambiente sobre a escrita de nossos sujeitos” (MEDEIROS, 2014, p. 590).

⁶² [...] es función de los estudiosos que se dedican a la preparación de materiales para EAD volver al tema de la multimodalidad para mejor adecuar los materiales y reconsiderar cuestiones teóricas [...], tal como la de la noción de multimodalidad, inserida en el área de la semiótica social por Kress y van Leeuwen (2006, p.6).

Durante sua pesquisa, a autora percebeu que, nos contextos nos quais os alunos deveriam se expressar utilizando suas próprias palavras, ou seja, contextos de autoria (fóruns, *blogs* e *wikis*, por exemplo), a escrita desses alunos, mesmo que alfabética, também apresentou aspectos iconográficos. Isso significa que os diversos elementos utilizados pelos alunos - textos, imagens, cores, disposição, *layout* - contribuíram para a produção de sentidos (MEDEIROS, 2014, p. 591). A autora também salienta que,

num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõe a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita, como uma gramática visual (MEDEIROS, 2014, p. 591).

Em relação aos AVAs, Kress (2015b) afirma que as plataformas digitais oferecem uma forma de agência que, até seu surgimento, ainda não estava disponível. Segundo o autor, um AVA pode ser customizado de acordo com o “interesse” do usuário, além de ser possível projetar possíveis formas de relações sociais com o público potencial, oferecendo a ele as potencialidades de produção de sentidos, correspondentes à sua identidade e ao seu estilo.

Bezemer e Kress (2016) também tratam dessa questão afirmando que as plataformas *online* alargam a gama de tipos de AVAs que os usuários podem optar por se envolver. Ao mesmo tempo, as pessoas que já foram alunos de cursos oferecidos por meio de AVAs também podem participar como *designers* dos seus próprios cursos. Dessa forma, as plataformas *online* alargam as possibilidades de acesso e de participação, uma vez que ampliam o leque de recursos semióticos para a construção de AVAs.

Após a apresentação do referencial teórico que embasou esta pesquisa, tratamos da metodologia adotada neste trabalho, no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

“Podemos afirmar que as necessidades especiais não surgem só porque uma criança é surda, cega ou tem algum tipo de deficiência orgânica, mas que as mesmas surgem e muitas vezes se mantêm devido às possibilidades e/ou barreiras encontradas e vividas nas diferentes esferas e extratos sociais”. (TURETTA; GÓES, 2009)

4.1 Natureza da Pesquisa

Tendo em vista o objetivo principal desta pesquisa, que é analisar o papel de recursos multimodais em um curso sobre produção textual, na modalidade EAD, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para alunos surdos que cursam ou que já concluíram o Ensino Médio, o *estudo de caso* se apresentou como o método mais adequado para esta investigação de caráter *qualitativo/interpretativo*.

Segundo Chizzotti (2005), os pesquisadores que adotam a orientação qualitativa não se detêm à verificação das regularidades de uma determinada temática, como geralmente ocorre na perspectiva quantitativa, mas se dedicam

à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (CHIZZOTTI, 2005, p. 78).

Dessa forma, na pesquisa qualitativa, “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa”, já que “o sujeito-

observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2005, p. 78).

Em relação ao estudo de caso, Yin (2015, p. 04) aponta que este método é utilizado, em muitas situações, “para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Ainda segundo o autor, trata-se de uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real” (YIN, 2015, p. 17). De acordo com Chizzotti (2005, p. 102-103, grifos do autor), o estudo de caso supõe três fases:

- a) *a seleção e delimitação do caso*: o caso deve ser uma referência significativa para merecer a investigação e, por comparações aproximativas, apto para fazer generalizações a situações similares ou autorizar inferências em relação ao contexto da situação analisada.
- b) *o trabalho de campo*: visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações [...]. As informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível [...] que se preste para fundamentar o *relatório* do caso.
- c) *a organização e redação do relatório*: seu objetivo é apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo.

Fonseca (2002, p. 33 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39) também trata do estudo de caso, afirmando que este método “pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes”. Portanto, o “caso” acompanhado e analisado neste estudo é o curso EAD que nós projetamos, produzimos e implementamos, e que foi avaliado por profissionais da área do ensino de PL2 para surdos e pelos próprios alunos surdos, ao longo do desenvolvimento das atividades propostas e de sua interação com o *design* do AVA customizado para este fim. Assim, o “trabalho de campo” foi realizado neste AVA customizado, cujos dados foram coletados e analisados, conforme apresentado nas próximas seções.

4.2 Os Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa contou com dois grupos diferentes de participantes. O primeiro foi composto por profissionais da área do ensino de PL2 para surdos, e o segundo, por alunos surdos que estão cursando o Ensino Médio ou que já o concluíram.

Segundo Chizzotti (2005, p. 83), todas as pessoas que participam de uma pesquisa qualitativa “são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Assim, os dois grupos citados participaram e fizeram intervenções em etapas diferentes deste trabalho, de acordo com os objetivos a serem alcançados. Esses dois grupos são apresentados na próxima seção.

4.2.1 Os Profissionais da Área do Ensino de PL2 para Surdos

O primeiro grupo de participantes foi muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, como poderá ser visto no decorrer deste capítulo, esses profissionais realizaram uma avaliação formativa inicial do curso EAD que foi criado para este trabalho, a fim de verificarem sua adequação ao público-alvo, ao contexto de ensino/aprendizagem e aos procedimentos metodológicos adotados, além de analisarem o *design* (composição) das páginas dos módulos *online*.

Primeiramente, foram convidados dezessete profissionais, dentre eles surdos e ouvintes, que trabalham como professores de PL2 para surdos em escolas públicas ou como professores de Libras em universidades federais. Porém, apesar de sete profissionais terem aceitado o convite, somente quatro responderam ao questionário de avaliação do curso, sendo todos ouvintes e com conhecimentos em Libras, conforme pode ser visto no QUADRO 06⁶³, a seguir.

⁶³ Por motivo de sigilo, optamos por utilizar letras do alfabeto para referir-nos aos participantes desta pesquisa. Todas as informações a eles relacionadas foram coletadas por meio de questionários criados para os fins deste trabalho e que serão mais bem apresentados no decorrer deste capítulo.

Participantes	Nível de Formação	Profissão	Tempo de exercício da profissão	Cursos na área da surdez	Relação com as pessoas surdas
G	Doutorado em andamento	Professora Universitária	15 anos	Sim	Amigos, alunos e trabalho
L	Mestrado em andamento	Pedagoga e Professora	13 anos	Sim	Amigos, alunos e trabalho
A	Mestrado	Professora de Libras	5 anos	Sim	Amigos, alunos e trabalho
F	Mestrado	Professor	5 anos	Sim	Amigos, alunos e trabalho

QUADRO 06 - Descrição do primeiro grupo de participantes

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao uso do computador e da internet feito por esses participantes, todos responderam que utilizam esses recursos há mais de dez anos. A frequência de uso variou entre 10 e 19 horas (25%), 20 e 30 horas (25%) e mais de 30 horas por semana (50%), sendo que os maiores usos são para pesquisas na internet, digitação de documentos, acesso ao *e-mail* e a redes sociais, além de serviços de localização espacial/geográfica e plataformas de vídeos.

Já em relação à EAD, três participantes responderam que já realizaram algum curso nessa modalidade e apenas um relatou não ter realizado. Porém, todos já tiveram alguma experiência relacionada a esse tipo de educação, como professor, tutor ou criador de conteúdo. Especificamente sobre os AVAs, todos relataram conhecer o *Moodle*⁶⁴, tendo utilizado esse ambiente como suporte das disciplinas que lecionaram ou dos cursos que realizaram.

Segundo Chizzotti (2005, p. 83), dado o papel ativo dos participantes de pesquisas qualitativas, pressupõe-se que eles tenham “um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais”. Assim, a partir das

⁶⁴ O AVA que foi utilizado para a criação do curso EAD analisado nesta pesquisa será mais bem apresentado no decorrer deste capítulo.

características desse primeiro grupo de participantes, podemos perceber que todos se mostraram aptos e familiarizados com o tema, fazendo com que sua interação, intervenção e colaboração ocorressem de maneira efetiva para a construção desta pesquisa.

4.2.2 Os Alunos Surdos

O segundo grupo de participantes também foi de extrema importância para este trabalho, uma vez que, além de os alunos surdos realizarem os módulos do curso EAD, eles também fizeram uma segunda avaliação formativa e auxiliaram nas modificações que foram realizadas, ao longo do curso, apontando suas dificuldades e dúvidas em relação ao *design* do AVA, à medida que avançavam nos módulos.

Inicialmente, foram recebidas sete inscrições de alunos surdos que demonstraram interesse em realizar o curso à distância. Porém, um aluno desistiu antes do início das aulas e outros dois alunos desistiram após o curso ter começado. O QUADRO 07 apresenta as principais características dos alunos que continuaram no curso até sua conclusão, formando o segundo grupo de participantes desta pesquisa:

Participantes	Idade	Nível de Formação	Quando adquiriu a surdez?	Qual tipo de surdez?
M	23 anos	Ensino Médio Completo	Nasceu surda	Profunda
P	20 anos	Cursando o 2º ano do Ensino Médio	Antes dos dois anos de idade	Profunda
H	19 anos	Cursando o 2º ano do Ensino Médio	Antes dos dois anos de idade	Severa
T	21 anos	Cursando o 2º ano do Ensino Médio	Antes dos dois anos de idade	Moderada

QUADRO 07 - Descrição do segundo grupo de participantes

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao conhecimento de LS, todos os alunos afirmaram saber e utilizar a Libras, sendo que os três primeiros aprenderam a língua depois dos 7 anos de idade e, o último, antes dos 5 anos de idade, e relataram ter aprendido por meio de amigos ou no ambiente escolar. Já sobre o conhecimento de LP, os dois primeiros alunos afirmaram ter conhecimento básico e, os dois últimos, afirmaram ter um conhecimento médio.

A respeito do computador e da internet, três alunos relataram possuir ambos os recursos em casa e, apenas um, respondeu possuir somente a internet. Em relação ao tempo de uso, metade dos alunos começou a usar o computador há mais de quatro anos e a outra metade teve contato com o computador há um ou dois anos, porém, todos afirmaram utilizar a internet há mais de quatro anos. A utilização desses recursos tecnológicos dá-se, segundo os participantes, em casa, na casa de familiares e amigos, na escola ou no trabalho. Levando em consideração o motivo de utilização do computador e da internet, a maioria relatou acessar as redes sociais, principalmente *Facebook* e *Skype*, fazer trabalhos escolares, ler e enviar *e-mails*, assistir a filmes e jogar. Outra informação importante é que, somente um dos alunos, informou não ter realizado curso de informática.

Especificamente a respeito da EAD, todos os alunos responderam que nunca realizaram um curso nessa modalidade e que não conhecem o AVA *Moodle*. Apesar disso, percebemos, a partir das características apresentadas, que esses participantes se mostraram aptos à realização do curso criado para esta pesquisa, uma vez que possuem experiência com o computador e a internet, além de estarem habituados com os recursos tecnológicos utilizados, tais como vídeos, fóruns de discussão, *chats*, entre outros, que são bastante comuns nas redes sociais e nos espaços virtuais que afirmaram acessar.

4.3 O Curso de Redação para o ENEM

O curso nomeado “Curso de Redação para o ENEM” foi projetado, produzido, implementado e avaliado por meio de cinco etapas principais: (1) criação do conteúdo e das atividades; (2) customização do *design* do AVA utilizado; (3) avaliação formativa dos profissionais da área do ensino de PL2 para surdos; (4) divulgação e implementação; (5) avaliação formativa dos alunos surdos e correção

das redações produzidas pelos estudantes. Essas etapas são apresentadas a seguir.

4.3.1 Os Processos de Design e Produção

Os processos de *design* e produção do “Curso de Redação para o ENEM” ocorreram no período de março a abril de 2016. O tema escolhido para a criação do curso *online* foi a redação do ENEM, pelo fato de ser uma das barreiras encontradas pelos alunos surdos que desejam ingressar em uma faculdade, já que, à maioria das universidades federais e até mesmo a algumas faculdades particulares, o acesso dá-se por meio dessa avaliação. Segundo Pereira (2016), uma das grandes dificuldades encontradas pelo surdo é a redação, uma vez que

construir uma redação em outra língua exige um domínio e um poder de negociação entre língua [*sic*] muito complexo que o coloca em desvantagem aos demais candidatos que produzem em sua língua de origem. Além disso [*sic*] o ENEM disponibiliza intérpretes que podem auxiliar os alunos surdos, porém existe [*sic*] especulações de se [*sic*] é a maneira mais adequada a seguir, já que os mesmos só podem realizar a tradução de palavras, ou se não é mais uma maneira de dizer que há inclusão onde na verdade não existe (PEREIRA, 2016, p. 04).

Bisol e colaboradores (2010) também tratam dessa questão, enfatizando que, a cada dia, o número de alunos surdos ingressantes no ensino superior cresce no Brasil. De acordo com os autores, os dados do Ministério da Educação mostram que, no ano de 2003, somente 665 surdos frequentavam uma universidade e que, em 2005, esse número aumentou para 2.428, levando em consideração instituições públicas e privadas. Alguns motivos para esse crescimento são:

o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do *status* de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais (BISOL *et al*, 2010, p. 01).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), organizador da prova do ENEM, possui o documento “O atendimento diferenciado no ENEM”, publicado em maio de 2012, que propõe algumas diretrizes referentes à aplicação da prova para candidatos com cegueira, baixa visão, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira,

autismo, déficit de atenção e dislexia, além de incluir gestantes, lactantes, idosos e pessoas internadas ou em tratamento de saúde. De acordo com esse documento,

ao longo de sucessivas realizações do Exame, o processo de eliminação de barreiras e de provimento de serviços profissionais especializados e de recursos de acessibilidade vem se aprimorando. O Inep inclui essas temáticas na capacitação das equipes de elaboração e seleção dos itens, confecciona provas adaptadas, realiza leitura sensível das provas, controla a diagramação e a impressão dos cadernos de prova, capacita coordenadores e equipes de aplicação, financia a formação de profissionais especializados para atuarem no âmbito dos Exames, exige uma seleção cuidadosa das unidades de aplicação de prova e promove a correção diferenciada das redações (BRASIL, 2012, p. 01).

Especificamente no caso das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, os serviços profissionais especializados e os recursos de acessibilidade disponibilizados no ENEM são: (1) *tradutor/intérprete de Libras*, para pessoas surdas que utilizam a LS; (2) *leitura labial*, para pessoas com deficiência auditiva oralizadas; (3) *tempo adicional* de uma hora em cada dia de prova; e (4) *correção diferenciada das redações*, na qual “são adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005” (BRASIL, 2012, p. 06).

Diante do tema escolhido, o curso produzido para fins dessa pesquisa foi dividido em módulos, de acordo com a *Matriz de Referência para Redação do ENEM*, que é composta pelas seguintes competências:

- I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
- III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2016, p. 89-90).

Além das cinco competências citadas, o curso contou com outros quatro módulos: (1) módulo sobre o gênero textual artigo de opinião, com o objetivo de “nomear” o tipo textual dissertativo-argumentativo e pelo fato de ser um gênero que possui, praticamente, as mesmas características da redação que é solicitada aos candidatos; (2) módulo sobre a redação, trazendo informações gerais sobre essa prova e sobre o ENEM como um todo; (3) módulo destinado à postagem da redação final que foi escrita pelos alunos, ao longo do curso; e (4) módulo para a entrega dos

certificados, para a correção das redações e para preenchimento do questionário de avaliação formativa dos alunos. Dessa forma, a divisão do curso foi realizada conforme apresentado no QUADRO 08:

Módulos	Temáticas
1	O gênero artigo de opinião
2	A redação do ENEM
3	Competência I
4	Competência II
5	Competência III
6	Competência IV
7	Competência V
8	Redação Final
9	Sua opinião sobre o curso e certificado

QUADRO 08 - Módulos do “Curso de Redação para o ENEM”

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a divisão, foram selecionados materiais, exemplos e conteúdos relacionados às temáticas de cada um dos módulos e o curso foi planejado⁶⁵ por meio de um documento do *Word*, a fim de fazermos as alterações necessárias antes de sua transposição para o AVA escolhido. Para a criação do conteúdo disponibilizado no curso e das atividades que foram propostas aos alunos, seguimos algumas das recomendações de Souza (2015), e o “Modelo Didático de Produção Escrita em LE”, de Dias (2004).

Em sua tese de Doutorado, Souza (2015, p. 231) propôs um guia de recomendações⁶⁶, “com foco na integração de alunos surdos, em cursos a distância em língua portuguesa, para uso por profissionais (professores, *designers* instrucionais etc) que atuam na EAD”. A autora enfatiza em seu guia que as

⁶⁵ O planejamento realizado para o curso se encontra salvo em formato PDF no CD que segue junto com o exemplar da pesquisa.

⁶⁶ O guia completo proposto pela autora se encontra no Anexo A desta pesquisa.

recomendações destacam a importância da LS no processo de aprendizagem dos surdos e os aspectos que podem dificultar seu aprendizado por meio de conteúdos veiculados na LP.

Esse guia, segundo Souza (2015, p. 231), “contém 42 recomendações subdivididas em 7 categorias: *Design*, Sistema de Ajuda, Didático-Pedagógicas, Vocabulário, Áudios, Vídeos em Língua Portuguesa e Libras, Vídeos em Libras”. Além disso, para cada uma das recomendações, foram apresentados: “código da recomendação, descrição da recomendação, justificativa de uso, as referências de pesquisas utilizadas como fundamentação e o método de descoberta” (SOUZA, 2015, p. 231).

Para a criação do conteúdo e das atividades do curso *online* desta pesquisa, foram utilizadas as recomendações da autora quanto aos procedimentos *Didático-Pedagógicos* (categoria 3) e ao *Vocabulário* (categoria 4), apresentadas abaixo:

Categoria 3: Didático-Pedagógicas⁶⁷ - apresenta um conjunto de dez (10) recomendações que envolvem os aspectos pedagógicos da interface e de comunicação envolvendo alunos surdos.

RDP2⁶⁸. Oferecer uma apresentação de informações sobre a disciplina em Libras.

RDP3. Utilizar recursos para contextualizar e organizar informações de textos extensos.

RDP4. Apresentar os enunciados das atividades em vídeos em Libras ou oferecer a opção de tradução por avatares em Libras.

RDP5. Apresentar os enunciados das atividades com textos objetivos e claros.

RDP6. Disponibilizar aplicativo de tradução para Libras para auxiliar a compreensão de textos escritos em LP.

RDP7. Apresentar exemplos para os conceitos, especialmente, os mais complexos e abstratos, explorando textos, imagens, animações e vídeos.

RDP8. Para os exercícios de completar palavras, sugere-se incluir vídeos em Libras para as palavras ou expressões.

RDP10. Fornecer, preferencialmente, recurso para comunicação em Libras nos fóruns e mensagens (através do envio de vídeos) e nos chats (através do recurso de webcam).

Categoria 4: Vocabulário⁶⁹ - apresenta um conjunto de sete (7) recomendações relacionadas ao vocabulário utilizado na interface e conteúdo do curso.

⁶⁷ As recomendações 01 e 09 da categoria 3 não foram seguidas para a criação do curso, portanto, não foram apresentadas.

⁶⁸ A sigla RDP refere-se a Recomendações Didático-Pedagógicas.

⁶⁹ A recomendação 02 da categoria 4 não foi seguida para a criação do curso, portanto, não foi apresentada.

RV1⁷⁰. Disponibilizar glossários/dicionários com termos específicos da área de estudo e expressões não comuns e/ou mais complexas com conceitos, exemplos contextualizados, imagens e, se possível, sinalização em Libras.

RV3. Destacar as palavras mais complexas cujos sinônimos estão cadastrados no glossário/dicionário.

RV4. Informar o significado das siglas, mostrando cada uma das palavras que compõem as siglas.

RV5. Evitar o uso de gírias, palavras complexas e pouco comuns.

RV6. Usar metáforas e linguagem conotativa com elementos indicativos da presença deste recurso de linguagem.

RV7. Produzir textos curtos e objetivos, buscando simplicidade na construção das frases (SOUZA, 2015, p. 280).

Estas recomendações foram importantes para a criação dos enunciados das questões, a apresentação de textos extensos no conteúdo, o uso da tradução em Libras, a disponibilização de glossários para conceitos complexos, entre outros. De igual importância para a criação das atividades foi o “Modelo Didático de Produção Escrita em LE”, de Dias (2004, p. 213-215), que propõe as seguintes etapas:

1. Pré-escrita: “ênfase especial é colocada nas estratégias de processamento descendente, incluindo considerações tanto sobre o tópico e a função comunicativa do texto”, abrangendo suas características básicas de organização relacionadas ao gênero textual, ao público-alvo pretendido, aos suportes e aos locais de publicação, “de modo que o autor seja capaz de incorporar máximas da quantidade, da qualidade e da relevância ao processo de produção textual”. Essa etapa é composta por:

1.1 Levantamento de ideias (*brainstorming*): é a oportunidade que o aluno tem de discutir sobre o tema e o gênero que irá produzir, levando em consideração as condições de produção que são especificadas na atividade de escrita. Isso pode ser realizado por meio de “discussões em grupos, acesso à Internet, leituras, atividades de compreensão escrita ou oral que precedem a tarefa de produção de textos”.

1.2 Planejamento (plano textual): é o momento no qual o aluno deve produzir o seu plano textual, ou seja, um esquema daquilo que pretende escrever, levando em consideração o levantamento de ideias feito anteriormente e as condições de produção especificadas na atividade de escrita. É importante que o aluno incorpore a noção de que essa é uma etapa essencial que “pode contribuir para a produção de

⁷⁰ A sigla RV refere-se a Recomendações de Vocabulário.

um texto claro, coerente e bem organizado, em função do gênero textual e dos objetivos de escrita”.

2. O processo de escrita - rascunhos, revisões, edição final e “publicação”:

inclui considerações direcionadas aos processamentos descendente e ascendente, “com ênfase especial nas sinalizações de pistas na superfície textual por meio da exploração do conhecimento léxico-sistêmico e das articulações de sentido a serem estabelecidas”. Nesse processo, as múltiplas revisões feitas pelos próprios colegas se tornam essenciais, a fim de que o texto seja aperfeiçoado ao longo da produção textual. Para tanto, o professor deve estabelecer critérios para as revisões que levem em consideração as características textuais e a correção gramatical, além de incentivar os alunos a utilizarem editores de texto, programas de apresentação e de verificação ortográfica, recursos de diagramação, dicionários, gramáticas e anotações feitas em sala, a fim de que seu texto tenha um *layout* semelhante ao gênero que está sendo produzido. Para a etapa de “publicação”, é importante que o texto criado seja socializado, por exemplo, por meio de murais na sala de aula, portfólios individuais, *sites* da turma, cartazes, etc. O importante nesse processo é que “o aluno-produtor de texto perceba que o seu texto atendeu às suas funções comunicativas básicas ao ser lido por um leitor que o fez funcionar linguística e tematicamente no processo de construção de sentidos”.

3. Pós-escrita: é uma etapa dedicada a “reflexões e sistematizações não só sobre as características próprias de cada um dos gêneros textuais produzidos, como também sobre os aspectos gramaticais relacionados a tais textos”, com o intuito de desenvolver o conhecimento textual e lexical dos alunos.

Dessa forma, podemos perceber que o modelo proposto por Dias (2004) concebe a escrita como um processo social e interativo, entre o autor e o leitor, por meio do texto, ou seja, possui um caráter cíclico/recursivo (não linear) e leva em consideração a importância da colaboração entre pares (*feedback*), ao longo da produção textual. As etapas propostas por Dias (2004) podem ser resumidas por meio da FIGURA 24, a seguir.

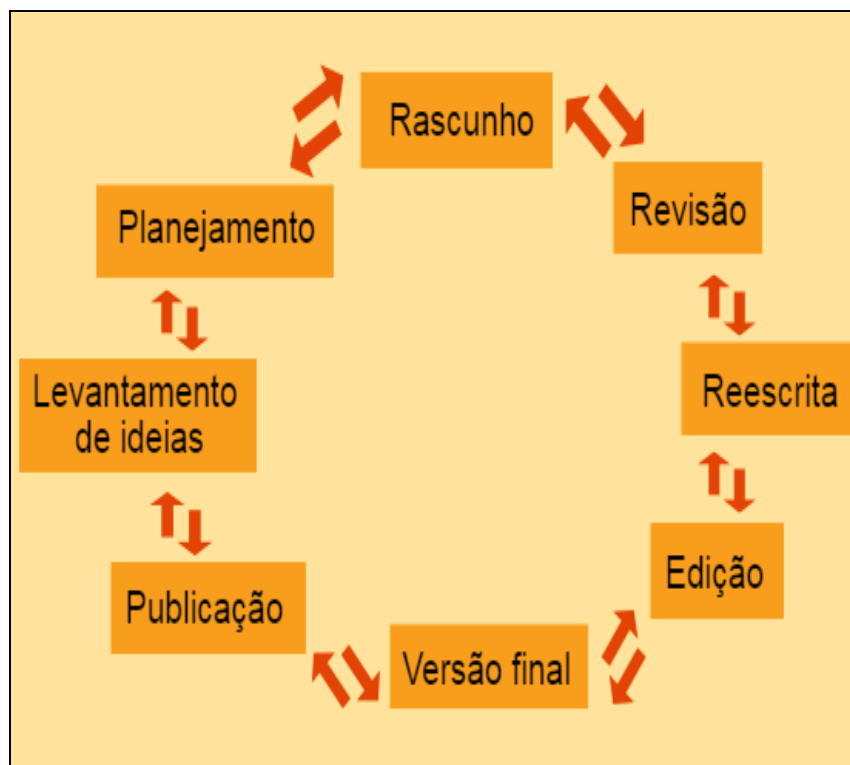


FIGURA 24 - O processo cíclico da escrita

Fonte: Adaptado de Dias (2004, p. 212).

Para a seleção e a criação de materiais multimodais do curso, tais como vídeos, textos, imagens, infográficos, mapas conceituais, recursos tecnológicos, utilizamos a “Proposta Multimodal de Desenvolvimento de Mídias para o Ensino de L2”, de Ferraz (2011). Essa proposta foi criada pela autora como contribuição social em sua tese de Doutorado, com base em suas conclusões e análises realizadas em sua pesquisa, servindo, segundo a autora, “como caminho plausível para a elaboração de mídias de português como segunda língua em uma perspectiva discursiva crítica” (FERRAZ, 2011, p. 22). A proposta criada pela autora é composta por seis etapas, apresentadas na FIGURA 25, a seguir.



FIGURA 25 - Proposta Multimodal de Desenvolvimento de Mídias para o Ensino de L2

Fonte: Ferraz (2011, p. 166).

Ferraz (2011, p. 168-176) explica essas seis etapas da seguinte maneira:

Etapa 01: consiste em reconhecer as especificidades do perfil do aluno, garantindo que a comunicação possa ser desenvolvida no âmbito do ensino de L2. Essa etapa se justifica pelo fato de ser extremamente importante saber para quem as aulas são planejadas, “pois isso embasa a escolha da mídia que melhor serve aos propósitos de significar, tendo em mente mais de uma modalidade discursiva”.

Etapa 02: ao escolher a mídia a ser utilizada, é necessário atender às demandas do público-alvo. Dessa forma, a escolha não pode ser realizada somente por uma “facilidade em sua produção, mas deve ser guiada pelos benefícios que determinado

recurso poderá promover em termos de produção variada de língua em suas contextualizações na vida diária”, ou seja, a produção e a utilização da língua por meio de vários modos semióticos, em diferentes contextos. Portanto, esse trabalho envolve “debates, experimentação, análise e avaliação, em um processo com avanços e recuos, mas firme e definitivo”.

Etapa 03: aponta para o fato de que “os recursos semióticos isolados não contribuem para a construção de significados em textos”, portanto, devem ser considerados em conjunto. Assim, durante a elaboração de mídias é necessária uma atenção especial aos recursos potenciais de significado, além de um bom entendimento de sua lógica organizacional, por meio da previsão de possíveis trajetórias (ou *caminhos de leitura*, KRESS, 2003) que serão traçadas ou percorridas pelo usuário. Para tanto, “a escolha lexical dos *hyperlinks*, dos ícones, dos símbolos, das cores, da trajetória horizontal ou da vertical em diferentes mídias define a forma e o emprego dos recursos semióticos”.

Etapa 04: “para traçar um percurso gerativo de sentido que possibilite o tratamento de diferentes formas de expressão da linguagem em contextos específicos de uso, é necessário estabelecer limites organizacionais, entre eles o tema”. Esse tema será responsável por nortear a mídia e pode ser de fontes variadas, servindo como fio condutor para o processo de ensino/aprendizagem. Sua escolha não funciona como um fator limitador do número de recursos que poderão ser utilizados, mas promove a expressão de uma mesma ideia de maneiras diferentes.

Etapa 05: a seleção dos diferentes recursos semióticos é que sustenta o todo significativo, uma vez que estes são determinantes para a construção dos sentidos. Sua disposição, portanto, não pode acontecer de maneira aleatória, uma vez que, “quando um produtor faz sua escolha, são levados em conta o público alvo, o suporte em que será veiculado, os interlocutores, enfim, as condições de produção”.

Etapa 06: “considerar um princípio de integração pode auxiliar a compreender como textos multimodais integram diferentes recursos semióticos aos seus princípios de organização”. Esses recursos não devem ser simplesmente justapostos, mas

combinados e integrados de modo a formar um todo complexo que não pode ser reduzido ou explicado separadamente.

Após essa primeira etapa de planejamento e produção dos materiais, do conteúdo e das atividades do curso, passamos para a etapa de customização do *design* do AVA utilizado e da transposição do conteúdo criado inicialmente no *Word* à plataforma escolhida para a implementação do curso, conforme será apresentado na próxima seção.

4.3.2 Customização do Ambiente Virtual de Aprendizagem

Segundo Bezemer e Kress (2016), após a seleção dos recursos a serem utilizados para a produção de sentido, no caso da criação de materiais voltados para o ensino, chega o momento da organização do que foi escolhido, naquilo que os autores chamam de *arranjo*, e que já foi comentado brevemente no capítulo anterior. De acordo com os autores,

as decisões do *design* têm que ser feitas em relação ao arranjo dos signos no ambiente de aprendizagem. Em que ordem eles serão representados? Que tipo de arranjo semiótico será usado em sua representação? De uma perspectiva, essa é tanto uma decisão epistemológica quanto pedagógica - ou seja, social: que arranjo de signos é o melhor para este público e para este propósito, e que ordem é melhor para apresentar as entidades selecionadas para a representação de aprendizes e para o seu engajamento (imaginado) com esse ambiente? (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 77, tradução nossa⁷¹).

No caso do curso criado para esta pesquisa, os recursos selecionados foram organizados em um AVA, que precisou ser customizado para se adequar ao público-alvo desejado, nos meses de maio e junho de 2016. Segundo Valentini e Soares (2005 *apud* BELMONTE; GROSSI, 2010, p.04), um AVA é um espaço socialmente construído, “constituído de interações cognitivo-sociais sobre, ou em torno de, um objeto de conhecimento, no qual as pessoas interagem mediadas pela linguagem da hipermídia visando o processo de ensino-aprendizagem”.

⁷¹ Design decisions have to be made about the arrangement of the signs in the learning environment. In what order will they be represented? What kind of semiotic arrangement will be used in their representation? From one perspective, this is both an epistemological and a pedagogic – that is, a social – decision: what arrangement of signs is best for this audience and this purpose, and in what order is it best to present the entities selected for representation to learners, and for their (imagined) engagement with that environment?

Desse modo, um AVA seria o principal elemento mediador na EAD, uma vez que combina diversas possibilidades de interação e de interatividade com materiais e ferramentas variados, tais como “*emails*, listas e grupos de discussão, conferências, *sites* e *blogs*, nos quais textos, hipertextos, vídeos, sons e imagens estão presentes”, fazendo com que seja possível reunir “a flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço” (BELLONI, 2008, p. 59 *apud* BELMONTE; GROSSI, 2010, p. 05).

O AVA escolhido para a implementação do “Curso de Redação para o ENEM” foi o *Moodle*, que é o segundo na lista dos vinte ambientes virtuais mais populares no mundo, segundo os dados coletados pelo *site Capterra.com*, que é um portal que fornece informações sobre vários *softwares* para pessoas que buscam algum recurso específico para suas empresas. Os três primeiros colocados dessa lista podem ser vistos na FIGURA 26:



FIGURA 26 - Os três AVAs mais utilizados na lista dos vinte mais populares do mundo

Fonte: <<<http://www.capterra.com/>>>. Acesso em: 03 set. 2016.

Segundo o Grupo Ânima Educação (2013, p. 22), “o termo *Moodle* é um acrônimo do inglês ‘*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*’ (ambiente de aprendizagem dinâmico e modular orientado a objetos)” e foi criado em

2001, por Martin Dougiamas, educador e cientista da computação. Ainda de acordo com o grupo, em sua concepção inicial, o projeto do *Moodle* era direcionado para “programadores e acadêmicos da educação, e constituía-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa” (ÂNIMA EDUCAÇÃO, 2013, p. 22).

Atualmente, o *Moodle* possui recursos que podem ser utilizados para enriquecer a aprendizagem dos alunos e o conteúdo do curso, uma vez que, por meio dele, é possível, dentre outras coisas: (1) criar atividades colaborativas síncronas e assíncronas (*chats*, fóruns, *wiki* e banco de dados); (2) disponibilizar material didático por meio de arquivos (*links* e outros tipos de recursos próprios do AVA); e (3) avaliar a aprendizagem por meio de atividades (tarefas, questionários, pesquisas, entre outros) (ÂNIMA EDUCAÇÃO, 2013). Ademais, no ambiente virtual *Moodle*,

o professor tem como papel conduzir os alunos às metas de aprendizagem definidas, atuando como editor e criador de conteúdos, e também como monitor e moderador das atividades. Além disso, ele precisa motivar o aluno na construção do conhecimento com base nas suas habilidades e conhecimentos próprios, ao invés de simplesmente transmitir o que sabe. Assim, o aluno deixa de exercer apenas o papel passivo de receptor de conhecimento e passa a exercer um papel ativo de construtor do conhecimento (ÂNIMA EDUCAÇÃO, 2013, p. 28).

O *Moodle* é regido pela Licença Pública Geral (GPL) e, geralmente, é disponibilizado por empresas ou instituições que adquirem seu código fonte (ÂNIMA EDUCAÇÃO, 2013). No caso desta pesquisa, o *Moodle* utilizado foi disponibilizado pela plataforma *Aprender Livre*, que diz respeito a uma comunidade de aprendizagem livre e aberta, em funcionamento desde 2006. Segundo a própria plataforma, atualmente, o *Aprender Livre* atende a mais de 2.000 educadores e 20.000 alunos em todo o Brasil e em diversos países que falam a LP. A missão da plataforma é “contribuir com a transformação social a partir da educação, com ênfase no uso de tecnologias e recursos educacionais abertos de forma a favorecer o empoderamento social, cultural e econômico de educadores e educandos”⁷². Ainda de acordo com a plataforma *Aprender Livre*,

⁷² Informação disponível em: <<<https://moodle.aprenderlivre.org/>>>. Acesso em: 04 set. 2016.

neste espaço virtual, de forma crítica, construtiva e colaborativa podemos propor cursos e criar salas de aula virtuais. Os criadores dos cursos podem utilizar diferentes ferramentas de interação como fóruns, enquetes, envio de trabalhos, *blog* do curso, *chat*, questionário, *wiki*, vídeos etc.

Para a customização do AVA *Moodle* seguimos as categorias 1, 2, 6 e 7⁷³ propostas no guia de recomendações de Souza (2015, p. 279-282), apresentadas abaixo:

Categoria 1: Design - apresenta um conjunto de oito (8) recomendações para a organização da informação, *design* e *layout* da interface do curso/disciplina para atender a forma de comunicação adequada aos alunos surdos e, assim, diminuir a carga cognitiva da interface. Se um AVA for utilizado, a implementação conforme estas recomendações precisa ser adaptada às possibilidades oferecidas.

RD1⁷⁴. Explorar os recursos visuais didáticos (ícones, imagens, animações, vídeos) associados aos conteúdos textuais (material didático, exercícios) para possibilitar melhor comunicação para os surdos.

RD2. Aplicar o princípio da redundância através de mídias alternativas para apresentar uma mesma informação, com cautela, em função da acuidade visual periférica dos surdos.

RD3. Associar imagens (e, se possível, sinais) aos conceitos mais complexos e importantes no contexto da disciplina.

RD4. Utilizar rótulos com verbo no infinitivo para os botões de ação.

RD5. Utilizar cores para indicar mudança de contextos.

RD6. Oferecer ilustrações claras e objetivas acompanhadas de uma breve descrição, evitando ambiguidades que possam comprometer a compreensão pelos alunos.

RD7. Informar o correspondente textual para os ícones, através de *tooltips* (dicas) ou um pequeno rótulo.

Categoria 2: Sistema de Ajuda - apresenta um conjunto de duas (2) recomendações para proporcionar ao aluno surdo uma ajuda contextualizada a partir de suas necessidades de uso e características peculiares.

RSA1⁷⁵. Disponibilizar tutoriais introdutórios com visão geral do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

RSA2. Disponibilizar tutoriais de ajuda para uso de recursos mais complexos do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Categoria 6: Vídeos em Língua Portuguesa e Libras⁷⁶ - apresenta um conjunto de seis (6) recomendações gerais aplicadas a vídeos em língua portuguesa e Libras presentes na interface.

⁷³ A única categoria do guia de recomendações de Souza (2015) que não foi utilizada nesta pesquisa foi a de número 5, referente a *áudios* (músicas, *podcasts*, falas, efeitos de som e mensagens), uma vez que estes recursos não foram utilizados no curso *online* criado.

⁷⁴ A sigla RD refere-se a Recomendações de *Design*.

⁷⁵ A sigla RSA refere-se a Recomendações de Sistema de Ajuda.

⁷⁶ As recomendações 02 e 05 da categoria 6 não foram seguidas para a criação do curso, portanto, não foram apresentadas.

RVG1⁷⁷. Apresentar um título claro para os vídeos, uma breve descrição textual, duração, formato e tamanho dos vídeos.

RVG3. Oferecer transcrições escritas em LP e tradução em Libras e legendas para vídeos com conteúdos sonorizados.

RVG4. Produzir legendas em LP para os conteúdos sonorizados presentes em vídeos seguindo diretrizes que garantam sua qualidade.

RVG6. Apresentar as janelas de vídeo maiores que 320 pixels de largura e 240 pixels de altura.

Categoria 7: Vídeos em Libras⁷⁸ – apresenta um conjunto de quatro (4) recomendações aplicáveis para os recursos de vídeos em Libras presentes na interface.

RVL1⁷⁹. Sinalizar os conteúdos em Libras em velocidade adequada para os surdos com diferentes níveis de competência linguística em Libras.

RVL2. Oferecer transcrições escritas e legendas em LP para vídeos em Libras, com intérpretes ou avatares, de forma sincronizada.

RVL3. Produzir vídeos em Libras seguindo diretrizes que garantam sua qualidade.

Além das recomendações de Souza (2015), nessa fase de customização do AVA e de inserção do material criado no *Moodle*, seguimos: (1) as categorias da função de composição (valor da informação, saliência e enquadramento), propostas por Kress e van Leeuwen (2006), já apresentadas no Capítulo 3 desta pesquisa; e (2) a proposta multimodal de desenvolvimento de mídias para o ensino de L2, de Ferraz (2011), apresentada anteriormente neste capítulo 4.

4.3.3 Avaliação Formativa dos Profissionais

Após o planejamento e a produção do curso, a inserção do material criado no *Moodle* e a customização do AVA, o curso foi avaliado pelos profissionais da área do ensino de PL2 para surdos, no mês de julho de 2016, a fim de verificarmos a adequação do *design* customizado para o público-alvo e para o contexto de educação no qual esta pesquisa está inserida.

Moreira (2003, p. 74) enfatiza a importância da avaliação para a EAD “como instrumento capaz de viabilizar uma intervenção diferenciada no processo de ensino/aprendizagem”. Segundo a autora, não somente o desempenho dos estudantes “deve constituir objeto de avaliação como também a atuação de professores e tutores, a adequabilidade da metodologia, das estratégias didáticas e

⁷⁷ A sigla RVG refere-se a Recomendações de Vídeos Gerais.

⁷⁸ A recomendação 04 da categoria 7 não foi utilizada, portanto, não foi apresentada.

⁷⁹ A sigla RVL refere-se a Recomendações de Vídeos em Libras.

dos instrumentos utilizados” (MOREIRA, 2003, p. 74). Dessa forma, os profissionais convidados fizeram uma avaliação formativa do *design* do curso, para que este pudesse ser alterado de acordo com as sugestões de pessoas que atuam diretamente na área do ensino de PL2 para surdos, antes do início das aulas.

De acordo com Ribeiro (2011, p. 54), a avaliação formativa, no contexto da modalidade EAD, “designa uma sequência de testes aplicados durante o desenvolvimento de uma unidade didática”. Assim, a avaliação dos profissionais foi constituída pelas seguintes etapas: (1) aceite do convite enviado por *e-mail*⁸⁰; (2) leitura do roteiro de avaliação, no qual constavam as recomendações sugeridas por Souza (2015), a proposta multimodal de Ferraz (2011) e um tutorial de como acessar o curso; (3) acesso ao AVA e navegação pelos módulos, a fim de verificar se o *design* do curso estava de acordo com o proposto pelas autoras; e (4) avaliação do *design* do curso por meio de um questionário⁸¹ criado no *Google Docs*⁸², contendo questões de cunho pessoal, acadêmico, profissional e relacionadas às propostas de Souza (2015) e Ferraz (2011), além de uma pergunta sobre a tipografia e outra sobre as cores que foram utilizadas no curso.

As sugestões feitas pelos profissionais, durante a avaliação formativa foram colocadas em prática no curso, antes do início das aulas *online*, e as suas respostas ao questionário, são apresentadas e avaliadas no Capítulo 5 desta pesquisa.

4.3.4 Divulgação e Implementação do Curso

Enquanto os profissionais realizavam a avaliação formativa do *design* do curso, este foi divulgado de três maneiras diferentes: (1) por meio de um vídeo em Libras na rede social *Facebook* constando as informações referentes ao curso e à seleção dos alunos; (2) por meio de um cartaz⁸³ com as mesmas informações em forma de infográfico, em uma escola pública que recebe alunos surdos do Ensino

⁸⁰ O convite enviado por *e-mail* aos profissionais se encontra no Apêndice A desta pesquisa.

⁸¹ Algumas perguntas do questionário foram baseadas no “Formulário de Validação do Guia de Recomendações”, de Souza (2015, p. 363-393), outras foram criadas pelas pesquisadoras, com base nos procedimentos metodológicos utilizados para a produção do curso *online*. O questionário completo se encontra no Apêndice C desta pesquisa.

⁸² Segundo o *site techtudo.com*, “o *Google Docs* é um serviço para *Web*, *Android* e *iOS* que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los com amigos e contatos profissionais”. Acesso em: 04 set. 2016.

⁸³ O cartaz criado para divulgação se encontra no Apêndice E desta pesquisa.

Médio; e (3) por meio de *e-mail* contendo as informações, o cartaz e o vídeo que foram criados, enviado para uma instituição de surdos de Belo Horizonte.

Em todos os meios de divulgação, foi enviado o *link* para acesso do questionário⁸⁴ de seleção dos alunos, também criado no *Google Docs*, composto por questões pessoais, específicas e sobre seus conhecimentos a respeito do ENEM, a fim de verificarmos quais alunos possuíam o perfil desejado para o curso.

Aos alunos selecionados no final do mês de julho de 2016, foi enviado um *e-mail*⁸⁵ com instruções e dois tutoriais, um em Libras e um com *prints* das páginas, ensinando como se inscrever na plataforma virtual e ter acesso ao curso. Para facilitar o contato e a comunicação entre os alunos surdos e a professora pesquisadora, foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp*⁸⁶, que foi utilizado durante todo o curso para envio de avisos, lembretes e notícias, além de servir como um local de esclarecimento de dúvidas dos alunos. A comunicação no grupo ocorreu na forma escrita, servindo como mais um meio de interação e utilização da LP em um contexto real de uso, conforme será mais bem apresentado no Capítulo 5 desta pesquisa.

A realização do curso pelos estudantes surdos se deu nos meses de agosto e setembro de 2016, sendo cada módulo disponibilizado em uma semana. Em cada semana, os alunos tiveram de acessar a plataforma virtual, pelo menos, durante 5h, a fim ler o conteúdo e fazer as atividades propostas nos módulos. Dessa forma, o curso, composto por nove semanas de duração, teve o total de 45h de aulas virtuais.

Ao longo do curso, outras mudanças se fizeram necessárias nos módulos e no *design* do AVA *Moodle*, além das modificações sugeridas pelos profissionais na primeira avaliação formativa, com o intuito de facilitar o acesso dos alunos surdos, mediante as dúvidas e os problemas que estes apresentaram à professora pesquisadora, no decorrer dos módulos. Segundo Laville e Dione (1999), o processo de modificação e de adaptação é comum em pesquisas que utilizam o método de estudo de caso, uma vez que o pesquisador possui tempo disponível para adaptar

⁸⁴ O questionário de seleção dos alunos se encontra no Apêndice F desta pesquisa.

⁸⁵ O *e-mail* enviado para os alunos, bem como o tutorial de *prints* se encontram nos Apêndices G e H desta pesquisa.

⁸⁶ Segundo a *Wikipédia*, o *WhatsApp* é “um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet”. Disponível em: <<<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>>>. Acesso em: 04 set. 2016.

seus “instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso”, uma vez que não há um protocolo de pesquisa que necessite permanecer imutável (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 156). As novas mudanças que precisaram ser realizadas serão apresentadas e discutidas no Capítulo 5 desta pesquisa.

4.3.5 Avaliação Formativa dos Alunos e Correção das Redações

Segundo Moreira (2003), a avaliação formativa diz respeito a uma forma de avaliação que acontece de maneira processual, ou seja, ao longo do processo de ensino/aprendizagem, a fim de que seja possível observar e compreender, de maneira mais metódica, o desempenho de cada estudante, e de modo que possa “ocorrer um ajuste, de maneira sistemática e individualizada, das intervenções pedagógicas e das situações didáticas, de tal forma que sejam ampliadas as chances de aprendizagem dos alunos” (MOREIRA, 2003, p. 76). Dessa forma,

ao possibilitar a identificação das dificuldades específicas apresentadas pelos alunos, além de desvelar as falhas e necessidades de mudança na ação docente, “a aplicação frequente de testes de avaliação formativa regula a aprendizagem dos alunos e ajuda a motivá-los a empenhar o esforço necessário no momento adequado” (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1983, p. 60 *apud* RIBEIRO, 2011, p. 54).

A avaliação formativa do “Curso de Redação para o ENEM” foi realizada pelos alunos surdos, por meio de atividades propostas ao final de cada módulo, utilizando recursos como fóruns de discussão, pesquisa, *wiki*, *chat*, oferecidos pelo próprio Moodle, e o mural *online* do recurso digital *Padlet*⁸⁷. Além disso, foi disponibilizado um questionário⁸⁸ de avaliação geral, também criado no *Google Docs*, no último módulo do curso. As avaliações feitas no final de cada módulo foram importantes

⁸⁷ Segundo o *blog* “Sites úteis para professores”, o *Padlet* é “um aplicativo de Internet que permite que as pessoas expressem seus pensamentos sobre um tema comum facilmente. Ele funciona como uma folha de papel *on-line* onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo (por exemplo, imagens, vídeos, documentos de texto) em qualquer lugar da página, junto com qualquer um, de qualquer dispositivo”. Disponível em: <<<http://sitesparasaladeaula.weebly.com/padlet.html>>>. Acesso em: 04 set. 2016.

⁸⁸ O questionário de avaliação formativa dos alunos foi composto por algumas perguntas baseadas no “Questionário para seleção de participantes - versão 01” e no “Questionário final para seleção de participantes”, de Souza (2015, p. 345-353), e outras questões criadas pelas pesquisadoras. Este questionário se encontra no Apêndice J desta pesquisa.

para que fossem realizadas as adequações e mudanças, ao longo dos módulos, e para verificar o andamento da aprendizagem dos alunos. A avaliação final, por outro lado, serviu para verificarmos o nível de satisfação dos alunos em relação ao curso *online* como um todo.

Após a publicação das redações finais dos alunos no módulo 08 do curso, elas foram corrigidas com base na *Matriz de Referência para Redação do ENEM*⁸⁹, ou seja, em suas cinco competências e nos níveis de desempenho de cada uma delas. A correção e o *feedback* da professora pesquisadora foram disponibilizados no módulo 9. As redações produzidas pelos alunos, bem como suas respostas a algumas atividades e ao questionário de avaliação formativa, são apresentadas e discutidas no Capítulo 5 desta pesquisa.

4.4 Coleta e Análise dos Dados

No decorrer da realização dos módulos pelos alunos e ao final do curso *online*, os dados foram coletados e analisados, seguindo os critérios de análise escolhidos para esta pesquisa, conforme apresentamos a seguir.

4.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Os dados analisados nessa pesquisa foram coletados das seguintes maneiras:

1. Questionários criados no *Google Docs*: segundo Yin (2015), um dos instrumentos utilizados para coleta de dados nas pesquisas que utilizam como método o estudo de caso são as entrevistas de levantamento, realizadas por meio de questionários estruturados. Um questionário, de acordo com Chizzotti (2005, p. 55), consiste em “um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que saibam opinar”. Dessa forma, esta pesquisa contou com três questionários criados por meio do *Google Docs*: (1) questionário de avaliação formativa do curso pelos profissionais de ensino de PL2 para surdos; (2)

⁸⁹ A *Matriz de Referência para Redação do ENEM* se encontra em sua versão completa no Anexo B desta pesquisa.

questionário de seleção dos alunos; e (3) questionário de avaliação formativa do curso pelos alunos surdos.

2. Observação participante: de acordo com Yin (2015, p. 119), a observação participante também é um instrumento de coleta de dados das pesquisas de estudo de caso, que pode ser entendida como “uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir vários papéis na situação do trabalho de campo e participar realmente das ações sendo estudadas”. Ainda segundo o autor, a observação participante possui três principais vantagens: (1) pode não haver um modo de coletar evidências que não seja participando efetivamente do contexto que está sendo estudado; (2) existe a capacidade de captar a realidade sob o ponto de vista de uma pessoa que é “interna” ao estudo de caso, fazendo um retrato fiel do fenômeno analisado; e (3) o pesquisador tem a oportunidade de interagir e modificar o que acontece durante o período do estudo, a fim de adequar uma situação de acordo com o objetivo esperado. No caso deste trabalho, a professora pesquisadora realizou a observação participante no “Curso de Redação para o ENEM”, sendo, ao mesmo tempo, criadora, gerenciadora, professora e mediadora na relação dos alunos com o curso. Esse contexto possibilitou uma participação efetiva da professora pesquisadora no ambiente de coleta de dados, pois, na medida em que ela estava inserida internamente em todo o processo envolvido, teve a oportunidade de potencializar sua visão e sua sensibilidade em relação aos dados coletados, ao longo desse período.

3. Curso de Redação para o ENEM: alguns dados foram coletados diretamente no curso *online*, tais como: (1) *prints* do *design* das páginas; (2) vídeos, infográficos, esquemas e mapas conceituais criados para o conteúdo; atividades e redações escritas pelos alunos; (3) conversas realizadas no curso entre os alunos e a professora pesquisadora, utilizando o fórum de dúvidas e o recurso de mensagem do *Moodle*; e (4) conversas realizadas no grupo do *WhatsApp*. Com tal ação, tivemos o intuito de verificar se o curso seguiu corretamente os procedimentos metodológicos seguidos em sua criação, a saber: as recomendações de Souza (2015), a proposta multimodal de Ferraz (2011), o “Modelo Didático de Produção

Escrita em LE” de Dias (2004) e a função de composição de Kress e van Leeuwen (2006).

4.4.2 Formação do Corpus e Critérios de Análise dos Dados

Segundo Chizzotti (2005, p. 84, grifos do autor), os dados de uma pesquisa qualitativa devem ser colhidos “*iterativamente*, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na *interação* com seus sujeitos”. Isso acontece porque a finalidade de uma pesquisa qualitativa “é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa” (CHIZZOTTI, 2005, p. 89).

Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa em questão, coletado por meio dos instrumentos apresentados anteriormente, é composto por: (1) respostas dos profissionais da área do ensino de PL2 para surdos e dos alunos surdos aos três questionários propostos; (2) dados coletados diretamente no curso *online*; e (3) atividades e redações realizadas, ao longo do curso, pelos alunos surdos.

A escolha desses dados foi realizada com base no que Yin (2015) chama de *triangulação de dados*, que diz respeito à importância da utilização de múltiplas fontes de evidências para as pesquisas que o utilizam o método de estudo de caso. Segundo o autor,

um importante ponto forte da coleta de dados do estudo de caso é a oportunidade de usar diferentes fontes de evidência. Além disso, a necessidade de usar fontes múltiplas de evidência excede muito a dos outros métodos de pesquisa, como os experimentos, os levantamentos, ou as histórias (YIN, 2015, p. 123).

Isso se deve ao fato de que, “o uso de múltiplas fontes de evidência na pesquisa de estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais” (Yin, 2015, p. 124). Para entender melhor como ocorreu a formação dos dados analisados nesta pesquisa, vejamos a FIGURA 27, a seguir.

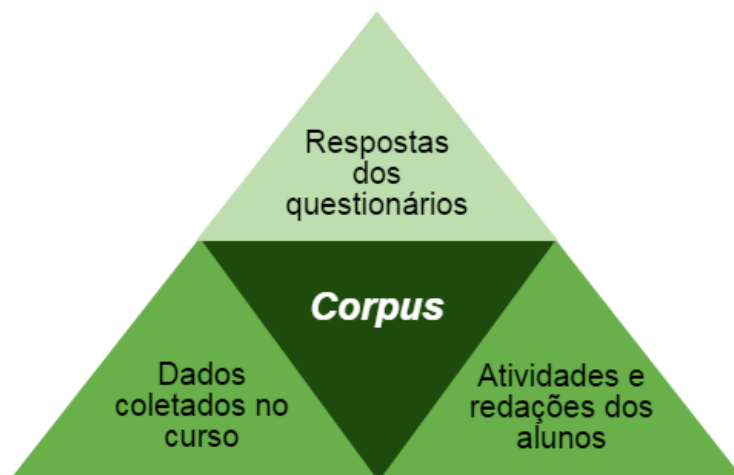


FIGURA 27 - Triangulação do *corpus*

Fonte: Criação própria.

Os dados coletados foram analisados de três maneiras diferentes:

1. Redações: conforme citado anteriormente, as redações realizadas pelos alunos, ao longo do curso *online*, foram avaliadas pela professora pesquisadora e analisadas no Capítulo 5, seguindo as cinco competências da *Matriz de Referência para Redação do ENEM*, incluindo seus diferentes níveis de desempenho.

2. Respostas dos questionários e das atividades do curso: as respostas dos profissionais da área do ensino de PL2 para surdos ao questionário da primeira avaliação formativa, as respostas dos alunos surdos ao questionário de seleção e ao questionário da segunda avaliação formativa, além de suas respostas às atividades propostas, ao longo do curso, foram analisadas seguindo nosso referencial teórico. De acordo com Yin (2015), uma estratégia utilizada para análise de dados de pesquisas que utilizam a metodologia de estudo de caso é seguir as proposições teóricas que levaram a tal estudo. Dessa forma, utilizamos os pressupostos de autores das áreas do ensino de PL2 para surdos, da Multimodalidade e da EAD, incluindo as autoras utilizadas para a criação do curso *online*: Souza (2015), Ferraz (2011) e Dias (2004), entre outros.

3. Design do curso: os *prints* das páginas do curso *online* foram analisados seguindo, primeiramente, a função de composição, proposta por Kress e van

Leeuwen (2006), apresentada no Capítulo 3 desta pesquisa. Além dessa função, utilizamos outras categorias da Semiótica Social e da Multimodalidade, nomeadamente: o *caminho de leitura* (KRESS, 2003) ou *trajetória de leitura* (FERRAZ, 2011), os conceitos de *meio, modo e recurso, a tipografia e as cores*.

As categorias de *caminho de leitura, meio, modo e recurso*, já foram citadas no Capítulo 3. Em relação à *tipografia*, van Leeuwen (2005) afirma que, até muito recentemente, esta era essencialmente conservadora, devido à tradição do livro impresso. Atualmente, segundo o autor, novas exigências têm sido feitas em relação à tipografia e ela vem sendo utilizada para expressar novos sentidos, sendo essa utilização motivada pelos dispositivos tecnológicos, principalmente, o computador. Dessa forma, o conceito de tipografia não mais se restringe ao formato das letras, mas foi multimodalmente expandido para um modo semiótico, uma vez que, por meio dela, é possível demarcar elementos (unidades) de um texto, expressar seu grau de semelhança ou diferença em relação aos elementos textuais e colocar em primeiro ou segundo plano os dados de um texto, por meio da utilização de alguns recursos semióticos, tais como cor, textura, tridimensionalidade e movimento (VAN LEEUWEN, 2006). Outros recursos que podem ser utilizados na produção de sentidos por meio da tipografia, de acordo com van Leeuwen (2006 *apud* GUALBERTO, 2016, p. 74-76), são:

1 – Espessura: apresentada por meio da ferramenta de “negrito”, tornando a letra mais cheia ou pesada, podendo ser utilizada para aumentar a saliência ou, por exemplo, indicar “atrevimento”, “agressividade”, “autoridade”, etc.

2 – Expansão: relacionada ao espaçamento ocupado pelo caractere, podendo ser ilimitado (com espaço para transitar) ou condensado (limitador de movimento).

3 – Formato: apresentado na inclinação dos caracteres, no qual letras mais inclinadas remetem à escrita manual (algo pessoal/íntimo) e as mais verticais remetem à letra de forma (algo impessoal/objetivo).

4 – Curvatura: diz respeito ao formato mais arredondado (fluidez/naturalidade) ou mais reto dos caracteres (técnica/objetividade).

5 – Conectividade: pode ser constituída pelo uso do “itálico” e por tipografias com serifa. A FIGURA 28 exemplifica uma tipografia que possui esse recurso:



FIGURA 28 - Tipografia com serifa

Fonte: Criação própria.

6 – Orientação: que se refere ao uso ou não de letras verticalizadas, por meio de caracteres mais altos ou mais baixos.

7 – Regularidade: apresentada por meio do uso de caracteres mais tradicionais ou mais modernos.

8 – Alinhamento: relacionado à disposição dos caracteres (centralizados, justificados, à esquerda ou à direita).

9 – Desenho próprio: refere-se aos caracteres exclusivos de uma determinada fonte como, por exemplo, a fonte da “Coca-Cola”.

Já em relação às *cores*, Bezemer e Kress (2016) afirmam que, aparentemente, existe uma dificuldade de lidar com o significado das cores de uma maneira semioticamente consistente. Isso se deve ao fato de que os significados produzidos por meio das *affordances* das cores são socialmente acordados e, conseqüentemente, culturalmente específicos (KRESS, 2010). Isso quer dizer que um significado realizado por meio de uma cor em uma determinada cultura, pode não ser o mesmo em uma cultura diferente. Dessa forma, os significados dependem dos interesses dos produtores de signos, ou seja, não são realizados de maneira arbitrária, mas de acordo com o contexto de produção, o público-alvo e os objetivos que o produtor deseja alcançar.

Portanto, existe ainda na Semiótica Social a discussão em relação a denominação de *modo* ou de *recurso* semiótico em relação a cor. Segundo Kress e van Leeuwen (2002), a cor poderia ser considerada como um *modo* semiótico, uma vez que pode ser utilizada na realização das três funções propostas pelos autores na GDV: (1) *função representacional*: uma cor pode ser utilizada para representar pessoas, lugares e coisas específicas ou mais gerais; (2) *função interacional*: uma determinada cor pode ser usada para impressionar, alertar ou intimidar alguém; e (3) *função composicional*: as cores podem ser utilizadas para criar coerência nos textos como, por exemplo, para diferenciar capítulos de livros, salientar informações importantes, promover uma coesão por meio da repetição de cores (essa ação é nomeada por van Leeuwen (2005) de *rima visual*) ou por meio da coordenação de vários tons, etc.

Apesar dessas características e do fato de as cores poderem ser combinadas com outros modos, por exemplo, na arquitetura, no *design* de um produto, em documentos, entre outros, Kress e van Leeuwen (2002) salientam que a cor não existe por si só, ou seja, ela não tem sentido se utilizada sozinha, podendo existir somente em um ambiente multimodal. Pensando por esse lado, a cor seria um *recurso* semiótico e não um *modo* semiótico. No caso desta pesquisa, não temos interesse em denominar a cor como uma coisa ou outra, mas analisar como esta foi utilizada durante a criação do *design* do curso em interação com outros elementos multimodais, para a produção de sentido, de acordo com o público-alvo, o contexto de ensino e os objetivos a serem alcançados.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos por meio desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Quando me disseram que surdos não podem interpretar metáforas, me senti como quando era criança, e me diziam que eu não poderia entender o livro que escolhera na biblioteca. Eu respondia: ‘posso tentar, não posso?’ Geralmente a tentativa era bem-sucedida”.
(PAULINO, 1998)

5.1 Dados Coletados no Curso

Nesta seção, apresentamos e analisamos alguns dados que foram coletados diretamente no AVA Moodle, por meio de *prints* do *layout* das páginas ou de partes do material produzido para o “Curso de Redação para o ENEM”. Para a realização dessa análise, utilizamos a função de composição proposta na GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e alguns conceitos da Semiótica Social e da Multimodalidade. Dessa forma, propomos uma análise do *design multimodal* do curso que foi criado especialmente para fins desta pesquisa que, segundo Kress (2010, p. 139, grifos do autor, tradução nossa⁹⁰),

refere-se ao uso de diferentes modos - *imagem, escrita, cor, layout* - para apresentar, para perceber, às vezes para (re-)contextualizar posições e relações sociais, bem como o *conhecimento*, em *arranjos* específicos para um

⁹⁰ [...] refers to the use of different modes – *image, writing, colour, layout* – to present, to realize, at times to (re-)contextualize social positions and relations, as well as *knowledge* in specific *arrangements* for a specific audience. At all points, *design* realizes and projects social organization and is affected by social and technological change.

público específico. Em todos os pontos, o *design* percebe e projeta a organização social e é afetado por mudanças sociais e tecnológicas.

As mudanças tecnológicas, citadas pelo autor, incluem, por exemplo, a tela do computador e a internet, que abrem novas possibilidades para a criação do *design* multimodal das interfaces (KRESS, 2010), tais como dos cursos *online*.

Conforme aponta Kress (2003), os recursos tecnológicos que possuímos atualmente nos dão a oportunidade de escolher, de maneira mais fácil, o modo semiótico que melhor se adequa aos sentidos que desejamos expressar. Assim, surgem perguntas sobre as características desses modos que, até então, não haviam sido pensadas, como, por exemplo: “o que um modo específico pode fazer? Quais são as suas limitações e potencialidades [*affordances*]?” (KRESS, 2003, p. 46, tradução nossa⁹¹). Outras perguntas que devem ser feitas, de acordo com Kress (2015a), dizem respeito à diversidade dos públicos que terão acesso ao *design* multimodal da interface, como: “quais modos são melhores tendo em vista as características sociais desse público, em relação a esse conteúdo, com essas plataformas?” (KRESS, 2015a, p. 59, tradução nossa⁹²).

Desse modo, podemos perceber que o escopo do *design* multimodal de uma interface é muito extenso e complexo, uma vez que este

é ligado ao *design* dos potenciais de composição de um *site*; que se liga com o *design* como seleção/escolha de modos aptos para o público e para o “conteúdo”; estes se ligam ao *design* do conjunto do modo complexo e seu *layout* geral e “aparência” (KRESS, 2015a, p. 59, tradução nossa⁹³).

Assim, o *designer* de um curso *online*, por exemplo, precisa julgar qual a plataforma é a mais ideal, quais os princípios da composição (linearidade ou modularidade) serão adotados, como os modos semióticos escolhidos serão dispostos no AVA, entre outros (KRESS, 2015a). Segundo Pontes e Orth (1999 *apud* FREIRE, 2003, p. 198), “o *design* de uma interface deve, entre outras funções, auxiliar o usuário no uso do sistema, (seja um *site*, um aplicativo, um *software*

⁹¹ [...] what can a specific mode do? What are its limitations and potentials?

⁹² [...] what modes are best given the social characteristics of this audience, in relation to that content, with these platforms.

⁹³ [...] links with the design of the compositional potentials of a site; that links with design as selection/choice of modes apt for audience and for ‘content’; these link with the design of the ensemble of the mode-complex, and its overall layout and ‘look’.

qualquer) e na descoberta de seus recursos”. Para tanto, Freire (2003, p. 198) afirma que “é necessário considerar a heterogeneidade do público-usuário: sua cultura, seus conhecimentos e suas necessidades específicas”.

Portanto, para a criação do “Curso de Redação para o ENEM”, selecionamos *meios, modos e recursos semióticos*, apresentados no QUADRO 09, cujas *affordances* expressassem e representassem, o mais facilmente e claramente possível, o conteúdo a ser construído pelo público de alunos surdos, levando em consideração sua cultura visual e suas especificidades linguísticas.

	<i>Vídeo</i>	<i>Texto</i>	<i>Imagem</i>	<i>LS</i>
Modos semióticos	Tutorial, vídeo-aula, normal ⁹⁴	Artigo de opinião, redação do ENEM, reportagem, cartaz de campanha, tirinha, convite, poema, infográfico, mapa conceitual, esquema, <i>slides</i>	Ícone, <i>tooltip</i> , normal ⁹⁵	Vídeos em Libras
Recursos semióticos	Cores, negrito, sublinhado, <i>links</i> , itálico, tamanho, localização			
Meios	Dicionário, fórum, <i>chat</i> , curso <i>online</i> , jogos, livro, questionário, <i>padlet</i> , <i>wiki</i> , tarefa, escolha, pesquisa, questionário do <i>Google Docs</i> , plataforma <i>online</i> (<i>site</i> Aprender Livre), AVA <i>Moodle</i>			

QUADRO 09 – Meios, Modos e Recursos semióticos utilizados no curso

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar, por meio do QUADRO 09, tivemos um número bastante variado de meios, modos e recursos semióticos na constituição do *design* multimodal do “Curso de Redação para o ENEM”.

Em relação aos modos semióticos, acreditamos que escolhemos aqueles que são mais adequados ao público de alunos e para os objetivos do curso, ou seja, utilizamos: (1) a LP *escrita*, uma vez que o foco de ensino era o PL2 para alunos surdos e, portanto, tínhamos o interesse de que esses estudantes tivessem contato

⁹⁴ Consideramos como vídeo “normal” aquele que não possui formato de aula (vídeo-aula), nem tem intenção de ensinar como fazer ou utilizar algo (vídeo tutorial), mas apenas mostrar alguma situação ou fato.

⁹⁵ Consideramos como imagem “normal” aquela utilizada para contextualizar ou ilustrar algo, não tendo intenção de dar uma dica (como a *tooltip*), nem de nomear ou diferenciar uma seção ou tópico (como o ícone).

com a língua escrita em contextos reais de uso, por meio da utilização de diferentes gêneros textuais e de recursos de comunicação; (2) *imagens*, visto que os surdos estão inseridos em uma cultura visual e precisam do apoio imagético para que possam apreender melhor as informações que recebem; (3) *vídeos*, que também auxiliam na apreensão do conhecimento dos surdos, por meio das imagens em movimento, e que devem ser devidamente acompanhados de (4) *língua de sinais* que, além de traduzir o que é apresentado nos vídeos em LP oral, auxilia no entendimento da LP escrita, pelo fato de ser a LM das pessoas surdas. Esses quatro modos semióticos são apresentados na FIGURA 29:



FIGURA 29 - Modos semióticos utilizados no curso

Fonte: Criação própria.

Já em relação aos recursos semióticos, apresentados na segunda linha do QUADRO 09, podemos notar que sua escolha se deu em função dos modos semióticos que foram selecionados, ou seja, com o intuito de realçar, enfatizar, conectar, organizar e produzir diversos sentidos, de acordo com os objetivos do curso. Por fim, os meios selecionados proporcionaram diferentes maneiras de apresentação do conteúdo e das atividades para a construção do conhecimento pelos participantes. É importante salientar que consideramos como meio semiótico não só as ferramentas que são disponibilizadas pelo *Moodle*, tais como dicionário, questionário, fórum, *wiki*, entre outras, mas também o AVA como um todo e a plataforma virtual (*site Aprender Livre*) que utilizamos para a hospedagem do material produzido.

Acreditamos que os meios, os modos e os recursos semióticos escolhidos estejam de acordo com as especificidades do público-alvo e com os objetivos pretendidos para o desenvolvimento das capacidades dos participantes em relação à escrita de um artigo de opinião. Segundo Freire (2003), a interface gráfica é extremamente importante para os alunos surdos, uma vez que a experiência visual é bastante relevante para esses sujeitos. Entretanto, a autora salienta que a inclusão de “recursos gráficos e/ou a tradução de seus menus para a Língua de Sinais não garantem o uso produtivo da interface, sendo necessárias novas investigações para que se possam encontrar soluções relevantes” (FREIRE, 2003, p. 207). Foi o que buscamos pelo apoio nos pressupostos de pesquisadores que utilizamos para o *design*, produção e implementação do “Curso de Redação para o ENEM”, nomeadamente: Souza (2015), Ferraz (2011), Dias (2004) e Kress e van Leeuwen (2006).

Além dos meios, dos modos e dos recursos semióticos, também analisamos, nesta seção, de que maneira as cores e a tipografia foram utilizadas na composição do *design* multimodal das páginas virtuais do curso. Iniciamos nossa análise verificando como se deu o uso desses elementos na página *Início* do curso, por meio da FIGURA 30:



FIGURA 30 - Página Início do curso

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do exemplo na FIGURA 30, é possível perceber que as cores utilizadas para apresentação do modo de escrita foram *preto*, para o texto corrido, e *laranja*, para o título da página e para o realce dos *links* que deveriam ser clicados pelos alunos (do Fórum Tira-Dúvidas e dos itens que compõem a página inicial do curso). Segundo Kress e van Leeuwen (2002), a adição de cor a um texto pode aumentar em até 80% a atenção de um leitor, portanto, no caso apresentado na FIGURA 30, a cor laranja é um recurso que proporciona o destaque dos elementos mais importantes dessa página, para os quais os alunos deveriam dar uma atenção especial. Esses elementos eram o *título*, para saberem do que se tratava a página apresentada, e os *links*, para terem acesso ao material disponibilizado nessa seção do curso, que eram essenciais para sua realização de maneira efetiva, tais como apresentação, cronograma, tutoriais, material de apoio, fórum de notícias, entre outros.

Além disso, percebemos que a cor laranja selecionada proporciona uma coesão e uma coerência entre os elementos da página, como pode ser visto na imagem de uma “casinha” utilizada como ícone que acompanha o título, que também possui o telhado laranjado. Essa escolha do ícone auxilia no que van Leeuwen (2005) nomeia como *rima visual*, ou seja, mesmo que os elementos de uma composição estejam desconectados, eles possuem alguma coisa em comum, como, por exemplo, sua cor. Dessa forma, é possível observar que os elementos apresentados na página fazem parte, juntos, de um todo significativo.

Em relação à tipografia, podemos verificar que a fonte utilizada é bastante tradicional (*Arial*), não possui um desenho próprio, está alinhada à esquerda, com espaçamento mais ilimitado e caracteres arredondados, sem itálico ou serifas, além de ter letras com formato e orientação vertical. Esses recursos utilizados para a caracterização da tipografia auxiliam na fluidez da leitura que, ademais, aparenta ser mais clara e objetiva. De acordo com van Leeuwen (2006), a saliência de determinado elemento de um texto faz com que ele esteja em uma posição de destaque em seu ambiente textual, que pode ser realizada por meio de uma vasta gama de recursos semióticos como o tamanho, o contraste de cor, o movimento, o enquadramento ou, até mesmo, o uso de uma fonte diferente da que é utilizada na maior parte do texto. No exemplo da FIGURA 30, o corpo do texto se apresenta de maneira natural, com exceção do título, que, além de estar em negrito, também está

em tamanho maior e na cor laranja, o que demonstra uma saliência ou ênfase ao conteúdo, conforme apontado por van Leeuwen (2006).

A utilização da tipografia e das cores também pode ser verificada nos esquemas, mapas conceituais e infográficos que foram criados para a apresentação do conteúdo do curso. O segundo exemplo analisado diz respeito a um esquema criado para explicar a diferença entre o uso informal e formal da linguagem escrita. Esse esquema é apresentado na FIGURA 31:

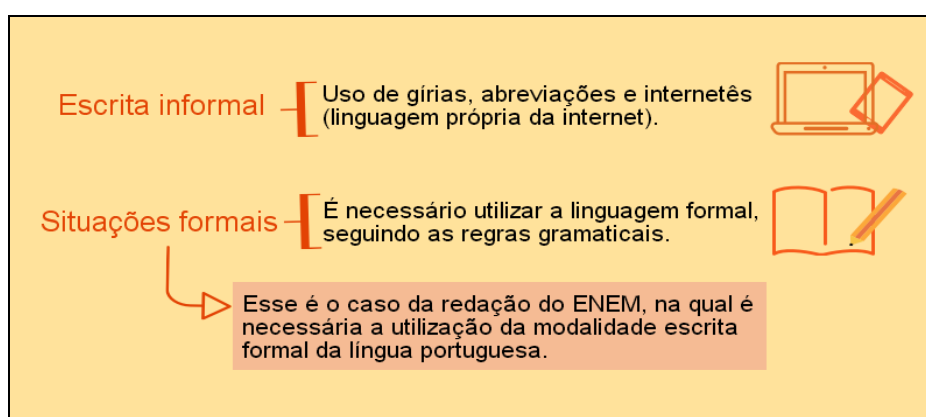


FIGURA 31 - Exemplo de esquema criado para o curso

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do esquema na FIGURA 31, observamos que foram utilizados diferentes tons de laranja para o fundo, para o destaque de algumas palavras, para os elementos gráficos (colchetes, seta e imagens ilustrativas) e para o enquadramento de uma parte importante do texto. Segundo Kress e van Leeuwen (2002), a utilização de vários tons de uma mesma cor proporciona uma coerência entre os elementos de uma composição, e as maneiras nas quais as cores são utilizadas e combinadas produzem diferentes significados.

Ainda em relação a esse exemplo, podemos visualizar um tom mais forte de laranja sendo usado para: (1) a ênfase da temática discutida no esquema (“escrita informal” e “situações formais”); (2) a delimitação do significado dos termos utilizados (por meio dos colchetes); (3) a ilustração do assunto que está sendo tratado (imagens de computador, *tablet*, livro e lápis), e (4) a indicação de uma relação entre um dos temas apresentados e o trecho destacado por meio do enquadramento. Podemos notar também um tom médio de laranja para a ênfase do trecho que os

alunos deveriam prestar mais atenção, relacionado ao tema principal do curso: a redação do ENEM. Dessa forma, essa diferenciação no tom da cor, juntamente com o recurso de enquadramento, faz com que esse trecho do esquema chame mais a atenção do leitor. Por fim, o tom mais claro de laranja, utilizado no fundo, proporciona uma ligação entre todos os elementos apresentados no esquema, ou seja, a indicação de que eles fazem parte de uma mesma composição.

Em relação à tipografia, a apresentação do modo de escrita se deu da mesma maneira do exemplo anterior (FIGURA 30), uma vez que utilizamos a mesma fonte (*Arial*), o mesmo alinhamento, espaçamento, orientação e formato das letras. Nesse caso, a ênfase aos termos principais do esquema foi dada, conforme apresentado no parágrafo acima, por meio de um tom mais escuro de laranja e, também, pela dimensão dos caracteres que estão em tamanho maior do que no restante do texto.

O terceiro exemplo analisado se trata de um mapa conceitual, criado para a caracterização do gênero artigo de opinião, que é apresentado na FIGURA 32:

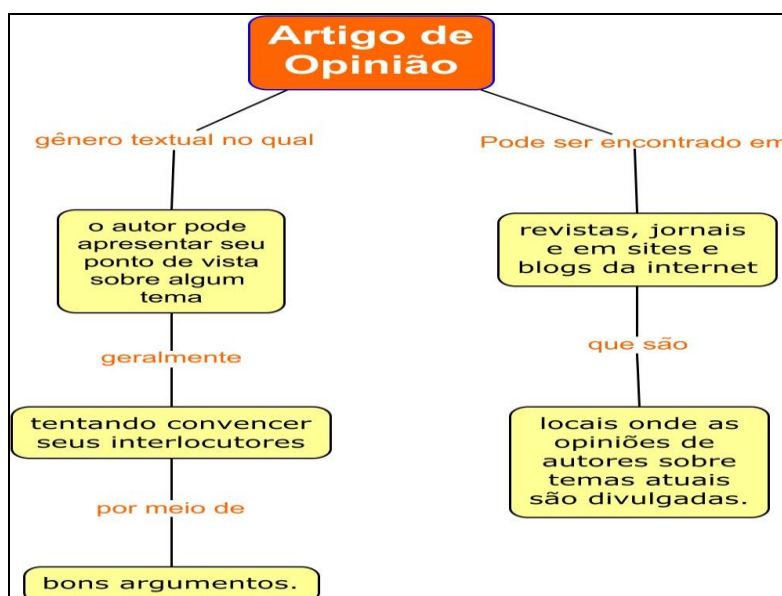


FIGURA 32 - Exemplo de mapa conceitual criado para o curso

Fonte: Dados da pesquisa.

O mapa conceitual na FIGURA 32 também possui as mesmas características em relação à tipografia que foram utilizadas nos exemplos anteriores. Contudo, podemos perceber dois tipos diferentes de ênfase nesse caso: (1) o realce dado ao conceito central do mapa conceitual (“artigo de opinião”), por meio de um contraste

de cores entre o fundo laranja e a letra branca; e (2) o destaque dos *links* (itens de ligação) entre os elementos que compõem a explicação do conceito central, utilizando outro tom de laranja. Segundo Kress e van Leeuwen (2002), as cores podem ser utilizadas para diferenciar as partes de uma composição e sugerir aspectos do significado, de acordo com o interesse do produtor de sentido e das necessidades de comunicação em determinado contexto. Desse modo, para o fundo de todos os elementos de explicação do conceito central, utilizamos a cor amarela, a fim de criarmos uma escala de cores (laranja escuro, laranja mais claro e amarelo) e uma diferenciação entre o conceito central, os elementos de ligação e as explicações desse conceito.

Outro exemplo analisado nesta seção é o infográfico criado para a explicação do conceito de *coerência*, apresentado na FIGURA 33:

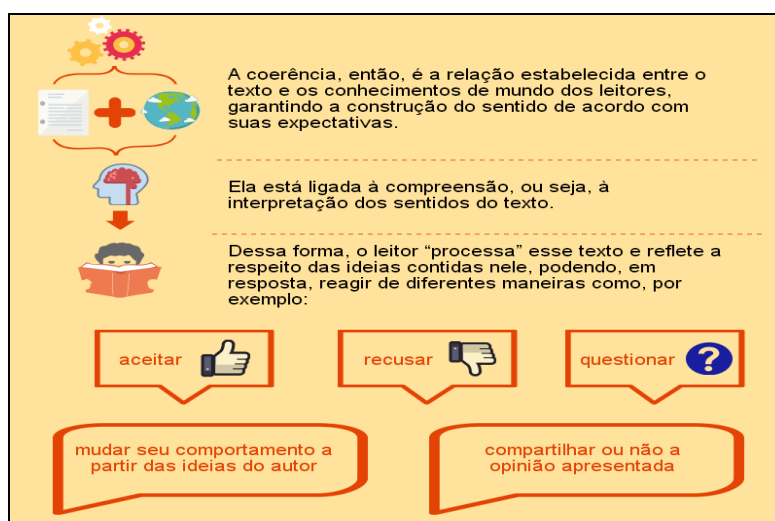


FIGURA 33 - Exemplo de infográfico criado para o curso

Fonte: Dados da pesquisa.

O infográfico na FIGURA 33 também possui as mesmas características utilizadas nos outros exemplos analisados em relação à tipografia, e a saliência dos elementos principais é igualmente realizada por meio da cor laranja. Porém, outros recursos importantes são incorporados a essa tipografia, com o intuito de produzir um determinado sentido: dois *emoticons*⁹⁶ e um sinal de pontuação. De acordo com

⁹⁶ Segundo do *site* da Empresa Brasil de Comunicação S/A (EBC), os *emoticons* são símbolos gráficos utilizados “para expressar alguma emoção no mundo virtual, seja em *e-mails* ou redes sociais”. Informação disponível em: <<<http://www.ebc.com.br>>>. Acesso em: 16 out. 2016.

van Leeuwen (2006), a tipografia não é composta apenas por letras e números, uma vez que novos sinais estão emergindo na sociedade contemporânea, em decorrência do uso das NTICs. Um exemplo disso são os *emoticons*, que podem trazer significados interpessoais às composições visuais (função de interação). Outros elementos que podem ser usados, segundo o autor, são os sinais de pontuação, que vêm desenvolvendo novos tipos de utilização e de produção de sentidos. No caso do exemplo analisado, utilizamos os *emoticons* de “curtir” e “não curtir” e o “ponto de interrogação” para ilustrarmos os verbos “aceitar”, “recusar” e “questionar”, de maneira a serem mais bem compreendidos pelos alunos surdos.


Em relação ao uso da cor no exemplo da FIGURA 33, observamos que dois tons de laranja proporcionam a coerência e a coesão à composição do infográfico. O tom de laranja claro foi utilizado para o fundo, demonstrando que todos os elementos apresentados fazem parte de um todo significado, devendo, portanto, ser lidos em conjunto. Já o tom de laranja escuro, foi utilizado: (1) em algumas partes das imagens que ilustram o tema apresentado no infográfico; (2) na divisão do conteúdo; (3) no símbolo de chaves; (4) no sinal de mais; (5) na seta que auxilia no estabelecimento de uma relação entre as imagens utilizadas, e (6) nos balões de fala, nos quais os trechos em destaque foram apresentados.

Dessa forma, o laranja proporciona novamente uma rima visual ao conteúdo do infográfico, uma vez que conecta os elementos em termos de qualidades visuais em comum, ou seja, por meio do uso da cor (VAN LEEUWEN, 2005). Além disso, nesse caso, a tonalidade laranja foi utilizada para expressar dois significados diferentes. O primeiro deles está relacionado à saliência dos trechos mais importantes, a partir do uso de balões de fala e da diferenciação do restante do texto que está na cor preta. Já o segundo, diz respeito a uma relação existente entre as imagens escolhidas para a ilustração de uma ideia relacionada ao conteúdo apresentado no infográfico. Essa possibilidade do uso da cor é apontada por Kress e van Leeuwen (2002).

O último exemplo que apresentamos se trata de um infográfico produzido com o intuito de avisar aos alunos surdos sobre o início do “Curso de Redação para o ENEM” e para dar algumas informações importantes em relação à sua realização. Avisos como esse foram enviados aos estudantes, por meio do “Fórum de Notícias”, na abertura de cada um dos módulos. Esse exemplo é apresentado na FIGURA 34, a seguir.

Hoje começa o nosso curso!

<p style="text-align: center;">Importante!</p> <p>1 - Ler as instruções do "Início":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do curso, - Cronograma, - Material de Apoio, - Tutoriais de Ajuda, etc. <p>2 - Alterar as informações do perfil (caso você quiser).</p>	<p style="text-align: center;">Módulo 01</p> <p>1 - Ler as informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instruções/Roteiro de Atividades. <p>2 - Fazer as atividades e ler o conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciando o Assunto, - Atividades, - Revisão. <p>3 - Acessar o material extra.</p> <p>4 - Participar do Fórum de avaliação do módulo (sua opinião).</p>
---	---



Atenção!

Você pode entrar em qualquer dia da semana e horário. Porém, o prazo para finalizar o Módulo 01 é:

01 de agosto até 07 de agosto.

FIGURA 34 - Exemplo de aviso enviado aos alunos

Fonte: Dados da pesquisa.

O exemplo na FIGURA 34, diferentemente dos outros que analisamos nesta seção, possui um tipo distinto de tipografia utilizada para a escrita dos trechos que estão em destaque no infográfico e também para o texto das instruções. Nos trechos em destaque, utilizamos a fonte *Sofia* que, apesar de não estar em negrito, possui uma haste mais grossa e nos dá a impressão de ser mais “pesada”. Segundo van Leeuwen (2006), o aumento do “peso” de uma letra pode ser um recurso utilizado para indicar a saliência. No caso do exemplo analisado, as letras mais grossas (mais “pesadas”) foram utilizadas para enfatizar: (1) a data de início do curso; (2) as informações importantes que deveriam ser lidas antes de iniciar os módulos; (3) as instruções de realização do módulo 1; e (4) o período de realização desse módulo. Pelo fato de estar em tamanho maior do que a fonte utilizada no texto das instruções, temos a impressão de que os caracteres desses trechos em destaque possuem uma expansão maior em relação ao espaço que utilizam da composição. Já em relação à curvatura, percebemos que as letras são mais arredondadas. Ambos os recursos (expansão e curvatura arredondada), podem transmitir uma sensação de leitura mais fluida e natural, de acordo com van Leeuwen (2006).

Sobre o formato, a fonte *Sofia* utiliza letras cursivas, ou seja, que remetem à escrita manual, passando a noção de algo mais íntimo e pessoal. Pelo fato de ser associada à escrita à mão, a fonte utilizada possui uma conectividade entre as

letras, isto é, uma letra se liga à outra, por meio de seus “pés em formato de gancho” (VAN LEEUWEN, 2006). Nesse caso, utilizamos essa fonte com a intenção de que o aviso pudesse passar uma ideia de conversa entre a professora e os alunos a respeito de algo importante em relação ao curso.

A orientação das letras da fonte que utilizamos nos trechos destacados é mais vertical, quer dizer, mais alongada e esticada, o que pode dar uma sensação de “andamento” e de “leveza” às palavras, isto é, o infográfico tinha o objetivo de informar e de alertar e não de impor algo aos alunos. Sobre a regularidade da fonte utilizada, acreditamos que ela seja tradicional e não apresente um desenho próprio, uma vez que é bastante convencional. Essa escolha, segundo van Leeuwen (2006), pode proporcionar uma melhor legibilidade das palavras, pelo fato de não chamar a atenção para a letra em si, mas para o conteúdo por ela apresentado. Por fim, o alinhamento utilizado para esses trechos foi o centralizado, dando um destaque maior aos elementos mais importantes do infográfico.

Já a fonte utilizada no texto das instruções foi a *Georgia* que, diferentemente da fonte *Sofia*, é menos “pesada” e, portanto, não está em posição de saliência. Essa fonte possui um espaçamento mais limitado, uma vez que os caracteres estão mais próximos uns dos outros. De acordo com van Leeuwen (2006), esse tipo de expansão é utilizado para preencher as páginas com conteúdo, por ser mais econômica e precisa. Outra diferença entre as fontes é o fato de que a *Georgia* não possui um formato de letra cursiva, mas de letra de forma, ou seja, mais vertical, remetendo a algo mais impessoal e objetivo (as instruções de como iniciar o curso e de como realizar o módulo 1). Além disso, o alinhamento das letras é justificado e as informações são apresentadas por meio de tópicos.

Entretanto, a fonte *Georgia* também possui algumas características em comum com a fonte *Sofia*, tais como: as letras possuem uma curvatura mais arredondada e são conectadas, não por meio de sua cursividade, mas pelo uso de serifas, além de possuir uma orientação vertical e caracteres tradicionais, sem desenho próprio.

Em relação às cores, utilizamos um tom escuro de laranja para os trechos “Hoje começa o nosso curso!” e “Atenção!”, além de utilizarmos essa mesma cor para uma linha divisória colocada entre as informações da coluna sobre ações que deveriam ser realizadas pelos alunos, antes de iniciar o curso, e as informações da coluna sobre o módulo 01. Utilizamos um tom mais claro de laranja para os trechos

“Importante!”, “Módulo 01” e “01 de agosto até 07 de agosto”, e essa cor também está presente no detalhe da roupa do “menino” que aparece na imagem que ilustra o infográfico. Segundo Kress e van Leeuwen (2001), uma tonalidade pode oferecer um apelo sensorial específico, de acordo com a intenção do produtor de sentido. Dessa forma, buscamos uma escala de importância nas informações apresentadas, por meio do uso de diferentes tons de uma mesma cor, além de uma rima visual entre os elementos que constituem a composição do infográfico.

A partir da análise desse infográfico, é possível confirmar as ideias de Kress e van Leeuwen (2002) ao afirmarem que, por meio da tipografia e das cores, podemos expressar interações e atitudes em relação ao que está sendo representado em uma composição multimodal. Um exemplo disso é que uma palavra ou expressão pode ser transformada em um “aviso” (função de interação), a partir do uso de uma determinada fonte e de seu destaque através de diferentes cores, como foi o caso desse infográfico, utilizado para informar alguns avisos importantes aos alunos em relação ao curso.

Segundo van Leeuwen (2006, p. 142, tradução nossa⁹⁷), “a metafunção ‘interpessoal’ [função de interação] é a função da linguagem para constituir interações sociais e expressar atitudes em relação ao que está sendo representado”. Dessa maneira, por meio das análises que apresentamos, relativas ao uso das cores e da tipografia, percebemos que esses elementos proporcionaram uma relação entre os participantes representados (conteúdos do curso) e os participantes interativos (alunos surdos e professora pesquisadora). Essa relação permitiu a comunicação de ideias, sensações, conexões, atitudes, impressões, interpretações, alertas, informações, entre outros, por meio do material produzido para o “Curso de Redação para o ENEM”.

Apresentamos somente alguns exemplos de como a tipografia e as cores foram utilizadas para a criação do conteúdo do curso. Contudo, acreditamos que, por meio das análises realizadas, é possível perceber que esses elementos foram muitos importantes para a produção de sentido. Além disso, a utilização desses recursos está adequada aos objetivos que desejávamos alcançar e ao nosso público-alvo, uma vez que, segundo Brito (1993, p. 49), “é evidente que o canal natural para o ensino/aprendizagem do surdo é o visual”. Ademais, verificamos nas

⁹⁷ The ‘interpersonal’ metafunction is the function of language to constitute social interactions and express attitudes towards what is being represented.

respostas dos profissionais da área do ensino de PL2 para surdos ao primeiro questionário de avaliação formativa do curso, que eles consideraram que a tipografia utilizada está de acordo com o público de alunos. Também utilizamos para os destaques e para a rima visual dos elementos das páginas as cores mais votadas por esses participantes: o laranja e o amarelo.

A terceira análise multimodal que realizamos teve o intuito de verificar como a função de composição da GDV de Kress e van Leeuwen (2006) foi aplicada na criação do *design* do “Curso de Redação para o ENEM” e de que maneira o caminho de leitura foi traçado no material virtual produzido para esta pesquisa.

Conforme apresentamos no Capítulo 3, a GDV é composta por três funções: (1) função de representação; (2) função de interação; e (3) função de composição. Para a análise anterior, utilizamos alguns aspectos da segunda função, e, para a análise que apresentamos agora, seguimos a terceira função, que é dividida em: valor da informação, saliência e enquadramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Já o conceito de caminho de leitura, está relacionado ao trajeto que será seguido pelo leitor ao ler um texto ou uma imagem. Portanto, se configura como um guia ou uma forma de acessibilidade ao conteúdo veiculado. Esse caminho pode ser imposto ao leitor (*linear*) ou mais aberto (*modular*), sendo este definido por meio da forma pela qual o produtor de sentido organiza os elementos em uma composição multimodal, ou seja, “como os modos de imagem e escrita aparecem ligados, como eles são projetados para aparecerem assim e como eles devem ser lidos juntos” (KRESS, 2003, p. 60, tradução nossa⁹⁸).

Nesse sentido, o primeiro exemplo que analisamos diz respeito à abertura do módulo 2, apresentada na FIGURA 35, a seguir.

⁹⁸ [...] how the modes of image and writing appear together, how they are designed to appear together and how they are to be read together.

IDEAL

Topico 2

Módulo 2 - A redação do ENEM

Olá, pessoal!
Este é o segundo módulo de nosso curso. Nele, serão apresentadas informações importantes a respeito da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para a realização deste módulo, é importante seguir todas as etapas listadas abaixo e dedicar, no mínimo, 5h de estudo, durante a semana. O prazo para desenvolver e concluir este módulo é de 08/08/2016 a 14/08/2016, portanto, não deixem tudo para última hora.

Se tiverem dúvidas, enviem uma mensagem ao Fórum Tirar-Dúvidas.
Bons estudos!
Eva dos Reis, professora.

NOVO

DADO

REAL

Clicar nos links abaixo para fazer o Módulo:

- 1 - Iniciando o Assunto
- 2 - Continuando o Assunto
- 3 - Atividades
- 4 - Material Extra
- 5 - Sua opinião sobre o Módulo 2

FIGURA 35 - Abertura do Módulo 2

Fonte: Dados da pesquisa.

O exemplo na FIGURA 35 apresenta os quatro quadrantes propostos na GDV: ideal/real e dado/novo. Dessa forma, podemos perceber que, no topo da página, há a informação idealizada do módulo, ou seja, seu título juntamente com um ícone que remete ao seu tema. Já em sua base, estão as informações reais que foram apresentadas no módulo, por meio de *links* que direcionavam o aluno às instruções, ao conteúdo, às tarefas, ao material extra e à atividade de avaliação do módulo.

Ao lado esquerdo (dado), estão as informações em LP relacionadas ao tema do módulo, ao tempo de estudo e à sua conclusão. Essas informações já eram conhecidas pelos alunos, uma vez que foram apresentadas na página Início do curso, que foi lida pelos estudantes antes de iniciarem as aulas. Ao lado direito (novo), há um vídeo de tradução do texto escrito em Libras, e se configura como a informação nova, pelo fato de os conceitos da LP estarem apresentados e, muitas vezes, explicados na LS, auxiliando na resolução de possíveis dúvidas que poderiam aparecer no momento da leitura.

Em relação à saliência, podemos verificar que o vídeo em Libras encontra-se em maior destaque na página, uma vez que nossa intenção era tornar o curso o mais acessível possível para nosso público de alunos surdos. Outro elemento em posição de destaque é a *tooltip*, que, além de trazer a indicação de como acessar os *links* para a realização do módulo, também indicou um caminho de leitura a ser seguido pelos alunos. Além disso, conforme apresentaremos na terceira seção deste capítulo, sua utilização foi necessária para que os estudantes realizassem as atividades de maneira mais efetiva. Entretanto, apesar de mostrar uma direção, a maneira como os elementos foram organizados na página proporciona um caminho de leitura mais modular do que linear, ou seja, não propusemos uma ordem fixa na qual o aluno deveria acessar o conteúdo. Desse modo, o estudante poderia optar por assistir ao vídeo em Libras, em um primeiro momento, e, depois, partir para a leitura da parte escrita e vice-versa. Ademais, a ordem na qual as atividades fossem realizadas não interferiria na construção de conhecimento relativa ao conteúdo.

No exemplo da FIGURA 35, também podemos encontrar três tipos de enquadramento. O primeiro diz respeito ao vídeo em Libras, que possui sua delimitação própria, ou seja, está desconectado da língua escrita. O segundo tipo de enquadramento está relacionado à “caixinha” laranja na qual é apresentado o texto da *tooltip*, de modo a ficar mais visível e saliente em relação ao restante da composição da página. Já o terceiro tipo é aquele que engloba a abertura do módulo 2 como um todo, por meio da ausência de linhas divisórias entre os recursos utilizados e tendo somente uma linha antes do título deste módulo e abaixo da última atividade (que não se encontra no *print* apresentado). Dessa forma, temos a impressão de que todos os elementos utilizados fazem parte do mesmo assunto e que há uma diferenciação entre os módulos, que tratavam de temas distintos, apesar de todos terem uma aparência semelhante em sua abertura.

A segunda análise que realizamos, utilizando a função de composição da GDV e o conceito de caminho de leitura, foi a da página de instruções/roteiro de atividades do módulo 1, apresentada na FIGURA 36, a seguir.

Instruções/Roteiro de Atividades

Para a realização deste módulo, é importante seguir todas as etapas listadas abaixo:

- 1. Iniciando o assunto:** propõe algumas atividades para que possamos construir juntos, o conceito de artigo de opinião.
- 2. Atividades:** sugere outras atividades a respeito do artigo de opinião, para que você possa colocar em prática seus conhecimentos sobre o gênero.
- 3. Revisão:** retoma os principais pontos discutidos ao longo deste módulo.
- 4. Material extra:** apresenta dois materiais importantes que podem ser consultados para obter mais informações sobre o gênero textual artigo de opinião. O primeiro deles traz alguns slides com dicas de como escrever este texto e, o segundo, é uma breve aula sobre este gênero, a partir de um exemplo.
- 5. Sua opinião sobre o Módulo 1:** um espaço onde você poderá conversar com a professora e com os colegas do curso sobre quais foram os pontos positivos e negativos deste módulo, de acordo com sua opinião.

E então? Vamos começar?

Desejo a todos uma ótima aula! Se tiverem dúvidas, não deixem de enviar uma mensagem ao [Fórum Tire-Dúvidas](#).

Abraços,
Eva dos Reis, professora.

DADO

NOVO

FIGURA 36 - Página de Instruções/Roteiro de Atividades

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os módulos do curso eram acompanhados de uma página de instruções muito semelhante a essa, contendo uma explicação das atividades, do conteúdo e dos materiais disponibilizados. Como podemos perceber, por meio do exemplo na FIGURA 36, essa página possui dois quadrantes, de acordo com a GDV: dado/novo. No lado esquerdo, está a informação “dada”, ou seja, a informação que os alunos já tinham algum conhecimento, pelo fato de terem acesso, na página de abertura do módulo, aos *links* das atividades, do conteúdo e dos materiais que são explicados nessa página de instruções. Da mesma forma como citamos na análise do exemplo na FIGURA 35, ao lado direito (novo) está o vídeo em Libras que traz a informação “nova”, uma vez que o conteúdo em LP é traduzido e explicado, por meio da Libras, que é a LM dos alunos surdos, proporcionando, dessa forma, um maior entendimento do conteúdo.

Em relação ao recurso de saliência, novamente temos o vídeo em Libras com mais ênfase do que o texto escrito. Sobre o enquadramento, somente esse vídeo é que possui uma delimitação de espaço em relação ao conteúdo da página. Entretanto, como há um enquadramento maior da página como um todo, e o título do vídeo diz respeito ao título da página (“Roteiro de Atividades – Módulo 01”), é possível perceber que todos os elementos presentes fazem parte de uma mesma composição, devendo, portanto, ser lidos em conjunto. Já em relação ao caminho de

leitura, percebemos que essa página se apresenta de maneira mais linear, pelo fato de trazer as informações em formato de tópico numérico, ou seja, de 1 a 5. Porém, nesse caso também os alunos poderiam optar por ler primeiro as informações em LP e depois assistir ao vídeo em Libras, ou vice-versa.

O próximo exemplo analisado diz respeito à página “Material Extra”, que foi disponibilizada em todos os módulos, trazendo vídeos, cursos *online*, *slides*, jogos, entre outros, relacionados ao assunto de cada aula. Esse exemplo é apresentado na FIGURA 37:

The image shows a screenshot of a webpage titled "Material Extra". The page layout is analyzed through four quadrants marked with orange boxes: "IDEAL" at the top, "DADO" on the left, "NOVO" on the right, and "REAL" at the bottom. The page content includes a header "Material Extra" with a logo, a greeting "Olá!", and a paragraph explaining the purpose of the material. A list of video resources is provided, with the first item being "1. Vídeo 'Redação - Estruturação adequada de um gênero textual' (acessível em Libras)". Below this, there are two video thumbnails: one showing a woman speaking and another with the text "significa progredir. E quando estamos nos referindo a". At the bottom left, there is a signature "Bons estudos! Eva dos Reis, professora." and a logo for "Plantão Enem" on the right.

FIGURA 37 - Página Material Extra

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio do exemplo na FIGURA 37, podemos perceber que a página “Material Extra”, referente ao módulo 4, possui quatro dos quadrantes propostos na GDV: dado/novo, ideal/real. No lado esquerdo da composição, estão as informações relacionadas ao material disponibilizado. Primeiramente, há a explicação da importância de acessar o material e, depois, a explicação do vídeo relacionado ao tema do módulo e a apresentação do vídeo em si. Essas informações já haviam sido apresentadas aos alunos, de maneira resumida, na página de instruções/roteiro de atividades. Sendo assim, eles já tinham o conhecimento de que esses recursos

seriam disponibilizados, ou seja, era uma informação “dada”. Já do lado direito, está o vídeo em Libras que, como já citamos, traduz e explica o texto apresentado em LP. Além dele, há uma imagem que traz a logomarca do programa apresentado no vídeo disponibilizado como material extra (“Plantão ENEM”), ou seja, tratam-se de informações “novas”.

Sobre a saliência, percebemos que os vídeos e a logomarca do programa estão em evidência na página, o que demonstra que esses elementos tinham uma importância maior do que o texto escrito. Em relação ao enquadramento, observamos que há uma desconexão entre os vídeos e a imagem e entre estes três elementos e o texto escrito. Entretanto, as cores da logomarca e do fundo do vídeo ajudam a relacioná-los como sendo parte de um mesmo assunto, havendo também o enquadramento da página como um todo, que demonstra que os elementos utilizados estão relacionados a um mesmo conteúdo.

Por fim, notamos que o caminho de leitura é mais modular do que linear, visto que, novamente, os alunos poderiam escolher se leriam primeiro o texto em LP ou assistiriam ao vídeo em Libras. Segundo Kress (2003), os elementos organizados na página servem como “pontos” (*points*) ao longo dos quais traçamos nosso caminho de leitura. Nesse caso, os pontos poderiam ser: os textos em LP, o vídeo com a tradução em LP, o vídeo sugerido como um material extra ao conteúdo do módulo e a imagem que ilustra a página (logomarca do programa apresentado no vídeo extra).

A FIGURA 38, a seguir, apresenta quatro *prints* de meios que foram utilizados no “Curso de Redação para o ENEM”: Fórum Tira-Dúvidas, Fórum de Notícias, Sala de Bate-Papo e Atividades, sendo os três primeiros disponibilizados na página Início do curso e o último disponibilizado na maioria das aulas, para apresentação e aplicação do conteúdo de cada módulo.

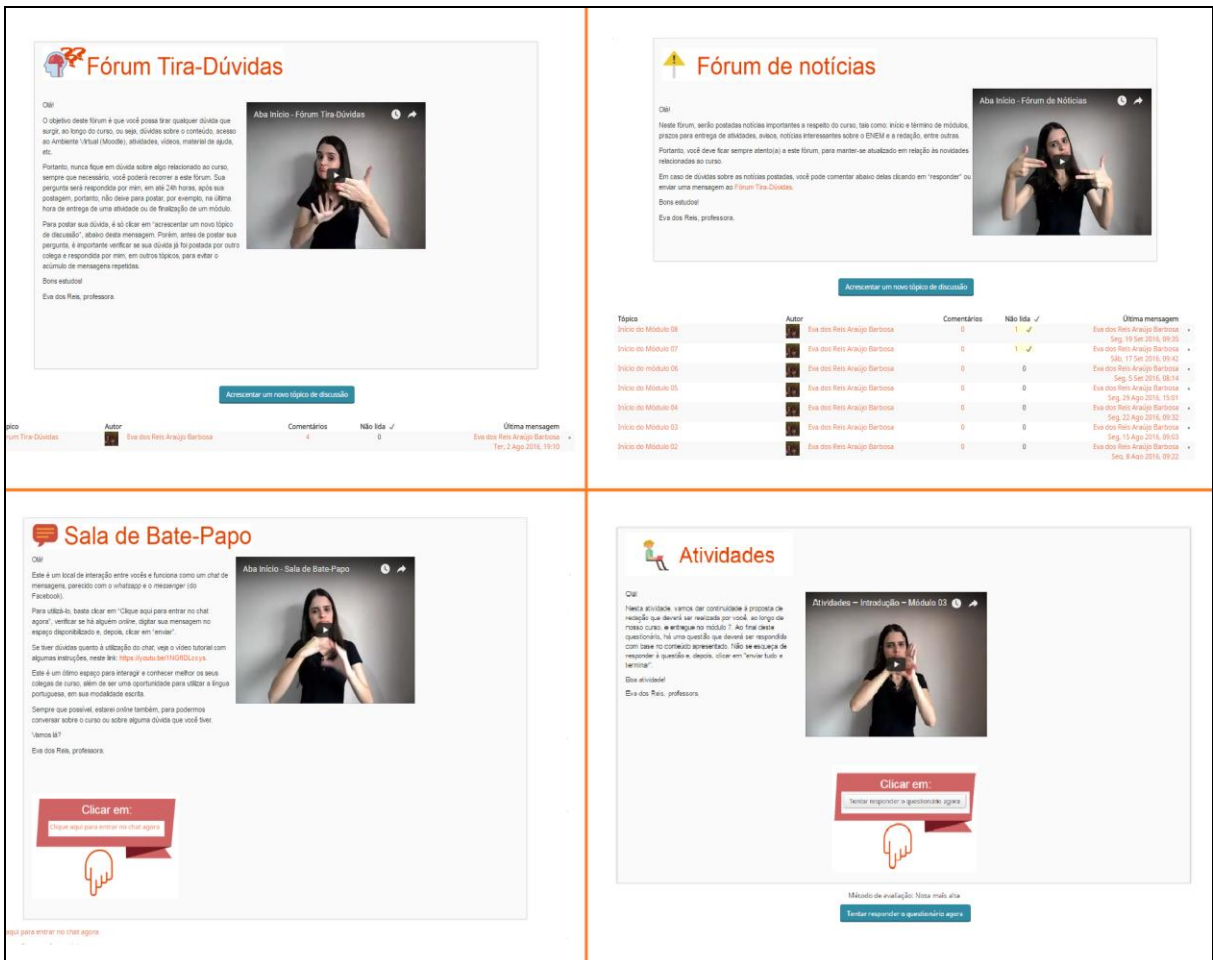


FIGURA 38 - Exemplos de quadrantes utilizados nos meios

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos *prints* na FIGURA 38, podemos perceber que, a maioria dos meios utilizados possui a mesma composição, ou seja, é composta pelos quadrantes dado/novo (conteúdo em LP ao lado esquerdo e vídeo em Libras ao lado direito) e ideal/real (informações sobre a utilidade e a realização dos meios no topo e o espaço para sua realização efetiva na base). Sobre a saliência, observamos que os elementos evidentes são os vídeos em Libras em todos os exemplos, além das *tooltips* que foram usadas nos dois últimos exemplos. Em relação ao enquadramento, percebemos que ele aconteceu nos vídeos e nas *tooltips*, além de ser usado para fazer uma distinção entre as instruções sobre cada um dos meios e os *links* que deveriam ser clicados para sua utilização/realização. Isso é percebido pela cor cinza claro no fundo dos meios que fica mais evidente em relação ao fundo branco próprio do AVA Moodle.

Já o caminho de leitura se mostrou, novamente, mais modular do que linear, uma vez que os alunos surdos poderiam escolher por onde começar a leitura da página. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a leitura de uma página segue o caminho dos elementos que estão mais em evidência, para depois seguir para os elementos menos evidentes. Dessa forma, acreditamos que os alunos tenham iniciado a leitura pelo título, juntamente com seu ícone, partindo para o vídeo em Libras e para a *tooltip*. Por fim, podemos inferir que eles leram o texto escrito, caso ainda tivessem alguma dúvida em relação à instrução apresentada.

O próximo exemplo que analisamos, apresentado na FIGURA 39, diz respeito a dois trechos dos conteúdos, que foram disponibilizados utilizando o meio de questionário. Conforme apresentaremos na próxima seção deste capítulo, os questionários e os fóruns de discussão foram utilizados para a apresentação do conteúdo dos módulos de maneira interativa, ou seja, traziam também atividades que buscavam a participação dos alunos e a sondagem de seus conhecimentos prévios a respeito dos assuntos abordados. Esses questionários foram compostos por: infográficos, vídeos, mapas conceituais, textos escritos, imagens, questões abertas e fechadas, entre outros recursos multimodais.

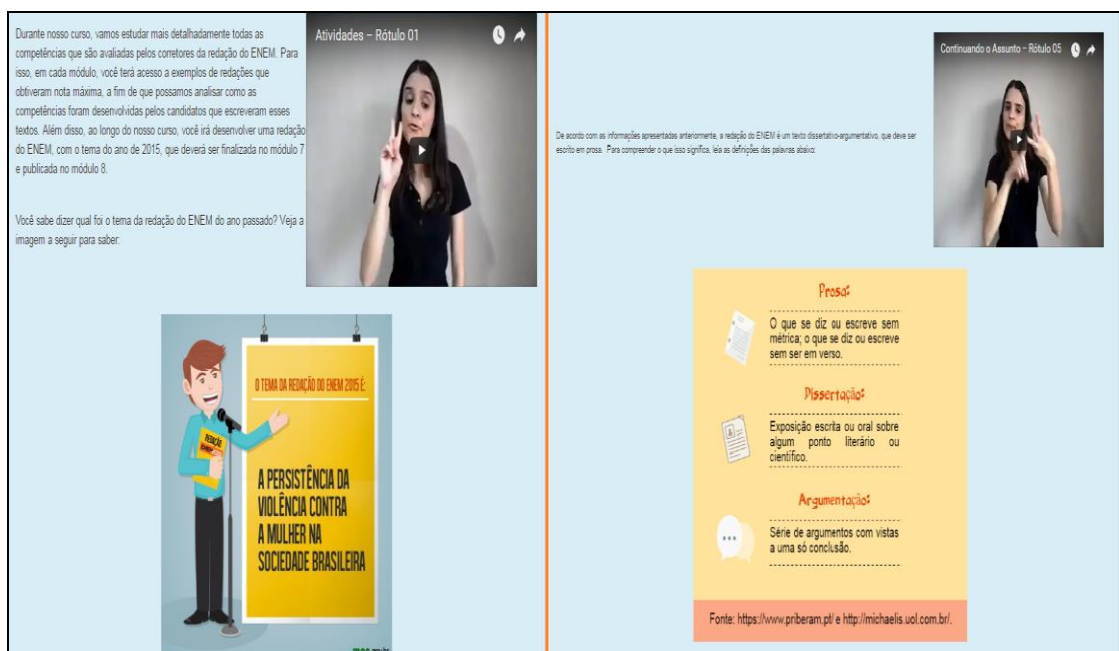


FIGURA 39 - Exemplos de quadrantes utilizados nos questionários

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do exemplo na FIGURA 39, podemos perceber que os quadrantes utilizados foram: dado/novo e real/ideal. Em ambos os casos, o texto escrito aparece como a informação “dada” e o vídeo em Libras como a informação “nova”. Segundo Gualberto (2016), as composições que optam por colocar, em sua maioria, o texto escrito do lado esquerdo e o elemento mais visual do lado direito, parecem “reforçar a ideia de que o texto escrito é o *real*, o *tradicional*”, dessa forma, os elementos mais visuais “ocupam o lugar do *novo*, do *diferente*” (GUALBERTO, 2016, p. 133, grifos da autora). Levando em consideração o nosso público de alunos, podemos considerar que a ideia apresentada pela autora esteja de acordo com a composição apresentada na FIGURA 39. Isso pode ser percebido se levarmos em consideração que, geralmente, a língua escrita é apresentada aos alunos surdos em sala de aula de maneira tradicional, porém, em nosso curso, apresentamos algo diferente, que é a interação entre a LP escrita e o vídeo em Libras.

No topo da página, estão as informações “ideais”, e, em sua base, as informações “reais”. No primeiro trecho apresentado, inicialmente, há uma explicação em LP, juntamente com sua tradução em Libras, sobre como seria proposta a atividade de escrita de uma redação, ao longo do curso, e que esta redação teria o tema da prova do ENEM do ano de 2015, ou seja, dá uma “ideia” ao aluno sobre como deveria ser realizada tal atividade. Logo abaixo dessa informação, encontra-se uma imagem que contém um “rapaz falando no microfone” qual foi o tema da redação do ENEM do ano de 2015 (“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”), isto é, apresenta o tema “real” que foi solicitado aos candidatos nessa ocasião. Já o segundo trecho do exemplo utiliza a LP escrita, juntamente com um vídeo de tradução em Libras, para explicar em seu topo que “um texto dissertativo-argumentativo deve ser escrito em prosa”, ou seja, apresenta a forma “ideal” desse tipo textual. Abaixo dessa informação, encontra-se um infográfico que explica, na “realidade”, o que significam os conceitos: “prosa”, “dissertação” e “argumentação”.

Novamente, percebemos que os elementos mais salientes da composição são os vídeos em Libras e os recursos visuais, tais como: (1) a imagem que ilustra o tema da proposta de redação do ENEM de 2015; e (2) o infográfico explicativo. Logo, esses elementos se configuram como os mais importantes da página, para os quais os alunos deveriam dar uma atenção maior. A princípio, parece existir uma desconexão entre os elementos da página, pelo fato de haver uma moldura que

distingue os vídeos, a imagem e o infográfico em relação ao texto. Entretanto, percebemos que o fundo na cor azul claro (que é próprio do AVA Moodle) proporciona uma união entre esses elementos e facilita o caminho de leitura dos alunos que, em nossa opinião, partiu dos itens mais salientes para, depois, seguir para o texto, caso fosse realmente necessário.

Apesar de termos utilizado mais a combinação dos quadrantes dado/novo e ideal/real para a criação da composição do *design* multimodal do “Curso de Redação para o ENEM”, também podemos encontrar o estilo tríplico (ideal/mediador/real), conforme é apresentado na FIGURA 40:

IDEAL

Agora, leia um exemplo de redação do ENEM de 2011, apresentado a seguir, cujo tema foi: “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”, e que foi avaliada com nota máxima. Se tiver alguma dúvida quanto ao vocabulário apresentado no texto, é só procurar a palavra no **dicionário** em Libras, disponibilizado abaixo dele.

MEDIADOR

Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado

A internet pode ser considerada uma das maiores conquistas do homem no século XXI, pois torna acessíveis informações de diversas áreas desde a política até a cultura de diferentes povos para toda a população. Além disso, pode ser vista como uma forma de socialização com indivíduos de diferentes lugares por meio dos sites de relacionamentos. Porém, sua utilização torna-se perniciosa quando ultrapassa os limites da vida pública e invade o meio privado de uma pessoa.

O acesso à rede traz diversos benefícios à população, porém muitas pessoas a utilizam como um meio de afetar o respeito e a dignidade de outros indivíduos perante a sociedade. Eles usam os sites de relacionamentos, como por exemplo: “Facebook” e “Orkut” e publicam fotos e vídeos os quais comprometem a imagem de alguém.

A utilização imprópria da internet pode até desqualificar uma pessoa no mercado de trabalho, principalmente aquelas que usam desse meio para sobreviver como alguns atores e cantores. Quando publicado algo de sua vida privada e se a sociedade julgar errado ou for contrária aos princípios das instituições estabelecidas, degradam sua imagem e, concomitantemente, seu serviço.

Portanto, para que a internet não seja vista como um meio pernicioso para a população é necessária uma conscientização popular sobre sua utilização. Essa ação pode ser por meio de políticas públicas e da própria sociedade como as ONGs. Com isso, o acesso à rede trará somente benefícios, como aconteceu no Oriente Médio durante a Primavera Árabe em que os sites de relacionamentos conseguiram disseminar ideais revolucionários para a derrubada de vários ditadores.

Texto adaptado de: <http://www.redacaoenem.com.br/textos-nota-1000/redac-cessivel-enem.pdf>

REAL

Dicionário:

- rede
- público
- privado
- conquistas
- acessíveis
- socialização
- invadir
- afetar
- dignidade
- comprometer
- imprópria
- desqualificar pessoa do mercado de trabalho
- conscientização
- políticas públicas
- ONGs
- Oriente Médio
- disseminar
- Primavera Árabe

FIGURA 40 - Exemplo de ideal/mediador/real

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Gualberto (2016, p. 143), no estilo tríplico “a página é dividida em três partes, sendo o elemento central chamado de ‘mediador’, ou seja, um elemento que estabelece uma ponte entre a parte superior e a inferior da página”, ou entre a parte da direita e a da esquerda. No exemplo da FIGURA 40, o elemento que proporciona uma ponte entre os elementos do topo e da base é um exemplo de redação do ENEM do ano de 2011, com a qual o candidato obteve a nota máxima

em sua avaliação. Na parte ideal da composição, estão as informações sobre o tema dessa redação, ou seja, “como ela deveria ser feita”, e, na parte real, estão as palavras do texto que são consideradas complexas e que possuem seu significado no dicionário disponibilizado no curso, isto é, informações específicas sobre o conteúdo da redação, “como ela realmente é”.

Por meio das análises apresentadas, podemos perceber que o conceito de valor da informação, proposto na GDV por Kress e van Leeuwen (2006), foi muito importante para a organização das páginas do curso, uma vez que, as posições assumidas pelos elementos, auxiliaram na apresentação das informações que já eram conhecidas pelos alunos e daquelas que eram novas, demandando, portanto, uma maior atenção por parte dos estudantes surdos. Conforme enfatizamos no Capítulo 2 desta dissertação, as pessoas surdas estão inseridas em uma cultura visual, dessa forma, a relação estabelecida pelos elementos em uma composição proporciona a criação de diferentes sentidos, na qual cada parte tem sua importância e seu valor.

Da mesma forma, a saliência também teve papel importante na criação do curso. Segundo Frade (2012, p. 59), “a saliência é um recurso semiótico concernente à evidência de determinados elementos no texto. Influencia o caminho de leitura e visa a atrair a atenção do leitor”. No caso do curso analisado, percebemos que o destaque de alguns elementos na composição multimodal proporcionou a ênfase daqueles que eram mais importantes, tais como imagens, vídeos em Libras, infográficos, mapas conceituais, entre outros, além de ter indicado pontos de partida para a leitura do conteúdo da página, conforme podemos ver na FIGURA 41, a seguir, que apresenta outro trecho de um dos questionários propostos no curso.

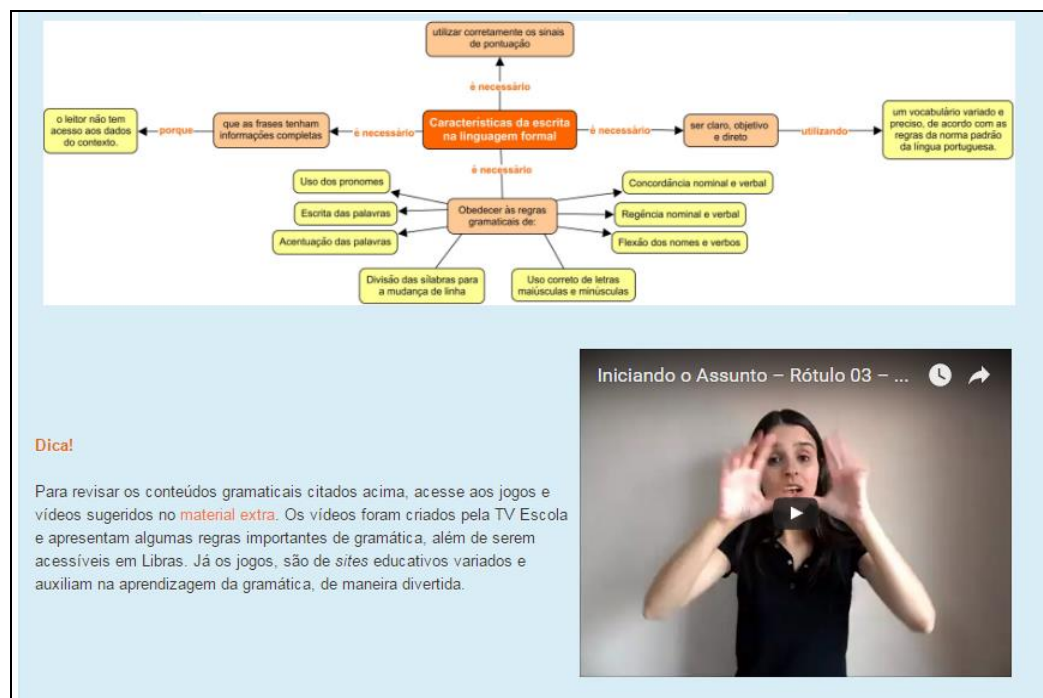


FIGURA 41 - Exemplo de saliência no questionário do curso

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos perceber, por meio do exemplo na FIGURA 41, que alguns elementos possuem maior destaque: (1) o mapa conceitual sobre “características da escrita na linguagem formal”, que, além de estar em tamanho maior e ser apresentado no topo da página, possui uma cor de fundo branca diferente da cor de fundo da página, que é azul claro; (2) o vídeo em Libras que também está em tamanho maior e possui uma cor de fundo distinta; (3) os trechos “Dica!” e “material extra”, que servem para chamar a atenção dos alunos para um conteúdo importante e indicar um *link* que poderia ser clicado por eles.

Outro recurso essencial foi o enquadramento, que, segundo Frade (2012, p. 55), além de ter o propósito comunicativo de “agrupar informações que pertencem ao mesmo conteúdo”, pode ser utilizado para conferir “uma desconexão entre as unidades de informações por estarem separadas visualmente e funciona como um indicativo para introduzir assuntos diferentes” (FRADE, 2012, p. 56). No caso do “Curso de Redação para o ENEM”, além dos usos citados por Frade (2012), o enquadramento também serviu para indicar a estrutura do gênero artigo de opinião, conforme pode ser visto na FIGURA 42, a seguir.

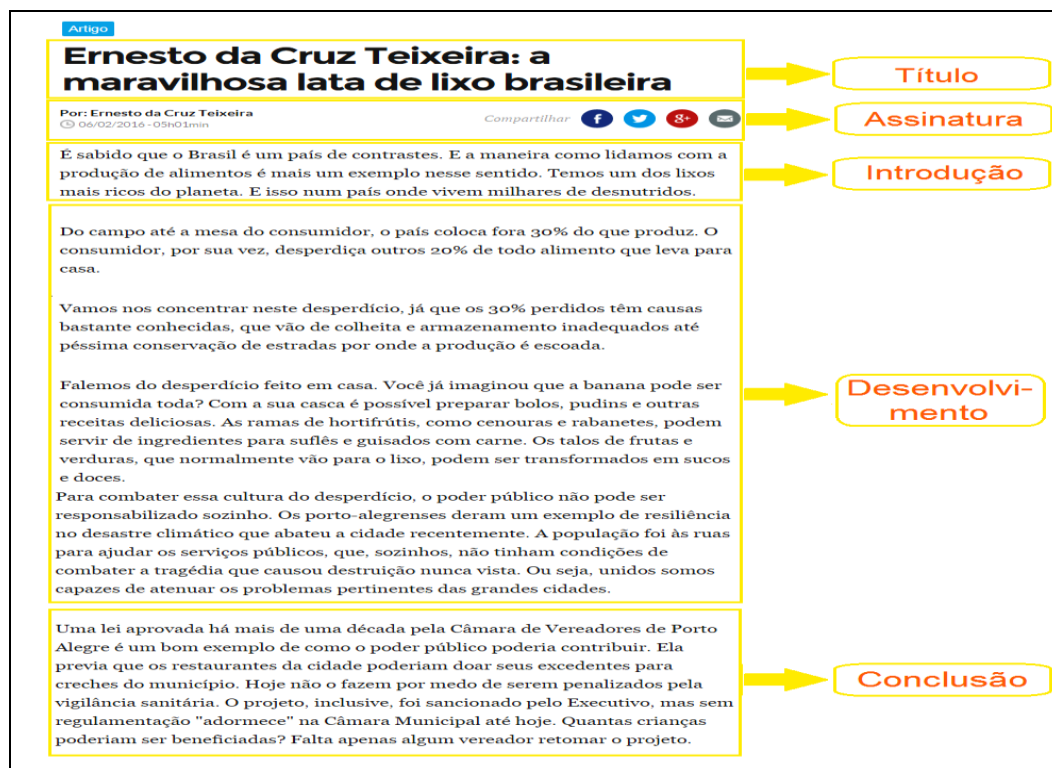


FIGURA 42 - Exemplo de enquadramento no curso

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio do exemplo na FIGURA 42, podemos verificar que o recurso de enquadramento foi utilizado para demarcar as diferentes seções de um exemplo do gênero artigo de opinião, tanto para dividir sua estrutura quanto para nomeá-la: Título, Assinatura, Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Apesar de estarem separadas, as molduras na cor amarela e as letras na cor laranja promovem uma rima visual na composição e demonstram que os elementos fazem parte de um todo significativo, auxiliando, assim, na compreensão e na assimilação do conteúdo por parte dos alunos surdos.

Por fim, conforme apresentamos nas análises, o caminho de leitura delineado no curso foi mais modular do que linear, uma vez que não tivemos a intenção de impor uma leitura fixa e rígida na composição das páginas, mas uma escolha de várias possibilidades para que os alunos pudessem traçar um melhor caminho a ser seguido. Porém, de acordo com Kress (2003), o caminho de leitura oferecido pelos textos escritos nem sempre pode ser modificado, pois há uma ordem na qual as palavras devem ser lidas para que os textos possam fazer sentido. Isso ocorreu no curso, por exemplo, no infográfico apresentado na FIGURA 43, a seguir.

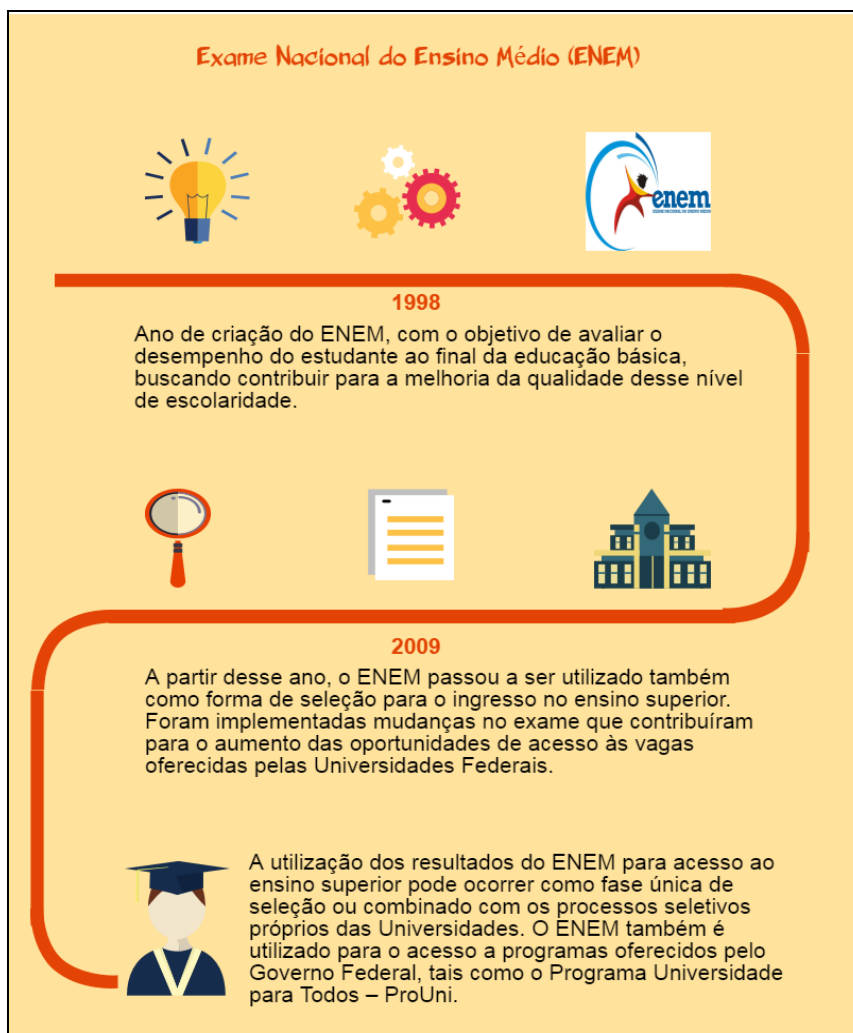


FIGURA 43 - Exemplo de leitura linear

Fonte: Dados da pesquisa.

O infográfico na FIGURA 43 apresenta uma linha do tempo em relação ao ENEM e, portanto, as informações deveriam ser lidas obedecendo a ordem na qual estão organizadas, pois, do contrário, o texto não faria sentido para o leitor. Essa leitura foi auxiliada pela rota traçada por meio de uma linha curva na cor laranja, foi acompanhada pelos ícones referentes ao assunto apresentado e pelos anos 1998 e 2009. Desse modo, podemos perceber que, nem sempre, o caminho linear é prejudicial à leitura, sendo necessário para a compreensão do conteúdo apresentado. É importante salientar também que a leitura não é realizada de uma mesma maneira por todos os leitores, ou seja, cada pessoa traça sua rota de leitura pessoal, de acordo com suas prioridades e seus objetivos.

Do mesmo modo como ocorre com os elementos de tipografia e de cor, o caminho de leitura também proporciona uma maneira de interação entre o participante representado (conteúdo do curso) e o participante interativo (aluno surdo). Isso acontece porque o produtor de sentido estrutura a forma na qual o caminho será mais bem delineado para o entendimento do leitor, por meio do uso de recursos como cores, saliência, enquadramento, entre outros. Esse caminho, por sua vez, poderá ser seguido ou transformado pelo leitor, ou seja, ele incentiva uma leitura, mas não a obriga (KRESS, 2003).

Novamente, não foi possível analisar um número muito grande de exemplos do curso, porém, por meio das análises realizadas, podemos perceber que a função de composição proposta na GDV, por Kress e van Leeuwen (2006), bem como o conceito de caminho de leitura e os elementos que favorecem a interação produtor-leitor, foram muito importantes para a criação do *design* multimodal do “Curso de Redação para o ENEM”, confirmando a ideia de Medeiros (2014, p. 602) de que:

A multimodalidade presente no ambiente virtual de aprendizagem, por meio dos elementos gráficos que compõem o leiaute, por meio dos recursos gráficos que estão disponíveis aos usuários influencia diretamente a relação que esses sujeitos estabelecem com o próprio ambiente. E, ainda, as relações entre os próprios indivíduos, já que estas se materializam por meio do leiaute e dos usos que são feitos dos recursos disponíveis. [...] Diante da tela, cabe ao leitor, implicitamente, uma pergunta: como eu leio essa página? Não é uma página que o deixa livre dessa decisão, ele precisa escolher por onde começar. A tela do ambiente virtual de aprendizagem, com seus blocos de texto, seu *links*, seu leiaute, todos juntos perguntam ao indivíduo: o que você deseja? Por onde quer começar?

Dessa forma, conforme apontam Kress e van Leeuwen (2006), a função de composição inclui as outras duas funções (de representação e de interação), uma vez que há sempre algo a ser representado (por exemplo, o conteúdo do curso criado para esta pesquisa) e, também, os elementos utilizados para a interação entre os participantes representados e os participantes interativos (conteúdo do curso, alunos e professora), para a criação de uma composição.

5.2 Atividades e Redações dos Alunos

Nesta seção, apresentamos as análises de algumas respostas dos alunos surdos às atividades propostas e das redações por eles produzidas, ao longo dos dois meses de curso. Aproveitamos também para comentar algumas conversas que

foram realizadas, por meio do grupo do *WhatsApp*, do Fórum Tira-Dúvidas e do recurso de mensagem do *AVA Moodle*, que se mostraram como oportunidades de utilização da LP escrita pelos estudantes surdos em situações reais de uso.

Para a criação das atividades do curso, utilizamos os meios de questionário e fórum de discussão, disponibilizados pelo *AVA Moodle*. Nossa intenção era a de que os estudantes não só tivessem acesso ao conteúdo do curso e, depois, respondessem questões sobre o que aprenderam, mas que pudessem interagir com esse conteúdo, utilizando seu conhecimento prévio sobre os assuntos relacionados à escrita de um artigo de opinião, nos moldes da redação do ENEM. Deste modo, os participantes não desempenharam o papel de alunos passivos, pois foram agentes na construção do seu próprio conhecimento, adquirido por meio do “Curso de Redação para o ENEM”. Essas atividades, nomeadas como “Iniciando o Assunto”, foram utilizadas para a introdução dos temas dos módulos aos alunos surdos.

No caso da criação da proposta de escrita, com o tema da prova do ENEM do ano de 2015 (A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira), utilizamos novamente os meios de questionário e fórum de discussão, seguindo o “Modelo Didático de Produção Escrita em LE”, de Dias (2004). Esse modelo, conforme apresentamos no Capítulo 4 desta pesquisa, propõe as etapas de: (1) pré-escrita, (1.1) levantamento de ideias, (1.2) planejamento textual, (2) escrita, (2.1) rascunho, (2.2) revisão, (2.3) edição final, (2.4) publicação e (3) pós-escrita. Dessa forma, a partir do módulo 2, em cada semana de aula, os alunos realizaram uma dessas etapas para a escrita de sua redação.

Iniciamos esta seção de análise com algumas respostas dadas pelos alunos às atividades propostas. É importante salientar que tais atividades seguiram a temática dos conteúdos que acompanhavam em cada um dos módulos do curso. Assim, as primeiras eram relacionadas ao gênero artigo de opinião, passando para a temática do ENEM no geral e especificamente sobre a prova de redação, até chegar às cinco competências previstas na *Matriz de Referência para Redação do ENEM*. As duas primeiras questões da atividade “Iniciando o Assunto” do módulo 1 foram assim propostas:

- 1 - Você sabe o que é um artigo de opinião? Explique com suas próprias palavras como é esse gênero textual.
- 2 - Você já leu algum artigo de opinião? Se sim, de qual tema ele tratava?

Somente dois dos quatro alunos do curso realizaram essa atividade, que, além das questões acima, trazia outras perguntas relacionadas ao gênero artigo de opinião. As respostas⁹⁹ dos participantes a essas duas questões são apresentadas no QUADRO 10:

Questão 1	
Alunos	Respostas
<i>H</i>	É criar um texto (frases) mais importantes ou interessa da opinião.
<i>M</i>	Não.
Questão 2	
Alunos	Respostas
<i>H</i>	Só duvido, que quando as disciplinas da escola que cada a professora pediu pra ler o texto e fazer o resumo e também criar como atividade é pergunta e resposta, e copiar qual mais importante.
<i>M</i>	Não.

QUADRO 10 – Respostas dos alunos a duas perguntas da atividade do Módulo 1

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos perceber, a aluna M afirmou nunca ter lido um exemplo de artigo de opinião. Porém, como a participante alegou não saber do que se trata esse gênero textual, pode ter acontecido de ela já o ter lido alguma vez, mas não ter percebido, pelo fato de não ter aprendido efetivamente sobre esse gênero em sua vida escolar, apesar de ter concluído o Ensino Médio.

Já o aluno H demonstrou ter algum conhecimento sobre o gênero textual artigo de opinião, visto que, de acordo com sua primeira resposta, esse gênero está relacionado à criação de um texto com frases mais importantes e interessantes sobre uma determinada opinião. Entretanto, a segunda resposta demonstra que o participante não tem certeza absoluta disso, uma vez que sua explicação diz mais respeito a uma atividade de resumo de um texto, seguida de questões de interpretação, e não necessariamente da leitura de um artigo de opinião.

Segundo Karnopp (2010), no contexto do ensino de PL2 para alunos surdos, as diferentes práticas discursivas e os diferentes gêneros textuais são desconsiderados, isto é, os textos produzidos em sala de aula são, geralmente,

⁹⁹ Todas as respostas dadas pelos alunos surdos, tanto nos questionários quanto nas atividades do curso e nas redações produzidas, foram transcritas neste capítulo na maneira real que os alunos escreveram.

“‘artificiais’, para um único leitor, o professor, com uma tipologia textual que enfatiza a descrição e a narração, com temas desgastados, tais como relato de passeios, férias, história de vida” (KARNOPP, 2010, p. 56). A autora, inclusive, cita o seguinte exemplo que ilustra bem a fala do aluno H:

A professora entra em sala de aula e entrega um texto para os alunos, com uma sequência de exercícios de compreensão e interpretação do mesmo. O aluno, ao receber o texto, pergunta em sinais: “Professora o que é para fazer com isso?” A professora sinaliza: “Ler + fazer/responder perguntas”. O aluno senta e inicia a árdua tarefa. O texto, longo, sem ilustrações... As atividades propostas, sem uma clareza do propósito de tais exercícios, são então realizadas, e o resultado quase sempre apresenta uma avaliação negativa por parte do avaliador (KARNOPP, 2010, p. 57).

Assim, segundo Karnopp (2010), a relação que os alunos surdos estabelecem com os textos escritos não é de interação nem de construção de sentidos, uma vez que “a ênfase na escola de surdos está voltada para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras da gramática tradicional, fato que pouco contribui para a formação de um leitor e produtor de textos” (KARNOPP, 2010, p. 57).

A atividade “Iniciando o Assunto” do módulo 2 foi realizada por meio do fórum de discussão e trouxe as seguintes questões como ponto de partida para a apresentação de informações sobre o ENEM e sobre a prova de redação:

- O que você já sabe a respeito da prova do ENEM?
- Onde você conseguiu essas informações?
- Você já fez esta prova alguma vez?
- Por que você tem interesse em fazer esta prova?
- Você acredita que ela seja fácil ou difícil? Por quê?

Novamente, tivemos a participação somente dos dois alunos citados anteriormente. Suas respostas são apresentadas nas FIGURAS 44 e 45:

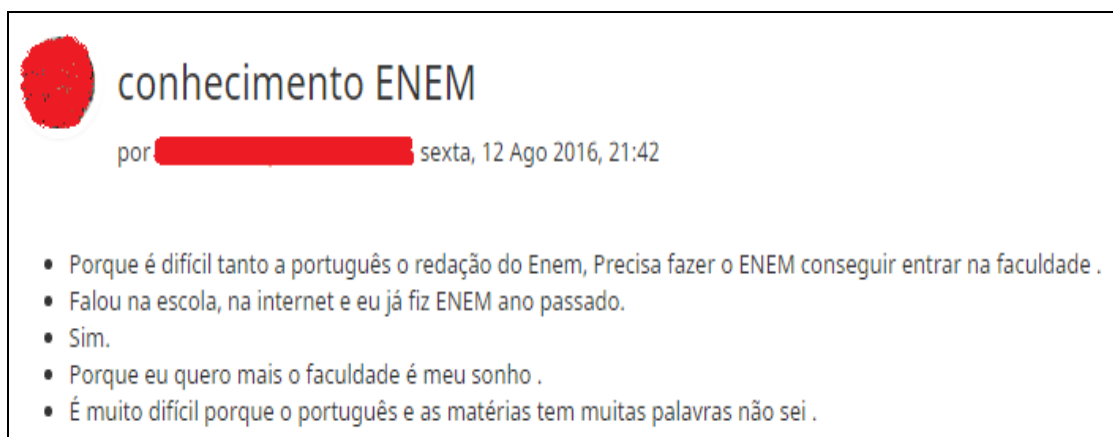


FIGURA 44 – Resposta da aluna M às perguntas da atividade do Módulo 2

Fonte: Dados da pesquisa.

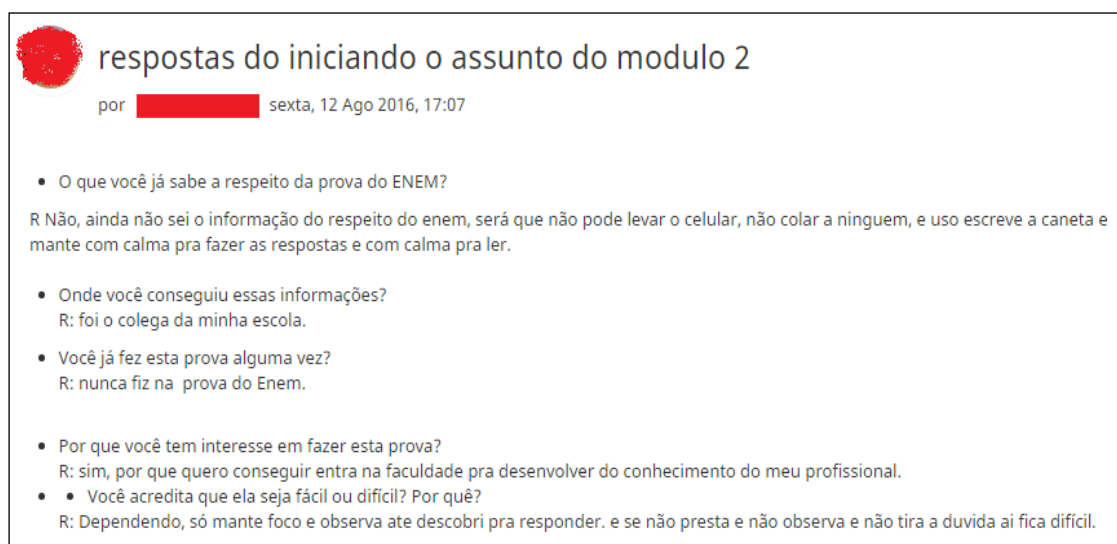


FIGURA 45 – Resposta do aluno H às perguntas da atividade do Módulo 2

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a primeira questão, M afirmou saber que a prova do ENEM é “difícil” e apontou que essa dificuldade se dá por causa da LP e da redação. Já o aluno H, alegou não saber nenhuma informação a respeito do ENEM e elencou algumas dúvidas que possui sobre a prova. A participante M também relatou que obteve as informações que sabe em relação ao exame, por meio da escola e da internet, além de já ter realizado o ENEM anteriormente. Por outro lado, o aluno H, apesar de não saber nenhuma informação, disse que contou com a ajuda de um colega de escola, além de ainda não ter realizado essa prova. Sobre seus interesses, ambos os alunos demonstraram que querem ingressar em uma faculdade. Já em relação à dificuldade

da prova, M salientou o desconhecimento de algumas palavras da LP, e H afirmou que é necessário “manter o foco” e “prestar atenção” para conseguir responder as perguntas.

Por meio das respostas dos participantes, podemos perceber que estes não possuem muitos conhecimentos a respeito do ENEM, indo ao encontro do que Miller Junior (2013) aponta em sua dissertação de Mestrado, em relação à sua trajetória educacional da Educação Básica até o Ensino Superior. O autor surdo afirma que:

Não há preocupação em apresentar informações a eles [alunos surdos] sobre o ENEM ou o vestibular, para ingressar no Ensino Superior. O direito à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio é garantido por lei, mas por que não ter esse direito à Educação Superior? Educação para todos, mas sem um projeto de vida, um ensino de qualidade, deixa de ser para todos e passa a ser de alguns no Ensino Superior (MILLER JUNIOR, 2013, p. 110).

No módulo 3, tivemos a participação de três alunos na atividade “Iniciando o Assunto”, e uma das questões propostas foi a seguinte:

1 - Você sabe a diferença entre a linguagem formal e a linguagem informal? Escreva no espaço abaixo.

As respostas dos alunos a essa questão são apresentadas no QUADRO 11:

<i>Alunos</i>	<i>Respostas</i>
<i>T</i>	Sim sabe que linguagem Formal é mais portuguesa, que pessoas falar que mais importante que Linguagem, porque os surdos sabe.
<i>M</i>	Não.
<i>H</i>	Sim, de formal é, faça-me um favor. De informal é, mi ajude veiy cara.

QUADRO 11 – Respostas dos alunos à pergunta da atividade do Módulo 3

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a aluna T, a linguagem formal “é mais portuguesa” e “mais importante”, já M, relatou não saber qual a diferença entre a linguagem formal e a linguagem informal. Para explicar essa distinção, o participante H citou um exemplo de “pedido de ajuda”, usando os dois tipos de linguagem. A partir das respostas dos

alunos, podemos observar que sua noção de linguagem formal e informal está relacionada somente com a forma de escrita, correta ou incorreta, não levando em consideração os diferentes contextos de utilização de um ou outro tipo de linguagem. Segundo Lodi, Harrison e Campos (2010, p. 36),

a escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, reduz-se à aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, estas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas.

Nos módulos 4, 5 e 6, quase todos os alunos visualizaram a atividade “Iniciando o Assunto”, porém, não enviaram suas respostas para correção, por não terem terminado de responder ou por não terem respondido nenhuma questão. A única aluna que finalizou todas as atividades desses módulos foi M. Algumas questões propostas nessas atividades foram:

Módulo 4: 1 - Quais são as etapas que você costuma seguir antes de escrever uma redação?

Módulo 5: 2 - Você sabe o que é um texto coerente? Explique no espaço abaixo.

Módulo 6: 2 - O texto apresentado acima pode ser considerado coeso? Por quê?

As respostas da aluna a essas questões são apresentadas no QUADRO 12, a seguir.

Módulo 4	
<i>Aluna</i>	<i>Resposta</i>
<i>M</i>	Precisa pensar e escrever as informações podem ser usadas, como exemplos, números e ideias.

Módulo 5	
<i>Aluna</i>	<i>Resposta</i>
<i>M</i>	Texto coerente tem sentido, ideia certa.

Módulo 6	
<i>Aluna</i>	<i>Resposta</i>
<i>M</i>	Não. Porque isso e muito errado, as palavras estão sem ligação.

QUADRO 12 – Respostas da aluna M a perguntas das atividades dos Módulos 4, 5 e 6

Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta da aluna M à primeira pergunta demonstrou que ela sabe a importância da criação de um planejamento textual, antes da escrita de uma redação (“precisa pensar”) e da apresentação de bons argumentos para a defesa de um ponto de vista (“informações que podem ser usadas, como exemplos, números e ideias”). Na segunda pergunta a participante também demonstrou saber o significado de um texto coerente, sendo aquele que apresenta “sentido” e uma “ideia certa”. Na terceira questão apresentada M compreendeu bem o significado de coesão por meio do texto disponibilizado como exemplo, que não possuía nenhuma “ligação” entre suas partes.

O módulo 7 tratava da última competência da *Matriz de Referência para Redação do ENEM*, ou seja, da criação de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Na atividade “Iniciando o Assunto” desse módulo, tivemos a participação das alunas M e T. A pergunta que escolhemos para análise foi:

2 - Em sua opinião, o que significa dizer que a proposta de intervenção deve “**respeitar os direitos humanos**”?

As respostas das alunas a essa questão são apresentadas no QUADRO 13, a seguir.

Alunas	Respostas
<i>M</i>	É resolver problemas respeitando os direito de todas as pessoas, porque todas as pessoas precisam de respeito.
<i>T</i>	Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos, Pessoas lutando e tentar os direito a vida um cada trabalho boa.

QUADRO 13 – Respostas da aluna M a perguntas das atividades dos Módulos 4, 5 e 6

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos notar que a aluna M sabia o que significa dizer que uma proposta de intervenção deve respeitar os direitos humanos, uma vez que já realizou a prova do ENEM anteriormente. Por outro lado, é possível verificar que a resposta de T se trata de uma cópia da definição de “direitos humanos”, possivelmente da internet, com exceção da última frase: “pessoas lutando e tentar os direito a vida um cada trabalho boa”, o que demonstrou que a participante, de certa forma, sabe o significado, porém, não conseguiu expressá-lo por meio da LP, sendo necessário buscar alguma fonte externa para construir sua resposta. Segundo Silva (2003, p. 132-133),

o problema, no que tange à produção escrita de surdos, está relacionado, então, à dificuldade de se definir a extensão de uma sentença e à ausência dos elementos relacionais, comprometendo, por vezes, a sequência de eventos que o texto, de fato, procura mostrar; ou seja, ao pouco domínio que têm da gramática da língua portuguesa.

Nos módulos 8 e 9 não propusemos atividades semelhantes às que foram analisadas nesta seção, uma vez que esses módulos foram compostos por uma revisão dos conteúdos mais importantes do curso, pela finalização da escrita da redação e por atividades de avaliação do módulo 8 e do curso com um todo.

Apesar de não ser possível analisar todas as respostas dos participantes neste capítulo, é possível verificar que, de maneira geral, os estudantes que participaram das atividades tiveram um desenvolvimento satisfatório, ou seja, alcançaram os objetivos de aprendizagem esperados por meio delas. Isso se deu pelo fato de contarem com diferentes modos de linguagem (escrita, imagem estática e em movimento e LS) para a compreensão do conteúdo e das questões. Dessa

forma, se esses modos forem devidamente explorados no ensino de PL2, os alunos surdos serão capazes de participar das atividades propostas, com um nível menor de dificuldade, se comparado à utilização apenas da linguagem escrita. Além disso, é nítido que a aluna M, que participou de todas as atividades, obteve um desenvolvimento melhor do que os alunos que apenas visualizaram as questões, que responderam somente algumas delas ou que nem chegaram a entrar nos questionários ou nos fóruns disponibilizados nos módulos.

Outra forma de utilização da LP escrita em contexto real de uso, por parte dos alunos surdos, foi a produção de um artigo de opinião nos moldes da redação do ENEM, e que, conforme já citamos, seguiu o “Modelo Didático de Produção Escrita em LE”, de Dias (2004). O processo de escrita da redação se iniciou no módulo 2, no qual propusemos, para a fase de pré-escrita, um levantamento de ideias (*brainstorming*) sobre o tema da proposta de redação do ENEM do ano de 2015 (“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”). Para tanto, disponibilizamos para os alunos os seguintes materiais:

- (1) a proposta de redação do ENEM 2015 (com suas partes comentadas);
- (2) um vídeo sobre a violência contra a mulher contendo interpretação em Libras;
- (3) uma reportagem sobre a Lei do Feminicídio;
- (4) um cartaz de campanha contra a violência sofrida pelas mulheres;
- (5) um *link* de acesso à Lei Maria da Penha; e
- (6) a sugestão de um *site* que conta a história da vida de Maria da Penha.

Após a apresentação desses materiais, pedimos que os alunos fizessem o seguinte:

Com base nos textos motivadores da proposta de redação do ENEM, nos materiais disponibilizados acima e em seus conhecimentos sobre o tema, responda:

- Qual sua opinião a respeito da violência contra a mulher?
- O que você acha que é necessário ser feito para a violência contra a mulher acabar?
- Aponte, pelo menos, três providências que devem ser tomadas e quem deve tomá-las.

As respostas dos alunos que participaram (H, M e T) são apresentadas nas FIGURAS 46, 47 e 48, a seguir.

é concordo, por que precisa ter proteger as mulheres por que as mulheres são sensível e fraca.
 é necessitado de acabar a violência contra as mulheres.

FIGURA 46 – Resposta do aluno H à primeira etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

- A mulher apaixonada, pensa pessoa é perfeito, ela não sabe como homem é de verdade, depois que homem começa xingar e bater muito na mulher, ela sofre muito mas tem medo e não conta para a família e nem denúncia. Falta de respeito, educação e amor para as mulheres que são muito importantes para sociedade.
- O governo precisa fazer mais leis sobre violência contra a mulher, precisa aumentara punição e ter mais campanhas educativas para ensinar as pessoas ter mais respeito com as mulheres.

FIGURA 47 – Resposta da aluna M à primeira etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

- A mulher tem que ser respeitada por todos, tem que ser tratada com carinho e atenção.
- tem que ter maiores punições para quem comete a violência.
- Denunciar
- a Mulher não ter medo de denunciar o companheiro
- As pessoas não ficarem caladas

FIGURA 48 – Resposta da aluna T à primeira etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio das respostas apresentadas nas figuras acima, podemos perceber que os materiais relacionados ao tema da redação, que foram disponibilizados aos alunos no módulo 2, juntamente com seu conhecimento de mundo, foram importantes para o levantamento de ideias a respeito da violência contra a mulher.

Mesmo que o aluno H não tenha desenvolvido muito bem sua proposta de intervenção, uma vez que não citou de que maneira a violência contra o gênero feminino poderia ser cessada, conseguiu expor sua opinião de que as mulheres são “sensíveis e fracas” e que, portanto, precisam ser protegidas. Por outro lado, a participante M narrou, brevemente, um exemplo de violência que pode ser sofrida pelas mulheres e sugeriu três formas de melhorar essa situação: a criação de leis, o aumento da punição para os agressores e a divulgação de campanhas educativas. Já a aluna T, primeiramente, citou a necessidade de respeito às mulheres e, depois,

também sugeriu algumas medidas, tais como: maiores punições e denúncias, não só pelas mulheres agredidas, mas também pelo restante da população. Dessa forma, podemos observar que, conforme salienta Dias (2004), essa etapa de geração de ideias é muito importante para que os alunos possam discutir sobre o tema do texto que irão produzir, antes de iniciarem a escrita propriamente dita.

No módulo 3, partimos para a etapa de planejamento textual das redações, que ainda é parte do processo de pré-escrita, de acordo com Dias (2004). Para tanto, apresentamos aos alunos, por meio de infográficos acompanhados de vídeos em Libras, a importância da criação de um plano, antes da escrita de um texto. Assim, sugerimos a produção de um esquema, seguindo a estrutura do tipo textual dissertativo-argumentativo, contendo: título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Após a apresentação de cada uma dessas partes, solicitamos que os alunos fizessem o seguinte:

Com base no esquema apresentado anteriormente, nas informações apresentadas no módulo passado e em seus conhecimentos sobre o tema (“**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”), faça o planejamento de sua redação no espaço abaixo. Para isso:

- crie um **Título** *interessante*;
- escreva quais são as principais *características* do problema que serão apresentadas na **Introdução**;
- escreva quais suas *causas* e *consequências* que serão apresentadas no **Desenvolvimento**, e
- crie uma *proposta de intervenção* para o problema (contendo o quê, como e quem) para sua **Conclusão**.

Nessa etapa de planejamento da escrita, somente os alunos H e M participaram, e suas respostas são apresentadas nas FIGURAS 49 e 50, a seguir.

A Lei Maria da Penha.

A violência contra a mulher é ocorrência no universal que atinge, confuso, todas as classes sociais, etnias, religiões e culturas, indiferente de desenvolvimento social, também acontecem violência em domestica ,familiar, mais..

o caso de tipo das violências que acontecem com as mulheres como abuso sexual,física,moral,psicológica, mais... por caso os homens que devem respeitar as mulheres e não fazer a violência.

É que mais importante pra ter consciencialização sobre alguns problemas que existe no nosso mundo atual, e esperamos que as pessoas comecem a tomar mais consciência a atenção a estes problemas.

FIGURA 49 – Resposta do aluno H à segunda etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Título: A violência continua...

Introdução:

- violência física , emocional e sexual...
- falta de respeito com mulher mais tempo
- não ter amor com a mulher
- diferença entre mulher e homem

Desenvolvimento :

causas:

- machismo
- cultura do mundo

consequências:

- sofrimento das mulheres
- As mulheres ficam com medo
- Os homens sempre livre

Conclusão :

- lei para acabar com a violência contra a mulher
- Punir as pessoas que maltrata
- ensinar as crianças (meninos) respeito a mulher

FIGURA 50 – Resposta da aluna M à segunda etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme podemos notar, o aluno H não realizou essa etapa de pré-escrita em formato de esquema, de acordo com o que foi apresentado antes da proposta da atividade, utilizando, em vez disso, três parágrafos. No primeiro deles, o participante discutiu o tema a ser tratado em sua redação, ou seja, citou em quais esferas sociais a violência contra as mulheres pode ocorrer. Depois, foram apresentados os tipos mais comuns de violência que são praticadas pelos agressores: física, moral,

psicológica e abuso sexual. Por fim, o aluno sugeriu uma medida que poderia amenizar a situação: a tomada de consciência por parte da população. Em relação ao título escolhido, notamos que este não possui uma ligação direta com o restante do texto, apesar de estar diretamente relacionado ao tema da redação. A partir da resposta de H, percebemos que, apesar de retirar algumas ideias dos textos motivadores disponibilizados na proposta de redação do ENEM, o aluno conseguiu desenvolver melhor seu texto e suas ideias em relação à temática, se comparado à sua resposta anterior na etapa de levantamento de ideias.

Por outro lado, a aluna M realizou essa atividade em formato de esquema, que foi dividido em seções, de acordo com as partes de um texto dissertativo-argumentativo, e no qual o conteúdo foi apresentado em tópicos. Primeiramente, a participante apresentou o título de seu texto, que se relaciona mais com o tema, enfatizando, inclusive, a questão da persistência por meio da palavra “continua”. Depois, a aluna enumerou alguns pontos a serem citados na introdução, as possíveis causas e consequências para a conclusão e três medidas para a proposta de intervenção. Da mesma forma como aconteceu em relação ao aluno H, a resposta de M também se mostrou mais completa e desenvolvida, com a inclusão de um número maior de informações, não somente retiradas dos textos motivadores da proposta de intervenção, mas também do conhecimento de mundo da aluna.

Portanto, assim como enfatiza Dias (2004), a etapa de planejamento textual contribui para que o estudante possa organizar melhor suas ideias em relação ao tema que será apresentado em seu texto, de maneira mais clara e coesa. Para tanto, é necessário seguir os objetivos de escrita e a estrutura do gênero textual que será produzido. Nesse caso, o gênero produzido foi um artigo de opinião, nos moldes da redação do ENEM, que diz respeito ao tipo textual dissertativo-argumentativo.

Iniciamos o processo de escrita propriamente dito no módulo 4, no qual, primeiramente, apresentamos o significado de “rascunho” e sua importância para a produção de um texto. Depois, solicitamos que os alunos fizessem o seguinte:

Levando em consideração a importância do rascunho para o processo de escrita de um texto e, baseando-se no planejamento que você já fez no módulo 3, faça o rascunho de sua redação e escreva-o no espaço abaixo. Seu rascunho deve conter os elementos próprios do texto dissertativo-argumentativo (título, introdução, desenvolvimento, conclusão) e seguir o tema proposto.

Nessa etapa, tivemos a participação de todos os alunos do curso, conforme apresentamos nas FIGURAS 51, 52, 53 e 54:

A violência contra a mulher.

Por isso também é importante que se alargue o conceito de violência contra a mulher, para além da agressão e do abuso sexual, introduzindo o conceito de violência racial entre as práticas que produzem danos físicos, morais, psicológicos etc. nas mulheres vítimas ou em situação de violência.

ei Maria da Penha, número 11.340 foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo ex-presidente Lula em 7 de agosto de 2006. Ela promove o aumento no rigor das punições das agressões contra a mulher quando ocorridas no âmbito doméstico ou familiar. A nome da lei foi uma homenagem ao caso da farmacêutica Maria da Penha, que foi sofreu violência diária pelo marido durante seis anos. Maria da Penha sofreu tentativa de assassinato duas vezes e ficou paraplégica após levar um tiro. A vítima fez a denúncia, mas somente após 19 anos de julgamento, seu marido foi punido com apenas dois anos em regime fechado.

Precisamos tirar a violência contra a mulher da esfera privada, pois é uma questão pública. É também uma questão política. Para desenvolver estratégias, é preciso identificar melhor as vítimas. Muitas ainda não se manifestam, e um caso muitas vezes se aplica a outros.

FIGURA 51 – Resposta do aluno H à terceira etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

A violência contra mulher pode assumir diversas formas que não é uma agressão sociopática de natureza sexual e perversa no sentido psicanalítico do termo, até formas mais sutis como assédio sexual, discriminação, desvalorização do trabalho doméstico de cuidados com a prole e maternidade. que se manifestam através de agressões físicas, psicológicas e sociais. Na violência intrafamiliar, contra as mulheres e/ou as meninas incluem o maltrato físico, assim como o abuso sexual, psicológico e econômico. Essa lei é complementada pela Lei Maria da Penha como mais um mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, com medidas mais efetivas (penais) para o seu controle além do dimensionamento do fenômeno. Embora a notificação e investigação de cada agravo em si já proporcione um impacto positivo pra reversão da impunidade que goza o agressor, de certo modo, defendido por uma tradição cultural machista além de naturalmente ser um instrumento direcionador das políticas e atuações governamentais em todos os níveis como previsto na legislação em pauta.

Também a Jovem poder estupro e sofre que as Jovem não esquecer tudo a vida e poder ela morrer ou viver que as contra a mulheres poder lutando a vida , Mulheres violentadas tendem a usar mais os serviços de saúde do que aquelas que não são abusadas, ainda que elas raramente indiquem que são vítimas", diz o informe. "Com muita frequência, instituições de saúde são lentas em reconhecer e lidar com essa violência."

FIGURA 52 – Resposta da aluna T à terceira etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

A violência contra as mulheres continua ...

No Brasil a violência contra mulher sempre foi grande, as pessoas tratavam as mulheres como se fossem inferiores. Os homens não ter amor com a mulher e eles matam, causando para a mulher sofrimento e medo. Tem muita falta de respeito com a mulher.

Os homens que matam as mulheres todos os dias, não tem amor com e a mulher sofre a mulher tem medo sempre. O Brasil está entre os cinco países onde violência contra a mulher é maior. A violência não só física, mas também das sexual e emocional. A mulher é abusada sexualmente e humilhada principalmente pelos seus companheiros.

Para melhorar essa situação é preciso punir as pessoas que maltratam, criar lei para acabar com a violência contra as mulheres e ensinar as pessoas desde crianças respeitar as mulheres, com propagandas.

FIGURA 53 – Resposta da aluna M à terceira etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Violência contra a mulher

Hoje em dia infelizmente virou muito comum a violência contra a mulher, muita das vezes agressão física mas também pela agressão psicologia.

Há violência contra a mulher acontece em todo o mundo. É muita das as mulheres que sofrem agressão física ou são violentadas sexualmente não denunciam o agressor por medo de acontecer coisas piores.

As agressões e a violência sexual acontece não só no Brasil mas todo o mundo a cada minuto uma mulher está sendo abusada ou morta.

FIGURA 54 – Resposta da aluna P à terceira etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao lermos os rascunhos de H e T, percebemos que se tratam de cópias de algum local, provavelmente da internet, ou seja, não são de autoria dos alunos. No caso de H, isso fica mais evidente, pois o participante parece ter utilizado o recurso de copiar e colar (os conhecidos *ctrl+c* e *ctrl+v*), além de ter se esquecido de retirar o *link* que acompanha o título, que, inclusive, está em tamanho maior e de cor diferente do restante do texto. No rascunho de T podemos encontrar um pequeno trecho escrito com suas próprias palavras: “Também a Jovem poder estupro e sofre que as Jovem não esquecer tudo a vida e poder ela morrer ou viver que as contra a mulheres poder lutando a vida”. Porém, o restante do texto não possui as características comuns dos textos escritos por alunos surdos, ou seja,

várias marcas, a saber, da língua oral que ele conhece, principalmente, via leitura labial; da própria escrita, com a qual esse sujeito entra em contato na escola durante seu processo de alfabetização; e da Língua de Sinais que faz parte de seu cotidiano, sobretudo, se ele vive em contato com outros surdos (SILVA, 2003, p. 115).

A professora pesquisadora enviou uma mensagem aos dois alunos perguntando se seus textos foram copiados da internet, explicando que essa prática de cópia, sem citar as fontes, não é correta, e solicitando que reenviassem seu rascunho, utilizando suas próprias palavras. Entretanto, os participantes não responderam à mensagem e não enviaram outro texto no módulo 4.

Diferentemente de H e T, as alunas M e P escreveram seus rascunhos utilizando suas próprias ideias. No caso de M, percebemos que ela desenvolveu, ao longo dos três parágrafos de seu texto, os tópicos apresentados em seu esquema, retirando algumas informações e acrescentando outras. Um exemplo disso pode ser visto em sua proposta de intervenção, na qual, anteriormente, a participante havia citado: “ensinar as crianças (meninos) respeito a mulher” e, no rascunho, acrescentou: “ensinar as pessoas desde crianças respeitar as mulheres, com propagandas”. Seu título também sofreu acréscimos de: “A violência continua...”, para “A violência contra as mulheres continua...”, tornando-se mais específico.

No rascunho de P, o primeiro parágrafo apresenta o tema geral do texto, seguindo para a questão da falta de denúncia por parte das mulheres agredidas, por sentirem medo, e finalizando com um dado que serve como argumento para sustentar seu ponto de vista: “a cada minuto uma mulher está sendo abusada ou morta”. Entretanto, percebemos que seu rascunho apresenta as informações de maneira mais superficial, além de não conter uma proposta de intervenção. Acreditamos que isso seja em decorrência de a aluna não ter participado das etapas anteriores: levantamento de ideias e planejamento textual, fazendo com que ela tivesse mais dificuldade em organizar e aprofundar as ideias apresentadas.

Continuamos o processo de escrita no módulo 5, no qual apresentamos aos alunos o papel da “revisão” em um texto e o que deve ser feito nessa etapa. Após essa discussão para o desenvolvimento do conhecimento sobre a importância de rever as ideias expostas, durante o processo de escrita, foi proposta atividade colaborativa, a seguir.

Para realizar esta atividade, você deverá:

1º) Clicar no rascunho de cada colega, ler o conteúdo e postar seus comentários a respeito do texto deles. Seus comentários devem responder às seguintes questões:

- o texto está bem organizado?
- o texto apresenta coerência?
- quais erros gramaticais devem ser corrigidos, em sua opinião?
- o que você achou do texto?

Além disso, você poderá acrescentar outras dicas e sugestões que achar necessárias. Para isso, é só clicar em “responder”, logo abaixo do rascunho do colega.

2º) Clicar no rascunho de seu texto, ler meus comentários e os comentários dos seus colegas e responder a eles, dizendo se concorda ou não, e por quê.

Para realizar esta atividade, será necessário entrar neste fórum mais de uma vez, durante a semana, para ter acesso aos comentários dos colegas em seu rascunho e poder respondê-los. Lembre-se de que os comentários a serem feitos devem ser construtivos, ou seja, contribuir para a melhoria do texto do colega e não para criticá-lo. É preciso respeito às ideias do colega.

Como os alunos H e T não reenviaram seus rascunhos, somente os textos de M e P foram comentados pela professora pesquisadora. Esses comentários, postados no fórum de discussão aberto para esse fim, são apresentados nas FIGURAS 55 e 56, a seguir.

A violência contra as mulheres continua. → Título

No **Brasil**, a violência contra a mulher sempre foi grande, as pessoas tratavam as mulheres como se fossem inferiores. Os homens não **ter** amor **pelos** **com** a **mulher** e **eles** **matam**, causando para a mulher sofrimento e medo. **Dessa forma**, **tem** muita falta de respeito **com** **contra** a mulher.

Os **homens que matam as mulheres todos os dias, não têm amor com e a mulher sofre a mulher tem medo sempre. O Brasil** está entre os cinco países onde a violência contra a mulher é maior. **A e essa** violência não é só física, mas também das sexual e emocional. **A Assim**, a mulher é abusada sexualmente e humilhada principalmente pelos seus companheiros.

O que acha de incluir aqui os motivos que levam os homens a cometerem violência contra as mulheres no terceiro parágrafo?

Para melhorar essa situação é preciso punir as pessoas que **maltratam**, criar leis para acabar com a violência contra as mulheres e ensinar as pessoas desde crianças a **respeitarem** as mulheres, **por exemplo**, com a **criação de** propagandas.

Conclusão

Dicas e sugestões:

- Não colocar reticências (...) no título.
- Nomes de países são sempre com letra maiúscula.
- Conjuguar o verbo "ter" no plural: os homens não têm amor.
- Colocar o substantivo "mulher" no plural, para mostrar que não é apenas uma mulher específica, mas várias mulheres: as mulheres.
- O que mais os homens fazem além de matar as mulheres em caso de violência?
- Substituir o verbo "ter" pelo verbo "existir": existe muita falta de respeito.
- De onde você tirou essa informação? Você poderia dizer, por exemplo: "O Brasil está entre os cinco países onde a violência contra a mulher é maior, de acordo com...".

[E1] Comentário: Essa parte está repetida com a Introdução, ou seja, você já falou sobre isso antes.

[E2] Comentário: Quem você acha que deveria tomar essas iniciativas que você sugeriu?

FIGURA 55 – Revisão do rascunho de M na quarta etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Violência contra a mulher → Título

Hoje em dia, infelizmente, **virou muito comum** a violência contra a mulher, **muita na maioria** das vezes, **por meio da** agressão física, mas **podendo ocorrer** também pela agressão **psicológica**.

há violência contra a mulher acontece em todo o mundo. **É** **Muita** das as mulheres que sofrem agressão física ou são violentadas sexualmente não denunciam o agressor **por medo de acontecer coisas piores**.

O que você acha de incluir um terceiro parágrafo aqui para falar sobre quais motivos levam os homens a agredirem as mulheres?

As agressões e a violência sexual acontece não só no Brasil mas todo o mundo a cada minuto uma mulher está sendo abusada **ou morta**.

Conclusão

Nesse caso, a expressão correta é: **é muito comum...**

o "há" é utilizado no sentido de "existir". Nesse caso, você deve utilizar "A".

O que poderia acontecer de pior?

A redação do ENEM pede que, na conclusão de sua redação, o participante diga algumas soluções para o problema relatado no texto. Dessa forma, em sua conclusão, você precisa dizer o **que pode ser feito** para a violência contra a mulher acabar, **quem** deve tomar essa atitude e **como** deve fazer isso.

[E1] Comentário: Essa frase está um pouco solta no início desse parágrafo, porque você não desenvolveu bem a ideia. O que acha de continuar a falar um pouco sobre isso?

[E2] Comentário: Essa informação da sua conclusão está repetida com o início do segundo parágrafo.

FIGURA 56 – Revisão do rascunho de P na quarta etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a realização dos comentários nos textos das alunas, com o intuito de que elas pudessem fazer uma revisão de sua escrita, a professora pesquisadora utilizou os recursos de realce com diferentes cores e de comentários, que são próprios do editor de texto *Word*. Além disso, foram acrescentados alguns termos ou expressões e retiradas algumas palavras (com o recurso de *tachado*), a fim de que o conteúdo dos textos ficasse mais coerente. Outra estratégia utilizada pela docente foi a divisão das redações, de acordo com a estrutura do tipo textual dissertativo-argumentativo, para que as participantes pudessem visualizar melhor a organização de seus textos.

Segundo Silva (2003, p. 133), se aceitarmos o modo “de se expressar do indivíduo surdo e preenchermos as lacunas de seu texto, podemos chegar a uma interpretação coerente com a proposta pretendida”. Dessa forma, nossa intenção com o uso desses recursos era proporcionar uma correção mais visual e interativa com as ideias dos alunos, não passando uma impressão de “certo” e “errado”, mas apontando um caminho que poderia ser seguido para a melhoria das redações produzidas pelas estudantes.

Em relação à nossa ideia de fazer uma revisão colaborativa dos resumos dos alunos, somente a aluna M contribuiu com seus comentários na discussão do fórum. Primeiramente, a participante elogiou e agradeceu os comentários realizados pela professora em seu rascunho, conforme pode ser visto na FIGURA 57:

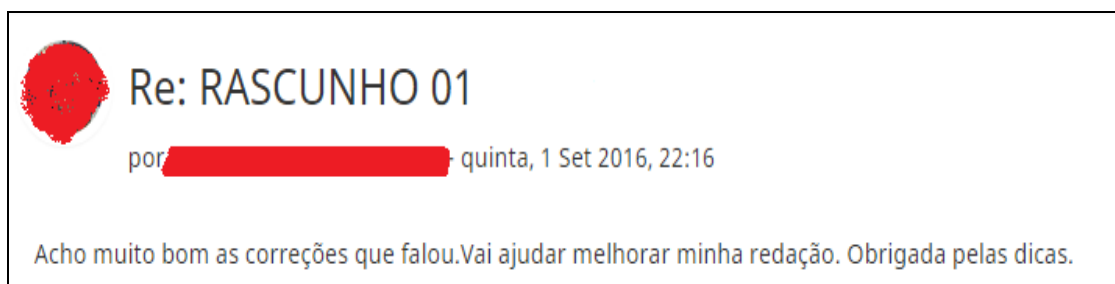


FIGURA 57 – Comentário de M em relação aos comentários de seu rascunho

Fonte: Dados da pesquisa.

Depois, M comentou a respeito do rascunho de sua colega P, conforme pode ser observado na FIGURA 58, a seguir.

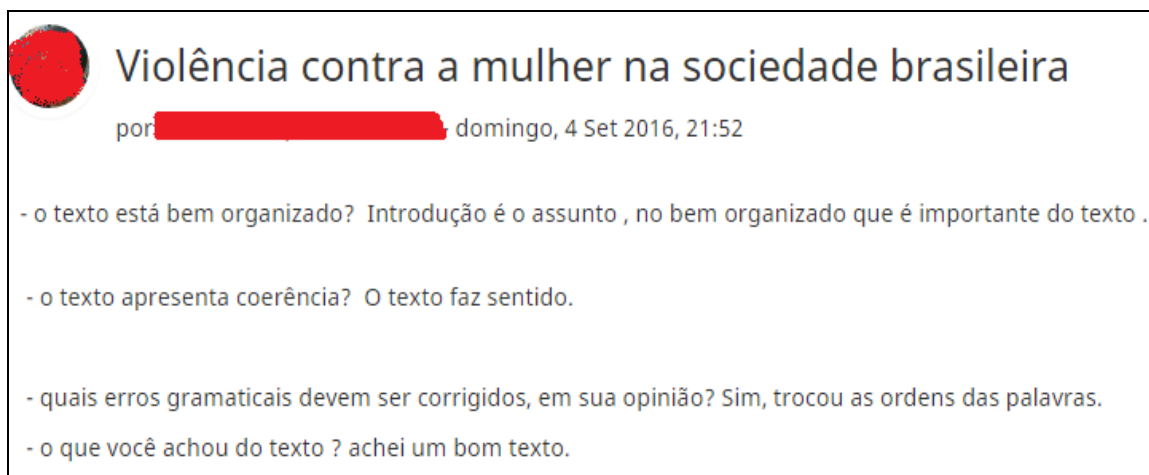


FIGURA 58 – Comentário de M em relação ao rascunho de sua colega P

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Dias (2004, p. 215), “essenciais se tornam as múltiplas revisões feitas pelos próprios colegas, de modo que um aluno revise o trabalho do outro, com fins ao aperfeiçoamento do texto ao longo da produção textual”. Percebemos que a aluna M leu o texto de sua colega e respondeu às perguntas propostas para a revisão colaborativa, contribuindo para a melhoria da redação de P. Entretanto, a participante P não correspondeu aos comentários de M, nem comentou a respeito de seu resumo. Talvez, a aluna não tenha compreendido as instruções da atividade ou não tenha percebido a importância desse recurso para o processo de escrita de um texto. Dessa maneira, em uma próxima edição do curso, acreditamos ser importante salientar essa orientação e apresentá-la de maneira mais compreensível.

No módulo 6, foi realizada a reescrita da redação, no qual, novamente, apresentamos, primeiramente, a importância dessa etapa para o processo de escrita e, depois, solicitamos o seguinte:

Portanto, para melhorar ainda mais o seu texto, volte ao fórum do módulo passado e releia os comentários feitos por mim e por seus colegas em relação ao rascunho de sua redação, durante a etapa de revisão. Depois, reescreva seu texto, levando em consideração as dicas e sugestões minhas e de seus colegas, e poste-o neste fórum. Para isso, clique no tópico “Atividade de Reescrita do Texto-Módulo 6” e depois em “Responder”.

As respostas dos alunos M, P e H são apresentadas nas FIGURAS 59, 60 e 61:

A violência contra as mulheres continua

No Brasil a violência contra a mulher sempre foi grande ,as pessoas tratavam as mulheres como se fossem inferiores . Os homens não tem amor pelas mulheres e eles brigam muito com elas, batem e matam; causando para as mulheres sofrimento e medo. Dessa forma existi muita falta de respeito contra a mulher.

O Brasil está entre os cinco países com maior taxa de violência contra a mulher . A essa violência não é só física, mas também das sexual e emocional. A assim ,a mulher é abusada sexualmente e humilhada principalmente pelos seus companheiros.

Isso acontece por que muitos homens se acham superiores às mulheres, porque o machismo existe há muito tempo.

Para melhorar essa situação é preciso punir as pessoas que maltratam, criar lei para acabar com a violência contra as mulheres e ensinar as pessoas desde crianças a respeitarem as mulheres, por exemplo com a criação de propagandas.

FIGURA 59 – Resposta da aluna M à quinta etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Violência contra a mulher

Hoje em dia, infelizmente, é muito comum a violência contra a mulher, maioria das vezes, por meio da agressão física, mas podendo ocorrer também pela agressão psicológica.

A violência contra a mulher acontece em todo o mundo. É muita das as mulheres que sofrem agressão física ou são violentadas sexualmente não denunciam o agressor por medo de acontecer coisas piores, como até matá-las.

Já existem lei de violência contra as mulheres, os homens não podem bater ou fazerem qualquer tipo de violência contra as mulheres porque elas são importantes e os homens precisam sempre lembrar que eles são mais fortes que as mulheres,e as mulheres também tem que denunciar quando um homem à agride.

FIGURA 60 – Resposta da aluna P à quinta etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Continuamente da Violência Contra as Mulheres.

Em nosso país o Brasil, em atual existe a violência contra as mulheres está continuando, isso é grave, por caso os homens não sabe como é dar o valor pra as mulheres ai só faziam matar, batem e só fica dando a coisa as mulheres ficam sofrem, portanto é falta de respeito e falta de valorizar.

No Brasil sempre acontecem em todos os dias sobre contra as mulheres, mas a contra é de física como geral de sexualmente e emocionalmente, as mulheres não tem como defender,mas só ficam como humildado o seu companheiro no momento de sexual ou emocional.

Todos os homens pensam que todos os homens são machismos, mas na verdade falta de conhecimento pra viver ser humano e entender no pensamento.

A Lei Maria Penha existe, mas falta que compartilhar pra todo geral no Brasil, pra saber que todos os homens devem respeitar e valorizar as mulheres, e tem que punir os homens quando maltratar as mulheres, mas concordo de criar a lei para ajuda a proteger as mulheres.

FIGURA 61 – Resposta do aluno H à quinta etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da reescrita da redação de M, apresentada na FIGURA 59, podemos observar que a participante seguiu a maioria das sugestões apontadas pela professora pesquisadora, não somente em relação aos aspectos de correção gramatical, mas também quanto à “organização, coerência, coesão, clareza, usos adequados dos articuladores de ideias, seleção adequada do léxico”, entre outros, conforme propõe Dias (2004, p. 215). Percebemos, por exemplo, que a aluna acrescentou mais tipos de agressões cometidas pelos homens contra as mulheres (“e eles brigam muito com elas, batem e matam”), além de ter adicionado um parágrafo, mesmo sendo considerado pequeno, (“isso acontece por que muitos homens se acham superiores às mulheres, porque o machismo existe há muito tempo”). Essas mudanças e acréscimos fizeram com que o texto de M ficasse mais detalhado em relação ao tema apresentado, por meio de outros argumentos para defender seu ponto de vista.

No caso da aluna P, apresentado na FIGURA 60, também é possível notar algumas mudanças derivadas das sugestões da professora pesquisadora, não somente em relação à correção gramatical, mas também da melhoria de outros aspectos do texto. Alguns exemplos são: (1) a menção de algo que pode acontecer de pior, caso a mulher denuncie seu agressor (“como até matá-las”), e (2) o acréscimo de uma proposta de intervenção ao final do texto: “os homens precisam sempre lembrar que eles são mais fortes que as mulheres, e as mulheres também tem que denunciar quando um homem à agride”.

A FIGURA 61 apresenta a nova redação enviada pelo aluno H à professora pesquisadora nessa etapa de reescrita. Diferentemente do texto proposto como rascunho no módulo 4, percebemos que, dessa vez, se trata de uma redação escrita pelo próprio estudante surdo. Porém, como não foi possível revisar seu texto na etapa anterior, pelo fato de H não ter reenviado seu rascunho nessa ocasião, é possível observar que a redação do participante possui mais problemas em relação aos aspectos mencionados anteriormente (correção gramatical, coesão, léxico, clareza, coerência, entre outros), do que as redações de M e P. Entretanto, como o aluno havia participado das etapas de levantamento de ideias e planejamento textual, consideramos que ele conseguiu expressar sua opinião a respeito da violência contra as mulheres no Brasil, sem fugir do tema, seguindo a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e, inclusive, propondo uma possível intervenção:

divulgar melhor a Lei Maria da Penha, punir os agressores e criar mais leis nesse sentido.

A edição foi realizada no módulo 7, no qual apresentamos a importância dessa etapa e de que maneira ela pode ser realizada. Além disso, tratamos brevemente do *layout* do texto, que deve conter “as características gráficas próprias do gênero textual” que será produzido (DIAS, 2004, p. 215). Após essa explicação, solicitamos o seguinte aos alunos:

Para realizar a edição final de sua redação, você deverá seguir as seguintes etapas:

- 1) Digitar seu texto, devidamente dividido em parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão), em algum editor de texto de sua preferência (exemplos: Word, BrOffice, etc.);
- 2) Verificar, com o uso do corretor ortográfico do editor de texto escolhido (tecla “F7” do teclado), se há alguma palavra ou expressão escrita de maneira incorreta e, se houver,
- 3) Utilizar dicionários impressos ou virtuais para verificar se a palavra está escrita de maneira correta ou se há algum sinônimo para substituí-la (veja dicas de dicionário virtual no Material de Apoio do tópico Início de nosso curso);
- 4) Após finalizar a edição de seu texto, você deverá salvá-lo em seu computador, nomeando o arquivo com seu primeiro nome;
- 5) Depois de salvar o texto no computador, você deverá clicar no tópico abaixo: “Edição Final da Redação” e enviar seu texto no anexo. Para isso, veja o tutorial disponível neste link.

A única aluna que participou dessa etapa foi M, conforme pode ser visto na FIGURA 62:

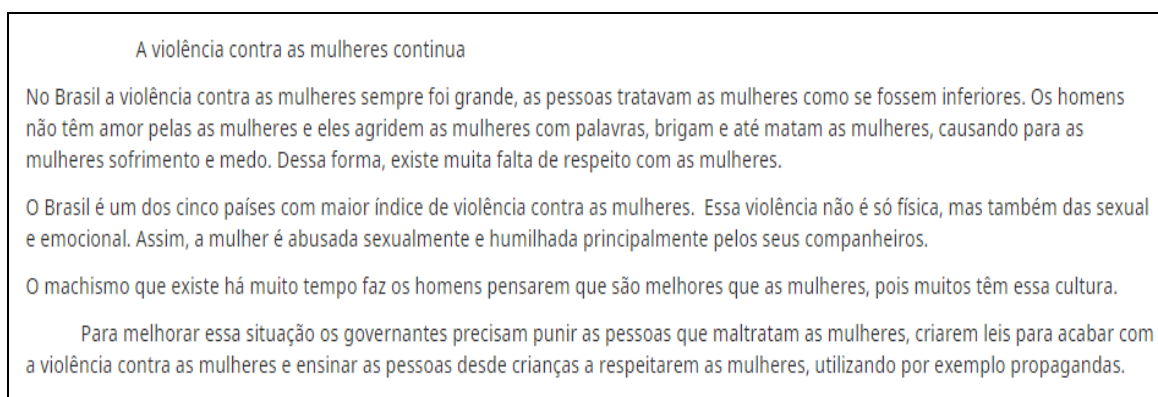


FIGURA 62 – Resposta da aluna M à sexta etapa do processo de escrita da redação

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo fato de M não ter enviado seu texto anexado ao fórum, percebemos que a aluna não seguiu todas as etapas sugeridas na atividade de edição, apesar de ter sido disponibilizado um tutorial que ensinava como realizar esse procedimento. Entretanto, podemos observar que a participante realizou algumas mudanças em seu texto, tais como:

- A pluralização da palavra “mulher” no início da primeira frase;
- A mudança do trecho “eles brigam muito com elas, batem e matam” para “eles agredem com palavras, brigam e até matam as mulheres”;
- A reescrita da palavra “existe” na terceira linha;
- A mudança do trecho “muita falta de respeito contra a mulher” para “muita falta de respeito com as mulheres”;
- A mudança do trecho “O Brasil está entre os cinco países com maior taxa de violência contra a mulher” para “O Brasil é um dos cinco países com maior índice de violência contra as mulheres”;
- A reescrita das palavras “essa” e “assim” na quinta e na sexta linha, respectivamente;
- A mudança na ordem do parágrafo “Isso acontece por que muitos homens se acham superiores às mulheres, porque o machismo existe há muito tempo” para “O machismo que existe há muito tempo faz os homens pensarem que são melhores que as mulheres, pois muitos têm essa cultura”;
- A mudança do trecho “Para melhorar essa situação é preciso punir as pessoas que maltratam” para “Para melhorar essa situação os governantes precisam punir as pessoas que maltratam as mulheres”, no início do último parágrafo;
- A mudança do trecho “por exemplo com a criação de propaganda” para “utilizando por exemplo propagandas”, no final do último parágrafo.

As modificações realizadas por M em seu texto demonstram que, provavelmente, a participante fez uso do corretor ortográfico indicado para a reescrita de algumas palavras que estavam incorretas, além de ter consultado algum dicionário (impresso ou virtual) para a escolha dos sinônimos que foram utilizados nessa versão de sua redação. De acordo com Dias (2004, p. 216),

os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários *on-line* são outros recursos que também podem ser usados durante o processo de produção textual. Sugere-se que o aluno seja incentivado a fazer uso de dicionários de sinônimos, de gramáticas normativas, de anotações de sala de aula como recursos de apoio ao seu trabalho de escrita, mesmo em situações formais de avaliação.

Por meio da edição realizada por M, podemos perceber que o uso dos procedimentos citados por Dias (2004) é importante para o enriquecimento da produção escrita dos alunos, uma vez que oferecem insumos para a melhoria do texto, além de ser uma nova oportunidade de aperfeiçoamento e de melhoria das informações apresentadas, antes da publicação final.

No módulo 8, realizamos a publicação das redações produzidas pelos alunos no fórum de discussão aberto para esse fim, por meio de uma coletânea de textos em formato PDF. Além disso, solicitamos que os estudantes dessem sua opinião sobre os textos, a partir do seguinte enunciado:

Para ler a publicação das redações é só clicar no link: “Coletânea das Redações do ENEM”, disponível abaixo. Leia todas as redações com cuidado e atenção e, depois, dê sua opinião sobre os textos, abaixo desta mensagem, clicando em “responder”.

Esta é uma oportunidade para compartilhar suas opiniões, dicas e sugestões com os colegas, além de tirar alguma dúvida que ainda tiver sobre o assunto.

Nessa etapa, publicamos os textos dos alunos H, M e P, ou seja, somente a aluna T não teve seu texto publicado, uma vez que ela não enviou uma nova redação para substituir a que havia copiado da internet. A coletânea de textos encontra-se no Apêndice K desta pesquisa, e os comentários dos alunos são apresentados nas FIGURAS 63, 64 e 65:

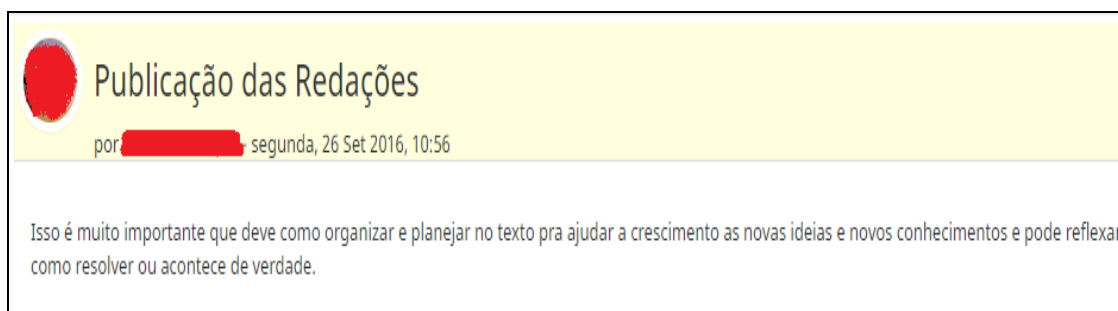


FIGURA 63 – Comentário do aluno H à coletânea de textos

Fonte: Dados da pesquisa.

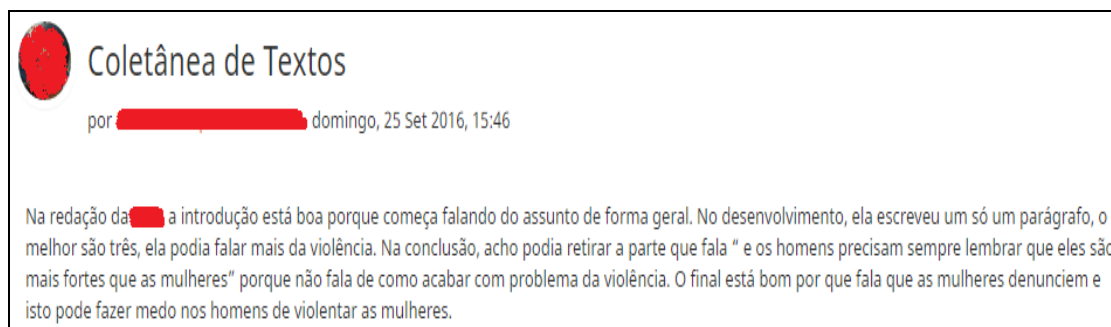


FIGURA 64 – Comentário da aluna M à coletânea de textos

Fonte: Dados da pesquisa.

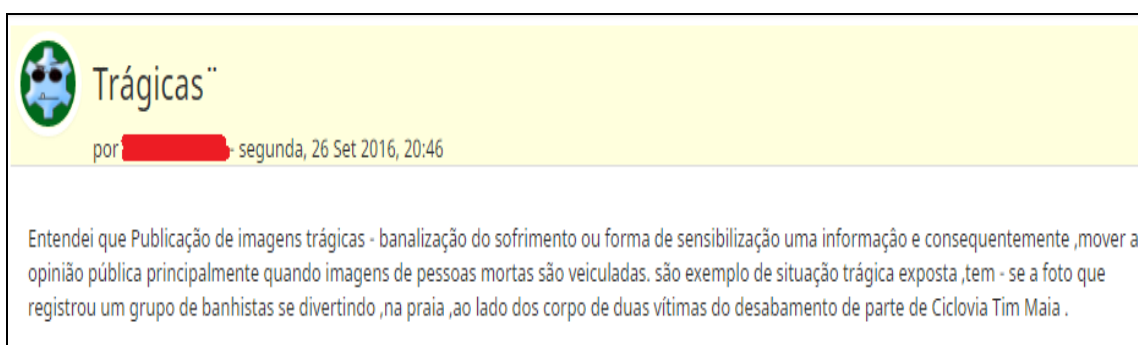


FIGURA 65 – Comentário da aluna T à coletânea de textos

Fonte: Dados da pesquisa.

O comentário de H, apresentado na FIGURA 63, parece se referir ao curso como um todo, e não apenas à “publicação das redações”, conforme o aluno colocou no assunto de sua postagem do fórum. Isso pode ser compreendido por meio da resposta do estudante ao dizer que foi algo importante para “organizar e planejar” um texto, “ajudar no crescimento de novas ideias e novos conhecimentos” e auxiliar na reflexão de como resolver determinado problema. Portanto, acreditamos que o aluno tenha mencionado as etapas de levantamento de ideias e planejamento textual, além da proposta de intervenção que é pedida na redação do ENEM, ou seja, conteúdos que foram discutidos ao longo do curso.

Podemos observar, por meio do comentário de M, que é apresentado na FIGURA 64, que a participante se referiu ao texto de sua colega P, dando dicas de melhoria e sua opinião sobre a redação. As sugestões dadas pela aluna demonstraram que ela obteve uma boa apropriação das etapas de produção escrita enfatizadas durante o curso. Por exemplo, ela comentou cada uma das partes do

texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), apontando o que estava bom e o que deveria ser mudado, de acordo com sua opinião, além de sugerir alterações para a proposta de intervenção. O comentário de M corrobora com o que sugere Dias (2004, p. 216), em relação à etapa de publicação, ou seja, que é importante que o aluno produtor possa perceber que seu texto conseguiu atender às suas funções comunicativas básicas, durante a leitura de uma segunda pessoa que irá fazê-lo funcionar linguística e tematicamente para a construção de sentidos.

Não conseguimos compreender a que se refere o comentário da aluna T, apresentado na FIGURA 65, uma vez que ela fez menção à publicação de fotos de “situações trágicas” e, ao que parece, esse trecho foi retirado da internet. Acreditamos que a participante não tenha compreendido a intenção do fórum de socializar as redações escritas pelos alunos, no decorrer do curso, e de compartilhar as opiniões de todos em relação aos textos produzidos.

Por fim, realizamos o processo de pós-escrita, no módulo 9. Para tanto, abrimos um fórum de discussão contendo a redação final dos alunos e a avaliação da professora pesquisadora, seguindo a *Matriz de Referência para Redação do ENEM*, com o seguinte enunciado:

Neste fórum, você terá acesso à correção e ao *feedback* de sua redação, seguindo as Competências da *Matriz de Referência para Redação do ENEM*. Para ler meus comentários em seu texto, clique no tópico abaixo “Correção e *Feedback* da Redação”, relacionado ao seu nome. Você também poderá responder aos meus comentários e/ou postar suas dúvidas em relação à correção realizada, clicando em “responder”, abaixo da mensagem.

Avaliamos as redações dos alunos P, H e M, que foram aqueles que enviaram a versão final de seus textos. A avaliação do texto da aluna P é apresentada na FIGURA 66, a seguir.

Competência	Nível que você alcançou com sua redação	Pontuação
1. <i>Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa</i>	<p>Nível 03 – Demonstra domínio mediano da modalidade formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p> <p>Exemplos: “maioria das vezes” → “na maioria das vezes” “É muita das as mulheres” → “E muitas das mulheres” “por medo de acontecer coisas piores” → “por medo de acontecerem coisas piores” “Já existem lei” → “Já existem leis” “os homens não podem bater ou fazerem” → “os homens não podem bater ou fazer” “os homens precisam sempre lembrar que” → “os homens precisam sempre se lembrar de que” “as mulheres também tem que denunciar quando um homem à agride” → “as mulheres também têm que denunciar quando um homem as agredirem”</p>	120
2. <i>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa</i>	<p>Nível 03 – Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Para melhorar sua pontuação nessa competência, você poderia ter desenvolvido mais os parágrafos, principalmente do desenvolvimento. Além disso, você poderia ter citado mais argumentos para defender o seu ponto de vista e convencer o seu leitor.</p>	120
3. <i>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista</i>	<p>Nível 02 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.</p> <p>Para melhorar sua pontuação nessa competência, você deveria ter organizado melhor seus argumentos, ao longo do seu texto, para defender seu ponto de vista.</p>	80
4. <i>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação</i>	<p>Nível 03 – Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.</p> <p>Para melhorar sua pontuação nessa competência, você deveria ter utilizado mais elementos coesivos, tais como: Entretanto, Além disso, Contudo, Porém, etc.</p>	120
5. <i>Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos</i>	<p>Nível 2 – Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.</p> <p>Em sua proposta de intervenção, você cita que já existe uma lei, diz que o homem não pode cometer violência contra as mulheres porque elas são importantes e porque eles não mais fortes do que elas. Além disso, você diz que as mulheres precisam denunciar os homens que comentem agressão contra elas. Porém, faltou detalhar mais “o que” deveria se feito e “como” deveria ser feito, para que a violência contra as mulheres tenha um fim.</p>	80
Total (valendo 1000 pontos):		520

FIGURA 66 – Avaliação da redação da aluna P

Fonte: Dados da pesquisa.

Loureiro (2015), em sua tese de Doutorado, realizou um estudo de caso com o intuito de investigar as condições de acessibilidade do ENEM para alunos surdos da cidade de Fortaleza, no Ceará. Em relação à correção da prova de redação, a autora constatou que, apesar de haver um documento que garante que a prova de redação dos alunos surdos deve ser corrigida levando-se em consideração que esta é a L2 desses estudantes:

Não foi possível, na pesquisa realizada, constatar se há, de fato, uma correção diferenciada na prova de redação dos surdos. Apesar de ser garantida por lei (BRASIL, 2005), somente 3 dos 8 assessores pedagógicos do ENEM entrevistados relataram que há uma equipe especializada para isso, mas não souberam informar onde, quem são os profissionais que fazem parte dessa equipe e quais os critérios que utilizam para a correção (LOUREIRO, 2015, p. 303).

Assim sendo, é importante salientar que, embora as redações tenham sido avaliadas com base na *Matriz de Referência para Redação do ENEM*, que é utilizada no caso dos alunos que não declaram ter algum tipo de deficiência, a professora pesquisadora levou em consideração que a LP é a L2 dos alunos surdos. Portanto, o foco de correção foi maior nos aspectos semânticos do que nos aspectos gramaticais dos textos, com base em seus conhecimentos em relação ao ensino de PL2 para esse público de alunos e sua experiência na área.

Em relação à avaliação do texto de P, apresentada na FIGURA 66, percebemos que, apesar de conter alguns erros gramaticais e de convenção da escrita, a aluna possui um domínio mediano da modalidade de escrita formal da LP. Esse domínio, porém, não pode ser considerado como bom ou excelente, pelo fato de que seus desvios não foram poucos e nem se configuraram como excepcionalidade, conforme propõe a matriz de referência. Portanto, a redação da participante se enquadra no nível 3 da Competência I, recebendo 120 pontos.

Na Competência II, consideramos que P tenha desenvolvido o tema proposto por meio de uma argumentação previsível, ou seja, seu texto não traz uma exploração consistente dos argumentos, além de não possuir um repertório sociocultural produtivo. Consideramos também que a aluna apresenta um domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que sua redação é composta por proposição, argumentação e conclusão. Assim sendo, nessa competência, o texto da aluna se enquadra no nível 3, recebendo mais 120 pontos.

Para defender seu ponto de vista, acreditamos que a participante não tenha selecionado, relacionado, organizado e interpretado bem os argumentos, isto é, apesar de estarem relacionados ao tema, estão um pouco desorganizados, além de não possuírem indícios de autoria. Assim, na Competência III, a redação de P recebeu 80 pontos, ficando no nível 2. Em relação ao uso dos mecanismos linguísticos utilizados para a construção da argumentação, na Competência IV, observamos que a aluna articula as partes de seu texto de maneira mediana, apresentando um repertório pouco diversificado de recursos coesivos, alcançando o nível 3 e recebendo 120 pontos. Para alcançar níveis mais altos, seria necessário, por exemplo, que a participante tivesse feito um uso variado de recursos linguísticos para a referência, a estruturação dos parágrafos e dos períodos.

Por fim, levando em consideração a Competência V, consideramos que P tenha elaborado sua proposta de intervenção de maneira insuficiente, uma vez que a participante não fez um detalhamento das medidas que deveriam ser tomadas para que a violência contra a mulher seja cessada. Segundo o *Guia do Participante do ENEM* (2012, p. 25): “a proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade; deve conter, portanto, a exposição da proposta e o detalhamento dos meios para realizá-la”. Isso não ocorreu no caso da redação da aluna P, fazendo com que ela ficasse no nível 2, recebendo 80 pontos. Ao final da soma da pontuação recebida em cada uma das competências, a participante P obteve o total de 520 pontos.

A avaliação realizada na redação do aluno H é apresentada na FIGURA 67, a seguir.

Competência	Nível que você alcançou com sua redação	Pontuação
1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa	Nível 02 - Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. Alguns exemplos: "pais" → "país" "em atual" → "atualmente" "pra as" → "para as" "ficam sofrem" → "ficam sofrendo" "os homens são machismos" → "os homens são machistas" "tem que punir os homens quando matratar " → "tem que punir os homens quando maltratarem"	80
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa	Nível 03 - Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. Para melhorar sua pontuação nessa competência, você deveria ter desenvolvido melhor as ideias dos parágrafos.	120
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	Nível 02 - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista. Para melhorar sua pontuação nessa competência, você deveria ter citado mais argumentos para defender seu ponto de vista.	80
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	Nível 02 - Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos. Para melhorar sua pontuação nessa competência, você deveria ter usado mais conectivos, tais como: porém, entretanto, contudo, dessa forma, etc.	80
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	Nível 03 - Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. Para melhorar sua proposta de intervenção, você poderia ter explicado melhor como a Lei Maria da Penha poderia ser compartilhada para todos no Brasil, quem e como deveria punir os agressores, etc.	120
Total (valendo 1000 pontos)		480

FIGURA 67 – Avaliação da redação do aluno H

Fonte: Dados da pesquisa.

Diferentemente da redação da aluna P, que se enquadrou no nível 3 da Competência I da *Matriz de Referência para Redação do ENEM*, consideramos que os desvios gramaticais e de convenção da escrita cometidos por H tenham ocorrido em um número maior. Desse modo, seu domínio da modalidade escrita formal da LP se configura como insuficiente, se encaixando no nível 2 dessa competência e recebendo 80 pontos.

Assim como ocorreu na redação da aluna P, acreditamos que H tenha desenvolvido o tema de seu texto por meio de uma argumentação previsível, apesar de ter apresentado proposição argumentação e conclusão. Portanto, a redação do participante se enquadra no nível 3 da Competência II, recebendo 120 pontos. A pontuação da Competência III também foi a mesma recebida por P, ou seja, 80 pontos (nível 2), pelo fato de que seus argumentos, ainda que relacionados ao tema, estão desorganizados e, muitas vezes, limitados às ideias apresentadas dos textos motivadores disponibilizados na proposta de redação.

Na Competência IV, entretanto, H utilizou um repertório limitado de recursos coesivos, ou seja, articulou seu texto de maneira insuficiente. De acordo com o *Guia do Participante do ENEM* (2012, p. 22), na produção da redação o candidato deve “utilizar inúmeros recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso”. Como esse não foi o caso da redação produzida pelo aluno H, ele se enquadrou no nível 2, recebendo 80 pontos.

Em relação à Competência V, consideramos que a proposta de intervenção de H tenha sido mais completa do que a proposta de P, visto que o aluno sugere que a Lei Maria da Penha seja mais bem compartilhada entre a população masculina, que mais leis sejam criadas e que os agressores sejam punidos, apesar de não ter detalhado “como” e “quem” deveria tomar essas medidas. Dessa forma, o aluno recebeu 120 pontos nessa competência, ficando no nível 3. No total, o participante recebeu 480 pontos em sua redação, um pouco abaixo da aluna P.

A última avaliação realizada diz respeito ao texto produzido por M, apresentado na FIGURA 68, a seguir.

Competência	Nível que você alcançou com sua redação	Pontuação
1. <i>Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa</i>	Nível 03 – Demonstra domínio mediano da modalidade formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. Exemplos: “No Brasil” → “No Brasil, (vírgula)” “pelas as mulheres” → “pelas mulheres” “mas também das sexual e emocional” → “mas também sexual e emocional” “pensarem que são melhores que” → “pensarem que são melhores do que” “criarem leis” → “criar leis” “utilizando por exemplo propagandas” → “utilizando, por exemplo, propagandas”	120
2. <i>Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa</i>	Nível 03 – Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, desenvolvimento e conclusão. Para melhorar sua pontuação nessa competência, você poderia ter desenvolvido mais as ideias de cada parágrafo, trazendo mais informações sobre os fatos citados.	120
3. <i>Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista</i>	Nível 03 – Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista. Para melhorar sua pontuação nessa competência, você poderia ter citado mais argumentos para defender o seu ponto de vista e convencer o seu leitor, por exemplo, alguns fatos históricos ou atuais sobre a violência sofrida pelas mulheres na sociedade, demonstrando que você tem mais conhecimento sobre o tema, além do que foi apresentado nos textos motivadores da proposta de redação.	120
4. <i>Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação</i>	Nível 03 – Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. Para melhorar sua pontuação nessa competência, você deveria ter utilizado mais elementos coesivos, tais como: Entretanto, Além disso, Contudo, Porém, etc.	120
5. <i>Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos</i>	Nível 4 – Elabora bem a proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. Para melhorar sua pontuação nessa competência, você deveria ter detalhado mais sua proposta de intervenção, explicando melhor “como” as ações sugeridas por você deveriam ser realizadas, além de citar mais um agente para essas ações (quem).	160
Total (valendo 1000 pontos):		640

FIGURA 68 – Avaliação da redação da aluna M

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como a aluna P, consideramos que M tenha demonstrado, por meio de sua redação, um domínio mediano da LP, apresentando alguns desvios gramaticais e de convenção da escrita que não comprometem o entendimento do conteúdo de seu texto. Portanto, a participante também recebeu 120 pontos, ficando no nível 3 da

Competência I. Na segunda competência, da mesma forma que os demais participantes, M desenvolveu o tema de sua redação de maneira previsível, apesar de ter apresentado proposição, argumentação e conclusão. Assim, seu texto se enquadra no nível 3, recebendo 120 pontos.

Conforme apontado pelo *Guia do Participante do ENEM* (2012, p. 20), a Competência III trata da inteligibilidade do texto, “ou seja, de sua coerência, da possibilidade de ele ser entendido pelo leitor, correspondendo ao seu conhecimento de mundo”. No caso da redação da aluna M, percebemos que há uma coerência entre as informações apresentadas, por meio de uma breve introdução do problema no início (“No Brasil, a violência contra as mulheres sempre foi grande”), da apresentação dos tipos de violência e do machismo no desenvolvimento (relacionado ao conhecimento de mundo da aluna e dos leitores), e uma proposta de intervenção com o intuito de sanar o problema apresentado no primeiro parágrafo. Conseqüentemente, consideramos que a participante tenha organizado melhor seus argumentos, levando em consideração os textos de P e H, apesar de ter utilizado muitas ideias dos textos motivadores da proposta de redação. Seu texto, portanto, se enquadra no nível 3, recebendo mais 120 pontos.

Sobre a Competência IV, avaliamos que M articulou as partes de seu texto de forma mediana, ou seja, apresentou um repertório pouco diversificado de recursos coesivos, se enquadrando no nível 3, com 120 pontos. Já em relação à Competência V, percebemos que M foi a aluna que mais compreendeu como elaborar uma boa proposta de intervenção, uma vez que apresentou um agente (o Governo), as ações (punição para agressores, criação de leis e conscientização da população) e um modo de realização, pelo menos da última ação sugerida (por meio de propagandas). Portanto, sua proposta foi mais detalhada e articulada à discussão desenvolvida no texto. Assim, a redação de M se enquadra no nível 4, recebendo 160 pontos. Ao final, a aluna totalizou 640 pontos, sendo a maior nota entre as três redações avaliadas.

Nenhum dos três alunos comentou a respeito da correção realizada pela professora pesquisadora no fórum de discussão. Como podemos perceber, por meio das avaliações, seguimos como critério de correção a *Matriz de Referência para Redação do ENEM*, porém, levamos em consideração que o Português é a L2 dos alunos surdos, buscando atender o que salientam Bernardino e Drumond (2012, p. 06):

Devido às especificidades de aprendiz de segunda língua e à diferença entre modalidades (oral-aditiva e visuo-espacial), o texto escrito do aluno surdo deve ser avaliado relativamente ao seu aspecto semântico. Não deve-se exigir unicamente aspectos ortográficos e gramaticais, não querendo isso dizer que se deva excluí-los. Podemos perceber que, na maioria das vezes, o aluno passa a mensagem pretendida, mas não tem domínio da estrutura sintática, gramatical e da ortografia da nova língua. Isso não pode e não deve prejudicar a avaliação de seu aprendizado.

Mantivemos o mesmo tema (“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”) em todo o processo, pelo fato de que nosso objetivo era verificar a evolução da escrita dos alunos surdos, ao longo de cada uma das etapas propostas por Dias (2004) em seu “Modelo de Produção Escrita em LE”. Assim como ocorreu em relação às atividades que analisamos anteriormente, a aluna M obteve um resultado mais satisfatório em sua redação, tendo em vista que participou de todas as etapas propostas. Entretanto, mesmo os alunos que não participaram de todas as fases conseguiram realizar a atividade de escrita, cumprindo os objetivos de produção de um artigo de opinião, nos moldes da redação do ENEM, seguindo a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e dentro do tema solicitado. Segundo Dias (2004, p. 217), no processo de escrita de um texto,

subjacente está o objetivo principal de desenvolver a capacidade do aluno para produzir textos coesos e coerentes de diferentes gêneros, tendo em vista as condições de produção, relacionando-os aos seus diversos usos nas práticas sociais do cotidiano que são realizadas pela escrita em língua estrangeira.

Dessa forma, as etapas seguidas durante a produção da redação proporcionaram aos alunos surdos um conhecimento maior a respeito do tema a ser abordado, auxiliaram na organização de suas ideias, na obtenção de estruturas linguísticas a serem utilizadas e na percepção de que “o texto se aperfeiçoa ao longo do processo de rascunhos sucessivos, discussões, reflexões e reescritas até chegar à versão final” (DIAS, 2004, p. 215). Assim, corroboramos com o que enfatiza Pereira (2010, p. 50):

Para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos.

Por fim, consideramos relevante apresentar e discutir, nesta seção da análise, algumas das conversas que tivemos com os alunos surdos, ao longo dos dois meses de curso, por meio de ¹⁰⁰: (1) grupo do *WhatsApp*, (2) Fórum Tira-Dúvidas e (3) recurso de mensagem do *AVA Moodle*, uma vez que tais ferramentas de comunicação foram uma maneira de utilização da LP escrita, de forma interativa e efetiva, em contextos reais de uso.

O grupo do *WhatsApp* foi criado com o intuito de facilitar a comunicação entre os alunos surdos e a professora pesquisadora, além de ser um meio de envio de tutoriais (em formato de vídeo ou de *prints*) de acesso ao *AVA* e de avisos sobre o “Curso de Redação para o ENEM”. Antes da criação do grupo, os alunos foram questionados se teriam o interesse em participar, e todos responderam positivamente. Durante os dois meses de curso, percebemos que o uso do grupo pelos alunos se deu, principalmente, para o esclarecimento de dúvidas sobre: (1) o *AVA Moodle*; (2) as atividades; e (3) o curso no geral. Nas FIGURAS 69 e 70, apresentamos duas dúvidas dos alunos H a respeito do *AVA*:

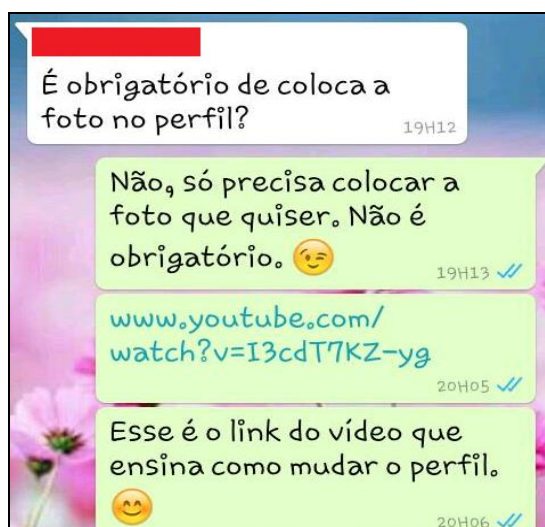


FIGURA 69 – Dúvida do aluno H sobre a mudança de foto do perfil

Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁰⁰ Não citamos o recurso de *chat* do *AVA Moodle*, pois, apesar de ter sido disponibilizado para os alunos e de a professora pesquisadora ter incentivado sua utilização, este não foi um recurso explorado pelos estudantes, sendo usado somente pela aluna M para responder à atividade de avaliação do módulo 3.

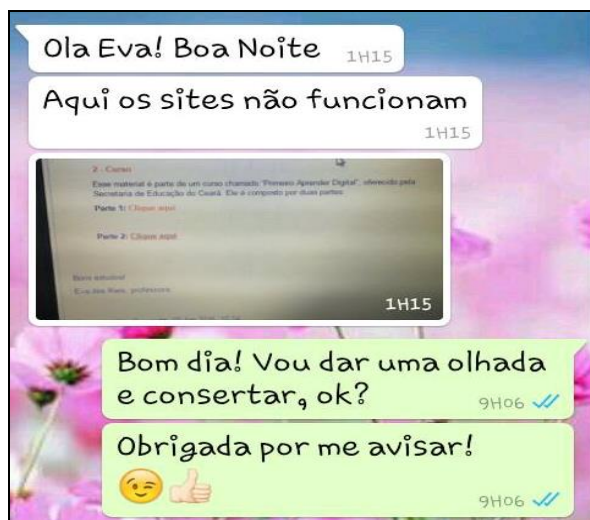


FIGURA 70 – Dúvida do aluno H sobre *sites* disponibilizados

Fonte: Dados da pesquisa.

Na conversa apresentada na FIGURA 69, percebemos que o aluno H ficou com dúvidas se a adição da foto do perfil no AVA seria ou não obrigatória. Sendo assim, o grupo do *WhatsApp* foi um meio importante para que a professora pesquisadora pudesse: (1) esclarecer que, somente quem tivesse interesse, é que deveria acrescentar a foto; e (2) enviar o *link* com um vídeo tutorial ensinando como realizar esse procedimento. Duas alunas do curso, M e P, colocaram suas fotos reais, e o participante H colocou uma foto fictícia. A aluna T não acrescentou foto e continuou utilizando um avatar que é disponibilizado pelo AVA *Moodle* assim que o usuário realiza seu cadastro na plataforma, conforme iremos comentar mais a frente nesta análise.

Outra utilização do grupo foi o envio de avisos, por parte dos alunos, de que algo no curso não estava funcionando bem. Como aconteceu no caso apresentado na FIGURA 70, em que o aluno H alertou à professora pesquisadora de que alguns *links* disponibilizados no AVA não estavam funcionando. Um detalhe interessante é que o aluno tirou uma foto da página com seu celular e enviou para o grupo, juntamente com o alerta, de modo a facilitar a visualização da professora.

Em relação às dúvidas sobre as atividades do curso, citamos os seguintes exemplos apresentados nas FIGURAS 71, 72 e 73, a seguir.

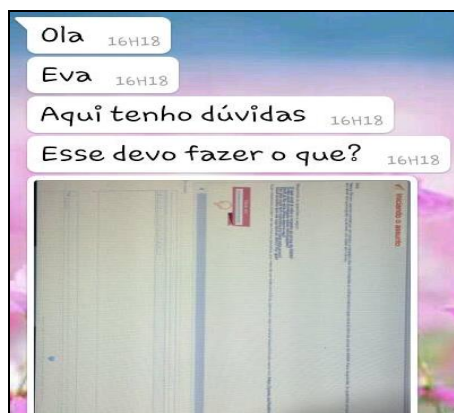


FIGURA 71 – Dúvida 1 do aluno H sobre o módulo 2

Fonte: Dados da pesquisa.

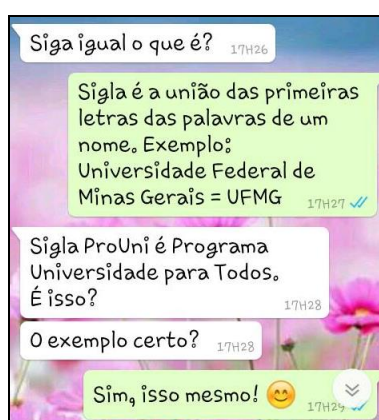


FIGURA 72 – Dúvida 2 do aluno H sobre atividade do curso

Fonte: Dados da pesquisa.

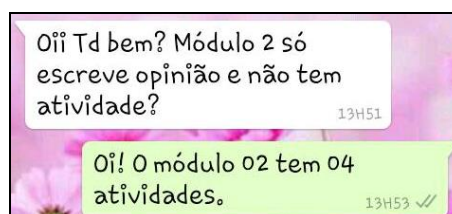


FIGURA 73 – Dúvida da aluna P sobre atividade do curso

Fonte: Dados da pesquisa.

Na FIGURA 71, o aluno H novamente enviou uma foto para o grupo juntamente com sua dúvida em relação ao que deveria ser feito na atividade. Já na FIGURA 72, o participante pediu uma explicação da professora pesquisadora em relação ao conteúdo apresentado em outra atividade do curso. Na FIGURA 73, a

aluna P expôs sua dúvida sobre o que deveria ser feito no módulo 2. Dessa forma, podemos observar que o grupo do *WhatsApp* auxiliou, tanto para o esclarecimento de dúvidas gerais sobre quais atividades realizar, ou sobre o que deveria ser feito em cada atividade, quanto nas dúvidas mais pontuais a respeito do conteúdo discutido para o entendimento dos alunos nos módulos do curso.

Já em relação às dúvidas sobre o curso no geral, citamos os exemplos apresentados nas FIGURAS 74 e 75:

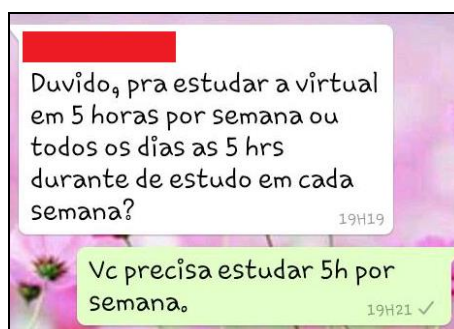


FIGURA 74 – Dúvida do aluno H sobre as horas de estudo

Fonte: Dados da pesquisa.

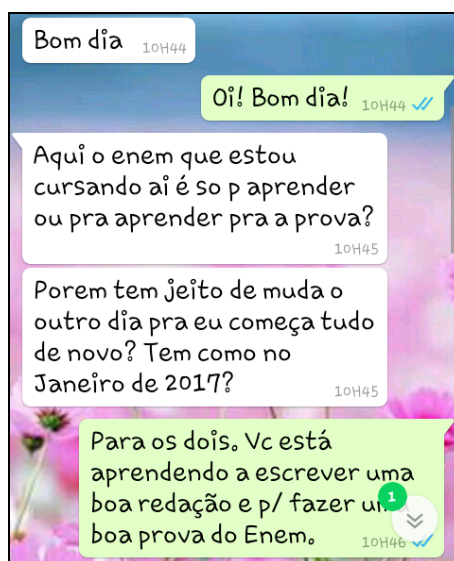


FIGURA 75 – Dúvida do aluno H sobre o propósito do curso

Fonte: Dados da pesquisa.

No exemplo apresentado na FIGURA 74, percebemos que H utilizou o grupo do *WhatsApp* para tirar suas dúvidas a respeito de uma informação que foi disponibilizada na “Apresentação do Curso”: a dedicação de horas semanais de

estudo. Já no exemplo apresentado na FIGURA 75, o mesmo participante expôs suas dúvidas em relação ao propósito do curso, ou seja, se ele somente estava aprendendo os conteúdos disponibilizados ou se ele estava aprendendo para realizar a prova do ENEM. Além disso, o aluno perguntou à professora pesquisadora se seria possível alterar a data de início do curso para o ano de 2017. No decorrer dessa conversa, o aluno explicou à docente que, além de estudar no período da manhã, ele também trabalhava à tarde e, por isso, estava com dificuldades em conciliar os estudos, o trabalho e o “Curso de Redação para o ENEM”. A professora pesquisadora utilizou o grupo para motivá-lo a finalizar o curso, isto é, explicou sua importância para que ele pudesse fazer uma boa redação quando fosse tentar a prova do ENEM e conseguir alcançar seu sonho de ingressar em uma faculdade. Desse modo, como essa dúvida de H foi enviada faltando apenas dois módulos para a finalização e a professora aumentou o prazo de entrega de algumas atividades, o aluno decidiu concluir o curso.

A partir dos exemplos apresentados, podemos perceber que o grupo do *WhatsApp* foi uma ótima ferramenta para o desenvolvimento do curso, além de ser um espaço de utilização da LP escrita pelos alunos surdos e do compartilhamento de vários modos semióticos, tais como vídeos, imagens e o linguístico. Segundo Pereira e Muniz (2015b, p. 457), a utilização do aplicativo *WhatsApp*, no contexto da Educação de Surdos, demonstra que o uso de materiais “provenientes de produtos semióticos diversos permite a inserção do surdo em diferentes práticas letradas, configurando possibilidade de comunicação e informação”. Além disso, a partir da possibilidade de escrita em LP, com o intuito de atingir um objetivo ou de conseguir uma informação e não priorizando os problemas em relação à gramática, os textos dos alunos surdos passam a ser percebidos como plenos de sentido (PEREIRA; MUNIZ, 2015a).

Urge, portanto, se repensar a educação do surdo, utilizando materiais provenientes de produtos semióticos diferenciados. Os celulares e a internet, como recursos semióticos e espaços colaborativos, permitem a participação do surdo em diferentes práticas letradas, configurando possibilidade de comunicação e de informação (PEREIRA; MUNIZ, 2015a, p. 22).

Em relação ao Tira-Dúvidas, esse recurso de comunicação foi criado no AVA, através do meio de fórum de discussão, disponibilizado pelo *Moodle*. O intuito desse fórum era o mesmo do grupo do *WhatsApp*. Entretanto, a ideia de utilização do

aplicativo de celular se deu pelo fato de percebermos que os alunos não estavam utilizando para a comunicação o fórum que foi criado para o esclarecimento de dúvidas, apesar de seu *link* ser disponibilizado em todas as páginas, atividades e meios do curso. A única aluna que utilizou esse espaço de comunicação foi T, conforme apresentamos na FIGURA 76:

Re: Fórum Tira-Dúvidas
por [redacted] - sexta, 22 Jul 2016, 20:37

Quando começa atividade e tenho perguntando se exemplo eu copiar com pessoas para o livro.. quando começa qual hora curso de redação

Permalink | Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Re: Fórum Tira-Dúvidas
por **Eva dos Reis Araújo Barbosa** - sexta, 29 Jul 2016, 20:19

Olá, [redacted]

Nosso curso vai começar no dia 01/08, próxima segunda-feira. Você pode entrar qualquer dia da semana e em qualquer horário que você quiser, mas tem apenas uma semana para fazer as atividades de cada módulo. Serão nove semanas de curso. Segue o link do nosso cronograma de aula:

Link do cronograma: http://moodle.aprenderlivre.com.br/pluginfile.php/3785/mod_resource/content/5/Cronograma_do_curso.pdf

Se ainda tiver dúvida, me avise.

Abraços,
Eva dos Reis, professora.

Permalink | Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Re: Fórum Tira-Dúvidas
por [redacted] - terça, 2 Ago 2016, 16:55

entendei, eu tenho duvida, como onde perfil. eu não conseguir procurado ? me mostro.

Permalink | Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Re: Fórum Tira-Dúvidas
por **Eva dos Reis Araújo Barbosa** - terça, 2 Ago 2016, 19:10

Oi, [redacted]

Veja o vídeo que explica como mudar a foto do perfil abaixo:

Se ainda tiver dúvida, me avise!

Abraços
Eva dos Reis, professora.

Permalink | Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

FIGURA 76 – Exemplo de conversa realizada por meio do fórum Tira-Dúvidas

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio do exemplo apresentado na FIGURA 76, percebemos que, primeiramente, a participante T utilizou o Fórum Tira-Dúvidas para postar sua dúvida a respeito da data e do horário de início do “Curso de Redação para o ENEM”, apesar de essa informação ter sido disponibilizada na “Apresentação do Curso”. A professora pesquisadora esclareceu a dúvida da aluna e apresentou o *link* do cronograma das aulas. Em relação à segunda dúvida apresentada pela aluna T, percebemos que foi a mesma postada pelo participante H no grupo do *WhatsApp*, ou seja, a respeito da inserção de uma foto no perfil do AVA *Moodle*. Novamente, a professora enviou o *link* com instruções para a realização do procedimento, porém, conforme já citado anteriormente, a aluna T foi a única que não conseguiu ou não teve interesse em acrescentar sua foto no perfil. Como podemos notar, caso o Fórum Tira-Dúvidas tivesse sido mais utilizado pelos alunos surdos, ele teria exercido a mesma função do grupo do *WhatsApp*, isto é, de esclarecimento de dúvidas e de comunicação entre a professora e os alunos.

O recurso de mensagem próprio do AVA *Moodle* é uma forma de comunicação que também pode ser utilizado tanto por alunos quanto por professores. Apesar de termos disponibilizado um vídeo tutorial sobre a utilização desse recurso, somente os alunos M e H o utilizaram para o envio de dúvidas à professora pesquisadora, conforme pode ser visto nas FIGURAS 77 e 78:



FIGURA 77 – Exemplo de conversa realizada por meio de mensagem com a aluna M

Fonte: Dados da pesquisa.



FIGURA 78 – Exemplo de conversa realizada por meio de mensagem com o aluno H

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio dos exemplos apresentados nas FIGURAS 77 e 78, podemos observar que o recurso de mensagem também proporcionou o esclarecimento de dúvidas em relação às atividades do curso. Após a explicação da professora pesquisadora, a aluna M conseguiu perceber que havia se confundido em relação às diferentes atividades, e o aluno H realizou os módulos que faltavam e enviou a reescrita de sua redação.

Nos cursos *online*, oferecidos por meio de AVAs, os professores contam com diferentes meios de comunicação, tais como: fóruns de dúvida, *chats*, mensagem, entre outros, além de poderem utilizar outros aplicativos, como, por exemplo, o *WhatsApp*, que são acessíveis e muito utilizados pelos alunos atualmente. Portanto, cabe ao professor verificar quais desses recursos são mais adequados para os objetivos a serem alcançados e para o público-alvo desejado. No caso do “Curso de Redação para o ENEM”, observamos que o grupo do *WhatsApp* foi o mais apropriado e, portanto, o mais utilizado, tanto pelos alunos quanto pela professora, pelo fato de ser bastante prático, permitir a conversa imediata com um número maior de participantes ao mesmo tempo e de facilitar o compartilhamento de diferentes modos semióticos.

A partir dos recursos de comunicação utilizados e analisados nesta seção, percebemos que os alunos se sentiram à vontade para se comunicarem em LP, uma vez que não havia uma cobrança em relação à sua forma de escrita. A respeito dessa questão, Pereira (2010, p. 49), salienta que, muitos alunos surdos, embora “identifiquem significados isolados de palavras, e sejam capazes de usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem”. Sendo assim, esse tipo de prática se configura como uma oportunidade de utilização da LP escrita de maneira efetiva por parte dos alunos surdos, uma vez que “a escrita deve ter significado” para o surdo, ou seja, ele “precisa saber por que e para que serve a escrita” (SILVA, 2003, p. 149-150).

5.3 Respostas dos Questionários

Nesta seção, apresentamos a análise realizada a partir das respostas dos participantes desta pesquisa aos três questionários criados, por meio do *Google Docs*, e discutimos os resultados obtidos. Os questionários são: (1) questionário da primeira avaliação formativa do “Curso de Redação para o ENEM”, respondido pelos profissionais da área do ensino de PL2 para alunos surdos, que fizeram parte do nosso primeiro grupo de participantes; (2) questionário de seleção dos alunos surdos que estariam aptos para a realização do curso *online*; e (3) questionário da segunda avaliação formativa do curso, respondido pelos alunos surdos que realizaram o curso e que fizeram parte do nosso segundo grupo de participantes.

O questionário da primeira avaliação formativa foi dividido em 7 partes: (1) *Avaliação Formativa 1 – Proposta Multimodal de Ferraz (2011)*; (2) *Avaliação Formativa 2 – Guia de Recomendações de Souza (2015)*; (3) *Recursos Multimodais, Organização dos Recursos na Página, Tipografia e Cores*; (4) *Experiência na Área da Surdez e Educação de Surdos*; (5) *Experiência com Computador, Internet e EAD*; (6) *Perfil Profissional e Acadêmico*; e (7) *Perfil Pessoal*, totalizando 37 perguntas.

As respostas dadas pelos profissionais em relação aos quesitos 4, 5, 6 e 7 já foram apresentadas no capítulo de metodologia, quando citamos as principais características do primeiro grupo de participantes desta pesquisa. Portanto, nesta seção, vamos analisar e discutir as respostas dos profissionais às perguntas dos quesitos 1, 2 e 3. O objetivo desse questionário foi obter algumas informações sobre

o perfil pessoal, acadêmico e profissional, além das impressões gerais dos profissionais da área do ensino de PL2 para surdos e de uma avaliação formativa do “Curso de Redação para o ENEM”, em relação ao *design*, ao conteúdo, às atividades e aos recursos multimodais utilizados.

Segundo Vianna (2000 *apud* RIBEIRO, 2011, p. 53), a avaliação formativa foi denominada por Michel Scriven (1967) como “aquela que acontece continuamente durante o desenvolvimento de um programa, com a finalidade de possibilitar decisões de intervenções, ainda no transcorrer do curso”. De acordo com Moreira (2003), a avaliação formativa possui três tipos de regulações (ajustes) que podem ocorrer durante o processo: (1) *regulação retroativa*: a fim de verificar a quem se destina o curso e o que esse público-alvo já sabe sobre o assunto, para que sejam feitos ajustes e alterações; (2) *regulação interativa*: que ocorre ao longo de todo o processo do curso, permitindo que sejam feitas intervenções em tempo real, ou seja, no momento em que são necessárias; e (3) *intervenções proativas*: a qual busca o engajamento dos alunos em novas atividades ou situações. No caso do “Curso de Redação para o ENEM”, a regulação realizada foi a interativa, visto que, segundo Moreira (2003, p. 77),

as regulações interativas são as mais fecundas, uma vez que somente elas viabilizam a intervenção imediata do professor, o que contribui para a diminuição do fracasso escolar e da evasão, sejam em cursos presenciais ou à distância.

A primeira avaliação formativa do curso foi realizada pelos profissionais do ensino de PL2 para surdos, a fim de verificarmos a adequação de seu *design* e de sua composição ao público-alvo desejado e para que fossem feitas posteriores alterações, de acordo com a opinião dos avaliadores, antes do início do curso.

No primeiro quesito deste questionário foram realizadas 8 perguntas relacionadas à proposta multimodal de Ferraz (2011). A primeira delas foi a seguinte:

1) Levando em consideração a Etapa 01 - "Reconhecimento de características específicas do público-alvo", você considera que os alunos surdos e suas características foram reconhecidos para:

- a) Planejamento das aulas
- b) Escolha dos recursos multimodais disponibilizados no curso
- c) Conteúdo
- d) Atividades
- e) *Design* do Ambiente Virtual

Em relação a essa questão, três participantes responderam que os alunos surdos e suas características foram reconhecidos para o planejamento das aulas em *todos* os módulos, e apenas um considerou que tenham sido reconhecidos *na maioria* dos módulos. Para a questão da escolha dos recursos multimodais disponibilizados no curso, os quatro colaboradores consideraram que os alunos surdos e suas características foram levados em consideração em *todos* os módulos. Sobre o conteúdo e as atividades, obtivemos as mesmas respostas: três especialistas consideraram que os elementos citados foram reconhecidos em *todos* os módulos, e apenas um considerou que tenham sido reconhecidos *na maioria* dos módulos. Por fim, em relação ao *design* do AVA, três participantes responderam que o público-alvo do curso e suas especificidades foram considerados em *todos* os módulos, e apenas um disse que isso tenha sido realizado em *alguns* módulos.

Dessa forma, acreditamos que a primeira etapa, proposta por Ferraz (2011) em seu referencial multimodal, tenha sido cumprida, uma vez que, de acordo com os participantes que fizeram a avaliação formativa, as especificidades dos alunos surdos que realizaram o curso foram reconhecidas para: (1) o planejamento das aulas *online*; (2) para a escolha dos recursos multimodais disponibilizados; (3) para a criação do conteúdo e das atividades; e (4) para a composição do *design* do AVA. Assim, a partir das “demandas multimodais inerentes aos estudos em segunda língua, levando em conta o papel do discurso na vida social” dos estudantes surdos, foi possível perceber as necessidades multimodais desses participantes, aspectos que embasaram a escolha das mídias utilizadas (FERRAZ, 2011, p. 167).

As questões 2 e 3 do primeiro quesito do questionário de avaliação formativa foram as seguintes:

2) Em relação à Etapa 02 - "Escolha da mídia", você considera que:

- a) As mídias (vídeos, imagens, textos escritos, língua de sinais, esquemas, etc.) foram escolhidas apenas pela facilidade em sua produção.
- b) As mídias (vídeos, imagens, textos escritos, língua de sinais, esquemas, etc.) foram escolhidas pensando nos benefícios para os alunos surdos.

3) Ainda em relação à Etapa 02, você considera que:

- a) As mídias utilizadas foram diversificadas, possibilitando práticas diversas e condizentes com o contexto dos alunos.
- b) As mídias utilizadas foram pouco diversificadas, possibilitando poucas práticas diferentes e não sendo totalmente condizentes com o contexto dos alunos.

Em relação à questão 2, todos os colaboradores acreditam que as mídias foram escolhidas pensando nos benefícios para os alunos surdos. Já em relação à terceira questão, novamente os quatro especialistas consideraram que as mídias foram diversificadas, possibilitando várias práticas, e que foram condizentes com o contexto de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, acreditamos que a segunda etapa, proposta por Ferraz (2011) em seu referencial multimodal, também foi cumprida, visto que as mídias escolhidas para o “Curso de Redação para o ENEM” levaram em consideração as especificidades educacionais dos alunos surdos e promoveram diferentes práticas para esses estudantes. Dessa forma, além de se constituírem como uma unidade didática, as mídias se mostraram como alternativas de ampliação das fronteiras de um ensino de PL2, de modo a capacitar o aluno a usar a língua em diferentes contextos, não somente com o foco na forma gramatical. Segundo Ferraz (2011), esse processo de reconhecer caminhos para abordar conteúdos em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação é, na verdade, uma superação de barreiras, pois não é algo fácil, nem mesmo imediato.

A quarta questão é relacionada à terceira etapa do referencial multimodal de Ferraz (2011) e dizia o seguinte:

4) Sobre a Etapa 03 - "Entendimento da lógica organizacional", marque Verdadeiro ou Falso para as afirmativas abaixo:

- a) Os recursos multimodais foram utilizados de maneira isolada, não contribuindo para a construção de significados.
- b) Os recursos multimodais foram utilizados em conjunto, contribuindo para a construção de significados.
- c) A organização dos recursos multimodais nas páginas impõe um caminho de leitura ao aluno.
- d) A organização dos recursos multimodais nas páginas proporciona uma leitura interativa ao aluno.
- e) Os recursos multimodais utilizados atraem a atenção dos alunos, uma vez que produzem um todo significativo.
- f) Os recursos multimodais utilizados não atraem a atenção dos alunos, uma vez que se encontram isolados e/ou desorganizados, não formando um todo significativo.

Todos os participantes consideraram que a primeira afirmativa é falsa e que, a segunda, é verdadeira, isto é, acreditaram que os recursos multimodais foram utilizados em conjunto e que estes contribuíram para a produção de significados. Em

relação à terceira afirmativa, um avaliador a considerou como sendo verdadeira, e três avaliaram como falsa. Já sobre a quarta afirmação, um especialista selecionou “falso”, e três acreditaram que ela é verdadeira. Portanto, a maioria dos colaboradores avaliou que a organização dos recursos multimodais nas páginas do curso proporcionou uma leitura interativa ao aluno e não impôs um caminho fixo de leitura. Sobre a quinta afirmativa, todos os participantes a consideraram como verdadeira, mas em relação à sexta, todos a analisaram como falsa, demonstrando, assim, que os recursos multimodais utilizados atraem a atenção dos alunos e se constituem como um todo significativo.

Desse modo, novamente acreditamos que tenhamos cumprido a terceira etapa do referencial multimodal de Ferraz (2011), pelo fato de que os recursos multimodais não foram utilizados de maneira isolada, mas de maneira integrada e proporcionando uma leitura interativa e não imposta aos alunos. Essas estratégias de composição das mídias, segundo Ferraz (2011, p. 172), “constroem um espaço que não é apresentado como um *website* para leitura de conteúdos”, pelo contrário, é mostrado como um lugar em que o usuário, nesse caso, o aluno surdo, “terá a oportunidade de uma interação completa na língua alvo, experienciando-a [*sic*] de forma plena”.

A pergunta de número 5 trazia quatro opções relacionadas à etapa 4 do referencial multimodal de Ferraz (2011), das quais os avaliadores poderiam escolher mais de uma alternativa. A pergunta foi:

- 5) A Etapa 04 trata da "Escolha de temática norteadora". Levando em consideração esta etapa, você considera que: (é possível marcar mais de uma opção)
- a) O tema "Redação do ENEM" serviu como fio condutor para a criação do curso e possibilitou a utilização de diferentes mídias.
 - b) A escolha do tema "Redação do ENEM" foi um fator limitador para o uso de recursos multimodais utilizados.
 - c) A escolha do tema "Redação do ENEM" promoveu a expressão de uma mesma ideia por meio do uso de diferentes recursos multimodais.
 - d) O curso não possui um tema norteador, ou seja, trata de diferentes temas ao mesmo tempo.

Nessa questão, os quatro participantes selecionaram a alternativa “a”, e três deles também a alternativa “c”, ou seja, somente um não escolheu mais de uma opção. Além disso, nenhum dos participantes escolheu a alternativa “b” nem a

alternativa “d”, o que demonstrou que, para eles, a escolha do tema “Redação do ENEM” para o curso criado não foi um fator limitador para o uso de recursos multimodais. Logo, também podemos afirmar que cumprimos a etapa 4 do referencial multimodal de Ferraz (2011), uma vez que o tema escolhido serviu como base para a criação do curso, possibilitando a utilização de diferentes mídias. Ademais, essa escolha promoveu a expressão de uma mesma ideia por meio da utilização dessas mídias variadas. De acordo com Ferraz (2011, p. 174),

ao transpormos a importância dos conteúdos em materiais didáticos para as mídias digitais e assumirmos o quanto o tema nelas é determinante para o sucesso da aprendizagem em segunda língua, identificar o padrão discernível na estrutura do texto para as escolhas dos temas das orações equivale a identificar as possíveis trajetórias gerativas de sentido [...] que estão em consonância com a crescente demanda no mundo globalizado de possibilitar o ensino de Português como segunda língua em contextos *online*.

Na sexta pergunta, os participantes deveriam escolher uma das opções propostas, de acordo com a quinta etapa do referencial multimodal de Ferraz (2011):

6) Em relação à Etapa 05 - "Seleção de recursos semióticos", você acredita que:

- a) A disposição dos recursos semióticos (multimodais) na página do curso não foi aleatória, ou seja, eles foram organizados levando em consideração o público-alvo, o suporte de veiculação (*Moodle*) e as condições de produção.
- b) A disposição dos recursos semióticos (multimodais) na página do curso foi aleatória, ou seja, não levou em consideração o público-alvo, o suporte de veiculação (*Moodle*) e as condições de produção.

Em relação a essa questão, um avaliador escolheu a alternativa “a”, e três escolheram a alternativa “b”, ou seja, nem todos consideraram que a disposição dos recursos semióticos na página tenha levado em conta os alunos surdos, o AVA *Moodle* e as condições de produção. Ferraz (2011, p. 174) salienta que os recursos semióticos são fundamentais para a construção dos sentidos, assim, “o uso das cores e das imagens, o formato e a escolha da fonte são constituintes de mídias”. Portanto, apesar de a maioria dos colaboradores julgarem que, na verdade, levamos em consideração o público-alvo, o AVA e o contexto de ensino envolvido, talvez devêssemos ter explorado mais o uso de diferentes cores para cada módulo. Ou, ainda, utilizado um número maior de imagens, entre outras ações nesse sentido,

para que as especificidades educacionais dos alunos surdos fossem mais bem alcançadas.

A penúltima questão relacionada ao referencial multimodal de Ferraz (2011), dizia o seguinte:

- 7) Sobre a Etapa 06 - "Aplicação do princípio de integração multimodal", você acredita que:
- a) Os recursos multimodais não foram simplesmente justapostos na página do curso, mas sim combinados e integrados para formar um todo significativo, não podendo ser reduzidos ou utilizados separadamente.
 - b) Os recursos multimodais foram simplesmente justapostos na página do curso, ou seja, não formam um todo significativo e podem ser combinados ou utilizados separadamente.

Nessa questão, todos os especialistas escolheram a alternativa "a", ou seja, consideraram que os recursos multimodais foram organizados na página do curso de maneira combinada e integrada, não podendo ser lidos separadamente. Assim, acreditamos ter cumprido a última etapa proposta por Ferraz (2011) em seu referencial multimodal, já que realizamos uma organização do texto na página em quadrantes e espaços que, "além de disporem o texto e as imagens, dão um sentido de começo, de meio, de fim, de antes, de depois, de menos ou de mais importante, de prioritário, de real, de irreal" (FERRAZ, 2011, p. 177), entre outros sentidos esperados, por meio do *design* do "Curso de Redação para o ENEM".

Para finalizar o primeiro quesito do questionário de avaliação formativa, relacionado à proposta multimodal para criação de mídias voltadas ao ensino de PL2 de Ferraz (2011), fizemos a seguinte pergunta:

- 8) Você tem algum comentário, sugestão e/ou crítica a fazer em relação ao "Curso de Redação para o ENEM", levando em consideração a "Proposta Multimodal" de Ferraz (2011), que não tenham sido citados neste questionário?

O QUADRO 14, a seguir, apresenta as respostas dadas pelos quatro participantes à pergunta 8.

Profissional	Resposta
G	Será que todas as questões das atividades precisam ser traduzidas para vídeos em Libras? Os alunos que estão se preparando para o ENEM não deveriam desenvolver a habilidade de leitura das questões? Vale uma reflexão sobre o que traduzir para a Libras (por exemplo: explicações mais densas - introdução do tema, revisão) e o que não traduzir (por exemplo, enunciados de questões). A redação do ENEM também está relacionada ao desenvolvimento de habilidades de leitura.
L	Infelizmente ainda acredito que poucos alunos surdos, na faixa etária de realizar uma prova do ENEM e especificamente a produção da redação, dariam conta desta atividade, mesmo com todas as instruções em Libras. Mas isso não está relacionado à criação do curso on-line, e sim à formação do aluno surdo na Língua Portuguesa escrita.
A	A minha sugestão é que os símbolos utilizados para a opção de o aluno avaliar cada módulo sejam sempre iguais. Acho que facilitaria para o aluno, que já se acostumaria com uma imagem desde o início do curso.
F	Os textos explicativos e infográficos contribuíram para a compreensão do que estava sendo exposto, mas penso que se houvesse a possibilidade de combinar essas informações visuais também nos vídeos seria muito interessante. Os títulos das seções nos vídeos poderiam também ser marcados com roupa ou fundo de outra cor, com alguma identificação do curso: logomarca, logotipo etc.

QUADRO 14 - Respostas da questão 8 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Acreditamos que as respostas dadas pelos participantes foram mais relacionadas ao segundo quesito do questionário de avaliação, e não necessariamente à proposta multimodal de Ferraz (2011), conforme poderá ser percebido quando apresentarmos e analisarmos suas respostas às questões ligadas ao guia de recomendações de Souza (2015).

Na opinião de G, não deveriam ter sido traduzidas em Libras todas as questões das atividades propostas, uma vez que os alunos surdos devem desenvolver as habilidades de leitura necessárias para a realização da prova do ENEM. A participante sugeriu, então, que sejam traduzidas em Libras somente as “explicações mais densas” e que não sejam traduzidos os enunciados das questões. Concordamos com as sugestões de G, uma vez que, segundo Quadros (1997, p. 96), a pessoa surda deve “ter a oportunidade de ‘ler’ tais registros de forma a tornar a leitura parte do cotidiano escolar e ela deve sentir-se capaz de realizar a tarefa”.

Entretanto, utilizamos para a criação do conteúdo e das atividades a proposta apresentada no guia de recomendações de Souza (2015), que sugere, em relação às recomendações didático-pedagógicas, que todos os enunciados das questões sejam apresentados por meio de vídeos em Libras ou da tradução por avatares também em Libras. Como não dispusemos de recursos financeiros para arcar com as despesas dos avatares, e a versão gratuita oferece a tradução de um número muito pequeno de palavras, optamos pela utilização dos vídeos.

A segunda participante afirmou que poucos alunos surdos, que possuem a idade necessária para a realização da prova do ENEM, dariam conta de realizar as atividades propostas no curso, mesmo com as instruções dadas em Libras. Ainda segundo L, o problema não está no curso em si, mas na formação que o aluno surdo recebe em LP escrita durante os anos de escolarização. Essa é uma ideia corrente na área de ensino de PL2 para esse público de alunos, na qual os professores não acreditam que estes sejam capazes de realizar as mesmas atividades que os ouvintes, pois são consideradas “difíceis” (como podemos ver, por exemplo, na própria epígrafe deste capítulo). Valentini (1999) trata dessa questão em relação ao uso do computador como ferramenta pedagógica para o ensino de alunos surdos. Segundo a autora,

se a nossa concepção for de sujeito surdo que precisa ser auxiliado e conduzido pelo professor em sua jornada pelo mundo dos ouvintes, o computador será visto como um instrumento que pode “reforçar” alguns conteúdos básicos. Destarte, a tecnologia é empregada no seu aspecto mais básico e simplificado em função de considerar a própria surdez como limitadora de possibilidades e potencialidades. No entanto, poderíamos nos perguntar onde estará a limitação, no sujeito surdo com suas diferentes características linguísticas e culturais ou no profissional que limita seu olhar à falta de audição e oralidade? (VALENTINI, 1999, p. 247).

Não foi possível atender à sugestão feita por A, de utilizar o mesmo “símbolo” (ícone) para as atividades de avaliação dos módulos, uma vez que utilizamos vários recursos do AVA *Moodle*, tais como: fórum de discussão, *wiki*, *chat*, pesquisa, tarefa e enquete, que possuem seus próprios ícones que aparecem na página quando são selecionados para compor o curso. Dessa forma, não tivemos o controle em relação à utilização desses recursos que são disponibilizados pelo AVA. Porém, utilizamos o mesmo ícone no rótulo das atividades de avaliação dos módulos, que apareciam quando os alunos clicavam nos *links* destinados a essas tarefas, conforme pode ser visto na FIGURA 79, a seguir.



FIGURA 79 - Rótulo utilizado nas atividades de avaliação dos módulos

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à última sugestão dada por F, de combinar as informações visuais nos vídeos de tradução em Libras, utilizando, por exemplo: os títulos das seções nos vídeos, roupa ou fundo de cores diferentes, logomarca e logotipo do curso, entre outros, também não foi possível realizarmos, devido a uma série de questões. Primeiramente, não obtivemos recursos financeiros para arcar com produções mais sofisticadas para a gravação dos vídeos. Outro impedimento foi o tempo para a produção do curso, que foi bastante curto, tendo em vista que o prazo para a finalização do Mestrado é de apenas dois anos. Além disso, pensamos em sugerir um curso que pudesse também ser produzido por professores que têm alunos surdos em sala de aula. Deste modo, buscamos utilizar ferramentas que fossem de fácil acesso e utilização para os docentes, que, assim como nós, não possuem muito tempo ou recursos financeiros para a realização de iniciativas como esta. Entretanto, concordamos que as sugestões de F são muito pertinentes e que ajudariam na compreensão do conteúdo por parte dos alunos surdos.

O segundo quesito do questionário de avaliação formativa foi relacionado ao guia de recomendações para cursos em EAD em LP com foco na integração de alunos surdos, de Souza (2015). A primeira pergunta desse quesito foi:

9) Em relação à Categoria 01 - "*Design*", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM":

- a) Explora os recursos visuais didáticos (ícones, imagens, animações, vídeos) associados aos conteúdos textuais (material didático, exercícios) para possibilitar melhor comunicação para os surdos.
- b) Aplica o princípio da redundância através de mídias alternativas para apresentar uma mesma informação (com cautela em função da acuidade visual periférica dos surdos).
- c) Associa imagens (e, se possível, sinais) aos conceitos mais complexos e importantes no contexto do curso.
- d) Utiliza rótulos com verbo no infinitivo para os botões de ação.
- e) Utiliza cores para indicar mudanças de contextos.
- f) Oferece ilustrações claras e objetivas acompanhadas de uma breve descrição, evitando ambiguidades que possam comprometer a compreensão pelos alunos.
- g) Informa o correspondente textual para ícones, através de *tooltips* (dicas) ou um pequeno rótulo.
- h) Utiliza metáforas do mundo real para os elementos da interface, representando objetos que façam parte do dia a dia do público-alvo.

Para melhor apresentar as respostas dadas pelos participantes a essa pergunta, utilizamos o QUADRO 15:

Afirmativa	Opinião			
	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo em parte</i>	<i>Concordo em parte</i>	<i>Concordo totalmente</i>
A	-	-	1 participante	3 participantes
B	-	-	2 participantes	2 participantes
C	-	-	1 participante	3 participantes
D	2 participantes	-	-	2 participantes
E	1 participante	-	-	3 participantes
F	-	-	2 participantes	2 participantes
G	1 participante	-	-	3 participantes
H	1 participante	-	1 participante	2 participantes


QUADRO 15 - Respostas da questão 9 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos perceber por meio do QUADRO 15, a maioria dos avaliadores considerou que o *design* do curso explorou recursos visuais didáticos quando associados aos contextos textuais, isto é, utilizou ícones, imagens, animações e vídeos na composição dos MDs e das atividades. Desse modo, foi possibilitada uma melhor comunicação para os alunos surdos, de acordo com o que propõe Souza (2015). Em relação à aplicação do princípio da redundância (utilização de várias mídias alternativas para a apresentação de uma mesma informação), apesar de dois participantes considerarem que essa ação não tenha sido realizada no curso, percebemos que, sempre que possível, utilizamos diversos modos semióticos, tais como: imagem em movimento e estática, LS, escrita, entre outros, para a apresentação de um mesmo conteúdo em cada um dos módulos do curso.

Sobre a associação de imagens e sinais aos conceitos mais complexos e importantes, também não concordamos totalmente com o único participante que não considerou que essa ação tenha sido realizada em todo o curso, visto que disponibilizamos um dicionário de palavras complexas e importantes dos textos apresentados como exemplos, que trazia suas explicações por meio de imagens e, também, a LS. Conforme pode ser visto na FIGURA 80, a seguir, que apresenta

alguns exemplos de palavras presentes no glossário do curso nos modos semióticos de imagem e LS.



Dicionário

Olá!

Este é o dicionário de palavras difíceis que aparecem nos textos disponibilizados para leitura nos módulos do curso. Há duas maneiras diferentes de acessar o significado dessas palavras:


- 1 - Clicar nos *links* específicos, abaixo de cada texto;
- 2 - Entrar diretamente no dicionário e procurar por ordem alfabética.

Em caso de dúvidas, veja o tutorial de utilização do dicionário neste link: <https://youtu.be/urRaCZbeYmg>, ou envie uma mensagem ao Fórum 'Tira-Dúvidas'.

Bons estudos!
Eva dos Reis, professora.

Observação:

- Os significados das palavras deste dicionário foram dados de acordo com o contexto no qual elas aparecem nos textos disponibilizados nos módulos deste curso, ou seja, são explicações das palavras do Português em Libras, não correspondendo, na maioria das vezes, com os sinais dessas palavras em Libras.



Buscar em todo o texto


Navegar usando este índice

Especial | [A](#) | [B](#) | [C](#) | [D](#) | [E](#) | [F](#) | [G](#) | [H](#) | [I](#) | [J](#) | [K](#) | [L](#) | [M](#) | [N](#) | [O](#) | [P](#) | [Q](#) | [R](#) | [S](#) | [T](#) | [U](#) | [V](#) | [W](#) | [X](#) | [Y](#) | [Z](#) | [Todos](#)

Página: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ... 75 (Próximo)
Todos


A

Aba Minimizada




Fonte da imagem: <https://pixabay.com/pt/janela-fechar-mas-maximizar-o-151487/>
Autor: Oscar Duarte

Rabanetes



Fonte da imagem: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rabanete.jpg?uselang=pt-br>
Autor: Daniel Candido


Ramas de Hortifruti




Ramas de Rabanete

Imagem adaptada de:
Ramas de rabanete: <http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=99206&picture=radish-venda>
Autor: Paul Brennan
Ramas de cenoura: <http://www.publicdomainpictures.net/viewimage.php?image=106534&picture=cenouras-para-venda>
Autor: Paul Brennan

Exterior



Extravasar



Página: (Anterior) 1 2 3 4 5 6 7
Todos

FIGURA 80 – Exemplo de palavras presentes no dicionário

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à utilização de rótulos com verbos no infinitivo para botões de ação e de cores para indicar mudanças de contextos, nem sempre foi possível cumprir com essa recomendação, uma vez que essas configurações são próprias do AVA *Moodle* e não podem ser editadas pelos criadores dos cursos. Todavia, após essa avaliação que foi feita pelos participantes e da realização do módulo 1 pelos alunos surdos, criamos algumas *tooltips* (dicas) utilizando verbos no infinitivo e a indicação de como desempenhar tais procedimentos. Isso porque percebemos que os estudantes estavam com dificuldades de acesso ou de utilização de alguns recursos do AVA. Essa modificação realizada no curso poderá ser vista mais a frente nesta seção.

No caso da disponibilização de ilustrações que sejam claras e objetivas e que ofereçam uma descrição, concordamos que, embora tenhamos usado imagens de fácil compreensão, nem sempre oferecemos uma descrição de tais imagens em LP ou em Libras. Isso aconteceu pelo fato de que, na maioria das vezes, as imagens foram sugeridas em atividades nas quais estas seriam utilizadas para que o aluno pensasse na resposta a ser dada a alguma questão ou para a apresentação do significado de alguma palavra ou expressão complexa no dicionário (que já foi apresentado na FIGURA 80).

Quanto à recomendação citada na letra “g”, de ser necessário informar o correspondente textual para ícones, por meio de dicas ou pequenos rótulos, não concordamos inteiramente com o avaliador que discorda totalmente de que essa ação tenha sido realizada. Visto que, conforme apresentamos na FIGURA 79, os ícones utilizados sempre foram seguidos de uma descrição em LP, seja para o tema dos módulos ou para a nomeação de alguma atividade ou recurso do *Moodle*.

Por fim, em relação ao uso de metáforas do mundo real para os elementos da interface, também não concordamos por inteiro com o único profissional que discorda totalmente de que esse recurso tenha sido utilizado no curso. Souza (2015, p. 287) explica essa recomendação da seguinte maneira:

A identificação de elementos gráficos com objetos do cotidiano do *aluno* facilita o processo de entendimento e abstração da tarefa no contexto do AVA. Metáforas que se baseiam nas experiências anteriores do usuário tornam a aplicação mais fácil de aprender e usar. Por exemplo, folhinha para calendário, relógio analógico, seta voltar, são metáforas facilmente identificadas e já utilizadas na *Web*. Logo, a metáfora é um recurso identificado como um elemento importante para o aprendizado do usuário que pretende utilizar os recursos da *Web* de uma maneira mais abrangente.

Baseando-nos na explicação de Souza (2015), podemos perceber que esse recurso foi aplicado em alguns momentos no curso como, por exemplo: (1) nos ícones de dicionário e de calendário, utilizados nos rótulos do glossário e do cronograma; (2) nas imagens usadas para ilustrar ou contextualizar os infográficos; e (3) na modificação posterior que foi feita, com a introdução de setas para melhor identificar o caminho a ser percorrido pelos alunos para a realização dos módulos.

A pergunta de número 10, que fazia parte do segundo quesito do questionário de avaliação formativa, foi:

10) Em relação à Categoria 02 - "Sistema de Ajuda", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM":

- a) Disponibiliza tutoriais introdutórios com visão geral do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).
- b) Disponibiliza tutoriais de ajuda para uso de recursos mais complexos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Em ambas as afirmativas da pergunta apresentada acima, os participantes *concordaram totalmente* que foram disponibilizados tutoriais introdutórios com a visão geral do AVA Moodle e tutoriais de ajuda para o uso de recursos mais complexos desse AVA. Isso pode ser visto na FIGURA 81, que apresenta a página do curso em que foram disponibilizados tais vídeos tutoriais:



FIGURA 81 - Página de Tutorias de Ajuda do Curso

Fonte: Dados da pesquisa.

A pergunta de número 11, relacionada ao guia de recomendações de Souza (2015), foi:

11) Em relação à Categoria 03 - "Didático-Pedagógicas", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM":

- a) Oferece uma apresentação de informações sobre o curso em Libras.
- b) Utiliza recursos para contextualizar e organizar informações de textos extensos.
- c) Apresenta os enunciados das atividades em vídeos em Libras ou oferece a opção de tradução por avatares em Libras.
- d) Apresenta os enunciados das atividades com textos objetivos e claros.
- e) Disponibiliza de tradução para Libras para auxiliar a compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa.
- f) Apresenta exemplos para os conceitos, especialmente, os mais complexos e abstratos, explorando textos, imagens, animações e vídeos.
- g) Para os exercícios de completar palavras, sugere incluir vídeos em Libras para as palavras ou expressões.
- h) Fornece, preferencialmente, recurso para comunicação em Libras nos fóruns e mensagens (através de envio de vídeos) e nos *chats* (através do recurso de *webcam*).

Em termos da questão 11, todos os participantes afirmaram que *concordaram totalmente* com as afirmativas das letras “a”, “d” e “e”, ou seja, consideraram que o curso, além de oferecer a apresentação das informações principais em Libras, apresentou os enunciados das questões das atividades de maneira clara e objetiva e disponibilizou a tradução em LS, com o objetivo de auxiliar a compreensão dos alunos surdos em relação aos textos em escritos em LP.

Sobre a letra “b”, três colaboradores *concordaram totalmente* que as palavras mais complexas tenham sido destacadas como cadastradas no dicionário do curso e apenas um *concordou em parte*. Acreditamos que esse único participante tenha levado em consideração a palavra “sinônimo” que é apresentada na descrição dessa recomendação do guia proposto por Souza (2015). Realmente, não apresentamos sinônimos para as palavras destacadas, mas sua explicação em Libras ou seu correspondente por meio de imagens. Em relação à letra “c”, três especialistas *concordaram totalmente* que os enunciados das atividades tenham sido apresentados por vídeos em Libras, e somente um *concordou em parte*. Acreditamos que esse último participante tenha considerado a menção dos “avatares em Libras” que foram citados na recomendação. Porém, conforme já explicamos anteriormente, optamos por utilizar somente os vídeos em Libras, e não os avatares, pela falta de recursos financeiros para arcar com os custos desse tipo de aplicativo.

Na letra “f” também três avaliadores *concordaram totalmente* que tenham sido apresentados exemplos para os conceitos, por meio da exploração de textos, imagens, animações e vídeos, e apenas um *concordou em parte*. Concordamos com esse único avaliador, uma vez que, não utilizamos todos os recursos sugeridos pela recomendação de Souza (2015) para a apresentação de conceitos em todas as situações. Entretanto, sempre que possível, utilizamos um dos recursos citados para que os termos complexos pudessem ser mais bem apresentados ao público-alvo.

Em relação à letra “g”, um especialista *discordou totalmente*, um *concordou em parte* e dois *concordaram totalmente* que nos exercícios de completar tenham sido incluídos vídeos em Libras para as palavras ou expressões que deveriam ser utilizadas. Contudo, a única atividade de completar que foi sugerida para os alunos era acompanhada de um vídeo em Libras para as palavras que precisavam ser utilizadas. Isso pode ser visto no exemplo da FIGURA 82, que apresenta um vídeo que trazia a tradução em Libras do enunciado da questão, bem como as palavras que deveriam ser utilizadas para completar o texto apresentado:



Iniciando o Assunto - Pergunta 01 ...

Para revisar alguns recursos linguísticos que podem ser utilizados para tornar um texto coeso, complete o texto abaixo, utilizando as palavras ou expressões apresentadas no quadro, respeitando a quantidade indicada dentro dos parêntesis.

E (5) – No (1) – Por (1) – Aqui (1) – Do (3) – De (2) – Mas (1)
 Porque (1) – Na (1) – Para (2) – Porém (1) – Que (1)
 Por isso (1) – Dessa forma (1)

Olá, meu nome é João sou carioca. Moro Rio, a cidade maravilhosa sou muito feliz viver .

Todos os dias, acordo bem cedo vou trabalhar. Gosto muito meu trabalho, sou professor Matemática, não gosto muito trânsito

é muito lento aqui cidade. Todas as pessoas costumam vir longe sempre vão o mesmo lugar.

, o trânsito é sempre muito lento. , isso não é nenhum problema: depois trabalho, todos os dias, vou a praia de Copacabana para pegar um sol aproveitar a vida na cidade.

Gosto muito das coisas belas temos aqui. , nunca vou me mudar do Rio de Janeiro, minha cidade maravilhosa.

Fonte do texto: Disponível em: <<<http://infoandlearn.com/pt/br/rioincoeso/>>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

FIGURA 82 – Exemplo de questão de completar

Fonte: Dados da pesquisa.

Já na letra “h”, um participante *concordou em parte* e três *concordaram totalmente* que o curso forneceu recursos para comunicação em Libras nos fóruns e nos *chats*. Concordamos com a opinião dos três primeiros avaliadores, visto que disponibilizamos um vídeo tutorial em todos os fóruns de discussões ensinando como os alunos poderiam enviar vídeos, ao invés de escrever as respostas em LP. Porém, acreditamos que, o único colaborador que concordou em parte nessa questão, tenha considerado a menção do uso de *webcam* no recurso de *chat*. Contudo, não tivemos controle sobre essa questão, já que o AVA *Moodle* não oferece a opção de utilização de *webcam* nessa ferramenta.

A questão 12, que dizia respeito à categoria de “Vocabulário” do guia de recomendações de Souza (2015), foi:

12) Em relação à Categoria 04 - "Vocabulário", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM":

- a) Disponibiliza glossário/dicionário com termos específicos da área de estudo e expressões não comuns e/ou mais complexas com conceitos, exemplos contextualizados, imagens e, se possível, sinalização em Libras.
- b) Destaca as palavras mais complexas cujos sinônimos estão cadastrados no glossário/dicionário.
- c) Informa o significado das siglas, mostrando cada uma das palavras que as compõem.
- d) Evita o uso de gírias, palavras complexas e pouco comuns.
- e) Usa metáforas e linguagem conotativa com elementos indicativos da presença desse recurso de linguagem.
- f) Produz textos curtos e objetivos, buscando simplicidade na construção das frases.

Nessa questão, todos os participantes *concordaram totalmente* com as afirmativas realizadas nas letras “a”, “b”, “c” e “d”, isto é, consideraram que: (1) o curso disponibilizou um dicionário para termos específicos e/ou complexos; (2) destacou palavras cujos significados estavam disponibilizados nesse recurso; (3) informou o significado de siglas; e (3) evitou o uso de gírias, palavras difíceis ou incomuns. Em relação à letra “e”, as opiniões foram bem diversas: um avaliador *discordou totalmente*, um *concordou em parte* e dois *concordaram totalmente* que foram utilizadas metáforas e linguagem conotativa com elementos indicativos da presença desse recurso de linguagem. Como seguimos as indicações das recomendações anteriores, ou seja, de disponibilizar o significado de expressões

pouco comuns e evitar, o máximo possível, o uso dessas expressões, acreditamos que tenhamos cumprido com essa recomendação.

Sobre a última afirmativa apresentada na letra “f”, um participante *concordou em parte* e três *concordaram totalmente* que os textos apresentados tenham sido curtos e objetivos. Buscamos, sempre que possível, apresentar textos menos extensos e mais objetivos. Entretanto, como se trata de um curso de redação, e utilizamos exemplos de redações que obtiveram nota máxima no ENEM para a contextualização das competências solicitadas aos candidatos que realizam a prova, não foi possível atender totalmente a essa recomendação. Nosso objetivo não era simplificar os textos utilizados, mas disponibilizar modelos de redações que são consideradas ideais pelos avaliadores do ENEM.

As questões 13 e 14 estavam relacionadas às categorias de vídeo propostas no guia de recomendações de Souza (2015). Essas perguntas foram:

13) Em relação à Categoria 06 - "Vídeos em Língua Portuguesa e Libras", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM":

- a) Apresenta um título claro para os vídeos, uma breve descrição textual, duração, formato e tamanho dos vídeos.
- b) Fornece opções de controle de reprodução dos vídeos em Língua Portuguesa, legendas textuais, intérpretes ou avatares com comandos para: iniciar, pausar, parar, repetir, ajustar volume, desativar o som, tela cheia, alterar velocidade de sinalização (mais rápida, mais devagar) e editar legenda.
- c) Oferece transcrições escritas em Língua Portuguesa e tradução em Libras e legendas para vídeos com conteúdos sonorizados.
- d) Produz legendas em Língua Portuguesa para conteúdos sonorizados presentes em vídeos seguindo diretrizes que garantam sua qualidade.
- e) Usa análogos visuais para representar ênfase e entonação presentes nos conteúdos de áudio dos vídeos (exemplos: *emoticons*, símbolos ou imagens), além de distinguir o áudio principal (*foreground*) dos ruídos de *background*.

14) Em relação à Categoria 07 - "Vídeos em Libras", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM":

- a) Sinaliza os conteúdos em Libras em velocidade adequada para os surdos com diferentes níveis de competência linguística em Libras.
- b) Oferece transcrições escritas e legendas em Língua Portuguesa, com intérpretes ou avatares, de forma sincronizada.
- c) Produz vídeos em Libras seguindo diretrizes que garantam sua qualidade.

Apesar de termos feito a pergunta 13 para os avaliadores do “Curso de Redação para o ENEM”, utilizamos somente algumas das recomendações propostas por Souza (2015) na categoria 06, uma vez que não consideramos que algumas ações fossem necessárias para o nosso contexto, tais como: (1) apresentar a duração, o formato e o tamanho do vídeo (letra “a” – embora tenhamos apresentado um título e uma breve descrição); (2) fornecer as opções de controle de reprodução e de edição de legenda (letra “b”); e (3) usar análogos visuais para representação da entonação da voz dos áudios nos vídeos (letra “e” – apesar de termos utilizado o recurso de escrita para avisar aos alunos quando um vídeo era composto por uma música de fundo). Em nossa opinião, essas informações, além de não interferirem no entendimento do vídeo em si, já são, em sua maioria, disponibilizadas pelo *Youtube*, que foi a plataforma mais utilizada para a reprodução dos vídeos, uma vez que ela é compatível com o AVA *Moodle*.

Sendo assim, apresentamos as posições dos avaliadores em relação às letras “c” e “d”. Para a letra “c”, um participante *concordou em parte* que são oferecidas transcrições escritas em LP, tradução em Libras e legendas para vídeos com conteúdos sinalizados e três *concordaram totalmente*. Estamos de acordo com o primeiro colaborador, já que os únicos vídeos sonorizados que utilizamos foram: (1) vídeos criados pela TV Rede Minas em parceria com a Secretaria de Educação de MG, que inicialmente contavam somente a interpretação de Libras, mas foram legendados pela professora pesquisadora para a disponibilização no AVA; e (2) vídeos criados pela TV Escola, vinculada ao Ministério da Educação, que possuem apenas a interpretação em Libras. Além disso, não disponibilizamos a transcrição dos vídeos em LP, uma vez que não consideramos que essa ação fosse necessária, no contexto do nosso curso.

Já em relação à letra “d”, as opiniões foram bem diversificadas: um participante *discordou totalmente*, um *discordou em parte* e dois *concordaram totalmente* que foram produzidas legendas em LP para conteúdos sonorizados presentes em vídeos, seguindo diretrizes que garantam sua qualidade. Porém, acreditamos que as legendas que incluímos nos vídeos criados pela TV Rede Minas possam ser consideradas de qualidade, uma vez que utilizamos uma fonte tradicional (*Arial*), com uma cor de fácil visualização (amarelo) e com um tamanho adequado para a leitura.

Sobre a questão 14, na letra “a”, dois colaboradores *concordaram em parte* e dois *concordaram totalmente* que os conteúdos em Libras foram sinalizados em velocidade adequada para alunos surdos com diferentes níveis de competência no uso de Libras. Em relação à letra “b”, um participante *discordou em parte*, uma *concordou em parte* e dois *concordaram totalmente* que os vídeos ofereceram transcrições escritas e legendas em LP. Já em relação à letra “c”, dois avaliadores *concordaram em parte* e dois *concordaram totalmente* que os vídeos foram produzidos seguindo diretrizes que garantam sua qualidade. Em relação a essa questão, concordamos que, talvez, nem todas as recomendações tenham sido seguidas à risca, uma vez que os vídeos foram produzidos sem o acompanhamento de especialistas da área, tais como: cinegrafistas, equipe de legendagem, tradutores/intérpretes de Libras atuantes¹⁰¹, *designers*, entre outros. Inclusive, sabemos também que não utilizamos materiais totalmente adequados, como câmera de vídeo profissional, estúdio de gravação, iluminação, etc. Entretanto, buscamos produzir vídeos que fossem bastante inteligíveis, de acordo com os recursos que tínhamos acesso. Além disso, nosso intuito era o de criar um material que pudesse ser produzido também pelos professores que tenham o interesse de adotar essa iniciativa em seu contexto de trabalho.

Para finalizar o segundo quesito do questionário de avaliação formativa do “Curso de Redação para o ENEM”, fizemos a seguinte pergunta:

15) Você tem comentários, sugestões e/ou críticas a fazer em relação ao "Curso de Redação para o ENEM", levando em consideração o "Guia de Recomendações para Cursos On-line em Língua Portuguesa com Foco na Integração de Alunos Surdos", proposto por Souza (2015), que não tenham sido citados neste questionário?

Somente dois profissionais responderam a essa questão, conforme pode ser visto no QUADRO 16, a seguir.

¹⁰¹ A pesquisadora que realizou a gravação dos vídeos em Libras, apesar de ser especialista em Tradução/Interpretação e Docência de Libras, ainda não atuou na área, pelo fato de ter adentrado no Mestrado logo que se formou na especialização. Portanto, podem ter acontecido alguns erros de escolha de vocabulário (sinais), de posicionamento do corpo ou dos sinais no espaço, entre outros. Porém, através dos resultados obtidos por meio do curso, não acreditamos que esse fato tenha prejudicado a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo apresentado.

Profissional	Resposta
G	Acho, novamente, que é importante refletirmos sobre: cursos para surdos sobre conteúdos que não o Português; cursos em que o conteúdo é a própria língua. Há uma diferença na forma como vamos usar a Libras nos dois tipos de curso.
F	Acredito que seria interessante que fosse feita uma revisão dos vídeos em Libras por um surdo professor de Libras.

QUADRO 16 - Respostas da questão 15 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Em sua resposta, G sugeriu que seja necessário refletir sobre a diferença entre os cursos sobre conteúdos que não são a LP em si e cursos nos quais o conteúdo é a própria língua. Segundo a participante, a Libras não deve ser utilizada da mesma forma nos dois tipos de curso. Fazendo um *link* com uma resposta anterior dessa mesma avaliadora, podemos perceber que ela sugere que nem todos os conteúdos sejam interpretados em Libras, uma vez que os alunos devem obter a competência necessária para a realização da leitura das questões que compõem a prova do ENEM. Dessa forma, compreendemos que a opinião da especialista diz respeito ao guia de recomendações de Souza (2015), que não é voltado para cursos cujo foco de ensino seja a própria LP, como é o caso do “Curso de Redação para o ENEM”, mas para cursos que possuem a LP como meio de interação e de apresentação do conteúdo.

Concordamos em parte com a participante, já que, inclusive, não traduzimos os textos do ENEM nem as propostas de redação que utilizamos como exemplos em cada módulo. Ao contrário, demos apenas a indicação das palavras complexas dos textos que contavam com uma explicação no dicionário do curso para que os alunos pudessem criar o hábito de leitura de textos mais extensos e das propostas que são feitas aos candidatos da prova. Porém, conforme poderá ser visto nas respostas dadas ao segundo questionário de avaliação formativa, os alunos surdos tiveram muitas dificuldades durante a leitura desses textos e, inclusive, sugeriram que, em uma próxima edição do curso, estes sejam traduzidos em Libras. Portanto, acreditamos que, se não tivéssemos traduzido todos os enunciados para a LS, os

alunos teriam apresentado maiores dificuldades para a realização das atividades do que as que foram expostas.

Em relação à sugestão de F, reiteramos que não foi possível a revisão dos vídeos em Libras por um professor surdo ou por um tradutor/intérprete de Libras em atuação. Os principais motivos foram a falta de recursos para a contratação desses profissionais, falta de tempo hábil e o intuito de que esse mesmo trabalho pudesse ser realizado por professores que têm alunos surdos em sala de aula e que não dispõem de muito tempo ou recurso para a produção de um curso como esse.

O terceiro e último quesito do questionário de avaliação formativa, que será analisado neste capítulo, é referente aos recursos multimodais, à organização desses recursos nas páginas do curso, à tipografia e às cores. A primeira questão desse item foi a seguinte:

16) Além dos recursos multimodais disponibilizados no curso (exemplos: textos escritos, vídeos, imagens, esquemas, infográficos, mapas conceituais, jogos), você sugere outros recursos que poderiam ser utilizados, levando em consideração o público-alvo?

Os participantes A, F e L responderam que “não”, sendo que a terceira avaliadora acrescentou que considera que todos os recursos multimodais foram utilizados. Já a profissional G sugeriu: “*nos vídeos em Libras, quando houver datilologia¹⁰² de elementos importantes, coloque legenda. Exemplo: no vídeo da aba início – resumo, título da pesquisa de mestrado, nome da aluna e da orientadora, etc.*”. Essa alteração sugerida pela profissional foi adotada em todos os vídeos que possuíam a datilologia de alguma palavra, antes que os alunos iniciassem o curso.

A segunda pergunta desse quesito foi:

17) Você considera que os recursos multimodais utilizados estão bem organizados nas páginas do curso? Por quê?

As respostas dadas pelos profissionais a essa questão são apresentadas no QUADRO 17, a seguir.

¹⁰² A datilologia é a utilização do alfabeto manual da Libras para a representação de “palavras estrangeiras, nomes próprios que ainda não tenham recebido (...) [um sinal-nome], nomes de lugares ou palavras novas” (RAMOS, s.d., p. 02).

Profissional	Resposta
G	Acho que alguns itens que estão dentro de questionários poderiam vir numa página à parte em que se apresentasse uma explicação sobre o tema da aula.
L	Sim. Fácil acesso dos alunos à página.
A	Sim. Acredito que os alunos podem acompanhar bem as aulas e entender as atividades propostas.
F	Os recursos estão bem organizados, mas a página (Moodle Aprender Livre) deixa a desejar um pouco na organização: às vezes me perdi para encontrar os links de cada tópico, ter um acompanhamento mais claro das progressões nas atividades.

QUADRO 17 - Respostas da questão 17 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

A sugestão de G de colocar alguns itens dos questionários em uma página à parte, como se fosse a apresentação do conteúdo ou do tema da aula, foi pensada inicialmente pelas pesquisadoras. Porém, buscamos a apresentação do conteúdo de maneira mais interativa, na qual os alunos pudessem contribuir com o que já sabiam sobre o assunto de cada módulo, e não que tivessem apenas acesso ao conteúdo e, posteriormente, respondessem as questões relativas ao que foi adquirido. Portanto, seguimos os preceitos de Dias, Faria e Jucá (2007, p. 185), ao expor que “a leitura é um processo dinâmico, que envolve diferentes conhecimentos e estratégias e em que a interação autor-texto-leitor é fundamental”, e mantivemos a apresentação do conteúdo da forma como disponibilizamos.

A sugestão de F de haver um acompanhamento mais claro da realização das atividades não foi adotada em um primeiro momento. Porém, após essa dificuldade também ser relatada por um aluno na atividade de avaliação do módulo 1, criamos algumas estratégias para facilitar o acesso dos alunos aos recursos utilizados, conforme será apresentado mais a frente nesta seção.

Em relação às cores utilizadas, disponibilizamos no questionário de avaliação formativa três infográficos que foram criados para a apresentação do conteúdo do curso e o rótulo de um de seus módulos, em três combinações distintas (amarelo e laranja, diferentes tons de azul e diferentes tons de verde). Após a apresentação dos infográficos, fizemos a seguinte pergunta:

18) Qual combinação de cores você considera mais adequada para a apresentação dos conteúdos do curso?

Nessa questão, dois participantes consideraram mais adequada a combinação de cores amarelo e laranja, e os outros dois escolheram a opção “outros”, sendo que um afirmou não ter condições de avaliar essa questão de maneira objetiva, e o outro afirmou que: “*Todas as cores estão boas, todavia, se tiver algum surdo com baixa visão, é necessário pensar em contrastes*”. Optamos por manter as cores mais votadas pelos colaboradores e alteramos todos os infográficos e demais materiais que utilizavam as outras cores citadas, a fim de mantermos a coesão e a coerência entre os elementos das páginas (*rima visual*, conforme VAN LEEUWEN, 2005), uma vez que: (1) a situação prevista pelo segundo avaliador não aconteceu no caso do nosso curso; (2) dois especialistas escolheram a combinação de amarelo e laranja; e (3) a cor laranja é utilizada no AVA *Moodle* para o destaque de *links* e títulos das páginas.

A penúltima questão do terceiro quesito do questionário de avaliação formativa do curso foi:

19) Você considera que a tipografia escolhida está adequada para a apresentação do conteúdo (imagens 01 a 04¹⁰³)? Se não, qual você sugere (levando em consideração a fonte, a cor e o tamanho dos caracteres)?

Em relação a essa pergunta, todos os participantes consideraram que a tipografia escolhida foi adequada. Essa questão da tipografia foi analisada na primeira seção deste capítulo.

Para finalizar esse item do questionário de avaliação formativa do “Curso de Redação para o ENEM”, fizemos a seguinte pergunta:

20) Há algum comentário, crítica ou sugestão que você deseja fazer em relação aos recursos multimodais, organização dos recursos na página, tipografia ou cores que não tenham sido citados neste questionário?

¹⁰³ As imagens citadas na pergunta 19 se referem aos infográficos e ao rótulo de um dos módulos do curso, em diferentes combinações de cores, que foram apresentados antes da pergunta 18 e que estão disponíveis no Apêndice C desta pesquisa.

Como essa não se tratava de uma questão obrigatória, apenas uma profissional respondeu que “não” tinha nenhum comentário, crítica ou sugestão a fazer em relação ao curso.

O segundo questionário que terá suas respostas analisadas nesta seção é o de seleção dos alunos surdos que realizaram o “Curso de Redação para o ENEM”. Esse questionário de seleção foi dividido em 4 partes: 1) *Informações sobre o ENEM*; 2) *Cursos a distância, tecnologias e recursos visuais*; 3) *Informações pessoais*; e 4) *Consentimento de participação*, totalizando 38 perguntas. A maioria das respostas dadas pelos alunos surdos foi apresentada no capítulo de metodologia, quando citamos as principais características do segundo grupo de participantes desta pesquisa. Portanto, nesta seção, apresentamos somente as respostas que ainda não haviam sido citadas com o número correspondente à ordem real na qual apareceram no questionário.

Seu objetivo era obter algumas informações pessoais e também específicas dos alunos que demonstraram o interesse em realizar, de forma gratuita e voluntária, o “Curso de Redação para o ENEM”. Por meio dessas questões, portanto, foram selecionados os alunos que tinham o perfil esperado para o preenchimento das vagas do curso.

As primeiras perguntas foram feitas com o intuito de conhecer quais as informações a respeito do ENEM e do tipo textual dissertativo-argumentativo que os alunos tinham antes da realização do curso:

- 1) Você sabe o que é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?
- 2) Você já fez a prova do ENEM alguma vez?
- 3) Você tem interesse em fazer a prova do ENEM? Por quê?
- 4) Você já escreveu um texto dissertativo-argumentativo?

Em relação à primeira questão, três alunos relataram saber de que se trata o ENEM, e apenas uma aluna afirmou não ter conhecimento. Sobre a realização da prova, uma participante declarou já ter feito o exame (aluna que concluiu o Ensino Médio), e os outros três alunos afirmaram que nunca o fizeram. Já em relação ao

interesse na realização da prova do ENEM, obtivemos as seguintes respostas apresentadas no QUADRO 18:

Aluno	Resposta
M	Para realizar uma faculdade.
P	Porque eu quero para aprender.
H	Sim, quero fazer na faculdade.
T	Não tem interesse.

QUADRO 18 - Respostas da questão 03 do questionário de seleção dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa.

Finalmente, em relação à escrita de um texto dissertativo-argumentativo (por meio dos gêneros ensaios opinativos e artigos de opinião, por exemplo), dois alunos disseram que já escreveram um texto desse tipo, e os outros dois relataram não conhecer esse modelo de sequência linguístico-discursiva.

Por meio das respostas dos alunos a esse primeiro grupo de questões, podemos perceber que, apesar de a maioria dos alunos surdos já ter conhecimento a respeito da prova do ENEM, ainda não são todos que têm acesso a esse tipo de informação, levando em conta sua importância para que possam dar prosseguimento aos estudos por meio da escola. Isso comprova novamente a trajetória educacional de Miller Junior (2013), comentada na primeira seção deste capítulo. O autor surdo relatou que,

ao final do Ensino Médio, os jovens decidiram fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por caminhos variados, dos quais poucos incluíam a escola. De modo geral, as informações sobre esse exame foram obtidas por meio de outros surdos de Associações que frequentavam. [...] Na escola, a preocupação em relação a esses alunos parece ser somente com a conclusão do Ensino Médio. Não há preocupação em apresentar informações a eles sobre o ENEM ou o vestibular, para ingressar no Ensino Superior (MILLER JUNIOR, 2013, p. 108, 109 e 110).

Outra constatação importante é a de que uma das motivações que levam os alunos surdos a terem interesse na realização do ENEM é o ingresso na faculdade, porém, muitas são as dificuldades encontradas por esses estudantes na realização desse objetivo. Embora existam algumas iniciativas do Inep para a garantia da

acessibilidade dos surdos ao exame, conforme apresentamos no Capítulo 4, é possível verificar

em notícias de jornais, nas redes sociais e nos discursos de surdos e profissionais que trabalham com esse público – reclamações sobre essas condições de acessibilidade, demonstrando uma insatisfação da Comunidade Surda, que não se reconhece adequadamente atendida. A luta empreendida é para que o certame aconteça em Libras. Esse movimento repousa na legislação recentemente estabelecida, que reconhece essa língua como meio legal de expressão e comunicação bem como nas conquistas obtidas em outras práticas avaliativas (LOUREIRO, 2015, p. 143).

Um dos grandes obstáculos encontrados durante a realização do ENEM diz respeito à redação, que, como podemos ver pelas respostas dos participantes desta pesquisa, solicita a escrita de um tipo textual (dissertativo-argumentativo). Esse modelo textual não é conhecido por todos esses estudantes, devendo ser escrito por meio de uma L2 que eles não dominam.

As perguntas desse questionário também buscaram saber o motivo que levaram os alunos a terem o interesse na realização do curso e quais eram suas expectativas. Essas duas questões foram:

5) Por que você quer fazer o "Curso de Redação para o ENEM"? (pode marcar mais de uma opção)

- a) Para obter informações sobre o ENEM.
- b) Para aprender como fazer uma redação.
- c) Para aprender mais sobre o Português.
- d) Outros.

6) Quais são suas expectativas em relação ao "Curso de Redação para o ENEM"?

Na questão 5, as respostas foram bastante variadas: um aluno respondeu que seu interesse era a obtenção de informações sobre o ENEM, outro queria aprender mais sobre a LP, e os demais responderam que desejavam aprender como fazer uma redação. Já em relação à questão 6, obtivemos as seguintes respostas apresentadas no QUADRO 19, a seguir.

Profissional	Resposta
M	Espero que me ajude a melhorar meu Português e a tirar uma nota melhor na redação do ENEM desse ano.
P	Parece e bom.
H	Pra eu aprende mais os conhecimentos.
T	Não sei.

QUADRO 19 - Respostas da questão 6 do questionário de seleção dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio da resposta de M podemos perceber que a aluna já realizou a prova do ENEM e, muito provavelmente, não obteve uma nota favorável na redação. Conforme já apresentamos neste capítulo, Loureiro (2015, p. 273) constatou em seu estudo que,

apesar dos [sic] documentos oficiais do governo reconhecerem que existe uma diferença linguística do surdo e, a partir disso, destinar mecanismos de avaliação que atendam essa peculiaridade, percebe-se que os textos são vagos e não deixam claro sob quais critérios essas provas serão corrigidas. De modo similar, não são divulgadas as formações ou especializações que os profissionais corretores dessas redações deverão possuir.

Dessa forma, os alunos surdos acabam sendo prejudicados na correção das redações, que é realizada, muitas vezes, da mesma forma como é feita no caso dos alunos ouvintes, de acordo com Loureiro (2015).

Aproveitamos esse questionário de seleção para sondar também quais as preferências dos alunos em relação às formas de comunicação, leitura e escrita. Para tanto, fizemos as seguintes perguntas:

21) Quais dos recursos visuais abaixo você acha que ajudam no aprendizado do Português? (pode marcar mais de uma opção)

- a) Escrita.
- b) Vídeos de Interpretação em Libras.
- c) Imagens.
- d) Esquemas.
- e) Outros.

22) Você costuma utilizar dicionário para compreender as palavras do Português? (pode marcar mais de uma opção)

- a) Sim, utilizo dicionário de Português impresso (de papel).
- b) Sim, utilizo dicionário de Português *online*.
- c) Sim, utilizo dicionário de Libras *online* ou aplicativo de Libras no celular.
- d) Não utilizo dicionário.
- e) Outros.

33) Você gosta mais de conversar como?

- a) Eu gosto mais de conversar em Libras.
- b) Eu gosto mais de conversar em Português e fazer leitura labial.
- c) Eu gosto mais de conversar em Libras e Português.
- d) Tanto faz, pode ser em Libras ou falar em Português e fazer leitura labial.
- e) Outros.

35) O que você costuma ler? (pode marcar mais de uma opção)

- a) Livros.
- b) Jornais.
- c) Revistas.
- d) *Sites, Blogs e/ou* redes sociais da internet.
- e) Materiais didáticos da escola.
- f) *E-mail*.
- g) Não gosto de ler.
- h) Outros.

36) O que você costuma escrever? (pode marcar mais de uma opção)

- a) Mensagens de texto (*WhatsApp*, celular, redes sociais, *chats*, etc.).
- b) Postagens na internet (*Facebook, Blogs, Twitter*, etc.).
- c) Cartas.
- d) Bilhetes.
- e) *E-mail*.
- f) Histórias.
- g) Redações.
- h) Tarefas escolares.
- i) Não gosto de escrever.

Para melhor apresentarmos as respostas dos alunos surdos a essas questões, utilizamos os QUADROS 20 e 21, a seguir.

Recursos visuais que ajudam no aprendizado da LP					
<i>Alunos</i>	<i>Escrita</i>	<i>Vídeos em Libras</i>	<i>Imagens</i>	<i>Esquemas</i>	<i>Outros</i>
M	X	X	X	X	
P	X	X	X	X	
H	X	X	X		
T	X	X			
Utilização de dicionário para compreensão das palavras em LP					
<i>Alunos</i>	<i>Dicionário de LP impresso</i>	<i>Dicionário de LP online</i>	<i>Dicionário de Libras online ou aplicativo de Libras no celular</i>	<i>Não utiliza dicionário</i>	<i>Outros</i>
M		X			
P			X		
H				X	
T	X				
Preferência para conversação					
<i>Alunos</i>	<i>Em Libras</i>	<i>Em LP e utilizando leitura labial</i>	<i>Em Libras e em LP</i>	<i>Tanto faz (Libras, LP e/ou leitura labial)</i>	<i>Outros</i>
M	X				
P				X	
H	X				
T				X	

QUADRO 20 - Respostas das questões 21, 22 e 33 do questionário de seleção dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa.

Hábitos de leitura				
Itens	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>H</i>	<i>T</i>
<i>Livros</i>				X
<i>Jornais</i>			X	
<i>Revistas</i>		X		
<i>Sites, blogs e/ou redes sociais da internet</i>	X	X	X	X
<i>Materiais didáticos da escola</i>		X		X
<i>E-mail</i>	X		X	
<i>Não gosto de ler</i>				
Hábitos de Escrita				
Itens	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>H</i>	<i>T</i>
<i>Mensagens de texto</i>	X	X	X	X
<i>Postagens na internet</i>	X	X	X	
<i>Cartas</i>				
<i>Bilhetes</i>				
<i>E-mail</i>				
<i>Histórias</i>				
<i>Redações</i>				
<i>Tarefas escolares</i>		X		
<i>Não gosto de escrever</i>				

QUADRO 21 - Respostas das questões 35 e 36 do questionário de seleção dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos recursos visuais para auxílio no aprendizado da LP, os alunos surdos, em sua maioria, destacaram a importância do modo da escrita e do modo de vídeo em Libras, seguidos das imagens estáticas e dos esquemas. Isso demonstrou que esses estudantes ainda estão incluídos em contextos de ensino nos quais a LP, em sua modalidade escrita, seguida da tradução em Libras, continua sendo o meio mais utilizado. Parece-nos possível afirmar que não há a exploração de outros recursos visuais que são de extrema importância para o processo de ensino/aprendizagem desse público de alunos. Portanto, para a criação do “Curso de Redação para o ENEM”, corroboramos com as ideias de Figueiredo e Guarinello (2013, p. 177-178) ao enfatizarem que,

considerar o aluno surdo na escola regular, por exemplo, vai além de levar em conta a necessidade de um intérprete em sala de aula - muitas vezes proficiente em Língua de Sinais, mas que deixa a desejar no conteúdo. Vai além também da necessidade de se colocar o aluno surdo sentado na primeira fileira da sala de aula, ou de o professor ficar atento para não falar de costas para o aluno surdo. Essa perspectiva permite que se respeite a real necessidade escolar do surdo: a possibilidade de aprender em sua língua própria, por meio de recursos que utilizem não apenas o Português oral, mas que também ofereçam recursos visuais - língua de sinais, Português escrito e imagens - na educação desses sujeitos.

Sobre o uso de dicionário, as respostas foram bastante variadas, desde aqueles que utilizam dicionários impressos ou virtuais de LP, até os que utilizam o de Libras *online* ou aplicativo de Libras no celular, e os que não fazem uso desse recurso. Já em relação às preferências para a conversação, dois alunos relataram que preferem se comunicar em Libras, e os outros dois disseram que utilizam tanto a Libras quanto a LP acompanhada da leitura labial. Dessa maneira, buscamos disponibilizar e indicar variados tipos de dicionários (virtuais, do próprio curso - utilizando Libras e imagens, e aplicativos de Libras para o computador), além de diferentes formas de comunicação e interação que mesclassem a utilização da linguagem escrita (grupo do *WhatsApp*, chat, recurso de mensagem do AVA *Moodle*) e a Libras (fórum de discussão com a possibilidade de envio de vídeos em LS). Tivemos, portanto, a preocupação de que as preferências comunicativas de todos os alunos pudessem ser atendidas.

Sobre as respostas apresentadas no QUADRO 21, podemos perceber que, mesmo alguns alunos tendo citado que costumam ler livros, jornais e revistas, os itens mais votados foram aqueles pertencentes ao universo virtual: *sites*, *blogs*,

redes sociais e *e-mail*. Isso também aconteceu no caso da escrita, pois somente um aluno declarou escrever tarefas escolares, e a maioria selecionou as mensagens de texto e as postagens na internet. Esse fato está de acordo com a visão de Quevedo, Vanzin e Ulbricht (2014, p. 295), ao salientarem que

a participação do surdo em redes sociais contribui para a aquisição da linguagem, seu aprendizado e comunicação, estimulando a construção de sua identidade e o reconhecimento de suas lutas enquanto minoria linguística. Descomprometidos com uma linguagem formal, testemunhos e comentários feitos e recebidos são formas relevantes de comunicação no processo de transmissão da informação e, conseqüentemente, de sistematização do conhecimento.

A última pergunta desse questionário de seleção dizia respeito ao consentimento de participação voluntária dos alunos surdos no “Curso de Redação para o ENEM”, bem como da utilização de suas respostas nas análises desta pesquisa. Todas as pessoas que fizeram o curso aceitaram participar de ambos os casos.

O último questionário, do qual analisamos as respostas a seguir, é o da segunda avaliação formativa do “Curso de Redação para o ENEM”, respondido pelos alunos surdos, após a conclusão dos nove módulos propostos. Esse questionário de avaliação formativa foi dividido em quatro partes: 1) *Autoavaliação*; 2) *Avaliação do curso, do material e da professora*; 3) *Avaliação do AVA*; e 4) *Opiniões, sugestões e comentários*, totalizando 22 perguntas.

Sendo assim, o objetivo desse questionário era obter as impressões gerais e o nível de satisfação dos alunos surdos em relação ao curso, a avaliação sobre sua participação durante os módulos e sobre todo contexto envolvido (material, *feedback* da professora, AVA, etc.), bem como suas opiniões, sugestões e comentários ao longo de todas as interações *online*.

As primeiras¹⁰⁴ perguntas relacionadas ao quesito de autoavaliação foram as seguintes:

¹⁰⁴ A primeira questão do questionário de avaliação formativa perguntava qual o nome dos alunos, portanto, ela não será apresentada nesta pesquisa.

2 - Você avalia seu nível de dedicação ao curso como?

- a) Regular, dediquei menos de 1h de estudos durante a semana.
- b) Bom, dediquei até 2h de estudos durante a semana.
- c) Muito bom, dediquei até 4h de estudos durante a semana.
- d) Ótimo, dediquei 5h ou mais de estudos durante a semana.

3) Como você realizou as atividades ao longo do curso?

- a) Realizei assim que eram disponibilizadas.
- b) Realizei nos finais de semana.
- c) Realizei no decorrer da semana.
- d) Realizei nas últimas horas de conclusão dos módulos.

4) Marque a frequência na qual você:

- a) Leu os textos em Português que foram disponibilizados no curso.
- b) Assistiu aos vídeos em Libras que foram disponibilizados no curso.
- c) Acessou os materiais extras que foram disponibilizados no curso.
- d) Acessou o dicionário disponibilizado nos módulos do curso.
- e) Contribuiu com seus comentários nas redações dos colegas.
- f) Contribuiu com seus comentários, sugestões e opiniões, nas atividades finais de avaliação dos módulos.

Os alunos que mais se dedicaram ao curso foram M, dedicando até 4h de estudos durante a semana, e H, que se dedicou por até 2h. Apesar de T ter respondido que dedicou até 4h de estudos, pelo acompanhamento que fizemos da aluna, ao longo do curso, ela se enquadrou melhor no nível de dedicação de P, ou seja, de menos de 1h de estudos no decorrer da semana de aula. Essa situação se repetiu no caso da realização das atividades, na qual M selecionou tê-las feito no decorrer da semana, e H marcou que as realizou logo quando eram disponibilizadas (no início do curso sim, porém, nos últimos módulos, o aluno deixou de fazer algumas atividades ou pediu um prazo além do estabelecido para realizá-las). Apesar de T ter escolhido a opção “a” da questão 3, percebemos que a aluna as realizou no decorrer da semana, porém, deixou muitas atividades sem fazer. Já a aluna P foi coerente com sua escolha, pois sempre fazia as atividades nas últimas horas de conclusão dos módulos. O tempo de dedicação ao curso e à realização das atividades influenciou diretamente no resultado obtido por cada aluno ao final dos módulos, principalmente quanto à escrita da redação que foi solicitada, conforme apresentamos na seção anterior deste capítulo.

Sobre a questão 4, obtivemos os seguintes resultados apresentados no gráfico da FIGURA 83:

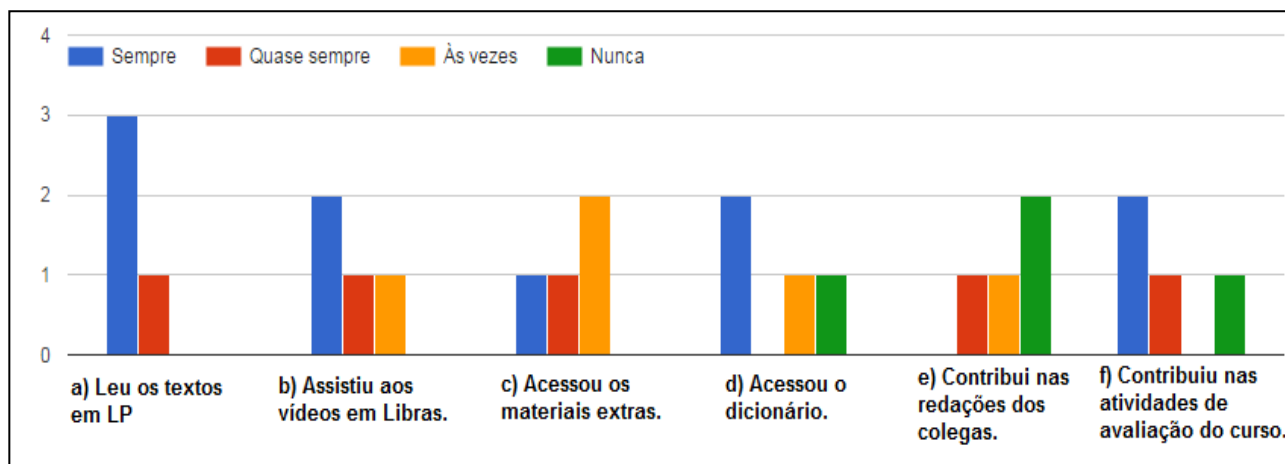


FIGURA 83 – Resultados obtidos na questão 4 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Um resultado surpreendente nessa questão é que o modo semiótico apontado como o mais utilizado, ao longo do curso, foi a escrita, e não os vídeos em Libras. Três alunos afirmaram que leram os textos em LP *sempre*, uma relatou que assistiu aos vídeos em Libras *às vezes*, e apenas dois afirmaram que assistiram a esses vídeos *sempre*. O dicionário disponibilizado no curso foi utilizado *sempre* por dois participantes, *às vezes* por um e *nunca* por outro. Em relação às contribuições, a maioria dos alunos *nunca* contribuiu com comentários nas redações dos colegas e apenas dois relataram ter contribuído *sempre* para as atividades de avaliação final de cada módulo do curso. Esses resultados demonstram que os estudantes surdos ainda estão habituados com o aprendizado da LP por meio do modo linguístico e que o trabalho de escrita interativo também não é algo comum para eles, uma vez que colaboraram muito pouco nas redações de seus colegas.

As duas últimas perguntas do quesito de autoavaliação do segundo questionário de avaliação formativa foram:

5) Complete a frase: "neste curso eu aprendi..."

6) Complete a frase: "continuo com dúvidas em..."

As respostas dos alunos a essas duas questões são apresentadas no QUADRO 22:

Neste curso eu aprendi...	
<i>Alunos</i>	<i>Respostas</i>
<i>H</i>	Neste curso eu aprendi como escrever a redação sobre texto como usa no texto.
<i>M</i>	Produzir e organizar melhor a redação.
<i>T</i>	Sim que eu aprendi muito mais texto.
<i>P</i>	Aprendi redação o texto mas quero aprender mais para desenvolvedor.

Continuo com dúvidas em...	
<i>Alunos</i>	<i>Respostas</i>
<i>H</i>	Continuo com dúvidas em argumentativo-argumentativo, mais ainda que passou no curso mas consigo a fazer só que não estou como claramente da explicação, só pode melhorar mais a informação de explicação.
<i>M</i>	Nas palavras em Português.
<i>T</i>	Sim.
<i>P</i>	Acho que sem dúvida.

QUADRO 22 - Respostas das questões 5 e 6 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio das respostas dos alunos à questão 5, podemos perceber que alcançamos um dos objetivos desta pesquisa, de implementar o curso com fins a desenvolver os letramentos dos alunos surdos para a escrita de um artigo de opinião em LP, nos moldes da redação do ENEM. Isso pode ser visto com o fato de que todos os alunos responderam, direta ou indiretamente, que aprenderam a escrever uma redação/texto. Em relação à questão 6, T respondeu que “sim”, ainda possui dúvidas, porém não especificou quais seriam, enquanto P respondeu que não possui dúvidas, apesar de utilizar o modalizador “acho”, que demonstra que ela não tem certeza de sua resposta. O aluno H afirmou que, embora consiga fazer um texto “argumentativo-argumentativo” (dissertativo-argumentativo), ainda possui dúvidas,

uma vez que considera que as informações sobre esse tipo textual devam ser mais bem explicadas. Portanto, em uma próxima edição do curso, seria relevante revermos o módulo que trata dessa questão e adequá-lo melhor aos alunos surdos.

A participante M relatou que ainda possui dúvidas em relação às palavras em LP. Segundo Salles e colaboradores (2004b), uma das características dos textos escritos por alunos surdos é a apresentação de um vocabulário reduzido, o que dificulta a produção de textos com uma riqueza maior de detalhes. Uma sugestão dada pelos autores é a utilização de dicionários para a ampliação do léxico dos alunos. De acordo com a autora,

o vocabulário é ampliado ou enriquecido à medida que o falante aumenta sua convivência sociocultural, lê obras diversificadas e procura indagar metodicamente o significado de palavras desconhecidas. Nesse caso, o dicionário é um importante documento de consulta, que auxilia o usuário a compreender os significados das palavras e a aprender os significados de outras que não fazem parte de seu vocabulário, para então usá-las com propriedade (SALLES *et al*, 2004b, p. 94).

No “Curso de Redação para o ENEM”, além de sugerirmos a utilização de dicionário de LP *online* e de aplicativos de Libras/Português para o computador, também disponibilizamos, conforme já mencionamos anteriormente, um dicionário para as palavras complexas dos textos em LP, contendo explicações em Libras e imagens. Em uma das atividades do curso, ao perguntarmos a opinião dos alunos a respeito do módulo 1, a aluna M chegou a relatar que: “*Meio difícil porque não conheci artigo de opinião, agora entendi palavras uns coisas dicionario de libras e texto*”. Isto é, a participante afirmou que conseguiu compreender algumas palavras por meio do dicionário disponibilizado no curso. Entretanto, sabemos que é difícil criar estratégias para que os alunos surdos aprendam as palavras da LP de maneira contextualizada e que realmente faça sentido para suas vidas.

O segundo quesito desse questionário tratou da avaliação do curso no geral, do material didático disponibilizado e do trabalho realizado pela professora. As três primeiras perguntas foram as seguintes:

7) Você acha que este curso auxiliou na construção de seu conhecimento?

- a) Sim. c) Não.
 b) Mais ou menos.

8) Como você avalia o conteúdo do curso em sua vida pessoal e escolar?

- a) Extremamente importante. d) De nenhuma importância.
 b) Muito importante.
 c) Pouco importante.

9) Para que você avalia que foi importante? (pode marcar mais de uma opção)

- a) Para obter conhecimentos sobre o gênero textual artigo de opinião. c) Para aprender como escrever uma redação nos moldes do ENEM.
 b) Para conhecer melhor o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). d) Para adquirir conhecimentos sobre o Português.

Na questão 7, três alunos afirmaram que o curso *auxiliou* na construção de seu conhecimento, e apenas um respondeu que isso aconteceu *mais ou menos*. No caso da questão 8, dois participantes consideram que o conteúdo do curso tenha sido *extremamente importante* para a sua vida pessoal e escolar, e os outros dois consideram que tenha sido *muito importante*. Já em relação à questão 9, dois alunos selecionaram as duas primeiras opções (obtenção de conhecimentos sobre o gênero artigo de opinião e sobre o ENEM), e três selecionaram as duas últimas opções (aprender a escrever uma redação do ENEM e adquirir conhecimentos sobre a LP). Dessa forma, podemos perceber que, de modo geral, o “Curso de Redação para o ENEM” foi importante para a vida pessoal e escolar dos estudantes surdos e os auxiliou na aprendizagem dos temas que foram tratados ao longo dos módulos.

Para que os alunos pudessem avaliar os materiais, o conteúdo e os vídeos disponibilizados no curso, fizemos a pergunta:

10) Como você avalia:

- a) O material disponibilizado no curso (exemplo: textos, imagens, vídeos, jogos, *sites*, etc.).
 b) O conteúdo escrito em Português que foi disponibilizado no curso.
 c) Os vídeos de interpretação em Libras que foram disponibilizados no curso.

Apresentamos as respostas fornecidas pelos alunos surdos no gráfico da FIGURA 84, a seguir.

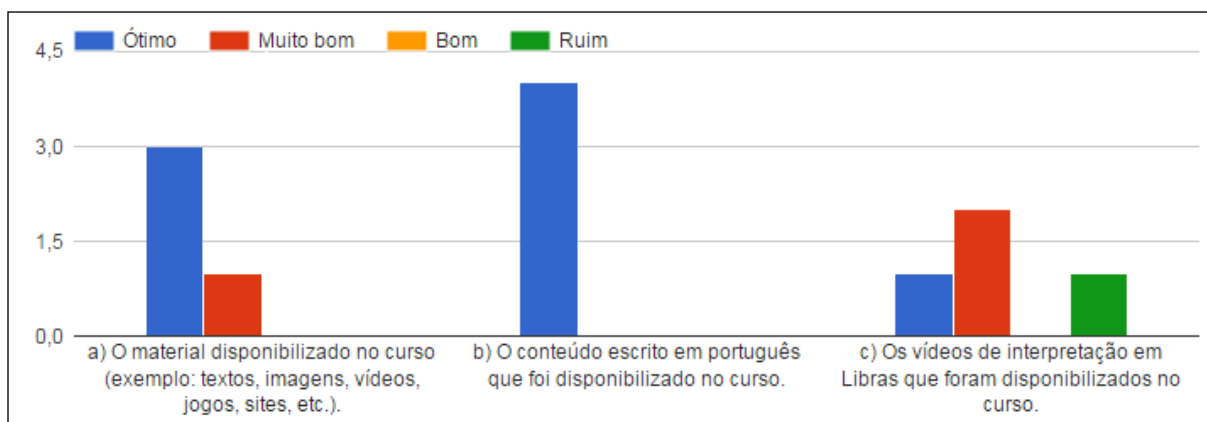


FIGURA 84 – Resultados obtidos na questão 10 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos resultados apresentados acima, podemos observar que três alunos consideraram que o material disponibilizado no curso tenha sido *ótimo*, e um considerou que tenha sido *muito bom*. Em relação ao conteúdo escrito em LP, todos os participantes consideraram que tenha sido *ótimo*. Sobre os vídeos de interpretação em Libras, um aluno considerou que tenham sido *ótimos*, dois consideraram que tenham sido *muito bons*, e um considerou que tenham sido *ruins*. Portanto, verificamos que o conteúdo e os materiais disponibilizados, de maneira geral, tenham sido de boa qualidade e agradável ao nosso público-alvo. Somente os vídeos em Libras é que, na opinião dos alunos, devem ser melhorados. Como citamos anteriormente, não tivemos tempo nem recursos suficientes para a gravação dos vídeos com o auxílio de um tradutor/intérprete de Libras atuante e/ou de um professor surdo. Além disso, tivemos o intuito de que o curso criado pudesse ser um incentivo para que professores com conhecimento de Libras, mesmo que básico, pudessem ter iniciativas como essas para seus alunos. Todavia, acreditamos que em uma próxima edição do curso, com mais tempo e mais recursos financeiros, possamos produzir vídeos de melhor qualidade para o público-alvo.

Por meio desse quesito do questionário de avaliação formativa, também foi possível verificar se os recursos visuais utilizados no curso auxiliaram no aprendizado dos alunos surdos. Para tanto, fizemos a pergunta:

11) Você acha que os recursos visuais disponibilizados no curso (tais como: vídeos, imagens, esquemas, etc.) auxiliaram em seu aprendizado? Como?

As respostas dos alunos a essa questão são apresentadas no QUADRO 23:

Alunos	Respostas
<i>H</i>	Sim, para percebe como usa e como faz.
<i>M</i>	Sim. Por que dá para aprender mais.
<i>T</i>	Acha sim.
<i>P</i>	Muito bom!

QUADRO 23 - Respostas da questão 11 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com H, os recursos utilizados no curso auxiliaram na percepção de como “usar” e “fazer” (determinado assunto ou tema), e, segundo M, tais recursos ajudaram a “aprender mais”. Já T e P apenas afirmaram que “sim” ou que foi “muito bom”. Por meio das respostas dos alunos a essa questão, podemos notar que o uso de vários modos e recursos semióticos foi algo positivo para o aprendizado da LP sob a ótica dos alunos, mesmo que eles não tenham especificado a fundo de que maneira isso aconteceu.

Também perguntamos aos participantes quais aspectos eles mais gostaram e quais eles menos gostaram em relação ao curso no geral. As perguntas nesse sentido foram:

- 12) O que você MAIS gostou neste curso?

13) O que você MENOS gostou neste curso?

Para melhor apresentarmos as respostas dos alunos a essas duas questões, utilizamos o QUADRO 24, a seguir.

O que você MAIS gostou neste curso?	
Alunos	Respostas
<i>H</i>	Ainda não sei que qual gostei mais.
<i>M</i>	De ensinar como organiza a redação do ENEM.
<i>T</i>	Gostei muito.
<i>P</i>	Eu gostei muito ler redação.
O que você MENOS gostou neste curso?	
Alunos	Respostas
<i>H</i>	Ainda não sei que qual não gostei.
<i>M</i>	De responder perguntas.
<i>T</i>	Normal.
<i>P</i>	Eu gostei menos muito texto ler.

QUADRO 24 - Respostas das questões 12 e 13 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com M, o que ela mais gostou no curso foi aprender como organizar uma redação, seguindo os moldes do ENEM, já P gostou mais de ler as redações que foram disponibilizadas como exemplos no curso. Os demais alunos não souberam dizer o que mais gostaram ou não especificaram. Em relação ao que menos gostaram, H e T não apontaram nenhum elemento, já M e P disseram que não gostaram de “responder perguntas” e de “ler textos”, respectivamente. As respostas de M e P demonstraram o que é enfatizado por Albres (2010) ao tratar das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos nos processos de leitura e escrita em LP. Segundo a autora, os principais obstáculos são:

- a Língua Portuguesa escrita é um sistema alfabético e representa a produção oral da Língua Portuguesa. Como as crianças que não ouvem, não desenvolvem essa língua naturalmente, não têm esse elo para representá-la na escrita;
- as crianças surdas, em muitos casos, pouco ou nada conhecem de Língua Portuguesa oral, ou apenas dominam a Língua de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual, que não serve de ponte para a apropriação da Língua Portuguesa escrita com uso de metodologias tradicionais de alfabetização;

- os surdos não são alfabetizados na forma escrita de uma primeira língua e, assim, não podem fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio à leitura e escrita (ALBRES, 2010, p. 151-154).

Desse modo, como não dominam a LP, os alunos surdos passam a não gostar das tarefas de leitura e escrita, uma vez que não conseguem realizá-las de maneira fluente, assim como acontece com os alunos ouvintes que possuem o Português como LM.

Para finalizar o segundo quesito do questionário de avaliação formativa, fizemos algumas perguntas relacionadas ao trabalho da professora, ao longo do curso. Essas perguntas foram:

14) Você avalia a participação e o auxílio da professora, ao longo do curso, como?

- a) Excelentes
b) Muito bons

- c) Bons
d) Ruins

15) O que você acha que a professora deveria fazer para auxiliar mais em seu aprendizado, durante o curso?

Em relação à questão 14, três alunos responderam que a participação e o auxílio da professora foram *excelentes*, e apenas um considerou que foram *muito bons*. As respostas dos participantes à questão 15 são apresentadas no QUADRO 25:

Alunos	Respostas
<i>H</i>	É importante que auxiliar com os alunos pra desenvolver o conhecimento e entedimento.
<i>M</i>	Fazer textos em LIBRAS.
<i>T</i>	Acha sim, precisa mais aprender fungos.
<i>P</i>	Quero mais aprender escreve bem Português também frase.

QUADRO 25 - Respostas da questão 15 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo H, a professora deve auxiliar os estudantes para que possam desenvolver melhor seu conhecimento e entendimento, porém, o aluno não especificou como isso deveria ser feito. Já M salientou a necessidade de apresentação dos textos em Libras. Nesse caso, a participante se referiu aos exemplos de redações do ENEM que obtiveram a nota máxima em todas as competências e que foram usadas como exemplos em cada um dos módulos, além das propostas de redação dos anos de 2010 a 2015, que se referem às redações utilizadas. Conforme já citamos, optamos por não traduzir esses textos em Libras e apenas apontar as palavras complexas que contavam com seu significado no dicionário. Fizemos isso com o intuito de que os alunos pudessem desenvolver habilidades de leitura que são necessárias para a compreensão da proposta de redação do ENEM, assim como sugerido pela avaliadora G (porém, a profissional sugeriu que isso fosse realizado em todos os enunciados das questões do curso). A aluna P apontou que tem o interesse de aprender mais sobre a escrita da LP, entretanto, não exemplificou como isso deveria ser realizado. Não foi possível compreender bem o que a aluna T quis dizer com sua resposta, porém, acreditamos que, talvez, a aluna tenha dito que precisa de um aprendizado mais profundo.

O terceiro quesito do questionário de avaliação formativa do “Curso de Redação para o ENEM” foi composto pelas seguintes perguntas relacionadas à avaliação do AVA *Moodle*:

16) Você acha que o ambiente de Educação à Distância (virtual) contribuiu para seu aprendizado?

a) Sim, contribuiu muito.

c) Não contribuiu.

b) Contribuiu mais ou menos.

17) Você acha que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*) auxiliou em seu aprendizado? Por quê?

18) Você teve dificuldades para acessar o conteúdo dos módulos, por meio do *Moodle*? Quais?

Em relação à questão 16, três alunos responderam que a modalidade de educação à distância *contribuiu muito* para seu aprendizado, e somente um aluno respondeu que *contribuiu mais ou menos*. As respostas dos alunos à questão 17 são apresentadas no QUADRO 26, a seguir.

Alunos	Respostas
<i>H</i>	Sim, por que pode usa qualquer no momento pra aprender os conhecimentos da Redação.
<i>M</i>	Por que é fácil aprender nele
<i>T</i>	Não sei porque eu não tinha explicar.
<i>P</i>	Foi muito bom e ajudei e mostrou texto Também redação e vídeo.

QUADRO 26 - Respostas da questão 17 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Por conseguinte, podemos perceber que os participantes consideraram que a modalidade de educação à distância e o AVA *Moodle*, de maneira geral, contribuíram para o aprendizado dos conteúdos do curso. Isso se deve ao fato de que: (1) foi possível acessar o curso em qualquer momento, segundo H; (2) o AVA foi de fácil utilização, de acordo com M; e (3) possibilitou a utilização de recursos como textos escritos (redações) e vídeos, conforme apontado por P. A aluna T não soube explicar o motivo. Em relação à questão 18, todos os alunos responderam que não tiveram dificuldades para acessar o AVA *Moodle*.

Para finalizar o segundo questionário de avaliação formativa do “Curso de Redação para o ENEM”, perguntamos aos participantes quais eram suas opiniões, sugestões e comentários em relação ao curso, por meio das questões:

- 19) Qual sua opinião em relação ao curso?
- O curso foi excelente.
 - O curso foi bom.
 - O curso foi mais ou menos.
 - O curso foi ruim.
- 20) Quais sugestões você tem para melhoria deste curso?
- 21) Você acredita que suas expectativas iniciais, em relação ao curso, foram atendidas? Por quê?
- 22) Se quiser deixar algum comentário em relação a algo que não tenha sido citado neste questionário, fique à vontade.

Em relação à questão 19, dois alunos disseram que *o curso foi excelente*, e os outros dois afirmaram que *o curso foi bom*. Isso demonstra que, de maneira geral, os alunos ficaram satisfeitos com o “Curso de Redação para o ENEM”. As respostas dos alunos às questões 20, 21 e 22 são apresentadas no QUADRO 27, a seguir.

Sugestões de melhoria	
Alunos	Respostas
<i>H</i>	Claramente da explicação.
<i>M</i>	Fazer os textos em LIBRAS.
<i>T</i>	Melhores mais todas.
<i>P</i>	Melhor frase também redação.
Atendimento das expectativas iniciais	
Alunos	Respostas
<i>H</i>	Sim, por que por toda a semana a Professora Eva postou pra os alunos aprender e estudar.
<i>M</i>	Sim. Aprendi muita coisa.
<i>T</i>	Acreditar com minha palavra, porque eu estudar fora e difícil que eu não dar tempo.
<i>P</i>	Sim porque foi muito bom aprendi redação.
Comentários finais	
Alunos	Respostas
<i>H</i>	Sim, e quero que melhorar pra claramente da informação, e usar a Libras em claramente.
<i>M</i>	Obrigada pelo curso. Gostei muito.
<i>T</i>	Poder deixar, eu precisa aprender muito texto isso.
<i>P</i>	Muito bom e foi curso de enem ótimo.

QUADRO 27 - Respostas das questões 20, 21 e 22 do questionário de avaliação formativa

Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão 20, o aluno H sugeriu como melhoria para o curso que as explicações sejam mais claras, e M indicou, novamente, que os textos sejam traduzidos em Libras. Essas sugestões são bem semelhantes às que já haviam sido apontadas pelos mesmos participantes nas questões 6 e 15. Sendo assim, já foram comentadas anteriormente. Não conseguimos compreender o que as alunas T e P quiseram dizer, uma vez que a resposta da primeira parece sugerir que “tudo” seja melhorado, e a segunda participante não formulou claramente seu texto.

Em relação ao atendimento das expectativas dos alunos, na questão 21, H, M e P responderam que “sim”, visto que tiveram o acompanhamento da professora, conseguiram aprender muitas coisas, inclusive sobre redação. A aluna T respondeu que, para ela, foi difícil realizar o curso porque não teve muito tempo, pelo fato de “estudar fora”. Portanto, esse pode ter sido o motivo de a aluna não ter obtido um resultado muito satisfatório, ou seja, não ter conseguido conciliar o estudo no colégio com o curso EAD.

Na última questão desse questionário, deixamos os alunos à vontade para fazerem os comentários que julgassem necessários e que ainda não tivessem sido citados nas perguntas. O aluno H, novamente, citou a necessidade de as explicações serem melhoradas e acrescentou que a Libras deveria ser usada de maneira mais clara. Percebemos que, ao longo do curso, este aluno teve muitas dúvidas em relação ao que era pedido nos enunciados das questões, ao significado das palavras, entre outras. Portanto, acreditamos que, apesar de ser necessário buscar melhorias para que o curso esteja mais adequado ao público-alvo, provavelmente, esse aluno possa ter mais dificuldades em relação à leitura em LP do que os outros alunos, visto que eles não fizeram esse mesmo tipo de sugestão. As alunas M e P elogiaram o curso e, a primeira delas, agradeceu à professora pela oferta. Já T parece ter deixado um compromisso de que irá estudar mais sobre “texto”, visto que possui uma necessidade de aprender mais sobre o assunto.

Além do questionário de avaliação formativa, ao final do curso, também propusemos algumas atividades de avaliação de cada um dos módulos, a fim de que pudessemos realizar a *regulação interativa* proposta por Moreira (2003), conforme citamos anteriormente nesta seção, como uma das etapas da avaliação formativa. Apesar de poucos alunos terem participado dessas atividades de avaliação, conseguimos perceber quais as necessidades de adaptação dos recursos utilizados e do *design* do AVA Moodle. Isso foi possível por meio das mensagens dos alunos no grupo do *WhatsApp*, que foi criado para facilitar a comunicação entre eles e a professora pesquisadora. Portanto, aproveitamos essa seção para citar quais foram as principais mudanças realizadas, ao longo do curso, para facilitar o acesso dos alunos surdos.

No QUADRO 28, a seguir, são apresentados os meios que utilizamos para as atividades de avaliação final dos módulos, bem como a participação dos alunos nessas atividades.

Módulos	Meios utilizados	Participação
1	Fórum de discussão	2 alunos
2	<i>Padlet</i>	2 alunas
3	<i>Chat</i>	1 aluna
4	<i>Wiki</i>	3 alunas
5	Tarefa	2 alunas
6	Pesquisa	1 aluna
7	Escolha	2 alunas
8	Fórum de discussão	1 aluna
9	Não se aplica ¹⁰⁵ .	-

QUADRO 28 – Meios utilizados para a avaliação final dos módulos e participação dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os meios usados para as atividades de avaliação final dos módulos são disponibilizados pelo AVA *Moodle*, com exceção do *Padlet*. As perguntas realizadas para a obtenção da opinião dos alunos nessas atividades foram:

Após o desenvolvimento, participação e conclusão deste módulo, responda:

- Qual sua opinião sobre o módulo?
- Você gostou ou não, e por quê?
- O que você aprendeu?
- Em que teve mais dúvidas?
- O que você acha que deveria ser mudado neste módulo?

No módulo 1, o participante H citou a necessidade de uma organização melhor dos elementos na página que, para ele, pareciam estar desorganizados. Porém, ao conversar com o aluno, pelo grupo do *WhatsApp*, percebemos que ele estava com dificuldades de compreender o funcionamento dos meios utilizados, ou seja, tinha dúvidas sobre qual botão clicar para enviar as respostas ou para mudar

¹⁰⁵ Não criamos uma atividade de avaliação específica para o módulo 9, uma vez que, neste módulo, disponibilizamos o questionário de avaliação formativa do curso no geral.

de página. Já a aluna M citou a dificuldade de compreender algumas palavras, entretanto, sua dúvida foi esclarecida através da consulta ao dicionário disponibilizado no curso. No módulo 2, uma das participantes apresentou dificuldades para a postagem de sua resposta no *Padlet*, pelo fato de estar utilizando o celular para fazer a atividade. Porém, com o auxílio da professora, ela conseguiu finalizar a tarefa. A outra aluna que participou não apresentou problemas. A FIGURA 85 apresenta um *print* da página do mural criado no *Padlet* para que os estudantes postassem suas respostas:

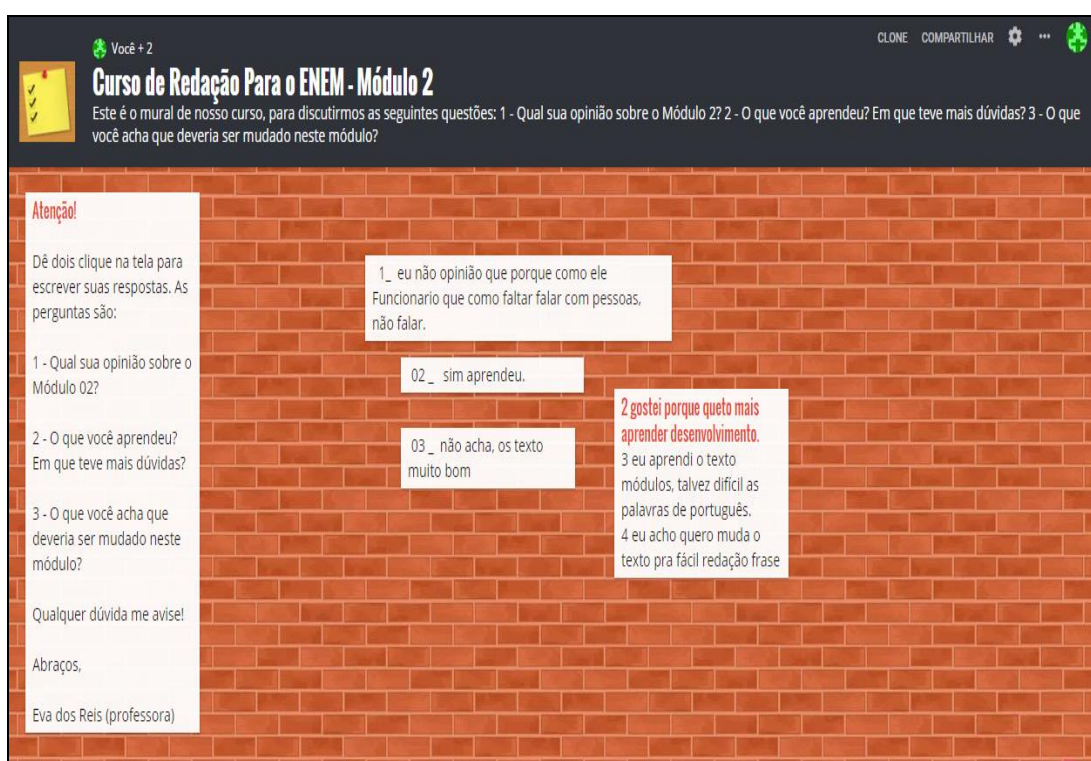


FIGURA 85 – *Print* das respostas das alunas no *Padlet*

Fonte: Dados da pesquisa.

Não foi possível compreender muito bem as respostas da primeira participante, porém, nos pareceu que ela não teve dúvidas, que conseguiu aprender e que não achou que fossem necessárias modificações no módulo 2. Já a outra aluna, relatou que teve dificuldades com as palavras do texto (que se tratava de um exemplo de artigo de opinião retirado de um *site* da internet) e que seria necessária uma simplificação dele para o nível da frase. Para a avaliação do módulo 3, utilizamos o *chat*, porém, apesar de a professora ter ficado *online* em vários horários

diferentes durante a semana e de ter convidado os alunos para participarem da atividade, por meio do grupo do *WhatsApp*, somente M participou dessa avaliação. Entretanto, a aluna apenas postou sua resposta, dizendo que tinha dificuldades com as palavras dos textos, mas não interagiu com a professora.

No módulo 4, utilizamos a *wiki* e tivemos um problema no uso dessa ferramenta, uma vez que as três alunas que participaram acabaram apagando, sem querer, as respostas umas das outras, no momento em que postaram as suas. Porém, como o *Moodle* traz a possibilidade de que o professor veja as edições anteriores da *wiki*, tivemos acesso às três respostas, nas quais as alunas T e P apenas elogiaram o módulo, e a aluna M reiterou sua dificuldade em compreender as palavras dos textos. Nos demais módulos (5, 6, 7 e 8), os alunos que participaram apenas os elogiaram e não propuseram nenhuma modificação.

Os resultados obtidos por meio dessas atividades de avaliação nos levaram a pensar que, talvez, seu propósito, ou melhor, sua necessidade e os benefícios que poderiam trazer para as melhorias do curso, deveriam ter sido mais bem esclarecidos para os participantes. Logo, essas atividades não cumpriram com seu objetivo principal de detectar as mudanças que seriam necessárias para o acesso efetivo dos alunos ao AVA *Moodle*, embora tenham apontado algumas dificuldades de navegação nos meios utilizados para a criação do curso e de compreensão dos textos.

Para sanar a dificuldade de navegação nos meios, apontada por H no módulo 1, criamos algumas *tooltips* por meio do aplicativo *Piktochart* (que também utilizamos na criação de algumas imagens desta dissertação, dos infográficos e dos esquemas do curso), a fim de auxiliarmos a navegação e o caminho de leitura dos alunos no conteúdo do curso, conforme pode ser visto nas FIGURAS 86, 87, 88 e 89, a seguir.

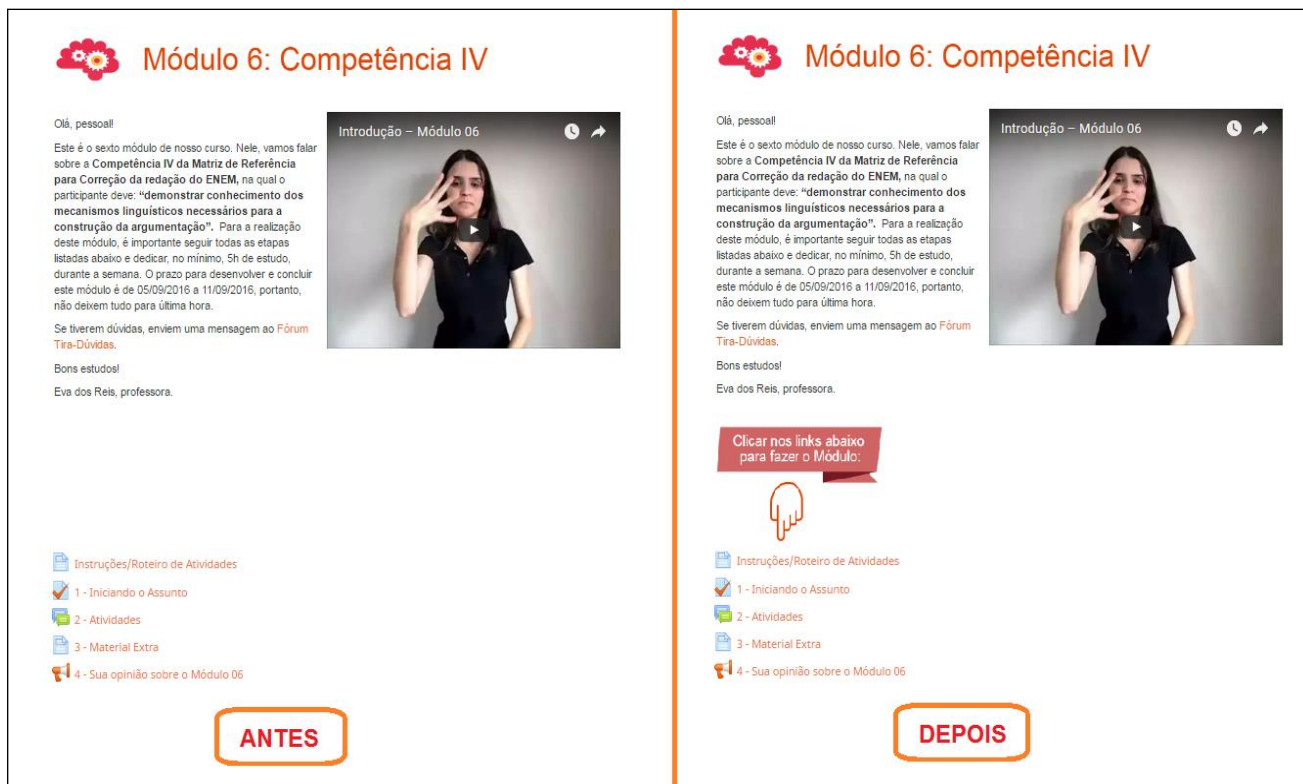


FIGURA 86 - Mudança realizada na página inicial dos módulos

Fonte: Dados da pesquisa.

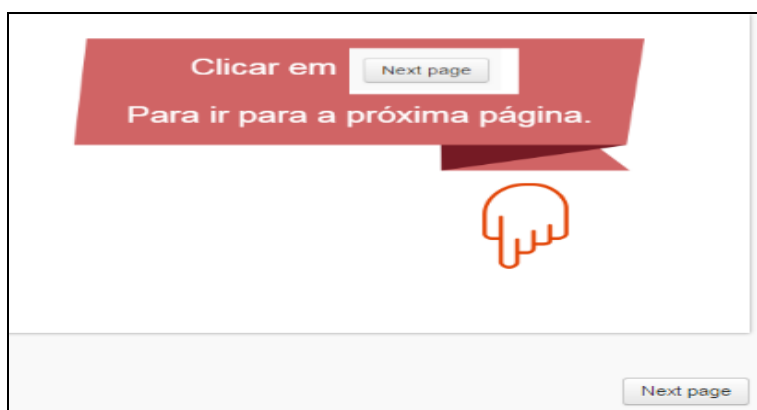


FIGURA 87 - Mudança realizada nos questionários

Fonte: Dados da pesquisa.



FIGURA 88 - Mudança realizada nos fóruns de discussão

Fonte: Dados da pesquisa.

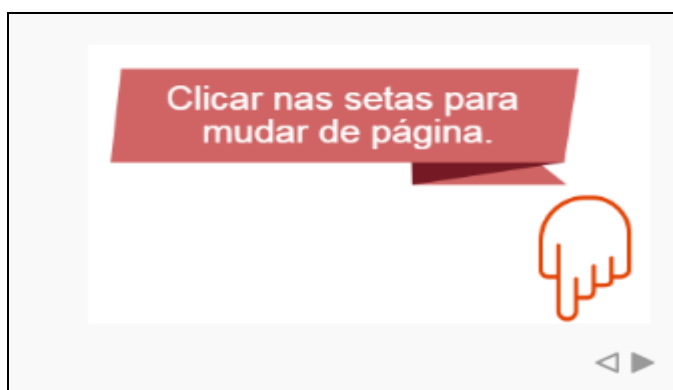


FIGURA 89 - Mudança realizada nos livros

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de apresentarmos apenas as mudanças realizadas na página inicial dos módulos, nos questionários, nos fóruns de discussão e nos livros, essas *tooltips* foram acrescentadas em todos os meios disponibilizados pelo *Moodle* e que foram utilizados no curso. Após essas alterações, percebemos que os alunos passaram a realizar melhor as atividades e não fizeram mais reclamações a respeito do acesso aos meios.

Outra mudança realizada no curso, diz respeito à nomeação dos elementos que compõem os módulos, uma vez que percebemos que os alunos realizavam apenas as tarefas que tinham a nomeação de “atividade” e não acessavam os demais *links* disponibilizados na abertura dos módulos. Esse problema foi percebido

por meio de uma conversa no grupo do *WhatsApp*, na qual a aluna P perguntou se um dos módulos tinha apenas uma atividade a ser feita. Assim, mudamos os nomes dos *links*, conforme pode ser visto na FIGURA 90:

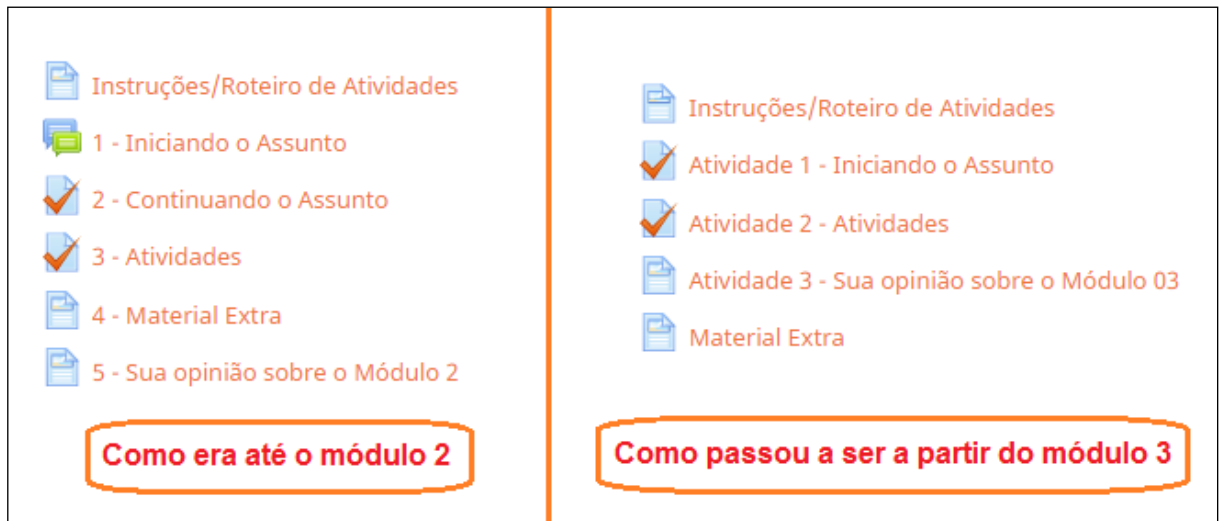


FIGURA 90 - Mudança na nomeação das atividades

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dessa mudança, percebemos que os alunos passaram a, pelo menos, clicar e tentar realizar todas as atividades disponibilizadas nos *links* nomeados como “atividades”, fazendo com que eles participassem mais efetivamente do curso.

Após a apresentação da análise dos dados e da discussão dos resultados obtidos, propomos as considerações finais desta pesquisa no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva”.

(CHIZZOTTI, 2005)

Esta dissertação teve como tema norteador o ensino de PL2 para surdos, por meio da Educação a Distância e sob o ponto de vista da abordagem da Multimodalidade. Para tanto, analisamos os dados de um curso de redação *online*, nos moldes do ENEM, voltado a alunos surdos que estão cursando ou que já concluíram o Ensino Médio. Este curso foi planejado, criado e implementado por nós, utilizando o AVA *Moodle*, além de ter sido avaliado por profissionais da área e pelos próprios alunos que o realizaram.

No primeiro capítulo, fizemos uma breve apresentação da temática deste estudo, citamos os principais trabalhos relacionados à Multimodalidade e à Educação de Surdos e apresentamos a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, tratamos de assuntos relacionados ao “universo surdo”, tais como a surdez, as LS, a história e a educação dos surdos, o ensino de PL2 para esses sujeitos, além da importância da linguagem visual e das NTICs para esse público de alunos. No terceiro capítulo, apresentamos os pressupostos da Semiótica Social, da Gramática do *Design* Visual e da Multimodalidade, apontando também alguns usos desta abordagem no ensino de línguas e no contexto da EAD. No quarto capítulo, discutimos as escolhas metodológicas que orientaram esta pesquisa, apresentamos os dois grupos de participantes e as etapas de *design*,

criação, avaliação e implementação do “Curso de Redação para o ENEM”. Ademais, mencionamos quais foram os instrumentos de coleta de dados, a formação do *corpus* e os critérios escolhidos para a análise. Por fim, no quinto capítulo, analisamos alguns dados coletados, a saber: partes do *design* do curso, atividades e redações produzidas pelos alunos, além das respostas dos participantes aos questionários que foram propostos nesta pesquisa.

Neste último capítulo, apresentamos as considerações finais desta dissertação, não com o intuito de concluir o assunto, mas de verificar se os objetivos iniciais foram cumpridos, propor possíveis respostas para as perguntas de pesquisa, discutir as limitações do estudo e, também, sugerir outros trabalhos que podem ser realizados, futuramente, atrelando a temática do ensino de PL2 para surdos à modalidade de Educação a Distância, e seguindo os pressupostos da abordagem da Multimodalidade.

O objetivo principal desta pesquisa foi *analisar o papel de recursos multimodais em um curso sobre produção textual, na modalidade EAD, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para alunos surdos do Ensino Médio ou que já o concluíram*. Dessa forma, podemos perceber que nossa meta foi cumprida, uma vez que, por meios das análises realizadas, foi possível verificar de que modo os recursos multimodais selecionados para o “Curso de Redação para o ENEM” auxiliaram no aprendizado dos alunos surdos. Para chegarmos à análise dos recursos multimodais utilizados no curso foi necessário passarmos pelos objetivos específicos de:

- (1) planejamento dos módulos;
- (2) seleção e produção dos MDs, dos conteúdos e das atividades;
- (3) utilização de recursos tecnológicos digitais, promovendo a utilização da LP escrita em interação com a Libras;
- (4) criação do *design* multimodal;
- (5) avaliação formativa, por parte de profissionais e dos próprios alunos surdos;
- (5) revisão do conteúdo, das atividades e do *design*, com base na avaliação formativa realizada;
- (7) implementação do curso, por meio do AVA *Moodle*;
- (8) desenvolvimento dos letramentos dos alunos surdos para a escrita de um artigo de opinião em LP, nos moldes da redação do ENEM;

(9) avaliação das redações escritas pelos alunos e do seu nível de satisfação com o curso.

A partir das análises realizadas, discutidas e apresentadas no capítulo anterior, podemos responder à primeira pergunta de pesquisa que propusemos na contextualização deste trabalho:

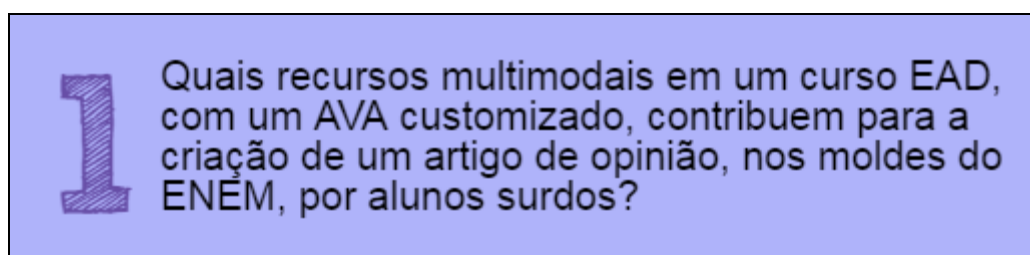


FIGURA 91 - Primeira pergunta de pesquisa

Fonte: Criação própria.

Primeiramente, percebemos que os modos semióticos utilizados (imagem em movimento, imagem estática, escrita, sinais) foram adequados ao público-alvo do curso, ou seja, alunos surdos que se encontram inseridos em uma cultura totalmente baseada na visão. Os recursos semióticos (negrito, itálico, sublinhado, cor, tamanho, localização, *links*) por sua vez, auxiliaram no realce, na ênfase, na conexão e na organização do conteúdo, além de produzirem diversos sentidos, de acordo com os resultados que desejávamos alcançar. Ademais, os meios disponibilizados pelo *Moodle* e também por outros *sites* da internet - questionário, fórum, dicionário, jogos, *wiki*, entre outros -, possibilitaram a apresentação do conteúdo e das atividades de maneiras distintas, sendo um diferencial para a construção do conhecimento, por parte dos alunos surdos.

Esses elementos, englobando os modos, meios e recursos semióticos citados acima, foram utilizados na composição do *design* multimodal do curso - abertura dos módulos, *layout* das atividades e das páginas, produção do dicionário -, na criação das atividades e na apresentação do conteúdo, por meio de esquemas, mapas conceituais, infográficos, etc.

Além disso, percebemos que a abordagem da Multimodalidade e os conceitos da Semiótica Social e da GDV foram importantes para o *design* do “Curso de Redação para o ENEM”, uma vez que:

- as cores proporcionaram a criação de uma rima visual ou de um apelo sensorial específico;
- a tipografia trouxe, em alguns casos, a fluidez à leitura e, em outros, uma apresentação de informações de maneira mais íntima, entre a professora e os alunos;
- o posicionamento dos elementos na página (esquerda/direita; topo/base; centro/margem) adicionou valores diferentes às informações apresentadas;
- a saliência auxiliou no destaque de elementos mais importantes, para os quais os alunos deveriam dar uma atenção especial;
- o enquadramento indicou uma conexão ou uma desconexão entre as informações, fazendo com que estas fossem lidas como sendo ou não parte de um todo significativo;
- o caminho de leitura foi delineado, em sua maioria, de maneira mais modular do que linear, proporcionando uma interação dos alunos com os conteúdos apresentados, uma vez que eles poderiam escolher a partir de que ponto realizariam sua leitura.

Dessa forma, foi possível, por meio da exploração desses recursos multimodais, proporcionar um aprendizado visual de conteúdos que, geralmente, são apresentados aos alunos surdos através da LP escrita e, quando muito, contando com a figura do intérprete de Libras para a tradução/interpretação. Assim, os alunos do curso puderam apreender o conteúdo relacionado ao gênero artigo de opinião e à redação do ENEM de uma maneira mais interativa e efetiva. Essa forma de apresentação do conteúdo auxiliou na escrita das redações pelos alunos surdos que, ademais, contou com o “Modelo Didático de Produção Escrita em LE” (DIAS, 2004) para a percepção de que um texto se aperfeiçoa, ao longo de várias etapas, até chegar à sua versão final.

Segundo Kress (2003), um aspecto significativo das *affordances* das NTICs é a facilidade de uso de diferentes modos, uma vez que reúnem os recursos necessários para a representação do que se deseja comunicar, para a produção de materiais e para a sua divulgação. Dessa forma, conforme abordamos nesta pesquisa, os cursos EAD podem ser ferramentas importantes para o ensino de PL2 para alunos surdos, por meio da exploração de diversos recursos multimodais que

proporcionam um aprendizado mais interativo, visual e efetivo por parte desses estudantes, que não possuem a LP escrita como L1, mas uma língua espaço-visual, percebida pelos olhos e produzida pelas mãos.

A segunda pergunta proposta inicialmente nesta pesquisa foi:

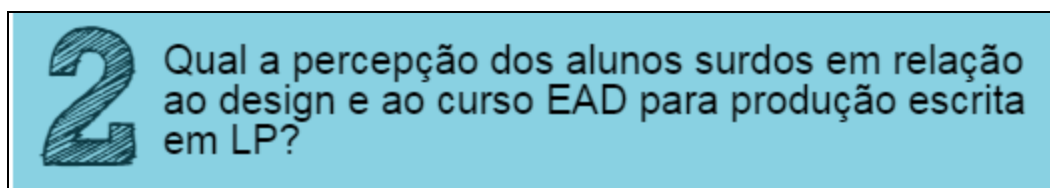


FIGURA 92 - Segunda pergunta de pesquisa

Fonte: Criação própria.

A partir das respostas dos alunos surdos ao segundo questionário de avaliação formativa, foi possível observar que, de maneira geral, sua percepção em relação ao *design* e ao curso EAD foi positiva. Todos os participantes alegaram ter aprendido, de alguma forma, a escrever uma redação seguindo os moldes do ENEM e que o curso auxiliou na construção de seu conhecimento, sendo algo importante para sua vida pessoal e escolar. Os alunos surdos também citaram que o material disponibilizado no AVA *Moodle* tenha sido de boa qualidade e que os recursos multimodais utilizados auxiliaram na percepção de como escrever um bom texto e na apreensão do conteúdo apresentado. Além disso, os estudantes consideraram que a modalidade EAD contribuiu para seu aprendizado, pelo fato de possibilitar o acesso ao curso em qualquer momento, de permitir a exploração de diferentes recursos para a escrita de um texto e de ter sido utilizado um AVA de fácil compreensão.

De acordo com Bernardino (1998), a maioria dos surdos não tem uma boa relação com a escrita, uma vez que para eles “parece que a língua escrita é um amontoado de palavras sem significação, sem sentimento, cuja leitura não lhes proporciona nenhum prazer”. Isso se deve ao fato de que, segundo Silva (2011), a LP é ensinada aos surdos com técnicas de ensino de L1, não considerando que, na verdade, ela se configura como sua L2. Dessa forma, os alunos surdos não veem sentido naquilo que lhes é apresentado, pois não há uma relação direta com suas vidas diárias e com sua comunicação, que é realizada por meio da Libras. Nesse sentido, Guarinello (2007 *apud* SANTANA 2007, p. 199) aponta que:

o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas, e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor. Assim, o processo de aquisição da linguagem escrita baseia-se na interação com o outro, e nessa parceria reconstruem-se os sentidos dos textos.

Considerando o que é apontado pela autora e a opinião dos alunos surdos, podemos afirmar que, na medida do possível, o “Curso de Redação para o ENEM” proporcionou uma prática de escrita processual e interativa, seguindo o modelo proposto por Dias (2004), além de ser bastante visual, por meio da explicação dos conteúdos, utilizando vários modos semióticos, adequados ao contexto dos alunos. Desse modo, as atividades propostas foram significativas e, com o auxílio da professora e dos materiais disponibilizados, os estudantes conseguiram utilizar a LP escrita de maneira efetiva, para a produção de um artigo de opinião, nos moldes da redação do ENEM, de acordo com a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e dentro do tema sugerido.

Finalmente, a última pergunta proposta para este trabalho foi:

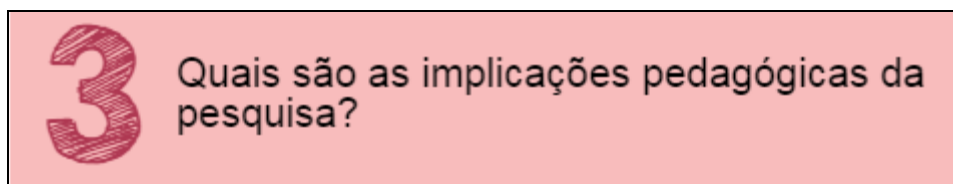


FIGURA 93 - Terceira pergunta de pesquisa

Fonte: Criação própria.

Durante a realização deste estudo, percebemos algumas implicações que devem ser consideradas ao planejar, produzir, avaliar e implementar um curso. Essas implicações dizem respeito aos papéis que precisam ser assumidos pelo *designer*, pelo professor (pesquisador), pelos alunos e pelos demais participantes envolvidos em todo o processo pedagógico.

Em relação ao *designer*, seja ele um profissional especializado na área de *design*, um professor de qualquer disciplina ou uma pessoa que tenha o interesse em produzir um curso, é necessário que se leve em consideração o contexto de ensino, a temática, o AVA que será utilizado e o seu público-alvo. No caso deste trabalho, somente a partir da escolha da EAD como modalidade de ensino, da redação do ENEM como temática principal, do AVA *Moodle* como meio de

apresentação do conteúdo e da delimitação do público de alunos surdos, é que foi possível fazer um planejamento dos módulos, escolher os recursos multimodais e criar o conteúdo e as atividades propostas. Esse procedimento é importante para que os objetivos esperados por meio do curso a ser produzido sejam realmente alcançados, ao final da prática pedagógica.

Sobre o papel do professor que atua na EAD, Giusta (2003, p. 26) afirma que esse profissional precisa “deixar para trás o pobre e rotineiro papel de transmissor e verificador de conteúdos”. Desse modo, esse docente passa “a exercer a função de criador, partícipe e avaliador de situações didáticas que satisfaçam as necessidades e interesses dos alunos”. Ainda de acordo com a autora,

a ele [professor da EAD] compete, portanto, elaborar os materiais didáticos; selecionar conteúdos, que devem ser sempre atualizados; conhecer seus alunos e avaliá-los continuamente para fundamentar o atendimento individualizado; averiguar a funcionalidade do planejamento, fazendo os ajustes necessários; estimular a interação e, sobretudo, estimular a apresentação, discussão e possíveis soluções de problemas reais e projetos (GIUSTA, 2003, p. 27).

No caso do docente que, além de professor também atua como pesquisador, Chizzotti (2005) aponta que é importante que este não seja um mero relator passivo. Para isso, deve manter uma conduta participante, por meio do compartilhamento da “cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação por eles atribuída ao mundo que os circunda” (CHIZZOTTI, 2005, p. 82). Portanto, é imprescindível

a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que se vai adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades e formuladas as estratégias de superação dessas necessidades ou resolvidos obstáculos que interferiam na ação dos sujeitos (CHIZZOTTI, 2005, p. 82).

É aí que entra o papel dos outros participantes da ação pedagógica que, em nossa pesquisa, foram (1) os profissionais da área do ensino PL2 para surdos e (2) os alunos que participaram ativamente de seu processo de aprendizagem e, até mesmo, para a melhoria do curso que realizaram. Dessa forma, a partir da avaliação formativa dos profissionais e dos alunos surdos, além das dificuldades apontadas por estes, ao longo da realização dos módulos, fizemos algumas mudanças que auxiliaram na realização do curso, de maneira efetiva. Algumas dessas medidas foram a inserção de legendas em LP nos vídeos em Libras que traziam palavras

sinalizadas por meio da datilografia; o uso das cores amarelo e laranja para a criação de uma rima visual no material produzido (páginas de abertura dos módulos, ícones, mapas conceituais, infográficos, entre outros); alteração nos nomes dos *links* que direcionavam os alunos ao conteúdo e às atividades dos módulos; e a inclusão de *tooltips* para melhor delinear o caminho de leitura a ser seguido pelos alunos.

Da mesma forma como ocorre em todas as pesquisas, também tivemos algumas limitações e obstáculos no decorrer deste trabalho. Dentre eles, podemos citar: (1) o pouco tempo disponível para seguir todas as etapas necessárias para o *design*, a criação, a avaliação e a implementação do curso; (2) a falta de recursos financeiros para a contratação de profissionais especializados para a produção do curso e do material, tais como *designers*, tradutores/intérpretes de Libras atuantes, professores surdos, entre outros; (3) a falta de recursos financeiros para o investimento na gravação dos vídeos em um estúdio próprio para esse fim e utilizando material adequado para isso (câmeras profissionais, iluminação, *background*, *softwares* de edição, entre outros); (4) o interesse, tanto de profissionais da área quanto de alunos surdos, em participarem da pesquisa de maneira voluntária; (5) a motivação dos alunos surdos na continuação do curso *online* até a sua conclusão.

Os três primeiros itens foram bastante enfatizados no capítulo de análise dos dados, uma vez que, tantos os alunos surdos quanto os avaliadores apontaram a necessidade de melhoria nos vídeos disponibilizados. Porém, por meio dos resultados obtidos, acreditamos que esses fatores não foram empecilhos para o desempenho e a apreensão do conhecimento por parte dos estudantes. Além disso, como também salientamos, nossa intenção era a de que o curso produzido para essa pesquisa servisse de inspiração para professores que, da mesma forma, não dispõem de tempo ou recursos financeiros suficientes em seu ambiente de trabalho.

Em relação ao quarto item, tivemos uma dificuldade muito grande de encontrar pessoas que estivessem dispostas a participar como voluntárias nesta pesquisa, apesar de apresentarmos uma série de benefícios para a área da Educação de Surdos, não só para os professores, mas também para os estudantes. Muitos docentes convidados para a avaliação formativa e alunos surdos que, em um primeiro momento, demonstraram interesse em contribuir com o trabalho, acabaram desistindo e, portanto, nosso número de participantes foi consideravelmente pequeno. Acreditamos que esse ainda seja um problema enfrentado por muitos

pesquisadores na área da Educação em geral, o que dificulta a aplicação de projetos que, muitas vezes, poderiam auxiliar no processo de ensino/aprendizagem em vários contextos.

Já em relação ao último item apresentado, percebemos que, a maioria dos alunos, não dedicou as 5 horas de estudo por semana sugeridas pela professora para a realização de cada um dos módulos. Além disso, alguns participantes inscritos desistiram de realizar o curso antes de seu início e, o aluno H, por exemplo, demonstrou interesse em desistir antes de sua finalização. Alguns problemas relatados pelos desistentes foram falta de tempo, falta de computador com internet, objetivo de aprender especificamente os aspectos gramaticais da LP, entre outros.

Por outro lado, tivemos alunos que continuaram até o final sem demonstrarem desejo de desistência, como M, que realizou todas as atividades e todas as etapas de escrita da redação, apresentando um melhor desempenho do que os demais alunos ao final do curso. Conforme apresentamos no capítulo da metodologia, essa participante já havia concluído o Ensino Médio e, inclusive, havia também tentado a prova do ENEM anteriormente, diferente dos demais, que ainda estavam cursando o segundo ano. Assim, acreditamos que, se o nosso público-alvo tivesse se constituído por surdos com Ensino Médio completo e com interesse definido em realizar prova do ENEM, talvez, todos os alunos tivessem obtido resultados semelhantes, pelo fato de terem também objetivos comuns. Isso é um caso a ser pensado para futuras edições do “Curso de Redação para o ENEM”.

Ao finalizarmos esta pesquisa, percebemos alguns temas que poderiam ser explorados em trabalhos futuros, uma vez que os campos da Multimodalidade, do ensino de PL2 para surdos e da EAD são muitos vastos para serem esgotados em apenas uma dissertação. Algumas sugestões que fazemos, nesse sentido, são:

- a produção de um material didático impresso, que acompanhe o curso *online*, que possa servir como ferramenta de apoio para estudantes e professores, que siga os pressupostos da abordagem Multimodal e seja adequado ao público de alunos surdos;
- o planejamento, a criação, a avaliação e a implementação de um curso, como o que produzimos para esta pesquisa, porém, com o foco especificamente no ensino de questões gramaticais da LP, voltado a alunos surdos;

- o uso de outros recursos visuais, tal como a escrita de sinais (*SignWriting*), para a customização de AVAs de cursos com foco nesses estudantes.

Por fim, conforme aponta Moran (2003, p. 09), “é difícil definir uma metodologia adequada para cada tipo de curso *online*”. Dessa forma,

o que, em essência, determina o valor da EAD é a qualidade do projeto pedagógico a ser implementado: seus objetivos, a concepção de processo ensino/aprendizagem adotada, a pertinência e a atualidade dos conteúdos, as estratégias didáticas, as relações entre os participantes, a liberdade para buscar informações e colocar e discutir problemas reais levantados pelo grupo. Evidentemente, a escolha de suportes tecnológicos adequados aos propósitos visados é uma decisão de importância indiscutível (GIUSTA, 2003, p. 27).

Assim, por meio desta pesquisa e do “Curso de Redação para o ENEM”, esperamos ter contribuído, de alguma forma, para a área do ensino de PL2 para surdos e para as pesquisas que tratam da customização de AVAs para esses estudantes, utilizando os pressupostos da Multimodalidade. Esperamos ter contribuído, sobretudo, para mostrar que, não importa o tipo de limitação apresentada por um aluno, se forem utilizados materiais e abordagens de ensino compatíveis com seu contexto de aprendizagem, ele será capaz de alcançar os mesmos resultados obtidos pelos demais.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira; PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal. *Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1399-1413, set./dez., 2015. Disponível em: <<<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/20/09.pdf>>>. Acesso em: 25 set. 2016.

ALBRES, Neiva de Aquino. *Surdos e inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. *Leitura e surdez: um estudo com adultos surdos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALMEIDA, D.B.L. Do texto às imagens: novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

ÂNIMA EDUCAÇÃO. *Curso de Formação para a Plataforma Moodle*. Módulo 1. S.L.: Grupo Ânima Educação, 2013.

ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do Livro Didático de LE. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 2, nº 14, p. 61-84, dez., 2011. Disponível em: <<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534/9583>>>. Acesso em: 02 out. 2016.

BALDO, Cirlei Fátima; IACONO, Jane Peruzo. Letramento para alunos surdos através de textos sociais. *Cadernos PDE: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, v. 1, p. 1-24. Paraná: Secretaria de Educação, 2008. Disponível em: <<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1905-8.pdf>>>. Acesso em: 29 set. 2016.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Português para Surdos: Práticas e Concepções de Professores*. 82 f. Monografia (Bacharelado em Estudos Linguísticos do Português). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/Monografia_versao_final.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. *Escrita de sinais sem mistérios*. Belo Horizonte: Edição do autor, 2012.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, nº 2, p. 38-56, jul./dez., 2012. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/04.pdf>>>. Acesso em: 02 out. 2016.

BELLANTONI, J.; WOOLMAN, M. *Type in motion – innovations in digital graphics*. London: Thames and Hudson, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 2008.

BELMONTE, Vanessa; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um panorama da produção nacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16, 2010, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2010, p. 1-10. Disponível em: <<<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/2942010181132.pdf>>>. Acesso em: 26 set. 2016.

BERNARDINO, Elidéa. Uma introdução às filosofias de Educação de Surdos. In: SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA DE SURDOS, 01, 1998, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, CEALE, FAE/UFMG, 1998, p. 18-33.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. *Absurdo ou Lógica?: Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; SILVA, Giselli Mara da; PASSOS, Rosana. *Língua e Linguagem* (Texto elaborado para uso na disciplina “Fundamentos de Libras Online”). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; DRUMOND, Marianna F. Curso de Produção Textual e Prática de Português para Surdos: um projeto de extensão. *Anais do II SIELP (Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa)*, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2012. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_111.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. *Multimodality, Learning and Communication: a social semiotic frame*. London and New York: Routledge, 2016.

BISOL, Cláudia Alquati *et al.* Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr., 2010. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>>>. Acesso em: 03 out. 2016.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Tradução Liliam Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOTELHO, Paula. Educação de Surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. In: SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA DE SURDOS, 01, 1998, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, CEALE, FAE/UFMG, 1998, p. 34-45.

Botelho, P. *Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos*, 2006. Disponível em: <<<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/educsurdos.pdf>>>. Acesso em: 01 out. 2016.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, *Lei nº 10.436*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Brasília: 2002. 1 p. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 01 out. 2016.

BRASIL, *Decreto nº 5.626*, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005. 11 p. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL, *O atendimento diferenciado no ENEM*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica, 2012. 7 p. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

BRASIL, *Edital nº 10, de 14 de abril de 2016*: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2016. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016. 90 p. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 87-117.

CALDEIRA, José C. L. *Programa Comunicar*. 1998.

CAMPELLO, A. R. e S. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *História da Educação de Surdos I*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-50.

COSTA, Maria Stela Oliveira. Os benefícios da informática na educação de surdos. *Momento*, Rio Grande, v. 20, nº 01, p. 101-122, 2011. Disponível em: <<<https://www.seer.furg.br/momento/article/download/2271/1370>>>. Acesso em: 01 out. 2016.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: FILHO, José Paes de Almeida; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. São Paulo: Pontes, 2007, p. 13-31.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

DAVIES, S. Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children. In: AHLGREN & HYLSTENSTAM (Eds.). *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verl, 1994, p. 103-122.

DIAS, Reinildes. A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga 16*. Rio de Janeiro: Caetés, 2004. p. 203-218. Disponível em: <<<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a16.pdf>>>. Acesso em: 25 set. 2016.

DIAS, Reinildes, FARIA, Raquel C. S.; JUCÁ, Leina. *Aprender a ler: metodologia para estudos autônomos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131-143.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS – FENEIS. *Relatório Anual*: 1993. Rio de Janeiro: FENEIS, 1993.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em Português? Língua de Sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 59-81.

FERRAZ, Janaína de Aquino. A Multimodalidade e a formação dos sentidos em Português como segunda língua. In: VIEIRA, Josenia Antunes *et al.* *Olhares em análise de discurso crítica*. Brasília: CEPADIC, 2009, p. 153-175. Disponível em: <<<http://www.cepadic.com/pdf/Livro%20Olhares%20em%20ADC.pdf>>>. Acesso em: 02 out. 2016.

FERRAZ, Janaína de Aquino. *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011_JanainaDeAquinoFerraz.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. *Educação Especial*, v. 26, n. 45, p. 175-193, jan./abr., 2013. Disponível em: <<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4404>>>. Acesso em: 25 set. 2016.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRADE, Simone Maria. *Análise dos aspectos multimodais e de design na estrutura de websites educacionais: inglês para crianças de 6 a 10 anos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8Y4PX3/1507m.pdf?sequence=1>>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Surdez e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 193-217.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GIUSTA, Agneta da Silva. Apresentação. In: GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo (Orgs.). *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003, p. 13-15.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 5 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Rachel Colacique. Acessibilidade, em Libras, para cursos de graduação online. In: ENCONTRO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (E-TIC), 09, 2011, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2011, p. 01-13. Disponível em: <<<https://9etic.files.wordpress.com/2011/09/acessibilidade-em-libras-para-cursos-de-graduac3a7c3a3o-online.pdf>>>. Acesso em: 25 set. 2016.

GUALBERTO, Clarice Lage. *Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras, 2016, 179 f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-A8KNM8/c_l_gualberto_tese_capa_dura.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 set. 2016.

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

HARMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

INEP. *A redação no ENEM 2012: guia do participante*. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em:

<<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

JEWITT, Carey. Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*. February 2008, Vol. 32, p. 241-267.

JEWITT, Carey; KRESS, Gunther. Introduction. In: JEWITT, Carey; KRESS, Gunther (edited by). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang, 2003, p. 01-18.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia; et al (Orgs.). *Letramento e Minorias*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 56-61.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed ULBRA, 2011.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 87-103.

KRESS, Gunther. *Before Writing: rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge, 1997.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge Taylor e Francis Group, 2003.

KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther. 'Partnerships in research': multimodality and ethnography. *Qualitative Research*, v. 11, nº 03, p. 239-260, 2011.

KRESS, Gunther. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA*, 28, 2015a, p. 49-71.

KRESS, Gunther. Design Meaning: Social Semiotic Multimodality Seen in Relation to Ethnographic Research. In: BOLLIG, Sabine; HONING, Michael-Sebastian; NEUMANN, Sascha; SEELE, Claudia (Eds.). *MultiPluriTrans in Educational Ethnography: Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2015b, p. 213-233.

KRESS, Gunther; LEITE-GARCÍA, Regina; VAN LEEUWEN, Theo. *Semiótica Discursiva*. In: VAN DIJK, Teun A. (Compilador). *El discurso como estructura y proceso: Estudios sobre el discurso I – Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000, p. 373-416.

KRESS, Gunther *et al.* *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London and New York: Continuum, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres e Nova York: Routledge, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, v. 01, nº 3, p. 343-368, 2002.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. *Cad. CEDES*, Campinas, vol.19, n.46, p. 68-80, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>>. Acesso em: 01 out. 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago., 2006. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>>. Acesso em: 01 out. 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Baliero. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Baliero (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-32.

LAPOLLI, Mariana; VANZIN, Tarcísio; ULBRICHT, Vania Ribas. Infográficos na Web: uma Proposta Centrada no Usuário Surdo. *Human Factors in Design*, UDESC, Santa Catarina, v. 02, n. 04, p. 1-11, 2013. Disponível em: <<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/5838>>>. Acesso em: 25 set. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia; *et al* (Orgs.). *Letramento e Minorias*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 35-46.

LOUREIRO, Marta Cavalcante Benevides. *Das práticas escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-CE*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza. Disponível em:

<<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16685/1/2015_tese_mcbloureiro.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; FLORIANO, Rita de Cassia; GIMENEZ, Nádia Dolores. Algumas tecnologias aplicadas na área da surdez. *Intellectus*, ano 09, nº 25, p. 85-99, out./dez., 2013. Disponível em: <<<http://revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=303>>>. Acesso em: 01 out. 2016.

MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, nº 03, p. 581-612, 2014. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/a05v14n3.pdf> >>. Acesso em: 02 out. 2016.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, ano 3, n. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

MILLER JUNIOR, Ademar. *A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: <<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7273_Dissertacao.AdemarMiller.FINAL.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Prefácio. In: GIUSTA, Agnela da Silva; FRANCO, Iara Melo (Orgs.). *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003, p. 09-11.

MOREIRA, Mercia. O processo de avaliação em cursos a distância. In: GIUSTA, Agnela da Silva; FRANCO, Iara Melo (Orgs.). *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003, p. 73-87.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do *et al.* Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n, 02, p. 529-552, jul./dez., 2011. Disponível em: <<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>>>. Acesso em: 02 out. 2016.

NATIVIDADE, Cássia; PIMENTA, Sônia. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. *Incursoes Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 21-29.

NETO, Humberto Torres Marques. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-63.

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: COSTA, J. W.; OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs.) *Novas linguagens e novas tecnologias: Educação e sociabilidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

PAULINO, Graça. Surdos podem ver sonoridades poéticas. In: SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA DE SURDOS, 01, 1998, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, CEALE, FAE/UFMG, 1998, p. 126-135.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. El texto multimodal y la arquitectura de la clase en la enseñanza a distancia (EAD). *Letras*, v. 51, nº 79, p. 39-61, 2009. Disponível em: <<<http://www.scielo.org/ve/pdf/l/v51n79/art02.pdf>>>. Acesso em: 02 out. 2016.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia; *et al* (Orgs.). *Letramento e Minorias*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 47-55.

PEREIRA, Naiara Tank. Surdos na Universidade: ENEM é uma barreira? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1, JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 13, 2016, Marília. *Anais...* Marília: Fundepe Eventos, 2016, p. 1-5. Disponível em: <<<http://www.fundepe.com/jee2016/cd/arquivos/108388.pdf>>>. Acesso em: 03 out. 2016.

PEREIRA, Alice Therezinha Cybis; CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Müller de. O Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem do curso LetrasLIBRAS. *Revista Técnico-Científica do IF-SC*, Santa Catarina, v. 01, n. 01, p. 52-60. 2010. Disponível em: <<<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/209>>>. Acesso em: 01 out. 2016.

PEREIRA; Danielle Cristina Mendes; MUNIZ, Valéria Campos. Surdos em um mundo multimodal: um olhar sobre os elos entre o ensino de língua portuguesa e novos gêneros textuais. *Democratizar*, Rio de Janeiro, v. 08, n. 01, p. 13-24, ago./dez., 2015a. Disponível em: <<[http://www.faeterjrio.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%208,%20n.%201%20\(2015\)%20-%20Sum%C3%A1rio/112](http://www.faeterjrio.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%208,%20n.%201%20(2015)%20-%20Sum%C3%A1rio/112)>>. Acesso em: 25 set. 2016.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes; MUNIZ, Valéria Campos. Ensino de Surdos e Novas Práticas de Letramento. *Passages de Paris*, v. 11, p. 458-459, 2015b. Disponível em: <<http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2015vol2/articles/pdf/PP11_Varia2.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. Proposta de inclusão linguística de surdos no ensino superior através da Educação a Distância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 01, 2011, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011, p. 01-18. Disponível em: <<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/24.pdf>>>. Acesso em: 25 set. 2016.

PONTES, A. M.; ORTH, A. I. Uma proposta de interface de software orientada a linguagem de sinais. In: *Anais do 2º Workshop sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais – IHC 99*. Campinas, SP: Unicamp, p. 33-39, 1999.

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

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEVEDO, Silvia Regina Pochmann de; VANZIN, Tarcísio; ULBRICHT, Vania Ribas. Ambientes virtuais de aprendizagem bilíngues para surdos em EAD. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância*, São Paulo, v. 13, p. 283-300, 2014. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2014/07_ambientes_virtuais_de_aprendizado_pt.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

REILY, Lucia H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 161-192.

REVISTA CIRANDA DA INCLUSÃO: *A Revista do Educador*, ano 01, n. 7, jun., 2010.

RIBEIRO, Elizabete Aparecida Garcia. *Avaliação Formativa em Foco: concepção e características no discurso discente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Disponível em:

<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RIBEIRO_Elizabete_Aparecida_Garcia.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima. *Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilíngue no DF*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16972>>>. Acesso em: 25 set. 2016.

ROCHA, Solange Maria da. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. 2 ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, Carlos Henrique. *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85LMNK/rodrigues__c._h._disserta__o__2008.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 out. 2016.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L. *et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004^a, v.1, (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SALLES, H. M. M. L. *et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004b, v. 2, (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. 3 ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Levy Aniceto; SANTANA, Edna Miranda Ugolini; LIMA, Diogo Acioli. Perspectivas de alunos surdos sobre a Educação a Distância no Ensino Superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 08, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008, p. 10207-10219.

Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/253_128.pdf>>.

Acesso em: 01 out. 2016.

SAUSSURE, F. de. *Course in General Linguistics*. London: Peter Owen, 1974 [1916].

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SILVA, Ivani Rodrigues. Considerações sobre a construção narrativa pelo aluno surdo. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade*. São Paulo: Plexus, 2003, p. 115-146.

SILVA, Giselli Mara da. *Lendo e Sinalizando Textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em Português de uma turma de alunos surdos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

Disponível em: <<

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8CLNV9/disserta__o_giselli_silva_2010.pdf?sequence=1 >>. Acesso em: 25 set. 2016.

SILVA, Angela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação: 2008.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 75-110.

SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica 1999.

SOUZA, Letícia Capelão de. *Recomendações para cursos on-line em Língua Portuguesa com foco na integração de alunos surdos*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em:

<<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9XEPEK> >>. Acesso em: 25 set. 2016.

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

STUMPF, Marianne Rossi. *Educação de Surdos e Novas Tecnologias*. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf >>. Acesso em: 01 out. 2016.

TAVEIRA, Cristiane Correia. *Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23563/23563.PDF>>>. Acesso em: 29 set. 2016.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 81-98.

VALENTINI, Carla Beatriz. As novas tecnologias da informação e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 1, p. 233-248.

VALENTINI, Carla Beatriz, SOARES, Eliana Maria Sacramento (Orgs.). *Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing Social Semiotics*. London and New York: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, Theo. Towards a semiotics of typography. *Information Design + Document Design*, v. 14, nº 02, p. 139-155, 2006.

VIANNA, Heraldo M. *Avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. Hong Kong: Longman, 1991.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZONI, Martha. Verbos modais no português escrito por surdos no Amapá: fatores de fossilização e implicações para o ensino. In: MARTINS, Mário; ZONI, Martha (Orgs.). *Experiências e reflexões sobre a educação de línguas adicionais*. Macapá: Unifap, 2016, p. 122-137. Disponível em: <<<http://www2.unifap.br/editora/files/2014/12/Experi%C3%AAncias-e-reflex%C3%B5es-sobre-a-educa%C3%A7%C3%A3o-de-l%C3%ADnguas-adicionais-V%C3%A1rios-autores-2016.pdf>>>. Acesso em: 01 out. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Convite enviado por e-mail aos profissionais da área do ensino de PL2 para surdos

Olá, tudo bem?

Você já me conhece, sou a Eva dos Reis, e estou estudando o curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras da UFMG.

Quero convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) de minha pesquisa, intitulada: “Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade em favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD”, orientada pela professora Dr^a. Reinildes Dias.

Esta pesquisa tem por objetivos projetar, criar, implementar e avaliar um curso de Educação a Distância (EAD), voltado a alunos surdos do Ensino Médio, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um texto dissertativo-argumentativo, e de avaliar as produções escritas e o nível de satisfação dos alunos em relação ao curso. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: (1) planejamento e criação do conteúdo e das atividades do curso; (2) customização do *design* do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); (3) avaliação formativa do *design* do AVA por parte de profissionais surdos e ouvintes e ajustes necessários; (4) divulgação e implementação do curso; (5) avaliação formativa pelos alunos surdos e correção das redações; (6) transcrição e análise dos dados coletados (questionários, fóruns de discussão e redações).

Caso seja de seu interesse participar desta pesquisa, você deverá:

1 – Ler as “Recomendações para cursos on-line em Língua Portuguesa com foco na integração de alunos surdos”, propostas por Souza (2015), e a “Proposta Multimodal”, de Ferraz (2011), que serão enviadas por e-mail;

2 - Acessar o AVA do curso e navegar pelos módulos, verificando se as atividades propostas, o *design* do curso e os recursos tecnológicos e multimodais utilizados (exemplos: vídeos, imagens, textos escritos, etc.), estão de acordo com o proposto por Souza (2015) e Ferraz (2011);

3 - Avaliar formativamente o curso, por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas, elaborado no *Google Docs*.

O prazo para realização desta avaliação formativa será de 05 a 15 de julho de 2016, e você poderá realizá-la inteiramente *online*, por meio de um computador conectado à internet.

Caso tenha interesse em participar, por favor, responda a este e-mail para que eu possa enviar a você o Roteiro de Avaliação Formativa; as “Recomendações para cursos on-line em Língua Portuguesa com foco na integração de alunos surdos”, propostas por Souza (2015) e a “Proposta Multimodal”, de Ferraz (2011); as instruções de acesso ao Ambiente Virtual do Curso; o *link* do questionário de avaliação, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deverá ser assinado pelos voluntários que aceitarem participar.

Sua participação será muito importante para a realização da minha pesquisa, visto que você é um profissional que atua na área de Educação de Surdos e, com certeza, tem muito a contribuir para a melhoria do curso criado.

Estou à disposição para enviar mais informações relacionadas à pesquisa ou à avaliação formativa a ser realizada, caso seja necessário.

Agradeço sua atenção e aguardo seu retorno.

Atenciosamente,

Eva dos Reis (pesquisadora)

Reinildes Dias (orientadora)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Profissionais da Área do Ensino de PL2 para Surdos

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“NAVEGANDO NO UNIVERSO SURDO: A MULTIMODALIDADE A FAVOR DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM UM CURSO EAD”**, realizada por Eva dos Reis Araújo Barbosa (RG: MG-16.351-745), aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), da Faculdade de Letras da UFMG, e orientada pela professora Dr^a Reinildes Dias.

Esta pesquisa tem por objetivos projetar, criar, implementar e avaliar um curso de Educação a Distância (EAD), voltado a alunos surdos do Ensino Médio, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um texto dissertativo-argumentativo, e de avaliar as produções escritas e o nível de satisfação dos alunos em relação ao curso. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: (1) criação do conteúdo e das atividades do curso; (2) customização do *design* do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); (3) avaliação formativa do *design* do AVA por parte de profissionais surdos e ouvintes e ajustes necessários; (4) divulgação e implementação do curso; (5) avaliação formativa pelos alunos surdos e correção das redações; (6) transcrição e análise dos dados coletados (questionários, fóruns de discussão e redações).

Caso seja de seu interesse participar desta pesquisa, você deverá acessar o AVA do curso e navegar pelos módulos, verificando se as atividades propostas, o *design* do curso e os recursos tecnológicos e multimodais utilizados (vídeos, imagens, textos escritos, etc.), estão de acordo com as “Recomendações para cursos on-line em Língua Portuguesa com foco na integração de alunos surdos”, propostas por Souza (2015), e a “Proposta Multimodal”, de Ferraz (2011). Após sua navegação, você deverá avaliar formativamente o curso, por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas. O prazo para realização desta avaliação formativa será de 16 a 30 de junho de 2016, e você poderá realizá-la inteiramente *online*, por meio de um computador conectado à internet.

Pedimos a sua autorização para a coleta, análise e divulgação de suas respostas no questionário citado, na dissertação realizada pela pesquisadora e em outras publicações científicas dela derivadas. A pesquisa contribuirá para o

ensino/aprendizagem de português como segunda língua para alunos surdos e, também, para os trabalhos que tratam de experiências de customização de AVAs ao contexto de educação de alunos surdos.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer remuneração financeira. Além disso, esta pesquisa não oferece nenhum tipo de risco a seus participantes. O(a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação será voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação em seu relacionamento com a pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de suas respostas ao questionário, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou os dados que indiquem sua participação não serão liberados sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“NAVEGANDO NO UNIVERSO SURDO: A MULTIMODALIDADE A FAVOR DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM UM CURSO EAD”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que minhas respostas ao questionário citado sejam utilizadas somente para esta pesquisa.

() Concordo que minhas respostas ao questionário citado possam ser utilizadas em outras pesquisas.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelas pesquisadoras, que me deram a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

APÊNDICE C - Questionário de Avaliação Formativa dos Profissionais da Área do Ensino de PL2 para surdos

Este questionário faz parte de sua participação voluntária na pesquisa "Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD", desenvolvida pela mestrandia Eva dos Reis Araújo Barbosa, sob orientação da professora Dr^a. Reinildes Dias.

O questionário tem por objetivo obter algumas informações sobre seu perfil pessoal, acadêmico e profissional, suas impressões gerais sobre o "Curso de Redação para o ENEM" (design, conteúdo, atividades, recursos multimodais), além de ser o meio de registro de sua avaliação formativa do curso (conforme explicado nas orientações que lhe foram enviadas por e-mail).

Antes de responder as questões, é DE SUMA IMPORTÂNCIA que você tenha lido o Roteiro de Avaliação enviado por e-mail, navegado no Ambiente Virtual do "Curso de Redação para o ENEM" e realizado sua avaliação formativa, de acordo com as "Recomendações para cursos on-line em Língua Portuguesa com foco na integração de alunos surdos", propostas por Souza (2015), e a "Proposta Multimodal", de Ferraz (2011). Se ainda não realizou essas etapas, recomendamos fortemente que as realize, antes de responder as perguntas.

Este questionário está dividido em 7 partes com o total de 37 perguntas. Leia as perguntas com atenção e escolha a melhor resposta. As perguntas que possuem um (*) vermelho são de preenchimento obrigatório. Caso você deixe algum item sem preencher, o questionário não será enviado e a questão aparecerá em vermelho. Se isso acontecer, por favor, volte até a questão e confira qual item não recebeu nenhuma marcação ou resposta. Para ir para a próxima página, clique em PRÓXIMA. Clique no botão ENVIAR quando todas as perguntas já estiverem respondidas. No final do questionário, aparecerá uma mensagem de agradecimento por sua participação.

Obrigada!

Eva dos Reis (pesquisadora)

Reinildes Dias (orientadora)

***Obrigatório**

Avaliação Formativa I - Proposta Multimodal de Ferraz (2011)

1) Levando em consideração a Etapa 01 - "Reconhecimento de características específicas do público-alvo", você considera que os alunos surdos e suas características foram reconhecidas para: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Em todos os módulos	Na maioria dos módulos	Em alguns módulos	Em nenhum módulo
a) Planejamento das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Escolha dos recursos multimodais (vídeos, imagens, textos escritos, língua de sinais, esquemas, etc.) disponibilizados no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Conteúdo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Design do Ambiente Virtual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2) Em relação à Etapa 02 - "Escolha da mídia", você considera que: *

Marcar apenas uma oval.

a) As mídias (vídeos, imagens, textos escritos, língua de sinais, esquemas, etc.) foram escolhidas apenas pela facilidade em sua produção.

b) As mídias (vídeos, imagens, textos escritos, língua de sinais, esquemas, etc.) foram escolhidas pensando nos benefícios para os alunos surdos.

3) Ainda em relação à Etapa 02, você considera que: *

Marcar apenas uma oval.

a) As mídias utilizadas foram diversificadas, possibilitando práticas diversas e condizentes com o contexto dos alunos.

b) As mídias utilizadas foram pouco diversificadas, possibilitando poucas práticas diferentes e não sendo totalmente condizentes com o contexto dos alunos.

4) Sobre a Etapa 03 - "Entendimento da lógica organizacional", marque Verdadeiro ou Falso para as afirmativas abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Verdadeiro	Falso
a) Os recursos multimodais foram utilizados de maneira isolada, não contribuindo para a construção de significados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Os recursos multimodais foram utilizados em conjunto, contribuindo para a construção de significados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) A organização dos recursos multimodais nas páginas impõe um caminho de leitura ao aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) A organização dos recursos multimodais nas páginas proporciona uma leitura interativa ao aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Os recursos multimodais utilizados atraem a atenção dos alunos, uma vez que constroem um todo significativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Os recursos multimodais utilizados não atraem a atenção dos alunos, uma vez que se encontram isolados e/ou desorganizados, não formando um todo significativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) A Etapa 04 trata da "Escolha de temática norteadora". Levando em consideração esta etapa, você considera que: (é possível marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) O tema "Redação do ENEM" serviu como fio condutor para a criação do curso e possibilitou a utilização de diferentes mídias.
- b) A escolha do tema "Redação do ENEM" foi um fator limitador para o uso de recursos multimodais utilizados.
- c) A escolha do tema "Redação do ENEM" promoveu a expressão de uma mesma ideia por meio do uso de diferentes recursos multimodais.
- d) O curso não possui um tema norteador, ou seja, trata de diferentes temas ao mesmo tempo.

6) Em relação a Etapa 05 - "Seleção de recursos semióticos", você acredita que: *

Marcar apenas uma oval.

- a) A disposição dos recursos semióticos (multimodais) na página do curso não foi aleatória, ou seja, eles foram organizados levando em consideração o público-alvo, o suporte de veiculação (Moodle) e as condições de produção.
- b) A disposição dos recursos semióticos (multimodais) na página do curso foi aleatória, ou seja, não levou em consideração o público-alvo, o suporte de veiculação (Moodle) e as condições de produção.

7) Sobre a Etapa 06 - "Aplicação do princípio de integração multimodal", você acredita que: *

Marcar apenas uma oval.

a) Os recursos multimodais não foram simplesmente justapostos na página do curso, mas sim combinados e integrados para formar um todo significativo, não podendo ser reduzidos ou utilizados separadamente.

b) Os recursos multimodais foram simplesmente justapostos na página do curso, ou seja, não formam um todo significativo e podem ser combinados ou utilizados separadamente.

8) Você tem algum comentário, sugestão e/ou crítica a fazer em relação ao "Curso de Redação para o ENEM", levando em consideração a "Proposta Multimodal" de Ferraz (2011), que não tenham sido citados neste questionário?

Avaliação Formativa II - Guia de Recomendações de Souza (2015)

9) Em relação à Categoria 01 - "Design", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM": *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Explora os recursos visuais didáticos (ícones, imagens, animações, vídeos) associados aos conteúdos textuais (material didático, exercícios) para possibilitar melhor comunicação para os surdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Aplica o princípio da redundância através de mídias alternativas para apresentar uma mesma informação (com cautela em função da acuidade visual periférica dos surdos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

c) Associa imagens (e, se possível, sinais) aos conceitos mais complexos e importantes no contexto do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Utiliza rótulos com verbo no infinitivo para os botões de ação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Utiliza cores para indicar mudanças de contextos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Oferece ilustrações claras e objetivas acompanhadas de uma breve descrição, evitando ambiguidades que possam comprometer a compreensão pelos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Informa o correspondente textual para ícones, através de tooltips (dicas) ou um pequeno rótulo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Utiliza metáforas do mundo real para os elementos da interface, representando objetos que façam parte do dia a dia do público-alvo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Em relação à Categoria 02 - "Sistema de Ajuda", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM": *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Disponibiliza tutoriais introdutórios com visão geral do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Disponibiliza tutoriais de ajuda para uso de recursos mais complexos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11) Em relação à Categoria 03 - "Didático-Pedagógicas", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM": *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Oferece uma apresentação de informações sobre o curso em Libras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Utiliza recursos para contextualizar e organizar informações de textos extensos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Apresenta os enunciados das atividades em vídeos em Libras ou oferece a opção de tradução por avatares em Libras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Apresenta os enunciados das atividades com textos objetivos e claros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Disponibiliza de tradução para Libras para auxiliar a compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Apresenta exemplos para os conceitos, especialmente, os mais complexos e abstratos, explorando textos, imagens, animações e vídeos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Para os exercícios de completar palavras, sugere incluir vídeos em Libras para as palavras ou expressões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Fornece, preferencialmente, recurso para comunicação em Libras nos fóruns e mensagens (através de envio de vídeos) e nos chats (através do recurso de webcam).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) Em relação à Categoria 04 - "Vocabulário", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM": *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Disponibiliza glossário/dicionário com termos específicos da área de estudo e expressões não comuns e/ou mais complexas com conceitos, exemplos contextualizados, imagens e, se possível, sinalização em Libras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Destaca as palavras mais complexas cujos sinônimos estão cadastrados no glossário/dicionário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Informa o significado das siglas, mostrando cada uma das palavras que as compõem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Evita o uso de gírias, palavras complexas e pouco comuns.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Usa metáforas e linguagem conotativa com elementos indicativos da presença deste recurso de linguagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Produz textos curtos e objetivos, buscando simplicidade na construção das frases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Em relação à Categoria 06 - "Vídeos em Língua Portuguesa e Libras", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM": *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Apresenta um título claro para os vídeos, uma breve descrição textual, duração, formato e tamanho dos vídeos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Fornece opções de controle de reprodução dos vídeos em Língua Portuguesa, legendas textuais, intérpretes ou avatares com comandos para: iniciar, pausar, parar, repetir, ajuste de volume, desativar o som, tela cheia, alterar velocidade de sinalização (mais rápida, mais devagar) e editar legenda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

c) Oferece transcrições escritas em Língua Portuguesa e tradução em Libras e legendas para vídeos com conteúdos sonorizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Produz legendas em Língua Portuguesa para conteúdos sonorizados presentes em vídeos seguindo diretrizes que garantam sua qualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Usa análogos visuais para representar ênfase e entonação presentes nos conteúdos de áudio dos vídeos (exemplos: emoticons, símbolos ou imagens), além de distinguir o áudio principal (foreground) dos ruídos de background.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Apresenta as janelas de vídeo maiores que 320 pixels de largura e 240 pixels de altura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14) Em relação à Categoria 07 - "Vídeos em Libras", você considera que o "Curso de Redação para o ENEM": *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
a) Sinaliza os conteúdos em Libras em velocidade adequada para os surdos com diferentes níveis de competência linguística em Libras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Oferece transcrições escritas e legendas em Língua Portuguesa, com intérpretes ou avatares, de forma sincronizada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Produz vídeos em Libras seguindo diretrizes que garantam sua qualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) Você tem comentários, sugestões e/ou críticas a fazer em relação ao "Curso de Redação para o ENEM", levando em consideração o "Guia de Recomendações para Cursos Online em Língua Portuguesa com Foco na Integração de Alunos Surdos", proposto por Souza (2015), que não tenham sido citados neste questionário?

Recursos multimodais, organização dos recursos na página, tipografia e cores

16) Além dos recursos multimodais disponibilizados no curso (exemplos: textos escritos, vídeos, imagens, esquemas, infográficos, mapas conceituais, jogos), você sugere outros recursos que poderiam ser utilizados, levando em consideração o público-alvo? *

17) Você considera que os recursos multimodais utilizados estão bem organizados nas páginas do curso? Por quê? *

Observe as imagens abaixo, retiradas do curso. Depois, responda ao que é pedido:

Imagem 1

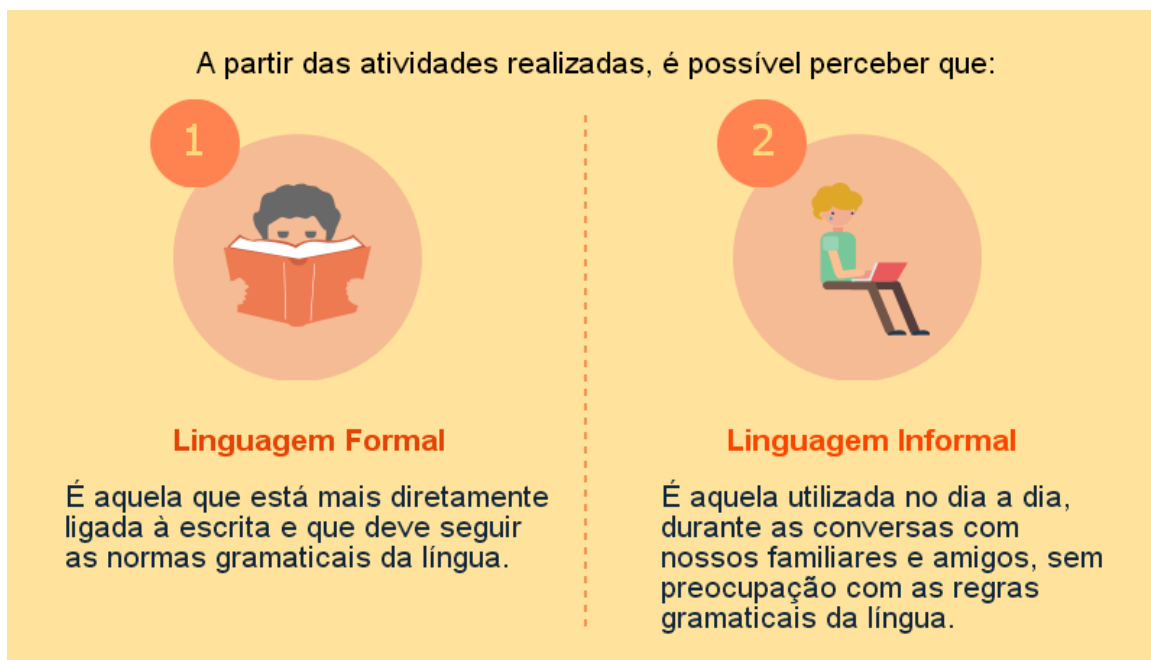


Imagem 2

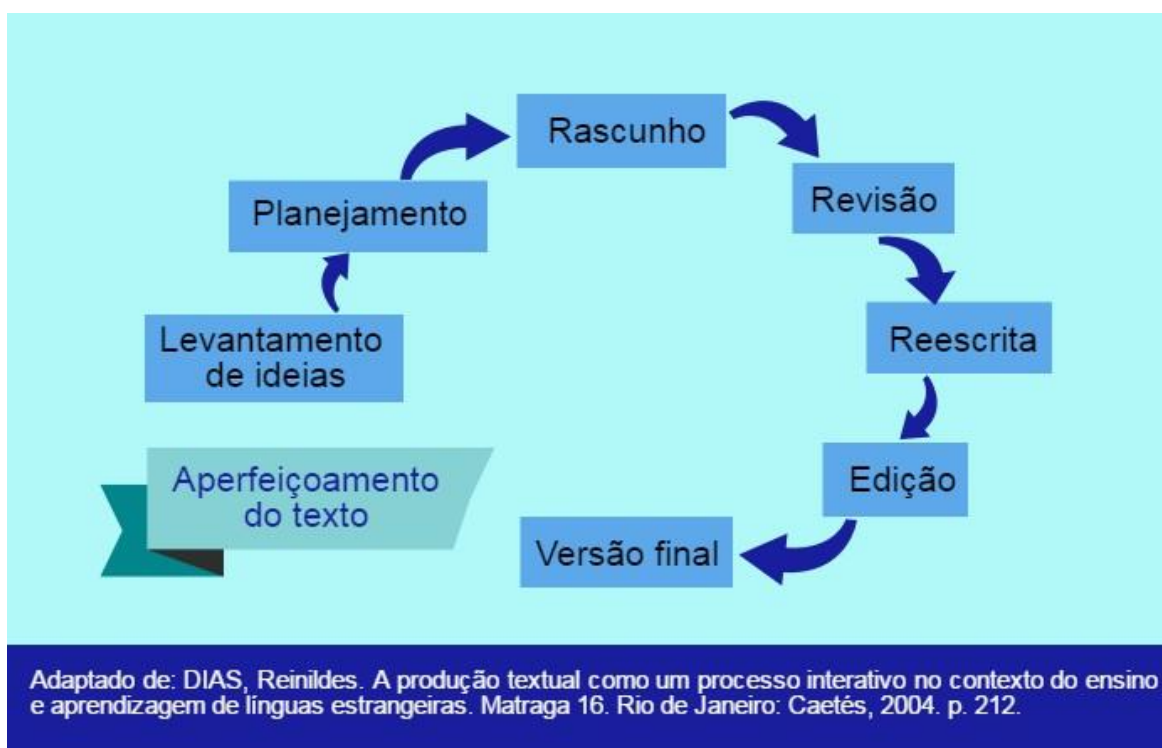


Imagem 3

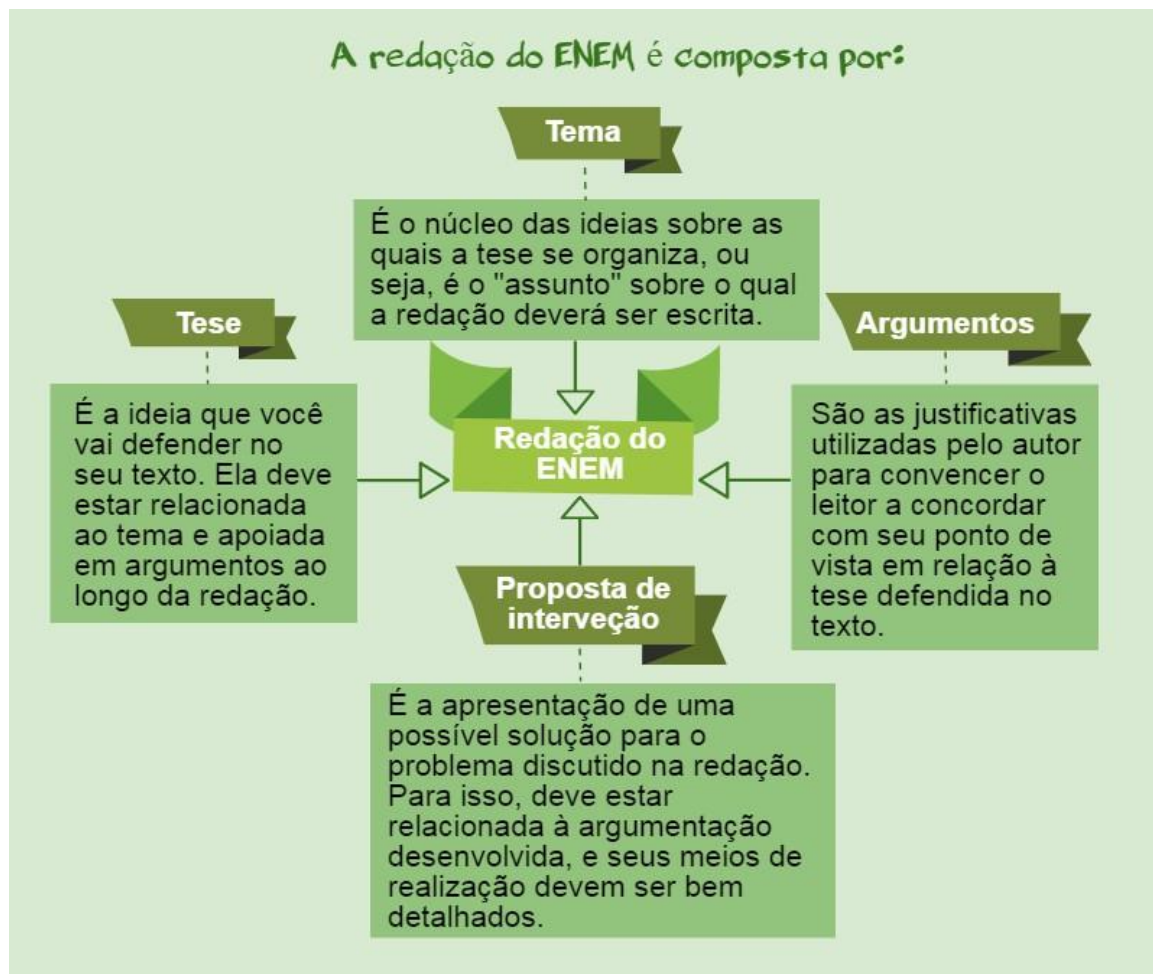


Imagem 4



Módulo 8: Redação Final

18) Qual combinação de cores você considera mais adequada para a apresentação dos conteúdos do curso? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Amarelo e laranja (imagem 01).
- b) Diferentes tons de azul (imagem 02).
- c) Diferentes tons de verde (imagem 03).
- Outro: _____

19) Você considera que a tipografia escolhida está adequada para a apresentação do conteúdo (Imagens 01 a 04)? Se não, qual você sugere (levando em consideração a fonte, a cor e o tamanho dos caracteres)? *

20) Há algum comentário, crítica ou sugestão que você deseja fazer em relação aos recurso multimodais, organização dos recursos na página, tipografia ou cores que não tenham sido citados neste questionário?

Sua experiência na área da Surdez, Libras e Educação de Surdos

21) Você é surdo(a) ou ouvinte? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sou surdo(a).
- b) Sou ouvinte.

22) Você possui conhecimentos de Libras? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
- b) Não.

23) Você possui algum curso na área da Surdez, Educação de Surdos e/ou Libras? Qual(is)? *

24) Qual sua relação com as pessoas surdas? (é possível marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Sou surdo(a).
- b) Tenho familiares surdos.
- c) Tenho amigos surdos.
- d) Tenho alunos surdos.
- e) Sou tradutor/intérprete de Libras.
- f) Sou professor de alunos surdos.
- g) Sou professor/instrutor de Libras.
- Outro: _____

Sua experiência com computador, internet e EAD

25) Há quanto tempo você utiliza o computador? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Há menos de 1 ano.
- b) De 1 a 5 anos.
- c) De 6 a 10 anos.
- d) Há mais de 10 anos.

26) Há quanto tempo você utiliza a internet? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Há menos de 1 ano.
- b) De 1 a 5 anos.
- c) De 6 a 10 anos.
- d) Há mais de 10 anos.

27) Com que frequência você normalmente utiliza o computador e/ou a internet? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Menos de 5 horas por semana.
- b) De 5 a 9 horas por semana.
- c) De 10 a 19 horas por semana.
- d) De 20 a 30 horas por semana.
- e) Mais de 30 horas por semana.

28) Você já realizou algum curso na modalidade de Educação a Distância (EAD)? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
- b) Não.

29) Quais das situações abaixo, relacionadas à EAD, você já teve experiência? (é possível marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Já fui professor de curso e/ou disciplina na modalidade EAD.
- b) Já fui monitor.
- c) Já fui tutor.
- d) Já fui designer instrucional.
- e) Já fui criador de conteúdo.
- f) Já fui aluno.
- g) Não tive nenhuma experiência com EAD.

30) Você utiliza ou já utilizou algum Ambiente Virtual de Aprendizagem? Qual(is) e para quê? *

31) Você conhece o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
- b) Não.

32) Nas duas últimas semanas, quantas vezes você utilizou o computador e/ou a internet para: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não utilizei.	1 a 2 vezes.	3 a 7 vezes.	8 a 13 vezes.	Mais de 13 vezes.
a) Realizar alguma pesquisa na internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Digitar um documento no Word (ou similar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Digitar uma planilha no Excel (ou similar).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Acessar seu e-mail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Conversar pelo Skype.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Acessar alguma rede social, como Facebook, Twitter, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Utilizar serviços de armazenamento e compartilhamento, como Dropbox, Google Drive, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Baixar filmes e músicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Assistir a filmes online.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Assistir a vídeos no Youtube.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Utilizar serviços de localização, como Google Maps, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Jogar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Perfil profissional e acadêmico

33) Qual seu nível de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Ensino Médio Completo.
- b) Ensino superior incompleto.
- c) Ensino superior completo.
- d) Especialização.
- e) Mestrado.
- f) Doutorado.
- Outro: _____

34) Qual sua profissão atual? *

35) Há quantos anos você exerce essa profissão? *

Perfil pessoal

36) Qual seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Masculino.
- b) Feminino.

37) Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- a) 18 a 25 anos.
- b) 26 a 35 anos.
- c) 36 a 45 anos.
- d) 46 a 55 anos.
- e) Mais de 55 anos.

APÊNDICE D - Texto que Acompanhou o Vídeo da Divulgação do “Curso de Redação para o ENEM”

Olá, tudo bem?

Você já me conhece, eu sou a Eva dos Reis e sou professora de português. Fiz esse vídeo para divulgar para vocês o “Curso de Redação para o ENEM” que eu criei. Este curso será totalmente gratuito e você poderá fazê-lo pela internet, sem precisar sair da sua casa.

O curso terá a duração de 02 meses, agosto e setembro de 2016, com o total de 45h de aula. Serão 09 módulos, um em cada semana e você precisará estudar, pelo menos, 5h por semana.

Além disso, você não precisará pagar nada e o curso será realizado pela internet, utilizando o *site*: <http://moodle.aprenderlivre.com.br/>

O curso é voltado para alunos surdos que estejam cursando o Ensino Médio ou que já o concluíram. Seu foco é a prova de redação do ENEM e terá textos, vídeos, imagens, atividades, fóruns de bate-papo, interpretação em Libras e muito mais!

Este curso faz parte do meu Mestrado e, caso você tenha interesse em realizá-lo, precisará aceitar participar como voluntário(a) em minha pesquisa, ok?

Você não pode perder! Serão apenas 05 vagas, portanto, faça sua inscrição para a seleção no *link* abaixo:
<https://docs.google.com/forms/d/1rLJr7sorU1776wZFuhRZbLb0DqpaQr3TKrVuGes0Vxo/viewform>

O resultado dos alunos selecionados para o curso será divulgado no dia 25/07/2016 e o curso terá início no dia 01/08.

Aguardo sua inscrição!

Se tiver dúvidas, me envie uma mensagem.

Abraços!

Eva dos Reis, professora.

APÊNDICE E - Cartaz de Divulgação do “Curso de Redação para o ENEM” em Formato de Infográficos



Apresentação:

O “Curso de Redação para o ENEM” é voltado para a escrita do gênero artigo de opinião, nos moldes da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para sua realização, serão utilizados recursos visuais, tais como: vídeos, imagens, escrita, língua de sinais, entre outros.

1 Objetivos do Curso

- Apresentar e discutir as principais características de gênero artigo de opinião;
- Oferecer recursos para a obtenção de informações a respeito do ENEM;
- Apresentar as cinco Competências da Matriz de Correção das redações do ENEM;
- Propor a escrita de uma redação nos moldes do ENEM;
- Proporcionar o contato com a modalidade escrita do Português em interação com a Libras;
- Apresentar o conteúdo por meio de recursos multimodais, tais como: escrita, sinais, imagens e vídeos.



2 Aulas e dedicação

Será disponibilizada uma aula por semana, em um total de 9 semanas (01/08/2016 a 30/09/2016). Cada aula, que corresponde a um módulo do curso, será aberta no domingo de uma semana e fechada na segunda-feira da semana seguinte, e assim sucessivamente.

Para a realização deste curso o aluno deverá dedicar, no mínimo, 5h de estudos, ao longo da semana, totalizando 45h de estudo, ao final do curso. Isso não impede que o aluno dedique um tempo maior do que o previsto, caso seja de seu interesse.



3 Recursos



Vídeos em Libras.



Textos escritos.



Infográficos, esquemas, imagens e muito mais!

4 Atividades e Ambiente Virtual



As atividades do curso serão variadas, de acordo com o conteúdo de cada módulo. Além disso, o aluno desenvolverá, ao longo do curso, uma redação com o tema proposto no ENEM de 2015, que deverá ser entregue ao final do curso e avaliada pela professora, de acordo com as Competências da Matriz de Referência para correção das redações do ENEM.

Este curso é oferecido inteiramente na modalidade de Educação a Distância, ou seja, na modalidade online/virtual, por meio da comunidade Aprender Livre (moodle.aprenderlivre.com.br/), que é um espaço que reúne pessoas interessadas em ensinar e aprender. Esta comunidade utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem chamado Moodle, para a criação de cursos gratuitos online.

5 Inscrições para a seleção



Serão disponibilizadas 05 vagas para o curso. Portanto, os interessados deverão realizar sua inscrição por meio do formulário abaixo:

[https://docs.google.com/forms/d/1rLJr7sorU1776wZFuhRZbLb0DqpaQr3TKrVuGes0Vxo/vi
ewform](https://docs.google.com/forms/d/1rLJr7sorU1776wZFuhRZbLb0DqpaQr3TKrVuGes0Vxo/viewform)

Os participantes selecionados, deverão aceitar participar como voluntários na pesquisa de mestrado de Eva dos Reis Araújo Barbosá, aluna do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, sob orientação da professora Dr^a Reinildes Dias.

O resultado da seleção será divulgado no dia 25/07/2016 e o curso terá início no dia 01/08/2016.

Contato

Em caso de dúvidas, envie sua mensagem para o e-mail abaixo:

eva.letрасufmg@hotmail.com

powered by



APÊNDICE F - Questionário de Seleção dos Alunos Surdos

Este questionário tem por objetivo obter algumas informações pessoais e também específicas dos alunos que têm interesse em realizar, de forma gratuita e voluntária, o “Curso de Redação para o ENEM”. Por meio deste questionário, serão selecionados os alunos que possuem o perfil esperado para preencherem as vagas do curso. Portanto, você deverá responder, com cuidado e atenção, todas as perguntas que fazem parte deste questionário.

Para ir para a próxima página, cliquem em PRÓXIMA. Clique no botão ENVIAR quando todas as perguntas já estiverem respondidas. No final do questionário, aparecerá uma mensagem de agradecimento pela sua participação.

Obrigada!

Eva dos Reis (pesquisadora)

Reinildes Dias (orientadora)

***Obrigatório**

Informações sobre o ENEM

1) Você sabe o que é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
 b) Não.

2) Você já fez a prova do ENEM alguma vez? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
 b) Não.

3) Você tem interesse em fazer a prova do ENEM? Por quê? *

4) Você já escreveu um texto dissertativo-argumentativo? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
 b) Não.
 c) Eu não sei o que é um texto dissertativo-argumentativo.

5) Por que você quer fazer o "Curso de Redação para o ENEM". (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Para obter informações sobre o ENEM.
 b) Para aprender como fazer uma redação.
 c) Para aprender mais sobre o Português.
 Outro: _____

6) Quais são suas expectativas em relação ao "Curso de Redação para o ENEM"? *

Cursos a distância, tecnologias e recursos visuais

7) Você possui computador e internet em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim, possuo computador e internet.
- b) Possuo apenas computador.
- c) Possuo apenas internet.
- d) Não possuo computador nem internet.

8) Você começou a usar o computador quando? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Menos de 1 ano.
- b) De 1 a 2 anos.
- c) De 3 a 4 anos.
- d) Mais de 4 anos.

9) Você usa o computador para quê? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Navegar na internet.
- b) Fazer trabalhos escolares.
- c) Ler e enviar e-mail.
- d) Skype.
- e) Facebook.
- f) Twitter.
- g) Google Docs ou outros sistemas de documentos na internet.
- h) Baixar e/ou assistir a filmes.
- i) Google Maps e outros serviços de localização.
- j) Jogos.
- Outro: _____

10) Você costuma usar computador onde? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Em casa.
- b) No trabalho.
- c) Na escola.
- d) Utilizo computador portátil (notebook, netbook, etc.).
- e) Na casa de familiares e/ou amigos.
- Outro: _____

11) Você usou computador na semana passada: *

Marcar apenas uma oval.

- a) Todos os dias.
- b) Quase todos os dias.
- c) De 1 a 2 dias.
- d) Não usei computador na semana passada.

12) Você já fez curso de informática? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Estou fazendo agora.

13) Você começou a usar a internet quando? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Menos de 1 ano.
- b) De 1 a 2 anos.
- c) De 3 a 4 anos.
- d) Mais de 4 anos.

14) Você usa a internet onde? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Em casa.
- b) No trabalho.
- c) Na escola.
- d) No curso de informática.
- e) Na casa de familiares e/ou amigos.
- f) No celular.
- g) No tablet.
- h) Na Lan House.
- Outro: _____

15) Você usou a internet na semana passada: *

Marcar apenas uma oval.

- a) Todos os dias.
- b) Quase todos os dias.
- c) De 1 a 2 anos.
- d) Não usei internet na semana passada.

16) Quais desses recursos tecnológicos você possui em casa? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Celular.
- b) Tablet.
- c) Computador.
- d) Notebook ou netbook.
- e) Televisão.
- Outro: _____

17) Você já fez algum curso à distância pela internet? Qual(is)? *

18) Você terminou algum curso à distância pela internet? Se sim, qual(is)? Se não, porque você parou o curso? *

19) Qual o nome do Ambiente Virtual de Educação a Distância do curso que você fez? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Moodle.
- b) Learnloop.
- c) Teleduc.
- d) Amadeus.
- e) Não me lembro qual era o nome.
- f) Não fiz nenhum curso à distância.
- Outro: _____

20) Você conhece o Ambiente Virtual Moodle? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
- b) Não.

21) Quais dos recursos visuais abaixo você acha que ajudam no aprendizado do Português? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Escrita.
- b) Vídeos de interpretação em Libras.
- c) Imagens.
- d) Esquemas.
- Outro: _____

22) Você costuma utilizar dicionário para compreender as palavras do Português? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Sim, utilizo dicionário de Português impresso (de papel).
- b) Sim, utilizo dicionário de Português online.
- c) Sim, utilizo dicionário de Libras online ou aplicativo de Libras no celular.
- d) Não utilizo dicionário.
- Outro: _____

Informações Pessoais

23) Qual é seu nome completo? *

24) Qual é seu e-mail?

25) Quantos anos você tem? *

26) Qual série você está estudando? *

Marcar apenas uma oval.

- a) 1º ano do Ensino Médio.
- b) 2º ano do Ensino Médio.
- c) 3º ano do Ensino Médio.
- Outro: _____

27) Quando você ficou surdo(a)? **Marcar apenas uma oval.*

- a) Eu nasci surdo(a).
- b) Depois que eu nasci, antes dos 2 anos de idade.
- c) De 3 a 5 anos de idade
- d) De 5 a 7 anos de idade.
- e) Depois dos 7 anos de idade.
- f) Não sei.

28) Você possui surdez: **Marcar apenas uma oval.*

- a) Profunda (não escuto nada).
- b) Severa (não escuto nada).
- c) Moderada (escuto muito pouco).
- d) Leve (escuto um pouco).
- e) Não sei.

29) Existem mais pessoas surdas em sua família? Quem (pai, mãe, irmão, primo, tio, etc.)? *

30) Você utiliza Libras? **Marcar apenas uma oval.*

- a) Sim.
- b) Não.

31) Você aprendeu a Libras com qual idade? **Marcar apenas uma oval.*

- a) Antes dos 5 anos de idade.
- b) De 5 a 7 anos de idade.
- c) Depois dos 7 anos de idade.
- d) Ainda não aprendi a Libras.

32) Com quem você aprendeu a Libras? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Com meus pais.
- b) Na escola.
- c) Com amigos.
- d) Ainda não aprendi a Libras.
- Outro: _____

33) Você é: (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Sinalizador (faço uso de Libras).
- b) Faço leitura labial.
- c) Sou oralizado (utilizo a língua oral - Português).
- Outro: _____

34) Você gosta mais de conversar como? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Eu gosto mais de conversar em Libras.
- b) Eu gosto mais de conversar em Português e fazer leitura labial.
- c) Eu gosto mais de conversar em Libras e Português.
- d) Tanto faz, pode ser em Libras ou falar em Português e fazer leitura labial.
- Outro: _____

35) Você avalia o seu conhecimento do Português como? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Meu conhecimento de Português é excelente.
- b) Meu conhecimento de Português é médio.
- c) Meu conhecimento de Português é básico.
- d) Meu conhecimento de Português é ruim.
- Outro: _____

36) O que você costuma ler? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Livros.
- b) Jornais.
- c) Revistas.
- d) Sites, blogs e/ou redes sociais da internet.
- e) Materiais didáticos da escola.
- f) E-mail.
- g) Não gosto de ler.
- Outro: _____

37) O que você costuma escrever? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Mensagens de texto (whatsapp, celular, redes sociais, chats, etc.).
- b) Postagens na internet (Facebook, Blogs, Twitter, etc.).
- c) Cartas.
- d) Bilhetes.
- e) E-mail.
- f) Histórias.
- g) Redações.
- h) Tarefas escolares.
- i) Não gosto de escrever.
- Outro:

38) Você conhece outra língua? Qual? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Espanhol.
- b) Inglês.
- c) Não conheço outra língua.
- Outro:

Consentimento de Participação

39. **Você concorda em participar como voluntário(a) da pesquisa "Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD", da professora Eva dos Reis, e que suas respostas a esse questionário possam sejam utilizadas na pesquisa? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, eu concordo.
- Não, eu não concordo.

Powered by

 Google Forms

APÊNDICE G - *E-mail* Enviado aos Alunos Surdos Selecionados

Olá!

Parabéns! Você foi selecionado(a) para o “Curso de Redação para o ENEM”. Antes de iniciar o curso, você deverá seguir as etapas abaixo:

01 – Entrar no *site* do curso: <http://moodle.aprenderlivre.com.br/>;

02 – Criar um novo usuário ou entrar com seu perfil do *Facebook* ou seu *e-mail* do *Gmail* (veja o anexo o tutorial que ensina como fazer isso);

03 – Assim que fazer sua inscrição no *site*, enviar uma mensagem para mim, para que eu possa incluí-lo(a) no curso;

04 – Depois que eu incluir você no curso, entrar novamente no *site*, ir até “Meus Cursos” e escolher o “Curso de Redação para o ENEM”;

05 – Modificar seu perfil (veja o vídeo que explica como fazer isso: <https://www.youtube.com/watch?v=l3cdT7KZ-yg>);

06 – Ler a aba “Início” e o “Roteiro de Atividades do Módulo 01” (veja o vídeo que explica como fazer isso: <https://youtu.be/xypVRurGBTw>),

07 – Iniciar o Módulo 01.

Nosso curso terá início no dia 01 de agosto de 2016 e a primeira aula vai até o dia 07 de agosto de 2016. Portanto, faça sua inscrição no *site* do curso o mais rápido possível.

Qualquer dúvida me envie uma mensagem! Espero seu retorno quanto ao recebimento deste *e-mail*.

Um ótimo curso a você!

Abraços,

Eva dos Reis, professora.

APÊNDICE H - Tutorial com *Prints* da Tela do Curso Enviado aos Alunos Surdos Selecionados

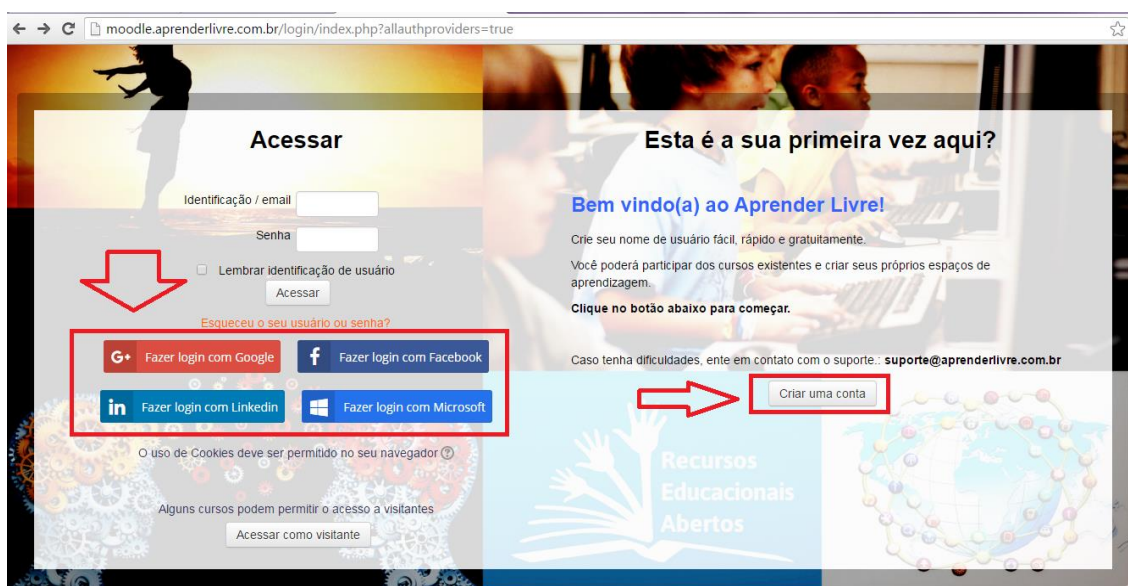
Tutorial de Acesso ao Curso de Redação para o ENEM

1º Entrar no site: <http://moodle.aprenderlivre.com.br/>

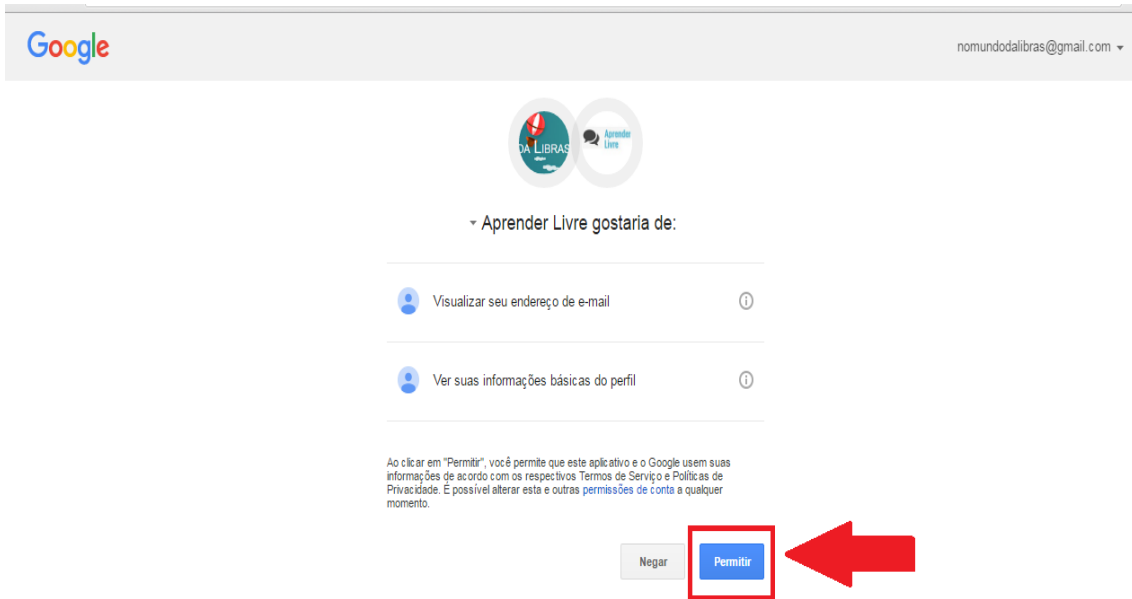
2º Clicar em “acessar”. Veja imagem abaixo:



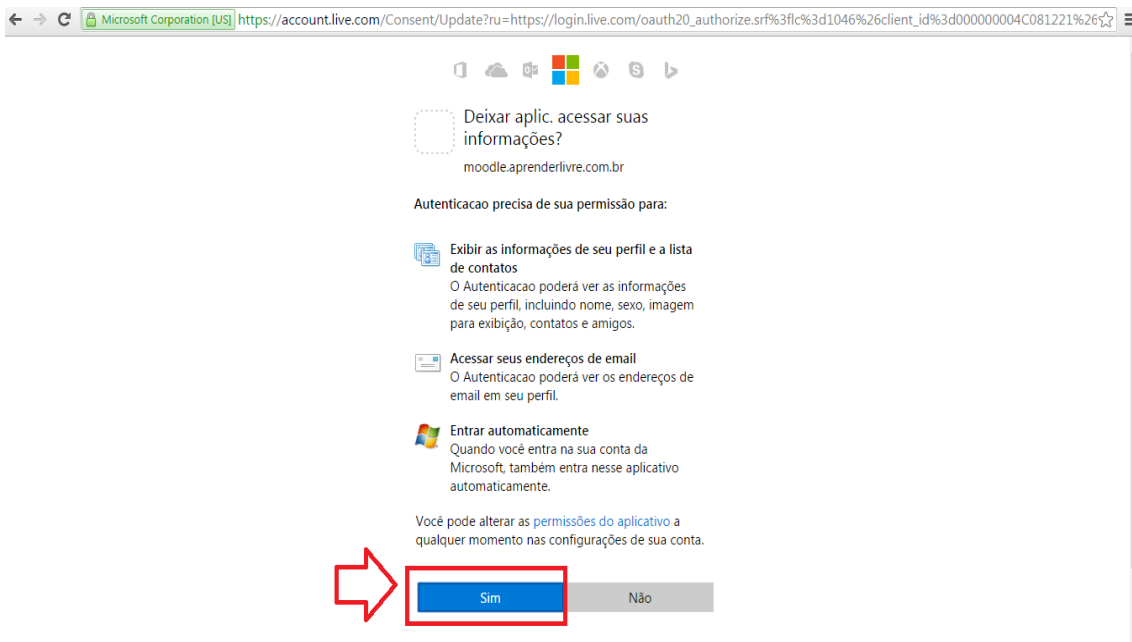
3º Escolher a forma de acesso, que pode ser: “Criar uma Conta”, “Fazer login com Google” (e-mail do Gmail), “Fazer login com Microsoft” (email do Hotmail ou do Outlook) e clicar sobre a que você escolher. Veja imagem abaixo:



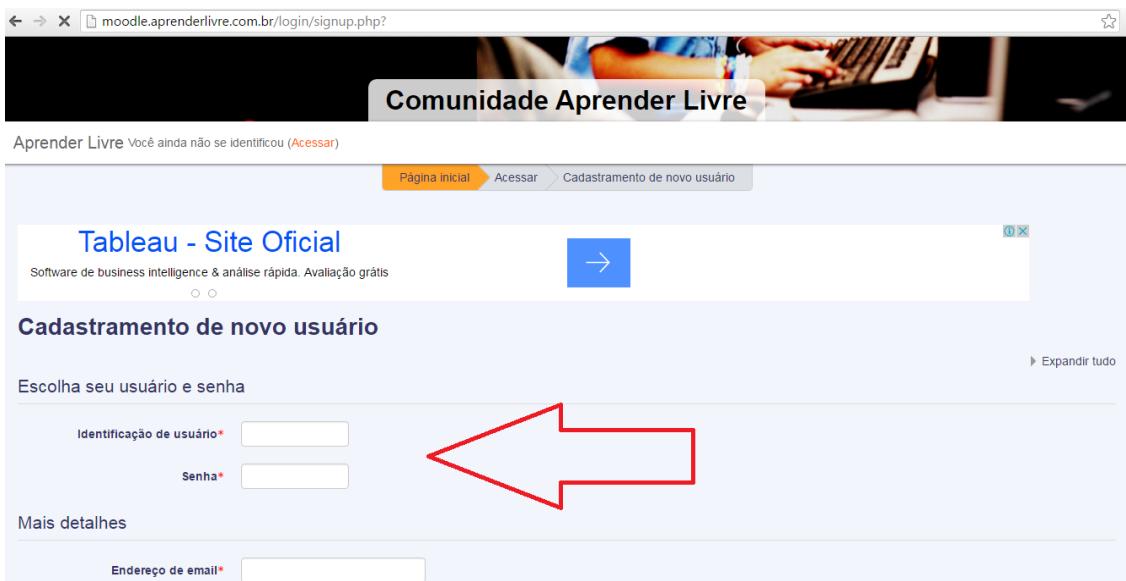
4º Se você escolher entrar pelo *Gmail (Google)*, deverá clicar em “Permitir”.
Veja imagem abaixo:



Se você escolher entrar pelo *Hotmail ou Outlook (Microsoft)* deverá clicar em “Sim”. Veja imagem abaixo:



A opção de entrar pelo Facebook não está funcionando. Então, se você não tiver um *e-mail* do *Gmail* ou do *Hotmail*. Deverá escolher a opção “Criar uma conta”. Nesse caso, será necessário preencher um cadastro com perguntas sobre você. Veja imagem abaixo:



moodle.aprenderlivre.com.br/login/signup.php?

Comunidade Aprender Livre

Aprender Livre Você ainda não se identificou (Acessar)

Página inicial Acessar Cadastramento de novo usuário

Tableau - Site Oficial
Software de business intelligence & análise rápida. Avaliação grátis

Cadastramento de novo usuário Expandir tudo

Escolha seu usuário e senha

Identificação de usuário*

Senha*

Mais detalhes

Endereço de email*

Depois de seguir esses passos, você precisa me enviar uma mensagem ou um *e-mail* me avisando, para que eu possa incluir você no curso.

Qualquer dúvida me avise.

Abraços,

Eva dos Reis (professora).

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Alunos Surdos

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“NAVEGANDO NO UNIVERSO SURDO: A MULTIMODALIDADE A FAVOR DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM UM CURSO EAD”**, realizada por Eva dos Reis Araújo Barbosa (RG: MG-16.351-745), aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), da Faculdade de Letras da UFMG, e orientada pela professora Dr^a Reinildes Dias.

Esta pesquisa tem por objetivo principal projetar, implementar e avaliar um curso de Educação a Distância (EAD), voltado a alunos surdos do Ensino Médio, com foco nos parâmetros da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um texto dissertativo-argumentativo, e de avaliar as produções escritas e o nível de satisfação dos alunos em relação ao curso. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: (1) criação do conteúdo e das atividades do curso; (2) customização do *design* do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); (3) avaliação formativa do *design* do AVA por parte de profissionais surdos e ouvintes e ajustes necessários; (4) divulgação e implementação do curso; (5) avaliação formativa pelos alunos surdos e correção das redações; (6) transcrição e análise dos dados coletados (questionários, fóruns de discussão e redações).

Caso seja de seu interesse participar desta pesquisa, você deverá: (i) preencher o questionário de seleção dos alunos; (ii) participar do curso que será desenvolvido inteiramente *online*, que terá a duração de dois meses (agosto e setembro de 2016) e o total de 45h, sendo necessária a dedicação de, pelo menos, 5h de estudos, durante cada semana de aula; (iii) realizar as atividades e as leituras propostas, bem como a escrita de uma redação, nos moldes do ENEM; (iv) participar das atividades de avaliação formativa propostas ao final de cada módulo; (v) responder ao questionário de avaliação final do curso.

Pedimos a sua autorização para a coleta, análise e divulgação de suas respostas nas atividades e questionários citados, na dissertação realizada pela pesquisadora e em outras publicações científicas dela derivadas. A pesquisa contribuirá para o ensino/aprendizagem de português como segunda língua para

alunos surdos e, também, para os trabalhos que tratam de experiências de customização de AVAs ao contexto de educação de alunos surdos.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer remuneração financeira. Além disso, esta pesquisa não oferece nenhum tipo de risco a seus participantes. O(a) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação será voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação em seu relacionamento com a pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de suas respostas às atividades e aos questionários citados, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou os dados que indiquem sua participação não serão liberados sem a sua permissão. O(a) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“NAVEGANDO NO UNIVERSO SURDO: A MULTIMODALIDADE A FAVOR DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM UM CURSO EAD”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que minhas respostas às atividades e aos questionários citados sejam utilizadas somente para esta pesquisa.

() Concordo que minhas respostas às atividades e aos questionários citados possam ser utilizadas em outras pesquisas.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelas pesquisadoras, que me deram a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante

Assinatura do participante

Data : ____/____/____

APÊNDICE J - Questionário de Avaliação Formativa dos Alunos Surdos

Este questionário tem por objetivo obter suas impressões gerais sobre o curso, bem como suas opiniões, sugestões e comentários. Portanto, sua colaboração é muito importante!

Para isso, você fará uma avaliação do seu desenvolvimento do “Curso de Redação para o ENEM”, assim como uma autoavaliação do seu desempenho e aprendizado.

Para ir para a próxima página, cliquem em PRÓXIMA. Clique no botão ENVIAR quando todas as perguntas já estiverem respondidas. No final do questionário, aparecerá uma mensagem de agradecimento pela sua participação.

Obrigada!

Eva dos Reis (professora)

Reinildes Dias (orientadora)

***Obrigatório**

Autoavaliação

1 - Qual é seu nome? *

2 - Você avalia seu nível de dedicação ao curso como? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Regular, dediquei menos de 1h de estudos, durante a semana.
- b) Bom, dediquei até 2h de estudos, durante a semana.
- c) Muito bom, dediquei até 4h de estudos, durante a semana.
- d) Ótimo, dediquei 5h ou mais de estudos, durante a semana.

3) Você realizou as atividades, ao longo do curso como? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Realizei assim que eram disponibilizadas.
- b) Realizei nos finais de semana.
- c) Realizei no decorrer da semana.
- d) Realizei nas últimas horas de conclusão dos módulos.

4) Marque a frequência na qual você: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
a) Leu os textos em português que foram disponibilizados no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Assistiu aos vídeos em Libras que foram disponibilizados no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Acessou os materiais extras que foram disponibilizados no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Acessou o dicionário disponibilizado nos módulos do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Contribuiu com seus comentários nas redações dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Contribuiu com seus comentários, sugestões e opiniões, nas atividades finais de avaliação dos módulos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5) Complete a frase: "neste curso eu aprendi..." *

6) Complete a frase: "continuo com dúvidas em..." *

Avaliação do curso, do material e da professora

7) Você acha que este curso auxiliou na construção de seu conhecimento? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim.
- b) Mais ou menos.
- c) Não.

8) Você avalia o conteúdo do curso em sua vida pessoal e escolar como? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Extremamente importante.
- b) Muito importante.
- c) Pouco importante.
- d) De nenhuma importância.

9) Para que você avalia que foi importante? (pode marcar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- a) Para obter conhecimentos sobre o gênero textual artigo de opinião.
- b) Para conhecer melhor o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
- c) Para aprender como escrever uma redação nos moldes do ENEM.
- d) Para adquirir conhecimentos sobre o Português.
- Outro: _____

10) Como você avalia: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Ótimo	Muito bom	Bom	Ruim
a) O material disponibilizado no curso (exemplo: textos, imagens, vídeos, jogos, sites, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) O conteúdo escrito em português que foi disponibilizado no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Os vídeos de interpretação em Libras que foram disponibilizados no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11) Você acha que os recursos visuais disponibilizados no curso (tais como: vídeos, imagens, esquemas, etc.) auxiliaram em seu aprendizado? Como? *

12) O que você MAIS gostou neste curso? *

13) O que você MENOS gostou neste curso? *

14) Você avalia a participação e o auxílio da professora, ao longo do curso, como? **Marcar apenas uma oval.*

- a) Excelentes
- b) Muito bons
- c) Bons
- d) Ruins

15) O que você acha que a professora deveria fazer para auxiliar mais em seu aprendizado, durante o curso? *

Avaliação do ambiente virtual

16) Você acha que o ambiente de Educação a Distância (virtual) contribuiu para seu aprendizado? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim, contribuiu muito.
- b) Contribuiu mais ou menos.
- c) Não contribuiu.

17) Você acha que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) auxiliou em seu aprendizado? Por quê? *

18) Você teve dificuldades para acessar o conteúdo dos módulos, por meio do Moodle? Quais? *

Opiniões, sugestões e comentários

19) Qual sua opinião em relação ao curso? *

Marcar apenas uma oval.

- a) O curso foi excelente.
- b) O curso foi bom.
- c) O curso foi mais ou menos.
- d) O curso foi ruim.

20) Quais sugestões você tem para melhoria deste curso? *

21) Você acredita que suas expectativas iniciais, em relação ao curso, foram atendidas? Por quê? *

22) Se quiser deixar algum comentário em relação a algo que não tenha sido citado neste questionário, fique à vontade!

APÊNDICE K - Coletânea de Textos do “Curso de Redação para o ENEM”

Coletânea de Textos do
“Curso de Redação para o ENEM”



Fonte da imagem: <<pixabay.com/pt>>.

Tema: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”

Professora: Eva dos Reis

Plataforma Aprender Livre

Belo Horizonte

2016

Sumário

1 - Violência contra a mulher 03



2 - A violência contra as mulheres continua 04



3 - Continuamente da violência contra as mulheres 05



Violência contra a mulher

Hoje em dia, infelizmente, é muito comum a violência contra a mulher, maioria das vezes, por meio da agressão física, mas podendo ocorrer também pela agressão psicológica.

A violência contra a mulher acontece em todo o mundo. É muita das as mulheres que sofrem agressão física ou são violentadas sexualmente não denunciam o agressor por medo de acontecer coisas piores, como até matá-las.

Já existem lei de violência contra as mulheres, os homens não podem bater ou fazerem qualquer tipo de violência contra as mulheres porque elas são importantes e os homens precisam sempre lembrar que eles são mais fortes que as mulheres,e as mulheres também tem que denunciar quando um homem à agride.



A violência contra as mulheres continua

No Brasil a violência contra as mulheres sempre foi grande, as pessoas tratavam as mulheres como se fossem inferiores. Os homens não têm amor pelas as mulheres e eles agredem as mulheres com palavras, brigam e até matam as mulheres, causando para as mulheres sofrimento e medo. Dessa forma, existe muita falta de respeito com as mulheres.

O Brasil é um dos cinco países com maior índice de violência contra as mulheres. Essa violência não é só física, mas também das sexual e emocional. Assim, a mulher é abusada sexualmente e humilhada principalmente pelos seus companheiros.

O machismo que existe há muito tempo faz os homens pensarem que são melhores que as mulheres, pois muitos têm essa cultura.

Para melhorar essa situação os governantes precisam punir as pessoas que maltratam as mulheres, criarem leis para acabar com a violência contra as mulheres e ensinar as pessoas desde crianças a respeitarem as mulheres, utilizando por exemplo propagandas.



Continuamente da Violência Contra as Mulheres

Em nosso país o Brasil, em atual existe a violência contra as mulheres está continuando, isso é grave, por caso os homens não sabe como é dar o valor pra as mulheres ai só faziam matar, batem e só fica dando a coisa as mulheres ficam sofrem, portanto é falta de respeito e falta de valorizar.

No Brasil sempre acontecem em todos os dias sobre contra as mulheres, mas a contra é de física como geral de sexualmente e emocionalmente, as mulheres não tem como defender,mas só ficam como humildado o seu companheiro no momento de sexual ou emocional.

Todos os homens pensam que todos os homens são machismos, mas na verdade falta de conhecimento pra viver ser humano e entender no pensamento.

A Lei Maria Penha existe, mas falta que compartilhar pra todo geral no Brasil, pra saber que todos os homens devem respeitar e valorizar as mulheres, e tem que punir os homens quando maltratar as mulheres, mas concordo de criar a lei para ajuda a proteger as mulheres.



ANEXOS

ANEXO A - “Guia de Recomendações para Cursos On-line em Língua Portuguesa com Foco na integração de Alunos Surdos” (SOUZA, 2015)

Guia de recomendações - versão final

A partir da validação e análise dos resultados, apresentamos a lista das 42 recomendações divididas em sete categorias: (1) Design, (2) Sistema de ajuda, (3) Didático-pedagógicas, (4) Vocabulário, (5) Áudios, (6) Vídeos em língua portuguesa e (7) Vídeos em Libras. Estas recomendações e suas respectivas justificativas podem ser consultadas na subseção 7.4.3 – Recomendações.

Apresentação

Este guia fornece recomendações para cursos a distância em língua portuguesa com foco na integração de alunos surdos. Destaca a importância da língua de sinais (LS) para aprendizagem dos surdos, considerada como a sua primeira língua (L1) e dos aspectos que podem dificultar o aprendizado dos surdos através de conteúdos em sua segunda língua (L2), no caso do Brasil, a língua portuguesa (LP).

Reconhecemos a importância da LS para aprendizagem dos surdos, no seu status de L1 e dos aspectos que podem dificultar o aprendizado dos surdos através de conteúdos em sua L2, no caso do Brasil, a LP. Contudo, buscamos propor soluções para o desenvolvimento de cursos na EAD e viabilização de estratégias e/ou recursos de usabilidade, comunicabilidade e acessibilidade a serem implementados, preferencialmente, pelos próprios profissionais que desenvolvem os cursos usando uma plataforma de EAD (professores, designers instrucionais, gerentes etc). Para isto, este guia pode ser usado na seguinte situação: “Um professor, designer instrucional ou profissional que atua na EAD projeta um curso/disciplina que tem um aluno surdo como participante. Como promover maior acessibilidade para este aluno surdo no curso?”.

A integração e permanência dos alunos surdos no ensino superior, tanto no ensino presencial quanto na educação a distância, requer que se busquem ações a fim de possibilitar uma comunicação efetiva entre surdos e ouvintes, professores e alunos surdos, comunidade acadêmica e surdos. A proposta deste guia tem como objetivo principal contribuir para a integração dos surdos no ensino superior através da proposta de recomendações a serem aplicadas em cursos a distância em língua portuguesa, voltadas para profissionais (professores, designer instrucionais etc). A perspectiva de integração se pauta em apenas um dos aspectos inclusivos dos surdos na EAD, pois consideramos que a inclusão somente pode ser realizada na própria língua dos surdos, a língua de sinais. Logo, as recomendações envolvem soluções para promover acessibilidade dos surdos com conteúdos em LP, assim como, em algumas situações identificadas em nossa pesquisa, torna-se necessária a tradução e interpretação em Libras.

Na identificação das recomendações deste guia foram consideradas as principais pesquisas e suas contribuições na área de EAD com foco no público surdo identificadas através de um revisão sistemática da literatura (SLR). Além da realização de um estudo de interface de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com foco nos aspectos de comunicabilidade em LP, a fim de identificar as principais dificuldades dos alunos surdos durante a interação em um curso a distância.

A comunicabilidade, qualidade de uso da Interação Humano Computador (IHC) e foco do estudos da Engenharia Semiótica (EngSem – uma teoria de IHC), mede a qualidade de comunicação de um sistema. Os aspectos de comunicação são um fator importante para possibilitar que os usuários compreendam a visão da interface proposta pelo designer e podem ser avaliados através de três métodos propostos pela EngSem: Método de Avaliação de Comunicabilidade (MAC), Método de Inspeção Semiótica (MIS) e Método de Inspeção Semiótica Intermediado (MISI).

A fim de contextualizar as recomendações desse guia, pautadas em LP e Libras, apresentamos, a seguir, algumas informações importantes sobre os surdos, a cultura surda e sua língua, a Libras.

A cultura surda, os surdos e Libras

O termo surdo é visto, por muitos, como uma maneira ofensiva de se dirigir ao sujeito que tem perda auditiva. Por isso, preferem utilizar uma forma mais suave e optam por chamá-lo de deficiente auditivo. Entretanto, esta forma suave pode ser considerada agressiva para os surdos. Isso reflete um dos problemas enfrentados pelos surdos: o desconhecimento de sua cultura, seus costumes, suas preferências, seus desejos, tanto no meio social, quanto no acadêmico. Eles não ouvem e não são ouvidos. É uma via de mão dupla que precisa mudar. Um início para esta mudança é compreender quem é este sujeito, conhecer um pouco de sua história e dos processos que perpassam todo caminhar do surdo, desde o nascimento até a sua vida adulta.

Os surdos, como uma minoria social e linguística, desenvolveram sua cultura e comunidade, com suas características próprias de comunicação e interação no seu universo e no universo dos ouvintes. Ser deficiente auditivo ou surdo perpassa por aspectos culturais e sociais que envolvem a integração na comunidade surda e o uso da língua de sinais como forma de comunicação. Os surdos tem uma forma particular de “apreender o mundo que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócio-interativas” (FELIPE, 2007, p. 45). Eles utilizam uma língua viso-espacial para se comunicar. Dessa forma de comunicação particular e os aspectos que permeiam as experiências de vida dos surdos surge a cultura surda, representada pela LS. A língua é um fator que identifica as pessoas ouvintes, assim como os surdos. Muitos surdos, apesar de terem acesso e aprenderem a língua de sinais na adolescência ou vida adulta, a consideram como sua língua materna ou sua L1. Isto porque eles a adquirem de uma forma natural, através do contato com outras pessoas falantes de LS (BERNARDINO, 2000).

A cultura surda se relaciona a diversos aspectos inerentes às pessoas surdas, como suas ideias, crenças, costumes e hábitos, sendo o uso da LS, uma das principais marcas de sua identidade (STROBEL, 2008, p. 44). As

características visuais da LS contribuem para o processo cognitivo do surdo, assim como entendimento da realidade que o cerca. A interação entre os surdos que fazem parte da comunidade surda possibilita que eles compartilhem suas ideias e costumes, por meio da LS (STROBEL, 2008, p. 24). A comunidade surda é formada por sujeitos surdos e ouvintes, onde os ouvintes são as pessoas de sua família, intérpretes, professores, amigos e outras pessoas que compartilham de interesses em comum com os surdos (STROBEL, 2008). Logo, a comunidade surda se compõe por ouvintes e surdos que não são culturalmente surdos. Já “a Cultura da pessoa Surda é mais fechada do que a Comunidade Surda. Membros de uma Cultura Surda comportam como as pessoas Surdas, usam a língua das pessoas Surdas e compartilham das crenças das pessoas Surdas entre si e com outras pessoas que não são Surdas” (FELIPE, 2007, p. 45)

Este guia de recomendações tem como foco os surdos: pessoas que não ouvem, se reconhecem como pessoas capazes e fazem uso da língua de sinais (LS). Os deficientes auditivos (DAs) são pessoas com problemas auditivos mas que, independentemente do grau de surdez, não integram a comunidade surda e, portanto, não fazem uso da LS para se comunicar. Com isso, não foram foco de nosso guia. Tanto os surdos, quanto DAs podem ser oralizados ou não. Um surdo oralizado é um surdo que desenvolveu a língua oral através de técnicas normalmente conduzidas por fonoaudiólogos. O surdo então desenvolve a fala e leitura orofacial (comumente chamada de leitura labial). Um ouvinte é uma pessoa que não tem problemas auditivos.

Grande parte das informações são disponibilizadas em uma língua que não é natural dos surdos: a língua portuguesa (LP). A primeira língua (língua natural) do surdo é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa é sua segunda língua. Com isso, os surdos, em sua grande maioria, não tem domínio ainda de sua L2 (LP, no Brasil) pois não adquiriram e internalizaram a L1 (LS) desde seus primeiros anos de vida. Conseqüentemente, são esses os surdos que enfrentam desafios maiores para adquirir a L2. Isso é o fator chave que dificulta a compreensão, pelos surdos, dos textos na língua oral (LP). Logo, os surdos enfrentam problemas de comunicação, em especial, na educação. Partindo de uma realidade no contexto brasileiro educacional e social dos surdos, verificamos que grande parte dos problemas enfrentados pelos surdos refere-se ao acesso às informações e, conseqüentemente, acesso e permanência no ensino superior, exigindo ações das instituições de ensino superior em favor de possibilitar o acesso e condições de estudos para os alunos surdos,

A tradução e a interpretação são estratégias de apoio à acessibilidade por meio da Libras. A tradução não é um processo simultâneo, sendo possível realizar as adequações linguísticas entre a LP e Libras. A interpretação é um processo imediato, simultâneo, em que o emissor da mensagem é quem define o ritmo de trabalho do Intérprete de língua de sinais. O profissional que desenvolve estas tarefas é o tradutor e intérprete de línguas de sinais (TILS) (BRITO, 2012).

O objetivo desse guia é fornecer um direcionamento das ações com justificativas para a aplicação no contexto da uma disciplina ou curso a distância. Na seção seguinte apresentamos estas recomendações.

Recomendações

Este guia contém 42 recomendações subdivididas em 7 categorias:

Categoria 1: Design - apresenta um conjunto de oito (8) recomendações para a organização da informação, design e layout da interface do curso/disciplina para atender a forma de comunicação adequada aos alunos surdos e, assim, diminuir a carga cognitiva da interface. Se um AVA for utilizado, a implementação conforme estas recomendações precisa ser adaptada às possibilidades oferecidas.

RD1. Explorar os recursos visuais didáticos (ícones, imagens, animações, vídeos) associados aos conteúdos textuais (material didático, exercícios) para possibilitar melhor comunicação para os surdos.

RD2. Aplicar o princípio da redundância através de mídias alternativas para apresentar uma mesma informação, com cautela, em função da acuidade visual periférica dos surdos.

RD3. Associar imagens (e, se possível, sinais) aos conceitos mais complexos e importantes no contexto da disciplina.

RD4. Utilizar rótulos com verbo no infinitivo para os botões de ação.

RD5. Utilizar cores para indicar mudança de contextos.

RD6. Oferecer ilustrações claras e objetivas acompanhadas de uma breve descrição, evitando ambiguidades que possam comprometer a compreensão pelos alunos.

RD7. Informar o correspondente textual para os ícones, através de tooltips (dicas) ou um pequeno rótulo.

Categoria 2: Sistema de Ajuda - apresenta um conjunto de duas (2) recomendações para proporcionar ao aluno surdo uma ajuda contextualizada a partir de suas necessidades de uso e características peculiares.

RSA1. Disponibilizar tutoriais introdutórios com visão geral do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

RSA2. Disponibilizar tutoriais de ajuda para uso de recursos mais complexos do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Categoria 3: Didático-Pedagógicas - apresenta um conjunto de dez (10) recomendações que envolvem os aspectos pedagógicos da interface e de comunicação envolvendo alunos surdos.

RDP1. Buscar/oferecer informações gerais e básicas sobre a cultura surda, Libras e sua importância para a comunidade surda.

RDP2. Oferecer uma apresentação de informações sobre a disciplina em Libras.

RDP3. Utilizar recursos para contextualizar e organizar informações de textos extensos.

RDP4. Apresentar os enunciados das atividades em vídeos em Libras ou oferecer a opção de tradução por avatares em Libras.

RDP5. Apresentar os enunciados das atividades com textos objetivos e claros.

RDP6. Disponibilizar aplicativo de tradução para Libras para auxiliar a compreensão de textos escritos em LP.

RDP7. Apresentar exemplos para os conceitos, especialmente, os mais complexos e abstratos, explorando textos, imagens, animações e vídeos.

RDP8. Para os exercícios de completar palavras, sugere-se incluir vídeos em Libras para as palavras ou expressões.

RDP9. Disponibilizar o auxílio de um intérprete de Libras (presencial e on-line) em determinados horários pré-definidos.

RDP10. Fornecer, preferencialmente, recurso para comunicação em Libras nos fóruns e mensagens (através do envio de vídeos) e nos chats (através do recurso de *webcam*).

Categoria 4: Vocabulário - apresenta um conjunto de sete (7) recomendações relacionadas ao vocabulário utilizado na interface e conteúdo do curso.

RV1. Disponibilizar glossários/dicionários com termos específicos da área de estudo e expressões não comuns e/ou mais complexas com conceitos, exemplos contextualizados, imagens e, se possível, sinalização em Libras.

RV2. Disponibilizar um glossário/dicionário a ser construído pelos alunos.

RV3. Destacar as palavras mais complexas cujos sinônimos estão cadastrados no glossário/dicionário.

RV4. Informar o significado das siglas, mostrando cada uma das palavras que compõem as siglas.

RV5. Evitar o uso de gírias, palavras complexas e pouco comuns.

RV6. Usar metáforas e linguagem conotativa com elementos indicativos da presença deste recurso de linguagem.

RV7. Produzir textos curtos e objetivos, buscando simplicidade na construção das frases.

Categoria 5: Áudios - apresenta um conjunto de cinco (5) recomendações para recursos de áudio (músicas, podcasts, falas, efeitos de sons, mensagens) presentes na interface.

RA1. Apresentar indicativos visuais ou táteis (ex: vibração) para a presença de áudio (música, falas, efeitos de sons, mensagens alertas nas telas).

RA2. Fornecer opções de controle de reprodução (começar, pausar, parar, ajuste de volume, desativar o som, iniciar novamente) dos conteúdos em áudio que devem estar devidamente indicados (RA1).

RA3. Apresentar visualmente todos os conteúdos em áudio usando imagens, textos, legendas ou vídeos (em Libras ou LP).

RA4. Usar análogos visuais para representar ênfase e entonação presentes nos conteúdos de áudio (ex: *emoticons*, símbolos ou imagens), além de distinguir o áudio principal (*foreground*) dos ruídos de background.

RA5. Fornecer descrições visuais e/ou emocionais de interpretações musicais.

Categoria 6: Vídeos em Língua Portuguesa e Libras - apresenta um conjunto de seis (6) recomendações gerais aplicadas a vídeos em língua portuguesa e Libras presentes na interface.

RVG1. Apresentar um título claro para os vídeos, uma breve descrição textual, duração, formato e tamanho dos vídeos.

RVG2. Fornecer opções de controle de reprodução dos vídeos em LP, legendas textuais, intérpretes ou avatares com comandos para: iniciar, pausar, parar, repetir, ajuste de volume, desativar o som, tela cheia, alterar velocidade de sinalização (mais rápida, mais devagar) e editar legenda.

RVG3. Oferecer transcrições escritas em LP e tradução em Libras e legendas para vídeos com conteúdos sonorizados.

RVG4. Produzir legendas em LP para os conteúdos sonorizados presentes em vídeos seguindo diretrizes que garantam sua qualidade.

RVG5. Usar análogos visuais para representar ênfase e entonação presentes nos conteúdos de áudio dos vídeos (ex: *emoticons*, símbolos ou imagens), além de distinguir o áudio principal (*foreground*) dos ruídos de background.

RVG6. Apresentar as janelas de vídeo maiores que 320 *pixels* de largura e 240 *pixels* de altura.

Categoria 7: Vídeos em Libras – apresenta um conjunto de quatro (4) recomendações aplicáveis para os recursos de vídeos em Libras presentes na interface.

RVL1. Sinalizar os conteúdos em Libras em velocidade adequada para os surdos com diferentes níveis de competência linguística em Libras.

RVL2. Oferecer transcrições escritas e legendas em LP para vídeos em Libras, com intérpretes ou avatares, de forma sincronizada.

RVL3. Produzir vídeos em Libras seguindo diretrizes que garantam sua qualidade.

RVL4. Oferecer tradução em Libras por avatares (intérpretes virtuais) que garantam qualidade comunicativa do mecanismo de tradução.

Para cada uma das recomendações apresentamos: código da recomendação, descrição da recomendação, justificativa de uso, as referências de pesquisas utilizadas como fundamentação e o método de descoberta, ou seja, metodologia base que fundamentou e contribuiu com a recomendação (SLR, MISI, Valid. = Validação com especialistas e análise qualitativa). Algumas recomendações consideradas consistentes também tiveram seus textos revisados a fim de possibilitar uma melhor compreensão e, conseqüentemente, aplicação da recomendação. Elas estão identificadas com *.

(Observação: visualizar as descrições das recomendações, as justificativas de uso, as referências de pesquisa e o método de descoberta, diretamente na pesquisa da autora, que se encontra em nossas referências bibliográficas.)

ANEXO B - “Matriz de Referência para Redação do ENEM”

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO

Baseada nas cinco competências da Matriz de Referência para Redação, a proposta da Redação do Enem é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa.

COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS ASSOCIADOS

I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nível 0: Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nível 1: Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Nível 2: Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Nível 3: Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

Nível 4: Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.

Nível 5: Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Nível 0: “Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa”.

Nível 1: Apresenta o assunto, tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo- argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

Nível 2: Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 3: Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 4: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 5: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Nível 0: Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Nível 1: Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

Nível 2: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

Nível 3: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

Nível 4: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

Nível 5: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Nível 0: Não articula as informações.

Nível 1: Articula as partes do texto de forma precária.

Nível 2: Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

Nível 3: Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

Nível 4: Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Nível 5: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Nível 0: Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Nível 1: Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.

Nível 2: Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

Nível 3: Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nível 4: Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nível 5: Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

ANEXO C - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 57418816.0.0000.5149

Interessado(a): Profa. Reinildes Dias
Câmara de Pesquisa
Faculdade de Letras- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 19 de agosto de 2016, o projeto de pesquisa intitulado “**Navegando no Universo Surdo: a Multimodalidade a favor do Ensino de Português como Segunda Língua em um Curso EAD**” bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG