

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS RUMO À RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA INCLUSIVA

Rosilene Felix Mamedes
Charlene de Lima Alexandre da Silva
Adilma Gomes da Silva Machado
Maria Zilda Medeiros da Silva
Edileuza Maria França da Silva
Adelaide Lopes Fiúza Diniz
Joeliton Francisco Sousa de Paulo

VOL 1



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação inclusiva [livro eletrônico] : avanços e desafios rumo à resignificação da práxis inclusiva/ organização Rosilene Felix Mamedes...[et al.]. --
1. ed. -- João Pessoa, PB : Ed. dos Autores, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Adelaide Lopes Fiuza, Kelly Dias Moura, Adilma Machado, Veridiana Xavier Dantas, Maria Zilda Medeiros da Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-91258-6

1. Aprendizagem 2. Educação inclusiva
3. Interdisciplinaridade na educação 4. Prática de ensino
5. Professores - Formação I. Mamedes, Rosilene Felix. II. Fiuza, Adelaide Lopes. III. Moura, Kelly Dias. IV. Machado, Adilma. V. Dantas, Veridiana Xavier. VI. Silva, Maria Zilda Medeiros da. VII. Série.

24-189232

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Professores : Formação
profissional 379.026

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Félix Mamedes
Dr. Hermano Rodrigues de França
Dra. Maria De Fátima Almeida
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Michele Teixeira de Pontes
Kelly Moura Dias

REVISORES (AS)

Dra. Rosilene Félix Mamedes
Ma. Adilma Gomes da Silva
Machado Kelly Moura Dias

PREFÁCIO

Desde 2010 eu venho acompanhando o trabalho docente, seja por meio da formação continuada ofertada pelas secretarias da educação, seja recebendo artigos acadêmicos para publicação, ou ainda, como coordenadora de grupos de trabalhos em congressos de educação. Toda essa experiência me mostra o quão grande é a figura do professor, que muitas vezes em meio as suas dificuldades e limitações acabam por enfrentar desafios que nem sempre eles têm respostas. É bem verdade, que tentar entender o problema educacional no Brasil é algo bem maior do que o “chão da escola”, como os professores gostam de chamar seu ambiente de trabalho, porém, é verdade também, que o papel do professor é decisivo no fazer educação, e, além disso, é primordial que a gente reflita que a educação, não jaz na escola, pelo contrário, ela inicia na família, quando a criança precisa ser direcionada para atos e preceitos que a constituirão como cidadã. É nesse sentido, que a figura da família precisa ser trazida para o espaço educacional, como parceira da escola, como apoiadora dos seus filhos.

Mas, como pensar em parceria onde muitas vezes temos famílias desestruturadas? Famílias compostas por pais não letradas? Como esperar que os pais auxiliem aos seus filhos nas atividades escolares, se muitas vezes eles lidam com o não letramento ou até mesmo com o analfabetismo?

Ser professor é lidar não apenas com as suas limitações, mas dos outros, em prol de não apenas passar o conteúdo das disciplinas, porém é preciso entender o seu papel, qual o seu lugar na vida dos seus alunos, pois muitas vezes ele é o único a está próximo, a ser o aliado no ensino- aprendizagem, não só das disciplinas, mas guiando para o exercício da cidadania, na busca de melhores condições de vida, por meio da educação.

É nesse contexto que nasce a coleção de 2024 da Contatos Empreendimentos Educacionais, como forma de refletir a educação no caráter interdisciplinar, em prol de propiciar o debate amplo pelo ato de educar de forma significativa, com o olhar no outros, entrelaçando não apenas a figura professor e aluno, mas todos os agentes que fazem parte desse amplo universo que faz parte da escola, e, conseqüentemente, do contexto amplo da educação.

Rosilene Felix Mamedes (Doutora em Letras, Mestra em Linguística, Proprietária da Contatos Empreendimentos Educacionais)

SUMÁRIO

RECURSO VISUAL: GÊNERO NOTÍCIA COMO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS DO IPOJUCA- PE 6

Charlene de Lima Alexandre da Silva; Adilma Gomes da Silva Machado; Maria Zilda Medeiros da Silva

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O SURDO: O LIVRO DIDÁTICO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO 16

Adilma Gomes da Silva Machado; Charlene de Lima Alexandre da Silva; Maria Zilda Medeiros da Silva

LETRAMENTO E ATIVIDADES GAMIFICADAS: COMO PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA 32

Adelaide Lopes Fiúza Diniz; Edileuza Maria França da Silva; Rosilene Félix Mamedes

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS DEFINIÇÕES DA SURDEZ À PRÁTICA DOCENTE 39

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

RECURSO VISUAL: GÊNERO NOTÍCIA COMO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS DO IPOJUCA- PE

Charlene de Lima Alexandre da Silva¹

Adilma Gomes da Silva Machado²

Maria Zilda Medeiros da Silva³

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o uso de Recursos Visuais e se esses auxiliam o aluno surdo na escrita de texto escrito, assim nesta pesquisa utilizamos o gênero notícia como ferramenta de trabalho, com uma notícia da Prefeita Célia Sales do Município de Ipojuca-PE. Temos interesse em investigar as contribuições do Recurso Visual como material pedagógico e, se esse recurso contribui para a aprendizagem dos estudantes surdos de maneira a desenvolver suas habilidades de leitura, interpretação e escrita da Língua Portuguesa. Os recursos visuais presentes no gênero notícia, ajudam os alunos surdos a desenvolver e aperfeiçoar a prática de leitura, ampliar seu conhecimento vocabular e conhecimento linguístico. Para tanto foi elaborada uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, com a intenção de analisar as contribuições do gênero notícia no espaço de sala de aula regular, tanto direcionada aos alunos surdos, quanto aos ouvintes, pois o surdo é um ser pensante que usa a forma visual para se comunicar, para tanto faz-se necessário práticas de ensino que auxiliem com o aprendizado desses estudantes. Este trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa através de um estudo bibliográfico, uma vez que pretendemos analisar metodologias a partir das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. A importância dessa pesquisa se dá pela discussão que permeia a educação de surdos no município de Ipojuca-PE com a tentativa de melhorar o ensino e aprendizagem do Português escrito como segunda língua para os estudantes surdos inseridos no processo educacional. Para tanto, nos apoiamos nas contribuições de Alves (2020), Brasil (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), Minayo (2007), Sampieri (2013), Santos (2017), Vigotski

¹ Docente efetiva Secretaria Municipal de Ipojuca-PE. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB - charlene.limaalexandre@gmail.com;

² Docente efetiva Secretaria Municipal de Conde-PB. Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa/PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1912-2852>. E-mail: adilmalibrasp@gmail.com;

³ Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa/PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8320-2606> E-mail: zilda.libras@gmail.com.

(2007), dentre outros autores.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa escrita; gênero notícia; recurso visual; surdo.

1 INTRODUÇÃO

O recurso visual é uma ferramenta importante para auxiliar os estudantes surdos na apropriação escrita da Língua Portuguesa (LP). Já a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ser preservadas em seus aspectos culturais, exprime do surdo uma imersão à percepção visual, um aspecto primordial para dominar a língua de forma eficiente, desde criança ele aprende a Libras e no ensino fundamental têm acesso à língua escrita, aqui no Brasil é a Língua Portuguesa.

A necessidade do docente conhecer seu público, é fator inseparável para preparação dos materiais didáticos e metodológicos que procure alcançar por meio do planejamento prévio e organizar suas aulas, como o próprio título apresenta, o foco é atingir crianças surdas que estão no desenvolvimento da escrita de sua segunda língua, como esses recursos serão melhor aplicados.

O surdo é um ser pensante que usa a forma visual para se comunicar, que se molda através da visão e assim entende o mundo a sua volta, como se é percebido e de conhecimento dos docentes, entender qual o potencial e em que fase ele está, quanto mais se debruçar para educação de surdos, melhor serão as estratégias para a comunicação, a escrita e seu desenvolvimento autônomo e que seja possível e real fazer a diferença.

Toda a metodologia de ensino para os surdos deve ser ancorada em recursos visuais, para que eles, desde a primeira infância, possam potencializar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem desses sujeitos que pensam de forma imagética, importante ressaltar que esses recursos precisam estar ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com habilidades focos no 4º ano do Ensino Fundamental.

Os autores Ramos e Nunes (2013), que postulam e defendem a ilustração, inferem que a imagem representa enredo, estabelece vínculo com o leitor, atrai o olhar de quem ler, cria uma ótica diferente ao texto verbal, assim o imagético representa inúmeras possibilidades de sentidos e aguça o leitor surdo se antecipar aos textos apresentados para seu entendimento previamente.

Conforme Alves (2020, p. 40) “o recurso imagético sempre esteve presente, porque compreendo que o ensino deve partir do conhecimento prévio do aluno”, assim, a autora

defende que o uso das imagens na língua visual dá ao leitor surdo a possibilidade de habilidade antecipada da leitura escrita e assim como defende Vigotski, corrobora com a Zona de Desenvolvimento Proximal.

A Lei de Libras nº 10.436/2002 em seu parágrafo único enfatiza que a modalidade escrita da Língua Portuguesa deve ser utilizada e que a Libras não poderá substituí-la, mesmo sabendo que a estrutura da Libras é bem diferente da LP e isso ainda é bastante discutida nos meios acadêmicos e nas escolas, porém até o presente não se tem dados suficientes que demonstrem que os estudantes surdos do Ipojuca-PE dominem a estrutura da LP.

Diante do exposto, esta pesquisa se dará ao longo dos anos para compreender, ajudar, melhorar e primar por uma educação de excelência, com equidade, igualdade e de forma humanizada para os discentes surdos na rede municipal de ensino do Ipojuca-PE.

O objetivo geral: analisar recursos Visuais que auxiliam o aluno surdo na escrita de um texto verbal, a partir de uma notícia da Prefeita Célia Sales. E como **objetivos específicos:** I- Observar como pode ser produzido um recurso visual para estudante surdo; II- Descrever os recursos visuais utilizados; III- Utilizar a narrativa visual lógico- didática como auxiliar no sentido do texto verbal; IV- Contribuir com docentes no ensino-aprendizagem por meio imagético no gênero notícia.

Sua relevância se dá pela discussão que permeia a educação de surdos no município e ainda é discreta e carece de mais dados que demonstram melhorias no ensino e na aprendizagem do Português escrito como segunda língua para estes estudantes e assim colaborar para melhoria.

O trabalho é um enfoque que será feito observando a relação entre duas realidades do estudante surdo com alunos ouvintes no mesmo ambiente, no que diz respeito à apropriação da LP na modalidade escrita, se houve avanço com o recurso visual.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresenta-se a seguir os autores e aporte teórico que darão sustentação à pesquisa aqui descrita, como forma de propiciar o caráter científico e a qualidade que um trabalho como este requer.

Ao refletir sobre recursos visuais, Vigotski (2007) abarca em seus postulados a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que apresenta a distância entre o nível real, de problemas, o potencial e a colaboração de um adulto como facilitador de parcerias com a criança estabelecem uma relação de companheirismo.

Assim, o adulto se torna uma pessoa responsável por essa interação, entende-se quando o surdo se apoia em outra pessoa para haver uma troca de conhecimento e de desenvolvimento potencial e os recursos visuais trazem reflexões antes de sua utilização, ao pensar na importância do adulto como facilitador neste processo.

Entende-se que o trabalho com Imagens, potencializa o entendimento do surdo, favorece a aprendizagem do conteúdo e encontra êxito nos recursos visuais, assim, trabalha-se com o potencial para que ele possa adquirir novos conhecimentos, o recurso didático visual como apoio traz essa melhoria imbrica engajamento da pessoa surda dentro da sala de aula e é intrínseco ao seu conhecimento desde a sua inserção em sua língua natural.

Conforme Vigotski (1987, p. 213), sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal apresenta também e a criança na escola:

Todas as principais novas funções que participam ativamente no ensino escolar estão associadas com as novas formações importantes dessa idade, ou seja, com a tomada de consciência e voluntariedade. Estas são as características distintivas de todas as funções psíquicas superiores que se desenvolvem durante esse período (Vigotski, 1987, p. 213).

Outros autores defendem o uso da imagem como recurso visual no ensino-aprendizagem do aluno surdo que também embasam este trabalho como Alves (2020) estudiosa da área e que traz grandes reflexões sobre a educação dos surdos. Alves (2020, p. 40), sobre a imagem ou sobre recursos de imagem infere:

Ao longo de minha experiência de ensino de língua para o surdo, o recurso imagético sempre esteve presente porque compreendo que o ensino deve partir do conhecimento prévio do aluno. Entendo que trabalhar com a imagem como recurso didático de apoio é o ponto de partida para o trabalho com a potencialidade do surdo, (Alves, 2020, p. 40).

Diante de suas considerações é possível perceber sobre a vasta experiência da autora que comunga da mesma ideia do uso do imagético para dar autonomia ao discente surdo, como também exprime que o conhecimento prévio auxilia de forma positiva para o sucesso da atividade.

Ramos e Nunes (2013) apontam que as ilustrações trazem um alto teor artístico, uma perfeita estética, um ponto de vista particular do leitor que observa, as pessoas podem perceber diferentes formas de observação, de sentido, de estética e estruturas, texturas e construções subjetiva e valorizam de acordo com seu entendimento e leitura de mundo, o social, educacional, cultural e econômico influenciam nessa construção de sentidos.

Outro ponto de vista sobre o recurso visual vem apresentado através de Santos e Alves

(2017) que defendem o ensino da leitura de textos verbais, por isso chamam de Narrativa Visual Dialógico-Didático (NVLD), apresentam diversas formas de compor um texto imagético com sentidos e significados.

3 METODOLOGIA

Para a metodologia desta pesquisa o *lócus* foi realizado em uma turma do 4º ano do ensino fundamental I, situadas na cidade do Ipojuca-PE, tendo como sujeitos da pesquisa aluno (s) surdo (s) dessa instituição. A Unidade Escolar escolhida para compor esta pesquisa será onde o professor (a) é lotado (a) e que há um discente surdo.

Para aprofundamento metodológico se faz necessário estudos bibliográficos. A referida pesquisa bibliográfica tem aporte em Gil (2008 p.50) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

E assim, através de leituras como: livros, revistas, sites confiáveis, como também, estudos sobre as leis vigentes, ademais, estudos debruçados sobre teóricos e plataformas científicas para seu embasamento consoante: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google Scholar*.

Esta **pesquisa é de caráter qualitativo** – essa característica proporciona uma análise mais detalhada do que pretendemos investigar. O corpus coletado será constituído pelo texto (os) de aluno surdo, que está inserido em sala de aula regular e está se desenvolvendo na escrita da Língua Portuguesa na modalidade escrita, onde as aulas são sinalizadas em Libras também.

Como **tipo de pesquisa será: qualitativa e quantitativa**. Segundo Minayo a pesquisa qualitativa (2008, p. 57), “é adequada aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas”. E conforme Hernández (2013, p. 376), “a pesquisa é qualitativa quando compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir das perspectivas dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”.

Quanto ao tipo quantitativa, conseguinte Minayo, diz que “busca explicações dos fatos e centra-se em números e tabelas”, a qualitativa e quantitativa se completam e para Hernández, a qualitativa: “dentro do modelo de pesquisa qualitativa, a etapa de coleta de dados é de vital importância para o estudo, dela dependem tanto a validade interna como a externa”.

Como instrumento de pesquisas para a coleta de dados usar-se-á: entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário, observação direta, participante, gravação com autorização e de acordo com os postulados pela lei vigente no município do uso da imagem,

além das percepções observadas como fontes primárias e como fontes secundárias, serão utilizadas também a revisão da literatura, leitura das fontes documentais.

4 RESULTADO DA PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Neste espaço utilizar-se-á imagens e desdobramentos de um passo a passo para construção de exemplos como representação imagética, verbos de ação, setas, cores e trechos da narrativa feitos pela Prefeita Célia Sales em pronunciamento em uma rede social sobre o Projeto Endereço Cidadão, aos munícipes do Ipojuca-PE.

Abaixo segue a primeira parte do trecho na íntegra sobre a notícia do Projeto:

O Endereço Cidadão foi um projeto que criamos junto com os vereadores do Ipojuca para atender uma necessidade de muitos ipojuicanos: ter seu endereço completo, com CEP, para ter o direito e a comodidade de receber suas correspondências e encomendas em casa, com conforto e tranquilidade⁴⁴

A partir deste espaço serão propostas ideias para trabalhar com o gênero textual notícia e aguçar possibilidades de uma educação inclusiva para o estudante surdo em sala de aula regular, segue abaixo:

Como ponto de partida, primeiro apresentar a foto da prefeita e explicar o que vai acontecer após a imagem, é importante que o professor compreenda que o surdo precisa previamente saber as informações necessárias para depois começar a explicação:

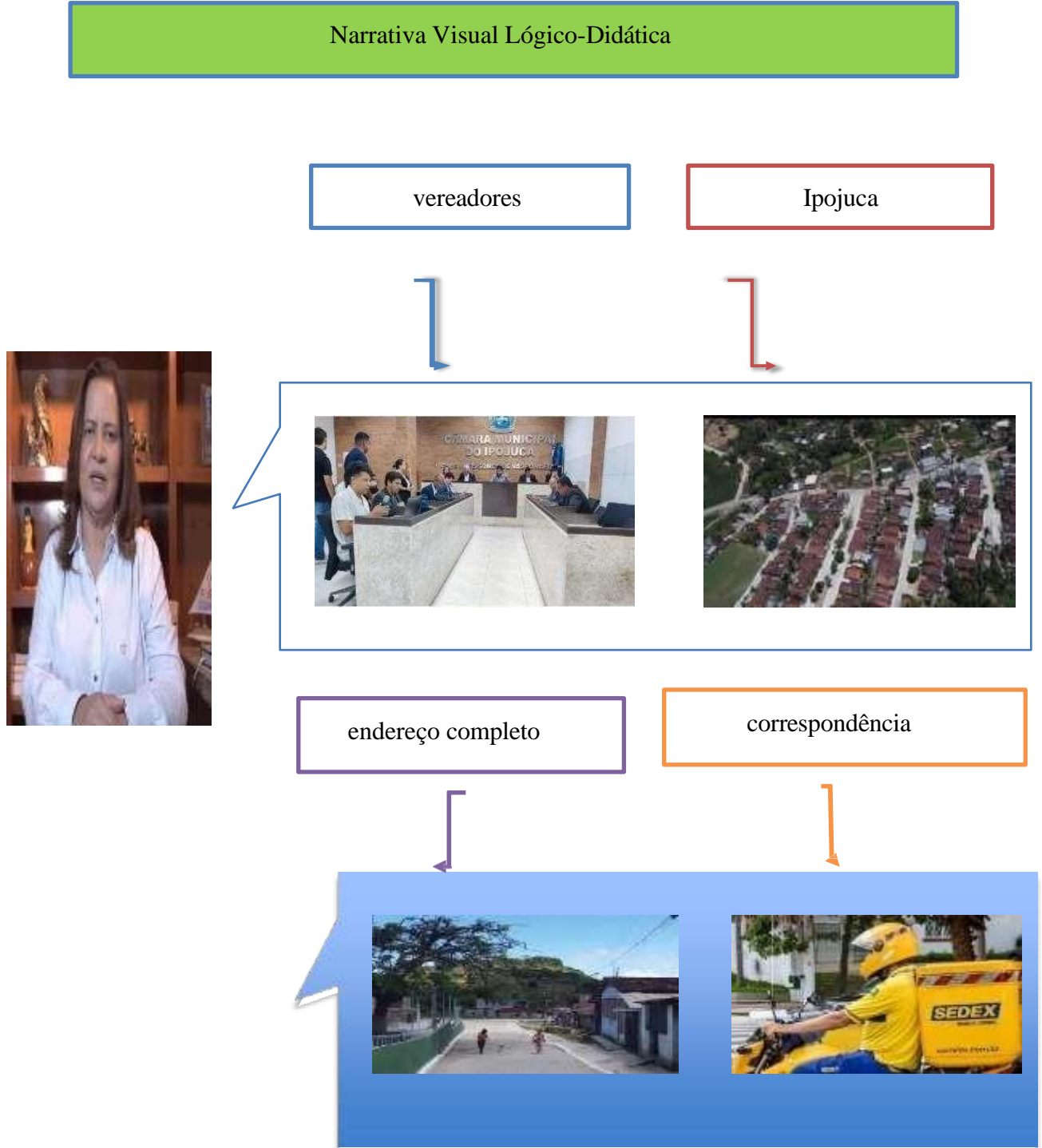


Fonte: Instagram Pessoal de Célia Sales, notícia sobre o Projeto Endereço Cidadão

⁴ Trecho do pronunciamento em 14 de maio de 2023. Acesso: <https://www.ipojuca.pe.gov.br/2023/08/24/ipojuca-lanca-projeto-endereco-cidadao-que-atribuira-ceps-as-ruas-do-municipio/>

Projeto endereço Cidadão

FIGURA 1 - DEMONSTRAÇÃO DE TRECHO DE UMA NARRATIVA VISUAL LÓGICO-DIDÁTICA

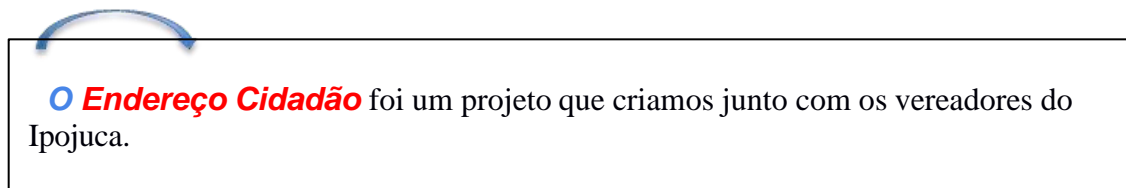


Figuras no balão: Câmara dos Vereadores, Ipojuca do alto, Ruas do Ipojuca, Correios.

A narrativa visual trabalha a imagem, o texto verbal e o recurso visual, a imagem à esquerda mostra a prefeita, marcando a pessoa que se expressou e ao lado dela o balão que demonstra a fala dela, na frase que foi recortada, para marcar o endereço do cidadão marcando o mapa do município do Ipojuca, a representação dos vereadores com a imagem da câmara de vereadores, a imagem da parte alta do município para marcar o endereço e a rua para marcar o CEP.

As setas devem seguir a imagem e elas devem ser iguais para que o aluno (leitor) surdo entenda e receba as mesmas informações, importante também mostrar a fonte de onde foi retirado o texto. O balão deve ter a mesma cor da seta para demonstrar o mesmo eixo de sentido. Ao apresentar essas imagens, antes precisa ser mostrado o vídeo que reporta à mensagem, para só depois organizar a parte escrita do texto e o recurso imagético, depois das explicações começa-se o processo de escrita do texto.

Abaixo segue uma ideia de demonstração de representação imagética no que tange a escrita do artigo, substantivo e verbo e sua concordância:



As setas são utilizadas para marcar a relação entre o artigo e o substantivo, as cores diferentes marcam funções morfológicas das palavras, para o 4º ano, dependendo do nível do estudante, pode ser usado apenas um substantivo e aos poucos avançar para o substantivo composto.

As imagens foram organizadas de forma que pudesse atrair a atenção do leitor e aproximar o sentido entre a imagem e a mensagem verbal. Para organizar uma aula como está é preciso tempo para fazer o plano de aula, organizar de acordo com a BNCC e o planejamento, levando em consideração aspectos como a turma para quem esta produção será apresentada. Ilustra-se aqui apenas algumas possibilidades como ponto de partida para aguçar a reflexão e o conhecimento do professor, a reflexão, não sendo esta uma atividade estanque.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno surdo é um estudante incluso no ensino regular do município do Ipojuca-PE, como em outros lugares, ainda permeia de muitas discussões, sobretudo de como se dá essa educação no mesmo momento, aprender a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Os recursos visuais são ferramentas interessantes para se fazer atividades em sala de aula que contemplem a todos, ela é uma das mais inúmeras opções que existem para o trabalho da LP na escola, o gênero notícia apresenta texto é importante pensar no surdo incluso nesse processo.

Os princípios essenciais para orientar o trabalho docente sobre a temática como estratégias de letramento do estudante surdo precisa ser respeitada levando em consideração questões identitárias, competência linguística, cultura e as mais variadas possibilidades de leitura e escrita tendo como base seu cotidiano e impressões que ele apresenta no mundo.

A imagem sempre foi um instrumento bastante debatido quando se trata do letramento e do ensino-aprendizagem da pessoa surda, é importante salientar que eles são seres visuais e é extremamente importante que se pense nas questões que perpassam a forma como os estudiosos que não são da área de Libras percebem essa singularidade desse sujeito.

Aspira-se que pesquisas como essas possam aguçar o conhecimento de vários profissionais, que esta discussão seja levada para formação dos professores, afinal as crianças surdas perpassam todas as esferas de modalidades de ensino, assim compreende-se que as pesquisas se difundem, sejam mais acessíveis e de fato sejam colocadas em prática.

Que os recursos visuais sejam levados não só para um ou outra escola do Ipojuca-PE, mas que seja parte de discussões incessantes em vários espaços de escolares e de pesquisas, com um único intuito levar ao cidadão surdo autonomia à vida, tornando-os cidadãos de direito e deveres em uma sociedade civil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa**. João Pessoa: Ideia, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora HURITEC, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia da Pesquisa**/ Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernandèz Collado, María Del Pilar Baptista Lucio; Tradução: Daisy Vaz de Moraes, 2013.

SANTOS, Andreina Silva dos. ALVES, Edneia de Oliveira. **Tradução intersemiótica e ensino de português como L2 para surdos semeiosis**. *Semiótica e Transdisciplinaridade em Revista*, 2017, p. 1-17. Acesso em 15/05/2023.

VIGOTSKI, Levi S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 7 ed. Tradutores: José Cipla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afetch.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O SURDO: O LIVRO DIDÁTICO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Adilma Gomes da Silva Machado⁵

Charlene de Lima Alexandre da Silva⁶

Maria Zilda Medeiros da Silva⁷

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar, refletir e discutir acerca da aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e as contribuições do livro didático para o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula regular do ensino básico. Temos interesse em investigar as contribuições desse material pedagógico e, se esse auxilia os estudantes de maneira a desenvolver suas habilidades de leitura, interpretação e escrita de forma a aplicar essas habilidades em seu dia a dia. Os recursos visuais presentes nos livros didáticos, ajudam os estudantes surdos a aprimorar a prática de leitura, ampliar seu conhecimento vocabular, análise linguística, compreensão e produção textual, assim, temos neste gênero: o visual junto com texto, o que auxiliará em seu desenvolvimento na leitura e escrita. Orientações presentes nas competências da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto foi elaborada uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, com o intuito de analisar se conteúdos do livro didático de Língua Portuguesa no espaço de sala de aula regular, tanto direcionada aos alunos surdos, quanto aos ouvintes auxilia no desenvolvimento intelectual desses sujeitos. Este trabalho, trata-se de uma pesquisa qualitativa através de um estudo bibliográfico, uma vez que pretendemos analisar metodologias, a partir das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Pois, sabemos que os alunos surdos inseridos no processo educacional, em escolas inclusivas e, sobretudo, em salas regulares, juntamente com os alunos ouvintes, não garante a efetivação do aprendizado, o qual consideramos o aprendizado de suma importância para o desenvolvimento intelectual desses sujeitos. Para tanto, nos aportamos nas contribuições de Alves (2020), Silva (2023), Geraldi (2016), Machado (2023), Skliar (2013),

⁵ Docente efetiva Secretaria Municipal de Conde-PB. Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa/PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1912-2852>. E-mail: adilmalibrasp@email.com.

⁶ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB - charlene.limaalexandre@gamil.com;

⁷ Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa/PB, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8320-2606> E-mail: zilda.libras@gamil.com.

dentre outros autores. Consideramos este trabalho de pesquisa relevante para o desenvolvimento de práticas de ensino que possam contribuir com o processo educacional dos surdos.

Palavras-chave: aquisição da língua portuguesa como L2; livro didático; estratégias de ensino; surdo.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma são desenvolvidas e aplicadas práticas de ensino em sala de aula regular, que possam contribuir com a aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, em que os docentes utilizam os livros didáticos como instrumentos de ensino em sala de aula que também tem presentes estudantes surdos.

O fato desse estudo acerca da aquisição de Língua Portuguesa como L2 para surdos, surgiu a partir do interesse que temos em contribuir com o ensino e aprendizado dos estudantes surdos.

Assim, esta pesquisa se enquadra em um trabalho de revisão bibliográfica, propondo uma análise qualitativa de algumas publicações sobre o tema proposto. Realizamos uma análise de um livro didático de Língua Portuguesa do Guia do PNLD e do Manual do Professor (2018) “Coleção Português: conexão e uso - 7º ano do ensino Fundamental, anos finais”, buscando analisar e contribuir com o trabalho dos docentes de sala de aula regular.

2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA O SURDO

A aquisição da língua portuguesa para o surdo é um processo que vem sendo desenvolvido com muita luta e persistência, entre a pessoa surda, familiares e escolar. Sabe-se que a educação dos surdos está se abrangendo cada vez mais, sendo que as formas metodológicas não estão adequadas, como também os professores de língua portuguesa não estão preparados para desenvolverem estratégias de ensino para os alunos surdos inserido no meio educacional inclusivo. Diante disso, o fracasso da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo continua se desenvolvendo a cada dia, as escolas são os alvos destes acontecimentos, no lugar de incluir o aluno surdo para o desenvolvimento da aquisição da L2, está excluído.

Observa-se que é bem desafiadora a aprendizagem do aluno surdo no ambiente dos ouvintes, a sua comunicação fica limitada entre o surdo e intérprete de Libras, a escola inclusiva

tem o aluno em sala de aula, sendo que, falta uma equipe multidisciplinar para o desenvolvimento dos discentes surdos. Assim diz Silva, que:

A aprendizagem da língua portuguesa para os alunos surdos é bem desafiadora, é uma segunda língua que vai ser desenvolvida na maioria dos casos junto com a Libras que é sua L1. Observa-se que os alunos surdos chegam à escola sem dominar sua língua materna, na qual, se a escola não apresentar uma equipe adequada para trabalhar junto ao aluno surdo, vão continuar perdidos no mundo dos ouvintes. (Silva, 2022, p.22).

O mundo dos ouvintes como diz a autora, é a comunicação do português oralizado sem a comunicação da Libras, e para o surdo a língua portuguesa é uma segunda língua que é desenvolvida com todos na educação, é uma língua reconhecida e obrigatória no ambiente educacional, na qual, para os ouvintes é a língua natural, e para os surdos uma segunda língua que é utilizada em sua comunicação de forma escrita, em que precisa de apoio suplementar para o desenvolvimento educacional, uma equipe multidisciplinar.

A LIBRAS como primeira língua-L1 para o surdo precisa ser apreendida o mais cedo, pois é a sua língua natural, e a L2 que é o português como sua segunda língua. Quadros (2019), contribui dizendo que:

As escolas normalmente estão organizadas a partir da língua portuguesa. No caso da educação bilíngue para surdos, a escola precisa ser reorganizada a partir da Libras também. Se a escola é inclusiva, o desafio de implementar uma educação bilíngue a partir de duas línguas é ainda muito desafiador (Quadros, 2019, p. 159).

O desafio para o aluno surdo desenvolver o ensino da sua L2, segundo as pesquisas de Quadros 2019, é a falta de profissionais nas escolas para desenvolverem uma educação bilíngue, o aluno surdo poder ter sua aquisição da língua portuguesa no tempo certo, com apoio de uma equipe de profissionais qualificados para o desenvolvimento educacional.

Assim, buscamos em Honora (2014, p. 97) em que afirma que “a aquisição da Língua Portuguesa na sua forma escrita só ocorre após a aquisição da Língua Brasileira de Sinais de forma efetiva”. A aquisição da língua portuguesa só é desenvolvida a partir do conhecimento da Libras o qual o aluno tenha.

Consta-se que, os professores ao se depararem com a falta de comunicação e de produção dos significados da língua oral, deixam visível a falta de qualificação profissional para o trabalho da língua portuguesa para o aluno surdo. Sabe-se que a educação para os alunos surdos está em processo, com apoio intérprete na sala regular, como também apoio especializado na sala do Atendimento Educacional Especializado- AEE, atendimento esse que vai buscar desenvolver o ensino da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo, em que, buscam novos apoios estratégicos para desenvolverem na vida educacional desse aluno. Assim

contribuíram, Alves, Ferreira e Damázio (2010 p. 20), em que apresentaram em suas discussões na coleção de fascículos voltados aos alunos com surdez.

O AEE para o ensino de língua portuguesa escrita deve ser diário, pois a aquisição de uma língua demanda um exercício constante. O professor deve estimular os alunos, provocando-os a enfrentar esse desafio de aprender o Português escrito. O ensino da língua portuguesa por escrito é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez em sala de aula comum e na vida social. Alves, Ferreira e Damázio (2010 p. 20).

O ensino no AEE, precisa ser desenvolvido em parceria junto ao professor de português, precisam ser aplicados com o mesmo objetivo da sala de aula do ensino ao qual o aluno estuda, ambos os profissionais vão apresentar a necessidade para o desenvolvimento na busca da aquisição da língua portuguesa como L2.

Assim buscamos o livro que tem como objetivo apresentar o curso que foi desenvolvido para o AEE, específico para pessoa surda, na qual deixa claro que:

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. (Damázio, p. 26, 2007).

Observa-se que o apoio junto a equipe escolar, professores de salas precisam trabalhar em parceria para poderem desenvolver um ensino para a realidade dos alunos surdos. Alves (2020, p. 113) contribuiu com suas pesquisas que, “a produção textual em escrita da língua portuguesa é a que o surdo chega em sala de aula com mais limitações”. No entanto sabemos que é uma luta bem frustrante, na qual a sua 1ª língua que é a LIBRAS, os profissionais são bem escassos e, que temos em poucas escolas professores que ensinam a L1 como a L2 para surdo. Os alunos surdos não chegam na escola apenas com problemas para a aquisição da L2, chegam com falta de conhecimento da sua L1.

Portanto a aquisição de uma segunda língua só é desenvolvida a partir da primeira língua, no caso dos surdos a Libras, assim, o conhecimento da L2 só é desenvolvida a partir do visual, a utilização de materiais didáticos que apresentem a leitura visual para o aluno surdo ajudará a desenvolver um conhecimento com mais agilidade para o aprendizado da L2. Assim, Correia e Neves (2019, p.8) argumentam que “a imagem é recurso essencial para que possam se apropriar das informações presentes no seu contexto cultural, social, político, linguístico e ideológico”. Quer dizer que a partir de um recurso visual o aluno terá seu desenvolvimento para o aprendizado da L2 com melhores resultados.

No qual, o professor precisa observar se os materiais didáticos estão adequados para o desenvolvimento da aquisição da L2 para o aluno surdo. Vamos destacar a (BNCC) que diz que o professor precisa “[...]selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (Brasil, 2017, p. 12). A (BNCC) não deixa claro que é para o aluno surdo, mas deixa esclarecido que o professor precisa observar os materiais necessários para desenvolver o aprendizado para os alunos, de forma geral/inclusiva, tanto para surdos, como para ouvintes.

3 O APOIO DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA L2

O livro didático é um material didático que apresenta um espaço, para podermos desenvolver questões da metodologia de ensino, como também na teoria para o desenvolvimento do ambiente da sala de aula regular ocupados por alunos ouvintes e surdos.

Desta maneira, percebemos a necessidade de realizar um estudo acerca do livro didático, os quais possam proporcionar um conhecimento sobre as propostas de ensino presentes em um material que faz parte do dia a dia das práticas pedagógicas dos docentes da disciplina de Língua Portuguesa, em que esses, usa-o para ministrar aulas para seus alunos ouvintes e surdos.

Neste sentido, um dos principais objetivos dos estudantes surdos ao aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, principalmente, é adquirir competências necessárias para participar das manifestações referentes à comunicação nos vários grupos sociais do seu dia a dia. Assim, um dos grandes desafios dos docentes de Língua Portuguesa quando têm alunos surdos, é como ou quais estratégias de ensino utilizar para contribuir com o ensino e aprendizado desses estudantes surdos.

Diante disso, acredito que o livro didático pode vir a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa para os estudantes surdos, como também, pode auxiliar em seu processo de suas habilidades e competências no que abrange os aspectos de leitura, interpretação e escrita, como também, no desenvolvimento intelectual desses estudantes. Alves (2020, p.73) argumenta que “no ato da leitura, o surdo busca palavras conhecidas, decodificando-as de maneira solta.” Quer dizer que, só podemos ter o desenvolvimento da leitura em sala de aula com apoio do Livro didático, por mais que seja um processo lento no desenvolvimento de leitura e escrita.

Ampliando de forma positiva o aprendizado dos alunos surdos, em que os docentes podem utilizar o livro didático na sala de aula regular a partir de suas atividades que abordem os recursos visuais e, com isso, minimizando as barreiras existentes entre os surdos e ouvintes. Quando Machado (2023) fala:

...percebe-se que a **língua é um instrumento que possibilita o meio de comunicação entre os surdos e ouvintes**, considerando que a língua, além de proporcionar a comunicação entre os sujeitos, é um dos caminhos que leva as pessoas a adquirirem conhecimentos, compartilharem experiência e conhecer outra cultura linguística. Assim, para os surdos temos a Língua Brasileira de Sinais - Libras L1 e a Língua Portuguesa L2, essa devendo ser ensinada também em salas regulares, (Machado, 2023, p. 47, grifos nossos).

Segundo a autora, "...a língua é um instrumento que possibilita o meio de comunicação entre os surdos e ouvintes". É importante destacarmos que é através da aquisição da segunda língua para estudantes surdos que esses podem conquistar sua autonomia, de forma a poder participar de atividades diárias de maneira humanizada.

As práticas de ensino que utilizam o livro didático com suas atividades em que tem recursos visuais, minimizam barreiras entre os estudantes surdos e ouvintes. Proporcionando a esses sujeitos, desenvolver conhecimento vocabular, importante, para contribuir com seus argumentos nos vários contextos sociais.

Assim iremos apresentarmos um material didático de Língua Portuguesa do Guia do PNLD e do Manual do Professor (2018) “Coleção Português: conexão e uso - 7º ano do ensino Fundamental, anos finais”, como uma das abordagens apresentadas aqui neste trabalho de pesquisa, procuramos mostrar e descrever atividades presentes nos livros didáticos em que podem contribuir com o aprendizado dos estudantes surdos. Vejamos abaixo imagens do livro didático Português: conexão e uso:

IMAGEM 1 - UNIDADE 6



Fonte: Português: conexão e uso, (2018, p. 204)

Nesta unidade 6, o professor é orientado a trabalhar a habilidade EF69LP44 da BNCC (2017), vejamos:

A habilidade EF69LP44 consiste em: Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção, (Brasil, 2017, p. 157).

A BNCC (2017), em suas Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, continua:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. **Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –**, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação, (Brasil, 2017, p. 65, grifos nossos).

No decorrer desta unidade 6, tem várias atividades as quais conduzem os estudantes a leitura, interpretação de textos, apresentação da interpretação, atividades com a prática da oralidade, atividades voltadas para a estrutura gramatical e atividade de escrita. Podemos observar que o livro tem abordagens de recursos visuais, em que os estudantes surdos têm a oportunidade de participar da aula de forma inclusiva, contando com o auxílio do docente, como também do profissional intérprete de Libras.

IMAGEM 2 - UNIDADE 6

de palavras, pois elas dependem passo a passo. É importante que as anotações sejam feitas de forma coerente para que, em seguida, seja elaborado o resumo. Escrever um resumo é fundamental, pois leva os alunos a atuar reflexivamente sobre o que leram e a aprender a usar as próprias palavras em trabalhos escritos, evitando a cópia. A possibilidade de verbos em suas diversas formas de flexão ajuda de bastante importância na lateral esquerda) com os alunos investidores ativos.

Possibilidades de informações para o esquema:
Assunto: Chapada dos Guimarães.
Fonte: Revista Vivagem e Turismo.
Anotações:

- 1. Localização:** Parque Nacional da Chapada dos Guimarães, no Cerrado brasileiro.
- 2. Relevo:** Formações rochosas (arenito), planície e rios.
- 3. Atrações:** Mirante da Cachoeira Veu de Noiva, o Circuito das Cachoeiras (que inclui a gruta Casa de Pedra), o Vale do Rio Claro, o Morro do São Jerônimo e a Cidade de Pedras.
- 4. Acesso:** Pelo km 50 da MT-251 (Rod. Emanuel Pinheiro, que liga Cotabá a Chapada dos Guimarães), a 13 km do centro.
- 5. Melhor época para visitar:** Depende do objetivo do turista (pode ser no verão ou no inverno).
- 6. Informações e dicas:** Instituto Chico Mendes, 3301-1133, 9h/12h e 14h/18h, comércio.gov.br/parnaguimaraes. O parque abre das 9h/15h30 e não cobra ingresso. Nas trilhas, recomenda-se usar meias e calçados adequados para caminhadas, chapéu e protetor solar.


220 **Substitua:**

Resumo: A Chapada dos Guimarães fica no Cerrado brasileiro, no parque de mesmo nome, e tem muitas atrações, como cachoeiras e pontos em trilhas. Chega-se lá pela rodovia MT-251, saindo de Cotabá. A vista pode ser feita em qualquer época, mas o parque tem

Agora é com você!

1. Desenhe um esquema como o da página anterior no caderno.
2. Leia o texto a seguir e, com base nas orientações, tome notas sobre os principais pontos do texto.
3. Exponha dúvidas que poderão ser respondidas com outras pesquisas e elabore um breve resumo como no exemplo dado.

Parque Nacional da Chapada dos Guimarães



Chapada dos Guimarães (MT). Foto de 2017.

Uma das principais atrações do Cerrado brasileiro, o parque tem enormes formações rochosas de arenito, mirantes com vista que alcança a planície pantaneira e muitas cachoeiras, graças à hidrografia rica e às mudanças bruscas de altitude. Há cinco formas para explorar o parque: conhecer o mirante da Cachoeira Veu de Noiva, o Circuito das Cachoeiras (que inclui a gruta Casa de Pedra), o Vale do Rio Claro, o Morro do São Jerônimo e a Cidade de Pedras. A visitação das atrações está sujeita aos horários e regras da administração do parque. Informe-se nas agências (veja abaixo).

Acesso:
 Pelo km 50 da MT-251 (Rod. Emanuel Pinheiro, que liga Cotabá a Chapada dos Guimarães), a 13 km do centro.

Melhor época:
 As temperaturas elevadas no verão tornam os banhos de cachoeiras mais refrescantes; a ausência de chuvas no inverno facilita as caminhadas (mas o ar seco devido às queimadas, comum nesse período, pode incomodar).

Informações: Instituto Chico Mendes, 3301-1133, 9h/12h e 14h/18h, comércio.gov.br/parnaguimaraes. O parque abre das 9h/15h30 e não cobra ingresso. Nas trilhas, é recomendável usar meias e calçados adequados para caminhadas, chapéu e protetor solar.

PARQUE Nacional da Chapada dos Guimarães, Vivagem e Turismo. Disponível em: <http://www.pnaguimaraes.com.br/ver-tudo-sobre/> Acesso em: 20 jul. 2018.

Fonte: Português: conexão e uso, (2018, p. 220)

O livro didático é um instrumento de ensino que pode contribuir com o ensino e aprendizado dos estudantes surdos, podemos observar a imagem acima em que tem um texto com uma escrita simples, de fácil compreensão, trazendo uma imagem para que seus estudantes possam compreender melhor, auxiliando os estudantes surdos e ouvintes com informações onde os estudantes podem se apropriar desses conhecimentos para fazer suas escolhas de argumentos nas atividades que o livro propõe. Quando folheamos o livro didático, percebemos que são utilizados vários recursos visuais com o objetivo de facilitar o aprendizado dos estudantes, como também contribuir com as práticas de ensino dos docentes de Língua Portuguesa. Vejam essa próxima imagem:

IMAGEM 3 - UNIDADE 6

Atividade 6, item b

Depois de os alunos responderem à pergunta, comente que o verbo **ser** indica qualidade ou estado permanente; o verbo **estar**, qualidade circunstancial transitória ou temporária.

6. Leia a tirinha.

6. a) O que produz o humor da tira?
 b) Em sua opinião, qual é a diferença entre **ser horrível** e **estar horrível**?
 c) Os verbos **ser** e **estar** indicam ação? Explique.

Verbos como **ser** e **estar** relacionam o sujeito a um termo do predicado. Observe.

```

  graph TD
    A[Você está horrível.] --- B[sujeito]
    A --- C[verbo]
    A --- D[termo que se aplica ao sujeito]
    B --- E[Eu sou horrível.]
    C --- E
    D --- E
  
```

Note que, nessas orações, os verbos expressam um estado ou uma característica. Quando um predicado é formado por verbos que não indicam ação, mas apenas ligam o sujeito ao termo que exprime característica, qualidade ou estado é chamado de **predicado nominal**.

7. Leia a tira a seguir e analise as falas nos balões.

7. a) Alfred parece ser uma pessoa que não se interessa pelos problemas de sua casa. Observe o último quadrinho. O que o gesto de amassar o jornal exprime?
 b) A leitura atenta dos dois primeiros quadrinhos já ofereceu ao leitor uma avaliação sobre o personagem Alfred. No último, a atitude do personagem confirma ou desmente a imagem que o leitor criou a respeito dele? Explique.
 c) Nos dois primeiros balões, o sujeito da locução verbal **estão comendo** é **os cupins**. No terceiro balão, quando o personagem diz "já sei! O animal!", a quem ele está se referindo?
 d) Os verbos que aparecem nas falas dos personagens indicam uma ação atribuída ao sujeito ou expressam um estado do sujeito? Indique ação atribuída ao sujeito.

Fonte: Português: conexão e uso, (2018, p. 222)

Essa é umas das atividades proposta do livro didático: Português: Conexão e uso, e nele podemos observar que tem presente duas tirinhas, esse gênero textual contribui com o aprendizado dos estudantes surdos, pelo fato de ter imagem e texto curto. Segundo Machado (2023):

Contudo os gêneros são produtos de atividades interativas do cotidiano, inclusive, eles estão presentes nos eventos do ambiente escolar, contribuindo com as singularidades das práticas linguísticas voltadas para o ensino de leitura e escrita. O gênero textual tirinha é uma ferramenta que traz em seus textos histórias curtas, com conteúdo temático, esses conteúdos têm ramificações, em sua maioria, para uma abordagem com a conscientização social, educativa, política, esporte, entre outras, elas são carregadas de humor e ironia, (MACHADO, 2023, p. 59 e 60).

Assim, podemos perceber a relevância de se trabalhar com recursos visuais em sala de aula regular, pois essas atividades colocam os surdos expostos a práticas visuais, importante para que esses estudantes possam desenvolver suas habilidades e competências leitoras. Mas, para isso, é importante lembrar que os docentes de Língua Portuguesa de sala de aula regular, precisam ter conhecimentos básicos acerca das singularidades dos estudantes surdos, pois é a

partir dessas informações que esses profissionais poderão planejar suas aulas destacando e/ou priorizando os recursos visuais como ferramenta para auxiliar os estudantes em seu aprendizado, principalmente, o estudante surdo.

4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O ENSINO DA L2 PARA O ALUNO SURDO

Estratégia de ensino vem da busca de querer algo, desenvolver uma ação na qual esteja na perspectiva de ser executada, o docente em sala de aula precisa de estratégia para poder desenvolver o ensino de forma inclusiva para os alunos surdos e ouvintes que estejam em sala de aula, assim possibilitem o ensino de qualidade para o aluno surdo.

Para Petrucci e Batiston (2006) argumentam que:

...a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada. (Petrucci e Batiston, 2006, p. 263).

A estratégia desenvolvida na educação inclusiva para pessoa surda precisa ser reorganizada a cada faixa etária de ensino, como afirmou Mazzioni (2013, p. 98) “a definição do uso de determinada estratégia de ensino-aprendizagem considera os objetivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos”.

Portanto, para desenvolvermos o ensino para a pessoa surda precisamos não só do apoio de recursos didáticos visuais, como também de todos que fazem parte da comunidade escolar, a pessoa surda precisa de um ambiente que seja aberto para o desenvolvimento da sua comunicação que é a Libras, e assim, buscar o português como L2, para o mundo educacional, a Lei 10436/02, deixou claro que a Libras não poder substituir a língua portuguesa, a pessoa surda precisa aprender o português para poder desenvolver as propostas apresentadas pelos professores. Segundo Carvalho, (2016 p. 115) “... a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno) ...”. A inclusão necessita de estratégias para o desenvolvimento do ensino.

Diante dessa necessidade de estratégias didáticas para o conhecimento da L2 para a pessoa surda, nessa seção iremos apresentar algumas estratégias para que os professores possam desenvolver ações metodológicas para os alunos surdos. Diante disso a escola precisa se aperfeiçoar e desenvolver junto de todos que fazem parte da comunidade escolar ao qual o aluno surdo convive.

Abaixo vamos apresentar algumas estratégias e suas possíveis referências, aos quais apresentam e pode ser desenvolvido em um ambiente inclusiva para alunos surdos, segundo os autores são dicas de como podemos desenvolver o ensino, na qual, não é nada definitivo que não possa ser modificado, os autores deixam livres a forma como o professor poderá desenvolver. O importante é o desenvolvimento do ensino dar certo.

Dicas de estratégias que possam ser desenvolvidas nas escolas junto a pessoa surda:

O intérprete de Libras Recurso humano que vai auxiliar nas estratégias.	A partir da aprovação da Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, não é só uma ajuda e sim uma profissão, todos os alunos precisam do apoio do intérprete de Libras, a parte deste recurso humano, o professor junto a escola poderá desenvolver atividade em toda parte da escola, com o do intérprete de Libras para fazer a tradução.
Recurso visual para o ensino ao surdo.	Alves (2020, p. 39), “toda a metodologia de ensino ao surdo deve ser apoiada em recursos visuais até mesmo o ensino de língua oral na modalidade escrita.”
Aula expositiva e dialogada.	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida... (Anastasiou; Alves, 2004, p. 79).
Ensino em pequenos grupos.	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender. (Petrucci; Batiston, 2006, p. 278-279).
Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise. (Anastasiou; Alves, 2004, p. 98).

Dramatização	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos... (Anastasiou; Alves, 2004, p. 89).
Seminário	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta e debata temas ou problemas que são colocados em discussão. (Anastasiou; Alves, 2004, p. 90).
Discussão e debate	Estratégia Descrição debate exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios. (Marion; Marion, 2006, p. 42-44).
Oficina	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. (Anastasiou; Alves, 2004, p. 96).

Fonte própria: elaborado com o objetivo de apresentar algumas estratégias de ensino.

No entanto, podemos observar que, as estratégias são ações nas quais são desenvolvidas pelos professores, não é nada definido, sabemos que eles precisam de apoios da comunidade escolar, o professor ao receber o aluno surdo, precisar usar vários meios estratégicos para poder desenvolver um ensino de qualidade para o aluno surdo, como também precisa de recursos humanos para desenvolver o ensino de língua portuguesa de forma escrita, ao qual é interpretada pelo intérprete de Libras, como também o professor de Libras e português como L2, que faz o ensino no contra turno para o discente surdo, todos juntos poderão desenvolver o ensino e assim ter resultados positivos.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia deste artigo foi desenvolvida em forma de revisão bibliográfica, propondo uma análise qualitativa de algumas publicações sobre o tema proposto. Assim, pesquisamos em sites de repositórios acadêmicos (Portal da Capes, Scielo, Google acadêmico),

trabalhos desenvolvidos em forma de artigos que abordam a temática referente aos recursos metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Encontramos diversos trabalhos com a temática, dentre os quais escolhemos apenas algumas citações que abordaram o assunto referente às estratégias de ensino, na busca do ensino da língua portuguesa para alunos surdos. Observa-se que, ainda é uma temática bem escassa, poucos trabalhos apresentam uma estratégia de ensino para ser desenvolvido aos alunos surdos.

No entanto, para aprofundarmos a importância do recurso visual para o ensino da L2 para pessoa surda buscamos desenvolver algumas observações bibliográficas no material didático de Língua Portuguesa do Guia do PNLD e do Manual do Professor (2018) “Coleção Português: conexão e uso - 7º ano do ensino Fundamental, anos finais”. Apresentando e fazendo as comparações com a (BNCC).

6 ANÁLISE DOS DADOS

Assim, de acordo com os objetivos do estudo deste trabalho, vamos apresentar detalhes das análises realizadas com o material didático adotado para esta pesquisa: Coleção Português: conexão e uso - 7º ano do ensino Fundamental, anos finais (2018). Mas, precisamente, a Unidade 6 deste livro, com o intuito de refletir acerca das propostas de leitura, escrita e atividade com o uso de recursos visuais.

Observa-se que as unidades deste material são organizadas seguindo um padrão teórico-metodológico, mas aqui, como dito anteriormente, iremos abordar a unidade 6. Percebemos que ao longo desta unidade, a presença de recursos visuais, em que consideramos positivo para auxiliar no ensino e aprendizado dos estudantes surdos. Na unidade 6, apresenta uma imagem para que a partir de aí o docente possa explorar: oralidade, leitura, produção de texto, análise linguística/semiótica, como também temas associados.

O livro continua com atividade em que aborda métodos com orientações para o docente aplicar em suas práticas de ensino, procedimentos relevantes não apenas para estudantes surdos e sim para estudantes ouvintes também. Atividades que levam os estudantes a refletir sobre aspectos do texto como também a experiências de mundo dos alunos. Geraldi (2016), afirma que:

[q]uando se propunha uma “prática de análise linguística”, visava-se referir a um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de que ela pode remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com ele e com os outros, mas também falamos sobre como falamos. (Geraldí, 2016, p. 16).

O ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas de ensino que trazem abordagens de análise linguística, contribuem no desenvolvimento dos estudantes surdos de forma positiva.

Pois, esse sujeito tem a oportunidade de compreender as leituras e refletir sobre essa, quando recebe estímulos que se aproximam das suas particularidades. Esses métodos de ensino têm uma relevância imensa na vida desses estudantes, pois auxiliam esses sujeitos em suas atividades nos variados grupos sociais do seu dia a dia. Quanto às particularidades dos sujeitos surdo, Skliar (2023) fala:

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva, (Skliar, 2013, P. 28).

Um ensino que usa abordagens pedagógicas com recursos visuais, é ideal para o ensino e aprendizado dos estudantes surdos, de forma que percebemos o respeito a esse sujeito que tem como forma de percepção de mundo, importante para construção e formação dos sujeitos surdos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, é um processo muito importante para o desenvolvimento desses sujeitos, como também para a sua autonomia e interação na sociedade. O ambiente escolar é um espaço que pode proporcionar um ensino e aprendizado de forma inclusiva para os estudantes surdos, em que os docentes podem utilizar de variadas estratégias de ensino apresentada neste artigo, como também em outras estratégias encontradas em outras fontes de pesquisas.

O livro didático é uma ferramenta relevante que faz parte do dia a dia dos docentes, em que esses usam em suas práticas de ensino, com seus conteúdos, metodologias, orientações direcionadas para os docentes aplicarem em sala de aula.

Quando se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os livros didáticos vêm com materiais, na sua maioria das vezes, que contém material com recursos visuais em que os docentes com suas experiências, podem direcionar essas estratégias de ensino para os estudantes surdos, juntamente com outros materiais didáticos que podem auxiliar esses sujeitos. Portanto, é importante que os docentes ao escolher o livro didático para o ensino de Língua Portuguesa, possam ter um olhar para as particularidades dos estudantes surdos e ver se

este material contempla recursos visuais, como também, se os pressupostos teóricos correspondentes às concepções das necessidades da modalidade de ensino ao qual esse profissional ministra aula e fazer uso adequado dos recursos disponíveis para ampliar as possibilidades de aprendizados dos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

4.

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para o surdo: iniciando uma conversa**- João Pessoa/PB. Ed. Ideia, 2020.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Ministério da Educação. V. 5. (Coleção a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão). Brasília 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2017.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. **A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica**. Revista Educação Especial, v. 32. 2019 – Santa Maria DOI: 10.5902/1984686X27435 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 22 abr. 2023.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional para Pessoas com Surdez**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português: conexão e uso, 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2028.

GERALDI, J. W. (2016). **Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna**. Atas do SIELP/V FIAL: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Fórum Ibero-Americano de Literacias, 2016, p. 12-22. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44992>. Acesso em: 23 abr. 2023.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, Adilma Gomes da Silva. **Português como L2 para surdos: uma proposta de ensino a partir do gênero textual tirinha**. Dissertação do mestrado. João Pessoa, 2023.

MARION, José Carlos; MARION, Arnaldo Luís Costa. **Metodologias de ensino na área de negócios**. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade.** In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, Maria Zilda Medeiros da. **A perspectiva inclusiva no ensino de língua portuguesa como L2 para discentes surdos.** Dissertação do mestrado. João Pessoa, 2023.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LETRAMENTO E ATIVIDADES GAMIFICADAS: COMO PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Adelaide Lopes Fiúza Diniz⁸

Edileuza Maria França da Silva

Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

As práticas de leitura e escrita proporcionam a aquisição do letramento e da alfabetização das pessoas. Nas crianças do terceiro ano, esse processo consiste em uma dedicação especial do professor. Há de se entender que os alunos do terceiro ano que estão na faixa de idade de oito a nove anos, estão consolidando as suas competências e autonomia do ato de escrever e ler. Não poderia o professor apenas se preocupar com a capacidade com que o aluno tenha em decodificar letras e palavras. A construção do letramento passa para um campo de maior significado e entendimento sobre o mundo da alfabetização. Infelizmente a sociedade é composta por um número expressivo de analfabetos funcionais, que são aquelas pessoas que leem, contudo, impossibilitados de uma compreensão mais aprofundada do quer dizer uma palavra ou a intencionalidade de um texto. As crianças podem estar nesse meio se não houver a intervenção escolar para conduzir um trabalho de letramento efetivo. Nesse trabalho serão objetos do trabalho alunos do terceiro ano do ensino fundamental. É a fase com que eles estão experimentando a escrita e aprimoramento a leitura. Para o trabalho complementar e de apoio a qual esse estudo tem objetivo, serão selecionados alunos com um grau de aprendizagem mais lento. Para que o trabalho seja efetivo, o professor terá como um recurso importante a sala de informática. O mundo da internet fascina os alunos. É um recurso importante para o desenvolvimento pedagógico de cada um. Eles já vivem em meio ao mundo digital. É importante que o professor perceba que os alunos podem melhorar o seu nível de letramento com o uso das tecnologias digitais, sobretudo, é indispensável o seu uso em uma sociedade conectada. Todo o trabalho será feito no segundo semestre de 2023 e terá a programação conforme acordo com a escola e equipe pedagógica. Espera-se que a soma de resultados possa contribuir para o melhor letramento dos alunos do terceiro ano.

⁸ E-mail: alfdiniz@gmail.com

Palavras-chave: letramento; gamificação; alfabetização; leitura; escrita; aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Trazer esse tema se justifica por diversos motivos: a sua contemporaneidade e a necessidade de discutir o uso dos jogos no meio digital em sala de aula. Isso porque a sociedade depende muito do meio digital para desenvolver suas atividades mais básicas. Deve a escola além de apresentar esse meio aos alunos, elaborar práticas metodológicas que envolvam certos conteúdos que possam ser desenvolvidos com o uso do meio digital; desenvolvendo o letramento digital. Essa pesquisa assume um ponto importante de reflexão do papel da escola, professor e de como ensinar práticas de leitura com a ajuda das tecnologias. Desse modo, todo o escopo do estudo tanto teórico com o apontamento da intervenção mostra que é possível ensinar através dos games, porém a cada momento o professor deve atentar também sobre os riscos que o uso descontrolado pode oferecer aos alunos.

O uso de tecnologias educacionais e atualização constante de métodos utilizados para a alfabetização e letramento, assim como entender que determinadas crianças tem dificuldades específicas de aprendizagem, são fundamentais para manter a qualidade e equidade da educação, bem como desenvolver habilidades socioeducativas ao longo da vida. As novas tecnologias oferecem conteúdos que podem ser trazidos para o trabalho em sala de aula. Isso pode ser, pelo direcionamento, do professor, um importante momento na construção do letramento.

Dessa forma, esse trabalho contribui para mostrar possibilidades que podem fazer do ensino mais atrativo e significativo ao aluno. Levando em consideração os conceitos de Vygotsky, o jogo, e neste caso a gamificação, é trazer o lúdico para o processo de aprendizagem, no qual o professor atua como mediador e o game como a ferramenta de ensino que possibilitará que o aluno assimile o conhecimento de maneira mais expressiva, com criatividade, satisfação e descobertas (WIERTEL, 2016). Também, seguindo a orientação e estando de acordo com a BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) na perspectiva da área das linguagens:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Considerando então a ludicidade e sua relação com a aprendizagem, a gamificação se constitui como uma ferramenta de ensino que potencializam este processo, visto que nos games

são encontrados sistemas de recompensa, feedback, objetivos e regras, interação, diversão, competitividade, transformando o sistema de ensino em um processo prazeroso, no qual os alunos são motivados e engajados na busca pelo conhecimento (Silva; Kampff, 2020). A utilização da gamificação como metodologia de ensino ativa colabora para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de competência para a resolução de problemas, contribuindo para que estes ocorram de maneira significativa, de forma atrativa, e fugindo dos modelos tradicionais de ensino que priorizam a mera transmissão de conteúdo (Lima e Giordano, 2020). Este trabalho de intervenção tem como objetivo geral, entender sobre a gamificação na educação, e como objetivos específicos: realizar uma proposta de intervenção de leitura e escrita com o uso de games na internet para alunos do terceiro ano do ensino fundamental I; debater sobre a importância dos jogos no meio digital; mostrar aos alunos o vasto mundo de aprendizagem que a internet pode oferecer através dos games; potencializar o letramento digital; fazer com que os alunos tenham a aprendizagem efetiva na alfabetização com o uso de atividades gamificadas e fortalecer o código escrito com o uso de jogos.

Para o desenvolvimento de atividades gamificadas, será aplicada um projeto de intervenção para alunos do terceiro ano do Ensino do Fundamental 1. Esses alunos estão em processo de alfabetização. Precisam ainda fortalecer seus campos motores, de atenção, de memória e outros elementos importantes para que possam ser alfabetizados. Como a escola possui 10 computadores, daria para fazer um trabalho interessante aliando o processo de alfabetização com a gamificação. É importante ressaltar que as atividades gamificadas podem ser motivadoras da aprendizagem na apropriação da escrita, sobretudo, pode trazer uma ferramenta prazerosa para construir uma atividade de letramento efetiva ao desenvolvimento cognitivo do alunado.

Para esse projeto de trabalho com o letramento e alfabetização dos alunos do terceiro ano, a proposta é conciliar as atividades com o uso de jogos para criar práticas de alfabetização e letramento divertido ao aluno. O lúdico foi um instrumento didático importante. Para que se possa cumprir com a proposta de letramento, a prática será sempre casada com o uso de atividades com alfabetos móveis, leitura e outros com o auxílio da internet e informática. Para cumprir com o propósito de letrar, o projeto seguirá três momentos importantes: o primeiro passo é fazer um diagnóstico do nível de aprendizagem de cada criança. Isso é importante para perceber as particularidades de cada. No segundo momento, com o plano de ação já elaborado, o professor desenvolverá atividades partindo de textos curtos. Neles, os alunos encontraram as palavras solicitadas. Essa fase será importante para que os alunos tenham um contato mais efetivo com os textos. Para deixar as atividades integradas com a práticas gamificadas os alunos

serão levados para a sala de informática para que possam realizar uma prática lúdica, através do seguinte site: <https://www.escolagames.com.br/jogos/facil/>. O terceiro momento, será o trabalho com produção de textos. Textos curtos, mas necessários para fortalecer a escrita e leitura dos alunos. Ao final do processo, será reavaliado cada aluno para que se possa compreender o avanço de cada um. Alunos que poderão ter um resultado não satisfatório serão encaminhados ao professor regente para outros trabalhos. Serão utilizados para o projeto de intervenção: Papel sulfite; Caderno, caneta, lápis, Computadores, Internet, Recorte de Palavras, Alfabeto Móvel, Textos digitalizados e Ficha de atendimento. O processo de avaliação será realizado pelo caráter diagnóstico. Esse tipo de avaliação visa compreender a evolução do aluno em cada momento de sua aprendizagem. Isso é importante para que se possa ter o retrato dos alunos que estão compreendendo o assunto ofertado e quais precisam de outras estratégias. Assim, em tempo real, o professor poderá buscar atividades com mais precisas para sanar algumas dificuldades apresentadas.

O intuito dessa avaliação não é punir, mas identificar o quanto os alunos avançarão aos desafios dados a eles. Quando o discente estabelecer um grau de dificuldade, o professor perceberá de imediato o que fazer. Isso pode ajudar o aluno a não ter traumas e aumentar ainda mais o seu nível de dificuldade para todo o processo de letramento.

As práticas de leitura e escrita proporcionam a aquisição do letramento e da alfabetização das pessoas. Nas crianças do terceiro ano, esse processo consiste em uma dedicação especial do professor. Há de se entender que os alunos do terceiro ano estão na faixa de idade de oito a nove anos, porém entre outras questões, também sofreram consequências educacionais em decorrência da pandemia que assolou nosso planeta. Com o retorno às instituições escolares nesse período pós pandêmico, observou-se que houve prejuízos em seu desenvolvimento cognitivo, social e educativo. Esse público acima citado, estão consolidando as suas competências e autonomia do ato de ler e escrever. Não poderia o professor apenas se preocupar com a capacidade com que o aluno tenha em decodificar letras e palavras. A construção do letramento passa para um campo de maior significado e entendimento sobre o mundo da alfabetização.

Infelizmente a sociedade é composta por um número expressivo de analfabetos funcionais, que são aquelas pessoas que leem, contudo, impossibilitados de uma compreensão mais aprofundada do quer dizer uma palavra ou a intencionalidade de um texto. As crianças podem estar nesse meio se não houver a intervenção escolar para conduzir um trabalho de letramento efetivo. Dados estatísticos das avaliações externas promovem preocupações quanto ao processo de alfabetização das crianças brasileiras. Isso porque os resultados têm mostrado

que conhecer efetivamente e com autonomia o processo da escrita e da oralidade demandam uma reformulação curricular maior e entendimento do professor sobre práticas de alfabetização consolidadas, promotoras das questões da crítica e eficiência na aquisição da linguagem. Para entender esse contexto de baixo rendimento nos processos de alfabetização, é importante buscar percepções que levem a compreensão de como está constituído todas as práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo perceber de como a criança está ou pode ser preparada para trabalhar os processos mais diversos do letramento.

A justificativa de trazer o tema voltado para as práticas de leitura e escrita em uma sala do ensino fundamental, se sustenta pela razão de apontar práticas e reflexões importantes para inovar todo o campo de trabalho da alfabetização, que pode ser potencializado por dinâmicas e entendimento conciso de todo o percurso a seguir para promover uma alfabetização efetiva e significativa na vida dos alunos.

Dessa forma, o uso de diversos gêneros textuais e de jogos, poderá oferecer ao aluno uma prática de leitura que desperte o seu campo imaginário e trabalhe o letramento de modo efetivo. Outra prerrogativa que torna esse trabalho relevante é a busca e integração dos alunos que possui dificuldades tanto para escrever e ler para uma sociedade letrada. Quando assume uma forma padrão, a escola potencializará alunos que saem de suas modalidades de ensino, mesmo ao fim do ensino médio, com a capacidade de entendimento sobre a leitura deficitária. Bagno (2013) fala que isso faz com que os alunos se distanciem de um ensino voltado para letramento, que buscaria uma base educacional no efetivo entendimento do que se lê, do que se vê e do que se discute. O autor ainda diz que o letramento busca e possibilita todos os caminhos dos processos de apropriação da linguagem e de todo o seu curso discursivo, que faz o aluno refletir sobre o que está lendo ou vivenciando. A reflexão do que está posta num campo gráfico ou de palavras, é o letramento. Na verdade, o letramento é a passagem autônoma e efetiva que o sujeito faz quando está de posse de uma produção de textos, que não possui dificuldades para interpretá-lo e tampouco deixa de tecer seus próprios argumentos. Santos et al (2016) representam todos os textos escritos como representação de ideologias muitas vezes pautadas em jogos de interesses hegemônicos, que podem ser considerados o interesse da elite ou de um órgão opressor e totalmente capitalista para impor suas verdades, que nem sempre são o que a sociedade precisa de fato.

Partindo da compreensão da educação como “processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações culturais e do entendimento que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o

exercício da cidadania, fornecer-lhes meios para proferir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22 LDB 9.394/96). Esta proposta de trabalho também tem intenção proporcionar a essa comunidade escolar o livre acesso a toda e qualquer tipo de leitura. Toda essa perspectiva de trabalho remete ao sentido e significado do seu fazer: o primeiro é o aprender, sendo a aprendizagem sempre intencional mesmo quando lúdica em seu processo. Entender de forma mais crítica às ideologias no jogo de palavras, exige por parte do professor um ensino mais voltado para a construção de conceitos, desvinculados das caracterizações pragmáticas de todas as disciplinas.

O processo de trabalho pautado na questão apenas do entendimento das normas e regras da língua faz com que os alunos percam o sentido de uso numa relação social. Bastaria ao professor estabelecer ações mais interativas entre os interlocutores da língua. Isso poderia ser abarcado num trabalho de muita leitura, de contato com diversos gêneros textuais e, sobretudo, fomentar as discussões e interpretações do que é posto numa ordem crítica e consciente (Menezes de Souza, 2011).

Nesse trabalho serão objetos do trabalho alunos do terceiro ano do ensino fundamental. É a fase com que eles estão experimentando a escrita e aprimoramento a leitura. Para o trabalho complementar e de apoio a qual esse estudo tem objetivo, serão identificados alunos com níveis de aprendizagem deficiente na aquisição da leitura e da escrita. Em todo o tempo em que os alunos fizerem parte do projeto de intervenção serão avaliados pela autonomia da escrita e fluidez na leitura. Para que isso aconteça o primeiro processo é realizar um trabalho com o uso do alfabeto móvel. Com ele, as crianças poderão formar palavras, buscar o conceito delas e trabalhar com pequenas frases. Caso seja percebido que os alunos possam avançar mais, se poderá avançar para a construção de pequenos textos. Serão textos narrativos, principalmente contos. Eles são uma parte da leitura que motiva o imaginário de cada leitor.

Os contos clássicos são gêneros que de uma forma já estão internalizados nas crianças como o do Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e outros. Em cada momento de apresentação de um conto, o professor trará uma pequena mala com objetos pertinentes a história. Ao contar a história determinados momentos o professor buscará nessa mala algum objeto para materializar um pouco mais do que contou. O aluno também fará parte da contação de histórias. Quando for o seu momento, sempre, de modo prévio, o professor pedirá para que ele possa trazer de casa alguns objetos em uma mala ou uma sacola para contar a história.

O projeto poderá ser ampliado para toda a turma. A pretensão é fazer durante esse semestre, um acompanhamento efetivo no intuito de potencializar a consolidação da leitura e escrita. Para isso, os jogos pedagógicos, E os games serão indispensáveis para acrescer a

habilidade e competência tanto da parte escrita quanto da oralidade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **A Norma Oculta: Língua e Poder na Sociedade Brasileira**. São Paulo, Parábola, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**: (Lei 9.394/96) / Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. -3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para Leitura do Mundo**. Editora Afiliada – São Paulo, 6º ed – 2001.

LEI DE LDB DA EDUCAÇÃO BÁSICA – LDB Nº 9.994/96 de dezembro de 1996 – MEC BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da Leitura – 2º ed** São Paulo – Editora Ática, 1986.

LIMA, F. G. F. de. GIORDANO, C. V. **Avaliação da aplicação efetiva da gamificação na Educação Profissional e Tecnológica**: casos selecionados. XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, 2020. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/997/43ec9a5f9c8ef10c22719f469d551cb2.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2023.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação**. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

SANTOS, A.C.S. dos; PESSOA, E; PEREIRA, M.J.G; et al. **Alfabetização e Letramento: Dois conceitos, um processos**. 2016. Disponível em <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2023.

SILVA, R. S. KAMPPFF, A. J. C. A gamificação como estratégia pedagógica no ensino profissional. **RBECM**, v. 3, n. 2, p. 422-440, jul./dez. 2020.

WIERTEL, W. J. **Gamificação, lúdico e interdisciplinaridade como instrumentos de ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Matemática e Ciências), Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2016.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS DEFINIÇÕES DA SURDEZ À PRÁTICA DOCENTE

Joeliton Francisco Sousa de Paulo⁹

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre as propostas assumidas em torno da inclusão escolar no Brasil. Contudo, a escolarização dos estudantes surdos tem apresentado algumas especificidades que necessitam de um olhar mais direcionado, tendo em vista seus aspectos culturais, identitários e, sobretudo, linguísticos.

É fato que a legislação brasileira vem assegurando a matrícula desses estudantes na rede regular de ensino, como também a garantia dos serviços do Atendimento Educacional Especializado – AEE, de profissionais intérpretes/tradutores de Libras e professores de Libras. Mas, ainda, é controversa, entre alguns profissionais atuantes com estudantes surdos, a compreensão da oferta de uma escolarização que respeite as diferenças desses estudantes, garantindo um processo inclusivo que possa ir de encontro com a compreensão da matrícula e serviços ofertados como sinônimo de inclusão educacional.

Como se sabe, respeitar as diferenças no ambiente escolar exige não apenas adaptações, se faz necessário, no caso dos estudantes surdos, práticas educacionais que incluam esses sujeitos em diferentes contextos educativos, de modo que possam desenvolver também suas habilidades comunicacionais numa perspectiva bilíngue (Libras-português) de forma natural.

Embora a legislação nacional preconize os direitos educacionais dos estudantes surdos, ainda não é possível afirmar que sua implementação vem sendo efetivada em todo território brasileiro, como já estabelecido no Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/02; no Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024); na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15; e na Lei nº 14.191, de 2021, que insere a educação bilíngue de surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996).

⁹ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2019), especialista em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (2022), Libras pela FACEN (2016) e Psicopedagogia Institucional pelo CINTEP (2018). Graduado em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba (2016) e em Letras/Libras pela Faculdade Eficaz (2021). É professor Intérprete de Libras e professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Estado de Pernambuco. Possui experiência na área da educação de surdos, com ênfase em políticas de inclusão, formação docente, educação bilíngue e Libras. Também possui experiência em supervisão na área de Educação Especial Inclusiva, sendo integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE/UFPB) certificado pelo CNPq.

Diante disso, este texto além de propor uma discussão com base na legislação, pretende trazer também respaldos teóricos a partir de estudos já desenvolvidos por Quadros e Karnopp (2004); Quadros e Cruz (2011); Lacerda e Santos (2018); Lodi, Mélo e Fernandes (2015); Skliar (2009;2001), Alves (2020) e demais estudiosos da área, referentes aos processos de inclusão dos estudantes surdos na educação básica.

Sendo assim, as discussões propostas versarão em torno das especificidades da surdez, a partir da perspectiva histórico-cultural, e do reconhecimento da Libras enquanto língua com estrutura gramatical própria. Também buscar-se-á compreender no decorrer desses escritos a relação da Libras, como primeira língua, e o português escrito, como segunda língua, pautadas nas experiências visuais dos estudantes surdos.

Com base nos apontamentos iniciais, pretende-se trazer neste trabalho um olhar crítico-reflexivo frente à educação de surdos, por entender que a Libras não deve ser vista como a única solução para as barreiras educacionais enfrentadas pelos estudantes surdos no espaço escolar. A inclusão educacional requer o desenvolvimento de habilidades curriculares, não estando limitadas apenas ao uso da Libras com dias e horas estabelecidos, como apontam pesquisas na área da educação de surdos (Paulo, 2015;2019). Sendo assim, este texto buscará também evidenciar a necessidade da implementação de propostas educacionais bilíngues de surdos na formação continuada de professores, como propõe a legislação vigente.

2 A SURDEZ E SUAS ESPECIFICIDADES A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Sabe-se que a sociedade sempre definiu as identidades como “normais” e “anormais”, gerando uma opressão de determinados grupos em benefícios de outros. Nessa direção a surdez foi definida socialmente como deficiência, historicamente marcada por um viés patológico.

De acordo com Skliar (2009), estudioso da área da surdez, o fato de não ouvir gerou durante décadas parcelas significativas de obstáculos às pessoas surdas, fomentando sua exclusão enquanto sujeito de direitos, tendo em vista as definições e práticas que não as reconheciam para além da surdez.

Skliar (2001) apresenta também que as definições em torno da pessoa surda como deficiente foram categorizadas a partir de um modelo clínico-terapêutico, essa abordagem, segundo o autor, [...] “impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido” [...] (p.112), traduzindo-se, portanto, na

necessidade de estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva.

Skliar (2001) aponta ainda que na tentativa da ruptura com a visão patológica, o modelo socioantropológico propõe uma descontinuidade do modelo clínico-terapêutico, tendo em vista que sua definição estaria pautada apenas na “incapacidade” da pessoa surda, assim, marcado por práticas com tentativas de normalização com vistas à cura, sendo reafirmada pelo uso de aparelhos auditivos e/ou implante coclear, reforçando um discurso patológico.

Pensando nesse distanciamento da visão patológica, Costa (2005) também acrescenta que uma visão social busca [...] “investigar o outro, aquele que é essencialmente diferente” [...] (p.140). Assim, de acordo com a autora, é somente na percepção do outro, respeitando suas especificidades e necessidades que é possível apreender os conceitos sobre ele. Costa (2005) ainda reafirma que a antropologia procura [...] “redefinir as múltiplas relações que emergem na sociedade, em meio às quais fica cada vez mais difícil definir quem sou eu e quem é o outro” [...] (p.166).

Com base nos apontamentos referentes à busca pela ruptura com a definição da surdez por uma perspectiva patológica, é relevante também os apontamentos de Strobel (2009) frente a valorização da cultura surda a partir da abordagem socioantropológica. De acordo com a autora:

A cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2009, p. 27).

Strobel (2009) compartilha ainda a importância de a sociedade compreender que a cultura surda é um conjunto de valores e comportamentos envolvidos pelos participantes dessa comunidade, buscando compartilhar seus interesses em comum, além do reconhecimento de si como sujeito social.

Em consonância com Strobel (2009) estão os estudos já desenvolvidos por Perlin (2004), afirmando que a compreensão dos aspectos culturais e identitários que vivem os indivíduos surdos são o caminho para inclusão social e educacional. Portanto, de acordo com Perlin (2004), as identidades surdas são construídas:

[...] dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge àquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes e de menos valia social (Perlin, 2004, p. 77-78).

Embora os estudos sobre as representações de identidades venham sendo apontadas como fator importante para construção do indivíduo surdo, sobretudo, no campo escolar, onde trocas sociais importantes acontecem, é fato que ainda se tem muito a avançar do ponto de vista prático.

Skliar (2001), nessa mesma perspectiva, salienta que o grande marcador dessa falha educacional está no fato de que nos espaços escolares as crianças surdas têm adquirido uma identidade deficitária, ou seja, além de não partilharem experiências com outras crianças surdas, lhes é dada a informação apenas de que não são ouvintes. Para melhor representar essa problemática, vejamos relatos de duas docentes atuantes com estudantes surdos na educação básica, quando questionadas sobre, por exemplo, o que é ser uma pessoa surda. Os trechos a seguir foram extraídos da Dissertação de Mestrado de Paulo (2019), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

- Para você o que é ser surdo?

Professora A:[...] “o que vem à minha cabeça é justamente a deficiência”;

Professora B:[...] “ser surdo não é bom, eles não escutam nada, eu acho que é muito ruim. A gente escuta tanta coisa. Entende? E para eles que não escutam? É ruim”.

A construção de uma identidade deficitária fica comprovada ao ser analisada as falas das docentes a partir de uma série de definições errôneas sobre a surdez, ficando evidente nas falas das professoras A e B que mesmo com os adventos das políticas educacionais voltadas para os estudantes surdos, ainda é possível encontrar uma visão patológica da surdez no ambiente escolar. O que segundo Perlin (2016), comprova o desconhecimento das docentes sobre o fato de que as identidades são algo móvel, em construção, assim, fazendo-se necessário que os espaços escolares compreendam que não há um jeito único de ser surdo.

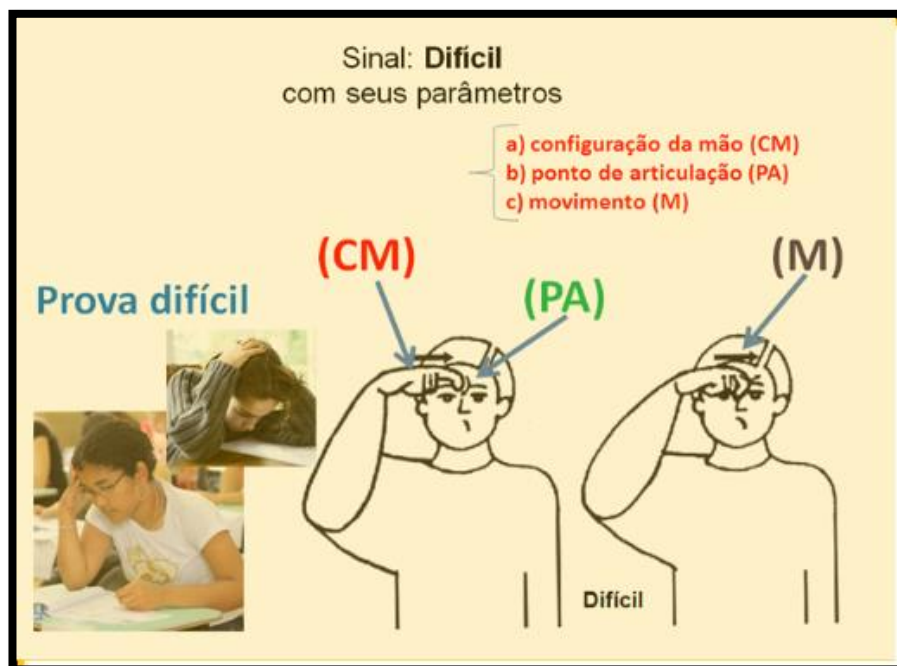
Dessa forma, aponta-se neste texto a necessidade de os docentes atuantes com estudantes surdos buscarem compreender as diferenças surdas, com vias a promoção de uma educação numa perspectiva de equidade. Possibilitando, assim, desde cedo, a construção de uma escolarização que busque romper com a visão sobre o ser surdo a partir de um viés patológico.

3 A LIBRAS COMO UM DOS INSTRUMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O FORTALECIMENTO DE UMA VISÃO SÓCIOANTROPOLÓGICA: LEGISLAÇÃO, ESTRUTURA GRAMATICAL E OUTRAS ESPECIFICIDADES

A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida no Brasil desde 2002 pela Lei nº 10.436 e regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5.626. Possuindo uma estrutura gramatical própria de modalidade visual-motora que possibilita aos seus usuários uma compreensão de mundo a partir de seus artefatos visuais, a Libras, de acordo com Quadros e Cruz (2011), possui as mesmas possibilidades de construção mental das línguas orais.

Segundo Quadros e Cruz (2011), as línguas de sinais [...] “apresentam análises em todos os níveis da linguística, ou seja, nos níveis fonológicos (quirológico), morfológico, sintático, semântico e pragmático” (p. 17). As autoras ainda destacam que a Libras, por ser uma língua de modalidade visual motora, é produzida por meio de movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do seu sinalizante, no qual pode-se chamar de espaço de sinalização, estando, portanto, sua gramática pautada em cinco principais parâmetros: configuração da mão, movimento, expressões faciais e/ou corporais, orientação da mão/direcionalidade e ponto de articulação.

Vejamos um exemplo abaixo:



Fonte: <http://librasitz.blogspot.com/2010/07/os-cinco-parametros.html>

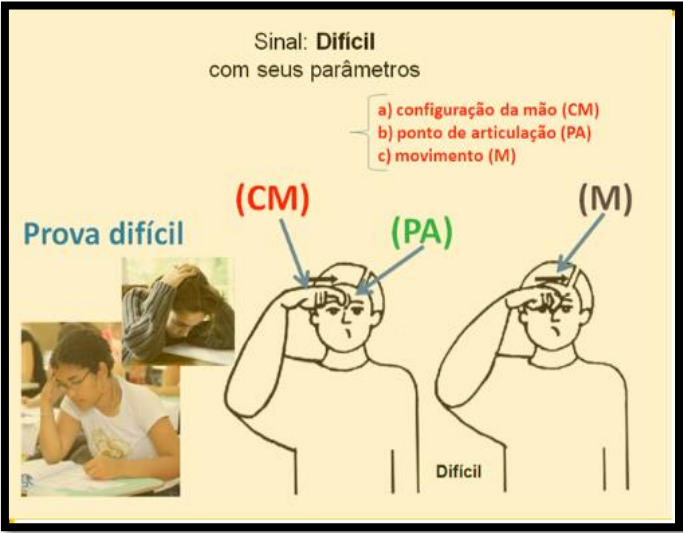
Vamos treinar!

Qual das configurações abaixo foi utilizada para execução do sinal DÍFÍCIL?

Nº _____

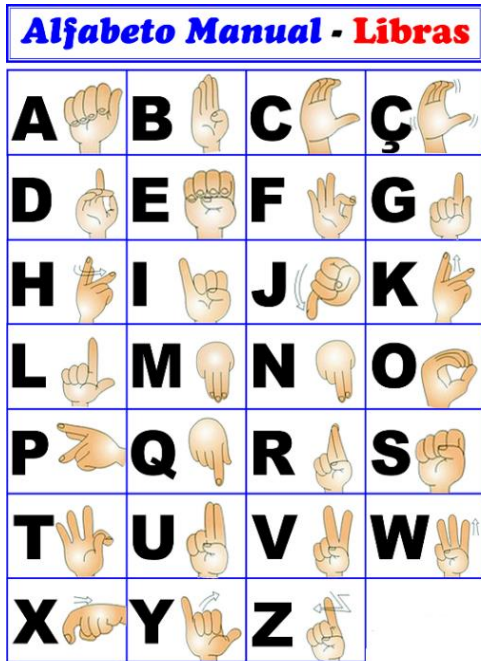


Fonte: <https://cursos.escolaeducacao.com.br/artigo/configura-es-de-m-o>



Sobre o ponto de articulação, um dos parâmetros da Libras, identifique onde está sendo colocado a configuração de mão para execução do sinal DÍFÍCIL: _____

Fonte: <http://librasitz.blogspot.com/2010/07/os-cinco-parametros.html>

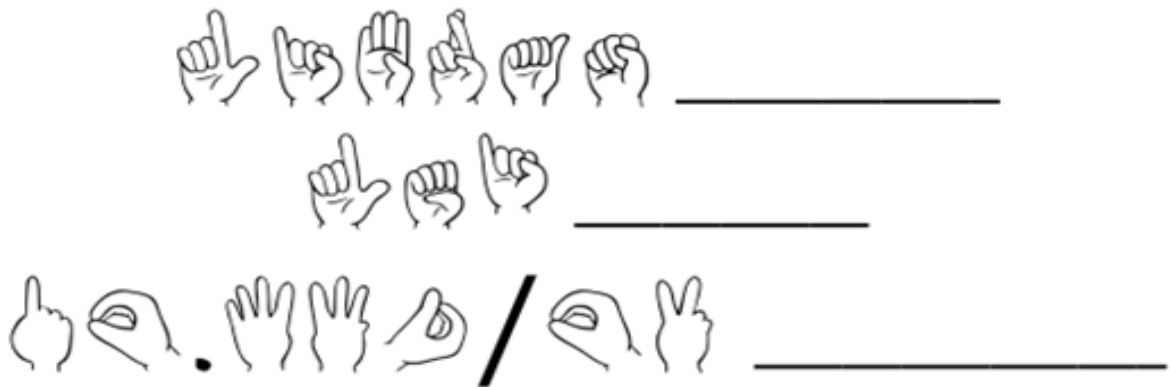


Fonte: <<https://biamapas.com.br/produto/mural-alfabeto-em-libras/>>



Fonte: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/102927597/numeros-em-libras>>

Vamos identificar as sentenças abaixo?



Destacam-se aqui alguns apontamentos propostos por Quadros e Karnopp (2004), no livro **LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: estudos linguísticos**.

- 1 - As línguas de sinais são capazes de expressar conceitos abstratos, não se configurando numa gesticulação e mistura de pantomima;
- 2 - As línguas de sinais não são universais, cada país possui sua própria língua de sinais. No Brasil temos a Libras – Língua Brasileira de Sinais;
- 3 - As línguas de sinais possuem sua gramática própria, não sendo subordinada e inferior às línguas orais.

3.1 RELAÇÕES DA LIBRAS E PORTUGUÊS COMO L1 E L2, RESPECTIVAMENTE

Embora a defesa pela matrícula dos estudantes surdos seja amplamente acatada pelos Estados e Municípios, com via ao cumprimento da legislação nacional, ainda não é possível afirmar que esses estudantes estejam com o direito garantido, no tocante aos processos de aprendizagens da Libras como primeira língua e do português escrito, como segunda língua. Nesse sentido, destaca-se que essa situação pode ser particularmente grave, tendo em vista existir diferenças nos aspectos linguísticos que exigem saberes e práticas específicas, a fim de romper com as barreiras comunicacionais que esses estudantes possam enfrentar no ambiente educacional.

Pensando nos possíveis obstáculos comunicativos, se faz pertinente apresentar as discussões propostas por Quadros e Cruz (2011), referente a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Segundo as autoras, é na oportunidade do uso das línguas que o indivíduo se constrói enquanto sujeito ativo de comunicação. Quadros e Cruz (2011), apontam ainda que as crianças adquirem a linguagem:

[...] na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou as línguas) (Quadros; Cruz, 2011, p. 15).

Com base nos apontamentos apresentados, se faz necessário refletir que a inclusão dos estudantes surdos no ambiente escolar requer propostas que viabilizem os processos de comunicação. Para Quadros e Cruz (2011), os estudos voltados a aquisição da linguagem vêm ganhando relevância, na área da surdez, pela importância do desempenho linguístico das pessoas surdas. Contudo, deve-se compreender que o desenvolvimento da linguagem se dá por um processo contínuo e sujeito a variações, podendo ser observadas mudanças de estado do sujeito, caso não possua apropriação linguística de acordo com a sua faixa etária.

Ainda no tocante à linguagem, vale destacar também o que discutem Cunha, Costa e Martelotta (2022) ao apontarem o desenvolvimento linguístico como [...] “ingrediente fundamental para a vida em sociedade”. Para os autores, a linguagem [...] “está relacionada à maneira como interagimos com os nossos semelhantes, refletindo tendências de comportamentos delimitados socialmente” (*Idem*, p.19). Além disso, os autores também apontam para o fato de que os indivíduos utilizam a linguagem em diferentes situações, e de formas diferentes.

Sendo assim, a partir das abordagens da linguística, é que o presente texto buscará

trazer discussões frente as contribuições do ensino da Libras e do português escrito, como segunda língua, haja vista que a linguística não se encontra insulada das demais ciências e áreas de pesquisas, como apontam (Cunha; Costa; Martelotta, 2022).

Para tanto, trazer a Libras e o português escrito como um conjunto de elemento de comunicação, que possa favorecer um melhor desempenho comunicativo aos estudantes surdos, possibilita se pensar numa inclusão total desse público-alvo, sobretudo, respeitando a Libras como sua língua natural.

Referente à Libras, Quadros e Cruz (2011) salientam que as discussões inerentes a sua consolidação, enquanto língua propriamente dita, possibilita refletir acerca do seu papel sócio histórico, isto é, como a Libras é um instrumento comunicativo indispensável para as pessoas surdas. As autoras ainda esclarecem que as línguas de sinais são consideradas pela linguística, línguas naturais, portanto, [...] “um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (Quadros; Cruz, 2011, p.30).

Nessa abordagem, vale destacar também a necessidade de se discutir sobre a aquisição do português escrito, como segunda língua, pelos estudantes surdos, contemplando, portanto, estratégias que possibilitem uma abordagem bilíngue para o ensino da Libras e do português escrito numa perspectiva bilíngue. Alves (2020) esclarece que o ensino do português escrito para surdos [...] “não pode ter uma metodologia de ensino de língua materna, nem de ensino de L2 oral. A manifestação linguística da língua de sinais obriga a utilização de uma metodologia diferenciada” [...] (p. 23). Alves (2020), acrescenta ainda que é necessário entender que o ensino do português na modalidade escrita deve estar inserido nas propostas assumidas em torno da educação de surdos, como preconiza a legislação nacional.

No que tange ao ensino da Libras e do português para estudantes surdos, a legislação vigente, tais como o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/02, no Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15 e na Lei nº 14.191, de 2021, que insere a educação bilíngue de surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996), tornam obrigatório que os sistemas de ensino se organizem quanto a implementação de diretrizes educacionais que respeitem os direitos linguísticos desses estudantes.

As pesquisas em território nacional vêm apresentando que a Libras e o português escrito, como segunda língua, são um conjunto de elementos de comunicação que visa oferecer aos estudantes surdos um canal comunicativo que contemple suas necessidades linguísticas. Contudo, se faz necessário avaliar como esse ensino vem sendo implementado nos espaços escolares, com vias a garantia de recursos que favoreçam as aprendizagens dos

estudantes surdos com base numa perspectiva bilíngue.

4 O BILINGUISMO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Estudos na área do bilinguismo surgiram a partir da década de 1970. Contudo, nos dias atuais esta discussão vem ganhando novos debates, ou seja, o foco que até então se centrava em contextos indígenas, segundo Cavalcanti (1999) apud Gesser et al (2009), passaram gradativamente aos contextos de imigração, de fronteiras, de zonas rurais, indígenas, e de comunidades surdas.

São muitos os registros de discussões acerca do tema “bilinguismo”, sendo assim é de grande importância buscar entender algumas questões que envolvem os conceitos introdutórios do bilinguismo e por sua vez trazendo um olhar crítico para as percepções encontradas entre as relações de poder existente mesmo em contextos bi/multilíngues que se encontra o Brasil.

Nesta perspectiva, a proposta deste texto tem como foco a realidade de contextos educacionais, assim, pensando a importância de entender alguns aspectos do bilinguismo. Baseando-se em Gesser et al (2009, p. 29), é possível perceber que [...] “são vários os contextos bi/multilíngues, de minorias linguísticas, que podem ser identificadas no Brasil”. Apoiando-se nessa abordagem trazida pelos autores é só a partir dessa compreensão que pode-se perceber a diversidade linguística e cultural encontradas nas instituições escolares.

De acordo com Cavalcanti (1999):

Tradicionalmente, a diversidade linguística e cultural na escola tem sido vista como um problema aos olhos de muitos profissionais e educadores. É sabido também, por exemplo, que a escolarização bilíngue e multicultural não faz parte da vida educacional brasileira, nem tampouco é encorajada e/ou valorizada nos cursos de formação. No entanto, são vários os contextos bilíngues, de minorias linguísticas, que podem ser identificadas no país, ou seja, contextos de imigração, de fronteiras, de zonas rurais, indígenas, e de comunidades surdas (apud Gesser et al, 2009, p. 29).

Nessa discussão trazida pelos autores, percebe-se que a diversidade linguística e cultural vem ganhando “invisibilidade” em prol da homogeneização linguística proposta pela escola. Para tanto, as explicações recaem no mito do “monolinguismo”, ou seja, [...] “a crença de que os brasileiros falam apenas uma única língua” [...], o que contribui, então, para propagação errônea da homogeneização entre as línguas encontradas no Brasil (Gesser et al 2009, p. 30).

Marcos Bagno (2013) em seu livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz,*

destaca a fala do estudioso Darcy Ribeiro, a respeito dessa tendência preconceituosa à homogeneização linguística:

[...] apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos. (Folha de São Paulo apud Bagno, 2013, p. 27).

Vale ressaltar que Bagno (2013), critica a postura de Ribeiro, por entender que os mitos enraizados são prejudiciais, haja vista, que corroboram para extinção da diversidade multilíngue e a variedade linguística encontrada no Brasil. Assim, concordando também com Gesser et al (2009), ao dizer que:

[...] no Brasil, a escola se apropria e naturaliza essas visões funcionando como um local normalizador, visando trazer cada elemento e/ou realidade desviante para o espaço “igualitário” da norma. Ela (a escola) impõe “sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos [...]”. (Gesser et al, 2009, p. 31).

Nessa discussão, se faz pertinente remeter-se a Skliar apud Gesser (2009), quando critica as representações da “normalidade”. Gesser (2009), baseando nas críticas, sobre impor a “normalização” ao outro, traz os seguintes grifos:

[...] do “normal” corporal, do “normal” da sexualidade, **do “normal” da língua**, do “normal” do aprendizado, do “normal” do comportamento, do “normal” da escrita, do “normal” da leitura, do “normal” da atenção, do “normal” escolar etc (Gesser et al, 2009,p. 31).

Baseados nessa crítica da “normalidade” é que nos surgem as indagações sobre qual seja a finalidade do bilinguismo. Segundo Gesser et al (2009), o bilinguismo está longe de ser “um fenômeno raro”, ao contrário do se imagina.

De acordo com Grosjean (1996), o bilinguismo está:

[...] presente em praticamente cada país do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias; na verdade, tem-se estimado que a metade da população do mundo é bilíngue (apud Gesser et al, 2009, p. 33).

Diante essa citação, surgem os questionamentos sobre o porquê em plena ascensão do bilinguismo, há ainda equívocos e resistências ao querer aceitar os contextos bi/multilíngues, especialmente no que diz respeito às comunidades surdas. Sem pretender responder ao questionamento, mas, a título de reflexão, compreende-se que a grande preocupação sobre as abordagens acerca do ser bilíngue no caso do surdo, está certamente na desvalorização desta comunidade, de sua língua natural e das relações de poder que emana da relação surdos – ouvintes.

4.1 OS SIGNIFICADOS DO BILINGUISMO

De acordo com Megale (2005, p. 1-2), é possível encontrar algumas definições sobre o bilinguismo, como, por exemplo, a encontrada no dicionário Oxford que afirma que bilíngue é “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem por que as utiliza desde muito jovem”.

Em outras definições pode-se entender por bilíngue, “o controle nativo de duas línguas” (Bloomfield et al apud Megale, 2005, p. 2). Portanto, como se pode notar, em ambas, é possível identificar definições as quais caracterizam os sujeitos bilíngues como sendo perfeitos usuários das línguas envolvidas, fato que facilmente é negado pela comunidade surda. Porém, é possível analisar visões opostas as até então citadas, como é o caso da compreensão de Macnamara et al apud Megale (2005, p. 2), que entende que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua de sua língua nativa”.

Desta forma, percebe-se que essa última definição parte de uma análise multidimensional, enquanto a primeira definição foca-se numa abordagem unidimensional. Diante destas concepções, são notórios alguns questionamentos encontrados sobre o bilinguismo, já que, as concepções que mais se assemelham a definição que considera o sujeito bilíngue estão no fato deste sujeito falar duas línguas.

Baseando-se em Barker et al apud Megale (2005), analisa-se que é preciso argumentar sobre o bilinguismo, compreendendo e incluindo os diferentes graus de proficiência entre as línguas, ou seja, a bilingualidade encontrada, que segundo Pacheco (2006, p. 24), seriam “os diferentes estágios distintos do bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição bilíngue, passam na sua trajetória de vida”.

Algumas das definições introdutórias sobre o bilinguismo faz com que se possa analisar esta discussão, pautando-se no perceber e respeitar as diferenças e especificidades entre as línguas existentes. Romaine (1995) apud Gesser et al (2009) traz um ponto de discussão relevante para esta problemática encontrada. Haja vista, que:

[...] tem se considerado bilíngue somente o indivíduo que fala duas línguas orais de prestígio (nacionais ou internacionais) – ocorrendo daí um apagamento e/ou não reconhecimento das línguas das ditas minoritárias – ou seja, contempla-se o chamado bilinguismo de elite e/ou ideal (In: Gesser et al, 2009, p. 33).

Assim, encontra-se algumas concepções tradicionais sobre o bilinguismo e por sua vez, tais concepções acabam-se, por tornarem-se “cristalizada”, ou seja, [...] “muitos

indivíduos de grupos minoritários não são vistos, e também não se veem, como bilíngues – nos casos em que são vistos e/ou se consideram bilíngues é quase sempre um bilinguismo pensado em termos de problema e não como recurso e/ou direito linguístico” [...] (Gesser et al, 2009, p. 33).

Trazendo o entendimento sobre bilinguismo a partir de uma visão sócioantropológica, pode-se identificar que esta relação necessita estar para além de uma relação de poder existente, para além de um problema de classe ou distanciamento dos ambientes escolares.

Segundo John Gumperz (1972) & Martin-Jones (1982) apud Gesser et al (2009), ao debater sobre as contribuições das ciências sociais e da antropologia para o respeito da condição/contexto bilíngue, é procurar através destas ciências respeitar cada sujeito como sendo participativo e ativo no meio social. Nessa linha de entendimento compreende-se que os indivíduos na comunidade bilíngue:

[...] estão ativamente contribuindo para a definição e redefinição do valor simbólico das línguas dentro do repertório da comunidade no contexto das conversas interacionais. (In: Gesser et al, 2009, p.38).

Nesta mesma análise Martin-Jones (1982) apud Gesser et al (2009), alerta que, [...] “dentro dessa abordagem há uma preocupação em se pensar a dimensão simbólica das relações de poder e as diferentes formas de produção cultural” [...] (In: Gesser et al, 2009, p. 38). Sendo assim, entende-se que é bastante propício trazer a discussão sobre o valor concedido à língua portuguesa em sua modalidade oral vista como “língua majoritária” nas escolas brasileiras, e o valor ofertado as “línguas minoritárias”, assim buscando identificar como estas línguas são ou não utilizadas nos espaços escolares.

4.2 O ROMPIMENTO COM PARADIGMAS EXCLUDENTES

Abordar a educação bilíngue de surdos é trazer em pauta o reconhecimento dessa comunidade dentro dos espaços de línguas minoritárias encontradas em território brasileiro. Na contemporaneidade a educação bilíngue vem se constituindo como modelo educacional aspirada pela comunidade surda, sendo uma corrente filosófica que visa propiciar aos surdos o pleno desenvolvimento de suas habilidades, assim, oferecendo-lhes uma metodologia de ensino própria, como também trazendo o reconhecimento da língua de sinais e o respeito a sua diferença linguística.

A corrente filosófica que coloca o bilinguismo como metodologia educacional para

surdos está tomando força efetiva no campo da educação, fundamentando-se na justificativa de ser esta corrente uma filosofia própria que respeita o direito do surdo em (re)construir uma cultura e uma identidade com suas reais possibilidades de expressão subjetiva e coletiva. Além de o bilinguismo assumir a responsabilidade de tais questões, suas manifestações transcendem a política do discurso, fortificando a práxis da “inclusão” propriamente dita (Pereira & Paulo, 2014, p. 3).

Por meio dessa compreensão, identifica-se o bilinguismo para surdos em território brasileiro reconhecido pelo decreto 5.626/05 que regulamenta a lei de Libras nº 10.436/02, e que traz em seu Art. 22 e incisos I e II, as seguintes abordagens sobre a educação bilíngue de surdos:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Vale destacar outra conquista da comunidade surda, sendo esta referente à aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), que em sua 4ª meta, propõe que o sistema de educação, possa garantir aos educandos surdos:

[...] a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua [...]. (BRASIL, 2014).

Na mesma direção, a FENEIS⁶ (2013, s/p) na 24ª declaração da convenção internacional sobre o direito das pessoas com deficiência, propõe:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado.

Assim, é pertinente buscar entender essas representações sobre a educação bilíngue para surdos e como este modelo de educação vem se configurando como prática educacional. Obviamente que é necessário a atenção para que essa nova filosofia aspirada pela comunidade surda não se constitua numa ferramenta conservadora imposta pela comunidade ouvinte, ou seja, [...] “politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo” [...] Skliar (1998, p.10).

A discussão que Skliar (1998) traz, possibilita o alerta para não cair-se no erro e deixar que filosofias educacionais excludentes se apropriem da educação bilíngue de surdos para que “utilizando” a língua de sinais tenham como objetivo alcançar a língua majoritária, a língua oficial do país. Mas, que possamos assumir a importância da utilização da língua natural do surdo, isto é, a língua de sinais como primeira língua de instrução (L1), reconhecendo o caráter espontâneo no qual os surdos se apropriam dessa língua. É importante esclarecer que:

[...] a língua de nacionalidade na modalidade escrita do indivíduo surdo também tem sua importância reconhecida na filosofia bilíngue, pois assume o fato de que esta língua possibilita uma apropriação bicultural, sendo bastante desejada entre a comunidade surda. Nisso consiste a justificativa para que essa língua apareça como segunda língua (L2) do surdo (Pereira & Paulo, 2014, p. 4).

Estudos sobre educação bilíngue de surdos revelam que através do bilinguismo são encontradas superações aos fracassos na educação do surdo, haja vista, que enquanto sujeito histórico cultural de interações e aprendizagens, esses sujeitos têm o direito que a língua de instrução seja a sua língua natural, assim, tendo sua identidade cultural e sua língua reconhecida, como também respeitada no sentido pleno.

Partindo da ideia que a escola é uma das contribuintes desse processo é que entende-se que é dever da mesma intervir de forma eficaz na construção e reconstrução de conhecimentos. Dessa forma, o processo que envolve a educação bilíngue de surdos precisa de uma amplitude de conhecimento, pois, o que a envolve são:

[...] questões que versam sobre legislação; procedimentos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação; curriculares; filosofias e/ou tendências educacionais para a pessoa com surdez; entre outros. Contudo, nada disso é possível de forma eficiente se a comunidade escolar não buscar familiaridade no processo de comunicação com a pessoa surda, isso é, buscar conhecer sobre sua língua natural e as possibilidades de aprendizagem com e daquela língua para existir um processo verdadeiramente bilíngue (Relatório PROLICEN, 2015, s/p).

Os conhecimentos acerca das peculiaridades da educação bilíngue de surdos tornam-se indispensáveis na orientação da prática pedagógica e dos profissionais envolvidos nas escolas direcionadas a essa comunidade. Portanto, todos os profissionais envolvidos nas escolas bilíngues precisam se apropriar de conhecimentos teóricos e metodológicos que favoreçam as necessidades e peculiaridades dos indivíduos surdos, que incluam recursos específicos que favoreçam ao aluno surdo um desenvolvimento eficaz no processo ensino- aprendizagem.

Nessa perspectiva reafirma-se que:

O fato de utilizar a língua de sinais para comunicar-se leva os surdos a lacunas muito profundas na sua escolarização. O despreparo das escolas, dos professores e até mesmo dos especialistas na área corroboram para que o surdo não ascenda educacionalmente (RELATÓRIO PIBIC, 2013, s/p.).

Nesse contexto, discutir a educação de surdos implica em considerar sua natureza indiscutivelmente bilíngue. E, nesse sentido o bilinguismo, conforme salienta SKliar (2009), tem um valor político que além de construção histórica, cultural e social, também precisa ser considerado como uma ruptura entre as [...] “relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (Skliar, 2009, p. 7).

Assim sendo, a educação bilíngue de surdos, precisa estar marcada pela cultura surda, que por sua vez, deve-se estar imersa nela, pois, se a cultura surda não se fizer presente nesse meio educacional, os indivíduos surdos, terão que enfrentar graves problemas de exclusão, ou seja, não tendo acesso a uma educação plena, de maneira a quebrar com paradigmas excludentes encontrados na educação de surdos.

4.2.1 Sobre a prática bilíngue para surdos a partir de experiências visuais

De acordo com Kubaski et al (2009, p. 3417), por muito tempo a instituição escolar, [...] “ignorou as especificidades dos alunos surdos, trabalhando com eles da mesma forma que com ouvintes, usando os mesmos materiais, bem como os mesmos métodos” [...].

Partindo da perspectiva bilíngue, entende-se que se faz necessário colocar em prática um planejamento educacional que realmente possibilite aos surdos uma participação efetiva e valorizada no meio escolar.

Assim, para desenvolvimento efetivo de uma prática bilíngue para surdos, é necessário que, haja planejamentos que possibilitem propostas curriculares, mudanças metodológicas, e que todos os envolvidos no ambiente escolar tenham conhecimento sobre a comunidade e cultura surda, sendo estes por sua vez usuários da língua de sinais, assim, possibilitando a construção de uma educação onde todos possam participar com confiança e autonomia.

Sobre algumas práticas em sala de aula, tem-se as seguintes orientações:

Ao preparar a aula para alunos surdos o professor terá que construir estratégias de ensino, fazendo uso de recursos essencialmente visuais como: maquete, cartazes, mapas, objetos concretos, imagens diversas, desenho, brincadeiras, jogos interativos, jogos eletrônicos, livros, informática, dinâmicas, dramatizações, sessão de filmes, aula passeio e contextualização de situações vividas, mantendo acima de tudo, um diálogo na língua de sinais permanente com os alunos, promovendo neste processo de conhecimento, a inclusão dos mesmos (Relatório PROLICEN, 2015, s/p).

Então, logo entende-se que na prática bilíngue, se faz necessários que as aulas sejam pensadas com objetivos a alcançar as especificidades linguísticas do surdo, e que neste processo a figura do professor bilíngue em (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa), seja primordial no processo ensino-aprendizagem, e que neste processo não haja interferência direta de outro profissional. Considerando então que no sistema bilíngue a relação entre professores e alunos surdos dar-se-ão de maneira direta.

Nesta discussão, vale ressaltar que o profissional intérprete de Libras educacional, que neste caso é uma pessoa habilitada, ou seja, fluente na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa e por sua vez contribui na interação comunicacional entre surdos e professores ouvintes, não se fará presente em sala de aula, tendo esses profissionais outros espaços de atuação no ambiente escolar.

Segundo Lodi & Lacerda (2010), cabe ao professor:

[...] identificar as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornece recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um dos seus alunos, para isso é preciso levar em conta que os objetivos devem ser igualitários, mas que os meios para os atingir podem e devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando. (Lodi & Lacerda, 2010, p. 82 – 83).

Portanto, na educação bilíngue de surdos esse vem sendo o foco, ou seja, visando proporcionar o desenvolvimento das potencialidades dos surdos, entre estas potencialidades estão: ler, escrever e comunicar-se com clareza utilizando a língua de sinais.

Sobre a utilização da língua de sinais no ambiente escolar, Dorziat (2009), esclarece que é:

[...] a língua de sinais que dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal. No entanto, o uso dessa língua, como disse anteriormente, apensar de critério básico, não deve ser visto como solução de todos os problemas que se apresenta no ensino. (Dorziat, 2009, p. 29 – 30).

Para tanto é importante que nos planejamentos sejam elaborados trabalhos que promovam o aprendizado dos alunos surdos entre seus pares ou ouvintes fluentes na Libras, desenvolvendo atividades em grupo, utilizando a língua de sinais e permitindo a troca de experiências de vida, favorecendo assim a construção da sua autoafirmação enquanto sujeito.

É, portanto, fundamental, que as crianças surdas convivam com surdos adultos e pares surdos, usuários da Libras, e/ou com ouvintes fluentes na mesma, pois apenas por meio desta

língua, poderão ampliar suas relações com o mundo e desenvolver suas funções mentais superiores, processos estes mediados por signos (Lodi & Lacerda, 2010, p. 36).

É notório que se faz necessário não apenas à presença de professores surdos ou de professores fluentes na língua de sinais, em sala de aula. Mas, que todos os profissionais envolvidos possuam conhecimento sobre a filosofia bilíngue, sobre a visão sócio antropológica da surdez, para que a partir daí, elaborem estratégias educacionais verdadeiramente voltadas ao surdo, portanto, favoráveis ao seu processo de aprendizagem.

A educação bilíngue de surdos tem encontrado grandes desafios, e serão inevitáveis, porém, precisa-se ter clareza sobre quem é o surdo a quem se destina este modelo de educação. Segundo Dorziat (2009, p. 28), precisa-se saber sobre: [...] “o que almejamos para ele e, acima de tudo, sobre o que ele almeja para si próprio”, pois a partir de então é possível construir uma escola que ver o surdo como uma pessoa com potencialidades, diferente e não deficiente

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir das reflexões frente a inclusão de estudantes surdos na educação básica, se faz necessário revê as práticas pedagógicas em sala de aula. Diante disto, eis a importância da compreensão do ser surdo, baseado numa visão socioantropológica, compreendendo a surdez para além de uma visão clínica-terapêutica, assim, proporcionando aos docentes a elaboração e/ou reelaboração de metodologias que respeitem às diferenças dos estudantes surdos no ambiente escolar.

Diante disso, vale destacar que a educação de surdos não pode existir apenas pautada no aumento de matrículas no ensino regular, em todos os níveis. Tal efeito não pode ser interpretado como fenômeno inclusivo, pois deve-se verificar a qualidade dessa inserção social, e as reais possibilidades de aprendizagem para os estudantes surdos.

Portanto, acredita-se ser preciso uma reformulação mais direcionada nas práticas pedagógicas dos professores desses estudantes, no objetivo de que estas acompanhem as aspirações atuais de paradigmas metodológicos educacionais para a comunidade surda. E, para, além disso, acredita-se que se faz necessário ainda oferecer formação inicial e continuada mais eficaz para os professores que trabalham com surdos, pois só assim a inclusão será efetivada com qualidade e atenderá as premissas legais que se espera da educação.

Nessa perspectiva, é oferecido abaixo um direcionamento inicial para que os docentes

possam pensar em propostas que atendas as necessidades específicas dos estudantes surdos em sala de aula comum.

**PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI
(SALA DE AULA COMUM)**

Seguem algumas orientações para construção do PEI:

1. Conhecer o estudante: traçar um perfil com suas habilidades e necessidades. Conhecer sua história, seus gostos, seus conhecimentos já adquiridos e o que ele precisa aprender;
2. Estabelecer metas: nesta etapa, você deve definir as metas de curto, médio e longo prazo. Avaliar o que o estudante deve aprender em cada espaço de tempo a partir do seu perfil;
3. Elaboração do cronograma: com as metas traçadas, você precisa definir como e quando elas serão executadas;
4. Avaliação: você precisa realizar o registro avaliativo do estudante organizando os procedimentos e avaliando as metas alcançadas.

ESTUDANTE:	
IDADE:	
NECESSIDADE ESPECÍFICA DO ESTUDANTE:	
ANO/TURMA:	
BIMESTRE:	
DOCENTE:	
DISCIPLINA:	

PLANEJAMENTO GERAL PARA A TURMA:

1. Adaptações no conteúdo, considerando a proposta curricular da instituição de ensino:

2. Adaptações nos objetivos propostos:

3. Estratégias, intervenções pedagógicas e recursos de acessibilidade:

--

4. Relatório de avaliação do processo de ensino-aprendizagem do (a) estudante:

--

_____ - _____, _____ de _____ de _____.

PROFESSOR DE SALA DE AULA COMUM

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de O. **Português como segunda língua para surdos**: iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, 2020. 173 p.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BRASIL, **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**: dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 02 de jun. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 03 de jul. de 2023.

BRASIL. **Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**: dispõe sobre o regulamento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 02 de jun. de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 02 de jun. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE, 2014**. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de jun. de 2022.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. DELTA vol.15, nº. Especial - São Paulo, 1999. p. 385 – 417.

COSTA, Maria C. C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

CUNHA, Angélica F.; COSTA, Marcos A.; MARTELOTTA, Mário. E. Linguística. In: MARTELOTTA et al. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2022. 15-30 p.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 27 – 40.

FENEIS. **Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE, 2013**.

GESSER, Audrei. COSTA, Maria José Damiani. VIVIANI, Zélia Anita. **Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas**. Florianópolis – SC, 2009.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Vileta Porto. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: **IX congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Paraná, 2009.

LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. D. de (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 11 – 32.

LODI, Ana C. B. Ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos – SP: EduFSCar, 2018. 165-183 p.

LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B. de; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. 392 p.

MEGALE, Antonieta H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, ago, 2005.



978-65-00-91258-6