



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO

LUIZ CLÁUDIO DE OLIVEIRA ANTONIO

**UM JOGO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO
DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS SURDOS NOS
ANOS INICIAIS**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientador (es): Dra. Rosana Maria do Prado Luz Meireles



NITERÓI, 2024

LUIZ CLÁUDIO DE OLIVEIRA ANTONIO

**UM JOGO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO
DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS SURDOS NOS
ANOS INICIAIS**

Trabalho desenvolvido no
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/CMPDI, Universidade
Federal Fluminense/UFF

Relatório de Dissertação submetida à Universidade
Federal Fluminense como requisito parcial, visando à
obtenção do grau de Mestre em Diversidade e
Inclusão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Maria do Prado Luz Meireles

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV
Gerada com informações fornecidas pelo autor

A635j Antonio, Luiz Cláudio de Oliveira
UM JOGO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ESCRITA
DE ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS / Luiz Cláudio de Oliveira
Antonio. - 2024.
147 f.: il.

Orientador: Rosana Maria do Prado Luz Meireles.
Coorientador: Suelen Adriani Marques.
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2024.

1. Educação de Surdos. 2. Material Didático para Surdos.
3. Letramento Visual. 4. Visualidade. 5. Produção
intelectual. I. Meireles, Rosana Maria do Prado Luz,
orientadora. II. Marques, Suelen Adriani, coorientador. III.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia. IV.
Título.

CDD - XXX

LUIZ CLÁUDIO DE OLIVEIRA ANTONIO

UM JOGO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosana Maria do Prado Luz Meireles
(Presidente da Banca - Orientador)

Profa. Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz – UFF/INES
(Membro interno e revisora)

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman – UFRJ
(Membro externo)

Profa. Dra. Maria Carmen Euler Torres – INES
(Membro externo)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes – UFF/UERJ
(Suplente)

Este trabalho é dedicado à Educação Brasileira, em especial aos surdos brasileiros, com o intuito de corroborar com a promoção da autonomia, emancipação filosófica, cultural e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Particularmente não penso que esta Seção é a mais fácil de todas. Na verdade, talvez seja a mais difícil, ou uma das mais difíceis. Afirmo dessa forma, pois entendo que a pessoa que sou hoje, o pesquisador que sou hoje, o professor que sou hoje, o intérprete que sou hoje é um compêndio de atravessamentos que a vida me oportunizou ao longo dos últimos 34 anos; portanto certamente me esquecerei de elencar alguém ou mesmo não estimarei alguém com a grandeza do valor que esta ou aquela merece ser estimada. Mas enfim, façamos o que deve ser feito!

Preciso de imediato assentir que o dom da vida é uma dádiva que não deve ser desprezada ou desconsiderada. Nessa lógica, acredito que o Universo não apareceu do nada, até porque a própria ciência entende que nada se constitui a partir do vazio, do nada. Logo, antes do Universo existir, se é ele foi gerado por conta de uma tal grande explosão, o que então o provocou? Qual era a poeira cósmica que o concebeu? E se houve a tal poeira cósmica, o que a constituiu antes dela existir? Enfim, se seguirmos essa lógica ficaremos eternamente nos remetendo ao que existiu anteriormente. Não posso, nesse devaneio intelectual, aceitar tais premissas! Aliás, aceito sim essas premissas, mas para afirmar que existe alguém que orchestra tudo isso! A Ele devo minha gratidão: por me fazer existir, por me aceitar como sou, por me aperfeiçoar diariamente, por me permitir encontros e desencontros, por acreditar em mim e não me abandonar. A Ele, pois, Glória em primeiro lugar!

Dito isto, agradeço a minha família, meus alunos, meus colegas de trabalho, meus professores, meus amigos e os inimigos, pois em razão

do que já afirmei acima: todos os atravessamentos ao longo da minha existência me compuseram e trouxeram até aqui.

No entanto, quero fazer menção de um grupo que certamente foi/é o impulsionador de tudo aqui: os surdos! Nenhum estudo ou reflexão aqui apresentada faria sentido se eles não existissem. São eles os protagonistas, são eles o motivo e são para eles esta discussão foi instituída. Espero sinceramente que cada vírgula neste escrito corrobore para uma educação digna e uma vida cidadã efetiva aos meus pares de espécie chamados surdos.

Não desejo me estender demasiadamente, mas quero agradecer a Libras por me encontrar e aos surdos por me permitir conhecê-los enquanto sujeitos, enquanto cidadãos melhores que eu. Finalizo este agradecimento com um recado à sociedade, mesmo que fugindo a regra desta seção: Não são eles que precisam do nosso respeito, somos nós quem precisamos entender o quanto podemos ser melhor ao aprender o que é realmente saber viver, como diziam os Titãs.

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas, siglas e símbolos	
Lista de ilustrações (Figuras e Tabelas)	
Resumo.....	XV
Abstract.....	XVI
1. Introdução	17
1.1. Apresentação	17
1.2. Alfabetização e Letramento: compreendendo conceitos.....	25
1.3. Pensando em Letramento na Educação de Surdos.....	29
1.3.1. Letramento Visual.....	30
1.3.2. Letramento por meio de Gêneros Textuais.....	34
1.4. Materiais Didáticos: O que são e para que servem.....	38
1.4.1. Materiais didáticos na Educação de Surdos.....	41
1.4.1.1. Materiais Didáticos Adaptados.....	43
1.4.1.2. Materiais Didáticos Bilíngues.....	47
1.4.1.3. Materiais Didáticos Visuais.....	50
1.4.2. Princípios Essenciais em Materiais Didáticos para Surdos.....	53
1.4.2.1. Organização visual/espacial.....	56
1.4.2.2. Funcionalidade.....	57
1.4.2.3. Viabilidade.....	57
1.4.2.4. Custo x Benefício.....	57
1.4.2.5. Características Físicas.....	58
1.4.2.6. Características de Conteúdo.....	60
1.4.2.6.1. Tema.....	60
1.4.2.6.2. Objetivo.....	61
1.4.2.6.3. Faixa Etária.....	61
1.5. Jogo, Brincadeira e Ludicidade: como brincam as crianças surdas?.....	61
1.5.1. Conceitos de Jogos e Brincadeiras.....	62
1.5.2. A importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil.....	65
1.5.3. Como as crianças surdas jogam?.....	67
2. Objetivos.....	70
2.1. Objetivo Geral.....	70

2.2. Objetivos Específicos.....	70
3. Material e Métodos.....	71
3.1. Metodologia.....	71
3.1.1. Elaboração do Jogo.....	72
3.1.1.1. Materiais para confeccionar o jogo.....	75
3.1.1.2. Passo a passo na confecção do jogo.....	76
3.1.1.3. Acabamento do Material.....	81
3.1.1.4. Elaboração de versão bilíngue das orientações do jogo.....	82
4. Resultados e Discussão.....	89
4.1. As roletas finalizadas.....	89
4.2. Manual de construção das roletas.....	92
4.3. Manual de instruções do jogo.....	95
4.3.1. Passo a passo do jogo em atividade prática.....	102
4.4. Aplicação do jogo em plano de atividade.....	107
4.5. Publicações.....	110
5. Considerações Finais.....	113
5.1. Conclusões.....	113
5.2. Perspectivas.....	115
6. Referências Bibliográficas.....	116
6.1 Obras citadas.....	116
6.2 Obras consultadas.....	122
7. Apêndices.....	125
7.1. Roteiro para versão Bilíngue da montagem das roletas.....	125
7.2. Roteiro para versão Bilíngue das Orientações do Jogo.....	128
7.3. Moldes para confeccionar as roletas.....	135
7.3.1. Molde da Circunferência da roleta.....	135
7.3.2. Molde da Base Trapézio.....	138
7.3.3. Molde da Base Inferior.....	141
7.4. Manual de Instruções do jogo.....	142

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Ideia de Letramento Visual presente na charge.....	31
Figura 2: Letramento Visual na Publicidade/Propaganda.....	32
Figura 3: Esquema tipos de materiais didáticos por Bandeira (2009).....	40
Figura 4: Exemplo 1 de Material Adaptado.....	44
Figura 5: Exemplo 2 de Material Adaptado.....	45
Figura 6: Exemplo de <i>Sign Writing</i> – sinais para surdo.....	48
Figura 7: Exemplo 1 de Material Bilíngue.....	49
Figura 8: Exemplo 2 de Material Bilíngue Atlas Geográfico.....	50
Figura 9: Exemplo 1 de Material Didático Visual.....	51
Figura 10: Exemplo 2 de Material Didático Visual.....	52
Figura 11 Esquema Princípios para criação de materiais didáticos para surdos.....	55
Figura 12: Sequência de registros da criação de croqui das roletas.....	74
Figura 13: Desenho final das roletas.....	74
Figura 14: Sequência de fotos da versão digital das roletas.....	75
Figura 15: Passo 1 – Elaboração de molde: Circunferência da Roleta.....	76
Figura 16: Passo 1 – Elaboração de molde: Trapézio base da Roleta.....	77
Figura 17: Passo 1 – Elaboração de molde: Base II da Roleta.....	77
Figura 18: Passo 2 – Elaboração da Circunferência da Roleta.....	78
Figura 19: Passo 2 – Elaboração do Trapézio base e da Base II.....	78
Figura 20: Passo 3 – Picote nas Bases (Trapézio e Base II).....	79
Figura 21: Passo 3 – Molde para furar o Trapézio base.....	79
Figura 22: Passo 4 – Perfurando o Trapézio base a partir do molde.....	80
Figura 23: A Roleta.....	80
Figura 24: Aplicação de E.V.A. nas superfícies da roleta.....	81

Figura 25: Tiras para trançar acabamento das extremidades.....	81
Figura 26: Acabamento concluído.....	82
Figura 27: Produção em estúdio.....	83
Figura 28: Interface do ClipChamp.....	84
Figura 29: Passo inicial para a inserção de áudio de narração.....	85
Figura 30: Personalização de áudio de narração.....	85
Figura 31: Inserção de Legendas.....	86
Figura 32: Botão “Exportar”.....	87
Figura 33: Configuração vídeo como “Não Listado” no <i>Youtube</i>	87
Figura 34: Portal para gerar <i>QR Codes</i>	88
Figura 35: As roletas finalizadas.....	90
Figura 36: Manual de montagem das roletas (roldanas) – frente.....	93
Figura 37: Amostra da versão bilíngue do Manual de instrução das roletas....	94
Figura 38: Manual de montagem das roletas (roldanas) – verso.....	94
Figura 39: Visão Geral do Manual de instruções do jogo.....	95
Figura 40: Tela da versão bilíngue do Manual de instruções do jogo.....	102
Figura 41: Resultado da roleta de personagens.....	103
Figura 42: Resultado da roleta de cenário.....	104
Figura 43: Resultado da roleta de enredo.....	104
Figura 44: Resultado da roleta de tempo.....	105
Figura 45: Hipótese de texto produzido através do jogo.....	106

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1: Publicações na base de periódicos da CAPES.....	21
Quadro 2: Diferenças entre Tipos Textuais e Gêneros Textuais.....	37
Quadro 3: Plano de Atividades.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
DAC	<i>Deaf Action Commitee</i>
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
EAI	Estruturas Altamente Icônicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVA	Etileno Acetato de Vinila
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MDF	<i>Medium Density Fiberboard</i>
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PSLS	Português Escrito como Segunda Língua para os Estudantes Surdos
RJ	Rio de Janeiro
QR Code	<i>Quick Response Code</i>
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SMPD	Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência

TE	Transferência Espacial
TI	Transferência de Incorporação
TL	Transferência de Localização
TM	Transferência de Movimento
TNT	Tecido não tecido
TTF	Transferência de Tamanho e de Forma
UFF	Universidade Federal Fluminense
USA	<i>United States of America</i>

RESUMO

Tendo em vista as atuais políticas públicas de inclusão, alunos surdos estão sendo matriculados em escolas que não apresentam profissionais com formação para atender a tal alunado. Entraves no processo de aprendizagem desses alunos ainda são questões a serem observadas com cuidado no cenário brasileiro. Considerando a importância da visualidade na educação de surdos (Lebedeff 2017), (Taveira e Rosado, 2017) e da necessidade em pensar aulas, materiais e atividades para uma educação bilíngue (Quadros, 2008) fundamentada na Libras como primeira língua (L1) e Língua de instrução, e no Português escrito como segunda língua (L2), em uma perspectiva visual, este estudo se preocupou em fazer reflexões sobre as práticas pedagógicas e os recursos existentes como apoio ao processo de ensino visual para surdos. Para apoiar nossas reflexões e embasamento teórico na proposição de um material didático visual para surdos buscamos descrever as concepções de alfabetização e letramento (Soares, 2004; 2009), visualidade (Campello, 2008; 2024), funcionamento e uso dos materiais didáticos. Apontamos como essenciais e adequados os materiais visuais, concebidos e utilizados de maneira inteiramente visual em que imagens são usadas não como meras ilustrações, mas sim como informações que conduzem o pensamento surdo e criam conceitos imagéticos para o processo de desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes surdos. Para tal, realizou-se um levantamento de publicações na plataforma de periódicos da CAPES (2015-2023), que constatou escassez de materiais didáticos para educação de surdos e a necessidade dos professores elaborarem tais materiais. Os resultados mostraram que é possível construir materiais visuais para surdos, com baixo custo, que atendam aos princípios estudados que podem contribuir com a educação de surdos. Nossos estudos mostraram também, a necessidade de atenção à natureza linguística e cultural dos surdos para elaborar materiais didáticos e desenvolver práticas pedagógicas visuais e bilíngues mais adequadas.

Palavras-chaves: Educação de Surdos. Material Didático para Surdos. Letramento Visual. Visualidade. Princípios para Elaboração de Materiais Didáticos.

Produto: Um jogo didático visual de 4 roletas para construção de histórias infantis.

ABSTRACT

In view of current public inclusion policies, deaf students are being enrolled in schools that do not have professionals with training to serve such students. Obstacles in the learning process of these students are still issues to be observed carefully in the Brazilian scenario. Considering the importance of visuality in the education of deaf people (Lebedeff 2017), (Taveira and Rosado, 2017) and the need to think about classes, materials and activities for bilingual education (Quadros, 2008) based on Libras as the first language (L1) and Language of instruction, and written Portuguese as a second language (L2), from a visual perspective, this study was concerned with reflecting on pedagogical practices and existing resources to support the process of visual teaching for the deaf. To support our reflections and theoretical basis in proposing visual teaching material for the deaf, we sought to describe the concepts of literacy and literacy (Soares, 2004; 2009), visuality (Campello, 2008; 2024), functioning and use of teaching materials. We point out as essential and appropriate visual materials, designed and used in an entirely visual way in which images are used not as mere illustrations, but rather as information that guides deaf thinking and creates imagery concepts for the process of linguistic and academic development of deaf students. for the linguistic and academic development process of deaf students. To this end, a survey of publications was carried out on the CAPES periodical platform (2015-2023), which found a shortage of teaching materials for deaf education and the need for teachers to prepare such materials. The results showed that it is possible to construct visual materials for the deaf, at low cost, that meet the principles studied that can contribute to the education of the deaf. Our studies also showed the need to pay attention to the linguistic and cultural nature of deaf people to develop teaching materials and develop more appropriate visual and bilingual pedagogical practices.

Keywords: Deaf Education Teaching. Materials for the Deaf. Visual Literacy. Visuality. Principles for Developing Teaching Materials.

Product: A visual didactic game with 4 roulette wheels for building children's stories.

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Nas últimas duas décadas, período em que a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Libras como forma de comunicação das pessoas surdas, percebe-se um movimento do campo educacional e de dispositivos legais em direção a garantir-lhes os direitos preconizados na Constituição tanto quanto a escolarização, cidadania, direitos humanos, políticos e sociais. Nesse sentido, é legítimo afirmar que a atenção e esforços para fomentar a inclusão social e melhores estratégias de Educação para as pessoas surdas não é uma ação recente.

Antes mesmo do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais algumas tentativas educacionais no campo da Educação de Surdos foram implementadas passando, evidentemente, pela compreensão social instituída sobre a surdez em cada época.

Segundo Albres (2010), as propostas pedagógicas brasileiras “foram se sobrepondo e coexistindo com o oralismo, a Comunicação Total e os discursos ou projetos de implementação da educação bilíngue” (Albres, 2010, p. 42). Nessa afirmação a autora evidencia a existência de atravessamentos na/da Educação Brasileira em relação aos marcos da história da educação dos surdos no tocante a propostas “pedagógicas” educacionais¹. Em outras palavras, para observarmos a escolarização de surdos não é possível dissociá-la dos acontecimentos que a sociedade e a educação brasileira vivenciam em cada período da história.

Portanto, torna-se essencial a compreensão que as propostas “pedagógicas” para educação de surdos estão/foram diretamente ligadas à perspectiva social da surdez nas épocas em que essas abordagens metodológicas na educação de surdos foram implementadas. Nesse sentido, o Oralismo evidencia o interesse da sociedade em normatizar os sujeitos, ao passo que a Comunicação Total admite as múltiplas possibilidades de comunicação para o desenvolvimento do sujeito. Atualmente, embora ainda existam inúmeros impasses e entraves para sua

¹ Com base nos escritos históricos contidos nos livros de comemoração de aniversário do Instituto Nacional de Educação de Surdos, é possível depreender que a difusão do oralismo deu-se com o Congresso e Milão em 1880; a partir dos anos 70 a filosofia da Comunicação Total passou a ser pulverizada pelo mundo, seguindo do Bilinguismo que teve suas discussões a partir dos anos 90 (Rocha, 2018).

implementação, a proposta que impera é a Educação Bilíngue, cuja perspectiva valoriza a Língua de Sinais como língua de instrução e o Português como segunda língua na modalidade escrita.

Tive meu primeiro contato com a Língua de Sinais ainda na adolescência. Iniciei o curso de Libras e passei a conviver com a Comunidade Surda que frequentava a instituição religiosa a qual pertenço. Na realidade, as questões que envolviam a Educação dos Surdos ainda não eram latentes ao meu olhar. Ao ingressar no Curso de Formação de Professores (2004 – dois anos depois de iniciar a aprendizagem da Língua de Sinais) inaugurou-se uma nova jornada que desencadeou inúmeros estudos posteriores. Durante o Curso de Formação de Professores, ao passo que discussões em torno da inclusão em escolas Brasileiras eram instituídas, percebi que o funcionamento e aplicabilidade da inclusão ainda era incipiente.

Pouco se discutia sobre a escolarização de sujeitos surdos e, por conseguinte, os conhecimentos que os envolviam eram escassos. No entanto, em meu percurso de formação, algumas atividades eram propostas pelos professores em torno da inclusão, e configuravam em uma oportunidade para problematizar e pautar a reflexão sobre a surdez e o sujeito surdo no ambiente escolar. Inúmeras dessas produções ficaram retidas no acervo da instituição para servir de material de consultoria da Secretaria de Educação, tendo em vista que poucos alunos questionavam e/ou tinham conhecimento mínimo sobre o campo.

Não obstante, minha visão e conhecimento sobre esse campo similarmente estavam em construção: ainda não percebia a questão da leitura e escrita de surdos, tampouco seu desenvolvimento de outros conteúdos escolares. Tal percepção foi construída ao longo do meu envolvimento com a Comunidade surda em situações outras que extrapolavam os muros da escola.

Embora minha primeira oportunidade profissional envolvendo a Libras tenha sido como intérprete na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS/RJ (em 2010), o início de meu percurso se deu 7 (sete) anos antes, atuando também como intérprete de Libras na instituição religiosa que frequento.

Posteriormente, ao deixar a FENEIS, atuei – exercendo a mesma função - na Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência do Rio de Janeiro (SMPD/RJ) seguido de outras experiências de mesma natureza. Simultaneamente, prossegui

meus estudos ingressando na graduação, e posteriormente na pós-graduação (lato sensu) onde cursei “Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção” de forma a ampliar cada vez mais o interesse investigativo e o envolvimento afetivo.

Atualmente, como servidor público no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e na Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu considero que a Educação de Surdos ainda precisa ser debatida e refletida em busca de práticas pedagógicas mais adequadas. Foi atuando nesses espaços que, de fato, compreendi os reais entraves que o campo da Educação de Surdos atravessa, pois vejo desde o Ensino Básico ao Ensino Superior o quanto o sistema educacional ainda “desconsidera” as pessoas surdas e seu desenvolvimento pleno.

Algumas percepções podem ser elencadas a partir das experiências que envolvem a prática de interpretação no Ensino Superior do INES: estudantes surdos que além de não acompanhar a produção escrita e leitora que o espaço acadêmico exige, igualmente não acompanham as discussões/reflexões (pela lacuna na formação anterior e/ou por não serem ainda valorizados); falta de materiais didáticos e de proposta adequados; entre outros.

Outrossim, nas séries iniciais da Unidade Escolar da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu percebemos os mesmos problemas com outra roupagem, pois nessa etapa deparamo-nos com educandos que, conforme Skliar (1997), são majoritariamente oriundos de famílias ouvintes e, por conseguinte terão acesso à Língua de Sinais somente na escola – geralmente, sem par linguístico² - e por vezes, infelizmente, este acesso será insuficiente e/ou inexistente na primeira infância.

É nesse panorama que entendemos ser necessário que o professor compreenda seu papel no processo educacional e na vivência de seus alunos, e a importância de ressignificar-se, para mediar o mundo crítico e incentivar a prática de pesquisa a fim de (re) conhecer, (re) descobrir o mundo e seus saberes implícitos.

Partilhamos com Tardif (2012) a ideia sobre a necessidade de repensar a formação docente com “uma nova articulação de um novo equilíbrio entre os

² Entendemos por par linguístico o interlocutor/o outro que possui a mesma língua que a minha, a mesma natureza de experiência com mundo que a minha; aquele que será meu “parceiro” na construção e no desenvolvimento da linguagem, nesse caso especificamente da Língua.

conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (Tardif, 2012, p. 22-23).

Para Prado e Macedo (2016) no tocante ao desenvolvimento dos alunos surdos, é fundamental a necessidade de valorizar e priorizar o surdo como um sujeito visual, e, portanto, aprendiz de todo e qualquer conhecimento por meio do canal visual. Desta forma, o uso consciente, intencional e contextualizado de imagens no aprendizado destes alunos é indiscutível.

Interessante é que os entraves enfrentados tanto no Ensino Superior quanto nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental convergem, embora a natureza das instituições e das propostas seja distinta. O Instituto Nacional de Educação de Surdos é uma instituição federal especializada em educação de surdos, onde a existência e circulação da Língua de Sinais é real e sólida. Em contrapartida na Unidade Escolar da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu os educandos surdos, por vezes, estão desprovidos de uma proposta de educação específica, de um par linguístico e de acesso sólido à língua.

Não nos propomos a discutir a formação docente em um caráter amplo e detalhado, tampouco intencionamos tecer alguma diretriz nesse viés. Nossa hipótese é que a incipiência dos materiais didáticos prejudica ou inviabiliza a aprendizagem dos surdos.

Nesse sentido, perguntamo-nos: que materiais didáticos são adequados para o trabalho com alunos surdos tanto no Ensino Fundamental como no Superior? Os materiais didáticos existentes são úteis para a Educação de Surdos? Quais características deve ter um material didático para surdos? Como elaborar um material didático adequado?

Este estudo, portanto, se propõe a levantar essas questões e percorrer tais inquietações de modo a ou com a intenção de elucidá-las e corroborar com as práticas docentes e escolares que envolvem a escolarização de educandos surdos.

No quadro abaixo apresentamos o retorno da busca por publicações que a Base de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior - CAPES possibilitou a partir dos descritores: Material Didático + surdos, pelo recorte temporal compreendido entre o período de 2015 e 2023.

Quadro 1: Publicações na base de periódicos da CAPES

Título do trabalho	Revista	Ano
Novos caminhos: pensando materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos	Revista em Extensão	2015
Experiência de criação de materiais didáticos para surdos: o uso de fotografia e vídeo na escola	Espaço	2016
Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais? / Digital teaching material: a new way for deaf students to “read” and “interact” with educational content?	Texto Livre	2016
Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento Visual para alunos surdos	Letras & letras	2016
Processo de Produção de Materiais didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos	Revista Brasileira de educação especial	2018
Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento Visual para alunos surdos	Letras & letras	2018
Educação a distância e os desafios para a elaboração de material didático de língua portuguesa como L2 para graduandos surdos	Revista trama	2019
Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos	Linguagens & Cidadania	2019
O uso do texto literário no ensino bilíngue e multimodal de português para crianças surdas reflexões sobre a produção de um material didático	Revista de letras e humanidades	2019
Materiais didáticos Acessíveis para Alunos Surdos: Respeito linguístico no ensino médio integrado em modelagem do vestuário no IFSC - Jaraguá do Sul	Metodologias e Aprendizado	2020

A transposição didática interna do objeto matemático medidas de tempo por meio de materiais manipuláveis no ensino de surdos na EJA	Pesquisa e Ensino	2021
Desenvolvimento de materiais didáticos voltados à educação em saúde para sensibilização de futuros profissionais de saúde sobre a inclusão de surdos	Eccom	2021
Pessoas surdas na aula de Matemática... E agora? (Análise de uma práxis com materiais didáticos)	Educação matemática debate	2021
Pensando a educação para surdos na década de 30: Uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda	Redis	2021
Reflexões sobre materiais didáticos para alunos surdos: Roma Antiga em Libras	Signótica	2021
"Eu também posso escrever!": narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngua	Delta	2023

Fonte: Elaboração do Autor

Ao analisar os trabalhos publicados e listados no quadro anterior algumas percepções podem ser imediatamente estabelecidas. A primeira delas é a recorrente concentração de pesquisas cujo teor gira em torno do ensino de Língua Portuguesa para Surdos: entrave central do campo. Não discordamos da importância de tal inquietação, no entanto preocupa-nos identificar que ainda não superamos esta questão e principalmente não nos atemos à relevância do desenvolvimento global do sujeito, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (Brasil, 2018, p. 16)

Em outras palavras, o olhar para o desenvolvimento da leitura e escrita por estudantes surdos é uma questão que não deve ser desconsiderada, porém a

responsabilidade da Educação extrapola o ensino sistemático da língua escrita; na realidade ela objetiva-se na integralidade do sujeito. Logo, importa-nos salientar que destinar nossas reflexões para o processo educacional de surdos mais amplo e plural, na intenção de promover a cidadania, a autonomia e a garantia de direitos constitucionalmente instituídos é urgente e necessário.

Outra percepção que podemos elencar diz respeito à inexistência de conceituação e/ou reflexão teórica sobre a visualidade que os materiais didáticos para surdos devem conter. Ressaltamos ser fundamental entender como se dá o processo de aprendizagem de surdos mais que pensar em uma proposta de ensino de Língua Portuguesa.

Comumente, deparamo-nos com propostas de atividades com o intuito de ensinar determinado conteúdo para surdos, que na realidade estão vazias epistemologicamente, isto é, são propostas partidas da empiria que desconsideram os Estudos Surdos. Vale ressaltar que não nos posicionamos de forma alguma contra os estudos baseados na empiria; o que pontuamos aqui é que mesmo os estudos pautados em práticas empíricas precisam ser adornados com as vestes epistemológicas.

Nessa perspectiva destacamos outra observação que nos parece relevante nesta discussão, a saber, a falta de diretriz(es) para concepção de materiais didáticos para este contexto.

Entendemos que o risco de se produzir/elaborar materiais didáticos que se distanciam da real necessidade dos estudantes é eminente. Afirmamos desta forma, uma vez que compreendemos a essencialidade da visualidade para o bom desempenho dos surdos; logo, uma atividade pedagógica ou um material didático destinados a este público precisa atravessar os conceitos da visualidade e dos Estudos Surdos. Conseqüentemente, faz-se necessário princípios que orientem sua elaboração. Nessa direção, justificamos a abordagem que tomaremos nas seções seguintes, cujo conteúdo visa discutir e fundamentar os pontos acima descritos de forma a sedimentar a proposta pedagógica que este estudo se propõe.

A priori tomemos por essencial os aspectos da visualidade; como podemos entendê-la na educação de surdos? Campello (2023, p. 51) afirma que “Os sujeitos Surdos se constituem como sujeitos mediados por referências diferentes dos não surdos. Vão, aos poucos, tomando ciência de que o “seu mundo” é um mundo sem

som e não se sentem incomodados por não ouvirem”. Mesmo vivendo no mundo sem som, as pessoas surdas são capazes de se adaptarem ao mundo sonoro por meio da captação do sentido das imagens. As crianças surdas crescem fazendo ajustes cheios de significado por meio da visualidade. Campello (2023, p. 54) nos esclarece que:

Em relação à captação de sinais e sua percepção visual só faz sentido quando se imerge a estrutura da Libras para se expressar de acordo com as nuances das gravuras ou dos filmes. O filme de cinema ou um documentário, cuja imagem aparece na tela ou nas gravuras, são traduzidos imagetivamente por meio de Libras. Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Não é um gesto ou uma mímica, e sim signo. (...). Podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Praticando ou usando os discursos em Libras, lá demonstram muitos, e ricos, recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda que é desconhecido pela maioria.

Dessa maneira, é necessário destacar a importância da abordagem visual, não como um simples desenho ou enfeite de uma atividade, mas de elementos com significado, que constituem a informação fundante de um determinado conteúdo. Nessa perspectiva, planejar uma aula ou pensar na utilização de um determinado material didático para alunos surdos requer compreender, planejar e conduzir as percepções visuais dos alunos surdos, considerando que:

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos visuoespaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender (Campello, 2023, p. 55).

Sendo assim, evidenciamos que não encontramos pesquisas ou reflexões que esbocem a intenção de orientar uma produção que funciona como parâmetro/modelo para que outros materiais visuais sejam desenvolvidos, tampouco encontramos escritos cujo propósito seja pontuar claramente princípios para construção de materiais didáticos visuais para surdos. Portanto, podemos (re)afirmar a relevância deste estudo mediante tais constatações.

Para tal, tomamos por fundamento inicial a concepção do letramento como fator fundamental/essencial para prática social e contextualizada de leitura e escrita, possibilitando habilidades e competências sólidas na construção significativa de conhecimento e amadurecimento do leitor, e ampliamos sua compreensão para o campo semiótico que perpassa a visualidade e a Língua de Sinais.

Entendemos que a aplicabilidade do letramento, no tocante aos alunos surdos, permeará o canal visual, uma vez que a relação com o mundo se dá por meio deste canal. Ademais importa (re) lembrar que sua língua – a Língua de Sinais, é uma língua viso-espacial (Diniz, 2010, p. 11), e, portanto, dissociar a aprendizagem de surdos de sua característica visual não é possível.

Ademais, torna-se imperativo um olhar mais sistemático e cuidadoso sobre os aspectos da ludicidade nos materiais didáticos no campo da educação de surdos. Para tal, de igual modo discorreremos em uma das seções a seguir sobre esses temas (ludicidade e materiais didáticos) na intenção de elucidá-los e promover uma concepção/relação entre eles de forma a respaldar as produções de artefatos pedagógicos para a escolarização de tais educandos.

1.2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: COMPREENDENDO CONCEITOS

Historicamente, as discussões que envolvem os conceitos de *Alfabetização* e *Letramento* não são tão emergentes assim, embora tais ensaios ainda possam ser considerados recentes (a partir dos estudos de Mary Kato³ em 1986). Soares (2004) traça um paralelo entre esses conceitos trazendo como pano de fundo justamente o período de “surgimento” simultâneo da discussão sobre práticas sociais de leitura e escrita em sociedades distintas, à saber na década de 80.

Diante desta premissa, é possível suspeitar que as questões/atravessamentos que envolvem a leitura e a escrita são mundialmente convergentes, ou pelo menos

³ De acordo com a Editora Contexto, Mary A. Kato é professora titular aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), atualmente colaboradora voluntária na mesma instituição. Foi pesquisadora I-A do CNPq, fundou a revista DELTA e co-coordenou os projetos Português Europeu e Português Brasileiro: unidade e diversidade e România Nova. Disponível em <<https://www.editoracontexto.com.br/categoria/atores/m3/mary-a-kato#:~:text=Home-,Mary%20A.,e%20diversidade%20e%20România%20Nova.>>

em parte das sociedades. Talvez tal fenômeno evidenciou-se dado o avanço tecnológico avassalador que impulsionou o mundo à globalização, suscitando novos contextos de utilização da leitura e escrita, bem como novas práticas de interlocução social.

A utilização do termo Letramento nas últimas décadas pode ter se intensificado à medida que percepções de índices insatisfatórios, se é que podemos definir de tal forma, de práticas de leitura e escrita se manifestam, tornando crucial compreendê-los e solucioná-los.

Consolidamos tais argumentos tomando por fonte os dados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁴ de 2018, que aponta o Brasil ainda abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), embora os resultados⁵ do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB venham aumentando nos últimos anos.

Baseados em estudos sobre o viés elitista no financiamento educacional brasileiro (Kang, 2017 e Kang; Menetrier, 2024), sabe-se que ao passo que a Educação é empregada de forma a privilegiar uma parcela da população em detrimento da outra, torna-se evidente a ausência de preocupação com sua qualidade, sua capacidade emancipatória e propulsora da autonomia. Diante disto, compreende-se que os baixos índices de proficiência de leitura e escrita foram/serão invisibilizados consoante a ausência de preocupação/atenção com a Educação.

Portanto, ousamos afirmar que as práticas insatisfatórias de leitura e escrita, ora discutidas tão veementemente, já existiam há muito tempo, mas simplesmente não eram visíveis e/ou perceptíveis.

Importa-nos, porém, pontuar que os estudos sobre a prática/desenvolvimento da leitura e escrita, a partir de então, tomaram significações mais amplas a ponto de assumir um campo de investigação que evoca o questionamento do uso destas tecnologias a práticas sociais.

⁴ O Pisa é um estudo trienal de comparação internacional realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que compila informações sobre o desempenho dos estudantes em período de término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Os dados citados estão disponíveis em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf>, no portal do INEP.

⁵ Os dados estão disponíveis no portal do INEP no endereço a seguir: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf>

Inicialmente é preciso compreender que a leitura - “conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (Soares, 2019, p.68) - e a escrita - conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que “estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (ibid, p. 69) - são processos indissociáveis. Mas afinal, em quê isto implica? É neste ponto que precisamos entender a diferença entre *alfabetização* e *letramento*.

Tomemos este último por primeiro. Dado o exposto nos parágrafos introdutórios acima, percebemos que novos estudos emergiram a partir da necessidade do uso social da leitura e escrita; estes estudos trouxeram consigo o que Soares (1995, p. 10) salientou como o “conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico”.

A autora discorre que Letramento é um termo traduzido do inglês *Literacy*, que etimologicamente “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, *eminnocency*, a qualidade ou condição de ser inocente)” (Soares, 2009, p.17). Isto se deu haja vista inexistir, na época, vocabulário brasileiro para tal conceituação

Soares destaca, porém, que no dicionário brasileiro existe o termo letrado, o qual carrega consigo uma denotação que não se aplica ao que aqui estamos discutimos. Ser letrado, segundo o dicionário compreende “ser versado em Letras, erudito”, porém para Soares o estado de ser letrado no contexto do Letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (Ibid, p. 36).

Partilhamos com Soares sobre o conceito de Letramento, diferenciando de Alfabetização. Nas palavras da autora, Alfabetização é o estado de saber ler e escrever; este estado não pressupõe saber utilizar de forma contextualizada a leitura e escrita, diferente do pensamento de Paulo Freire, onde o processo de alfabetização é indissociado da funcionalidade da leitura e escrita, isto é, alfabetizar-se abarca o desenvolvimento da leitura e escrita significativa não o reduzindo ao mero ensino da palavra (sílabas e letras), onde ler e escrever preconiza a compreensão do que se lê e escreve. (Freire, 1989)

No entanto optamos por utilizar a concepção de Soares, onde a Alfabetização se caracteriza como a aprendizagem da técnica para ler e escrever, isto é, apreender a dispor as unidades mínimas da língua (fonemas) em seus sistemas simbólicos (letras) para formar signos linguísticos (palavras). Entretanto, é necessário transcender este esquema técnico para ser autônomo na leitura e escrita.

É preciso compreender o que se lê, para quem foi escrito, com que intenção; o mesmo se aplica à escrita, é indispensável saber utilizar a escrita com intenção, saber a quem e como escrever de forma a atingir seu objetivo enquanto interlocutor. É neste prisma que entendemos o Letramento.

Soares (2019) aponta que pessoas alfabetizadas (que sabem ler e escrever) podem não ser letradas (entender o que lê e escreve em contexto social), enfatizando que uma pessoa pode ser letrada e analfabeta. Este último fenômeno pode ocorrer ao passo que um indivíduo mesmo que sem poder de leitura e escrita (analfabeto) se utilize da leitura e/ou escrita de outrem para estabelecer a interlocução. Em outros termos, se uma pessoa analfabeta requisitar que outra pessoa alfabetizada leia/redija um texto e for capaz de dominar as “regras sociais” de interlocução, esta pessoa pode ser considerada com algum letramento. Magda Soares também considera níveis diferentes de letramento. Portanto, as pessoas analfabetas podem ter um nível mínimo de letramento, enquanto outras possuem maior domínio da leitura e escrita e vão apresentar níveis mais elevados de letramento.

À vista disso não podemos ignorar o caráter multifacetado do Letramento. Caso assim o fizéssemos estaríamos sendo levianos a sua própria natureza. Ora, se afirmamos que o status de ser letrado se configura no uso em práticas sociais da compreensão da leitura e da escrita, então não poderíamos deixar de considerar o fato de a leitura e escrita estar presente em múltiplos espaços, em multiformes formatos.

A vida em sociedade pressupõe interlocução a todo instante e em todos os ambientes, logo é preciso compreender o código social estabelecido nestes ambientes para se relacionar com ele e com quem fazer parte dele. Isto não seria ser letrado?

Rojo (2009) defende que um “dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se

utiliza da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (p. 107), compreendendo que estas dimensões levam em conta inevitavelmente o multiletramento no mundo contemporâneo. Para a autora, o multiletramento é a valoração dos letramentos culturais locais por meio de seus agentes em congruência com os letramentos que institucionalmente ou socialmente são prestigiados.

Neste sentido, a autora aponta para o que chama de letramentos multissemióticos, baseada em múltiplas linguagens e semioses (imagens, vídeos, música, entre outras) para a compreensão e produção da leitura e escrita.

1.3. PENSANDO EM LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A Educação de Surdos no Brasil, ao longo da história, enfrentou inúmeros momentos marcantes: a instituição de profissionais surdos no processo educacional de educandos surdos; a compreensão da importância da Língua de Sinais como língua de instrução no processo de aprendizagem; o (re)conhecimento da necessidade de convívio com pares linguísticos; a atestação de uma metodologia de ensino baseada na visualidade; entre outros. Entendemos estes momentos como marcas positivas deste Cenário.

Todavia inúmeros outros acontecimentos podemos considerar como negativos: a negação da natureza sociocultural e identitária da Libras; a “proibição” do uso da língua pelos pares surdos; a oralidade como modelo imposto de escolarização de surdos; a contundente necessidade na normatização dos surdos, entre outros.

Embora a Língua de Sinais tenha passado por momentos de prestígio e desprestígio na escola e fora dela, bem como os sujeitos surdos na busca por “voz” e dignidade, é fato que a Libras sempre esteve presente na vida da comunidade surda, principalmente na história da educação Brasileira, na qual se encontram possíveis registros (Strobel, 2009; Rocha, 2018).

Importa-nos, contudo, pontuar que mesmo na atualidade pesquisas (Lacerda, 2006; Lacerda; Lodi, 2014a; Silva; Kelman, 2018) revelam frequentemente o baixo sucesso escolar de sujeitos surdos, seja sobre o viés da leitura e escrita, seja sobre

o viés da aprendizagem em si. Tais entraves na escolarização de surdos não se dão por responsabilidade destes, antes, porém, há que se considerar que a história revela a negligência e negação que o sistema social dedicou aos surdos.

Embora estudiosos assegurem que é preciso utilizar a Libras como língua de instrução, os elementos visuais como procedimento pedagógico, entre outros, salientamos que não há acúmulo considerável de conhecimento e prática que valide uma metodologia satisfatória ou que denuncie diretrizes eficazes de organização e desenvolvimento de aprendizagem neste campo.

Entretanto, concordamos com os apontamentos dos estudos que afirmam tais encaminhamentos e nos propomos, neste estudo, a corroborar com estas reflexões realçando o Letramento como prática necessária e fundamental para a aprendizagem de estudantes surdos.

Diante disto, apresentaremos desdobramentos a respeito do Letramento para delinear um possível caminho metodológico que valorize os aspectos culturais e identitários das Comunidades Surdas e impulsionem práticas pedagógicas mais preeminentes e bem-sucedidas⁶. Tomaremos tais desdobramentos como alavanca impulsionadora para desenvolver uma proposta de organização orientadora de produção de materiais didáticos para o ensino de estudantes surdos.

1.3.1. Letramento Visual

Para compreender o Letramento Visual, faz-se necessário tomar como ponto inicial as ideias sobre o Letramento. Dessa forma, conforme apresentado anteriormente, sabemos que Letramento é um conceito que transcende a concepção de alfabetização, uma vez que está ligada à mecânica de codificar e decodificar, enquanto aquele diz respeito da compreensão do que se lê e escreve com base em práticas sociais e culturais.

Nessa lógica discursiva, apresentamos o Letramento Visual como área de estudo que emerge na intenção de entender e conceituar as práticas de leitura (de códigos linguísticos e/ou de mundo) e escrita estabelecidos social e culturalmente a partir da visão. Embora essa perspectiva não se aplique exclusivamente aos sujeitos

⁶ Entendemos “práticas pedagógicas bem-sucedidas” como as ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem (de leitura e escrita e/ou outras aprendizagens) dos estudantes surdos de forma a minimizar ou erradicar o déficit que ora notamos na escolarização destes sujeitos.

surdos, obviamente nos ateremos a esse grupo em função da natureza desta pesquisa.

Nesse sentido, Lebedeff (2010) afirma que para se discutir letramento na aprendizagem de surdos deve nos impulsionar a pensar em práticas culturais e sociais destes sujeitos. Para a autora é essencial “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” (Lebedeff, 2010, p. 179).

Comumente a imagem é tomada na Educação, e fora dela, como elemento coadjuvante, cuja intenção meramente direciona-se a ilustrar determinada informação e/ou texto. No entanto, não é preciso aprofundamento investigativo para refutar tal afirmação se empregarmos como exemplo o gênero textual Charge, cuja intenção é por meio do humor tecer críticas, geralmente de cunho político, que abranja os personagens e/ou situação apresentadas por ela. Geralmente as cenas/imagens presentes numa charge apresentam dissociadas de um texto a intenção e informação a que se destina, como exemplificado na figura a seguir:

Figura 1: Ideia de Letramento Visual presente na charge



Fonte: Portal uol⁷

⁷ Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/charge.htm>>

O texto expresso na charge acima tece claramente uma crítica ao sistema capitalista, onde a classe trabalhadora não só sustenta, alavanca e conduz o sistema, como também é identificada como inferiores/subalternos, carente de domínio e assenhoração. Porém, embora o teor significativo trazido pela imagem seja nítido e indiscutível, é preciso que o leitor possua conhecimento de mundo, arcabouço social, cultural e político para compreendê-la. Nesse sentido, retomamos de forma reduzida o cerne do Letramento Visual, a saber: a natureza imprescindível de práticas sociais e culturais de leitura.

Não obstante, podemos tomar como exemplo as propagandas publicitárias de grande massa, onde, por vezes nos deparamos com elementos visuais que falam por si mesmos, independentes de textos escritos, isso porque a presença maciça do Letramento Visual é factual e inegável:

Figura 2: Letramento Visual na Publicidade/Propaganda



Fonte: Portal Impressões Digitais⁸

Na figura 2 a compreensão, tal qual na figura 1, é descomplicada, embora na figura 1 seja necessária uma consciência política um pouco mais apurada. O fato é que nesta última a informação visual transmite que o equilíbrio entre alimentação saudável e exercícios físicos proporciona qualidade de vida, bem-estar e leva a alcançar o estereótipo de corpo ideal.

⁸ Disponível em: <<https://impressoesdigitais.com.br/saude/alimentacao-saudavel-e-exercicios-fisicos/>>

Portanto, entendemos que a imagem não funciona somente como ilustração, antes, porém, pode carregar informações significativas que a aproximam do texto escrito; nesse caso, a imagem é um potente instrumento no ensino, tanto de leitura e escrita para surdos, quanto para outros conteúdos formais e não formais.

Por conseguinte, ao passo que tomamos a imagem como elemento de aprendizagem, é importante não desconsiderar as áreas do conhecimento que a tomam como objeto de estudo há mais tempo. No *Design*, por exemplo, a organização, disposição e concepção das representações imagéticas são fundamentais para o campo.

Para o Dicionário Online de Português, entre tantas concepções, o *design* é “disciplina que visa à criação de objetos, ambientes, obras gráficas etc. que sejam ao mesmo tempo funcionais, estéticas e estejam em conformidade com as demandas da produção industrial; sua etimologia advém do inglês *design*, “desenho, projeto””. No entanto, para Bonsiepe (2012):

O design enfoca o caráter operacional dos artefatos materiais e semióticos, interpretando a sua função e a funcionalidade não em termos de eficiências física, não como acontece nas engenharias, mas em termos de comportamento incorporado em uma dinâmica cultural e social (p. 19).

O autor trata o *design* para além da concepção do dicionário, pois este engessa o campo na perspectiva física que o mesmo pode carregar, atribuindo a ele características de suporte e complemento. No entanto, para Bonsiepe a ideia é maior, pois entende que o *design* incorpora a dinâmica cultural e social interpretando-as por meio da representação de artefatos materiais e semióticos, pois o “design não é, em termos filosóficos, um *accidens*. Não se pode agregá-lo a nada, pois é intrínseco a cada artefato. É *essentia*.” (Bonsiepe, 2012, p. 20)

Em outros termos o *design* não atua como coadjuvante ou complemento. Na realidade ele está arraigado à concepção a ser apresentada (é essência), ou seja, não se apresenta determinada ideia dissociada do *design*/representação. Nessa direção Krusser (2015) corrobora afirmando que no “design, diferentemente de um trabalho de arte, o processo criativo é a síntese de um complexo conjunto de informações e delimitações com objetivos muito claros” (p. 96). Para a autora a ideia

do *design* é carregar complexidade de informações com clareza de objetivo convergindo para o que defendemos no Letramento Visual: artefatos visuais complexos do ponto de vista da significação, mas com objetivos claros na perspectiva da funcionalidade empregada.

Deste modo, o Letramento Visual é imprescindível para que alunos surdos se desenvolvam enquanto sujeitos epistêmicos, outrossim em sua competência leitora e de escrita contextualizadamente, eficientemente e significativamente. Nessa direção Taveira e Rosado (2017) apontam para o que cunharam de uma didática da invenção surda, baseada empiricamente nos conceitos de matrizes de linguagem postulados por Santaella.

Esta didática preconiza o uso das diferentes linguagens (imagética, cênica, cinestésica, cinematográfica, artística, tecnológica, entre outras) para compor o corpus pedagógico ideal no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos, extrapolando os muros da educação de surdos pautada unicamente na necessidade de ensino de Língua Portuguesa.

Os autores, ao analisarem as práticas e a organização da sala de aula de instrutores/professores surdos consideraram que “em sala de aula - com seus variados materiais de comunicação, formas e sinais a serem interpretados -, os professores e alunos, ao organizá-la, possuam consciência da importância dos artefatos sociais presentes” (Taveira; Rosado, 2017, p. 26).

A percepção observada por eles foi intrinsecamente ligada a experiência visual dos adultos surdos preocupados em estabelecer a significação adequada para as crianças surdas de forma a favorecer, ou melhor, instituir a visualidade como fator essencial de compreensão e conhecimento.

1.3.2. Letramento por meio de Gêneros Textuais

A despeito do apresentado até o momento, urge compreender a importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento dos aprendizes para além da habilidade de leitura e escrita.

Equivocadamente, por vezes, somos direcionados a entender este artefato sociocultural indissociado da aprendizagem de Língua Portuguesa sistemática e

pragmática. Na realidade, antes mesmo de sermos expostos aos textos concretos operacionalizados nos múltiplos gêneros existentes, o somos expostos na vida cotidiana.

A criança é exposta ao estilo jornalístico desde sempre, ao passo que lhe é oportunizado o contato com os programas televisivos que incorporam tal formato discursivo; o mesmo ocorre com os demais gêneros: a receita, a história, a lista, o resumo, etc. Portanto, é ilusório julgar que somente as atividades escolares sistemáticas lhes oportunizarão tal conhecimento; ao contrário, esses estilos são vivenciados por meio da oralidade e das interações, onde a linguagem se manifesta como agente de desenvolvimento do sujeito intelectual e social.

Nesse sentido percebemos que é possível depreender que os gêneros textuais compõem a ação discursiva cotidiana, ou seja, não se constituem meramente “materiais” a serem utilizados para estudar a leitura e a escrita, a gramática ou ortografia; são na verdade componentes culturais da vida humana. Em outras palavras, mesmo que a criança não saiba ler uma receita, ela sabe o que é uma receita e como é estruturada, uma vez que o ato de cozinhar é uma prática social que as crianças experimentam recorrentemente. Evidentemente que tomamos esta afirmação por generalista, ao passo que normalmente tais práticas são comuns nos espaços de convivência familiar; no entanto, por se tratar de uma ação cultural que envolve costumes estabelecidos, é possível que talvez alguma criança não tenha acesso a tais práticas, o que não invalida o que ora afirmamos.

Logo, manipular gêneros textuais em sala de aula contribui para além da aprendizagem da leitura e escrita, antes favorece a compreensão das relações sociais que estabelecem a vida em sociedade.

Grossi e Strang (2017) salientam que

Aprender com a variedade de gêneros textuais proporciona ao aluno a oportunidade de conhecer textos que circulam socialmente e, por meio e suas análises, ele mesmo pode sistematizar as convenções ortográficas e gramaticais, assim como pode aperfeiçoar o uso da estruturação textual (p. 38).

Nas palavras das autoras, os gêneros textuais corroboram, sim, para a aprendizagem da ortografia, da gramática e da organização textual, porém em caráter coadjuvante/ secundário, porquanto viabilizam em primeira instância o

conhecimento de textos socialmente instituídos; textos estes que compreendemos extrapolar o texto escrito.

Nessa direção a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior salienta que

...as práticas de linguagem trabalhadas no ensino de PLSL, com ênfase na leitura e na escrita, permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem do português escrito, iniciado pela escolha de textos autênticos, de distintos gêneros textuais: para leitura e produção escrita; assim como de diferentes gêneros literários, para leitura. No âmbito da leitura, deve-se trabalhar, também, a LITERATURA SURDA produzida em português escrito (Faria-Nascimento *et al*, 2021, p. 32).

Logo, a orientação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos além de respeitar a diversidade linguística dos estudantes e preconizar o acesso pleno à língua escrita, coaduna com a importância do emprego de gêneros textuais numa perspectiva Bilíngue, Visual, Funcional, Contextualizada, Autêntica, Intercultural, Multissemiótica, Dialógica, Contrastiva (Faria-Nascimento *et al*, 2021).

Posto isto, torna-se imprescindível conceber conceitualmente gêneros textuais para prosseguirmos desbravando o universo em que estão envolvidos e assim, entendermos sua relação com o Letramento e o desenvolvimento dos estudantes.

Marcuschi (2002) procura simplificar a concepção a respeito de gêneros textuais caracterizando-os por "família de textos com uma série de semelhanças" (p. 28). O autor, assim os define, partindo do pressuposto de serem enunciados da esfera humana e, portanto, "relativamente estáveis"; o que implica considerar que a natureza "metamórfica" humana incide sobre os artefatos sociais, nesse caso na concepção dos gêneros textuais.

Em concordância, Barros (2015) aponta que "A um gênero textual corresponde uma categoria de textos, com padrões de construção semelhantes, e que têm objetivos comunicativos também semelhantes" (p. 89), assim dizendo, são estruturas discursivas com semelhanças de construção que servem para atingir determinado objetivo na ação comunicativa. Nessa lógica, reiteramos que gêneros textuais estão vivos no cotidiano social e não engessados em registros grafados.

Por fim, Marcuschi na intenção de elucidar a diferença entre tipos textuais e gêneros textuais elabora o quadro a seguir, que nos interessa propriamente a coluna que discorre sobre que ora discutimos de forma a esclarecer mais seu conceito.

Quadro 2: Diferenças entre Tipos Textuais e Gêneros Textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências lingüísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estio, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p. 22)

Superadas as noções sobre gêneros textuais, passemos a correlacioná-los ao Letramento. Ora, se os pressupostos da ideia de Letramento implicam na compreensão de textos, nesse caso relacionado à Leitura e escrita, a partir de práticas sociais significativas, então o emprego de gêneros textuais nesse contexto torna-se indiscutivelmente apropriado, uma vez que, como dito, são estes elementos que estão presentes na vida cotidiana dos sujeitos aprendizes independentemente da intervenção sistematicamente da escola.

Deparamo-nos, porém com a realidade da experiência surda que não permite tamanha organicidade no contato com gêneros textuais circunscritos pela oralidade.

Uma criança surda não recebe *input* natural de situações discursivas pautadas na oralidade, assim ela não percebe a natureza peculiar do texto jornalístico, do ato de cozinhar alguma guloseima para o café da tarde.

Essas práticas discursivas são desconhecidas pelas crianças surdas, bem como outros “dogmas” sociais instituídos no coletivo que, por vezes, nem precisam ser advertidos às crianças que escutam. Portanto, temos novamente um entrave na Educação de Surdos, pois tais estruturas comunicativas são desconhecidas, impossibilitando-lhes associar a organização de tais textos.

No entanto, incorre que a escola, mais do que nunca, utilize gêneros textuais com as crianças surdas com a finalidade de que vivenciem estes discursos para então dominá-los. Nesse sentido, possivelmente, muitos dos equívocos no ensino de segunda língua para surdos ocorrem ao desconsiderar a lacuna da tal vivência discursiva.

Na seção a seguir buscaremos refletir sobre os materiais utilizados na Educação de Surdos e como eles são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Tomamos por possibilidade a necessidade de materiais adequados, quanto a sua natureza, bem como o uso de gêneros textuais para desenvolvimento de aprendizagem de segunda língua para surdos.

1.4 MATERIAIS DIDÁTICOS: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM?

Discorrer, na atualidade, sobre o (s) processo (s) de formação escolar/educativo nos permite destacar que a prática de construção de conhecimento sistemático perpassa pela mediação de sujeitos preparados para o ato de ensinar - docentes, pela mediação entre si dos sujeitos aprendizes - discentes, e por materiais didáticos (construídos e/ou preconcebidos).

Para compreendermos os processos ora pontuados, as práticas pedagógicas e o fenômeno da aprendizagem é preciso depreender, à priori, outros conceitos que nos servem de base para a reflexão deste campo.

A intenção de definir os materiais didáticos nos impulsiona a refletir, à priori, sobre a concepção de Didática - “área da Pedagogia que tem por objeto de estudo o

ensino” (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 42), isto é, ocupa-se com o estudo das práticas de ensinagem como mecanismo para desenvolvimento da aprendizagem.

Libâneo (2017) destaca que a Didática é uma

Disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia⁹; é, assim, uma disciplina pedagógica (p.17).

Em termos práticos, entendemos a Didática como o campo de estudo que se preocupa em entender e aprimorar a prática docente no processo de aprendizagem, tendo como sujeito central o aluno.

No entanto, é impossível pensar em prática pedagógica dissociada da realidade, interesse e “aprovação” do discente, uma vez que a validação de uma performance didática se dá pela resposta advinda do amadurecimento acadêmico dos alunos, apesar de a aprendizagem decorrer não somente de tal fator.

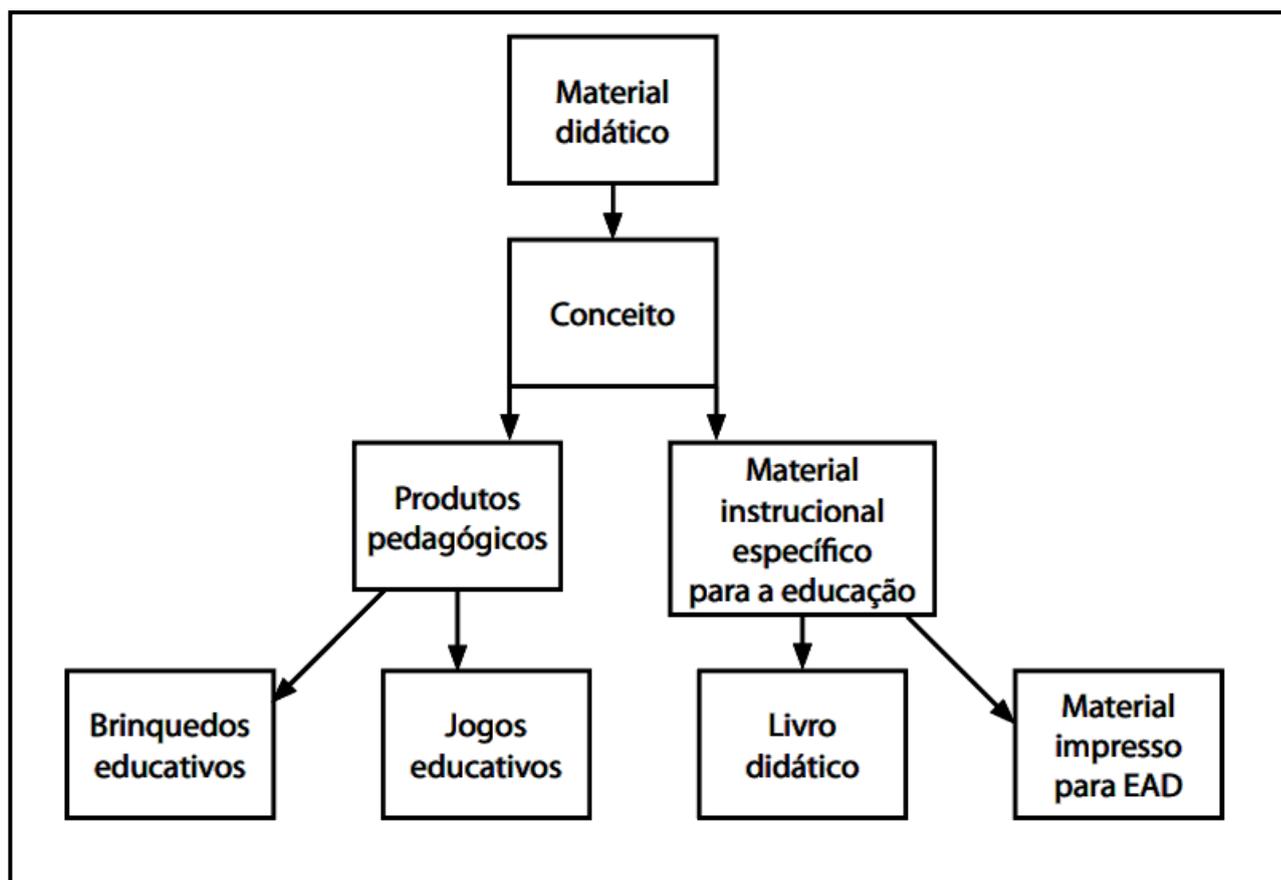
Isso posto, como podemos definir materiais didáticos? Afinal o que eles são?

Partindo do pressuposto de que Didática trata da prática do ensino, das condições do processo de ensino, corroboramos com a definição de Bandeira (2009, p, 14): “material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional se elabora com finalidade didática”.

A figura a seguir apresenta um esquema elaborado pela autora quanto aos tipos de materiais didáticos:

⁹ Para o autor a Pedagogia é a “ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global”. (Libâneo, 2017, p. 17)

Figura 3: Esquema tipos de materiais didáticos por Bandeira (2009)



Fonte: Livro *Materiais didáticos* – Bandeira (2009, p.13)

Percebe-se que a autora compreende que os materiais didáticos não estão engessados ou diretamente atravessados aos princípios de ludicidade¹⁰, tomando também como participante desta galeria os livros didáticos e outros materiais impressos que não necessariamente detêm um cunho mais prazeroso/divertido preconizado pelo lúdico.

Ora, segundo Luckesi (2014) ludicidade é um termo geralmente utilizado para definir determinadas atividades cunhadas no entretenimento e/ou brincadeiras. No entanto, para o autor esse termo deve ser entendido a partir de “um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas” (p. 18).

¹⁰ Tomamos como ponto de partida que “a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores...” (Luckesi, 2014, p.17)

Nesse contexto, a ludicidade está diretamente ligada às sensações prazerosas que internamente serão provocadas nos educandos, ao passo que os mesmos são expostos a atividades diversas durante o processo de aprendizagem.

Logo, nem todas as atividades propostas durante a prática pedagógica docente podem ser entendidas como lúdicas, mesmo aquelas que se pressupõem pautadas na diversão/ entretenimento, isto é, nem sempre uma brincadeira, um jogo, uma atividade mais descontraídas poderão ser classificados como lúdicos, tendo em vista que podem não provocar satisfação/prazer interno em determinado educando.

Compreendidas as questões conceituais que abarcam a ideia de ludicidade/lúdico, retomemos a discussão outrora iniciada com base no entendimento de Bandeira sobre os materiais didáticos.

Para Bandeira (2009), eles são todos e quaisquer produtos pedagógicos utilizados na prática educacional, cuja característica essencial objetiva a aprendizagem. Eles podem ser classificados enquanto seu suporte e mídia como: Material Didático Impresso, Material Didático audiovisual e Material Didático - Novas Mídias.

Não nos ateremos a essa discussão classificatória dos materiais didáticos, no entanto, para entabular a reflexão sugerida na seção a seguir importa-nos evidenciar a natureza essencial dos materiais destinados à Educação de Surdos.

Embora entendamos que as atividades impressas, em sua maioria, não sejam plenamente adequadas às crianças surdas, apontamos que esta categoria classificatória pode ser uma das que apareçam na prática pedagógica que os envolvem.

1.4.1. Materiais didáticos na Educação de Surdos

No cenário da Educação de Surdos no Brasil, não diferente da Educação de forma abrangente, a existência de Materiais didáticos é essencial para o desenvolvimento e aprofundamento da aprendizagem. No caso dos surdos, nosso olhar deve ser ampliado a fim de evitar uma reprodução “imatura” e superficial de tal afirmativa, isto porque o fenômeno que ora discutimos pressupõe questões que transcendem o campo da Didática e da prática pedagógica. Vejamos!

No tocante aos alunos surdos reconhecê-los como sujeitos diferentes é fundamental, não sob um olhar multifacetado e heterogêneo do ser humano, antes, sim, sob o viés dos estudos culturais da identidade e diferença (Silva, 2012), que nos permite compreender os surdos como sujeitos com identidade (s) e cultura (s) peculiar (es) e singular (es) tendo em vista a relação que estes constroem com o mundo e seus pares.

Esta afirmação diz respeito à natureza linguística, sensória e cultural destes sujeitos (inter)mediada pela Língua de Sinais (majoritariamente) e a visualidade (Campello, 2008). Logo, se a construção da linguagem é atravessada pelas experiências de cunho visual, então há que se depreender a essencialidade dela na construção, ou melhor, no desenvolvimento do pensamento.

Santana (2007) afirma que o pensamento, segundo Piaget, antecede a linguagem¹¹, isso considerando que mesmo em situações em que há ausência de (desenvolvimento da) linguagem não se pode rejeitar a existência de pensamento. Ora, o cerne dessa questão está no papel da linguagem como meio de externalização, abstração e ampliação do pensamento. Nesse sentido, para referir-se à escolarização/educação de surdos torna-se indispensável (re) pensar sua concepção e organização sistemática, evidenciando em práxis os caminhos da compreensão, do pensamento e da aprendizagem intrínsecos aos sujeitos surdos.

Nessa direção, corroboramos com Rodrigues (2019) ao afirmar em seu estudo sobre a importância da concepção de um Currículo¹² que respeite e valorize o sujeito surdo como “objeto” central da aprendizagem:

...acreditamos e optamos pela elaboração de um currículo que respeite e aborde questões como Cultura Surda, História da Educação de Surdos, Gêneros Textuais em LIBRAS, Gramática da LIBRAS e entre outros conteúdos e valores, é de fato, um currículo que preconiza o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos Surdos (p. 56).

¹¹ Fernandes e Correia (2012, p. 210) entendem a linguagem “como sistema simbólico, cujos signos são dependentes das convenções sociais e culturais de uma determinada comunidade linguística”.

¹² Entendemos Currículo conforme Prado (2000, p.94): “Compreendem a expressão dos conhecimentos e valores que uma sociedade considera que devem fazer parte do percurso educativo de suas crianças e jovens. Eles são traduzidos nos objetivos que se deseja atingir, nos conteúdos considerados os mais adequados para promovê-los, nas metodologias adotadas e nas formas de avaliar o trabalho desenvolvido”.

Não nos ateremos aqui na proposta em si de currículo que Rodrigues apresenta, no entanto importa-nos salientar que a autora claramente critica o Currículo ora instituído em nosso sistema de ensino, pontuando a ausência de um olhar para o sujeito surdo e suas características identitárias e cultural, tampouco se esmera compreender os processos internos (psíquicos e cognitivos) desses estudantes.

Paralelamente, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC) propôs em parceria com alguns educadores de surdos uma Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior. Para construir essa proposta, foram convidados representantes das 5 (cinco) Regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), no entanto apenas a Região Nordeste ausentou-se da participação desse coletivo.

A Proposta Curricular desenvolvida sobre o prisma da “diversidade plurilíngue e multicultural do povo brasileiro, ao adequar o ensino de português à realidade bilíngue e multicultural dos estudantes” (Faria-Nascimento *et al*, 2021) traz em seu arcabouço concepções de desenvolvimento da linguagem e da língua escrita de forma significativa e diversa, conforme Rodrigues (2019) defende.

Estabelecidos tais apontamentos ao currículo e à compreensão sobre a Educação de Surdos, deparamo-nos com a produção de materiais para este campo. Prado e Antonio (2023) apresentam três possibilidades de materiais didáticos para surdos, mediante ao atual cenário das políticas públicas de inclusão: **Materiais didáticos Adaptados**, **Materiais didáticos Bilíngues** e **Materiais didáticos Visuais**.

1.4.1.1. Materiais didáticos Adaptados

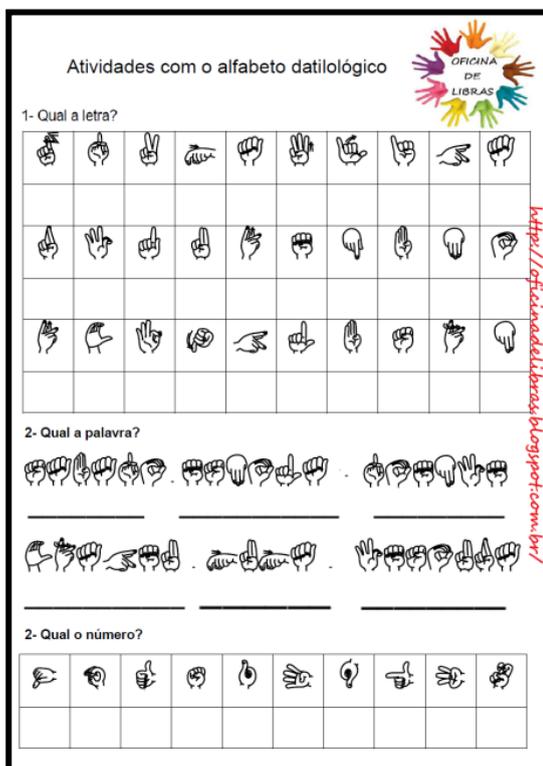
Os Materiais didáticos Adaptados podem ser compreendidos como aqueles elaborados para um público-alvo amplo e/ou geral, e adaptado para uma prática pedagógica específica.

Segundo os autores, no caso da prática docente envolvendo alunos surdos:

Notemos que o formato impresso apresentado na proposta espelha uma organização intrínseca aos alunos ouvintes, isso ocorre de forma não ocasional, porquanto sua natureza advém da construção pautada numa ideia de prática engendrada a este público (ouvinte). Portanto, sem mesmo analisarmos o teor da atividade, é possível deprendermos que as propriedades deste material em relação à educação de surdos são inadequadas.

Ao observar a figura a seguir (figura 5) o mesmo se aplica, onde nitidamente pode-se perceber um perfil linear de estruturação da escrita (de cima para baixo, da esquerda para direita, sequencialmente), formato de organização tipicamente presente na escrita da Língua Portuguesa.

Figura 5: Exemplo 2 de Material Adaptado



Fonte: Paraná (2014, p. 16)

Ao analisarmos estas atividades possivelmente um estranhamento emergirá, afinal não é assim que se faz uma atividade para surdos? Não são estes os modelos existentes? Não é assim que os surdos aprendem?

É preciso compreender que a existência das Configurações de Mão¹⁴ numa atividade não determina a visualidade ou o status bilíngue a ela. Na realidade a visualidade, conforme os estudos deste campo defendem, perpassam pela carga conceitual e de significação que a semiótica¹⁵ da imagem nos permite. Em outras palavras, a visualidade que ora apontamos se delinea na capacidade representativa de significação que uma imagem assume no contexto de aprendizagem envolvendo surdos.

Importa-nos perfazer o pensamento ressaltando que o alfabeto datilológico¹⁶ se configura em um empréstimo linguístico (comum entre as línguas, principalmente se estas estiverem em contanto frequente), isto é, toma-se emprestado um elemento da outra língua para utilizá-lo na língua comodatária. Nesse caso, utilizamos as configurações de mãos (elemento das Línguas de Sinais) para representar as letras do alfabeto da Língua Portuguesa.

Ora, na figura 5 apresentada, as Configurações de Mãos estão representando palavras na Língua Portuguesa. Mas que sentido existe em transliterar desta forma, como se as línguas devessem necessariamente ser transliteráveis? Nesse sentido, reafirmamos que tal proposta não tem funcionalidade alguma, pois está desprovida de significação na Língua de Sinais.

Ademais, esse tipo de construção provoca distração, confusão e não compreensão aos surdos, diferentemente do que defendemos na visualidade que se objetiva em proporcionar conforto linguístico e, logicamente, visual a eles.

Paralelamente Lebedeff (2010) destaca a importância de “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. 179). Nesse sentido, a visualidade espelha experiências que somente são possíveis através da lente de compreensão do mundo por meio do olhar de quem o vê, isto significa que esta experiência, para os surdos, não é a mesma que os

¹⁴ Segundo Fernandes (2018) a “*configuração de mão (CM)* é a forma que a mão assume durante a realização de um sinal” (p. 70)

¹⁵ Em linhas gerais, conforme preconiza Santaella (1999), a semiótica pode ser compreendida como a teoria geral dos signos.

¹⁶ Alfabeto datilológico é a representação do alfabeto das línguas orais (neste caso da Língua Portuguesa) na Língua de Sinais por meio de configurações de mãos.

ouvintes vivenciam, pois, a relação que estabelecem com o mundo acumula informações que perpassam pelo sentido da audição e outros códigos linguísticos.

Logo, as atividades apresentadas somente representam um código da Língua Portuguesa numa equivalência da Língua de Sinais, totalmente descolado de significação para os surdos, que não pensam por signos linguísticos orais (fonemas/palavras).

Salientamos, porém, que não defendemos o “descarte” total de adaptações, uma vez que muitas Literaturas (Cinderela Surda, Patinho Surdo, Rapunzel Surda, entre outras) foram adaptadas e têm sido bastante relevantes no Campo dos Estudos Surdos. Importa pontuar que nesses casos, as Literaturas sofreram ajustes que são significativos para os surdos, proporcionando-lhes a sensação de pertencimento, respeitando a visualidade e as experiências surdas.

Assim, vale acrescentar que as adaptações que rejeitamos dizem respeito a modificações que desconsideram as experiências surdas e sua compreensão de mundo, que equivocadamente relacionam a representação plana e estática da Língua de Sinais (desenhos dos sinais e/ou a datilologia impressa) a um material adequado para surdos, pressupondo ser suficiente para atrair e promover a compreensão dos surdos.

De outra forma, é imprescindível compreender que tais representações não cumprem o encargo proposto, pois os desenhos planos geralmente são descontextualizados e inertes, e a datilologia impressa se configura um empréstimo linguístico, como já apontado acima.

1.4.1.2. Materiais Didáticos Bilíngues

Para compreendê-los é preciso entendermos o significado de ser bilíngue. De acordo com Quadros (2012) uma das possíveis definições para bilinguismo é “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (p. 189). Nestas palavras, apontamos o ser bilíngue para uma compreensão mais ampla e global, no entanto nos ateremos ao fator de uso de diferentes línguas, e neste caso duas línguas, a Libras e Língua Portuguesa.

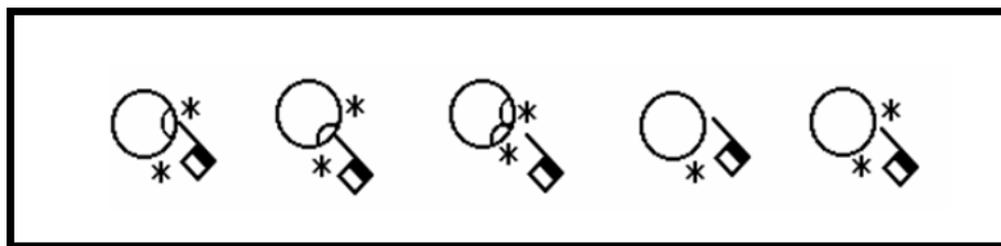
Ainda sob a ótica de Prado e Antonio (2023) os materiais didáticos bilíngues¹⁷ apresentam duas línguas em sua concepção (Libras e Língua Portuguesa), sendo relevante pontuar que em razão da natureza viso-espacial e fonológica da Libras (existência de movimento como uma das unidades mínimas da língua) a necessidade de utilização de vídeo como suporte de elaboração é indiscutível. Portanto, um material didático bilíngue para a educação de surdos, necessariamente, está baseado na utilização de mídias videografadas.

Ressaltamos que tal afirmação tem como pressuposto que a escrita da Língua de Sinais, não é legitimada pela legislação no Brasil e ainda não é um recurso hegemônico, embora alguns estudos (Stumpf, 2005; Nascimento; Costa, 2022) nessa perspectiva sejam desenvolvidos no país.

De acordo com Stumpf (2005) a Escrita de Sinais, mais conhecida pelo termo em inglês *Sign Writing*, é uma proposta de representação gráfica das Línguas de Sinais baseada nos movimentos de dança criada por Valerie Sutton, Diretora do *Deaf Action Committee* (DAC) - uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia, USA.

Na figura a seguir, exemplificamos uma escrita de sinais:

Figura 6: Exemplo de Sign Writing – sinais para surdo¹⁸



Fonte: Tese de Doutorado da Professora Marianne Stumpf (2005, p. 57)

No entanto, desconsideramos neste estudo essa proposta em função de sua baixa usabilidade/aceitação, o qual entendemos ser fator essencial para legitimar uma escrita, uma vez que o registro preconiza funcionalidade/uso social, ou seja, por a escrita de sinais ainda não possuir uso social, tampouco compor sistematicamente

¹⁷ Nos estudos da Educação de Surdos entendemos que a compreensão da língua ocorre por meio do canal visual e não oral.

¹⁸ A pesquisa aponta para possibilidades de execução para o sinal de surdo, na Dinamarca: tocando o rosto, não tocando o rosto e deslizando no rosto.

o Currículo de ensino da própria Libras, compreendemos que a mesma não se encaixa no escopo da discussão que ora tecemos.

Reiteramos, portanto, que um Material Didático Bilíngue deve possuir suporte viodegrafado, tomando por pressuposto o dissertado acima. Dessa forma apresentamos abaixo um exemplo de Material nos moldes que ora descrevemos:

Figura 7: Exemplo 1 de Material Bilíngue



Fonte: Prado e Antonio (2023, p. 196)

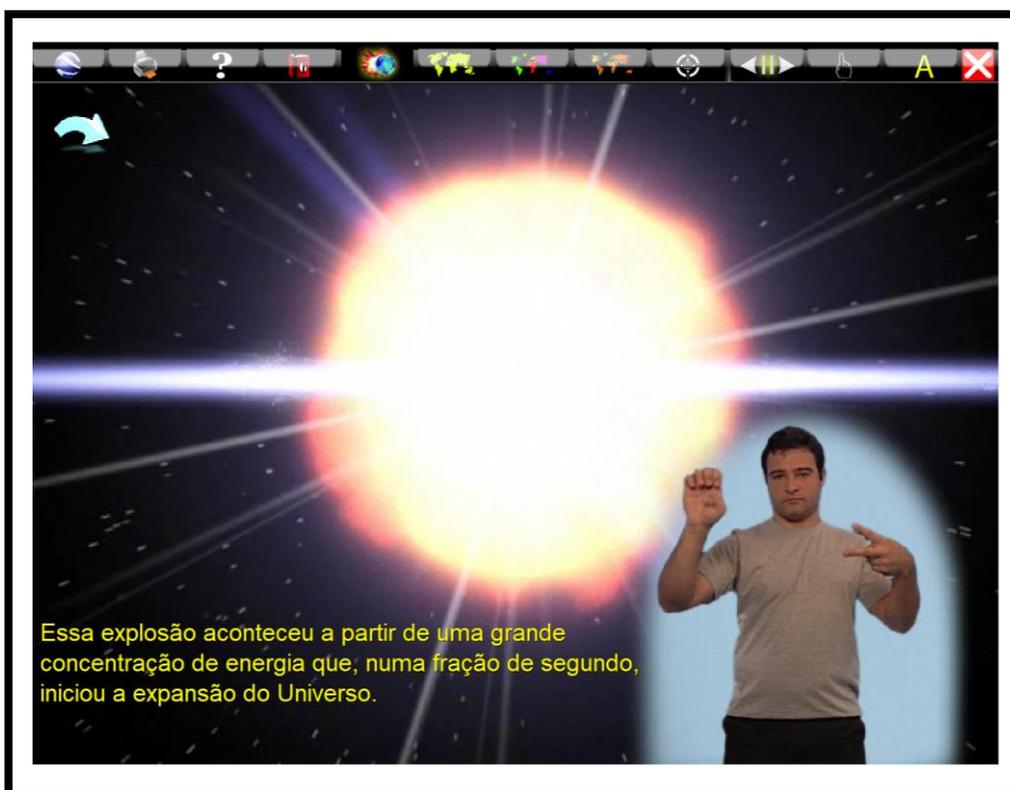
A figura 04 compreende elementos que são comuns em todos os materiais que definimos como bilíngues. É possível verificar que o material foi elaborado por meio de mídia videografada, com a presença da Libras em escala adequada a tela em simultâneo com a Língua Portuguesa (em legenda e em áudio, este impossível de constatar em imagem estática).

No cenário da Educação de Surdos é imprescindível que esses elementos sejam princípios de materiais considerados bilíngues. No caso, na figura acima, a presença de recursos imagéticos é um elemento visual que funciona como complemento ao linguístico (Libras), embora nem sempre um material bilíngue contenha tal elemento.

Os aspectos imagéticos constatados podem ser considerados visuais ou não, pois consonante ao discutido anteriormente, a visualidade está pautada em elementos que transcendem a mera apresentação de imagens sem significações conceituais e/ou ilustrativas.

Na figura abaixo, percebe-se as mesmas características da figura 04:

Figura 8: Exemplo 2 de Material Bilíngue Atlas Geográfico



Fonte: Atlas Geográfico Interativo Bilíngüe - DVD INES

Observados os elementos existentes nos materiais citados, podemos ampliar nosso olhar e perfazer nossa compreensão que um material que apresenta características da visualidade deixa de ser entendido como somente bilíngue podendo ser definido como Material Didático Visual e Bilíngue.

1.4.1.3. Materiais didáticos Visuais

Por fim, os Materiais didáticos Visuais são aqueles que atendem a necessidade específica da aprendizagem por meio dos elementos significativos que carregam. Os autores apresentam uma descrição interessante para defini-los:

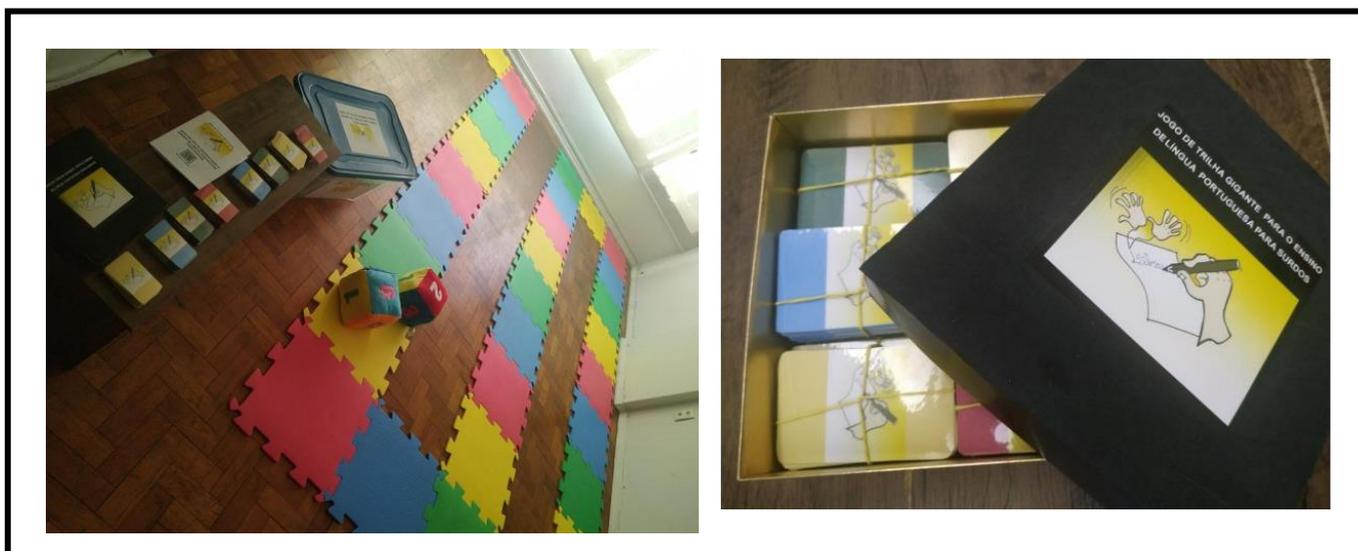
Material Didático Visual para surdos é aquele pensado de maneira visual desde a sua concepção. Sua apresentação e condução acontecem por meio de imagens que não são meras ilustrações, mas sim fazem parte de toda a essência do material. Esses materiais visuais permitem ao surdo interagir de maneira confortável e autônoma sem precisar ser modificado ou alterado porque foram pensados, idealizados e produzidos para surdos. (Prado; Antonio, 2023, p. 197)

Na compreensão dos autores é imprescindível que a concepção deste material se preocupe com os aspectos da visualidade, ou seja, ao concebê-lo o professor está pensando nas provocações sensoriais, linguísticas, cognitivas, sociais que irá acarretar no (s) estudante (s) surdo (s).

Evidentemente, para que tal práxis seja instituída é preciso (re)pensar na formação de professores, haja vista que uma formação que desconsidere os aspectos do Currículo apontado por Rodrigues (2019) não permitirá uma prática docente sensível às necessidades intrínsecas dos alunos surdos.

A figura abaixo apresenta um exemplo de Material Didático Visual, com base na percepção desses pensadores:

Figura 9: Exemplo 1 de Material Didático Visual



Fonte: Arruda (2020)

Este Material é resultado da pesquisa da Professora de Educação Básica no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES Bruna Arruda, no Curso de

Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - CMPDI/UFF.

O jogo proposto pela professora foi idealizado pautado nos princípios do Letramento Visual e, a nosso ver, se adequa perfeitamente com a categoria que ora apresentamos. Isto porque o material apresenta características que atendem a visualidade: cores, proposta de execução, conteúdo e concepção de aprendizagem baseados em informações visuais.

Abaixo dispomos outro material como exemplo da categoria Visual que nos servirá como complemento ao discutido nesta seção:

Figura 10: Exemplo 2 de Material Didático Visual



Fonte: Arquivo da Internet¹⁹

Materiais didáticos Visuais buscam apresentar a ideia/informação de forma visual e clara. Nesta proposta percebemos que o conteúdo (órgãos no corpo humano) está delineado a partir da representação visual, identificado por cores e texturas sem dificuldade de compreensão essencial. Obviamente que nesse caso, as

¹⁹ Disponível em: <https://ae01.alicdn.com/kf/H0adc0db1f3024e6fa926fc9baf76c6ddP/Anatomia-avental-rg-os-do-corpo-humano-insights-educacionais-avental-brinquedos-pr-escolar-casa-auxiliares-de.jpg_Q90.jpg_.webp>

informações iniciais são diretamente relacionadas a representação, tal como no livro didático; e, portanto, dificilmente poderíamos elaborar um artefato muito distante desse modelo.

No entanto, importa-nos apresentar que nem sempre a produção de tais propostas é fundamentalmente complexa e robusta; na realidade, por vezes, são passíveis de fácil confecção e apresentação, como nesse exemplo.

A interface que podemos verificar entre os dois exemplos está presente na natureza imagética que ambos apresentam, isto é, ambos possuem elementos que fazem distinção a partir da cor, apresentam compreensão imediata: no jogo apresentado por Arruda (2020) é fácil inferir que precisamos jogar o dado e que partindo disto teremos que caminhar casas na trilha. Paralelamente, nesse último exemplo, evidentemente, estamos apresentando “órgãos” (ou no pensamento da criança: coisas internas) do corpo humano que são diferentes entre si. Não caberia nesta descrição, por exemplo, um cartaz com uma imagem descontextualizada com a finalidade de apresentar determinado conteúdo; nesse caso a imagem em questão não funcionaria como informação simbólica ou significativa para a aprendizagem.

No entanto, cabe ressaltar que ambos os materiais considerados visuais deverão ser utilizados por professores bilíngues que utilizem a Libras como língua de instrução e interação com os aprendizes surdos e da mesma maneira, os alunos surdos participarão da atividade se expressando em Libras. Portanto, mesmo que um material não contenha as duas línguas, ele não prescindirá do uso da Libras durante a sua aplicação.

Diante disso, apresentaremos a seguir elementos/princípios essenciais para a produção de Materiais didáticos para Surdos na intenção de facilitar a compreensão e desenvolvimento dos mesmos.

1.4.2. Princípios Essenciais em Materiais didáticos para Surdos

A reflexão que estamos traçando até então, diz respeito à ideia de uma prática pedagógica cunhada no refinamento e valorização da visualidade e da imagem, ou composto imagético, para a Educação de Surdos.

Conforme apresentado acima, o *design*, não trata de mera ilustração ou enfeite, outrossim é fator fundamental na concepção a ser apresentada (é a essência). Nesse sentido importa-nos refletir quais fatores, ou princípios, são essenciais para a produção de um material didático para a educação de surdos, que o torne significativo e funcional.

A priori, tomamos as ideias de Williams (1995) a despeito do *design* gráfico para prosseguirmos com nossa discussão. Segundo o autor, os princípios básicos do *design* gráfico são determinados pelos seguintes elementos: 1. Contraste: diferenciar os elementos para proporcionar atração visual. É importante em um material que os elementos que não são próximos em sua natureza sejam contrastados; 2. Repetição: cor, forma, textura, espessuras, tamanhos devem ser repetidos no material, pois isso permite unidade e garantia de uma linguagem específica; 3. Alinhamento: os itens dispostos devem possuir uma lógica de disposição no material e não serem expostos de forma inconsciente, isso permitirá mais coesão e clareza na proposta; e 4. Proximidade: quando elementos relacionados entre si são dispostos de forma próxima tornando-os uma unidade visual única.

Importa-nos destacar que os princípios enumerados acima dizem respeito ao *design* gráfico, isto é, materiais elaborados visualmente cuja finalidade é comunicativa: logotipos, outdoors, banners, cartões de visita, panfletos, embalagens e peças gráficas em geral de marcas, produtos ou serviços. No entanto, embora estes sejam materiais passíveis de utilização no contexto que estamos estabelecendo, nos propomos a pensar nos princípios que regeriam/regem artefatos/materiais visuais que extrapolem tais limites, tangendo os jogos e outros materiais tridimensionais.

Apontamos os estudos Campello (2008) como fundamento para a importância de um olhar cuidadoso e sistemático a respeito da produção de materiais visuais. A autora propõe que Estruturas Altamente Icônicas (EAI) sejam denominadas de Descritores Imagéticos, que são compostos por transferências: 1) Transferência de Tamanho e de Forma (TTF); 2) Transferência Espacial (TE); 3) Transferência de

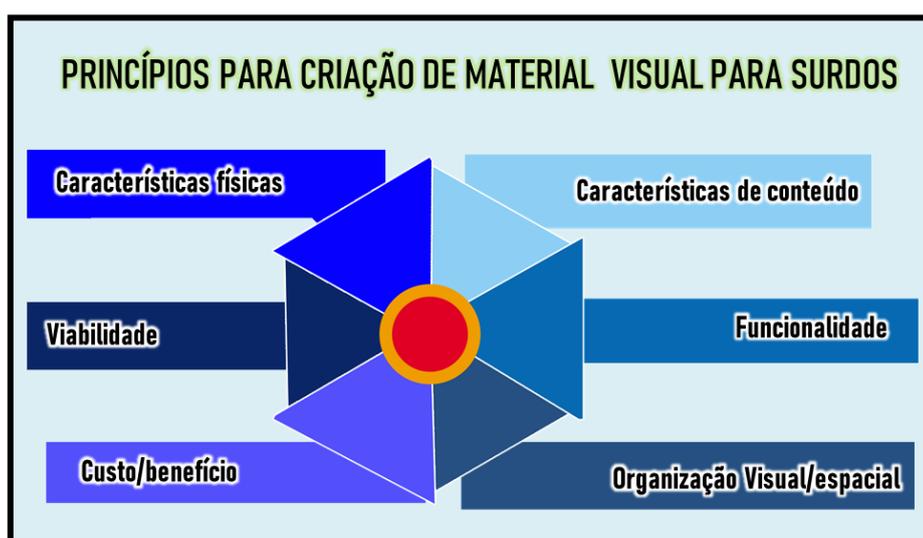
Localização (TL); 4) Transferência de Movimento (TM) e 5) Transferência de Incorporação (TI).

Embora a finalidade deste estudo não seja tratar de aprofundamentos nos estudos linguísticos, o estudo de Campello desperta-nos para as formas de significado existentes nas Línguas de Sinais, que nos prestam de pista para a importância dos elementos como forma, tamanho, dentre outros, presente na visualidade da experiência surda.

Fundados nos apontamentos acima, as categorias elencadas nos materiais utilizados com alunos surdos pressupõem características intrínsecas e recorrentes; se não fosse de tal forma seria imprudente/inadequado utilizar o termo categoria. Nesta seção indicaremos os princípios, que a nosso ver, são norteadores e essenciais para refletir sobre materiais visuais para a Educação de Surdos e produzi-los.

Compreendendo a experiência visual dos surdos buscamos construir princípios e percepções substanciais para a reflexão e elaboração de um Material Didático Visual adequado a este público, considerando que tais princípios são indissociáveis, pois estabelecem uma relação entre si.

Figura 11: Esquema Princípios para criação de materiais didáticos para surdos



Fonte: Elaboração dos autores

Na figura acima dispomos um esquema, utilizado como suporte de material didático de um curso oriundo dos resultados preliminares desta pesquisa, que indica os princípios ora discorridos: 1. Organização Visual/espacial; 2. Funcionalidade; 3. Viabilidade; 4. Custo/Benefício; 5. Características Físicas; e 6. Característica de Conteúdo.

1.4.2.1. Organização visual/espacial

A Organização Visual/espacial diz respeito diretamente com a relação que o surdo estabelece com o mundo e com o conhecimento. É preciso compreender que a visualidade na educação de surdos pressupõe a ativação estruturas mentais de compreensão e aprendizagem do aluno, por meio da visão. Logo, de modo algum podemos pensar numa prática que desconsidere tais pressupostos aos quais de forma ampla/macro perpassa pela organização do pensamento dos surdos, e de forma micro/objetiva abarca a subjetividade de cada aluno.

Quando falamos em organização visual-espacial, estamos considerando toda imagem apresentada em um material didático. Isso envolve combinação de cores, tamanho de imagens e escritas, sequência e gradação na apresentação das imagens, quantidade de imagens, entre outras características.

À vista disso, tomamos a semiótica como a ciência que estuda os signos, as linguagens (imagética, cinematográfica, cinestésica, entre outras) para compreender que em se tratar da linguagem como meio de comunicar algo é imprescindível refletir que a visualidade, traduzida aqui como a organização visual/ espacial de um material didático carrega consigo estruturas fundamentais para o entendimento e o desenvolvimento intelectual do educando. Nesse ponto, coadunamos com Campello no tocante a relevância e essencialidade da semiótica imagética (Campello, 2023).

Em outras palavras, embora teçamos argumentos sobre a visualidade de forma cultural da comunidade surda, de modo nenhum furtamo-nos a denotar a individualidade e a característica multicultural humana que também os sujeitos surdos dispõem. Portanto, ao elaborar um material didático para surdos é preciso desvelar o melhor caminho para estimular a cognição dos alunos.

1.4.2.2. Funcionalidade

A funcionalidade está intimamente relacionada aos objetivos a serem atingidos; embora seja evidente tal afirmação, torna-se relevante enfatizá-la. Importa que ao produzir um material didático que este tenha uma função, isto é, pensar no objetivo fim a ser alcançado com tal material e/ou sua utilidade.

Portanto, a funcionalidade é um princípio importante na criação de materiais como jogos, cartelas, murais, unidades didáticas ou atividades em geral para alunos surdos que devem ser funcionais e atender a proposta para qual foram elaboradas. Evidentemente, a prática pedagógica docente preconiza o desenvolvimento do aluno, tendo-o como elemento central da educação; no entanto, por vezes, há a possibilidade de ocorrer equívocos nutridos pelo desvio do olhar em relação ao discente desconsiderando seu conhecimento de mundo e realidade vivida.

Ademais a funcionalidade deve ser observada na perspectiva da performance do material, da fácil execução, evitando possíveis desconfortos, desinteresses e entraves de forma a estimular a superação de desafios e ao aprofundamento da compreensão e da aprendizagem.

1.4.2.3. Viabilidade

Antes de criar um material é necessário pensar se um projeto é possível de ser realizado. Muitas vezes, nossa imaginação idealiza coisas que podem até ser possíveis de elaborar, mas apenas com a ação de especialistas ou fabricantes com técnicas requintadas. Mas, o que é possível no interior da escola? Que materiais temos disponíveis? Quanto tempo dispomos para construir tal material? Qual o prazo que precisamos? Que habilidades os professores possuem? Todas essas coisas precisam ser pensadas antes de decidirmos sobre a criação de um material.

1.4.2.4. Custo x Benefício

Os princípios Viabilidade e Custo/Benefício são convergentes e estão intrinsecamente relacionados. O material a ser elaborado precisa ser viável (financeiramente e tecnologicamente), demandar matéria-prima de fácil acesso e custo razoável. Caso necessite de recursos de tecnologia, questionar-se sobre sua viabilidade é imprescindível.

1.4.2.5. Características físicas

As Características Físicas (cor, tamanho, peso, durabilidade e segurança) nos importam posto que podem influenciar expressamente na aprendizagem. Pensemos cada uma delas de forma a compreender sua relevância. A cor é um elemento visual poderoso que pode atrair, repulsar, distrair ou mesmo direcionar. O tamanho e o peso podem ser fatores inviabilizadores para transportar, por exemplo; sendo pequeno demais - a depender da intenção e da proposta - pode não causar interesse e eventualmente ser leve é capaz de ser frágil e pouco durável.

No tocante ao fator durabilidade e segurança interessa-nos pontuar que para além de um material didático dispor de vida longa (podendo ser reutilizado inclusive para desenvolvimento de outros assuntos), é preciso resistência ao manuseio dos alunos quando for introduzido na sala aula e não acarretar riscos aos alunos (risco de perfuração, corte por superfícies pontiagudas, peças que se soltem e possam ser engolidas por crianças pequenas, cheiro tóxico, farpas em materiais de madeira ou outros acidentes possíveis).

As características físicas em geral podem ser:

- **Cor:** Prestar atenção na escolha das cores é muito importante para atrair a atenção das crianças, estabelecer contrastes estratégicos para crianças de baixa visão, não causar excesso de estímulo visual e estabelecer uma harmonia visual entre o belo e o eficiente para transmitir conceitos aos alunos surdos.
- **Tamanho:** O tamanho precisa ser muito bem pensado de acordo com o objetivo do material, a faixa etária e o local de utilização. Materiais muito pequenos não vão atrair a atenção de crianças de pouca idade. Crianças pequenas precisam de materiais maiores, de visualização fácil e simples. Crianças mais velhas podem se beneficiar de materiais de médio porte.

Por exemplo, vamos pensar em cartelas com imagens. Se estas forem muito pequeninas, vai tornar difícil a visualização dos detalhes e comprometer a percepção dos conceitos. Crianças pequenas tendem a ter menos atenção visual, portanto, elas olharão rapidamente para as cartelas, não manterão o

olhar por muito tempo, acarretando em desinteresse e não percepção dos conceitos a serem trabalhados. Portanto, imagens ou objetos muito pequenos não serão adequados. Por outro lado, se o material for muito grande, poderá acarretar em dificuldade de transportar, armazenar, conservar ou de manusear.

- **Peso:** O peso é outro fator de importância na criação de um material. O peso pode atrapalhar o manuseio tanto do professor quanto dos alunos. Materiais muito pesados serão difíceis de transportar de um lugar para outro e as crianças podem não conseguir usar o material. Por isso, o ideal é que os materiais didáticos sejam confeccionados com componentes relativamente leves. Entre eles podemos citar: MDF, papéis, cartolinas, papel cartão, papelão, EVA, tecidos, materiais plásticos, alumínio, isopor, etc.

- **Durabilidade:** A durabilidade vai depender muito do material e acabamento a ser utilizado na confecção e também da frequência com a qual o material é utilizado. Um produto de confecção caseira, provavelmente, não terá a mesma durabilidade de um produto desenvolvido em uma fábrica. Mesmo assim, é possível recorrer a recursos que possam colaborar na durabilidade do produto. Cartelas e coisas confeccionadas com papel podem ser encapadas com plástico transparente flexível ou mais rígido. Caixas de MDF tendem a durar mais do que as de papelão, no entanto, tudo vai depender de como os alunos são orientados para usar. O cuidado para não amassar, não manchar, não rasgar ou não estragar pode ser construído ao longo da utilização e manuseio do produto.

- **Segurança** – a segurança é uma regra que deve ser rígida para não correr o risco de machucar ou causar nenhum risco aos alunos. Por isso, é importante a escolha de materiais não tóxicos, não perfurantes, sem pontas rígidas que possam perfurar, arranhar ou cortar. Também é importante atentar para a faixa etária e produzir materiais seguros ao manuseio. Crianças muito pequenas tendem a colocar tudo na boca e por isso, devemos evitar partes

pequenas que possam ser retiradas do objeto e colocadas na boca. Ou seja, peças pequenas de metal, plástico, madeira...devem estar muito bem presas e se isso não for possível, então, não devem ser usadas.

1.4.2.6. Características de Conteúdo

Entendemos que ao tratar da Característica de Conteúdo na construção de um material visual é importante ponderar o tema a ser abordado, os objetivos a serem alcançados, a faixa etária dos alunos e a área de interesse em questão. Caso não sejam observados esses elementos torna-se custoso o desenvolvimento do material, pois o conteúdo que ele abarcará depende de cada um deles.

Ao pensar no conteúdo, a primeira coisa que devemos pensar é: O que eu vou ensinar? Para que eu vou ensinar? Como vou ensinar? Para responder a essas perguntas eu preciso estabelecer também a faixa etária o tempo de aplicação da atividade com o material elaborado.

Desenvolver determinado assunto desalinhado com a faixa etária dos educandos ou desprovido de objetivos a serem alcançados ou ainda sem entender a área que será apresentada não é adequado, tampouco pedagógico. Portanto, ter um olhar para as características que envolvam o conteúdo do material é importante e indispensável.

1.4.2.6.1. Tema

Como o próprio termo indica, o tema diz respeito ao assunto que se quer desenvolver, a ser abordado. Toda e qualquer atividade, quer pedagógica ou não, gira em torno de um assunto; o mesmo se aplica ao material didático, que por mais amplo em suas possibilidades de uso, necessita girar em torno do que se propõe. Em outras palavras ao planejar que o aluno apreenda sobre nutrientes alimentares, por exemplo, importa ter a clareza que o tema a ser abordado tem a ver com o assunto "Alimentação".

Logo, ao elaborar um material didático para essa finalidade tem que se levar em consideração o tema em questão, pois em detrimento do assunto se propõe uma atividade e/ou material distinto.

1.4.2.6.2. Objetivo

Diretamente ligado ao tema, o objetivo é, conforme o Dicionário Online de Português, o que se tem como propósito; aquilo que se quer obter, alcançar, realizar; intuito, meta. Libâneo (2005) de forma mais específica ao ato educativo endossa que os objetivos são “propósitos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir...” (pág.120). Obviamente que o autor teceu seu argumento sobre a ótica do processo educacional como um todo, no entanto cunhados nessa concepção do autor é possível traçar um paralelo quanto ao objetivo que ora discorreremos.

Na realidade, o material didático como parte dos instrumentos, ou dos agentes, do processo educacional tem sua finalidade em torno da formação plena do sujeito para seu desenvolvimento humano.

1.4.2.6.3. Faixa Etária

A faixa etária dos educandos deve estar bem definida para a elaboração de um material didático, haja vista que educandos com faixa etária alta não se interessam pelas mesmas atividades e/ou jogos de interesse de crianças com menos idade. Nessa lógica, para construir um material que atende seus alunos é preciso ter clareza da etapa escolar em que se encontram de forma a apresentar um produto atraente e significativo para eles.

1.5. JOGO, BRINCADEIRA E LUDICIDADE: COMO BRINCAM AS CRIANÇAS SURDAS?

A discussão que envolve a produção e compreensão sobre Materiais didáticos geralmente gira em torno da escolarização nos anos iniciais da Educação Básica. Talvez isto se dê em função de em nossa memória sermos imediatamente remetidos aos jogos e brincadeiras que vivenciamos na nossa infância escolar impulsionando o imaginário social a engessá-los nesse tempo e espaço. Nesse sentido torna-se essencial tomar como partida a compreensão conceitual de jogo, brincadeira e ludicidade.

Embora depreender tais conceitos seja nosso interesse nesta seção, importamos elucidar que a afirmativa acima, no tocante ao engessamento deste tema aos anos iniciais da Educação Básica, não compõe nosso entendimento epistemológico a respeito desta discussão. Ao contrário, concebemos que Materiais didáticos são artefatos presentes em todas as etapas de formação, compreendendo inclusive os altos níveis de formação acadêmica circunscritas nos Programas de Lato e Stricto Sensu.

Dito isto, prosseguimos dissertando sobre a importância dessa tríade de ideias, para este estudo, justificada pela natureza da discussão ora delineada cujo teor concentra-se na relevância de tais artefatos para o desenvolvimento escolar de crianças surdas.

1.5.1. Conceitos de Jogos e Brincadeiras

A concepção epistêmica contida em Jogos e Brincadeiras, suas aproximações e distanciamentos podem parecer simples de se apreender ou mesmo de se explicar. A verdade é que não é tão fácil assim.

De acordo com os estudos de Kishimoto (1995) para compreendê-los é preciso, a priori, considerar que suas concepções variam de acordo com a concepção cultural e antropológica em que se encontram.

A fim de esclarecer essa afirmativa, a autora exemplifica que o manuseio de arco e flecha em uma determinada sociedade pode se configurar em um ato de brincar, no entanto para uma sociedade indígena manusear estes mesmos elementos se traduz no ensaio para o ofício de caça.

Comumente definimos que a diferença entre o Jogo e a Brincadeira está na natureza rígida de regras existente no primeiro termo em detrimento do segundo. Contudo, Kishimoto (1995) pontua que em ambos existem regras, sejam elas rígidas ou não, explícitas ou implícitas. Portanto, não é válido utilizarmos tal assertiva para diferenciá-los. Vigotski (2008) endossa tal assertiva afirmando que “uma característica essencial da brincadeira é a regra, que se transformou em afeto” (Vigotski, 2008, p. 33), onde o afeto deve ser compreendido como o sentido de

satisfação que o cumprimento da regra proporciona à criança; cumprimento este que evoca a vitória sobre o impulso mais forte²⁰.

As investigações desenvolvidas pela autora apresentam a Brincadeira como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (Kishimoto, 1995, p. 51). Em outras palavras a brincadeira tem relação com a função que a criança emprega/desenvolve enquanto joga; ou melhor, o jogo permite que a criança produza sua própria maneira de se relacionar com o brinquedo para representar, ou não, a realidade e estabelecer conexões com ela mesma e o mundo.

A brincadeira, no olhar da pesquisadora, assim como o brinquedo se relaciona diretamente com a criança e não com jogo, uma vez que a criança pode utilizar o jogo para brincar de outra forma, isto é, (re)criando significados e atribuindo seu interesse subjetivo. Constatamos tal afirmação ao passo que uma criança utiliza um jogo de dominó, por exemplo, para construir edifícios empilhando-os ou para construir um caminho para que os carrinhos trafeguem sobre ele assumindo o papel de uma estrada.

Paralelamente, a compreensão sobre o Jogo, necessariamente, deve passar pelos significados que as culturas atribuem a eles, pelas regras e objetos que o caracterizam (Kishimoto, 1995). No entanto, em sua pesquisa sinaliza que os estudos de Gilles Brougère e Jacques Henriot²¹ apontam que o jogo pode ser visto como: 1. o resultado de um sistema linguístico – apresenta marcas de uma sociedade, sua experiência e cultura; 2. um sistema de regras – qualquer jogo possui estrutura sequencial estabelecida sua característica/modalidade; e 3. um objeto – diz respeito ao concreto, a materialização do que se deseja jogar (tabuleiro de xadrez, peão, etc.)

Vale acrescentar que, baseada nos escritos de Christie, afirma que se “a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho” (idem, p. 54); isto significa que o jogo só pode ser entendido assim se o vínculo com a criança for espontâneo, de interesse dela.

²⁰ Para o autor, o impulso mais forte, ou impulso imediato, se traduz na vontade soberana da criança em agir da forma que bem entende, no entanto a regra a impede de agir dessa forma.

²¹ Pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et Jouet, da Université Paris-Nord.

Em síntese, o Jogo preconiza:

- 1 - Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não-sério” ou efeito positivo;
- 2 - Regras (implícitas ou explícitas);
- 3 - relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
- 4 – não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e
- 5 – contextualização no tempo no espaço. (Kishimoto, 1995, p. 54)

Embora não nos ousemos determinar uma concepção para cada uma das terminologias (jogo e brincadeira), é possível estabelecer a ideia que o jogo tem relação mais próxima com o material/concreto, ao passo que a brincadeira possui um vínculo direto com a ação que a criança institui como jogo. Ambos subsidiados pelas concepções antropológicas determinadas socialmente.

Para Vigotski (2008) a diferença entre brincadeira e jogo seria: brincadeira é a atividade principal da criança entre 3 e 6 anos – a brincadeira de faz-de-conta ou o jogo simbólico; e o jogo com regras explícitas, aquele que se dá mais adiante, quando as crianças se interessam pela competição, por ganhar, seguir ou burlar regras etc. Embora na brincadeira haja regras, que estão implícitas e geralmente se constroem ao longo do processo, nos jogos elas precisam ser determinadas antes.

Diante disto, é preciso (re) pensar a natureza dos jogos utilizados no espaço/processo escolar. Ora, se o jogo, nas palavras da autora, não for de livre escolha da criança ele não é jogo, é trabalho, então como podemos categorizar os jogos concebidos por docentes cuja intenção é a aprendizagem? Nessa lógica a criança não há liberdade, tampouco sentimento de relevância em relação ao jogo, uma vez que o jogo pedagógico carrega consigo a ideia de uma intencionalidade outra, um objetivo que se torna mais importante do que o livre brincar, deleitar-se com algo que surge espontaneamente entre as crianças.

Considerados estes pontos, novamente trazemos o julgamento da autora para elucidar esse impasse: “Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem” (Kishimoto, 1995, p. 59).

Assim sendo, cabe ao professor despertar no aluno o interesse pelo Jogo e a proposta nele contida, pois “não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa

diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores.” (Brougère, 2002, p. 6). Logo, é dessa forma que sua essência - lúdica (liberdade, relevância, imaginação, entre outras) - será mantida potencializando, assim, o desenvolvimento global do sujeito.

1.5.2. A importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil

A partir dos princípios de ludicidade em Luckesi (2014) apresentados anteriormente, entendemos que o desenvolvimento humano, e neste caso o infantil, necessariamente perpassa pelas sensações internas que as ações e interações evocam no indivíduo.

Segundo o autor, o lúdico tem a ver com a satisfação interna, isto é, não podemos determinar como lúdica uma ação/proposta que no olhar do indivíduo envolvido trata-se de enfadonha.

Nesse sentido Kishimoto (1996) destaca que a compreensão de Froebel²² a respeito da brincadeira pressupõe “atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas...” (Kishimoto, 1996, p. 157); logo, se a brincadeira é uma atividade que pressupõe o prazer é possível entender que sua natureza é lúdica.

Ressaltamos, porém, que o entendimento engendrado na natureza lúdica, ora destacada, não está pautado em torno das atividades “não formais” comumente classificadas como brincadeiras, jogos, esquetes e outros. Antes, porém trata-se da essencialidade apresentada em Luckesi acerca da compreensão de lúdico.

Vigotski (2008) salienta que

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente²³. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a

²² Segundo Kishimoto (1996), Frederico Augusto Guilherme Froebel (Friedrich Wilhelm August Fröbel) foi filósofo nascido na Alemanha que ficou reconhecido como psicólogo da infância. Ele buscou valorizar a liberdade da criança e a expressão de sua natureza infantil através de brincadeiras livres e espontâneas. Criador do *Kindergarten* - Jardim de Infância.

²³ Os autores optaram pelo termo iminente ao contrário de proximal na tradução, pois entendem que se aproxima melhor da concepção original: proximidade e possibilidade, ao mesmo tempo. (e representa a nova tradução do termo em russo diretamente para o português segundo Prestes, Z. 2012)

formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento... (p. 35)

Nesta tradução dos escritos do autor percebemos descrito na brincadeira seu pensamento a respeito do desenvolvimento potencial da criança que a impulsiona a um nível superior de desenvolvimento.

Outrossim, importa-nos depreender que no ato de brincar, a criança se percebe no mundo, no tempo e no espaço; enquanto ela brinca, fantasia, imagina constrói percepções simbólicas que a aproxima da vida social. A criança, na verdade, brinca daquilo que lhe é conhecido/vivenciado e desejado, assim a brincadeira não é um ato alienado, descontextualizado.

Paradoxalmente, embora a gênese das reflexões de Froebel em relação a Vigotski sejam opostas, é possível estabelecer alguma aproximação entre elas. Froebel parte da concepção divina do ser humano pautado na tríade Homem, Deus e Natureza, enquanto Vigotski se baseia nas (inter)relações estabelecidas pelos sujeitos que impulsionam o desenvolvimento humano.

Arce (2004) pontua que para Froebel “O jogo seria um mediador nesse processo de autoconhecimento, por meio do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança...” (Arce, 2004, p. 13), isto implica dizer que o jogo externaliza o mundo da criança que foi (re)estruturado pelos *inputs* (interiorização) que o contato com o mundo externo lhe proporciona.

Se a formação e o desenvolvimento que partem da interiorização pontuada por Froebel diz respeito ao que a criança apreende/recebe do “mundo exterior” que perpassará por seu “mundo interior” possibilitando construir sua compreensão, então é legítimo dizer que as relações sociais que estas vivenciam são fatores essenciais para seu desenvolvimento que, a posteriori, serão externalizados por meio da brincadeira, conforme o autor. Esta lógica em muito se aproxima aos pensamentos de Vigotski.

Paralelamente, Torres (2020) ao pesquisar crianças surdas brincando no espaço escolar afirma que a situação construída enquanto elas brincavam estava diretamente ligada a suas vivências; se assim não fosse, certamente a brincadeira seria direcionada a outras situações de vida.

Logo, o brincar se não configura numa atividade que parte da imaginação meramente aleatória, antes ela emerge da experiência já vivida ou reconhecida, uma

vez que talvez determinada “situação-brincadeira” possa expressar a vontade da criança em realizar algo que ela sabe que existe, mas que nunca experimentou e/ou que não se pode experimentar. E ainda, a brincadeira pra Vigotski seria uma forma de realização de desejos não realizados de fato. Assim a criança faz na brincadeira aquilo que gostaria de ter feito, mas não pode fazer.

Nessa lógica, Vigotski (2008) aponta que por meio desta atividade lúdica, a criança compreende e diferencia o objeto/sentido e a ação/sentido, geralmente conduzida pelo pivô. Ao passo que o desejo é brincar de cavalgar, mas não é possível ter ou ser um cavalo, a criança toma um objeto (a vassoura – o pivô) para tornar o desejo palpável. Assim, o objeto que na realidade não é o “objeto” original passa a funcionar como a mesma finalidade que o original, permitindo que a ação de cavalgar - mesmo que irreal – seja real (ação/sentido).

Posto isto, entendemos que tais ações lúdicas permitem o desenvolvimento do pensamento abstrato, que é nas palavras do autor o faz com que a criança aprenda “a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado.” (Vigotski, 2008, p. 36).

Portanto, mesmo que o ato de brincar não seja por natureza com intenção de alcançar algum objetivo específico – brincar é brincar por si só, não se brinca pensando que ao final da brincadeira seremos capazes de fazer isto ou aquilo – há que se reconhecer o potencial cognitivo e psíquico que o ato de brincar carrega, bem como sua eminente capacidade sociocultural.

1.5.3. Como as crianças surdas jogam?

Doravante é preciso sinalizar que trataremos os atos de jogar e brincar - Jogo e Brincadeira - como sendo de mesmo significado. Não faremos isto de forma irresponsável ou contraditória; esclarecemos, entretanto que autores como Vigotski e Johan Huizinga apresentam os termos de tal forma.

Em seu texto traduzido, Vigotski (2008) aponta que o termo russo *igra* é utilizado para referir-se tanto à brincadeira quanto ao jogo. Paralelamente, Torres (2020) cita Johan Huizinga nesta mesma direção, tratando os termos como sinônimos.

Portanto, tomaremos este pressuposto a partir de agora.

Sendo assim, torna-se fundamental descrever a ação de brincar como uma atividade humana: “O ato de brincar seria uma prática humana que permite a expressão da liberdade e a evasão do real” (Torres, 2020, p. 28).

Afirmar que esta prática é humana implica assegurar que todos os sujeitos que partilham esta espécie (humana) comungam de tal práxis. Logo, é legítimo dizer que as crianças surdas partilham de tal atividade.

Sabe-se que na brincadeira a criança se desenvolve mentalmente e socialmente, externaliza seu pensamento e compreensão da realidade bem como expressa seu desejo momentaneamente impossível de se tornar factível, haja vista que, por vezes, os desejos empregados nas brincadeiras espelham práticas que não correspondem à faixa etária das crianças.

É por meio da linguagem (sistema simbólico), conforme Fernandes e Correia (2012), que estas ações e organizações mentais ocorrem. Em vista disso, a língua como elemento da linguagem que organiza o pensamento torna-se indispensável para o desenvolvimento humano, ora estabelecido por meio do brincar.

Comumente, ao brincar as crianças criam o ambiente propício para que seu desejo se torne aplicável. Isso ocorre também por meio do pivô, conforme salientado anteriormente; no entanto é preciso que o pensamento esteja bem organizado para que de fato seja aplicável a brincadeira.

Embora seja possível, por conta da imaginação, criar e/ou recriar universos específicos na brincadeira, a exemplo de brincar de corrida de carros no espaço, normalmente “padrões” são estabelecidos. A imaginação permite que esta brincadeira ocorra, mesmo que via de regra seja impossível uma competição de carros no espaço. No entanto, possivelmente haverá um padrão de comportamento: um motorista conduzindo o carro; o uso cinto de segurança; um ponto de largada e um de chegada; entre outros.

De onde estes padrões partem?

Tomando o Jogo e a Brincadeiras com as mesmas naturezas de significados, apontamos a concepção de Brougère (2002):

O jogo é para ser pensado, então, não como algo isolado, mas como uma das atividades que a criança realiza no âmbito familiar, constituindo a educação familiar espontânea, trazendo socialização e também aprendizagens linguísticas, cognitivas, afetivas, etc. (p. 12)

O primeiro contato com o social do indivíduo é com a família. Nesse lugar de conforto e segurança que a criança começa a se relacionar e entende o mundo, proporcionando a construção de significados e a abstração de conceitos que serão externalizados no ato de brincar. Importa, contudo, evidenciar que tanto a construção de significados quanto a abstração dar-se-á por meio da Língua (Taveira; Rosado, 2017), por onde a criança se apropria das concepções.

Nesse sentido, a maioria das crianças surdas está em desvantagem, uma vez que a Língua geralmente é constituída de forma tardia, influenciando sua relação com o brincar e com o brincar.

Antagonicamente, estudos como os de Torres (2020) comprovam que o brincar de crianças surdas não difere tanto das demais crianças: “podemos constatar que o ato de brincar das crianças surdas em muito se assemelha ao das crianças ouvintes, principalmente no que se refere às escolhas temáticas, normalmente relacionadas a seus fazeres cotidianos.” (p. 27).

Ainda nas palavras da autora

...é preciso olhar para a criança surda como um sujeito que tem um ethos próprio, formado por uma língua específica e uma expressão corporal peculiar e que, dessa forma podem produzir formas novas de ser e estar no mundo a partir da emergência do contraditório, que, por sua vez, promove um dismantelamento das certezas de um mundo ouvinte construído pela linguagem oral (Torres, 2020, p. 36).

Logo, se as crianças surdas entendem o mundo pela visualidade, não nos surpreende que sua experiência com a brincadeira seja cunhada de igual forma por ela. Portanto, apesar das crianças surdas fazerem as mesmas escolhas, corroboramos com Torres em relação ao comportamento peculiar de tais crianças, em função de sua forma de se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, torna-se essencial o contato com o adulto surdo, pois se assim não for, as experiências e os comportamentos que serão materializados possivelmente serão do mundo ouvinte, mesmo que distante de sentido real. Portanto, identificar-se no outro (o outro eu - surdo) e compreender sua existência para além de si, proporciona a construção de uma percepção sobre o mundo mais amplo, composto por outros sujeitos iguais/adultos.

Para este estudo percorremos o seguinte questionamento: Como produzir um material didático fundamentalmente visual para a escolarização de surdos?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Desenvolver um jogo de roletas utilizando gênero textual História para o ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nos anos iniciais.

2.2. Objetivos Específicos

- Investigar sobre a importância do Letramento Visual para o desenvolvimento escolar de alunos surdos;
- Estabelecer princípios norteadores para construção de materiais didáticos para surdos;
- Planejar e criar roletas correspondentes aos temas: personagem, cenário, enredo e tempo para trabalhar o gênero textual história.
- Descrever o passo a passo de criação e utilização das roletas para o jogo;
- Criar um manual em língua portuguesa escrita com QR-CODES contendo a tradução em Libras.

3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1 METODOLOGIA

O percurso metodológico empregado em qualquer estudo é essencial e norteador para garantir o cunho científico e credibilidade ao mesmo. Gil (2002) salienta não ser possível realizar estudos científicos dissociados da prática da investigação bibliográfica, independente da natureza da pesquisa.

Na realidade, o pesquisador que pretende investigar um objeto em determinado campo precisa buscar pesquisas que sirvam de passo inicial para o que sua discussão além de servir de arcabouço teórico que sustente sua reflexão.

Para a pesquisa, ora delineada, propomos articular nossa compreensão sobre a práxis docente na educação de surdos e as formas que entendemos ser adequadas para educar surdos, sedimentadas nos estudos realizados por pesquisadores que ao longo dos últimos anos vem se dedicando a compreensão e refletir sobre esse campo.

Portanto, inicialmente, debruçamo-nos ao método de investigação pautado na pesquisa bibliográfica que assumisse o papel sustentador de nossa reflexão no campo teórico, além de nos proporcionar um olhar amplo e definido dos estudos realizados nesse campo. Assim, entendemos que à priori, nossa pesquisa se desenhou qualitativamente e quantitativamente, uma vez que o levantamento realizado nos retornou informações estatísticas em relação ao produzido e estudado, reverberando em novas reflexões que nos impulsionaram a um novo saber adquirido e produzido.

O passo seguinte foi operar um levantamento de trabalhos anteriores no portal Catálogo de Teses e Dissertações e na plataforma de periódicos da CAPES, cujos acessos podem ser realizados respectivamente através dos links <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> e <https://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Iniciamos com o levantamento na plataforma de periódicos da CAPES utilizando descritores com filtragem que retornasse títulos de trabalhos contendo-os, na intenção de garantir que o teor da pesquisa se concentrasse no campo de interesse deste estudo. De outra forma poderíamos nos deparar com outros estudos cujo conteúdo somente mencionasse a necessidade e/ou a falta de materiais didáticos, porém não discutisse a respeito; o que não é nosso interesse específico.

3.1.1. Elaboração do Jogo

Nesta seção apresentaremos um modelo de material didático visual, bem como o passo a passo de sua concepção e elaboração levando em conta os princípios apresentados na seção 1.4.2.

No entanto, é preciso definir à priori qual material será produzido: um livro, um jogo, uma brincadeira, uma história, etc. Para esta mostra escolhemos um jogo como modelo de material didático a ser confeccionado. Essa escolha se justifica tendo em vista uma percepção do pesquisador, ainda no início deste estudo, em relação à insuficiência de materiais didáticos para surdos e o interesse do mesmo por jogos pautados nessa experiência visual.

Sabe-se que muitas pesquisas que abarcam o campo da educação de surdos concentram-se no ensino de Língua Portuguesa (Karnopp, 2012; Lacerda; Lodi, 2014b; Castro; Santos, 2018), haja vista que este tem sido o grande desafio a ser superado no campo. Dessa forma, o jogo que ora apresentaremos coaduna e reflete esta preocupação.

Posto isto, a mostra do jogo a ser exposta visa desenvolver habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais da Educação Básica, tomando por base a tipologia textual narrativa através do gênero textual História (mais conhecido entre os alunos como “Contação de Histórias”).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante articulá-la com as experiências da Educação Infantil, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem (Brasil, 2017).

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (p. 57,58)

À vista disso, entendemos que a contação de histórias, elemento essencial na Educação Infantil, não deve ser desprezado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois por meio dela e “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” (Brasil, 2017, p. 42).

Portanto, a utilização de histórias na fase inicial dos anos iniciais é primordial para o desenvolvimento da linguagem, bem como da apropriação dos gêneros e formas de se expressar contando e recontando fatos. Nesse sentido que optamos por este gênero para elaborar o jogo que utilizaremos como modelo de mostra de produção de material didático.

Ademais, o cenário da educação de surdos no Brasil evidencia uma realidade onde o acesso a Língua de Sinais geralmente é tardio (Lodi; Luciano, 2014), logo as crianças surdas geralmente não acessam em tempo ideal os conhecimentos que provocam as habilidades desenvolvidas pela Educação Infantil, solidificadas nos anos seguintes, acarretando assim uma sequência de lacunas no processo de desenvolvimento. Igualmente, o fator crucial nesta discussão perpassa pelo campo do uso discursivo da linguagem para além da escola, isto é, as crianças surdas geralmente não possuem a oportunidade de utilizar a Língua (Libras) fora da escola, pois não possuem interlocução linguística para tal (Lacerda; Lodi, 2014a).

Portanto, as práticas letradas dar-se-ão ao passo que a escola desenvolver e/ou proporcionar às crianças o acesso aos textos escritos em português por meio da Língua de Sinais. Nessa lógica que entendemos Marcuschi (2002) ao pontuar que os gêneros textuais são “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (Marcuschi, 2002, p. 22). Isto significa que utilizar-se dos gêneros textuais para ampliar sua capacidade de compreensão de textos é indiscutivelmente primordial.

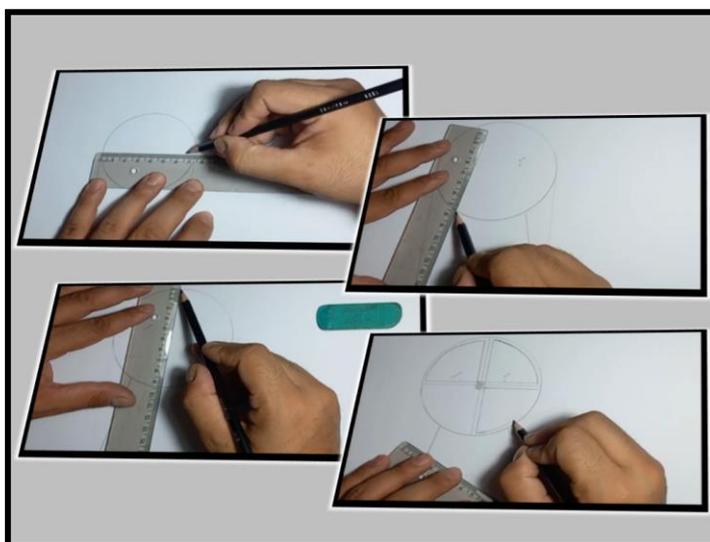
Diante disso, para elaborarmos um jogo utilizando o gênero textual História é preciso compreender os elementos presentes nesse gênero para aplica-los a prática a ser desenvolvida. Segundo Salles *et all* (2004) a narração é composta dos seguintes elementos estruturais: Quem? (Personagens); O quê? (Enredo); Como?; Onde? (Cenário); Quando? (Tempo); por quê?

Embora a narrativa possua todos esses elementos, entendemos que para os educandos dos anos iniciais é importante que alguns deles sejam expostos posteriormente de forma a tornar mais atingível a proposta de construção de textos

baseado no gênero proposto. Assim destacamos que utilizaremos, para essa mostra, apenas os elementos: personagem, tempo, cenário e enredo.

Portanto, desenvolvemos um jogo com a utilização de quatro roletas, onde cada uma delas corresponderá a um dos elementos da narrativa supracitados. A concepção do jogo permeia na ação de girar todas as roletas e construir uma narrativa a partir dos elementos definidos após as roletas paralisarem.

Figura 12: Sequência de registros da criação de croqui das roletas

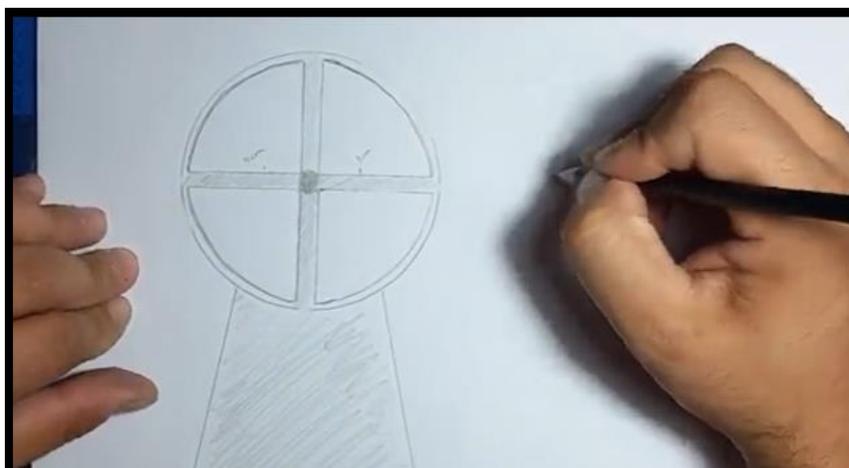


Fonte: Arquivo pessoal

Na figura acima, o autor apresenta numa folha de papel ofício o rascunho do desenho da idealização das roletas. Utilizando um compasso para desenhar a circunferência e a régua para traçar a base que a manterá de pé.

Observe abaixo o rascunho finalizado, ainda em papel:

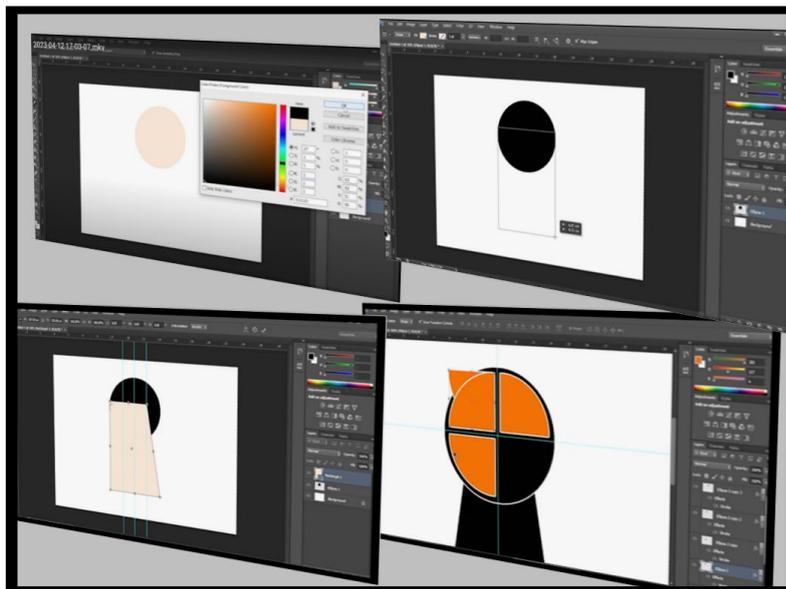
Figura 13: Desenho final das roletas



Fonte: Arquivo pessoal

Finalizada a etapa de rascunho e desenho final em ofício das roletas, as mesmas foram diagramadas via aplicativo *Adobe Photoshop* de edição de fotos cujo autor possui competência para realizar:

Figura 14: Sequência de fotos da versão digital das roletas



Fonte: Arquivo pessoal

A proposta das roletas destaca, conforme a figura acima, a existência de opções para os elementos do gênero escolhido (história); em outros termos, para cada elemento (personagens, cenário e enredo) haverá quatro possibilidades de escolha ao iniciar o jogo. Somente para o elemento Tempo que não se aplica tal configuração, uma vez que sua subdivisão é: Passado, Presente e Futuro.

3.1.1.1. Materiais para confeccionar o Jogo

Utilizamos os seguintes materiais para confeccionar o Material:

- Papelão;
- Cola Branca;
- Tesoura;
- Cola quente;
- Régua;
- Papel Pardo;
- Barbante;
- Lápis;
- Borracha;
- Compasso;
- Estilete;
- E.V.A.;
- Porca 1 (4 unidades);
- Porca 2 (2 unidades);

- Parafuso (00mm) – 1 unidade;
- Feltro;
- Papel Cartão;
- Velcro;

3.1.1.2. Passo a passo na confecção do jogo

Para a confecção das roletas será necessário 04 (quatro) passos aliados aos princípios detalhados na seção 1.4.2, apontados a seguir. O primeiro passo é elaborar os moldes. Utilizaremos o papel pardo, lápis, borracha e barbante para desenhá-los.

Para traçar uma circunferência em acordo como princípio 1.4.2.1.2., é preciso amarrar a extremidade do barbante a um lápis e a outra extremidade do barbante em outro lápis. O molde da circunferência terá 32 cm de diâmetro (comprimento da reta que passa pelo centro e toca dois pontos na borda do círculo), logo a raiz da circunferência (comprimento da reta entre o ponto central da circunferência até o ponto da extremidade da mesma) deve ter a metade do diâmetro – 16 cm.

Observe a figura abaixo quanto ao traçar da circunferência da roleta:

Figura 15: Passo 1 – Elaboração de molde: Circunferência da Roleta



Fonte: Arquivo pessoal

Realizado o desenho, corte a circunferência que será utilizada como molde em um dos passos a seguir.

Ainda no passo elaboração de moldes, faremos o **Trapézio base** - uma das bases que manterá a roleta de pé. Em função da circunferência da roleta possuir 32cm de diâmetro, é preciso que a base seja proporcional de forma a mantê-la de pé, portanto deve-se recortar o papel pardo em formato de retângulo, cuja base possua 35cm e a altura 40cm.

Para transformar o retângulo em Trapézio deve-se demarcar a partir de ambos os vértices (ponto de encontro dos seus dois lados) de um dos lados de 35cm o comprimento equivalente a metade da raiz da circunferência, ou seja, sabe-se que a raiz da circunferência possui 16 cm de comprimento, logo a metade deste comprimento é 8 cm. Tais marcações servirão de guia para traçar uma reta partindo da marcação esquerda até o vértice esquerdo do lado inverso; o mesmo se aplica a marcação direita até o vértice direito.

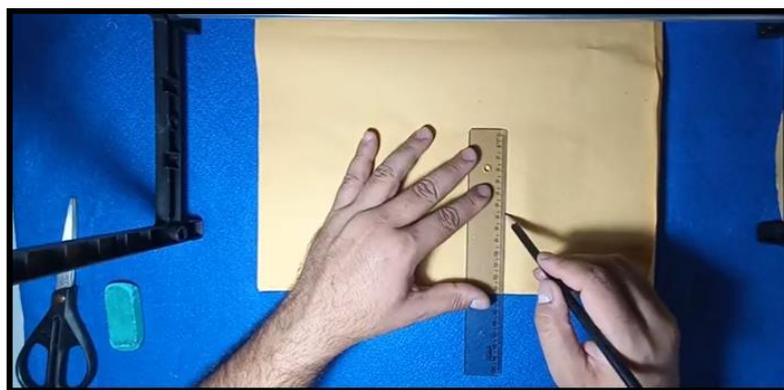
Figura 16: Passo 1 – Elaboração de molde: Trapézio base da Roleta



Fonte: Arquivo pessoal

Por fim, o molde da Base II possui 20 cm de comprimento por 6cm de altura. Para fazê-lo, é necessário riscar esses comprimentos no papel pardo e cortar.

Figura 17: Passo 1 – Elaboração de molde: Base II da Roleta



Fonte: Arquivo pessoal

Finalizado o passo 1, passemos para o segundo passo: Elaboração da Circunferência da Roleta. Será necessário papelão, lápis, os moldes e um estilete.

Conforme a figura abaixo, utilizando o lápis e o molde, precisamos traçar a circunferência no papelão e depois cortá-la com o estilete.

Figura 18: Passo 2 – Elaboração da Circunferência da Roleta



Fonte: Arquivo pessoal

O mesmo se aplica ao Trapézio base e à Base II, respectivamente representados nas figuras abaixo:

Figura 19: Passo 2 – Elaboração do Trapézio base e da Base II



Fonte: Arquivo pessoal

O passo seguinte (passo 3) é preparar o encaixe entre as bases (Trapézio base e Base II). É necessário marcar na base maior do Trapézio base e na Base II o ponto central e efetuar um picote:

Figura 20: Passo 3 – Picote nas Bases (Trapézio e Base II)



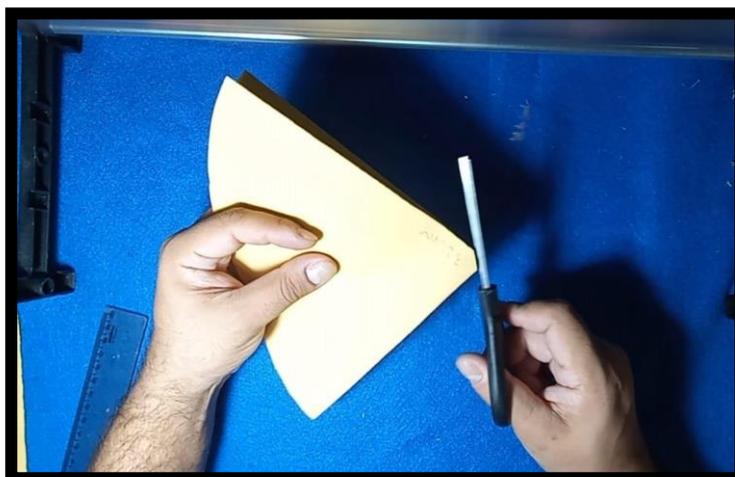
Fonte: Arquivo pessoal

Posteriormente os encaixes entre as peças se darão por meio destes picotes. No entanto, ainda é preciso fazer a marcação para perfurar, tanto na Circunferência quanto no Trapézio base, o acesso por onde introduziremos o parafuso que unirá as partes.

Observe a figura abaixo. Nela dispomos como preparar o molde em papel pardo para em momento subsequente perfurar o papelão com a Circunferência e o Trapézio base.

Deve-se dobrar o molde da Circunferência da Roleta duas vezes, unindo as pontas; desta forma ficará demarcado o ponto central da circunferência. Corte esse ponto:

Figura 21: Passo 3 – Molde para furar o Trapézio base



Fonte: Arquivo pessoal

Para perfurar o papelão, posicione o molde sobre a Circunferência de papelão, pegue uma das arruelas (5/16) e posicione sobre ambos, em seguida demarque com o lápis o papelão. Isto fará com que ao perfurar o papelão, o furo não fique grande demais e fazendo com que a arruela passe pelo furo e não fixe o parafuso de forma correta.

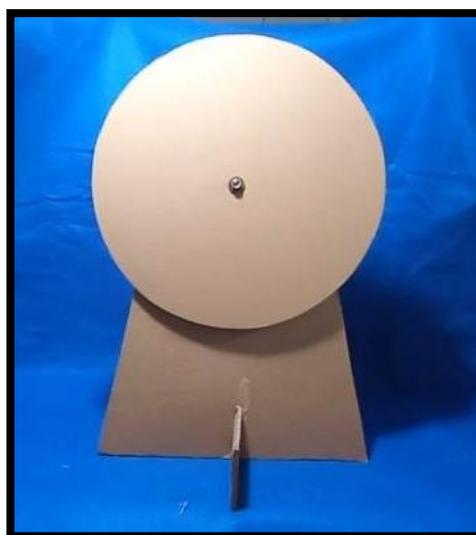
Figura 22: Passo 4 – Perfurando o Trapézio base a partir do molde



Fonte: Arquivo pessoal

Após realizar os passos percorridos até aqui, basta montá-las conforme orientações na figura 36 para que as roletas estejam prontas e então prosseguir para o acabamento e em sequência encaixar as partes e serem utilizadas como material didático.

Figura 23: A Roleta



Fonte: Arquivo pessoal

3.1.1.3. Acabamento do material

Uma vez que as roletas estão montadas, é preciso que as finalizemos com o acabamento. Nessa direção, sugerimos os seguintes passos a seguir:

Utilizando os moldes ou as próprias bases já cortadas, traceje no E.V.A. os revestimentos a serem aplicados nas superfícies da roleta, recorte e cole-os aplicando a cola de isopor em toda a superfície a ser aplicada.

Figura 24: Aplicação do E.V.A. nas superfícies da roleta



Fonte: Arquivo pessoal

Para ocultar as bordas das bases, recorte 3 (três tiras) de TNT preto, uma as tiras em uma das extremidades e trançe-as, depois cole com cola quente no perímetro das bases da roleta.

Figura 25: Tiras para trançar acabamento das extremidades



Fonte: Arquivo pessoal

Por fim, fixe as imagens que comporão o conteúdo das roletas utilizando cola quente e velcro e finalize colando uma tampinha de refrigerante no centro da base circular, conforme figura a seguir:

Figura 26: Acabamento concluído



Fonte: Arquivo pessoal

3.1.1.4. Elaboração de versão bilíngue das orientações do jogo

A seguir apresentaremos mais detalhadamente os resultados do presente trabalho: o jogo finalizado, como utilizá-lo em sala de aula e como montar as peças da roleta. Nessa lógica, elaboramos um Manual de Instruções para montar as roletas e um Manual de orientação do jogo em língua portuguesa; no entanto, faz-se necessária a concepção de uma versão bilíngue desses Manuais o qual apresentaremos o passo a passo nesta seção, a fim de apresentar meios para reproduzir e/ou conceber seus próprios vídeos bilíngues.

Portanto, para produzirmos uma versão em Libras do Manual em língua portuguesa, é preciso a priori que a tradução do texto seja elaborada e registrada em forma de roteiro (Apêndice 1 e 2), pois este funcionará de orientador para o tradutor que atuará em estúdio.

Caso o acesso a um estúdio profissional não seja viável, é possível a construção de um estúdio caseiro utilizando um fundo com tecido opaco nas cores verde ou azul (que servirá de *Chroma Key*²⁴). Ao posicionar o tecido de frente para a entrada de luz do ambiente, teremos um local que funcionará como um estúdio. No entanto, importa nos atentarmos para a qualidade da exposição à luz. Se a mesma for incipiente, o acréscimo de luz artificial será inevitável. Ao passo que temos um local adequado para gravar, conseguimos com o auxílio de um *smartphone* gravar a versão em Língua de Sinais do texto pretendido.

Figura 27: Produção em estúdio



Fonte: Arquivo pessoal

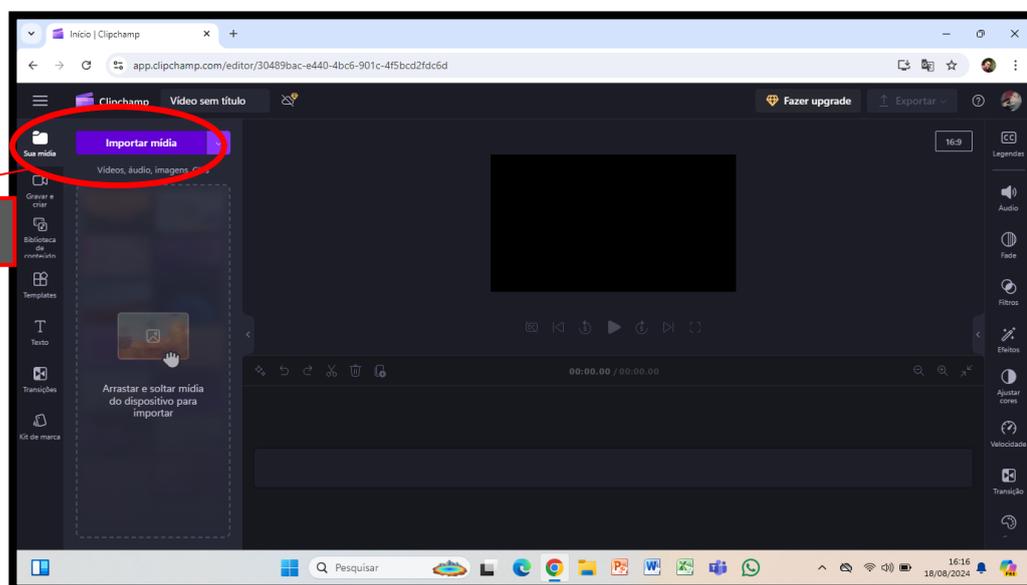
Sabe-se que para tais projetos de produção midiática é preciso que o material bruto seja refinado e compilado; para isso existem inúmeros *softwares* destinados a edição de vídeos, a exemplo do *Adobe Premiere*, do *Capcut*, do *ClipChamp*, entre outros. Os dois últimos citados possuem versão gratuita, que podem ser acessadas respectivamente em <https://www.capcut.com/pt-br/> e <https://app.clipchamp.com/>.

Neste trabalho apresentamos a possibilidade de utilização do *ClipChamp* na edição de vídeos, uma vez que o mesmo, dentre os demais, possui uma ferramenta singular em detrimento das outras: a inserção de áudio por meio de inteligência artificial, que a nosso ver nos parece que alta qualidade, oportunizando a inserção

²⁴ *Chroma Key* é um recurso utilizado na produção de mídias videográficas, onde a partir de um fundo (verde ou azul) podemos inserir elementos de efeitos especiais e/ou trocar o fundo do vídeo de acordo como interesse da produção. As cores verde ou azul são assim determinadas, pois para a técnica de chroma é necessária que as cores não se assemelhem ao tom de pele do ser humano.

de áudio cujo teor seja a inserção de voz (dublagem) mesmo com a inexistência de estúdio apropriado para realizar a gravação de voz humana.

Figura 28: Interface do *ClipChamp*



Fonte: Arquivo pessoal

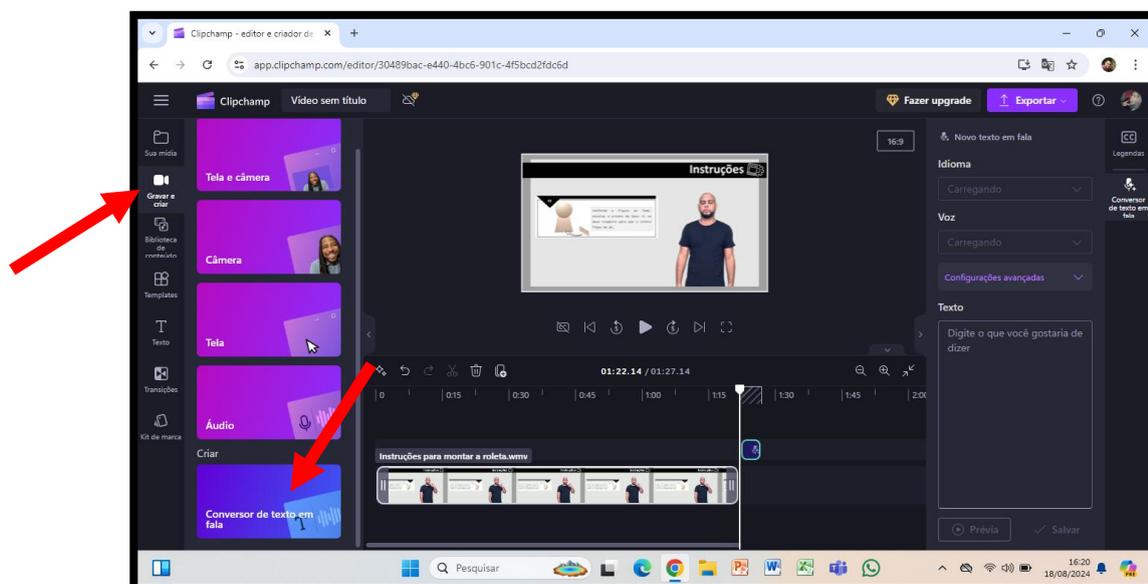
A figura 29 apresenta a interface do *software*, que pode ser utilizada de forma online - não necessitando fazer download do aplicativo (embora essa possibilidade também seja real) – e gratuita.

Ao acessar o portal, é necessário inserir os vídeos a serem editados através do botão “Importar Mídia” (na parte superior esquerda da tela). Para iniciar a edição o passo seguinte é inserir o vídeo na “Linha do Tempo”, nesse momento uma série de recursos serão habilitados para que tratamento do vídeo seja realizado, tais como: cortar o vídeo, eliminar áudio, acrescentar áudio, retirar o fundo *chroma key*, inserir fundo novo, entre outros.

Posto que o tratamento do (s) vídeo (s) esteja (m) concluído (s), deve-se inserir a narração do texto em língua portuguesa por meio da inteligência artificial que o *software* dispõe. Destacamos, nesse momento, que o recurso de inserção de áudio (voz/narração) nesse portal transforma texto escrito em texto falado com a viabilidade de adequar frequência, ritmo e timbre da voz a ser inserida.

Para isso, observe as fases abaixo:

Figura 29: Passo inicial para a inserção de áudio de narração

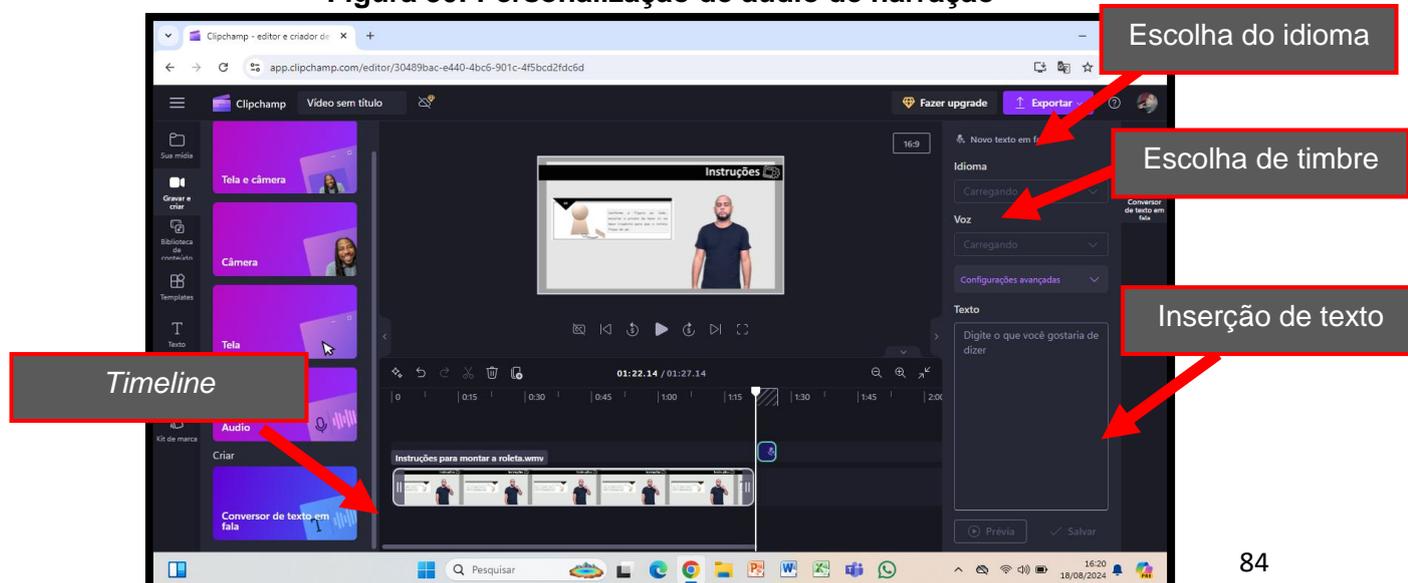


Fonte: Arquivo pessoal

Nessa etapa, o editor deverá selecionar o segundo item que está à esquerda da tela (“Gravar e Criar”), e em seguida a última opção que aparecerá na tela, a saber, “Conversor de texto em fala”, conforme figura 30 acima.

Após esses passos, imediatamente aparecerá uma tela à direita com a possibilidade de configurações para inserção dos áudios que serão criados por meio da inteligência artificial no aplicativo. Na figura a seguir (figura 31) é possível verificarmos os passos para configurar o idioma da voz a ser inserida, bem como o timbre e o local estabelecidos para digitar o texto base que será transformado em narração:

Figura 30: Personalização de áudio de narração

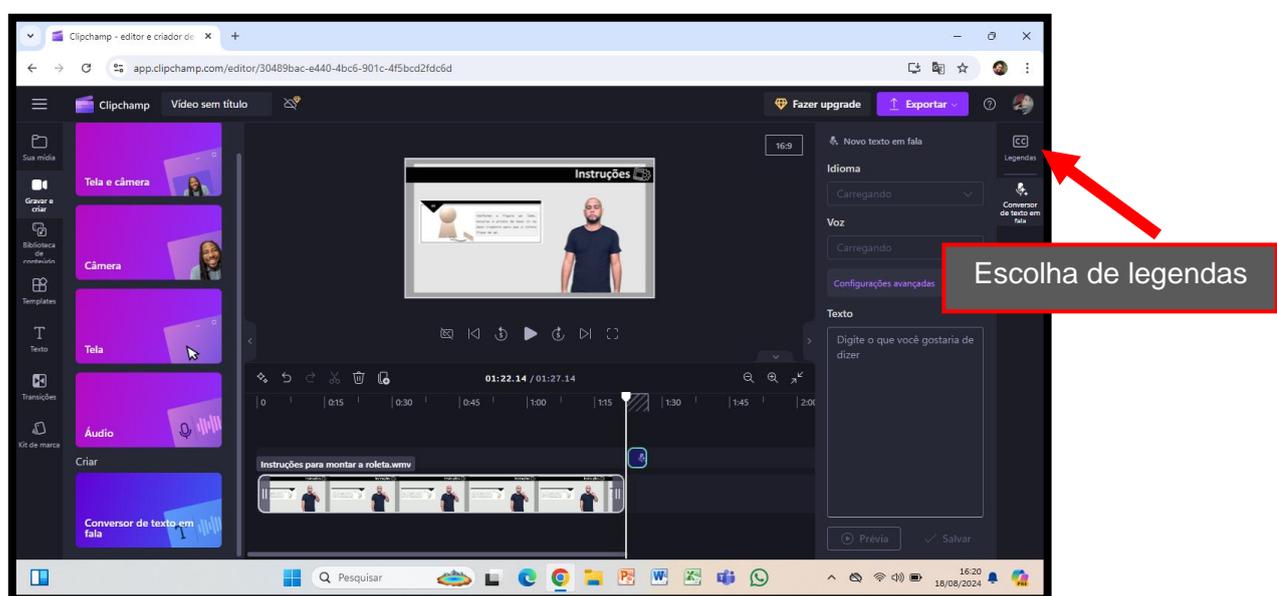


Fonte: Arquivo pessoal

Nessa etapa, ao inserir o texto narrado, é possível configurar na *timeline* (espaço onde dispomos os elementos de edição de vídeos em aplicativos dessa natureza) a *frame* inicial do áudio, como também cortá-lo, acelerá-lo ou torna-lo mais lento.

Para este estudo entendemos não ser necessária a inserção de legendas, haja vista a presença da Libras cujo público-alvo são as pessoas surdas, e da língua portuguesa em formato de áudio para os ouvintes; no entanto o aplicativo nos permite elaborar legendas, conforme figura 32.

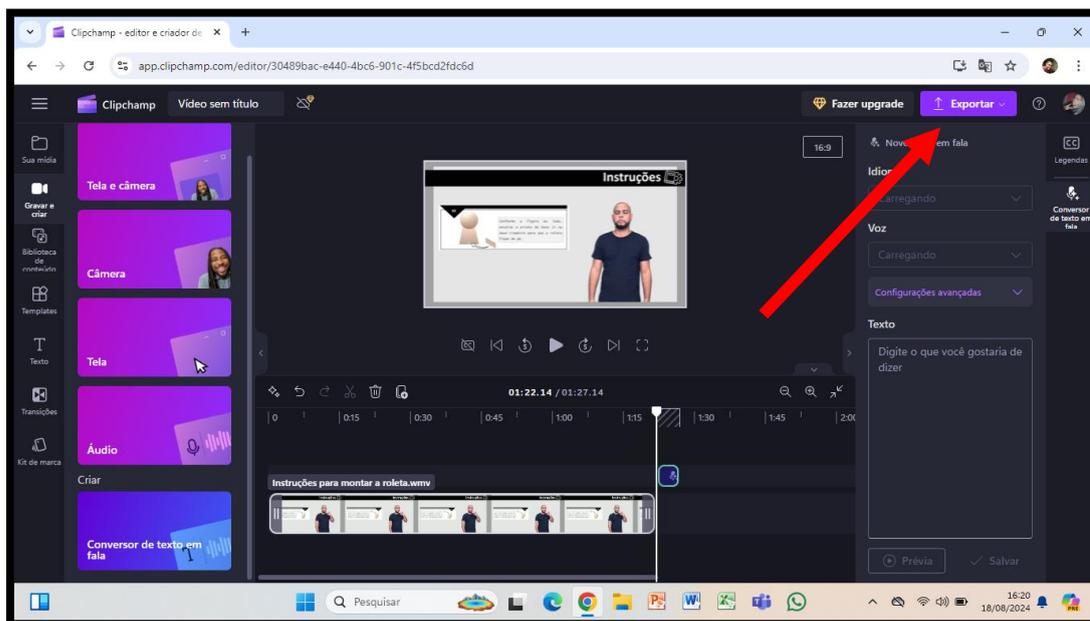
Figura 31: Inserção de legendas



Fonte: Arquivo pessoal

Ao longo de todo esse processo de edição o projeto será salvo automaticamente na própria plataforma para ser revisitada se necessário, porém para finalizar o projeto devemos exportar o material para utilizá-lo de acordo com a proposta delineada no início do processo; essa etapa é realizada através do botão “Exportar” fixado à direita da tela na parte superior.

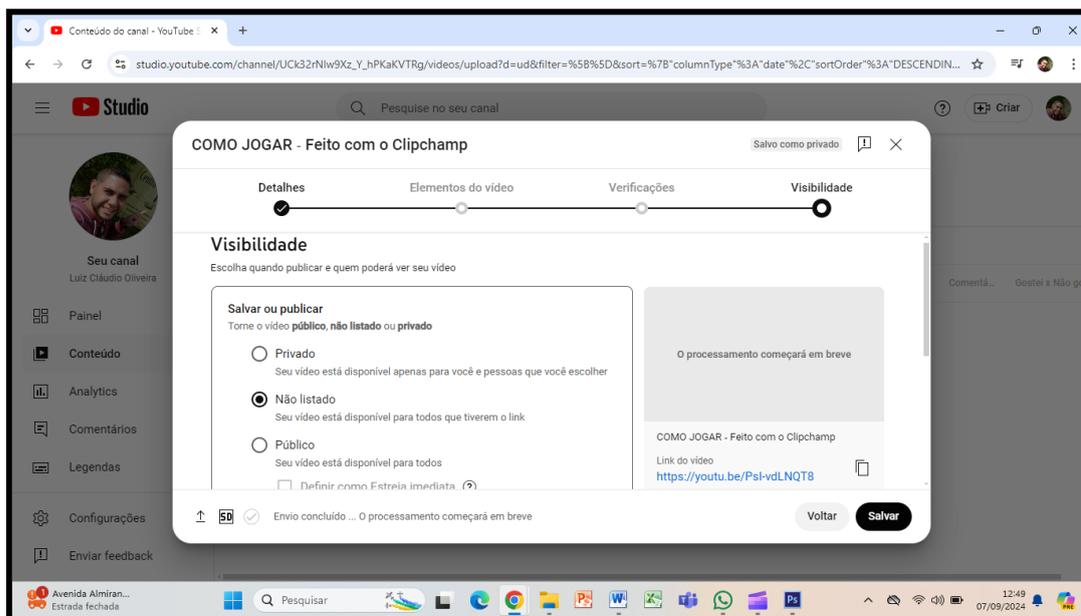
Figura 32: Botão “Exportar”



Fonte: Arquivo pessoal

Finalizadas estas etapas criamos QR codes para incluir no Manual impresso. Para isso postamos os materiais editados e finalizados em um canal do Youtube com visualização “Não listada” conforme figura abaixo.

Figura 33: Configuração de vídeo como “Não Listado” no Youtube

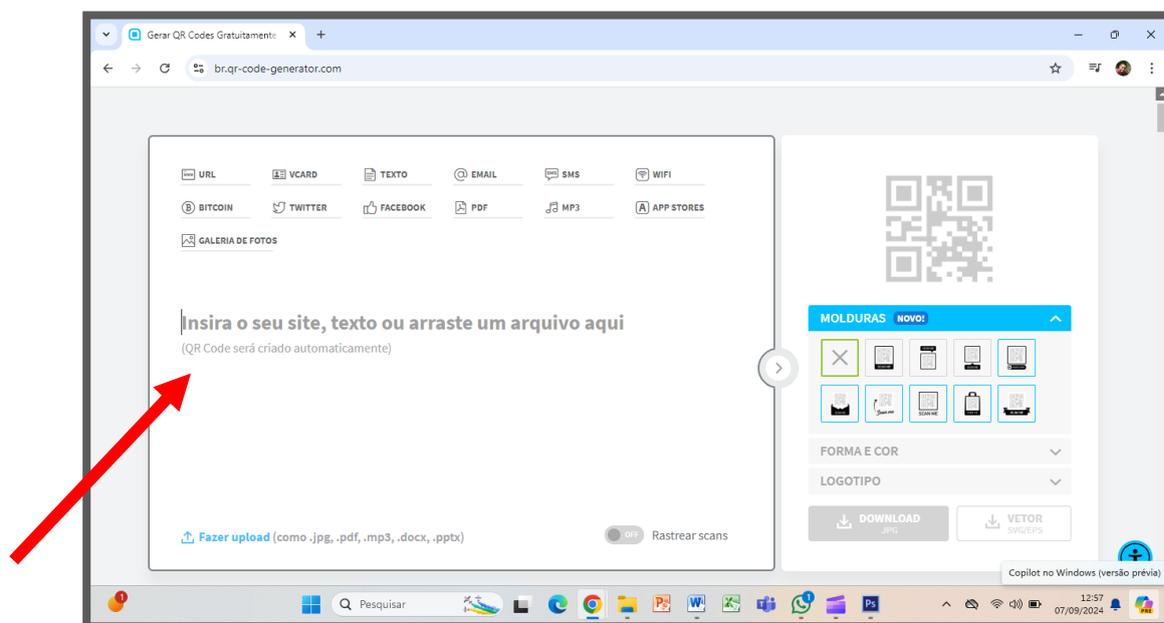


Fonte: Arquivo pessoal

Os links que o Youtube irá gerar serão utilizados para gerar os QR codes, através do site <https://br.qr-code-generator.com/>.

Veja o passo a passo a seguir:

Figura 34: Portal para gera QR Codes



Fonte: Arquivo Pessoal

A figura acima apresenta o *print* do portal que os QR codes foram gerados. Nessa direção, basta digitar o endereço referente ao link do vídeo no campo acima sinalizado e clicar em “Download” na parte inferior à direita. Nesse momento, incluímos os QR codes baixados nos arquivos dos Manuais elaborados.

Seguindo os passos apresentados nessa Seção será possível reproduzir o jogo que propomos como material didático visual, bem como construir outros manuais e orientações que sejam pertinentes, uma vez que para a proposta em questão os manuais já estão construídos dispensando a necessidade de reelaboração dos mesmos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, nos proporcionou algumas percepções que na realidade convergem com as suspeitas epistemológicas iniciais. Ademais, as reflexões provocadas ao longo do processo de escrita nos permitiram enxergar acima dos pressupostos iniciais; uma vez que nossa intenção inicial era unicamente propor um jogo a partir das inquietações empíricas que o campo, na qual estamos imersos, nos evocam. No entanto percebemos nesse percurso tipologias de materiais didáticos para surdos e princípios norteadores para sua construção.

Isto posto, apresentaremos nesta seção alguns dos produtos que emergiram ao longo da investigação que, na realidade, assumiram um papel endossador de toda a discussão e hipóteses aqui levantadas.

4.1. As roletas finalizadas

À proporção que as roletas estiverem construídas, montadas e finalizadas em acabamento, guardarão o aspecto disposto na figura 35. No entanto, é premente o entendimento do funcionamento do jogo proposto.

O objetivo compreende estimular o desenvolvimento de leitura e escrita de crianças surdas nos anos iniciais, utilizando o gênero história como agente impulsionador.

Para tal o professor deverá apresentar o gênero e seus elementos constitutivos e permitir que os estudantes o experienciem de forma que o mesmo lhes seja familiar, haja vista que a autonomia na criação de novos textos desse gênero pressupõe o domínio do mesmo. É importante que o encaminhamento metodológico cumpra tal etapa.

Evidenciamos, contudo, que a proposta não é ensinar o gênero história, antes sim, por meio desse gênero observar a leitura e escrita que pode, e deve ser contextualizada com conteúdos estabelecidos para o ano escolar. Em outras palavras, é factível que o docente discuta sobre o meio ambiente enquanto conteúdo escolar e utilize o jogo para produzir um texto sobre este tema, tornando assim a aprendizagem do conteúdo em questão bem como o desenvolvimento dos processos de letramento da língua escrita mais prazerosa e dinâmica.

Figura 35: As roletas finalizadas



Fonte: Elaboração do autor

Ao observar a imagem anterior vislumbramos as roletas que compõem o jogo. Elas estão alimentadas com imagens que representam os elementos que constituem a construção de uma história: os personagens, o enredo, o cenário e o tempo. Para cada roleta propomos 4 (quatro) opções a serem nomeadas para a execução da atividade, exceto a roleta do tempo, pois esta possui somente três opções: passado, presente e futuro. Para cumprir a tarefa é necessário que cada roleta seja girada e ao paralisar a turma construirá uma história coletiva com os elementos que foram nomeados.

Elucidamos, porém, que a quantidade de opções bem como as opções ora apresentadas se refere a uma amostragem para este estudo, o professor pode acordar com a turma quais serão as opções e a quantidade de opções que as roletas disporão.

Acrescemos que, eventualmente, pode se manifestar a preocupação quanto a lógica de combinação das opções dos elementos; no entanto, este é fator dispensável, pois mesmo que não haja lógica (a exemplo de o personagem ser um cachorro, cujo enredo versa sobre falar ao telefone à noite (tempo) dentro da piscina (cenário)), o que nos importa é o estímulo à criatividade das crianças e a produção de texto onde cada elemento exerça sua função.

Não obstante, conforme apresentado seções acima, o letramento que envolve surdos pressupõe a uso desmedido da Língua de Sinais, portanto a execução da tarefa exigirá a reflexão, discussão e construção coletiva da história em Libras, que

será registrada em português (em primeira instância) pelo professor. O texto produzido precisará ser revisitado e explorado recorrentemente para que os educandos internalizem e (re) signifiquem constantemente. Logo que o docente perceba os primeiros vestígios de autonomia nos estudantes, os registros escritos podem ser realizados pelos mesmos.

A proposta que ora apresentamos como produto deste estudo está direcionada na intenção de orientar, facilitar e dinamizar o cotidiano escolar que envolve estudantes surdos. Portanto, torna-se essencial que analisemos a Roleta da Criatividade à luz da construção epistêmica delineada acima, onde materiais visuais nesse campo precisam seguir determinados elementos fundamentais que chamamos aqui de princípios.

A priori, relembremos que nossa defesa neste estudo está pautada na concepção de artefatos pedagógicos, ou materiais didáticos, de cunho visual, haja vista que cabem ao docente as habilidades linguísticas para tornar quaisquer atividades bilíngues. Em outras palavras, um material visual possibilitará ao aluno traçar caminhos de aprendizagem mais assertivos, uma vez que sua visualidade se aproxima melhor da natureza do pensamento das pessoas surdas.

Nessa lógica, no tocante a **Organização visual/espacial** do jogo que apresentamos, entendemos que a proposta de estímulo visual se adequa a compreensão da comunicação e elaboração mental imprescindível a cognição de estudantes surdos e ouvintes (não surdos).

Destacamos que a visualidade favorece potencialmente tanto às crianças surdas quanto às ouvintes, haja vista que o processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo na tenra infância está intrinsecamente ligada a concretude seguida da abstração; logo os suportes visuais tornam-se dispositivos condutores de aprendizagem potentes e indiscutíveis nesse processo.

Em suma, jogar com roletas que nos indicam tarefas se configura em uma provocação cognitiva que impulsiona nossas funções cerebrais despertando o interesse pelo prazer de jogar e a concepção de novas noções e valores.

A reflexão que engloba o princípio da **Funcionalidade** nos conduz a vislumbrar se de fato este opera de acordo com a proposta exposta; assim, a função que esse jogo objetiva em primeiro lugar impulsionar o desenvolvimento da linguagem, da construção lógica, da criatividade e imaginação, bem como a

organização discursiva em Língua de Sinais. Em sequência aplicar os mesmos pressupostos de desenvolvimento em relação a Língua Portuguesa.

Os princípios de **Viabilidade** e **Custo x Benefício** - interligados entre si, foram analisados conjuntamente. Compreendemos que a construção desse material não é utópica e impossível, tampouco se caracteriza financeiramente de forma custosa, tendo em vista que se apresentou detalhadamente o passo a passo de sua construção utilizando recursos de baixo custo e principalmente reutilizáveis.

Portanto, é viável que o docente (re) produza o jogo de roleta de forma pouco onerosa e simples com a possibilidade de ressignificá-lo de acordo com sua proposta didática e pedagógica.

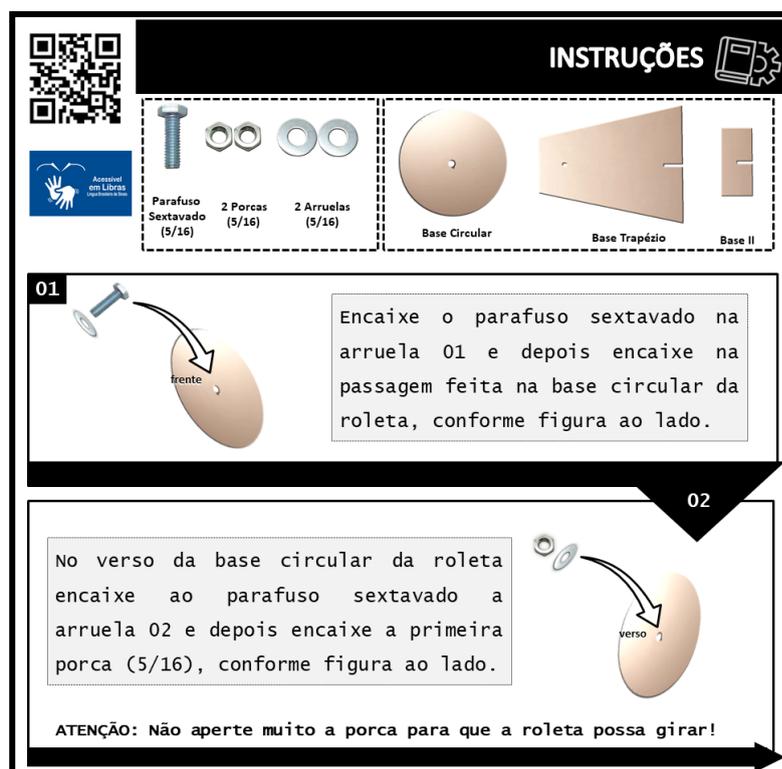
As **Características físicas** (Cor, Tamanho, Peso, Durabilidade, Segurança) e **de conteúdo** (Faixa Etária, Objetivo, Tema) de igual modo foram consideradas satisfatórias, porquanto o material construído apresenta variação de cores que funcionam como agentes estimulantes, além de demarcar a diferença que cada elemento possui entre si. O tamanho e peso são razoáveis tanto para o transporte de adultos e crianças. A segurança do material é um fator que nos parece preservada por não utilizar recursos passíveis de periculosidade enquanto for manuseado, embora importa que o professor esteja regularmente atento para que os alunos não o utilizem de forma inapropriada, inclusive afetando o princípio da durabilidade que em nosso entendimento guardadas boas práticas de armazenamento e manuseio proporcionará vida útil extensa ao material.

Por fim, consoante aos argumentos apresentados na seção que justifica e explica a importância do uso desse gênero textual história, defendemos que em relação ao conteúdo o material se adequa em faixa etária, objetivos e temática abordada, uma vez que trabalhar com jogos dessa natureza é exequível e prazeroso, tal qual respeita as propostas diretrizes apresentadas pela BNCC.

4.2. Manual de construção das roletas

Tendo em vista que o produto apresentado como objeto deste estudo configura-se em um jogo didático composto por roletas, e que este necessita de um roteiro de construção, apresentamos a seguir o Manual de montagem das roletas elaborado pelo autor desta obra.

Figura 36: Manual de montagem das roletas (roldanas) – frente



Fonte: Elaboração do autor

Embora nossa defesa epistemológica se direcione a produção de materiais didáticos visuais e não necessariamente bilíngues, entendemos ser importante que o acesso às orientações seja em ambas as línguas. Logo na figura 37 (anterior) é possível constar a existência de um *QR Code* o qual encaminha para o vídeo explicativo em Língua de Sinais do conteúdo transmitido em Língua Portuguesa.

A figura 38, a seguir expõe um *frame*²⁵ dos conteúdos em Língua de Sinais a respeito das instruções de montagem das roletas.

²⁵ Tradução: Quadro; isto é, na linguagem da programação utilizamos este termo – frame – para designar um quadro, um recorte único de um determinado conteúdo digital. Geralmente em uma animação, um frame é uma das imagens estáticas que compõem o coletivo de imagens a serem aceleradas para formar os movimentos da animação.

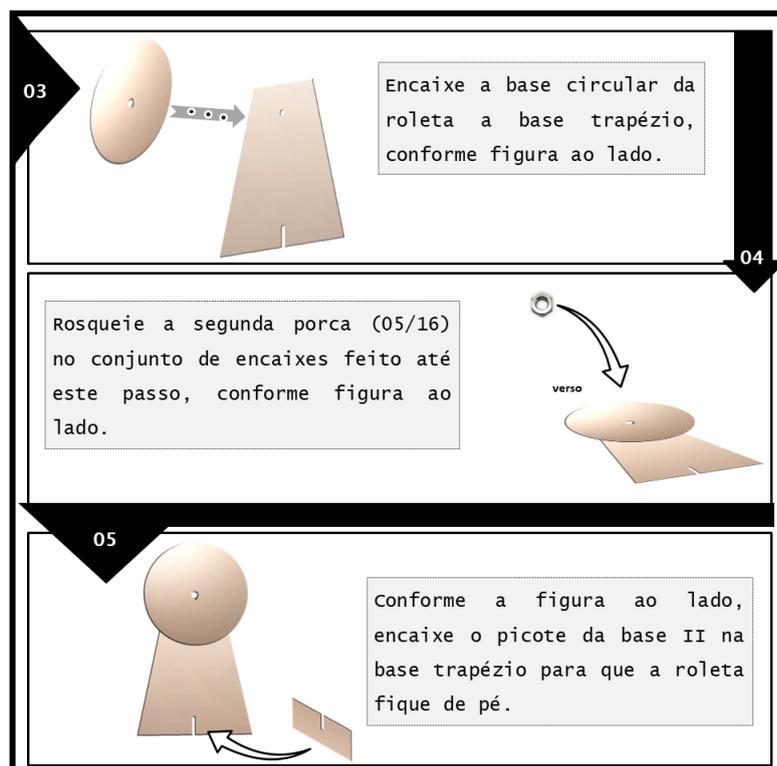
Figura 37: Amostra da versão bilíngue do Manual de instrução das roletas



Fonte: Elaboração do autor

Importa salientar que o fato de o manual de instrução possuir uma versão sinalizada – em Libras – não atribui diretamente ao jogo o status de bilíngue, uma vez que tal categoria pressupõe a coexistência de duas línguas, fato nulo em relação ao jogo que ora propomos.

Figura 38: Manual de montagem da roleta (roldanas) – verso



Fonte: Elaboração do autor

Na figura acima constatamos o verso do manual de montagem das roletas, que de igual modo possui explicação em Língua de Sinais, presente de forma única no QR Code presente na figura 38.

4.3. Manual de instruções do jogo

Construímos um Manual de instruções para o jogo, que orientará o docente não somente em relação ao jogo em si, como também uma breve introdução sobre desenvolvimento da Leitura e Escrita como um dos grandes desafios da educação brasileira na atualidade, principalmente no tocante a Educação de Surdos.

Figura 39: Visão Geral do Manual de instruções do jogo



Fonte: Elaboração do autor

A figura acima representa simbolicamente a ideia concreta do manual, no entanto abaixo é possível acessar ao Manual em sua totalidade. A última seção do orientador trata de “Desdobramentos Pedagógicos”, que possui uma redação sobre uma sequência de orientações extras direcionadas ao professor orientando-o a utilização do jogo de forma diversa, bem como a possibilidade de ressignificá-lo.



MANUAL DE INSTRUÇÕES



O desenvolvimento da Leitura e Escrita é um dos grandes desafios da educação brasileira na atualidade. Espera-se que ao ingressarem no sistema de educação formal, os estudantes tão logo apreendam e desenvolvam as habilidades necessárias para produzir, compreender e decodificar textos escritos. Nessa direção, este jogo de roleta foi idealizado na tentativa de contribuir no processo de aprendizagem de estudantes surdos nos anos iniciais de escolarização.

Para isso, tomamos como ponto de partida Gêneros Textuais (Carta, Receita, Jornal, História, etc.) como veículo estimulante para desenvolver a Leitura e Escrita. Tendo em vista que os estudantes nos anos iniciais de escolarização estão mais familiarizados e afetados pelo gênero História (conforme dispõe a BNCC²⁶), utilizamo-nos dele para sugerir a proposta de aprendizagem baseada no jogo.

A Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior orienta que ensino de português para surdos envolve habilidades de ler (ver), escrever, traduzir, sinalizar, levando os estudantes a desenvolver diversas competências, dentre elas a Competência Textual, por meio de *gêneros textuais*.



²⁶ Base Nacional Comum Curricular.



OBJETIVOS

- ▶ Desenvolver a Leitura e a Escrita;
- ▶ Estimular a criatividade e a produção textual a partir do gênero História;
- ▶ Estimular a criatividade e imaginação;
- ▶ Desenvolver noção de sequência narrativa;
- ▶ Coerência e coesão textual;
- ▶ Conhecer os elementos de uma narrativa: o enredo, os personagens, o espaço, o tempo e o principal o narrador.

Antes de dispormos sobre a composição do jogo, é importante compreendermos que a história se caracteriza como um tipo textual: Narrativo. Este tipo de texto possui alguns elementos constitutivos que entendemos não serem adequados, por ora, expor aos alunos dos anos iniciais. Portanto, para essa mostra, utilizaremos apenas os elementos que as autoras do livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a*

Prática Pedagógica²⁷ consideram estruturais à narrativa: Quem (Personagens); O quê? (Enredo);

Como?; Onde? (Cenário); Quando? (Tempo); Por quê?

O jogo proposto é composto por 4 (quatro) roletas (vermelha, azul, amarela e branca) que representam os elementos da História (personagens, enredo, tempo, cenário, respectivamente).



A intenção do jogo gira em torno de facilitar e tornar mais próximo do lúdico o processo de aprendizagem de Leitura e Escrita. Nesse sentido não há o propósito inicial de estabelecermos ao seu final um ganhador ou perdedor; embora essa possibilidade exista.



²⁷ SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; VARVALHO, O. L. C.; RAMOS, A. A. L. R. Ensino de Língua Portuguesa pras surdos: caminhos para a prática pedagógica. vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

Então como funciona?

É importante que o professor apresente e trabalhe solidamente com os alunos o gênero em questão, de forma que estejam familiarizados (conscientemente) com a estrutura do texto narrativo para que possam (re)produzir e (re)criar significativamente.

Uma vez que os estudantes estejam apropriados na estrutura de uma história, o professor pode introduzir o jogo de roletas na rotina das crianças construindo coletivamente um texto que pode, e deve ser revisitado frequentemente pela turma.

Para jogar:

- Solicite ou escolha voluntários para rodar as roletas.
- Quando as roletas pararem de girar a turma deverá construir coletivamente uma história utilizando os elementos estabelecidos pelas roletas. Explore bastante a criação em Libras. Discuta com eles sobre a história, sobre os acontecimentos sobre o final.

Em caso de o professor entender ser mais apropriado na primeira experiência da turma com jogo que ele mesmo (o docente) gire a roleta, prossiga então com essa dinâmica;

Caro professor, não se preocupe se os elementos estabelecidos pela roleta não forem lógicos (Ex.: personagens: cachorro, enredo: fala ao telefone, tempo: à noite, cenário: dentro da piscina). O importante é que a criatividade seja estimulada e que cada elemento exerça sua função.

- Somente depois de “esgotar” a exploração por meio da Libras, siga para o registro escrito no quadro e/ou num cartaz.

Lembre-se que o registro em Língua Portuguesa só fará sentido se primeiro estiver solidificado em Libras! Não esqueça: nesse momento quem registra na modalidade escrita é o professor até que os alunos comecem a ter mais autonomia

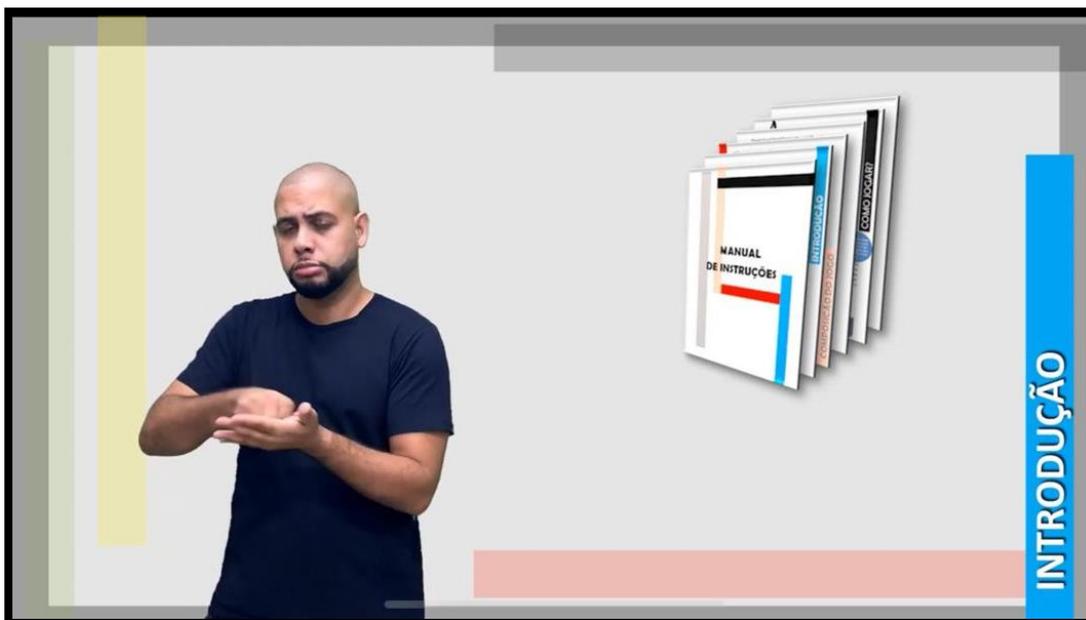


- ▶ Os elementos da roleta podem, e devem compor o conteúdo pedagógico a ser trabalhado com turma. Cabe ao professor aproveitar a oportunidade para desdobrar assuntos como etnia, características físicas dos personagens, noções de espaço e tempo, entre outros. A atenção quanto à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é fundamental para que o desenvolvimento pleno dos discentes seja estimulado; ademais alunos surdos são pouco expostos ao conhecimento que circula no dia a dia pela oralidade, portanto essa se configura numa rica oportunidade para minimizar esse fator;
- ▶ A mostra do jogo das roletas que apresentamos utiliza o gênero textual História, mas é possível (com criatividade) utilizar outros gêneros para prosseguir a aprendizagem de Língua portuguesa. É possível também utilizar as roletas para trabalhar outros componentes curriculares;
- ▶ Ao passo que os alunos forem se tornando mais autônomos, o professor pode deixar de ser quem registra por escrito e atribuir essa responsabilidade a um aluno, estimulando sempre a cooperação entre eles;
- ▶ É possível também, dividir a turma em grupos para que construam histórias distintas com os mesmos elementos. Depois contrastem e até mesmo juntem suas histórias (esse é um momento que exige mais maturidade no processo de escrita).



Em se tratar de um trabalho que envolve educação de surdos e, por conseguinte ser direcionado também a professores surdos, o Manual de instrução possui versão em Libras. O acesso a versão bilíngue dar-se-á por meio de QR Codes existentes em cada subdivisão do arquivo. A figura 40 (abaixo) evidencia a interface da versão em Libras da seção “Introdução” do Manual.

Figura 40: Tela da versão bilíngue do Manual de instruções do jogo



Fonte: Elaboração do autor

Importa salientar que embora o Manual impresso detenha o registro em Língua Portuguesa, optamos por inserir o recurso de dublagem na versão em Libras contendo o mesmo texto em português com alguns acréscimos para adequados de frequência da sinalização. Acrescemos ainda que em se tratar de uma versão, não necessariamente o texto sinalizado segue estrutura própria elaborada a partir das características da Língua de Sinais.

4.3.1. Passo a passo do jogo em atividade prática

Até o momento, temos exposto inúmeras informações de cunho técnicas e epistemológicas no tocante a criação e instituição de materiais didáticos visuais para o contexto da educação de surdos. Tais noções são relevantes para compreendermos as discussões que envolvem o objeto deste estudo, no entanto importa-nos, nesse momento, delineando o uso efetivo do jogo.

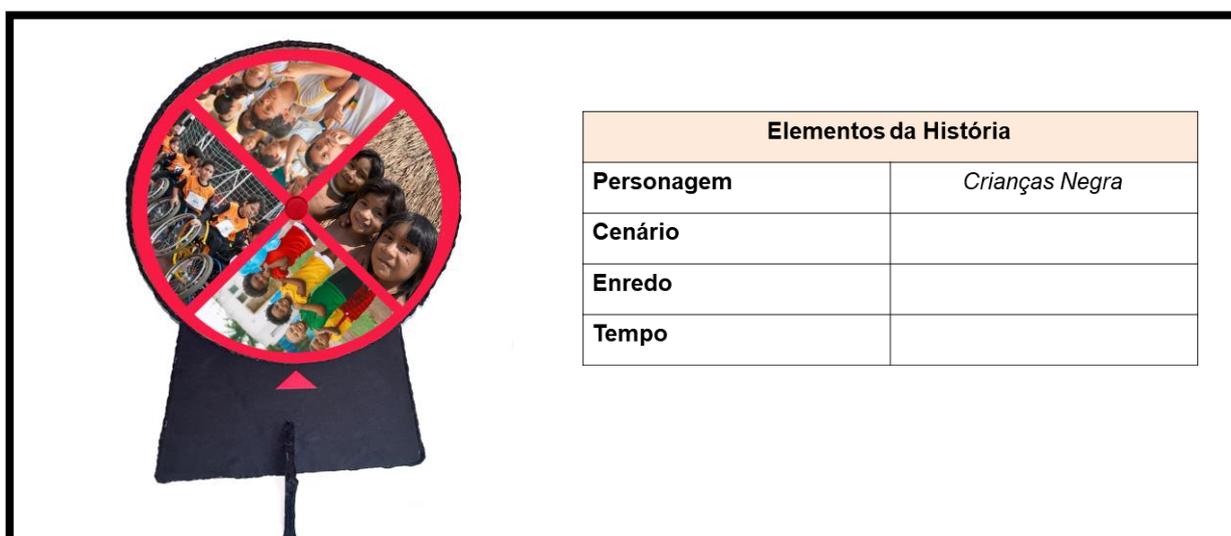
Sabe-se que a proposta que apresentamos é composta por 4 (quatro) roletas que representam os elementos que constituem a História. Para iniciarmos a atividade é preciso que as roletas sejam giradas para definirmos os elementos que comporão a história a ser criada.

Observemos, pois, que na parte inferior das roletas há um triângulo cujo vértice superior aponta para cima; esta será nossa referência de seta para definirmos qual elemento foi sorteado na roleta, isto é, o elemento que parar na direção do vértice superior dos triângulos de cada roleta será o elemento sorteado para compor a história.

Consideremos que uma criança tenha rodado uma das roletas (de personagens – de cor vermelha) e a mesma tenha parado no personagem “CRIANÇAS NEGRAS”, conforme figura abaixo. Dispostemos esta informação em um quadro por uns instantes uma vez que para construirmos a história precisamos de outras unidades elementares, a menos que somente o elemento personagem fosse preestabelecido dispensando os demais elementos.

Para facilitar a organização e visualização apresentaremos as roletas acompanhadas de um quadro onde preencheremos os elementos sorteados.

Figura 41: Resultado da roleta de personagens

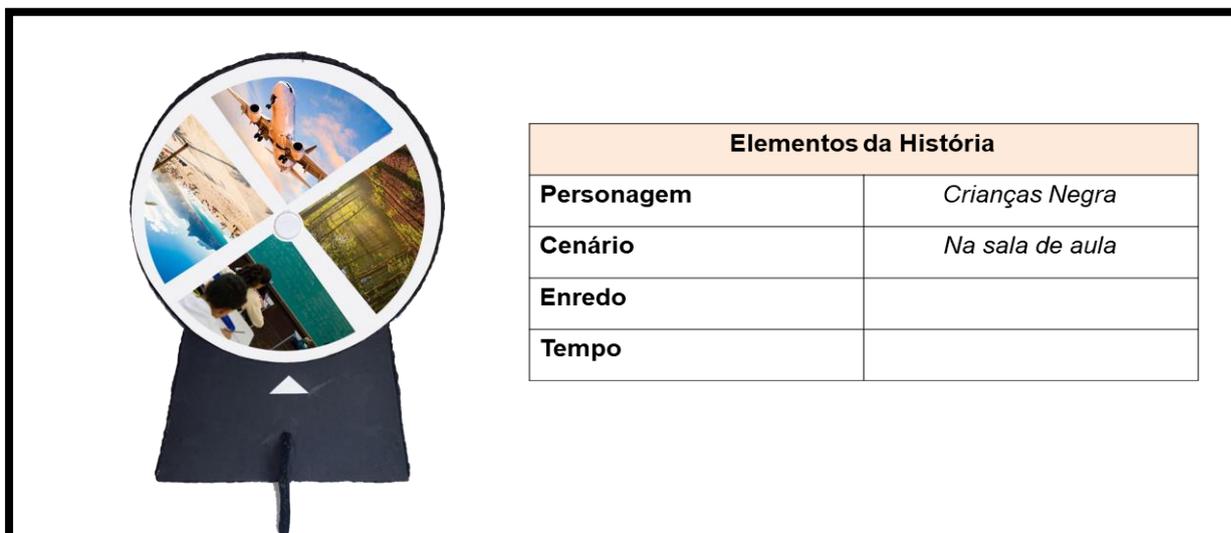


Elementos da História	
Personagem	<i>Crianças Negra</i>
Cenário	
Enredo	
Tempo	

Fonte: Arquivo Pessoal

Seguindo a sequência do jogo, em nosso caso hipotético ao girar a segunda roleta (cenário – de cor branca) teremos o elemento cenário definido como “SALA DE AULA”, consoante figura 42.

Figura 42: Resultado da roleta de cenário



Fonte: Arquivo Pessoal

Embora nos pareça desnecessário, torna-se sensato esclarecer que as opções que as roletas apresentadas até então, bem como as que seguirão são possibilidades sugeridas neste estudo. Evidenciamos, contudo, que o professor tem autonomia para estabelecer outras opções ou mesmo em discussão com os estudantes indicá-las; esta prática tornará a atividade mais significativa e permitirá que a proposta eventualmente tenha resultados mais positivos, dado o envolvimento mais ativo dos estudantes.

O passo seguinte é verificar a opção que teremos ao rodar a roleta de enredo (de cor azul). Suponhamos, portanto, que a opção sorteada seja a seguinte:

Figura 43: Resultado da roleta de enredo



Fonte: Arquivo Pessoal

Salientamos, em relação ao enredo, que este é um elemento complexo de organizar nas roletas, haja vista que o enredo diz respeito ao acontecimento principal que envolve a história e nesse sentido torna-se difícil estabelecer uma imagem única e significativa que traduza a intenção de cada opção. Dessa forma, ratificamos a importância de definir as opções com a turma possibilitando, inclusive, que a imagem escolhida para compor a roleta seja uma foto feita com as próprias crianças.

Por fim, temos a roleta amarela (tempo) com seguinte resultado:

Figura 44: Resultado da roleta de tempo



Fonte: Arquivo Pessoal

Estabelecidos os elementos da história que iremos criar, cabe ao professor mediar a dinâmica levando em consideração o nível de autonomia que seu público alvo possui. Em caso de a turma ser uma turma pouco ou nada letrada, caberá ao docente fazer o registro físico do resultado da história a ser criada.

Para prosseguirmos com a proposta, deve-se discutir em Libras sobre as características dos personagens, do cenário, o que geralmente acontece em brincadeiras, e nesse caso brincadeiras em sala de aula. Sugerimos que o processo seja gravado para que as crianças e o próprio professor possam revisitar a discussão coletiva, sempre que necessário.

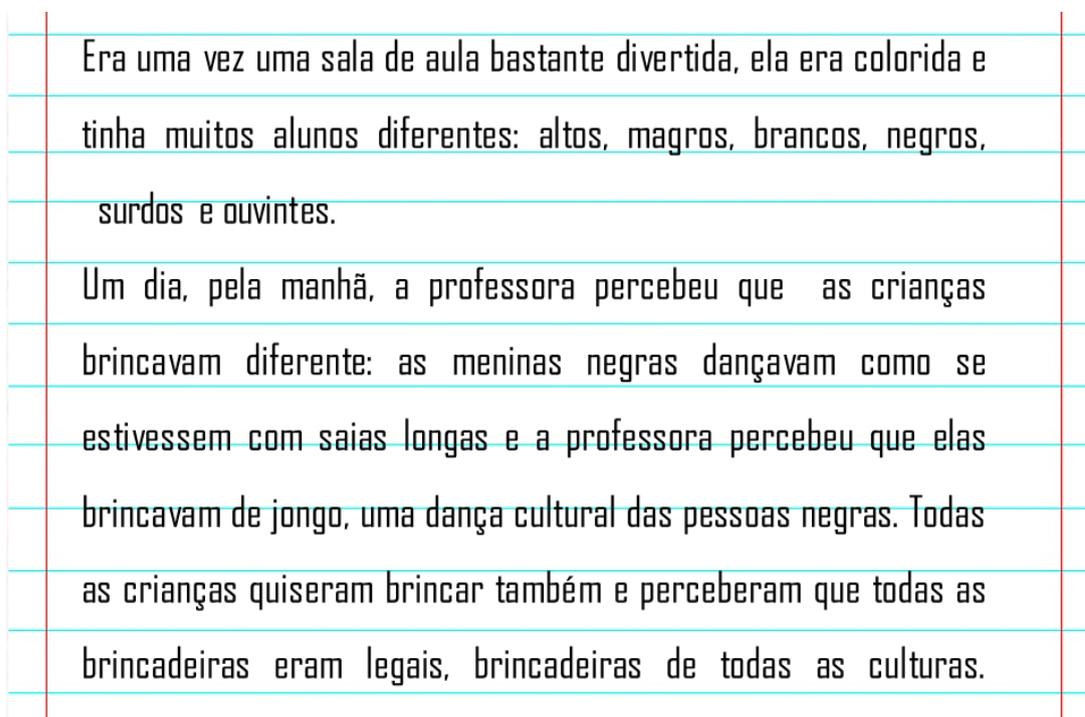
Superados esse momento, o professor pode iniciar a história e delegar ao próximo aluno para continuar a história, que certamente gerará discussões e discordâncias, mas que resultará em um produto de todos. Caso o docente entenda

ser interessante, ao passo que cada criança der sua contribuição o registro no quadro pode ser construído, pois dessa forma as crianças entenderão que o discurso que está sendo produzido em Libras tem uma equivalência em português. Recomendamos que o texto final seja objeto de desbrobamentos e seja sempre revisitado como fonte significativa e real do registro da língua portuguesa.

Outrossim, acrescentamos que o professor não deve ficar preocupado se as opções que aparecerem nas roletas forem ilógicas, ou seja, que a relação direta entre as opções não sejam a relação que temos preconcebidas, pois as crianças são absolutamente criativas e não há problema algum na concepção infantil de um personagem que geralmente vive no mar poder sobreviver na Lua, por exemplo. NA realidade este tipo de possibilidade se configura em potencial impulsionador do desenvolvimento, pois a imaginação e a criatividade são fatores cruciais na construção de histórias.

A figura a seguir é uma hipótese de texto que pode ser gerado a partir dos elementos sorteados, haja vista que a vivência de cada criança e o ambiente que a sala de aula gerar vai influenciar diretamente na produção criativa de cada um.

Figura 45: Hipótese de texto produzido através do jogo



Era uma vez uma sala de aula bastante divertida, ela era colorida e tinha muitos alunos diferentes: altos, magros, brancos, negros, surdos e ouvintes.

Um dia, pela manhã, a professora percebeu que as crianças brincavam diferente: as meninas negras dançavam como se estivessem com saias longas e a professora percebeu que elas brincavam de jongo, uma dança cultural das pessoas negras. Todas as crianças quiseram brincar também e perceberam que todas as brincadeiras eram legais, brincadeiras de todas as culturas.

Fonte: Elaboração do Autor

4.4. Aplicação do jogo em um plano de atividade

A fim de proporcionar uma perspectiva mais completa e significativa quanto a usabilidade do jogo Roleta da Criatividade no cotidiano escolar, estruturamos um plano de atividades²⁸ fictício e elementar com aplicação do jogo ora proposto.

Ademais, elucidamos que o plano abaixo não se trata de instruir a respeito do gênero história ou sobre o jogo propriamente, antes sim, dispomos a utilização do jogo como recurso pedagógico para o ensino de determinado conteúdo escolar.

Quadro 3: Plano de Atividades

PLANO DE ATIVIDADES

PROFESSOR(A):

DURAÇÃO DA AULA: 4 horas

1. Tema: Água

2. Público-alvo: 1º ano do Ensino Fundamental

3. Objetivo(s):

- Perceber a existência da água nos mais diversos espaços do Planeta Terra;
- Discutir a importância da água para o Planeta Terra;
- Fixar características da água;
- Construir uma narrativa com sequência de fatos coerência e coesão.

²⁸ O Plano de Atividades apresentado nesta investigação é um modelo encontrado na obra de Morais e Cruz (2019, p. 212).

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

- Livro de História Infantil: Água;
- Imagens;
- Celular/ gravador de vídeo;
- Jogo de roletas.

5. Metodologia utilizada:

- . Mostrar novamente o livro de história: Água e perguntar se eles se lembram:
 - ▶ o assunto do livro?
 - ▶ o que significa a palavra no título do livro?
 - ▶ Por que a água é importante?
 - ▶ Onde podemos encontrar a água na natureza?
- . Perguntar onde a história aconteceu, quem apareceu na história, o que aconteceu na história (explorando os elementos);
- . Convidar os alunos para recontarem em Língua de Sinais a história conduzindo para que não se esqueçam dos elementos que compõem uma história;
- . Depois, sugerir que criemos uma nova própria história sobre a água, mas com elementos diferentes utilizando o jogo de roletas;
- . Mostrar as roletas (re) lembrando os elementos de uma história enfatizando que vamos rodar as roletas e nossa história terá o assunto água acrescentados aos elementos da roleta.
- . Sortear 4 (quatro) alunos para girar as roletas que compõem os elementos da história;
- . Começar (o professor) a construção da história gravando com o celular;
- . Convidar para que prossigam construindo a história enquanto gravamos;
- . Ao final do processo, rever o que gravamos e discutir se estamos de acordo com o “texto” final e registrar em português com o auxílio do professor;
- . Para casa: Com a câmera do celular, recontar a história que criamos;

6. Atividade(s) proposta(s):

1- Pesquisar, recortar e colar onde encontramos água no planeta.

2- Explique (em Libras) por que a água é importante para a vida das pessoas e principalmente em tua família.

3- O que foi sinalizado parecido e diferente sobre a importância da água?

4- Vamos construir um mapa mental coletivo (importância da água, o que acontece quando não temos água, etc.)

OBS.: Introduzir a escrita em forma de glosas desses mapas mentais e deixá-los expostos na sala de aula.

7. Avaliação:

A avaliação será processual: enquanto estamos trabalhando o conteúdo perceberemos como as crianças desenvolvem/absorvem e se comportam, na busca por despertar seu interesse na produção. A atividade de casa funcionará como um termômetro, pois exigirá que o aluno se recorde não só da história, mas de sua sequência e dos elementos.

Ressaltamos que o planejamento de aula pressupõe conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, para ensinar sobre determinado conteúdo é imprescindível que os conhecimentos anteriores, que são essenciais para compreender um novo conteúdo, devam já ter sido trabalhados.

Nessa direção, pontuamos que para utilizar o jogo de roleta que é baseado no gênero história, é preciso que o docente tenha apresentado o gênero de forma sistemática aos alunos, posto que tenham que desenvolver uma história utilizando seus elementos constitutivos.

Outrossim, ao expor a turma ao conteúdo “Água” é preciso situá-los a respeito do planeta em que vivemos se chama Planeta Terra, correlacionando-o ao conceito de “Mundo”.

Dito isto, concluímos destacando que o professor ao pormenorizar o conteúdo a ser trabalhado, utilizar o jogo servirá tanto para fixar expandir o conteúdo em questão quanto para desenvolver as habilidades de leitura e escrita que pretendemos originalmente com a construção do material.

4.5. Publicações

Ao longo dos estudos no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão – CMPDI/UFF publicamos alguns artigos e capítulos de livro o qual alguns dele decorreram deste estudo.

Cronologicamente temos o texto “**Materiais Didáticos para Surdos: Entre os Remendos das Adaptações e a Potencialidade das Criações**” fruto de convite realizado por uma professora da Universidade Federal Fluminense para compor a matriz curricular de um Curso de Extensão de formação de professores e intérpretes para a educação de surdos que culminou na publicação de um *e-book*.

Este trabalho apresenta um estudo preliminar que categoriza os materiais didáticos no campo da educação de surdos visando refletir sobre suas naturezas e evocar um pensamento crítico e consciente sobre a produção de materiais didáticos. O trabalho pode ser encontrado por meio da referência:

- PRADO, R.; ANTONIO, L. C. O. Materiais Didáticos para Surdos: Entre os Remendos das Adaptações e a Potencialidade das Criações. *In*: FRANCISCO, G. S. A. M.; CASTRO JÚNIOR, G.. (Org.). **Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues**. 1ed. Petrópolis: Arara Azul, 2023, p. 183-206.

O artigo seguinte, a saber, “**Educação Bilíngue, Letramento Visual e a importância da Formação Docente para ensino de alunos surdos**”, decorreu de outro convite para compor uma coletânea de artigos dedicados à formação de Tradutores e Intérpretes de Libras e professores para surdos na edição especial da Revista de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

Esse texto objetivou apresentar aspectos da Educação Bilíngue para Surdos, na relação com as políticas públicas de educação, além de refletir sobre formação docente e letramento visual, apontando o Letramento Visual como via de compreensão de mundo e a potencialidade existente na interpretação semiótica da linguagem. Destacamos ainda nessa publicação três desafios para a educação de surdos: estreitar relações entre políticas públicas inclusivas, educação bilíngue de surdos e práticas escolares, compreender que os surdos pensam em uma língua e escrevem em outra língua e promover formação de professores para que utilizem uma língua visual e acessível e a partir da língua e da cultura conhecer e abraçar a luta dos surdos pela escola bilíngue de direito para alunos surdos.

É possível encontrar o texto por meio da referência:

- ANTONIO, L. C. O.; PRADO, R. Educação Bilíngue, Letramento Visual e a importância da Formação Docente para ensino de alunos surdos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 21, p. 01-21, 2023.

Duas outras publicações diretamente ligadas a esse estudo foram registradas no e-book do CONGRESSO INTERNACIONAL SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: Formação Decolonial para as Comunidades Surdas realizada no estado da Bahia.

Compusemos a equipe de organização do evento resultando a publicação do texto: **“(Re)Pensando a concepção de materiais didáticos para a educação de surdos”** e enviamos outro texto a ser apresentado no evento em formato de comunicação com o título **“Percepções e considerações sobre materiais didáticos na educação de surdos”**. Ambos podem ser acessados pelas respectivas referências:

- ANTONIO, L. C. O.; PRADO, R. (Re)Pensando a concepção de materiais didáticos para a educação de surdos. *In*: SANTOS-MAIA, S; MIGUEL, F. O.; ANTONIO, L. C. O.; OLIVEIRA, E. D.; SANTOS, J. R.; SANTOS, M. M.; ALVES, E. G.; FERNANDES, A. G. (Org.). **CONGRESSO INTERNACIONAL SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: Formação Decolonial para as Comunidades Surdas**. 1ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2024, v. p. 488-500 e
- ANTONIO, L. C. O.; PRADO, R. Percepções e considerações sobre materiais didáticos na educação de surdos. *In*: SANTOS-MAIA, S; MIGUEL, F. O.; ANTONIO, L. C. O.; OLIVEIRA, E. D.; SANTOS, J. R.; SANTOS, M. M.; ALVES, E. G.; FERNANDES, A. G. (Org.). **CONGRESSO INTERNACIONAL**

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: Formação Decolonial para as Comunidades Surdas. 1ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2024, p. 355-372.

Por fim, uma última publicação (no prelo) foi assentida pela Revista Caleidoscópio cujo título é "**Material didático em práticas de letramento visual para surdos: do que estamos falando?**". Esse escrito versa sobre o letramento visual em materiais didáticos, como o próprio título propõe acrescido de uma perspectiva de princípios norteadores para a construção dos mesmos.

Vale salientar que todos os escritos citados nessa seção são frutos da investigação deste estudo e se corroboram com as discussões apresentadas ao decorrer dos capítulos deste.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. CONCLUSÃO

Embora os estudos quanto a educação de surdos, venham crescendo ao longo dos últimos anos, torna-se vital (re) avaliarmos as práticas pedagógicas implementadas até o momento. Percebemos que elaborar Materiais didáticos para Surdos tem sido uma dificuldade latente para os profissionais que atuam na escolarização destes estudantes.

Os equívocos encontrados na construção de materiais emergem principalmente pela não observância ou desconhecimento quanto a natureza da linguagem dos surdos. Importa reconhecermos que a maioria dos artefatos pensados para este contexto advém de experiências e práticas relacionadas ao fazer convencional: com estudantes ouvintes.

No entanto, dada a natureza Visual das crianças surdas, bem como sua relação estabelecida com o mundo é indiscutível que propor uma ação pedagógica que as desconsidere invariavelmente conduzirá o processo educacional ao fracasso.

Nesse sentido, tomamos consciência da tipologia de materiais didáticos existentes na Educação de Surdos e das características peculiares do desenvolvimento das crianças surdas – pautada na visualidade e na experiência subjetiva destes sujeitos – para então, propormos um olhar direcionado para uma atuação mais adequada e consistente no desenvolvimento escolar de surdos.

Nesse contexto, os materiais adaptados, em sua maioria, não atendem pedagogicamente a função pretendida, pois os surdos elaboram o pensamento e a linguagem simbolicamente por meio de imagens; imagens estas que estruturam/conceituam o sistema de signos linguísticos de sua primeira língua. O mesmo não ocorre com as demais pessoas com deficiência, haja vista que estas estruturam seu pensamento e linguagem tal qual as pessoas sem deficiência: por meio da língua oficial do país (que é oral e auditiva), pela qual elas entendem e se relacionam com o mundo.

Logo, não podemos assentir que para o bom desenvolvimento dos estudantes surdos basta adaptar os materiais elaborados e estruturados para um público cuja

experiência e relação com o mundo se dá por meio de uma língua de natureza contrária à natureza visual.

No tocante aos materiais bilíngues, se estes forem elaborados desconsiderando a necessidade visual dos surdos, tais materiais não afetarão em nada os surdos, tampouco acionarão concepções significativas no seu pensamento, portanto, nem sempre serão eficientes/adequados simplesmente pela coexistência de duas línguas.

Em contrapartida, os materiais visuais por meio da natureza visual, permitirão ao surdo compreensão, abstração e significação, mesmo que não dispostos em Libras, uma vez que sejam pensados a partir da percepção/compreensão da experiência visual dos surdos, acionando o processo de desenvolvimento humano, psíquico e escolar destes.

A natureza visual que defendemos neste estudo expressa a necessidade de transcender nossa compreensão simbólica presente na imagem, de forma a pensá-la como elemento que permite entendimento conceitual, contextualizado e significativo, o que implica elucidar que material visual não deve ser traduzido puramente pela apresentação de imagens descontextualizadas.

Ademais, constituímos neste estudo princípios essenciais para que os materiais que atendem a escolarização de sujeitos surdos na intenção de garantir a visualidade e o encaminhamento de propostas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento pleno dos estudantes alvo dessa educação.

Observar a Organização visual/espacial, a Funcionalidade, as Características físicas e as Características de Conteúdo que entendemos como imprescindíveis oportunizará uma aprendizagem mais significativa e prazerosa dinamizando o processo educacional dos estudantes surdos.

Os princípios de Viabilidade, Custo x Benefício, bem como algumas das características físicas, embora se relacionem diretamente a produção do material didático, eles estão mais direcionados a produção do professor, e portanto influenciam na intenção de construção do material, mas não obrigatoriamente com o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Paralelamente discutimos a importância da utilização de gêneros textuais no desenvolvimento da leitura e escrita como textos que espelham a realidade, conforme preconiza os dispositivos orientadores da educação no Brasil,

principalmente no tocante a estudante surdos que naturalmente não tem acesso a eles por meio do discurso. Logo a escola é responsável direto pela contextualização e apresentação destes textos às crianças surdas.

Por fim, destacamos que o desenvolvimento da leitura e escrita na escolarização de surdos carece de um olhar cuidadoso e responsável, tendo como compromisso a autonomia e o crescimento pleno dos (pequenos) cidadãos brasileiros surdos.

5.1. Perspectivas

Embora nossa intenção neste estudo em produzir um jogo que sugira caminhos de aprendizagem de língua portuguesa para surdos tenha sido alcançada, entendemos que não se esgota em si mesmo. Importa que tenhamos mais pesquisas que se preocupem com o desenvolvimento dos estudantes surdos, bem como sua emancipação e autonomia.

Diante disso, entendemos ser preciso verificar a aplicabilidade do jogo com crianças nos anos iniciais, seguindo a proposta que apresentamos, bem como as possibilidades de resultados e respostas que emergirão do campo junto às crianças.

Semelhantemente endossamos a necessidade de aplicar com crianças e adultos surdos em processo de apreensão de língua portuguesa adequando à faixa etária dos estudantes, seus interesses e variando os gêneros, uma vez que o gênero que alvitramos neste estudo justifica-se baseado na faixa etária e na etapa da escolarização.

Acrescemos que é possível alterar o componente curricular, utilizando o jogo para trabalhar conteúdos de outras áreas do conhecimento; esta possibilidade, no entanto, faz jus a investigações outras destinadas especificamente para este contexto.

Enfim, pensamos em publicar esta pesquisa em forma de artigos e/ou capítulos de Livro com o objetivo de compartilhar nossas reflexões e que possam servir de esclarecimento e incentivo para que outros pesquisadores se dediquem a pensar sobre o material didático visual e sua importância na educação de surdos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. Obras citadas

ALBRES, N. A. **Surdos e Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ARCE, A. O Jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, abril, p. 9-25, 2004.

ATLAS Geográfico Interativo Bilíngüe: Libras/Português. Produzido por Ágata Tecnologia Digital Ltda. Rio de Janeiro: INES, 2008. 1 DVD.

ARRUDA, B. V. C. **Letramento Visual e Ludicidade a partir de um Jogo de Trilha Gigante para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia. Curso de Mestrado Profissional Em Diversidade e Inclusão. Niterói, RJ, 2020.

BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BONSIEPE, G. **Design como prática de projeto**. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf> Acesso em: 02 de abril de 2023.

BARROS, P. L. O ensino de uma língua escrita a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual. **Revista Espaço**, n.44, jul./dez., p. 85-104, 2015.

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. p. 5-20, 2002.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Estudo de imagem: visualidade na educação de surdos. *In*: FRANCISCO, G. S. A. M.; CASTRO JUNIOR, G. de (Org.). **Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues**. 1ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023, p. 47-70.

CASTRO, M. G. F.; SANTOS, K. R. O. R. P. O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. *In*: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F.; ALMEIDA, S. D. (Orgs.) **Surdez: Comunicação, Educação e Inclusão**. Curitiba: CRV, 2018, p. 135-148.

COSTA, L. M. Formação de professores surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos de Educação**, Pelotas [36], p. 45-68, 2010.

DINIZ, H. G. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Linguística- Florianópolis, SC, 2010. 144p.

FARIA-NASCIMENTO, S. P.; PEREIRA, M. C. C.; BERNARDINO, E L. A.; CRUZ, O. M. S. E. S.; SILVA, I. R.; BELÉM, A. B. M. B. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior - caderno introdutório**. 1. ed. Brasília: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, v. 1, p. 201-224.

FERNANDES, S. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. 1.ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GROSSI, E. S. D.; STRANG, B. de L. S. A Relação entre Letramento e Gêneros Textuais. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, p. 36-40, 2017.
- KANG, T. H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. **Latin American Research Review**. 52(1), p. 35-49, 2017. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/76ED768837B331BBF73AF637AC1D09D7/S0023879100003587a.pdf/educacao-para-as-elites-financiamento-e-ensino-primario-no-brasil-1930-1964.pdf>> Acesso em 13 de maio de 2024.
- KANG, T. H.; MENETRIER, I. **Políticas elitistas e despesas públicas em educação no Brasil**, 1933-2010. p. 01-24, 2024. Disponível em: <https://ibre.fgv.br/sites/ibre.fgv.br/files/arquivos/u65/kang_e_menetrier_2023_-_despesas_em_educacao_wp.pdf> Acesso em 13 de maio de 2024.
- KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, v. 1, p. 153-173.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 6, n. 2[17], p. 46-63, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996.
- KRUSSER, R. Design para uma didática visual na tradução Português/Libras. *In*: BÄR, E.; MASUTTI, M; L. (Orgs.) **Educação Bilíngue (Libras/Português): 1pesquisa e fazer educativo**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2015, p. 93-108.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**. Pelotas [36]: 175 - 195, maio/agosto, 2010.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, n.69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas**: letramentos em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a, p. 11-32.

LACERDA, C. B. F; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. *In*: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas**: letramentos em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b, p. 143-159.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

LODI, A. C. B; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua Brasileira de sinais. *In*: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas**: letramentos em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 33-50.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez, 2014.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MORAIS. F. B. C.; CRUZ, O. M. S. S. Educação a distância e os desafios para a elaboração de material didático de língua portuguesa como l2 para graduandos surdos. **Revista Trama**, v. 15, n. 35, p. 109-120, 2019.

NASCIMENTO, L. R. S; COSTA, E. S. (Org.) **Escrita de Sinais no Brasil e suas Interfaces**. 1ed. Porto Velho: EDUFRO, 2022.

PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas**. Vol II. Cadernos PDE - Versão Online, 2014. ISBN 978-85-8015-079-7 Disponível em: <<http://www.diaadiaeducaca>

o.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_mat_pdp_maria_helena_xczeponiak.pdf> Acesso em 29 de março de 2023.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, I. G. A. O MEC e a reorganização curricular. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 94-97, 2000.

PRADO, R.; MACEDO, J. L. M. F. de. Aquisição de Línguas por Crianças Surdas: A Importância do Letramento Visual. **RevistAleph**, v. 26, p. 140-154, 2016.

PRADO, R; ANTONIO, L. C. O. Materiais didáticos para Surdos: Entre os Remendos das Adaptações e a Potencialidade das Criações. *In*: FRANCISCO, G. S. A. M.; CASTRO JUNIOR, G. de (Org.). **Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues**. 1ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023, p. 183-205.

QUADROS, R. M. O "BI" do bilinguismo na educação de surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, v. 1, p. 187-200.

ROCHA, S. M. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**: uma iconografia dos seus 160 Anos. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

RODRIGUES, S. S. **Proposta curricular para o ensino de Libras para ouvintes do primeiro segmento do Ensino Fundamental**: Um caminho para a inclusão de surdos. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói, 2019. 173f.

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

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; VARVALHO. O. L. C.; RAMOS, A. A. L. R. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTAELLA, L. A semiótica filosófica de C. S. Peirce. **Hypnós**, São Paulo, v. 5, p. 301-307, 1999.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, A. R.; KELMAN. C. A. Escolas Bilíngues para alunos surdos no município do Rio de Janeiro. *In*: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F.; ALMEIDA, S. D. (Orgs.) **Surdez**: Comunicação, Educação e Inclusão. Curitiba: CRV, 2018, p. 221-240.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagem socioantropológica em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1995, n.00, p.05-16.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25 jan/abr. p.5-17. 2004

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STROBEL, K. **A história da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em:<https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducaoSurdos.pdf>

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting**: Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação. Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>>

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. da S. O Letramento Visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p.17 - 47.

TORRES, M. C. E. A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos surdo. **Desidades** [online]. 2020, n.26, pp. 25-38, 2020.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais**. v. 11, junho, p. 23-36, 2008. Disponível em: <<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>> Acesso em: 25 de julho de 2023.

WILLIAMS, R. **Design para quem não é designer**: noções básicas de planejamento visual. São Paulo: Callis, 1995.

6.2. Obras consultadas

ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro - SP, 1 (1): p. 204-218, 2014.

BIZON, A. C. C.; SILVA, I. R. "Eu também posso escrever!": narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. **DELTA**, v. 39, n. 1, 2023.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CRUZ, A. C. Experiência de criação de materiais didáticos para surdos: o uso de fotografia e vídeo na escola. **Espaço**, n. 46, jul-dez, p. 233-244, 2016.

DIAS, O. B.; SCHMIDT, A. P. C. Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, n. esp., jan./dez. 2018

FERNANDES, S. **Práticas de Letramento na Educação Bilíngue de Surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S.; PEREIRA, M. C. C.; RIBEIRO, M. C. M. A. **Português Escrito Para Surdos - Princípios e Reflexões Para o Ensino**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2024.

FISCARELLI, R. B. de O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GALASSO, B.; ESDRAS, D. (Orgs.) **Pedagogia Bilíngue**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2019.

GOMES, T. A. Pensando a educação para surdos na década de 30: uma análise historiográfica do material didático Pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda. **Redis: Revista De Estudos Do Discurso**, n. 10, 12–38, 2021.

KISHIMOTO, T M. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Ideias**. v. 7, p. 39-45, 1990.

MARQUETTI, C. A.; CESARO, H. L. Materiais didáticos Acessíveis para Alunos Surdos: Respeito linguístico no ensino médio integrado em modelagem do vestuário no IFSC - Jaraguá do Sul. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 72-79, 2020.

MENDES, E. S.; OLIVEIRA, R. S. Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento Visual para alunos surdos. **Letras & Letras**, v. 32, n. 2, p. 201–218, 2017.

MIRANDA, D. G. Material didático digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” com os conteúdos educacionais? **Texto Livre**, v. 9, n. 2, p. 185-198, jul.-dez., 2016

MORAIS, F. B. C.; CRUZ, O. M. S. S. Unidade didática e plano de atividades: uma prática de resistência pedagógica para o desenvolvimento de sentidos em Libras e em Língua Portuguesa. **Fragmentum (UFSM)**, v. 55, p. 201-277, 2020.

MORÁS, N. A. B.; NOGUERIA, C. M. I.; BOSCARIOLI, C. A transposição didática interna do objeto matemático medidas de tempo por meio de materiais manipuláveis no ensino de surdos na EJA. **Pesquisa e Ensino**, v. 2, p. 1-21, 2021.

ROSADO, L. A. S.; TAVEIRA, C. C. **Gramática visual para os vídeos digitais em línguas de sinais**. Rio de Janeiro: INES, 2022.

RIBEIRO, P. L. L.; ABREU, P. A.; CASTRO, H. C. Desenvolvimento de materiais didáticos voltados à educação em saúde para sensibilização de futuros profissionais de saúde sobre a inclusão de surdos. **ECCOM**, v. 12, n. 23, p. 197-212, jan./jun. 2021

SANTAELLA, L. Contribuições do Pragmatismo de Peirce para o Avanço do Conhecimento. **Revista de Filosofia**, Curitiba, v.6 n. 18, p.75-86, jan./jun. 2004.

SANTAELLA, L. Uma imagem é uma imagem, é uma imagem, é uma imagem. **Tríade: comunicação, cultura e mídia**. Sorocaba, SP, v. 3, n. 5, p. 10-19, jun. 2015.

SILVA, R. C.; FREITAS, L. O uso do texto literário no ensino bilíngue e multimodal de português para crianças surdas: Reflexões sobre a produção de um material didático. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 7, n.2, p. 255-267, 2019.

SILVA, A. B.; BODART, C. M. Reflexões sobre materiais didáticos para alunos surdos: Roma Antiga em Libras. **Signótica**, v. 32, 2020.

SOUZA, L. J.; MARIANI, R. C. P. Pessoas surdas na aula de Matemática... E agora? (Análise de uma práxis com materiais didáticos). **Educação Matemática Debate**, v. 5, n. 11, p. 1-25, 2021.

TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. C. F. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. **Revista em Extensão**, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul./ dez. 2014.

7. Apêndices

7.1. Roteiro para versão Bilingue da montagem das roletas

Cena	Descrição/Local	Ator	Roteiro
Cena 01	Abertura		Título: Instruções para Montar as Roletas Imagens: Elementos para montagens: parafusos, porcas, arruelas, base circular, base trapézio e base II.
Cena 02	Apresentação dos materiais	Tradutor-ator	Tradutor-ator aparece em cena com as imagens dos parafusos, porcas, arruelas, base circular, base trapézio e base II. Parafuso – sinal parafuso Porca – sinal porca Arruela – sinal arruela Base Circular – sinal <CIRCULO_GRANDE> Base Trapézio – sinal <TRAPÉZIO_classificador> <BASE> Base II – sinal <BASE> <II>

Cena 03	Passo 1	Tradutor-ator	<p>Tradutor-ator aparece em cena com a imagem do passo 1, conforme figura 36</p> <p><i>“Encaixe o parafuso sextavado na arruela 01 e depois encaixe na passagem feita na base circular da roleta, conforme figura ao lado.</i></p> <p>GLOSA:</p> <p><apontar> OLHA IMAGEM</p> <p>BASE CIRCULO_GRANDE BURRACO CENTRO <colocar_de_lado_descritor imagético></p> <p>ARRUELA, PARAFUSO ENCAIXAR.</p> <p>PRONTO <encaixar_peças_descritor_imagético></p> <p>Transição de cena sem tradutor-ator sair.</p>
Cena 04	Passo 2	Tradutor-ator	<p>Tradutor-ator aparece em cena com a imagem do passo 2, conforme figura 36</p> <p><i>“No verso da base circular da roleta encaixe ao parafuso sextavado a arruela 02 e depois encaixe a primeira porca (5/16), conforme figura ao lado.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p><apontar> OLHA IMAGEM</p> <p>ARRUELA PORCA ENCAIXE<descritor_imagético></p> <p>PRONTO CIRCULO_GRANDE ATRÁS<descritor imagético></p> <p>ENCAIXAR<descritor_imagético></p>

			Transição de cena sem tradutor-ator sair.
Cena 05	Passo 3	Tradutor-ator	<p>Tradutor-ator aparece em cena com a imagem do passo 3, conforme figura 38</p> <p><i>“Encaixe a base circular da roleta a base trapézio, conforme figura ao lado.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p><apontar> OLHA IMAGEM</p> <p>AGORA</p> <p>CIRCULO_BASE<colocar_de_lado_descritor imagético></p> <p>TRAPÉZIO_BASE<colocar_de_lado_descritor imagético></p> <p>ENCAIXAR<descritor imagético></p> <p>Transição de cena sem tradutor-ator sair.</p>
Cena 06	Passo 4	Tradutor-ator	<p>Tradutor-ator aparece em cena com a imagem do passo 4, conforme figura 38.</p> <p><i>“Rosqueie a segunda porca (05/16) no conjunto de encaixes feito até este passo, conforme figura ao lado.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p><apontar> OLHA IMAGEM</p> <p>PEGAR_BASE<descritor_imagético></p> <p>ATRÁS</p> <p>PORCA_ROSQUEAR<descritor_imagético></p>

			Transição de cena sem tradutor-ator sair.
Cena 07	Passo 5	Tradutor-ator	<p>Tradutor-ator aparece em cena com a imagem do passo 5, conforme figura 38</p> <p><i>“Conforme a figura ao lado, encaixe o picote da base II na base trapézio para que a roleta fique de pé.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p><apontar> OLHA IMAGEM</p> <p>CIRCULO_GRANDE_TRAPÉZIO<descriptor imagético> CORTE_ABAIXO</p> <p><colocar_de_lado_descriptor imagético></p> <p>QUADRADO BASE_II CORTE IGUAL</p> <p><colocar_de_lado_descriptor imagético></p> <p>ENCAIXAR <descriptor_imagético></p> <p>Transição de cena sem tradutor-ator sair.</p>

7.2. Roteiro para versão Bilíngue das Orientações do Jogo

Cena	Descrição/Local	Ator	Roteiro
Cena 01	Vinheta		Elementos que compõem a roletas aparecem e se juntam a ela, que em seguida gira e anda para a lateral e aparece o nome do jogo.

Cena 02	Introdução do jogo	Tradutor-ator	<p>Tradutor-ator entra em cena partindo da lateral e roleta entra simultaneamente.</p> <p>Tradutor-ator saúda:</p> <p><i>“Olá, tudo bem!”</i></p> <p><i>Você está assistindo a explicação sobre a Roleta da Criatividade. A Roleta da Criatividade é um jogo simples e divertido de brincar.</i></p> <p><i>É um jogo baseado em gêneros textuais!</i></p> <p><i>Veja alguns exemplos de gêneros textuais!”</i></p> <p>GLOSAS:</p> <p>OLÁ_{<acenando>} TUDO-BEM!</p> <p>VOCÊ OLHAR_{<config. nº 17²⁹ - esquerda para a direita>} EXPLICAR COMO FUNCIONAR JOGO NOME R-O-L-E-T-A C-R-I-A-T-I-V-I-D-A-D-E, SINAL CIRCULO RODA RODA INVENTAR.</p> <p>ROLETA CRIATIVIDADE É SIMPLES, FÁCIL TAMBÉM DIVERSÃO</p> <p>CIRCULO_{<apontar>} DENTRO TEM GÊNERO-TEXTUAL</p> <p>ALGUNS EXEMPLOS GÊNERO-TEXTUAL OLHAR_{<config. nº 49 - batendo próximo ao olho>}_{<apontar lateral>}</p> <p>Tradutor-ator sai de cena pela mesma lateral que entrou.</p>
---------	--------------------	---------------	---

²⁹ https://drive.google.com/file/d/1kAXCzfzz9QckvHsfaijXjyabW2O_joQE/view?pli=1

Cena 03		Tradutor-ator	<p>Tradutor-ator entra em cena partindo da lateral e imagens de gêneros textuais entram enquanto ele sinaliza.</p> <p><i>“O professor deve a princípio apresentar aos alunos o gênero a ser utilizado, apresentando os elementos que compõem este gênero e sua linguagem predominante.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p>COMO USAR ROLETA_{<circulo aponta>}?</p> <p>VOCÊ PROFESSOR PRIMEIRO PRECISA MOSTRAR ELES ALUNOS GÊNERO-TEXTUAL VOCÊ ENSINAR</p> <p>MAIS_{<sinal matemático>} DETALHES CARACTERÍSTICA GÊNERO- TEXTUAL TAMBÉM FORMA LINGUAGEM.</p> <p>Transição de cena sem tradutor-ator sair.</p>
---------	--	---------------	--

Cena 04		Tradutor-ator	<p>Transição de cena: Tradutor-ator já em cena.</p> <p>Roleta aparece rodando enquanto Tradutor-ator sinaliza.</p> <p><i>“Uma vez que os estudantes possuem certa noção a respeito do gênero em questão, podemos então brincar utilizando a Roleta da Criatividade.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p>JÁ PRONTO SABER PROFISSIONAL CARACTERÍSTICA DELE GÊNERO- TEXTUAL AGORA PODER_{<verbo dar/poder>} BRINCAR ROLETA_{<circulo rodar>}</p> <p>Transição de cena sem tradutor-ator sair.</p>
Cena 05		Tradutor-ator	<p>Transição de cena: Tradutor-ator já em cena.</p> <p><i>“Para exemplificar tomaremos o gênero textual “História”, apropriado para os primeiros anos escolares (conforme a BNCC). Os elementos básicos para este gênero são: enredo, personagem, cenário e tempo. Cada roleta vai equivaler a um destes elementos.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p>EXEMPLO GÊNERO-TEXTUAL HISTÓRIA. SABER COMBINA EDUCAÇÃO-INFANTIL, 1º ANO E 2º ANO LIGADO BNCC.</p> <p>CARACTERÍSTICAS BÁSICAS _{<tópicos 1,2,3,4>} E-N-R-E-D-O – _{<config. nº 05 girando em frente do rosto>} ACONTECE ACONTECE O</p>

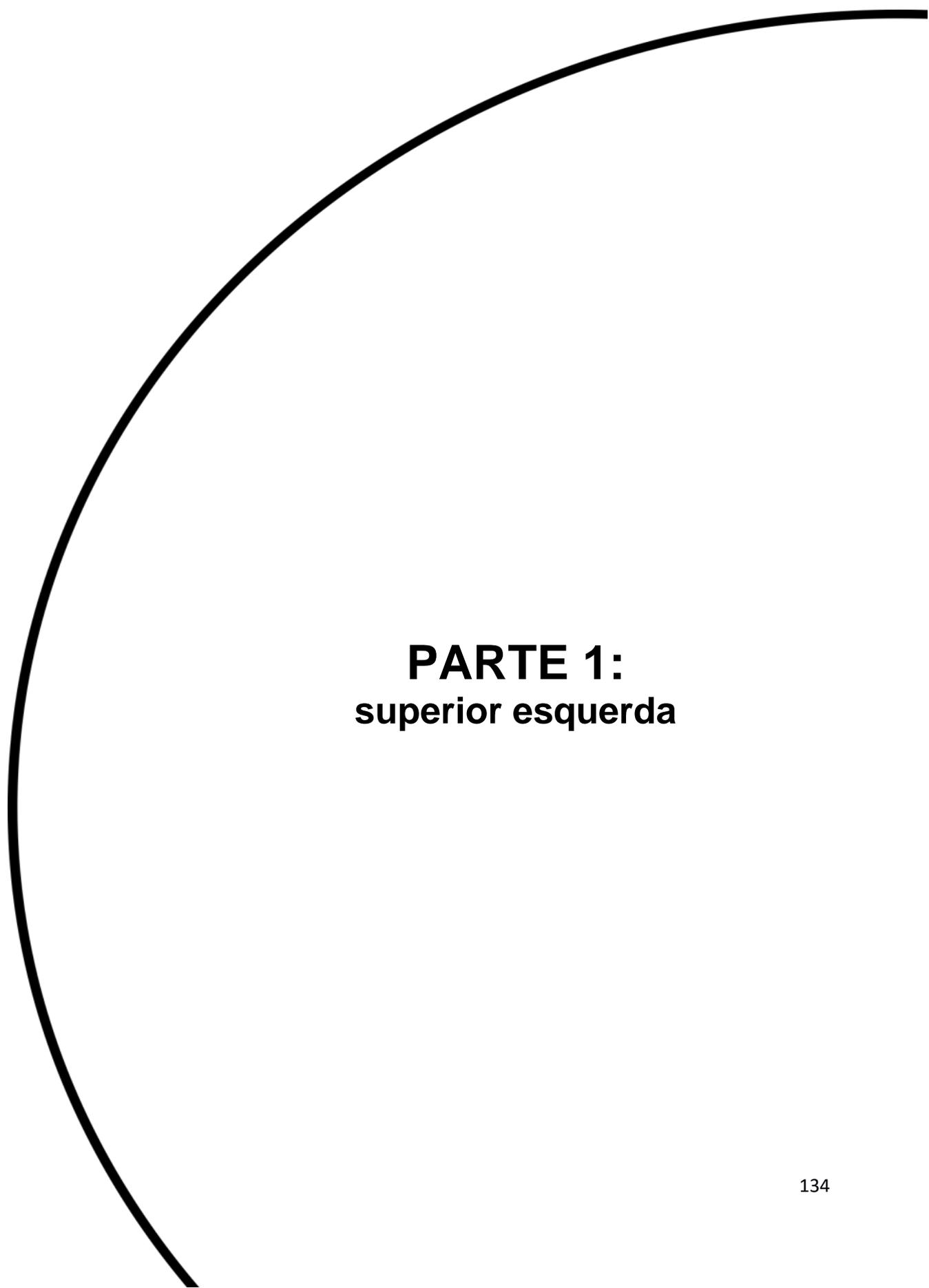
			<p>QUE?</p> <p>PERSONAGEM<SINAL> P-E-R-S-O-N-A-G-E-M</p> <p>C-E-N-Á-R-I-O LUGAR</p> <p>TEMPO ASSIMILAR PRESENTE, PASSADO, FUTURO.</p> <p><tópicos 1,2,3,4> CADA CADA DENTRO ROLETA<circulo rodar></p> <p>Transição de cena sem tradutor-ator sair.</p>
Cena 06		Tradutor-ator	<p>Transição de cena: Tradutor-ator já em cena.</p> <p>Quatro roletas aparecem simultaneamente com o Tradutor-ator e cada uma começa a girar uma de cada vez.</p> <p><i>“Para a primeira experiência, conduza a brincadeira de forma coletiva. Escolha uma criança para girar a roleta, definir os elementos e construir a História coletiva em Língua de Sinais e depois, você – professor – faça o registro em Língua Portuguesa. Reutilize o texto criado para fixar o Português.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p>SE 1ª VEZ BRINCAR PROFESSOR MESMO GUIAR JOGO COLETIVO.</p> <p>VOCÊ PROFESSOR ESCOLHER CRIANÇA AJUDAR RODAR ROLETA<circulo rodar> CADA, CADA.</p> <p>PRONTO TURMA AJUDA CRIAR HISTÓRIA LIBRAS LIGADO</p>

			<p>CARACTERISTICA DELA ROLETA<circulo rodar></p> <p>MESMO PROFESSOR QUADRO ESCREVE TEXTO PORTUGUÊS, DEPOIS APROVEITAR<config. nº 02 na boca> DE NOVO, DE NOVO TEXTO TREINAR PORTUGUÊS CONTEXTO.</p> <p>Transição de cena sem tradutor-ator sair.</p>
Cena 07		Tradutor-ator	<p>Transição de cena: Tradutor-ator já em cena.</p> <p><i>“Uma vez que os alunos estejam mais autônomos na produção da escrita, amplie a complexidade, estimulando que os próprios estudantes construam o texto em Língua Portuguesa; promovendo competições entre grupos da turma; etc.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p>PASSAR-TEMPO ALUNOS JÁ ACOSTUMAR CONSEGUE PRODUÇÃO TEXTO SOZINHO, VOCÊ PODE DAR COMPLEXO</p> <p>AGORA MESMO ALUNOS ESCREVER TEXTO, PROFESSOR NEUTRO, DAR<verbo poder> COMPETIÇÃO GRUPO, GRUPO ESTUDAR.</p> <p>Transição de cena sem tradutor-ator sair.</p>

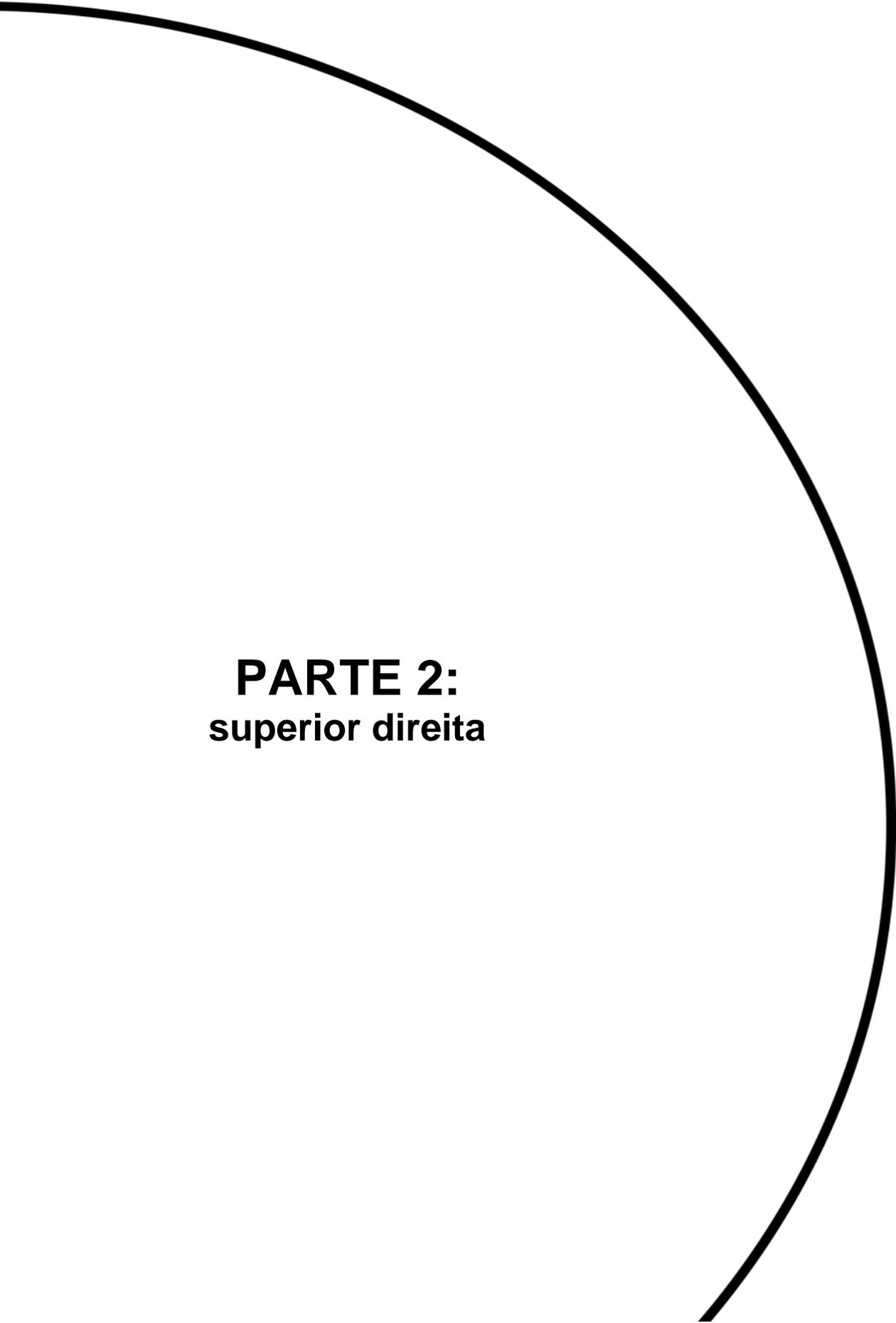
Cena 08		Tradutor-ator	<p>Tradutor-ator entra em cena partindo da lateral</p> <p><i>“Caro professor, este jogo pode ser utilizado com alunos maiores utilizando outros gêneros textuais. Basta identificar o gênero a ser utilizado, elencar os elementos que compõem este gênero e utilizá-lo nas roletas.”</i></p> <p>GLOSA:</p> <p>ATENÇÃO PROFESSOR ESSE JOGO DÁ<VERBO PODER> USAR OUTROS GÊNEROS-TEXTUAIS. SIMPLES VOCÊ PRECISAR ESCOLHER GÊNERO-TEXTUAL E DESCOBRIR DELE CARACTERÍSTICAS. PRONTO COLOCAR ROLETA E AGIR.</p> <p>Transição de cena: Tradutor-ator sai pela lateral oposta.</p>
Cena 09	Vinheta		<p>Elementos que compõem a roletas aparecem e se juntam a ela, que em seguida gira e anda para a lateral e aparece o nome do jogo.</p>

7.3. Moldes para confeccionar as roletas

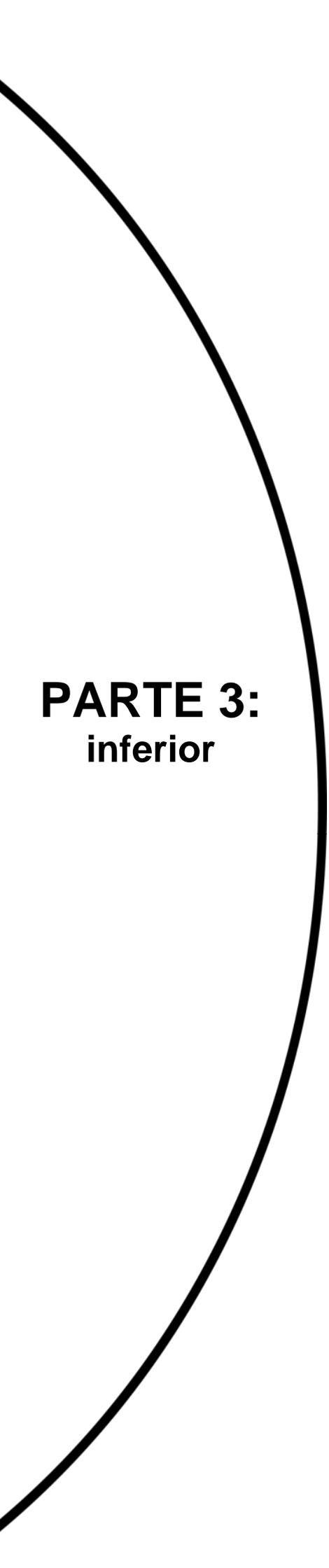
7.3.1. Molde da Circunferência da Roleta



PARTE 1:
superior esquerda

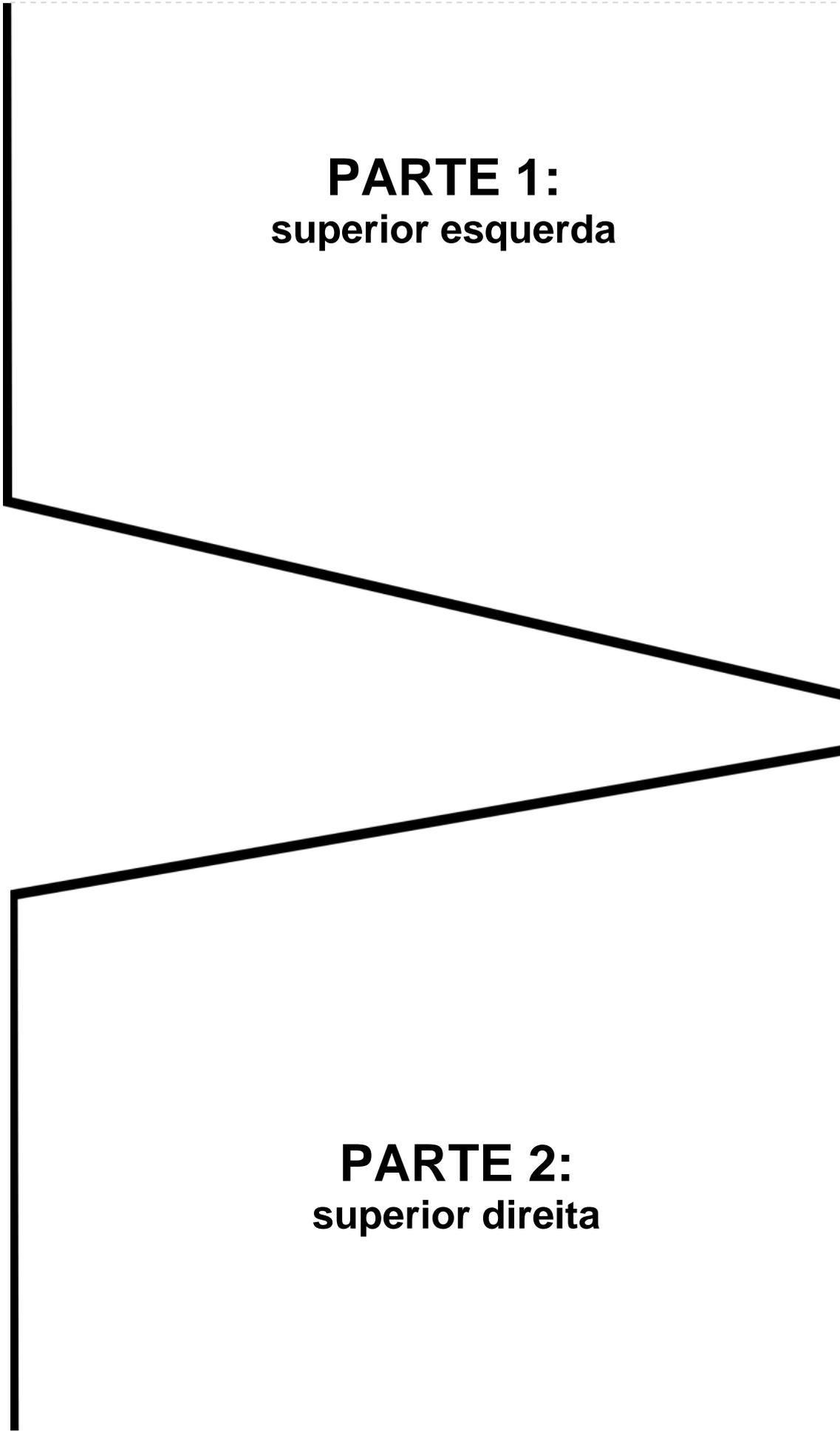


PARTE 2:
superior direita



PARTE 3:
inferior

7.3.2. Molde da Base trapézio



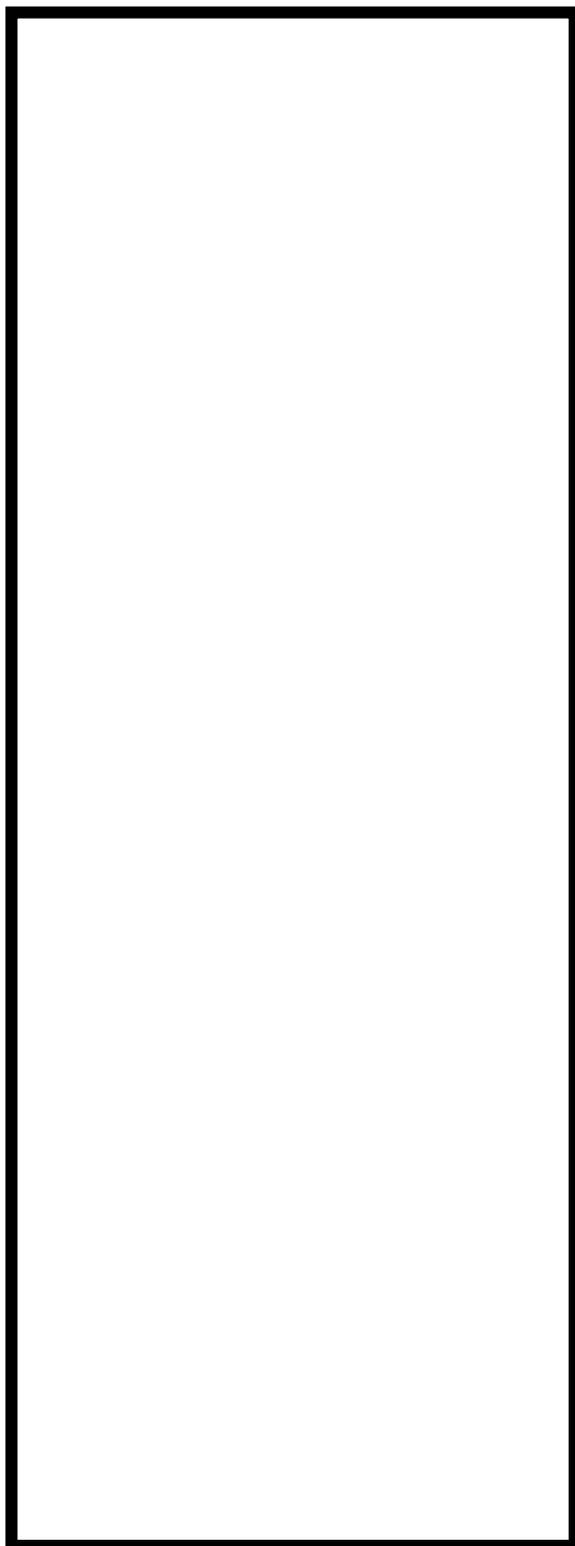
PARTE 1:
superior esquerda

PARTE 2:
superior direita

PARTE 3:
Inferior esquerda

PARTE 4:
Inferior direita

7.3.3. Molde da Base inferior





MANUAL DE INSTRUÇÕES



O desenvolvimento da Leitura e Escrita é um dos grandes desafios da educação brasileira na atualidade. Espera-se que ao ingressarem no sistema de educação formal, os estudantes tão logo apreendam e desenvolvam as habilidades necessárias para produzir, compreender e decodificar textos escritos. Nessa direção, este jogo de roleta foi idealizado na tentativa de contribuir no processo de aprendizagem de estudantes surdos nos anos iniciais de escolarização.

Para isso, tomamos como ponto de partida Gêneros Textuais (Carta, Receita, Jornal, História, etc.) como veículo estimulante para desenvolver a Leitura e Escrita. Tendo em vista que os estudantes nos anos iniciais de escolarização estão mais familiarizados e afetados pelo gênero História (conforme dispõe a BNCC¹), utilizamo-nos dele para sugerir a proposta de aprendizagem baseada no jogo.

A Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior orienta que ensino de português para surdos envolve habilidades de ler (ver), escrever, traduzir, sinalizar, levando os estudantes a desenvolver diversas competências, dentre elas a Competência Textual, por meio de *gêneros textuais*.



¹ Base Nacional Comum Curricular.



OBJETIVOS

- ▶ Desenvolver a Leitura e a Escrita;
- ▶ Estimular a criatividade e a produção textual a partir do gênero História;
- ▶ Estimular a criatividade e imaginação;
- ▶ Desenvolver noção de sequência narrativa;
- ▶ Coerência e coesão textual;
- ▶ Conhecer os elementos de uma narrativa: o enredo, os personagens, o espaço, o tempo e o principal o narrador.

Antes de dispormos sobre a composição do jogo, é importante compreendermos que a história se caracteriza como um tipo textual: Narrativo. Este tipo de texto possui alguns elementos constitutivos que entendemos não serem adequados, por ora, expor aos alunos dos anos iniciais. Portanto, para essa mostra, utilizaremos apenas os elementos que as autoras do livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a*

Prática Pedagógica² consideram estruturais à narrativa: Quem (Personagens); O quê? (Enredo); Como?; Onde? (Cenário); Quando? (Tempo); Por quê?
O jogo proposto é composto por 4 (quatro) roletas (vermelha, azul, amarela e branca) que representam os elementos da História (personagens, enredo, tempo, cenário, respectivamente).



A intenção do jogo gira em torno de facilitar e tornar mais próximo do lúdico o processo de aprendizagem de Leitura e Escrita. Nesse sentido não há o propósito inicial de estabelecermos ao seu final um ganhador ou perdedor; embora essa possibilidade exista.



² SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; VARVALHO, O. L. C.; RAMOS, A. A. L. R. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

Então como funciona?

É importante que o professor apresente e trabalhe solidamente com os alunos o gênero em questão, de forma que estejam familiarizados (conscientemente) com a estrutura do texto narrativo para que possam (re)produzir e (re)criar significativamente.

Uma vez que os estudantes estejam apropriados na estrutura de uma história, o professor pode introduzir o jogo de roletas na rotina das crianças construindo coletivamente um texto que pode, e deve ser revisitado frequentemente pela turma.

Para jogar:

- Solicite ou escolha voluntários para rodar as roletas.
- Quando as roletas pararem de girar a turma deverá construir coletivamente uma história utilizando os elementos estabelecidos pelas roletas. Explore bastante a criação em Libras. Discuta com eles sobre a história, sobre os acontecimentos sobre o final.

Em caso de o professor entender ser mais apropriado na primeira experiência da turma com jogo que ele mesmo (o docente) gire a roleta, prossiga então com essa dinâmica;

Caro professor, não se preocupe se os elementos estabelecidos pela roleta não forem lógicos (Ex.: personagens: cachorro, enredo: fala ao telefone, tempo: à noite, cenário: dentro da piscina). O importante é que a criatividade seja estimulada e que cada elemento exerça sua função.

- Somente depois de “esgotar” a exploração por meio da Libras, siga para o registro escrito no quadro e/ou num cartaz.

Lembre-se que o registro em Língua Portuguesa só fará sentido se primeiro estiver solidificado em Libras! Não esqueça: nesse momento quem registra na modalidade escrita é o professor até que os alunos comecem a ter mais autonomia



- ▶ Os elementos da roleta podem, e devem compor o conteúdo pedagógico a ser trabalhado com turma. Cabe ao professor aproveitar a oportunidade para desdobrar assuntos como etnia, características físicas dos personagens, noções de espaço e tempo, entre outros. A atenção quanto à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é fundamental para que o desenvolvimento pleno dos discentes seja estimulado; ademais alunos surdos são pouco expostos ao conhecimento que circula no dia a dia pela oralidade, portanto essa se configura numa rica oportunidade para minimizar esse fator;
- ▶ A mostra do jogo das roletas que apresentamos utiliza o gênero textual História, mas é possível (com criatividade) utilizar outros gêneros para prosseguir a aprendizagem de Língua portuguesa. É possível também utilizar as roletas para trabalhar outros componentes curriculares;
- ▶ Ao passo que os alunos forem se tornando mais autônomos, o professor pode deixar de ser quem registra por escrito e atribuir essa responsabilidade a um aluno, estimulando sempre a cooperação entre eles;
- ▶ É possível também, dividir a turma em grupos para que construam histórias distintas com os mesmos elementos. Depois contrastem e até mesmo juntem suas histórias (esse é um momento que exige mais maturidade no processo de escrita).

