



DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO POR ALUNOS SURDOS EM CURSO A DISTÂNCIA DE LÍNGUA INGLESA

Priscila Aparecida Moraes Henkemaier Xavier (UNEMAT)

Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)

Tatiana Wonsik Recompenza Joseph (UFSM)

RESUMO: Neste artigo, discutimos o desafio de desenvolver um curso de inglês a distância para alunos surdos. O objetivo é descrever práticas de letramentos vivenciadas por esse grupo na plataforma *facebook*. O trabalho contou com o suporte teórico dos estudos de letramento. O percurso teórico-metodológico é de base interpretativista. Os resultados sugerem que os participantes vivenciam experiências de letramento apesar das dificuldades em lidar com tarefas de cunho mais crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem de língua inglesa, práticas de letramento, alunos surdos.

CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN LITERACY PRACTICES FOR DEAF STUDENTS IN ENGLISH LANGUAGE DISTANCE COURSE

ABSTRACT: This paper, we discuss the challenge of implement an English Language Course in Distance Education for deaf students. Its aim is to describe literacy practices experienced by this group on Facebook platform. The research's main theoretical framework is provided by literacy studies and its methodology is based on an interpretative approach. Results suggest that participants experienced literacies practices despite of difficulty in dealing with tasks of a critical perspective.

KEYWORDS: English language learning, literacies practices, deaf students



Introdução

Nos últimos anos, a educação voltada para alunos surdos vem sofrendo profundo avanço político¹. Contudo, é ainda comum o discurso ouvintista (SKILLAR, 1998) que propaga representações nos quais o surdo deve se olhar e se narrar como se fosse ouvinte. Dessa visão, trazem diversas formas de normatização do surdo na sociedade, não observando sua especificidade como sujeito. O reflexo dessa posição pode ser materializado na dificuldade educacional enfrentada por surdos, com um número expressivo de baixa escolaridade em seu meio, associado à baixa qualificação profissional e diminuto acesso ao ensino superior.

Neste sentido, os temas educacionais para o surdo ainda se voltam quase maciçamente para as “falhas” educacionais apresentadas na formação dos surdos; estas “lacunas” são apontadas até os dias de hoje, e são reproduzidas independentemente da política de inclusão. Tais “falhas”, por sua vez, incidem preponderantemente nos resultados da produção e compreensão do português escrito – leitura e produção de textos – dos surdos, a tal ponto que este ainda é o tema central na educação dos surdos.

Alguns trabalhos (SKILLAR, 1998; COUTINHO, 2008) vêm denunciando o despreparo docente em lidar com esse tipo específico de alunos. Em adendo, parece-nos mais problemático o ensino de língua inglesa, que conta sempre com a mediação de um intérprete que não detém conhecimento linguístico (OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2012) suficiente para seu ensino. Assim, alguns podem acreditar que não faça sentido ensinar, ao surdo, uma língua estrangeira. Daí a concentração de propostas educacionais que se inclinam sobretudo para o ensino da própria língua de sinais e para língua portuguesa

¹ A língua Brasileira de Sinais foi oficialmente reconhecida e aceita como segunda língua oficial brasileira, por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Em 2005, através do Decreto 5.626, a Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada como disciplina curricular. Em 2006, primeira turma de curso de Graduação em Letras/libras, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina e com a participação de nove polos, situados em diferentes Estados brasileiros. <http://www.libras.ufsc.br>.

para surdo, como se uma terceira língua fosse um esforço sem sentido para o surdo, quando não um trabalho perdido.

Sendo assim, propomos o desafio de um curso a distância de língua inglesa como uma alternativa possível para minimizar a discrepância na formação de professores e na escassez de números de cursos de inglês para a comunidade surda. Essa escassez pode impedir, por exemplo, que alunos surdos tenham acesso a cursos de pós-graduação, dificultando-lhes a que se candidatem ao Programa Ciência sem Fronteiras², que, anualmente, vem ofertando bolsas para diversos países onde a língua de comunicação é a inglesa. Assim, propusemos um curso de língua inglesa a distância no *facebook*³ que possui um sistema destinado à criação de comunidades on-line que podem ser utilizadas para a aprendizagem de línguas.

A opção pelo contexto digital se deu, em primeiro lugar, porque surdos utilizam desse veículo como comunicação. Em complemento, é possível atender a um número maior de aprendizes surdos brasileiros. A título de reforço, o *facebook*, pela ênfase conferida ao discurso multimodal, revelou-se ambiente rico para ensino contextualizado a aprendizes surdos.

Neste artigo, portanto, investigamos como alunos surdos lidam com práticas de letramento⁴ em curso a distância de língua inglesa, ancorados numa perspectiva dos estudos sobre letramentos, percorrendo uma metodologia interpretativa. Com isso, buscamos compreender como essas práticas têm sido apropriadas por eles.

²Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes–, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>.

³ *Facebook* é um site e serviço de rede social que foi lançado em 4 de fevereiro de 2004. Os usuários devem se registrar antes de utilizá-lo. Após isso, podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens. Além disso, os usuários podem participar de grupos de interesse e criar comunidades. A denominação do serviço faz referência ao nome coloquial do livro dado aos alunos, no início do ano letivo, por algumas administrações universitárias nos Estados Unidos, para ajudá-los a conhecerem uns aos outros.

⁴ Práticas de letramento, com base em Street (2000), devem ser entendidas como usos culturais da escrita e da leitura.



O percurso escolhido para fomentar esta investigação inclui breve discussão acerca de pesquisa relativa a letramentos. Em seguida, expõe-se a perspectiva metodológica, etapa em que a pesquisa interpretativa é apresentada, bem como o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos e procedimentos para geração e análise dos dados. Na sequência, é discutida a análise dos dados, seguida das reflexões finais, momento em que são exibidas algumas inquietações para o ensino de língua inglesa para alunos surdos.

Fundamentação teórica

Diante das mudanças enfrentadas no mundo globalizado, determinadas formas de letramento vêm sendo exigidas na sociedade contemporânea, tendo em vista a influência, cada vez mais acentuada, do mundo digital em nossas práticas sociais (KALANTZIS; COPE, 2008). Em decorrência desse contexto, parece-nos recomendável a ampliação do sentido de letramentos, com a finalidade de entender o escopo de possibilidade de aprendizagem de língua inglesa levando em conta questões relacionadas com a apropriação tecnológica e com uma perspectiva crítica que contribuam para compreensão dos fenômenos sociais (MONTE-MÓR, 2012).

Kleiman (1995) afirma que a palavra letramento emergiu no mundo acadêmico para diferenciar o impacto social da escrita (letramentos) dos estudos sobre alfabetização, entendido como uma competência individual no uso e na prática da escrita. Recentemente, essa noção tem sido ampliada, graças à ideia de multiletramentos críticos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2008) como prática social plural e situada, que reflete valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social, conduzindo os aprendizes à construção de sentidos e à criação de seus próprios textos.

Essa pluralidade de sentidos conclama a um ensino sedimentado em questões de alteridade, de heterogeneidade, da problematização das relações

de poder entre aqueles que detêm formas de letramento dominantes e subalternas (MONTE-MÓR, 2008). Nesse viés, Rojo (2009) assevera que a escola também deve levar em linha de conta os efeitos multissemióticos, políticos, culturais e sociais.

Pesquisadores (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2005; ROJO, 2009) têm definido letramento como práticas sociais de leitura e escrita, e os eventos em que essas práticas são vivenciadas, assim como as consequências delas na sociedade. A escrita dentro do letramento pode ainda ser definida como sistema simbólico e como tecnologia, utilizados em ambientes próprios e com finalidades próprias. Essas práticas podem ser valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, enfeixando ambientes sociais variados, tais como família, igreja, trabalho, escola, etc.

Já Knobel e Lankshear (2007) consideram que letramentos é muito mais do que o ato de leitura e escrita. Letramentos apontam para diferentes modos de comunicação social em que é envolvida uma multiplicidade de linguagens que transcendem a leitura e a escrita tradicional.

De fato, os variados modos de comunicação social têm permeado os sujeitos que transitam no universo contemporâneo e que estão em contato com outras semioses como sons e imagens, configurando, assim, múltiplas formas de interação. Daí a relevância de ressaltar a importância dos diversos letramentos nos dirigindo especificamente para os multiletramentos que instauram novas práticas de ler e escrever.

Percebemos que essa perspectiva teórica nos parece apropriada para a formação linguística dos surdos, fundamentada e desenvolvida em suportes visuais. Assim, essa abordagem também nos possibilita refletir sobre o *modus vivendi* da comunidade surda, bem como analisar seus códigos sociais, suas identidades e o sentido que eles imprimem em sua vida cultural. Isso rompe o velho *status* social representado para o surdo: *o surdo tem de ser um ouvinte*, afirmação de que o surdo seja apenas um usuário da cultura ouvinte.

A metodologia e o contexto da pesquisa



A metodologia deste estudo é de caráter interpretativo, que compreende o ato de pesquisar uma interpretação do fenômeno social inserido em determinado contexto. Deste modo, essa perspectiva foi considerada a mais adequada para entender como alunos surdos lidam com práticas de letramento em curso a distância de língua inglesa, visto que o referencial teórico que embasa este trabalho parece dialogar com este postulado, isto é, envolvem sujeitos em seus contextos culturais e sociais.

O contexto da pesquisa se caracteriza por um ambiente virtual, por meio de um curso de inglês a distância que foi oferecido por meio de um grupo fechado do *Facebook*. Foram planejadas atividades distribuídas em três unidades de dificuldade crescente sob o viés dos estudos de letramentos. Cada unidade era subdividida em módulos. A primeira unidade apresentou atividades sobre informações pessoais, entre elas aquelas referentes à idade, lugar em que morava, profissão com a finalidade de todos se conhecerem. A segunda girou em torno de gêneros textuais, como histórias em quadrinhos. A escolha desse gênero se deu em decorrência de ser um gênero caracterizado por elementos não verbais. Nossa finalidade, era nos apoiarmos nas imagens como veículo de construção de sentido para aprendizagem de língua. A terceira unidade implicava maior complexidade, lidando com jornais, o público de leitores envolvido, a classe social, o mercado de consumo. Tivemos como intento ampliar o repertório crítico dos alunos criando condições para que eles pudessem se posicionar frente às informações demonstradas nos jornais.

Todas as unidades contaram com o apoio de um tutor com qual o participante entrava em contato com atividades mediadas em Libras, auxiliando na criação de um ambiente mais favorável para aprendizagem do idioma estudado, pautado em recursos visuais. Em cada unidade, uma atividade curta foi solicitada, com vista a estimular a experiência letrada em determinados contextos sociais.



Para esta pesquisa foram selecionados alunos surdos letrados em língua de sinais que tivessem experiência em contexto digital, com acesso à internet e com interesse em aprender a língua inglesa. O curso contou com a participação de dez alunos surdos adultos entre 20 e 33 anos. Um tinha ensino médio, dois cursavam doutorado na área de Libras (tradução e escrita em sinais), um possuía especialização em ensino bilíngue; cinco cursavam graduação e uma era instrutora de Libras. Em relação a esse grupo, dois apenas não tinha estudado inglês antes. Desses, cinco tinham contato com a língua inglesa por meio do *facebook*, sites, páginas de bate-papo, entre outros. Nenhum deles tinha participado de um curso de inglês a distância. Apenas três deles fizeram um curso livre para surdos, com professores que já dominavam Libras.

O período de geração e análise dos dados ocorreu de 2 de outubro a 3 de novembro de 2013, por meio de observação participante das postagens e dos comentários. Encerrado o curso, foram realizadas entrevistas, conduzidas em Libras, com os participantes para colher seus comentários, dificuldades e sugestões sobre o curso. Some-se a isso a aplicação de questionários, tanto por escrito em língua portuguesa quanto em Libras.

Análise dos dados

Nesta seção, analisaremos práticas de letramento de alunos surdos com a finalidade de entender como essas práticas foram compreendidas pelos participantes ao longo da modalidade a distância. Para tanto, procuramos nos balisar em preceitos dos estudos de letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2008; MONTE-MÓR, 2012; ROJO, 2012) que compreendem a linguagem como prática social plural, situada a refletir valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado contexto. Portanto, as atividades apresentadas, ao longo do curso, seguiram essas orientações na produção das tarefas, bem como na aprendizagem da língua inglesa. Assim, todo o curso foi guiado com o intento de promover



práticas de letramento que estimulassem o uso da língua com viés mais crítico. Acreditamos que os discentes, além de aprender a língua inglesa, pudessem constituir sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem. Isso não se constituiu numa tarefa fácil, como podemos constatar com base na discussão do texto “Hello, I am Brazilian” da unidade 1, módulo 3: “Getting to know each other”.



I am Brazilian, 2014 autoria e fonte desconhecidas

O texto é irônico e joga com as representações estereotipadas sobre brasileiros no exterior. Propusemos uma atividade na qual os alunos deveriam procurar entender como, discursivamente, brasileiros podem ser apresentados com o propósito de ampliar a noção de construção identitária. Assim, propõe-se a seguinte pergunta:

Ao observar o texto, quais imagens alguns estrangeiros podem ter dos brasileiros?

Das respostas dos alunos colhem que três responderam à pergunta. Contudo, um dos participantes respondeu inequivocadamente, ao passo que dois apenas compreenderam a pergunta após explicações posteriores, por

meio da ferramenta bate-papo, e, então, puderam realizá-la.

As respostas – ou ausência delas – poderiam evidenciar que a maioria dos alunos não compreendeu a pergunta de imediato, pois não relacionaram a palavra “imagem” como a compreensão caricaturada que alguns estrangeiros podem ter de brasileiros. Quanto à leitura em inglês, a compreensão circulou apenas em torno de palavras ou frases isoladas sem um detido entendimento global do texto, evidenciando que não foram muito bem-sucedidos em pontuar a ironia no texto. Como pode ser observado no exemplo que segue.

[Redacted] Olá, eu sou brasileiro, eu não sou um macaco, eu não vivo em uma floresta e eu não falo espanhol. Eu não sei como jogar futebol e eu não sou um traficante de drogas. Eu tenho Tumblr e sentimentos. Obrigado.
2 de outubro às 23:04 · Curtir

[Redacted] O que voce entendeu esse texto? Voce concorda esse texto?
3 de outubro às 18:32 · Editado · Curtir

[Redacted] Brazil has good life, dance funk, naked nude, live poor place, no technology, no study has no school or college.
há 19 horas · Curtir

[Redacted] EUROPE AND U.S. COUNTRY THINK BRAZIL AND POOR BITCH. DEAF TALK BECAUSE I THINK MORA SPAIN BRAZIL SIGN IS A BITCH BECAUSE VERY TASTY BEACH WOMAN.
há 5 horas · Curtir

[Redacted] I've talked deaf foreigners think that the only think Carnival Brazil sium poor, hot women, many blacks and football. But some countries are interesting is AMAZON.
há 4 horas · Curtir



No excerto acima é perceptível que os alunos utilizaram como recurso para compreensão do enunciado à tradução automática ora reproduzindo as perguntas de compreensão ora buscando produzir um texto em língua inglesa com característica da língua de sinais. Essa última estratégia nos pareceu uma tentativa dos alunos de manusear a língua alvo da aprendizagem. Nesse sentido, nos pareceu positivo a tentativa de alguns discentes em compor sentidos apesar das suas dificuldades.

Após o término do módulo, solicitamos que descrevessem suas percepções quanto à primeira aula. Doze enviaram a mensagem. Apenas seis deles responderam que “gostaram”, com breves palavras. Outros seis fizeram alusão também à expectativa de aprender *American Sign Language* (ASL) como estratégia didática, e sete se referiram ao conforto oferecido pela presença das figuras ao longo das atividades desenvolvidas. É o que podemos observar nas respostas que seguem:

1. Eu gostei mais da unidade 1, pois estava fácil e simples para responder. Achei ótimas as imagens. Na minha opinião seria melhor ter filmado em ASL as atividades, pois, os surdos se identificariam mais (estudante 1, em 5 de novembro de 2013).
2. Consegui responder as atividades das unidades 1 e 2, sem muitas dificuldades, claro que não houve perfeição, aprendi algumas poucas palavras (estudante 2, em 13 de novembro de 2013).
3. Na unidade 1 conseguir responder, achei fácil e não demandar tanto tempo... (estudante 3, em 5 de novembro de 2013).
4. Sim, gostei da aula, o que que gostei mais é que mostrou as imagens no mural (facebook) e também nos vídeos que vc sinalizou isso me esclareceu bem, e ajudou a entender, e as apostilas são muito boas, tive que responder em inglês...mas algumas palavras em inglês eu tinha esquecido (estudante 4, em 6 de novembro de 2013).

Na observação dos dados, notou-se uma característica bastante presente nos textos escritos pelos alunos surdos, qual seja a mistura entre o português e o inglês, de modo que as lacunas linguísticas referentes à língua inglesa, que os alunos não conseguiam acessar, eram preenchidas por fragmentos híbridos entre o português e o inglês. Como podemos perceber nos exemplos a seguir:

“Gotta de inglês”;
“I think mora spain Brazil...”
“I think it was the boy wonder trabava newspaper...”
“Monica wants to will chives trying fungir and asked for help
in Cascão”.

Essa tentativa dos alunos, de formular enunciados em língua inglesa, é entendida por nós como processo legítimo de aprendizagem, especialmente se levarmos em consideração nosso referencial teórico, que não busca um puritanismo linguístico, mas a promoção de experiências de letramento. Por outro lado, não somos ingênuos em considerar essas formulações as mais adequadas. Contudo, temos a convicção, pelas pesquisas atuais, de que o aluno surdo possa, ao vivenciar práticas de letramento, ampliar seu repertório léxico-gramatical.

Na segunda unidade, módulo 1 “Comics, comic strips and cartoons”, entreabrimos diferentes gêneros textuais em inglês que, aparentemente, se revelaram mais complexos. Podemos afirmar que, em geral, apenas 50% dos alunos surdos conseguiram responder às atividades. Em alguns casos, as respostas acabaram sendo equivocadas em relação ao que era solicitado. Contudo, evidenciaram um movimento em busca da prática de leitura por meio de conhecimento prévio dos alunos.

No próximo exemplo, trataremos atividades com tirinhas da segunda unidade, módulo 1 “Comics, comic strips and cartoons”:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

6881



Diante deste quadrinho, as perguntas se referiam à descrição da cena, ao público-alvo, e à opinião pessoal (se é engraçado). Nesta atividade, os participantes não tiveram nenhuma dificuldade na compreensão da proposta, mas as respostas evidenciam efeitos de sentido distintos do esperado. De igual modo, observou um maior engajamento dos alunos, se comparado às atividades anteriores, pois houve um aumento considerável da participação dos discentes.

Parece-nos que o fato de os personagens serem conhecidos pelos surdos, juntamente associado ao de gênero, possibilitou um número maior dos alunos compreendessem os sentidos apresentados na tirinha; das dez respostas, três descrevem as cenas da forma esperada, e os demais não compreenderam ou não demonstraram entender o sentido cômico nela embutido. Algumas respostas são surpreendentes, como a suposição de haver um sentido pedagógico para o quadrinho, do ponto de vista da soletração.

Esta suposição evidencia uma prática recorrente nas aulas de língua para surdos, em que os textos são, não raro, “pretextos” para trabalhar determinados aspectos da gramática normativa, ao invés de discutir e desenvolver produções de sentido propriamente ditas. Outra resposta observada supôs que, na história, Mônica perseguia Cebolinha por ter sido chamada de “Baixinha e Gorducha”, e como se o fator cômico estivesse posto nessa pressuposição, nesta repetição do esperado, e não na reação de Cascão e no fator linguístico, interpretativo da cena. Ou seja, por um lado transfere conhecimentos que provêm de fora dos quadrinhos propriamente ditos e, por outro, não identifica “onde” estaria o sentido cômico do quadrinho.

A última atividade da unidade 2 se compunha de um grupo mais extenso de perguntas assentadas no seguinte *editorial cartoon*:



Disponível em: <http://www.oakridgenow.com/2010/09/09/editorial-cartoon-of-the-day-september-9-2010>. Acesso em 10 de maio de 2013.

Esta atividade obteve dez respostas, entre as quais sete apresentaram compreensão de sentido (50% do total) e três sugeriram desvio de sentido ou falta de compreensão declarada como “não entendi”. As leituras distintas foram:

- a) uma resposta identifica o contraste temporal marcado pelas datas (1960 X 2010), mas demonstra uma escrita em inglês quase incompreensível;
- b) outra resposta (para *Who is the autor of the cartoon?*), com a seguinte construção “*Parents brave son estudor nothing*”, permite visualizar a parte do tema proposto (pais bravos, filhos não estudam nada), que, no entanto, não tem relação com a pergunta.
- c) diante da pergunta “*Who do you think to read editorial cartoons?*”, uma resposta como “*I think that is the Editorial Cartoons*” revela, a um só tempo, não compreensão da pergunta e uma tendência a repetir os velhos exercícios de gramática para treino de concordância verbal em que se reproduz a informação da sentença, modificando-se o sujeito ou o verbo para que se complete com a informação ausente.

A solicitação feita ao final do módulo, para que enviasse, por e-mail, as reações diante da segunda unidade, dez pessoas responderam e comentaram sobre o tipo de abordagem dada aos textos como algo próprio da “cultura ouvinte”, registrando que uma das respostas aludiu a uma “linguística ouvinte”.



Uma das preocupações da pesquisa, com base nos estudos de letramento, foi trazer elementos que compusessem as experiências sociais e culturais dos alunos surdos. Dessas, escolhemos duas atividades de tirinhas que apresentavam personagens surdos.

A primeira tirinha – cujo nome é “The deaf guy” – encerra uma típica situação entre surdo e ouvinte, em que uma das personagens pergunta, por meio de um bilhete, em um papel, ao homem surdo: “Você sente falta de ser ouvinte?” Em resposta, o homem surdo, recorrendo ao mesmo meio – bilhete escrito – diz: “Você sente falta de ser surdo?”. O homem que havia interpelado o surdo responde: “Não, eu nunca fui surdo”, enfatizando a negativa temporal em negrito. O homem, então, se dá conta de sua pergunta e, envergonhado, comenta: “Ah, entendi!”. No desenho, o homem que faz a pergunta para o surdo aparece com as maçãs do rosto vermelhas, ao final da tirinha, com um sorriso sem jeito.

A segunda tirinha revelava uma situação em que *the deaf guy* está com seu filho em uma cafeteria, e lhe diz (em sinais) que pedirá um café, e pergunta a ele se gostaria de um leite e bolinho, ao que o garoto responde positivamente. No terceiro quadrinho, enquanto a personagem pai surdo anota o pedido, chegam outros clientes esclarecendo o que pretendem comer, sem respeitar a ordem de chegada nem de solicitação. A personagem garoto intervém, chamando-lhes a atenção, pedindo-lhes que se mantivessem na fila. Todos, bastante envergonhados, olham a personagem o garoto até mesmo a atendente. Nisso, a personagem pai lhe pergunta, já no último quadrinho: “o que aconteceu ali atrás”. A personagem garoto responde “Estava apenas ensinando algumas boas maneiras para os adultos”.



<http://www.thatdeafguy.com/>

Apesar da identificação promovida pelos quadrinhos, as atividades solicitadas não são “simples”, demandaram uma leitura atenta dos alunos.

Em relação à primeira tirinha, houve oito respostas para as três perguntas elaboradas – “o que o homem de cinza quer saber?”. “Por que você acha que ele fez esta pergunta?” e “Você já passou por esta situação. Das oito respostas, quatro patentearam não compreensão dos enunciados – ou da tirinha ou da pergunta –, e outras quatro responderam a contento.

Quanto à segunda tirinha, precisamente no que se referem às seis perguntas correspondentes, quatro alunos responderam e, destas, uma não compreendeu as perguntas. Os outros três atribuíram resposta de modo adequado.

Após esta atividade, foram lançadas mais três perguntas em inglês: “Quais são os maiores problemas que as pessoas surdas enfrentam geralmente?”; “Por que você acha que ouvintes geralmente consideram pessoas surdas incapazes?” e “Que tipos de coisas você acredita que pode fazer para ser respeitado como ser humano?”.

Estas perguntas foram explicadas em língua de sinais, como todas as demais atividades, e obtiveram 100% de respostas, escritas em inglês, a sinalizar que, quando o surdo depara com um assunto típico de sua experiência social e cultural, parece refletir em ganhos em aprendizagem.



A última unidade foi composta em dois módulos, tendo orbitado em torno da temática de notícias extraídas de jornais e revistas. “Últimas notícias”, jargão conhecido na divulgação dos jornais, abre o módulo 1 da unidade 3. Inicia-se com uma explicação do significado para “*News*”/ notícia, e, em seguida, faz-se uma apresentação de dois tipos de “*News*”: *tabloids* e *quality papers*. Após as devidas explicações, são lançadas cinco perguntas. Cinco alunos responderam, registrando que apenas uma das respostas se relevou insuficiente.

A segunda atividade, depois da apresentação e explicação das diferenças entre *tabloids* e *quality papers*, à luz de um quadro expositivo, foi procurar na internet um exemplo de cada, mencionando três das diferenças já descritas em outros passos. Para esta atividade, houve quatro respostas, mas, em princípio, muitos não entenderam aquilo que se pretendia, ocasionando intensa interação através do bate-papo do *facebook*, de vídeos enviados e mesmo pessoalmente, já que uma aluna procurou ajuda presencial.

A terceira atividade constava de discussões a respeito de notícias e tipos de jornais. Nesta, nove alunos responderam, com grande interação sobre temas diversos, principalmente sobre o alcance das notícias da ideia de globalização. Frise-se que, neste momento do curso, houve uma queda perceptível dos participantes, com oscilação das atividades. Nas mensagens que deveriam descrever a reação diante deste módulo, apenas dois alunos enviaram comentários, ambas enfatizando o grau de dificuldade que sentiram, evidenciando-se, de modo geral, certo declínio na participação. Não outra coisa se observa nos depoimentos abaixo:

1. Tive dificuldade com a unidade 3, teve atividades com textos, eu tentei adaptar para o Português, mas mesmo assim não consegui compreender, acabei desistindo. Minha L1 é a LIBRAS, L2 o Português e estou tentando aprender o Inglês como L3, mas é difícil (estudante 8, em 13 de novembro de 2013).
2. Tive dificuldade para responder as atividades das Unidades 2 e 3. Eram muitas atividades, como eu irei traduzir todas



aquelas questões para responder, se estou sem tempo (estudante 10, em 13 de novembro de 2013).

3. A unidade 3 foi muito difícil para entender, as palavras, as frases estavam muito difíceis (estudante 4, em 13 de novembro de 2013).

Esta situação se agravou diante do último módulo, que encerrava o curso. O tema deste módulo retratava as manchetes ou *headlines*. Comentavam-se sobre a importância das manchetes e como elas influenciavam no processo de leitura, indicando até o posicionamento ideológico. Em seguida, são dados vários exemplos de manchetes. Feito isso, solicitou uma atividade a respeito de quatro manchetes, basicamente sobre o lugar em que foram publicadas, o que se podia supor pelos títulos que se refere a *tabloids* ou *quality paper*. Não houve retorno, mesmo depois da explicação em Libras, após apresentar uma definição para “Lead”, correspondente ao primeiro parágrafo da notícia. Por último, estampa-se uma notícia na íntegra, seguida de perguntas para serem respondidas em Verdadeiro ou Falso. Apenas um aluno conferiu a resposta solicitada, recorrendo à explicação em Libras.

No alusivo à mensagem, depois do término do módulo, para comentários e descrição da reação diante das atividades, apenas um aluno respondeu, dizendo que foi bom poder tirar dúvidas, salientando que sentiu muita dificuldade.

A reação dos alunos aos textos de jornais parece expressar o “medo da letra”, em uma dinâmica de transferência da experiência com as “entradas” nos textos em língua portuguesa para as “entradas” no texto em língua inglesa.

Em resumo, o que pode observar nas práticas de letramentos dos alunos surdos, envolvidos na pesquisa, sobre sua aprendizagem de língua inglesa foram os seguintes:

– as dificuldades em relação aos textos longos, mais do que no referido à complexidade interpretativa dos textos em geral;



- o interesse por expressões da cultura surda, como quadrinhos e vídeos – que não foram totalmente explorados nos módulos;
- o interesse pela língua americana de sinais, como estratégia de conforto linguístico e cultural.
- a crença que a mediação em língua de sinais permitiu uma aproximação da língua escrita.

Por fim, observou-se que muitos surdos se veem desmotivados a ingressar em um curso de inglês, devido à falta de acessibilidade em algumas instituições de línguas. Para que surdos tenham acesso a tais aulas, há de se valer de práticas de letramento que alcancem sua especificidade, encartando destaque para os aspectos visuais, lançando mão de atividades, piadas e narrativas que, igualmente, podem agasalhar uma motivação desafiadora para o aluno surdo.

Considerações finais

Este trabalho buscou destacar práticas de letramento de alunos surdos em um curso de inglês a distância no *Facebook*. Essa ferramenta, como meio, configura fator que merece relevância pelo alcance e pela potência interativa, revelando-se significativa na educação dos surdos com vista ao processo de autocrítica e autonomia em sua aprendizagem. É um meio extremamente utilizado pela cultura surda, por promoverem-se, como espaço de convivência, trocas de experiências, relacionamentos, representação social, compartilhamento de histórias, reflexões sobre sua realidade, a que se somam diferentes formas de comunicação.

Dos dados, constatamos que elementos icônicos utilizados nas tarefas destinadas aos alunos deram pistas contextuais e tiveram o papel de amenizar a resistência ao texto escrito pontuação observado entre os participantes. A mediação em língua de sinais também proporcionou um conforto e um acolhimento inicial no contato com outra língua.

Das respostas obtidas às indagações deste estudo, destaca-se a limitação do uso de questionário e das entrevistas. Inicialmente, cabe destacar a não



generalização dos dados que devem ser compreendidos como amostra de um contexto bastante específico. Ainda que entrevista fosse utilizada, permaneceu um instrumento limitado à medida que não proporcionou espaço suficiente para compreender, com detalhe maior, o ponto de vista dos participantes. Sendo assim, percebemos a necessidade de ampliar estudos sobre a aprendizagem de alunos não ouvintes em contexto digital.

Com relação ao referencial teórico, deve-se destacar a necessidade de apreender o escopo teórico dos multiletramentos para entender, por meio dessa lente, experiências letradas de alunos surdos. Essa perspectiva, bastante contemporânea, nasceu dentro de um universo que contemplava fenômenos linguísticos de pessoas oralizadas, sem levar em linha de conta os não ouvintes. Dessa forma, precisamos empreender novos estudos teóricos que discutam, mais adequadamente, o lugar dessa teoria no processo de aprendizagem de alunos de línguas adicionais.

Em geral, percebemos que os alunos surdos, participantes desta pesquisa, têm contato com a língua inglesa e procuram se relacionar com estrangeiros por meio da língua inglesa, tendo ferramentas de apoio, como Google tradutor, por exemplo, que reproduzem textos escritos.

No Brasil, infelizmente, temos poucos cursos de língua inglesa para a comunidade surda. Dessa forma, acreditamos que a pesquisa em Linguística Aplicada precisa analisar, compreender e sistematizar dados que possam auxiliar os atuais e futuros professores a discutir e problematizar a educação linguística de surdos. É urgente a necessidade de incluirmos essa questão na agenda dos cursos de Letras. Para tanto, pesquisas, à semelhança da que efetuamos, são fundamentais para compreender práticas educacionais que possam ampliar nossos saberes sobre aprendizagem de línguas para alunos não ouvintes.

Referencias

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. New London Group (COR): Routledge, 2000. VERGAMIN



COUTINHO, A. E. Surdo, professor de surdo; perspectiva histórica e situação atual. In: MOURA, VERGAMINI; CAMPOS, M. S. S. (Org.). **Educação para surdos: práticas e perspectivas**, São Paulo, S.P: Santos Editora, 2008

KALANTZIS, M; COPE, B. **Language education and multiliteracies**, 2008. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf. Acesso em 17 fev. 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. A new literacies sampler. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2007.

MONTE-MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p.37-50. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/site/E-livros/Se%20hace%20camino%20al%20andar-reflexoes%20em%20torno%20do%20ensino%20de%20espanhol%20na%20escola.pdf>. Acesso em 15 jun. 2014.

MONTE-MÓR, W. **Eu e o outro: imagens refletidas: um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas**, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/view/703/534>. Acesso em 4-4-2013.

OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás!/: As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos**. 2007.254f. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) – Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R: Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, A. D. **O aluno surdo na sala de aula inclusiva de língua inglesa**. 2012. 193f. (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Goiás.



SOARES, M. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? **Revista Pátio**. Porto Alegre: Pallotti Editorial, ano IX, n.34, p.50-52, mai/jul 2005.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory in practice in the new literacy studies. In: MARTIN-JONES, M; JONES, K. **Multilingual literacies: reading and writing different words**. Philadelphia: John Benjamins B.V., 2000, p.17-29.

Recebido em 20 de janeiro de 2014.

Aprovado em 15 de junho de 2014.

Priscila Aparecida Moraes Henkemaier Xavier

Formada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus Sinop.

E-mail: prisapmhx@gmail.com

Dánie Marcelo de Jesus

Doutor pela Universidade Católica de São Paulo. É docente do curso de Letras/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Vice-cordenador do GT Linguagem e Tecnologia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística no biênio de 2014 a 2016. Secretário da Associação Brasileira de Linguística Aplicada. Atualmente desenvolve uma pesquisa de estágio Pós-doutoral na Universidade de São Paulo.

E-mail: daniepuc@gmail.com

Tatiana Wonsik Recompensa Joseph

Professora de dança na Universidade Federal de Santa Maria. Desenvolveu pesquisas com arte e cultura surda junto ao Programa de Pós-Graduação de Cultura Contemporânea na Universidade Federal de Mato Grosso. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Composição Coreográfica e Processos Criativos/Arte e Cultura Surda. Suas principais áreas de atuação concentram-se na prática de dança, criação em dança contemporânea, arte e cultura surda.

E-mail: twonsik@gmail.com