

LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E ESCRITA NO ENSINO PARA SURDOS

ORG. OSILENE MARIA DE SÁ E SILVA DA CRUZ

LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E ESCRITA NO ENSINO PARA SURDOS

INES

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



GOVERNO DO BRASIL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

**INSTITUTO NACIONAL
DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Solange Rocha

**DEPARTAMENTO DE
ENSINO SUPERIOR**

Elizabeth Serra Oliveira

**COORDENAÇÃO DE
PÓS-GRADUAÇÃO**

Valéria Campos Muniz

**DEPARTAMENTO DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO,
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO**

André Lima Cordeiro

**COORDENAÇÃO DE PROJETOS
EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS**

Danielle Coelho Lins

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS

Erika Winagraski

**COORDENAÇÃO GERAL
DE PUBLICAÇÕES INES**

André Lima Cordeiro

Danielle Coelho Lins

Erika Winagraski

COMISSÃO EDITORIAL INES 2023

André Lima Cordeiro

Danielle Coelho Lins

Erika Winagraski

Luciane Cruz Silveira

Marcia Regina Gomes

Maria Inês Batista Barbosa

Patrícia Luiza Ferreira

Rezende-Curione

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E
ESCRITA NO ENSINO PARA SURDOS**

Turma 2020-2022

DESIGN GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Partners Comunicação

Ficha catalográfica

L755 Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos /
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (Org.); Paula Tatiane
Rocha dos Santos (Ilust.); Matheus Augusto Oliveira Medeiros
(Colab.).— Rio de Janeiro: INES, 2023.
370 p. : il. color.

ISBN 978-85-63240-20-0

1. Surdos - Educação. 2. Língua Brasileira de Sinais. 3.
Língua Portuguesa. 4. Ensino. 5. Metodologia. I. Título. II. Cruz,
Osilene Maria de Sá e Silva da. III. Santos, Paula Tatiane Rosa
dos. IV. Medeiros, Matheus Augusto Oliveira.

CDD 371.912

SUMÁRIO

- Apresentação **7**
- Autores **09**
- Qual é a moral? O ensino de língua portuguesa para surdos em perspectiva bilíngue a partir do gênero textual fábula **17**
- Princípios e práticas bilíngues em implementações pedagógicas e políticas de acesso à escolarização de alunos surdos da educação básica do Ines-RJ em contexto (pós)pandêmico **57**
- Contos de fadas na educação de surdos: reflexão sobre “João e Maria” e uma questão de resistência **83**
- Literatura lúdica como estratégia para ensinar libras aos alunos surdos da eja: uma busca pelo acervo para este fim **105**
- Leitura para o aluno surdo – Uma oficina de leitura e escrita **131**
- Prática de ensino com aluno surdo no segmento eja: promovendo resgate de identidade **151**
- O estudo do gênero textual entrevista no ensino fundamental e a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato dos fatos **199**

- O uso da tecnologia do *WhatsApp* nas aulas de língua portuguesa num ambiente inclusivo: um recurso desafiador educacional **227**
- Língua terena de sinais: Conhecer para preservar **256**
- Contação de história: atividade literária para surdos nos anos iniciais **275**
- Mediação pedagógica com um aluno surdo-autista: da aquisição linguística a habilidades de leitura e produção textual **305**
- Compreensão do imaginário e do real no texto literário infantil: proposta de unidade didática para classe de educação infantil com surdos e ouvintes. **345**
- Conhecendo o trânsito, regras e sinalizações: unidade didática em perspectiva bilíngue para alunos surdos **387**
- Percursos para o letramento de crianças surdas com comprometimentos cognitivos **417**

Apresentação

Com muito orgulho e prazer, apresentamos o primeiro e-book contendo Trabalhos de Conclusão do Curso de Pós-graduação Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos¹, realizado no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES).

Há que se ressaltar a importância da pesquisa em um Instituto considerado referência na área de educação de surdos, com foco no ensino bilíngue, em que duas línguas devem transitar igualmente – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa. Por isso, neste curso, alunos, docentes e intérpretes convivem em constante reflexão sobre o que permeia o contexto de uma educação bilíngue, trazendo conceitos e práticas desejadas em contextos em que alunos surdos e ouvintes devem conviver harmonicamente amparados por seus direitos pedagógicos e linguísticos, em escolas bilíngues para surdos e em escolas regulares com classes bilíngues.

O desafio é grande para todos os envolvidos e preocupados em promover qualidade de ensino e aprendizagem: aos gestores, aos profissionais docentes e intérpretes, familiares. Embora a luta por garantias para essa qualidade pareça longa, ainda há muito o que se refletir, concretizar.

Este volume apresenta uma coletânea de trabalhos desenvolvidos por concluintes da turma de 2020-2022 e homenageia a aluna Rebecca Gonçalves Machado (in memoriam), filha do INES desde sua graduação e que iniciou o curso conosco, entretanto nos acompanha de outro plano, observando nossas ações, nossos exemplos e nossas reflexões.

Os artigos foram elaborados juntamente com seus orientadores e que passaram por avaliação dos orientadores e de um avaliador convidado, estando, portanto, os conteú-

1 Informações sobre o curso disponíveis em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/ensino-superior/sobre-o-departamento/arquivos-lato-sensu/lingua-portuguesa-leitura-e-escrita-no-ensino-de-surdos/lingua-portuguesa-leitura-e-escrita-no-ensino-de-surdos>.

dos e a apresentação totalmente de acordo com os proponentes.

Como todo trabalho pedagógico, mãos se reúnem para a edificação e a Coordenação de Pós-graduação contou com a participação e o apoio de mãos fortes e comprometidas: Matheus Augusto Medeiros, Paula Tatiane Santos, alunos de cursos de Graduação e de Pós-graduação que se dedicaram na organização deste volume; Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico (DDHCT/INES), nas pessoas de Jean Fuglino e Danielle Lins, que não mediram esforços para essa conquista; aos docentes/orientadores, que acreditaram neste projeto e autorizaram a publicação.

Boa leitura e tenham em mente: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (Paulo Freire)

Osilene Cruz

Autores

Adriana Fabrício Correia Da Silva

<http://lattes.cnpq.br/5263210551007201>

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) (2019); Pós Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022

Aline Cristine Xavier da Silva Castro

<http://lattes.cnpq.br/3652762537089245>

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2002); Mestra em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004) – UERJ; Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). – UERJ. Atualmente é professora da Faculdade de Pedagogia do magistério superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos e lidera a pesquisa “A Literatura Infantil No Desenvolvimento Cultural Da Criança Surda”.

Aline Fernanda Alves Dias

<http://lattes.cnpq.br/6294154119018575>

Possui graduação em Letras, habilitação português-italiano e suas respectivas literaturas, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui aperfeiçoamento em Didática do Ensino de Língua Italiana como L2 pela Università degli Studi della Basilicata. É mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente leciona no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde desenvolve pesquisa sobre estratégias de ensino de Língua Portuguesa para surdos. Interessa-se pelos seguintes temas: sintaxe das línguas naturais (com ênfase na sintaxe da língua portuguesa e da língua de sinais brasileira); construções de tópico nas línguas naturais; processamento linguístico, aquisição da linguagem e Teoria da Gramática.

Ana Cristina De Melo Lacerda

<http://lattes.cnpq.br/7427104332524738>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (2018); Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Internacional Signorelli (2019); Pós Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022; Trabalha como professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro desde o ano de 1999, com experiência na área da Educação com turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais com Letramento e Alfabetização. Atualmente trabalha com turma de AEE no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Alberto José Sampaio (Pavuna-RJ). Atualmente, está cursando Especialização no Curso de Pós-graduação em Libras: Ensino Tradução e Interpretação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou como colaboradora, mediadora, docente no Projeto Ruralibras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro 2017/2018). Tem experiência como intérprete de Libras na no atendimento acessível da Ótica Cris Vision (2019).

Andressa Costa Ottoni Matheus

<http://lattes.cnpq.br/3748760750439072>

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Barra Mansa – (UBM) 2019; Pós-graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) 2022. Formada no Curso de Extensão de Formação Continuada do Profissional Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais – Libras – Língua Portuguesa (TILSP): Nos espaços de Educação Superior, em caráter de aperfeiçoamento profissional pelo (INES) – 2019. Em setembro de 2021, começou a trabalhar na Diretoria de Acessibilidade (Daces/DAC) da Universidade de Brasília (UnB).

Barbara Louise Melo Aquilino

<http://lattes.cnpq.br/3470916371467259>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida UVA – (2019). Pós-Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022. Tem experiência na área de Educação.

Carla Da Silva Souza

<http://lattes.cnpq.br/2986160699717650>

Graduada em Ciências Contábeis; Graduada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (2018); Mestre em Diversidade e Inclusão; linha de pesquisa Produção de Materiais e Novas Tecnologias. Autora de histórias infantis e juvenis paradidáticas; Pós-Graduada em Bilinguismo pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (2018); Pós Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022; Possui duas publicações em Anuários de professores Bilíngues I PROBIS - Utilizando Imagens e Textos Paradidáticos para o desenvolvimento cognitivo de alunos surdos – métodos e estratégias bilíngues de ensino e DIDAPS desenvolvimento de instrumentos didáticos acessíveis na perspectiva surda.

Daniele Martins de Carvalho

<http://lattes.cnpq.br/6931576644315129>

Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2012); Graduada em Pedagogia pela UNYLEYA EDITORA E CURSOS S/A(2019); Especialização em Formação de Leitores pela Faculdade Internacional Signorell - (2016). Atualmente é Professora de Português do Educandário Baptista Moraes. Pós-Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Leitores.

Elaine Lins Honório

<http://lattes.cnpq.br/4026890127774030>

Graduada em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ - (2008); Pós-Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Elize Gotzens Vieira Barros

Pós-Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022.

Erliandro Félix Silva

<http://lattes.cnpq.br/1202927239516016>

Graduado em Logística pela Universidade Cruzeiro do Sul – 2019; Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFRJ) – 2021; Especialização em Libras pela Faculdade Futura – 2019; Mestre pela Universidade de Taubaté – 2022; Pós-Graduado em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022. Atualmente trabalho como servidor técnico-administrativo em educação, na função de assistente de aluno, no Instituto Federal de São Paulo – Campus Itaquaquecetuba (IFSP-ITQ).

Lais Lopes Neo

<http://lattes.cnpq.br/3129242331769811>

Graduada em Língua Portuguesa/ Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) -2020; Pós-Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022.

Luciane Nascimento Reis de Araujo

<http://lattes.cnpq.br/7791986724995928> Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Cidade – UniverCidade (2010). É especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Alfa América (2020) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2022). Pós-Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022. Profissionalmente, já atuou como educadora no Projeto Mais Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Tem interesse em: Educação Especial, com ênfase em Educação Inclusiva, Educação Bilíngue para Surdos e Psicopedagogia Clínica e Educacional.

Marcia Ferreira Monteiro dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/5879748134452230>

Graduada em Língua Portuguesa/ Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá (2006); Pós Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022; Pós-Graduada em Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue (INES) 2022. Atualmente é professor I – Secretaria de Estado de Educação lecionando disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa para turmas dos Ensinos Fundamental e Médio.

Márcia Ventura Baptista Diniz Pós-Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022.

Maria Inês Castro Azevedo

<http://lattes.cnpq.br/6036089135075999>

Bacharela e Licenciada em Letras:Português-Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981). Mestra em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(1990) e Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997). Tem significativa experiência como docente no Ensino Superior e Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Atuou como Coordenadora de Curso de Letras em instituição privada de Ensino Superior. Atualmente é Professora Adjunta de Língua Portuguesa no Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

<http://lattes.cnpq.br/8086836093429390>

Graduada em Letras - Português/ Inglês; Especialista em Atualização Pedagógica UFRJ; Mestra em Estudos Linguísticos/Estudos de Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – 2003; Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) - PUC SP – 2012. Atualmente, é professora Adjunta de Língua Portuguesa como L1 e L2 no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES/RJ para o curso de Pedagogia presencial e a distância (docência e orientação de TCC) e para os cursos de Pós-Graduação do INES (docência e orientação de TCC). Atua como professora permanente do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF/CMPDI e como professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão - UFF/PPGCTIN. Outras áreas de atuação envolvem o ensino de Língua Inglesa, de ensino de Língua Portuguesa como L1 e L2, Estudos de Tradução, elaboração de material didático, análise do discurso, redação acadêmica, metodologia de pesquisa. Coordenadora da Pós Graduação (lato e stricto sensu) do INES até 2022.

Rosa Maria Borba da Cruz

<http://lattes.cnpq.br/1172300882949170>

Graduada em Pedagogia no Instituto Nacional de Educação de Surdos RJ 2015; Curso de LIBRAS no Instituto Nacional de Educação de Surdos (2008); Pós-Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022; Colaboradora na Pesquisa Manuário do Instituto Nacional de Educação de Surdos desde 2013; Uma das representantes do corpo discente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) 2014. Experiência em mediação desde 2015, atuou em escola pública e atualmente em escola privada Curso em Secretariado Escolar, 50 horas Curso Básico em Primeiros Socorros pela Cruz Vermelha.

Roseane Monteiro Dos Santos Adão

<http://lattes.cnpq.br/8854425113301032>

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ) 1992; Graduada em Pedagogia pela Faculdade Fortium – (2017); Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – 1996; Pós-Graduada em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino para surdos (INES) 2022. Atualmente é professora no ensino fundamental de Língua Portuguesa da Prefeitura do Rio de Janeiro e da Prefeitura de Guapimirim, professor assistente – Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário e professor assistente – Conservatório Brasileiro de Música e consultora nas áreas de educação infantil, alfabetização e letramento da FTD Editora. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, alfabetização, letramento educação infantil e extensão universitária.

Tiago da Silva Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/3322866418762363> Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), Mestre e Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006 e 2011). Atuou como professor do ensino fundamental da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e na graduação da Faculdade de Formação de Professores da FEBF – Uerj. Atuou como coordenador do curso on-line de Pedagogia, integrando a equipe do NEO (Núcleo de Educação

Online) do Instituto Nacional de Educação de Surdos. No Doutorado em Letras pela Puc-Rio, investigou as características do internetês, além de ressaltar a importância de seu estudo mais aprofundado para aproveitamento em diversas áreas de conhecimento, principalmente na educação. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase no tratamento da linguagem nas novas tecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: internet, ensino, abreviaturas, escrita e léxico. Orientou por quatro anos trabalhos monográficos de pós-graduação em novas tecnologias aplicadas à educação pelo Laboratório de Novas Tecnologias, da UFF.

Wilma Favorito

<http://lattes.cnpq.br/2160276775282995>

Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e Doutora em Linguística Aplicada (Educação Bilíngue) pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Atualmente é professora associada do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: educação bilíngue para surdos; português como segunda língua para surdos.

QUAL É A MORAL? O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS EM PERSPECTIVA BILÍNGUE A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL FÁBULA

Erliandro Felix Silva
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

RESUMO: No ano em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) completa 20 anos de reconhecimento como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, evidencia-se sua importância como identidade cultural e linguística dessa comunidade. Ainda assim, é grande a carência de estratégias de ensino voltadas para alunos surdos e de materiais didáticos adequados para esses aprendizes. Neste trabalho, apresentamos uma proposta de Unidade Didática (UD), baseada em um Plano de Atividades (MORAIS, CRUZ, 2020), que tomou como base oficial as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos e surdocegos (BRASIL, 2021), mais especificamente, o Caderno II, coordenado pela pesquisadora Maria Cristina da Cunha Pereira. A proposta da UD busca contemplar as necessidades pedagógicas de alunos surdos, matriculados no Ensino Fundamental I, em um contexto de educação em perspectiva bilíngue, no qual a Libras é ensinada como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. O levantamento teórico e metodológico conta com pesquisadores que ressaltam a importância do ensino bilíngue e do respeito à Libras como L1 dos surdos (CAMPELLO, 2008; ZANELLA, 2015), além de estudiosos que demonstraram experiências formativas com o uso de fábulas na educação de surdos (SANTOS, BARBA, VELANGA, 2015; PIMENTA, 2015; MORAIS, LACERDA, 2020). O Plano de Atividades (PA) caracteriza-se como um recurso estratégico para guiar e pautar o trabalho do professor, que pode dividir o conteúdo em três etapas: Apresentação, Detalhamento e Aplicação, conforme estudos de Ramos (2004), destacando-se, sempre, a construção do conhecimento a partir da Libras para a proficiência em Língua Portuguesa escrita. A produção é constituída por uma fábula A raposa e as uvas, apresentada de forma impressa em Libras, interpretada pelo autor Erliandro Felix, com o uso de imagens relacionadas a determinadas partes da história, e em Língua Portuguesa escrita. As atividades propostas consideram a presença de elementos multimodais e multis-

semióticos, visando à compreensão e produção do discente surdo em Libras e na modalidade escrita.

Palavras-chave: Fábulas; Ensino de Língua Portuguesa; L2; Educação de Surdos.

ABSTRACT: In the year in which the Brazilian Sign Language (Libras) completes 20 years of recognition as a means of communication and expression of the deaf community, its importance as a cultural and linguistic identity of this community becomes even more evident. Even so, there is a great lack of teaching strategies aimed at deaf students and adequate teaching materials for these learners. In this research, we present a proposal for a Didactic Unit (UD), based on an Activities Plan (MORAIS, CRUZ, 2020), which took as an official basis the Curricular Guidelines for Teaching Portuguese as a second language for the Deaf and Deafblind (BRASIL, 2021), more specifically, Book II, coordinated by the researcher Maria Cristina da Cunha Pereira. The UD proposal seeks to address the pedagogical needs of deaf students, enrolled in Elementary School I, in a context of education in a bilingual perspective, in which Libras is taught as a first language and Portuguese as a second language. The theoretical and methodological survey has researchers who emphasize the importance of bilingual education and respect for Libras as the L1 of the deaf (CAMPELLO, 2008; ZANELATO, 2015), as well as scholars who have demonstrated formative experiences with the use of fables in the education for deaf students. (SANTOS, BARBA, VELANGA, 2015; PIMENTA, 2015; MORAIS, LACERDA, 2020). The Activity Plan

(PA) is characterized as a strategic resource to guide the teacher's work, which can divide the content into three stages: Presentation, Detailing and Application, according to Ramos studies (2004), highlighting, always, the construction of knowledge in Libras aiming the proficiency in written Portuguese. The production consists of a fable The fox and the grapes, presented in printed form in Libras, interpreted by the author Erliandro Felix, with the use of images related to certain parts of the story, and in written Portuguese. The proposed activities consider the presence of multimodal and multisemiotic elements, seeking the deaf student's understanding and production in Libras and in the written modality.

Keywords: Fables; Portuguese Language Teaching; L2; Deaf Education.

Introdução

Avanços recentes, que se intensificaram após a oficialização da Libras como língua de comunicação, expressão e instrução da Comunidade Surda (BRASIL 2002; 2005), têm pautado políticas e estratégias para a criação de atividades formativas baseadas em recursos visuais e em conteúdos que contribuem para a construção da identidade de pessoas surdas. Apesar desses avanços, autores como Pimenta (2015) ressaltam o fato de que as escolas, de um modo geral, continuam oferecendo apenas a língua portuguesa como língua de instrução a todos os estudantes, sejam surdos ou ouvintes, não se preocupando com as especificidades linguísticas dos diferentes perfis de alunos.

Diante dessa realidade, constata-se a necessidade de promover a facilitação da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua pelo aluno surdo, no ambiente da sala de recursos multifuncionais, sendo necessário, para isso, que este aluno seja usuário da sua língua natural e a tenha estruturalmente organizada – o que nem sempre acontece. Concordamos com Fernandes (2006, p. 16) quando afirma que “para os surdos, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA” (PIMENTA, 2015, p. 94).

Por essa razão, o ensino oferecido aos surdos deve ser repensado, sob o viés da perspectiva bilíngue – Libras e português escrito, uma vez que as experiências visuais são fundamentais para a construção de significados acerca de sua vida e seu contexto sócio-histórico (PIMENTA, 2015; CRUZ e PINHEIRO, 2020). Nesse sentido, amparados por pesquisadores como Santos, Barba e Velanga (2015), Cruz e Morais (2020) e Morais e Lacerda (2020), defendemos a utilização de gêneros textuais na educação de surdos, de modo que o ensino seja pautado no texto e nos significados articulados com os contextos.

Neste trabalho, buscamos refletir sobre a importân-

cia do desenvolvimento de atividades formativas que considerem a construção de uma educação de surdos formadora e libertadora (FREIRE, 2019), tendo em vista a contextualização dos conteúdos, o respeito e a valorização da Comunidade Surda, por meio do ensino bilíngue, em que se pautem a Libras como a primeira língua ou L1 e a Língua Portuguesa escrita como a segunda língua ou L2 (BRASIL, 2005; 2015; 2021). Nossa proposta se volta a estudantes surdos matriculados no Ensino Fundamental I em um contexto bilíngue – Libras e Português escrito.

Acompanhamos o raciocínio de Pimenta (2015, p. 94), com relação à modalidade de ensino bilíngue que supõe que “[...] o surdo deve ser exposto, o mais precocemente possível, a sua língua natural, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem”.

Visando contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do aprendiz surdo, recorreremos ao gênero textual fábula e propomos uma sequência de atividades didáticas que compreende seis oportunidades formativas. Embasamo-nos em uma revisão bibliográfica de trabalhos que defendem esse gênero como uma importante oportunidade para a construção de sentidos para os surdos, em diálogo com seu contexto social. Propomos o trabalho com a fábula “A Raposa e as Uvas”, com base no que propõem a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos e surdocegos (BRASIL/MEC, 2021). Voltamos a elaboração da proposta para alunos surdos e surdocegos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à organização do trabalho, inicialmente, apresentamos uma análise das contribuições de autores importantes que pautaram seus estudos na educação de surdos no país, relatando algumas evidências que mostram os principais obstáculos de surdos e de professores desse público-alvo. Em seguida, abordamos as fábulas como um gênero importante e possível de ser utilizado na educação de sur-

dos, por meio de pesquisas que a trataram como uma estratégia de ensino e aprendizagem. Na sequência, apresentamos os percursos e as estratégias utilizados para produzir a Unidade Didática, bem como a forma como a fábula pode ser trabalhada com os alunos, ao longo de seis oportunidades formativas. Finalmente, apresentamos nossas Considerações Finais e as Referências.

1. Ensino de português como L2 para surdos e educação bilíngue no Brasil

Diversos são os avanços que permeiam a educação de surdos no contexto atual, desde a oficialização da Libras, como língua da Comunidade Surda brasileira, até a inclusão da educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei 14.191/2021 (BRASIL, 2021), ou seja, é cada vez maior o reconhecimento e a valorização da educação bilíngue e da inclusão dos surdos em nossa sociedade, em espaços nos quais eles possam exercer a sua língua, como um direito básico, fundamental e garantido.

Para o desenvolvimento do trabalho, estudos de Moraes e Cruz (2020) trouxeram contribuição, pois as autoras propõem que materiais didáticos para aprendizes surdos sejam autênticos e planejados em um Plano das Atividades (PA), buscando articular conteúdos gramaticais com as especificidades linguísticas dos educandos surdos, de modo que sejam adequados, construindo, de fato, aprendizagens significativas.

Nesse sentido, Moraes e Cruz (2020) ressaltam a importância do desenvolvimento de materiais que ofereçam suporte ao trabalho do professor atuante com alunos no contexto de educação bilíngue, mediante utilização de recursos visuais e exploração dos conhecimentos previamente adquiridos pelos estudantes. Conforme defendem as pesquisadoras:

No contexto escolar, é importante que os educadores e participantes do processo de ensino-aprendizagem desse

aluno estejam atentos à seleção e produção de material didático a ser utilizado com esse aprendiz, buscando, sobretudo, que os textos sejam contextualizados e compreendidos, por meio de recursos visuais adequados e de pistas imagéticas que levem o aprendiz a uma leitura autônoma e eficaz (MORAIS; CRUZ, 2020, p. 208).

A devida contextualização, em busca de autonomia eficaz do aprendiz, conforme o fragmento observa, também é considerada na composição dos materiais que buscam a orientação para o ensino de Língua Portuguesa como L2 a alunos surdos. Considerando-se os pré-requisitos que envolvem a educação de surdos, tais como o ensino mediado pela Libras e a apresentação de conteúdos que valorizem e explorem a visualidade, é crucial que se considere a Pedagogia Visual, um trabalho por meio do qual as imagens são “deco-dificadas enquanto signos e utilizadas de maneira a valorizar a experiência visual dos alunos” (ZANELATO, 2015, p. 1).

Anteriormente a Zanellato (2015), Campello (2008) já apontava para essa bandeira da Comunidade Surda, na luta política por direitos e reconhecimento social. Por essa razão, acreditamos que estratégias pedagógicas devem ser definidas, tendo em vista as necessidades práticas, diárias e contextuais de alunos surdos, sem que nos esqueçamos de suas especificidades linguísticas e culturais. Cruz e Pinheiro (2020) apresentam e explicam três pilares para a educação de surdos: a língua de sinais, a visualidade e o conhecimento prévio, sem os quais o professor ou mediador pode se defrontar com problemas, sobretudo aqueles que se remetem à identidade dos discentes surdos, promovida e incentivada por meio desses pilares.

Para abordar mais profundamente a produção de atividades voltadas para alunos surdos, Moraes e Cruz (2020) desenvolveram uma sequência didática que corrobora para a produção de sentidos entre a Língua Portuguesa e a Libras, ressaltando a importância da criação desses materiais, sobretudo, para serem utilizados no ensino bilíngue para surdos. Assim, os gêneros textuais são abordados, tendo em

vista seu potencial na repercussão de construções positivas de aprendizagem, colocando em diálogo os saberes dos estudantes e os conhecimentos oferecidos pelas escolas. Conforme defendem as autoras:

É importante garantir o foco na prática social da linguagem, isto é, no significado e no uso da língua em situações reais de comunicação, promovendo o incentivo à leitura mais autônoma e ao amplo desenvolvimento da competência comunicativa, possibilitado pelo uso de textos autênticos que representam propósitos comunicativos específicos, fundamentais para a composição das Unidades Didáticas (MORAIS; CRUZ, 2020, p. 221).

É nessa proposta em que nos baseamos para construir nossa unidade didática que articula o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos ao gênero textual fábula. Morais e Cruz (2020) recorrem a Ramos (2004), pesquisadora preocupada com o ensino de línguas baseado em gêneros textuais em três etapas – Apresentação, Detalhamento e Aplicação, conforme apresentado em Cruz (2016, p. 141):

Apresentação	Detalhamento	Aplicação
<p>Acesso às informações gerais sobre o gênero, como por exemplo, onde normalmente ele circula, o objetivo ou propósito, os participantes desse evento comunicativo e suas relações, e os contextos onde o gênero é produzido e por que é produzido.</p>	<p>Identificação dos aspectos gerais e específicos do gênero, tendo como base a compreensão e produção geral e detalhada, as questões relativas a aspectos léxico-gramaticais particulares do gênero, por exemplo: tempo e modo dos verbos, palavras mais comuns, a estrutura do gênero e seus significados.</p>	<p>Materialização do gênero. A partir da assimilação das características do gênero, por meio de retomada da idéia e do conceito como um todo, o aluno se apropria do conceito e tem condições de produzi-lo efetivamente.</p>

Quadro 1: Síntese das fases de ensino de gêneros textuais em Cruz (2016, p. 141, com base em Ramos (2004)).

Pensando na efetividade da organização das unidades didáticas e da importância do trabalho com a ludicidade e gêneros textuais de comum conhecimento das crianças, passamos a ressaltar alguns trabalhos que reforçam a aplicabilidade das fábulas para o ensino da L2 para surdos.

2. O gênero fábula e suas contribuições no ensino para surdos

As fábulas são consideradas textos abrangentes, que podem ser apresentados a pessoas de diferentes faixas etárias, fazendo com que se interessem pelas histórias e pelos conteúdos nelas apresentados, relacionando-as com seus conhecimentos prévios e do cotidiano. Pimenta (2015, p. 106) define o gênero textual fábula como “[...] um gênero textual narrativo ficcional, alegórico, com personagens representadas por animais, plantas personificadas e sempre contendo uma lição de moral”. Em geral, as fábulas são consideradas atraentes, principalmente para as crianças, por trazerem como personagens animais em situações humanas. Além disso, elas são de fácil assimilação e possuem uma rápida construção, mantendo uma relação de suspense do início da narrativa até seu final (VIEIRA, 2007).

De acordo com Vieira (2007), é difícil precisar quando esse gênero surgiu na história. Ele pode ser definido como um tipo de conto, divertido, ao mesmo tempo em que apresenta um conteúdo moralizante. A origem do termo fábula é latina e suas expressões mais representativas estão nas obras de Fontaine e Esopo. Assim como as fábulas têm sido utilizadas de forma satisfatória na educação de ouvintes, também podem contribuir no contexto da educação de surdos, como aponta Oliveira (2021, p. 12), de que o gênero fábula

(...) oportuniza aos estudantes surdos trazerem suas visões de mundo para a sala de aula. Por meio de cada entendimento sobre as fábulas, eles podem demonstrar suas emoções, expressando seus sentimentos em relação à moral da história, ampliando

o próprio conhecimento do Português, por meio de leitura e conseqüentemente, sua interpretação pessoal, diante da realidade e da vivência de cada um.

Conforme assevera Oliveira (2021), o trabalho com as fábulas ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, uma vez que torna possível o mergulho no „mundo da imaginação”, com o prazer pela leitura. Assim, as fábulas podem se tornar articuladores importantes para o estímulo ao pensamento crítico, tendo em vista sua comparabilidade entre os saberes já construídos pelos alunos, seu repertório social e os saberes ensinados no espaço escolar, incorrendo em uma proposta que possibilita o questionamento nas diferentes realidades pelas quais esses alunos transitam. A partir do trabalho com a fábula “A lebre e a tartaruga”, Oliveira (2021) considera ter sido possível, em sua experiência, motivar a adoção de práticas investigativas e interpretativas pelos alunos, o que auxilia na aprendizagem da língua portuguesa como L2 desses estudantes.

Considerando a importância da promoção do ensino bilíngüe para alunos surdos e o aprendizado de Língua Portuguesa como L2, pautamo-nos na proposta de Pereira (2021), ao coordenar um grupo de professores cujo trabalho está embasado em uma política nacional publicada pelo Ministério da Educação¹ e intitulado Diretrizes Curriculares para o ensino de português como segunda língua para surdos e surdocegos.

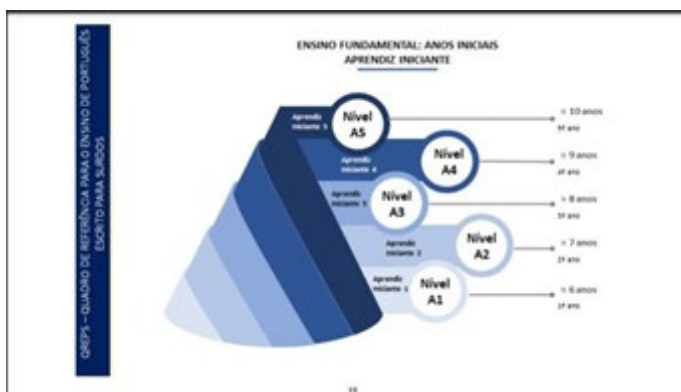
1 Para acesso aos cadernos, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>. Acesso em 12 jan 2022.

Figura 1: Caderno II - Diretrizes para o ensino de português a surdos e surdocegos - Capa



Sugestões envolvendo o uso de fábulas aparecem no Caderno II², que apresenta propostas de conteúdos (competências, habilidades, objetos de aprendizagem) voltadas a alunos surdos e surdocegos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Figura 02).

Figura 2: Caderno II - Diretrizes para o ensino de português a surdos e surdocegos



Uma análise preliminar no referido caderno mostrou que a palavra fábula é citada 82 vezes no documento, o que confirma a importância do trabalho com esse gênero na educação de crianças nesse segmento do Ensino Fundamen-

² Caderno II disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAIIISBN2906.pdf. Acesso em 12 jan 2022

tal. Assim, é possível compreender o incentivo e a recomendação do uso das fábulas na educação de surdos e surdocegos, no cenário do ensino bilíngue, com foco nas habilidades de leitura e produção textual no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Como consta no documento das Diretrizes Curriculares, o trabalho com fábulas pode permitir o desenvolvimento de diversas competências, dentre elas: i) o reconhecimento de textos literários como parte do mundo do imaginário que carrega uma dimensão lúdica e de encantamento; ii) a produção de palavras isoladas, expressões e pequenos textos em Libras e em português escrito (na modalidade manuscrita, impressa ou digital) de forma espontânea; e iii) a compreensão de recursos expressivos que ligam palavras no texto, de acordo com as classes de palavras a que pertencem (artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos etc.), sem a preocupação com sua categorização ou classificação (PEREIRA et al., 2021).

Autores como Santos, Barba e Velanga (2015), Pimenta (2015), Morais e Lacerda (2020), Santos (2021) e Rodrigues (2021) ressaltam oportunidades formativas que levaram em consideração o uso de fábulas nas atividades de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Santos (2021) defende, inclusive, a falta de problematização da língua portuguesa no ensino destinado às crianças surdas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme aponta essa autora, há uma preocupação demasiada no ensino da leitura e da escrita, mas esse status de segunda língua não é verificado, ou seja, as crianças surdas passam a ser alfabetizadas em língua portuguesa, como sua primeira língua, quando entram no ensino regular, o que é incorreto, de acordo com o ideário do ensino bilíngue, diante da necessidade da construção de um repertório anterior em Libras como L1.

Assim, a autora indica a importância das sequências didáticas como oportunidades de aprendizagem gradativas e que envolvem os alunos ao longo da explicitação dos objetivos dessas atividades e das dificuldades explicitadas por eles.

Por esse motivo, explicita as tensões que envolvem os usos da L1 e da L2 no ensino para crianças surdas:

Discutir sobre as interações comunicativas que envolve a Libras e a Língua Portuguesa escrita no contexto da educação dos estudantes surdos é fundamental no processo de aquisição da leitura e escrita do português como segunda língua. Temática que norteia a prática de letramento da criança surda. Contudo, o que se percebe são estratégias pedagógicas adotadas pela escola regular que desconsidera a capacidade linguística deste público preocupando-se, apenas, em alfabetizá-los na Língua Portuguesa. Reflexo de uma educação que privilegia a codificação e decodificação de símbolos gráficos. (SANTOS, 2021, p. 17-18)

Com a apresentação da fábula “A tartaruga e a águia”, Morais e Lacerda (2020) puderam avaliar a proficiência de surdos com diferentes níveis de compreensão da Libras, por meio da apresentação de um vídeo sinalizado e, após, da produção de perguntas e respostas sobre os conteúdos da história. Por sua vez, Santos, Barba e Velanga (2015) ressaltam a importância da criação de atividades relacionadas às necessidades de socialização e inclusão da Comunidade Surda, uma vez que as conquistas recentes, em relação à língua e inserção social têm representado desafios e oportunidades, sobretudo, no âmbito educativo. Os autores relatam uma experiência com alunos em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Ji-Paraná (RO), por meio de diferentes recursos, sobretudo aqueles pautados na necessidade de representação visual, pois a Libras é uma língua viso-espacial.

A professora do AEE trabalha com diversas atividades, sendo que todas são visuais, a que tem mostrado boa aceitação e interesse dos alunos surdos e com histórias e fábulas. A professora primeiro mostra aos alunos a história em DVD em LIBRAS. Depois eles fazem o reconto desta história. Após encenarem os fatos utilizando fazem a sequência, organizam e contam cada parte da

história. Depois a professora as escreve uma a uma na lousa, sinaliza em LIBRAS, os instrutores também fazem o mesmo (SANTOS; BARBA; VELANGA, 2015, p. 13209).

Ao apresentar a fábula “A cigarra e as formigas”, Pimenta (2015) destaca a importância do desenvolvimento de atividades organizadas de forma sequencial e gradativa. Inicialmente, a fábula foi apresentada em Libras por meio de vídeo sinalizado, reproduzido diversas vezes até a compreensão mínima do conteúdo. A atividade de Pimenta (2015) ocorreu em três momentos: i) apresentação de vídeo com a fábula em Libras e a exploração dos termos desconhecidos ante a correspondência entre a Libras e a Língua Portuguesa e debate sobre as características dos personagens principais; ii) leitura silenciosa da fábula, com a anotação escrita das palavras desconhecidas, interpretação em Libras pelos alunos; e iii) reapresentação do vídeo da fábula em Libras, com o estímulo do reconto em português escrito.

O referido autor avalia como benéfica a atividade, uma vez que promove a interação entre as línguas, tendo como base a Libras. Esse respeito à língua natural da Comunidade Surda é essencial para uma aprendizagem efetiva da língua portuguesa, conforme demonstra a autora:

Com a mediação da Libras, elas puderam grafar as palavras em uma sequência próxima da história relatada, o que reforça a importância da construção do conhecimento primeiro na sua língua natural, para depois aprender a Língua Portuguesa escrita como L2, a partir do sentido que as palavras passam a ter para elas (PIMENTA, 2015, p. 105).

Em suma, Pimenta (2015) promoveu cerca de três oportunidades nas quais a fábula foi escrita e reescrita durante o processo formativo. Em cada momento, foi possível perceber dificuldades e possibilidades na sistematização e melhor aproveitamento da atividade, como uma forma de

aperfeiçoar os conhecimentos em ambas as línguas. Desatacamos aqui a articulação entre o trabalho de Pimenta (2015) e a proposta de Ramos (2004), ao trabalharem o ensino de forma progressiva ou em fases/etapas, de modo que o aprendiz tenha consciência do seu próprio desenvolvimento da leitura e da produção textual.

De acordo com Rodrigues (2021), a literatura infantil é um excelente mediador na educação e esse fator não se encontra isolado no caso das crianças surdas. A pesquisadora complementa que, por meio da literatura, é possível proporcionar à criança a construção de sua identidade, exploração de aspectos visuais e maior compreensão sobre sua cultura. Rodrigues (2021), utilizando-se do conto “Cinderela Surda”, passou a desenvolver estratégias para o ensino de língua portuguesa como L2 de crianças surdas, defendendo a construção de repertórios plurais e emancipatórios, em diálogo com o contexto dos estudantes. Ao defender o trabalho que denomina como “literatura visual”, Rodrigues (2021, p. 20-21) explica:

A literatura visual tem vários artefatos que podem ser utilizados como recurso no processo de aprendizagem. O ensino de língua de sinais para crianças surdas como sua primeira língua (L1) é um direito adquirido pelo surdo. Lembrando que, apesar de a língua gestual-visual ser a língua materna dos surdos, eles não têm esse primeiro contato em casa com a Libras, sua língua oficial. Sendo assim, nos primeiros contatos com esses indivíduos, torna-se imprescindível o uso de literatura e com isso a inclusão dos vocabulários, pois o ato de repetição dentro da obra faz com que os mesmos fixem o que aprenderam em sala de aula. Priorizar o acesso a essa modalidade de ensino faz todo o diferencial para que os alunos se familiarizem com sua língua, tenham um aprendizado eficaz para toda a vida escolar. A literatura também pode abrir espaço para desenvolver o lado artístico das crianças,

como ser um bom contador de história, contos e anedotas. Como toda atividade de leitura, ao proceder a produção textual vamos ensinar as nossas crianças a (re)produzir o universo a sua volta, e conseqüentemente a escrita em português com auxílio da utilização da Libras, induzindo as crianças no mundo da escrita.

Consideramos os trabalhos apresentados inspiradores para a produção que será apresentada a seguir, sendo que a presente proposta leva em consideração, também, o fato de que fábulas são textos curtos, permeados por linguagem clara e direta, constituídos por personagens do mundo animal, atrativos para crianças surdas, reunindo, portanto, um conjunto de possibilidades para o trabalho do professor com relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual em Libras e em português escrito.

Destacamos que um dos maiores desafios do professor seja explorar a moral do texto, característica inerente ao gênero fabula, pois envolve um trabalho de exploração do conhecimento prévio do aprendiz, de compreensão de informações implícitas e metafóricas, por isso, é importante manter associação com outros textos, com as experiências e vivências dos alunos, como preveem Cruz e Pinheiro (2020), ao abordarem os pilares no ensino para surdos (a língua de sinais, a visualidade e o conhecimento prévio).

3. Procedimentos metodológicos para a produção da Unidade Didática

Com relação ao objetivo, esta pesquisa é caracterizada como pesquisa bibliográfica, pois foi “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44). Para a elaboração da Unidade Didática, escolhemos como corpus a

fábula intitulada “A raposa e as uvas”, transcrita a seguir³:

A Raposa e as Uvas

Uma raposa estava com muita fome quando viu um lindo cacho de uvas pendurado no alto. Tentando alcançar os frutos, ela começou a dar vários pulos, mas falhou todas as vezes e não conseguiu pegá-los.

Depois de várias tentativas, ela disfarçou e falou bem alto, com cara de desprezo:

— Estão verdes...

Quando já estava indo embora, escutou um barulho e achou que era uva caindo, então pulou para pegá-la com a boca. Aí viu que era só uma folha, olhou para os lados e fugiu, para ninguém perceber o que tinha acontecido.

Moral: “É fácil desdenhar daquilo que não se alcança”

Para a composição da Unidade Didática, consideramos as reflexões de Pimenta (2015) no trabalho com a fábula “A cigarra e as formigas” e a proposta de Moraes e Cruz (2020), por meio de um Plano de Atividades para o ensino de leitura e produção textual baseado em gêneros textuais, neste caso, no gênero fábula. Trazemos também a perspectiva de Ramos (2004), no que se refere ao ensino baseado em gêneros textuais, ministrado em etapas ou fases (Apresentação, Detalhamento e Aplicação do gênero). Para tanto, apresentamos um material pedagógico focado na correspondência entre as duas línguas – Libras e português escrito, visando uma compreensão substancial dos sentidos e da moral que a história representa ao seu final.

Além disso, valorizamos aspectos da produção textual, entendida, antes de tudo, como uma prática social, que se estabelece no contexto escolar e envolve diferentes oportunidades de formação, tendo em vista os conhecimentos prévios demonstrados pelos alunos. Com base nesse enten-

3 Disponível em: <https://www.culturagenial.com/fabulas-infantis/>. Acesso em: 24 set. 2021.

dimento, nas propostas apresentadas no currículo divulgado pelo MEC e, entendendo a importância do desenvolvimento de atividades sequencialmente planejadas, apresentamos as etapas deste trabalho:

1. **Preenchimento do Plano de Atividades (MORAIS e CRUZ, 2020)** – nessa etapa, apresentamos o gênero textual a ser trabalhado (fábula), definimos o conteúdo, os objetivos, os procedimentos e as atividades a serem propostas e elaboradas na UD. O Plano devidamente preenchido está disposto no ANEXO A.
2. **Gravação da fábula e do glossário em Libras** - a gravação da fábula foi realizada pelo autor, surdo, para ficar disponível na internet como uma maneira de consulta e reprodução do material⁴ e, para sua construção, foi utilizado o programa OBS que permite a gravação da tela do notebook, bem como a apresentação na plataforma Meet para o compartilhamento dos slides. A fábula exposta no livro foi baseada na versão publicada por Eunice Braido (2006). Antes da apresentação da fábula, o vídeo apresenta um roteiro e um glossário, em outra fonte⁵, para (re)conhecimento dos sinais presentes na narrativa.
3. **Revisão da gravação e inserção de recursos imagéticos** - tendo em vista a importância da revisão dos sinais utilizados em nossa gravação, na terceira etapa, foi realizada a verificação acerca de possíveis inconsistências entre a sinalização gravada e a real mensagem do texto, pensando em melhores formas para que a interpretação em Libras refletisse a realidade da mensagem e se mantivesse fiel à cultura e à identidade surda.

4 A gravação da sinalização da fábula se encontra no seguinte endereço: <https://youtu.be/m2R-w7IXdbJ8>. Acesso em: 16 mai. 2022.

5 Disponível em: <https://youtu.be/9ewKcb7Ry-k>. Acesso em: 17 mai. 2022.

Quanto às condições da produção da gravação, foi utilizada uma câmera do próprio notebook, com a preocupação de adotar uma postura em que a sinalização se fizesse visível. O posicionamento foi em pé, com um fundo de parede branco e vestimenta de cor preta para não haver informações paralelas que comprometessem a sinalização. Para a montagem do vídeo, as imagens relativas à história foram incluídas, utilizando-se o software de edição de vídeos, chamado Shotcut, disponível gratuitamente, que possibilitou a correspondência entre a sinalização e as ilustrações demonstradas no texto escrito.

4. **Elaboração da Unidade Didática** - na quarta etapa, passamos a desenvolver as atividades da Unidade Didática proposta, apresentada no próximo item.

4. Reflexões sobre a Unidade Didática

Como já apresentado, pautamo-nos em Morais e Cruz (2020) e em Ramos (2004) para a elaboração das atividades. De forma resumida, na primeira fase, de Apresentação do gênero, o professor explora a pré-leitura do texto, promovendo perguntas e informações sobre o que será abordado, os conhecimentos prévios dos alunos e a apresentação do gênero. Na segunda fase, de Detalhamento do gênero, busca-se a leitura, motivando o percurso para compreender melhor os elementos do texto e do gênero. Nessa fase, são exploradas informações linguísticas e estruturais do texto, por meio de atividades que, de fato, levem o aluno a comparar as duas línguas, verificar semelhanças e diferenças, reconhecer a estrutura do gênero e seu contexto de produção. Na terceira fase, de Aplicação do gênero, ocorre a produção textual, sendo esse o momento de consolidação das etapas anteriores, tendo em vista a aplicação dos conhecimentos compartilhados até o momento. É nesse momento que a produção

textual escrita ou em Libras se torna mais evidente (CRUZ; MORAIS, 2020), respeitando-se, sempre, as potencialidades dos aprendizes e seus momentos de produção.

Na UD proposta neste trabalho, os referidos elementos estão presentes, são correspondentes e não excludentes. Dessa forma, o aluno desenvolve a pré-leitura, leitura e produção textual, de forma gradativa e construtiva. Inspirados em Pimenta (2015), apresentamos um vídeo que conta a história em Libras⁶.

É importante que uma atividade formativa busque a construção de aprendizagens constantes, para além de uma compreensão situada e pontual de uso da língua. Assim, aspectos como o envolvimento, engajamento e entusiasmo com o desenvolvimento das atividades devem ser avaliados, independentemente das dificuldades percebidas para a resolução de cada etapa. Durante a oportunidade de recontar a história, por meio da escrita ou pela representação em Libras, os alunos serão observados e alertados, caso algum sinal ou palavra não corresponda com a realidade. Passamos a debater os conteúdos trabalhados em cada uma das seis atividades propostas para a realização de nossa Unidade Didática⁷.

4. Apresentação da Unidade Didática

Atividade 01: Na primeira atividade, os alunos terão contato com a temática por meio de algumas questões norteadoras e a primeira reprodução em Libras do vídeo que conta a fábula. Alguns questionamentos para o início do debate (pré-leitura/Apresentação) são:

- i. Vocês já viram essa imagem antes? *Nesse momento, deve-se mostrar alguma imagem que represente a fábula, como as imagens 1 e 2 sugeridas a seguir:*

⁶ Link do vídeo: <https://youtu.be/m2Rw7lXdbJ8>. Acesso em: 16 mai. 2022.

⁷ Anexo a este artigo está o nosso plano de atividades, abordando a composição desse conteúdo de uma forma mais completa.

Figura 1: Imagem representativa da fábula



Fonte: Braido (2006)

Figura 2: Imagem representativa da fábula

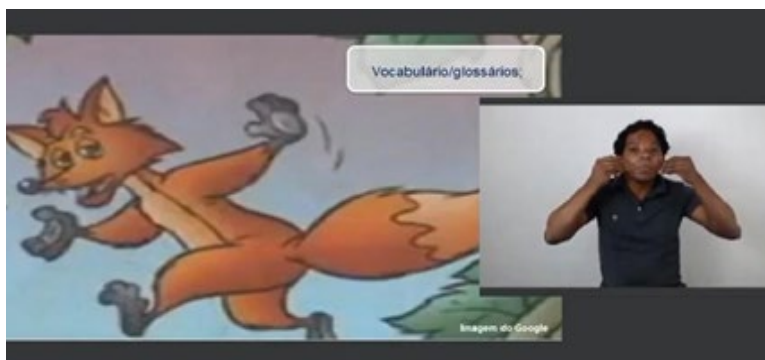


Fonte: Braido (2006)

- ii. Conhecem histórias com animais? Que história vocês conhecem?
- iii. Podem contar como são essas histórias?
- iv. Vocês sabiam que histórias com animais podem ser chamadas de fábula?
- v. O que é uma fábula?
- vi. Já assistiu alguma fábula em Libras?
- vii. Vamos assistir agora? Vamos lá?

O professor conta a fábula em Libras ou pode projetar o vídeo gravado pelo pesquisador, disponível no link <https://youtu.be/m2Rw7lXdbJ8>. Iniciamos o vídeo com a demonstração de um glossário⁸ básico, conforme Figura 3, para o (re)conhecimento dos sinais presentes na história, com o uso de classificadores e articuladores que dialoguem com os saberes em Libras esperados para o público ao qual nosso material se destina: estudantes surdos matriculados no Ensino Fundamental I em um contexto bilíngue.

Figura 3: Indicação do glossário - sinais que aparecem na fábula



Fonte: Elaboração própria com base em Braido (2006)

Para fins pedagógicos, consideramos importante que o aluno tenha acesso a todas as informações por meio de duas línguas de instrução e comunicação, por isso, na Unida-

8 Disponível em: <https://youtu.be/9ewKcb7Ry-k>. Acesso em: 17 mai. 2022

de Didática, as imagens da história devem ser apresentadas juntamente com o vídeo, mostrando as diferentes passagens do texto. Nesse momento, a atividade terá mais significado para os alunos se estiverem com o livro da fábula em mãos. As próximas figuras mostram em Libras juntamente com o texto em português escrito a sequência dos fatos presentes na fábula.

Figura 4: 1º momento - início da história



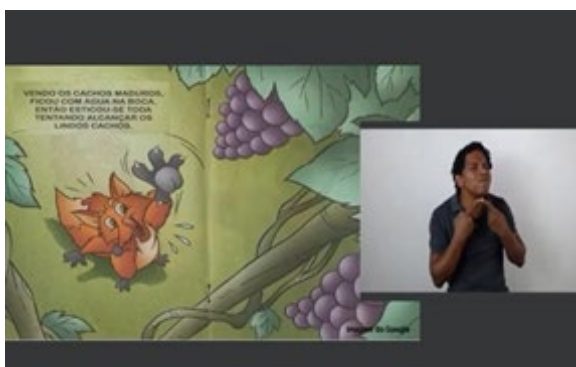
Fonte: Elaboração própria com base em Braido (2006)

Figura 5: 2º momento - a raposa avistou a parreira



Fonte: Elaboração própria com base em Braido (2006)

Figura 6: 3º momento - a raposa tenta pegar as uvas



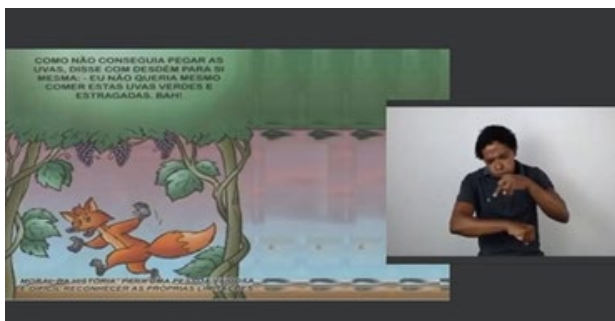
Fonte: Elaboração própria com base em Braido (2006)

Figura 7: 4º momento - a raposa insiste em pegar as uvas



Fonte: Elaboração própria com base em Braido (2006)

Figura 8: Momento final - a raposa desiste de pegar as uvas



Fonte: Elaboração própria com base em Braido (2006)

Atividade 02: Nesse dia, o professor reproduzirá novamente o vídeo em Libras ou contará a história diretamente aos alunos quantas vezes forem necessárias até que haja compreensão sobre o gênero e sobre a situação narrada. Essa fase é considerada a fase Detalhamento, em que se procede a leitura e a exploração do texto. O professor pode explorar perguntas, como:

- i. Vocês gostaram da história?
- ii. Quais são os personagens principais da fábula?
- iii. Qual a função desses personagens na história?
- iv. Já vivenciaram uma situação parecida com a situação da raposa? O que fizeram?
- v. Vocês conhecem outra fábula?
- vi. Podem contá-la para a turma?

O professor pode explorar outras questões que partam de uma compreensão mais geral do texto para uma compreensão mais detalhada e voltada para habilidade de leitura, escrita. É muito importante estimular os alunos a apresentarem seus pontos de vista, mostrar-lhes que na fábula há personagens não humanos que assumem características de seres humanos (raposa, uvas) e que é uma característica desse gênero textual. Nesse momento, ao perguntar sobre outras fábulas, surgirão exemplos de fábulas que poderão confirmar a tese apresentada na explicação do professor sobre esse gênero. Trata-se de um momento interativo, enriquecedor e de ensino e aprendizagem.

Atividade 03: Ainda para explorar a fase de Detalhamento da leitura, o professor pode questionar sobre informações mais específicas da história, tais como:

- i. Eu vou mostrar algumas imagens e vocês irão fazer os sinais correspondentes, ok? *O professor pode pausar o vídeo ou apresentar cartelas ou cards de palavras-chave no texto e pedir aos alunos para mostrarem os sinais correspondentes. Sugerimos que as imagens que aparecem no vídeo sejam apresentadas aos alunos, tendo em*

vista a construção de recursos multissemióticos e multimodais, preparando- os para a recontagem da história em Libras, que pode ocorrer no final da Unidade Didática, inclusive, em formato de teatro, conforme a concordância da turma.

- ii. Agora, vocês vão apresentar alguns dos sinais da fábula que não conheciam.

O professor pode reproduzir o vídeo ou apresentar cartelas ou cards e pedir aos alunos para mostrarem situações ou palavras desconhecidas.

- iii. Vamos fazer a descrição da personagem raposa? Quais são as características físicas da raposa? *Nessa pergunta, deve-se incentivar o (re)conhecimento de adjetivos que representam as características físicas da raposa e de outros animais, como por exemplo, grande, pequeno, gordo, magro, assim como das frutas. Na fábula, as uvas estão verdes e aparentemente azedas, mas o professor pode explorar outras cores e características de frutas que os alunos venham a conhecer e descrever nesse momento de troca.*

- iv. Como é o comportamento da raposa? Ela é esperta? Ela desistiu fácil? O que vocês acham? *Nessa pergunta, é importante que o professor aborde questões sobre atitudes humanas como persistência, lutas e busca por conquistas de objetivos, considerando as vivências dos alunos e sua faixa etária. Tendo em vista que a resposta é livre, podem surgir muitas possibilidades de abordagem do tema a partir das respostas dos alunos. Podem-se ampliar os sinais em Libras e a escrita de determinadas palavras nesse momento.*

- v. E com relação às características emocionais e sentimentais da raposa?

É importante que o professor chame a atenção para a atribuição de características humanas aos animais, como uma marca importante desse gêne-

ro. O estímulo ao levantamento das características emocionais e sentimentais a ser identificado e problematizado pelas crianças pode ocorrer por meio da análise das expressões faciais dos personagens, bem como do entendimento de todo o contexto de significação da história. Algumas questões norteadoras podem surgir, por exemplo, o estímulo à comparação da situação vivida pela raposa a uma situação potencialmente vivenciada pelas crianças que indique esforço, frustração, tristeza ou orgulho, por exemplo. O professor pode estimular também que as crianças contem sobre situações em que se sentiram da mesma forma como a raposa demonstra se sentir para que um entendimento maior sobre o contexto de significação seja gerado.

vi. Por que a raposa desistiu de pegar as uvas? *Nessa pergunta, o professor vai articular as respostas da pergunta anterior com a moral da história, ou seja, será a oportunidade para trabalhar de forma pontual as características físicas e emocionais de pessoas e suas atitudes juntamente com as consequências.*

vii. Vocês viram a última frase da história? O que está escrito lá? Vamos conversar sobre a Moral da história?

Nessa etapa, o professor vai explorar a moral da história, uma das características marcantes do gênero textual fábula. Por isso, deve levar o aluno à leitura e releitura da moral e explicar tanto em termos de conceito (o que é moral da história? – qual é o ensinamento? Qual é a lição?) quanto em termos de constituição do gênero fábula (a maioria das fábulas é constituída por animais personificados e por uma moral). É muito importante neste momento refletir com os alunos sobre atitudes humanas e suas consequências, sob o viés de

experiências e aprendizagens a partir de ações, de acordo com o livre arbítrio de cada ser humano.

Atividade 04: Os alunos, de posse da versão impressa da fábula, prioritariamente na versão em livro, farão uma leitura silenciosa, para buscar a compreensão geral e, em seguida, uma segunda leitura com a indicação das palavras ainda desconhecidas. Sugerimos as perguntas:

- i. Quais palavras vocês não conhecem nessa fábula escrita? Preenchem o quadro a seguir com as palavras que ainda não conseguiram compreender.

Esse é um momento de estimular o aluno a buscar o significado dessas palavras, por meio do contexto, assim como em locais de busca, por exemplo, em um dicionário de língua portuguesa, ou em interação com seus pares, em conversa com familiares e amigos, por exemplo, sempre mediados por orientação quanto ao uso e aos significados.

Após a atividade, o professor pode fazer uma dinâmica com a turma, promovendo a interação e trocas de conhecimentos sobre as palavras que colocaram no quadro. Por exemplo, pode fazer uma atividade de escrever em cartelas, cards ou folhas em branco as palavras e sortear de modo que os alunos sorteados expliquem em Libras os significados das palavras antes desconhecidas. Outra possibilidade é pedir que expliquem e que deem exemplos do uso dessas palavras ou de variações sinônimas ou antônimas.

- i. Vocês identificam diferenças entre a fábula em português e em Libras? Quais seriam essas diferenças? A problematização deve ser realizada pelo profes-

sor em Libras, mostrando exemplos de construção de frases nas duas línguas. Esse momento é muito enriquecedor e importante, porque possibilita o entendimento, ainda que nas séries iniciais, das estruturas gramaticais e das especificidades das duas línguas de instrução e de comunicação. O professor pode apresentar frases curtas da fábula em Libras e em português escrito e mostrar as semelhanças e diferenças.

- ii. De qual versão vocês gostaram mais: em português ou em Libras? Por quê?

Nesta pergunta, é importante estimular no aluno a exposição de seu senso crítico e as argumentações e não exclusivamente receber dele a opção de que mais gostou. As respostas podem levar o professor a refletir sobre o uso das línguas (Libras e Língua Portuguesa) e sua afinidade com o tipo de texto veiculado, qual lhe proporcionou mais intimidade e conforto. Além disso, a opção do aluno pode estar relacionada aos recursos apresentados, imagens, tipo de frases e de palavras, vocabulário simples/complexo, conhecido/desconhecido, ampliação da informação, entre outras questões a serem observadas, pois tudo isso compromete a compreensão do discente.

Atividade 05: Nessa atividade, retomamos a proposta de Moraes e Cruz (2020), ao destacarem o momento e a importância da produção textual, ou seja, o aluno já está caminhando para o processo de (re)textualização, de (re)apresentação do gênero, após o seu detalhamento nas atividades anteriores, de acordo com Ramos (2004).

Com uma nova transmissão do vídeo, os alunos serão estimulados a recontar a história, inicialmente em Libras. Cada um vai à frente e expõe seu entendimento individual, sua interpretação sobre a fábula. Um debate pode ser realizado sobre as diferenças entre as interpretações dos es-

tudantes, inclusive sobre as características dos personagens da fábula, do entendimento sobre a moral da história, entre outros temas.

- i. Vamos tentar escrever o que ocorre em cada momento da fábula com a raposa?

Diante das experiências prévias e de conhecimento de mundo, podem surgir várias interpretações, evidenciando que algum elemento será mais impactante para um aluno em detrimento de outro ou que algo pode ter chamado mais a atenção de um aluno do que de outro aluno. Então, esses conhecimentos poderão ser problematizados.

- ii. Será que a gente consegue pensar em outro final para essa história? *Como poderia ser? Essa atividade é a continuidade da proposta da pergunta anterior, uma vez que o aluno poderá se identificar como autor do texto, mostrando outras possibilidades de final, de acordo com sua imaginação e empolgação com o conteúdo da fábula. É importante o estímulo à criação e à criatividade, deixando fluir o pensamento dos alunos.*

Para finalizar essa atividade, os alunos retomarão ao registro em ordem cronológica da história e passarão a produzir a versão escrita da fábula “A raposa e as Uvas”. Sugerimos o enunciado:

- iii. No quadro abaixo, vamos desenhar os acontecimentos que mostrem a sequência de acontecimentos da fábula. Dividam a fábula em quatro momentos. Caprichem!!!

Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4

- iv. Após desenhar os momentos, escrevam as frases que representam os momentos da fábula. Não se esqueçam do título e da moral, ok?

Título:

Frase 1 (momento 1)

Frase 2 (momento 2)

Frase 3 (momento 3)

Frase 4 (momento 4)

Moral da história:

Atividade 06: De posse das versões em língua portuguesa dos estudantes, o docente irá avaliar a compreensão e a produção textual (Libras e português escrito).

Essa é uma oportunidade para retomar o que foi discutido anteriormente e reforçar as diferenças entre as duas línguas, quanto à estrutura, aos significados, aos aspectos culturais, dentre outros. Alguns exemplos podem ser retomados e problematizados, sobre o registro escrito de determinada frase e como a mesma frase pode ser interpretada em Libras. O docente fará as sugestões necessárias para a adequação dos textos e solicitará a reescrita do aluno por meio dessa adequação, finalizando, assim, a proposta desta Unidade Didática.

As próximas Figuras (9 e 10) foram construídas para sumarizar os principais objetivos e norteadores de cada atividade.

Figura 9: Unidade didática composta pelas Atividades 1, 2 e 3 - Fábula A Raposa e as Uvas Uvas

1ª Atividade	2ª Atividade	3ª Atividade
<ul style="list-style-type: none"> - Início das atividades com o desenvolvimento da Pré-leitura, investigando o conhecimento prévio dos alunos; - Apresentação da unidade didática com a primeira reprodução da fábula; - Exploração do repertório sociocultural dos estudantes sobre o gênero. <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como APRESENTAÇÃO do gênero textual, realizada antes da leitura do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -- Reprodução do vídeo em Libras; - Explicitação das dúvidas dos estudantes sobre os termos, sinais e palavras desconhecidas; - Esses termos deverão ser escritos em língua portuguesa, com a construção de uma sequência lógica dos acontecimentos, da fábula, com o oferecimento de imagens. <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como DETALHAMENTO do gênero textual, realizada durante a leitura do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do detalhamento da leitura com a demonstração de imagens que remontam aos momentos importantes para o desenvolvimento da fábula; - Exploração das características físicas e emocionais dos participantes e de dúvidas que podem surgir ao longo da problematização dos momentos da história. <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como DETALHAMENTO do gênero textual, buscando aprofundar os conteúdos abordados..</p>

(Fonte: elaboração própria)

Figura 9: Unidade didática composta pelas Atividades 4, 5 e 6 - Fábula A Raposa e as Uvas

4ª Atividade	5ª Atividade	6ª Atividade
<ul style="list-style-type: none"> -- Leitura silenciosa da fábula impressa em língua portuguesa; - Identificação no texto das palavras desconhecidas; - Releitura com a indicação de cada momento da história. <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como DETALHAMENTO do gênero textual, buscando aprofundar os conteúdos abordados, e APLICAÇÃO do gênero textual, ou seja, a produção textual, quando se propõe a indicação de cada momento da história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -- Interpretação da fábula em Libras pelos alunos individualmente; - Esclarecimento de dúvidas vocabulares em ambas as línguas; - Início da produção escrita da fábula com a indicação das dúvidas sobre as palavras desconhecidas; - Desenho que ilustra os momentos da fábula; - Elaboração de frases sobre o que cada momento representa. <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como APLICAÇÃO do gênero textual, buscando aprofundar os conteúdos abordados e solicitando ao aprendiz o registro escrito e em Libras do texto abordado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecimento de feedback aos alunos sobre suas produções escritas; - Comparação entre as línguas, tendo em vista a construção das frases em português e em Libras; - Reescrita da fábula, com base nas sugestões do professor. <p>Essa fase de Ramos (2004) se caracteriza como APLICAÇÃO do gênero textual, buscando aprofundar os conteúdos abordados e solicitando ao aprendiz o registro escrito e em Libras do texto abordado.</p>

(Fonte: elaboração própria)

Conforme demonstrado na Unidade Didática proposta, são desenvolvidas três oportunidades de produção escrita em língua portuguesa, além das atividades de leitura e interpretação em Libras. Esses momentos se referem à: i) escrita das palavras desconhecidas;

ii) composição de frases em LP que ilustram os momentos da fábula; e iii) reformulação da produção escrita, mediante o feedback do professor.

Todos esses momentos deverão ser avaliados e as dificuldades apresentadas pelos alunos devem ser os principais elementos que motivarão o professor a construir outros ma-

teriais, nos quais os conteúdos sejam abordados de forma adequada e condizente com o público-alvo em referência nesta pesquisa. Assim, é importante observar o desenvolvimento e a evolução em cada tarefa proposta e desenvolvida. Sobre a pontuação das atividades, sugerimos que a UD tenha um total de 10 pontos, a serem atribuídos aos alunos que se engajarem nas atividades, buscando um aperfeiçoamento em ambas as línguas, independente dos obstáculos encontrados para que essa construção ocorra.

Vale ressaltar que a avaliação resume um processo de ensino e aprendizagem, no qual estão envolvidos alunos, professores e mediadores, profissionais intérpretes (quando for o caso) e familiares e não exclusivamente o aluno. Há que se entender que o insucesso do aluno pode ser decorrente do uso estratégias, recursos e materiais inadequados por parte docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente percebemos a presença de diferentes recursos e atividades que podem promover uma aprendizagem significativa para a Comunidade Surda, considerando os avanços que essa comunidade alcançou ao longo do tempo em nosso país. Em vista disso, propusemos uma reflexão teórica e metodológica, baseada em referências bibliográficas e em nossas práticas em sala de aula com alunos surdos.

Buscamos neste trabalho mostrar a perspectiva bilíngue de ensino (Libras e português escrito) na interpretação de histórias contadas, em geral, para o/no universo ouvinte. A interpretação dessas histórias é uma conquista a essa Comunidade, que passa a conhecer personagens infantis e recursos antes restritos apenas aos ouvintes.

Baseamo-nos, para a construção de nosso planejamento, nos pressupostos estabelecidos por Ramos (2004), Pimenta (2015) e Morais e Cruz (2020), além de considerar o Caderno II, que traz diretrizes para o ensino de LP como segunda língua para surdos e surdocegos, ou

seja, elenca as propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos e surdocegos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PEREIRA et al., 2021). Ressaltamos as atividades elaboradas como uma oportunidade formativa que pode favorecer o ensino bilíngue e o entendimento da correspondência entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita, tendo em vista, sempre, a compreensão da língua portuguesa como a segunda língua da Comunidade Surda. Ressaltamos que a apresentação de vídeo com a interpretação da história em Libras, atividades escritas, demonstração de imagens e interpretação em Libras pelos alunos auxiliam para o desenvolvimento do letramento visual, fundamental para o acesso e uso da Libras, uma língua viso-espacial.

As atividades de leitura e de produção textual, em forma de reescrita ou recontagem da história em Libras, visam um aperfeiçoamento do texto produzido, tendo em vista a construção de competências que se correspondem. É importante salientar também que todo esse percurso é avaliado com base na percepção da forma como os alunos se desenvolvem ao longo da atividade e não apenas com base em uma ação específica e pontual. Além disso, é importante também que o próprio professor se avalie, ou seja, avalie o próprio desempenho na mediação da atividade (MORAIS, CRUZ, 2020).

Referências

- BRASIL. **Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 06 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06 abr. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 25 set. 2021.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008, 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 04 set. 2021.
- CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PINHEIRO, Viviane Da Silva. **Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio:** pilares no ensino para aprendizes surdos. *Communitas*, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 312–326, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142>. Acesso em: 16 maio. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MACHADO, Ana Queli Tormes; FRANZ, Edineia. **Fábula:** uma fonte de motivação para a produção textual e leitura. *Ideias: Revista do Curso de Letras, UFSM*, p. 67–70. 2006. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20>

PDF%20revista%2023/fabula%20uma%20 fonte%20de%20motivacao.pdf.

Acesso em: 09 out. 2021.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; CRUZ, Osilene Maria de Sá e. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. **Fragmentum**, Santa Maria, v. 55, p. 201-277, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7324/abf7f5347a043d1dfb527a5cfdadaa7478ddd.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MORAIS, Mariana Peres de; LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. Avaliação da compreensão de surdos através de fábula em Libras. Santa Maria: **Revista Educação Especial**. v. 33. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao-especial>. Acesso em: 01 out. 2021.

OLIVEIRA, Elisabete Almeida Santos de; ALBUQUERQUE, Kátia Michaele Conserva. **Uma Proposta com o gênero fábula no ensino de Português como segunda língua para surdos**. 2021. 19f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa. João Pessoa. 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. et al. **Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno II: Ensino fundamental (anos iniciais). Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsino-FundamentalAIIISBN2906.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

PIMENTA, Josefa Maria Angôlo. A fábula em Libras para a aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos. In: ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 93-111. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-06.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

RAMOS, Rosilda de Castro Guerra. **Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos**. The Specialist, São Paulo SP, v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5690077>. Acesso em: 01 out. 2021.

RODRIGUES, Girlene Pereira Barbosa. **O ensino-aprendizagem de português**

como L2 da criança surda pela literatura infantil em Libras. 2021. 22f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa. João Pessoa. 2021.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; BARBA, Clarides Henrich; VELANGA, Carmem Tereza. **Utilizando as fábulas como estratégia de ensino no AEE de alunos com surdez.** XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24698119-Utilizando-as-fabulas-como-estrategia-de-ensino-no-ae-de-alunos-com-surdez.html>. Acesso em: 01 out. 2021.

SANTOS, Carlene da Penha. **Contação de fábulas: uma proposta bilíngue para crianças surdas.** 2021. 20f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa. João Pessoa. 2021.

VIEIRA, Alessandra Junqueira. **Desenvolvendo capacidades de linguagem:** uma proposta de sequência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/bitstream/20.500.11874/1632/1/Alessandra%20Junqueira%20Vieira.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

ZANELLATO, Daniella. **O uso de recursos visuais na educação de surdos.** I CESLI-BRAS e V SAPE. 2015. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/43587.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

APÊNDICE 1

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DE SURDOS – INES DEPARTAMENTO DE
ENSINO SUPERIOR - DESU

PLANO DE ATIVIDADES

PROFESSOR
Erliandro Felix Silva

DURAÇÃO DA ATIVIDADE:
Unidade didática em 05 aulas com
60 minutos cada

Tema: Fábulas infantis e suas contribuições para o ensino de Português como L2 para alunos surdos

Gênero textual: Fábula

Público-alvo: crianças surdas matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º ano), com idade entre 9 e 13 anos.

Consideramos aqui a faixa etária de alunos surdos nesse segmento escolar, pois muitos alunos têm acesso tardio à escolarização, o que impacta na sua faixa etária.

Objetivo Geral: (de modo geral, espera-se que o aluno seja capaz de) Desenvolver habilidades de leitura e produção textual em Libras e em português escrito, por meio da fábula “A raposa e as Uvas”.

Objetivos Específicos: (ao final das atividades, o aluno deverá ser capaz de)

- i) Identificar as características do gênero textual fábula;
- ii) Comparar textos em Libras e em Língua Portuguesa escrita
- iii) Apresentar características físicas e emocionais/psicológicas dos personagens da narrativa
- iv) Organizar cronologicamente ou sequencialmente os acontecimentos e fatos da fábula.
- v) Recontar as histórias aprendidas, em Libras e em Língua Portuguesa escrita, mediante intermediação entre as línguas (Libras e Língua Portuguesa)

Recursos Didáticos utilizados:

Vídeo em Libras sobre a fábula, fábula impressa, folhas de papel, canetinhas, canetas, lápis de cor, projeção de slides, impressão das imagens da fábula.

Metodologia utilizada:

- Início das atividades, será realizada a sondagem, meio de perguntas para verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre narrativas, especificamente, sobre fábula. (pré-leitura);
- Apresentação de um vídeo em Libras da fábula “A raposa e as uvas”, gravado pelo autor Erliandro Felix, com a utilização das imagens. Visamos à ampliação dos conhecimentos acerca da Libras e da Língua Portuguesa escrita, provocando um intercâmbio entre ambas; (leitura);
- Buscamos uma compreensão da sequência da narrativa. Em meio às interações em ambas as línguas que se aperfeiçoam ao longo das atividades. Além disso, os alunos também serão estimulados a demonstrarem sua compreensão da Língua Portuguesa escrita, por meio da escrita de palavras-chave que representem a história e demonstrem sua sequência e escrita da fábula. (leitura e produção textual).

Atividades propostas:

1ª Atividade:

- Investigação do conhecimento prévio dos alunos por meio de perguntas e roda de conversa;
- Apresentação da fábula em Libras;
- Exploração do repertório sociocultural dos estudantes sobre o gênero contado aos discentes.

2ª Atividade:

- Nova reprodução do vídeo em Libras;
- Explicitação das dúvidas dos estudantes sobre os termos, sinais e palavras desconhecidas;
- - Esses termos deverão ser escritos em língua portuguesa, com a construção de uma sequência lógica em palavras que retratam os acontecimentos na fábula, com o oferecimento de imagens.

3ª Atividade:

- Ampliação da leitura e o detalhamento, com a demonstração de imagens que remontam aos momentos importantes para o desenvolvimento da fábula;
- Exploração das dúvidas que podem surgir ao longo da problematização dos momentos da história.

4ª Atividade:

- Leitura silenciosa da fábula impressa em língua portuguesa;
- Identificação no texto das palavras desconhecidas;

- Debate com exploração dos conhecimentos prévios sobre as diferenças entre as duas línguas e busca das palavras desconhecidas em dicionário;
- Releitura com a indicação de cada momento da história.

5ª Atividade:

- Interpretação da fábula em Libras pelos alunos individualmente;
- Esclarecimento de dúvidas vocabulares em ambas as línguas;
- Início da produção escrita da fábula com a indicação das dúvidas sobre as palavras desconhecidas;
- Desenho que ilustra os momentos da fábula;
- Composição em frases sobre o que cada momento representa.

6ª Atividade: 2

- Oferecimento de feedback aos alunos sobre suas produções escritas;
- Comparação entre as línguas, tendo em vista a construção das frases em português e em Libras;
- Reescrita da fábula, com base nas sugestões do professor.

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS BILÍNGUES EM IMPLEMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS DE ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INES-RJ EM CONTEXTO (PÓS)PANDÊMICO

Luciane Nascimento Reis de Araujo
Orientador: Tiago da Silva Ribeiro

RESUMO: O presente trabalho objetiva elencar os obstáculos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para alunos surdos da Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nesse intento, recorreremos ao do Departamento de Educação Básica, criado durante o período de isolamento social com o intuito de aproximar a comunidade escolar, a fim de contemplar propostas pedagógicas e políticas alternativas de acesso à educação empreendidas na quarentena. A proposta se ancora em estudos que refletem, a partir de dados empíricos e revisões bibliográficas, sobre o cenário educacional diante da implementação do ERE, bem como sobre os percalços da oferta deste direito social básico que lhes são intrínsecos, tais como descritos em Behar (2020), Faustino e Silva (2020) e Nascimento e Araújo (2020). Trata-se, assim, de uma investigação de caráter qualitativo e exploratório, ao passo que se ornamenta em torno das medidas de facilitação ao acesso à educação através de tecnologias digitais que foram implementadas durante a pandemia global de COVID-19. Os resultados, desse modo, serão contemplados como pontos de partida para o (re) pensar de propostas e metodologias de ensino por via remota, em particular, para a comunidade surda da Educação Básica.

Palavras-chave: Obstáculos; Ensino Remoto Emergencial; Alunos Surdos; Ensino Básico.

Abstract: The present work aims to list the obstacles of Emergency Remote Teaching (ERT) for deaf students of Elementary Education of the National Institute of Education for the Deaf. In this attempt, we will use the website of the Department of Basic Education, created during the period of social isolation in order to bring the school community together, in order to contemplate pedagogical proposals and policies for access to education undertaken in quarantine. The proposal is ba-

sed on studies that reflect, based on empirical data and bibliographic reviews, on the educational scenario facing the implementation of the ERT, as well as on the obstacles to the provision of this basic social right that are intrinsic to them, such as described in Behar,(2020), Faustino e Silva (2020) and Nascimento and Araújo (2020). It is, therefore, a qualitative and exploratory investigation, while it will be ornamented around measures to facilitate access to education through digital technologies that were implemented during the global pandemic of COVID-19. The results, therefore, will be considered as starting points for the (re) thinking of proposals and methodologies for teaching remotely, in particular, for the deaf community from kindergarten to high school.

Keys-word: Obstacles; Emergency Remote Teaching; Deaf Students; Elementary education.

INTRODUÇÃO

A pandemia global da COVID-19, decretada em 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), colocou diversos entraves para a sociedade, principalmente, no que configura a saúde e a educação. Houve inúmeras perdas que modificaram abruptamente os modos de se viver, ocasionando, assim, transtornos, descontentamentos e incertezas em meio ao cenário pandêmico. No entanto, diversas medidas começaram a ser tomadas para reduzir os números de contaminações e mortes geradas pelo vírus SARS-CoV-2, sendo a principal delas, o isolamento social, que promoveu o afastamento de exercícios sociais, exceto das atividades essenciais à população (e.g. alimentação e saúde).

Nessa conjuntura, uma vez que a modalidade presencial não se constituía como uma realidade possível, a educação teve de se reinventar aderindo ao que conhecemos como Ensino Remoto Emergencial (ERE) que, apesar de se tratar de uma modalidade, difere bastante da Educação a Distância (EAD), como destaca Ribeiro (2020). Entretanto, foram necessários diversos planejamentos por parte de gestões escolares (direção, coordenação e professores) para se pensar e implementar essa metodologia educacional. Sendo

assim, a efetivação do ERE sucede de abundantes e contínuos esforços para a obliteração de barreiras pedagógicas, sociais e políticas, seja por meio de mudanças curriculares que tornaramo ensino mais acessível ou através de editais que promoveram o acesso e a inclusão digital (Cf. NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020).

De acordo com Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020, p.2), “a educação de surdos e o ensino remoto apresentam-se como debates precisos e contínuos, principalmente quando ambos se entrecruzam”. A urgência de reflexões e debates a respeito da Educação Bilíngue para surdos em meio ao contexto pandêmico justifica-se pela preocupação de se manter salvaguardado o direito constitucional à educação a essa parcela da sociedade cuja vida acadêmica em diferentes níveis já se mostra atravessada por percalços relativos à inclusão e às condições de trabalho pedagógico, mesmo em um contexto pré-pandêmico (LIMA, 2004).

É natural, portanto, que durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, os desafios para a efetivação da educação de surdos em modalidade bilíngue preconizada pelo aparato teórico-crítico e legislativo para essa comunidade linguística tenham sido acentuados em diferentes realidades brasileiras. Além dessa expansão dos desafios preexistentes, há de se considerar também a emergência de nossas barreiras a serem superadas, tanto no que se refere ao componente pedagógico, quanto no que se refere à organização e adaptação dos sistemas de ensino de/para surdos.

Considerando esse cenário de incertezas, bem como diante da potencialidade dos debates pedagógicos perante os paradigmas de crise, o presente artigo objetiva refletir sobre os desafios do ERE para alunos surdos, de modo a debater as tensões, possibilidades e entraves que compõe esta nova modalidade educacional e contribuir

para o (re)pensar de propostas e metodologias de ensino por via remota, ou mesmo por via híbrida. Além disso, na contemplação deste panorama, o

texto também se debruça sobre algumas propostas paliativas criadas a partir de políticas de inclusão visando à executabilidade do processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos, tais como criação de , lançamentos de cursos de extensão e de editais que buscaram ofertar condições imprescindíveis à educação bilíngue por via remota enquanto se fez necessário.

Pensado em torno desse objetivo, o artigo propõe a análise do recorte do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mais especificamente dos alunos das séries da Educação Básica, de responsabilidade do Departamento de Educação Básica (DEBASI). Analisamos, mais diretamente, o eletrônico do departamento, disponível em: <https://debasi.ines.gov.br/>. Nesta página eletrônica, encontram-se abrigados , vídeos com finalidades pedagógicas e propostas de atividades que foram direcionados a alunos surdos da instituição no contexto do ERE, com vistas à permanência de práticas de ensino-aprendizagem bilíngues (Libras/Língua Portuguesa).

A escolha por esse recorte deu-se em vista da observância das estratégias promovidas por esta repartição da referida instituição, na representação de seus docentes e setores pedagógico-administrativos, a qual se define como um ponto de referência e diretriz para a Educação de Surdos no Brasil. Com base nos objetivos e no recorte escolhido, sem a pretensão de propor críticas universais, pautamo-nos em metodologia qualitativa e exploratória e sob respaldo de recente bibliografia a respeito do ERE (BEHAR, 2020; FAUSTINO; SILVA, 2020; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020; RIBEIRO, 2020). Acreditamos que, a partir de tais balizas, é possível tecer considerações necessárias à construção da discussão mais ampla da situação educacional de surdos na atualidade.

Por isso, o trabalho estrutura-se da seguinte maneira: na primeira seção, a partir da recuperação de trabalhos anteriores, abordamos determinados desafios já recorrentes na

Educação de Surdos. Em seguida, passamos à segunda seção, em que traremos especificamente os obstáculos do ERE e seus notáveis desdobramentos na escolarização de alunos surdos. Por fim, na terceira seção, discorreremos sobre as implementações pedagógicas e políticas de acesso à educação para surdos no contexto remoto no âmbito do recorte eleito para a composição do artigo.

Ensejamos, dessa maneira, que o texto contribua não só à divulgação de meios exequíveis para se pensar a Educação de Surdos em tempos pandêmicos, como também somatize reflexões epistemológicas caras à empreitada da garantia do acesso e à permanência educacional para cidadãos surdos.

1. EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM CAMPO DE DESAFIOS PREEXISTENTES E INERENTES

Quando pensamos o caminho sócio-histórico da Educação de Surdos no Brasil, é comum nos depararmos com diferentes conflitos provenientes das tensões, dos estereótipos e das concepções filosóficas equivocadas a respeito da condição de sujeitos surdos. Esse cenário, não raras vezes narrado com diminuta ênfase na historiografia da educação brasileira, marcado por entraves de diferentes níveis, tem colocado já há longa data ameaças constantes à efetivação do direito do acesso e da permanência de estudantes surdos em espaços de educação formal (FERNANDES; MOREIRA, 2009).

Com ou sem as lacunas geradas por um cenário pandêmico, podemos dizer que o campo da educação bilíngue de/para surdos, no Brasil, define-se essencialmente por uma área carente de políticas de inclusão efetivas, de modo que suas possibilidades de consolidação são por vezes imbricadas. Apesar de atualmente estar em vigência o modelo de educação bilíngue (BRASIL, 2005; 2021), as práticas de linguagem necessárias à satisfação desta modalidade encontram dificuldades para emergir na escola de modo coerente com as prerrogativas e objetivos curriculares capazes de promo-

ver instrução simultânea na língua materna da comunidade surda¹(Libras) e na língua majoritária (Língua Portuguesa).

Algumas dessas dificuldades, por exemplo, são: (i) ausência total e/ou escassez extrema de políticas de formação de professores de línguas para atuação na educação bilíngue de/para surdos (NASCIMENTO, 2021); (ii) dificuldades para implementação de condições comunicativas em ambientes de ensino, sobretudo no que se refere à figura do tradutor-intérprete de Libras e os atravessamentos da regularização e reconhecimento deste ofício (LACERDA; GURGEL, 2011); (iii) número reduzido de instituições habilitadas e preparadas para a oferta da educação bilíngue, tanto em contextos urbanos quanto rurais (BRASIL, 2010).

De acordo com o levantamento realizado no estudo de Nascimento (2021), a efemeridade da consolidação da educação bilíngue de/para surdos no Brasil, somada aos discursos reducionistas em torno desta comunidade linguística minorizada, ainda é um fator impeditivo para o (re)pensar de práticas pedagógicas e curriculares inclusivas nos cursos de Licenciatura. Apesar do ganho político da obrigatoriedade de disciplinas de Libras na formação de professores, a análise realizada pelo autor demonstra que os desafios formativos suplantam, em larga escala, o pouco espaço oferecido por este componente curricular, o qual quase sempre se limita a noções introdutórias deste campo.

Nesse cenário, Nascimento (2021) reflete sobre a maneira como a formação docente, ainda despreparada tanto teoricamente, quanto em termos práticos, é transpassada por desafios para a inclusão de alunos surdos em diferentes segmentos de ensino, ficando tais discussões à espera incerta de resultados de políticas linguísticas tecidas no interior de

1 Falamos em Libras como língua materna no sentido político. Sabemos que, em diversas ocasiões, devido à escassez de políticas linguísticas para a oferta desta língua desde a base, muitos cidadãos surdos têm contato tardio com a língua de sinais, de modo que esta nem sempre possa ser associada à língua materna, em termos linguísticos (NASCIMENTO; FREITAS Jr, 2020; NASCIMENTO, 2021).

instituições de ensino superior (e.g. projetos de extensão e formação continuada). Diante dessa dificuldade de se formar professores familiarizados com o público surdo e suas especificidades didático-pedagógicas, observamos que este desafio sobressalente, em particular, tem repercutido práticas que, apesar de bem intencionadas, mais servem à reprodução de métodos e técnicas de ensino ineficientes do que ao propósito central da educação bilíngue: promover o acesso, a aprendizagem e o contato com o mundo em uma realidade multifacetada e heterogênea (LODI, 2013).

Além deste problema no tocante à formação de professores, outro aspecto desafiador e inerente à educação bilíngue de/para surdos é a garantia comunicativa nos espaços de ensino. Em termos práticos, podemos pensar: como uma educação, que se pretende bilíngue, não disporá de condições mínimas para que as trocas multiculturais ocorram por meio do uso de diferentes línguas? Esse ponto necessariamente recai sobre a problemática mais frequente do que o desejável em torno da figura do profissional tradutor-intérprete de Libras, que é, segundo Lacerda e Gurgel (2011), um problema frequente na educação bilíngue de/para surdos.

Em relação a isso, há bastantes discussões controversas. Ao abordar este tópico, dividem-se aqueles autores que julgam a presença do tradutor-intérprete imprescindível ao processo pedagógico bilíngue construído no cotidiano escolar (LACERDA; GURGEL, 2011) e aqueles, mais radicais, que defendem sua dispensabilidade por julgarem que, sendo a proposta bilíngue vigente, professores e pares deveriam interagir irrestritamente em ambas as línguas, independente de seus graus de proficiência em cada uma delas (SCHICK; WILLIAMS; BOLSTER, 1999).

Entretanto, é necessário considerar que ao debatermos as vicissitudes da educação bilíngue de/para surdos, não podemos assumir uma visão centrada em uma realidade utópica, em que a Libras e o português escrito coexistem, de fato, em uma dimensão multilíngue. Na verdade, o que se percebe no Brasil é um aglomerado de recortes específicos,

que ora são definidos por condições precárias, em que estudantes surdos chegam à escola desprovidos de quaisquer conhecimentos linguísticos, para além das questões formativas impeditivas já mencionadas (PEREIRA, 2014).

Sendo, portanto, a realidade plural, ressalta-se a importância do tradutor- intérprete de Libras na Educação Básica, o que nem sempre é respeitado, mesmo em centros de educação com propostas bilíngues, principalmente por disparidade proporcional entre quantitativo de profissionais competentes e escolas (bilíngues e/ou inclusivas) que atendem alunos surdos. Dessa maneira, constantemente, esses estudantes são corriqueiramente deixados à parte no processo pedagógico, à revelia das possibilidades alternativas e limitadas, que acabam por gerar, a curto, médio e longo prazo, a evasão escolar por inúmeros fatores, tais como desestímulo, impossibilidade de assistir a aulas, restrições de sociabilidade, dentre outros (ZIOLIOTTO; SOUZA; ANDRADE, 2018).

Tanto a questão da formação de professores, quanto a situação de tradutores-intérpretes de Libras no contexto educacional, podem ser consideradas produtos de concepções discursivas acerca de indivíduos surdos baseadas em estereótipos (MACHADO-VIEIRA, 2020). Postas no lugar de deficientes, as pessoas surdas, ao terem seus potenciais renegados de diferentes maneiras, são colocadas à margem de uma sociedade intolerante e ainda inapta a lidar com a diferença, de modo a terem apagada sua condição de sujeitos historicamente situados e de direitos.

Essa divergência ideológica já datada, inclusive, mostra-se um obstáculo ao investimento na educação bilíngue como uma modalidade de ensino no Brasil, refletindo-se no quantitativo baixo de instituições de ensino básico cujo seja o bilinguismo. Uma breve comparação entre o número de escolas que ofertam a educação bilíngue (64, em 2010, de acordo com o Censo Educacional) e o quantitativo de cidadãos surdos (cerca de 2,1 milhões em 2012, de acordo com o IBGE) evidencia que o direito à escolarização a essa comuni-

dade diante dos princípios do bilinguismo – e não do sistema falho da “inclusão” em ambientes como salas de recurso – é, ainda, em plena era globalizada, algo raro (NASCIMENTO, 2021).

Além disso, se pensarmos que o bilinguismo pressupõe metodologias de ensino teoricamente consolidadas, tanto em relação à L1, quanto em relação à L2, visualizamos mais um desafio ainda a ser superado na era digital. De acordo com a análise de Henriques (2022), por exemplo, é muito frequente que materiais didáticos de língua portuguesa para alunos surdos tenham dificuldades com o manejo equilibrado de técnicas didáticas para o alcance de diferentes objetivos comunicativos e gramaticais.

Nesse mesmo estudo, a autora também demonstra, por meio da análise de material didático, a existência de certa dificuldade de se conjugar uma metodologia de ensino de L2 capaz de abarcar, de modo satisfatório, uma gama de competências de letramento digital indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Acreditamos que a análise integrante deste artigo a respeito das medidas emergenciais aplicadas no âmbito do DEBASI-INES possa contribuir para a reflexão sobre este desafio.

Percebemos que os desafios da educação de surdos no Brasil, como demonstrado brevemente nesta seção a partir de alguns exemplos, são diversos e, portanto, suplantam os limites dessa discussão. Contudo, tendo em vista nossos propósitos neste artigo, não podemos deixar de mensurar a existência desses obstáculos que foram ainda mais acentuados no período de isolamento social, uma vez que o ERE, por si só, mostrou-se desafiador para a educação de modo geral, como apresentaremos na próxima seção.

2. EM TEMPOS PANDÊMICOS: O ERE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

De acordo com Behar (2020) e Ribeiro (2020), o ERE não pode ser confundido com a EAD, posto que “remoto”

se refere a um distanciamento geográfico, e não necessariamente a uma metodologia projetada para situações didáticas permanentemente à distância. Sendo assim, o primeiro se trata de uma modalidade em que a mediação dos conteúdos escolares por meio de mídias digitais se faz necessária com vistas à minimização dos impactos pedagógicos do isolamento social, que, abruptamente, modificou as formas de interação da sociedade – daí seu caráter “emergencial”, no sentido de temporário.

Por isso, de acordo com a autora, a reinvenção constante constitui-se a heurística do ERE, tendo em vista as necessidades dinâmicas de adaptações curriculares para um formato dividido entre componentes síncronos e assíncronos, sem perder de vista a construção de laços afetivos e de socialização. Em suas palavras, Behar (2020, sf. sd.) pondera que:

No presencial, pode-se estar fisicamente próximo de um aluno e estar psicológica e pedagogicamente muito distante dele. Por outro lado, nas aulas virtuais, é possível estar geograficamente distante e estar muito próximo psicológica e pedagogicamente, o que nos remete à ideia de motivar sempre a presença social.

A motivação de que fala Behar (2020) na passagem acima, contudo, é interpelada por estágios específicos, sumarizados por ela como “4Ds”: (i) desânimo, desafio, (iii) desespero e (iv) desenvolvimento. Tais etapas, em sua visão, correspondem ao próprio percurso que dita as relações interacionistas mediadas no ERE, bem como suas sobreposições em relação aos objetivos pedagógicos, que passam, assim, a objetos de críticas constantes dentro do formato educacional possível.

Com base na análise desses atravessamentos psicoemocionais no ERE, os quais interferem diretamente no modo como todo o processo de ensino será organizado e compreendido tanto do ponto de vista das instituições e de

seus agentes quanto o do alunado e de suas redes de apoio, Behar (2020) situa três pilares essenciais ao planejamento e à implementação da educação em tempos emergenciais. Na Figura 1, representamos o esquema proposto por Behar (2020).

Figura 1: Pilares para o ERE, segundo Behar (2020).



Fonte: Produção autoral.

Como veremos adiante, a partir de exemplos do nosso de investigação, ao longo do período emergencial, muitas foram as estratégias adotadas pelas instituições de ensino básico para a superação de desafios, reinvenção de práticas antes concebidas no formato presencial e ressignificação de condutas pedagógicas de modo a dirimir os danos do distanciamento físico não só na dimensão afetiva, como também e sobretudo na conteudinal. Assim, em vista da função social da escola, que deve prover a acolhida, a construção colaborativa e o intercâmbio de conhecimentos e culturas, cabe a análise das estratégias de garantir o acesso à educação em tempos de pandemia do ponto de vista pedagógico, assumindo como balizas tais proponentes.

Complementando essa discussão, Faustino e Silva (2020) ratificam que o processo de adaptação ao ERE não é, na maioria das vezes, isento de tensões. De acordo com os autores, trata-se de uma implementação que acarreta, dentre outras coisas, desigualdades e questões de saúde mental em

professores e alunos. Nesse sentido, apesar de ser uma saída viável ao contexto de isolamento, é preciso ter em mente que o ERE, devido ao seu caráter de urgência e, por conseguinte, de implementação às pressas, pode potencializar disparidades sociais, econômicas e culturais que, por vezes, geram tanto exclusão, quanto dificuldades de condução do processo de ensino-aprendizagem em suas diversas dimensões, inclusive, a avaliativa.

Especificamente sobre a questão das diferenças sociais e seus impactos na educação por via remota, Nascimento e Araújo (2020) situam que a pandemia de COVID-19 surgiu em um contexto de múltiplas crises, sendo as mais evidentes a crise da aprendizagem e a crise econômica. A partir disso, os autores advertem que:

(...) A questão que se coloca, então, não é relativa à eficiência de metodologia remota para fins pedagógicos específicos na erainformacional em que a população apresenta grande imersão nouniverso mediado por mídias digitais, mas sim, as condições para que estudantes tenham a oportunidade de dela desfrutar (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 10).

Pensando em torno dessa questão trazida a debate por Nascimento e Araújo (2020), é possível alinhar a discussão dos pilares de Behar (2020) à análise da conjuntura socioeconômica da sociedade brasileira, averiguando de que modo a alternativa pedagógica pensada para a pandemia – na ocasião, o ERE – foi concebida na sociedade desigual em que vivemos. À vista do recorte do presente artigo, colocam-se, ainda, algumas questões fundamentais para se pensar, mais diretamente, a situação da comunidade surda, quais sejam:

- i. Se o ERE salienta as desigualdades que permeiam os processos pedagógicos para a educação como um todo, de que maneira a comunidade surda – que já sofre com desafios preexistentes e inerentes mesmo em contexto “típico” – foi mais impactada?

- ii. Que aspectos da educação bilíngue de/para surdos foram mais afetados e quais estratégias foram pensadas e implementadas para não se perder o teor bilíngue do modelo proposto para esse aluno durante a pandemia?
- iii. Como tais estratégias se equilibraram entre os compromissos pedagógicos e afetivo-emocionais na tentativa de impedir a evasão escolar de alunos surdos?
- iv. De que modo essas ações criadas ao longo do ERE podem contribuir também para um cenário pós-pandêmico, pensando em ampla escala?

Em uma reflexão prévia, averiguamos que, diante das demandas comunicativas da comunidade surda e dos desafios da educação bilíngue, neste caso particular, as dificuldades colocadas pelo ERE são ainda mais potencializadas, requerendo estratégias para além daquelas já aplicadas ao público ouvinte. Por essarazão, as questões que propusemos de (i) a (iv) ratificam a necessidade de analisar o conjunto de estratégias institucionais e formativas do ponto de vista crítico e situando a construída, o que faremos na próxima seção focalizando o caso do DEBASI-INES.

3. SUPERAR, REINVENTAR E RESSIGNIFICAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: AS IMPLEMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS EMERGENCIAIS NO DEBASI-INES

Com base no que vimos discutindo até aqui neste artigo, nesta seção nos atemos às implementações pedagógicas emergenciais estruturadas e colocadas em prática pelo DEBASI-INES no ERE. É importante salientar, de antemão, que as considerações tecidas nesta etapa do texto buscam averiguar de modo integrado as estratégias formativas diante dos estágios de Behar (2020), a saber, a superação, a reinvenção e

a ressignificação, sem perder de vista os desafios do período remoto e da educação de surdos especificamente, também debatidos nas seções anteriores.

Em nota técnica divulgada no ano de 2021, a autarquia do INES popularizou para a comunidade acadêmica e não acadêmica, em seu oficial, um conjunto de medidas que já vinham sendo empenhadas por setores administrativo-educacionais desde o ano de 2020, quando se instaurara a pandemia de COVID-19. Dentre tais ações, no tocante ao e aos compromissos sociais e pedagógicos do DEBASI, afirmou-se o disposto no Quadro 1², a seguir.

Foram consideradas atividades remotas curriculares e extracurriculares essenciais para os alunos da Educação Básica:

- Acesso a vídeos de orientação sobre Covid-19, educativos, culturais e de entretenimento disponibilizados aos alunos com a criação do do DEBASI, tendo por objetivo oferecer aos alunos informações através dos materiais didáticos produzidos pelos professores do Debasi. Levando em consideração a importância do esclarecimento de nossos alunos quanto à Covid-19 e as solicitações dos pais ao acesso a materiais pedagógicos para a realização de atividades com seus filhos em casa.
- Atividades não presenciais, com a entrega de 3 módulos de atividades impressas aos alunos no Instituto. Atividades essas, entregues aos alunos no Instituto, com guia de orientação da rotina de atividades, sob a supervisão dos professores e a mediação da coordenadora de administração escolar, no contato

² O Quadro 1 não traz todas as informações divulgadas na nota, mas apresenta somente aquelas questões do interesse da reflexão construída neste artigo

com os alunos viaWhatsapp para tirar dúvidas.

Em 2021, o DEBASI/INES resolveu manter as ações anteriormente descritas e ainda implementar:

- Distribuição de de internet e tablet para todos os alunos, chip e modem para professores e intérpretes do Departamento, possibilitando a retomada do calendário letivo em fevereiro de 2021;
- Organização e implementação de uma plataforma de ensino institucional para efetivação de ambiente virtual para as aulas remotas, com criação e acompanhamento de e-mail institucional para todos os alunos, professores e intérpretes do setor;
- Aulas assíncronas e plantões de dúvidas com garantia da manutenção da carga horária de todas as disciplinas da Educação Infantil ao Ensino Médio;
- Gravação e edição de vídeo aulas em Libras pelos professores;
- Acompanhamento de acesso dos alunos a plataforma de Ensino realizado pelos assistentes de alunos e técnicos em assuntos educacionais, realizando os devidos encaminhamentos nos casos necessários.

Fonte: Adaptado do do INES³

De maneira geral, essas estratégias para mitigar a desigualdade social no processo de ensino-aprendizagem para surdos da educação básica podem ser lidas à luz dos pilares propostos por Behar (2020), na medida em que evidenciam

³ <https://www.ines.gov.br/noticias/57-portal-noticias/1192-nota-tecnica-de-esclarecimento-sobre-o-trabalho-remoto-ines>.

os aspectos mais afetados pela modalidade bilíngue de ensino, dentre eles, a manutenção do uso da Libras como língua de instrução na mediação dos saberes. Isso, por exemplo, é perceptível por meio dos esforços para criação de um ambiente que tanto serviu ao estreitamento de laços afetivo-emocionais, quanto a um espaço repositório de conteúdos didáticos a respeito da situação pela qual passava a sociedade e, também, dos conteúdos curriculares previstos, promovendo, assim, um amplo investimento na leitura de mundo (FREIRE, 2017).

Além disso, de acordo com sua apresentação, esse a que fazem menção as estratégias político-pedagógicas do Quadro 1, criado durante o ano de 2020, “foi pensado de forma a contribuir com a formação do aluno surdo, com atividades e conteúdos para complementar a sala de aula, além de arte, cultura, jogos e brincadeiras para entretenimento” (INES, 2020). A partir desse princípio, tal ambiente virtual promoveu diversas atividades lúdico-pedagógicas, com vistas à aproximação do aluno com a comunidade escolar no período de distanciamento, o que se enquadrava nos pilares de Behar (2020), posto que esse trabalho demandou um esforço conjunto na reinvenção dos modos de se conceber as práticas pedagógicas com alunos surdos.

É, inclusive, adequado apontarmos que essa reinvenção materializada pelo não só atendeu às demandas do contexto, como também se perpetuou como um recurso para o período pós-pandêmico, caracterizando o componente da ressignificação para discentes e docentes e servindo à integração das TICs no ensino, uma premência histórica já visionada antes da pandemia (RIBEIRO, 2021). Esse fator está, em particular, altamente relacionado às práticas de linguagem empreendidas no referido ambiente virtual, que, devido ao seu , propõe possibilidades de trazer à tona insumos para o letramento tanto em L1 quanto em L2 no ato do acesso, já que se caracteriza como um espaço de leitura multimodal, como ilustra a Figura 2.

Figura 2: Página inicial do do DEBASI



Fonte: do DEBASI

Confeccionado neste bilíngue, o do DEBASI pode ser entendido como uma medida de política de acesso aos conteúdos, se lido em correlação com as demais estratégias presentes no Quadro 1, sobretudo aquelas que buscaram promover a inclusão digital por meio da oferta de e aparelhos eletrônicos. Enquanto um ambiente virtual constantemente atualizado pelas equipes pedagógicas do departamento, este espaço destacou-se como o principal responsável pelo elo entre os alunos, os professores, as famílias e a escola.

O trabalho, além de manter-se pautado nos objetivos curriculares da educação formal, propiciou, ainda, o acesso a informações cruciais ao contexto pandêmico pela comunidade surda, de modo geral. São exemplos dessa relevância alguns materiais arquitetados pelo “comitê de crise do INES” que trazem à tona instruções relativas aos cuidados com a saúde e higiene diante das ameaças de contaminação – informações essas que circularam majoritariamente em língua portuguesa na sociedade, excluindo, por vezes, indivíduos surdos sem graus elevados de letramento em L2 –, vistas na aba “Coronavírus” do *site* do DEBASI (Figura 3). Trata-se, portanto, de uma superação não só dos obstáculos que se colocaram à dinâmica escolar, como também à vida em sociedade e seus processos sutis de exclusão.

Figura 3: Informações sobre o Coronavírus no do DEBASI



Fonte: do DEBASI (<https://debasi.ines.gov.br/coronavirus>)

Outra estratégia pedagógica, que retoma os três pilares de Behar (2020), levantada pelo corpo docente do INES no período de isolamento social foi o espaço “Conexões - alunos protagonistas”, seção dedicada exclusivamente às produções artísticas dos discentes, promovendo a integração e protagonismos dos mesmos. Essa página do conta com poemas performados em línguas de sinais, gravados pelos próprios alunos, como “A morte do coronavírus”, “Coronavírus visual”, “Proteção na pandemia” e “Opressão, resistência e superação”. Além disso, também exibe desenhos que expressam causas sociais, como o racismo intensificado durante a pandemia, após o uso de máscaras (Figura 4).

Figura 4: Produções artísticas de alunos surdos do DEBASI



Fonte: do DEBASI (<https://debasi.ines.gov.br/atividades-diversas/conexoes>)

O corpo docente do DEBASI também teve o cuidado de agregar ao conteúdos e propostas diversificadas que funcionaram como atividades alternativas para os alunos em vista do isolamento social. Assim foram arquitetadas seções como “Jogos e atividades” (repositório de propostas lúdicas e educativas - Figura 5), “Receitas em Libras” (incentivo às práticas culinárias - Figura 6) e “Trilhas de cultura” (dicas de séries, museus para visitas virtuais, poesias, espetáculos teatrais, etc - Figura 7). Esses projetos, além de funcionarem pedagogicamente para o aprendizadodo corpo discente, também atuaram como recursos de entretenimento, aproveitamento do tempo livre e promoção do bem-estar físico, mental e emocional desses alunos (BEHAR, 2020).

Figura 5: Jogos e atividades no do DEBASI



Fonte: do DEBASI (<https://debasi.ines.gov.br/atividades-diversas/jogos-e-atividades>)

Figura 6: Receitas culinárias em Libras no do DEBASI



Fonte: do DEBASI (<https://debasi.ines.gov.br/atividades-diversas/receitas-em-libras>)

Figura 7: Dicas de cultura no do DEBASI



Fonte: do DEBASI (<https://debasi.ines.gov.br/atividades-diversas/trilhas-de-cultura>)

Em relação especificamente à adaptação dos conteúdos escolares, observamos em nossa apreciação qualitativa que houve um investimento em se manter ativa a prática bilíngue, privilegiando-se o uso da Libras e do português escritos nos momentos pedagógicos remotos, como verificamos na Figura 8, por exemplo. Notamos, de um lado, uma atividade com instruções em Libras e, de outro, uma outra atividade em língua portuguesa escrita, as quais impulsionam o acesso às duas línguas privilegiadas no modelo educacional bilíngue para surdos (BRASIL, 2005; 2021).

Figura 8: Atividades e brincadeiras no do DEBASI

Fonte: do DEBASI

Nesta atividade destinada ao Serviço de Ensino Fundamental 1º segmento noturno (SEFIN), uma etapa de ensino ainda inicial, percebemos o uso de duas técnicas didáticas observadas e descritas por Henriques (2022) para o ensino de itens lexicais em L2: a cruzadinha e o caça-palavras. De acordo com a autora, se aplicadas com recorrência e aliadas gradualmente à perspectiva textual-discursiva, essas técnicas oportunizam a aprendizagem de construções no nível da palavra, expandindo o conhecimento semântico/lexical de aprendizes surdos. Vemos, assim, uma estratégia didática linguisticamente produtiva e bilíngue em uma atividade presente no inventário emergencial do DEBASI.

Ademais, é importante salientarmos que, nos vídeos, notamos certa preocupação com o nível de conhecimento de Libras das famílias de alunos surdos do DEBASI, tendo em vista que estes materiais contavam, também, com o áudio em língua portuguesa, para além da sinalização do/a docente. Um exemplo disso é visto no seguinte material, disponível no site: <https://youtu.be/za4ESOfRCUo>. Em reflexão abrangente, essa característica do material pode ser interpretada, ainda, como uma alternativa à aprendizagem da Libras por parte das famílias ouvintes, que foram as principais mediadoras de tais propostas.

Outros aspectos que merecem destaque em nossas observações são aqueles referentes à pluralidade de dimensões reinventadas e ressignificadas na busca pelo sucesso do

ERE. Ao mencionar “gravação e edição de vídeo-aulas em Libras pelos professores” e “acompanhamento de acesso dos alunos a plataforma de ensino realizado pelos assistentes de alunos e técnicos em assuntos educacionais”, notamos um cuidado com a superação de dois desafios típicos do período remoto: a questão da formação e das condutas docentes para a atuação nesta modalidade e a questão do combate à evasão escolar – um problema suscetível e ainda mais acentuado no ensino remoto.

De acordo com esta breve investigação a respeito do modo como o DEBASI- INES lidou com o ERE, observamos que as estratégias de superação, reinvenção e ressignificação (BEHAR, 2020) na construção de uma educação bilíngue remota ocorreram por uma série de ações que tiveram como princípios: o cuidado com as condições sociais e afetivo-emocionais dos educandos; a oferta de ambientes de aprendizagem virtuais coerentes com a premissa de promover a socialização e a construção de saberes dentro das possibilidades; a disponibilização para as trocas entre diferentes agentes escolares.

Apesar de a volta à normalidade ser cada vez mais auspiciosa, precisamos ponderar que o investimento prático e intelectual exercido por professores e gestores educacionais neste período de ERE não deve ser deixado totalmente à parte. Integrando a ressignificação, tais instrumentos pedagógicos podem vir a somar esforços na luta político-pedagógica pela modalidade bilíngue de ensino para surdos no contexto típico. Em relação a isso, trazemos à tona um exemplo retirado do DEBASI que demonstra a ressignificação e a pertinência deste ambiente virtual em contexto pós-pandêmico, em que se exhibe a programação para a comemoração do aniversário de 165 anos do INES (Figura 9).

Figura 9: Comemoração de 165 anos do INES



Fonte: do DEBASI (<https://debasi.ines.gov.br/dia-do-surdo-2022>)

Conforme observamos, o site, que inicialmente foi projetado para o período doERE, passa agora a ser utilizado como um potencializador das práticas bilíngues no âmbito da Educação Básica do INES. A partir do exemplo exposto na figura 9, no qual se visualiza a concretização de um trabalho pedagógico anterior que culmina na exibição de um vídeo por um aluno, percebemos que o corpo discente começa a ter um maior protagonismo em práticas responsivas para com a sociedade e a comunidade que integram. A nosso ver, isso ocorre muito em parte por meio da inclusão deste recurso digital que permanece mesmo após o período pandêmico, ratificando que crises também auxiliam no regresso heurístico aos aspectos fundamentais (ARENDRT, 2005).

Assim, o do DEBASI-INES, como discutimos, um canal que suplanta os limites institucionais devido a sua potência informativa para cidadãos surdos, por exemplo, exhibe potencial para diversas frentes de trabalho pedagógico, tais como colaboração compensatória/auxiliar, material didático, espaço de fórum virtual, entre outros. Por isso, à luz de Behar (2020), consideramos que este canal discutido abre diversas possibilidades, seja em contexto remoto, sua finalidade primeira, seja em contexto presencial, sua expansão resignificativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, debatemos a questão das políticas e estratégias educacionais formuladas pelo DEBASI-INES no período pandêmico em prol da garantia do acesso, da qualidade e da permanência de alunos surdos da educação básica. Na construção deste debate, revisitamos contribuições teóricas recentes a respeito de desafios gerais da educação bilíngue de/para surdos no Brasil, além das especificações, limitações e possibilidades do ERE em contexto de múltiplas crises.

Nossa análise, de caráter qualitativo e exploratório, orientou-se em torno da premissa de pensar a educação emergencial oferecida a alunos surdos a partir dos pilares da superação, reinvenção e ressignificação de práticas pedagógicas (BEHAR, 2020), intentando a valorização e a reflexão crítica do modo como a escola, inserida na sociedade, gerencia momentos históricos conflitantes na busca pelo cumprimento de suas funções. Por esse motivo, consideramos que a discussão não se encerra nos limites deste texto, haja vista as possibilidades plurais de investigação dos processos pedagógicos não só para a asseguaração do direito à educação para pessoas surdas no Brasil, como também para o debate em torno de metodologias de ensino bilíngues, que priorizem usos de técnicas didáticas centradas na promoção da Libras e do português escrito em contexto digital.

Estimamos, assim, que os apontamentos apresentados neste artigo venham a inspirar pesquisas mais aprofundadas, que incidam sobre escopos maiores e recortes mais delimitados (o ensino-aprendizagem de leitura e escrita em L2, por exemplo) e que encontrem, neste recorte por nós apresentado e debatido, insumos para se pensar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais abrangentes.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. . Tradução de Mauro Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **Jornal da Universidade**, 2020.
- BRASIL. . **Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos e altera a LDB**. Brasília, 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. . Portal Eletrônico do Ministério da Saúde, 2020.
- BRASIL. . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. Brasília, 20 de dezembro de 2010.
- BRASIL. . Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.
- BULHÕES, Paulo André Martins de. **Nota técnica de esclarecimento sobre o trabalho remoto** – INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 19 de jul. de 2021. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/noticias/57-por-tal-noticias/1192-nota-tecnica-de-esclarecimento-sobre-o-trabalho-remoto-ines>>. Acesso em: 13 de jul. de 2022.
- FAUSTINO, Lorena. Silva e Silva; SILVA, Tulio Faustino Rodrigues Silva e. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. (BOCA), vol. 3, n. 7, 2020.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Desdobramentos político- pedagógicos do bilinguismo para surdos**: reflexões e encaminhamentos. , n.º 22, v. 34, 2009.
- FREIRE, Paulo. : em três artigos que se complementam. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2017.
- HENRIQUES, Ana Carolina da Silva. : **como abordam as construções linguísticas do português brasileiro?** Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras: Português-Latim. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 72 p., 2022.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista brasileira de educação especial**, n.º 17, volume 3, 2011.
- LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 261p., 2004.
- LODI, Ana Claudia Baleiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa, n.º 39, v. 1, 2013.

- MACHADO-VIEIRA, Marcia dos Santos. Língua, sociedade e relações de poder: a produção escrita de surdos. In: FREITAS Jr, Roberto (Orgs.); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs.); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs.). : **reflexões teóricas e práticas** -Volume I. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2020.
- NASCIMENTO, João Paulo da Silva. : **uma política linguística inclusiva ou ilusória?** Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação - Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Faculdade de Letras, Artes e Comunicação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 48p., 2021.
- NASCIMENTO, João Paulo da Silva; FREITAS Jr., Roberto de. **Aquisição de línguas de sinais e teoria linguística: Contribuições de pesquisas brasileiras e norte- americanas.** , v. 19, n. 2, p. 1–6, 2020.
- NASCIMENTO, João Paulo da Silva; ARAÚJO, Danielle Reis. **O direito social à educação superior brasileira em tempos de pandemia de COVID-19:** uma leitura crítica dos editais de auxílio aos discentes da UFRJ. ,v. 11, n. 2, 2020.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** , v. 2, 2014.
- RIBEIRO, Tiago da Silva. Ensino remoto? Educação a distância? Vamos conversar sobre o trabalho do professor-pesquisador na pandemia! In: CHALHUB, Tânia; RIBEIRO, Tiago da Silva (Orgs.). . Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2020, 614p.
- SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C. **Desafios da implementação do ensino remoto.** (BOCA), Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020.
- SCHICK; Brenda; WILLIAMS, Kevin; BOLSTER, Laurie. **Skill levels of educational interpreters working in public schools.** . v.4, n. 2, p.144-55. 1999.
- ZIOLIOTTO, Denise Macedo; SOUZA, Denise Jordão; ANDRADE, Fadia Ionara. **Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior.** , vol. 31, núm. 62, 2018.

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: REFLEXÃO SOBRE “JOÃO E MARIA” E UMA QUESTÃO DE RESISTÊNCIA

Adriana Fabrício

Osilene Cruz

Resumo: O presente artigo traz uma reflexão sobre o uso dos Contos de Fadas adaptados em Língua de Sinais para o surdo, considerando a sua realidade de vida, auxiliando-o em sua formação como leitor crítico ao ler e interpretar, na Língua de Sinais como L1, textos escritos em Língua Portuguesa como L2. A análise bibliográfica dos textos de Cruz e Pinheiro (2020), Cruz e Alves (2017), Santos (2016) entre outros fundamentaram a construção desse estudo com o objetivo de ilustrar a influência da Literatura Surda na aquisição de cultura e construção da identidade do indivíduo surdo, tornando-o protagonista de sua história. Devido à pandemia do Coronavírus em 2019, não pudemos demonstrar resultados desse estudo, pois os encontros foram on-line.

Palavras-chave: Contos infantis; Literatura Surda; LIBRAS

Introdução

Enquanto discente do Curso de Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), em 2019, tive aulas com uma professora surda bilíngue que nos apresentou a comunidade surda e suas identidades. No estágio na Educação Especial à época, conheci dois alunos surdos adultos com perfis diferentes: um dos alunos era “oralizado”, mas sinalizava e o outro se comunicava exclusivamente por sinais e ficava chateado quando não entendia o que ele queria dizer em sua primeira língua. Percebi que eram autônomos, sabiam dos seus direitos na sociedade e não abriam mão disso.

Mesmo em uma turma híbrida com alunos surdos e ouvintes, alguns com múltiplas deficiências, as professoras se empenhavam em preparar as aulas adequadas à realidade

da turma, o que despertou em mim, naquele tempo, uma curiosidade em saber como ajudar as pessoas surdas a ter acesso à educação de qualidade de maneira igualitária.

No final de 2019, fiz inscrição no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) para o curso de Pós-Graduação Língua Portuguesa: ensino de leitura e escrita para surdos. Participei da seleção, fui aprovada e as aulas começaram em março de 2020. Devido à pandemia provocada pelo Coronavírus e as ações governamentais da época, as aulas passaram a ser oferecidas como ensino remoto.

Para aprimorar os estudos, fiz alguns cursos de Libras básico, oficinas on-line, além dos seminários mediados pelos professores da Pós-Graduação e ministrados à turma por docentes do Departamento de Educação Básica (DEBASI), que traziam temas importantes e voltados para os assuntos da referida pós. Nessa experiência, conheci a literatura surda e as versões adaptadas dos contos de fadas para surdos, tornando-se tema desta pesquisa.

Os contos de fadas encantam a todos: desde as crianças até os idosos, seja para apreender das histórias algum ensinamento e repassar a alguém, seja para puro entretenimento. As histórias contadas pelas pessoas são perpetuadas ao longo do tempo, estimulando a imaginação e a criatividade de quem ouve. A máxima “quem conta um conto, aumenta um ponto” imprime essa identidade da interpretação do conto “contado pronto, mas reinventado e recontado pelo interlocutor”.

Para o público surdo, as histórias precisam de “adequações” que considerem a sua realidade de vida e conhecimento de mundo. Segundo o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, em 2010, o Brasil possuía mais de 10,7 milhões de surdos, sendo 2,3 milhões com surdez profunda. Ao chegarem à etapa escolar de alfabetização, os surdos encontram “barreiras linguísti-

1 Informação disponível em: <https://jornalistainclusivo.com/setembro-azul-2022-dia-nacional-do-surdo-e-a-surdez-no-brasil/>. Acesso 12/12/2022.

cas”, uma vez que a maioria deles advêm de famílias ouvintes, não usuárias de Língua Brasileira de Sinais (Libras), outras sequer sabem ler e escrever e não conhecem a língua de sinais, uma língua gesto-visual, reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002; 2005).

Com base na contextualização acima, este artigo tem por objetivo refletir sobre a aquisição linguística do aluno surdo e em que medida a literatura surda adaptada contribui para a construção da Cultura e da Identidade do sujeito surdo, motivando-o a conhecer seus direitos e deveres para viver em sociedade.

A importância da aquisição linguística pelo sujeito surdo

Para a criança surda, a aquisição da linguagem acontece pelo estímulo visual e gestual, associando o sinal ao objeto apresentado e internalizando esse conhecimento. Sem a audição, a comunicação verbal é comprometida e, conseqüentemente, a interação social. Cruz e Pinheiro (2020) concordam com Quadros (1997), quando a pesquisadora considera que o surdo, filho de pais surdos, recebe o *input* apropriado no período da aquisição da primeira língua (L1) enquanto o surdo, integrante de uma família de ouvintes, apreende a língua de sinais, muitas vezes, tardiamente, através de um ouvinte fluente ou em contato com outros surdos.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como segunda língua da comunidade surda pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que a regulamenta. Nos documentos jurídicos, especialmente no Decreto, determina-se o uso e a difusão da língua de sinais nas instituições de ensino superior como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, educação profissional e capacitação de servidores públicos nas esferas federal, estadual e municipal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN – nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), uma das mais im-

portantes leis da educação brasileira, foi complementada em 2021, pela Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), que inclui a modalidade de ensino bilíngue para surdos, estabelece a criação de escolas bilíngues ou escolas regulares com classes bilíngues, enfatizando a importância do respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva.

Mesmo com os documentos oficiais garantindo o acesso do surdo à educação bilíngue, a língua de sinais ainda não é muito difundida, pois não há estabelecimentos de ensino bilíngue suficientes e com profissionais competentes para atender essa demanda. Cruz e Moreira (2016) destacam que alguns fatores contribuem para o distanciamento ou a desistência do aprendiz surdo do contexto escolar e prejudicam seu desenvolvimento cognitivo e social: presença de professores sem o domínio da Libras, a ausência de intérpretes e mediadores para acompanhamento dos surdos, assim como a falta de materiais didáticos adequados para o ensino em língua de sinais e por meio de recursos visuais, contemplando a cultura e identidade surda. Esse conjunto de fatores contribui para a limitação no aprendizado exitoso desses alunos.

Por outro lado, há professores dedicados, capazes de ensinar conteúdos, mas são limitados pela falta de incentivo, sem recursos básicos e necessários para lidar com uma turma inclusiva. Cruz e Alves (2017) ressaltam a importância da capacitação do corpo docente e da comunidade escolar, uma vez que cabe ao profissional envolvido com alunos surdos elaborar estratégias, métodos, materiais didáticos adequados e condizentes com as necessidades dos alunos surdos, a fim de promover a alfabetização tanto em língua de sinais (L1) como em língua portuguesa (L2).

Não se pode ignorar outra conquista da comunidade surda: o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2021, publicou um trabalho realizado por doutores e professores especializados em educação de surdos, denominado *Proposta Curricular para o ensino de Português escrito como segun-*

da língua para estudantes surdos matriculados na educação básica e no ensino superior. Os seis cadernos são divididos em:

- Caderno Introdutório
- Caderno 1 – Educação Infantil
- Caderno 2 - anos iniciais do Ensino Fundamental
- Caderno 3 – anos finais do Ensino Fundamental
- Caderno 4 - Ensino Médio
- Caderno 5 – Ensino Superior

Em todos os cadernos da proposta, está exposta a concepção teórico-metodológica e os referenciais básicos e complementares que guiaram sua elaboração².

Além da proposta acima e dos amparos jurídicos referidos, há que se ressaltar a importância do apoio aos familiares ouvintes ensinando, no uso da língua de sinais em suas interações familiares, anteriormente à entrada na escola. O ideal é que surdos e ouvintes, dentro e fora do ambiente escolar, e seus familiares aprendam a Libras para se comunicarem, estudarem e viverem em sociedade.

Skliar (2005) destaca que:

(..) a dificuldade de aprendizagem do surdo está mais relacionada a uma questão linguística e cultural do que à própria deficiência. O autor destaca que as necessidades especiais do aluno surdo estão associadas prioritariamente à comunicação e compreensão (Skliar 2005).

Instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos³ (INES) promovem cursos de Libras, além de ofe-

² Informação disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos> Acesso em 12/12/2022

³ Informações sobre o INES no site: www.ines.gov.br. Acesso em 12 dez 2022.

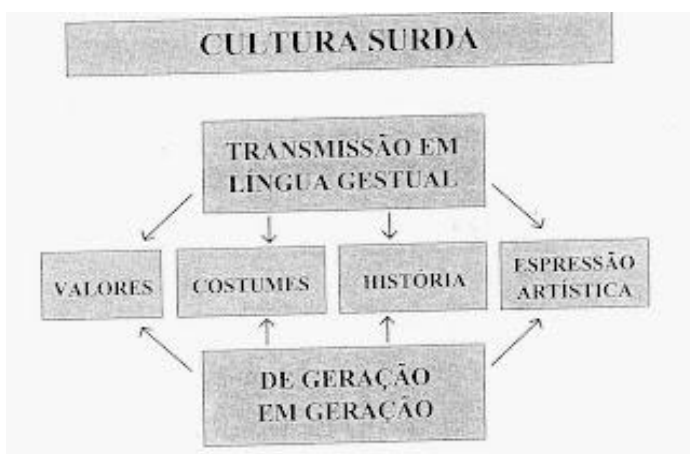
recer vagas na Educação Básica para estudos e interações linguísticas. Cursos de Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação lato e stricto sensu são contribuições do Instituto em prol do desenvolvimento da cultura e da identidade surda.

A literatura surda como motivação para o ensino e aprendizagem do aluno surdo

Karnopp (2010, p. 161) apresenta uma definição sobre literatura surda, compartilhada pela autora desta pesquisa, como “(...) a elaboração de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, entendendo a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos e que as considera um grupo linguístico e cultural diferente”. Ela contribui para a construção de uma cultura híbrida, heterogênea, proporcionando ao surdo uma experiência de natureza visual, gestual, cultural e linguística.

Morgado (2011), ao tratar sobre cultura surda, apresenta um esquema no qual inclui a língua gestual/de sinais como principal instrumento, que contribui para a transmissão e a aquisição de valores, costumes, história e expressão artística. A figura 1 a seguir mostra o raciocínio de Morgado (2011).

Figura 1: cultura surda



Cultura Surda

Fonte: MORGADO, 2011, p. 29.

Segundo Karnopp (20028), a literatura surda corrobora para o desenvolvimento do senso crítico do aluno surdo, a reflexão do dia-a-dia e para a conquista de autonomia, pois promove conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive. Então, ela não se limita à leitura e escrita em língua de sinais e em português, mas, além disso, evolui com novas versões que traduzem os gêneros textuais (piada, fábulas, cartas, contos, dentre outros), sendo ensinados em língua de sinais por meio da leitura visual. Karnopp (2008) defende que

(...) estamos privilegiando a literatura surda contemporânea, após o surgimento da tecnologia, da gravação de histórias através de fitas VHS, CD, DVD ou de textos impressos que apresentam imagens, fotos e/ou traduções para o português. O registro da literatura surda começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da Libras e do desenvolvimento tecnológico, que possibilitaram formas visuais de registro dos sinais (...) (KARNOPP, 2008, p.2).

Nesse contexto, o professor, mediador ou intérprete de Libras precisa, antes de tudo, conhecer a história de vida do aluno surdo, observando o seu comportamento e interação com os pares na escola. Leite e Guimarães (2014) enfatizam o respeito à diversidade do aluno surdo e suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais, aplicando estratégias de ensino que considerem o aprendizado na língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Os contos de fadas aproximam professores de alunos e vice-versa. Para que o aprendizado seja alcançado, o professor/mediador e intérprete de Libras deve, ao contar histórias:

(...) Incentivar a contação de histórias pelos próprios alunos a partir da leitura de imagens,

aproveitar o conhecimento prévio através dos gêneros literários que estes já conhecem, promover atividades lúdicas que desenvolvam o processo de significar socialmente a escrita, todas essas são estratégias que poderão ser utilizadas a fim de promover uma alfabetização literária com a proposta do letramento. Um texto literário pode apresentar diversos sentidos e interpretações a partir da visão de quem o lê. Logo, é essencial que o professor enquanto mediador do saber adote uma postura reflexiva e crítica que contribua na formação do sujeito leitor. (LEITE E GUIMARÃES, 2014, P.4).

Vale ressaltar que o leitor crítico, ou seja, o desenvolvimento de letramento não é formado exclusivamente pela leitura de um texto, mas, acima de tudo, pela capacidade de interpretar, compreender, refletir e discutir o que se lê. Esse é o caminho para que se desenvolva o senso crítico, a capacidade de iniciativa e a autonomia do aprendiz, apropriando-se desse novo aprendizado, que permitirá a construção da cultura e sua identidade surdas.

Procedimentos da pesquisa

Identificação do corpus da pesquisa

- **Livro 1**

Para uma análise sobre Literatura Surda, foi selecionado o conto João e Maria, de autoria dos Irmãos Grimm. Pesquisamos na internet versões do conto de fadas João e Maria adaptados para surdos e encontramos duas versões: a primeira cujo título é: “Os irmãos João e Maria e a aventura em busca de uma escola bilíngue”, adaptada em língua de sinais e em signwriting (língua de sinais impressa), publicada pela Editora EduFatecie.

O livro foi produzido por Franciele Lopes, Renan Andrade e Rosângela Jovino Alves, docentes do Instituto Fe-

deral do Paraná - Campus Paranavaí, no ano de 2016, com ilustrações de Gabriel Araújo. A obra está disponível online no portal da instituição para todos acessarem, podendo baixar o arquivo em .PDF. A versão impressa pode ser adquirida mediante envio de e-mail com a solicitação para edufatecie@fatecie.edu.br. A figura 2 mostra a capa do livro.

Figura 2: “Os irmãos João e Maria e a aventura em busca de uma escola para surdos”



Fonte: Lopes, Andrade e Alves (2016)⁴

- **Livro 2**

A segunda versão do conto João e Maria, de autoria dos Irmãos Grimm, traz uma obra adaptada, na Língua de Sinais, legendada em Língua Portuguesa e em áudio por Sueli Maria de Regino, pós-doutorada em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com ilustrações de Pablo Alejandro. Sueli também leciona Teoria da Literatura Infantil e Juvenil na Graduação em Letras-Libras.

⁴ Disponível em: <https://paranavai.ifpr.edu.br/2022/07/21/docente-do-campus-publica-livro-joao-e-maria-adaptado-para-a-realidade-dos-surdos>. Acesso em: 12/12/2022

A obra está disponível no Repositório da Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Letras⁵, e no site Bibliolibras (<https://www.bibliolibras.com.br/joao-e-maria/> Acesso em 12/12/2022) com fácil acesso pela comunidade, podendo baixar o arquivo também em .PDF. No site, há um acervo contendo obras adaptadas de contos infantil e juvenil, inclusive da própria autora que assina como “Maria de Regino”. As publicações são divulgadas nas Universidades e escolas do ensino fundamental com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, do MEC e da comunidade surda e são autorizadas para baixar, desde que citem a fonte. A versão escrita será utilizada como corpus de análise, para comparar e analisar os contextos voltados para a área social.

Figura 3: Capa do livro João e Maria Irmãos Grimm



Fonte: Regino, Sueli Maria de (2016)⁶

5 Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18034>. Acesso em 12 dez 2022.

6 Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18034/6/Conto%20-%20Sueli%20Maria%20de%20Regino%20-%202016.pdf>. Acesso em: 12/12/2022

Conforme exposição dos livros que serviram como corpus para a análise, a seguir, serão apresentadas as análises com foco na temática da educação de surdos, cultura e identidade de sujeitos surdos.

Resultados da análise

Os contos infantis com novas interpretações de “Joãos e Marias”

Os contos de fadas estabelecem uma comparação entre a ficção e a realidade. Trabalhar contos de fadas adaptados em Libras utilizando imagens, vídeos e atividades lúdicas aguça a curiosidade do aprendiz surdo para desenvolver habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa. Santos (2016, p.32-33) considera que a presença de novas tecnologias otimiza as aulas, facilitando o aprendizado e ampliando o conhecimento. Quando lemos, repassamos adiante a história com novas considerações, construindo, assim, uma nova versão.

As produções visuais dos contos necessitam de atenção aos detalhes, a fim de facilitar a compreensão: legenda em língua portuguesa escrita, tamanho, cor e tipo da fonte, edição de imagens e vídeos, intérprete de e a parte imagética bem definida, pois o aprendizado do surdo é visual.

• Livro 1

A análise do livro 1 mostra que os autores foram criteriosos na elaboração do livro, nas ilustrações e na edição da escrita impressa: primeiro em *Signwriting* (SW) uma linguagem pouco difundida no Brasil, em seguida a parte imagética e, abaixo, a escrita em língua portuguesa escrita (LP). Essa questão pode ser uma evidência do empoderamento e da representatividade do leitor surdo, com direitos garanti-

dos de ler em português escrito como segunda língua. Retomando a capa do livro, é possível verificar as escolhas dos organizadores na elaboração da capa.

Figura 4: capa “Os irmãos João e Maria e a aventura em busca de uma escola para surdos”



Fonte: Lopes, Andrade e Alves (2016)⁷

Resumo da versão 1 (produzido pela autora)

“Em uma cidade bonita, havia uma família linda cujos filhos João e Maria eram surdos e tinham um pai e uma madrasta ouvintes. O pai os amava e tentava se comunicar com eles por meio das mãos. A madrasta suportava as crianças por amor ao esposo e estabelecia uma conversação restrita com as crianças, usando gestos aleatórios. Ela levou as crianças a vários médicos, com o intuito de lhes colocar um aparelho para surdez para que pudessem ouvir.

Ao atingirem a idade escolar, a madrasta matriculou as crianças em uma escola inclusiva, pois queria ficar em paz e longe delas. No dia programado, a mulher falou às crianças que iriam para a escola. Como não ouviam, não entenderam

⁷ Disponível em: <https://paranavai.ifpr.edu.br/2022/07/21/docente-do-campus-publica-livro-joao-e-maria-adaptado-para-a-realidade-dos-surdos>. Acesso em: 12/12/2022

o que ela falou, mas estavam ansiosas em descobrir o mundo. No caminho, observavam tudo o que viam, os sinais de trânsito, as lojas, fazendo associações ao caminho da escola, caso precisassem andar sozinhas.

Quando entraram na escola, ficaram espantadas com o grande espaço e com muita gente. Aproveitaram que a madrastra foi embora e fugiram dali, ficando perdidas na rua, pois tudo lhes parecia igual: sinais de trânsito, placas. Sem perceber, mudaram o caminho e continuaram a andar. Num determinado momento, os irmãos avistaram umas luzes piscando e ficaram intrigados. Chegando mais perto, viram um lugar cheio de mãozinhas bem coloridas, e foram imitando as posições delas.

Então, aproximou-se deles uma mulher que conversava com as mãos. As crianças interagiram com ela, usando poucos sinais que aprenderam com o pai. João perguntou o seu nome e a mulher respondeu em sinais: “professora Lisbela”, mostrando-lhes o sinal que a identificava, e contou a eles que gostava muito de crianças surdas. Ela indagou-lhes os seus nomes e os levou a entrar na escola, mostrando todo o lugar e conversando com eles em sinais.

Quando entraram em sala de aula, viram muitos colegas que os receberam muito bem, mas ninguém sabia como conversar com eles. A aula começou e a professora somente “oralizava” com a turma e exigia que João e Maria falassem com a boca. A professora Lisbela mudou completamente a comunicação com eles. Ao perguntarem por que não poderiam usar os sinais, a professora lhes respondeu que já sabiam utilizar as mãos e precisavam falar igual às demais crianças, pois não podiam ser diferentes. João e Maria ficaram muito tristes porque a professora os obrigava a oralizar e, então, eles decidiram fugir dali.

No intervalo das aulas, os irmãos perceberam que as pessoas podiam entrar e sair com os adultos da escola. Ao perceberem que um aluno conversava com a professora Lisbela, aproveitaram a abertura do portão da escola para a saída de um adulto e fugiram correndo muito! Como não conheciam o

local, continuaram andando até reconhecerem a fachada da primeira escola de onde fugiram e resolveram ficar ali esperando o pai ou a madrasta buscá-los.

De repente, o portão da escola se abriu e uma moça sorridente os recebeu conversando com eles em sinais, dizendo-lhes que era surda e que, ali, conheceriam outros colegas surdos e aprenderiam a utilizar a língua de sinais, além dos conteúdos escolares. Os irmãos receosos acompanharam a simpática moça e foram encaminhados a uma sala de aula em que uma professora os recebeu utilizando sinais. Eles perceberam que seus colegas eram surdos também e puderam conversar utilizando apenas a linguagem em sinais.

João e Maria ficaram empolgados e interessados pela escola, mas arrependidos de terem fugido da primeira vez. Estavam aliviados por conhecerem um mundo diferente e conviverem com outras crianças surdas. Depois desse dia, nunca mais faltaram às aulas e foram felizes para sempre”.

Análise da primeira versão

A intenção dos autores em publicar essa adaptação de João e Maria surdos com pai e madrasta ouvintes é apresentar uma realidade conhecida pela maioria das pessoas, em que as crianças estão no contexto de uma família de pai e madrasta ouvintes e a família se comunica com gestos aleatórios, por não saber língua de sinais. A madrasta configura a indiferença em relação às crianças e representa o comportamento de muitos familiares por não saberem como lidar com os surdos e não buscarem, muitas vezes, melhores formas para desenvolver autonomia em seus filhos, por meio do uso da língua de sinais.

De acordo com a história, as crianças surdas fazem associações com o que veem no caminho até chegar na escola, por serem visuais, e se assustam, com medo, fugindo para a rua e entrando no “mundo desconhecido” aparentemente igual ao que viram pela primeira vez até encontrarem uma segunda escola, que mostrava os sinais com mãozinhas bem coloridas e

são recebidos por uma professora, Lisbela, cujo nome parece estar relacionado à falta de empatia com os surdos

Em sala de aula, a professora os obriga a oralizar, os colegas ouvintes ajudam no que podem, pois não conhecem a língua de sinais. Essa passagem nos remete a Cruz e Pinheiro (2020, p.314) ao ressaltar o despreparo dos docentes em ensinar LP para alunos surdos em língua de sinais, prejudicando o processo de aprendizagem dos surdos, pois as atividades pedagógicas utilizadas são elaboradas para o público ouvinte, na língua oral-auditiva e não na gestual (Libras), contribuindo com a cultura do abandono (SANTOS, 2016) e, conseqüentemente, a fuga das crianças da escola (evasão escolar).

Pela experiência adquirida, fogem novamente, passando pelos mesmos percalços até retornarem à primeira escola, de onde fugiram. Ao serem acolhidos por uma nova professora que é surda, são apresentados a novos colegas surdos que interagem com João e Maria, deixando-os felizes por serem recebidos adequadamente. Leite e Guimarães (2014), ao versarem sobre a educação para todos, atentaram para a diversidade identitária e cultural presente no contexto escolar, cuja prioridade é promover uma aprendizagem eficaz a todos os alunos, formando sujeitos críticos com autonomia.

Apesar de vencer todos os desafios, as crianças passaram por uma experiência angustiante de exploração do mundo em que vivem. No livro “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky (2009, p. 59) afirma que “uma criança é capaz de apreender um problema e visualizar o objetivo que tal problema levanta, num estágio muito precoce do seu desenvolvimento(...)”⁸.

A barreira linguística provocada pelo desconhecimento da língua de sinais por parte dos familiares e das próprias crianças dificulta a construção da Identidade e Cultura Surdas. Quando as crianças aprendem a língua de sinais pela professora surda, surge o conceito de Cultura e Identidade surda, empoderamento, pois elas se identificam com aquela

⁸ Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em 12/12/2022.

escola e com os colegas. Bernardino (2010, p. 2) contribui com essa discussão, ao propor que “a cultura surda está diretamente relacionada ao uso da LS [Língua de Sinais]. A língua é um fator de identificação do sujeito, e não é diferente entre os surdos”.

Dessa forma, a língua de sinais é um símbolo de identidade e de luta dos surdos, sendo também um meio de interação social e de compartilhamento de experiências, crenças e valores (BERNARDINO, 2008).

- **Livro 2**

A intenção da autora com a adaptação da obra é atender às pessoas surdas,, cegas, com baixa visão e ouvintes. A maneira pausada com que a narração em áudio e em língua de sinais realizada pela intérprete de sinais respeita a condição do espectador para que compreenda a história falada e “librada” na sequência em que é contada. A legenda é num tamanho que seja confortável para o surdo e para as pessoas ouvintes. Todo esse movimento tem um propósito: promover a Cultura às pessoas, independente da sua condição social e física

Figura 5: Capa do livro João e Maria Irmãos Grimm



FONTE: Regino, Sueli Maria de (2016)⁹

⁹ Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/18034/6/Conto%20-%20Sueli%20Maria%20de%20Regino%20-%202016.pdf>. Acesso em: 12/12/2022

Resumo da versão 2 (produzido pela autora)

“Havia uma família composta de pai (lenhador), mãe e filhos (João e Maria) que eram tão pobres que não havia comida para todos. A mãe sugeriu ao pai que abandonasse João e Maria na floresta, pois assim todos teriam chances de sobreviver àquela situação. De tanto insistir, o pai aceitou a sugestão da esposa e procedeu conforme o combinado. João e Maria ouviram toda a conversa dos pais. Maria ficou nervosa e começou a chorar, mas foi acalentada por João, que elaborou um plano para retornarem para casa: esperou seus pais dormirem, pegou algumas pedrinhas brancas e guardou no bolso da calça.

No dia seguinte, o pai lhes deu um pedaço de pão velho e partiram rumo à floresta. João deu início ao seu plano, marcando o caminho com as pedrinhas enquanto caminhava. Seus pais perceberam que ele olhava muito para trás e perguntaram-lhe o porquê disso e ele respondeu que “tinha um gatinho branco que estava no telhado para se despedir dele”, versão desmentida pela mãe mal-humorada, que lhe disse ser o reflexo do sol no telhado.

Chegando a uma enorme clareira, a mãe pediu que as crianças esperassem ali, pois iria cortar lenha. O tempo passou e ninguém apareceu para buscá-los. Maria começou a chorar e João disse a ela que tinha marcado o caminho com as pedrinhas brancas. Seguiram o caminho marcado e retornaram à casa, para a felicidade do pai e fúria da mãe.

Diante a atitude inesperada das crianças em relação ao primeiro plano, a mãe convence novamente o marido a deixá-los num local mais distante, de modo que não pudessem retornar. Por estarem famintos, ouviram a conversa e Maria começou a chorar novamente. João lhe disse que Deus os ajudaria novamente. Só que, dessa vez, ele encontrou a porta da cozinha trancada e não pode pegar as pedrinhas.

Na manhã seguinte, a mãe lhes deu um outro pedaço de pão velho. João marcou o caminho com pedacinhos de

pão, olhando para trás como da primeira vez. Aquela atitude incomodou o pai que, ao perguntar-lhe o motivo de parar aos poucos, recebeu a resposta do filho que “era o pombinho branco que pousou no telhado para se despedir dele”. Novamente, a mãe, de mau humor, respondeu a ele que era o reflexo da luz do sol na chaminé.

Ao chegarem a uma clareira mais distante de casa, a mãe os deixou ali e pediu que os esperassem voltar para buscá-los, o que não aconteceu. Com medo, Maria chorava e João disse a ela que não se preocupasse, pois havia marcado o caminho para voltar. Mas os passarinhos comeram os pedacinhos de pão deixados no caminho.

Decidiram, então, procurar o caminho de casa e andaram por três dias. Concluíram que estavam perdidos! No terceiro dia, avistaram um lindo pássaro com penas brancas e brilhantes, pousado em uma árvore. Ele cantava, voou um pouquinho e parou. As crianças decidiram segui-lo enquanto ele voava, até chegarem a uma casinha feita de bolo, chocolate, biscoitos e doces. Como estavam famintos, resolveram experimentar um pedacinho da janela de chocolate, João comeu uma beiradilha do telhado e começaram a comer partes da casa.

De repente, apareceu uma velhinha sorridente que a princípio os assustou, mas os convidou a entrar na casa e jantar com ela. A velha teve o cuidado de arrumar duas caminhas macias onde as crianças dormiram felizes, achando que encontraram um lugar no céu.

No outro dia, a velha se transformou em uma bruxa muito má. Ela revelou aos irmãos que construiu a casa para atrair as crianças, porque gostava de comê-las assadas. Em seguida, prendeu João em uma gaiola, dizendo que o engordaria para comê-lo depois e colocou Maria para trabalhar, cozinhando, limpando a casa e varrendo o quintal. A bruxa era meio cega e, para saber se João estava engordando, pediu para ele colocar o dedinho para fora da gaiola e apalpá-lo. O menino, astuto, estendia um ossinho de galinha, deixando a velha furiosa. Ela pedia à Maria que o alimentasse bem pois

queria o menino gordo.

Passaram-se os dias e, cansada de esperar, a velha mandou Maria acender o forno e colocar um caldeirão bem grande com água para cozinhar. Ela queria comer João cozido e assar Maria. Em seguida, a bruxa pediu que Maria entrasse no forno para confirmar se ele estava bem quente. Maria, mesmo muito assustada, percebeu a intenção da bruxa e lhe disse que era muito “pequena” para entrar no forno. Com muita raiva da menina, a malvada decidiu ensinar como fazia e colocou a sua cabeça no forno. Depressa, Maria a empurrou no forno e trancou a porta para que morresse queimada, libertou seu irmão e juntos pegaram as pérolas e pedras preciosas que encontraram na casa. João guardou um pouco do material nos bolsos da calça e Maria em seu avental e fugiram da casa.

Os dois encontraram um lago, e não sabiam como chegar ao outro lado. Maria viu uma patinha branca e pediu para ajudá-los a atravessar o lago. A pata concordou com a proposta; porém levaria um de cada vez. E assim o fez, permitindo que as crianças chegassem a outra margem. Continuaram caminhando e, reconhecendo a mata, deduziram estar próximo de casa. E estavam certos! Encontraram a casa!

O pai, que estava arrependido, os avistou e os abraçou chorando de alegria. Ele disse aos filhos que a mãe havia morrido e que passou por muitas dificuldades. Prontamente, João e Maria mostraram ao pai as joias que traziam da casa da bruxa. Assim, eles teriam uma vida tranquila, sem preocupações com dinheiro ou comida. E viveram felizes para sempre”.

Análise da segunda versão

Nessa versão adaptada, será realizada a análise da parte escrita do conto. A família é composta por pais e filhos ouvintes e passam por uma situação de miséria, com escassez de comida e de itens básicos. A personificação da maldade se faz presente nas figuras da mãe, ao convencer por duas vezes o pai a abandonar as crianças na floresta, tendo como justificativa as dificuldades que sofrem, e a figura da bruxa,

que se alimentava de crianças (configurando o canibalismo).

Em contrapartida, a criação de estratégias por João para resolver os problemas do abandono na floresta, como a marcação do caminho de volta para casa com pedrinhas brancas e pedacinhos de pão, obtendo sucesso e fracasso no retorno ao lar, imprimem o conceito de capacidade de iniciativa e autonomia para resolver problemas; talvez por ser o homem, o irmão mais velho...

Maria, por sua vez, personificada como frágil, medrosa, chorona, “aprende” a se defender, observando o desenrolar dos fatos, tirando suas conclusões e guardando-as para si. No momento em que ela e seu irmão estão em perigo, põe em prática o seu aprendizado: empurrou a bruxa no forno, libertou o irmão preso na gaiola, os dois fugiram com o tesouro da bruxa e atravessaram o lago com a ajuda de uma patinha branca, até retornarem para casa com o tesouro da bruxa. Contaram o que eles passaram para o pai arrependido, que lhes avisou da morte da mãe.

Há elementos na narrativa que podemos atrelar ao exercício da fé religiosa e suas simbologias: quando João consola Maria, ao saberem que seriam abandonados à própria sorte, lhe diz que Deus os protegeria; a cor branca ilustrada nas imagens do gatinho branco, pombinho branco, das pedrinhas que marcaram o caminho de volta pra casa remetendo à paz e à proteção divina; quando comiam a casa e quando João foi preso na gaiola da bruxa (gula, engano), sendo alimentado até que chegasse o momento de ser comido pela bruxa, dentre outros, remetendo aos sete pecados capitais, propagados pela Igreja Católica¹⁰. O retorno para casa com os tesouros da bruxa é considerado um prêmio por vencerem todos os desafios apresentados, desde a fome até se desvencilhar da bruxa, melhorando as condições da família: pai e filhos, pois a mãe faleceu.

¹⁰ Disponível em: <https://www.preparaenem.com/religiao/sete-pecados-capitais.htm> acesso em 12/12/2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas versões contêm dados positivos e negativos para a construção da Identidade e Cultura surda. Os pontos positivos podem ser considerados como a aquisição do saber ao resolver problemas, a busca pelo conhecimento de mundo na ótica das personagens (João e Maria), a associação das imagens ao conhecimento prévio, deduzindo soluções para enfrentar os perigos do mundo desconhecido. Os pontos negativos podem apontar a falta de recursos social e linguístico, ausência de um adulto que proporcione proteção e segurança às personagens, a presença do “Bullying” na família como na escola e na sociedade.

Podemos concluir que a família é construtora de identidade e cultura. Pertencemos a uma sociedade cujas crenças, costumes, valores são passados de geração em geração. Na escola, o saber prévio do indivíduo é aprimorado por novos conteúdos que lhe são ensinados (para os surdos, a partir da Libras), de maneira apropriada: Língua de Sinais (L1) e leitura e escrita em Língua Portuguesa (L2). Somos seres sociais, pensantes, que vivemos em grupo e precisamos de interação e de posicionamento crítico e reflexivo o tempo todo, tanto surdos como ouvintes.

Acreditamos que a melhor maneira de ajudar um surdo na sociedade é ser empático com ele, considerar sua história e o seu conhecimento prévio para então prosseguir com o ensino da língua de sinais como L1 e leitura e escrita da LP como L2.

Outra questão a ser trabalhada utilizando esse estudo é problematizar as diferenças sociais, culturais e emocionais dos surdos em relação aos ouvintes. Parece óbvio, mas a parte emocional serve de “elo” para a construção da Identidade e Cultura, pois a identidade diz quem é o sujeito, de onde vem. A cultura mostra o saber, o conhecimento e, para evoluirmos como seres pensantes e críticos, precisamos estar dispostos a ser, mudar, fazer; mediante estímulo após estímulo pela leitura.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Decreto de Lei 5626- 22/12/2005 em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html> acesso em 12/12/2022.
- _____. Lei nº 10.436 24 abril de 2002 em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm acesso em 12/12/2022;
- _____. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos na educação básica e no ensino superior.** Brasília: Ministério da Educação SEMESP/ DIPEBS 2020;
- CRUZ, O. M. de S. e S. da; DA SILVA PINHEIRO, V. Visualidade, Língua de Sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos. *Communitas, [S. l.]*, v. 4, n. 7, p. 312–326, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142>. Acesso em: 12/12/2022;
- _____, & Alves, C. M. de J. (2017). A Literatura Surda e a LIBRAS como mediadoras para o ensino de Língua Portuguesa a aprendizes surdos. *Linguagens & Cidadania*, 18(1). <https://doi.org/10.5902/1516849225725>
- KARNOPP, L. Literatura Surda. In: **Literatura, Letramento e práticas educacionais** – Grupo de estudos surdos e Educação. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006;
- _____; HESSEL, C. Literatura Surda. Apostila. **Curso de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância**, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008;
- LEITE, L. S.; GUIMARÃES, L. K. **A Literatura Surda e sua contribuição na formação de sujeitos críticos.** Cepae, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014. Disponível em: http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VIseminario/trabalhos/oral/eixo5/38_a_literatura_surda_e_sua_contribuicao . Acesso em: 12/12/2022;
- Lopes, Francielle Cristina **Os irmãos João e Maria e a aventura em busca de uma escola bilíngue** / Francielle Cristina Lopes, Renan de Bastos Andrade, Rosângela Jovino Alves. Paranavaí: EduFatecie, 2021.
- SANTOS, Leila Borges Dias; OLIVEIRA, Thainã Miranda de. Contos de fadas e educação de crianças surdas. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 25–36, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/38701/20220>.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LITERATURA LÚDICA COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINAR LIBRAS AOS ALUNOS SURDOS DA EJA: UMA BUSCA PELO ACERVO PARA ESTE FIM

Carla da Silva Souza
Aline Cristina Xavier

RESUMO: A educação de surdos no Brasil passou por diferenciadas abordagens até o reconhecimento que para eles, a perspectiva bilingue de ensino é o método que melhor se caracteriza com a sua identidade cultural. Percebemos então que, ainda que atualmente a singularidade cultural surda já esteja legalmente sendo respeitada no âmbito linguístico, a escola precisa resguardá-la quanto ao uso de metodologias que desrespeitam a etapa de vida em que o estudante se encontra, tal como a oferta e uso de materiais lúdicos e literários utilizados para o ensino dos adultos. Este artigo tem o objetivo de investigar as produções de materiais literários acessíveis indicados para contribuir com o ensino da Libras, o desenvolvimento humano e educativo dos estudantes surdos que frequentam as classes do Ensino Fundamental noturno, o atual EJA. Encontramos embasamento legal para este estudo em: BRASIL, LDB (1996); BRASIL, LEI 10.436 (2002); BRASIL, DECRETO 5.626 (2005); BRASIL, LBI (2015); BRASIL, LEI 14.191(2021), SILVA (2014); TAVEIRA, ATTHIÊ (2017); O tipo de pesquisa utilizada para elaborar este estudo foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Os resultados apontam poucas produções literárias bilingues criadas para serem utilizadas na educação dos estudantes surdos adultos, tanto em fase de alfabetização da Língua Portuguesa, quanto na Língua de Sinais. Palavras-chave: Literatura para adultos surdos; Libras

SUMMARY: Deaf education in Brazil has gone through different approaches to the recognition that for them, the bilingual perspective of teaching is the method that is best characterized with their cultural identity. We realized then that, although currently the deaf cultural singularity is already legally being respected in the linguistic sphere, the school needs to guard it for the use of methodologies that disrespect the stage of life in which the student is, such as the offer and use of playful and literary materials used for the teaching of adults. This article aims to investigate the productions of accessible literary materials indicated to contribute to the teaching of Libras, the human

and educational development of deaf students attending the classes of the night elementary school, the current EJA. We found legal basis for this study in: BRASIL, LDB (1996); BRAZIL, LAW 10,436 (2002); BRAZIL, DECREE 5,626 (2005); BRAZIL, LBI (2015); BRAZIL, LAW 14.191(2021), SILVA (2014); TAVEIRA, ATTHIÉ (2017); The type of research used to elaborate this study was bibliographic research and documentary research. The results indicate few bilingual literary productions created to be used in the education of deaf adult students, both in the literacy phase of the Portuguese language and in the Sign Language.

Keywords: Literature for deaf adults; Pounds

Introdução

Motivada pela própria experiência, a autora deste Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pós graduação Lato Sensu no Ensino de Língua Portuguesa para Surdos como Segunda Língua oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), optou por investigar o tema que lhe trouxe inquietação durante o período que como graduanda do curso de Pedagogia Bilingue (2015-2018), realizado na mesma instituição, atuou como estagiária em uma classe de Educação Infantil, e em seguida, em uma classe alfabetização no turno da noite (2016-2017). Além das modalidades da educação formal, a autora do artigo também atuou como membro de Grupo de Pesquisa (GP) DIDAPS (Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos na Perspectiva Surda) no mesmo instituto. No grupo, além da participação dos professores pesquisadores e dos professores que lideravam as dinâmicas norteadoras das pesquisas, encontravam-se alunos adolescentes estudantes no Instituto matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental. É importante destacar que em nenhuma das duas últimas experiências da autora, classe do primeiro segmento do Ensino Fundamental noturno atual EJA, que por força da Lei 9.394/1996, recebe a matrícula de alunos com idade superior aos 15 anos, e as reuniões do GP havia estudantes em qualquer das faixas etárias da infância, que genericamente termina aos 12 (doze) anos de idade, configurando assim, a experiência que teve com estudantes jovens, adolescentes e adultos.

Devido a formação pedagógica que então se encontrava em curso, e por ser ela, a autora do artigo, pessoa ensurdecida em idade adulta e apreciadora da literatura, hábito adquirido enquanto ouvinte, nos anos em que foi aluna do curso já referenciado anteriormente e esteve em contato direto com os estudantes em fase de educação diferentes da infância, passou a se preocupar com a especificidade cultural e etária dos alunos surdos adultos que não é respeitada nas questões de oferta do literário acessível. Observando que nas salas da Educação Infantil além dos livros de história ricamente ilustrados, as crianças dispõem de momento distinto na grade para terem contato com o lúdico e aprenderem a língua materna, a Língua de Sinais. Por isso, é recorrente o uso das cantigas de roda e dos livros de histórias infantis em vídeo, já adaptados, para língua natural do aprendiz. Por estas razões, decidimos investigar as produções literárias elaboradas para estudantes adultos em processo de aquisição da língua materna e conhecer suas plataformas de disseminação em formato acessível. Destacamos ainda que durante experiência em classe de Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental as salas de aulas eram equipadas com livros de história; na sala de leitura, os livros podem ser manejados livremente pelas crianças que são sempre assistidas por um educador. Durante o horário pré-estabelecido na grade o professor da Educação Infantil, por vezes, se veste com indumentárias que fazem alusão e valorizam a atividade, e assim, aproveita estrategicamente o momento lúdico para dar início ao processo de aprendizagem da Libras, a primeira língua do estudante. Tratando-se do primeiro segmento do Ensino Fundamental, observamos nesta sala variedade de exemplares no acervo infantil, TV e projetor para exibição do material de forma acessível, espaço e estímulo para se expressarem através da arte, ora teatralizando, ora reproduzindo a mensagem dos textos literários na própria língua.

Por estes motivos, a autora da pesquisa partiu em busca de materiais literários no mesmo formato destinado aos

alunos surdos em fase da vida diferente a da infância que se encontram em etapas iniciais do ensino, especificamente os estudantes do Ensino Fundamental Noturno, atual EJA.

Para tal, consideramos inicialmente a atual Política Nacional de Educação Inclusiva, a Lei 10.436 (2002) e o DECRETO 5.626 (2005) que a regulamentou; o previsto no LDB (1996) e os dispositivos que a modificaram, incluindo-se a Lei

14.191 (2021). Diante do que foi apresentado, compreendemos e partimos do entendimento que educar estudantes surdos que já se encontram em idade adulta apresenta-se como tarefa que a cada dia desafia educadores, principalmente quando estes, não receberam educação no momento adequado a sua faixa etária, deixando para fazê-lo em estágio mais avançado da vida. Genericamente, os alunos do curso de alfabetização no ensino noturno são pessoas que acusam não terem tido oportunidade de frequentar a escola durante a infância ou juventude; frequentemente alegam terem dado início às atividades profissionais precocemente; terem passado a infância nas regiões do interior do Estado e morado longe da escola, ou ainda, estarem ocupados dedicando cuidados aos irmãos menores enquanto os pais trabalhavam, ao mesmo tempo, sabemos que existem outros diversos motivos que justificam a evasão escolar, porém, ao regressarem ao ambiente educativo, os estudantes são motivados por objetivos comuns, aprender a ler e escrever, para tanto, contam diversos aparatos legais que asseguram o acolhimento e sua presença na escola, ao incluirmos o estudante surdo, ensinar a Libras faz parte do conteúdo curricular. Direcionamos então nosso olhar de atenção à realidade dos estudantes que em fase adulta começam a frequentar as classes das séries iniciais de alfabetização, que chegam à escola com os mesmos propósitos que os demais estudantes ouvintes, porém, sem ter desenvolvido habilidades comunicativas em Língua de Sinais, sua língua materna, haja vista, aproximadamente 95% das crianças, que um dia serão adultas, terem sua origem em núcleos de famílias ouvintes, não usuárias da mesma língua, a Libras (XAVIER, 2018). O que se percebe

no alunosurdo que começa a frequentar a escola em idade adulta são os reflexos da pouca participação nas interações com a família que não fala a mesma língua que o aprendiz e não conta com a companhia do par surdo. Chegam ao espaço educativo sem conhecer os signos e seus significados na Língua Portuguesa, na maior parte das vezes sem nenhum conhecimento da própria língua e sem conhecimento de mundo além da sua prática cotidiana, atingem pleno desenvolvimento físico e uma vez inseridos, mas não realmente incluídos, no ambiente escolar são frequentemente submetidos a práticas educativas que não condizem com sua etapa de vida ou característica singular cultural linguística. A eles ainda são oferecidos métodos e estratégias incompatíveis com a sua realidade de adulto pertencente a um grupo cultural menor. Geralmente, professores despreparados para atuar com surdos, procuram reproduzir os mesmos métodos utilizados por seus educadores, por isso, ao estudante surdo ora são oferecidos os mesmos métodos empregados na educação de ouvintes, ora os mesmos utilizados pelas crianças surdas, proporcionando-lhes saberes rasos e poucas interações na sua língua, fato que compromete severamente seu desenvolvimento psicossocial. Diante do problema WITKOSKI, DOUETTES (2015, p. 42) afirmam que *“a escola de surdo passa a ter ampliado seu papel, vendo-se obrigada a suprir uma formação basal que deveria ter sido proporcionada pela família”*. Mas para tal, o estudante conta apenas com o compromisso do professor em contribuir para o seu desenvolvimento e fazê-lo crescer como ser social.

É função da escola ao receber o aluno surdo em idade adulta oferecer-lhe conhecimento e prática na sua língua, a Língua de Sinais, ensinar-lhe a escrever sua segunda, a Língua Portuguesa, proporcionar-lhe desenvolvimento linguístico, cognitivo e conhecimento de mundo, práticas de socialização, e informação de maneira acessível. Para crianças surdas em processo de letramento e representação simbólica, a literatura infantil se apresenta como ferramenta poderosa e colaborativa, frequentemente empregada para este fim, po-

rém, considerando os aspectos que caracterizam o literário infantil, nos preocupou conhecer as peculiaridades da literatura utilizada na educação de estudantes surdos adultos em fase inicial de letramento que possam contribuir para um desenvolvimento compatível com a faixa etária em que o estudante se encontra. Neste sentido, compreendemos o pouco alcance das suas habilidades cognitivas, reflexivas, compreensivas e até a evasão dos estudantes surdos que ingressam na escola em idade diferente a da infância, sem nunca ter participado das interações no seio familiar e sem que a escola possua meios de lhe proporcionar o desenvolvimento esperado através de ferramentas e material previamente selecionado pela equipe pedagógica, atribuímos a defasagem ao conjunto de fatores que não lhes oportunizam a aprendizagem nem o alargamento de saberes frequentemente omitidos por questões culturais não reconhecidas pela escola; primeiramente a pobreza do ambiente de aprendizagem, a ausência do patrimônio midiático na sala de aula, atualmente indispensáveis a qualquer modalidade de ensino e a carência de recursos educativos bilíngues;

Observa-se que os alunos que ouvem contam com imenso arsenal de livros e materiais didáticos e paradidáticos disponíveis para sua aprendizagem, já os alunos surdos em comparação com os ouvintes, contam com pouquíssimo material bilíngue, tendo em vista que somente a partir do reconhecimento da Libras um maior investimento nesta área teve início, havendo ainda, no mercado editorial, poucas editoras voltadas para estalinha de produção. WITKOSKI, DOUETTES (2015, p. 46).

Por sabermos que o EJA é uma variante de ensino que incorpora diferentes cenários da educação *“abrangendo os aspectos da educação formal, informal e não formal”* SILVA (2014), demos início à procura de literatura acessível que contemple as três características desta modalidade de educativa.

Através de uma pesquisa quantitativa que não ocorreu apenas nas dependências do INES, entidade reconhecida

como referência em educação desurdos no Brasil, mas sim, através de consultas online a bibliotecas municipais do Rio de Janeiro, ao Instituto Helena Antipoff (IHA), entidade que produz e dissemina materiais variados, acessíveis, para escolas do município do RJ com presença de alunos especiais e obras catalogadas na Fundação Biblioteca Nacional (FBN), cujos resultados serão apresentados no decorrer do artigo. Partimos em busca de textos literários direcionados aos estudantes surdos, que em virtude da idade, não se enquadram no perfil de consumo do literário definido como “Literatura Infantil”, corriqueiramente utilizada nos processos de alfabetização da Libras cujo conteúdo conduz o leitor exclusivamente a mensagens éticas, contribuindo para a formação dos valores morais e do discernimento entre o certo e o errado ou o bom e o mau. Quanto ao literário oferecido aos adultos esperamos que os textos conduzam os leitores a cenários mais amplos perspectivando a diversidade, variedade de saberes e promovendo o conhecimento.

Concordamos que “a diversidade presente no EJA implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que suscitem problematizações e processos subjetivadores que atendam a multiplicidade, a diversidade dos sujeitos” MOURA, (2018, p. 47), buscamos conhecer conteúdos literários contemporâneos que estejam sendo oferecidos aos estudantes surdos em processo inicial de instrução formal, considerando que a eles, as informações informais e formais, também agem como ferramenta de colaboração à educação, tal como as advindas de um material literário adequado, à características culturais e etapa de vida presentes na sala de aula. Sobre a questão de aproximar alunos surdos aos textos literários, SILVA, BINES (2018 p. 31) referem-se a CUNHA (2017 p. 202) afirmando que “*é surpreendente e assustador o vácuo de informações provocada pela falta de acesso a bens culturais simbólicos, quase todos em língua portuguesa escrita*”. Não é correto que o estudante surdo continue frequentando a escola para se empoderar exclusivamente do uso da sua língua, sem desfrutar de todos os outros bens que a escola a ele pode oferecer.

Cientes de que já existem movimentos criados e promovidos pela própria comunidade surda para contemplar o público surdo infantil quanto a oferta de bens culturais que circulam na escola, nos preocupa que a outra parte da comunidade, os adultos, que se encontram em processo inicial de aprendizagem e alfabetização das duas línguas, não receba o mesmo olhar de atenção e sejam lembrados em raras produções dos que atuam com educação ou produzem cultura para surdos, nos preocupa também, o fato de que é dela, a escola, o dever de incentivar as iniciativas de material adequado para satisfazer a necessidade dos estudantes. A criação literária proporciona aos leitores integração, socialização, sororidade, poder interpretativo, variedade de conhecimento, o desenvolvimento psicossocial e ampliação do conhecimento demundo, estímulo ao senso crítico, a criatividade, emoções positivas e outras incontáveis possibilidades de aproveitamento. Por sabermos que os estudantes surdos adultos são pessoas que compulsoriamente circulam em ambientes permeados pela cultura letrada, consideramos que,

Diferentes estratégias deveriam ser incorporadas pela escola para tentar efetivamente tornar esse ensino mais eficiente para esse segmento. Não se pode desconsiderar ainda que grande parte das histórias que compõem nosso imaginário socio-cultural pode se tornar quase que desconhecida dos alunos surdos adultos SILVA, BINES (2018, p. 31).

Os textos literários que encontramos sendo produzido para surdos em respeito à sua diferença linguística são textos que não favorecem o seu crescimento pessoal, não proporcionam conhecimento de mundo e exigem pouco poder reflexivo. A literatura surda produzida até aqui se resume em transmitir conceitos éticos fazendo-o apenas compreender a mensagem de princípios e regras sociais contidas nas narrativas sucintas, com pouca representação da social e sem o reconhecimento da escola, a eles são oferecidas as mesmas obras literárias utilizadas pelas crianças, talvez pela

maior facilidade de serem encontradas e serem disseminadas com maior frequência. Quanto a questão da infantilização na educação de jovens e adultos MOURA (2018 p. 47), refere-se pontuando como segue “*não trate alunos do EJA como crianças*”. As histórias infantis que dão vida a personagens fabulosos e em muitas vezes usam a surdez como justificativa para o longo processo de exclusão que sofreram durante toda narrativa, em nada contribuem para o desenvolvimento e própria aceitação do adulto em processo de alfabetização e letramento. A comunidade surda é permeada por elementos comuns compartilhados entre eles e vão além do sofrimento. Em sua tese MOURÃO (2016) pontua sobre a existência do literário que não valoriza a cultura da comunidade surda, tendo como ápice da narrativa, a aceitação do sujeito surdo os bens culturais da comunidade ouvinte, nos levando a falaciosa representação de inexistência de bens culturais na própria comunidade a que pertencem.

Por isso, elaboramos este estudo com a objetivo de conhecer os textos literários produzidos ou indicados a leitores surdos adultos estudantes nas séries iniciais do ensino. E, muitos, por terem atingido a maior idade carecem de conteúdo literário diferenciado dos que são oferecidos às crianças.

O estudo foi dividido em quatro partes onde buscaremos, inicialmente, reproduzir síntese dos trabalhos de outros pesquisadores sobre a temática do literário para surdos 1. Revisão da Literatura; uma busca pela confirmação nos Textos Legais que afirmam a necessidade valorização e respeito ao estudante na sua singularidade; 2. A literatura surda, uma forma de expressão cultural; citação de algumas obras que contemplam o público-alvo da pesquisa, os adultos surdos;

1. Referencial teórico

O embasamento teórico deste trabalho encontra confirmação nas publicações de artigos e capítulos de livros resultante de pesquisas acadêmicas divulgados na internet.

Além deles, nos textos legais e na legislação brasileira vigente que confirma a possibilidade do uso de métodos que respeitem a faixa etária do estudante do EJA, mas também favoreça o seu desenvolvimento e características pessoais, como exemplo os que são culturalmente surdos e compartilham o mesmo espaço educativo com os ouvintes.

Iniciamos então as considerações nos referindo a Leis da Diretrizes e Base (LDB), aprovada em 1996 (BRASIL, LDB/ 1996). A LDB é o principal documento norteador da educação, estruturador do complexo educacional público e privado no Brasil. No artigo 37, encontramos esclarecimentos a respeito do que trata da oferta de educação aos que a ela não tiveram acesso e oportunidade ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em idade própria. Percebemos nas “entrelinhas” confirmação que a modalidade dos dois tipos de ensino contempla todos,

§ 1º - os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, LDB/ 1996).

No artigo 38 encontramos referência sobre os sistemas de ensino que deverão atuar assegurando aos estudantes considerações específicas às suas características, para tal, o conjunto de saberes conquistados informalmente deverão ser considerados. Compreendemos que a palavra “informalmente” pode ser definida como alguma prática ou recurso que contribua para o crescimento pessoal do estudante, tal como a literatura literária acessível, se elaborada com a finalidade de contribuir no processo de aprendizagem dos que dela necessitam,

§ 2º - os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, LDB/1996).

Diante da nossa compreensão ao que tange o respeito as características dos estudantes surdos, em qualquer idade, ou etapa do ensino em que se encontra, não pode desprezar a oferta e o aproveitamento das habilidades adquiridas informalmente. É uma questão que pode nos levar a metodologias inovadoras, incluindo o uso de tecnologia podendo estas serem acessadas em qualquer lugar, tal como uma história de conteúdo informativo e acessível, que transporta o leitor para qualquer cenário proporcionando-lhe conhecimento e a tão necessária informação.

Outro Texto Legal norteador de grande importância, e talvez o mais popular dentre os demais que regem a educação dos surdos é a Lei 10.436/2002, também conhecida como a “Lei da Libras”, que a partir da publicação reconheceu como sistema de comunicação das pessoas surdas o status de língua; que por ser praticada por grupo humano, os surdos, deixou de ser apenas uma linguagem ou forma de comunicação,

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 própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos da comunidade de pessoas surda no Brasil (BRASIL, LEI 10.436/2002).

Anos mais tarde a referida Lei foi regulamentada através do Decreto 5.626.BRASIL, DECRETO 5.626/2005, e incluiu a Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia nas instituições públicas e particulares. Entretanto, compreendemos que apenas a oferta da língua ou uma habilidade e os conteúdos a ela relacionados, não são suficientes para formar qualquer estudante, percebemos também que o Decreto não faz referência a quantidade de períodos necessários para que os alunos da licenciatura estejam aptos para transmitir os argumentos e conteúdos curriculares através desta língua. Esse pensamento está

diretamente relacionado com os alunos surdos adultos estudantes das classes inclusivas da EJA. O Decreto também aborda sobre a necessidade de o aluno surdo receber educação bilingue (Língua Portuguesa –Língua de Sinais), desde a Educação Infantil, modalidade de ensino desconhecida por muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, percebemos a necessidade de compensar esta lacuna na EJA tendo como trilhaa oferta do literário adequado para adultos. Obras que favoreçam o letramento em Libras, lhes proporcione conhecimento de mundo e sejam bilingues (BRASIL,LEI 14.191/2021).

Sendo a literatura uma forma de manifestação cultural e artística que se expressa através das palavras, mas que também, são expressadas pelo movimento do corpo, do rosto, das mãos, recortes impressos, registros fotográficos, desenhos e atualmente pela projeção de imagens, encontramos na Lei Brasileira de Inclusão (LDBI), BRASIL, LEI 13.146 (2015), um capítulo específico sobre a oferta de artefatos e manifestações artísticas direcionados ao público alvo da Lei. No art. 42, a confirmação de que as pessoas com deficiência têm direito assegurado à cultura, e no art. 43, a confirmação de que o Poder Público deve promover sua participação em atividades artísticas. Embasadas neste contexto, o uso da arte como recurso metodológico com aluno surdo do EJA foi utilizado por ATTTHIE, TAVEIRA (2017), que descrevem a experiência como forma de proporcionar-lhe maior entendimento na leitura de mundo,acreditando nesta possibilidade para os estudantes que não respondem assimilá-la através das mensagens sonoras, pontuando ainda sobre necessidade de se considerar que o letramento seja a eles proporcionado em diferentes linguagens, criando-se uma comunicação que corresponda a características dos alunos, tal como a comunicação visual, pois os alunos surdosque ingressam na escola através da EJA, não apresentam habilidades comunicativas em nenhuma das línguas, portuguesa ou de sinais, destacando as vantagens de opção por um currículo que os favoreça em sua diferença linguística,

um currículo bilíngue, não só como forma adequada para suprir lacunas que a anos vem se perpetuando na educação de surdos, mas para oferecer e garantir uma aprendizagem pautada tanto na diferença linguística da pessoa surda, como na sua questão cognitiva que é visual, o acionamento desse cérebro se dá por meio da visualidade surda (ibid. p. 259).

2. Literatura oferecida aos alunos surdos da EJA

2.1 Literatura surda, uma forma de expressão cultural

Em busca de encontrar a definição da expressão Literatura Surda, apresentamos o conceito definido por KARNOPP,

Literatura Surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera a pessoa surda como um grupo linguístico e cultural diferente Ibid. (2006, p. 5).

Diante da fala da pesquisadora estacamos a afirmativa de que a Literatura Surda “*possibilita outras representações de surdos*” KARNOPP (2006, p. 5), nos despertou a curiosidade e atenção saber em quais momentos os surdos adultos estão sendo representados, ou pelo menos lembrados ao nos referirmos as modalidades literárias que raras vezes o contempla, principalmente os que estão em processo de aprendizagem. Não percebemos representatividade para surdos adultos na Literatura Surda. Cientes que a Literatura Surda também possa ser definida como uma ferramenta de expressão cultural onde os surdos se manifestam espontaneamente através dos movimentos do corpo e do rosto, procuramos especificamente por obras que satisfaçam esta formalidade, para a comunidade de surdos as experiências são percebidas através da visualidade. É através dos textos literários

(elaborados através das imagens) que os leitores surdos, nas suas diferentes especificidades, terão suas primeiras experiências com a contextualização através das representações simbólicas unindo o imagético a língua materna, a Libras. Por isso, WITKOSKI, DOUETTES (2015, p. 46) pontuam sobre a necessidade de se oferecer maior quantidade de recursos bilíngues para aprendizagem dos alunos,

Observa-se que os alunos que ouvem contam com um imenso arsenal de livros e materiais didáticos e paradidáticos disponíveis para sua aprendizagem. Já os alunos surdos em comparação com os ouvintes, contam com pouquíssimo material bilíngue.

É através da literatura que o leitor surdo, em fase da infância, irá reconhecer e significar as sensações proporcionadas pelas suas relações afetivas e os sentimentos que lhe afloram, tais como: o ciúme, o medo, a tristeza, a alegria, o ódio, a dor, o prazer, a compaixão, o carinho, a necessidade de proteger e ser protegido, o preconceito, o amor.

Entretanto, percebemos com olhar de inquietação a prática inexistência do literário, em formato acessível, para contemplar a todos os leitores integrantes da comunidade, tal como os adultos. Partimos mais uma vez, da contribuição de ATTHIE, TAVEIRA (2017), que pontuam como segue, “*os surdos que chegam à EJA frequentemente não desenvolveram a Língua de Sinais ou o português*”. Alunos surdos estudantes das classes de alfabetização no turno da noite (EJA) que ainda não conhecem nenhuma das línguas que circulam na escola, não são lembrados em publicações que valorizem sua identidade e necessidade de despertarem os mesmos sentidos que as crianças conforme previsto em BRASIL, LEI 9.394/1996, Título III DO DIREITO A EDUCAR E DO DEVER DE EDUCAR,

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito,

inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

As propostas literárias oferecidas aos estudantes do EJA para praticarem a Libras, contribuir para aprendizagem e entretenimento através do literário ainda são poucas ou inadequadas. Para que tenham a oportunidade desenvolver a primeira língua e adquirir habilidades é preciso oferecer-lhes referências, tal como se percebe no ensino das crianças.

Acreditamos que ao entrarem na escola sem estarem empoderados de uma língua, e que seja através dela, a língua, uma forma de adquirir conhecimentos e desenvolvimento educativo e psicossocial, primeiramente é necessário introduzir nestes sujeitos um canal de compreensão para leitura de mundo. Umamaneira eficaz é oferecendo-lhe arte. Neste artigo especificamente, tratamos de pesquisar as produções e ofertas de uso do literário artístico para surdos em idade adulta, os que estudam em classes inclusivas ou especiais do EJA.

A Lei Brasileira de Inclusão BRASIL, LBI 13.146 (2015), em seu Capítulo IX assegura as pessoas com deficiência o direito a Cultura em formato acessível. Por isso, investigamos o literário e outras formas de expressão artística acessíveis para surdos adultos que possam ser utilizadas como fonte de conhecimento, compreensão e aprendizagem para estudantes nas séries iniciais do ensino.

Em uma revisão bibliométrica feita por DAMASCENO, DAMASCENO (2017), os pesquisadores apontam sobre a existência e a acessibilidade de uma coleção de obras direcionada ao público surdo adulto. As obras que integram o acervo foram escritas principalmente por Machado de Assis, são elas: *A Cartomante*, publicada pela primeira vez em (1884); *A Missa do Galo - conto* (1893); *O Relógio de Ouro* (1873); *O Alienista* (1882) e *O Caso da Vara* (1891). O romance *Iracema* escrito por José de Alencar foi publicado pela primeira vez em (1895); *O Velho e a Horta* é uma obra datada do Século XVI, tendo sua primeira publicação regis-

trada no ano de (1512). Além destas, alguns outros títulos catalogados até o ano de 2015. Outros que deixaram de aparecer na pesquisa dos autores, como o *Despertar do Silêncio* escrito por Shirley Vilhalva foi publicado pela editora Arara Azul em (2004) e o *Voo da Gaivota*, obra da escritora francesa, Emmanuelle Laborit (1994) muito popular no Brasil entre a comunidade surda, são direcionadas ao leitor adulto, são textos de autobiografia que narram principalmente a dificuldade e desafia do ser surdo inserido em contexto de ouvintes, não se encontram transcritas para Língua de Sinais. *Pérolas da Minha Surdez* é um livro escrito por Nuccia de Cicco publicado pela primeira vez em 2016, tendo segunda edição publicada em 2020. As últimas obras citadas aqui, foram escritas recentemente por escritoras surdas e não se encontram em domínio público por não estar registrado o falecimento de nenhuma delas.

Ao encontramos as obras que fazem parte de um acervo clássico, os *Clássicos da Literatura Brasileira*, pudemos observar a presença de vários textos de Machado de Assis, um dos mais respeitados e reverenciados escritores da Literatura Brasileira, que também é o autor que contribui com maior número de obras transcritas para Libras. Contudo, não podemos deixar de comentar algumas peculiaridades envolvendo todas as obras do escritor já se encontram em domínio público. A Dr^a Gabriela Corvo da Trindade OAB 92316, explica do que trata a nomenclatura Domínio Público,

A Lei de Direitos Autorais é a norma que determina as regras de proteção dos direitos do autor e o prazo para as obras caírem em domínio público. Um exemplo é o *caput* do artigo 41 da Lei: “Art. 41. Os direitos patrimoniais do autor perduram por setenta anos contados de 1º de janeiro do ano subsequente ao de seu falecimento, obedecida a ordem sucessória da lei civil. Jus Brasil – Lei 9.610/1998 compartilhado por Machado Advocacia <https://advocaciapelotas.jusbrasil.com>.”

[br/noticias/178722032/ direito-autoral-quando-as-obras-caem-em-dominio-publico](http://br/noticias/178722032/direito-autoral-quando-as-obras-caem-em-dominio-publico)

Por isso observamos outra peculiaridade, a ausência de contemporaneidade dos textos traduzidos para Libras. Machado de Assis foi um romancista do movimento literário conhecido como Realismo (1857-1922). Após estes muitos outros tiveram espaço em nossa sociedade, contudo, dificilmente são apresentados aos surdos, nem fazem parte do acervo acessível da escola onde os surdos estudam.

2.2 Literatura acessível

Em uma pesquisa virtual aleatória a procura de acervos literários acessíveis para surdos encontramos na Bibliolibras, uma biblioteca virtual com livros audiovisuais para surdos, deficientes auditivos e deficientes visuais desenvolvido na Universidade Federal de Goiás. A proposta que vem sendo propagada como “nova forma de leitura” é um pequeno agrupamento composto por doze obras escritas pelos irmãos Grimm, os textos contam com interpretação para Língua de Sinais e também são descritos através de mensagens com audiodescrição em Língua Portuguesa, tendo como principal propósito alcançar maior número de obras que fazem parte da cultura oralista e compartilhá-las com escolas onde haja alunos surdos, deficientes auditivos e deficientes visuais, ou seja, as escolas inclusivas.

De acordo com Sueli Maria Regino, professora idealizadora e responsável pela proposta, o projeto visa o benefício dos leitores na faixa infanto-juvenil que desfrutam de acesso restrito as narrativas orais e escritas limitando-os diretamente em seu desenvolvimento e formação.

O projeto intitulado “*Hora do Conto*”, é uma proposta de extensão desenvolvida pelo departamento UFG que conta com a presença, participação e colaboração de professores, intérpretes de Libras, alunos e pessoas externas não ligadas a universidade.

Encontramos em MOREIRA, SATLER (2019) consi-

derações importantes que definem a proposta e suas principais características para o ensino da Libras podendo esta ser utilizada por estudantes em idade diferente a infância. O programa Hora do Conto é um meio de comunicação realizado pela emissora de TV – UFG que utiliza imagens e sons para transmissão das mensagens. É uma realização audiovisual apresentada na TV, web e rede social que surgiu originalmente por intermédio do projeto Biblioteca Bilingue da Literatura Infantil e Juvenil (Libras – Língua Portuguesa) direcionada às crianças e jovens surdos através de livros audiovisuais disponibilizados em acervo virtual, a partir de então, o encontro dos participantes começaram a acontecer semanalmente na Faculdade de Letras da mesma universidade reunindo público surdo, ouvinte e Tradutores intérpretes da Língua de Sinais (TILS). O projeto teve início em 2013 e, desde então, tem se expandido não apenas a procura de se ajustar aos modelos atuais de transmissão buscando reconfigurações na forma de apresentação dos conteúdos, debates e dar maior visibilidade as diferentes expressões sociais, mas principalmente destacar o cenário e sons que integramo ambiente e transmissões da televisão atualmente.

A proposta do programa possui uma peculiaridade como agente diferenciador, tem como principal objetivo contemplar o público surdo, por isso, o programa optou por colocar em evidência a sua língua. Durante as apresentações, uma atriz/intérprete ocupa a tela principal e apresenta a narrativa da história em Libras durante todo do programa, dando ao narrador na versão voz um espaço menor da tela. Outra característica do programa que nos chamou a atenção foi o fato de não ser mostrada nenhuma ilustração ou imagem no decorrer da narrativa, o programa também não é bilingue em (Libras - Língua Portuguesa). O TILS se apresenta com único padrão de tela de fundo preto, sem nenhum cenário, e nem mesmo a legenda que tornaria a apresentação bilingue. A ausência dos recursos visuais acontece propositalmente para que o espectador direcione toda sua atenção a figura do narrador, aos detalhes do conto ou da fábula que

está sendonarrada. O não uso dos recursos visuais se *“deve ao fato de que a atenção do espectador deve estar toda voltada para a atriz/intérprete para que o mesmo não perca nenhum detalhe do conteúdo que está sendo apresentado”* MOREIRA, SATLER (2019, p. 38).

2.3 Slam do corpo

O Slam do Corpo Surdo é uma forma de manifestação cultural praticada por surdos e ouvintes, onde variadas expressões poéticas se fundem para apresentar diferentes características do mundo atual e repercutem confirmando o orgulho da comunidade Surda SILVA (2018); ABRAÃO (2020). É um movimento de que teve início nos Estados Unidos a partir dos anos 80 sob forte influência do gênero musical Hip Hop, abrindo espaço para problematização do contemporâneo: desigualdade social, racismo estrutural, homofobia.

Sendo o Slam uma manifestação poética de cunho competitivo que apresenta-se impondo algumas regras aos participantes: os poemas devem ser autorais, praticado por uma dupla ou trio composta por surdos e ouvintes juntos, não deveser usado nenhum recurso visual como roupas, adereços ou cenários, durante aapresentação, o único recurso permitido são as expressões da língua e do corpo, cada apresentação pode ter a duração máxima de 3 minutos. A comissão julgadora será escolhida aleatoriamente entre os expectadores que ao final de cada apresentação irão atribuir nota de 0 (zero) a 10 (dez). As apresentações contam com a presença de um intérprete de Libras.

Na competição serão avaliadas a combinação dos sinais que deverão proporcionar bem-estar e conforto visual,

A rima pode ser executada de diferentes formas, com a simetriabilateral, ou seja, a mesma configuração de mão executada ao mesmo tempo com as duas mãos ou a utilização de sinais com configuração de mãos ou a utilização de sinais com configuração de mãos igual ou semelhante.

As expressões facial e corporal podem ser gramaticais ou não e podem aparecer discretamente na narrativa, quando a narrativa da poesia está dando ênfase à sinalização ABRAÃO (2020 p. 40).

Conforme os autores nos mostraram, o Slam do Corpo Surdo nos apresenta temas relacionados a atualidade. É um movimento que surgiu a poucas décadas e age impactando culturalmente a comunidade surda por dar evidências a problemas de questões de ordem social, como o racismo, a violência contra grupos menores e a opressão estrutural sofrida pelos surdos registrada desde a.C.

Considerando que por muitos anos os surdos foram submetidos a métodos e procedimentos diferenciados, como por exemplo, terem as mãos amarradas para impedi-los de usá-las na comunicação, praticar as habilidades da fala e outros, que tentaram normalizá-lo de acordo com a cultura ouvinte, SANTOS (2018), esclarece que o Slam é uma forma de expressão cultural vitoriosa por ter resistido, e acima de tudo prevalecido durante muitos anos de opressão da comunidade surda, contrapondo as expectativas da sociedade que insistia em normalizá-lo impondo-lhes métodos de oralização.

A leitura das mensagens visuais se encaixa no contexto do cotidiano do leitor surdo, fornecendo elementos que contribuem para o sua compreensão, desenvolvimento e consequente de mundo. Não tratamos aqui sobre o conteúdo das aulas de literatura, mas sim de linguagens do corpo através dos versos de protesto contidos no Slam.

3. Resultado da pesquisa

Esta pesquisa teve como principal objetivo conhecer o material literário utilizado pelos alunos surdos estudantes nas classes do EJA, uma vez que por ainda estarem em processo de alfabetização e letramento, e não terem frequentado a escola em idade apropriada não conhecem qualquer uma das línguas que fazem parte do cotidiano dos estudantes sur-

dos definidos como bilíngues, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

Para tal consultamos o site da Prefeitura do Rio de Janeiro que disponibiliza a relação de todas as bibliotecas geridas pelo município com endereço de e-mail, endereço físico onde se localiza o acervo, telefone e horário de atendimento ao público. Encontramos a catalogação de 10 (dez) bibliotecas e entramos em contato com todas elas. Alguns endereços estão desatualizados e não obtivemos resposta, através de mensagem automática tomamos ciência da inexistência do endereço acessado com a expressão de “endereço não encontrado”; dos dez endereços consultados, apenas 3 nos respondeu a consulta.

No e-mail, a autora se apresentava como estudante do curso de Pós graduação com interesse em conhecer o acervo acessível para surdos em idade adulta. No contato feito a primeira biblioteca, a autora solicitava ser atendida por algum funcionário que pudesse verificar a existência de acervo acessível no local. Como resposta, lhe foi enviado o horário de atendimento ao público.

Na solicitação feita a segunda biblioteca foi feita petição de visita guiada ao acervo acessível para surdos. Como resposta, confirmaram não haver material com as características do pedido, em lugar dos livros para surdos, foram oferecidos 2 livros infantis em Braile.

Na terceira biblioteca, mais uma vez repetimos o pedido para conhecer livros acessíveis para surdos adultos. A resposta foi não possuírem os livros no formato solicitado, confirmaram a existência de alguns livros infantis, mas para fornecê-los seria primeiramente necessária uma varredura no acervo, em seguida, encaminhando o pedido para outras duas bibliotecas no bairro Penha e Jacarepaguá. Ao tentar contato com os novos endereços indicados, não conseguimos falar com nenhuma delas. As bibliotecas não possuem e-mail. Foram divulgados no Facebook o endereço físico e o telefone fixo, que para usuários surdos dificulta muito o contato, tentamos então, através da mensagem provada que não

foi respondida.

Nova tentativa de obter referências literárias acessíveis que contemplem os estudantes surdos adultos, leitores de imagens, foi encaminhada a Fundação Biblioteca Nacional, que acusou não existir material no formato solicitado apenas em Braille, minha visita seria inapropriada inicialmente pelo fato do prédio se encontrar em obras e por motivo da pandemia do COVID-19. Durante a evoluçãoda conversa, foi enviado um link do catalogo para busca por título, caso encontrasse algo do meu interesse, deveria retornar a conversa para agendar uma visita.

Foram encontradas 397 obras com tema da surdez que tratam da fundação do INES, educação das crianças surdas e da medicalização do surdo.

O Programa Mais leitura é uma nova forma de oferta literária pela Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro. O programa visita os bairros e municípios do estado levando literatura a preços acessíveis a partir de \$ 2,00. Neste projeto não se encontra nenhuma obra para surdos, nem mesmo para crianças.

4. Conclusão

Durante a pesquisa para escrever este artigo foi encontrado farto material descrevendo características dos surdos principalmente no ambiente educativo, o seu desempenho, sua maneira peculiar de aprender, escrever, interpretar, ou ainda, pesquisas que justificam os motivos do fracasso escolar dos estudantes surdos, o fraco desempenho, as poucas conquistas, da evasão escolar, ou seja, muitas falas “sobre” o surdo, mas ao focalizarmos a pesquisa em busca do conteúdo “para” eles, muito pouco foi encontrado. Somos cientes que por questões culturais os surdos se expressam com os gestos do corpo, da face e das mãos de a.C. Língua de Sinais existe a centenas de anos e por muitos não foi aceita pelos ouvintes, principalmente os responsáveis pela educação.

A partir do respaldo legal através da Lei 10.436/2002

a linguagem gestual usada pelos surdos passou a ser língua. Consideramos então a realidade de estarmos no século XXI, época de grande fluência e influência tecnológica, nos perguntamos então - por que tão poucas propostas literárias “acessíveis” destinadas ao leitor adulto surdo, principalmente os que estão em fase de letramento?

Os recursos tecnológicos e midiáticos não são utilizados para os adultos, não existe editora com esta finalidade, autores lembram do leitor surdo durante a escrita, a escola tem iniciativas de popularizar a leitura literária para o estudante surdo do EJA? Não, ainda não. O leitor surdo ainda não desperta o olhar de atenção dos que fazem literatura. Talvez por acreditarem que em idade adulta o surdo já tenha domínio da Língua Portuguesa. A surdez não é uma característica passageira. Durante toda pesquisa encontrar apenas 1 universidade (UFG) que faz literatura acessível para surdos em idade diferente a infância é um número muito pequeno para uma população de surdos que atraídos por leis inclusivas, passaram a frequentar a escola vislumbrando a educação.

Referências

- ABRAHÃO, Bruno Ferreira; **Slam** – Poesia Contemporânea em Língua de Sinais sua Influência na Sociedade. Revista Espaço Instituto Nacional de Educação dos Surdos: RJ, 2020 n. 53; pag. 37-49 jan/jun 2020. Disponível em <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/40/showToc> Acesso em: 14/07/2022.
- ATTHIÊ, Leila Custódio; TAVEIRA Cristiane Correia; A percepção visual de um aluno surdo da EJA. **Revista Espaço** periódico do Instituto Nacional de Educação de Surdos. RJ 2017; n 47; pag. 255-274. jan/jun 2017. Disponível em: <<http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1231/1234>>
- BRASIL, LEI 10.436 de 24 de abril de 2002, P residência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 08/05/2022.
- BRASIL, DECRETO 5.626 de 22 de dezembro de 2005, Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 08/05/2022.
- BRASIL, LEI 14.191 de 03 de agosto de 2021, Presidência da República, Secretaria-Geral Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso em: 08/05/2022.
- BRASIL, LEI 13.146 de 06 de julho de 2015, Presidência da República, Secretaria-Geral Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 08/05/2022.
- DAMASCENO, Eduardo Filgueiras, DAMASCENO, Tatiane Valau Pereira; **Mapeamento Sistemático de Literatura Surda**; Nau Literária; PPGT-LET, vol. 14, n. 01-2018 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/84338/48675> Acesso em: 22/05/2022.
- KARNOPP, Lodenir Becker, **Literatura Surda**. Educação Temática, Campinas v.7, n. 2, p. 98-109, 2006. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf;sequence=1
- MONTEIRO, Benedito da Silva; MONTEIRO, Eliane da Silva; **A Importância da Metodologia do Lúdico na EJA no Processo de Ensino e Aprendizagem**. Universidade Federal Rural da Amazônia Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR – Tomé-Açu – AM. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/594> Acesso em: 13/07/2022.

- MOREIRA, Vanessa Bandeira; SATLER, Lara Lima; **Estilo, Hibridismo e Performance na Construção na Hora do Conto**; Universidade Federal de Goiás – 6º CAPPÁ 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151708> Acesso em: 14/07/2022.
- MOURA, Carmem Brunelli de. Diversidade Currículo e Implicações Pedagógicas. In **EJA**, Diversidade e Inclusão: Reflexões (im) pertinentes. Universidade Federal da Paraíba. Editora da UFPB, 2018 481 p. cap 4, p. 47-60. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/139> Acesso em: 15/07/2022.
- MOURÃO; Claudio Henrique Nunes. **Literatura Surda: Experiência das Mãos Literárias**. Porto Alegre 2016. Tese (Doutorado em Literatura Surda) Faculdade de Educação Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, RGS 2016 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151708> Acesso em: 17/07/2022.
- QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rabello **Língua de Sinais: Instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.
- SILVA, Alessandra Gomes da; BINES, Rosana Kohl; Performance e Intermedialidade em Três Propostas para o Trabalho com Literatura Surda em Contexto com Alunos Jovens e Adultos Surdos. **Revista Cerrados** UnB. Distrito Federal, v. 27, n. 46. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1500> Acesso em 14/07/2022.
- SANTOS, Natyelly de Jesus, O Slam do Corpo e a Representação da Poesia Surda; **Revista de Ciências Humanas**; UFV v.18; n. 2; pag. 2-10 jul/dez 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8688/pdf> Acesso em 14/07/2022.
- WITIKOSKI, Sílvia Andreis, DOUETTES; Brenno B. **educadores.diaadia** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestr_e_2015/educacao_bilingue_texto_apoio.pdf Acesso em: 08/05/2022.
- ¹A Lei 9.394 (1996) sofreu recentemente modificação que incluiu o compromisso da educação básica com a alfabetização plena e capacitação gradual para leitura introduzida pela Lei 14.407(2022). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm Acesso em 16/07/2022.

LEITURA PARA O ALUNO SURDO — UMA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA

Elize Gotzens Vieira Barros
Maria Inês Azevedo

RESUMO: Este trabalho traz uma reflexão sobre a aquisição da língua portuguesa escrita, alfabetização, letramento, o leitor surdo e seus desafios. Conforme Silva (2014) a leitura é tomada não somente como um processo linguístico cognitivo, mas também como um processo social, sendo vista como uma atividade social em que ações de leitura são usadas para mostrar pertencimento ao grupo, para compartilhar informações, para adquirir status ou posição ou para estabelecer interações sociais. Apresento uma proposta de oficina de leitura e produção textual para alunos surdos de 5º ano da Educação Básica do Ensino Fundamental, com foco na modalidade bilíngue.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de LP para surdos; leitura; educação bilíngue.

Introdução

Na história da educação dos surdos, na antiguidade o surdo não era considerado como humano, pois a fala era resultado à do pensamento, supunha-se que como o surdo não falava, ele não pensava. O surdo não tinha direito à escolarização, nem a frequentar os mesmos lugares que ouvintes. A partir da idade média começam a surgir os primeiros trabalhos no sentido de educar a criança surda e de integrá-la na sociedade. Os trabalhos realizados em instituições somente apareceram no final do século XVIII, até esse momento a tarefa de educar era de médicos, religiosos ou gramáticos. Nesse período houve muitas discussões sobre os métodos de ensino. Atualmente o método mais usado em escolas que trabalham com alunos surdos é o Bilinguismo, que usa como língua materna a língua brasileira de sinais e como segunda língua a língua portuguesa escrita.

Diante da educação bilíngue oferecida nos dias de hoje na rede regular de ensino, pode-se citar a recente Lei nº 4909 de 3 de agosto de 2021 que foi incluída na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e a base da educação nacional. Ela dispõe a modalidade de educação bilíngue de surdos, oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua para educandos com deficiência auditiva. Será ofertado serviço de apoio educacional especializado, o acesso à educação bilíngue será concedido desde a educação infantil e continuado ao longo da vida. Também serão oferecidos materiais e professores bilíngues com formação adequada, o sistema de ensino desenvolverá programas com objetivo de proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias e reafirmação de sua identidade e a valorização de sua língua e cultura. Os programas serão planejados com a participação da comunidade surda com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e da língua de sinais e elaborar material didático bilíngue específico e diferenciado.

Segundo Koch (2002 apud Koch 2008) à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. De acordo com Fernandes (s/d) a língua de sinais é a manifestação de uma forma de linguagem verbal, por meio de palavras sinalizadas, que difere de país para país, sofre mudanças históricas e é passível de variações regionais e/ou sociais. Pode-se dizer então que a língua é vista como um sistema de conhecimento, é uma capacidade cognitiva com objetivo de identificar, caracterizar, avaliar. Acredito que temos que oferecer oportunidades para que o aluno surdo se desenvolva linguisticamente, pedagogicamente e como cidadão. É preciso ter consciência do nosso papel de educadores, nos empenhar para fazer com que as barreiras da comunicação diminuam e que possamos oferecer oportunidades para todos.

A proposta da oficina de leitura e escrita surgiu após algumas experiências de leitura de textos na língua portu-

guesa escrita realizada pela professora em uma sala de aula regular de ensino, no qual acompanho uma aluna surda incluída, com essas experiências em sala de aula, pude criar algumas estratégias de leitura que facilitaram a familiarização do aluno surdo com o texto lido. Conforme Silva (2014) pode-se dizer que no espaço da sala de aula de surdos, a relação entre as duas línguas presentes torna-se bastante complexa e traz inúmeros desafios para os surdos e seus professores no processo de ensino-aprendizagem da leitura, que precisam transitar entre essas duas línguas durante as aulas. O intuito desse trabalho é trazer uma reflexão sobre alfabetização, letramento, o leitor surdo e seus desafios e apresentar uma proposta de atividade com foco na modalidade bilíngue.

Aquisição da linguagem

A linguagem é o domínio cognitivo, por meio da linguagem é possível expressar, interagir socialmente, adquirir conhecimento, construir identidade. O desenvolvimento da linguagem pode ser considerado a base para o desenvolvimento necessário para aprendizagem humana. Conforme Lodi:

A linguagem, por sua natureza, em essência, social, desenvolve-se nas relações que estabelecemos com outro(s), nos diferentes contextos sociais² nos quais somos inseridos; desse modo, para desenvolvê-la, devemos estar em relação com outros que utilizem uma língua que nos seja acessível – no caso de crianças surdas, a língua de sinais. Apenas desse modo, o desenvolvimento de linguagem e, conseqüentemente, a aquisição da primeira língua entre crianças ouvintes e surdas podem ser entendidos como análogos. (2021, pág167-168)

Crianças surdas que nascem em famílias de pais surdos, adquirem a Libras como sua língua materna de forma natural, já crianças surdas que nascem em famílias com pais ouvintes têm dificuldade de adquirir a sua primeira língua. Desde o nascimento, a criança ouvinte é colocada em rela-

ções com os adultos que a cercam, permitindo que as suas interações com a realidade sejam mediadas socialmente. Pode-se dizer que todos os aspectos do desenvolvimento de uma criança dependem da presença de outra pessoa que tenha domínio da linguagem. O desenvolvimento da linguagem em Libras pela criança surda ocorre da mesma forma que da criança ouvinte em relação à língua oral. Embora os primeiros gestos da criança tenham uma função comunicativa, eles não têm a intenção de dizer nada, será a interpretação do outro que colocará a criança no papel de interlocutora, alterando e transformando os gestos da criança em linguagem propriamente dita. Conforme Lodi (2021), a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social, desenvolvendo-se no plano das interações sociais, no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos relativos às ações da criança e de suas ações para com a criança.

Sendo garantido às crianças surdas o direito ao desenvolvimento da língua (Libras) podemos pensar em como pode ser o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. É importante entender que para a criança surda há duas línguas no processo de aprendizado com estruturas e funcionamento distintos.

Para aprender a linguagem escrita é preciso que a criança surda tenha grande dedicação no desenvolvimento da Libras. Conforme Fernandes (2014) a Libras deveria ser aprendida preferencialmente de zero a três anos, garantida como primeira língua (L1) e como língua de instrução, além do aprendizado do português como língua oficial do país para garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros.

De acordo com Lodi (2021) a escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua. A partir do momento em que a criança surda adquire sua primeira língua é essencial proporcionar um diálogo para que se obtenha um bom desenvolvimento da sua primeira

língua, para que consiga aprender outra língua. Lodi (2021) ainda afirma que o processo de apropriação da primeira língua e de aprendizagem da segunda, embora distintos, em essência, referem-se a uma classe única de processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem.

Conforme Pereira (2014) assim como os ouvintes, que têm a língua portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da língua brasileira de sinais no aprendizado da língua portuguesa, sua segunda língua. Segundo Fulgêncio e Liberato (2001, apud PEREIRA, 2014) diz que na leitura, o leitor não decodifica cada símbolo presente; ao contrário, ele opera com informações que já sabe. Pode-se dizer então que uma vez que o aluno surdo tenha conhecimento e vivência da sua primeira língua, permitirá que se desenvolva em uma segunda língua.

Alfabetização e Letramento

Pode-se afirmar que a alfabetização é o aprendizado do sistema ortográfico; o processo de aquisição dos códigos alfabéticos e numéricos. A alfabetização prioriza a

aquisição do sistema convencional de escrita, independente do contexto e do conteúdo, muitas vezes sem sentido para os alunos, conforme Fernandes (s/d) define, a alfabetização é como um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras, em que o princípio é a relação oralidade/escrita.

É possível dizer que a alfabetização em língua portuguesa não atende ao aluno surdo, tendo em vista que depende de reconhecer letras e sons. Se os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado nos referirmos a sua incursão ao mundo da escrita denominando esse processo de alfabetização (FERNANDES, s/d).

Para alguns pesquisadores a língua escrita pode ser

aprendida pelo aluno surdo se a metodologia usada forem estratégias visuais, guiadas pela língua de sinais. Esses pesquisadores têm adotado o termo letramento para se referir ao ensino de português como segunda língua para surdos. A língua portuguesa escrita pode ser ensinada ao surdo, utilizando a metodologia com estratégias visuais guiadas pela língua de sinais. Conforme aborda Fernandes (s/d) a possibilidade da escrita está vinculada à forma como esse processo será organizado pela escola considerando a necessidade de adoção de metodologias específicas de ensino, com professores especializados para este fim, tal qual ocorre em situações de aprendizado de línguas estrangeiras. Essa comparação se justifica, tendo em vista que a criança surda não aprenderá o português como língua materna, mas como segunda língua.

O letramento é um conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nas palavras de Fernandes:

A pessoa letrada é capaz de interagir com as numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita, que assume funções diversas em cada contexto. É possível que muitas pessoas alfabetizadas sejam incapazes de compreender uma manchete de jornal, uma bula de remédio, ou uma charge de cunho político, [...] o domínio da leitura e escrita nessas situações seriam manifestações da condição de letramento dessas pessoas (s/d, p.5).

Partindo da distinção entre alfabetização e letramento exposta acima de modo simplificado, pode-se dizer que quando uma pessoa não compreende textos simples e curtos, podemos supor que essa pessoa tem um baixo grau de letramento, podendo ser apenas alfabetizada, porém conforme essa pessoa passa a ter contato com materiais de leitura e de escrita seu grau de letramento pode aumentar.

Alfabetização e letramento são dois processos dife-

rentes, porém não é possível separá-los, eles se complementam. A perda auditiva não interfere no aprendizado da língua escrita, apenas dependerá de metodologias específicas de ensino e professores especializados, lembrando sempre que para o aluno surdo a língua portuguesa não será aprendida como língua materna e sim como segunda língua. Dessa forma, é preciso que o professor tenha atenção na escolha e na condução das atividades para unir alfabetização e letramento a fim de obter um resultado pedagógico produtivo.

A Leitura e o Leitor

Entende-se como leitor ou leitor aquele que tem o hábito de ler; aquele que lê para si, mentalmente ou para outros. Ler é atribuir um significado a um conjunto de signos que constituem uma mensagem. O alcance da mensagem está relacionado à bagagem linguística, discursiva, cognitiva e emocional de cada leitor.

O ensino de uma língua envolve a conexão entre línguas e cultura, a compreensão de um sistema complexo de ideias, valores e costumes. Adquirir uma língua é um processo que exige interação biológica, sociocultural e linguístico. Os seres humanos são capazes de se expressar por meio de um sistema complexo de regras que permite um emprego criativo da linguagem.

Segundo Orlandi (2001), a análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido, produzindo assim novas práticas de leitura.

A leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano, e nesse desenvolvimento a escola tem um papel importante na consolidação do hábito de ler. O aprendizado da leitura começa na alfabetização e se estende pela educação básica.

Pode-se definir a leitura como a ação ou efeito de ler;

ato de apreender o conteúdo de um texto escrito. Na leitura não basta reconhecer as palavras, para se ter uma boa leitura é importante que se compreenda a função da leitura. Muitas vezes a falta de compreensão do vocabulário torna a leitura mais difícil. Ao longo da vida vamos adquirindo conhecimento linguístico, textual e de mundo, essa aquisição de conhecimentos nos proporciona uma melhor compreensão do texto quando se está lendo. Conforme aponta Koch (2008), a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências).

Tudo é texto, mesmo que não tenha palavras. Ler exige participação ativa do leitor, a leitura é inevitável quando realmente se quer ler; impor uma leitura torna a atividade sem sentido, não traz aprendizado e facilmente o que se lê será esquecido. A prática de leitura é muito importante desde a alfabetização. É preciso propor e colocar à disposição diversos tipos de textos, tornar a leitura estimulante desde os anos iniciais traz sentido e prazer no aprendizado.

O ato de ler implica seguir as pistas visuais de um texto (palavra, frase ou imagem) e decifrá-lo utilizando uma relação entre as sequências dos símbolos escritos e seus significados linguísticos naturais; também envolve ter acesso ao texto ou outro trabalho escrito em um sentido diferente do sentido visual.

De acordo com Koch (2008) a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor. Ler é um ato de compreensão em todos os sentidos, para ler um texto não basta apenas saber ler as palavras, é necessário criar uma relação entre leitor e o texto, o leitor tem que ser capaz de compreender e interpretar o texto.

Proposta da Oficina

A oficina de leitura e escrita surgiu após algumas ex-

periências em sala de aula como intérprete de libras. A ideia veio durante a leitura de textos na língua portuguesa escrita realizada pela professora em sala de aula. Pude observar nos alunos surdos uma grande dificuldade de ler e escrever, observei também que ao tentar fazer a leitura sozinha a aluna não compreendia totalmente o texto, para compreensão era necessário auxílio da Libras e imagens para melhor visualização e compreensão do texto. Pude perceber também que o aluno surdo fica “dependente” do intérprete e não parece apresentar tanta dedicação para ler sozinho, apesar da forte criatividade em querer contar a história pelo seu ponto de vista.

Muitos alunos surdos acabam se tornando um aluno “copistas”, ou seja, reconhecem as letras isoladas, ou alguma palavra isolada, mas não sabem fazer a leitura de um texto. A oficina tem como objetivo proporcionar aos alunos o interesse e o prazer pela leitura e escrita.

Conforme Lodi (2021) o contar histórias é uma atividade riquíssima (respeitando-se a faixa etária e os interesses dos alunos), pois possibilitará a construção de narrativas que coloquem em diálogo o que está sendo focalizado nas atividades, com os conhecimentos já construídos anteriormente pelas crianças.

Ao apresentar a aluna que atendo como intérprete com um livro de literatura infantil bilíngue, observei que ela apresentou grande interesse em tentar relacionar os sinais em libras com as palavras em português do texto, observei também que quando não compreendia uma palavra a aluna então criava uma versão dela a partir das imagens que continha no livro, para continuar a história. Percebi assim uma forma de trabalhar a língua portuguesa escrita em conjunto com a língua de sinais, surgindo então o desejo de criar uma atividade que estimule a leitura, criatividade e incentivo a escrita. Deste modo, a proposta que apresento nesse trabalho é uma oficina de leitura e produção textual na sala de aula, respeitando as dificuldades do leitor surdo e utilizando a língua de sinais e a língua portuguesa escrita. A atividade

proposta é destinada a alunos do 5º ano da Educação Básica do Ensino Fundamental, com idade a partir de 10 a 11 anos, mediada por um intérprete de libras e um professor de português.

O assunto a ser abordado nessa atividade será “Escolhas”, e o gênero textual literatura infantil será usado para leitura e realização da atividade da oficina. Será apresentado a literatura infantil o livro “Branca de Neve e os setes anões” conto clássicos em libras da autora Izildinha Houch e o livro “Branca de Neve e as setes versões” de José Torero e Marcus Aurelius Pimenta.

Com a intenção de tornar a sala de aula um ambiente onde ler seja importante, prazeroso e necessário, tem-se como objetivo nessa atividade que o aluno seja capaz de desenvolver e reforçar o domínio da leitura e da escrita; proporcionar uma interação com textos verbais e não verbais; promover o gosto e hábito de leitura e escrita; estimular a criatividade, pensamento crítico e curiosidade contribuindo para sua educação e criação de suas produções, estabelecendo a leitura como uma ferramenta importante para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Será utilizado como recurso didático notebook, slides, folhas A4, caixa de papelão e recortes de gravuras. A proposta da atividade de leitura e escrita será dividida em quatro etapas.

É importante oferecer textos nas duas línguas, Língua Portuguesa e Libras com seus múltiplos significados, que possibilite diferentes indagações. Portanto na primeira e segunda etapa as atividades buscam apresentar os gêneros textuais de forma mesclada utilizando a integração da Língua Portuguesa escrita como também a Libras criando uma interação na prática de leitura com o aprendizado na vida cotidiana do aluno.

É importante que o professor tenha em vista que a leitura é a relação estabelecida entre leitor e o texto escrito, no qual o aluno atribuirá sentido ao que lê, utilizando o que

já conhece e lança hipóteses a respeito do que irá ler, procurando confirmá-las ou questioná-las. A leitura torna-se um processo ativo e reflexivo no qual o leitor extrai significados das informações disponíveis. Nas palavras de Koch:

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (2008, p.37).

Será utilizada a estratégia de trabalhar com dois textos da literatura infantil, visando a estimulação da criatividade para realizar a produção textual. A ideia de apresentar dois textos possui uma proposta de fazer uma leitura ampliada, apesar dos dois textos serem do mesmo gênero textual de literatura infantil, a abordagem de um dos textos é mais contemporânea. Desta forma pode-se instigar o aluno para assuntos de contexto atual e aumentar o repertório e hipóteses de leituras dos alunos.

Ao optar por realizar a atividade de leitura por etapas, primeiro fazendo uma apresentação do texto, depois conversando e explicando aos alunos a estrutura, gênero textual e por último estimulando a interpretação, tem-se uma atividade com o objetivo de incentivar a leitura e apresentar uma possibilidade de compreensão da língua portuguesa escrita, principalmente ao aluno surdo.

O ensino de uma língua envolve a conexão entre línguas e cultura, a compreensão de um sistema complexo de ideias, valores e costumes. Acredito que a metodologia utilizada como a roda de conversa, as explicações do texto por partes, o uso de imagens faz com que o aluno surdo possa fazer uso das duas línguas, mesmo que inicialmente ele apenas reconheça palavras isoladas e seus sinais, aos poucos o alu-

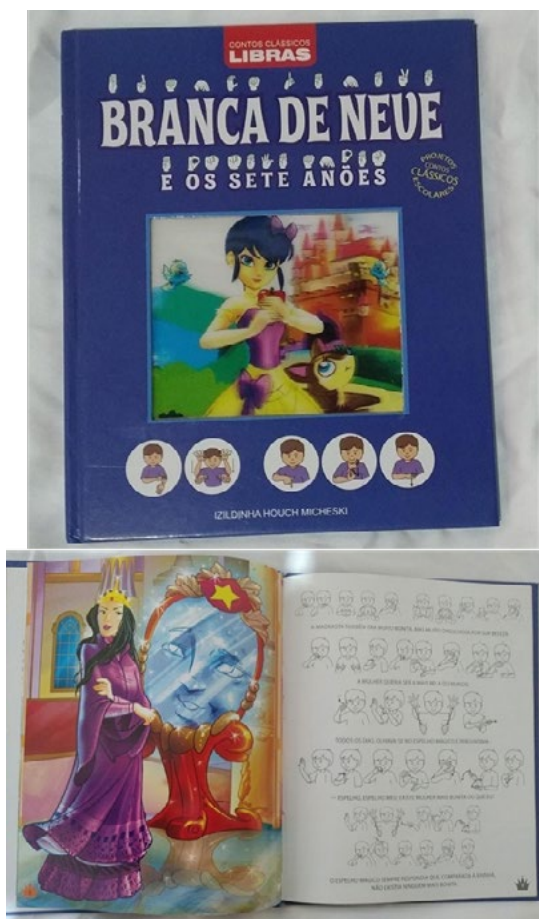
no vai dando sentido ao texto escrito em português e assim pode alcançar a compreensão da língua portuguesa escrita.

Ao finalizar a primeira e a segunda etapa de leitura e a roda de conversa, será iniciada a terceira etapa que é o processo de escrita. O aluno deverá produzir um texto referente às leituras feitas em sala de aula, uma vez que a produção de textos é essencial no processo de aprendizagem da escrita, pois o aluno ao utilizar a sua experiência como leitor para escrever seu próprio texto, está tendo sua própria experiência como leitor, podendo entender melhor a construção dos textos que virá a ler. No processo de produção de texto o professor deverá trabalhar questões da escrita, sempre com o olhar atento, encorajando e valorizando o aluno a justificar suas escolhas, argumentar e refletir sobre o seu processo de elaboração do pensamento.

Na quarta etapa será realizada uma exposição dos textos escritos e uma apresentação em libras, no qual o aluno poderá sinalizar a sua produção textual, tornando a sua prática de produção significativa. Essa etapa possibilita mostrar que o aluno é capaz de produzir, que a sala de aula pode ser um ambiente onde a escrita possui função social e o leitor é um sujeito ativo. Realizar a apresentação em sua língua materna reforça no aluno o poder de se tornar um ser crítico e participativo na sua vida e na sociedade.

Em sua pesquisa, Silva adota a perspectiva de que a leitura é vista como uma atividade social em que ações de leitura são usadas para mostrar pertencimento ao grupo, para compartilhar informações, para adquirir status ou posição ou para estabelecer interações sociais. No espaço da sala de aula de surdos, a relação entre as duas línguas presentes tornase bastante complexa e traz inúmeros desafios para os surdos e seus professores no processo de ensino-aprendizagem da leitura, que precisam transitar entre essas duas línguas durante as aulas (SILVA, 2014).

1º etapa: Leitura visual do livro “Branca de Neve e os setes anões”, de Izildinha Houch, da série Contos clássicos em libras



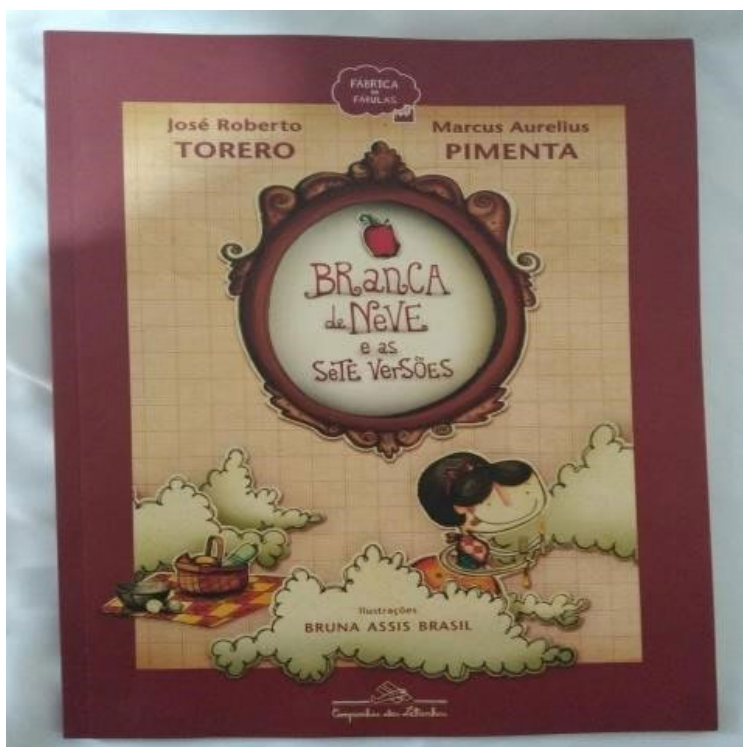
Para realizar a primeira etapa a professora apresentará o livro “Branca de Neve e os setes anões”. O livro traz a clássica história de Branca de Neve no formato Português e Libras, oportunizando a introdução da aprendizagem de ambas as línguas e também questões literárias, metafóricas e expressivas. Os alunos, junto a professora, irão ler a história que será apresentada através de slide para facilitar a leitura conjunta. Nessa etapa a leitura é feita de forma lúdica, permitindo interagir entre as duas línguas, todo o momento de leitura será realizado com a orientação da professora, res-

peitando o momento de cada aluno. Após a leitura conjunta será possível os alunos visualizarem a história no livro físico aumentando a experiência do momento. Em seguida, será proposta aos alunos uma roda de conversa refletindo sobre:

- Se já conheciam a história da branca de neve?
- Se já tinham visto essa história em Libras?
- O que acharam sobre o livro ter as duas línguas juntas?
- O que os alunos acharam do final da história?
- E se pudessemos escolher um final diferente da história?

Essa última pergunta levará à segunda etapa da atividade.

2º etapa: Leitura visual do livro “Branca de Neve e as setes versões” de José Torero e Marcus Aurelius Pimenta.





Será apresentado também em slide para facilitar a leitura conjunta, o segundo livro “Branca de Neve e as setes versões”, o livro em questão dá autonomia para que o leitor escolha os caminhos que quer seguir durante a história, criando assim 7 diferentes versões. Por ser um livro apenas na Língua Portuguesa, a leitura será feita com o auxílio da professora narrando a história em Libras. Por se tratar de um livro jogo, enquanto a história está sendo contada, os alunos decidirão por maioria de voto, qual direção a história deve seguir, permitindo que eles identifiquem e criem um conto diferente.

Após a leitura conjunta será possível os alunos visualizarem a história no livro físico aumentando a experiência do momento. Em seguida, será proposto aos alunos a roda de conversa, refletindo sobre:

- Qual versão da história se sentiram mais confortáveis para fazer a leitura? A primeira versão em libras ou a segunda com o auxílio do intérprete?

- O que acharam das escolhas que foram feitas?
- Gostaram do final escolhido?
- Já leram um livro jogo?
- Perceberam que pequenas escolhas por mais

simples pode mudar toda história?

Com as perguntas feitas nas duas primeiras etapas os discentes envolvidos no projeto poderão desenvolver reflexões a respeito da importância de ter materiais com uma abordagem respeitando o uso da língua de sinais e como é possível interagir com as duas línguas; estimular a criatividade; impacto de suas escolhas e reflexões sobre a vida em sociedade.

3º etapa: Produção Textual

Após as reflexões será proposto a terceira atividade, que consiste em incentivar a escrita do aluno com base em seu conhecimento de mundo.

Conforme aponta Lodi (2021) no decorrer dos processos de desenvolvimento da língua (Libras), práticas de leituras devem ser iniciadas: leitura de figuras, que inicialmente ganham um caráter mais descritivo, para em seguida, tornarem-se a base para a construção da história. Assim sendo, uma vez que a leitura da imagem antecede a escrita, para realizar a terceira atividade cada aluno receberá uma folha em branco e deverá ir na “caixa de ideias” (que será uma caixa com diversas figuras aleatórias, como por exemplo: imagem de uma bola de futebol, um avião, uma casa, uma roupa). O objetivo da “caixa de ideias” na atividade é que o aluno escolha uma gravura ou mais e a utilize como um recurso visual. Com base nessas imagens escolhidas, os alunos deverão produzir um texto com um final diferente para o conto da Branca de Neve.

Nesse processo, o docente deverá trabalhar a percepção da forma adequada de escrita, atentando para a clareza e coerência, sempre respeitando os limites do aluno, valorizando suas tentativas e o incentivando, ensinando ao aluno a refletir sobre sua escrita. Uma vez que o aluno visualiza um texto cujo conteúdo já conhece, vai identificando uma ou outra palavra e aos poucos interagindo com o texto por

conta própria. Durante o processo de produção textual o professor deverá apontar as maneiras de resolver os problemas encontrados, indicando os recursos linguísticos de que podem fazer uso. A finalidade dessa interação é oferecer diferentes possibilidades linguísticas. Como aponta Lodi (2021) o professor ouvinte bilíngue torna-se fundamental, pois apenas um professor que conheça os processos enunciativos em ambas as línguas poderá trabalhar na análise entre os enunciados nas duas línguas, de forma a favorecer essa aprendizagem. O professor deve incentivar as propostas apresentadas pelo aluno, concordando ou discordando, justificando seu ponto de vista para que enfim o aluno possa apresentar sua produção textual com sua identidade.

4º etapa: Apresentação em Libras

Para realizar a quarta etapa será proposto ao aluno que após criar a versão escrita da história. Cada aluno mostrará as imagens sorteadas da caixa de ideias e apresentará aos colegas a sua versão final do conto em Libras. Fernandes aponta que o foco da avaliação da escrita dos surdos deverá valorizar o conteúdo, suas tentativas de produzir significados na escrita, mesmo que as palavras sejam inadequadas e nem sempre redigidas da maneira convencional (FERNANDES, s/d).

A avaliação será feita de acordo com a participação do aluno em sala e na entrega da atividade final. Deve abranger todo o processo de ensino e aprendizagem, não somente focar em acertos e erros, mas saber interpretar as respostas dadas pelo aluno, compreender sua forma de pensar. As respostas refletem um ponto importante em termos de decisões e pensamentos futuros, uma vez que a história é um caminho aberto para experimentação e inovação, evitando ideias e normas estabelecidas, sempre podendo evoluir e melhorar constantemente.

O estímulo ao pensamento criativo, baseado na compreensão do mundo, é benéfico para a aprendizagem dos

alunos. Uma vez que a maioria das histórias contém uma lição sobre eventos do mundo real, podem incentivar o prazer da leitura e ao mesmo tempo contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança, fazendo-a explorar seus sentimentos; emoções; ensinando a se expressar e a valorizar os outros, podem também ensinar sobre ética.

Considerações finais

Ao realizar esse trabalho pude observar como é importante a aquisição da língua materna para a pessoa surda, uma vez que desde o início dos tempos o surdo não era considerado como humano por não saber se comunicar. Ver nos dias de hoje a grande presença e atuação de surdos na sociedade nos faz refletir sobre o ensino de leitura e as estratégias didáticas adequadas aos surdos, tornando relevante a prática de oficinas de leitura na vida acadêmica de alunos surdos. Os avanços nas leis e na educação para surdos torna viável fortalecer as práticas socioculturais e a elaboração de material didático de qualidade.

Ter um material que atenda ao aluno surdo reflete positivamente no desenvolvimento da língua, principalmente para crianças surdas que nascem em lares ouvintes e têm a dificuldade de ter o domínio da sua língua materna. Como intérprete observei que o aluno surdo desde os anos iniciais transita entre as duas línguas, por isso é tão importante uma boa base na alfabetização e letramento desse aluno, promovendo o seu desenvolvimento na libras e na língua portuguesa escrita, garantindo assim seus direitos com uma metodologia específica e professores especializados.

Os seres humanos são capazes de se expressar por meio da linguagem, e a leitura é fundamental para o desenvolvimento humano e nesse desenvolvimento a escola tem o papel de proporcionar o gosto e o hábito da leitura.

A oficina proposta traz de forma lúdica e leve a possibilidade de aprendizagem da língua portuguesa escrita para o aluno surdo. A sala de aula deve ser um lugar onde os

alunos possam ser capazes de estabelecer conexões com suas vivências externas, tornando o aprendizado mais significativo. A colaboração de professores e intérpretes é crucial em uma abordagem educacional inclusiva para alunos surdos a fim de aumentar as oportunidades de aprendizado. Conforme Lodi:

... pode-se dizer que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua para sujeitos surdos, pode ocorrer desde que os processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico das crianças, que os responsáveis pela educação, nos diferentes níveis de ensino, conheçam as particularidades linguísticas e as questões que envolvem seu desenvolvimento/aprendizagem; que práticas de ensino pensadas para esta comunidade sejam delineadas e continuamente refletidas. (2021, p. 181).

Esse tipo de oficina é apropriado para instigar o aluno a ter interesse em uma segunda língua tornando-se um habilidoso leitor. Também pode-se trabalhar outras temáticas dentro da língua portuguesa a partir de outras narrativas.

Atividades como a oficina proposta são importantes, além de estimular a leitura, podem mostrar ao aluno que ler é importante, prazeroso e necessário. Ao ler, o aluno não só aprende como também pode ensinar, uma vez que ao adquirir o conhecimento ele se desenvolve como cidadão com pensamento crítico.

Referências

- FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações, s/d. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf Acessado em: 24/03/2022 11:00
- FERNANDES, S; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.2/2014, p.5169. Editora UFPR.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 2.ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- LODI, A. C. B. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos**: impacto na educação básica. In. LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, EdUFSCar, 2021, p.165-183
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PEREIRA, M. C. C. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil Edição Especial n.2/2014,p.143-157. Editora UFPR.
- SILVA, G. M. **O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos**: uma análise das interações mediadas pela Libras. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014 <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> acesso dia 17/03/2022 às 22:00 L9394 (planalto.gov.br) acesso dia 28/10/2022 12:00 L14191 (planalto.gov.br) acesso dia 28/10/2022 15:00

PRÁTICA DE ENSINO COM ALUNO SURDO NO SEGMENTO EJA: PROMOVENDO RESGATE DE IDENTIDADE

Ana Cristina de Melo Lace
Osilene Cruz

Resumo: O presente trabalho apresenta um relato de experiência com estudo de caso (GIL, 2002), realizado por uma professora itinerante de uma escola pública do Rio de Janeiro, em um trabalho de educação bilíngue para surdos. O período da experiência e observação ocorreu durante os meses de setembro e outubro do ano de 2022 em que foram elaboradas atividades para um aluno adulto, com surdez e deficiência intelectual, matriculado no segmento da Educação de Jovens e Adultos (noturno). Para a pesquisa e a prática, foram realizadas reflexões teóricas sobre os direitos do aluno, amparados em leis e decretos (BRASIL, 1988; 1996/2021; 2002; 2005; 2010) e em pesquisadores que se debruçam sobre a temática da educação bilíngue para surdos (QUADROS, 1997; FERNANDES, 2006; PEREIRA e VIEIRA, 2009; SACKS, 2010; SKLIAR, 2015; CRUZ e MORAIS, 2020). Tendo em vista os desafios docentes para desenvolver o processo de alfabetização, da aquisição da Libras e da possibilidade de crescimento e de apropriação de novos conhecimentos por parte do aluno, foram elaboradas atividades que contemplassem suas necessidades de alfabetização e letramento, desenvolvidas por meio da Libras e da Língua Portuguesa escrita. Ao longo do trabalho, tornou-se necessário investir em práticas pedagógicas através das habilidades e das competências, considerando-se, sobretudo, as vivências e o conhecimento prévio do aluno e seus interesses pessoais, visando autonomia social e comunicativa. Os resultados do estudo mostram formas de se melhorar a perspectiva docente em relação à elaboração de atividades e estratégias de ensino de língua portuguesa para alunos surdos que apresentam condições atípicas como também observar que tais estratégias contribuem significativamente para o seu desenvolvimento. Mais especificamente, foi possível verificar a produção textual do discente e que a elaboração de materiais didáticos torna-se imprescindível, envolvendo recursos e estratégias visuais para aprendizes surdos com ou sem deficiência associada e devem estar presentes em todas as etapas e níveis de desenvolvimento etário, desde a creche até a EJA.

Introdução

Este estudo surgiu de inquietações e reflexões pessoais levantadas por uma professora itinerante de surdos numa escola pública do Rio de Janeiro, que desenvolve um trabalho de educação bilíngue para surdos, na perspectiva inclusiva. O foco é relatar a experiência de um trabalho pedagógico realizado com um aluno surdo com deficiência intelectual nesse contexto escolar, durante três meses, no turno noturno, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Trata-se de uma experiência curta em termos de recorte temporal (3 meses), em substituição a um trabalho em andamento, devido à aposentadoria de uma professora, que foi capaz de suscitar alguns apontamentos e reflexões pertinentes ao tema da educação bilíngue para surdos.

Trata-se especificamente de um relato de experiência com estudo de caso de um aluno, jovem adulto de 25 anos, com surdez e deficiência intelectual associada, cuja identidade e nome da instituição serão preservados.

Perspectiva bilíngue de ensino: desafios no contexto regular de ensino

Ao se discutir sobre o contexto da Educação Bilíngue de surdos no Brasil, é preciso compreender a base teórica que a fundamenta, sem a qual perde-se o sentido real das verdadeiras necessidades que um sujeito surdo tem em sua condição linguística diferenciada. Para Skliar (2015), essa condição se baseia nas características próprias e particulares dos sujeitos surdos, em seu modo de vida e de ver o mundo. Nesse sentido, essa perspectiva se reflete na sociedade com um aspecto singular, diferenciando-se dos demais não pela ausência ou falta da audição, mas por sua diferença na condição linguística.

No cenário educacional atual, estabelece-se e fundamenta-se como prioridade o ensino da Libras como a L1, ou seja, a língua de instrução e de comunicação, pela qual

os surdos convivem, interagem e apreendem informações do seu entorno, seguido do aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua. Desde que a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida em nível nacional pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2003) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) como língua usada pelos surdos brasileiros, a educação bilíngue se consolidou no anseio do uso simultaneamente no espaço escolar da Libras e da Língua Portuguesa escrita.

Pesquisadores e estudiosos, como Sacks (2010), teceram diversas discussões sobre a característica espaço/visual das línguas de sinais como uma das referências para o desenvolvimento dos sujeitos surdos. Libras é uma língua que se estrutura através da visão e da utilização do espaço, dos movimentos corporais e das expressões faciais (QUADROS, 1997). Essa visualidade é uma das principais marcas e características do povo surdo (PERLIN, 2003), diferenciando-se da forma de se expressar do sujeito ouvinte, que tem como base a fala e audição.

Embora seja prioridade assegurada por lei, é de suma importância destacar que o uso da Libras por profissionais para interagirem e instruírem alunos surdos nas escolas não é recorrente, assumindo, muitas vezes, a língua oral e majoritária (Língua Portuguesa) o status de L1, por incompreensão da instituição ou mesmo por opção familiar, que pode adotar a modalidade falada e escrita da língua portuguesa.

Esse é um desafio que vem sendo enfrentado na atualidade. O Oralismo, como concepção filosófica, defendia a reabilitação da fala para inserir as pessoas surdas na sociedade ouvinte por meio do treino vocal, da leitura labial e da reabilitação auditiva (uso de próteses e implantes coclear). De acordo com Goldfeld (2002), essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico que prevê a habilitação da fala como um processo em direção à “normalidade” exigida pela sociedade.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação

auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Essa filosofia, após muitos anos, foi repensada, devido aos fracassos educacionais, e despertou, na década de 1960, outra concepção de ensino, chamada Comunicação Total, baseada em todos os tipos de instrumentos e recursos linguísticos para a comunicação com sujeitos surdos, tais como sinais, gestos, leitura labial. Na década de 1980, a perspectiva bilíngue de ensino toma espaço como a ideal para o trabalho docente com esses aprendizes (PERLIN e STROBEL, 2006), em que se valoriza e prioriza a língua de sinais como meio de comunicação e de expressão.

Como aborda Fernandes (2006), o uso da Língua Portuguesa no dia a dia da escola com alunos surdos deve estar articulado ao uso da Libras, pois “Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque as escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais” (FERNANDES, 2006, p. 7).

Pereira e Vieira (2009, p. 64) consideram que “[...] o fato de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança surda possa usar pelo menos uma língua”. As ideias das pesquisadoras vão ao encontro deste relato de experiência, no sentido de mostrar a importância da Libras para a comunicação com um aluno surdo com deficiência intelectual associada e que apresenta limitações na aquisição e no desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita.

Vale lembrar que, de fato, muitos estudantes surdos, com deficiência associada ou não, estão nas escolas, sendo jovens adultos, e apresentam dificuldades significativas no

uso da modalidade escrita do português. Muitos desses alunos não tiveram a chance do aprendizado da Libras durante a infância ou na fase de aquisição dessa língua.

O contato tardio com a Libras ocasiona uma defasagem ao longo de sua vida acadêmica, sendo que muitos surdos percorrem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio sem a escolarização adequada (QUADROS, 1997). Fernandes (2006) considera que o ensino do português como L2 para surdos, na maioria das escolas, traz em sua ação metodológica recursos e estratégias voltados para a alfabetização e para o letramento com práticas direcionadas para crianças e jovens ouvintes, com base na oralidade, em recursos pedagógicos totalmente inadequados para o desenvolvimento e domínio da escrita.

Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que o aprendizado do surdo é possível por meio da leitura visual que ele faz do mundo, por isso, deve ocorrer pela exploração de recursos que passam pelo sentido da visão, como, por exemplo, o gênero textual histórias em quadrinhos e até mesmo as tirinhas, utilizadas neste estudo. O uso de gêneros textuais é um grande aliado do processo de ensino e aprendizagem e pode contribuir para consolidar o aprendizado em todas as etapas e estágios da vida escolar do sujeito surdo.

Cruz e Morais (2020), em seus estudos sobre perspectiva bilíngue de ensino, consideram que o ambiente escolar é um dos grandes responsáveis pelo sucesso da escolarização de aprendizes surdos.

Tomamos como base essa premissa e destacamos a necessidade de se ofertar aos alunos um ambiente escolar propício para o desenvolvimento do letramento, a partir de profissionais bilíngues, da Libras em toda a escola, de textos escritos e sinais indicativos de lugares e setores presentes naquele ambiente frequentado pelo aprendiz (CRUZ e MORAIS, 2020, p. 209).

Além disso, é importante refletir que recursos visuais presentes em gêneros textuais, como charges, cartazes, receitas devem ser utilizados em todas as etapas de escolarização dos aprendizes surdos por serem relevantes ao processo de significação do aprendizado.

Um ensino bilíngue, em que se contemplam também alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa estar atrelado a práticas reais de leitura do cotidiano. Contudo, compreende-se que, de um modo geral, a educação de surdos passa por diversas situações que dificultam em muitos casos uma ação plena e até mesmo a permanência desse aluno na escola, devido ao fato de não se considerarem as características linguísticas dos sujeitos surdos e no ambiente escolar pelo fato de as práticas pedagógicas não corresponderem à realidade linguística desses sujeitos.

É preciso estar atento às propostas educacionais voltadas para essa área, de modo que estejam estruturadas adequadamente e ofereçam estímulos necessários para o desenvolvimento do alunado surdo. Destaca-se a reflexão de Paulo (2016) que corrobora a ideia de uma estrutura que não corresponde à realidade da educação bilíngue para surdos, uma vez que “É notório que as escolas buscam serem inclusivas, mas suas estratégias são desconstruídas, não se relacionando com a legislação vigente sobre a educação de surdos através da Educação Bilíngue” (PAULO, 2016, p. 8).

Dessa forma, é primordial a realização de ações, de acordo com a leis vigentes e com a atual política nacional de educação de surdos, de modo que se possa alinhar o tipo de proposta educacional desejado e elaborado com o atendimento significativo e efetivo dos alunos surdos sinalizantes.

Educação de Jovens e Adultos – conceito e implicações na educação de surdos

A escola inclusiva deve oferecer e oportunizar a convivência e participação democrática para todos, mesmo que apresentem limitações cognitivas, físicas ou sensoriais. A

Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, disponibiliza o Estatuto da Pessoa com Deficiência e assegura às pessoas com deficiência a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de acordo com suas características, interesses, potencialidades e necessidades de aprendizagem. Sobre a LBI entende-se que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

As pessoas surdas e que ainda apresentam algum tipo de deficiência associada podem ter comprometimentos na sua autonomia e no desenvolvimento escolar e social, contudo, ter um olhar sobre essas diferenças e buscar desenvolver estratégias pedagógicas para a prática e o desempenho escolar podem gerar bons e efetivos resultados. Geralmente, alunos surdos que chegam à EJA não desenvolveram completamente a Libras e o português, sendo ainda alunos público-alvo da EJA com deficiência associada e podem ter um histórico de vida com sucessivos contextos de exclusão social.

Independentemente de questões linguísticas, limitações cognitivas e sensoriais que o alunado venha apresentar, a inclusão escolar no ensino regular está assegurada por lei, para alunos surdos e na Legislação de Políticas Educacionais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 59 (BRASIL, 1996), registra-se o direito ao ensino de qualidade que respeita a sua especificidade linguística. Tanto na escola como na sociedade, o princípio da inclusão deve ser baseado em um processo, de modo que as diferenças sejam valorizadas e se possa estabelecer relação de convivência com pessoas. Para isso, tanto escola quanto a sociedade precisam se adequar.

Para a comunidade surda, as propostas educacionais dessa natureza intensificaram-se a partir do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei de Libras e estabelece o surgimento e a organização de escolas com turmas bilíngues, compostas de alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são usadas simultaneamente no espaço educacional.

Em 2021, presencia-se um marco para políticas públicas, a partir da Lei 14.191/2021 (BRASIL, 2021), que complementa o texto da LDB e insere a Educação Bilíngue de Surdos dentro da Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente da Educação Especial. No Art. 60-A da referida lei:

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

No âmbito educacional e social, é necessário compreender esse processo de inclusão de alunos surdos através da alfabetização na perspectiva do letramento e da educação bilíngue (MORAES; CRUZ, 2020), de modo que ele, mesmo com uma deficiência associada, esteja em contato constante com textos reais, de modo que seja assegurado de forma efetiva o processo de alfabetização e letramento, que contribui para inclusão dos surdos no contexto educacional.

No Brasil, umas das políticas voltadas para a alfabetização e letramento de pessoas surdas está consolidada na

Educação de Jovens e Adultos – a EJA, que emergiu como uma ação de políticas públicas, para adequar a aprendizagem e escolarização de jovens e adultos em defasagem e distorções entre idade e série. A EJA é um direito garantido por lei às pessoas que, por diversos fatores, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular.

Nos anos de 1990, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, a EJA passou a ser considerada uma modalidade de ensino, da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental 1 e 2 e no Ensino Médio. Dessa forma, cabe às secretarias municipais, estaduais e à rede federal promover chances ao ingresso do público de jovens e adultos a essa modalidade de ensino, como possibilidade à continuidade da escolarização básica. No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º, encontra-se:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Vale destacar que no Brasil existia, por intermédio do Decreto Lei 8.529/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário), o Ensino Supletivo, que também assegurava continuação e conclusão dos estudos às pessoas que não conseguiam realizá-los em etapas regulares. Em dias atuais, a oferta de ensino através dos moldes da EJA tem dado o direito e a oportunidade para quem deseja regularizar a vida escolar, possibilitando a certificação da Educação Básica e, conseqüentemente, oferecendo melhorias na condição de vida e melhores chances no acesso ao mercado de trabalho.

Sobre as características e interesses dos alunos público-alvo da EJA:

Os alunos da EJA, embora marginalizados, muitas

vezes não procuram a escola apenas para finalizar os estudos ou resgatar o tempo de escolarização perdida. Mas, consideram-na como espaço de socialização, lazer e vivência de novas experiências, encontro com outras pessoas, momento de aprender conviver com a heterogeneidade envolvendo culturas, gêneros, ritmos de socialização, responsabilidades cotidianas e aprendizagens (FELICIANO e FERREIRA, 2017, p. 7).

Com relação ao perfil, os alunos da EJA, conforme apresenta o parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), em sua maioria são adultos, jovens adultos, pessoas em boa parte da classe social mais desfavorecida, pessoas que não tiveram acesso à educação, com distorções entre idade e série, estudantes que desejam trabalhar e trabalhadores que necessitam estudar. Ou seja, pessoas marginalizadas em busca de uma oportunidade para concluir seus estudos.

O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000), através do Parecer CEB nº 11/2000/2000, atribui três funções relacionadas à Educação de Jovens e Adultos que “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (BRASIL/CEB, 2000) e que “ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL/CEB, 2000).

O documento apresenta as funções da EJA, denominando-as de:

Reparadora - concede aos alunos acesso aos bens culturais aos quais deveriam ter tido em sua idade própria, por meio de uma devida qualidade de ensino.

Equalizadora - com o objetivo de atingir toda a classe de pessoas trabalhadoras, cuja oportunidade de acesso à educação na idade apropriada lhes foram negadas, possibilita desenvolver suas chances de ampliar a participação no

mercado de trabalho.

Qualificadora – ou permanente, com o intuito de garantir uma educação continuada e desenvolver o progresso da formação de uma sociedade educada.

Com relação aos fundamentos legais da EJA, eles se baseiam em:

- Constituição Federal de 1988 – artigo 208 - assegura a educação de jovens e adultos como um direito de todos: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) – Art. 37, Parágrafo 1º. “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.”
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) - devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio... (BRASIL/CEB, 2000).

- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) - a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata da ampla mobilização de recursos financeiros e humanos por parte dos governos e da sociedade.

Os alunos surdos na EJA enfrentam algumas dificuldades e problemas que necessitam ser apontados, partindo da condição da surdez, como ela é vista pela perspectiva do outro, sendo mais pautada pelo preconceito que, por vezes, estabelece limites e a não compreensão das possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos. Muitos ainda sofrem pelo fato de não estarem participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois as matrículas acontecem no noturno, não tendo a chance de receberem no turno diurno o atendimento educacional complementar.

Entende-se que o AEE é um direito de estudantes na modalidade de ensino da EJA, uma vez que a Educação Especial na perspectiva inclusiva é entendida como transversal, por isso, ela perpassa em todas as etapas e modalidades de ensino. Moreira (2014) aponta a educação como um direito fundamental da pessoa com deficiência, em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida e em conformidade ao que está previsto na Constituição Federal, em seu Art. 208, que determina atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, realizado preferencialmente na rede regular de ensino e “ [...] será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, ART. 208).

Complementando a referida garantia jurídica, a Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 28, inciso I, determina que o poder público deve assegurar o AEE, através do “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. (BRASIL, 2015, ART. 28). Vale ressaltar que a ênfase dada no texto a “todos os níveis” abrange toda o sistema escolar: a Educação

Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e a EJA.

Dentro da atual política e proposta de inclusão escolar apresentada pela unidade escolar em estudo, no Rio de Janeiro, é oferecido o atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais. Embora haja essa oferta, muitos são os alunos incluídos nas turmas de EJA que não frequentam os atendimentos, como é o caso do aluno citado neste estudo de caso, que, além da surdez, apresenta uma deficiência associada.

Em comparação ao ensino regular, os alunos surdos da EJA, além de estarem em defasagem na idade, em alguns casos, a aquisição da língua de sinais acontece de forma tardia, dificultando o desenvolvimento da comunicação e aquisição de conceitos e de conteúdos disciplinares. Segundo Lacerda e Lodi (2009), na escola inclusiva, devido à condição de diferença linguística da pessoa surda, com frequência, não se contempla essa necessidade específica, ou seja, “(...) com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional” (LACERDA e LODI, 2009, p. 15).

A realidade que atinge uma grande parcela da população de surdos adultos é o fato de não terem acesso à escola em tempo adequado e, por serem oriundos de famílias ouvintes, não aprenderam Libras como primeira língua, por isso, apresentam limitações na comunicação, no domínio da língua de sinais e da língua portuguesa.

No tocante à Língua Portuguesa para as pessoas surdas, os significados socialmente construídos através da língua em uso estão em constante desafio, pois muitas metodologias utilizam o contato artificial com as palavras, impactando um aprendizado da língua de forma insuficiente, comprometendo o significado de termos utilizados de acordo com respectivos contextos, dificultando a compreensão global do texto.

Freire (1989, p. 9) destaca que a “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Sendo assim, a importância da realidade vivida deve estar contida no ato de ler e escrever e os textos que circulam nas escolas precisam conter “vida”, tornando-se base para a construção do conhecimento de forma dialógica, o que se vê no papel como retrato da realidade e vice-versa.

O Letramento da Pessoa Surda

Soares (2001, p. 18) define o letramento como “[...] 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”. Para a autora, a proposta de letramento deve se basear em textos que circulem socialmente e partam de uma realidade que inclua o cotidiano dos alunos. O termo letrado é usado pela pesquisadora “(...) para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e escrita” (SOARES 2001, 36).

Existem situações em que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estimulam os alunos a fazerem uso da leitura e da escrita de forma mecanizada, por terem o hábito de realizar atividades estruturadas, que ocasionam o não pensar e o não refletir sobre o que se lê e escreve.

Há que se ressaltar que a prática social da leitura e da escrita dentro do espaço escolar não podem estar desvinculadas das situações ocorridas no dia a dia do leitor/autor. Dessa forma, o letramento se propõe a fornecer subsídios para que o conhecimento prévio dos alunos surja como base para ler e interpretar, inferir sobre os temas abordados em sala de aula. Então, momentos de leitura e escrita necessitam se apoiar em oportunidades de práticas e situações significativas, dando lugar a possibilidades de criação de uma escrita significativa com o aprendizado da nova língua como objeto

social e interacional.

As pessoas surdas podem aprender e utilizar a língua portuguesa de modo real e prazeroso, ainda que o aprendizado dessa segunda língua não seja um processo natural para o surdo. Isso requer uma atenção devidamente especial, a fim de que a pessoa surda possa ser alfabetizada em uma perspectiva que lhe possibilite participar de situações de comunicação funcional e socialmente ativa, como apresenta Martins (2018), ao considerar que

Ensinar português para surdos nessa perspectiva está para além de fazer relações imagens-palavras. Trata-se de relacionar mundos-textos-sujeitos. Esta ampla relação deve ser tomada como ponto inicial das práticas docentes, trazendo a Libras para o centro do processo escolar, e não como meio de acesso apenas às construções escritas. Se assim for teremos um processo inclusivo no qual se consideram, de fato, as especificidades surdas, não contribuindo para o apagamento das diferenças por meio de práticas formatadas segundo um modelo de ensino único ou homogêneo (com metodologias pensadas para as pessoas que ouvem e aplicadas sem crítica para as pessoas surdas) (MARTINS, 2018 p.73).

Nesse processo, é de suma importância que o professor seja conhecedor e usuário de práticas pedagógicas, que proporcionem principalmente a inclusão dos alunos surdos no espaço educacional, no intuito de colocar em prática não apenas a inclusão, mas, de fato, a Educação Bilíngue, garantida por lei. Para tanto, estudos apontam que, no processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos surdos, é fundamental o uso da Língua Brasileira de Sinais, de modo que o aluno tenha maior êxito em seu desenvolvimento através da língua de instrução como um meio para o desenvolvimento da sua L2.

Em termos gerais, a educação para surdos consi-

dera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares [...]. A partir do desenvolvimento dessa língua o ensino—aprendizagem escolar da língua portuguesa em sua modalidade escrita pode ser iniciado, entendida como segunda língua das pessoas surdas (L2) (LODI, 2013, p. 165-166).

Nesse contexto, entra em cena o papel do professor bilíngue, diretamente ligado ao aluno surdo, acompanhando o processo de desenvolvimento, dentro da escola regular com turmas bilíngues, com os demais alunos ouvintes. Em escolas bilíngues com a perspectiva inclusiva, as pessoas surdas estão inseridas em classes comuns, o que requer da instituição meios para sua participação e aprendizagem de forma plena para atender suas especificidades, tanto na sala de aula, como no Atendimento Educacional Especializado.

Para Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola comum em busca do favorecimento de todos os alunos é fundamental, uma vez que os professores precisam conhecer e usar a língua de sinais. A autora aponta que “é a língua de sinais que dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal” DORZIAT, 2009, p. 29-30).

Quanto à língua de sinais para os surdos, o contato com outros falantes da sua língua assume não só o papel crucial para se estabelecer comunicação e interação, mas também obter e ter acesso a valores culturais mediados por pares surdos. A língua de sinais, dessa forma, passa a ser compreendida como mais que um meio, ou seja, um instrumento metodológico, ela possibilita que pessoas surdas aprendam os conteúdos escolares. Há que se ressaltar que o uso da Libras pelo corpo docente de uma instituição não é

o suficiente para a alfabetização e o letramento dos alunos surdos, mas a língua associada à experiência e aquisição de valores, costumes e crenças próprios da identidade do povo surdo.

Essa transmissão cultural nem sempre ocorre dentro de uma mesma família, daí surge a importância do papel dos instrutores surdos nas escolas na mediação e compartilhamento de valores e padrões comportamentais. Entre os membros da comunidade surda, é frequente que pais e filhos não pertençam ao mesmo grupo cultural e linguístico, pois “[...] 95% das crianças surdas, são filhas de pais ouvintes e que, portanto, na maioria dos casos, não dominam a língua de sinais” (KARNOPP e QUADROS, 2001, p. 3).

Então, surge a necessidade do contato com seus pares surdos adultos, como se pode verificar em Pereira e Vieira (2009), que tratam da importância do referencial surdo para aquisição da Libras de modo natural pelas crianças surdas:

A aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, só poderá ocorrer na interação com adultos surdos que as insiram no funcionamento linguístico da língua de sinais, por meio de atividades discursivas que envolvem o seu uso, como diálogos, relatos de histórias, isto é, em atividades semelhantes às vivenciadas por crianças ouvintes ou surdas, de pais surdos, na interação com os pais. A interação com adultos surdos será propiciada pela escola de surdos que conte com professores e profissionais surdos usuários da língua de sinais, de professores ouvintes fluentes e que a usem na comunicação e no desenvolvimento do conteúdo programático (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 65).

Mediante a essa constatação, é importante afirmar que, para a atuação dentro dos parâmetros e padrões de aquisição de conceitos e aprendizado na educação de surdos, os trabalhos pedagógicos elaborados nas escolas preci-

sam estar de acordo com uma metodologia que promova o aprendizado dos alunos surdos entre seus pares ou ouvintes fluentes na Libras. As atividades apresentadas neste estudo de caso se basearam na L1 do aluno, utilizando-se integralmente a língua de sinais para desenvolver habilidades de leitura e escrita do português como L2.

Damázio (2007) recomenda que as práticas pedagógicas nesses espaços sejam realizadas por diferentes profissionais: um professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras), preferencialmente surdo, e de Língua Portuguesa, preferencialmente graduado em Língua Portuguesa, para um processo de trocas ricas, efetivas, pautadas na experiência com o uso da língua em circulação. Devem-se dar prioridade a atividades em grupo, socialização de informações, trocas de experiências de vida, ampliando a construção e autoafirmação como pessoa surda, no intuito de promover a qualidade da interação

Procedimentos metodológicos

A metodologia aplicada a este estudo teve como base a experiência vivenciada pela autora, tratando-se de um estudo de caso, com caráter narrativo, descritivo e reflexivo, conforme apresentado por GIL (2008):

(...) as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008. p. 28).

Esta pesquisa constitui-se na apresentação de um relato de experiência associado a um estudo de caso, desenvolvido com um aluno surdo com deficiência intelectual, estudante da EJA noturno numa Escola Pública Bilíngue, no

Rio de Janeiro. Serão apresentadas atividades diversificadas com foco no aprendizado por meio de práticas multidisciplinares, que contemplam as necessidades específicas do aluno em questão, com objetivo de ampliação de vocabulário, comunicação e sociabilidade.

Contexto educacional da educação bilíngue na escola pública do Rio de Janeiro

Este relato origina-se em uma prática profissional que teve início com um convite do órgão responsável pela organização das escolas bilíngues da referida Rede de Ensino, para que eu atuasse na função de acompanhamento de itinerância dos alunos e de desenvolvimento do trabalho com a educação de surdos em uma das escolas bilíngues. Esse trabalho é desenvolvido desde o ano de 2002, sendo, portanto, pioneiro nessa Rede.

A unidade escolar chegou a atender em torno de 30 alunos incluídos nas turmas da EJA, sendo considerado um trabalho exitoso, porém, a pandemia causada pelo coronavírus, impactou significativamente a permanência desses alunos, tanto que, no ano de 2020, foi grande a evasão de alunos nas turmas.

O trabalho de Educação Bilíngue de Surdos na referida Rede de Ensino do Rio de Janeiro tem como objetivo promover a educação bilíngue na perspectiva inclusiva, respeitando-se as diversidades, diferenças e o uso do par linguístico Libras e português escrito na comunicação e interação entre os sujeitos. De acordo com a proposta, o ensino bilíngue para surdos é direcionado e orientado pelas escolas-polo e unidades escolares com maior número de surdos e precisa contar com a presença de uma equipe de profissionais com competência e habilidade para o trabalho da educação bilíngue voltada a alunos surdos.

A equipe de profissionais bilíngues deve ser composta professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos, Instrutor Surdo, Intérprete Edu-

cacional de Libras e professores das turmas regulares que desejam atuar com o aluno surdo. Para isso, é necessária a capacitação contínua apoiada pela Coordenação Pedagógica e a Direção da Unidade Escolar (TAVEIRA et al., 2011).

Para alunos, público alvo da EJA, assim como no ensino regular, a inserção de alunos surdos e com deficiências ocorre nos mesmos moldes e processo de inclusão, contudo, há que se ter em vista as questões da faixa etária, período de permanência nos estudos estabelecidos pela modalidade de ensino da EJA e os interesses pessoais desse público de alunos.

Descrição do caso – o aluno surdo DI (com Deficiência Intelectual)

No contexto descrito acima, no segundo semestre do ano de 2022, inicia-se o trabalho da professora e o contato com os alunos surdos da escola bilíngue, quando assumi para substituir outra docente que havia se aposentado no final do ano de 2021 e para realizar o trabalho de professora itinerante junto a três alunos que ainda se encontravam matriculados nas turmas.

Até então, os referidos alunos não estavam assistidos por uma professora bilíngue, contavam com o trabalho de duas intérpretes de Libras e uma instrutora surda. Na unidade escolar, havia uma professora atuando na Sala de Recursos Multifuncional, período diurno, mas, por não dominar a língua de sinais e não ter conhecimento específico na área de atuação com a educação bilíngue de surdos, não pode dar prosseguimento ao atendimento, tendo em vista que os alunos estavam matriculados em EJA noturno e impossibilitados de estudarem no horário diurno.

Ao ter o contato com os alunos, o que chamou a atenção foi a experiência de trabalhar com um jovem surdo com a idade de 25 anos que, desde o ano de 2015, encontrase matriculado na escola, assistindo aulas no EJA 2 - Bloco 1, equivalente ao 6º ano. A princípio, a informação que obtive foi que ele era um surdo que apresenta Transtorno do

Espectro Autista (TEA), embora essa argumentação tenha sido refutada pela responsável pelo aluno.

A partir dessa questão, solicitei junto à secretaria e direção da escola acesso à ficha de matrícula do aluno e fui informada de que ele apresentava um laudo de Deficiência Intelectual e surdez, ao longo desses anos. De acordo com os professores, o aluno já havia desenvolvido e adquirido consideravelmente uma melhoria no trato e conduta social.

Embora se tenha observado alguns avanços em relação ao desenvolvimento educacional do aluno na área socioafetiva, investimentos contínuos no seu processo educacional deveriam ser estimulados para que não houvesse perdas em seu processo de aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa, assim como retrocessos no seu desenvolvimento educacional.

Observando o contexto escolar onde o aluno em questão se encontrava, despertou-me o entendimento de que só a utilização da Libras com ele não seria o suficiente, precisaria de um ambiente educacional estimulador, desenvolvidor de suas habilidades e potencialidades em todos os sentidos, respeitando-se, inclusive, suas características, por ser um jovem alegre, participativo, comunicativo e muito interessado nos conteúdos e nas atividades escolares propostas a ele, embora apresentasse um vocabulário em Libras restrito, com omissões, trocas e repetições de sinais, além de sinais caseiros.

O aluno também apresentava dificuldades com a língua portuguesa, pois fazia simples correspondências de palavras através do alfabeto datilológico da Libras para o Português e vice-versa. Não fazia correspondência entre conceito e significado entre palavras e sinais. No registro de atividades no caderno, não havia ainda apresentado uma organização formal para cópia de conteúdos em classe, como também não havia desenvolvido a habilidade de acompanhar os conteúdos escolares comuns ao ano de escolaridade em que se encontrava. Apresentava-se em um nível de desenvolvimento acadêmico com déficit linguístico e cognitivo. Além

disso, sua conduta e interesses pessoais eram incompatíveis com a idade cronológica.

O estudo de caso

O presente estudo de caso se concentra em um contato que durou 3 meses, do final do mês de julho até outubro do ano de 2022, quando fui designada para ocupar a função de itinerância. Embora tenha sido um breve espaço de tempo, houve a possibilidade de observação, contato e aplicabilidade de atividades pedagógicas que correspondessem às necessidades educacionais do aluno, tendo em vista a elaboração de atividades com conteúdo significativos, de acordo com a sua realidade de vida e desenvolvedores das suas potencialidades.

Vale ressaltar que as atividades propostas seguem uma linha de desenvolvimento que abrange suas habilidades cognitivas e seus pontos de interesses pessoais específicos, com o objetivo de desenvolver seu potencial (TAVEIRA e SILVA, 2013). No caso em pauta, como já apresentado, trata-se de um jovem com a idade de 25 anos, aluno da EJA noturno, com desenvolvimento cognitivo não compatível com sua idade. Por isso, para se trabalhar com alunos surdos com deficiências associadas, é necessário redefinir e redesenhar as propostas curriculares, a fim de se atingir os objetivos baseados em suas habilidades e potencialidades.

Sendo assim, fui buscar no universo de conhecimentos prévios e vivências sociais do aluno bases para o desenvolvimento de propostas de atividades pedagógicas. Foi necessário traçar um perfil do aluno, seus gostos, interesses e necessidades, que me dessem subsídios para adequar os conteúdos escolares. Era preciso entender e discernir o que ele sabia para, então, propor as intervenções necessárias, em observância às ideias de Turetta e Goes (2009), ao defenderem que o papel escolar é atender o sujeito dentro de suas peculiaridades. Nesse sentido, há que se valorizar os diversos saberes, como apontam as autoras:

Cabe à escola identificar as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornecer recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um de seus alunos; para isso é preciso levar em conta que os objetivos devem ser igualitários, mas que os meios para atingi-los podem e devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando (TURETTA; GOES, 2009, p. 82).

Seguindo esse raciocínio, o que me chamou a atenção foram a realidade de vida e o contexto de vulnerabilidade social em que o aluno se encontrava, envolvendo questões como, identidade, saúde, higiene pessoal, entre outras, que emergiram como tema para as atividades, baseadas em letramento visual, que correspondessem à leitura de mundo desse aprendiz.

Sendo assim, comecei a realizar atividades simples e genéricas, como associações de figuras e imagens (figura 01), como um jogo da memória (registro do nome, animais, objetos associados aos sinais em Libras e o alfabeto datilológico).

Figura 01: atividades para identificação de conhecimento prévio

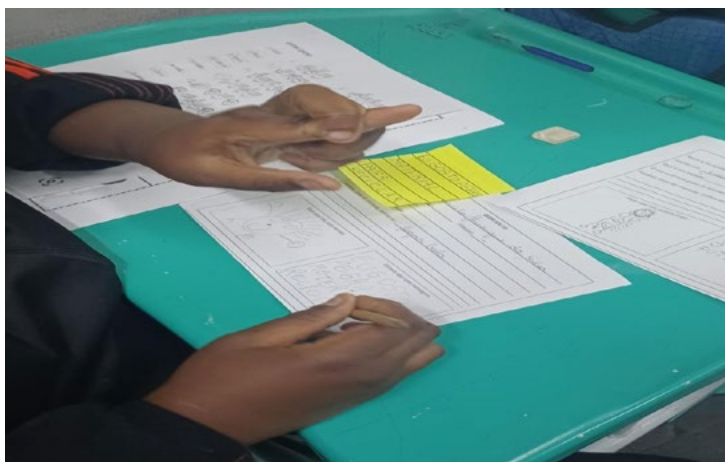


Fonte: arquivo da autora

Embora essa atividade possa parecer muito comum e simplista, no momento era o que o aluno em questão apresentava como possibilidade de produção. Observei que o registro e a produção escrita se davam através de cópias das palavras; ele conseguia transferir as letras de uma palavra em português para o alfabeto datilológico da Libras e vice-versa. Isso se aplicava também para os numerais e quantidades.

A preocupação em desenvolver questões ligadas à identidade (surda, negra e de origem social) ocorreu mediante o fato de o aluno não saber o seu sinal em Libras, seu nome (datilologia). Quando perguntado o seu nome (datilologia), seu sinal e sua idade, apresentava a mesma resposta (figura 02). Para ele, tudo se resumia na apresentação do seu sinal pessoal em Libras, mesmo tendo decorado como escrevia seu nome e sobrenome em português. O aluno respondia em língua de sinais e a professora escrevia de acordo com o que ele sinalizava.

Figura 02: Atividade realizada para todas as turmas da EJA (identidade).



Fonte: arquivo pessoal da autora

O aluno trazia sempre as informações de suas experiências vividas fora da escola, apresentando um discurso repetitivo e, quando era questionado sobre quando e onde ocorreram os fatos, não sabia explicar.

Embora apresentasse interesse em realizar as atividades e registros, pois sempre se encontrava alegre, disposto, dinâmico e comunicativo, trazia consigo algumas limitações em se expressar e comunicar ideias que não eram necessariamente ligadas à surdez e ao déficit cognitivo, mas sim à falta de estímulos e *inputs* adequados para expressão e comunicação. Sobre isso, retomamos Vygotsky (1978), ao destacar que o papel de professor implica também esse tipo de suporte ao aluno, oferecendo-lhe estímulos e recursos como apoio necessário, para que ele, assim, seja capaz de atingir níveis mais elevados do conhecimento (Zona de Desenvolvimento Proximal).

Através das minhas concepções e experiências como Pedagoga, na área da inclusão e da alfabetização, compreendi que todo sujeito é capaz de aprender, desenvolvendo-se dentro de suas habilidades e potencialidades e, segundo Piaget (1990), isso ocorre porque a aprendizagem é uma construção individual e esse processo se dá através de uma interpretação pessoal da realidade de cada um. Logo, cada pessoa tem seu tempo e jeito próprio para aprender.

Muitas inquietações e indagações surgiram, pois havia o desafio de partir de situações e propostas didáticas com significado e de interesse pessoal para o aluno, conforme observam Moraes e Cruz (2020, p. 208): “O uso de recursos visuais sem sentido e a não exploração do conhecimento prévio desse aluno não contribuem para aprendizagem”. Então, os objetivos de cada atividade deveriam corresponder a uma necessidade específica e bem delineada para atender a necessidade do aluno.

A partir dessas atividades práticas e da interação com o aluno, foram detectadas situações desafiadoras por parte da pesquisadora, que implicam diretamente no ensino da língua portuguesa para o aluno.

Como tinha que acompanhar outras duas alunas surdas em duas turmas diferentes na escola, escolhi o dia de quarta-feira, sempre das 19 horas até às 20 horas, horário em que a turma dele tinha um tempo livre, para realizar as

atividades com o aluno, totalizando 06 aulas. Nos momentos de interação, foram observadas algumas características no aluno que merecem ser destacadas:

- costumava agrupar objetos da sala de aula ou mesmo matérias (sucatas) que trazia da rua para escola, em sacolas, mochila. Diversas garrafinhas PET com água. Isso dificultava o processo, pois mexia um pouco com a organização do ambiente para distribuição dos materiais usados na aula, como também causava distrações;
- fazia datilologia para todo texto escrito que aparecesse nas imagens ou folhas impressas;
- demonstrava percepção visual altamente aguçada;
- apresentava momentos de dispersão e distração com estímulos do ambiente, com grande tendência a mudar o foco do assunto por isso.

Embora esses desafios exigissem da pesquisadora certa habilidade para manter a atenção nos objetivos propostos, houve grande colaboração do aluno, que possuía desejo e interesse em fazer as atividades. Entretanto, essas práticas elaboradas e pensadas diretamente de maneira a corresponder às necessidades dele não estavam adequadas ao ponto de criar nele um hábito. Embora a escola fosse uma escola bilíngue, as adequações curriculares e até mesmo o ambiente não correspondiam a essa realidade.

As próximas sessões deste trabalho apresentarão as atividades realizadas com o aluno e estão organizadas pela seguinte ordem: objetivo e estratégias da atividade e, em seguida, a respectiva produção.

Atividade 1 - Trabalhando com gerenciamento das emoções

OBJETIVO E ESTRATÉGIAS

Os jogos e brincadeiras exploraram sentimentos e

emoções em conjunto com as expressões não manuais e seu objetivo era levar o aluno a compreender, controlar e dar significados aos sentimentos e ações.

Figura 03: Atividade sobre expressões faciais



Figura 04: Atividade sobre emogis



Fonte: canva para educação¹

¹ Disponível em: https://www.canva.com/.pt_br/educacao/. Acesso em 20 set 2022.

PRODUÇÃO

A atividade foi realizada como uma brincadeira de perguntas e respostas em que o aluno apontava para as cores do termômetro (Figura 3), depois recebia uma folha de papel para pintar nas cores selecionadas. Na atividade com os *emojis* (Figura 4), foi direcionada a pergunta em Libras e o aluno respondia, sinalizando (Figura 5).

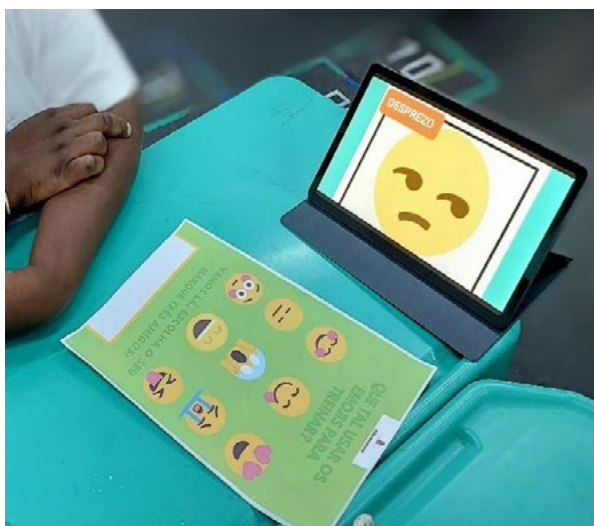
A segunda etapa da atividade solicitava ao aluno assistir ao vídeo no *tablet*, pausar e reproduzir o sinal e a expressão facial correspondentes, com ajuda da professora (Figura 6).

Figura 5: Atividade sobre expressão facial



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 6: Atividade para sinalização



Fonte: arquivo pessoal da autora

Atividade 2 - Explorar elementos relacionados à expressividade

OBJETIVO E ESTRATÉGIAS

O jogo da imitação teve como objetivo explorar a habilidade e o potencial afetivo e expressivo do aluno. Como estratégia, foi solicitada a imitação das expressões em frente ao espelho.

Figura 7: Trabalhando a Expressividade



Fonte: <https://youtu.be/kk5pdFjZGNg>

PRODUÇÃO

O aluno assistia ao vídeo no tablet (Figura 7) e a professora o estimulava a “copiar” na frente do espelho (Figura 8). Partindo dessa atividade que explorava os sentidos e as expressões faciais e corporais, foram desenvolvidas atividades de identificação das partes do corpo (Figura 10).

Figura 8: Expressões faciais



Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 9: Expressões faciais



Fonte: arquivo pessoal da autora

Nessa atividade, o aluno demonstrou muito interesse e efetiva participação, foi um momento em que ele apresentou bastante interação e pode expor ali sua liberdade de expressividade através da imagem refletida no espelho (Figura 9). Ele se comunica e se socializa bem no ambiente escolar, mesmo com pessoas que não fazem uso da língua de sinais. Embora tenha apresentado certa dificuldade, a princípio, de compreender a proposta da atividade, pois foi necessário explicar mais de uma vez, assim que compreendeu, conseguiu realizá-la plenamente.

Isso leva a docente à reflexão de que se trata de um aluno com uma deficiência intelectual associada e que apresenta marcas da expressividade constitutiva e inerente ao povo surdo, pois, através do gesto e do corpo, expressa suas ideias, sua forma de ser, de estar no mundo, constituindo-se diferenciada e única através da corporeidade presente na visualidade da língua de sinais.

Atividade 3 - Noções do Esquema corporal

OBJETIVO E ESTRATÉGIAS

O vídeo e o jogo tiveram como objetivo fazer associação dos sinais em Libras com as partes do corpo destacadas e a estratégia utilizada foi associar o sinal à respectiva imagem.

Figura 10: Avatar sobre partes do corpo



Fonte: <https://youtu.be/oabG9qXuZH4>

PRODUÇÃO

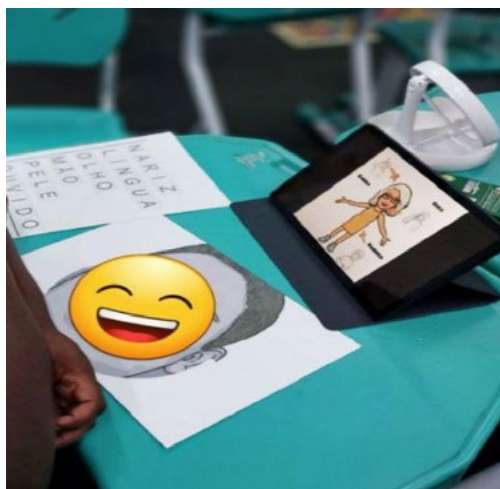
Foi realizada a brincadeira de “morto/ vivo” e, em seguida, a identificação das partes do corpo, como mostram as Figuras 11 e 12.

Figura 11: Jogo do avatar



Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vicman.toonmeapp>

Figura 11: Jogo do avatar



Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vicman.toonmeapp>

A professora pesquisadora deste trabalho optou por realizar a atividade da brincadeira (popularmente chamada *vivo/morto*) com o aluno sentado na cadeira, fazendo o

uso de Classificadores (CL). Por exemplo, fazia o sinal de “MORRER” e ele deveria associar ao CL de pessoa morta e o mesmo para o sinal de “VIVER”, para associar ao CL de pessoa viva. Ao término da brincadeira, foi lhe perguntado que tipo de diferença ele via na brincadeira para um “corpo” com vida (vivo) e um corpo sem vida (morto). No início, ele não soube responder, entretanto, fez a associação com o ato de “estar em pé” e “estar deitado”, estar vivo ou estar morto, respectivamente.

Com o objetivo de passar para atividade seguinte, referente à identificação das partes do corpo, a docente explicou que um corpo com vida se movimenta sozinho, como mostrava o vídeo transmitido a ele. Nesse momento, ele passou a associar as partes do corpo apresentadas no vídeo às suas próprias partes do corpo.

Atividade 4 - Este sou eu: olhos, nariz...

OBJETIVO E ESTRATÉGIAS

Na atividade sobre autorretrato, o objetivo foi perceber a estrutura ou partes do rosto humano e, como estratégia, foi utilizado o aplicativo “Toome” no Tablet para criação de Caricatura.

Figura 13: Partes do rosto humano

Figura 14: Partes do rosto humano



Fonte: arquivo pessoal da autora

Na atividade, o aluno foi fotografado pela professora e juntos, passo a passo, foi editada a fotografia no aplicativo para a criação da caricatura. Essa atividade deixou o aluno muito motivado ao ponto de ele querer mostrar a imagem produzida para outros colegas.

PRODUÇÃO

Nesta atividade, o aluno desenhou sua fotografia, com a ajuda da professora, seguindo o passo a passo para a criação do seu autorretrato, em forma de caricatura. A colagem de palavras foi feita como um ditado visual de sinais e datilologia: “Onde está a palavra olho?”, “E a palavra boca?” e assim por diante, mediante sinal e datilologia (Figuras 13 e 14).

Atividade 5 - Percepção das sensações através dos sentidos

OBJETIVO E ESTRATÉGIAS

A brincadeira dos sentidos e o questionário imagético tinham como objetivo demonstrar características, funções e sensações exploradas através dos órgãos dos sentidos. Como estratégia, foram utilizados materiais diversificados, para observação e exploração dos sentidos. Além disso, foi trabalhado um pequeno questionário de recortes em Libras e português e recorte e colagem de letras e datilologia das palavras (Figuras 15, 16 e 17).

Figura 15: Os sentidos humanos

CINCO SENTIDOS

PODEMOS PERCEBER AS COISAS AO NOSSO REDOR

POR MEIO DOS CINCO SENTIDOS.

LEIA AS PERGUNTAS E RESPONDA CORRETAMENTE COLANDO OS SINAIS CORRESPONDENTES:		PARA QUE SERVE O NARIZ?	
PARA QUE SERVE O OULHO?		PARA QUE SERVE OS OUVIDOS?	
PARA QUE SERVE OS DEDOS?		PARA QUE SERVE A LINGUA?	

ESCUTAR	SENTIR O CORPO	SENTIR	CHEIRAR	VER

Figura 16: numeração

Os 5 sentidos

1. OLHO

2. OUVIDO

3. NARIZ

4. LINGUA

5. MÃO

Figura17: questionário

Associe aos números

AUDIÇÃO → 1 → VISÃO

2 → PALADAR

3 → OLFATO

4 → 5

TATO

Fonte: criado em Canva para Educação

Essa atividade teve como foco principal explorar a percepção sensorial do aluno e estimulá-lo a expressar a descrição de suas sensações através da Língua de sinais.

PRODUÇÃO

Para essa atividade foram utilizados diversos materiais (perfume, chocolate, palha de aço e algodão, uma luneta, chocalho feito de lata com feijões) e foram exploradas questões sensoriais, o sentido (audição) foi adaptado para o aluno surdo sentir as vibrações sonoras atrás do toque do chocalho de lata. Foi esclarecido que pessoas ouvintes percebem o som pelos ouvidos (Figura 18).

Figura 18: Atividade realizada pelo aluno



Fonte: arquivo pessoal da autora

Durante as atividades, o aluno sempre tinha a companhia do irmão mais novo, que apresenta Transtorno do Espectro Autista, também aluno da escola e matriculado na EJA. Esse jovem ouvinte fazia o uso da língua de sinais para se comunicar com o irmão e ambos interagem nas atividades em parceria, auxiliando um ao outro. Essa atividade foi muito significativa e proveitosa, pois contemplou ambos em suas especificidades (Figuras 19, 20, 21).

Figura 19: Atividade do aluno



Figura 20: Atividade do aluno



Figura 21: Atividade do aluno



Fonte: arquivo pessoal da autora

Atividade 6 - Leitura e compreensão das Imagens

OBJETIVO E ESTRATÉGIAS

O objetivo dessa atividade foi desenvolver no aluno a habilidade de leitura da tirinha, ou seja, compreender informações apresentadas através das imagens, e relatar em Libras o que entendeu. Como estratégia, foi utilizado o gênero textual tirinha, no suporte tablet (Figuras 22, 23, 24).

Figura 22: Tirinha

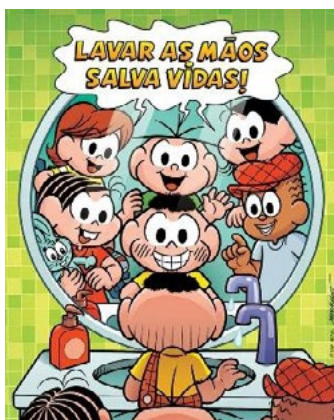


Figura 23: Tirinha



Figura 24: Tirinha



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/849421179710306532/>

A atividade foi realizada através de questionamentos com base naquilo que o aluno ia descrevendo através da sua observação (Figura 25). A princípio, o objetivo da produção da atividade era que ele narrasse os fatos de acordo com os acontecimentos, como uma história sequencial. Contudo, o que o aluno conseguiu produzir foi apontamento para alguns elementos da imagem, em língua de sinais, produzindo o que foi capaz de entender por meio da leitura (imagem e sinal).

Figura 25: Atividade com a tirinha

Fonte: arquivo pessoal da autora

A ideia de levar o texto sobre a “Turma da Mônica”, especificamente, o personagem Cascão teve como intuito realizar uma atividade didática, porque o aluno em questão gostava das histórias em quadrinhos e já conhecia os personagens. Como para ele já era uma prática recolher objetos e materiais descartados no lixo para levar para revenda na reciclagem, a professora considerou oportuno explorar a importância dos cuidados da higiene pessoal, principalmente das mãos, como meio fundamental de se evitar doenças.

A interação com o aluno ao longo de convivência levou a docente a perceber que a prática do aluno de recolher objetos para reciclagem pode ter desenvolvido nele o hábito de acumular materiais e até levá-los para escola em sacolas plásticas. Era um hábito para ele passar boa parte do seu dia a recolher materiais para possível revenda na reciclagem. Isso despertava a preocupação dos profissionais, professores e intérpretes da escola, quanto à exposição do aluno a materiais contaminados, quanto à sua saúde e à disseminação de doenças em seu meio familiar e escolar. Também havia a preocupação em estimular o pensamento crítico sobre si, como também desenvolver aspectos em torno da autonomia e cognição de modo geral.

Para tanto a pesquisadora retoma Vygotsky (1991), um dos maiores autores e pesquisadores sobre o desenvolvimento humano, quando o autor apresenta uma ideia de que

os seres humanos são sujeitos biológicos, históricos e sociais, concentrados em dimensão que dá ênfase às questões históricas e culturais. O estudioso entendia que o desenvolvimento humano não ocorria por partes, ou seja, por/em situações isoladas, perpassando por etapas, amadurecendo e atingindo graus mais elevados.

Ele não aceitava os fatores ambientais agindo sobre o organismo controlando suas ações, porém entendia a importância das trocas dialéticas e recíprocas do outro com o meio e com seus pares. O autor destaca que o trabalho de ensinar sujeitos surdos com condição de deficiência associada requer aplicar um olhar através de uma construção mais abrangente (VYGOTSKY, 1991).

Nesse sentido, a exploração da leitura e interpretação das imagens do gênero textual tirinha sobre o tema apresentado, ênfase no personagem Cascão, trouxe bons resultados. Ainda que o aluno não tenha correspondido totalmente à expectativa da professora sobre a ação “lavar as mãos salva vidas”, foi o início de conscientização sobre esse hábito de higiene.

PRODUÇÃO

Era necessário trabalhar e instigar os conhecimentos prévios do aluno a respeito do personagem Cascão da turma da Mônica, em língua de sinais, conforme sugerem Cruz e Morais (2021), ao trabalharem com estratégias de leitura e produção textual. Para essa atividade de leitura de imagens com as tirinhas, foram elaboradas perguntas simples para o aluno, com o intuito de estimular seus conhecimentos prévios sobre o assunto. As perguntas foram elaboradas pela professora (P) e respondidas pelo aluno (A).

Você conhece esse menino da história?

Cascão (sinal do personagem)

Quais são os amigos dele?

Crianças... Mônica, coelho.

O que ele faz?

A- Lava as mãos sujas, espelho.

P- *O que ele não gosta de fazer?*

Tomar Banho.

Foi observado que ainda o aluno não elaborava um discurso com elementos mais estruturados nem na língua de sinais. Havia uma intenção inicial da professora em verificar um discurso aproximado a uma narração da história em seriação de fatos (antes, durante e depois) sinalizados, mas não ocorreu como se esperava. Ainda assim, considera-se que houve compreensão do aluno e que a ausência de um texto narrativo em Libras pode ser decorrente do limitado repertório linguístico do aluno.

Houve outros questionamentos, como “Por que os amigos estão curiosos olhando para ele no banheiro?”; “Ele parece estar feliz ou aborrecido?”; “Como tudo terminou?”; “Casção conseguiu lavar as mãos?”; “Por que Casção precisava lavar as mãos?”. Para esses questionamentos, o resultado obtido foi que o aluno visualizava a tirinha e respondia com sinais e apontamentos referentes aos materiais presentes na imagem (toalha, espelho, sabonete...), personagens, cores e a datilologia do texto escrito em língua portuguesa.

Considerações finais

Ao se tratar de educação, não existem modelos pré-definidos, ou seja, receita pronta. Entretanto, essa condição não significa que não existam caminhos que possam ser percorridos, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no contexto da educação bilíngue de surdos, em que deve ser respeitado o ritmo de aprendizado de cada indivíduo, independentemente de sua condição ou faixa etária.

Este artigo objetivou relatar a prática e o estudo de

caso de um aluno surdo, em que foram priorizados o ensino bilíngue e o respeito à sua especificidade linguística. Para isso, foram levantadas algumas inquietações da pesquisadora, que buscou elucidar as ideias latentes, através de leituras e revisão dos textos bibliográficos, destacando-se que, para o desenvolvimento de uma atuação eficaz no ensino de LP como L2 para aprendizes surdos, cada história em particular deve ser considerada.

Além disso, é preciso trazer situações significativas que envolvam o aluno, preservando a visualidade dentro dos mecanismos e nas estratégias de atuação docente para o ensino e aprendizagem tanto da Libras como do português escrito. A ampliação de compreensão sobre o que caracteriza as necessidades de aprendizagem de cada aluno necessita estar associada a um viés multidisciplinar, que leve em consideração a singularidade de cada aprendiz surdo. Para isso, faz-se necessária uma avaliação diagnóstica e, após essa ação, deve-se tomar a decisão sobre qual prática e que estratégias podem ser utilizadas para se chegar ao objetivo, detalhando todo o caminho a ser percorrido.

Através deste estudo, foi possível observar que, para contribuir para o aprendizado da leitura e da escrita do português por aprendizes surdos, faz-se necessária a ampliação do olhar para se atentar à importância do ambiente e da história de vida em que esse sujeito se encontra inserido. Após a prática e a reflexão aqui apresentadas, sugere-se, como ponto de partida, a elaboração de projetos de ensino que estabeleçam como objetivo atender todos os alunos em suas necessidades singulares, independente das limitações que venham a apresentar.

Além disso, deve-se levar em consideração as demandas atuais relacionadas à educação bilíngue de surdos e como ela promove mudanças no trabalho e na prática de forma qualitativa no processo do ensino da língua de sinais e na aquisição da leitura e da escrita por esses sujeitos.

Pode-se destacar que os resultados obtidos neste trabalho contribuem de forma a melhorar a perspectiva

da docente em relação à elaboração de atividades e estratégias de ensino de língua portuguesa para alunos surdos que apresentam condições atípicas, como também observar que tais estratégias veem a contribuir significativamente ao desenvolvimento deste caso específico. A elaboração de materiais didáticos envolvendo recursos e estratégias visuais para aprendizes surdos com ou sem deficiência associada, devem estar presentes em todas as etapas e níveis de desenvolvimento etário, desde a creche até a EJA.

Por fim, este trabalho apresentou um relato de experiência de uma docente itinerante em uma rede de ensino público, preocupada com a inclusão e a integração escolar de um aluno surdo, fruto de um conjunto de políticas públicas que o amparam para a garantia do direito de ser acolhido, educado e letrado, mesmo diante de suas especificidades linguísticas e cognitivas. A pesquisa não se esgota neste estudo, muito pelo contrário, outros discentes em situação análoga, atendidos por leitores desta pesquisa poderão ser beneficiados pelas práticas aqui apresentadas e consideradas bem-sucedidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. LEIS, DECRETOS E PORTARIAS. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907. Acesso em: 2 de novembro de 2022.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2007.
- DORZIAT, A. Releitura da surdez na sociedade e suas implicações educacionais. **Cadernos de educação especial**. Santa Maria, 1998, pp. 15-27.
- _____. Ana. **Bilinguismo e surdez**: para além de uma visão linguística e metodológica. In: Carlos Skliar, organizador. Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. – Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 27 – 40.
- FELICIANO, C. B.; FERREIRA, D. O. C.; **O perfil e os desafios enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e adultos** – EJA. Faculdade de Pedagogia – MULTIVIX CARIACICA/ES. Cariacica- ES, 2017, p. 7.
- FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Sueli F. Fernandes. – Curitiba: SEED, 2006.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREITAS, G. M. de. “A EJA e o preparo para o trabalho”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/a-eja-preparo-para-trabalho.htm>. Acesso em 23 de novembro de 2022.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. pdf. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <tc3a9cnicasdepesquisa <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gilsocial.pdf>>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.
- GOLDFELD, M. **A criança surda** – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, E.D.; STEYER, V.E. (org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato Multifacetado. Canoas: ULBRA, 2001.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. (Org.)
- LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. P. 165-183.

- MARTINS, V. R. de O. *Letramento para estudantes surdos*. In: GONÇALVES, A. G.; CIA, F.; CAMPOS, J.; Ap. de Paula P. (org.). *Letramento para o estudante com deficiência*. São Carlos: UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, 2018. P. 73.
- MORAIS, F. B. C. de & CRUZ, O. M. de S. e. Unidade didática e plano de atividades: Uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em libras e em língua portuguesa. *Fragmentum*, Santa Maria, v. 55, p. 201-277, jan./jun. 2020.
- MOREIRA, C. **O Direito de Educação para Jovens e Adultos com Deficiência**. Espírito Santo. 2014. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/113639657/o-direito-de-educacao-para-jovens-e-adultos-com-deficiencia>. Acesso em 25 de novembro de 2022.
- PAULO, J. F. S. de. A educação de estudantes surdos/as numa perspectiva bilíngue e suas contribuições para inclusão escolar. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva/ **II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**. Campina Grande- PB. 2016. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/22520>. Acesso em 26 de novembro de 2022.
- PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.2/ 2014, p. 143-157. Editora UFPR. Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/abstract/?lang=pt> Acesso: 27 de novembro de 2022.
- _____; VIEIRA; M. I. da S. (Org.). **Bilinguismo e educação de surdos**. Intercâmbio, São Paulo, LAEL/PUC-SP v. XIX p. 62-67, 2009. Edição Especial. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4_MCristina_.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2022.
- PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. *Revista da FENEIS – Ano IV – número 14* abr./jun. de 2002.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC/CCE-CE, 2006.
- PIAGET, J. (1970/1990). **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

- _____. Ronice M. de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- ROMAR, J. **Materiais adaptados ajudam a incluir alunos com necessidades educacionais especiais**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro,
- SKLIAR, C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. A surdez: um olhar sobre as diferenças- cap. 1; p. 05- 32. In: Carlos Skliar (org). -7. Ed- Porto Alegre: Mediação, 2015.
- SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SACKS, O.W., 1933. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos/ Oliver Sacks*; tradução Laura Teixeira Motta. – São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- TAVEIRA, C. C. et al. Proposta de educação bilíngue voltada à surdez no município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), 2011. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/2012/12/02/proposta-de-educacaobilingue-voltada-a-surdez-no-municipio-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 27 de novembro de 2022.
- _____. A proposta de educação bilíngue na perspectiva inclusiva da rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro. **Revista Forum** do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro: INES, 2013, ISSN 1518-2509, p. 9-181996.
- TURETTA, B. dos R.; GÓES, M. C. R. de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 81-98.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A IMPOSSIBILIDADE DE NEUTRALIDADE ABSOLUTA NO RELATO DOS FATOS

Daniele Martins de Carvalho
Tiago da Silva Ribeiro

RESUMO: O presente estudo visa contribuir com a elaboração de materiais acessíveis aos profissionais de educação que buscam trabalhar com surdos por meio da Língua Portuguesa escrita e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no 9º ano do Ensino Fundamental 2. Ele é resultado da reflexão acerca do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Este trabalho foi constituído a partir do Planejamento de Atividades proposto por Cruz e Moraes (2020), da Unidade Didática (UD) sobre “O estudo do gênero textual entrevista no Ensino Fundamental e a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato dos fatos”, elaborada a partir das fases de Pré-Leitura, Leitura, Produção Textual encontradas em Ramos (2004), além de outros autores como Girardi (2021), Macedo [202-?] e Nascimento (2021) para que seu desenvolvimento fosse possível. Propõe que o aluno surdo seja capaz de reconhecer a parcialidade de fatos, além de desenvolver uma atitude crítica diante de todo e qualquer texto jornalístico e consciente enquanto desenvolvedor de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático para surdos; Unidade Didática para surdos; leitura

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi criado a fim de contribuir para a acessibilidade a materiais de estudo para a comunidade surda, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a partir do 9º ano do Ensino Fundamental. A Unidade Didática (RAMOS, 2004) foi pensada para esses alunos com nível de proficiência inicial e elementar em L1 e L2, entre 13 e 16 anos, elaborada a partir de um Plano de Atividades (CRUZ e MORAIS, 2020) que divide o conteúdo do geral para o específico nas seguintes fases: Apresentação

(ou Pré-Leitura), Detalhamento (ou Leitura) e Aplicação (ou Produção Textual).

Cada criança surda apresenta uma forma única de aprendizagem da Libras e/ou da Língua Portuguesa, adquirindo primeiro a língua de sinais, depois a segunda língua ou as duas ao mesmo tempo. Ela encontra mais facilidade com ensino ofertado de maneira visual, por isso se faz importante, durante o processo de aprendizagem, não somente seu contato com imagens, mas também com o texto escrito em Língua Portuguesa e a língua sinalizada.

O gênero “Entrevista” foi o escolhido entre tantos outros por possibilitar inúmeras abordagens. Entre elas, o que é apresentado por Girardi (2021) por meio da habilidade EF06LP01 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que se verifica que “não há uma neutralidade absoluta no relato de fatos” (BRASIL, 2018, p.165). Apesar da habilidade ser destinada ao 6º ano, é possível trabalhar o gênero textual com outros anos do Ensino Fundamental, exatamente o que acontece com este trabalho, que se dedica a apresentar atividades voltadas para o 9º ano do mesmo segmento. Girardi (2021) aponta que

desenvolver e aprimorar a habilidade de compreensão leitora, permite ao aluno realizar a leitura crítica do material a que é exposto, percebendo as escolhas feitas pelo autor do texto e reconhecendo que essas escolhas marcam sua subjetividade, o que possibilita ao aprendiz praticar o seu julgamento crítico quanto ao posicionamento do autor de determinado texto com relação ao assunto que aborda. (GIRARDI, 2021, p. 80)

A autora destaca que essa habilidade conversa com outras do eixo “leitura”, da BNCC, específica para 6º ano e “propõe estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia”. (GIRARDI, 2021, p.80)

Assim, o relato objetivo de um determinado fato será

redigido sob influência da própria concepção de mundo de quem o escreveu. Uma entrevista apresentada em um jornal impresso, televisão ou internet, por exemplo, sempre apresentará o ponto de vista de seu entrevistador de acordo com o que foi destacado durante seu registro. Desse modo, se meu aluno for capaz de reconhecer a parcialidade desses fatos, ele estará desenvolvendo uma atitude crítica diante de todo e qualquer texto jornalístico e será também consciente enquanto desenvolvedor de textos. Conforme a habilidade EF06LP01 da BNCC é necessário

reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. (BRASIL, 2018, p. 165)

Além dessa habilidade, outras também foram consideradas para fins de elaboração da Unidade Didática neste trabalho, como:

EF67LP08: Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequencição ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/ tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.

EF67LP14: Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento

ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

EF69LP03: Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

EF69LP07: Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/rede sign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos,

ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

EF69LP10: Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fatos e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

EF69LP11: Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

EF69LP12: Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BNCC, 2018, p. 167)

Girard (2021, p. 134) utiliza em seu trabalho a seguinte atividade como exemplo, a fim de expandir a compreensão acerca da habilidade EF06LP01 da BNCC

Figura 1 – Exemplo de atividade que contempla a habilidade EF06LP01 da BNCC

4. Roboia os trechos a seguir

4. c) O autor cita os senegaleses no título e aborda sua ação nos dois primeiros parágrafos. No restante do texto, discorre sobre as ações dos japoneses, retoma notícias anteriores e ouve especialistas que exaltam os valores sociais e culturais dos japoneses.

Os torcedores do Senegal comemoraram a vitória de sua seleção, a primeira de um time africano na Copa do Mundo da Rússia, com um exemplo de boas maneiras.

Essa organização dos japoneses para deixar tudo limpo nas arenas esportivas surpreende muitos estrangeiros. [...] Esse é um hábito que os japoneses adquirem desde a infância.

Nos trechos, é possível verificar que são atribuídas justificativas diferentes para as ações de torcedores senegaleses e japoneses. Responda:

a) Qual é a justificativa atribuída à ação dos senegaleses? Resposta possível: Os senegaleses limparam o estádio em comemoração à vitória de sua seleção.

b) Qual é a justificativa atribuída à ação dos japoneses? Resposta possível: Os japoneses limparam o estádio porque este é um hábito adquirido desde a infância.

c) Relacionando esses trechos ao conjunto da notícia, o autor do texto dá mais destaque à cultura, aos valores e aos hábitos japoneses ou senegaleses? Como?

d) O que as diferentes justificativas e o destaque a determinado povo podem revelar sobre a opinião ou a parcialidade do jornalista no relato dos fatos? Resposta possível: Essa notícia é totalmente parcial no tratamento da informação.

5. Além do hábito de limpeza dos japoneses, quais valores dessa cultura são destacados pelo jornalista esportivo Scott McIntyre em seu depoimento na notícia? Resposta possível: O orgulho pelo estilo de vida, respeito e educação.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 134, apud GIRARD, 2021.

Disponível em: repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/8799.

Acesso em: 30 out. 2022.

Por sua vez, as Atividades de Pré-Leitura, Leitura e Produção Textual foram pensadas para serem desenvolvidas de forma presencial e online para jovens surdos incluídos em uma turma regular do 9º ano do Ensino Fundamental II. Como os quadrinhos da Turma da Mônica são populares entre alunos dessa faixa etária, estudar sobre Mauricio de Sousa, cartunista responsável pela criação dos personagens, provavelmente criará seu interesse e envolvimento.

Outro ponto que merece destaque e que deverá ser analisado por eles, é o fato de uma das entrevistas ter sido concedida antes e a outra no auge da pandemia da doença do coronavírus (Covid-19), mudando o posicionamento do autor em diversos pontos. Por fim, o caráter interacional do gênero permitirá desenvolver um texto coletivo sobre o tema e um vídeo com a entrevista, relacionando os diferen-

tes graus de parcialidade e imparcialidade do texto jornalístico.

Vejamos a seguir o plano de atividades proposto, o qual segue os preceitos da educação de surdos de qualidade, colocando o aluno como ator principal. Vale ainda ressaltar que o que trazemos é uma proposta de encaminhamento, mas que pode e deve ser adaptada pelo professor, seguindo o seu contexto de atuação. Somente assim teremos uma atividade eficaz e que contemple os objetivos e atenda as expectativas desse público-alvo.

1. PLANO DE ATIVIDADES

O plano de atividades da Unidade Didática está apresentado a seguir:

PROFESSOR

Daniele Martins de Carvalho

DURAÇÃO DA ATIVIDADE

2 Dias / Aulas

1. Tema: O estudo do gênero textual entrevista no Ensino Fundamental e a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato dos fatos

2. Gênero textual: Texto jornalístico

3. Público alvo:

Turma de 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro.

Idade média da turma: entre 13 a 16 anos.

Turma de classe regular com alunos surdos inclusos. Com Intérprete de Libras na sala.

Surdos com nível de proficiência inicial e elementar em L1 e L2.

4. Objetivo(s):

1. Apresentar o que são *textos jornalísticos* de forma simplificada;
2. Conscientizar os alunos do 9º do Ensino Fundamental sobre a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos;
3. Estruturar uma ação de capacitação em relação os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade de textos jornalísticos;
4. Compreender que a comunicação pode ser feita em linguagem visual, escrita e sinalizada;
5. Elaborar texto coletivo sobre o tema em formato de entrevista;
6. Elaborar vídeo com a entrevista.

5. Recurso(s) Didático(s) utilizado(s):

1. - Computador com acesso à internet² - Projetor de vídeo
2. - Cartolina
3. - Texto impresso e digital⁵ - Quadro branco
4. - Caneta para quadro branco
5. - Impressora com tinta colorida

6. Metodologia utilizada:

No Ensino Fundamental, a estrutura da Base Nacional Comum Curricular segue o que determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). São divididas em quatro áreas de conhecimento: *Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais*. Para cada uma dessas áreas existem competências e habilidades a serem alcançadas. Foi escolhido trabalhar neste plano de atividades com a área da *Linguagem* dentro de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com o foco em habilidades da BNCC, principalmente na EF06LP01 que consiste em “reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos” (BRASIL, 2018). Essa habilidade promove uma leitura compartilhada e ao mesmo tempo autônoma, como também compreensão e intenção do texto jornalístico, estimulando assim um trabalho cognitivo para interpretação do texto ou imagem.

A proposta curricular para o ensino de Português escrito com Segunda Língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior acredita que “a Libras precisa ser entendida como língua de ensino, instrução, comunicação e interação; e o português, segunda língua para os estudantes surdos, precisa ser ensinado em sua forma escrita” (NASCIMENTO, 2021). A proposta também nos permitirá explorar as múltiplas linguagens existentes como a visual, a escrita, e imagética. Para tanto, foi escolhido abordar os diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade em entrevistas. Esse gênero de caráter interacional, é organizado em turnos com uma pequena introdução sobre o entrevistado e o tema. Ela pode ser registrada em áudio e/ou vídeo e assim ser exibida (nos suportes em que a linguagem audiovi-

sual é permitida), ou ser posteriormente transcrita e editada para publicação por escrito. A entrevista ainda pode ser feita com a interação já por escrito (por e-mail, por exemplo). O objetivo desse gênero é obter informações sobre a pessoa entrevistada ou sobre um tema/fato que a envolva (MACEDO, [202-?]).

As entrevistas escolhidas nos auxiliam na análise da impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificação de diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade, pois foram concedidas para veículos de imprensa diferentes (referências seguem no final deste trabalho) e em anos diferentes (uma foi registrada em 2019 e a outra, em 2022). Percebe-se também que o teor das conversas muda, visto que uma delas foi registrada antes da pandemia do Covid-19.

Os cadernos curriculares do ensino de Língua Portuguesa como L2 defendem o português como segunda língua para surdos mediado pela Libras e pelo português escrito, assim como a “literacia visual dos estudantes surdos, em qualquer nível, etapa e modalidade de ensino”. Por isso, este plano de atividades entende que “a língua de instrução e de ensino do português como segunda língua, a língua de comunicação e interação em sala de aula, na escola, na educação bilíngue de surdos é a Libras” (NASCIMENTO, 2021).

Para que todos os alunos participem da atividade e possam integrar as duas línguas, surdos e ouvintes formarão grupos e irão expor suas impressões sobre as entrevistas do cartunista Mauricio de Sousa em Libras e língua portuguesa, a fim de observar a impossibilidade de neutralidade absoluta nos relatos. Depois a professora fará questionamentos a respeito dos diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade nessas entrevistas e conduzirá as atividades a serem realizadas pelos alunos.

7. Atividades Propostas: Atividades de Pré-Leitura, Leitura, Produção Textual (Libras e Língua Portuguesa escrita), com base em Ramos (2004).

Etapa 1: Pré-Leitura

Pedir para a turma se dividir em grupos de 3 ou 4 alunos, de forma que surdos fiquem com ouvintes.

A aula será estruturada com os seguintes tópicos: definição, exemplos práticos, reconhecimento de textos jornalísticos, capacitação em relação os diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade de textos jornalísticos.

Explicar a atividade que consiste em analisar duas entrevistas do cartunista Mauricio de Sousa entre os grupos e discutir por 5 minutos. Depois um membro do grupo irá expor para os outros grupos o que notaram de diferença entre elas. As entrevistas serão projetadas e entregues para os alunos na íntegra (sites em que as entrevistas estão localizadas se encontram na bibliografia).

Etapa 2: Leitura

Logo após as exposições das impressões da turma, começar a fazer perguntas (em português e em língua de sinais): Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador? Onde o texto está publicado? Qual é o tema da entrevista? A que tipo de público a entrevista se destina? Em que trechos é possível identificar a opinião do entrevistado ou entrevistador sobre o tema? Os alunos deverão registrar suas respostas a respeito das duas entrevistas no caderno.

Em seguida as respostas da turma (os ouvintes responderão em português e os surdos sinalizarem em Libras

e o intérprete da sala ou a professora fará a versão voz deles para todos entenderem), serão discutidas a leitura das duas entrevistas e o ponto de vista apresentado em cada uma delas pelo entrevistador (na condução da entrevista) e pelo entrevistado (nas respostas concedidas). Nesse momento, os alunos podem ter dificuldade de perceber que as informações apresentadas no texto são modalizadas pela opinião dos participantes.

Após os alunos registrarem as diferenças entre as entrevistas, será discutida a impossibilidade de uma neutralidade absoluta nos relatos observados e identificaremos os diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade nas entrevistas.

Verificar as respostas dadas pela turma, após a realização da atividade, utilizando o quadro e incentivando todos os alunos (surdos e ouvintes) a justificarem suas conclusões.

No final da análise realizada com a participação de todos, o seguinte questionamento será levantado: “Seria possível encontrar ou produzir uma entrevista neutra, isto é, imparcial, sem opinião expressa?” Com base no que será respondido a atividade prática será proposta.

Etapa 3: Produção Textual

Espera-se que os alunos tenham percebido algumas características do gênero (organização em turnos, presença de perguntas e respostas, um entrevistado de relevância para o tema, etc.) e com isso possam realizar e registrar suas próprias entrevistas de maneira presencial ou remota (por Google Meet ou aplicativo semelhante ou por e-mail) e também exercícios que apresentam a impossibilidade de neutralidade dos textos.

Obs.: Os alunos serão acompanhados pela professora e intérprete de Libras em todas as etapas.

1 UNIDADE DIDÁTICA PRÉ-LEITURA – FASE DE APRESENTAÇÃO

queridos alunos!



Olá, amigos!

Vamos estudar hoje mais um gênero textual:

A ENTREVISTA!

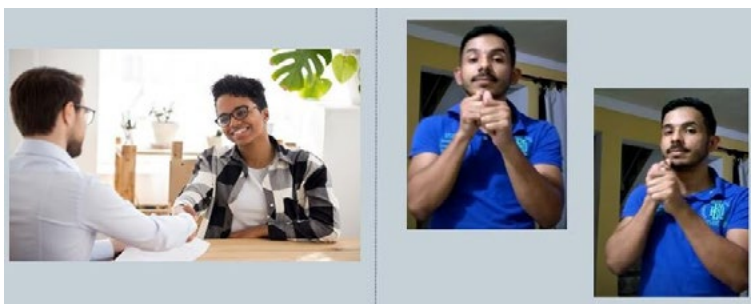
A **Entrevista** é um dos gêneros textuais com função geralmente informativa veiculado, sobretudo, pelos meios de comunicação: jornais, revistas, internet, televisão, rádio, dentre outros.

(projetar perguntas e imagens)

Você já leu, assistiu ou produziu uma entrevista?

(projetar as imagens e aguardar a resposta dos alunos)

Figuras 2, 3 e 4 – Imagem de entrevista e sinal de entrevista em Libras



Fontes: Vagas.com. Disponível em: www.vagas.com.br/profissoes/13-dicas-para-mandar-bem-na-entrevista-de-emprego/; Dicionário Libras. Disponível em: www.youtube.com/shorts/s1M5HrmNCIQ. Acessos em: 25 jul. 2022.

Figuras 5, 6 e 7 – Imagem de jornal impresso e sinal de jornal impresso em Libras



Fontes: Jornal O Globo Online. Disponível em: [oglobo.globo.com/politica/mulheres-com- indecisao-recorde-em-maioria-va-definir-eleicao-22929745](http://oglobo.globo.com/politica/mulheres-com-indecisao-recorde-em-maioria-va-definir-eleicao-22929745); Instituto VisoLibras. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=AkaFaStmgRs. Acessos em: 25 jul. 2022.

Figuras 8 e 9 – Imagem de entrevista realizada em canal de televisão e sinal de televisão em Libras



Fontes: Site Prefeitura de Jacareí. Disponível em: www2.jacarei.sp.leg.br; Incluir Tecnologia. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=9JBjf-0frYi8. Acessos em: 25 jul. 2022.

Figuras 10 e 11 – Imagem de entrevista realizada por Google Meet ou aplicativo semelhante e sinal de internet em Libras



Fontes: Blog Sólides. Disponível em: blog.solides.com.br; Rodrigo Timóteo. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=GzgbOLH3di8. Acessos em: 25 jul. 2022.

Qual entrevista chamou mais sua atenção? Vocês conhecem os personagens abaixo?

(aguardar respostas dos alunos para ambos os questionamentos e apresentar a figura abaixo)

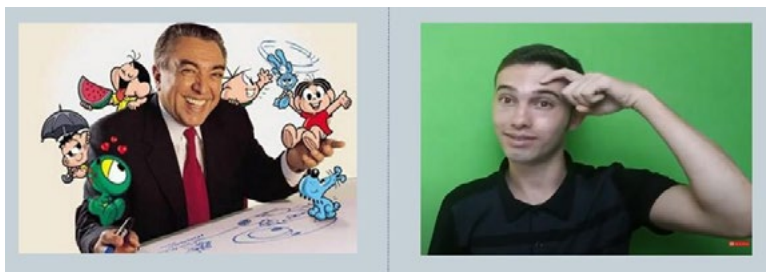
Figuras 12 e 13 – Imagem da Turma da Mônica e o seu sinal em Libras



Fonte: FCEE - Traduções em LIBRAS. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=mohh3Ci5tnk. Acesso em: 25 jul. 2022.

Eles fazem parte da Turma da Mônica: série de quadrinhos e desenhos criados por Mauricio de Sousa, lançados no jornal Folha da Manhã em 1959.

Figuras 14 e 15 – Imagem de Mauricio de Sousa e o seu sinal em Libras



Fontes: GZH Livros. Disponível em: gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2017/06/como-mauricio-de-sousa-reinvent-a-turma-da-monica-no-seculo-21-9809229.html; ED Libras. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=9Vt6wkOGsRQ&t=17s. Acessos em: 25 jul. 2022.

Afinal, o que é Entrevista?

Figura 16 – Definição de Entrevista

Entrevista

A entrevista é um tipo de texto que tem a função de informar sobre um acontecimento ou levar ao público ideias e opiniões da pessoa entrevistada.



Fonte: Só Escola. Disponível em: www.soescola.com/2017/08/generos-textuais-2.html/genero-textual-entrevista. Acesso em: 17 dez. 2022.

Agora, vamos ler duas entrevistas do cartunista Maurício de Sousa:

ENTREVISTAS

(projeção das entrevistas por completo para os alunos e)

Figuras 17 e 18 – Prints das entrevistas concedidas por Maurício de Sousa

Maurício de Sousa completa 60 anos de carreira: "Nem passa pela cabeça parar"

Evento estreia do desenhista no publicado em 14 de julho de 2019

BRASILIAZ - Notícias

Maurício de Sousa
BRASILIAZ



Maurício de Sousa, 60 anos, em 14 de julho

Um homem de elevada discursão em cima de um calceote de madeira. As pessoas que o cercam logo o abandonam. Resta na platéia um garoto nechocho-hudi-françês. O crânio também vai embora. O menino levanta a cabeça, sempre um cachorro-bê e os dois paramos juntos. Publicado no dia 14 de julho de 2019 no jornal Folha da Tarde (canal Folha de S.Paulo), a tirinha de estreia de **Maurício de Sousa** apresenta o primeiro encontro de Franchês e Bêta (cangrejo nechal davis reprodutivos). Gradativamente, mais de cem personagens saíram criados pelo desenhista: Mônica, Cabelinho, Cascão, Magali, Chico Bento, entre outros. Há 60 anos, Maurício deixava de ser repórter político e iniciava a criação de seu universo lúdico.

MENTE

Uma conversa com Maurício de Sousa sobre a (Dona) Morte

Sempre foi sobre a vida

f g+ t b

Quando estava escrevendo a [primeira matéria como autora aqui no Morte sem Tabu](#), sobre a primeira morte com que tive que lidar na [minha vida](#), comecei a tentar me lembrar qual havia sido meu primeiro contato com o assunto.

E me surpreendi pensando que, provavelmente, tinha sido por meio das revistinhas da [Turma da Mônica](#).

MAIS L

Por que a Morte é tão difícil de lidar? Entenda como lidar com a morte de maneira saudável.

Insuficiência cardíaca

Do que se trata e como lidar com a insuficiência cardíaca.

Alimentação saudável

Como seguir uma alimentação saudável e evitar problemas de saúde.

Alimentação saudável

Como seguir uma alimentação saudável e evitar problemas de saúde.

Alimentação saudável

Como seguir uma alimentação saudável e evitar problemas de saúde.

A personagem Dona Morte faz parte da Turma do Penadinho, criada por Maurício de Sousa na década de 1960. Como leitora fiel dos gibis e almanacões da Turma da Mônica desde que aprendi a ler, na década de 1980 – e até hoje, ainda que com menos frequência –, já vi centenas de histórias da turma que vive no cemitério. Foi certamente em uma delas que li a palavra morte pela primeira vez na minha vida.

Ela é, com certeza, muitas outras pessoas.

O tamanho do impacto da Turma da Mônica não é nenhuma novidade.

Trata-se do quadrinho brasileiro mais publicado no mundo, com [mais de um bilhão de gibis vendidos](#). As criações de Maurício de Sousa já foram reproduzidas em mais de 100 países.

Ainda assim, a percepção de que milhões de pessoas podem ter encontrado sua primeira referência sobre o maior tabu da vida moderna pela primeira vez nessas histórias me fez querer conversar

Fontes:

GZH Livros. Disponível em: gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2019/07/mauricio-de-sousa-completa-60-anos-de-carreira-nem-passa-pela-cabeca-parar-cjy7jh8o6004i01pbv7xtv717.html.

Acesso em: 25 jul. 2022.

Folha de São Paulo. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/blogs/morte-sem-tabu/2022/04/uma-conversa-com-mauricio-de-sousa-sobre-a-dona-morte.shtml. Acesso em: 25 jul. 2022.

(exposição dos alunos acerca da diferença entre elas)

Como podemos observar nos exemplos anteriores, as entrevistas escritas geralmente são formadas pelos seguintes elementos:

Figura 19 – Elementos que compõem a entrevista escrita

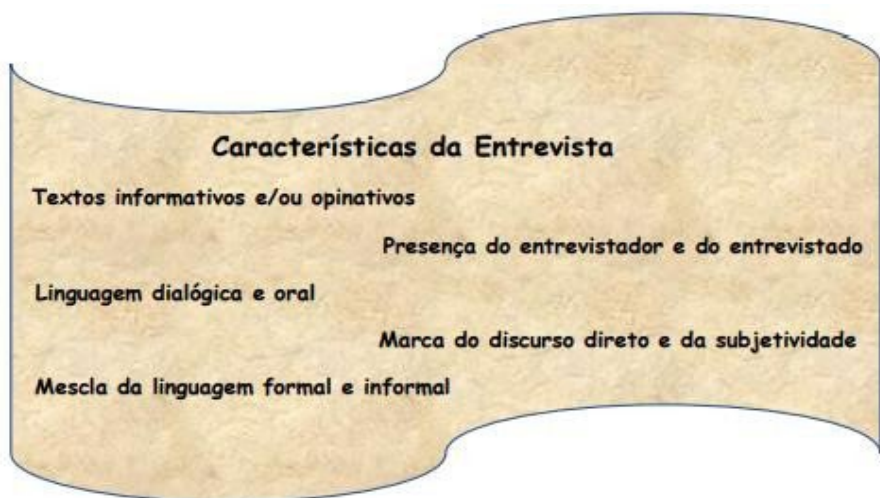


Fonte: Nova Escola. Disponível em: novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/lingua-portuguesa/introducao-ao-genero-entrevista/2997. Acesso em: 25 jul. 2022.

LEITURA – FASE DE DETALHAMENTO

DEFINIÇÃO DE ENTREVISTA POR MEIO DE EXEMPLOS

Figura 20 – Imagem com as Características da Entrevista



Fonte: Pinterest. Disponível em: br.pinterest.com.
Acesso em: 17 dez. 2022.

TAREFA A

O que é uma entrevista?

(Após ler o quadro com as características da entrevista e as duas entrevistas do cartunista Mauricio de Sousa, os alunos poderão completar no caderno a tabela ao lado referente à Tarefa B. A tabela deverá ser projetada no quadro.)

TAREFA B

Leiam o texto e completem a tabela abaixo com as informações pedidas:

Figura 21 – Imagem de tabela referente à tarefa B

1	Quem é o entrevistado?	
2	Quem é o entrevistador?	
3	Onde o texto está publicado?	
4	Qual é o tema da entrevista?	
5	A que tipo de público a entrevista se destina?	
6	Qual é o objetivo da entrevista?	

Fonte: Nova Escola. Disponível em: novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/lingua-portuguesa/introducao-ao-genero-entrevista/2997. Acesso em: 25 jul. 2022.

TAREFA C

Leiam novamente as entrevistas e destaquem os trechos em que é possível identificar a opinião do entrevistado ou do entrevistador sobre o tema.

(Os alunos deverão registrar suas respostas no caderno.)

GRAUS DE PARCIALIDADE EM ENTREVISTAS

(Após as respostas da turma, discutir a leitura das duas entrevistas e o ponto de vista apresentado em cada uma delas na condução da entrevista e nas respostas concedidas.)

Leia a seguir um dos trechos da entrevista de Maurício de Sousa ao site GZH Livros.

Figura 22 – Mauricio de Sousa: 83 anos, 60 de profissão



“– Eles não estão prisioneiros de uma tecnologia que pode viciar, como acontece hoje com a criançada. Nenhum deles surge com celular, está plantado atrás do computador ou escravizado pela máquina. Estão brincando, brigando de vez quando, passeando em lugares aprazíveis – explica Mauricio. – Esse cenário pega não só adultos saudosos, mas também a criançada. É incrível ser que nem o Cascão e o Cebolinha, que brincam em ruas tranquilas. Nós atendemos a um desejo talvez oculto do nosso público.”

GZH Livros. Disponível em: gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2019/07/mauricio-de-sousa-completa-60-anos-de-carreira-nem-passa-pela-cabeca-parar-cjy7jh8o6004i01pbv7xtv717.html.

Acesso em: 18 dez. 2022.

TAREFA D

Seria possível encontrar ou produzir uma entrevista neutra, isto é, imparcial, sem opinião expressa pelo entrevistador ou pelo entrevistado? Justifique sua resposta.

(A partir dessas questões os alunos perceberão características do gênero, a presença de perguntas e respostas, um entrevistado de relevância para o tema, etc. É importante acompanhar a consideração dos alunos e suas justificativas, auxiliando-os a perceberem a imparcialidade.

Mesmo que a opinião não seja claramente expressa, a opção de dar ênfase a alguns aspectos e negligenciar outros já impossibilita a neutralidade, especialmente no gênero entrevista.)

PRODUÇÃO TEXTUAL – FASE DE APLICAÇÃO

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. Exercício

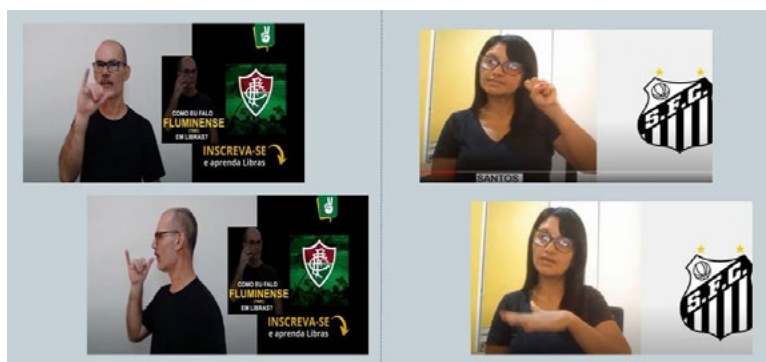
Os jornais criam as manchetes de suas reportagens de modo a atrair a atenção dos leitores. Observe o exemplo abaixo:

Jornal A: Fluminense vence o Santos no Maracanã.

Jornal B: Santos é vencido pelo Fluminense no Maracanã.

O jornal A dá mais destaque a vitória do Fluminense. O jornal B dá mais destaque ao Santos, apesar dele ter sido vencido pelo Fluminense no estádio do Maracanã, no Rio de Janeiro. Provavelmente o jornal que dá mais destaque ao Fluminense circula no Rio de Janeiro, porque dá mais destaque ao time carioca, oriundo do bairro de Laranjeiras.

Figuras 23, 24, 25 e 26 – Sinais referentes aos times de futebol Fluminense e Santos



Fontes: TV Sinais. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=TmvMc8Zt-SUJ; Prof. Cida – Projeto de Inclusão Mãos que Falam. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=-QPDwPJGaFg. Acessos em: 30 out. 2022.

Agora suponha que, no dia seguinte a outro jogo entre o Santos e o Fluminense, os dois jornais tragam as

seguintes manchetes:

Jornal A: Santos vence o Fluminense no Maracanã.

Jornal B: Fluminense é vencido pelo Santos no Maracanã.

Observando que o termo “**Santos**” está iniciando a primeira frase e “**Fluminense**” está iniciando a segunda, responda aos itens abaixo.

1. Qual das manchetes dá mais destaque ao Fluminense e qual dá mais destaque ao Santos? Por quê?

(O jornal B dá mais destaque ao Fluminense, apesar dele ter sido vencido pelo Santos no estádio do Maracanã, no Rio de Janeiro. O jornal A dá mais destaque a vitória do Santos.)

2. Qual dos jornais circula, mais provavelmente, no Rio de Janeiro? Como você chegou a essa conclusão?

(Provavelmente o jornal que dá mais destaque ao Fluminense circula no Rio de Janeiro, porque dá mais destaque ao time carioca, oriundo do bairro de Laranjeiras.)

2 . Elaboração de entrevista em grupo

Figura 27 – Print trabalho escolar sobre entrevista



Fonte: Canal Kátia Dornelas. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=wLz1dsj7Tn0. Acesso em: 18 dez. 2022.

Passo a passo para realizar sua entrevista:

- Planeje sua entrevista com uma pauta de assuntos sobre os quais vai formular as perguntas, iniciando pelas mais simples;
- Registre o nome da pessoa entrevistada e dados básicos de sua biografia;
- Prepare um texto introdutório sobre o entrevistado (inclua nesta parte um breve currículo, uma descrição do entrevistado e do local da entrevista e os motivos para a realização da entrevista);
- Durante a entrevista registre os turnos de fala, ou seja, a participação do entrevistador e do entrevistado;
- Fotografe o entrevistado;
- Escolha algumas frases para estarem em destaque no trabalho;
- Inclua um título e um subtítulo na sua entrevista.
- No momento da entrevista, tenha à mão um roteiro da entrevista que pretende realizar. Os estudantes deverão produzir um vídeo em grupo durante a entrevista ou a mesma deverá ser rea-

lizada e gravada pelo Google Meet ou aplicativo semelhante. No caso dos alunos surdos, a participação será em Libras de acordo com o nível de proficiência apresentado por cada um. A parte escrita deverá ser entregue.

Exemplos de entrevistas para auxiliarem na elaboração do trabalho

Figura 28 – Entrevista com Pedro Salomão, conselheiro do movimento Rio Eu Amo, Eu Cuido, concedida a revista O Globo



Dois açais e a conta com...

REVISTA O GLOBO: Como funciona o Rio Eu Amo Eu Cuido?
PEDRO SALOMÃO: Não temos a pretensão de fazer o papel do estado. É um movimento de voluntários apaixonados pela cidade. Temos três bandeiras. A primeira é a conscientização de que pequenos gestos fazem grande diferença, seja não jogar lixo no chão até não parar em fila dupla. A segunda é o legado, ou seja, fazer coisas que deixem algo positivo para a cidade. [...] E a terceira é tirar a autoestima só do discurso. O carioca enche a boca para enaltecer o Rio, mas esquece que precisa cuidar. [...]

Cite outros exemplos de ações do movimento.
 Criei a campanha Vista Essa Causa, em que 35 estilistas fizeram peças de roupa ou acessórios que declaravam amor ao Rio. Teve de bolsa de praia a porta-lixo para carro. A venda rendeu R\$ 160 mil, usados para embelezar e cuidar de canteiros de árvores. Estamos agora com a campanha Heróis do Rio. São pessoas anônimas que cuidam da cidade. Divulgamos seus feitos para motivá-los a estimular os outros.

Há outras iniciativas previstas?
 Dia 12 vamos inaugurar um quiosque no Shopping Leblon. Quem doar mais de R\$ 70 ganha o kit do movimento, com camiseta, adesivos e cartilha. Não é um quiosque de vendas e, sim, educativo. Nele você se compromete com algo [...] tem que recolher o lixo que jogaram no chão. Ou ajuda outra pessoa a atravessar a rua, ou não fala ao celular ao volante ou sorri no trânsito [...].

Por que você decidiu ser voluntário em defesa do Rio?
 Brinco dizendo que sou o único carioca que acha que paga pouco imposto. Mergulho todo dia na praia, só ando de bicicleta, surfo, corro ao ar livre, jogo futevôlei. Não pago um tostão por isso na cidade mais linda do mundo. Quero devolver. É difícil não ser feliz aqui.

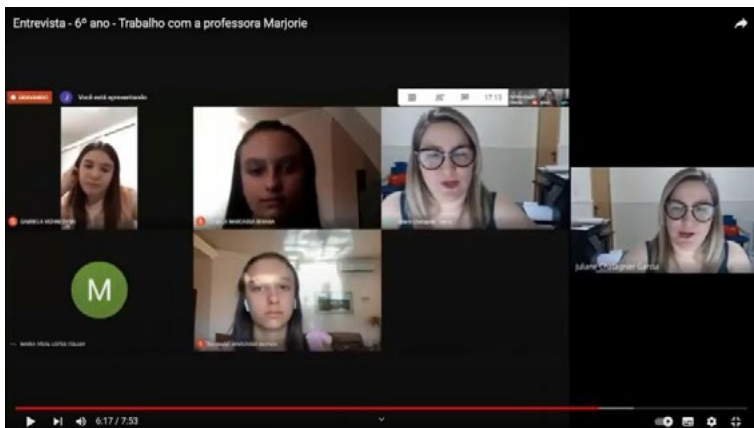
...PEDRO SALOMÃO
 POR MAURO VENTURA

De dez em dez minutos a entrevista com Pedro Salomão era interrompida por alguém que parava pra cumprimentá-lo. Ora era um amigo do jiu-jitsu, ora um colega do movimento Rio Eu Amo Eu Cuido – ele é conselheiro. Ou ainda conhecidos da praia, de shows, de jogos do Flamengo. Pedro é um dos maiores entusiastas do Rio.

Fonte: Tudo Sala de Aula. Disponível em: www.tudosaladeaula.com/2017/08/atividade-interpretativa-entrevista-7.html. Acesso em: 18 dez. 2022

Vídeos com entrevistas em Língua Portuguesa e Libras

Figura 29 – Print de atividade remota com alunos do 6º ano (gênero entrevista)



Fonte: Profª Marjorie Bonjorno (em Língua Portuguesa). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=-cV9ZqJvURE. Acesso em: 25 jul. 2022.

Figura 30 – Print de entrevista apresentada como pré-requisito da disciplina Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS



Fonte: Professora Larissa Silva Rebouças (em Libras). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=gCslb5VyixI. Acesso em: 25 jul. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado durante todo o trabalho, este material foi produzido a fim de auxiliar outros professores no exercício da sala de aula com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Em inúmeras situações, a realidade das escolas públicas ou até mesmo das particulares, não possibilita a inclusão do meu aluno surdo. A intenção aqui não foi apresentar um trabalho único e individual para esse aluno e sim uma unidade didática norteadora que contemple todo e qualquer aluno, surdo ou não, durante o seu aprendizado, a fim de preencher um espaço existente entre as diversidades.

Diante de experiências vivenciadas em sala de aula, percebeu-se a necessidade de produzir material sobre a impossibilidade de neutralidade em produções jornalísticas diversas, assunto pouco tratado com os alunos dentro ou fora do ambiente escolar. O Planejamento dessas atividades busca conscientizar meus alunos quanto ao conteúdo da Língua Portuguesa e da Libras, mas também estimular uma leitura crítica diante de tantas informações recebidos no atual cenário da sociedade. Nasceu de uma tentativa de abordar assuntos como *fake news* e disseminação de notícias falsas em redes sociais, porém acabou seguindo um pouco além. As escolhas feitas enquanto produtores de textos mostram o ponto de vista a respeito do assunto abordado e isso deve ser considerado por todos e não somente por aquele que irá veicular a notícia nas mídias oficiais ou sociais. Cabe ao professor apresentar as diferentes maneiras de escrita e leitura desse texto.

Este assunto não se esgota aqui, até porque o conteúdo dessa Unidade Didática se refere a uma única série do Fundamental II e a atitude crítica frente a notícias recebidas deve começar o quanto antes, porque ela pode estar presente em qualquer lugar, inclusive no grupo familiar, que é o primeiro ao qual a criança e o jovem se inserem na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 set. 2022.
- CRUZ, O. M. de S. e; MORAIS, F. B. C. de. Unidade Didática e Plano de Atividades: Uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. *Fragmentum*, Santa Maria, v. 55, p. 201-277, jan./jun. 2020.
- GIRARDI, Kamila. **O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora: um olhar para livros didáticos do ensino fundamental** – anos finais e para a base nacional comum curricular/2017. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021. Disponível em: repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/8799. Acesso em: 30 out. 2022.
- MACEDO, Carolina Cristóvão de. **Introdução ao gênero entrevista**. Nova Escola, [São Paulo], [202-?]. Disponível em: novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/lingua-portuguesa/introducao-ao-genero-entrevista/2997. Acesso em: 25 jul. 2022.
- NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do et. al. **Proposta curricular para o ensino de Português escrito com Segunda Língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno introdutório**. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: www.gov.br/mec/ptbr/media/ acesso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.
- RAMOS, R. C. G. **Gêneros textuais**: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESpecialist*, vol. 25, n. 2, 2004.
- SOUSA, Mauricio de. Mauricio de Sousa completa 60 anos de carreira: “Nem passa pela cabeça parar”. Entrevista concedida à **GZH Livros**. William Mansque. GZH Livros. Porto Alegre. 2019. Disponível em: gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2019/07/mauricio-de-sousa-completa-60-anos-de-carreira-nem-passa-pela-cabeca-parar-cjy7jh8o6004i01pbv7xtv717.html. Acesso em: 25 jul. 2022.
- SOUSA, Mauricio de. **Uma conversa com Mauricio de Sousa sobre a (Dona) Morte**. Entrevista concedida à Folha de São Paulo. Camila Appel; Cynthia Araújo, Jéssica Moreira. Folha de São Paulo. São Paulo. 2022. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/blogs/morte-sem-tabu/2022/04/uma-conversa-com-mauricio-de-sousa-sobre-a-dona-morte.shtml. Acesso em: 25 jul. 2022.

O USO DA TECNOLOGIA DO WHATSAPP NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NUM AMBIENTE INCLUSIVO: UM RECURSO DESAFIADOR EDUCACIONAL

Marcia Ferreira Monteiro dos Santos
Tiago da Silva Ribeiro

RESUMO: Dentro de uma sala de aula, a relação entre saberes docentes e discentes é construída considerando diferentes aspectos, dentre eles a maneira como a leitura e o letramento, com uso da tecnologia, são edificados em todos os membros interativos dos momentos educacionais. Com base nessa mediação, este trabalho está direcionado à produção de um plano de atividades junto à exemplificação de uma unidade didática que pode vir a ser utilizada dentro da unidade escolar em que haja a inclusão de estudantes surdos num mesmo ambiente de ouvintes, com foco no uso das redes sociais, em especial o Whatsapp, para a aprendizagem da Língua Portuguesa. E, para erguer este estudo, alguns pesquisadores como FREIRE, 1989; SOARES, 2009; CRUZ, MORAIS, 2020; entre outros, que trazem contribuições de grande relevância e concretizáveis, visto que, pelas obras escritas por eles, muitas reflexões não podem ficar somente nas letras nem no papel, mas, sim, na prática diária de uma unidade escolar. Além disso, para a construção da unidade didática utilizou-se a organização proposta por CRUZ, MORAIS (2020) com foco no gênero textual conhecido como WhatsApp em razão de ser um ambiente a ser utilizado que carece de conhecimento e reflexões conscientes, práticas e críticas por parte de todos os que o utilizam.

Palavras-chave: Letramento de Língua Portuguesa; Material Didático para Surdos; Inclusão; Redes sociais.

INTRODUÇÃO

A maioria das pessoas tem como aspiração desvendar segredos, tesouros e lugares não somente já de conhecimento geral, como também, os jamais descobertos; porém, para embrenhar por todos os tipos variados de trajetos, muitos pressupõem fazer necessário adquirir sabedoria mínima,

a fim de se preparar para transitar pelas veredas esbarradas e deparar com distintas situações e transeuntes que têm junto de si bagagens, às vezes, leves; outras, pesadas.

Dessa maneira, existem, ainda, indivíduos que desprezam os conceitos já contraídos no cruzar do trajeto e aprofundam ausência de entendimentos por parte de outros; e, diversas pessoas que defendem o ideal de que todos possuem dentro de si uma equipagem que serve para transportar não só o conteúdo já contido; bem como, outros conhecimentos que vão se adaptando, adequando-se e estruturando-se conforme os materiais vão sendo colocados.

Com base nessas reflexões, FREIRE (1989) e SOARES (2009) expõem e sustentam para o âmbito educacional que o indivíduo quando embrenha as portas de uma unidade educacional já chega na localização com algum equipamento interior capaz de oportunizar viagens em tempo nenhum fantasiadas; e, isso tudo pode se concretizar com atitudes e práticas de letramento que contribuem para o enriquecimento e exploração dos mistérios dos mapas dos tesouros educacionais já adquiridos e que vão sendo aprimorados com o que vão aprendido fazendo com que toda a riqueza obtida se torne não só real, como também, mais valiosa.

Além disso, CRUZ e MORAIS (2020) contribuem para que, de forma organizada por parte do educador, a viagem que é realizada através de uma aula possa estar estruturada em uma Unidade Didática (UD) com Plano de Atividades (PA) adequado de maneira que o educando logre desvendar não só práticas, como outras maneiras de se conseguir aprender a respeito de tudo o que ele não tem discernimento ainda, a fim de que a sua instrução contribua na utilização desse fora das portas de uma sala de aula.

E, atualmente, com o recurso tecnológico através das redes sociais, a prática dessas aulas pode ser efetuada com temas, tal como o Whatsapp, que contém um mapa de recursos reflexivos e inclusivos não só de acontecimentos, bem como de pessoal, do mesmo modo que num ambiente possam estar presentes tantos alunos ouvintes, como estudantes

surdos, entre outros; e serem habilidosos o suficiente para interagirem com respeito e consciência crítica no desempenho da aquisição de saberes.

Em virtude disso, este trabalho está sistematizado de maneira que possa expor a importância da edificação do saber de um cidadão, seja ele ouvinte ou surdo, que adentra as portas de uma unidade educacional já com um conhecimento de mundo e como esse aprendizado pode ser estruturado à medida que as aulas estejam sistematizadas com unidades didáticas concernentes à realidade de todo corpo discente.

Dessa maneira, o texto está estruturado em cinco seções, sendo a primeira destinada a discutir como a leitura, o letramento e a inclusão de surdos são fatores contribuidores para o desenvolvimento do saber; a segunda apresenta a sugestão de um plano de atividades com foco do uso da rede social conhecida como Whatsapp; a terceira propõe uma unidade didática fundamentada no plano de atividades; a quarta, o roteiro que exhibe propostas de como o docente pode se organizar para empreender as aulas, contribuindo no erguimento da aprendizagem; e a quinta com a conclusão de tudo exposto.

1. LEITURA, LETRAMENTO E INCLUSÃO DE SURDOS

Em que consiste um desafio educacional com uso dos recursos tecnológicos ou dos meios utilizados neles nas aulas de Língua Portuguesa; e, principalmente, num ambiente onde diversos participantes atuam de maneira particular com ou sem limitações?

Antes de se refletir sobre a questão anterior, é importante pontuar diversos aspectos como o uso de mecanismos a serem utilizados dentro de um ambiente educacional, tal como a sala de aula, e, até mesmo, do uso tecnológico ou os recursos utilizados por este dentro desta.

1.1 Leitura e letramento

Iniciamos esta seção salientando que o ambiente educacional não só se restringe a uma sala de aula propriamente dita, uma vez que todo ser humano pode aprender em qualquer lugar em qualquer tempo; contudo, no caso deste trabalho, trazemos orientações a serem implementadas principalmente em sala de aula. De qualquer maneira, é essencial para o educador, ao organizar uma aula a respeito dos conteúdos do que serão abordados e trabalhados dentro do ambiente escolar, verificar como, o quê, quando e quem irá fazer parte do momento educacional.

No que concerne ao *como* e ao *o que* o docente irá executar, é fundamental que se considere a respeito do perfil de discentes participantes, com a intenção de direcionar um conteúdo, no mínimo, compreensível e de fácil entendimento por parte deles para que consigam construir ou edificar pontes de saberes de modo que alcancem realizar comunicações e obtenham participações significativas na sociedade onde vive.

Caso haja alunos surdos numa mesma localidade de alunos ouvintes, numa aula de conteúdo disciplinar de Língua Portuguesa, o professor carece de organizar o teor considerando a participação desses estudantes com o objetivo de que haja aprendizado para todos e, dessa forma, direcionar o tema a ser abordado independente de qual ele seja e levar para a sala de aula um aspecto fundamental para a aprendizagem não só dessa língua, como também do mundo. E, para isso, a leitura é um mecanismo de aprendizado bastante auxiliador de reflexões e contribuições construtivas para o ser humano, já que através dela o ser humano consegue compreender, apreender e aprender vários componentes pertencentes a sua vida do dia a dia, seja em casa, na rua ou no trabalho.

Paulo Freire, no livro *A importância do ato de ler* (1989), através de relatos vivenciados por ele dentro do ambiente escolar, assinala que, para se trabalhar com a leitura, é primordial que:

[...] A um ponto, porém, referido várias vezes neste texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, consequentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. [...]

Nas linhas acima, o autor considera que, para se aprender a ler um texto, antes, é vital que o educador tenha a consciência de que o educando tem uma experiência de vida que pode ser utilizada como algo a contribuir dentro de uma escola.

Em virtude disso, o professor pode usar o conhecimento de mundo do aluno como auxiliador para aprendizagem da leitura de um texto a fim de que o estudante consiga compreender a mensagem contida nele de forma mais natural e acessível; assim sendo, o ato de ler é um movimento que contribui com que a palavra atue na sua vida como algo transformador de um mundo que vai além das letras e de um papel.

Outro mecanismo tão relevante como a leitura é o letramento, posto que há muitas pessoas que adentram em uma escola sem conhecimento algum a respeito da escrita que dirá da leitura em si.

Em referência ao mecanismo do letramento, pode-se verificar que esse sem a leitura não tem existência e é inescu-

sável a compreensão do verdadeiro sentido em se fazer uso desse nas aulas seja qual for a disciplina; porém, convém trazer o seguinte poema:

“O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
 um mapa do coração do homem,
 um mapa de quem você é,
 e de tudo que você pode ser.”

Este poema é de Kate M. Chong e foi publicado no livro de SOARES (2009). Ele retrata basicamente a consciência de que todo o ambiente educacional precisa depreender com referência ao contexto e função desse mecanismo a fim de que o público estudantil consiga trocar conhecimentos para fortalecer o conhecimento de mundo já adquirido fora dos muros da escola.

Através do texto literário supracitado, pode-se analisar que o indivíduo que adentra em uma sala de aula tem um mundo de conhecimentos já inseridos, posto que os absorveu em convivência familiar e na sociedade onde vive desde o momento de sua nascença; portanto, o professor e toda a comunidade escolar pode e necessita aceitar e produzir situações favoráveis a fim de que a aprendizagem concernente a língua e outros componentes educacionais possam ser apreendidos de maneira fácil e construtiva.

Quando tratamos de alunos surdos, precisamos ter ainda mais atenção a essa questão da contextualização do ensino, como veremos na seção seguinte.

1.2 O letramento e a inclusão dos surdos

Na direção dessa perspectiva inclusiva e abordando o cenário onde o indivíduo surdo tem participação, LEBE-DEFF (2006) contribui com a diretriz analisada e pesquisada através de posições de outros pensadores e defensores de um ensino condizente com a realidade do jovem estudante:

Além disso, [...] atenção para a necessidade de se perceber qual concepção de surdez está subjacente

à interpretação dos resultados dessas pesquisas. [...] a pesquisa comparativa entre surdos e ouvintes e salienta que os estudos deveriam colocar seu foco no modo como os surdos constroem significados a partir da leitura e, assim, não existe significado certo, pois a construção do mesmo é pessoal, subjetiva e interpretativa. [...] questionam os meios pelos quais as crianças surdas são ensinadas a ler e escrever, afirmando que o desenvolvimento dessas habilidades requer uma pedagogia que leve em conta, de um lado, a história da escrita e, de outro, o que representa a aprendizagem da escrita da língua oral para as pessoas surdas. (p. 3)

E, ainda, trabalhando o contexto do letramento, LE-BEDEFF (2010) apresenta a temática do letramento visual:

Conceitos como cultura surda, experiência visual e cultura visual remetem, conseqüentemente, ao conceito de letramento visual. Com relação ao letramento, [...] não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas, sim, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social. Discutir então letramento para a surdez requer pensar em práticas culturais e sociais: pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita. (p. 5)

É indubitável que, tratando-se de um ambiente inclusivo, o docente acerta em discernir a respeito da melhor maneira de se abordar um conteúdo disciplinar de forma com que todos os envolvidos (ouvintes e surdos) consigam

compreender sobre quaisquer temas e assuntos trabalhados dentro do ambiente escolar, a fim de que possa ser utilizado fora dele.

Por efeito disso, o professor pode utilizar diversos materiais apropriados, tal como textos que fazem parte da vida da maioria dos alunos, e direcionados tanto para o participante ouvinte; como também, o surdo, de modo que o mínimo de equidade possa ser exercitado no espaço das quatro paredes de uma sala ou, ainda, fora dela, se for preciso.

Em razão disso, a tecnologia através da internet tem servido como mecanismo auxiliador trazendo recursos colaboradores, bem como a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior lançada pelo MEC (BRASIL/MEC, 2021). Através desse documento, o educador pode ter uma referência do que se adequa para ser aplicado nas aulas, principalmente, no que tange aos gêneros textuais, mesma maneira como o que está sendo sugerido no Plano de Atividades (PA) a seguir.

Nesse PA, deliberamos direcionar o conteúdo disciplinar para abordagem das reflexões concernentes ao ambiente de uma das Redes Sociais, o WhatsApp. Com esse foco, o docente pode refletir a respeito da realidade do mundo dos discentes a fim de trazer uma reflexão de tudo que envolve e está envolvido esse universo tão real como útil.

2. PLANO DE ATIVIDADES

Para realizar a construção de um Plano de Atividades (PA) e uma Unidade Didática com base nas necessidades de compreensão por parte dos envolvidos na construção do conhecimento, CRUZ e MORAIS (2020) propõem um:

Plano de Atividades (PA), pensado de maneira que o professor ou proponente das atividades, das redes municipais, estaduais e privadas, possa articular o conteúdo a ser trabalhado com um gênero textual

adequado a faixa etária/escolar e com as estratégias de ensino para alcançar o objetivo proposto. A proposta é articular esse plano à Unidade Didática (UD), constituída por um conjunto de atividades estruturadas para o ensino-aprendizagem de determinado conteúdo.

Nesse sentido, o PA e a UD diferem de propostas comuns de trabalho em sala de aula, porque a limitação de tempo e as atividades seguem a visão sociointeracionista [...] da linguagem, ou seja, concebem o indivíduo como interlocutor atuante no processo de comunicação. (p. 4)

Ramos (2004) apresenta, ainda, reflexões e posições concernentes à importância de se trabalhar o gênero textual como mecanismo construtor de ideias e saberes examinando como os conteúdos podem ser exercitados de maneira prática com exemplificações nas atividades a serem desenvolvidas.

Embora meus primeiros esforços se concentrassem na elaboração de unidades, minha grande preocupação permanecia na questão de como desenvolver um trabalho que pudesse, do ponto de vista pedagógico, levar em conta o aspecto de gradação e progressão de conteúdo, i.e., como apresentar o gênero, ensinar os alunos a reconhecer seus componentes e ao mesmo tempo fazer com que se apropriassem desse conhecimento para seu uso prático, [...] apresento a proposta de aplicação, desenvolvida através de três fases – apresentação, detalhamento e aplicação. [...] apresentação, visa tanto à criação de condições para que o gênero a ser trabalhado seja observado sob uma perspectiva ampla – sua contextualização – ou seja, sob o foco do contexto de situação e de cultura, quanto à exploração de dois conceitos: conscientização

e familiarização, compreendidos de um ângulo formal e pedagógico, respectivamente. [...] detalhamento, além de continuar contemplando a perspectiva mais ampla, aborda agora aspectos mais específicos, ou seja, tem como foco principal o trabalho com a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, visando a conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes. [...] aplicação, é uma das fases mais importantes, pois é aquela em que se espera que o aluno consolide sua aprendizagem e se aproprie do gênero em questão. Essa é a fase em que articula o trabalho feito nas duas fases anteriores. (p.109)

Seguindo as ideias que discutimos até aqui, lançamos a seguir um modelo de PA que pode servir como ponto de partida para diversos professores, sempre, é claro, adaptando-o à sua realidade escolar.

Professor(a)

Marcia Ferreira Monteiro dos Santos

Duração da Atividade

06 tempos de 50 min cada

Tema:

Conhecer, utilizar e refletir a respeito das novas tecnologias, linguagens e modos de interação e conhecimento da Língua Portuguesa

Gênero textual:

WhatsApp

Público-alvo:

Alunos surdos e ouvintes do 1º ano do Ensino Médio

Objetivo(s)/Habilidades específicas:

O aluno deverá ser capaz de:

- Interpretar textos e informações diversas em diferentes plataformas digitais;
- Identificar o uso de linguagem formal ou informal no contexto digital;
- Interagir utilizando a linguagem verbal e não verbal (*gifs, emojis* etc.) nas redes sociais.

Recurso(s) Didático(s) utilizado(s):

- Quadro branco para anotar as atividades propostas;
- Data show;
- Smartphone;
- Notebook.

Metodologia utilizada:

O método de aplicação da aula a ser executado corresponde ao ato comunicativo através da escrita da Língua Portuguesa contribuindo para que o discente, seja ele ouvinte ou surdo, alcance a compreensão dos vocábulos e das mensagens através dessas línguas para transmitir com o conhecimento de mundo adquirido o pensamento e de maneira simples e construtiva auxiliando no desenvolvimento natural da competência cognitiva.

Atividade(s) proposta(s):

Esta parte está detalhada abaixo (RAMOS, 2004)

- Pré-leitura (leitura visual) – fase de Apresentação;
- Leitura (leitura visual) – fase de Detalhamento (e Apresentação);
- Produção textual – fase de Aplicação (Apresentação e Detalhamento);

Esta parte está detalhada na Unidade Didática.

Avaliação:

A avaliação será feita de acordo com a participação na sala e na entrega das respostas das atividades propostas, visto que para a docente é fundamental que os discentes consigam efetuar os conhecimentos adquiridos no ambiente educacional de maneira singela e de fácil apreensão.

Observações importantes

Estas atividades servem para contextualizar o jovem estudante na vivência do dia a dia com todos ou quando estiver sozinho através de exercícios em que ele consiga identificar a importância e o uso das línguas na sua vida em todos os aspectos, já que tudo que ele pode apreender numa atmosfera escolar não tem uma razão particular, um único sentido; tão somente, direções diferentes no ambiente social onde vive, que necessitam de adequações de acordo com a situação e o conhecimento de mundo adquirido.

3. UNIDADE DIDÁTICA

A seguir, segue exemplo de unidade didática, elaborada com base no plano acima e atendendo à organização de pré-leitura, leitura e produção textual:

3.1 Pré-leitura (leitura visual) – fase de Apresentação

Nesta fase, a docente iniciará as atividades da aula abordando reflexões com perguntas concernentes ao conhecimento de mundo dos discentes a respeito das Redes Sociais, especificamente do WhatsApp, e fará uso da Libras para se comunicar visualmente e a Língua Portuguesa para se comunicar na forma escrita, para que os alunos comecem

a se ambientar com as práticas linguísticas das línguas envolvidas.

No que concerne ao uso de sinais, a profissional contará com a participação de alunos ouvintes e surdos na aula e com o auxílio do profissional Intérprete de Libras, de modo que todos consigam empregar as formas das línguas de maneira a se concretizar a fraternidade e o respeito por todos.

Com relação às questões reflexivas, serão:

- O que vocês compreendem sobre Rede Social ou Redes Sociais?
- Caso tenham conhecimento, quais são?
- Quais as redes sociais de que vocês fazem parte?
- Quais delas vocês utilizam com maior frequência?
- Quais os recursos têm o WhatsApp?
- Que tipo de mensagens vocês costumam enviar? Vídeo, áudio, texto?
- Quais são os recursos que auxiliam os usuários e são proporcionados pelo WhatsApp?

Com esses debates e reflexões a respeito do uso do WhatsApp, a educadora tem o objetivo de que todos adquiram aprendizagem de forma igualitária e inclusiva e reflitam, inicialmente, a respeito da importância de se ter conhecimento da existência e da das redes sociais; assim como dos perigos e da segurança proporcionado pelo WhatsApp; e, juntos, construam este tipo de conhecimento a fim de que possam fazer uso deste recurso de maneira consciente e produtiva.

No entanto, ela solicitará aos estudantes que, nessa aula, dediquem atenção à forma como os temas debatidos foram abordados com o objetivo de compreender a relevância da mensagem realizada através do uso da Língua Portuguesa via WhatsApp, visto que é de suma importância adquirir conhecimentos de como a fala é concretizada e como ela pode

estar ligada a escrita em todos os ambientes pelos quais o indivíduo possa e deseja fazer parte.

3.2 Leitura (leitura visual) – fase de Detalhamento (e Apresentação)

Nessa fase, a docente irá, através de um texto impresso, propor atividades referente ao uso do gênero textual conhecido como WhatsApp com o objetivo de apresentar os recursos oferecidos por esse tipo de rede social e verificar se as informações que os alunos tinham quando houve o debate na fase anterior, coincidem com as mesmas propostas por esse meio de comunicação.

Antes de entregar o texto, a professora pedirá a todos para atentarem para os diversos recursos tais como as imagens, as tabelas e os gráficos que servem para estruturar as informações de uma melhor maneira de forma que quem o leia consiga compreender a mensagem contida nele, servindo para chamar a atenção para determinadas informações importantes que se deva ter conhecimento.

Portanto, no texto que eles irão analisar, além de informações concernentes ao WhatsApp, haverá outros artifícios utilizados pelo escritor a fim de que seu texto esteja estruturado e perceptível pelo leitor.

3.2.1 Atividades

Leia as informações extraídas do site do WhatsApp e faça as atividades propostas:



Disponível em <https://www.whatsapp.com/about>.

Acesso em 13 set 2022.

1. Julgue as frases abaixo com base nas informações do texto, preenchendo os parênteses com V para as que são verdadeiras ou F para as falsas:

- a. () O WhatsApp é um aplicativo que cobra pelos seus serviços para o usuário se comunicar com os amigos e familiares em qualquer lugar e horário.
- b. () O WhatsApp faz criptografia de alta qualidade.
- c. () O WhatsApp e o Facebook se uniram em 2014 e trabalham em conjunto, ou seja, um sem o outro não tem existência.

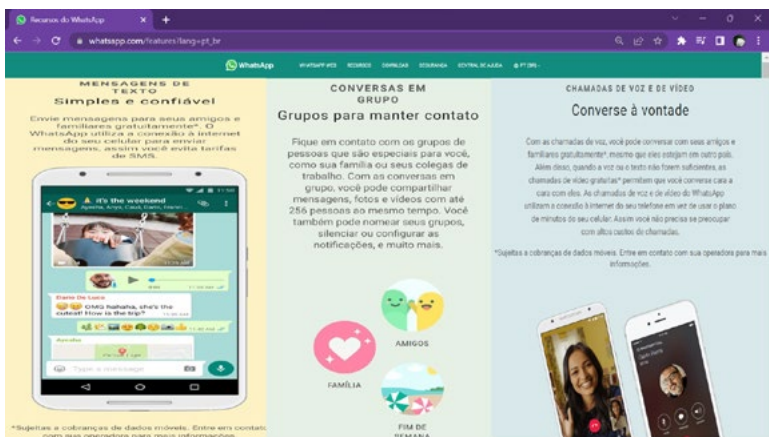
2. Responda às questões retirando informações contidas no texto:

- a. Qual é o trocadilho (palavra com som parecido e significado diferente com entendimento de efeito inesperado e cômico) do WhatsApp?

b. Que tipos de arquivos de mídias podem ser enviados pelo WhatsApp?

c. Quem foram os fundadores do WhatsApp?

3. Observe essa outra imagem retirada que contém informações sobre um dos recursos que o aplicativo do WhatsApp tem e marque com um X a resposta correta:



Disponível em <https://www.whatsapp.com/features>.

Acesso em 13 set 2022.

I. De acordo com o texto, os recursos que o aplicativo oferece são:

a. mensagens complicadas, os grupos não podem manter contato entre si e não é permitido fazer chamada de vídeo nem de voz.

b. conversas com uma única pessoa ou em grupos através de textos simples e confiáveis, por voz ou vídeo chamada.

c. conversas somente com uma única pessoa de forma simples através de mensagem escrita e de voz.

- II. As conversas em grupo podem ser:
- a. com somente 256 pessoas ao mesmo tempo.
 - b. até 256 pessoas ao mesmo tempo.
 - c. mais de 256 pessoas ao mesmo tempo.

4. Analise a imagem a seguir e identifique as partes que compõem a tela do aplicativo relacionando com os recursos oferecidos pelo WhatsApp:

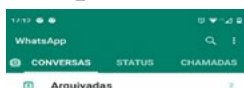
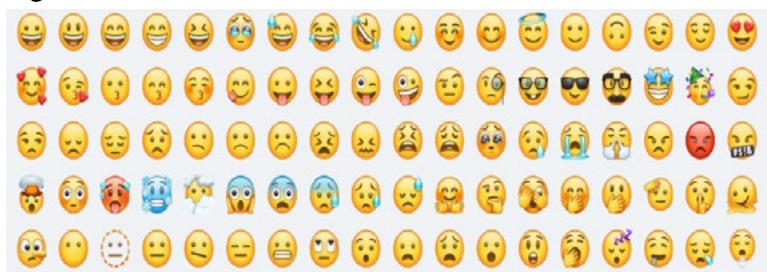


Imagem do WhatsApp

- A Conversas () você pode compartilhar textos, fotos, vídeos e GIFs animados que são protegidos com a criptografia de ponta a ponta e desaparecem após 24 horas.
- B Status () Você pode fazer chamadas gratuitas para seus contatos do WhatsApp, mesmo que eles estejam em outro país.
- C Chamadas () Você pode usar o recurso responder para responder a uma mensagem específica em uma conversa individual ou em grupo.


5. Quando um indivíduo se comunica com outro no WhatsApp, ele pode escrever ou utilizar que forma de pensar através de figuras para informar uma ideia, uma emoção ou um sentimento, são os chamados Emojis. Veja alguns deles:



Agora, descreva o significado dos emojis abaixo.

a.  _____

b.  _____

c.  _____

d.  _____

e.  _____

6. Na atividade anterior, você foi informado a respeito de alguns dos recursos propostos pelo WhatsApp para se escrever uma mensagem, que é através da utilização dos Emojis. Tendo esse conhecimento, simule o envio de uma mensagem para algum colega da sala de aula utilizando esses emojis.

3.3 Produção textual – fase de Aplicação (Apresentação e Detalhamento)

Esta é a última etapa de proposta de atividade para os alunos.

O aluno terá que realizar a tarefa correspondente a Produção Textual; contudo, é preciso que o docente, antes de aplicar a atividade, explique a respeito do conteúdo a ser trabalhado, que no caso está relacionado às Linguagens Formal e Informal, tão utilizadas nas redes sociais, tal como o WhatsApp.

3.3.1 Linguagens formal e informal

Ao se comunicar, principalmente, na forma escrita, as pessoas fazem uso de uma linguagem; todavia, de acordo com a norma culta da língua, existem dois tipos de formas de expressões que essas pessoas precisam compreender o uso a fim de utilizá-las conforme a situação.

Desta maneira, se o indivíduo precisar escrever uma mensagem para se comunicar com mais formalidade, precisará usar as regras cultas da língua e é conhecida como linguagem formal ou linguagem culta. Veja a seguir, um exemplo da utilização desse tipo de linguagem:



Conversa de Whatsapp 1

Aquela que não segue as normas vigentes da língua é conhecida como linguagem coloquial ou linguagem informal. Um bom exemplo do uso desse tipo de linguagem é quando o indivíduo escreve utilizando abreviações, ou ainda, as gírias etc. Veja o exemplo:



Conversa de Whatsapp 2

Neste exemplo, as palavras “você” e “está” receberam as abreviaturas de “vc” e “tá”: formas de expressão utilizadas quando o indivíduo se expressa oralmente; e que, de acordo com a norma culta da língua vigente, não pode ser transcrita da mesma maneira.

De acordo com as informações acima, o ser humano pode se comunicar de duas maneiras diferentes, a seguir, está um exemplo de uma mensagem usada numa comunicação realizada pelo Whatsapp.

No caso dessa mensagem, as pessoas fizeram uso da Linguagem Informal. Além dessas explicações, o docente irá apresentar dois vídeos que abordam a temática que está publicada no Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=bxa5aPZzMU4> e <https://www.youtube.com/watch?v=z-JLoE5ZDdEo>. Cabe pontuar que muitos vídeos publicados no youtube possuem legendas automáticas que podem ser utilizadas, tal como o primeiro vídeo, que não contém comunicação direcionada para alunos ouvintes. Com esse recurso, tanto esses como os alunos surdos podem identificar o código linguístico abordado no vídeo.

<https://www.youtube.com/watch?v=bxa5aPZzMU4>

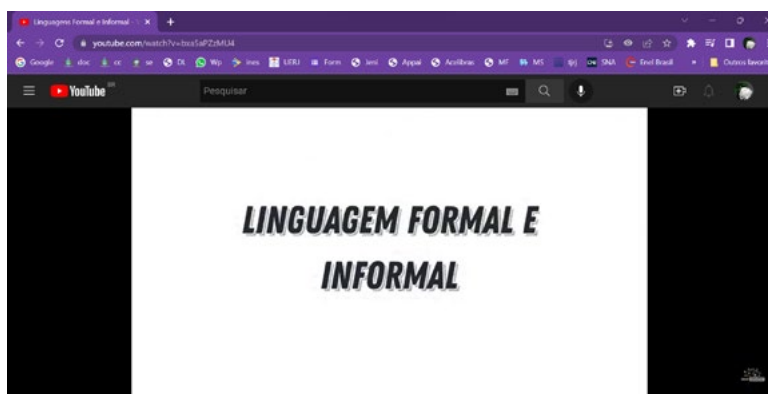


Imagem de parte do vídeo 1

<https://www.youtube.com/watch?v=zJLoE5ZDdEo>

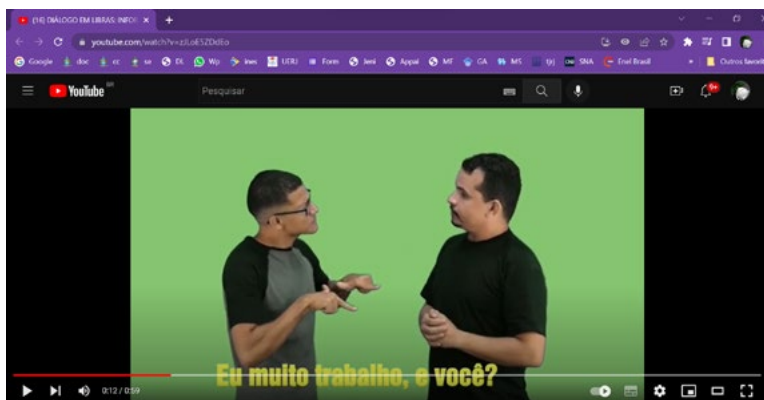


Imagem de parte do vídeo 2

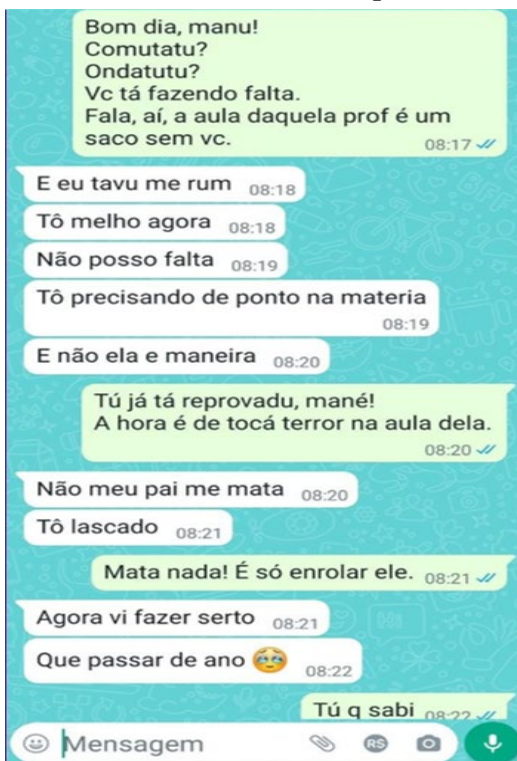
Tanto o primeiro quanto o segundo estão abordando a temática das linguagens formal e informal; só que o segundo faz uso da Libras para mostrar aos alunos surdos o conteúdo abordado.

Após a exposição do vídeo, o professor e os alunos identificarão as informações mostradas e refletir sobre o uso e relevância do conhecimento do uso das Linguagens Formal e Informal seja na escrita seja na fala. Além disso, cabe destacar que as comunicações escritas podem ser transcritas ora numa linguagem ora noutra e que vai depender com quem se esteja conversando e o objetivo da mensagem. Desse modo, se o indivíduo estiver conversando com um amigo a respeito de algo que não requeira tanta formalidade, a linguagem coloquial/informal poderá ser usada sem quaisquer problemas; todavia, se esse mesmo amigo for do âmbito profissional e o conteúdo linguístico for referente à empresa pela qual eles trabalham, a linguagem formal deverá ser utilizada.

A seguir, irá propor duas atividades correspondentes a, primeiramente, identificar as palavras que não estão no português padrão e discutir as motivações de uso de cada expressão (agilidade, informalidade, afetividade etc.) e, no passo seguinte, será reescrever a mensagem delas e trans-

formá-las para a Linguagem Formal, imaginando um outro contexto de uso.

Com essa atividade o discente poderá compreender que dependendo da situação ou da pessoa com quem ele esteja dialogando, ele precisará se expressar na escrita de modos adequados ao momento, como foi pontuado acima.



Conversa de Whatsapp 3

A segunda atividade é propô-los que, através do WhatsApp, eles enviem mensagens entre si fazendo uso da linguagem formal. Acentue que eles precisam ficar atentos a escrita de acordo com a norma culta da língua, sem conteúdos linguísticos fora dessa.

4. ROTEIRO: contribuições e reflexões

É fato que no mundo todo há diversas unidades escolares e com universos completamente distintos uns dos outros. Em virtude disso, o PA e a UD supracitados estão direcionados à realidade de um grupo de uma escola, posto que o docente ao propor a abordagem desse tema e da estrutura exposta se concentrou a participação dos seus atores conhecidos e, mediante, as necessidades e situações de cada um dos envolvidos.

De qualquer maneira, o indivíduo profissional da educação, ao construir bases direcionais de um Plano de Atividades e de uma Unidade Didática pode se valer dos exemplos mostrados e de um pequeno roteiro a fim de que o objetivo possa ser alcançado:

- É considerável que se leve em conta:
 1. os participantes da aula para que todos possam adquirir conhecimentos de forma em que a equidade esteja presente.
 2. o ano escolar de que esse grupo faz parte, ou seja, se é da Educação Básica ou Superior.
- Em seguida, refletir sobre que tipo de gênero textual pode ser operado durante a aula com o objetivo de que todos consigam entender o que será abordado.
- Posteriormente, é primordial realizar pesquisas concernentes a que tipo de gênero textual foi identificado e escolhido e reconhecer como saberes podem ser alcançados com reflexões das possíveis vivências dos envolventes, que, no caso, são os discentes, para que a aquisição do conhecimento através do letramento se torne um objeto de trabalho e seja de fácil abordagem e reflexões por parte de todos os envolvidos: professor e alunos. Com isso, a construção na aquisição de conhecimento pode acabar se tornando algo construtivo de maneira consciente e participati-

va.

- Logo depois, elaborar investigação, dentro do gênero textual a ser trabalhado, textos e materiais a serem usados como recursos construtivos; e, após o recolhimento desses materiais, pensar como cada material deverá ser utilizado; assim como, o momento pontual a ser operado, ou seja, se será empregado na Pré-leitura, na Leitura ou na Produção Textual.
- Quando for o momento da Pré-leitura, há a sugestão de se servir de questões reflexivas antes da apresentação de qualquer texto para que os estudantes consigam trazer do seu mundo exemplificações que, com certeza, possam auxiliá-lo na compreensão e interpretação dos textos e materiais preparados para a devida ocasião de assimilação e aprendizagem de tudo a ser abordado; e, também, na prática fora do ambiente escolar.
- No que se refere à Leitura, o professor pode se valer de todas as questões concernentes não só do entendimento do aluno, como também, apresentar e pontuar mecanismos linguísticos desconhecidos por este, para que, quando chegar na fase de Produção Textual, ele consiga empreender o seu conhecimento e sua criatividade com base no que foi apreendido durante a aula.

É patente que o que está sendo abordado aqui só está servindo de exemplificação na orientação de como se pode construir um PA e uma UD, visto que cada profissional educacional conhece e reconhece a melhor maneira de se construir um direcionamento de como se aplicar a sua aula.

De qualquer maneira, o PA e a UD acima ficam como recursos auxiliares para quem quer ou desejar utilizá-los, ou ainda, aprimorá-los, adaptá-los ou adequá-los conforme a necessidade ou desejo.

5. CONCLUSÃO

Quando um profissional adentra o seu ambiente de trabalho diária e momentaneamente, situações aparecem indicando desafios a serem vivenciados por ele. Em todos os casos vividos, requer que esse especialista se organize em face do desafio ser algo transformador não só para si como a todos ao seu redor.

No que diz respeito ao profissional educacional, carece de estruturar uma atividade educacional baseada no conhecimento de que tipo de participantes irão fazer parte do ambiente em que ele trará recursos necessários para a aquisição do saber de maneira minimamente compreensível e acessível a todos. E, se este for um educador em que uma língua, tal como o conhecimento da Língua Portuguesa, for o mecanismo de edificação de saberes, é imprescindível que a maneira com que for apresentada e trabalhada seja de fácil acesso, tal como fazer o uso do mecanismo do letramento, em que a aprendizagem de uma língua requer muito mais que os conhecimentos linguísticos a serem adquiridos.

Além disso, é imperioso que, além de se apresentarem os conteúdos linguísticos, utilize-se dos conhecimentos já adquiridos pelos participantes como dispositivos contribuidores do crescimento intelectual e pessoal de cada um dos componentes, seja ele um aluno ouvinte, seja ele um estudante surdo.

Em todas as situações, o docente precisa estar minimamente preparado e organizado com uma aula baseada em um Plano de Atividades e uma Unidade Didática como exemplos, a fim de facilitar a edificação do conhecimento a ser adquirido e fortificado pelo discente para que ele consiga contribuir para o seu próprio crescimento intelectual, pessoal e profissional consigo mesmo ou na sociedade onde vive.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação, (2021). **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: Caderno II – Ensino Fundamental (anos finais). Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS / SEMESP / MEC, 2021. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf>
- CHONG, Kate M. O que é Letramento? In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- LEBEDEF, Tatiana Bolivar. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. *Perspectiva*. Florianópolis, v.24, p.139 - 152, 2006b.
- _____. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPeL. Pelotas [36]: 175 - 195, maio/agosto 2010
- MEC. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: Caderno IV: ensino médio. 1ª e.d. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao_informacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf.
- MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O.M.S. **Unidade Didática e Plano de Atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa**. *Fragmentum*, Santa Maria. v. 55, p. 201-277, jan./jun. 2020. UFSM

RAMOS, R. C. G. **Generos Textuais**: Uma Proposta de Aplicacao em Cursos de Ingles para Fins Especificos. The Specialist, Sao Paulo-SP, v. 25, n. 2, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LÍNGUA TERENA DE SINAIS: CONHECER PARA PRESERVAR

Elaine Lins Honório
Wilma Favorito

Introdução

De acordo com Bento (1998),
as **unidades didáticas** são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas do processo de ensino – aprendizagem.

Com base nesse pressuposto, o objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta de Unidade Didática com foco no desenvolvimento de leitura e escrita nos gêneros história em quadrinhos e entrevista voltada para alunos surdos e ouvintes de um sétimo ano do ensino fundamental em uma escola pública do Rio de Janeiro.

O interesse em propor uma sequência didática surgiu após o contato com a HQ sinalizada “Sol: a Pajé surda”¹. Essa narrativa, um misto de ficção com fatos históricos, despertou meu interesse pelas línguas indígenas de sinais, em especial, a Terena, língua na qual foi produzida essa história.

Com o desenvolvimento dessa unidade didática, espera-se promover mudanças nas concepções dos alunos residentes em centros urbanos, sem contato ou com pouca informação sobre os contextos indígenas, principalmente nas que se referem ao preconceito e desrespeito as demais culturas. Espera-se promover olhares para as causas e temáticas

1 SOUZA, Ivan de; CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; PONNICK, Julia. **Séno MókereKáxe Koixómuneti**. Sol: a Pajé surda. Araraquara: Letraria, 2021. ISBN: 978-65-86562-45-3

indígenas, sobretudo a dos indígenas surdos. Que os alunos “tocados” por essas aulas cresçam e despertem para a importância da representatividade e voz de grupos minoritários. Espera-se também que as atividades propostas contribuam para que os alunos produzam conhecimentos dos aspectos pertinentes à leitura e escrita dos gêneros mencionados.

Fundamentação Teórica

O trabalho com diferentes tipos de textos na escola faz parte dos estudos das diversas formas de linguagens. O contato com diferentes tipos textuais amplia nossas possibilidades de leitura e de produção, já que começamos a apreender as características e os recursos utilizados em cada um. Para compreender a ideia de gêneros discursivos ou textuais, podemos recorrer a Koch, que nos diz:

todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Tais formas constituem os gêneros, “tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente ligados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. (KOCH, p.63)

Cada tipo de texto é marcado por estilos, vocabulário e modos de organização. É assim que aprendemos a perceber o formato ou aparência de uma poesia e de uma notícia, entendendo que são diferentes. Nas atividades escolares incentiva-se justamente o contato com textos, mas também estimula-se que, a partir das experiências de leitura, se produzam textos. Neste trabalho, o foco se mantém em dois gêneros: entrevista e histórias em quadrinhos (HQ).

Em Baltar (2004, p. 135) encontra-se uma breve descrição do gênero entrevista: gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e

respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura. O discurso predominante é interativo, com sequências dialógicas e expositivas.

Nesse diálogo, duas ou mais pessoas se destacam como interlocutores, representados pelo entrevistador, responsável por fazer as perguntas e o(s) entrevistado(s) por respondê-las. O objetivo é obter e divulgar nas mídias, informações sobre a(s) pessoa(s) entrevistada(s) ou sobre um tema/fato que a(s) envolva(m). As pessoas entrevistadas normalmente são famosas, figuras públicas, pesquisadoras entre outros perfis.

No caso do gênero história em quadrinhos, segundo Lannonne & Lannone, (1994), a definição

... está em sua própria denominação: é uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo composto por dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto (LANNONE & LANNONE, 1994, P.210).

A narrativa “Sol: a Pajé surda” comunica essa significação através de desenhos (linguagem não-verbal). A supressão dos textos (linguagem verbal) contribuiu consideravelmente com a proposta desta unidade didática, uma vez que as falas / os balões (principal característica desse tipo de texto) serão construídos pelos próprios alunos. De modo que, por meio das cenas consigam de variados tipos e formas perceberem e expressarem os diálogos, sentimentos e as ideias dos personagens.

Abordar a questão das línguas de sinais no contexto dos povos indígenas, por meio desses gêneros, traz a possibilidade de discutir de forma lúdica um assunto tão importante. A presença da língua de sinais de índios surdos, em partes do Brasil antes inimagináveis, é uma realidade

e precisa ser pensada. O uso de literatura surda, como a narrativa “Sol: a Pajé surda”, colabora para pensar a representação / representatividade surda nos livros e na escola. Por ser um tema próximo da comunidade surda pode ser um motivador para produções textuais futuras.

No ambiente da sala de aula para realização das atividades a comunicação se dará por meio da LIBRAS e do Português. Como dito, no tópico Público Alvo, as aulas serão ministradas por professor ouvinte com atuação do tradutor intérprete de LIBRAS. Vale ressaltar que a turma aqui suposta composta de surdos e ouvintes consegue se comunicar moderadamente sem o auxílio da intérprete. A professora e os alunos ouvintes conhecem o básico de LIBRAS. Desse modo as aulas serão realizadas de modo a respeitar as línguas presentes na sala de aula: Libras e português. Estima-se que os alunos surdos vão se comunicar em Libras em suas respostas e interações. Feitas essas considerações iniciais, passamos a apresentar o Plano de Atividades.

PLANO DE ATIVIDADES

PROFESSORA

Elaine Lins Honório

DURAÇÃO

4 dias / 8 aulas (50min cada)

- 1. Tema:** Leitura da lenda indígena “Sol: a Pajé surda” elaborada nas línguas: Português, Inglês, LIBRAS e Terena.
- 2. Gênero Discursivo:** Gênero Entrevista e Gênero HQ
- 3. Conteúdos:**
 1. Gêneros textuais: HQ e Entrevista ;

2. Localização da comunidade Terena;
3. Línguas de sinais indígenas (Terena);
4. Leitura e interpretação de história em quadrinhos;
5. Leitura dos balões e seus diferentes significados.

4. Objetivo(s):

1. Conhecer o gênero textual entrevista em sua estrutura e função, percebendo suas características a partir de entrevista bilíngue veiculada pela TV Campus UFSM (<https://www.youtube.com/watch?v=rOdLgkOyyjc>);
2. Ampliar conhecimentos culturais sobre o povo indígena Terena, com leitura do mapa (Brasil indígena: História, saberes e ações) e observação do livro ([As línguas de sinais Indígenas em contextos interculturais](#) - Shirley Vilhalva);
3. Reconhecer a importância das línguas indígenas de sinais e o esforço para produção da HQ sinalizada “Sol: a Pajé surda”;
4. Perceber que os surdos da comunidade Terena se comunicam com sinais diferentes do sistema utilizado em LIBRAS, por meio da HQ sinalizada. E construir conceitos sobre a estrutura das histórias em quadrinhos.
5. Conhecer sinais de Cultura indígena, Cultura Surda, HQ sinalizada, Etnia, Povo Terena e Pajé em Libras através do acesso ao Sinalário e pensar a respeito da importância desse material para a comunidade Terena;
6. Comentar as características do texto (Palavras, frases, imagens...), identificando na HQ, marcadores temporais marcantes, tal como o do séc. XXI (Decreto 5626/2005 regulamentação de LIBRAS) e sua importância para a comunidade surda...

7. Formular pergunta(s) em grupo, identificando os principais pontos que devem ser compreendidos e abordados numa entrevista: conhecer o tema, coesão, ...

5. Atividade(s) proposta(s):

1. Assistir vídeo (Libras – TV Campus Entrevista) da TV Campus com entrevista à Shirley Vilhalva, pesquisadora surda de línguas indígenas de sinais, disponível no YouTube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=rOdLgkOyyjc>;
2. Leitura de mapa Brasil Indígena: História, Saberes e Ações e amostragem do Livro da Shirley Vilhalva;
3. Assistir vídeo (História em quadrinhos retrata a língua indígena de sinais) da SUPREN, disponível no YouTube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=iqJVcq8BiEk>;
4. Leitura do livro “Sol: a Pajé surda” (Ivan de Souza; Kelly Priscilla Lóddo Cezar e Julia Ponnick – Letraria – 2021)
5. Acessar o QRcode presente no livro “Sol: a Pajé surda”: na contracapa do livro e ver apresentação sobre “A importância da HQ para comunidade Terena”; da página seguinte ao FIM da história e conhecer os sinais de Cultura indígena, Cultura Surda, HQ sinalizada, Etnia, Povo Terena e Pajé.
6. Roda de Conversa sobre leitura e interpretação da HQ sinalizada “Sol: a Pajé Surda”;
7. Entrevista com a escritora surda Shirley Vilhalva.
 - Formulação das perguntas
 - Entrevista

6. Desenvolvimento da(s) atividade(s):

PRIMEIRO DIA

- ATIVIDADE 1 – Duração 30 minutos
- ATIVIDADE 2 – Duração 70 minutos

ATIVIDADE 1

- **Assistir vídeo da TV Campus com entrevista a Shirley Vilhalva, disponível no YouTube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=rO-dLgkOyyjc> (Duração do vídeo 16:44 min)**

Obs.: os 13 minutos restantes ficarão para comentarmos o vídeo.

Procedimento:

Iniciar aula com 4 perguntas escritas no quadro branco: Você já foi a Bienal do Livro? Comprou algum livro? Conheceu algum(a) escritor(a)? Em que ano?

Perguntar quem gostaria de responder.

Pedir que expliquem o porquê dessas perguntas, o que elas lembram?

Expectativa é que respondam: lembra entrevista. Caso não associem, não tem problema, basta sinalizar do que se trata e escrever no quadro.

Projetar o vídeo Libras – TV Campus Entrevista, após pedir que conversem (tempo sugerido 13 minutos) entre si, o que perceberam: características, formato, conteúdo,

...

SEGUNDO DIA

- ATIVIDADE 3 – Duração (10 minutos)
- ATIVIDADE 4 – Duração (90 minutos)

ATIVIDADE 3

Assistir vídeo (História em quadrinhos retrata a língua indígena de sinais) da SUPREN, disponível no YouTube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=iqJVcq8BiEk>; (Duração do vídeo 52 segundos)

Obs.: os 9min8s restantes ficarão para comentarmos o vídeo.

Procedimento:

Projetar o vídeo História em quadrinhos que retrata a língua indígena de sinais (52 segundos); após pedir que conversem (tempo sugerido 9min8s) entre si a respeito das línguas de sinais indígenas (o que pensam?) Lembrá-los que já ouvimos falar sobre esse assunto na aula anterior quando assistimos ao vídeo com a entrevista à Shirley Vilhalva bem como quando conhecemos o livro dessa importantíssima pesquisadora.

ATIVIDADE 4

- Leitura inicial (em grupo) do livro Sol: a Pajé surda (Ivan de Souza; Kelly Priscilla Lóddo Cezar e Julia Ponnick – Letraria – 2021) (30 min)

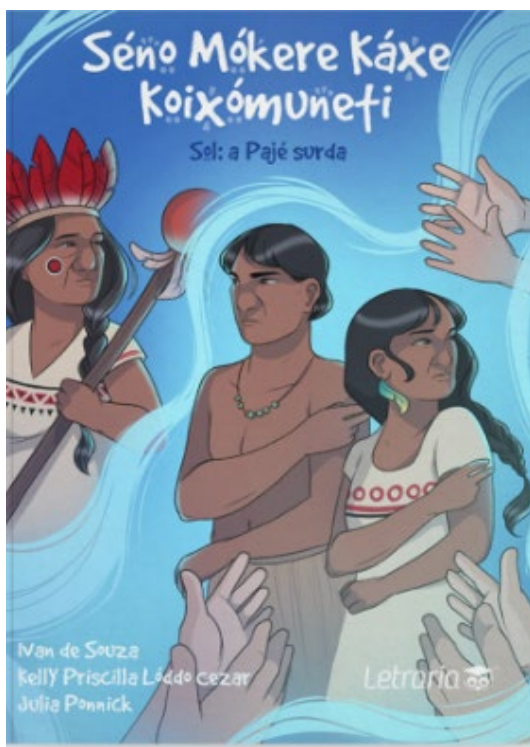
Procedimento:

- Separar a turma em grupos novamente, respeitando a formação inicial (feita na aula anterior)

dos grupos.

Entregar uma HQ sinalizada para cada grupo e pedir que manuseiem, fazendo uma leitura inicial, observando as características editoriais do livro (autor, ano, edição, título, sinopse / enredo, personagens, ...). Pedir que cada grupo conte a história da forma que entendeu.

- Importante : os livros serão solicitados na biblioteca;
- Importante: os grupos podem ter um representante.





<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/livro-preserva-linguagem-de-sinais-indigena-que-e-diferente-da-libras>

Avaliação: (60 minutos)

Releitura (em grupo) do livro **Sol: a Pajé surda** (Ivan de Souza; Kelly Priscilla Lóddo Cezar e Julia Ponnick – Letraria – 2021)

- Importante: Na atividade de releitura, o grupo deverá incluir balões na HQ. Para tanto, será entregue a cada grupo material de apoio com os tipos de balões para consulta;

Escrever no quadro branco para cada equipe: Faça a releitura do livro Sol: a Pajé surda incluindo as falas através de balões.

- Importante: a releitura será realizada nas cópias entregues a cada grupo.
- Importante: os grupos deverão entregar a atividade para correção.

Perguntar aos grupos qual característica importante está ausente nessa HQ.

Expectativa é que respondam: balões. Caso não as-

sociem, não tem problema, basta sinalizar do que se trata e escrever no quadro.

Entregar material de apoio para consulta, xerox dos tipos de balões, para cada grupo.

https://br.pinterest.com/pin/800796377472330005/?nic_v3=1a1GEI53G

Entregar as xerox com as imagens / partes da HQ que cada grupo deverá criar as falas. Como segue...

1º GRUPO:

ANTES DO SÉCULO XV: Aruak (tronco lingüístico Terena) nas Antilhas.

2º GRUPO:

SÉCULO XVI: Terena vivendo no Êxiva e **SÉCULO XVII:** Primeiras levas vindas do Êxiva e travessia dos Terena pelo Rio Paraguai.

3º GRUPO – SÉCULO XIX: Catequização.

3º GRUPO:

SÉCULO XIX: Catequização.



4º GRUPO:

SÉCULO XIX: Guerra do Paraguai; destruição de aldeias e dispersão do povo Terena.

5º GRUPO:

SÉCULO XIX: Lei das Terras.



6º GRUPO:

SÉCULO XX: Criação da FUNAI e **SÉCULO XXI:** Decreto 5626/2005 (Regulamentação da LIBRAS).

TERCEIRO DIA

- ATIVIDADE 5 – Duração (30 minutos)
- ATIVIDADE 6 – Duração (70 minutos)

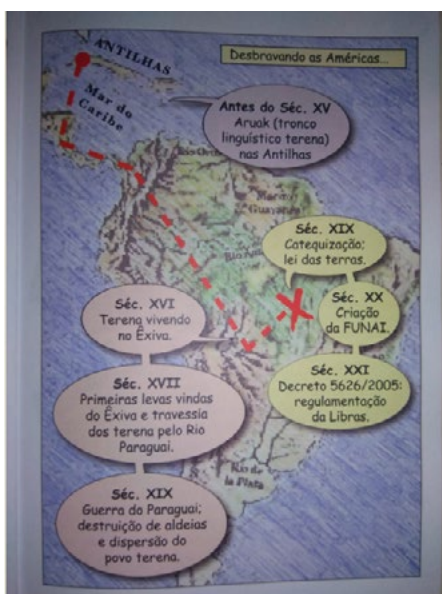
ATIVIDADE 6

Roda de Conversa sobre leitura e interpretação da HQ sinalizada Sol: a Pajé Surda; (70 minutos)

Procedimentos:

- Organizar a turma em roda de forma que todos possam se ver, incluindo professora e intérprete.

- Explicar que essa roda de conversa é uma rica oportunidade para que nela todos aprendam mais sobre os assuntos presentes na HQ sinalizada, pois todos poderão compartilhar o que perceberam e também poderão tirar dúvidas.
-
- Iniciar a conversa dirigida com a fala deles a respeito de como foi a experiência de ler imagens, de ler em grupo, se houve divergências ou não, pedir que falem a respeito dos balões (Fácil? Difícil? Gostaram? ...), como foi a comunicação entre os integrantes do grupo: surdos e ouvintes? Os ouvintes aprenderam algum sinal novo em LIBRAS? E os surdos alguma palavra nova em Português?...
-
- Continuar a conversa dirigida tratando também dos assuntos: “Colonização” (chegada dos portugueses, relação com os índios, os povos indígenas que viviam aqui, observando a linha do tempo histórico com títulos Descobrimos as Américas e Século XI (segue imagens)



- Importante: Registrar as dificuldades e/ou dúvidas apresentadas para trabalhar posteriormente.

QUARTO DIA

- ATIVIDADE 7 – Duração (100 minutos)

Ao final dessa atividade a professora conversará com os alunos para averiguar a avaliação dos mesmos sobre a experiência vivida no percurso da Unidade Didática. Com base nas avaliações dos alunos, a professora juntamente com os intérpretes repensará o roteiro seja para propor desdobramentos, seja para fazer ajustes para uma próxima Unidade Didática a ser desenvolvida.

Referências Bibliográficas:

SOUZA, Ivan de; CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; PONNICK, Julia. **Séno MókereKáxe Koixómuneti. Sol: a Pajé surda**. Araraquara: Letraria, 2021.

ISBN: 978-65-86562-45-3

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilhaça, 1993-. **Desvendando os segredos do texto / Ingedore_GrunfeldVilhaça Koch**. – 8. Ed. – São Paulo : Cortez, 2015.

GOUVÊA, Guaracira. GONÇALVES, Rosilene Ramos. **Histórias em Quadrinhos no Trabalho Docente de Professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro**. In: ROIPHE, A. FERNANDEZ, M. (orgs.) Gêneros Textuais: Teoria e Prática nos anos iniciais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: Rochelle, 2011. pp 93-112.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

Sites e canais virtuais consultados:

Libras – TV Campus Entrevista. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rOdLgkOyyjc> . Acesso em 22 de set, 2022.

História em quadrinhos retrata a língua indígena de sinais. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iqJvcq8BiEk>. Acesso em 22 de set, 2022.

<https://educacao-fisica38.webnode.pt/unidades-didaticas-/>

<https://mobile.facebook.com/cidadaniaediversidade/photo/a.220084158115001/775347909255287/?type=3&rdc=1&rdr>

https://br.pinterest.com/pin/663858801296423034/?nic_v3=1a1GEI53G

<https://www.desenhosparapintar.org/uncategorized/mapa-politico-do-brasil-desenhos-para-colorir-imprimir-e-pintar/>

<https://www.cenpec.org.br/tematicas/hq-sinalizada-sol-a-paje-surda>



<https://www.desenhosparapintar.org/uncategorized/mapa-politico-do-brasil-desenhos-para-colorir-imprimir-e-pintar/>

Tipos de Balões

A fala do personagem.	O cochicho do personagem.	O pensamento do personagem.	O grito do personagem.	A fala de mais de um personagem.	O personagem teve uma idéia.
					
O personagem está com dúvidas.	O personagem está admirado.	O personagem não consegue se expressar.	O personagem está choroso, triste.	O personagem está cantando.	O personagem está zangado.

https://br.pinterest.com/pin/800796377472330005/?nic_v3=1a1GEI53G

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: ATIVIDADE LITERÁRIA PARA SURDOS NOS ANOS INICIAIS

Barbara Louise Melo Aquilino

Tiago da Silva Ribeiro

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa para Surdos tem sido discutido à medida que surgem as indagações como: quais são as dificuldades que atravessam, como é ensinado, como se dá a formação desse professor para ensinar. Carlos Skliar (1998) mostra que, uma vez que o método da oralização tem perdido suas forças com o avanço da superação da concepção médico-clínica da surdez para a concepção cultural. Isso significa dizer que os Surdos pertencem a uma comunidade, onde se identificam entre si e constroem sua identidade cultural. Agrega-se, a esse contexto, a oficialização da Libras como língua e meio garantido em leis, de comunicação dos surdos, reforçando assim o conceito de preservação e integração da Comunidade Surda. Ronice Muller Quadros (2006) destaca que a Libras são códigos linguísticos usados para uma plena comunicação e desse modo, fortalece os laços socioculturais de seus usuários. A maior dificuldade enfrentada pelos alunos Surdos encontra-se na comunicação e aprendizagem da segunda língua - o Português - é devido à diferença existente entre as línguas orais e as línguas de sinais, uma vez que uma é oral-auditiva enquanto a outra é visual-espacial. Observa-se que as diferenças são de ordem linguístico-cognitiva. Outro ponto, é que o bilinguismo no ensino de Surdos contribui para desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas na Libras e português, e no fortalecimento da sua identidade, incluindo-o melhor socialmente. Desta forma, há de se respeitar a suas especificidades no ensino, como: profissionais qualificados e espe-

cializados, propostas, metodologias específicas e recursos tecnológicos.

Os elementos até aqui considerados nos permitem supor que, se o Surdo precisa de uma língua primária para se comunicar e adotar o português como língua oficial, mais difícil ficará a sua integração na formação de conceitos e significados. Isso porque o aprendizado torna-se muito difícil.

Sob essa perspectiva o trabalho tem como objetivo apresentar um modelo de Unidade Didática que pode ser usado no ensino da língua portuguesa com discentes Surdos, respeitando as singularidades linguísticas da língua materna do Surdo- a Libras.

2. A Educação Bilíngue

A comunicação se dá por diversas formas e ferramentas, por meio dela é que as relações acontecem. Com a falta de comunicação, o indivíduo tende a isolar-se do mundo e regredir na sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Quadros (2006), a linguagem é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não, assim, linguagem pode ser compreendida como qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua.

Os Surdos, por sua vez, interagem pela Libras que é a sua língua natural, visual espacial, sua língua de instrução. O uso da Libras é essencial no seu ensino-aprendizagem tanto na aquisição quanto para o domínio da Língua Portuguesa sua língua adicional. Se o Surdo não souber Libras dificultará seu aprendizado e integração, como Gomes comenta:

Por não terem acesso à linguagem oral, geralmente as crianças surdas são privadas de situações que as crianças ouvintes vivenciam diariamente e que respondem pela aquisição incidental do conhecimento, tais como conversas com a família e Contação de história, entre outros. Em decorrência disso, geralmente as crianças surdas chegam à

escola com pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa. (2013, p.3)

Por conta desta deficiência não só na Língua Portuguesa, mas na Libras, vê-se a necessidade de uma Educação Bilíngue voltada para os Surdos desde sua infância, com Pedagogos Bilíngues ou professores Surdos que sejam fluentes na Libras, pois o Surdo transita em duas culturas, a ouvinte e a surda. E, o ouvinte que está inserido neste contexto precisa apropriar-se do bilinguismo, das experiências visuais. De acordo com as metas sobre as línguas na Educação Bilíngue, o relatório sobre Políticas Linguísticas de Educação Bilíngue, prevê:

- 1) Criar um ambiente linguístico bilíngue (Libras e português) no espaço educacional.
- 2) Criar programas de imersão precoce para aquisição da Libras na educação infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos.
- 3) Garantir o acesso a programas de estimulação linguística precoce em Libras para aquisição da Libras, com base no diagnóstico da surdez por meio do mapeamento de identificação de bebês surdos, por meio de interface entre a educação e a saúde.
- 4) Viabilizar aos familiares da criança surda participar de cursos de Libras como L2, bem como, o acesso a comunidade surda, por meio de programas sociais que incluam visitas com orientações sobre a interação com a criança surda nas próprias residências das famílias ou em ambiente que sejam familiares à criança.
- 5) Responsabilizar as famílias para que, imediatamente após a identificação da surdez, oportunizem à criança surda o acesso à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce em Libras e se insiram nesses programas.

- 6) Criar os Centros de Atendimento Bilíngue a pais e a bebês surdos, nas escolas bilíngues de surdos.
- 7) Propiciar às crianças surdas no período da educação infantil interações na Libras e contato com a escrita da Libras e da Língua Portuguesa de forma lúdica e criativa, prioritariamente com professores surdos;
- 8) Garantir que a criança surda aprenda a ler e escrever na Libras, como forma de consolidar a relação com a escrita. (2014, p.19).

Estas metas estão ligadas ao Bilinguismo previsto e amparadas no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, no seu capítulo VI, artigo 22 determinando a organização para a inclusão dos Surdos:

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

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.”.(2005, p.01)

E, no art. 22, parágrafo 1, descreve o que é uma escola ou turma bilíngue:

“São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.(cap.VI).

Com base nesta lei e decretos é possível ver que a Educação Bilíngue tem se fortalecido assim como a Comunidade Surda.

No artigo de Ana Claudia Balieiro Lodi (2013) sobre a Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05 fica nítido que a educação Bilíngue tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área, no Brasil. E tem surgido alguns questionamentos acerca de como deve ser enfrentada, uma vez que, temos duas visões distintas sobre o tema que nos apresentam.

1.1 Política Nacional de Educação Especial

Ressalva-se que temos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como premissas extinguir a exclusão dentro da sala de aula e, com esta, acredita-se que o aluno, independente de sua deficiência deve fazer parte do ensino regular nas escolas, adaptando assim os materiais pedagógicos de acordo com seu nível de aprendizagem, defendendo um ensino igualitário e democrático para todos. A Política Nacional de Educação Especial possui um discurso mais abrangente acerca da Inclusão, como se vê em: “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação [social] dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 1).

Observa-se que na Política de Educação Especial no que concerne ao aluno Surdo, não há uma especificidade de qual língua usar dentro de sala com o Surdo, o que evidencia que a Língua a ser usada seja a Língua Portuguesa, ou, que se tenha um Intérprete para fazer a comunicação entre professor e aluno. Não cogita a possibilidade do Pedagogo Bilíngue, uma vez que uma das atribuições do professor é transpor barreiras a fim de se aproximar do aluno e, não terceirizar a comunicação. Um outro ponto a destacar é que grande parte dos Surdos, ainda na Educação Infantil ou nas séries iniciais

do Fundamental, não possui a fluência de Libras e a presença de um Pedagogo Bilíngue interagindo diretamente com ele, o ajudaria neste aprendizado da Libras, pois, ao passo que a comunicação é terceirizada, cria-se, conseqüentemente, um distanciamento entre professor e aluno.

1.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Ao pesquisar sobre os requisitos para trabalhar no AEE (Atendimento Educacional Especializado) com os alunos surdos, basta ter uma formação inicial, continuada e conhecimento específico da área de deficiência que atuará, um conhecimento básico é o suficiente, não há a exigência de uma formação específica. Pesquisadores como Skliar (1998) que defendem a identidade surda, acredita que incluir os Surdos nesse âmbito de Educação Especial estaria limitando-os, já que a diferença é apenas linguística e sociocultural e desta forma estaria sucumbindo Educação dos Surdos, à Educação Especial, em outras palavras a Educação de Surdos, logo, o Ensino Bilíngue não teria sua valorização e importância merecida e o Surdo teria uma educação menos focada, porque estaríamos colocando todos os deficientes em um pacote só.

2.3 Decreto 5.626/05

O decreto de 5.626/05 veio para assegurar a Comunidade Surda, no qual prevê que a Educação do Surdo seja mais direcionada destacando a importância de uma Educação Bilíngue em que tenha professores com formação específica para atender estes alunos, ou seja, Pedagogos Bilíngues. Este Decreto, juntamente com a Comunidade Surda, nos ajuda a compreender que a Educação Bilíngue ocorre em escolas e classes em que Libras e Língua Portuguesa sejam usadas intrinsecamente na aprendizagem, sendo na educação infantil e séries iniciais do Fundamental e é necessário que os professores sejam Bilíngues, priorizando sempre pela

comunicação em Libras entre os alunos e professores, ou seja, o professor deverá ter fluência de Libras para ensinar o seu aluno, pois será a língua de Comunicação entre ambos para alcançarmos o Português. O Português nesta conjuntura não perde sua importância, porque os materiais como livros em sua grande maioria são escritos em Língua Portuguesa, que é sua língua adicional com foco na escrita. Com isto bem definido acredita-se que o aluno Surdo terá uma boa estrutura até chegar no Ensino Fundamental.

Veremos, a seguir, uma proposta de plano de atividades que se apresenta como orientação para professores que trabalhem na perspectiva apresentada neste trabalho. Deixamos claro que há sempre a possibilidade de adaptação do mesmo à realidade que se apresenta em seu contexto de trabalho.

Plano de Atividades:

Atividade Literária em formato de Unidade Didática:

Pedagogo Bilíngue: XXXXXXXXX

Tempo de duração 1 mês – Sequência Didática (4 ou 5 aulas).

Tema: Contação de História (Fábula): “A lebre e a tartaruga”

Obs. O professor poderá escolher outro título se assim preferir, em uma votação com o grupo de estudantes.

Gênero Discursivo: Fábula **Tipo**
Textual: Narrativo

Público- alvo: O ideal é que seja com crianças Surdas de 6 anos a 8 anos, do 1º do Ensino Fundamental I, que possui Libras e está em aprendizagem da LP (língua adicional). Caso o grupo tenha crianças e adolescentes a atividade poderá ser aplicada da mesma forma.

Local: A atividade poderá ser realizada no Pátio da escola, em sala de aula ou qualquer outro espaço que o professor acredite ser adequado para a atividade. É recomendável que seja apresentada a atividade por um professor bilíngue (Libras/ Português).

Recursos Utilizado: O livro com a Fábula: A lebre e a tartaruga; um tecido grande para forrar no chão do pátio, giz de cera, lápis, borracha, folhas a4 (atividade escrita). Caso a escola não disponha de um tecido grande, o professor poderá providenciar jornais ou pedaços de papelão cortado para forrar no chão, esteiras de palha ou tapetão de EVA e coloca em formato de roda de conversa.

Objetivo:

Conhecer uma Fábula e pontos principais desta narrativa, como: Personagens que são animais com características humanas, narrativa curta e o final que traz um ensinamento, uma moral, uma lição e, um pouco da história de Esopo, autor de inúmeras Fábulas.

Identificar personagens e nomear os personagens de acordo com as figuras.

Incentivar as crianças a criar suas próprias Fábulas/histórias.

Estimular a imaginação e criatividade

Aplicar o conhecimento/ensinamento adquirido nas situações do dia a dia com os colegas

Enriquecer o vocabulário com linguagens diferenciada

Metodologia utilizada:

O que o professor vai seguir para encaminhar a aplicação da Unidade Didática?

Nesta Unidade Didática (UD), é recomendável que o professor bilíngue (Libras/LP), utilize de uma linguagem

informal em Libras a partir da Contação da Fábula: “A lebre e a tartaruga em Libras”.

Como conduzirá essa Unidade Didática?

A unidade didática será conduzida partindo sempre da Libras com base nas imagens e levando em conta as informações recebidas pelo aluno. Assim que, o aluno assimilar os novos conceitos da fábula em Libras, o professor irá aplicar uma atividade lúdica e atividades escritas que poderão ser realizadas em folhas (com objetivo) ou no caderno. O professor poderá substituir esta atividade lúdica por outra que julgue mais interessante.

Que etapas vai percorrer?

A unidade didática seguirá estes passos:

- Conceituação do conteúdo (apresentação da Fábula em uma linguagem informal buscando uma interação dos alunos com o professor);
- Fixar os conceitos e os novos vocabulários trabalhados;
- Verificar a aprendizagem do aluno, percebendo se foi compreendida pelo aluno a proposta e caso não, traçar novas estratégias;
- Superar possíveis dificuldades apresentadas pelo aluno com conversas, jogos ou atividades lúdicas;
- Aplicar o conteúdo em atividades escolares e relacionar com o seu dia a dia;
- Ampliar o conhecimento planejando novos conhecimentos que tenha esta temática como base;

Atividades Propostas:

Pré leitura:

Explorar o tema Fábula:

Em Libras, o professor, irá conversar de maneira in-

formal e descontraída sobre ...

O que é uma Fábula?

Como são os personagens de uma Fábula?

Quais são suas características?

Vocês conhecem alguma fábula? Se sim, qual? O que mais gostou em tal fábula? Qual o ensinamento/moral final?

Com base nesta interação, o professor vai levar em consideração 3 pontos principais que precisam ser assimilados pelas crianças:

A Fábula é uma narrativa composta por personagens de animais com características humanas, é uma história curta e possui uma lição, moral, ensinamento.

Observe que, estes 3 aspectos precisam ficar claros durante esta conversação, e o professor precisa ter certeza de que os alunos compreenderam, pois será o cerne do aprendizado do que é, e o que possui (características) uma fábula.

Leitura:

1. Interpretar/ Compreender a Fábula

2. Apresentar a fábula em Libras usando como recurso didático o livro com a fábula da “A lebre e a tartaruga” para iniciar uma conversa com as crianças.

Identificar os personagens da Fábula e suas características.

3 O professor durante a conversação, pode trazer ao conhecimento do aluno as *Fábulas do Esopo* mais conhecidas, a fim de ampliar o conhecimento da criança acerca das Fábulas, mostrando através dos livros (físico) as fábulas: *O lobo e o Cordeiro*; *A raposa e as Uvas*, entre outras e até contar de forma objetiva e breve a história do Esopo.

4. Após a (Conversação>contação>conversação), o professor, poderá disponibilizar outros livros (no tecido, jor-

nal, papelão cortado, esteiras de palhas ou tapetão de EVA) que contenham Fábulas para que os alunos se apropriem mais e, em seguida, irá pedir que os alunos produzam em um papel A4 com giz de cera e/ ou lápis sua própria Fábula com seus personagens, história curta e moral, para depois apresentar para a turma, por fim, o professor irá realizar as atividades escritas em sala. Caso o estudante não tenha giz de cera, poderá usar lápis comum, lápis de cor.

Nesta etapa da Leitura, o professor poderá trabalhar aspectos de interpretação, compreensão da (história) e Libras (novos sinais) e escrita.

Nesta etapa da Leitura, o professor irá trabalhar aspectos de interpretação, compreensão da (história) e Libras (novos sinais) e escrita.

Explicar sobre a Fábula

Escrita dos personagens

Apresentação de outras Fábulas

Adjetivos

Inserção de novos sinais em Libras

Pós-Leitura:

Após a Contação>Conversação, o professor pode distribuir papel A4 com giz de cera nas pranchetas para que os alunos produzam sua própria Fábulas e ressaltar com os alunos que deve conter: nome da Fábula; a história, a lição/moral, desenhos e escrita.

Em seguida, o professor pede que os alunos apresentem suas Fábulas (em roda de conversa).

Obs. O professor deve atentar-se para a presença de: Título (nome da Fábula); história; personagens (desenho) e escrita (construção do texto/frases e palavras).

Após a apresentação, o professor deverá conversar sobre as Fábulas criadas pelos alunos e avaliar se conseguiram assimilar o que é uma Fábula e em seguida apresentar as atividades escritas com a temática da fábula “A lebre e a

Tartaruga”, inserindo imagens de animais e personagens, o local onde a história sucedeu. Com isto, o professor além de trabalhar a escrita, poderá inserir novos sinais de animais que as crianças desconheçam para enriquecimento do vocabulário tanto em Libras quanto da LP.

Avaliação:

É recomendável, o professor adotar uma Avaliação *Qualitativa*, observando e analisando durante toda a sequência didática e aplicação da Atividade Literária (UD), a participação do aluno nas conversas, na interação com os colegas, interesse pela temática, sua produção textual (escrita), a Libras, porém, se o professor desejar uma avaliação *Quantitativa*, fica a seu critério.

Ilustrando a Unidade Didática:

Sequência Didática 1:

Roda de Conversa no Parque (ou qualquer área externa) da Escola:

O pedagogo bilíngue poderá conversar em Libras e realizando perguntas introdutórias, explorando o conhecimento prévio do aluno, como exemplo:

- O que é uma Fábula?
- Conhecem alguma? Se sim, qual?
- Quais as principais características de uma Fábula?
- Toda Fábula possui um ensinamento/ moral?

A Lebre e a Tartaruga

A lebre e a tartaruga apostaram uma corrida.
Certa de ganhar, a lebre resolveu tirar uma soneca.



Imagem 1 – Roda de Conversa

É recomendável o Pedagogo atentar-se ao ritmo do grupo/turma e identificar se é possível aplicar duas aulas ou uma em um único dia. O ideal é seja realizado de forma tranquila e seja proveitosa tanto para o professor quanto para as crianças.

Sequência Didática 2:

Contação da Fábula em Libras com o recurso didático: Livro: “A lebre e a tartaruga”.



Imagem 2 – Livro Fábulas para Aprender



Imagem 3 – Roda de Conversa

Bate-papo sobre a Fábula:

Em roda de Conversa, e após contar a Fábula com o uso do livro, o professor pode disponibilizar o livro com a

fábula contada, para que os alunos se apropriem mais da história e tire algumas dúvidas sobre o que foi apresentado. O professor, se assim desejar, poderá aproveitar este momento para contar, brevemente, a história do Esopo, criador da fábula. Uma sugestão, é espalhar sobre o tecido ou outro material que disponha, vários livros com fábulas criadas pelo Esopo a fim de que amplie o repertório das crianças.

Sequência Didática 3:

Produção da Fábula.

O professor tem a possibilidade de aplicar esta atividade:

Na área externa da escola, nas mesas da biblioteca da escola, no pátio, no campo. Em um desses ambientes, pode distribuir um papel A4 ou o próprio caderno, um pote de giz ou lápis de cor para cada criança criar sua própria fábula com personagens em forma desenhos. É um momento livre, sem o critério de avaliação quantitativa.



Imagem 4 – Produção da Fábula



Imagem 5 – Produção da Fábula

Sequência Didática 4:

Apresentação das Fábulas.

Apresentação individual das Fábulas produzidas (desenho).



Imagem 6 – Apresentação dos Desenhos

Sequência Didática 5:

Atividades LP: Produção da Escrita.

O professor apresentará um vídeo sobre Fábula que irá resumir o que já foi abordado e apresentado sobre a temática. Caso a escola não tenha recurso tecnológico para apresentar o vídeo, pode usar somente o livro ou também usar pedrinhas, fantoches, dobraduras, enfim, algo que lembre os personagens da história.



https://www.youtube.com/watch?v=_UUVTWNw00M



Imagem 7 – Crianças assistindo Vídeo

Atividades de Escrita: (Caderno ou Folhas)



Imagem 8 - Livro A lebre e a tartaruga

A Lebre e a Tartaruga

A lebre e a tartaruga apostaram uma corrida.

Certa de ganhar, a lebre resolveu tirar uma soneca.

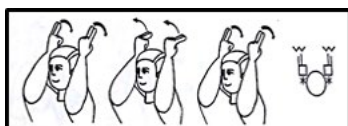
Dormiu demais, e, ao acordar, a tartaruga já vencera a corrida.

1) Assinale e escreva o título da

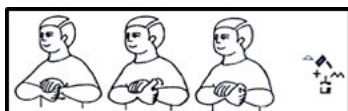


Fábula

a) ()



E a



OU

b) ()



E a



2) Responda

a) Quais são os principais da Fábula?



personagens

3)Relacione.

A Fábula é um texto narrativo que possui uma



História

(1) Pequeno

()



(2) Grande

()



4)Marque com um X a resposta certa.

Por que a tartaruga venceu a corrida?

() Porque a lebre dormiu demais.

() Porque a tartaruga correu.

5) Complete com:



Rápido



Lento/devagar



6) Complete a frase:

a) A



é um animal _____

lesma

b) O



é um animal _____

leopardo

c) O



é um animal _____

bicho-preguiça

7) Marque com um X:

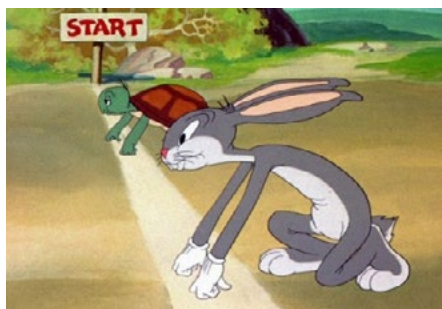
Na fábula, quem **vence** a corrida?

A lebre

A raposa

A formiga

A tartaruga



8) Explique em Libras:



a) O que você achou da história?

b) Você mudaria algo na história? Por quê?

c) Sobre o que é esta história?

Obs. O professor pode deixar o estudante à vontade para expressar suas ideias, responder e fazer novas perguntas quando necessário.

9) Agora, escreva com suas palavras e com ajuda do professor, se precisar:

O que você aprendeu com a Fábula?

Qual o melhor e maior ensinamento desta Fábula?

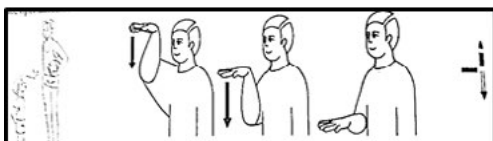
É possível aplicar este ensinamento no nosso dia a dia? Se sim, de que forma podemos aplicá-lo?

11) Descubra



Qual é o adjetivo?

Imagem + Sinal = Palavra



12) Agora que você já sabe como é uma Fábula.

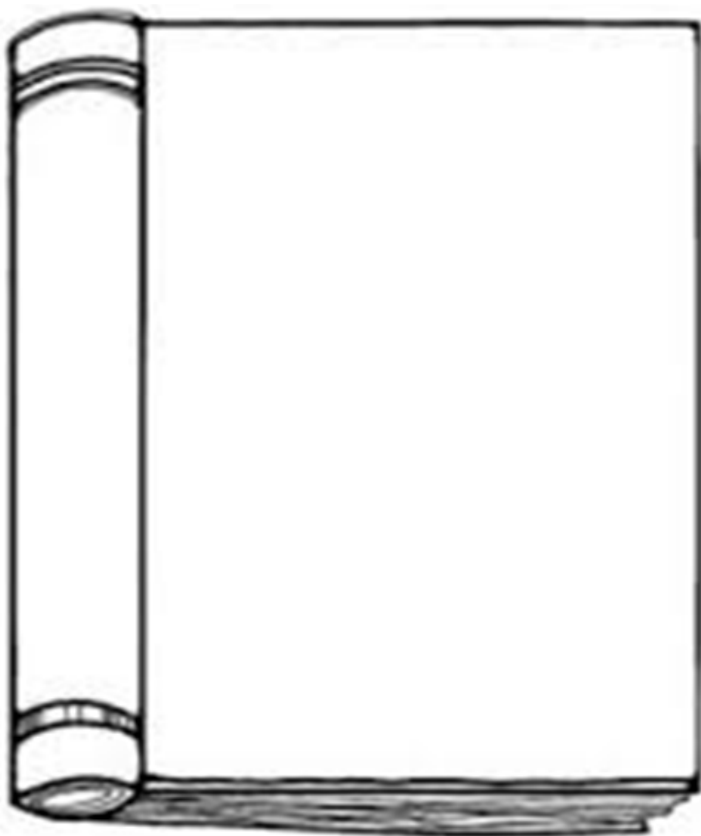
Escreva sua própria Fábula:

 fábula



13) Imagine que você seja um Ilustrador de Livros:

Qual capa você faria para a sua Fábula?



Considerações Finais

Os princípios considerados pela Política Nacional de Educação Especial não podem ser descartados, porque priorizam a igualdade na convivência escolar, contudo, precisa analisar que a proposta é global e, no que concerne à Educação de Surdos, faz-se necessário um olhar mais individualizado como a própria Declaração de Salamanca (1994), atribuiu à Língua de Sinais, quando reconhece o seu valor. A Declaração enfatiza que os Surdos precisam ser educados na língua de Instrução que é a Libras. Mas para que isto ocorra

é necessário a presença de professores bilíngues, escolas especiais, turmas especiais, ou que a unidade de ensino regular tenha uma sala para específica para essa finalidade, ou seja, que disponibilizem a Libras como língua instrumental, a fim de que desenvolva práticas que contemple as particularidades da língua de sinais. Ao ser disponibilizado tal contexto, fica mais fácil dos Surdos apreenderem a língua portuguesa.

A educação dos Surdos merece relevância não somente na criação de políticas públicas que elaborem materiais didáticos, dicionarização da Libras de instrução (usada pelos professores, tradutores e intérpretes), na formação de professores bilíngues, aplicação da Libras nas escolas públicas e privadas como disciplina obrigatória, entre outros desdobramentos, mas também na construção de políticas linguísticas na esfera educacional reformulando o currículo escolar, visando a necessidade do aluno Surdo de forma holística, minimizando os preconceitos referentes à língua e a sua cultura.

Este trabalho tem como objetivo contribuir, de alguma, na aprendizagem do estudante Surdo, tendo em vista, que são diversas lacunas que o acompanham desde seu ingresso na Educação infantil até o nível superior. Pude vivenciar, que são grandes os desafios e enfrentamentos que se apresentam ao longo desse percurso na Educação, porque, embora tenha se discutido muito sobre Inclusão; Acessibilidade; Libras no campo é diferente. Os profissionais, que acompanham este estudante Surdo sofrem, igualmente, porque algumas escolas não estão preparadas e, tampouco, abertas para adotar um modelo de aprendizagem direcionado para o Surdo. Acredito que, com produção e propagação das Unidades Didáticas e, mais professores conhecendo esta forma de aprendizagem voltada para os Surdos, logo, terão maior aproveitamento no ambiente educacional. O tema escolhido: Atividade Literária: Conta-

ção de História, foi pensando sobre a importância do Surdo, ter acesso a estas Fábulas que são bem conhecidas já por ouvintes. As atividades foram desenvolvidas para serem aplicadas de forma presencial, mas se o professor desejar adaptá-la para fazer on-line é possível, porém, exigirá recursos tecnológicos. No decorrer da produção, houve a preocupação de elaborar algo que atenda as escolas que possuem recursos tecnológicos, como escolas que não possuem tantos recursos. Ao produzir esta UD, vejo que, realmente é importante o professor atentar-se a estas duas realidades e produzir sua Unidade Didática com esta visão, porque, dependendo da escola ou local de atuação o professor terá alternativas para aplicar.

Outro ponto a destacar, é possível aplicar esta atividade de forma individual, só com um estudante Surdo, no caso de um professor mediador ou mediador escolar atuando em uma escola regular. Minha vivência.

Espero que este trabalho e processo de construção contribua na elaboração de outras Unidades Didáticas e, professores, estudantes e as escolas, principalmente, a gestão escolar esteja receptiva a estes novos formatos e entenda que o Surdo tem a sua especificidade na educação.

REFERÊNCIAS:

- SKLIAR, C. A surdez, um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação 2005.
- SALA 8. **Português - Gênero Textual**. Youtube, 2018, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_UUVTWNw00M, acesso em 01 de dezembro de 2021.
- QUADROS, Ronice. **Educação dos Surdos**. Porto Alegre. RS: ArtMed 2008.
- QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed. Porto Alegre. 2004.
- Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências**. BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- GOMES, R. S. LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS, Belém, 2013. P 2-38. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> 23 de setembro de 2022
- _____. **Fábulas de La Fontaine**. Trad. Vários tradutores. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- _____. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.
- _____. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2014.
- _____. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/SEESP, 18 set. 2008.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM UM ALUNO SURDO-AUTISTA: DA AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA A HABILIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Rosa Maria Borba da Cruz¹

Orientador: Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz²

RESUMO: Este artigo apresenta um relato de experiência referente ao desenvolvimento de um aluno surdo-autista fora do ambiente escolar em período de pandemia e pós-pandemia causada pelo COVID-19. O objetivo geral do estudo, classificado como pesquisa-ação (GIL, 2002), é mostrar as propostas desenvolvidas e os desafios enfrentados com o aprendiz e como ele respondeu em cada etapa durante esse tempo. Os procedimentos metodológicos contaram com a participação da pesquisadora em todo o processo de ensino e aprendizagem, com base nas pesquisas de Bianchi (2017), Harder, Gracherki e Piezarka (2020), no aparato jurídico da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2021) e na articulação entre os estudos sobre educação inclusiva de alunos com deficiência e a prática pedagógica com um aluno surdo-autista. Alguns pesquisadores como Bianchi (2017), Cunha (2009), Vasconcellos e Dutra (2018)... mostram que diferentes componentes podem contribuir para o ensino e a inclusão de alunos com deficiência no ambiente educacional, incluindo, também, práticas pedagógicas fora do contexto escolar. A Língua Portuguesa - L2 - é um desafio para o aprendiz surdo assim como é um desafio para o professor que precisará criar estratégias que lhes façam sentido e farão se for associada ao uso da sua L1, a Libras. Os resultados da pesquisa mostram que as estratégias de ensino com o aluno surdo-autista partiram principalmente da conquista de aspectos afetivos e interativos, culminando com atividades voltadas para práticas e materiais didáticos apropriados, atraentes e interessantes ao aluno e, conseqüentemente, o desenvolvimento do conteúdo escolar formal.

Palavras-chave: Aluno surdo-autista, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Inclusão escolar, ensino em Libras, Ensino de português escrito.

1 Pedagoga, Mediadora de crianças com necessidades específicas.

2 Graduação: Letras (Português/Inglês), Mestrado: Estudo Linguísticos, Doutorado: Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem.

Introdução

Com o avanço dos direitos das pessoas com deficiência e transtornos, por meio de documentos jurídicos e políticas inclusivas, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2019), questões antes não consideradas relevantes passaram a ter maior visibilidade, impactando no surgimento de pesquisas que contribuem para a compreensão e o desenvolvimento desses sujeitos, como Bianchi (2017) e Ferraz (2021). Mesmo com essas mudanças e avanços, ainda há uma carência em termos de estratégias e materiais adequados e propícios para uso com alunos que possuem uma necessidade específica. Se pensarmos em alunos com mais de uma necessidade específica como, por exemplo, um aluno surdo-autista³, amplia-se a dificuldade de encontrar estudos e orientações voltadas para a educação e escolarização dessa criança.

Conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

A Lei é muito clara, mas demanda pensar que, na verdade, a maioria das escolas do nosso país, até o momento, não conseguiu desenvolver projetos que demonstrem o cumprimento dessa lei, embasadas em argumentos relativos à formação e capacitação do docente para lidar com esse público. Na verdade, isso não esmoreceu os docentes que procuram, às vezes por conta própria, se capacitar e buscar formas para o melhor desenvolvimento possível desse discente dentro ou fora da escola.

3 Neste trabalho, adotamos a nomenclatura Surdo-Autista, que foi ancorada por Rocha (2016)

Esta pesquisa tem início no ano de 2020, com a aprovação da autora em um processo seletivo para professor-mediador da Educação Infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), para atuar por dois anos. Antes dessa aprovação, trabalhava com mediação de alunos com um transtorno ou deficiência específica, porém essa foi a primeira vez que atendeu um aluno surdo-autista, ou seja, uma criança que possuía uma deficiência física no sistema auditivo (surdez) e Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴.

A formação em Pedagogia Bilíngue pelo INES, apesar de oferecer condições de trabalhar com crianças surdas, não contemplava, especificamente, a capacitação para atuar com um aluno surdo-autista, o que gerou novo desafio e vários questionamentos e dúvidas sobre as estratégias pedagógicas e metodologias de ensino a serem realizadas durante a mediação e contribuir com o desenvolvimento do aluno.

O planejamento inicial era realizar a mediação dentro do ambiente escolar juntocom a professora titular e os outros alunos. Em 2020, contudo, a educação, em âmbito nacional brasileiro e mundial, sofreu uma mudança repentina por causa do COVID-19, levando à suspensão das aulas.

Art. 4º - De forma excepcional, com o único objetivo de resguardar o interesse da coletividade na prevenção do contágio e no combate da propagação do coronavírus, (COVID-19), determino a suspensão, pelo prazo de 15 (quinze) dias, das seguintes atividades: (...)

VI - das aulas, sem prejuízo da manutenção do calendário recomendado pelo Ministério da Educação, nas unidades da rede pública e privada de ensino, inclusive nas unidades de ensino superior, sendo certo, que o Secretário de Estado de

4 O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (MINSÁUDE-LINHAS DE CUIDADOS, 2022)

Educação e o Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação deverão expedir em 48 (quarenta e oito horas) ato infralegal para regulamentar as medidas de que tratam o presente Decreto; (BRASIL, 2020)

Tendo em vista a gravidade da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas, sendo executadas de modo remoto, até agosto de 2021, quando começou a retomada das aulas presenciais.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, homologo o Parecer CNE/CP nº 19/2020, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CP/CNE, que definiu as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, consoante o Projeto de Resolução a ele anexo, conforme consta do Processo nº 23001.000334/2020-21. (BRASIL, DOU⁵. 2020).

Diante do cenário de pandemia, o contato direto com o aluno em sala de aula durou apenas um mês (12/02/2020 até 12/03/2020) e foi interrompido por um longo período. O mundo todo começou a viver um dos períodos mais difíceis com a pandemia causada pelo Coronavírus. Mesmo não havendo um anúncio de *lockdown* diretamente para o Brasil, as medidas adotadas e orientações para evitar o avanço do vírus levaram as pessoas ao isolamento social em suas casas, evitando, ao máximo, contato até com seus familiares, para não propagar a contaminação pelo vírus.

5 Diário Oficial da União.

Em consequência, as escolas foram fechadas e os profissionais de ensino começaram a enfrentar um novo desafio, o de manter as aulas através de outra modalidade, a virtual. Um dos grandes aliados desses profissionais, já utilizado frequentemente pelos alunos, foi a tecnologia digital, que serviu como um apoio e revelou muitas dificuldades e desafios ao ensino remoto entre os quais se destacam:

- A importância da *internet* no processo de educação de pessoas com surdez, ao possibilitar uso de recursos para trabalhar o visual - a primeira dificuldade na realidade de ensino remoto foi o fato de que alguns alunos e pais não tinham como acessar a internet.
- A falta de conhecimento e de uso da Libras por parte dos pais - dificultou a compreensão das atividades, levando os educadores a legendar e dublar os vídeos, além do planejamento das atividades e filmagens, impossibilitando, dessa forma, a mediação para auxiliar no ensino dos sinais corretamente.
- Problemas de saúde, de ordem emocional e psicológica, que afetaram pais e responsáveis, como a contaminação pelo COVID-19 e ansiedades deles e dos filhos. Essas questões dificultaram articular e mesmo encontrar a forma correta de transmitir o que estava sendo ensinado para seus filhos, nesse caso, o fato de terem acesso à internet e saberem Libras não supriu a necessidade dos alunos.

Contextualização.

Com apenas quatro semanas de aulas presenciais com esse aluno, ainda não havia tempo suficiente para conhecê-lo e ele interagir e conhecer a professora, aparentemente não havia nenhum vínculo que pudesse contribuir com o processo de ensino e, devido à pandemia, a mesma teria que criar aulas para serem mediadas pelo computador. Um dos questionamentos que impulsionaram esta pesquisa foi: “Como desenvolver um trabalho com um aluno surdo-autista que ainda não se comunica em Libras e nem em português escrito?”.

A falta de resposta para a pergunta levou muitos professores que se encontravam na mesma situação a compartilharem a sensação de angústia e de busca por melhores metodologias para atender o aluno, pois era tudo novo: escola, professores, alunos e responsáveis.

No meio de todos esses dilemas, deu-se início à preparação de atividades, de acordo com os temas propostos pela professora regente para o aluno mediado e foi um desafio imenso criar atividades que ele pudesse executar sozinho. Seus pais, com todos os desafios aparentes, tentavam fazer o que lhes era possível. Em um ato de inocência e ingenuidade, a professora mediadora achava que tudo que estava sendo feito seria de fácil execução, entretanto, foi um processo árduo, que precisava respeitar as circunstâncias da situação.

Decorrido um ano de pandemia, começaram as aplicações das primeiras vacinas no Brasil e, conseqüentemente, as pessoas se sentiam mais protegidas e confortáveis para sair de casa, diminuindo as restrições; a vida profissional buscava retomar o ritmo da normalidade e as igrejas puderam funcionar com todas as medidas de segurança. Um pouco antes da desvinculação com a instituição de ensino, por conta do encerramento do contrato, a professora e a família do aluno começaram a ter contatos na igreja para que ele pudesse ter um acompanhamento educacional mais de perto.

Partindo dessa contextualização, este artigo busca contribuir com os estudos e pesquisas educacionais de

criança surda-autista, a partir de um relato de experiência com uma criança surdo-autista. Mais especificamente, trata-se da apresentação de uma pesquisa-ação, fora do ambiente escolar, descobrindo que a tecnologia (computadores) com essa criança não supriu suas necessidades educacionais básicas.

O aluno surdo no contexto escolar.

A surdez não é uma condição recente, a humanidade sempre teve pessoas surdas em meio à sociedade, senso a diferença a visão social dos ouvintes em relação a esses sujeitos, pois o período histórico, a localização geográfica e a cultura local influenciavam e influenciam o modo como às pessoas surdas eram/são vistas. Essa diferença, por exemplo, pode ser observada em determinadas civilizações do Egito e da Pérsia, onde:

(...) os surdos eram honrados, pois acreditava-se que eram pessoas privilegiadas, enviadas pelos deuses. Pensava-se dessa forma, pois viviam em silêncio, então talvez tinham poderes de conversar secretamente com os deuses. Isso fazia com que os surdos fossem respeitados, estimados e até mesmo venerados. Entretanto, ainda assim eles eram privados da vida social, já que eram mantidos acomodados não precisavam ser instruídos, por serem pessoas especiais. (ROEPKE; MACIEL; OLIVEIRA, 2017, p. 11).

Na Grécia, antes de Cristo, havia uma visão negativa sobre a surdez, influenciada por grandes filósofos. Segundo Lourenço e Barani (201, p.1), Aristóteles, em 384 a.C, reforçou essa visão negativa dizendo que “[...] de todas as sensações, é a audição que contribui mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão’. Ele achava absurda a intenção de ensinar o surdo a falar”.

Esses acontecimentos históricos influenciaram na diversidade de definições sobre a surdez, podendo variar de acordo com a área teórica como, por exemplo, em teorias médicas, com uma perspectiva biológica, que difere das manifestações artísticas, com uma perspectiva socioantropológica. Neste artigo, adota-se a definição socioantropológica da surdez, de acordo com Abreu (2020, p. 711), ao considerar que “A abordagem histórica e cultural compreende a construção do humano como processo no qual as transformações ocorrem na unidade; Humana.” e no que se encontra registrado no Decreto de Libras, Decreto nº 5.626/2005: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (DB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.” (BRASIL, 2005). Ou seja, a surdez é vista como um comprometimento físico do sistema sensorial auditivo e não como uma disfunção cognitiva.

Sabe-se que alunos surdos brasileiros têm enfrentado um grande desafio, por causa de acontecimentos marcantes que ainda refletem em sua vida social e acadêmica. A maior dificuldade dos alunos surdos é ter acesso a sua língua, Libras⁶, poder usá-la e aprender através dela, como assegura a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no Artigo 28, Inciso IV, onde se estabelece que a escola deva disponibilizar a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;” (BRASIL, 2015).

Há que se ressaltar que muitos professores pensam que esses alunos precisam comunicar-se através da leitura labial, por oralização e português escrito como primeira língua como se isso resolvesse adequadamente todas as demandas para seu desenvolvimento. Esse pensamento surge pela falta de conhecimento dos profissionais sobre essa comunidade, pois, antes de se inicializar a inclusão desses alu-

6 Língua Brasileira de Sinais

nos nos espaços acadêmicos, não houve uma preparação e conscientização que instruísem os docentes atuantes, sobre suas características identitárias, culturais e linguísticas, com metodologias específicas de ensino a esse aprendiz.

A escola precisa enfrentar um novo desafio, aprendendo a se adaptar e se transformar para conseguir proporcionar um ensino adequado aos alunos incluídos. A inclusão, aqui, do aluno com surdez, se dá em aprender uma nova língua e cultura e não impor a língua oral e a cultura majoritária do país, apagando por completo sua identidade. A inclusão deve se iniciar fora do ambiente escolar, ensinando a Libras aos pais, pois a maioria das crianças nasce em famílias ouvintes que não utilizam a língua de sinais (QUADROS, 2017). É importante, portanto, conscientizar os familiares sobre a aceitação das diferenças culturais e linguísticas, de modo que o aluno possa aprender e se desenvolver, a partir do respeito às suas especificidades, o que influencia significativamente no processo de aprendizado acadêmico.

Entendemos que a escola tem muitos caminhos a serem percorridos, porém, todas as vezes que esse ambiente educacional conseguir olhar para seus alunos, com um olhar de desenvolvimento intelectual em construção, esses desafios se tornarão em conquistas prazerosas. Bianchi (2017), ao se reportar à pesquisa de Mantoan (2006), destaca que a escola justa não pode se resumir a uma escola igualitária, uma vez que ninguém consegue ser igual em tudo. A pesquisadora ressalta que:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática, e rompe barreiras, sendo assim provoca uma verdadeira crise de identidade institucional, dos professores e dos alunos, que por sua vez na escola inclusiva é um sujeito que não possui uma identidade fixada em modelos ideais e permanentes. (BIANCHI, 2017, p.36).

Como veremos no próximo tópico, o desafio é incluir alunos autistas e preservar seu direito à educação,

socialização, garantindo-lhes todos os direitos de um ser humano e não pode ser diferente com o aluno surdo. Mesmo utilizando uma língua gesto-visual e sendo de uma cultura fortemente ligada ao visual, esse aluno faz parte do mesmo grupo de pessoas ouvintes, tendo todos os direitos garantidos por Lei para o mais pleno desenvolvimento.

Não se pode considerar normal que esse aluno seja integrado em uma escolaouvintista e esperar que ele mesmo encontre maneiras para quebrar a barreira da comunicação. Existem muitos alunos inseridos nas escolas onde a maioria das pessoas são ouvintes e esses alunos ficam isolados em seu próprio mundo, sem se socializar com as outras pessoas devido à falta de comunicação, prejudicando esse discente no seu aprendizado e na sua socialização.

Inclusão do aluno autista nas escolas.

O autismo tem ocupado lugar em questionamentos e reflexões por parte de familiares, pesquisadores, médicos e educadores. Mesmo tendo registros relacionados a uma nova síndrome na Psiquiatria infantil, denominado posteriormente de autismo, desde adécada de 1940, ainda é difícil conceituar o termo devido às diferenças entre concepções teóricas, de acordo com a área de estudo. O autismo pode ser explicado da seguinte maneira.

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (Minsaúde-linhas de cuidados, 2022)

Muitas escolas não têm as adequações necessárias para o desenvolvimento do aluno autista e, quando ele chega

ao ambiente escolar, muitas vezes se depara com uma reação de espanto por não saberem como lidar com ele, mesmo com vigência de leis como a LBI (BRASIL, 2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/BRASIL, 1996; 2021), descrevendo diversas áreas que a escola e os educadores precisam desenvolver. Dessa forma, crianças autistas entram nas escolas regulares amparadas pela LBI, sendo, muitas vezes, referenciadas como crianças incluídas.

Vale ressaltar que escolas devem estar preparadas para receber todas as crianças, incluindo as que demandam cuidados e atenção especiais, mas o cenário atual parece estar longe disso por diversas razões. A Declaração de Salamanca estabelece que:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. (SALAMANCA, 1994).

Diante do exposto, esses alunos precisam do apoio de outros profissionais além do docente, incluindo mediadores e professores da sala de recursos, para contribuir com sua integração no ambiente escolar. Há escolas que recebem esses discentes com receio, por não saberem lidar com eles, professores em dilemas, pois precisam ensinar, ao mesmo tempo, os alunos regulares (que não possuem especificidades), os neuróticos e os alunos com deficiência.

Com esse novo público-alvo dentro do ambiente escolar, faz-se necessária a reestruturação da escola e investimento na formação inicial e continuada de seus profissionais para que o ambiente possa servir de aprendizado, seguindo os princípios de “(...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (BRASIL, 1996, Art.3º). Sendo assim, referente ao aluno incluído, é importante a contratação de profissionais que trabalhem em prol da inclusão e

do desenvolvimento desses alunos na escola, como preza a LBI, em seu Art. 28, sobre a necessidade de “XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (...) XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;” (BRASIL,2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional também menciona esses profissionais que colaboram com a inclusão, no parágrafo que trata da Educação Especial, em seu Capítulo V, Artigo 58.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59, inciso III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (LEINº 9.394/BRASIL, 1996).

A inclusão se tornou uma palavra de inovação na vida de muitos e os desafios constantes na vida de outros ou até de medo e repulsa. Tudo porque as escolas nunca foram preparadas adequadamente para receber esse novo desafio. Quando se viram obrigadas a matricular os alunos com suas especificidades as quais eles desconheciam, viram-se totalmente perdidas diante desse novo projeto. Sobre isso, Bianchi (2017, p.30) considera que:

A adoção do discurso em prol da inclusão foi influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas quando se fala em educação o grande marco é sem dúvida a Constituição Federal

de 1988, ao estabelecer em sua redação a educação como “um direito de todos”.

Complementa a pesquisadora que:

Para que se cumpra esta proposta, existem no Brasil diversos documentos oficiais que regem e norteiam o funcionamento de adaptações e adequações para promover a inclusão escolar, dentre os quais é válido mencionar a Resolução nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, representa um avanço quanto à essa universalização do ensino e incumbindo a escola de adaptar-se às necessidades dos alunos como pode ser percebido a partir da seguinte recomendação do artigo 2º aput. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BIANCHI, 2017, p. 31).

Com o direito à inclusão assegurada constitucionalmente, o aluno autista passou a frequentar as escolas regulares contaminadas por vários mitos e rótulos transmitidos por gerações, tais como:

- *Todas as pessoas com autismo ficam isoladas em seu mundo, fazendo as estereotípias (movimentos repetitivos) constantemente, como se balançar para frente e para trás ou sacudir as mãos - na realidade, nem todas as pessoas com o transtorno apresentam esses movimentos.*
- *Pessoas com autismo nunca interagem com outras pessoas e não falam - ainda se acredita que interagir é utilizar, como meio de comunicação, uma língua oral. O que real-*

mente acontece é que as pessoas não sabem como se comunicar quando o sujeito é não verbal ou quando o sujeito é verbal e apresenta alguma característica que não se enquadra no modo de comunicação majoritário como, por exemplo, olhar nos olhos ou responder rapidamente mostrando que está atento ao diálogo.

- *Pessoas com autismo sempre precisaram de ajuda, não conseguem fazer nada sozinhas* – o pensamento capacitista da sociedade implica a dependência da pessoa com TEA. É preciso ensinar e acreditar na capacidade de desenvolvimento desde criança, como pessoas independentes e autônomas, capazes de pedir ajuda se necessário.

Ferraz (2021) também faz referência sobre esses mitos que se espalham pela sociedade e que precisam urgentemente ser desmitificados, para que toda criança especial, autista ou não, possa viver no meio da sociedade, sem tantas barreiras.

A inclusão veio para quebrar paradigmas e apoiar esses e outros alunos em convivência na sociedade em seus direitos, como pessoas que ensinam e aprendem. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço consciente de que recursos físicos e humanos que ali se encontram precisam estar preparados ou buscando se preparar para trabalharem com essas crianças. Receber um aluno autista na escola implica conduzi-lo ao seu desenvolvimento social e cognitivo. Bianchi (2017, p.33), citando Cunha (2009), considera que:

O aluno autista não está incluído se não for agente de sua aprendizagem, é necessário que o planejamento docente privilegie atividades que estimulem o desenvolvimento da autonomia da

criança, já que não basta que a escola esteja equipada de recursos didáticos materiais, se não houver planejamento didático para utilizá-lo com objetivos a fim de se alcançar uma nova perspectiva da atuação docente.

Há que se ressaltar que muitas dessas crianças, não todas, necessitarão de outros profissionais para sua inclusão, além do professor titular, para que seu desenvolvimento não seja comprometido, incluindo o professor da Sala de Recursos ou o Professor-Mediador ou o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Aquelas crianças que possuem grau de autismo severo ou ainda não desenvolveram sua autonomia precisam de alguém mais próximo constantemente para mediar a interação no meio escolar. Vasconcellos e Dutra (2018, p. 4) explicam que “Cabe ao mediador acompanhar a criança em todos os ambientes da escola, desde a entrada da criança em sala, as aulas, e a saída, priorizando sempre o seu desenvolvimento integral”.

Incluir não é somente buscar meios para que todos os alunos sejam atendidos o tempo todo; é, antes disso, criar formas para que os professores não permaneçam sobrecarregados e não desistam da sua profissão. Além disso, é importante ter outros profissionais que ajudem o mediador a exercê-la da melhor maneira possível auxiliando-os e a seus alunos.

Mediação de um aluno específico (e não especial).

A mediação é um acontecimento muito valioso na vida de um aluno que precisa dessa intervenção para o seu desenvolvimento social e cognitivo. Porém, essa profissão

ainda não é reconhecida em lei, apesar de já existir um projeto na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ/Lei 3970/2018). Mesmo antes da regulamentação profissional, o profissional mediador já estava atuante em muitas escolas.

Atualmente, nas escolas, há vários profissionais, como os citados anteriormente, que auxiliam no desenvolvimento das crianças com necessidades específicas, como exemplo, os intérpretes e instrutores de Libras, que atendem especificamente os alunos surdos, pois são profissionais especializados para esse grupo. Os alunos com TEA, como já

foi dito, também possuem suas necessidades específicas e precisam ter o acompanhamento de um profissional especializado para o atendimento. A Lei 12.764, artigo 3º inciso IV, parágrafo único (BRASIL, 2012), deixa explícito que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado”.

Segundo Vasconcellos e Dutra (2018, p. 4), “O mediador escolar é geralmente um estudante de Psicologia ou Pedagogia em formação (ou, em alguns casos, já formado), que realiza cursos relacionados à educação inclusiva e à mediação, além de realizar as intervenções com a criança dentro da sala de aula.” Sendo assim, o mediador é um investigador em constante busca por saber sobre todo o conhecimento desse aluno e o estimula a se desenvolver em suas demandas. As autoras, citando Mousinho e colaboradores (2010, s/p), complementam:

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favore-

cendo o desenvolvimento. A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação.

O mediador enfrenta dificuldades previamente conhecidas e novas que surgem de acordo com o contato direto com o aluno e/ou ambiente. Mediar um aluno que possui uma especificidade única, como o TEA, já é um grande desafio e mediar um aluno que possui duas características distintas, como surdez e autismo, pode ser algo totalmente inovador e desafiador.

A mediação de uma criança autista que possui uma sensibilidade ao toque e dificuldade de interação, entre outras características, é um trabalho diário e constante que evolui gradativamente, assim como ocorre com a criança surda que necessita de um intérprete, pois sua língua é minoritária e muitos à sua volta encontram dificuldade para manter uma comunicação de qualidade.

O mediador de um surdo-autista, surdocegueira, de crianças com Síndrome de Down, ou espectro autista, entre outros, tem desafios multiplicados no seu dia-a-dia, pois esse profissional precisa fazer com que essas crianças se sintam, de fato, incluídas nas escolas, tenham uma vida social e aprendam as temáticas trabalhadas em sala de aula. Esse professor precisa encontrar formas de superar barreiras para que novos conhecimentos atinjam esses alunos, como uma ponte para a independência dessas crianças.

Relato de experiência.

Pensando em todos esses dilemas e analisando a atuação da autora da pesquisa como professora-mediadora, foi realizada uma pesquisa-ação e uma pesquisa participante, pautando-se em Gil (2002, p.55), defensor da ideia de que

a pesquisa participante assim como a pesquisa ação caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Há autores que empregam as duas expressões como sinônimas, pois o pesquisador participa diretamente com o pesquisado. Este trabalho retrata, portanto, as experiências de uma professora-mediadora com um aluno no seu desenvolvimento social e cognitivo e na sua identidade linguística, pois sua língua ainda não está constituída.

Com relação ao recorte temporal e local, a pesquisa durou dois anos (2020 a 2022) e teve início com o contrato temporário do INES, estendendo-se para uma atuação particular que continua em andamento. Mesmo com o término do contrato, esse aluno continuou suas atividades com a professora em uma sala de aula da Igreja Metodista, em Copacabana, no Rio de Janeiro.

O percurso metodológico – etapas da prática docente.

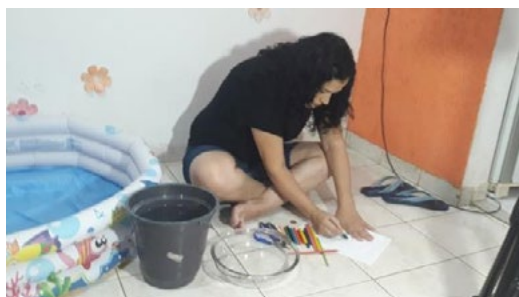
Recepção do aluno⁷ pela professora titular e pela professora mediadora – o aluno tinha 6 anos de idade e estava matriculado na turma EI-5 (Educação Infantil, sala 5) do Setor de Educação Infantil (SEDIN), sendo essa turma a última do setor. Esse aluno chegou sem que a professora mediadora visse o laudo, pois ainda estava acontecendo o processo de transferência de um setor para o outro. A informação repassada até aquele momento era de que se tratava de um aluno surdo e autista, muito carinhoso e que ainda não sabia se comunicar em língua de sinais.

Foi possível manter contato com ele por quatro

⁷ Esta pesquisa tem como objetivo apresentar um relato de experiência realizada em uma pesquisa-ação, com um aluno surdo-autista, que não terá sua identidade revelada. Os pais do aluno concordaram com a presente pesquisa e assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

semanas, antes das medidas de isolamento social estabelecidas pelos órgãos oficiais de ensino e saúde, por conta da pandemia causada pelo SARS-COV19. Diante da nova realidade, os professores se organizaram para enviar, de alguma forma, atividades para seus alunos. No primeiro momento, foram aulas assíncronas, em vídeos gravados com sugestões de atividades para serem feitas pelos filhos juntamente com seus familiares. Gravação de vídeos caseiros, em Libras, com legenda e dublagem em português, de forma que ouvintes e surdos fossem contemplados. A orientação pedagógica deliberou que não se abordariam conteúdos pedagógicos para que os pais não se sentissem impossibilitados de participarem desse processo. Todos os professores do Departamento produziram materiais sobre temas distintos e um deles foi *Os quatro elementos*. As propostas de atividades levaram em consideração o uso de materiais que os pais pudessem ter em casa e realizar sem dificuldades. As figuras a seguir mostram uma atividade sobre o tema, *Os quatro elementos*.

Figura 01: desenhando uma flor



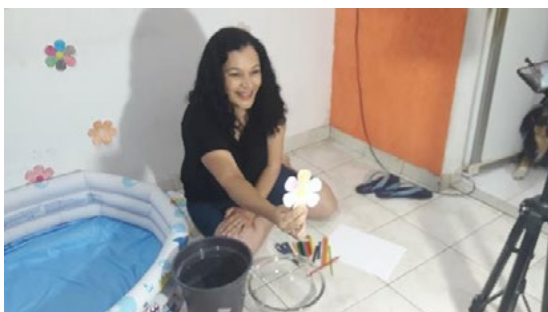
Fonte: arquivo pessoal

Figura 02: desenho pronto



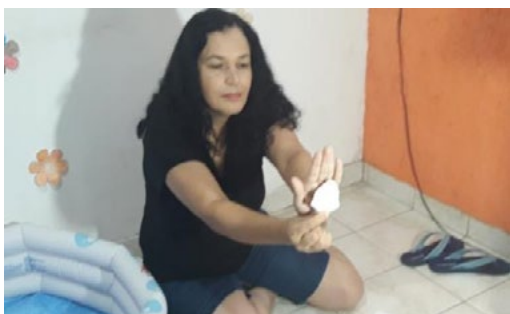
Fonte: arquivo pessoal

Figura 03: a flor recortada



Fonte: arquivo pessoal

Figura 04: flor dobrada



Fonte: arquivo pessoal

Figura 05: flor na água**Fonte:** arquivo pessoal**Figura 06:** flor aberta**Fonte:** arquivo pessoal

Como mostram as fotos, para essa atividade foi utilizado o elemento água e os materiais papel, lápis de cor, tesoura, uma piscina, um pirex de vidro (caso a família não tivesse uma piscina, poderia usar qualquer vasilha), tripé, câmera de dois celulares e um balde com água para encher tanto a piscina como o pirex.

A construção da flor passou pelo seguinte processo: desenho, pintura, recorte, dobra e inserção na piscina e no pirex. Assim, a flor molhada abria lentamente dando a impressão de que estava desabrochando. Com o intuito de mostrar aos acompanhantes dos alunos a viabilidade de feitura desse material, foi utilizado o espaço da casa (sala) da autora, com o acompanhamento do marido e das filhas, para que tudo ficasse o mais nítido possível.

A motivação para a criação dessa atividade deu-se porque o aluno gosta de brincar com água e pintar e a atividade foi pensada também para trabalhar sua coordenação motora, a concentração e o prazer em fazer algo de que ele mais gostava dentro do tema escolhido. Essa atividade acabou sendo reproduzida em um e-book publicado pelo INES,

intitulado *Vocês daí, nós daqui e o INES entre nós*.

Depois dessa experiência, foram criadas atividades em Word e postadas na sala de aula virtual (Gloogle classroom), para impressão e realização em suas casas. Os responsáveis eram solicitados a tirar fotos, enviar pela mesma plataforma mostrando a produção do aluno e podiam relatar na plataforma o desenvolvimento do aluno, assim como suas dúvidas.

Figura 7: atividades enviadas pelos professores 2020.



Fonte: retirada pela família⁸ arquivo pessoal

1. Com o tempo, foram identificadas dificuldades de muitos familiares para ajudar na realização das tarefas, causadas por problemas como ansiedade dos alunos, falta de compreensão do conteúdo, mau funcionamento da *internet* ou limitação no uso da plataforma. No caso do aluno relatado neste trabalho, ele não conseguia fazer todas as atividades em casa, diante das dificuldades dos pais de fazerem junto com ele e do aumento de sua ansiedade.
2. *As práticas pedagógicas com o aluno surdo-audista: experiências e descobertas após isolamento social.* O tempo de duração da pandemia se prolongou, dificultando muito o aprendizado dos alunos. O isolamento foi mais forte do

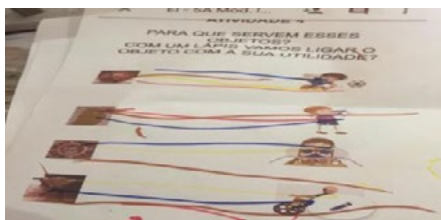
⁸ A família autorizou a divulgação da pesquisa e dos dados referentes ao aluno. Houve assinatura de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

que as tecnologias e estratégias para alcançar as suas necessidades de aprendizagem. Com a flexibilização do isolamento social, os pais solicitaram ajuda da mediadora para que o filho pudesse fazer as atividades, pois, dentro de casa, ele não estava conseguindo. Diante da resposta positiva ao convite, passaram a levar o filho até a igreja juntamente com as atividades da plataforma.

No primeiro encontro após o período de distanciamento social, a professora- mediadora chegou perto do aluno que não via há muito tempo e pensou que seria difícil a interação. Ao cumprimentá-lo ele não quis falar com ela: ele usava uma máscara *faceshield*, de rosto inteiro, feita de plástico transparente que possibilitava ver seu rosto; a professora mediadora usava uma máscara que cobria metade do rosto. Quando a mediadora abaixou um pouco sua máscara de pano e, assim que ele a viu deu um sorriso lindo demonstrando que a reconhecia.

Foram para uma sala que estava preparada para ele, os pais entregaram todas as atividades que estavam na plataforma elaboradas pela própria mediadora e por professores de outras disciplinas (Artes, Educação Física, Libras). De imediato, ela percebeu como eram difíceis, apesar de ter achado sem complexidade, como se pode ver na Figura 08.

Figura 8: Imagem da sala do Google Classroom (13/04/2021)



Fonte: arquivo pessoal

A proposta da atividade foi montada em uma folha vertical, contendo fotos tiradas dos objetos que ele usava em sua casa e que ele conhecia, com o objetivo de traçar uma linha até a imagem onde relatava o que se fazia com o objeto. O aluno teve dificuldade de executar o comando, que não fazia sentido para ele, pois a Língua Portuguesa usada para o comando não lhe significava nada, não lhe fazia sentido e, mesmo que fosse traduzida para Libras, também não faria nenhum efeito, porque sua língua está em construção.

Na verdade, ele ainda não tinha conhecimentos prévios que o ajudassem a executar aquele tipo de exercício. Sobre conhecimento prévio do aluno, Fernanda Morais e Osilene Cruz (2020, p.205) relatam que:

Tradicionalmente, observamos que o professor, ao elaborar uma atividade, pode torná-la artificial, se ela não representar uma ação do mundo real, pois, pedagogicamente, o uso da língua nessa atividade pode não refletir uma situação de sua prática comunicativa real. É importante que os aprendizes tenham consciência sobre os objetivos de cada tarefa, de modo a produzirem os resultados, sem que sejam puramente linguísticos e estruturais.

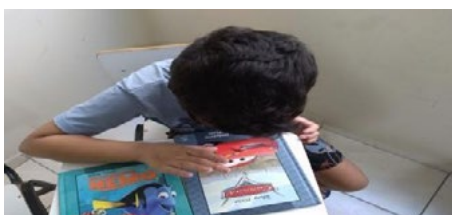
Todo esforço é válido, porque, como Morais e Cruz ressaltam (2020, p. 208), assim como acontece no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa a um estrangeiro, o ensino de uma L2 para o aprendiz surdo requer metodologias e estratégias específicas, as quais serão descobertas mediante contato com os alunos, que podem responder de forma satisfatória.

1. Término do contrato de trabalho na Instituição e a continuidade de encontros com o aluno - o contrato de trabalho docente na instituição terminou em fevereiro de 2022, todavia o acompanhamento do aluno prosseguiu, buscando auxiliar no seu desenvolvimento.

A nova fase passou por muitas descobertas, repletas de avanços edesafios, apresentados a seguir.

- *Mais experiências e práticas do que somente cumprimento de atividades* – As observações presenciais revelaram que era necessário o conhecimento mútuo. Então, a professora-mediadora passou deixá-lo mais tempo livre na sala para descobrir do que ele gostava naquele ambiente, até que um dia percebeu seu interesse por um livro do *Relâmpago Mcqueen* (Disney Pixar, 2010).

Figura 9: momento de leitura do livro preferido



Fonte: Arquivo pessoal

Segundo Harder, Gracherki, Piczarka (2020), citando Orrú (2009, p.10):

O professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo com proporcionamento e o favorecimento da inter-relação (encontro-confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de mediação, o saber do aluno enquanto sujeito ativo é muito importante na sua formação do seu conhecimento.

Foi pedido ao esposo da professora-mediadora, também formado em Pedagogia pelo INES, que imprimisse o carro completo em uma folha maior e em outra folha separada fosse ampliada e impressa a roda do carro, pois sabia do

seu interesse pelo item. Assim foi feito e as imagens foram coladas em um quadro para ver se ele perceberia. Ao ver as imagens, ficou muito feliz, porém a que mais chamou sua atenção foi a imagem da roda. Deixamos brincar livremente com aquela folha por um tempo e assim começaram a criar uma conexão, usando os interesses do aluno.

Percepção de ações de que ele gostava, ou não, de fazer na hora das atividades:

Expressões e características	Sim/não
Brincar com massinhas e pintar com tinta guache	Sim
Pintar com giz de cera e lápis de cor sem dificuldade	Sim
Levar até o objeto desejado todas as vezes que quer algo	Sim
Comunicar-se diretamente em Libras,	Não
Compreender a professora quando fala com ele	Sim
Usar o <i>faceshield</i> sem resistência.	Sim
Aceitar qualquer ato de carinho no início da interação	Não
Receber carinho sem muita resistência após a interação	Sim
Demonstrar felicidade sempre que se reencontram	Sim
Demonstrar sinais quando não quer fazer as atividades - pega a mochila para ir embora ou começa a chorar	Sim
Pegar a mochila quando quer ir embora	Sim
Conhecer e reconhecer mais alguns sinais de Libras após a interação	Sim
Atender comandos, por exemplo, momento de fazer atividades ou lanchar	Sim

Criação de rotina – dentro da criada, conforme quadro abaixo, o aluno foi mostrando atitudes de carinho e passou a se aproximar mais socialmente, o que se comprovou após encontros com o esposo da professora, sempre que participava das brincadeiras e na hora de fazer as atividades.

Quadro de rotina, no início.

Chegada	Atividades da escola	Lanche	Atividades extras	Saída
10h15min	10h20min até 10h30min	10h30min até 10h40min	10h40min até 11h15min	11h15min

Fonte: a pesquisadora

No início das atividades, não havia quase nenhuma conexão social, pois ele não aceitava muito. A sala era dividida em lugares para a realização de cada etapa do cronograma, ou seja, a atividade da escola era feita em um espaço da sala, o lanche em outro e a brincadeira no meio da sala. Inicialmente, ele era conduzido até cada um dos espaços definidos para fazer o que estava proposto. Passaram-se alguns meses e, aos poucos, ele não foi mais levado até os espaços, mas sim se dirigia sozinho e com autonomia.

Quando ele se encontrava de costas para professora, ela fazia o sinal dele no seu rosto e logo ele se virava e olhava, então era pedido que fizesse a atividade que estava na mesa, ele se dirigia ao local pré-estabelecido e fazia a atividade com ajuda. Assim sucedeu em tudo que era pedido. A experiência foi proveitosa, pois os pais e a professora perceberam que o aluno surdo-autista estava começando a se familiarizar e a entender melhor a Libras.

Progressos do aluno surdo-autista.

Atividade com massinha areosa – inicialmente, não gostava de fazer; mas, observou o esposo da professora-mediadora brincando e foi fazer junto, depois só brincava com ela se o esposo estivesse acompanhando.

Figura 10: Atividade sensorial 2020 a 2022



Fonte: arquivo pessoal.

Convite para brincar: O aluno passou a interagir e fazer atividades e brincadeiras com o esposo da professora-mediadora, profissional graduado em pedagogia pelo INES.

Figura 11: brincando no quadro



Fonte: arquivo pessoal

Figura 12: Brincando de massinha



Fonte: arquivo pessoal

Expressão de afeto e carinho ao encontrar a professora com os cabelos escovados

Figura 13: atividade com argila e carinho



Fonte: arquivo pessoal

Figura 14: troca de afetos



Fonte: arquivo pessoal

- *Expressão de risos*, após brincadeiras e danças.
- *Ampliação do tempo e do número de atividades em sala de aula de uma para duas horas*: mantiveram-se as mesmas atividades de pintura, que envolvem coordenação motora, e ampliaram-se atividades de conhecimento em Libras como os sinais de cores, frutas etc...
- *Demonstração de preferência* por atividades de pintura com tinta guache e desinteresse por atividades com linhas (balança a cabeça mostrando que não, mas depois faz).
- *Percepção de que a professora emite som vocal* ao colocar a mão no pescoço – exemplo: toda vez que grita, e põe a mão no pescoço, ele se encolhe todo e ri e outras vezes não quer colocar a mão, somente se encolhe e ri.

No ano de 2021 e início do ano de 2022, foram registrados esses progressos. No final do ano de 2021, pararam as atividades no mês de dezembro e voltaram em fevereiro, com uma demonstração de carinho muito inesperada. No momento em que fazia os exercícios, ele, de repente, olhou para as mãos da professora que estava em cima da mesa e beijou-a. Em princípio, ela achou que tinha entendido errado, uma vez que não foi pedido isso, apesar de sempre beijá-lo. Então ela resolveu pedir a ele depois de um tempo ganhou três beijos, ações que geraram grande comoção (foto 14 acima).

Quadro de horário em 2022.

Chegada	Atividades da escola	Lanche	Atividades extras	Saída
10h15min	10h20min até 11h, exceto o dia em que esteja irritado	11h	Massinha Jogos e brincadeiras até 12h	12h

Muitas atividades foram feitas até aqui com êxito, como se pode verificar por meio das fotos de atividades. Alguns registros revelam aquelas atividades em que o aluno surdo-autista tem um nível de dificuldade maior e habilidade de leitura e produção textual.

Figura 15: jogo da memória com fotos da família.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 16: (ligar a imagem dos parentes ao sinal correspondente)



Fonte: arquivo pessoal

Na atividade da Figura 15, ele precisava achar o par referente ao seu familiar. No início foi difícil ele entender o comando, mas com o tempo ele fazia isso facilmente. Na Figura 16, ele precisava traçar uma linha dos seus familiares ao sinal de cada um, essa atividade ainda precisa de muita atenção, pois é preciso fazer o sinal com seus movimentos corretos, para ele observar e depois identificar a imagem relacionada no papel; então, poderá executar o comando. Essa atividade no momento está sendo reavaliada, pois não houve o resultado esperado, que é o aluno reconhecer a imagem dos familiares e seus respectivos sinais.

Figura 17: aprendendo a letra l em L2



Fonte: pessoal

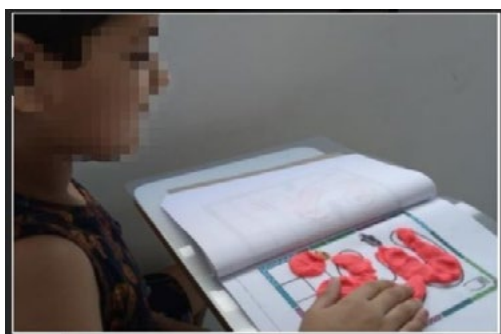
Figura 18: Pintando o sinal do INES em Libras e tentando fazer.



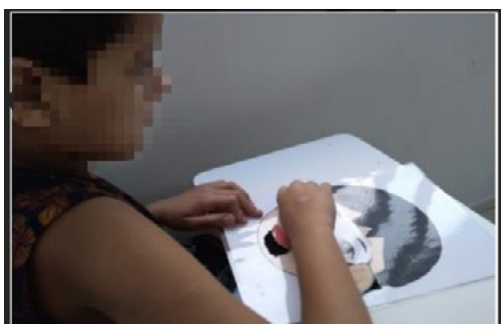
Fonte: pessoal

Na Figura 17, o objetivo da atividade é começar a escrever as vogais, mas ainda ele não consegue fazer esse reconhecimento da letra e, também, nem de fazer a grafia dela sozinho. Na Figura 18, o objetivo é aprender o sinal da escola que frequenta, aqui ele está tentando fazer. Vale ressaltar que esses sinais que estão sendo ensinados ainda não apresentaram resultado como esperado. Não houve uma resposta dele de reproduzir algum sinal com firmeza onde se observa uma tentativa de comunicação partindo dele, apesar de já observar que ele reconhece muitos dos sinais que se faz para ele, por exemplo: estudar, comer, brincar, saudade etc...

Figura 19: Números com massinha



Fonte: arquivo pessoal

Figura 20: aprendendo sobre o corpo.

Fonte: arquivo pessoal

Na imagem 19, o objetivo da professora é que ele aprenda a fazer o contorno do número 3 com massinha. Essa atividade, apesar de parecer muito fácil, para ele exigiu muita concentração e tiveram que fazer mais de uma vez e ele não gostou muito. Mesmo assim, foi possível que a tarefa fosse executada e com os outros números ele aceitou fazer com mais facilidade. Na figura 20, o objetivo era trabalhar o corpo humano, ele teve que colocar os olhos, nariz e boca nos seus lugares certos, não tiveram nenhum problema porque ele já trabalha isso há muito tempo, em casa e na escola. Vale ressaltar que, quando fazem essa atividade mais de uma vez, ele rejeita, colocando as peças nos lugares errado e começa a choramingar demonstrando que não quer mais executar aquela tarefa.

Considerações finais a partir da mediação.

Toda essa experiência tem sido um grande desafio desde o início. É um desafio por ter que começar a trabalhar com esse aluno, sem nunca ter conhecido um discente que apresentasse duas síndromes e, em seguida, passar por uma pandemia com ele, impulsionando a professora-mediadora ensiná-lo através de recursos tecnológicos digitais, sem um resultado positivo no primeiro momento. Com o passar do

tempo, tudo foi se adequando para os dois, descobrindo a melhor maneira de realizar cada tarefa tornou-se um prazer e uma experiência maravilhosa.

As atividades contemplavam todas as disciplinas da Educação Infantil: português, matemática, ciências, artes e educação física, mesmo longe da escola, devido ao distanciamento social previsto pelas autoridades sanitárias e escolares. O aluno demonstrou interesse de aprender, de se comunicar, além de manifestar aquilo que o agrada ou não. Essas evidências revelam que a escola é um ambiente em que ele pode aprender sua língua, onde se concentra um número maior de estudantes que utilizam sua L1 como meio de comunicação sem muitas interferências, entretanto, é preciso ressaltar que o ensinamento escolar, infelizmente, ainda se concentra muito em metodologias para alunos ouvintes, pautado em referências, estratégias e materiais pedagógicos tradicionais como livros e atividades produzidas para alunos ouvintes e não surdos, o que diremos para o surdo- autista.

Morais e Cruz (2020, p.204) relatam que a realidade do ensino tradicional para alunos surdos e surdos com outros comprometimentos evidencia que o plano de aula e o livro tradicional são materiais criados para alunos ouvintes que aprenderão o português escrito como primeira língua, não contemplam as necessidades de rotina didática do professor de aprendizes surdos, ou seja, muitas atividades se baseiam no currículo da Língua Portuguesa para alunos ouvintes sem a preocupação com a criação de materiais autênticos, bilíngues, baseados em gêneros textuais, que possam ajudar um número de alunos surdos.

Com esse aluno não foi diferente, seu processo de desenvolvimento tem sido gradativo e as aulas fora da escola almejam como o principal objetivo ensinar a Libras e a Língua Portuguesa, duas línguas que devem caminhar juntas e em articulação durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Chegamos ao final deste trabalho consciente de que todo o progresso adquirido com esse aluno não se deve so-

mente a essas aulas fora do ambiente escolar, mas a todas as pessoas que estão lutando para que o desenvolvimento dele seja o mais perfeito possível, podemos citar aqui, os pais que todos os dias o levam para escola e também buscam aprender tudo que podem junto com ele e com os profissionais, como por exemplo: os professores, a mediadora da Instituição atualmente, a Fonodióloga e outros colaboradores.

Apesar de não relatar nomes de professores que trabalharam junto com a professora-mediadora no primeiro momento na Instituição e depois online, pois não teve autorização para isso, podemos dizer que foram docentes incansáveis nesse período e que deram o seu melhor para que a educação desse aluno assim como dos outros não fossem deixadas de lado.

A busca para que ele se desenvolva cada vez mais continua sempre baseada em perspectiva bilíngue de ensino – Libras e Português escrito - e no respeito a sua singularidade de ser humano, que tem condições de se desenvolver em seu tempo e em seu contexto, desde que rodeado por pessoas e profissionais capacitados para atendê-lo com respeito e empatia e amparado por seus direitos como cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BIANCHI, R. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: Desafios e possibilidades.** 2017. Franca – SP; Universidade Estadual Paulista, 2017, 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca – SP, 2017
- FRANÇA, G., & PINHO, K. (2020). **AUTISMO:** Tecnologias e formação de professores para a escola pública. Porto Nacional – TO: i-Acadêmica (Nagô Editora), 2020.
- HARDER, B., GRACHEKI, B., & PIECZARKA, T. NOVEMBRO de 2020. A Mediação De Vygotsky Exercida Pelo Professor De Apoio De Estudantes Autista. **REVISTA CÓGNITO**, Curitiba, v.2:2 (2020), pp. 263-279 – 263-279.
- MORAIS, FERNANDA BEATRIZ CARICARI DE , & CRUZ, OSILENE MARIA SÁ. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em libras e em língua portuguesa. **Fragmentum**, (55), pp. 201–223. Santa Maria-RS, 2020. <https://doi.org/10.5902/2179219443567> (Original work published 20º de julho de 2020)
- ROEPKE Leire, Jaqueline, Maciel Custódio, Kelvin., & Oliveira, Valdecir, Reginaldo. (2017). **A Educação De Alunos Surdos Com Transtornos Do Espectroautista No Ensino Regular: Desafios E Possibilidades.** uniassevi.(2018), pp.1-254.
- VASCONCELLOS, Isabela Meirelles Martins; DUTRA, Flávia Barbosa Da Silva. **O Papel Do Mediador Escolar Na Inclusão De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista Na Educação Infantil.** V Ceduce.V Ceduce. Pp.1-12
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

SITE

ABREU, M. C. B. F. de . (2020). Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, 4(3), 711–734. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58434>>. Acesso em: 21 Jul. 2022.

Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. DO/RJ. DECRETO Nº 46.970 DE 13 MARÇO 2020. DISPÕE

SOBRE MEDIDAS TEMPORÁRIAS DE PREVENÇÃO AO CONTÁGIO E DE ENFRENTAMENTO DA PROPAGAÇÃO DECORRENTE DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19), DO REGIME DE TRABALHO DE SERVIDOR PÚBLICO E CONTRATADO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Disponível em:

<disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>>. Acesso em 23 Jun. 2022.

BRASIL. (27 de DEZEMBRO de 2012). CÂMERA DOS DEPUTADOS. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-1276427-dezembro-2012-774838_publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 28Jun. 2022.

JUSBRASIL. DOU. IMPRENSA NACIONAL. QUAL O ASSUNTO???. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/299680821/dou-secao-1-01-06-2020-pg-32>>. Acesso em 23 Jun 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso e 23 Jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 Jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 23 Jun. 2022.

BRASIL. ALERJ. DISPÕE SOBRE A PRESENÇA DO PROFESSOR ME-

DIADOR NAS SALAS DE AULA DE ENSINO BÁSICO REGULAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS (Projeto de Lei 3970/2018). Disponível em: <http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=3&url=L3N-jcHJvMTUxOS5uc2Y_vMThjMWRkNjhmOTZiZTNlNzgzMjU2Nm-VjMDAxOGQ4MzMvY2NhZjYwYjJkZDk_2NThkYzgzMjU4MjY2M-DA2N2ZjOTk/T3BlbkRvY3VtZW50#:~:text=10%20%2D%20_Ao%20professor%20mediador%2C%20al%C3%A9m,atividade>. Acesso em: 21 Jul. 2022.

CONRAD LOURENÇO, K., & BARANI, E. (2011). Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/educacao/53>>. Acesso em 23 Jun. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

FERRAZ, Rafael. MITOS E VERDADES SOBRE O AUTISMO NA VISÃO DE QUEM CONVIVE COM TEA (2021).Disponível em: <<https://jornalistainclusivo.com/mitos-e-verdades-sobre-o-autismo/>>. Acesso em: 21 Jul. 2022.

PARANÁ. (s.d.). Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Acesso em 23 de JUNHO de 2022, disponível em: https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Transtorno-do-Espectro-Autismo_TEA#:~:text=O%20transtorno%20do%20espectro%20autista,repert%C3%B3rio%20restrito%20de%20interesses%20e

Minsaúde-linhas de cuidados. (2022). Acesso em 11 de julho de 2022, disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao>

ROCHA, Amanda Santos. SURDEZ E AUTISMO: UM ESTUDO DE CASO. Monografia apresentada ao Departamento de Linguística, Por-

tuguês e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília - UnB, Nível de Especialista (Universidade de Brasília – UnB). Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15509/1/2016_AmandaSantosRocha_tcc.pdf>. Acesso em: 11 Jul. 2022.

LIRA, Marlene Lira & RIBEIRO, Tiago. (Orgs.) Vocês daí, nós daqui e o INES entre nós: proposta e ideias lúdicas para a quarentena. 1ª Edição. Rio de Janeiro-RJ. Ed. Ayeditora. (2021). Ebook, pp.1-48. Disponível em: <https://www.ayveditora.com/>>Acesso em :15/08/2022

COMPREENSÃO DO IMAGINÁRIO E DO REAL NO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA CLASSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM SURDOS E OUVINTES.

Roseane Monteiro dos Santos Adão

Aline Xavier

RESUMO: A presente unidade didática tem como objetivo desenvolver a compreensão do imaginário e do real no texto literário infantil em uma classe de educação infantil com surdos e ouvintes, a partir do texto literário enquanto aparato de encantamento e promoção de sujeitos sensíveis, criativos, empáticos. Tal proposta se baseou no texto “A menina e o cavalo de asas.” (JUNQUEIRA, 2019), uma narrativa bimodal – visual e escrita – com a qual aplicou-se a metodologia de leitura de RAMOS (2004). Buscou-se suporte para a elaboração desta unidade didática em autores como Abramovich (1997), Carvalho & Baroukh (2018), Candido (2011), Silva (2014), Souza (2021), Zilberman (2008), Pereira (2004) que oportunizam abordar o letramento literário e a formação de leitores para classes de crianças bem pequenas com abordagem bilíngue para surdos.

Palavras-chave: educação infantil, formação de leitores, classes de surdos e ouvintes.

1. Introdução

“Não vivemos nem um dia sem ficção. Nossa natureza humana tem necessidade da fabulação, da fantasia, do imaginário. E essa necessidade deve ser satisfeita desde a infância, mas também na vida adulta.”(XAVIER, 2021)

Este estudo tem como tema o letramento literário para a educação infantil. Neste momento, cabe uma interrupção no texto - como desenvolver leitura com crianças que ainda não “sabem ler”? - Sim, é possível desenvolvê-la e, mais ainda, há comprovações de que este momento é crucial para o nascedouro do leitor ávido, apaixonado e encantado via letramento!

A leitura é experiência vívida e indispensável direito humano. A leitura é, portanto, indispensável por nos proporcionar a oportunidade de viver experiências abstratas, imaginativas e criativas capazes de nos organizar e nos escoar emocionalmente, libertando-nos do caos em muitos momentos. Ela nos oferece condições de praticarmos nossa humanidade de forma integral (CARVALHO & BAROUKH, 2018; CÂNDIDO, 2011).

Essa leitura poderá ocorrer muito antes de se estar alfabetizado em contextos escritos. Nesse sentido, incentivar a leitura de múltiplos gêneros textuais, muito antes da alfabetização, pressupõe inúmeros propósitos leitores em diversos gêneros escritos e visuais, tais como: desenvolvimento de conhecimento, produção de sentido e envolvimento tanto com as práticas sociais (mundo externo), quanto com o mundo interno humano (sensações, emoções, sistema de crenças e regras).

Ainda acredito na leitura como atividade de fruição, cujo aproveitamento se dá de diversas formas e em diferentes tempos, quando em cada contato distinto, delineia novos sentidos e emoções. (CARVALHO E BAROUKH, 2018).

Importante frisar que o domínio do mundo letrado em suas diferentes modalidades e formatos permitirá ao ser humano ampliações em sua cognição, tais como sua capacidade de descontextualização, abstração e pensamento por silogismos (CARVALHO E BAROUKH, 2018).

Entendo o leitor como aquele que imerge e emerge dos textos tal qual baleia que vem à superfície para tomar o oxigênio e com ele faz trocas de energia, retirando dali parte de sua vitalidade. Da mesma forma, nós trocamos, realizamos interações, reflexões com os diversos textos que nos cercam, sejam eles escritos, visuais, orais etc. Somos leitores em essência. A leitura, portanto, é ato humano e humanizador — vital para nossa condição de humanos - instigador da imaginação e provocador de reflexões que levam ao nosso reconhecimento e construção identitários e, por esse motivo, imprescindível à primeira infância e à pri-

meira etapa da educação escolar, conforme Reys (2020, p.15) reafirma:

Saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos, descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vozes por uma infinidade de autores ao longo da história, é o que dá sentido à experiência literária como expressão de nossa humanidade comum.

Apesar de reconhecer o consenso de que o hábito da leitura faz parte do ferramental alavancador da alfabetização, reafirmo que este não é o mote do presente trabalho. Reconheço aqui a leitura como ato de encantamento capaz de naturalmente tornar-se um hábito prazeroso na vida da criança, a começar pelo contato com histórias lidas, e, por conseguinte, do adulto comum, conforme nos orienta Pereira (2004, p.1)

As crianças gostam de [...] histórias desde pequenas. Os bebês se encantam pelo acalanto das narrativas ou dos musicais. As crianças maiores têm preferência pelos textos ritmados que acabam memorizando e ao “relerem” contam como se estivessem lendorealmente. Algumas crianças, na hora da narrativa, até se apoiam com o dedinho nas linhas, dando a sensação de leitor fluente. O significativo nisso tudo é que as histórias quando adequadas para cada faixa etária possibilitam o sucesso do trabalho no encantamento da leitura.

Ainda acerca do letramento literário, comungo das ideias de Carvalho & Baroukh, (2018, p.16) reafirmadas nas Diretrizes Curriculares da Educação infantil na BNCC (2018, *online*):

A leitura é um processo de produção de sentidos, em que o leitor não somente reproduz ou

reconstrói o sentido supostamente pretendido pelo autor. Ele é fruto de uma ação do leitor, que imprime sentidos pessoais que lê, por meio de um trabalho criativo: o leitor é coautor de uma história. [...] A Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo maravilhoso da leitura. Para entendermos bem a importância dessa literatura na formação do ser humano, faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos. Temos, assim, um rico material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos. [...] Não devemos esquecer que literatura é antes de tudo arte e, como tal, tem a função de exercitar o nosso pensamento poético — relacionado com o imaginar que é uma outra forma de pensar, sentir, perceber e conhecer o mundo e a nós mesmos. A linguagem artística é plurissignificativa, permitindo diversas interpretações, pois faz um apelo à nossa criatividade e sensibilidade.

O objetivo geral deste estudo é produzir uma unidade didática que vise à compreensão do real e do imaginário no contexto literário e cotidiano da criança pequena. Tal proposta foi elaborada para uma classe de educação infantil – pré-escola – composta por crianças ouvintes e surdas. Para isso, utilizei o livro infantil

- *A menina e o cavalo de asas* (JUNQUEIRA & HADDAD, 2019) – “uma narrativa contada em dois gêneros: um visual e outro escrito” (JUNQUEIRA, 2019).

As bases da proposta acima estão presentes neste texto que dividi da seguinte forma: 1) A formação de leitores

no Brasil: nesse tópico apresento um recorte estatístico do perfil leitor do brasileiro e das principais políticas públicas de fomento à leitura/letramento que atingem a pré-escola 2) um breve perfil da Educação infantil: nesse ponto, traço uma linha cronológica dos principais documentos oficiais que norteiam a educação infantil no Brasil, incluindo o currículo da educação linguística infantil para surdos (2021), 3) Unidade Didática: apresento, por **último**, a unidade didática e justifico as escolhas pedagógicas presentes no instrumento, aliando-as à exposição dos materiais produzidos para concretização da unidade didática.

Para a construção deste trabalho, além dos documentos curriculares nacionais já citados, as seguintes obras ampararam minhas pesquisas: Abramovich (1997), Cândido (2011), Carvalho & Baroukh (2018), Pereira (2004), Reys (2020), Silva (2014), Souza (2021), Zilberman (2008) e Xavier (2021).

2. Justificativa

“Na literatura infantil, a criança descobre que pode realizar ações não realizáveis na vida real a partir do jogo simbólico que se estabelece nas histórias de faz-de-conta.”(XAVIER, 2021)

2.1 Políticas públicas de leiturização brasileira na pré-escola.

No país, alguns programas e políticas públicas foram criados para estimular a leitura. Entre esses programas, o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) apresenta-se com destaque, abrangendo as redes públicas de ensino do país com o objetivo de apresentar obras literárias, pedagógicas e didáticas e outros apoios pedagógicos. A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os segmentos não

atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos. De acordo com o PNLD, em seu artigo 2º (2017):

São objetivos do PNLD:

- aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) é outro projeto de motivação à leitura no país. Ele determina quatro eixos para implementar políticas de leitura: “Democratização do acesso; Fomento à leitura e à formação de mediadores; Valorização do livro e comunicação; Desenvolvimento da Economia do Livro.” (PNLL 2006, p.12) Iniciativas públicas como as que expomos acima buscam estimular o hábito da leitura e da produção literária no país, facilitando muitas crianças e jovens a terem acesso a livros e à leitura.

A Lei de nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), tem como estratégia permanente a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil. São objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:

Art. 3º:

- democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de

acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;

- fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;
- valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas; [...]

(PNLE, 2018).

Programas como o “Conta pra mim”, da Secretaria de Alfabetização lançado em dezembro de 2019, pela Portaria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) nº 421, de 2020, tem como objetivo o incentivo à Literacia Familiar (literatura em família) disponibilizando 40 livros em formato digital de obras literárias, contos de fadas clássicos e biografias. O projeto tem como meta estimular o hábito de leitura em família.

É importante já ressaltar que, apesar das políticas públicas apresentadas aqui, muito ainda se tem a desenvolver nesse campo leitor, pois, segundo Carvalho & Baroukh (2016, p.9)

Apesar de avanços notáveis, os livros ainda não povoam todas as escolas, especialmente no caso a educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. A lei no 12.244, de 24 de maio de 2010, sanciona que “as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas” até 2020. Porém, segundo o Censo Escolar 2016, apenas 37% delas (67.088 escolas) contavam com bibliotecas quando o levantamento foi realizado.

Para consolidar o cenário leitor brasileiro, apresentarei alguns dados sobre a formação de leitores no Brasil.

2.2 *A formação de leitores no Brasil: As crianças e jovens enquanto leitores no Brasil atual.*

“Visto deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens de todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma fabulação”. (CÂNDIDO, 2011, p.176)

A formação de leitores na escola, principalmente para crianças, é pauta permanente das discussões teóricas sobre políticas públicas educacionais em nosso país. Entretanto, é importante salientar que essa formação leitora depende de inúmeros fatores importantes para a consolidação de um sujeito leitor. A proposta aqui não é problematizar tais fatores, mas apresentar um recorte do cenário acerca das políticas públicas para formação do leitor e do próprio leitor brasileiro. Dessa forma, pretendemos justificar a escolha do tema desta unidade didática, que trata da educação infantil em classes com surdos e ouvintes. Nesse caso, a formação do leitor surdo é campo com importantes possibilidades de pesquisa.

Segundo Krug (2015, p.2) *“Tão importante quanto ensinar a ler, é formar um bom leitor”*. Por esse motivo, é importante o incentivo da prática de contar e ler histórias como uma ferramenta fundamental no processo de formação do leitor literário, desde a creche, onde muitas crianças iniciam sua trajetória escolar.

De acordo com a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) de 2019 — demonstrou-se que 42% dos brasileiros maiores de 5 anos não leem por motivos como dificuldade de compreensão da leitura, enquanto 44% sequer leram um trecho de livro.

“Retratos da Leitura no Brasil” é uma pesquisa de grande importância e destaque, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), que tem como missão transformar o Brasil em um país de leitores, promovendo investigações e ações de fomento à leitura. Em sua 5ª edição, realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020 (antes da Pandemia do Coronavírus), os dados foram bem alarmantes. O Brasil, de 2015 a 2019, decaiu 4,6 milhões de leitores. Por outro lado, um dado bem positivo consta: crianças entre 5 e 10 anos estão predominando no universo literário.

A pesquisa também apresentou que mais da metade dos leitores têm o hábito da leitura por indicação de professores ou da escola. Entre tantos outros dados apontados, ficam ressaltados o papel preponderante da escola e a evidência de que o Brasil precisa desempenhar um papel mais eficiente quanto à formação de leitores.

Portanto, hoje, o Brasil tem como desafio fazer com que crianças e jovens tomem o prazer pela leitura. Para fazer com que esse público se envolva com os livros, a literatura precisa ser instigante, envolvente e prazerosa. “O jovem pode descobrir o prazer da leitura ao perceber que aquela história lhe diz algo importante, desperta algum sentimento e lhe faz pensar naquilo que leu.” (BUSATTO, 2016, *online*).

Exposto acima o contexto de letramento literário de onde provém esta unidade didática, reafirmo que não faz parte dos objetivos deste estudo refletir sobre as políticas públicas voltadas à formação do leitor da primeira infância, nem sobre percentual de leitores brasileiros, mas, sim, reforçar a relevância do tema e justificar o incremento de pesquisas relacionadas com a formação do leitor na infância dentro da escola direcionada às classes que, em nosso caso, comporta surdos e ouvintes.

2.3 Um breve perfil da Educação Infantil no Brasil.

O surgimento das creches no Brasil está associado às transformações na sociedade e/ou estrutura familiar, acom-

panhado pela crescente mudança da sociedade e o papel da mulher. De acordo com Oliveira (2005), as creches eram planejadas como instituição de saúde, vistas como um mal necessário que visava, exclusivamente, ao cuidado com a saúde da criança.

Sempre esteve presente na creche, desde sua institucionalização, o modelo assistencialista, no qual a função primordial era o cuidar voltado à higienização e à ocupação do tempo das crianças sem nenhuma intencionalidade pedagógica. Esse modelo assistencial praticado no passado pelas creches não tinha a preocupação de inserir profissionais que auxiliassem na formação das crianças de forma integral. De acordo com Silva e Silva (2014, p.3):

A ideia de instituições especializadas no cuidado com a criança surge como uma das grandes mudanças sociais e econômicas causadas pelas guerras e pela Revolução Industrial em todo o mundo, provocando uma mudança na organização familiar e doméstica.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a educação passa a ser dever do estado e direito da criança de zero a seis anos de idade, reconhecendo que seu atendimento deveria ser ampliado e qualificado, visando ao pleno desenvolvimento infantil: seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação integral. Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei nº 8.069/90, que estabelece o direito da criança para atendimento em creche e pré-escola de zero a cinco anos,

Após a promulgação da lei nº 9.394/96 LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - conforme ratifica o seu artigo 30: “a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” - as instituições de educação infantil abrirão ambientes próprios para o desenvolvimento da criança de forma integral em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, rompendo com a visão exclusiva de assisten-

cialismo (RCNEI, BRASIL, 1998.). Sendo assim, a Educação Infantil torna-se parte integrante da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamentale Médio.

Com as mudanças na educação, são apresentados alguns documentos regulamentadores de diretrizes, objetivos, metas e estratégias das políticas públicas direcionadas às crianças de 0 a 5 anos. São eles: os Referenciais Curriculares da Educação Infantil - RCNEI (1998), a Política Nacional de Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, (2010), a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Abordaremos os mais recentes adianteneste trabalho.

As DCNEI (2010) definem como Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, concebida em creches e pré-escolas, as quais se constituem como espaços institucionais não familiares caracterizados como organizações educacionais, sendo eles públicos ou privados, que simultaneamente dão assistência e cuidado a crianças de zero a cinco anos de idade.

Segundo as DCNEI, a criança é definida como sujeito histórico e de direitos que, em suas relações, interações e vivências cotidianas, constrói sua identidade individual e coletiva, brinca, fantasia, narra, questiona, aprende, observa e cria sentidos sobre seu papel na sociedade sendo assim, produtor de cultura (DCN, 2010). No artigo 9º das DCNEI, os eixos que estruturam a Educação Infantil são as interações e brincadeiras, devendo ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Possibilitando assim, condições para que as crianças possam construir um aprendizado e desenvolvimento pleno por meio de suas interações e ações com o ambiente ao seu redor.

De acordo com esses eixos estruturantes, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem condições para que a criança da Educação Infantil vivencie experiências que possibilitem um preparo para as situações futuras

onde possam desempenhar um papel crítico e ativo diante dos desafios, construindo a visão do eu e do outro. Um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil é expressar-se por meio de diferentes linguagens como um sujeito criativo que tem emoções e sentimentos, curioso, crítico e questionador. Abramovich (1997) reforça a importância da leitura de histórias para crianças enquanto construtora de um perfil leitor.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança [...] muitas, muitas histórias... [...] é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1997, p.16).

Já em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014, com vigência de 10 anos que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. Dentre as metas do atual PNE, temos como meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º(terceiro) ano do ensino fundamental” e Meta 9 “elevar a taxa de alfabetização [...] erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.” Para aprender a ler e escrever, parte fundamental da alfabetização, é necessária a prática constante da leitura de diferentes gêneros textuais.

Em 2017, como proposta para que cada faixa etária tivesse acesso ao desenvolvimento essencial, é aprovada a BNCC — Base Nacional Comum Curricular. Assim, associada aos demais documentos vigentes, tem o papel de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa, que não se materializam isoladamente, cabe aqui dizer, mas em conjunto sempre, caracterizando, assim, o currículo em ação. “*Dessa maneira, [...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.*” (BNCC, 2018, p.16).

Partindo desse pressuposto abordado na BNCC, a organização curricular da Educação Infantil estrutura-se em cinco campos de experiências a partir dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: Oeu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Sobre a criança pequena surda, foi aprovado, em 2021, o primeiro documento curricular intitulado Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua (PSLS), baseado na Lei 14.191, de 2021, que inclui a modalidade educação bilíngue de surdos na LDB/9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Essa proposta contempla a educação infantil por meio do CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INFANTIL (ELI) (1a7m a 5 anos). A

referida proposta compreende essa fase como a base linguística da criança, pois nela se inicia a construção de suas relações com o mundo e, portanto, momento chave para a aquisição da Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua e para o letramento em português, enquanto segunda língua. Por isso, segundo a proposta

a Libras está fortemente presente no trabalho a ser desenvolvido com as crianças que se encontram no nível linguístico do alpha2 e do alpha 3. Isso se explica por meio da literacia emergente, que acontece antes da alfabetização propriamente dita. Essa literacia é um processo de aprendizagem da leitura, da escrita, que perpassa o desenvolvimento de competências, por meio do desenvolvimento precoce de uma diversidade de habilidades, atitudes, valores e conhecimentos, que levam as crianças a compreenderem as funções, os usos e as convenções do texto escrito. (2021, p.7-8)

Sobre as nomenclaturas alpha2 e alpha3 citadas acima, vale esclarecer que a proposta para educação de surdos partiu do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)¹¹ para caracterização dos níveis de competência linguística do público a que se destina. Daí, tem-se:

o nível de proficiência aprendiz explorador, representado pela letra alpha (α_1 , α_2 e α_3). Esse nível envolve o momento de aprendizagem em que o aluno surdo será exposto a inputs linguísticos na segunda língua para explorá-los naturalmente ou com alguma indução do docente. (2021, p.9).

Sobre os campos de aprendizagem elencados na BNCC (2018), as seguintes adaptações foram realizadas:

Fizemos adaptações conforme as experiências visuais necessárias para que a criança surda possa aprender e se desenvolver plenamente, com base em “situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BNCC, 2018). A denominação final dos campos ficou a seguinte: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, imagens, cores e formas; pensamento, observação, imaginação e expressão.

O campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” é um chamado da BNCC (2018) presente na Proposta Curricular para a Educação Linguística de Surdos (2021) para a prática de contação de histórias desde a Educação Infantil e esse campo revela que, desde o nascimento, as crianças estão vivenciando em sua rotina, situações que estimulam a comunicação, sendo elas a interação com o meio

1 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), de 2001, é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

pela experimentação de variadas expressões e outros recursos que ganham significado com a interpretação do outro.

promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BNCC, 2018, p. 42).

Compreender, por meio de olhares, gestos, comunicação corporal e Libras, as histórias reais e fictícias, contadas de memória ou organizadas em textos multimodais (tirinhas, vídeos legendados etc) (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR: CADERNO I – EDUCAÇÃO INFANTIL - Práticas de linguagem/ leitura visual, 2021, p.13)

Vale frisar que na unidade didática ora apresentada, as crianças fazem parte do público alpha2, que representa o grupamento entre 4 e 5 anos. A proposta para esse nível está assim descrita:

foram traçados níveis de competência na leitura e escrita com base nos processos de RECEPÇÃO, INTERIORIZAÇÃO e EXPRESSÃO da criança surda vinculados à prática pedagógica pautada por ações que promovam o diálogo, a socialização, a autoestima e a comunicação bilíngue de forma eficaz e transformadora. Cabe ressaltar, professor, que, para o nível alpha 2, a prática da linguagem escrita acontece mesmo antes de a criança entrar

na escola. Para Luria (2006), “A históriada escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2006, p. 143). Por isso, iremos denominá-la de pré-escrita, pois levamos em conta as produções das crianças surdas nessa fase como fundamentais para que alcancem a escrita plena na sua segunda língua.

Diante desse contexto, progressivamente, realiza-se o trabalho pedagógico bilíngue para a educação infantil, ressignificando de forma ampliada e mais diversificada o repertório discente. Dessa forma, **é apresentado à criança um ambiente leiturizador onde lhe seja permitido viver experiências multifacetadas para desenvolver, não só sua competência leitora, antes mesmo de “aprender a ler convencionalmente”, mas sua habilidade e paixão pela leitura de livros, pessoas e mundos.**

3. Desenvolvimento

[...] “a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário”. (Acerca do papel da literatura na escola) (ZILBERMAN, 2008, p.16)

3.1 A unidade didática

Nome da professora

Roseane Adão

Tempo de duração da atividade

5 dias letivos – totalizando 22,5 h/a

1. *Tema da unidade*

*A menina e o cavalo de asas*²²: Imaginação e afetividade na construção da amizade.

Práticas de linguagem: leitura visual e pré-escrita.: trabalho com narrativas; simbolismos e representações mentais; desenvolvimento linguístico, identitário e intercultural do sujeito surdo³³.

2. *Objetos de conhecimento*³:

- Conto e reconto de histórias;
- Simulação como ação do imaginário e do pensamento.
- Experiência social e intercultural.

As atividades envolverão: *a) encantamento do texto literário, promover a formação leitora; b) criatividade; c) imaginação; d) autoria; e) gênero discursivo história infantil/narrativa visual e suas especificidades.*

3. *Público-alvo*:

- classe de Educação Infantil com surdos e ouvintes — Pré - escola 2 (4/5 anos) alpha 3 - Turma em escola regular da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, contendo 15 crianças - 12 ouvintes e 3 crianças surdas (em processo de aquisição de Libras). Todos não alfabetizados;
- As crianças estão em franco processo de aquisição da

2 JUNQUEIRA, Sonia. Ilustração Mariângela Haddad). Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019. (Coleção Histórias do Coração).

3 Baseado no Quadro De Referência Para O Ensino De Português Escrito Como Segunda Língua Para Estudantes Surdos, Surdocegos E Com Deficiência Auditiva Sinalizantes (QREPS, 2020), que está incluído na *Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos educação infantil/ caderno 1.

Libras e de letramento em Língua Portuguesa, configurando-se como oportunidade importante para compartilhamento de experiências linguísticas e socioculturais e para a formação de seres humanos capazes de respeitar e conviver com diferenças.

3.1 Sobre a equipe docente:

- A professora regente domina Libras e conta com um auxiliar docente e um mediador bilíngue;
- Os três profissionais buscam comunicação em Libras e Língua Portuguesa com todas as crianças e todo o trabalho realizado nesta unidade didática pressupõe a utilização das duas línguas de forma franca e natural.

4. Competências (QREPS Alpha (α) 3, 2020)³:

1. Compreender histórias contadas em Libras;
2. Perceber sonho, fantasia e realidade, em fatos vivenciados em situações do dia a dia e na história infantil A menina e o cavalo de asas;
3. Valorizar emoções, percepção de mundo e acontecimentos à volta, por meio de registros gráficos (desenhos).

5. Objetivos:

Os objetivos propostos para esta atividade estão relacionados com os seguintes campos de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação / O eu, o outro e o nós / Corpo, gestos e movimentos (BNCC, 2018) e **pensamento, observação, imaginação e expressão/ o eu, o outro e nós / traços, imagens, cores e formas / corpo, gestos e movimentos**³.

Sobre os objetivos relacionados com os campos de experiência “O eu, o outro e o nós” / “Corpo, gestos e movimentos”, citamos, de forma geral, o desenvolvimento de capacidades de integração social, respeito ao outro e a si, cooperação com os pares, flexibilização de sentimentos, vontades e comportamento, empatia e autoconhecimento.

Cabe salientar que a própria dinâmica relacional entre professores/ alunos e alunos/alunos requer a reafirmação constante de práticas direcionadas às habilidades citadas.

Especificamente sobre o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” / “pensamento, observação, imaginação e expressão” temos os seguintes objetivos relacionados com:

a) *Letramento literário:*

- incentivar o gosto e curiosidade pelos livros/ leitura, por meio da exploração coletiva do assunto que será abordado na história infantil com base no seu título e nas imagens da capa do livro;
- revisar o conceito e função social de um livro de histórias e de histórias infantis;
- revisar aspectos da tipologia narrativa e descritiva (personagens, enredo/sequenciados fatos, efeito maravilhoso);
- ordenar partes de história contada, as quais trazem sequência dos fatos, alguma parte da história, seja ela o início, o meio ou o final;
- recontar história “A menina e o cavalo de asas” em Libras e em português oral, tendo o professor como escriba ou intérprete dos textos produzidos.

b) *Expressividade: criatividade e autoria:*

- desenvolver o reconto “livre” e espontâneo da história “A menina e o Cavalo de asas” com base na imaginação, criatividade e sensibilidade acerca das questões presentes no conto;

- desenvolver a dramatização do reconto da história “A menina e o Cavalo de asas”;
- ilustrar elementos contidos na história “A menina e o cavalo de asas” como forma livre de expressão;
- observar o papel desempenhado por diferentes sujeitos (surdos e não surdos) em diferentes espaços, por meio de vídeos, de seus familiares, de colegas, do professor, da escola no momento do “Dia do meu amigo de estimação”.

6. *Roteiro de leitura:*

Para desenvolver a atividade, a professora-regente seguirá o roteiro de leitura abaixo baseado em Ramos (2004)⁴. Este roteiro é o norteador da construção de sentido sobre a história e também um instigador: a) da curiosidade sobre o livro, sobre a leitura; b) da imaginação infantil sobre o seu próprio universo real/simbólico acerca do tema animal de estimação, afetividade e relações afetivas. Tal roteiro propõe 3 etapas: primeira etapa – Pré-leitura, segunda etapa – Leitura, terceira etapa – Pós-leitura.

7. *Recursos utilizados:*

- 8 exemplares do livro “A menina e o cavalo de asas”;
- 16 balões coloridos, sendo 8 pares de balões com cores diferentes;
- 16 hastes (canudos) para prender os balões;
- 8 suportes para hastes de balões;
- painel com 2 metros de TNT, na cor azul-rei;
- 1 frasco de cola spray reposicionável;
- 50 Folhas tamanho ofício;
- Quadro de chamada nominal discente com

4 RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros Textuais: Uma Proposta De Aplicação Em Cursos De Inglês Para FinsEspecificos (PUC-SP/LAEL) the ESPecialist, vol. 25, nº 2 (107-129), 2004.

tarjas contendo, individualmente, o nome de cada aluno da classe escrito em: Língua Portuguesa, em datilologia e com foto de cada aluno apresentando seu sinal em Libras;

- TV com acesso à internet;
- vídeos oriundos da plataforma Youtube (e selecionados pela equipe docente) que apresentem crianças surdas e não surdas com seus animais de estimação;
- fantasias dos animais citados nas histórias e dos personagens principais; animais de estimação dos próprios alunos.

8. Metodologia utilizada:

CONTEXTO: a professora regente domina Libras e conta com um auxiliar docente e um mediador bilíngue. Os três profissionais buscam comunicação em Libras e Língua Portuguesa com todas as crianças e todo o trabalho realizado nesta unidade didática pressupõe a utilização das duas línguas de forma franca e natural.

As crianças estão em franco processo de aquisição da Libras e de letramento em Língua Portuguesa, configurando-se como oportunidade importante para compartilhamento de experiências linguísticas e socioculturais e formação de seres humanos capazes de respeitar e conviver com diferenças.

- pré-leitura – manuseio de exemplar original do livro com inferência de dados da narrativa a partir da capa e do título;
- leitura incidental do livro a partir da narrativa visual apresentada: cada criança será convidada a ler uma folha do livro por vez, sendo substituída por outro colega que deverá seguir com a história iniciada pelo colega anterior

(com auxílio do professor). Nesse caso, as crianças surdas serão estimuladas a sinalizar e as crianças ouvintes a falar sobre o que entendem de determinada passagem do livro;

- registro de todas as histórias no “bloco”/ *flip-chart* em tempo real de narração da cada criança. Nesse caso, todas as narrativas – as orais e sinalizadas – transformar-se-ão em Língua Portuguesa escrita;
- registro, em folhas A4, no painel de TNT da sala de aula, do grafismo discente associado à verbalização e/ou sinalização dos seus significados. Nesse caso, as crianças surdas serão estimuladas a sinalizar e as crianças ouvintes a falar. Importante ressaltar que a todo momento há a tradução de português para Libras e de Libras para português;
- atividade livre com os figurinos do camarim;
- livre dramatização da história “*A menina e o cavalo de asas*”, utilizando as fantasias de animais e figurinos diversos, tais como perucas, óculos e acessórios variados (oportunidade de aquisição da Língua Portuguesa e Libras por meio das dramatizações);
- apreciação de vídeos selecionados do Youtube, pela equipe docente, sobre o cotidiano de crianças surdas e ouvintes com seus animais de estimação. Todos os vídeos apresentarão legenda e interpretação em Libras;
- realização do “Dia do meu amigo de estimação”: cada criança poderá levar seu animal de estimação e familiar para a escola.

9. Aplicação do roteiro de leitura/desenvolvimento da proposta didática:

Para desenvolver a atividade, a professora-regente se-

guirá o roteiro de leitura abaixo baseado em Ramos (2004)⁵. Esse roteiro é o norteador da construção de sentido sobre a história e também um instigador: a) da curiosidade sobre o livro, sobre a leitura; b) da imaginação infantil sobre o seu próprio universo real/simbólico acerca do tema animal de estimação, afetividade e relações afetivas.

PRÉ-LEITURA:

Cenário:

Cantinho de leitura bilíngue (Anexo 1): a sala de aula é ambientada com:

“chamadinha” discente com a identificação dos alunos por foto com sinalização do seu nome, nome escrito em Língua Portuguesa e nome escrito em alfabeto de Libras (Anexo 2);

identificação dos móveis e objetos da sala com nome em Língua Portuguesa/alfabeto em Libras e sinal em Libras.

A professora deixará os livros espalhados no cantinho de almofadas geralmente utilizado para contação de histórias. Haverá dois balões (cores diversas) presos por um canudo e suporte a 1 exemplar do livro “*A menina e o cavalo de asas*”. Em cada balão, o nome de uma das crianças da classe em português escrito e em alfabeto em Libras (ANEXO 3).

No momento de entrada à sala:

A professora regente receberá as crianças acompanhadas da professora - auxiliar e do mediador bilíngue. Nessa recepção, a professora regente dirá às crianças que foi

5 RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros Textuais: Uma Proposta De Aplicação Em Cursos De Inglês Para FinsEspecíficos (PUC-SP/LAEL) the ESPecialist, vol. 25, nº 2 (107-129), 2004.

preparada uma surpresa para todas. Também indagará sobre qual seria a surpresa e informará que é uma surpresa com o nome de cada uma;

Em seguida, as crianças irão para o “cantinho de histórias”:

Serão estimuladas a procurar pelo seu nome escrito em português e em alfabeto de Libras; também serão estimuladas a sinalizá-lo e a cooperarem entre si nessa tarefa (cada uma já reconhece a escrita do seu nome pela prática da “chamadinha” realizada desde o início do ano letivo por meio de cartazes. (No Anexo 4 desta U.D., há uma ilustração da chamada nominal. Também foram expostos os cartazes utilizados tanto na chamada nominal, quanto nos balões).

As crianças acharão seus nomes, sinalizá-los-ão em Libras e se sentarão em dupla para apreciação livre do livro.

Após alguns minutos, a professora regente, com o apoio da professora - auxiliar e do mediador bilíngue, indagará as crianças:

1. O que vocês têm em suas mãos?
2. O que vocês sentiram quando viram os livros?
3. O que vocês veem/percebem nesse livro?
4. O que tem na capa desse livro?
5. O livro é colorido?
6. O livro tem muitos desenhos?
7. Quais os desenhos vocês veem nessa capa?
8. O que vocês percebem nas páginas? Vamos tocar, cheirar e abraçar?
9. Qual história vocês acham que este livro vai mostrar para nós?
10. Vamos conhecer a história desse lindo livro???

A equipe docente estará atenta às interações discursivas tanto em Libras, quanto em Língua Portuguesa, que serão francamente estimuladas.

Nessa etapa, a professora regente aproveitará a partici-

pação dos alunos para reafirmar o livro de histórias enquanto meio de: a) prazer/diversão e extravasamento da imaginação e dos sentimentos: rindo e chorando com seus personagens; b) de conhecimento de outros comportamentos e culturas. Além disso, por meio da registro das histórias no livro, temos a possibilidade de revisitá-las infinitas vezes, com a possibilidade de repassá-las a quem quisermos.

Os alunos também serão convidados a apreciar o livro em detalhes (encadernação, folhas, páginas, ilustração, relevos, cores, letras) tocando-o e sentindo-o com proximidade e afeto.

LEITURA – FASE DE DETALHAMENTO (e APRESENTAÇÃO):

A partir desse momento, a leitura será colocada em prática e as crianças serão estimuladas a participar livremente. É importante salientar que:

- a. as crianças surdas serão estimuladas por meio da Libras à compreensão das perguntas;
- b. as crianças ouvintes são livres para utilização de Libras;
- c. crianças surdas e ouvintes são estimuladas a perceber a história, a finalidade de um livro de histórias e a encantar-se e envolver-se com a história.

Nesse segmento do roteiro, haverá um rodízio de participação discente em que cada criança será convidada a ler uma parte do livro.

Importante frisar que o livro “*A menina e o cavalo de asas*” (JUNQUEIRA, 2019) conta a mesma história em duas linguagens: uma narrativa visual e outra verbal/escrita (localizada após a narrativa visual). Assim, todas as crianças terão a oportunidade de ler a história conforme sua percepção, sendo orientadas a continuar a leitura do amigo anterior. A seguir, imagens do livro ilustrando a descrição anterior:

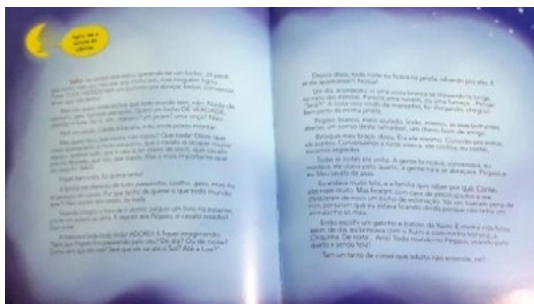
Capa



P. 2/3 – narrativa visual (início do livro)



P. 30/31 - parte escrita (final do livro)



Páginas 4/5



Páginas 10/11



Páginas 12/13



Páginas 28/29 – Fim da narrativa visual.



A professora passará as páginas do livro, indagando:

- O que está acontecendo nessa parte da história?

Simultaneamente, a professora - auxiliar registrará em Língua Portuguesa escrita no bloção/*flip-chart* (Anexo 5) a leitura de cada aluno e o mediador interpretará em Libras a mesma leitura. Salienta-se que os alunos surdos serão encorajados a expressar-se com a ajuda dos professores, ajustando sua sinalização.

PÓS-LEITURA:

Pelo recurso da apontação, as crianças serão questionadas sobre alguns detalhes dos animais presentes no livro:

- 12) Qual o nome deste animal que está desenhado no livro? (apontar cada animal)¹³⁾
- 13) Você já viu esse animal em sua frente?
- 14) Você sabe o que significa um animal de estimação?
- 15) Onde vive/mora esse animal? Costuma viver dentro de casas/lares com pessoas ou uma família?
- 16) Você sabe o que significa um animal de estimação?
- 17) O cavalo de asas é o animal de estimação? Quem gosta desse cavalo?

Professora relembra: todos os animais devem ser estimados!!! E o animal de estimação éaquele que escolhemos para cuidar: alimentar, brincar, levar ao veterinário, dar abrigo e carinhos.

- 18) Você já viu um cavalo de asas?
- 19) Cavalo de asas existe onde?
- 20) Você tem um animal de estimação?

A professora — regente indagará sobre o surgimento do cavalo de asas e as crianças serão estimuladas a refletir sobre o elemento maravilhoso da história. Nessa etapa, buscar-se-á abordar o efeito maravilhoso das histórias literárias infantis a partir do surgimento do cavalo alado na história. As crianças refletirão sobre imaginação, efeitos mágicos e seu cultivo por meio da leitura.

21)A menina queria um cavalo para ser seu amigo? 22)O cavalo que a menina queria era um cavalo comum?

O cavalo que ela imaginava apareceu? Onde ele apareceu para ela?

O cavalo de asas é diferente dos cavalos que nós vemos? (mostrar fotos/imagens de cavalos)25)

Como é possível essa menina ter um cavalo de asas, se ele não existe aqui entre nós????

Dentro da nossa imaginação podemos criar aquilo que não existe entre nós?????

Podemos usar a nossa imaginação para criar algo mágico e extraordinário, fora do comum?

Podemos criar em nossamente aquilo que não existe no nosso mundo real?

A história nos mostra que a menina usou a sua imaginação para ter o seu amigo especial???

Nós todos podemos ler vários livros com histórias maravilhosas! E também podemos criar nossas próprias histórias fantásticas! Vocês acreditam e concordam com isso?

Alguém conhece alguma história fora do comum, assombrosa ou mágica? Ainda leremos muitas histórias fantásticas e mágicas!

As crianças serão convidadas a conversar sobre o tema “animais de estimação”, relacionando-o com seu entorno familiar/social. Poderá ser associado também a situações estranhas ao seu mundo. Para tanto, serão veiculados

vídeos com crianças surdas e ouvintes convivendo com seus animais de estimação, conforme descrito na metodologia desta U.D... A reflexão sobre a vida das diversas crianças expostas no vídeo será encaminhada sob um ponto de vista multicultural crítico.

OBS: Essa conversa será em Libras e português oral com a dinâmica de interpretação entre os 3 profissionais da turma para as crianças surdas e ouvintes.

É importante lembrar que as participações das crianças são sinalizadas para os ouvintes e vocalizadas para as crianças surdas. Também deve ser ressaltado que tanto o mediador em Libras como o professor-auxiliar são responsáveis por apoiar alunos surdos e ouvintes na expressão de suas ideias em Libras e Língua Portuguesa. Assim, seguirão as indagações:

31) A menina conseguiu o seu amigo de estimação especial, correto?

32) E Vocês? Têm um animal de estimação? Qual? (mostrar várias fotos de animais para que as crianças os apontem. Em seguida, serão apresentados o sinal em Libras, o nome em português escrito e alfabeto em Libras desses animais presentes nas fotos;

33) Na sua família, quem tem animais de estimação? Quais? mostrar várias fotos de animais para que as crianças apontem. Em seguida, serão apresentados o sinal em Libras, o nome em português escrito e alfabeto em Libras desses animais presentes nas fotos;

34) Na sua vizinhança, existem animais de estimação? Quais? mostrar várias fotos de animais para que as crianças apontem. Em seguida, serão apresentados o sinal em Libras, o nome em português escrito e alfabeto em Libras desses animais presentes nas fotos;

35) Você gostaria de ter um animal de estimação?

Por quê? (mostrar fotos de crianças brincando, dormindo e cuidando de animais de estimação, Cada foto será acompanhada de uma pequena frase (legendada em português escrito, alfabeto em Libras) que será sinalizada em Libras pelo mediador bilíngue.

36) Precisamos cuidar dos nossos amigos de estimação? Como? (mostrar fotos de crianças alimentando, limpando, levando para passear, indo ao veterinário e dando carinho aos seus animais. Cada foto será acompanhada de uma pequena frase (legendada em português escrito, alfabeto em Libras) que será sinalizada em Libras pelo mediador bilíngue.

PÓS-LEITURA: PRODUÇÃO – FASE DE APLICAÇÃO

- a. as crianças serão convidadas a dramatizar a história sobre “*A menina e o Cavalo de asas*” no camarim (Anexo 7, desta U.D.) da sala de aula. A equipe docente se incumbirá de filmar e fotografar as etapas da atividade, na qual o mediador bilíngue interpretará as dramatizações das crianças em Libras e fará a voz das crianças surdas em suas encenações.
- b. as crianças serão convidadas a desenhar o que mais lhes prendeu a atenção na história, identificando seu desenho com seu pré-nome. Após, descreverão para a professora-regente o que foi desenhado. A professora-regente escreverá o significado do desenho e o mediador bilíngue sinalizará e verbalizará os desenhos.

Em seguida, as crianças colarão seus desenhos e os escritos no painel de TNT da sala de aula.

Obs: o painel de TNT, então, conterá: 1) as palavras

comentadas e escritas na etapa 3 do roteiro de leitura e 2) o grafismo comentado pelas crianças e escrito pela professora-regente.

c “realização do “Dia do meu amigo de estimação”: cada criança poderá levar seu animal de estimação para a escola.” — as crianças serão convidadas a levar seu próprio animal de estimação à escola. Será uma oportunidade de convivência e trocas entre as crianças e entre famílias de surdos e ouvintes em torno de seus animais de estimação.

Esse momento desenvolverá naturalmente habilidades linguísticas, mas, sobretudo os objetivos relacionados com os campos de experiência “O eu, o outro e o nós” / “Corpo, gestos e movimentos”, que são:

- capacidades de integração social;
- respeito ao outro e a si;
- cooperação com os pares;
- *flexibilização de sentimentos, vontades e comportamento, empatia e autoconhecimento.* (BNCC,2018).

10. Avaliação:

A avaliação em Educação Infantil, conforme cita a BNCC (2018, p.54), baseia-se no acompanhamento e registro da participação dos alunos sob a forma de relatórios, portfólio das atividades realizadas em sequência cronológica e mostra em eventos pedagógicos na escola.

A avaliação da atividade será registrada sob a forma de fotos, filmagem e registro escrito das histórias criadas pelos alunos e como elemento balizador de avaliação, espera-se que as crianças consigam progressivamente:

- expressar ideias, desejos e sentimentos em

distintas situações de interação, por diferentes meios; *argumentar e relatar fatos oralmente*⁶⁶ *em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida*; ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;

- conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação;
- utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio;
- coordenar suas habilidades manuais. (BNCC, 2018, p.55)

Observações importantes sobre a equipe docente:

- a professora regente domina Libras e conta com um auxiliar docente e um mediador bilíngue;
- os três profissionais buscam comunicação em Libras e Língua Portuguesa com todas as crianças e todo o trabalho realizado nesta unidade didática pressupõe a utilização das duas línguas de forma franca e natural.

4. Considerações finais

O curso de pós-graduação *Lato Sensu* de ensino de português para surdos do INES é a inspiração para a produção desta unidade didática. No entanto, este trabalho também é fruto de dois longos anos cercados de insegurança, de ansiedade, incertezas e perdas; ousadia, criatividade, sede por conhecimento e esperanças renovadas.

As esperanças se renovavam a cada aula assistida on-

6 e em Libras.

-line, a cada encontro com meus professores e colegas. Seria imperdoável não citar essa vivência **única** neste texto.

Esta unidade didática teve como objetivo desenvolver a compreensão do imaginário e do real no texto literário infantil em uma classe de educação infantil com surdos e ouvintes, a partir do texto literário enquanto aparato de encantamento e promoção de sujeitos sensíveis, criativos, empáticos. Tal proposta se baseou no texto “*A menina e o cavalo de asas.*” (JUNQUEIRA, 2019), uma narrativa bimodal – visual e escrita.

A metodologia de leitura utilizada foi a de RAMOS (2004), a qual me propiciou o trabalho gradual de compreensão do texto de Junqueira, além de me incentivar a mergulhar em sua interpretação e análise em companhia dos alunos. Afinal, ler é mesclar-se com o texto e com ele (e a partir dele), transformá-lo e transformar-se.

O desafio de levar a crianças bem pequenas ouvintes e surdas a compreensão e interpretação da dicotomia real X imaginário no contexto literário e cotidiano foi facilitado pela metodologia lúdica da educação infantil exposta nas Diretrizes Curriculares da E.I. e na BNCC. São as atividades planejadas de dramatização, improviso, grafismo e relatos livres que me conduziram à culminância desta unidade didática, que também almejou desenvolver o gosto e o hábito da leitura por fruição com os pequenos, quer sejam eles ouvintes ou surdos.

A turma, por ser mista, encoraja a cada envolvido com o trabalho de sala de aula – alunos ou professores, pais ou funcionários – a vivenciar e desenvolver culturas, identidades e línguas diversas. Nesse sentido, a perspectiva bilíngue colabora com a formação de sujeitos sensíveis, criativos, empáticos, proposta já declarada nesta unidade didática.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.
- BRASIL. **Decreto-lei Nº 91.542**, de 18 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, 20 ago. 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Programas do livro: histórico**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 08 de out. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. ISBN 978-65-81002- 01-5. Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-para-mim-literacia.pdf>> Acesso em: 08 de out. de 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p. <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_0573.pdf> Acesso em: 08 de out. de 2021.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEE, 1998.

- BRASIL. Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: **caderno I – educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP Diretoria de Políticas de Educação Bílingue de Surdos – DIPEBS. Brasília, DF. 2021. pdf.
- CANDIDO, Antônio. Direito à literatura. IN: **Vários escritos**. 5ª edição Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, , 2011.p.171-193.
- CARVALHO, Ana Carolina & BAROUKH, Josca Ailine. **Lei antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre leitura literária. São Paulo, Panda Books, 2018.
- FERNANDES, S. e MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro. 2014.
- JUNQUEIRA, Sonia. **A menina e o cavalo de asas**. (Ilustração Mariângela Haddad). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Histórias do Coração).
- PEREIRA, Rosana. **Formação do leitor infanto-juvenil**: do encantamento ao prazer. ISAT, 2004. 9p.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Gêneros Textuais**: Uma Proposta De Aplicação Em Cursos De Inglês Para Fins Específicos (PUC-SP/LAEL) the Especialist, vol. 25, nº 2 (107-129), 2004.
- REYS, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância – 1ª Ed. São Paulo: Editora Global, 2010.
- SILVA, Giselli Mara da. **O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos**: uma análise das interações mediadas pela Libras. Rev Bras Ling Aplic. 2014; p.905-34.
- SOUZA, Rosana Benício de Sá de. **Ensino articulado de Língua Portuguesa escrita e Libras: uma proposta de material pedagógico para crianças surdas**. Artigo (Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa: Leitura e Escrita no Ensino de Surdos)–INES. Rio de Janeiro/RJ, 2021. 21p.
- XAVIER, Aline. **Formação do leitor**. Aula 1 da disciplina Leitura e Formação do leitor surdo (Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa: Leitura e Escrita no Ensino de Surdos)– INES. Rio de Janeiro/RJ, 2021. 15p.
- ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Revista Via Atlântica nº 14, Dez/2008. UFRGS/FAPA. 12 p.

Bibliografia

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgas.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255–270.

MUNIZ, Valéria. Multimodalidade, letramento visual e letramento crítico. Aula 2 da disciplina **Ensino de Leitura e Escrita L.P. como L2 para Surdos**(Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa: Leitura e Escrita no Ensino de Surdos)– INES. Rio de Janeiro/RJ, 2021. 49p.

ANEXO 1: CANTINHO DE LEITURA BILÍNGUE



Fonte: WERLE, 2017, p. 20



Fonte: <https://www.ubatuba.sp.gov.br/noticias/projeto-piloto-da-educacao-de-ubatuba-implanta-aula-de-LIBRAS-no-ensino-regular/>

Acesso em 25/09/2021

SINALIZAÇÃO SALA DE AULA
<http://libraseducacaodesurdos.br/expost.com.br/>



Fonte: <https://turmadofritz.com.br/blog/nomes-bento-bruna-em-LIBRAS/> Acesso em 22/09/2021.

ANEXO 2: CHAMADINHA



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/511510470152732048/>
Acesso em 25/09/2021.



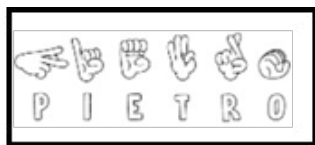
Fonte: <https://turmadofritz.com.br/blog/nomes-bento-bruna-em-LIBRAS/> Acesso em 22/09/2021.

ANEXO 3: BALÕES QUE PRENDERÃO OS NOMES DAS CRIANÇAS
E OS 2 EXEMPLARES DOS LIVROS

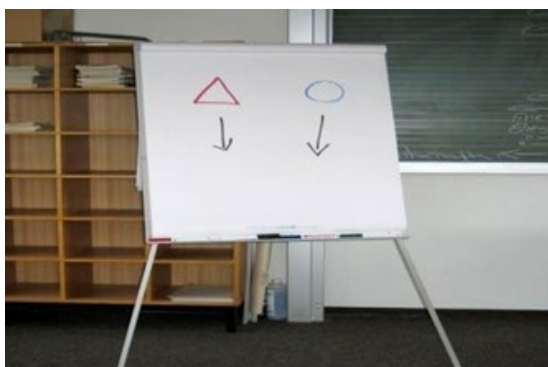


<https://vitrineabcasa.com.br/grintoy/produto/suporte-de-balao-05-hastes-maior-haste-40cm-base-10cm-x-10cm551/4332>. Acesso em 23/09/2021

ANEXO 4: CARTAZETES QUE SERÃO COLADOS
NOS BALÕES COM OS NOMES DAS CRIANÇAS



ANEXO 5: BLOCÃO/FLIP-CHART



Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Flip_chart:22/09/2021.

ANEXO 6: PAINEL TNT



Fonte: <http://eucraftemuitomais.blogspot.com/2011/10/painel-da-mostra-cultural.html>. Acesso em 22/09/2021.

ANEXO 7: CAMARIM/TEATRO - EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: <http://crecheeprescolamundofeliz.blogspot.com/2012/05/creche-e-pre-escola-mundo-feliz.html> em 25/09/2021.



Fonte: <http://crecheeprescolamundofeliz.blogspot.com/2012/05/creche-e-pre-escola-mundo-feliz.html>. 22/06/2021.

**ANEXO 8: JOGO ORDENAÇÃO SEQUENCIAL DA HISTÓRIA
A MENINA E O CAVALO DE ASAS**



CONHECENDO O TRÂNSITO, REGRAS E SINALIZAÇÕES: UNIDADE DIDÁTICA EM PERSPECTIVA BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS

Andressa Costa Ottoni Matheus
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz

A educação de surdos passou por muitos momentos de lutas desde a filosofia de ensino baseada no Oralismo, oficialmente implementada no Congresso de Milão, realizado na Itália, em 1880. Essa filosofia ficou muito conhecida por conceber que sujeitos surdos deveriam aprender da mesma forma como ocorre com ouvintes, causando grande frustração na comunidade surda, considerada viso-espacial e não oral auditiva, como é a comunidade ouvinte. Nessa época, os surdos eram obrigados a oralizar, submetidos a conteúdos sem nenhum tipo de estratégia adequada para eles (ROCHA, 2008).

Após muito tempo de experiências mal sucedidas, na década de 1970, adotou-se a modalidade de ensino denominada Comunicação Total (ROCHA 2008), que defendia o uso de todos os recursos e métodos possíveis para atingir o aprendiz surdo, incluindo-se fala, gestos, mímicas, sinais e tudo o que fosse suficiente para estabelecer comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes. Essa concepção de ensino também não logrou êxito entre alunos e professores.

Na década de 1980, um novo movimento, motivado por estudos sobre língua e linguagem, provocaram reflexões em busca de uma educação bilíngue, realizada por duas modalidades linguísticas – a escrita em português e o uso de sinais – culminando, no reconhecimento da língua de sinais como língua de comunicação e expressão da comunidade surda, através da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Esse Decreto também estabelece ações em prol da educação de surdos, investindo na formação de profissionais surdos

e bilíngues, assim como no reforço do reconhecimento do profissional Tradutor Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP), entre outros avanços.

Em 2021, o Brasil vivenciou a complementação da principal lei educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei nº 9.394/1996, com a regulamentação da Lei nº 14.191/2021, que norteia a educação bilíngue e propõe o “... respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 2021). Pensar em uma educação para surdos é pensar em todas as especificidades que esse público demanda sobre uma educação bilíngue eficaz.

Para detalhar o conceito de educação bilíngue, no contexto em vigência, a mais recente legislação, a Lei nº 14.191/2021, assim expõe:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, (surdocego) com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Essa modalidade de ensino deverá ser ofertada em instituições de ensino regulares, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidado pela Lei nº 13.146/2015, dando o suporte necessário aos alunos surdos oralizados, que façam o uso de tecnologia assistiva, surdos sinalizantes e surdoscegos. Como disposto na LDB, no Artigo 59, “(...) a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse aluna-

do” (BRASIL, 2015), são assegurados materiais didáticos e professores bilíngues para o pleno desenvolvimento discente, além da presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, quando necessário (BRASIL, 2015, ART. 28, XVIII, § 2º).

Preocupando-se em oferecer materiais didáticos para alunos matriculados em redes públicas e privadas de ensino, bilíngues ou regulares com turmas inclusivas, assim como estratégias necessárias para um ensino de qualidade e eficiente, o Governo Federal, em ações propostas através do Ministério da Educação, adotou uma política de distribuição gratuita de livros didáticos a escolas públicas da rede nacional. Esses livros didáticos, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de acordo com pesquisas realizadas por Cruz e Pinto (2021), Cruz e Brum (2021) e Cruz e Ferreira (2022), não conseguem atingir o alunado surdo, pois são voltados ao ensino de Português ou de outras disciplinas para leitores de português como primeira língua, ou seja, o aluno ouvinte.

Nesse sentido, ainda que o PNLD seja um importante programa que fomente o conhecimento e o aprendizado, as análises acima revelaram que a maioria dos livros deixam a desejar quando se trata de um discente surdo, sobretudo no que se refere à escolha de textos, aos recursos visuais (limitados ou impróprios), às estratégias e metodologias adequadas ao discente leitor de português como L2, o surdo, no caso em pauta.

Conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005, considera-se que o ensino de língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, deve ser ofertado em uma perspectiva instrumental, dialógica e funcional, buscando práticas que respeitem, consolidem e incentivem a aprendizagem dos alunos. Portanto, para que esse direito seja consolidado, é necessário o ensino consciente, responsável e munido por materiais adequados, além de ser pautado na diversidade e especificidade linguística dessa comunidade, respeitando seu passado de lutas e conquistas.

Uma proposta pedagógica pautada em um currículo que contemple a língua de sinais e centrada no ensino de língua portuguesa deve ser o caminho pensado por profissionais, uma vez que é direito do aluno surdo aprender todas as regras que acompanham o português em sua modalidade escrita. Vale ressaltar que o ensino deve manter o foco na modalidade escrita, visto que o aluno surdo convive em uma sociedade eminentemente oral auditiva que não usa a Libras em suas interações, levando o sujeito surdo a utilizar o português escrito como segunda língua.

Quando se discutem as questões curriculares dentro das instituições educacionais, tanto regulares quanto especiais, nunca estão presentes os atores do cenário da discussão. O grupo de pessoas nunca se faz representar em sua plenitude, ou seja, ele é sempre constituído por indivíduos que primam pelos “padrões normais”: o ouvinte, o letrado, o branco, sem serem convidados o surdo, o índio, o negro (SILVA, 1999, p. 20).

Dessa forma, parece que os grupos majoritários estão representados e o currículo passa a ter uma relação de poder. Em se tratando de currículo, vale ressaltar que ele é uma manifestação da heterogeneidade da escola, já que “... a educação não é politicamente opaca, nem neutra em seus valores” (SILVA, 1999, p. 21.), por isso, o currículo precisa contemplar todos e, no caso do aprendiz surdo, é extremamente necessária a construção e implementação de um currículo bilíngue que contemple os alunos surdos, em suas singularidades linguísticas, culturais e identitárias. O ensino bilíngue demanda de transformações políticas e pedagógicas com criticidade, que precisam passar por formação docente inicial e continuada e por conteúdos adequados com os segmentos.

Com base nessas concepções e considerando-se a consolidação de direitos dos alunos sobre o aprendizado de português como segunda língua, em 2021, foi lançada pelo

Ministério da Educação a proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos e Surdocegos (MEC/BRASIL, 2021), que contempla os segmentos desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A coleção é composta por cinco cadernos, elaborados por profissionais surdos e ouvintes da área, tendo para cada etapa, um caderno específico para a abordagem de conteúdos em perspectiva bilíngue, ou seja, a leitura visual e a produção textual em cada ano de escolaridade a ser trabalhado.

Com base na “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos e Surdocegos da Educação Básica e do Ensino Superior” (MEC/BRASIL, 2021) e no artigo “Unidade Didática e Plano de Atividades: Uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa” (CRUZ e MORAIS, 2020), apresentamos a Unidade Didática (UD), que tem como objetivo geral estimular os alunos a lerem textos escritos e sinalizados com competência e autonomia e que apresentam atividades pautadas na prática de leituras visuais, mostrando a importância do ensino e aprendizagem, tendo a língua de sinais e a língua portuguesa escrita como línguas de instrução e de comunicação.

O conteúdo apresentado na UD foi norteado em um Plano de Atividades (PA) que busca orientar professores e usuários do material sobre o tema “Regras de trânsito”.

Para isso, as informações estão disponíveis em língua portuguesa, de forma a estimular o aluno a praticar a leitura consciente, e Libras, por meio de vídeos produzidos por imagens autorais, disponibilizados em *links*.

Embarque conosco!! Boa viagem!! E respeite a sinalização!!

PLANO DE ATIVIDADES (CRUZ e MORAIS, 2020)

PROFESS@R:

Profess@r bilíngue em
Libras e Língua Portuguesa

**DURAÇÃO DAS
ATIVIDADES**

Em torno de 04 encontros de
50 minutos cada um (quatro
aulas)

TEMA: REGRAS DE TRÂNSITO

**PÚBLICO ALVO: ALUNOS SURDOS – 9º ANO DO EN-
SINO FUNDAMENTAL**

GÊNERO TEXTUAL: Placas de Trânsito (gênero predo-
minante, mas não único)

OBJETIVOS:

- Refletir sobre a importância da regulamentação para o convívio social e garantia de direitos;
- Identificar as placas de trânsito;
- Reconhecer as mensagens implícitas e explícitas no texto;
- Reconhecer as mensagens visuais contidas no texto.
- Identificar as sinalizações específicas para veículos e pedestres.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS:

Vídeos, folhas, cartolinas, câmera fotográfica, lápis, computador e Datashow.

METODOLOGIA:

Deve ser realizados através de conversas, passeios, com registros fotográficos, com o objetivo de interação com seus pares e conhecer a sinalização das ruas ao redor da escola. Utilizar os vídeos bilíngues, dispostas ao longo da UD, para melhor compreensão do conteúdo pelos alunos.

ATIVIDADES PROPOSTAS: Todas as atividades propostas a seguir são atividades bilíngues, que proporcionam interação entre os pares e fixação dos conteúdos.

PRÉ-LEITURA: Momento de investigar sobre o tema. Nessa etapa, o professor convida os alunos a darem um passeio e conhecerem as placas de trânsito localizadas no quarteirão da escola, fazendo registros e apontamentos sobre as sinalizações encontradas.

LEITURA: Neste momento, serão exploradas as regras de trânsito, placas e indicativos que nos ajudam a ter um trânsito melhor. Serão atividades para levarem os alunos a refletirem e conhecerem mais sobre um trânsito seguro e eficiente.

PRODUÇÃO TEXTUAL: Neste momento, os alunos irão refletir sobre toda a aprendizagem, transformando as mensagens visuais em frases escritas. Essa é a parte em que eles resgatarão todo o processo de aprendizagem dos conteúdos aplicados.

AValiação: Acontecerá ao longo do processo, durante a aplicação das atividades, levando em consideração a participação dos alunos, envolvimento, troca com seus pares e o processo de comunicação em Libras e Português.

OBSERVAÇÕES:

Vídeos bilíngues de apoio estão dispostos na Unidade Didática.

As imagens foram produzidas pela autora, por meio de fotos originais e autorais.

Ao longo da UD, observa-se um diálogo com o professor ou responsável pelo uso do material didático.

UNIDADE DIDÁTICA

1ª Etapa: Pré Leitura

Querido profess@r, é hora de aguçar a curiosidade do seu aluno, explorando as redondezas da escola e identificando as sinalizações de trânsito, ao redor e até mesmo nos corredores das escolas!

Atividade 01

Que tal um passeio pelo quarteirão da escola e fotografar as placas de trânsito que encontrarem pelas ruas? Depois vamos montar um cartaz de conscientização, para que todos possam compreender a importância da sinalização...

Olá Profess@r!

Que tal aproveitar essa atividade e levar a reflexão sobre a existência ou ausência de placas sinalizadoras em Libras?! Se sua turma for bilíngue, vale ressaltar as sinalizações espalhadas pela escola ou se sua turma não tiver surdos, faça uma conscientização com os seus alunos! Faça com o que seus alunos observem as sinalizações específicas para carros e para pedestres. Comente com eles sobre os semáforos para os carros e para os pedestres.



Ah, não esqueça de fazer registros fotográficos desse momento. Registre algumas placas que encontrar, os semáforos e tudo o que lhe chamarem a atenção!! Faça um vídeo, para ser revisto depois, de uma ação de pedestres atravessando a rua, para identificarmos em quanto tempo um pedestre precisa para atravessar a faixa.

2ª Etapa: Leitura.

Nesta etapa o conteúdo sobre trânsito

Para começar os alunos devem assistir, ao **vídeo 1**, <<https://www.youtube.com/watch?v=CpbDOrstxoI>>, que mostra as placas de trânsito. A seguir, as atividades!!

Profess@r,

Os vídeos de apoio estão distribuídos pela Unidade Didática. Ao final, você encontrará os textos em português relativos a todos os vídeos! 😊

Vamos continuar essa sequência?



Atividade 02:

Vídeo 02:

<https://www.youtube.com/watch?v=DotwZADwGxs>

As placas que vimos ajudam a regulamentar um trânsito seguro. E você sabe o que significa trânsito?!

Segundo o Código de Trânsito Brasileiro (Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997):

“§ 1º Considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga”.

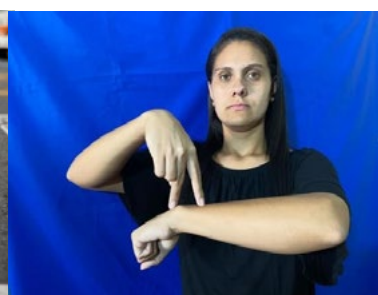
Escolha os veículos mais adequados para o deslocamento no nosso dia a dia:



() Caminhão



() Ônibus



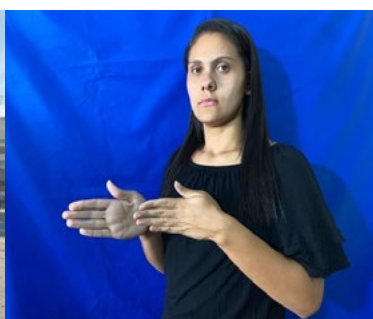
() A pé



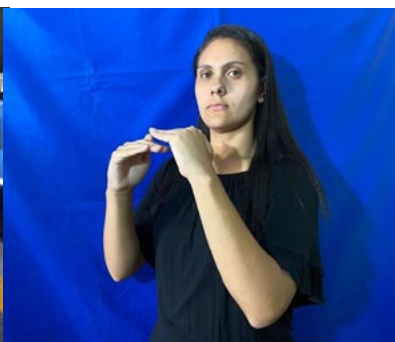
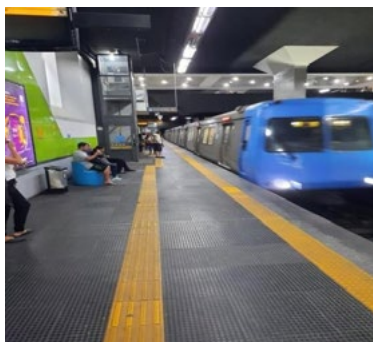
() Carro



() Moto



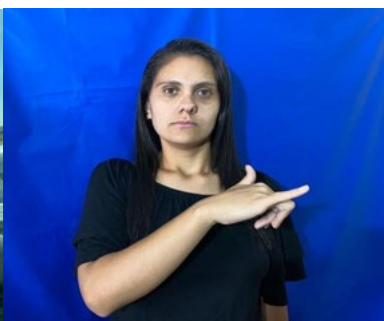
() Trem



() Metrô



() Barco



() Avião



() Bicicleta

Atividade 03

Vimos que é possível nos deslocarmos de várias maneiras. Qual o meio de transporte que você utiliza mais?

E qual a importância desse meio de transporte para a sociedade?

Atividade 04

Vídeo 03:

<https://www.youtube.com/watch?v=oTxn71glVOM>

Você sabia que é **obrigatória a autorização** para dirigir os meios de transportes? Para andarmos de bicicleta, **NÃO PRECISAMOS DE AUTORIZAÇÃO.**

Essa autorização se chama **Carteira Nacional de Habilitação (CNH)**, também chamada de carteira de motorista. Ela habilita ou permite que condutores usem motos, carros, ônibus, barcos e caminhão.

Para ter uma CNH, é necessário **ter mais de 18 anos** de idade e ser aprovado em provas.



Profess@r,

Nesta atividade, caso você possua uma CNH, mostre para a sua turma.

Se você não tiver, peça emprestada com seu colega de profissão. Alguém na escola terá!



Fonte: arquivo pessoal da autora

Será que alguém aqui já tem CNH? Ou conhece alguém que tem CNH? Olhe esse caso:

João nasceu em 2005. Como nós estamos no ano de 2022, será que João já tem idade para ter uma CNH?!

Vejamos?! $2022 - 2005 = 17$

Qual a idade de João? João tem 17 anos. João pode tirar sua CNH com essa idade?

Não! João não pode tirar sua CNH, porque ele ainda não tem 18 anos. E você, já pode ter uma CNH? Faça a conta e descubra!

E aí?! Você já pode ter uma CNH e pode dirigir carros, caminhões e ônibus?!

Professor@,

Aqui você pode usar a atividade 05, para relembrar sobre os tempos e modos verbais. O Imperativo Afirmativo nos indica o que devemos fazer e o Imperativo Negativo nos indica o que não devemos fazer!



Se você ainda não possui a idade para tirar sua CNH, tenha calma, sua hora vai chegar!

Atividade 05

Enquanto você não tem CNH, você é um **pedestre**, aliás, todos nós somos pedestres.

A palavra **pedestre** significa, “aqueles que andam a pé”, por isso todos nós somos pedestres.

Você sabia que existem placas de sinalização para os pedestres?!

() Sim, sabia.

() Não, não sabia.



Nessas placas, as palavras “**ATRAVESSE**” e “**USE**” estão conjugadas em um tempo verbal (de verbo) que indica **orientação, ordem ou pedido**. Você sabe que tempo verbal é esse? Assinale a resposta correta:

() Imperativo Afirmativo () Imperativo Negativo () Presente

Profess@r,

Incentive o seu aluno a fazer esse desafio!!!

Aproveite e comente que a vida sempre é feita de desafios e nós precisamos estar prontos para qualquer um deles. Por isso, a importância de continuar estudando!!!

Atividade 06

Como vimos na atividade anterior, as **placas de trânsito** nos orientam para que o trânsito flua melhor. Algumas placas possuem a função de orientar e indicar o que fazer. Veja o exemplo:



Não vire à esquerda. () Imperativo Afirmativo
(X) Imperativo Negativo



Vire à esquerda. (X) Imperativo Afirmativo
() Imperativo Negativo

Agora é com você! Analise as placas e marque se é Imperativo Afirmativo ou Negativo:



Não vire à direita. () Imperativo Afirmativo
() Imperativo Negativo



Não use esse retorno. () Imperativo Afirmativo
() Imperativo Negativo



Vire à direita. () Imperativo Afirmativo
() Imperativo Negativo

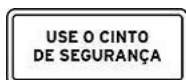


Retorne à esquerda. () Imperativo Afirmativo
() Imperativo Negativo

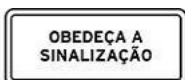
DESAFIO!!

Observe as placas a seguir. Temos 11 placas educativas: 10 placas estão no Imperativo Afirmativo

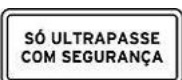
01 placa está no Imperativo Negativo Qual é a placa no Imperativo Negativo? Marque com um **X em cor vermelha!** Quero ver quem vai acertar!



Use o Cinto de Segurança



Obedeça a Sinalização



Só ultrapasse com Segurança



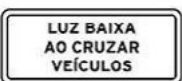
Pare Fora da Pista



Ultrapasse Somente Pela Esquerda



Longo Trecho em Declive



Luz Baixa ao Cruzar Veículos



Não Ultrapasse com faixa Contínua



Sob Neblina use Luz baixa



Sob Neblina Reduza Velocidade



Verifique os freios

E aí, você conseguiu acertar esse desafio?!



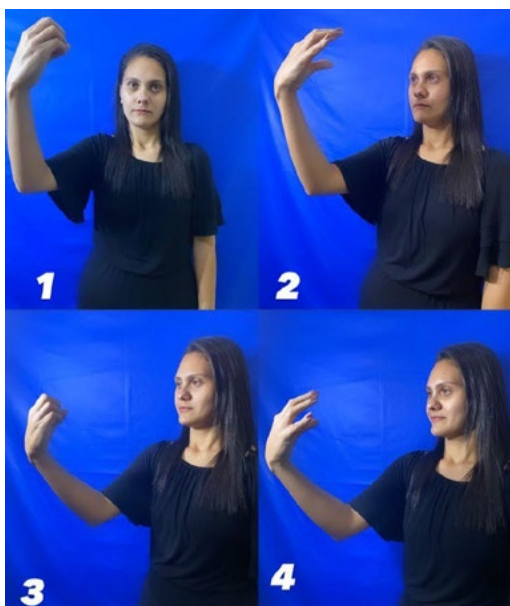
Atividade 07

Vídeo 04:

<https://www.youtube.com/watch?v=DnFHD-8cf2A>

Já vimos que as **placas de trânsito** ajudam os **pedestres** a se localizarem nos lugares por onde passam.

Agora, vamos refletir um pouco sobre a importância dos semáforos.



O semáforo de pedestres possui duas cores: **vermelha** e **verde**.



PARE

A cor **vermelha** indica que é preciso **parar**, porque é momento de os carros passarem.

A cor **verde** mostra que **pode atravessar** a faixa em segurança!



ATRAVESSE

Observe que as palavras “PARE” e “ATRAVESSE” estão na mesma conjugação verbal, que é _____.

ATENÇÃO: O semáforo dos pedestres não possui a cor amarela!!O sinal de atenção para os pedestres tem as cores vermelha e verde.

Profess@r,

Aqui você deve resgatar a atividade de pré-leitura, a atividade número 01.

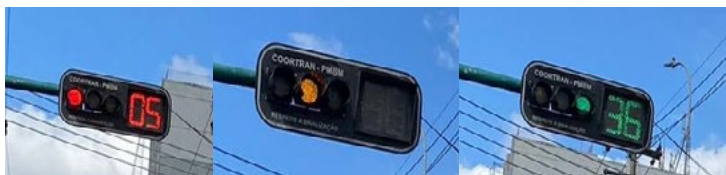
Relembre com os seus alunos sobre os semáforos que vocês encontraram pelo passeio. Se tiver algum registro, é momento de resgatá-lo. 😊

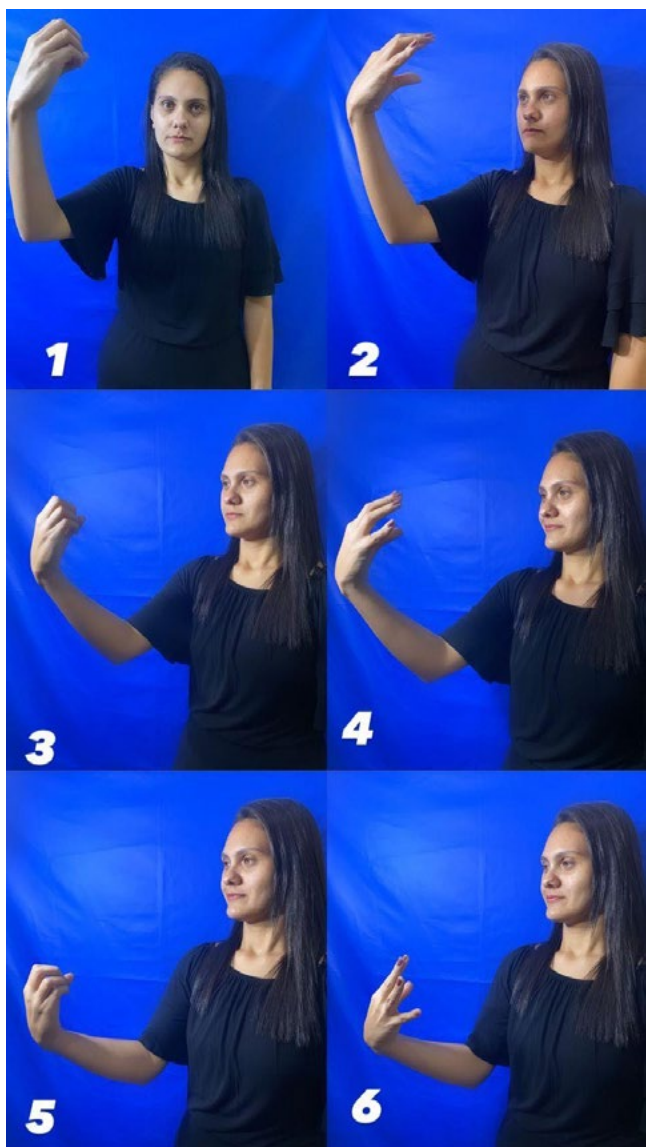
Atividade 08

Vimos que os semáforos para pedestres auxiliam pedestres e motoristas.

O **semáforo** para os carros que estão na via é igual ao **semáforo** dos pedestres?

A resposta é **NÃO**, pois o **semáforo** para os carros é diferente. O motorista precisa prestar atenção, pois o **semáforo** para os carros também indica ações que precisam ser cumpridas, realizadas.





Esse é o semáforo para carro! Você já conhecia? Por que ele tem três cores? O que cada cor significa?

Preste bem atenção.

Quando o semáforo para os carros estiver **VERMELHO**, os carros precisam **PARAR** para que os pedestres atravessem na faixa de pedestre.



PARE

Quando o semáforo estiver **AMARELO**, todos precisam **TER ATENÇÃO**, porque o sinal vai fechar.



ATENÇÃO



SIGA

Quando o semáforo para os carros estiver **VERDE**, os pedestres precisam **PARAR** porque os **carros continuam a se movimentem** na via.

Vamos assistir, novamente, ao **vídeo 04**, <https://www.youtube.com/watch?v=DnFHD-8cf2A>, para lembrarmos as cores do semáforo?!

Depois de assistir ao vídeo, escreva corretamente, as funções de cada cor do semáforo para carros:





Atividade 09

Vocês se lembram das placas que vimos no vídeo no começo da aula? **VÍDEO 01:** <https://www.youtube.com/watch?v=CpbDOrstx0I>



A - 32b
Passagem sinalizada
de pedestres



A - 33b
Passagem sinalizada
de escolares



A - 33a
Área escolar

Elas são de extrema importância para um trânsito seguro.

Olhe estas placas:

As **placas amarelas** indicam:

- () regulamentação () advertência () turismo

E as **placas vermelhas** indicam o quê?

- () regulamentação () advertência () turismo



Atividade 10

Vimos na atividade anterior que as **placas vermelhas** nos ajudam a regular o trânsito e nos orientam sobre o que podemos ou não fazer.

Agora, vamos colocar em prática nossa noção de lateralidade, ou seja, vamos localizar o colega que está na nossa direita (lateral direita) e na nossa esquerda (lateral esquerda).

Use como referência a placa de trânsito abaixo e escreva no quadro o nome dos colegas de turma que estão sentados a sua esquerda e a sua direita. Vamos lá?



COLEGAS SENTADOS À ESQUERDA	COLEGAS SENTADOS À DIREITA

Atividade 11

Com certeza, você já viu as placas a seguir em algum lugar.

Observe que, apesar de parecidas, elas apresentam algumas diferenças com relação à imagem e aos significados.





É proibido estacionar. (Não pode estacionar)



É permitido estacionar. (Pode estacionar)



É proibido estacionar e parar. (

Vídeo 05:

<https://www.youtube.com/watch?v=esOzHtsugbk>

Não pode estacionar e parar)

Você sabe a diferença de significados entre PARAR e ESTACIONAR?

PARADA do veículo, com pisca-alerta ligado, pelo tempo estritamente necessário para efetuar embarque ou desembarque de passageiros, em local apropriado e devidamente sinalizado com a placa de regulamentação que permita a parada.

ESTACIONAMENTO do veículo por tempo superior ao necessário para embarque ou desembarque de passageiros, com ou sem a presença do condutor.

[Departamento de Trânsito do Distrito Federal Manual de Obtenção da CNH /Departamento de Trânsito do Distrito Federal. – Brasília: DETRAN/DF, 2019.](#)



Se você pare seu veículo em um lugar onde tem essa placa, você será multado e vai ter que pagar uma multa de R\$ 195,23. Muito caro, não é?

DESAFIO:

Imaginemos que uma pessoa receba 12 multas por ano no valor de R\$ 195,23 cada uma. Quanto essa pessoa pagará de multas ao final de um ano?

Resposta: _____

Atividade 12

Hora de você colocar o seu conhecimento e lembrar as principais placas de trânsito que vimos na unidade didática!



Preste atenção no exemplo:

PROIBIDO PARAR E ESTACIONAR.

Agora é com você!

Veja as placas e responda, em português escrito, o significado das placas. Vamos lá?!



_____.



_____.



_____.



_____.



_____.

Então, gostou das atividades e dos conteúdos?

A partir de agora, você já sabe o que é importante no trânsito, como se comportar, o que fazer diante das placas e poderá ser um educador do trânsito, certo?

Esperamos que aproveite bastante os conhecimentos!!!

Até breve!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL: Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL: Lei N° 9.503 de 23 de setembro de 1997, Brasília: Presidência da República, 1997.
- BRASIL: Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, Brasília: Presidência da República, 2002.
- BRASIL: Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Brasília: Presidência da República, 2005.
- BRASIL: Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015, Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL: Lei N° 14.191, de 3 de agosto de 2021, Brasília: Presidência da República, 2021.
- Departamento de Trânsito do Distrito Federal. Manual de Obtenção da CNH/Departamento de Trânsito do Distrito Federal. – Brasília: Detran/DF, 2019.
- MORAIS, F.B. C. de; CRUZ, O. M. S. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. *Fragmentum*, [S. l.], n. 55, p. 201–223, 2022. DOI: 10.5902/2179219443567. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/43567>. Acesso em: 9 set. 2022.
- Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno introdutório / Sandra Patrícia de Faria-Nascimento... [et al.]; (ilustração Lorrane Flaira da Silva Cordeiro ; designer gráfico Ivone Ramos Martins Malaquias]. -- 1. ed, -- Brasília : Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC,2021. -- (Educação bilíngue de surdos 1)PDF
- Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico] caderno III; ensino fundamental (anos finais) / Ivani Rodrigues Silva [et al.]; (ilustração Lorrane Flaira da Silva Cordeiro; designer gráfico Ivone Ramos Martins Malaquias].- 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC,2021.- (Educação bilíngue de surdos ; 4) PDF
- ROCHA, Solange Maria da, 1956 -. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**: uma iconografia dos seus 160 anos/ Solange Maria da Rocha. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.
- SURDOS – EDUCAÇÃO – PERIÓDICOS. I. **Instituto Nacional de Educação de Surdos** (Brasil). II. Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. INES/2008.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de Sentidos na escrita do aluno surdo** – 4° edição, 1999.

Unidades didáticas para aprendizagens surdos [livro eletrônico]: e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita / Augusto Machado dos Santos... [et al]; Osilene Cruz (org.) – Rio de Janeiro: Osilene Cruz 2021. ePDF.

PERCURSOS PARA O LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS COM COMPROMETIMENTOS COGNITIVOS

Marcia Ventura Baptista Diniz
Aline Xavier

RESUMO: A aprendizagem começa na vida de uma criança desde o nascimento, nas relações interpessoais nas quais este tópico está entrelaçado. É claro que a questão da linguagem é importante para o processo de desenvolvimento do indivíduo, mas para uma criança surda esse processo é um pouco mais difícil. Na opinião de alguns pesquisadores sobre educação de surdos, a linguagem escrita pode ser totalmente apropriada para surdos se o procedimento aplicado não foca na combinação de letra e som como condição básica para o processo de leitura e escrita; mas recursos visuais focados na língua de sinais. Mas quando essa criança tem outra deficiência, como autismo/ deficiência intelectual, o processo pode ser um pouco mais complexo. A partir dessas considerações, buscou-se pensar como criar estratégias de ensino para que crianças neuroatípicas pudessem compreender ao máximo as propostas e adquirir as habilidades necessárias para se desenvolver cognitivamente, socialmente e emocionalmente. Deve-se também mencionar que de nada adianta o professor ter conhecimento na educação de surdos se suas ações não visam respeitar a especificidade de cada aluno.

Palavras chaves: Educação de surdos. Especificidade. Afetividade.

A aprendizagem se inicia na vida de uma criança desde que nasce nas relações interpessoais nas quais esse sujeito está inserido. Está claro que a questão da linguagem é importante para o processo de desenvolvimento do indivíduo, porém para uma criança surda esse processo é um pouco mais difícil.

Fernandes (2007) explica em “Avaliação em Língua portuguesa” que para os alunos surdos a alfabetização, em sua acepção estrita, não é um processo adequado de exposição à língua portuguesa, pelo simples fato de que a codificação (escrita) e decodificação (leitura) pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons. Se os surdos não têm

acesso a experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando esse processo de alfabetização.

Na concepção de alguns pesquisadores na área de educação para surdos, a língua escrita pode ser completamente adequada aos surdos, se o procedimento aplicado não focar na conexão letra-som como condição básica do processo de alfabetização; massim de recursos visuais, voltadas para a língua de sinais. Mas quando essa criança, além da surdez, apresenta outro tipo de comprometimento, como por exemplo, autismo/deficiência intelectual, o processo pode ser um pouco mais complexo.

Segundo Nikolov R e tal (2006),

O autismo é um transtorno neuropsiquiátrico que se desenvolve na infância precoce. É parte de um grupo de condições definidas como transtornos invasivos de desenvolvimento(...) uma característica comum é um comprometimento global nas várias áreas do funcionamento, a saber, da interação social, a comunicação, e a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Crianças autistas têm muita dificuldade em relacionar-se socialmente e ter percepções sobre o que ocorre no seu entorno, porém tem casos considerados “leves” demonstrando afeto aos entes queridos e com a área cognitiva preservada. (MARTINS E MONTEIRO, 2017)

Já a pessoa com deficiência intelectual apresenta um prejuízo na funcionalidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo conceitual, social e prático. (OMS, 2001, CARVALHO, 2008).

A partir dessas considerações, buscou-se pensar como criar estratégias de ensino para que crianças neuroatípicas possam, ao máximo, compreender as propostas ofertadas e consigam adquirir habilidades necessárias para se

desenvolver cognitivamente, socialmente e emocionalmente.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2018, p.39)

Por meio desse brincar que a criança inicia seu processo de aprendizagem. Assim, cabe à escola criar situações no cotidiano escolar para que esse público possa ser incentivado a interagir com seus pares e com os adultos, oportunizando aprendizagem e desenvolvimento.

Em seu livro “A criança surda” (2002), a autora Marcia Goldfeld apresenta um exemplo de como a criança brinca com um carrinho, em que vivencia na sua brincadeira como é o movimento do carro. A criança autista (com ou sem deficiência intelectual), por exemplo, também faria o mesmo, porém se essa criança tiver uma preferência por este brinquedo, querer brincar somente com ele, mas a proposta do brincar é a mesma.

No caso de crianças surdas, a brincadeira não inclui a reprodução do som do carro, tampouco os diálogos entre as pessoas. No entanto, uma criança ouvinte provavelmente acrescentaria tais recursos à brincadeira, mas ambas as crianças usam da representatividade do brinquedo sobre suas vivências pessoais.

RECURSO DIDÁTICO

A proposta desse material é que possa ser utilizado de forma diversificada, dependendo da criatividade de cada

professor. As facilidades de acesso pelos alunos, e manuseio do mesmo colaboram para que as crianças tenham a oportunidade de interagir, vivenciar e experimentar diversas formas de texturas, movimentos, observações das imagens, e uma interação total com o material a elas apresentado.

Levando em consideração que as crianças utilizam os recursos de imagens de maneira lúdica para ajudar na sua compreensão de mundo, é relevante que as instituições educacionais que atendam alunos surdos ofereçam como estratégias de ensino propostas significativas e visuais.

Segundo Lebedeff (2010)

A experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos. Esta distância entre discurso (o surdo é sujeito visual) e prática (experiência visual não é privilegiada na escola) pode ser observada tanto na escola para ouvintes com alunos surdos incluídos como nas próprias classes de surdos, seja com professores surdos ou ouvintes.

O plano de atividade a seguir oportuniza a essas crianças o momento de interação, brincadeira e aprendizagem. Cada um do seu jeito, respeitando as suas especificidades, mas todas precisam vivenciar, experimentar, criar, imitar, imaginar.

PLANO DE ATIVIDADE COM EXEMPLOS DE ATIVIDADES QUE PODEM SER TRABALHADAS SEM PROFESSOR BILÍNGUE (COM O AUXÍLIO DO INTÉRPRETE)

UNIDADE DIDÁTICA

Professor: Regente da turma com o auxílio do intérprete.

Identificações duração da atividade: É um material bastante diversificado, que pode ser usado conforme a criatividade de cada professor e a necessidades dos seus alunos. Pode ser utilizado por todo ano letivo.

Tema: Vai de acordo com a proposta de linguagens ou campos de experiências a serem trabalhadas.

Gênero discursivo: Diversos

Público alvo: Crianças surdas (autistas/deficiência intelectual) da Educação Infantil.

Objetivo: Ao final da Unidade didática a criança deverá ser capaz de identificar, reconhecer, reproduzir o que foi apresentado durante atividade. Expressar curiosidade sobre a atividade propostas. Ampliar as relações interpessoais, interagindo com as demais crianças e adultos. Ampliar as habilidades no manuseio dos materiais disponibilizados.

Recurso(s) Didático(s) utilizado(s): Placa de papelão com 1,28m de largura e 80 cm de comprimento, forrada com feltro azul. Imagens impressas com ou sem texturas em relevo; placas com foto e nome, tampinhas, alfabetos e números móveis, etc. (todos com velcro adesivo para fixar na placa)

Procedimentos utilizados: Apresentar o material aos alunos explicando qual é a proposta naquele momento, e dependendo da atividade selecionada pelo professor, ele pode fazer em pequenos grupos ou reunir todo o grupo próximo ao material, já que é um recurso móvel de fácil manejo. Delegar as crianças comandos para realização das atividades.

PLANO DE ATIVIDADE

Professor: Regente da turma com o auxílio de intérprete

Identificações duração da atividade: É um material bastante diversificado, que pode ser usado conforme a criatividade de cada professor e a necessidades dos seus alunos. Pode ser utilizado por todo ano letivo.

Tema: Vai de acordo com a proposta de linguagens ou campos de experiências a serem trabalhadas.

Gênero discursivo: Diversos

Público alvo: Crianças surdas (autistas/deficiência intelectual) da Educação Infantil.

Objetivo: Ao final do plano de atividade a criança deverá ser capaz de identificar, reconhecer, reproduzir o que foi apresentado durante atividade. Expressar curiosidade sobre a atividade propostas. Ampliar as relações interpessoais, interagindo com as demais crianças e adultos. Ampliar as habilidades no manuseio dos materiais disponibilizados. Experienciar novas texturas.

Recurso(s) Didático(s) utilizado(s): Placa de papelão com 1,28m de largura e 80 cm, forrada com feltro azul. Imagens impressas com ou sem texturas em relevo; placas com foto e nome, tampinhas, alfabetos e números móveis, etc. (todos com velcro adesivo para fixar na placa)

Procedimentos utilizados: Apresentar o material aos alunos e dependendo da proposta de atividade selecionada pelo professor, ele pode fazer em pequenos grupos ou reunir todo o grupo próximo ao material, já que o mesmo pode ser usado em diversas superfícies. Conforme orientação do professor e auxílio do intérprete, as crianças irão colocar na placa o material que está sendo disponibilizado no momento. Toda a proposta deve oportunizar as crianças a praticar sinais já conhecidos ou aprender novos sinais. Esse recurso é móvel de fácil manuseio, possibilitando diversas experiências através da interação e novas descobertas.

Toda essa proposta está de acordo ao que diz o documento Adaptações curriculares pequeno porte, p.10-11

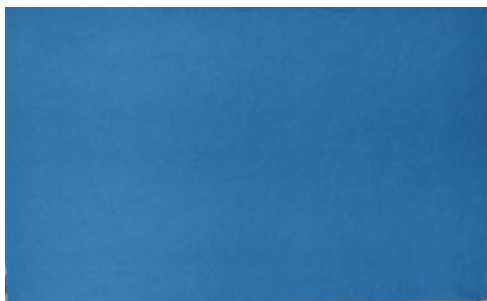
“No que se refere aos ajustes que cabem ao professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades especiais a todas as instâncias do currículo escolar, encontram-se, de maneira geral: criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula; favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive

na comunidade escolar; favorecer a participação do aluno nas atividades escolares; atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso.”

Em anexo segue as imagens do material principal e algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas.

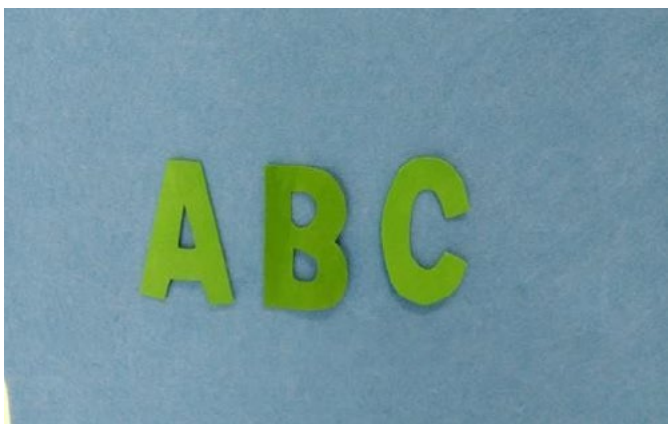
- Placa de papelão com 1,28m de largura e 80 cm, forrada com feltro azul. Material que pode ser usado em diversas superfícies, como mesas, cadeiras e chão. (Todas as peças usadas foram fixadas com velcro adesivo)
- Placas de papel cartão com diversas texturas.
- Formas geométricas (peças móveis)
- Contagem com tampinhas.
- Sequência alfabética e numérica (letras e números móveis)
- Identidade, nome, sequência das letras.
- Contação de histórias, (personagens móveis.)
- Imagens com ou sem texturas em relevo.

1º foto



Placa de papelão com 1,28m de largura e 80 cm forrada com feltro azul. Material que pode ser usado em diversas superfícies, como mesas, cadeiras e chão. (Todas as peças usadas foram fixadas com velcro adesivo)

2º foto



Campo de experiência: Escuta, fala pensamento e imaginação. Alfabeto móvel para sequenciar ou formar palavras.

3º foto



Campo de experiência: O eu, o outro e o nós.
Identificar o nome, e formar o mesmo com o alfabeto móvel.

4° foto



Campo de experiência: O eu, o outro e o nós; identificar o nome, e formar o mesmocom o alfabeto móvel.

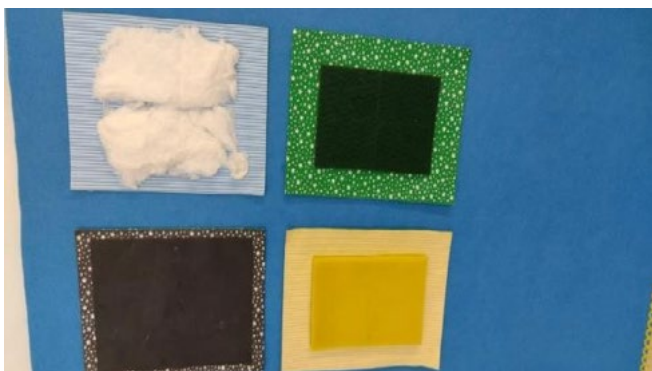
5° foto



Campo de experiência: O eu, o outro e o nós.

Explorando a placa com nome; identificar a própria imagem.

6° foto



Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Atividade para o manuseio de texturas como: lixa, algodão, espuma macia e áspera.

7° foto



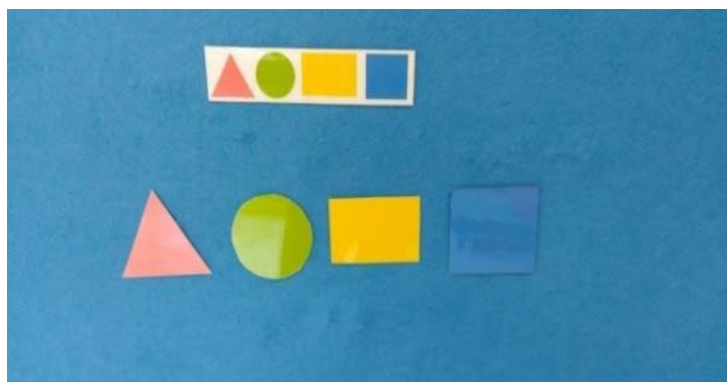
Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Manusear imagens de animais, explorando as texturas de pelo, pena e classificação.

8° foto



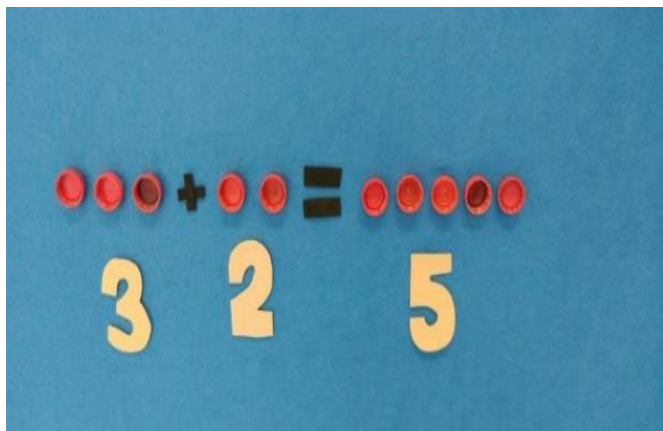
Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Manusear imagens de animais, explorando as texturas de pelo, pena e classificação.

9º foto



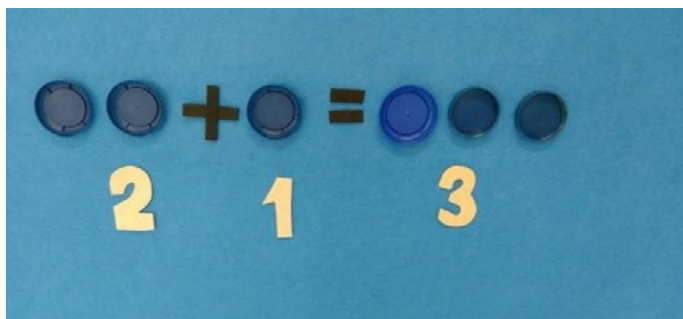
Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Sequenciar formas geométricas conforme o modelo.

10º foto



Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Contagem com tampinhas menores e números móveis, relacionar números as respectivas quantidades.

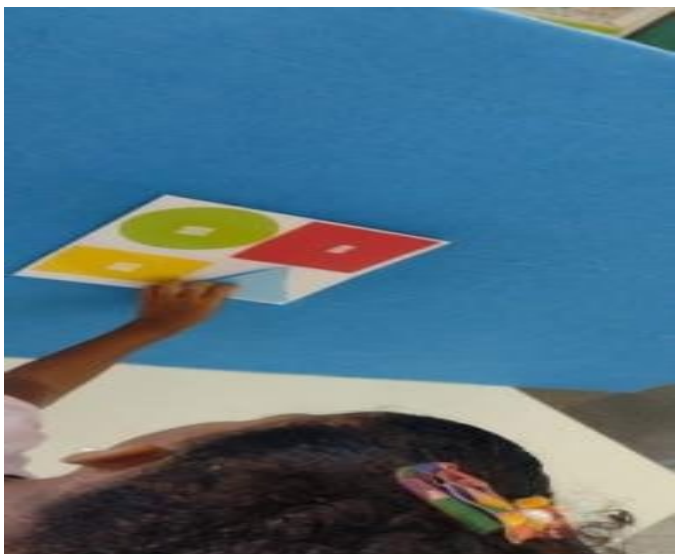
11º foto



Campo de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Contagem com tampinhas maiores e números móveis, relacionar números respectivas quantidades.

12° foto



Campo de exAamento com formas geométricas.

13° foto



Campo de experiência: Escuta, fala pensamento e imaginação. Leitura do poema, colocar e tirar os personagens conforme a sequência dos fatos narrados.

14° foto



Campo de experiência: Escuta, fala pensamento e imaginação. Leitura do poema, colocar e tirar os personagens conforme a sequência dos fatos narrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo alguns autores e documentos legais aqui citados, a educação de surdos vem avançando ao longo dos anos. Ainda existem vários fatores que dificultam o trabalho com alunos surdos, por exemplo, a falta de conhecimento da cultura surda, de Libras, e até mesmo das próprias leis que orientam sobre a educação de surdos.

A lei de inclusão lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 fala da importância de ofertas de recursos e serviços de acessibilidade e da oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita.

É necessário que se cumpra o que se é determinado por lei para buscar atender esse público e que de fato possam ter uma experiência positiva na aprendizagem.

Um dos conhecimentos básicos para trabalhar com alunos surdos, além do conhecimento de Libras, é entender o processo de aprendizagens desse indivíduo. Respeitar a forma como adquirem a aprendizagem, porém vale frisar que o poder público deve orientar e fornecer meios para que

as instituições que atendem aos alunos surdos, investirem na formação dos docentes, já seria um ótimo começo.

Alguns professores já buscam as qualificações por si próprias, mas nem todos possuem o mesmo interesse ou oportunidade de fazê-los.

Este trabalho final é decorrente de estudos na área de educação de surdos o qual abriu de forma grandiosa os meus conhecimentos em relação à aprendizagem dos mesmos e fez que compreendesse de forma clara a maneira como aprendem. O recurso pedagógico citado no trabalho irá colaborar para que crianças pequenas que ainda estão no processo de conhecimento de mundo tenham a oportunidade de brincar enquanto aprendem e interagir com crianças da mesma faixa etária e com os adultos o seu entorno.

Também vale ressaltar que nada vale aos docentes possuírem conhecimentos na educação de surdos se todas as suas ações não se voltam para o respeito à especificidade de cada aluno.

Para Wallon, 2007(aput CUNHA 2017, P.40) “É inevitável que as

influências afetivas, que rodeiam as crianças desde o berço, tenham sobre a sua evolução mental uma ação determinante. As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitude. Para ele o social amalgama-se ao orgânico. A convivência social generaliza o conhecimento. Para o aprendiz, isto é imprescindível, pois todo o conhecimento de ser remetido aum contexto de vivências para a promoção de habilidades socioafetivas.”

Portanto concluo que o olhar cuidadoso de um professor de alunos surdos com comorbidades, deve ser afetivo, sensível, respeitoso e paciente.

Essa prática docente aumentará mais as respostas positivas em relação ao encontrar alternativas para atender as necessidades e dificuldades de aprendizagens de seus alunos.

Professores tem um papel fundamental nos processos de observação e na construção de recursos que possam promover uma aprendizagem significativa. Pois cada criança apresenta várias formas de interesse e são capazes de explorar e vivenciar novas experiências que contribuirão para o seu desenvolvimento em geral.

REFERÊNCIA

- BRASÍLIA, **Adaptações curriculares pequeno porte**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum** Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.
- BRASIL, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Deficiência intelectual**: realidade e ação núcleo de apoio pedagógico especializado. São Paulo, 2012.
- CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem**: Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 4. ed. Rio de Janeiro, Wak, 2017.
- FRAGMENTUM, Santa Maria, **unidade didática e plano de atividades**: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em línguas e em língua portuguesa. 55, p. 201-277, jan./jun. 2020.
- FERNANDES, Sueli. **Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos**: Algumas Considerações. 2017.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7ª ed – São Paulo: Plexus editora, 2002.
- LEBEDEF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo a ler “com outros olhos”**: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas. pág 175 - 195, maio/agosto 2010.
- MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar **Alunos autistas**: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. Agosto, 2017.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos**: princípios teóricos e metodológicos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR
- ROUMEN, Nikolov; JONKER, Jacob; SCAHILL, Lawrence. **Autismo**: tratamentos psicofarmacológicos e áreas de interesse para desenvolvimentos futuros. Rev Bras Psiquiatr. 2006.



LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E ESCRITA NO ENSINO PARA SURDOS

ISBN: 978-85-63240-20-0



CDI

9 788563 240200