



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

ANA CLAUDIA NUNES DO NASCIMENTO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDO POR MEIO DO  
SENTIDO**

JOÃO PESSOA

2018

ANA CLAUDIA NUNES DO NASCIMENTO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDO POR MEIO DO  
SENTIDO**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

**Orientadora:** Profa. Dra. Edneia de Oliveira Alves

JOÃO PESSOA

2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

N244e Nascimento, Ana Claudia Nunes do.

O ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdo por meio do sentido / Ana Claudia Nunes do Nascimento. - João Pessoa, 2018.

59 f. : il.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. 1. Libras. 2.L2. 3.Surdo. 4.Crianças. 5 Sentido. I. Título

UFPB/CCHLA

ANA CLAUDIA NUNES DO NASCIMENTO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDO POR MEIO DO  
SENTIDO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da aprovação: 25/10/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Edneia Alves de Oliveira  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino  
(Examinador)

---

Prof. Me. Joeliton Francisco Sousa de Paulo  
(Examinador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Luz Olegário  
(Examinadora)

A Ivanildo e Verônica: meus pais.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo! Por mais que eu tente, as palavras serão insuficientes para descrever tamanha gratidão!

Aos meus pais, meus irmãos, meus tios, meus avós e toda minha família que me ajudaram em todos os momentos dessa etapa e da vida.

A Guilhermerson e sua família.

A Edneia por ser mais que uma orientadora. Por todos os momentos compartilhados, por toda ajuda e apoio em meu crescimento como pessoa e como acadêmica.

A Andreina, a Dallyana, a Cleiton, a Raquel e aos demais das equipes dos projetos universitários por terem se tornado mais que colegas de trabalho.

Amigos e irmãos da igreja que compreenderam minhas ausências.

A Raquel, a Ingrid, a Elânia, a Lidiane, a Larissa, a Lane, a seu França, a toda turma 2013.1 e também as pessoas de outras turmas tais como Nayara, Maria Marta, Valdomiro e Givanildo que tiveram um papel muito importante em minha vida.

A Amanda e a Isadora por terem me apresentado a Libras.

A João Carlos por tudo e por todo o seu companheirismo.

A Emília, a Eliete, a Geciane e a Breno pela amizade.

A todos aqueles que foram meus professores do maternal à academia, em especial ao professor e amigo Marconildo Viegas que, embora não saiba, foi um grande influenciador para a minha escolha do curso de Letras.

Ao professor Pedro Francelino, por toda a sua paciência, a Evangelina, por ser uma pessoa tão maravilhosa, a Joeliton que cativa a todos com seu jeito tão meigo de ser, a professora Maria da Luz por ter aceito o convite para a banca, a todos os docentes, técnicos administrativos, equipe de limpeza, ao pessoal das xérox, das cantinas da UFPB e do Restaurante Universitário, pois de algum modo foram influenciadores e colaboradores nesta graduação.

A escola e aos alunos que nos permitiram a realização dessa pesquisa.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse momento.

*Ainda que eu falasse a língua dos homens,  
e falasse a língua dos anjos, sem amor, eu  
nada seria.*

Bíblia, I Coríntios 13.

## **Resumo**

O presente trabalho foi realizado com base em uma pesquisa no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Como objetivo geral a pesquisa buscou analisar a produção de sentido nas aulas de ensino na perspectiva bilíngue de Língua Portuguesa como segunda língua para crianças surdas. Especificamente se buscou identificar os procedimentos metodológicos que contribuem para o processo de produção de sentido no aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita; verificar o processo de ensino aprendizagem da criança surda de Língua Portuguesa como L2 e compreender a influência da Libras para o surdo no processo de aprendizado de uma segunda língua escrita. As questões que envolvem os objetivos mencionados são de grande relevância para o ensino de português como segunda língua para surdos. Como aparato teórico foram seguidos os pressupostos filosóficos de Bakhtin e Voloshinov (1997; 2006), na área de Português também se incluem Soares (2003) e Marcuschi (1999; 2001), e na área da Libras se incluem, Strobel (2009) e Gesser (2009). Na pesquisa buscou-se testar como experimento uma metodologia de ensino de português para surdos especificada nos procedimentos. Em face da análise de dados foi perceptível que muitos procedimentos promoveram resultados satisfatórios como o uso das narrativas visuais e das representações imagéticas como meio de promover o aprendizado do sentido, assim como da leitura. O incentivo a Libras como L1 e o Português como L2 ao serem promovidos surtiram efeitos e acredita-se que sendo continuado por parte dos familiares e da escola serão de grande valia para os alunos.

**Palavras-chave:** Libras; L2; surdo; crianças; sentido.

**Abstract:**

The present study was carried out based on a research on the teaching of Portuguese as a second language for the deaf. As a general objective the research sought to analyze the production of meaning in teaching classes in the bilingual perspective of Portuguese Language as a second language for deaf children. Specifically, we sought to identify the methodological procedures that contribute to the process of meaning production in the Portuguese language in the written mode; to verify the learning process of the deaf child of Portuguese Language as L2 and to understand the influence of Libras for the deaf in the process of learning a second written language. The issues involving the mentioned objectives are of great relevance for the teaching of Portuguese as a second language for the deaf. As a theoretical apparatus, the philosophical assumptions of Bakhtin and Voloshinov (1997; 2006) were also followed, and Soares (2003) and Marcuschi (1999; Gesser (2009). In the research we tried to test as an experiment a Portuguese teaching methodology for deaf people specified in the procedures. In the face of the data analysis it was apparent that many procedures promoted satisfactory results such as the use of visual narratives and imagery representations as a means to promote the learning of meaning as well as reading. The incentive to Libras as L1 and Portuguese as L2 when promoted have had effects and it is believed that being continued by the family and the school will be of great value to students.

**Key words:** Libras; L2; Deaf; children; meaning.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**L1** - Primeira Língua

**L2** - Segunda Língua

**Libras** - Língua Brasileira de Sinais

**LSB** - Língua de Sinais Brasileira

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Avatar Hugo.....	30
Imagem 2: Escovando os dentes – Escrita de sinais.....	32
Imagem 3: Dormir e acordar.....	34
Imagem 4: Escovando os dentes.....	35
Imagem 5: Rotina.....	35
Imagem 6: Diário da Aluna A.....	36
Imagem 7: Texto imagético e texto escrito.. ..	36
Imagem 8: A lebre e a tartaruga.....	37
Imagem 9: Diário da Aluna A.....	39
Imagem 10: A menina como o gato.....	42
Imagem 11: Pessoas diferentes .....	43
Imagem 12: Língua e linguinha.....	44
Imagem 13: Texto imagético e texto escrito.....	45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados sócio-biodemográficos dos participantes.....	24
--	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS.....	16
1.1 A perspectiva do sentido em Bakhtin.....	16
1.2. Cultura surda e o ensino de língua para surdos.....	17
2. METODOLOGIA.....	23
2.1 Caracterização do campo de pesquisa.....	23
2.2 Caracterização dos participantes.....	24
2.3 Procedimentos.....	24
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	26
3.1 Interação professora-pesquisadora vs aluno.....	26
3.2. Metodologia de estímulo ao aprendizado de Libras sinalizada e escrita.....	29
3.3 Metodologias para o aprendizado da leitura e compreensão de textos escritos e imagéticos.....	33
3.4 Metodologia de ensino de produção de texto em português escrito e em Libras sinalizada.....	38
3.5 Processos de construção de sentido na leitura.....	40
3.6. Narrativa visual e representação imagética: agentes na produção de sentido	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
APÊNDICE.....	51
APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	51

## INTRODUÇÃO

Todo cidadão tem por direito o acesso à educação, que é regido por meio do Art. 205 da constituição federal de 1988. Todavia, no cotidiano da escola surgem alunos com diversas especificidades requerendo do Estado e dos educadores um ensino adequado a suas particularidades.

Em face disso, muitas escolas contam com o apoio de programas governamentais ou com o apoio das universidades por meio do acolhimento de estagiários. Esse suporte promove aos alunos da escola a oportunidade de aprendizado por atividades extraclases e, aos alunos de universidade, a oportunidade de vivência de ensino.

Em uma dessas oportunidades promovidas pela escola, através de uma demanda em uma escola da rede estadual da Paraíba, que estava em busca de profissionais para atuarem promovendo apoio ao ensino em Língua Portuguesa como L2 (segunda língua) para três alunos surdos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, teve início esta pesquisa.

Sabendo dessa demanda, surgiu o interesse por parte da pesquisadora juntamente com sua orientadora em promover este apoio em formato de aulas cujos dados foram utilizados nesse trabalho de conclusão de curso. A proposta foi dialogada com a equipe da escola, em face desse diálogo foi e apresentado o perfil educacional dos alunos a pesquisa foi formulada.

Contudo, sabe-se que a educação de surdos deve ocorrer de modo diferenciado das crianças ouvintes, pois essas adquirem a língua por meio da visualidade e não pelo ouvir. Outra questão refere-se ao fato de o aprendizado não se delimitar ao fato de conhecer a grafia das palavras, mas sim também reconhecer que elas estão envoltas de sentido. Dessa forma, como ocorre a produção de sentido nas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua para crianças surdas? Quais procedimentos metodológicos podem contribuir para o processo de produção de sentido no aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita? Como é esse processo? E a Libras, qual a influencia dela no processo de aprendizado de uma segunda língua escrita?

Reconhecer tais aspectos são de grande relevância para promover um ensino-aprendizagem que amplie a visão do aluno a reconhecer e buscar o sentido que há nos

enunciados, a compreender que aprender uma língua não é apenas saber a grafia das palavras e também reconhecer o papel da Libras nesse processo.

Conforme Araújo e Lacerda (2008, p. 429), “a linguagem apresenta-se à criança na intersubjetividade, em relações partilhadas com outras crianças e com adultos do seu meio sócio-cultural.” Além disso, ainda de acordo com as autoras, a linguagem é vista como elementar no que se refere à mediação na construção e no desenvolvimento de conhecimento, bem como, das atividades simbólicas que estão ligadas ao significado e ao sentido.

Logo, o aprendizado da língua é de grande importância visto que esta tem caráter social, ocorre por meio da interação e é pela interação que o sentido vai sendo construído. Dessa forma, o objetivo geral traçado para a pesquisa foi analisar a produção de sentido nas aulas de ensino na perspectiva bilíngue de Língua Portuguesa como segunda língua para crianças surdas. Como objetivos específicos foram traçados: identificar os procedimentos metodológicos que contribuem para o processo de produção de sentido no aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita; verificar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 para crianças surdas e compreender a influência da Língua brasileira de sinais (Libras) para o surdo no processo de aprendizado de uma segunda língua escrita.

Em busca de atingir tais objetivos, essa pesquisa teve por base os pressupostos filosóficos de Bakhtin e Voloshinov (1997; 2006), que trazem um olhar sobre sentido envolto nos enunciados, isto é de grande importância no aprendizado de uma língua, visto que, aprender não é apenas conhecer a escrita das palavras, e sim compreendê-la.

No primeiro capítulo estão presentes as questões referentes à perspectiva do sentido com Bakhtin e Voloshinov (1997; 2006), a cultura surda com Strobel (2009) e demais pesquisadores da área da surdez e da Libras. O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, assim como a caracterização dos participantes e os procedimentos abordados na pesquisa. O terceiro capítulo apresenta as categorias de análise.

## 1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

### 1.1 A perspectiva do sentido em Bakhtin

No cotidiano, ou fora dele, o homem se encontra envolto de enunciados os quais estão repletos de sentidos e significados que vão se diferenciando de acordo com o contexto em que forem inseridos. Fora de um contexto ou de uma interação, os enunciados são apenas unidades da língua, palavras, sons e orações (BAKHTIN, 2006; FIORIN, (2006).

Em uma interação, o sentido, segundo Bakhtin (2006), provém de um contexto social, pois, para o autor, não há enunciação fora de um contexto em razão de sua natureza social porque cada locutor tem um “horizonte social”, e é por isso que o autor afirma que a verdadeira constituição substancial da língua é a interação verbal, um fenômeno social realizado pela enunciação ou enunciações, e não pelas formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada.

Logo, presume-se que compreender uma língua não é apenas saber as unidades da língua/formas linguísticas, e sim considerar que ao estarem em um contexto, essas passam a ser detentoras de sentido, constituindo assim signos. Nas palavras de Bakhtin:

o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Na interação, compreender o sentido do enunciado é o que promove a relação dialógica, pois, para o autor, “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica.” (BAKHTIN, 2003, p. 346-347).

Ainda com relação ao enunciado, é relevante saber que esse é uma unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997), porquanto, tem uma natureza social, (BAKHTIN,

2006) e, além disso, o filósofo também diz que a constituição do enunciado está relacionado aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia da comunicação.

Acerca do enunciado, é relevante destacar que esse não se limita ao verbal, mas que também pode ser, entre outros, verbo-visual, visto que Bakhtin (2006) aborda a ideologia presente na imagem artístico-simbólica quando esta é ocasionada por um objeto físico particular. No tocante à ideologia, o autor afirma que todo signo é ideológico, possui significado, remete a algo que se situa fora de si e é também possui um valor semiótico.

Ao verificar os postulados teóricos, é possível compreender que o enunciado é constituído pelo meio e este vem carregado de ideologia, pois o significado do enunciado se constitui de sentidos que foram construídos por meio das interações e que, através dos enunciados precedentes e sucedentes, foram expandindo seus sentidos e significações de acordo com o contexto histórico-social.

Logo, os diversos sentidos e significações que o enunciado pode ter decorrem, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, do fato de a língua ser viva, dialógica, podendo mudar de acordo com as relações interpessoais e históricas.

Acerca do sentido e significado, Vygotsky (1996, apud COSTAS; FERREIRA, 2010) aborda o predomínio do sentido sobre o significado como meio de explicitar essa distinção entre o sentido e o significado. Paullan (apud Vygotsky, 1996) compreende o sentido como uma soma de eventos psicológicos, de todos os que a palavra possa despertar na consciência, que possui complexidade, fluidez e dinamicidade; possui o significado como uma de suas zonas (precisa e estável).

Paullan, ainda na conceituação do sentido, corrobora com os prepostos bakhtinianos ao abordar que o sentido é adquirido no contexto surgido e que, em contextos diferentes, possui alteração de sentido o que, na teoria de Bakhtin (1997), é apresentado como a relativa estabilidade do enunciado.

Com isso, é testificada mais uma vez a relevância do contexto sócio-histórico-ideológico para a produção de sentido. Da mesma forma, vê-se a relevância dos interlocutores, pois, para Costas e Ferreira (2010), o sentido mudará sempre que houver mudança dos interlocutores.

## 1.2. Cultura surda e o ensino de língua para surdos

Para o ensino de português como L2 para surdos faz-se necessário o conhecimento de alguns aspectos com relação ao povo surdo e sua comunidade. Strobel (2009), ao abordar sobre a cultura, aponta que a humanidade vai adquirindo conhecimento através de aspectos como a língua, as crenças, os hábitos e demais manifestações.

Em busca do encontro de um conceito, a autora parte do pressuposto que a cultura é uma herança transmitida por um grupo social a seus membros por intermédio da aprendizagem e da convivência, com isso a autora menciona que é perceptível que cada geração e sujeito possuem papel contribuinte na ampliação e modificação da cultura. Logo, Strobel destaca que a cultura não vem pronta, mas que ela continuamente vai se modificando e se atualizando porque surge do coletivo, porque advém da expansão cultural que já foi vivenciada por gerações anteriores.

Dessa forma, compreende-se que a cultura surge através de um meio, das vivências de um povo, um grupo social e, dentre eles está o povo surdo que, assim como outros povos, traz vivências de surdos de outras gerações.

Ao verificar o conceito de cultura surda definido por Strobel é perceptível a importância da visualidade para o surdo, pois a autora afirma que a cultura surda “é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais” (2009, p. 27).

A respeito da visualidade, essa compõe o quadro de artefatos culturais do povo surdo apontados por Strobel. Dentre os artefatos estão: experiência visual, linguístico, familiar e literatura surda. Está envolto da cultura surda permite ao sujeito o desenvolvimento do sentido uma vez que:

os indivíduos de uma mesma cultura partilham de uma língua que permite a compreensão e a interação entre si. As palavras, que são os signos constitutivos de uma língua, têm um significado comum, quase sempre, para estes sujeitos. Pela relação com a palavra a atividade mental da criança se constitui. É por essa relação que ela conhece sua cultura e tem consciência de seu mundo significativo e categorial. (ARAÚJO; LACERDA, 2008, p. 429).

No tocante às questões que envolvem a surdez, há opiniões divididas na sociedade uma vez que esta é apresentada por mais de uma visão. Uma delas é a visão clínica em que historicamente a surdez era vista “como doença a ser diagnosticada, tratada e curada” (NÓBREGA; ANDRADE; PONTES; BOSI; MACHADO, 2012 apud ALVES, 2016, p.

25). Outra perspectiva é a cultural que possui uma visão contrária à clínica, que não vê o surdo como deficiente e sim como diferente. (PERLIN, 1998).

Considerar uma dessas visões faz com que o indivíduo tenha opiniões diferentes quanto ao ser surdo. É relevante destacar que há uma diferença entre o surdo e o deficiente auditivo, pois, de acordo com Alves (2016), é considerado surdo o sujeito que possui identidade surda<sup>1</sup>, enquanto o deficiente auditivo é aquele que, mesmo tendo déficit auditivo, vive e defende o modelo ouvinte.

Quando Gesser (2009, p. 64) menciona que “a surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo” pressupõe-se que a autora adota a visão cultural com relação a surdez uma vez que o surdo não é taxado como alguém a ser curado.

As discussões acerca destes paradigmas são de grandes repercussões as quais envolvem questões sociais, culturais e ideológicas. No tocante às línguas de sinais, é relevante pontuar que elas foram criadas ao redor do mundo através da demanda comunicativa dos surdos. No Brasil, há uma língua majoritária e oficial no país que é a Língua Portuguesa, sua modalidade é oral-auditiva, todavia, no Brasil também há a Libras, regulamentada através da lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sua modalidade é visogestual.

Os surdos conquistaram a liberdade de comunicação em Língua de Sinais, contudo ainda sofrem com a falta de comunicação com os ouvintes, visto que grande parte dos ouvintes não conhece a língua de sinais e ainda alimentam muitos mitos quanto à língua e o ser surdo, por exemplo as abordadas por Gesser (2009), que a língua de sinais é universal, que é artificial que o surdo não fala por que não ouve. Além disso, também há surdos que ainda não têm o conhecimento da língua a qual deveria lhes ter sido ensinada desde a infância.

---

<sup>1</sup> Para Perlin (1998) a identidade surda é que pode ser construída, transformada e ela pode estar em movimento. A identidade surda está ligada a cultura surda e é construída dentro da cultura visual. Há diversos tipos de identidade surda que vai de encontro a forma como o sujeito surdo se vê culturalmente. Perlin apresenta cinco tipos de categoria surda: 1. identidade surda - essa identidade é marcada pela política surda, pela cultura e visualidade; 2. identidades surdas híbridas – são aqueles que nasceram ouvintes e se tornaram surdos; 3. identidades surdas de transição – é formadas por surdos que viveram a cultura ouvinte e posteriormente foram inseridos na comunidade surda; 4. identidade surda incompleta – formada por surdos que vivem sob o domínio da cultura ouvinte e negam a identidade surda; 5. identidades surdas flutuantes - formadas por surdos tem como representação a cultura ouvinte.

Lodi (2000, apud ARAÚJO; LACERDA, 2008) menciona que se faz necessário às crianças que não tiveram a oportunidade de desenvolver a Libras, o trabalho com educadores bilíngues para que elas possam ser orientadas para o conhecimento, valorização e apropriação da Libras e, sobre ela, possam refletir e construir os significados em uma segunda língua.

Reiterando acerca da diferença de modalidade que há entre as línguas orais e as línguas de sinais, entre a Libras e a Língua Portuguesa há aspectos que as contrapõem e também que as assemelham mesmo com suas peculiaridades. Segundo Marcuschi (2001, p. 41) a Língua Portuguesa, assim como as demais línguas, nas quais se inclui a Libras, “é variada, multifacetada, heterogênea, não monolítica nem uniforme.” Além disso, o autor fala sobre a constituição da língua e situa que esse processo se deu ao longo do tempo através das gerações. Dessa forma, observa-se que as línguas são fenômenos históricos. Sabendo que a língua é um fenômeno histórico e que ao ela foi sofrendo alterações na oralidade, na escrita e na sinalização, pode-se testificar a não uniformidade da língua, assim como os demais aspectos apresentados por Marcuschi. Esses fatores apresentados pelo autor corroboram para o fato de haver, na língua, variantes linguísticas ocasionadas pela história e pela cultura, e, obviamente, por seu uso.

Além das variantes, o uso da língua ocasiona palavras e sinais que caem em desuso, ou a criação de novos vocábulos e, ainda, a simplificação ou contração de palavras e sinais. Em Quadros (1997) e outros pesquisadores, vê-se que a fonética e a fonologia, a morfologia, a sintaxe e os demais pressupostos linguísticos também se encontram na Libras, os quais são conceituados e utilizados de acordo com o caráter da língua.

De acordo com Gesser (2009) e Sutton (1999, apud BARRETO; BARRETO, 2012), as línguas de sinais foram por muito tempo consideradas línguas ágrafas, porém, em meados dos anos 1970 o sistema de registros de passos de danças feitos por Valerie Sultton começou a chamar a atenção e, através de pesquisadores da Universidade de Copenhagem, juntamente com Valerie, deram início à transcrição para as línguas de sinais. Dessa forma, a escrita de sinais se tornou um dos marcos históricos na trajetória do surdo e permitiu aos usuários das línguas de sinais aprenderem a língua também pelo meio escrito.

O sistema de escrita de sinais expressa todos os aspectos das línguas de sinais, pois através dele podem ser escritas as configurações de mãos, os movimentos, as direções, a orientação das mãos, as expressões faciais dos sinais e demais aspectos, que seriam dificilmente representados através do sistema de escrita alfabético (QUADROS, 2000).

Após essas considerações é perceptível a relevância de considerar os aspectos culturais, sócio históricos, linguísticos e ideológicos do povo surdo para promover o ensino da Língua Portuguesa, ou de outra língua, de acordo com suas peculiaridades. Além disso, vê-se em Quadros (1997) que se faz necessário assegurar a aquisição da L1 para que então seja realizado o trabalho com a L2, ou seja, requer que os alunos tenham sido alfabetizados e letrados em sua L1.

A alfabetização e o letramento do surdo ocorre em Libras nas modalidades sinalizada e escrita as quais têm caráter visual, e o letramento em Libras será o desenvolvimento de habilidades desses sistemas por meio das práticas sociais. Contudo, há alunos surdos que chegam na escola regular sem uma L1, mesmo assim, o trabalho com esse aluno não deverá desconsiderar sua L1.

Além dos fatores apresentados, no ensino de L2 para surdos, faz-se necessário o uso de uma abordagem bilíngue em que a Libras é apresentada como sua primeira língua (L1) e Português como sua segunda língua (L2). Essa abordagem é defendida por Quadros (1997), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), além de demais teóricos como a mais adequada para o ensino de crianças surdas. É relevante destacar que Spinassé (2006), ao definir L1 e L2, aborda a L1 como a língua adquirida sem esforço, ou seja, é uma aquisição que ocorre naturalmente e a L2 como uma aquisição que ocorre quando o indivíduo já tem uma L1, mesmo que o domínio dessa seja parcial.

Dessa forma, o ensino de português para crianças surdas é um trabalho que requer um olhar atento do professor-pesquisador. No ensino do português para ouvintes, o canal auditivo e oral são recursos utilizados como meio de promoção do aprendizado, como ocorre no caso da divisão silábica, no qual os professores falam pausadamente a palavra para demarcar a sílaba. Com o surdo, o processo de ensino deve ocorrer de modo diferente. A visualidade é um dos recursos da promoção ao ensino, pois os surdos “percebem o mundo através de seus olhos”. (STROBEL, 2009, p. 41).

Além da visualidade, o estímulo à Libras sinalizada e escrita também deve estar presentes no aprendizado da L2 favorecendo o aluno surdo, pois normalmente, como apresenta Fernandes, (2008, p. 7-8) o “português escrito lhes é imposto no currículo escolar, de forma obrigatória, ensinado como língua materna e não como segunda língua”, assim, desconsiderando-se a presença da primeira língua”.

Dessa forma, compreende-se que para o ensino de uma segunda Língua a primeira jamais pode ser desconsiderada, no tocante à escrita de sinais, de acordo com Quadros (2000), esta vem como uma porta que se abre no que se refere ao processo de alfabetização das crianças surdas.

## 2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de caráter quase-experimental na qual foi investigado o processo de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para crianças surdas. Para tal, adotou como experimento uma metodologia de ensino de português para surdos especificada nos procedimentos.

Segundo Gil (1999), a pesquisa quase-experimental tem aproximação com a pesquisa experimental, todavia há alguns fatores que as diferem, pois na pesquisa quase-experimental não há o total controle do que acontece e com quem acontece, contudo é possível a observação do que ocorre, de quando ocorre e com quem ocorre. Logo, o autor traz que, de alguma forma, é possível analisar as relações de causa-efeito.

### 2.1 Caracterização do campo de pesquisa

Os participantes da pesquisa eram estudantes de uma escola da rede estadual de ensino que contava com 530 alunos do ensino fundamental distribuídos em 265 no turno matutino e 265 no turno vespertino. Dentre esses 530, três eram surdos e estudavam no turno da manhã.

Na escola havia uma professora de Libras, surda, que ministrava em cada turma do ensino regular uma aula de Libras por semana. Os alunos também contavam com duas intérpretes de Libras, uma para cada turma com alunos surdos.

Com relação ao desenvolvimento das duas turmas, do terceiro e do quarto ano, no tocante a leitura e a produção textual, os alunos surdos não conseguiam acompanhar o andamento dos conteúdos. Todavia, é válido mencionar que os alunos surdos possuíam especificidades no que se referia ao aprendizado da Língua Portuguesa, pois a aquisição desta língua não ocorria da mesma forma que com os alunos ouvintes que possuíam o estímulo auditivo para a aquisição da língua. Além disso, o português é para o sujeito surdo a sua segunda língua.

## 2.2 Caracterização dos participantes

Os participantes da pesquisa foram três alunos surdos, crianças do ensino fundamental. Na pesquisa não serão utilizados seus nomes, eles serão chamados de alunos A aluno B e aluno C. A aluna A possuía conhecimento de sinais cotidianos da Libras bem como do português falado e a sua comunicação possuía como predomínio a oralização. A aluna B, apesar de ter um bom léxico de sinais, não costumava se comunicar através da Libras. Esta apresentava traços da cultura ouvinte através da linguagem orofacial. A aluna em alguns momentos que desejava se comunicar fazia movimentos na boca tal qual um ouvinte oralizando. Outro traço era o ato de cochichar que, de acordo com as intérpretes da escola, era uma postura comum da aluna. O aluno C também apresentava traços cultura ouvinte, os quais se davam através da imitação de ações culturalmente ouvintes. O aluno possuía pouco conhecimento de Libras e de português escrito. No quadro a seguir será apresentado os dados sócio-biodemográficos dos alunos.

**Quadro 1: Dados sócio-biodemográficos dos participantes**

ALUNO	SEXO	IDADE	ANO	ORALIZADO
A	FEMININO	11	4°	SIM
B	FEMININO	8	3°	NÃO
C	MASCULINO	8	3°	NÃO

Fonte: produzido pela professora-pesquisadora.

## 2.3 Procedimentos

A pesquisa teve início em maio de 2017 com pretensão de término em novembro de 2017, todavia a pesquisa foi finalizada em outubro por questões pessoais da professora-pesquisadora. Foi elaborada uma sequência didática, todavia, esta foi sendo modificada de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos (ver apêndice A). As aulas ocorreram uma vez por semana em um laboratório de informática da escola apenas com os

alunos surdos e a professora-pesquisadora. Não havia lousa para o apoio da escrita e, por isso, foram utilizados materiais impressos, cartolinas e o apoio do computador através de seus *softwares* como o *Word* e o *Power point*. Nos computadores eram vistos vídeos, recursos visuais e representações imagéticas os quais foram definidos e discutidos posteriormente.

No decorrer das aulas, alguns fatores interferiram durante o processo, a exemplo da sala em que elas ocorriam, pois muitas vezes, o laboratório de informática não pôde ser utilizado, pois o espaço, algumas vezes, também servia de depósito de materiais. Dessa forma, os alunos precisavam ser locados para outra sala, o que comprometia o planejamento do dia, pois não havia como utilizar o recurso visual no computador, por exemplo.

As aulas foram realizadas com a utilização de recursos diversos como livros, vídeos, slides, textos verbais e não verbais, foram testados diversos meios de ensino para que os alunos aprendessem a ler e conhecessem o sentido das palavras. No entanto, havia uma variável interferente nesse processo que era a comunicação aluno vs professor-pesquisador. Para uma abordagem bilíngue, que foi objetivada para as aulas, os alunos precisam ter sua primeira língua, como os alunos da pesquisa não tinham domínio da L1, a Libras, foi motivada mudanças no percurso das aulas, além disso, foram precisos gestos, mímicas e encenações para que a interação com esses fosse realizada, logo, em decorrência dessa variável interferente, foi necessária a utilização da Comunicação Total<sup>2</sup>. Para a produção textual também foi necessário utilizar de estímulos, como, por exemplo, a produção textual através do software de computador, que era algo atrativo para eles.

Os dados da pesquisa foram registrados em um diário de bordo que abordava os procedimentos metodológicos que envolviam a relação ensino-aprendizagem, as respostas dos alunos bem como as modificações utilizadas em decorrência das variáveis surgidas, em face da análise de tais dados que surgiram as seis categorias de análise que serão apresentadas neste trabalho.

---

<sup>2</sup> A Comunicação Total foi um período surgido após o oralismo que defende a utilização de qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação. (GOLDFELD, 2002). Contudo, a corrente atual é a bilíngue.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As categorias elencadas para este trabalho foram: 1. interação professora-pesquisadora vs aluno - que irá tratar sobre a importância da Libras para a interação, bem como as implicações que ocorrem quando não há uma comunicação em Libras; 2. metodologia de estímulo ao aprendizado de Libras sinalizada e escrita - que discutirá sobre o valor de aprender Libras na modalidade sinalizada e escrita; 3. metodologias para o aprendizado da leitura e compreensão de textos - que avaliará quais textos eram de melhor compreensão para os alunos; 4. metodologia de ensino de produção de texto em português escrito e em Libras sinalizada- que apresentará as produções realizadas pelos alunos; 5. processos de construção de sentido na leitura - que discutirá sobre o aprendizado dos alunos quanto ao sentido envolto nos enunciados; 6. narrativa visual e representação imagética: agentes na produção de sentido - será visto como estes recursos podem ser um apoio para a produção de sentido nos alunos.

#### 3.1 Interação professora-pesquisadora vs aluno

A comunicação é algo essencial ao homem. A ausência dessa impede que haja relações interpessoais e, no processo de ensino-aprendizagem, provoca perda de aquisição de conhecimentos. Com isso, vê-se a importância da interação, quando o ensino é para crianças surdas, essa interação deve ser realizada por intermédio da Libras, por isso, faz-se necessário a presença de um professor fluente em Libras para promover o ensino do português escrito como segunda língua de modo que os alunos aprendam a diferenciar os aspectos da L1 e da L2. Entretanto, na pesquisa realizada, a interação verbal em Libras foi prejudicada, pois a professora-pesquisadora possuía o domínio de Libras, porém, os alunos não. É relevante destacar que havia aulas de Libras na escola com uma professora surda e os alunos também contavam com intérpretes na sala de aula.

Quanto ao ensino de Libras para as crianças, esse é importantíssimo, pois, ainda conforme Strobel (2009), a língua de sinais é uma das peculiaridades da cultura surda e é através dela que os surdos podem transmitir e adquirir o conhecimento universal. Vê-se,

então, que o professor tem um papel de modelo para a criança surda e, juntamente com a presença da Língua de Sinais, promove a esses o contato e vivência com os aspectos da cultura surda.

Apesar da presença da Libras no cotidiano escolar, foi verificado através da observação dos alunos durante as aulas e em alguns momentos no intervalo das aulas que os alunos não a utilizavam com frequência nas interações entre si. Esse fator foi prejudicial ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, pois, pela ausência de interação em Libras, os alunos não possuíam habilidades de conversação na língua. Dessa forma, nas atividades em que os alunos eram estimulados a argumentarem ou narrarem em Libras, percebeu-se que eles ficavam, muitas vezes, sem norte. Essa situação resultava, na maior parte das vezes, em gestos e mímicas ou, em alguns momentos, em expressões neutras, de sim ou de não, pois eles não sabiam como expressar o que queriam.

Como exemplo de atividade em que o aluno deveria responder, apontamos a atividade sobre “lar”. Nessa atividade foi perguntado sobre como era seu lar, com quem morava, se era em casa ou prédio etc. Outra atividade era para que eles argumentassem sobre o *tour* realizado na escola com a professora-pesquisadora e os colegas da pesquisa. Aqui eles deveriam dizer o que acharam da biblioteca, do passeio etc. Essas foram algumas das atividades em que foi verificada a dificuldade em argumentar, narrar e/ou descrever fatos por intermédio da Libras.

Araújo e Lacerda (2008) abordam a importância do acesso à Língua de Sinais desde cedo em prol do desenvolvimento linguístico para que haja, nas crianças, a possibilidade de comunicação dos seus anseios, necessidades, assim como opiniões. As autoras destacam que, por meio da Língua de Sinais, se permite à criança surda construir significados de mundo uma vez que a língua possui papel na constituição da subjetividade de modo que o desenvolvimento do sujeito fica comprometido quando essa aquisição é adiada.

Skliar (1998, apud DAMILELLI; CLASEN, 2012) aponta a falta de acesso à Língua de Sinais como causa do insucesso na educação dos surdos e ressalta que, para uma educação significativa para o surdo, é necessário que haja papel e postura bilíngue tanto na escola quanto na família. Com base em Quadros (1997) vê-se que proposta bilíngue vai além de propor que a criança tenha as duas línguas no mesmo contexto escolar, Skliar (1995 apud Quadros, 1997) aborda que a consideração a autonomia das línguas de sinais,

reconhecendo a cultura e a comunidade linguística. Contudo, sabe-se que há a escassez dessa postura.

Pode-se considerar que a presença de traços da cultura ouvinte, tais como, conversar oralizando e cochichar ao pé do ouvido do colega ou, até mesmo, da professora-pesquisadora, são características decorrentes da ausência de interação com a comunidade surda e do uso escasso da Língua de Sinais, pois, ao observar os alunos pesquisados, foram perceptíveis nos momentos em que os alunos surdos estavam juntos em sala ou no intervalo das aulas que eles não viviam em constante interação entre si e sua comunicação não se dava plenamente em Língua de Sinais, e isso remete a identidade surda que cada um tem.

Uma ocasião que chamou a atenção da professora-pesquisadora se refere a um momento em que uma aluna ouvinte que estudava na turma dos alunos B e C se aproximou desses conversando em Libras, contudo, os alunos B e C não respondiam plenamente em Libras, principalmente o aluno C que costumava responder apenas fazendo movimentos negativos com a cabeça.

A interação com o aluno C era a mais difícil das três, pois esse não era oralizado e não possuía domínio da Libras, costumando fazer gestos. Quanto aos movimentos negativos com a cabeça, esse era um comportamento que o aluno costumava repetir. Tal comportamento era compreendido como uma forma utilizada pelo aluno para encerrar assunto por falta de compreensão mediante uma interação.

Com relação à aluna A, ela centralizava sua comunicação na oralização e era necessário sempre o estímulo à sinalização por parte da professora-pesquisadora. Em face do exposto, é possível verificar o quanto a cultura ouvinte está presente nos alunos surdos envolvidos nessa pesquisa, pois a cultura, como traz Strobel (2009), provém do coletivo. A vivência que esses alunos possuem com seus familiares tem por base a cultura ouvinte e a interação da professora-pesquisadora com os alunos necessitava ser em Libras uma vez que essa é a língua do surdo e, também, por essa ser uma maneira de promover ao aluno o acesso à cultura surda.

No tocante à interação por meio da Libras e já introduzindo a categoria seguinte, foi visto que o estímulo ao uso da Libras também era de interesse da direção e coordenação da escola, pois sempre que chegavam a sala em que os alunos surdos estavam, a coordenadora e a diretora os cumprimentava em Libras, contudo, os alunos, normalmente, não davam crédito e só respondiam após a professora-pesquisadora dizer para eles responderem.

No decorrer da pesquisa, habilidades atitudinais como o cumprimentar, o agradecer, o desculpar-se entre outras foram inseridas no ensino dos alunos e, embora elas não fizessem parte do plano didático, foi necessário em face do comportamento dos alunos que se mantinham travados na interação e reciprocidade, principalmente quando essas se davam em Língua de Sinais.

Reiterando acerca das habilidades atitudinais, postuladas por autores tais como Moretto (2010), essas se referem ao respeito, à solidariedade, às responsabilidades entre outros.

Mais um exemplo quanto a essa categoria é a aula referente ao gênero “diário”. Nessa, a professora-pesquisadora trouxe, através da língua de sinais, a narração sobre o turno da manhã anterior, porém, ao terminar e dirigir a pergunta sobre o que havia acontecido no dia anterior, os alunos não responderam e se dispersaram.

A aula trazia, entre seus objetivos, que o aluno conhecesse e compreendesse o gênero diário e que produzisse o diário sobre o seu dia. Todavia, foi percebida uma dispersão por parte dos alunos a qual foi ocasionada porque eles não compreendiam os sinais referentes ao tempo, como os sinais “ontem” e “acontecer”. Com isso, a professora-pesquisadora foi buscando reformular seu enunciado para que fosse mais compreensível aos alunos, pois, com base nos pressupostos bakhtinianos, Almeida (2005, p. 79) expõe que “o locutor constrói seu enunciado em função do interlocutor”. Em vista disso, além da Libras, foi utilizada a Comunicação Total para a realização da comunicação e promoção do aprendizado, tendo em vista o não domínio da Libras por parte dos alunos.

Embora não tenha sido adotada uma perspectiva totalmente bilíngue, foi visto o quanto os alunos precisam desenvolver a autonomia e a identidade surda por meio do aprendizado da Libras e da interação com a comunidade surda.

### 3.2. Metodologia de estímulo ao aprendizado de Libras sinalizada e escrita

Como visto na categoria anterior, a interação entre a professora-pesquisadora e os alunos não foi eficaz, isso porque os alunos não tinham o domínio da Libras. Dessa forma, não era possível estabelecer uma comunicação efetiva, o que foi uma variável interferente no aprendizado dos alunos.

Com isso, o estímulo ao aprendizado da Libras se tornou constante, uma vez que, de acordo com Damilelli e Clasen (2012, p. 157), “embora seja naturalmente aprendida, só pode acontecer aprendizado por meio das interações com outros surdos usuários da Libras ou pessoas ouvintes fluentes nesta língua”.

Assim sendo, toda a interação e mediação se dava prioritariamente pelo uso da Libras: nas atividades os alunos eram mediados a darem suas respostas em Libras e quando não sabiam o sinal a professora-pesquisadora os ensinava; nos momentos de recreação ou de atividades através de jogos, a Libras também era estimulada, a exemplo o jogo “morto e vivo” no qual os alunos estavam inseridos no contexto das brincadeiras, mas não deixaram de aprender os sinais que estavam na composição do jogo como os vocábulos “viver” e “morrer”; o estímulo também se dava por meio de vídeos em Libras como, por exemplo, os do avatar “Hugo”. Nos vídeos, além do Hugo sinalizando, havia a representação imagética do objeto e a palavra escrita em português como pode ser visto na imagem 1:

**Imagem 1: Avatar Hugo**



Fonte: <https://goo.gl/Jv4y3R> (2016)

Dessa forma, ao verem os vídeos e com a mediação da professora-pesquisadora, os alunos aprendiam o sinal em Libras, a escrita da palavra em português e a representação imagética. Além disso, os alunos também aprendiam as variantes linguísticas apresentadas pelo vídeo ou pela professora-pesquisadora.

Apesar das variáveis interferentes surgidas, o trabalho de estímulo foi continuado, pois é de grande importância conscientizar, estimular e desenvolver a consciência para o aprendizado da Libras, considerando que os alunos surdos não costumam ter esse estímulo em casa.

Sobre isso, Damilelli e Clasen (2012) apontam que a existência de famílias que não possibilitam ao surdo a aproximação e a relação com a comunidade surda, da mesma forma que muitos também não buscam o aprendizado das línguas de sinais, os prejudica na comunicação com os filhos que acabam não se efetivando naturalmente e fluentemente. Em face disso, as autoras destacam as consequências para a criança surda que não adquire nem o domínio da Libras nem o do Português com propriedade.

Para ir ao encontro dos objetivos do estímulo a Libras, foi preparada uma aula em prol da valorização da Libras, do desenvolvimento da cultura surda e do estímulo à autonomia do surdo. Na aula foram apresentados cartazes com imagens de surdos e integrantes da comunidade surda e também um resumo biográfico em português sobre cada um desses integrantes. Os resumos foram lidos com os alunos.

Dentre os surdos apresentados estava o Nelson Pimenta e, após sua biografia ter sido lida e comentada, foi exibido um vídeo sinalizado por Nelson que contava a história “Três touros e um leão”. Os alunos prontamente o reconheceram no vídeo e começaram a apontar para o cartaz e fazer o sinal dele. Além do vídeo, também foi apresentada a história em escrita de sinais e, após todo o aparato de Libras, fora iniciada a tradução da história para a Língua Portuguesa.

Dentre os pontos da aula, foi abordado que o surdo, diferentemente do que a sociedade julga, pode realizar conquistas tais qual um ouvinte, assim como a grande importância de aprender a Libras e também a escrita de sinais.

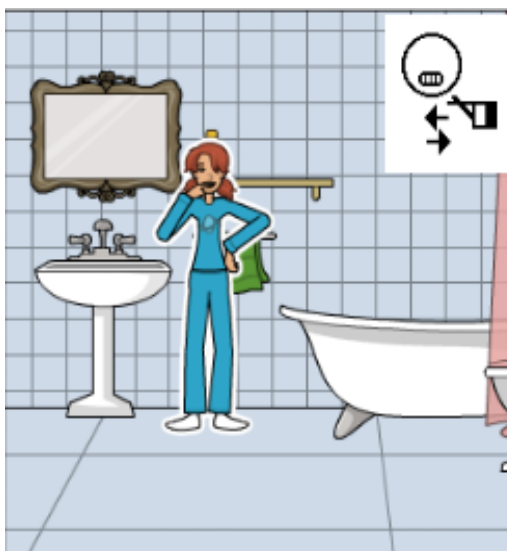
Promover ao aluno o reconhecimento de surdos que estão envolvidos na sociedade é pertinente para que possam desenvolver sua autonomia, uma vez que a sociedade, muitas vezes, adere e promove a ideia de que o surdo é uma pessoa incapaz de estudar, de trabalhar, de constituir família entre outros.

Strobel (2009) aborda que muitos questionamentos feitos acerca do povo surdo ocorre pela falta de conhecimento do ser surdo e da comunidade surda e, por isso, surgem as suposições errôneas. A autora também discute sobre as representações imaginárias que as pessoas têm equivocadamente sobre o surdo e destaca que eles não são isolados, nem incomunicáveis, mas que têm um modo de agir que difere dos sujeitos ouvintes. Dessa forma, é possível reconhecer que o surdo é, sim, capaz de tudo e, assim como o ouvinte, é necessário esforço de sua parte para que possa conquistar seus objetivos.

Em uma das aulas onde também foi promovido o estímulo aos alunos contou com uma narrativa visual lógico-didática, que é um material criado para representar visualmente o texto. Na aula foi apresentada a narrativa do texto da aluna A. (Imagem 6)

Através do recurso, foi indicada a escrita de sinais em algumas das imagens como meio de propor o conhecimento e a valorização da Libras escrita. A produção escrita, assim como a narrativa visual lógico-didática, serão discutidas em categorias posteriores. A imagem 2 demonstra um recorte do material utilizado para a leitura imagética do texto e para a leitura e incentivo ao aprendizado da escrita de sinais.

**Imagem 2: Escovando os dentes – Escrita de sinais.**



Fonte: <https://goo.gl/XKsno7>; <https://goo.gl/bZZb4D>

Reiterando acerca da relevância da escrita de sinais no processo de alfabetização, Nobre (2011, p.25 apud BARRETO; BARRETO, 2012, p.44) aponta que esta não vem “como um substitutivo ao português escrito, mas como expressão de sua cultura e uma ferramenta auxiliadora na alfabetização de surdos.”. Portanto, o estímulo a Libras na modalidade escrita e sinalizada são pilares indispensáveis a serem utilizados no ensino de Língua Portuguesa para surdos, uma vez que as línguas e a escrita de sinais são parte de sua cultura e são naturais ao surdo e a alfabetização e o letramento do surdo deve ser primeiramente pela Libras sinalizada e escrita.

### 3.3 Metodologias para o aprendizado da leitura e compreensão de textos escritos e imagéticos

A leitura é um processo muito rico para o aluno, pois através dela é possível expandir o léxico, construir sentido e significado, aprender sobre a escrita entre outros. De acordo com Martins(1994, p. 33 apud CASTRO; WAKIN, 2014.), “[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento.” Em face do exposto, o trabalho de leitura com o grupo de alunos desta pesquisa foi realizado através de textos imagéticos e textos escritos em Língua Portuguesa. Fora observado que a leitura de textos imagéticos incentivava mais que a leitura de textos escritos, uma vez que os alunos e não tinham a habilidade de leitura de textos escritos.

Na leitura escrita e imagética, os alunos tiveram acesso a livros com ilustrações, como o livro “Selou e Maya”, imagens nas atividades, Narrativa Visual Lógico-Didática<sup>3</sup> e Representação Imagética Lógico-Didática. No textos verbais seguidos de ilustrações, os alunos descreviam a imagem para os quais indagava-se sobre os sentidos que emergiam do texto. Após as respostas dos alunos com relação à cena, era lido com eles o trecho referente a cena vista.

Na leitura do texto mencionado anteriormente foi utilizada a tradução do português escrito para a Libras sinalizada, contudo, nas demais leituras com os alunos, além da tradução do Português para a Libras, foi utilizada a tradução da Libras sinalizada para o português escrito e também o uso do português sinalizado. No português sinalizado são utilizados os sinais da Libras, contudo, na estrutura gramatical da Língua Portuguesa, apesar do português sinalizado ser uma proposta não indicada para o ensino, esse foi necessário em muitos momentos para que se tornasse possível promover ao aluno a leitura estrutural do português escrito. Ele também foi útil como forma de perceberem a diferença estrutural entre o Português e a Libras, pois, por exemplo, durante a tradução da Libras para o português escrito do texto “Três touros e um leão”, que estava sinalizado em vídeo, fez-se com os alunos a tradução da Libras e também do Português sinalizado, inserindo na segunda os artigos, as preposições e demais aspectos gramaticais necessários. Dessa forma,

---

<sup>3</sup> As Narrativas Visuais Lógico-Didáticas, são as traduções de um texto escrito para o texto visual, e Representações Imagéticas Didáticas, são as representações por imagens que podem abordar qualquer conteúdo, mas que nelas estejam expressos os conteúdos da forma mais fiel possível do escrito.

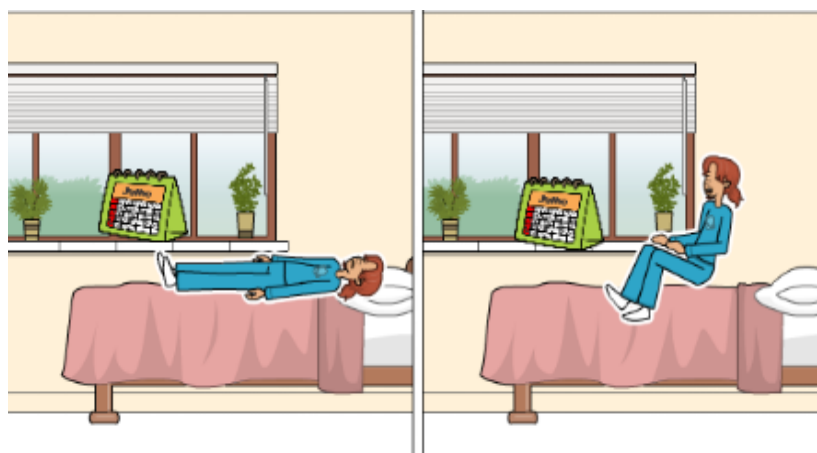
foi possível apresentar aos alunos a comparação estrutural do Português e da Libras, sempre os diferenciando.

Com o objetivo de conduzir os alunos à compreensão de que imagens são textos não verbais, foi produzido pela professora-pesquisadora um material com imagens, uma Narrativa Visual Lógico-Didática referente ao texto do gênero diário.

Ao ver as imagens, os alunos reconheciam a ação que estava sendo realizada e, dessa forma, eles as descreveram com facilidade, pois sua percepção visual é mais aguçada assim como por serem imagens que se referiam a ações do cotidiano.

Os alunos viram as duas primeiras imagens do material e foram descrevendo que na primeira a pessoa estava dormindo e, na segunda, que a pessoa acordou (ver imagem 3). Na aula fora enfatizado o fato de haver o calendário, o qual estaria ali como meio representativo de demarcação de tempo.

**Imagem 3: Dormir e acordar**

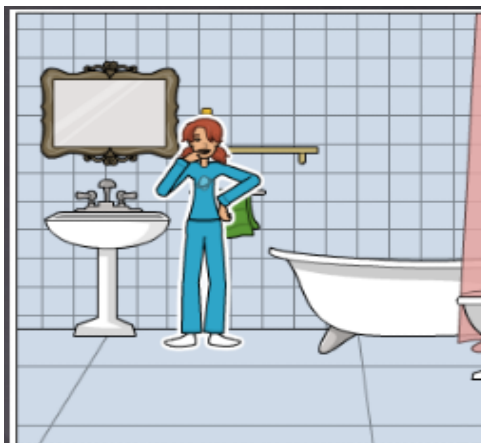


Fonte: <https://goo.gl/XKsno7>

Na imagem 4 fora questionado o que a personagem estava fazendo e o aluno C fez o sinal de banho, contudo fora questionado acerca da ação que estava sendo realizada pela personagem. Após os questionamentos e através das respostas dadas pelos demais colegas, o aluno se referiu à escovação (ver imagem 4).

Todavia, é questionável se o aluno ao primeiro momento quis dizer que a imagem se referia ao banheiro, ao banho ou se apenas estava mencionando que na banheira se toma banho, uma vez que, assim que viu a imagem, o aluno apontou para a banheira e fez o sinal de banho.

#### Imagem 4: Escovando os dentes



Fonte: <https://goo.gl/XKsno7>

Após fazer a leitura de cada imagem com eles, as mesmas imagens foram reapresentadas, porém com um texto em cada (ver imagem 5). Foi questionado a eles cada enunciado verbal para a verificação de quais palavras eles conheciam. Quando não sabiam, era lido com eles cada enunciado. Dos três, apenas a aluna A compreendia grande parte dos enunciados. Ela sempre queria oralizar, mas era conduzida pela professora-pesquisadora a sinalizar para que a interação aluno vs aluno não fosse prejudicada, pois seus colegas não compreendiam a oralização.

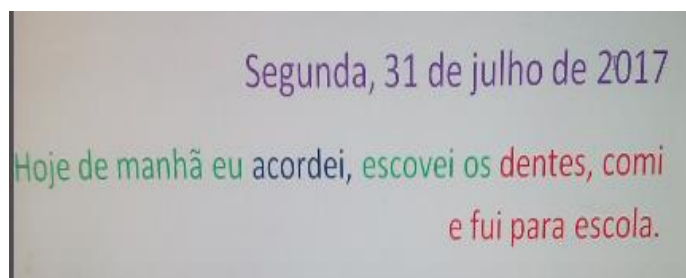
#### Imagem 5: Rotina



Fonte: <https://goo.gl/XKsno7>

Realizada a leitura, foi apresentada a imagem apenas do texto escrito da aluna A e questionado se eles lembravam que este foi produzido durante a aula (imagem 6).

### Imagem 6: Diário da Aluna A

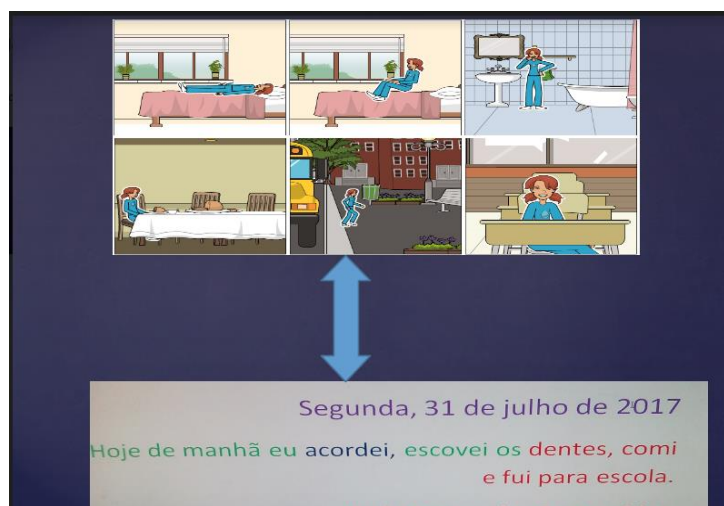


Fonte:arquivo pessoal

Os alunos se mostraram surpresos ao ver o texto e, prontamente, os alunos B e C apontaram para a aluna A que, naquele momento, oralizava que era o texto dela. O reconhecimento do texto da aluna A por parte de todos indica que os alunos tenham lido, contudo, em face do nível de leitura de cada um, outras hipóteses podem ser consideradas como, por exemplo, o fato do texto ter sido escrito juntamente com eles enquanto a aluna A narrava.

Em seguida, foi demonstrado no slide e apresentada em sala a relação entre imagem e escrita. Os alunos se mostraram surpresos ao ver a imagem 7 e por ser dito que as imagens eram a narrativa visual do que estava escrito. Os alunos compreenderam a relação.

### Imagem 7: Texto imagético e texto escrito

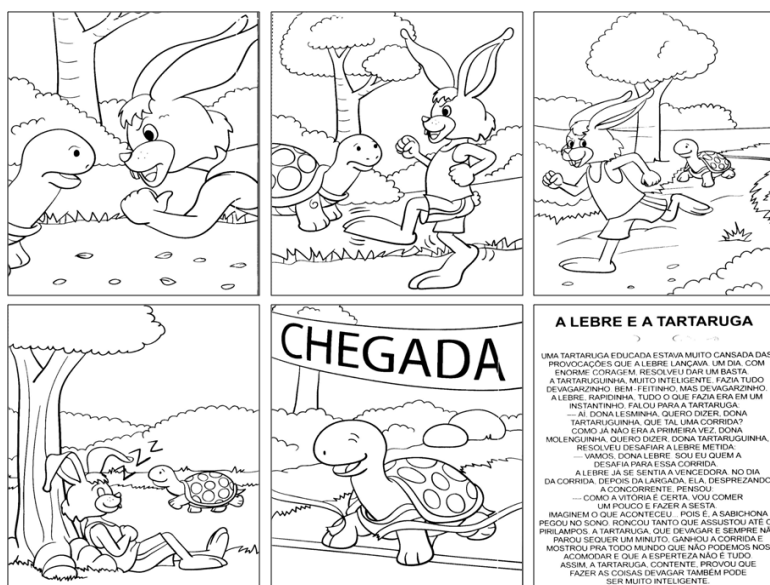


Fonte:<https://goo.gl/XKsno7>; produzido pela professora-pesquisadora.

Além do gênero diário, foram apresentados outros textos como meio de fomentar a compreensão de uma sequência narrativa e o estímulo à leitura, a história da lebre e a tartaruga foi uma delas. A história foi traduzida em sinais, contudo, fora perceptível que através da tradução em Libras os alunos não compreenderam de fato a fábula. Para isso, a história foi encenada com eles.

Um aluno foi a lebre e o outro a tartaruga. A encenação os deixou animados com a história. Após isso, foi visto com eles a fábula por meio de imagens (ver imagem 8). Os alunos deveriam colocar cada imagem de acordo com a sequência dos fatos. Cada aluno possuía as mesmas cenas e as sequenciaram como se lembravam da história. Fora conferido com eles a sequência das imagens por meio da interação e da sinalização da história.

**Imagem 8: A lebre e a tartaruga**



Fonte: <https://goo.gl/eqhuue>

Em face da leitura de textos escritos como “A lebre e a tartaruga”, “Selou e Maya”, “Não somos figurinhas” entre outros, fora perceptível que os alunos tinham melhor compreensão quando o trabalho era apoiado por imagens, uma vez que, como já abordado, sua percepção visual é mais aguçada.

É relevante pontuar que, embora tenha sido pouco utilizada nas aulas, a leitura através da escrita de sinais era acessível ao aluno. Apesar do pouco conhecimento da escrita, os alunos compreendiam os sinais escritos. Acredita-se que a alfabetização de

surdos por meio da escrita de sinais antes da escrita da Língua Portuguesa é relevante e eficaz.

O incentivo à leitura é de grande importância para o alunado, uma vez que, ancoradas nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov e François, Almeida e Santos (2014, p. 21), apontam que “a leitura é interação e compreensão responsiva, que a produção de sentido resulta das múltiplas formas de ver e de ser do sujeito leitor no mundo e não apenas das formas da língua.”.

#### 3.4 Metodologia de ensino de produção de texto em português escrito e em Libras sinalizada

O trabalho de produção textual é de grande destaque no ensino de língua, pois, a partir da produção, o aluno desenvolve o aprendizado de palavras, de coesão, de coerência e demais aspectos presentes em um texto.

O estímulo à produção narrativa sinalizada foi algo sempre buscado pela professora-pesquisadora durante as aulas, porém com pouco êxito, pois os alunos não correspondiam; a hipótese que se postula é a de que eles não compreendiam ou não possuíam o hábito de contar fatos.

Em uma das tentativas, realizada na aula sobre o gênero diário, a aluna A iniciou narrando, em Língua de Sinais e oralizando, o que aconteceu durante seu cotidiano no turno da manhã. A proposta era que fosse narrado o dia anterior, contudo, os alunos apresentaram dificuldades com relação à temática “calendário”.

Durante a narração, a aluna ia sendo questionada sobre o que fez após cada ação mencionada. Os questionamentos foram realizados como meio de estimular a produção da aluna.

Através do que foi declarado pela aluna, percebeu-se que o estímulo é um fator favorável para promover autonomia no aluno. O estímulo deve vir por meio de instrumentos e da mediação do professor que, de acordo com Damilelli e Clasen (2012, p. 159), são importantes “nos processos de desenvolvimento e aprendizagem enfatizando a natureza social, a produção histórica de signos e sentido, evidenciando que a língua e a linguagem são responsáveis pela interação entre os sujeitos, sua formação e consciência.”.

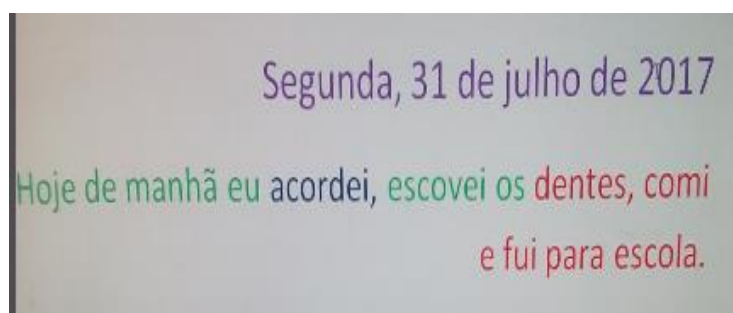
Além disso, através da produção sinalizada, foi perceptível que a aluna produzia narrativas mentalmente e que ela compreendeu que o gênero diário refere-se à narração de

fatos do cotidiano, porém a produção escrita não se efetivou plenamente, pois a aluna não possuía o vocabulário suficiente em português, tão pouco possuía o domínio das flexões verbais e aspectos gramaticais.

Para a produção escrita da aluna foi utilizado “um movimento interdiscursivo, intertextual” (SMOLKA, 1993 apud PEREIRA, 2014, p. 56). Na construção do texto escrito da aluna foram realizados questionamentos de como seria o texto e de acordo com o que a aluna sinalizava, a professora-pesquisadora foi escrevendo no computador para que os demais alunos pudessem estar atentos ao processo de produção. Também era questionado a eles como se escreviam as palavras que a colega estava sinalizando.

Através desse processo de produção os alunos interagiram entre si, além de conhecerem novas palavras, conhecerem a flexão do verbo, que foi um dos objetivos da aula, revisaram pontuação e conheceram como é o processo do gênero diário.

#### **Imagem 9: Diário da Aluna A**



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora

Faria (2014), ao apontar formas de introduzir a criança na escrita, faz indicações tais como ler para a criança, o que se compreende como leitura oral, ou que a criança produza textos orais, esses são propostos como meio de oportunizar a produção de textos antes das crianças saberem escrever. Contudo, essas práticas têm grande relevância para os ouvintes, pois os meios mencionados são inviáveis para o surdo em face de suas particularidades.

Assim, esse estudo corrobora com Faria (2014, p.23), pois acredita-se que a leitura imagética e as narrações sinalizadas são adaptações que permitem ao surdo o desenvolvimento da leitura e da produção de textos, pois “a elaboração de um texto vai muito além do registro gráfico”.

### 3.5 Processos de construção de sentido na leitura

Por meio dos postulados bakhtinianos vê-se que palavra, a depender do contexto, pode adquirir diversos sentidos e isso ocorre pelo caráter social e ideológico que compõe o signo, ideologias que são constituídas pelo processo sócio-histórico. Além disso, o autor também aborda que o sentido ele não é único, ele pode ter modificações e criação de novos sentidos.

No aprendizado de uma língua é inevitável reconhecer que as palavras possuam diversos sentidos. A respeito dessa categoria, assim como o estímulo ao aprendizado da Libras e do Português, ela estava atrelada a todas as aulas da pesquisa.

Um dos exemplos foi a aula que abordava a temática “lar”. Nessa os alunos viram, entre outros, que o lar pode ser uma casa ou um prédio, por exemplo. Sobre casa os alunos viram que esta pode ter diversas formas: casa de taipa, de pedra entre outras. Os alunos também puderam reconhecer que, na formação familiar, existem em diversas estruturas.

Tais reflexões foram realizadas com intermédio de imagens em um cartaz. Os alunos foram questionados acerca de onde e com quem moravam. Através da aula, os alunos puderam expandir o léxico em Libras e em Português, pois também foram vistos aspectos que estão englobados à temática abordada como a árvore genealógica.

Nas aulas, além de a professora-pesquisadora mediar o processo de compreensão de sentido das palavras, fora visto as percepções e significações subjetivas dos alunos. Uma delas refere-se ao ato de ler, pois, em uma das aulas, os alunos foram convidados a ler livros. O aluno C, que não tem domínio da leitura de texto verbal, iniciou colocando o dedo em cada linha do texto e emitia sons tais quais alguns ouvintes fazem ao ler. Talvez para si houvesse significação na mencionada ação, porém o modelo de leitura de textos apresentado por ele daquela forma demarca uma forte ação da cultura ouvinte.

Com relação à cultura ouvinte, fora trabalhado com os alunos a conscientização de alguns aspectos através de questionamentos, de comparação entre as duas culturas e a conscientização das peculiaridades do povo surdo.

Também fora perceptível que cada um dos alunos buscava mecanismos que promovessem a produção de sentido ao que eles estavam aprendendo, contudo, seria

valeroso a esses que a cultura surda e a Língua de sinais estivessem em sobreposição, considerando que a Libras é a L1 do surdo.

Com relação ao sentido, significado, além da interpretação, vê-se em Araújo e Lacerda (2008) que a criança filha de pais ouvintes é, em outras palavras, prejudicado, uma vez que as experiências ao seu redor são expressas ou realizadas em uma língua que não é acessível a elas. Logo, as autoras mencionam acerca da percepção, da pretensão de pergunta e também sobre o que é dito a crianças, pois nem sempre é o significado, dessa forma, quando a criança surda e seus familiares não falam a mesma língua podem ocorrer equívocos nas interações, esse fator também pode ocorrer na educação de surdos, em vista disso, vê-se mais uma vez a importância do aprendizado da Libras pela criança surda e de haver um professor bilíngue.

### 3.6. Narrativa visual e representação imagética: agentes na produção de sentido

A experiência visual é um fator que costuma ser utilizado para na educação de surdos, uma vez que, difundido por autores como Strobel (2009), este é um artefato cultural, pois é através da visualidade que os surdos percebem o mundo. Considerando esse fator, a pesquisa com as crianças surdas buscou sempre se utilizar de imagens como meio de promoção ao ensino como fora perceptível nas categorias anteriores.

Nesta categoria, serão apresentadas algumas Narrativas Visuais Lógico-Didáticas, e Representações Imagéticas Didáticas. Com base em Procópio e Souza (2009) e Santos e Alves (2017) a narrativa visual é mais que uma forma de ilustração, pois se trata de uma mensagem com independência, organização e estruturação que possui a capacidade de promover sentido em amplitude.

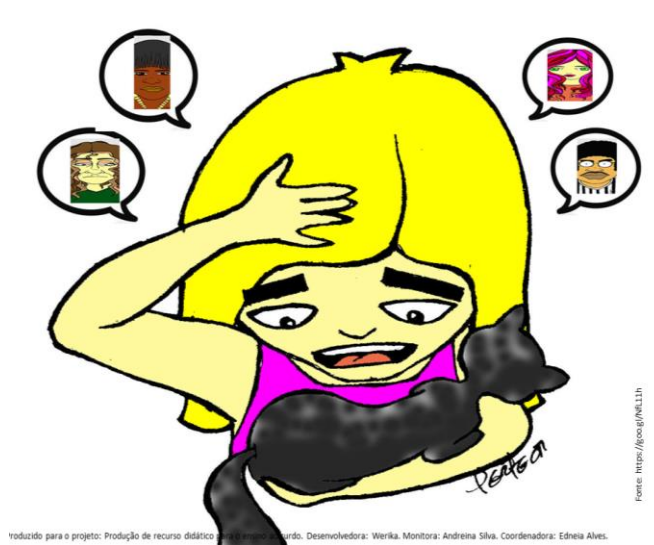
Como exemplo tem-se o texto “Não somos figurinhas” de Claudia Werneck, trabalhado com os alunos surdos fora visto o contraste da leitura visual para a leitura escrita e observou-se que, na visual, os alunos se envolviam e faziam suas interpretações e descrições sobre o que estava na cena, algumas vezes espontaneamente e outras através da mediação, pois, de acordo com Santos e Alves (2017, p.15), “além do apoio imagético, é necessária também a explicação do conteúdo, das imagens ali representadas para a construção de conceitos”. Além disso, as autoras ressaltam a importância que esta

realização seja através da Libras, pois assim a interação será na língua natural do surdo, aquelas que é realizada naturalmente pelo sujeito, sem esforços.

A narrativa visual do texto “Não somos figurinhas” foi uma produção desenvolvida por Wérica Lourenço (2015) para o projeto “Produção de recurso didático para o ensino ao surdo”.

Uma das imagens do texto trabalhado com os alunos pode ser vista a seguir na imagem 10:

**Imagem 10: A menina como o gato**



Fonte: projeto Produção de recurso didático para o ensino ao surdo

Ao ver essa imagem, que era a 4<sup>a</sup> da sequência apresentada, a mão na cabeça foi um ponto que prontamente chamou a atenção do aluno C que reproduziu o que viu na imagem. Além disso, o aluno C coloca os dedos representando as sobrancelhas da menina da imagem: o aluno fazia as sobrancelhas em 90 graus e depois, ao tirar os dedos, ficava tentando reproduzir a expressão da menina da imagem.

Em face disso, prontamente fora questionado ao aluno C, assim como aos demais, o que significava aquela expressão. Os alunos demoraram um pouco a sinalizar, talvez analisando a expressão da menina e pensando como definir. Após expressões de dúvida e repetição da expressão da menina, como estímulo a resposta foram feitos questionamentos e suposições sobre o que indicava a expressão. Os alunos B e C, através de gestos, e a aluna A, através da oralização, variavam a opinião entre “surpresa” e “preocupação”.

Juntamente com os alunos fora visto os demais detalhes da imagem. Com relação às pessoas representadas nos balões, fora questionado se elas eram iguais, pois uma das propostas do texto é falar que não há um padrão para pessoas, que elas não são iguais.

Nos slides 5 e 6 do material (ver imagem 11), as pessoas dos balões são mostradas em ênfase e após observar as diferenças delas fora provocado um paralelo com a realidade. Os alunos foram convidados a se observarem e observarem as pessoas ao seu redor compreendendo que não são todos iguais.

### Imagem 11: Pessoas diferentes



Fonte: projeto Produção de recurso didático para o ensino ao surdo

Este foi um momento valioso que, além de promover a leitura visual, também promoveu a reflexão social e que tem seu papel relevante, uma vez que as práticas sociais estão envoltas no processo de letramento como aborda Soares (2004). Além disso, também foi trabalhado o respeito à diferença, tais como: não menosprezar alguém por sua cor, por seu cabelo etc., aspectos esses que envolvem as habilidades atitudinais e sociais.

Após lido e compreendido o texto, também foi um dos enfoques trabalhar com os alunos aspectos como o diminutivo das palavras, reconhecimento de encontro consonantal, palavras com NH etc. Para tal, foi apresentado um recurso visual que, assim como o do texto “Não somos figurinhas”, foi produzido para o projeto “Produção de recurso didático para o ensino ao surdo” por Maria Marta E. Teixeira, Luciana E. Naziazene e Andrea C. Campelo, alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

O material foi bem aceito pelos alunos, pois as imagens foram baseadas no material do texto, o que promovia familiaridade a eles. Segue a imagem apresentada:

**Imagem 12: Língua e linguinha**



Fonte: projeto Produção de recurso didático para o ensino ao surdo

A imagem 12 é uma das imagens do material apresentado aos alunos, as 12ª e 13ª da sequência. Desde a leitura do texto, a imagem da língua chamava bastante a atenção dos alunos. Mais uma vez foi necessária a mediação para que fosse promovido o sentido da imagem e para que fosse retomado o texto lido.

Com relação ao campo imagético, Santos e Alves (2017) destacam a importância e o cuidado na tradução e na representação imagética de um enunciado, pois, de acordo com as autoras, esses dois fatores devem possuir equivalência à ideia do enunciado e ao contexto apresentado por ele. Dessa forma, será possibilitado comunicar e absorver conteúdo, assim como também será possível comparar texto escrito e imagem, provocando o desenvolvimento significativo. Assim, para as autoras, “todo processo de compreensão de um texto passa pelo processo de tradução tido como transformação mental das informações à medida que o sujeito em contato com o texto significa e ressignifica-o.” (p.5).

A exemplo disso, retomando a imagem apresentada na categoria leitura e compreensão de textos, vê-se a relevância de promover a comparação do texto escrito e do texto imagético para promover o aprendizado do sentido das palavras. Isso foi notório através da reação das crianças ao verem a comparação.

**Imagem 13: Texto imagético e texto escrito**



Fonte: <https://goo.gl/XKsno7>, produzido pela professora-pesquisadora.

Em face dos materiais imagéticos utilizados em aula, foi visto o quanto esse é de grande valia para o surdo, principalmente no processo de aprendizado de leitura e escrita da Língua Portuguesa. A imagem o ajuda a compreender o signo linguístico, e é ainda mais necessário quando esses estão no aprendizado de uma L2 e, lamentavelmente, quando não tem o domínio da Libras.

Corroborando a essa proposta, Santos e Alves (2017) apontam os pressupostos de Batista e Nery (2004) afirmando que o aprendizado de pessoas com deficiência através do ensino com o uso recursos semióticos promove a possibilidade de significação de mundo e, por intermédio da interação entre o sujeito e o signo, a construção do significado.

Em face dos dados apresentados neste trabalho foi possível verificar os percalços que perpassam o ensino de Língua portuguesa como L2 para sujeitos surdos que não estão alfabetizados na sua L1 e também fora visto a importância do professor bilíngue e ciente da cultura surda para que possa ofertar ao aluno a construção do aprendizado, bem como do sentido, pois o professor poderá, por exemplo, promover de modo comparativo o sentido de uma mesma palavra a partir da cultura surda e a partir da cultura ouvinte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou a perspectiva do sentido através da compreensão do que é enunciado e a importância da interação social. Também abordou na seção cultura surda, aspectos como: Libras, surdez, visualidade, bem como, a perspectiva bilíngue que são revelantes .

Para o ensino de português para surdos através de uma pesquisa com três alunos de escola pública, como visto, foi necessário a utilização de muitos meios em prol de um ensino eficaz, pois através das aulas foram sendo vistas às necessidades do alunado e buscadas metodologias mais adequadas e estimulantes para eles, com isso, a sequência didática preparada para eles foi se modificando. Muitos procedimentos metodológicos deram resultados positivos como o uso das narrativas visuais e dos recursos imagéticos, contudo, a dificuldade da comunicação em Libras interferiu no processo de aprendizagem, apesar disso, foi vista a evolução dos alunos no tocante a aspectos tais como a interação por meio da Libras e o interesse em leitura e compreensão de texto. Esse estímulo ao aprendizado da Libras escrita e sinalizada, bem como o acesso a cultura surda sendo continuada por parte da família e da escola promoverá a este aluno um ensino consolidado.

A partir dos dados, anseia-se realizar trabalhos que aprofundem os dados já mencionados nesse trabalho, que sejam inseridos dados não vistos nesse e também buscar novas pesquisas nesse meio como forma de buscar melhorias metodológicas no ensino de português como segunda língua.

Os dados dessa pesquisa indicam que para o ensino de português para surdos deve ser considerado o viés cultural do surdo e que o uso de recursos visuais, assim como de representações imagéticas sejam prioridade. É importante que o português não lhes seja imposto como primeira língua e sim como segunda e, com isso, indica-se que se tenham aulas apenas com surdos, separadamente dos ouvintes, com professores fluentes em Libras e em Português para que seja trabalhada a proposta bilíngue de ensino e que o aluno tenha o apoio mediador para o aprendizado.

Outra questão a se considerar é que o aluno seja submetido ao processo de alfabetização em Libras escrita e sinalizada para que a escrita do português ocupe verdadeiramente a sua posição de segunda língua.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. O diálogo das práticas de leitura na construção do sentido em sala de aula. **Revista do DLCV** - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB: Língua, Lingüística & Literatura. Vol. 3. n.º. 1. João Pessoa, 2005. p. 79-86.

ALMEIDA, Maria de Fátima; SANTOS, Eliete Correia dos. **Vivências no ensino fundamental: leituras na escola.** In: CAVALCANTE, Marianne C. B.; ALMEIDA, Maria de Fátima (Org). *Vivências no ensino de língua portuguesa: perspectivas e desafios.* 2 Ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 11-45.

ALVES, Edneia de Oliveira. O acesso do surdo usuário de libras à educação escolar. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2016.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2008, vol.14, n.3, pp.427-446. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300007>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12ª Edição. Hucitec, 2006.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios.** v.1. Belo Horizonte: Edição do autor, 2012.

BATISTA, Cecília Guarnieri; NERY, Clarisse Alabarce. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso.** FCM - Universidade Estadual de Campinas: Paidéia, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Libras - Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CASTRO, Gilberto de Castro; WAKIN, Melissa de Melo Wakim. O valor dialógico da leitura de imagem: algumas reflexões para o ensino de arte a partir do pensamento bakhtiniano. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/655>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

COSTAS, Fabiane Adele Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista ibero-americana na educación.** N.º 55, 2011, pp. 205-223. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

DAMIELLI, Albertina Serafim; CLASEN, Julia Hélio Lino. Criança Surda: Qual é a sua Língua? **Rev. Técnico Científica** (IFSC), v. 3, n. 1, 2012.

FARIA, Evangelina M. de Brito. 2014. Práticas de letramento na aquisição da escrita: um olhar sobre a mudança de paradigmas na aquisição. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. 2 ed. Editora UFPB, João Pessoa, 2014.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. In: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH, 2008. p. 1-30.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANÇOIS, Frédéric. **Morale et mise em mots**. Paris: Editora L'Harmattan 1994.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LODI, A.C.B. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Surdez e abordagem bilíngue**. 1. ed. São Paulo: Plexus, 2000. p. 64-83.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido. **Revista do Gelne**, ano 1, n. 1, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: Algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro – Lamparina, 2010.

NOBRE, Rundesth S. **Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fonomorfológica da escrita em Sign Writing**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Florianópolis: UFSC, 2011.

NÓBREGA, J. D., ANDRADE, A. B., PONTES, R. J. S., BOSI, M. L. M., MACHADO, M. M. T. **Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2012. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300013>.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, Evangelina Maria de Brito; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. (Org.). **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2014. ed. 2. v. 16. p. 49-64.

LOURENÇO, Werica Barbosa. **O recurso visual como instrumento facilitador na contação de histórias para surdos**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Paraíba, aprovado em 03/12/2015.

MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento Elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n. 555/207, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica\\_educacional.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacional.pdf)

PERLIN, Gládis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação 1998.

\_\_\_\_\_; O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt; SOUZA, Patrícia Nora de. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. Maringá, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3074/307426642008.pdf>>. Acesso em 17/04/2018.

QUADROS, Ronice Muller. **A Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais**. Canoas: Textura, N° 3, p. 53-61, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Andreina Silva dos; ALVES, Edneia de Oliveira. Tradução intersemiótica e ensino de português como L2 para surdos. **Semeiosis: semiótica e transdisciplinaridade em revista**. [suporte eletrônico] Disponível em: <<http://www.semeiosis.com.br/?p=2405>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação 1998.

SMOLKA, A. L. B (1993). **A criança na fase inicial da escrita - A alfabetização como processo discursivo**. 6a edição. São Paulo: Cortez. (Coleção Passando a Limpo)

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas – MG, 2003.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista contingentia**, V. 1, N. 1, Nov. 2006, p.01-10. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura Surda**. Ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2009.

SUTTON, Valerie. Researcher's resources SingWriting. In: **Sing Language e Linguistics** 2(2). Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 271-281.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VYGOTSKY, L. S. (1996). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**Escola:** Aprendendo línguas

**Projeto de Extensão:** alfabetização e letramento na Língua Portuguesa para crianças surdas

**Grupo atendido:** Alunos do ensino fundamental - anos iniciais.

**Público específico:** Alunos surdos.

**Professor coordenador:** Edneia Alves de Oliveira.

**Bolsista/Estagiário:** Ana Claudia Nunes do Nascimento.

**Horas aulas semanais:** 3 horas-aulas

#### PLANO SEMESTRAL

**TEMA:** Língua Portuguesa, a minha segunda língua.

**OBJETIVO GERAL:** Alfabetizar na perspectiva do letramento

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
08 – 15 de maio de 2017			
-Ler com os alunos o texto “Selou e Maya”,  - Produzir texto com base na imagem, da Bica de João Pessoa.	-Leitura de texto “Selou e Maya”  -Produção textual.	-Verificar os níveis de leitura e escrita dos alunos e ler com eles o texto “Selou e Maya”;  -Atividade sinalizada. (Gostaram ? Porquê? Vamos lembrar o que ela contava? Quem participava dela era só animais ou pessoas também? )  -Produção textual a partir de uma imagem, a Bica de João Pessoa. Primeiro os alunos contarão a história deles em Libras e/ou mímica. Depois farão a produção escrita.	-Livro;  - Imagem impressa.
22 de maio de 2017			
-Compreender a temática do		-Ler com os alunos o texto	- Texto impresso.

<p>texto e ler o texto “Aniversário na sala de aula”. (Disponível em <a href="http://ensinar-aprender.com.br/2011/06/trabalhar-com-interpretacao-de-texto.html">http://ensinar-aprender.com.br/2011/06/trabalhar-com-interpretacao-de-texto.html</a>);</p> <p>-Relembrar a data de aniversário;</p> <p>-Produzir um pequeno relato contando quando nasceu e em que ano escolar estuda.</p>		<p>“Aniversário na sala de aula”;</p> <p>- Verificar se os alunos sabem sua data de aniversário;</p> <p>- Incentivar produção de um pequeno relato contando quando nasceu e em que ano escolar estuda.</p>	
29 de maio - 05 de junho de 2017			
<p>-Compreender o termo e o que é um lar.</p> <p>-Reconhecer como pode ser um lar.</p> <p>-Reconhecer as diversas formações familiares;</p> <p>-Conhecer a árvore genealógica.</p>	<p>-Lar;</p> <p>-Família;</p> <p>- Tipos de família.</p>	<p>-Apresentar cartaz com imagens de diversos tipos de casa que representem um lar e de diversidade de estrutura familiar .</p>	<p>-Cartolina;</p> <p>-Imagens;</p> <p>-Cola.</p>
12 de junho de 2017			
<p>-Aprender o gênero narração</p> <p>-Ler e compreender “A lebre e a tartaruga”</p> <p>-Reconhecer o nome dos animais através do recurso visual;</p> <p>- Fazer cruzadinha com nome de animais.</p>	<p>- Narração;</p> <p>-A lebre e a tartaruga.</p>	<p>-Ler com os alunos “A lebre e a tartaruga”</p> <p>-Apresentar recurso visual com o tema animais;</p> <p>-Fazer cruzadinha com nome de animais.</p>	<p>- Texto impresso;</p> <p>- Computador.</p>

24 de julho de 2017			
<p>-Conhecer a biblioteca, os livros diversos, ler textos imagéticos;</p> <p>- Escolher um livro para ler;</p> <p>-Narrar, descrever e sinalizar sobre a biblioteca e o livro que escolheu;</p> <p>-Aprender vocábulo de brincadeiras de seu cotidiano;</p> <p>-Ler texto imagético e produzir o texto na tirinha (nº 2, disponível em <a href="http://paulo-matheus.blogspot.com/2012/08/30-tirinhas-turma-da-monica.html">http://paulo-matheus.blogspot.com/2012/08/30-tirinhas-turma-da-monica.html</a>)</p>	<p>- Narração e descrição.</p>	<p>- Levar os alunos a biblioteca;</p> <p>- Mostrar aos alunos os diversos formatos de livros;</p> <p>-Incentivar o aluno a leitura.</p>	
31 de julho -7 de agosto de 2017			
<p>-Conhecer que para cada ação que fazemos pode ser enunciada;</p> <p>-Conhecer a escrita de sinais e reconhecer sua importância para o povo surdos;</p> <p>- Observar as diferenças da Libras escrita e do português escrito.</p>	<p>-Gênero diário;</p> <p>- Conhecendo a escrita de sinais.</p>	<p>-Apresentar as imagens referentes ao diário feito por uma das alunas na semana anterior;</p> <p>-No decorrer das imagens perguntar as ações da personagem;</p> <p>- Apresentar a mesma sequência juntamente aos enunciados na língua portuguesa;</p> <p>- Apresentar a mesma sequência juntamente aos enunciados na língua de sinais.</p>	<p>-Computador;</p> <p>- Slide .</p>

14 de agosto de 2017			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o gênero diário;</li> <li>- Aprender que as ações são expressas através dos verbos.</li> <li>- Aprender sobre o calendário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diário;</li> <li>- Verbos.</li> <li>-Calendário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação do diário do dia;</li> <li>- Aprendendo verbos com o Hugo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PqJ1x9a_YR4">https://www.youtube.com/watch?v=PqJ1x9a_YR4</a></li> <li>-Explicar os dias no calendário, meses e ano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Computador;</li> <li>- Slide .</li> </ul>
21-28 de agosto de 2017			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar que ao nosso redor cercado de enunciados que requerem atenção;</li> <li>- Compreender a importância da Língua Portuguesa para compreendermos esses enunciados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecendo a escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante a observação ir apresentando os nomes e sinais dos espaços físico;</li> <li>- Perguntar o que tem na escola (espaço físico);</li> <li>- Perguntar os enunciados que têm e sobre o que falam?</li> <li>- Perguntar se tinha algo sobre surdos</li> <li>- Pedir que desenhem a escola e o nome dos espaços.</li> <li>- Conhecendo a sala que estudamos</li> <li>- Sala de informática, computador, cadeira, mesa, porta, janela, televisão, controle, ar condicionado, intérprete, professora, bolsa, estojo, lápis, cartaz, sala de aula, sala dos professores, direção, cantina, pátio, quadra de esportes, banheiro, bebedouro secretaria, biblioteca,</li> </ul>	

		<p>jardim;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo para encontrar os nomes dos itens da sala que estamos;</li> <li>- Produzir um texto sobre o que vimos na escola.</li> </ul>	
4 - 11 de setembro de 2017			
<p>- (Re)conhecer o encontro consonantal, o encontro vocálico e as palavras com NH através da leitura e interpretação do texto “Não somos figurinhas”.</p>	<p>-Encontro consonantal e vocálico;</p> <p>-Palavras NH.</p>	<p>- Apresentar o recurso visual do texto “Não somos figurinhas” de Claudia Werneck;</p> <p>-Fazer a leitura de imagens com os alunos;</p> <p>-Fazer a interpretação da história ;</p> <p>- Ler o texto impresso/na cartolina com os alunos e ir comparando ;</p> <p>- Observar os encontros vocálicos e consonantais,</p> <p>-Observar as palavras com NH.</p>	<p>-Computador, Slide,</p> <p>-Cartolina com o texto escrito/impresso.</p>
18 de setembro			
<p>-Reconhecer que o surdo pode realizar conquista igual a um ouvinte.</p>	<p>-Conhecendo surdos adultos que são referência.</p>	<p>-Apresentar imagens e falar sobre surdos adultos que são referência;</p> <p>-Slide sobre o dia do surdo</p> <p>-Ver o vídeo da história Três touros e um leão e a sua versão em <b>escrita de sinais</b>.</p> <p>- Traduzir o texto para português com os alunos .</p>	<p>-Computador;</p> <p>-Texto impresso;</p> <p>-Slide.</p>
25 de setembro			
<p>-Aguçar a percepção visual;</p> <p>-Compreender que existe uma sequência dos fatos;</p> <p>-aprender a narrar uma</p>	<p>-Bruxinha zuzu: cão e gato;</p> <p>-Narrativa de imagens;</p> <p>- Produção de textos.</p>	<p>-Apresentar aleatoriamente as imagens da narrativa das Bruxinha zuzu</p> <p><a href="http://libraseducandosurdos.blogspot.com.br/2010/02/bruxinha-em-cao-e-gato.html">http://libraseducandosurdos.blogspot.com.br/2010/02/bruxinha-em-cao-e-gato.html</a></p>	<p>-História impressa;</p> <p>-Papel e caneta.</p>

<p>história em uma sequência cronológica;</p> <p>-Compreender que a partir da sequência de imagens podemos construir textos.</p>		<p>-Pedir que os alunos organizem a sequência da narrativa e ir conferindo se a sequência que fizeram é adequada com a sequência apresentada originalmente pela história;</p> <p>-Construir o texto juntamente com as crianças sobre o que as imagens narram;</p> <p>-Pedir que encenem a narrativa.</p>	
<b>4 outubro</b>			
<p>-Reconhecer a comemoração do dia das crianças ;</p> <p>-Reconhecer os estados do Brasil e as crianças de diferentes culturas que habitam nele.</p>	<p>-Dia das crianças;</p> <p>-Brasil;</p> <p>-Diferenças culturais</p>	<p>-Apresentar a comemoração do dia das crianças ;</p> <p>-Apresentar os estados do Brasil e as crianças de diferentes culturas que habitam nele através de imagens .</p>	<p>-Computador;</p> <p>-Slide;</p> <p>-Imagens.</p>
<b>9 de outubro</b>			
<p>- Ler e compreender o texto;</p> <p>-Compreender os malefícios da mentira;</p> <p>-Aprender substantivo simples e comum;</p> <p>-Rever letra maiúscula e minúscula.</p>	<p>-Texto Pedro e o lobo;</p> <p><a href="http://www.historias-infantis.com/o-pedro-e-o-lobo/">http://www.historias-infantis.com/o-pedro-e-o-lobo/</a></p> <p>-Substantivo simples e comum;</p> <p>-Letra maiúscula e minúscula.</p>	<p>- Leitura do texto;</p> <p>- Ilustração da cena;</p> <p>- Encontrar os substantivos do texto e a diferenciação das letras em maiúscula e minúscula.</p>	<p>-Computador;</p> <p>- Slide;</p> <p>-Folhas em branco;</p> <p>-Lápis de cor.</p>
<b>16 de outubro</b>			
<p>-Conhecer as características do gênero conto;</p>	<p>-Gênero conto: Texto Pedro e o lobo;</p>	<p>-Rever o conto;</p> <p>- Apresentar características do</p>	<p>- Conto impresso;</p> <p>-Slide.</p>

<p>-Observar que a ordem das palavras podem ser consoante-vogal ou CCV ou CVV;</p> <p>-Aprender o que é adjetivo.</p>	<p><a href="http://www.historias-infantis.com/o-pedro-e-o-lobo/">http://www.historias-infantis.com/o-pedro-e-o-lobo/</a> ;</p> <p>-Características;</p> <p>-Adjetivo (complementa com o da turma da Mônica. Também características pessoais.</p>	<p>gênero;</p> <p>-Apresentar o que é adjetivo.</p>	
23 de outubro			
<p>-Conhecer a turma da Mônica e uma história em quadrinhos;</p> <p>- Reconhecer a importância de aprender Libras e de incentivar as pessoas a aprenderem.</p>	<p>-Quadrinho da turma da Mônica.</p>	<p>-Apresentar os personagens da turma da Mônica com enfoque na turma da inclusão;</p> <p>-Apresentar a história em quadrinhos: Humberto em aprendendo a falar com as mãos.</p> <p><a href="http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=9697">http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=9697</a></p>	<p>-Computador;</p> <p>-Slide.</p>
30 de outubro			
<p>- Ler a narrativa de imagens da turma da Mônica;</p> <p>-Compreender a importância das expressões;</p>	<p>-Onomatopeias</p>	<p>- Ler com os alunos a narrativa de imagens da turma da Mônica</p> <p><a href="https://br.pinterest.com/pin/308848486929802537/">https://br.pinterest.com/pin/308848486929802537/</a></p>	<p>-Texto impresso;</p> <p>-Papéis;</p> <p>-Lápis.</p>

<p>-Compreender a equivalência dos balões presentes no quadrinho</p> <p>-Construir texto de acordo com o que as imagens apresentam;</p> <p>-Conhecer as onomatopeias .</p>		<p>-Conduzir os alunos sobre a importância das expressões;</p> <p>-Apresentar a equivalência dos balões presentes no quadrinho;</p> <p>-Construir com os alunos o texto de acordo com o que as imagens apresentam;</p> <p>-Apresentar as onomatopeias.</p>	
06 de novembro			
<p>- Ler a narrativa de imagens da turma da Mônica;</p> <p>-Inferir sobre o significado de ter três personagens de um lado da gangorra e do outro só a Mônica;</p> <p>-Compreender o significado dos sinais de pontuação;</p> <p>-Compreender a importância dos sinais de pontuação;</p> <p>-Construir texto de acordo com o que as imagens apresentam.</p>	<p>-Pontuação.</p>	<p>- Ler com os alunos a narrativa de imagens da turma da Mônica</p> <p><a href="https://br.pinterest.com/pin/166140673735852026/">https://br.pinterest.com/pin/166140673735852026/</a></p> <p>-Conduzir os alunos sobre a inferirem sobre o significado de ter três personagens de um lado da gangorra e do outro só a Mônica ;</p> <p>- Apresentar a importância dos sinais de pontuação;</p> <p>-Construir com os alunos o texto de acordo com o que as imagens apresentam.</p>	<p>-Texto impresso;</p> <p>-Papéis;</p> <p>-Lápis.</p>