



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Luciana Aparecida Guimarães de Freitas

**A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS: uma proposta de material
didático**

Belo Horizonte

2018



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Luciana Aparecida Guimarães de Freitas

**A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS: uma proposta de material
didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linha III - Linguagem, Ensino Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva.

Belo Horizonte

2018

Freitas, Luciana Aparecida Guimarães de.
F866m A multimodalidade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático / Luciana Aparecida Guimarães de Freitas. - 2018.
146 f. : il., fotos.
Orientador: Renato Caixeta da Silva

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2018.
Bibliografia.

1. Surdez. 2. Letramento. 3. Multimodalidade. 4. Material didático.
I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 371.912



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Luciana Aparecida Guimarães de Freitas

**A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS SURDOS NOS ANOS INICIAIS: uma proposta de material
didático**

Dissertação aprovada pela banca examinadora

.....
Professor Doutor Renato Caixeta da Silva (Orientador)

.....
Professora Doutora Maria Clara Maciel Araújo Ribeiro (Membro Externo)

.....
Professor Doutor Vicente Parreiras (Membro Externo)

.....
Professor Doutor Jeronimo Coura Sobrinho (Suplente)

Aos meus alunos surdos e às crianças surdas que me desafiam a aprender a cada dia mais, como ensinar a leitura e a escrita.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar saúde e muita força para superar todas as dificuldades. “Quem primeiro deu a Ele, depois recebeu? Porque Dele e por Ele e para Ele são todas as coisas”.

Agradeço de forma especial ao meu pai João Valério e à minha mãe Maria Geralda, por todo o amor que me deram, além da educação, ensinamentos e apoio. Ao meu irmão Marcelo, minha cunhada Tayse e sobrinho Vitor, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

Agradeço ao meu amor, Alex Rodrigues, por estar sempre comigo e por ser um dos maiores incentivadores da minha carreira e vida.

Ao CEFET-MG e todo seu corpo docente, além da direção e administração que me proporcionaram as condições necessárias para que eu alcançasse meus objetivos.

Ao meu orientador Renato Caixeta da Silva, por todo o tempo que dedicou a me orientar, pela paciência, dedicação e ensinamentos que possibilitaram que eu realizasse esta pesquisa.

Agradeço aos membros da banca, o olhar crítico e colaborativo que garante a excelência desta dissertação.

Às amigas muito queridas Dayse, Marlise e Luciana Chaves pela amizade, leituras e troca de idéias sobre tudo. Obrigadaaa!

Às professoras e amigas do AEE (Atendimento Educacional Especializado) uma equipe de grande valor para a educação inclusiva da rede municipal de educação de Belo Horizonte, com destaque para a equipe da Regional Pampulha, obrigada pelas trocas de saberes e incentivo sempre.

À querida Isabel Cristina Martins que abrilhantou o material didático com suas ilustrações e percepções em relação aos alunos surdos, muito obrigada!

Agradeço aos profissionais e amigos do CAS-BH/MG, de perto ou de longe, vocês contribuíram muito para a realização desta pesquisa.

Às professoras que me permitiram realizar esta pesquisa, meu muito obrigada! Sem vocês e seus alunos, esta pesquisa não aconteceria de forma tão rica para minha vida profissional e pessoal.

Agradeço também aos queridos amigos do CEFET-MG que contribuíram muito com opiniões e dando força sempre para que eu não ficasse tão ansiosa, quanto aos resultados e conclusões deste trabalho.

E enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta, em especial meu amigo Wdison, fica registrado aqui, o meu muito obrigada!

"A Escola deve ser um elemento transformador. A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência. Talvez, mais do que educadores em geral, tenhamos o compromisso com a escola transformadora."

Alfredo Goldback

RESUMO

A comunidade surda brasileira conquistou o acesso a duas línguas, Libras e português escrito, quando a lei 10.436/02 foi aprovada e posteriormente regulamentada pelo decreto 5.626/05. Com isso, houve maior visibilidade para as pessoas surdas no âmbito educacional e na sociedade. Especificamente no contexto educacional, ainda se percebe uma defasagem do profissional que atua com alunos surdos, muitos destes provenientes de famílias ouvintes que têm contato tardio com a língua de sinais. As práticas de docência e de orientação a professores por parte da pesquisadora mostram que os surdos são prejudicados quanto ao ensino dos conteúdos, às metodologias e aos materiais didáticos não direcionados a eles e sim à comunidade ouvinte. Com base nisso, esta pesquisa de mestrado propõe uma contribuição para o ensino de português na modalidade escrita para o aluno surdo. Propõe-se uma metodologia de ensino de português para tais alunos nos anos iniciais, através de um material didático elaborado pela pesquisadora, cujo texto base é um conto infantil, e caracterizado pela integração de códigos verbal escrito, visual e viso-espacial. Constituem a base teórica os escritos de Quadros (2005) sobre o bilinguismo na educação dos surdos, Fernandes (2006) e Soares (2009) sobre alfabetização e letramento, Kress (2001, 2006 e 2010) sobre multimodalidade e educação, Leffa (2007) sobre a criação do material didático. São pesquisadas duas realidades distintas em que a metodologia e o material didático foram utilizados: uma sala de aula com uma aluna surda em meio a alunos ouvintes, e uma sala de aula somente com alunos surdos. Em termos metodológicos, a pesquisa é uma observação participante em que a pesquisadora pôde fazer intervenções ao longo das observações, contando com o registro por escrito *in loco* e questionário realizados com os docentes. A análise dos dados revela: a adequação maior da proposta a um dos contextos, as opiniões positivas e críticas de professores sobre a proposta e quanto à viabilidade do uso aliado de imagens e elementos linguísticos no processo de alfabetização e de letramento em português a surdos. Também são reveladas ações de docentes e discentes com o material. De modo geral a proposta é considerada pelos docentes como interessante, demandando tempo e formação específica para sua execução e pode propiciar ações docentes além do previsto no material didático.

Palavras – chave: surdez – leitura e escrita – multimodalidade – material didático

ABSTRACT

The Brazilian deaf community gained access to two languages, Libras and written Portuguese, when the Law 10.436 / 02 was approved and later regulated by Decree 5.626 / 05. With this, there has been greater visibility for deaf people in education and society. Specifically in the educational context, there is still a gap for the teachers that work with deaf students, many of them from hearing families who have late contact with sign language. The researcher's teaching and teacher orientation experiences show that the deaf are impaired in the teaching of content, the methodologies and the teaching material not directed to the listening community but to listeners. Based on this, this master's research proposes a contribution to the teaching of written Portuguese to deaf students. A methodology for teaching Portuguese to such students in the initial years is, proposed, through a material elaborated by the researcher, basic with a story for children as the text, and characterized by the integration of written and visual codes. The theoretical basis is the writings of Quadros (2005) on bilingualism in deaf education, Fernandes (2006) and Soares (2009) on literacy, Kress (2001, 2006 and 2010) on multimodality and education, Leffa (2007) on the creation of material. The methodology and the material were used in two distinct realities: a classroom with a deaf student among listeners, and a classroom with only deaf students. In methodological terms, the research is a participant observation in which the researcher was able to make interventions throughout the observations, counting on written record *in loco* and quiz with the teachers. The analysis of the data reveals: the greater adequacy of the proposal to one of the contexts, the positive and critical opinions of teachers about the proposal and the viability of the use of images and linguistic elements in the process of literacy in Portuguese to deaf people. It also revealed actions of teachers and students with the material. In general, the proposal is considered by the teachers as interesting, requiring time and specific training for its execution and can provide teaching actions beyond what is foreseen in the teaching material.

Key words: deafness - reading and writing – multimodality – teaching material.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens sobre aquisição de língua

Quadro 2 – Contribuições dos autores sobre linguagem, língua e fala

Quadro 3 – Estágios de aquisição da linguagem de crianças surdas filhas de pais surdos

Quadro 4 – Chave de Fitzgerald

Quadro 5 – Descritores identificados no material didático produzido para a pesquisa

Quadro 6– Cronograma dos dias de observação: Primeiro contexto

Quadro 7 – Cronograma dos dias de observação: Segundo contexto

Quadro 8 – Questionário: Primeiro contexto, escola regular (professora)

Quadro 9 – Questionário: Segundo contexto, escola especial (professora)

Quadro 10 – Questionário

Quadro 11 – Questionário

Quadro 12 - Aspectos comuns e específicos

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Configuração de mãos
- Figura 2 – Vovó – configuração de mão em S
- Figura 3 – Orientação/direção do sinal
- Figura 4 – Expressões corporais e faciais
- Figura 5 – O calvário dos surdos
- Figura 6 – Atividade – Unidade 1 – 1ª série – Coleção Pitangua
- Figura 7 – Lobo indo na casa do porquinho
- Figura 8 – Lobo gripado e a capa da história
- Figura 9 – Tipos de casa
- Figura 10 – O lobo inflando e bufando
- Figura 11 – Contexto – Sala de aula – escola regular
- Figura 12 – Contexto 2 – Sala de aula – escola especial
- Figura 13 – Atividade diagnóstica
- Figura 14 – Reescrita da história
- Figura 15 – Encerramento
- Figura 16 – Interação da instrutora com os alunos
- Figura 17 – Contação da história
- Figura 18 – Lobo pensando em pedir açúcar
- Figura 19 – Caça-palavras
- Figura 20 – Texto lacunado
- Figura 21 – Ordenar as frases
- Figura 22 – Circular as imagens
- Figura 23 – Significado da expressão
- Figura 24 – Receita
- Figura 25 – Apresentação do teatro
- Figura 26 – Jogo da memória
- Figura 27 - Síntese da proposta de ensino de português para alunos surdos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EF – Ensino Fundamental

EIE – Equipe de Inclusão Escolar

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LO – Língua oral

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Motivação para pesquisa e sua contextualização.....	15
---	----

CAPITULO 1 - SURDEZ E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DE SURDOS

1.1.	A linguagem e a língua no contexto educacional dos surdos.....	29
1.2.	Libras, que língua é essa?	31
1.3.	Histórico: oralismo, comunicação total e bilinguismo.....	34
1.3.1.	Educação linguística para surdos no Brasil contemporâneo.....	37
1.3.2.	Bilinguismo ou comunicação total.....	38
1.4.	Aquisição da língua por crianças surdas.....	40
1.5.	Língua portuguesa, uma língua estranha.....	42
1.6.	Alfabetização (métodos), letramento, surdos e ouvintes.	45

CAPITULO 2 – A MULTIMODALIDADE E A PROPOSTA DO MATERIAL DIDÁTICO

2.1.	A multimodalidade e suas relações com a educação linguística dos surdos.....	50
2.2.	O material didático e sua produção.....	54

CAPITULO 3 - METODOLOGIA

3.1.	A proposta enquanto pesquisa qualitativa.....	63
3.2.	Observação participante.....	64
3.3.	Etapas de investigação.....	65
3.4.	Contextos da pesquisa (escola inclusiva /escola especial)	65
3.4.1.	Primeiro contexto – escola da rede municipal de Belo Horizonte.....	66
3.4.2.	Segundo contexto – escola especial da rede estadual de Minas Gerais.....	67
3.5.	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	69

CAPITULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1.	Uso do material didático pelos professores nos diferentes contextos.....	74
4.1.1.	Atividades no primeiro contexto.....	75

4.1.2.	Atividades no segundo contexto.....	85
4.2.	A avaliação da proposta pelas professoras.....	95
4.3.	A avaliação da proposta pelas professoras – aspectos comuns e específicos.....	97
CAPITULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		104
REFERENCIAS		110
APENDICE – MATERIAL DIDÁTICO.....		119

INTRODUÇÃO

Motivação para pesquisa e sua contextualização

Após a graduação em Pedagogia no ano 2000, iniciei o trabalho com pessoas surdas na educação inclusiva e, desde 2003, atuo como orientadora educacional na Escola Estadual Francisco Sales e no Centro de Capacitação aos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS-BH/MG, que está ligado diretamente à Escola Estadual Francisco Sales e à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). No período de 2007 a 2010, participei de um trabalho de alfabetização e letramento para crianças surdas na rede municipal de Belo Horizonte, que, desde 1995, formava turmas de alunos surdos dentro de uma escola regular de ensino, com propostas pedagógicas específicas, instrutores surdos e intérpretes. Atualmente, faço parte da equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede municipal de educação de Belo Horizonte.

Durante quinze anos de experiência na educação como professora, pedagoga e formadora de professores na área da surdez, sempre tive questionamentos quanto ao ensino de leitura e escrita da língua portuguesa (LP) para alunos surdos. Ensinar alunos no 1º ciclo de alfabetização da rede municipal de Belo Horizonte me fez refletir e questionar as minhas práticas pedagógicas. As discussões e trocas de experiências com outros profissionais da área, como professores de Libras, surdos, intérpretes e professores de alunos surdos, contribuíram muito para meu aprendizado e mudança de planejamento de ensino para esses alunos.

No período em que participei como orientadora educacional na escola especial para surdos da rede estadual de Minas Gerais envolvi em constantes leituras e formações na área da surdez para que eu pudesse orientar famílias, alunos e professores quanto ao melhor desempenho do aluno na sua vida escolar. De maneira geral, ainda temos pouco esclarecimento e empenho das famílias para contribuir com a vida acadêmica de seus filhos surdos e enfrentamos desafios em sua educação. A falta de assiduidade, e a não realização de trabalhos escolares de maneira satisfatória em casa ou na escola são os problemas mais comuns enfrentados por esse público, pelo fato de não haver uma comunicação efetiva entre pais e filhos, pois na maioria das vezes, os alunos têm a escola como um espaço em que se sentem aceitos em função de se ter uma língua de instrução. Atualmente, essa escola especial da rede estadual possui um número maior de professores surdos, o que possibilita também

uma interação e um sentimento de pertencimento ao lugar, a uma comunidade, por estarem em contato com outras pessoas que fazem uso da língua de sinais (LS).

O período de 2003 a 2006 foi um tempo de observação, trocas de experiências e conhecimento sobre a educação dos surdos. Quando ingressei nessa escola especial estadual, não havia completado um ano da oficialização da Lei 10.436/02, e durante todos esses dezesseis anos venho acompanhando uma crescente procura em relação aos cursos de Libras e interesse pelo o ensino da LP como segunda língua (L2).

Em 2007, fui convidada a participar de um projeto-piloto em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Tratava-se de uma turma composta por alunos de seis a doze anos que estavam no 1º ciclo de alfabetização. Aceitei o desafio e, ainda com algumas inseguranças, me vi na situação de colocar em prática as orientações que eu dava na outra escola, como pedagoga, na função de orientadora educacional. Essa experiência possibilitou a revisão das práticas pedagógicas e a escolha da proposta de ensino de LP, com base na prática e nas leituras de trabalhos de autores como Soares (2009), Quadros (2005, 2006), Fernandes (2006), Pereira (2014) e Lacerda (2014), que tratam do assunto tanto para alunos ouvintes quanto para surdos, permitindo relações e distinções sobre os métodos e práticas de alfabetização e letramento.

As leituras levaram-me à reflexão sobre a prática corrente e ao entendimento de que era preciso embasar o planejamento e a didática, bem como contribuíram para que se pudessem discutir teorias com professores da rede estadual e municipal, por meio de encontros para estudos e cursos de formação. Essas iniciativas foram voltadas a professores de várias cidades de Minas Gerais, ouvindo e expondo às diversas experiências, vivências e contextos e contribuindo para a riqueza de discussões e trocas de saber. Nesses cursos foi possível mostrar a prática e a forma como pensamos o ensino de LP para alunos surdos, tendo a Libras como língua mediadora, e, a partir daí, poder mostrar que não há apenas um caminho, mas que podemos construir uma proposta de trabalho em que esses alunos se vejam participantes e atuantes na sua própria maneira de aprender e, também, ensinar.

Vários alunos com deficiência estão matriculados na rede municipal de educação de Belo Horizonte, e, dependendo da deficiência, esses alunos contam com um auxiliar de apoio à inclusão. Para alunos surdos, temos os intérpretes, cuja angústia por estarem em uma sala de aula interpretando uma língua que a maioria dos alunos surdos não sabe soma-se à contingência de um intérprete não ser capacitado para tal cargo.

Esta pesquisa não tem como foco a crítica ou a enumeração de falhas em relação à atuação de intérpretes nas salas de aula, mas traz uma preocupação com os profissionais que

atuam na educação dos surdos. O aluno surdo pode e deve ser incluído, mas é imprescindível que os profissionais (direção, coordenação, professores e intérpretes) que atuam junto a esse aluno saibam e se interessem verdadeiramente pela sua formação acadêmica em qualquer nível, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, médio ou superior. A proposta de pesquisa no ensino fundamental, no ciclo de alfabetização, é justamente para apontar caminhos para uma melhoria na educação básica dos surdos nos anos iniciais.

Diante dos questionamentos sobre como ensinar a LP a alunos surdos, pensa-se sobre a produção de materiais didáticos próprios, pelo fato de não haver a possibilidade de trabalhar com livros didáticos produzidos para alunos ouvintes, embora possuam acessibilidade em Libras. Atualmente, o referencial são as coleções Pitangua e Portas Abertas, da Editora Arara Azul, mas possuem ainda uma metodologia voltada para alunos ouvintes (FREITAS, 2016). A dificuldade advém do fato de o aluno surdo, nessa fase inicial de leitura e escrita, não encontrar uma possibilidade de uso desse material, por motivos como acesso à tecnologia, já que o aluno surdo inserido numa turma de surdos ou numa sala de aula com alunos ouvintes não possui, como recurso didático, computadores em que possa utilizar o livro na sala de aula, uma vez que a coleção acima citada necessita dessas ferramentas tecnológicas (computador ou notebook) para acesso ao CD, fundamental para o entendimento das atividades. Outro motivo são as atividades sinalizadas em Libras, pois o aluno não é fluente nessa LS e a maioria dos professores também não usa Libras para o ensino dos conteúdos, recorrendo ao intérprete – que também não garante o entendimento nem o ensino das atividades do livro. Os dois materiais, Coleção Pitangua e Portas Abertas, têm iniciativas ainda restritas quanto à acessibilidade no material didático, o que me faz ver a necessidade de reflexões e mais desafios no aprendizado da leitura e da escrita em uma segunda língua sem o conhecimento de sua primeira língua (L1), que seria a Libras.

Da experiência com o ensino da leitura e da escrita da LP para alunos surdos, bem como com a metodologia utilizada, surgiu o desejo do registro de algumas práticas pedagógicas já realizadas, com resultados satisfatórios. Desde 2013 escrevo artigos sobre o ensino de leitura e escrita da LP para alunos surdos, propondo uma metodologia de trabalho a fim de contribuir e apontar alguns caminhos nas discussões na área da surdez (FREITAS, 2013, 2014, 2016; FREITAS e MIRANDA, 2015). Nestes artigos, faço menção ao ensino de português como segunda língua para alunos surdos nos anos iniciais através de criação de material didático a partir de atividades de alfabetização e letramento e releituras de atividades propostas no livro didático da Coleção Pitangua.

A partir dessa experiência, deu-se a pesquisa aqui apresentada, cujo objetivo geral é

uma investigação envolvendo a criação de um material didático na perspectiva da multimodalidade. Dessa vez, com observação participante na execução do material por outras professoras, com o intuito de apontar caminhos e reflexões sobre a prática de ensino da leitura e escrita para alunos surdos, e com dois cenários distintos na escolaridade dos alunos surdos: escola regular e escola especial.

Existem, também, questões que devem ser abordadas a fim de justificar esta pesquisa, como a necessidade do material didático, a dificuldade dos professores e as percepções de acordo com as leituras e vivências na área da surdez.

Durante muitos anos, os surdos foram considerados incapazes e sem direito ao uso da LS, considerada sua primeira língua. Todas as dificuldades encontradas pelos surdos, durante esse tempo, fomentaram um desejo de luta para as conquistas que obtiveram com o reconhecimento da Libras como a segunda língua oficial do país. No ano de 2005, a Libras foi reconhecida como a primeira língua dos surdos brasileiros, a partir do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436, de abril de 2002, prevendo várias ações com o objetivo de promover a inclusão social e educacional. Conforme preconiza o artigo 14,

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.¹

A Libras se constitui como uma língua visual-espacial. De acordo com Brito (2015), as línguas de sinais distinguem-se das línguas orais por utilizarem um meio ou canal visual-espacial e não oral-auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, o que a faz ser uma língua que utiliza diferentes recursos de significações não verbais.

Diante disso, torna-se um grande desafio ensinar a LP para surdos, devido à diferença de estruturação dos códigos. Uma das dificuldades que os surdos enfrentam no acesso e a permanência na escola, de acordo com pesquisas e experiências na área da surdez, é o fato de o aluno surdo chegar sem o domínio da Libras e sem o conhecimento da LP. Isso ocorre porque a maioria dos surdos vem de famílias ouvintes, sem contato com a comunidade surda nem com a LS e, quando ingressam na escola, se encontram sem fluência em uma língua. Ainda há que se registrar equívocos em relação às práticas pedagógicas por parte dos professores, por não saberem lidar com a organização dos conteúdos nem com uma metodologia adequada para o ensino das duas línguas, principalmente nas séries iniciais do

¹Decreto-Lei 5626/2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

ensino fundamental, a alunos desprovidos de um idioma efetivo, trazendo apenas alguns sinais em Libras ou gestos naturais construídos no ambiente familiar.

No cenário atual, a educação brasileira para alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental (EF) ainda requer discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas para ensinar a ler e a escrever a esses que se veem em uma condição de aprendizes de duas línguas no contexto educacional, e por isso torna-se necessário debruçar-se sobre o assunto com o objetivo de fomentar discussões e reflexões nessa área de estudo. Os anos iniciais do EF para os alunos surdos talvez sejam os que requeiram mais atenção e dedicação por parte do professor e os mais desafiadores pelo fato de a maioria desses alunos ingressarem na escola com aquisição tardia de uma língua. Portanto, a língua oral do país torna-se a língua desse aluno de acordo com sua convivência em uma comunidade majoritariamente ouvinte, que usa a língua oral (LO) para se comunicar – no nosso caso, a LP.

A aquisição dessa língua acontece a partir das relações em casa e nos outros espaços sociais em que o aluno surdo possa frequentar. É a partir das relações sociais que construímos nossa forma de comunicação e, sendo essas relações espaços em que transita a LO, o primeiro contato do indivíduo surdo será com ela e não com a LS, com exceção de filhos de pais surdos fluentes em Libras.

Atualmente, percebemos, no ambiente educacional, a falta de uma sistematização no trabalho pedagógico dos professores e no uso de materiais didáticos que contribuam para o ensino na sala de aula, dando oportunidade para que se apropriem do conhecimento como seres participativos e críticos, entendendo o uso funcional desses dois códigos bem diferentes nos diversos espaços sociais.

Diante dessa problemática, acredita-se na importância de estudar mais a fundo o tema proposto para esta pesquisa, uma vez que, a partir dele, podem-se identificar os obstáculos enfrentados pelos educadores de alunos surdos quanto à leitura e à escrita em LP e, conseqüentemente, propor intervenções pedagógicas que auxiliem no processo de ensino. Uma das intenções deste estudo é mostrar uma intervenção possível via o material didático que faz uso de recursos não verbais no processo de alfabetização e que alia a alfabetização e o letramento para alunos surdos nos anos iniciais.

Desenvolver uma pesquisa de mestrado sobre a multimodalidade no ensino da leitura e da escrita na LP para o aluno surdo nos anos iniciais do EF justifica-se também por ser este um tema atual, complexo e relevante. O tema é atual pela oficialização da Lei 10.436/02 e pelo Decreto 5.626/05, apenas dezesseis anos de reconhecimento da Libras como a língua materna do surdo e do direito ao aprendizado da LP na modalidade escrita. É também

relevante por tratar do assunto de leitura e da escrita em português, numa situação em que esta língua é considerada L2 para surdos. Ainda há uma dificuldade na proposição de atividades pedagógicas por parte do professor em consonância a uma metodologia que favoreça o ensino para alunos surdos, embora haja alguns estudos, opiniões de pesquisadores na área da Libras e os referenciais do ensino de L2 para estrangeiros. É um tema complexo pelas discussões possíveis em seu entorno, como aquisição de L1, ensino de L2, leitura e escrita em L2 ao mesmo tempo em que é aprendida a L1 e também pelo fato de serem duas línguas e linguagens com modos semióticos diferentes: verbal, oral e escrito, no caso do português, visual-espacial, no caso da Libras.

Nesse desafio de ensinar a LP escrita para alunos surdos, a multimodalidade entra como aliada no processo. Entende-se por multimodalidade a presença de mais de uma modalidade de linguagem utilizada (verbal, digital, visual, gestual, sonora e espacial) nos atos de construção e comunicação de significados (HEMAIS, 2015).

A multimodalidade sempre esteve presente nas atividades didáticas, seja em livros didáticos, seja em atividades produzidas pelo professor. Para os alunos surdos, os professores lançam mão dos vários recursos didáticos (imagem em movimento, cores, vídeos, efeitos visuais, fotos, desenhos, layout da página, fontes variadas, gestos, sinais e até mesmo a oralidade), a fim de possibilitar a esses alunos o entendimento de um determinado conteúdo.

Minha experiência tem mostrado que no ensino da LP nos anos iniciais de alfabetização, é comum encontrarmos, nos livros didáticos e nas atividades da sala de aula, imagens ilustrativas sobre o conteúdo abordado. Para alunos ouvintes, é comum o uso dessas imagens, mas, para alunos surdos, torna-se imprescindível o uso de tais imagens para uma melhor visualização do assunto estudado, visto que esses alunos não possuem consciência fonológica, não aprendem pelo canal auditivo e, muitas vezes, relacionam a leitura labial com a letra a partir do formato da boca do falante, conseguindo ler letras (vogais) e palavras conhecidas de uso diário, seja em casa, seja na escola. Mas, ao inserir uma imagem no texto, é preciso cuidado, por parte do professor, para que essa ilustração esteja condizente com o conteúdo e seu contexto.

Sabe-se que muitos alunos surdos, hoje adultos, foram alfabetizados pelo método fônico, que consiste na relação de letras, sílabas e som. No entanto, após anos de oralismo (ou filosofia oralista) na metodologia de alfabetização e letramento, que visava à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português), foi comprovado, por meio de pesquisas, que menos de 50%

dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios (GOLDFELD, 2002, p. 39).

Tratando-se do contexto educacional dos alunos surdos, torna-se importante o estudo sobre uma metodologia que permita ou promova o alcance de resultados mais satisfatórios por esses alunos. Nessa perspectiva,

(...) aprender a escrever envolve dois processos simultâneos: compreender a natureza do sistema de escrita – os aspectos gráficos – e o funcionamento da linguagem que usamos para escrever – os aspectos discursivos (...) (LAROCCA; SAVELI, 2005, p. 215-216, *apud* LEITE, 2005).

Existem dois diferentes contextos na educação dos surdos, especificamente. Um deles é o contexto de escola especial para surdos, que ainda sobrevive na educação pública estadual, em que os alunos são agrupados nas turmas de acordo com o nível de conhecimento e faixa etária, e essas turmas, às vezes, tornam-se multiseriadas pelo fato de alguns alunos chegarem com defasagem no aprendizado. O outro contexto é a escola regular, que propõe a inserção do aluno surdo nas turmas de alunos ouvintes, com a presença de um intérprete, e que, a partir da interação com outros alunos e professores, terão contato com a Libras e a LP. Esse contexto ressalta a dificuldade do professor em ministrar aulas em duas línguas distintas sem conhecimento na área da surdez. O segundo contexto mencionado acima é ainda muito criticado pela comunidade surda que não concorda com a atuação de interpretes em escolas inclusivas e luta pela escola bilíngue, onde o aluno surdo tenha direito de aprender a Libras e a LP de acordo com uma metodologia e currículos próprios para surdos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) propõe diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Esse plano apresenta 20 metas, das quais quero destacar a Meta 4 que diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. Ainda na meta 4, na seção 4.7, uma das estratégias é garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência². Mas as discussões estão ainda em andamento, pois, apesar da conquista da Lei 10.436/02, que garante a Libras como língua natural do surdo, as secretarias de educação, tanto municipal quanto

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm acesso em 15/06/2018.

estadual, não conseguem chegar a um consenso sobre os rumos que darão para a educação dos surdos. A complexidade de se ensinar e lidar com outra língua no espaço escolar mantém a angústia e o descontentamento por parte de vários professores no ambiente educacional. O trabalho não é simples, portanto é preciso muita discussão sobre o assunto. O que é percebido a partir da leitura do PNE é uma valorização da educação inclusiva como direito para todos e ainda uma discussão com a comunidade surda sobre a oferta de escolas bilíngues e classes bilíngues onde houver demanda.

Existe também uma grande preocupação por parte da comunidade surda e de pesquisadores da área da surdez, como Quadros (1997), Goldfeld (2002) e Vargas (2011), quanto à aquisição da Libras. Para esses autores, é fundamental que o surdo esteja em contato com os usuários da sua língua natural, para que ele se desenvolva também na sua segunda língua, a LP. Quadros (1997) cita ainda a declaração dos direitos linguísticos, segundo a qual

todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; ... todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); todos os utentes de uma língua natural não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngues, isto é, têm o direito de terem acesso à sua língua materna e à língua oficial do país. (QUADROS, 1997, p. 28).

A língua é o instrumento mais importante que o homem possui e, sem ela, a criança surda fica em desvantagem com relação às crianças que adquirem a língua naturalmente (GOLDFELD, 2002). De acordo com as ideias de Vargas (2011, p. 5), “o que queremos da educação da pessoa surda é que ela sinalize e escreva bem”, e a Libras deverá ser a mediadora no processo de construção do conhecimento desse aluno (QUADROS, 1997). É preciso assegurar ao aluno surdo o direito de ser bilíngue, ou seja, adquirir a sua língua natural e sua L2 para que possa desenvolver a linguagem nas interações sociais junto aos seus pares usuários da Libras, proporcionando espaços de saber e aprendizagem. Torna-se necessário oferecer o ensino dessas duas línguas e orientar as famílias para a importância da aquisição de uma língua para suporte de cognição e de seu uso no contexto escolar e social.

A maioria das pesquisas sobre a educação dos surdos chama atenção para as dificuldades dos alunos no aprendizado da leitura e da escrita em LP, o grande desafio na escolarização desses alunos. Dessa forma, pergunta-se como, na visão de professores e profissionais envolvidos, o material didático proposto nesta pesquisa, com o uso de imagens, ajuda no ensino da LP para alunos surdos nos anos iniciais.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte oferece gratuitamente o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é um serviço da Educação Especial que [...] “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (LDB 9.394/96 / Decreto 7.611/11). “Aqueles com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, Transtornos do Espectro do Autismo e Altas Habilidades / Superdotação, que podem ter obstruída/dificultada sua participação plena e efetiva na sociedade diante de barreiras que esta lhes impõem, ao interagirem em igualdade de condições com as demais pessoas” (Decreto 6.949/09; ONU, 2006). Os alunos são indicados pelas Equipes de Inclusão Escolar (EIE) localizadas nas Gerências Regionais de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte / MG. O AEE é preferencialmente realizado na própria escola em que o aluno estuda, no contra-turno ao da sala de aula comum que ele frequenta. Atualmente não temos ainda em cada escola uma sala para este atendimento. Os professores da sala do AEE atendem as escolas próximas acompanhando os alunos e professores de acordo com a sua Regional de ensino. O Atendimento Educacional Especializado deve se articular com a proposta da escola comum e fazer parte de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tendo como foco o conteúdo pedagógico, não substituindo os atendimentos clínicos.

Na área específica da surdez, são oferecidos o ensino da Libras e da LP como segunda língua, uma vez que os alunos chegam com grande defasagem em relação aquisição de uma língua e ao conteúdo das disciplinas. As orientações nas escolas geralmente são um pouco difíceis, pelo fato de os profissionais não saberem e não entenderem sobre a área da surdez, por terem como referência o ensino da fonética, pelo uso da consciência fonológica estar presente nos materiais de alfabetização dos alunos ouvintes e, na maioria das vezes, pelos alunos surdos não saberem Libras.

Os professores usam o método fônico e o silábico, ambos com ênfase na oralidade, e sentem-se desafiados quando, em uma turma de alunos ouvintes, uma única aluna ou aluno apresenta uma demanda tão específica, neste caso alunos que não têm a oralidade e audição como vias de aprendizagem.

A proposta apresentada neste trabalho é não fazer uso da relação entre letra e som e sim da leitura do texto, de frases e palavras em conjunto com os recursos imagéticos, levando o aluno a uma leitura contextualizada, a partir do texto proposto e atividades que favoreçam a

interpretação, a localização de informações e a compreensão de expressões próprias da LP, assim como a ampliação do vocabulário e do uso da LS.

Ao realizar um levantamento bibliográfico, em 2016, encontrei alguns trabalhos pertinentes ao tema proposto nessa pesquisa. Dentre estas pesquisas constatei, no período de 2013 a 2016, teses e dissertações que tratam do ensino de português para surdos. Destaco alguns pesquisadores como Peixoto (UFC, 2015), em cuja pesquisa as práticas e estratégias de ensino de Português para surdos do ensino fundamental I em contextos bilíngues são descritas e analisadas. Investiga também sobre o conhecimento da Libras por parte do professor, as escolhas dele sobre a exploração dos textos e suas concepções sobre a escrita do surdo. Nas observações na aula de português a pesquisadora considera que os docentes acreditam no ensino da leitura e escrita sem a relação com o som, mas ainda as escolas sofrem com as concepções e influências da oralidade. Esta pesquisa contribui para reflexões sobre o ensino da leitura e escrita para o aluno surdo, ressaltando a importância da Libras na vida do aluno surdo.

Graneman (UFMS, 2015), na sua pesquisa, discorre que um dos objetivos é evidenciar a importância da Libras (L1) no processo da aprendizagem da L2, e analisa os diferentes estágios de interlíngua. A pesquisa foi realizada com alunos dos anos iniciais do EF, numa escola estadual do Mato Grosso do Sul. Buscou-se contribuir para subsidiar possíveis projetos na área de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, para estudantes surdos em processo de letramento.

Silvério (UFJF, 2014), tem por finalidade a investigação de uma proposta educacional bilíngue (Libras/Português) que foi elaborada por uma equipe de profissionais do CAEE/Sul e que está sendo implementada na Escola W desde 2012. Esta pesquisa considera que a implementação da proposta educacional bilíngue estava acontecendo naquela época de maneira gradual e que ela se apresentou bastante válida para as salas com alunos surdos, devido ao fato de proporcionar um espaço educacional bilíngue que tem dado à Libras a importância de primeira língua, assim como ao Português. É importante ressaltar que a educação bilíngue está sendo proposta somente nas salas pesquisadas, nas demais, se oferece aula de Libras como segunda língua aos alunos ouvintes. A pesquisa sugere que essa proposta se torne uma política pública da Prefeitura de Juiz de Fora sendo colocada em prática nas outras escolas, contemplando, assim, surdos e ouvintes de outras regiões da cidade. Libras para todos!

Teixeira (UFRJ, 2015), reconhece e cita que existem pouquíssimos materiais desenvolvidos e pensados para alunos surdos. Entre alguns materiais existentes, temos Ensino

de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica, volumes 1 e 2 (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS. 2004), Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), Orientações curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda (SÃO PAULO, 2008), o Projeto Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos (SÃO PAULO, 2007), Orientações Curriculares Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Língua Brasileira de Sinais (SÃO PAULO, 2008), A Coleção Pitangua e Português... eu quero ler e escrever (ALBRES, 2010). A autora fez um levantamento sobre os materiais existentes, critica os materiais criados para o ensino do português escrito e propõe um material de acordo com as etapas anteriores do trabalho.

Botarelli (PUC/SP, 2014), em pesquisa bibliográfica, de orientação metodológica quantitativa qualitativa, analisa dados dos resumos disponibilizados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no período de 1987 a 2010. São 136 produções acadêmicas cuja investigação voltou-se ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita na educação de surdos, a fim de responder em quais espaços e quem pesquisa o ensino-aprendizagem da língua escrita para surdos nas produções acadêmicas no Brasil. Considera uma concentração de pesquisas sobre o tema no estado de São Paulo, e em outros estados ainda poucas pesquisas na área de linguagem, a maioria dos estudos é produzida nos campos temáticos da linguagem e educação, em programas voltados também para isso.

O objetivo da tese de Silva (UEM, 2013), consiste em investigar as (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino da escrita em Língua Portuguesa a alunos surdos do Ensino Fundamental por meio da compreensão dos níveis de textualidade desses alunos. A função social deve ser a referência para as metodologias de ensino da escrita, pautada na concepção de trabalho, na dialogicidade e na negociação de sentidos, pelo texto traduzido da língua estrangeira para a língua materna, com base na contrastividade entre as línguas envolvidas, requerendo uma formação docente apoiada na Linguística. Estes são os resultados apontados pela pesquisa bibliográfica. O letramento somente não é suficiente para garantir essa aquisição. Os resultados das análises dos documentos mostram contradições na exposição do ensino da escrita aos surdos. Encontramos divergências teóricas e metodológicas como a não condução para uma perspectiva bilíngue ou de língua estrangeira. Os resultados das análises dos textos coletados apontam para o fato de que a escrita precisa ser apreendida conscientemente, uma vez que somente dessa forma possibilita a abstração conceitual, o desenvolvimento intelectual e social. Os resultados do processo de intervenção indicam a

necessidade da mediação dialética com base em uma organização de ensino pautada no texto como unidade da língua, trabalhado na totalidade e em partes significativas menores, destacadas e nominadas, a fim de que o auxílio externo dessa cisão seja gradualmente substituído por marcadores simbólicos, com vistas à generalização.

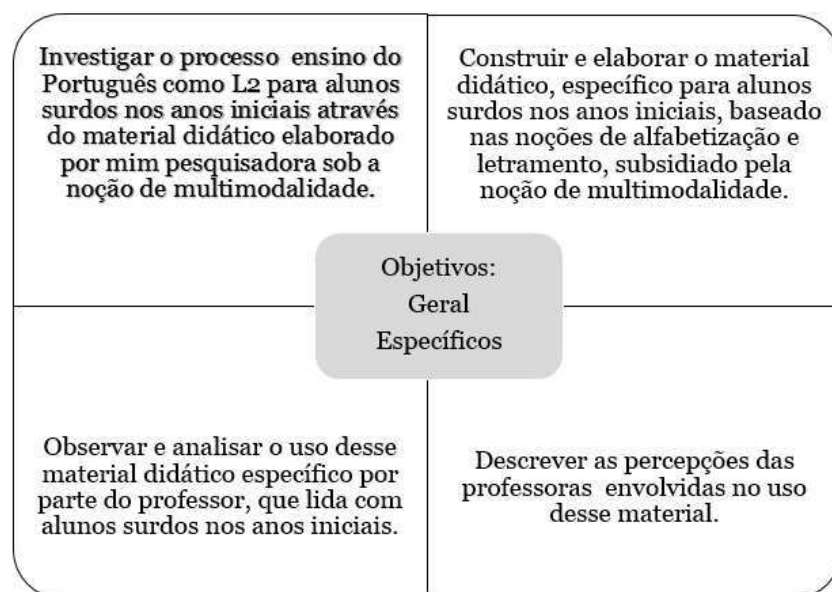
Sobre a multimodalidade na educação dos surdos, encontrei alguns registros, dentre eles destaco duas dissertações e uma tese. Barbosa (UFMG, 2016) que nos apresenta o ensino de português como L2 para surdos no ensino à distância (EAD) com abordagem multimodal. O objetivo da pesquisa foi analisar o papel dos recursos multimodais em um curso de produção textual, baseados nos parâmetros da redação do ENEM. Nesta pesquisa concluiu-se que os modos semióticos quando usados de forma integrada contribuem para produção escrita, a aceitação positiva os alunos surdos quanto aos recursos multimodais para escrever o português como segunda língua e houve também boa aceitação do curso a distância, considerando-o uma ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem da escrita para estes alunos.

Ribeiro (UNB, 2014) apresenta sua dissertação de mestrado intitulada Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: uma análise aplicada ao contexto de Educação Bilíngue no DF. Segundo o autor, a pesquisa tem como objetivo discutir de que maneira o uso de imagens pode ser vantajoso para a elaboração de MDs bilíngues para alunos surdos. O trabalho foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal, que recebe alunos surdos que possuem a Libras como L1 e que têm o intuito de aprender a LP em sua modalidade escrita. Na conclusão da pesquisa o autor considera algumas questões sobre a pesquisa como: as implicações de uma educação bilíngue no processo de aquisição de segunda língua para alunos surdos; os impactos para as práticas discursivas no âmbito do português como segunda língua com a implementação da Lei 5.016; como atrelar a teoria da multimodalidade à produção de materiais didáticos para o ensino de português para surdos (RIBEIRO, 2014, p.111-112). A pesquisa apontou que quanto mais cedo a criança surda estiver exposta a Libras, maior ganho ela terá no seu aprendizado, nas entrevistas o pesquisador percebe que os professores utilizam as imagens mas não garantem uma abordagem multimodal, mas também que a modalidade imagética é a mais adequada para a criação dos materiais didáticos e por último é constatado que os materiais didáticos analisados não são feitos para surdos e que são adaptados para este público alvo, também constatou-se que as imagens utilizadas no material didático são meramente ilustrativas.

A multimodalidade no ensino de Português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas é uma tese de doutorado de Ferraz (UNB, 2011), que tem como objetivo

investigar como a lógica organizacional de diferentes mídias pode ser fator determinante para o ensino de português do Brasil como segunda língua seja para estrangeiros, seja para indígenas, seja para surdos. As análises das mídias selecionadas permitiram traçar uma síntese da proposta de sistematização de trabalho multimodal como caminho plausível para a elaboração de mídias digitais para o ensino de português como segunda língua em uma perspectiva discursiva crítica de forma a atender as demandas específicas do público alvo do PBSL, usando assim a tecnologia hoje disponível em favor de educação de qualidade que promova o letramento multimodal como inserção de indivíduos nas práticas sociais permeadas de diferentes semioses (FERRAZ, 2011, p. 09).

Os trabalhos apresentados, mostram uma relação com minha pesquisa tendo aspectos comuns como a importância da Libras como língua de instrução no processo de ensino de leitura e escrita do português, materiais didáticos para surdos e proposta de material para surdos e a multimodalidade no ensino de português como L2. Também esteve em consonância com as ideias dos pesquisadores acima, quando dizem sobre a estruturação da Libras – que é espaço visual – e o uso de imagens como apoio didático favorecendo o ensino dos conteúdos no contexto escolar. Entretanto minha pesquisa se difere das demais no que se refere ao contexto e participantes, ao material criado por mim pesquisadora para o ensino de leitura e escrita dos alunos surdos nos anos iniciais e formato de aulas. Os objetivos geral e específicos da pesquisa são:



Esta dissertação foi dividida em cinco capítulos. Após a introdução, no capítulo 1, discute-se sobre a surdez e a educação linguística de surdos e explana-se sobre a linguagem e

a língua e seus principais autores, bem como sobre o contexto educacional dos surdos, alfabetização e letramento. No capítulo 2, apresenta-se a multimodalidade como referencial teórico na proposta de material didático para alfabetização e letramento de alunos surdos e a criação do material didático e suas etapas de elaboração. No capítulo 3, descreve-se a metodologia de pesquisa, enfatizando contextos, participantes, procedimento e coleta dos dados. O capítulo 4 apresenta a análise e a discussão dos dados da pesquisa com professores e intérpretes e avaliação sobre o material proposto e, no capítulo 5, são tecidas considerações, retomando os objetivos delineados inicialmente e os resultados da pesquisa, apontando contribuições e limitações deste estudo.

1 SURDEZ E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DOS SURDOS

“Em matéria de língua não há propriedade privada; tudo está socializado” (Roman Jakobson)

Neste capítulo é abordada a surdez e a educação linguística dos surdos, compreendendo suas conquistas. Traço as contribuições de autores sobre as abordagens de aquisição de linguagem, língua e fala; algumas informações sobre a Libras consideradas uma língua e suas especificidades. Faço um histórico dos modelos educacionais para surdos, refletindo, especialmente, sobre a comunicação total ainda muito presente nas interações com o aluno surdo e o bilinguismo. Isso engloba a aquisição da língua pelas crianças surdas e os estágios de desenvolvimento, a Língua Portuguesa, como estranha para o aluno surdo, devido à sua estruturação ser diferente da Libras e as metodologias de ensino voltadas para alunos ouvintes. Também são tratados os conceitos de alfabetização e letramento considerando a realidade na educação dos alunos surdos.

1. 1. A linguagem e a língua no contexto educacional dos surdos

O homem é um ser social capaz de interagir através da linguagem. Através dela, temos a capacidade de pensar, agir, refletir e nos expressar de acordo com os nossos pares no ambiente em que vivemos. Para que isso aconteça, fazemos o uso de línguas verbais e gestuais. ‘Linguagem’, ‘língua’, ‘fala’ e ‘signo’ são palavras utilizadas por diversos autores e possuem significados diferentes (GOLDFELD, 2002). Alguns estudos apontam três abordagens sobre aquisição de uma língua, considerados, no quadro abaixo, de acordo com Quadros (1997):

Quadro 1 – Abordagens sobre aquisição de língua

Behaviorismo	Inatismo	Sociointeracionismo
Bloomfield e Skinner (1957)	Chomsky (1986)	Bakhtin (1960)
A língua não é um fenômeno mental: ela é comportamento.	A aquisição acontece devido a uma predisposição inata para aprender uma língua.	A língua materna se desenvolve em diferentes contextos sociais, no centro do qual está a criança. Consideração da língua como criação coletiva.

Fonte: Extraído de Quadros (1997, p. 68-69)

Para Saussure,

A língua não se confunde com a linguagem, pois ela é somente uma parte essencial dela, sendo, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2000, p. 17).

Este autor institui, numa visão semiótica, que um significante (imagem acústica, para ele) junta-se a um significado (conceito) de maneira arbitrária.

Segundo Pimenta (2001, p.186), Saussure (1983) ressalta que o significante é imotivado, isto é, “(...) arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (ibid. 83)”. Podemos usar um objeto ou palavra para representar outros significados. A escolha do signo pode representar muitos significados, dependendo de quem escolhe e o seu contexto.

Goldfeld (2002) sintetiza alguns autores sobre os termos linguagem, língua e fala, como apresentados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Contribuições dos autores sobre linguagem, língua e fala

Vygostky	Bakhtin	Saussure
A linguagem é uma forma de comunicação, mas também uma função reguladora do pensamento. A fala se refere à linguagem em ação, à produção linguística do falante no discurso.	O autor percebe a língua numa situação de diálogo constante. É o instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nessa comunidade interagindo e expondo suas ideias.	A linguagem é formada pela língua e pela fala. A língua é tida como um sistema de regras abstratas composto por elementos significativos. A língua é o aspecto social da linguagem. A fala é o aspecto individual da linguagem e apresenta características pessoais que os falantes imprimem na sua linguagem.

Fonte: GOLDFELD (2002, p. 17-20)

Assim, temos os conceitos de linguagem, língua e fala nas contribuições de Saussure (1991), Bakhtin (1990) e Vygostsky (1989), compreendidos a partir de suas percepções do sistema linguístico das línguas orais ou escritas.

É necessário outro olhar para o contexto da surdez, tendo as concepções de língua voltadas para a estruturação visual-espacial, que tem como canal de comunicação as mãos, expressões corporais e faciais, mas também para o ensino da LP, a língua oral do país, na modalidade escrita, o que requer atenção e reflexão sobre seu uso, a partir das situações vivenciadas no dia a dia da pessoa surda.

Devemos estar atentos, na área da surdez, à forma como as palavras, seus conceitos e sentidos são usados e em que contexto.

1.2. Libras, que língua é essa?

Questões importantes serão explicitadas para que se compreenda a importância da Libras no ensino de LP para alunos surdos, o foco desta pesquisa. Antes, no entanto, é importante destacar alguns aspectos:

A Libras apresenta uma estruturação diferente, ela é produtora e transmissora de cultura. A cultura surda é definida por Strobel como:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p.24).

A Libras se constitui como uma língua visoespacial e que, portanto, utiliza de recursos da linguagem visual para comunicação e interação social, como gestos, sinais, expressões faciais e corporais que possibilitam o entendimento e o diálogo entre os usuários ou não dessa língua, tendo como elemento predominante o sinal.

Gesser (2009) desmistifica algumas crenças e preconceitos relacionados à Libras e à realidade da comunidade surda. As LS não são universais nem artificiais – têm sua gramática própria, é possível expressar conceitos abstratos, sem se restringir ao alfabeto manual. A Língua de Sinais também apresenta a escrita, *sign writing*³ e ELiS⁴ ainda pesquisadas e discutidas por pesquisadores da área da surdez. Este capítulo não contempla essa discussão, mas aponta possibilidades de estudo futuro sobre essa escrita como uma porta que se abre

³ A ideia de representar as línguas de sinais remete-nos à história de uma coreógrafa americana, chamada Valerie Sutton. Em 1974, Valerie chamou a atenção da comunidade científica dinamarquesa das línguas de sinais com a criação de um sistema para registrar as danças dos seus alunos. A transição dos sinais da dança para a “escrita de sinais” inicia-se a partir do contato dos pesquisadores da Universidade de Copenhagen com a colaboração de Valerie com base em seus registros gravados. Decorre dessa ação o primeiro encontro de pesquisadores nos Estados Unidos, organizado por Judy Shepard-Kegl, e dele um grupo de surdos adultos aprende a escrever os sinais de acordo com o “SingWriting”. ... O Brasil inicia sua tradição em 1996, com um grupo de pesquisa coordenado por Antônio Carlos da Rocha, na PUC de Porto Alegre. No projeto, destaca-se a participação da surda Marianne Stumpf, que desenvolveu trabalhos de alfabetização com crianças surdas, sinalizadoras da LIBRAS. Observou-se que os surdos expostos ao sistema SignWriting tinham muita facilidade para escrever. (GESSER, 2009, p. 42-43).

⁴ “A ELiS é um sistema de escrita das LS, de base alfabética e linear. Este sistema foi criado na pesquisa de mestrado, de Barros, 2008, e desde então vem passando por aperfeiçoamentos por colegas surdos e ouvintes, e por minhas próprias reflexões linguísticas. Inclusive, seu nome acompanha seu amadurecimento teórico. Ele nasceu “AlfaSig” – “Alfa” de “alfabético” e “Sig” do latim “signalis”, mas ao perceber a estreita relação entre “alfa”, ou “alfabético”, com uma representação de sons, descartei o nome. Passou a ser chamado de “QuiroSig” por ser um sistema que representa os “quiereas” dos sinais, de acordo com a nomenclatura criada por Stokoe. No entanto, durante o Estudo Piloto, a professora da turma em que atuei como pesquisadora percebeu que faltava no nome, algo que fizesse referência a “escrita” e não apenas a “sinais”, então, durante um período o sistema teve o nome de ScripSig. Mas foi novamente batizado e hoje é apresentado simples e definitivamente como ELiS, uma sigla para Escrita das Línguas de Sinais. A estrutura da ELiS que aqui apresento é a de 2007”. (BARROS, 2008, p.25).

para favorecer o ensino de leitura e escrita da LP para alunos surdos (QUADROS, 2006).

As línguas de sinais apresentam sua gramática própria (GESSER, 2009), com processos morfológicos e sintáticos tais como qualquer outra língua. Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato, em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo (ALVES, 2013, p. 78). Estas articulações das mãos podem ser chamadas de parâmetros que se baseiam na configuração das mãos, orientação, localização, movimento e expressões faciais e corporais, conforme mostra a Figura 1:

Figura 1 – Configurações de mãos



Fonte: <http://charles-LIBRASS.blogspot.com.br/2014/10/configuracoes-de-mao.html?m=1>

São 64 configurações de mãos, cujas formas podem fazer parte da datilologia ou não. Na maioria das vezes utiliza-se a mão direita (pelos destros); quando canhoto, a mão esquerda e, dependendo do sinal, pode-se utilizar as duas mãos. A combinação entre elas formam o sinal de acordo com o contexto em que está inserido. A Figura 2, a seguir, indica os pontos de articulação (PA) e o movimento das mãos (M):

Figura 2 – Vovó: configuração de mão em S**(03)**

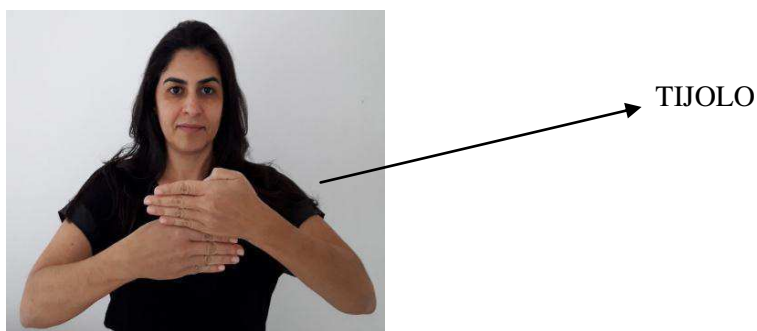
Fonte: Elaborado pela autora

Legenda:

M – Movimento: o sinal pode ou não apresentar movimento.

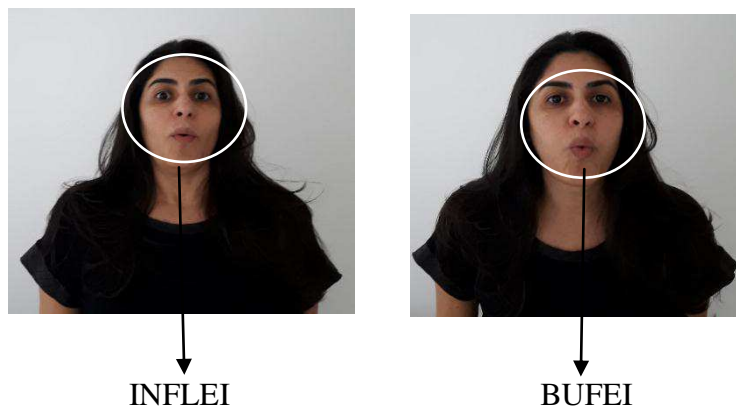
PA – Ponto de articulação: lugar onde a mão configurada é posicionada, podendo ser o espaço neutro ou alguma parte do corpo.

A Figura 3 ilustra a orientação e a direção dos sinais, relacionados à palma da mão:

Figura 3 – Orientação/direção do sinal

Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 4 ilustra expressões faciais e corporais, elementos de fundamental importância para o entendimento do sinal correspondente, na língua oral, à entonação de voz:

Figura 4 – Expressões corporais e faciais

Fonte: Elaborado pela autora

Os sinais acima fizeram parte da história infantil *A verdadeira história dos três porquinhos*, do autor Jon Scieska texto base utilizado no ensino de duas línguas distintas, Libras e LP, durante a pesquisa. Duas línguas em duas modalidades, visual-espacial e oral-auditiva, com ênfase na escrita da segunda língua (LP).

A próxima seção abordará os modelos educacionais para a educação dos surdos de acordo com fatos históricos.

1.3. Histórico: oralismo, comunicação total e bilinguismo

Figura 5 – O grande Calvário dos surdos



Fonte: <http://daniepereira.blogspot.com.br/2012/10/o-grande-calvario-dos-surdos.html>

A imagem que inicia essa seção sintetiza o histórico aqui apresentado. Os acontecimentos vão até o ano de 2000.

De acordo com registros históricos, (GOLDFELD, 1997; LACERDA, 1998; LIMA, 2004; LODI, 2005; STROBEL, 2006 e ORSONI, 2007), a partir do século XVI, alguns educadores da época, como Cardano, Pedro Ponce de Leon e Abade l'Épée, acreditaram que os surdos eram capazes de apreender as situações vivenciadas, desde que fossem apresentadas a eles de forma compreensível, e começaram a pensar sobre a educação dos surdos (RODRIGUES, 2008, p.24).

A partir daí, surgiram três filosofias educacionais que, até nos dias de hoje, norteiam e nos trazem reflexões sobre a educação dos surdos. São as concepções de Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, que trazem contribuições para nossa prática pedagógica em relação aos alunos surdos. As propostas de cada filosofia têm muito a dizer sobre como é percebida a aceitação e uso da língua – no caso, a Libras e como seria o ensino de outra língua como o português.

A primeira filosofia é o Oralismo. Essa concepção deixa claro que o aluno somente poderia usar a oralidade (a língua oral do país) e não a LS. É importante ressaltar que, até o século XIX, os surdos usavam a LS, mas, a partir de um evento denominado Congresso de Milão, em 1880, foi discutido se seria aceito o uso da LS ou a oralidade e decidiram em votação, por parte dos ouvintes e negando às pessoas surdas o direito de voto, uma obrigatoriedade a todos os surdos de usarem a LO do país e proibindo a LS em todos os espaços da sociedade.

Para Goldfeld (2002, p.34), o oralismo percebe a surdez como uma deficiência a ser minimizada pela estimulação auditiva, reabilitando a criança surda em direção **ao conceito (grifo meu)** de normalidade, a “não surdez”. A autora analisa a importância da oralidade para a sociedade naquela época, para que a pessoa surda se tornasse um participante da cultura ouvinte, mas estudos comprovaram que a capacidade de entendimento através da leitura labial é muito inferior, e, nesse sentido, a pessoa surda perde muito na comunicação por causa da falta de entendimento.

A LO é vista como fator determinante para a comunicação e interação do sujeito surdo nos espaços sociais. Vale ressaltar que, naquela época (século XIX), uma das preocupações era a herança que as pessoas surdas receberiam de suas famílias e, por essa razão, os surdos deveriam estar aptos à leitura e à escrita para assinaturas dos documentos que fossem necessários (VELOSO; MAIA FILHO, 2009, p. 23). Nesse contexto, e nos dias atuais, percebe-se ainda uma valorização da aquisição de uma LO para a comunicação. Isso é

observado pelo fato de ainda muitas escolas e profissionais não estarem preparados para receber o aluno surdo no espaço escolar de trocas de experiências, informações e aprendizagens.

Com a percepção de que o surdo estava com baixo rendimento escolar, devido à oralidade e o pouco entendimento na comunicação, estudos apontaram para outra filosofia, denominada Comunicação Total, a partir dos anos 1960:

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação (GOLDFELD, 2002, p. 38).

A Comunicação Total foi muito difundida, a ponto de ser adotada na Universidade de Galaudett, nos EUA, que se tornou o maior centro de pesquisa dessa filosofia, mas, mesmo assim, sofreu críticas por utilizar diversas formas de comunicação, desvalorizando a LS e incidindo, ainda, dificuldades na comunicação, devido ao uso do idioma sinalizado. Desta forma, o contexto perde o significado, levando, muitas, vezes a interpretações errôneas, como aqui no Brasil, o português sinalizado e em outros países, como na França – o francês sinalizado.

Nessa concepção, a LS passa a ter a sua importância, mas a comunicação oral ainda está presente nas relações, dando, assim, ênfase à função da língua e ao código oral e escrito. As competências comunicativas estão presentes, mas ainda com pouco êxito devido à diferença estrutural entre Libras e LP que, portanto, dificulta a compreensão devido ao seu uso concomitante. Observa-se, no âmbito educacional dos surdos, pouco entendimento dos alunos surdos sobre os conteúdos escolares, ficando, assim, prejudicada a comunicação e o ensino e aprendizagem desses alunos.

Ainda nas discussões sobre o desenvolvimento da pessoa surda na sua forma de comunicação, surge o Bilinguismo, que “tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p. 42).

O Bilinguismo começou a ser estudado nos anos 1980 e surgiu da insatisfação dos surdos, devido a todas essas ações em prol da língua e que nem eles mesmos conseguiam opinar sobre o assunto.

A partir daí, pesquisadores como Lucinda Ferreira Brito deram início aos estudos, abrindo caminhos para que outros pesquisadores estudassem e contribuíssem para o sucesso da educação dos surdos. Brito (1993) apud Goldfeld (2002, p.45), afirma que, se a criança surda não for exposta à língua de sinais desde seus primeiros anos de vida, sofrerá várias consequências, tais como, a perda de uso de uma língua, terá dificuldades em elaborar o pensamento para a solução de problemas, apresentará dificuldades em superar a sua ação impulsiva, podem ter dificuldades na aquisição da independência da situação visual concreta, dificuldades em controlar seu próprio comportamento e o ambiente e não socializar adequadamente. Nos dois contextos da pesquisa, pude observar que os alunos podem apresentar estas dificuldades, mas que é preciso ter cuidado ao generalizar as ações de cada indivíduo.

Para a autora, essas consequências são prejudiciais para o desenvolvimento da criança surda. É imprescindível que o surdo brasileiro esteja em contato com a sua língua materna, a Libras, para que ele se desenvolva também na sua L2, a Língua Portuguesa.

1.3.1. Educação linguística para surdos no Brasil contemporâneo

Em 2002, a lei 10.436/02 foi aprovada e regulamentada através do Decreto 5.626/05, garantindo o direito do uso da Libras em todos os espaços sociais. Assim, a escola se torna o lugar de aprendizado para a maioria das crianças surdas que nascem em lares de famílias ouvintes, apesar de as pesquisas indicarem a necessidade dessas crianças terem acesso à Língua de Sinais dentro do ambiente familiar ainda bebês.

No período de 2002 a 2017, percebe-se um interesse das pessoas de modo geral pelo aprendizado da Libras, enquanto o ensino da L2, a LP, na modalidade escrita, para alunos surdos foi deixada em segundo plano. Pode-se observar que, no contexto educacional, a informação e a comunicação não se desenvolvem pelo fato de termos algumas situações vivenciadas: o aluno surdo não saber a Libras e a LP escrita, e de o professor não saber a Libras e uma metodologia voltada para o ensino de alunos surdos. Diante desses desafios, a maioria dos alunos surdos permanece em desvantagem em relação ao processo seletivo de trabalho ou escolar em que seja necessária a exposição à língua escrita, a LP.

Alguns avanços, no entanto, já começam a aparecer: o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM do ano de 2017 foi ofertado em Libras. Mas há, contudo, preocupações quanto ao ensino dos conteúdos para os alunos: se o processo de escolaridade até o ensino médio propiciou, de fato, conhecimento, análise e inferências em relação a cada matéria

estudada durante o processo escolar; o que e como foi ensinado ao aluno surdo, que necessita do uso e da compreensão de duas línguas para apreender os conteúdos. Algumas indagações ainda persistem para que as discussões na educação dos surdos avancem e contribuam para a melhoria da sua educação.

O objetivo desta pesquisa é investigar o ensino do português escrito, no início da escolaridade de alunos surdos que chegam às escolas com uso de uma linguagem (gestos naturais) e pouco conhecimento a respeito de uma língua de sinais legítima nem do português na modalidade escrita.

A seguir apresento uma reflexão sobre a comunicação total presente nas salas de aula e o bilinguismo como modelo educacional pouco entendido pelos profissionais da área da educação.

1.3.2. Bilinguismo ou Comunicação Total?

Esta subseção traz algumas discussões relativas ao Bilinguismo e a Comunicação Total. Durante o período de atuação na área da surdez no campo da docência e da pedagogia, situações me levaram ao questionamento sobre a atual situação do Bilinguismo na educação dos surdos.

Segundo Goldfeld (2002) e Quadros (2006), o Bilinguismo ainda é visto e interpretado de várias formas por educadores e pesquisadores da área da surdez. Acredita-se que uma educação bilíngue é, primeiramente, assumir uma política linguística em que duas línguas distintas coexistirão no espaço escolar. A partir daí, existem algumas interpretações distintas de acordo com cada município e estado brasileiro.

Existem diferentes situações: (a) escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a LS e LP é ensinada como L2, (b) nas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental, a LS é a língua de instrução e LP como L2 e (c) nas demais séries, a língua de instrução é a LP, mas com a presença de intérprete de LS e o ensino de LP como L2 realiza-se na sala de recursos (d) há estados em que os serviços de intérprete de LS estão desde o início da escolarização. Os intérpretes assumem o papel de professores (QUADROS, 2006, p. 18-19).

Na educação dos surdos ainda é vista essas situações que refletem o entendimento dos professores e profissionais sobre o que é de fato o Bilinguismo. Nas escolas municipais e estaduais de Belo Horizonte, é possível ver as situações (b) e (c), recorrentes. Apenas uma escola estadual para surdos, considerada escola especial. Na rede municipal ainda com salas de aula com apenas alunos surdos, mas também com alunos surdos incluídos na sala de aula

com alunos ouvintes, sendo que essa última situação também ocorre nas escolas estaduais.

Diante dessas situações diferentes, vimos que há uma demanda de pesquisa relacionada ao assunto Bilinguismo/nas escolas, pois o considera uma alternância de línguas em que o falante ou sinalizante para de falar e passa a sinalizar em uma língua de sinais (SOUSA; QUADROS, 2012, p. 329). Isso ocorre com usuários fluentes nas duas línguas, no caso desta pesquisa Libras e Português. Essa alternância de línguas é considerada pelas autoras Bilinguismo intermodal, dando ênfase ao uso de duas línguas distintas e desvincilhando do termo bimodal que remete ao sistema artificial com a produção de duas línguas simultaneamente, o chamado português sinalizado (ibid. 329), o português sinalizado é a representação do português na sinalização em Libras, originado do modelo educacional ou filosofia educacional, a comunicação total que veremos a seguir.

Ainda para que o Bilinguismo de fato se efetive na educação dos surdos e conforme mencionado no início deste capítulo, o sistema de escrita da língua de sinais deve ser considerado e estudado e discutido o seu uso pelos professores da área da surdez. Para STUMPF, 2004, a introdução de uma escrita para a língua de sinais nas escolas de surdos, seria uma mudança mais significativa do que apenas introduzir a língua oficial dos surdos brasileiros (p. 150). Isso potencializaria seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, facilitando o aprendizado da L2 (MEDEIROS; GRAFF, 2012, p.7).

Ainda temos professores que desconhecem a Libras e escolas que não possuem estrutura e/ou capital humano para garantir aos alunos surdos uma boa escolarização. Isso reflete na vida escolar desse aluno, que, na maioria das vezes, vai adquirir ou aprender uma língua na escola (PEREIRA, 2014).

Conforme exposto, desde 2002 cresce o interesse pelo aprendizado da Libras, e o governo do Estado de Minas Gerais oferece cursos gratuitos da língua para docentes e profissionais da rede municipal e estadual de educação como forma de sanar as dificuldades encontradas pelo professor, que se vê diante do desafio de utilizar duas línguas, de códigos diferentes, dentro da sala de aula. Esse desafio faz com que o professor busque uma formação, ou não, e, a partir daí, o aluno surdo fica à mercê da competência linguística do professor ou intérprete para o repasse dos conteúdos das disciplinas.

Muitos, no entanto, não dão continuidade ao estudo da língua por não ter contato com outras pessoas surdas ou ouvintes que sejam usuárias da Libras, o que configura outra situação que parecia estar ultrapassada. Os professores que utilizam pouco ou não deram continuidade ao curso de Libras, ou que não aprenderam a pensar sobre o uso e as escolhas da comunicação nessa língua visual-espacial, se prendem à estrutura da LP, sua língua materna, e

começam dentro da sala de aula, a fazer uso do português sinalizado, ou a comunicação total. A partir daí, o aluno surdo que não sabe Libras, tampouco a LP escrita, vê, no seu professor ou intérprete, a fala (leitura labial) e a sinalização em Libras, ao mesmo tempo.

A ênfase dada nesse assunto é sobre o fato de que, ainda, muitas ações como essas ocorrem nas escolas, e isso compromete o ensino aos alunos surdos. É preciso refletir sobre a língua e seu uso no contexto da sala de aula – e fora dela – para que a prática pedagógica de cada professor esteja de acordo com a proposta bilíngue e contemple o ensino ao aluno surdo. A proposta do material didático para esta pesquisa tem como um dos pressupostos teóricos o direito de o aluno surdo usar as duas línguas no espaço educacional. Isso posto, o material foi criado na perspectiva do uso das línguas - Libras e LP na modalidade escrita.

Defendo que o Bilinguismo intermodal seja ainda mais investigado para que de fato os profissionais da educação se apropriem das duas línguas e favoreça o ensino aos alunos surdos no espaço escolar. Acredito que o bilinguismo seja a melhor proposta de educação para os surdos, mas ainda há muito que se discutir e, mais que isso, estudar sobre o ensino dessas duas línguas a alunos surdos nos anos iniciais de alfabetização, como foi claramente percebido no momento de observação da pesquisa.

Quando consideramos as diferenças culturais, políticas, identidade e linguísticas no contexto bilíngue para alunos surdos, que a Libras tem um valor de representatividade e que a Língua portuguesa também tem um valor e importância no processo de ensino deste aluno, o ensino de uma segunda língua se dará de forma mais autônoma e consciente oferecendo aos alunos a oportunidade de conhecimento e escolhas.

1.4. Aquisição da língua por crianças surdas

Segundo Quadros (1997), pesquisas apontam que a aquisição da LS por crianças surdas se assemelha à aquisição de LO. A autora aponta que as pesquisas realizadas com crianças surdas filhas de pais surdos mostraram que somente essas crianças possuem o *input* linguístico para a análise do desenvolvimento. É importante ressaltar, no entanto, que a porcentagem dessas crianças está em torno de 5% e 10% das crianças surdas, pois a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (BARROS, 2014, p.73).

As crianças surdas desenvolverão a LS se forem expostas a ela, da mesma forma que as crianças ouvintes desenvolvem a LO. Sabemos que é possível para uma criança surda aprender uma LO, mas esta não é aprendida de forma natural como a LS, pois o canal visual é mais importante que o canal auditivo. Ainda, estudos revelam que as crianças surdas

balbuciam com as mãos, assim como as crianças ouvintes nos primeiros anos de vida, em contato com a LO da sua convivência (QUADROS, 2006).

Karnopp (2004) apresenta alguns estágios de aquisição da linguagem para crianças surdas filhas de pais surdos. Os períodos previstos pelo autor estão sintetizados no Quadro 3:

Quadro 3 – Estágios de aquisição da linguagem de crianças surdas filhas de pais surdos

Período pré-linguístico	Caracteriza-se pelo balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar.
Período do desenvolvimento linguístico	Aquisição dos primeiros sinais, o estágio pré-linguístico e linguístico.
Enunciados de um sinal	Primeiros sinais ou as primeiras palavras aparecem entre os dez meses e o primeiro ano de idade, incluindo o apontar.
Enunciados de dois sinais e estágios posteriores do desenvolvimento linguístico	Aos dois anos de idade, variando de criança para criança, enunciados formados por dois sinais, ligados por algum tipo de relação semântica.

Fonte: KARNOPP, 2004, 81-87

A autora também compara os estágios linguísticos com crianças surdas filhas de pais ouvintes e crianças ouvintes filhas de pais surdos. Em cada uma das situações é possível analisar o uso do gestual e do sinal de acordo com o contexto em que estão inseridas. As crianças ouvintes filhas de pais surdos adquirem a LS como L1, pelo fato de conviverem com uma língua visual-espacial no ambiente familiar. Nesse contexto, as crianças vão desenvolver a LS e tê-la como referência de L1.

As crianças surdas filhas de pais ouvintes vão desenvolver a linguagem a partir do gestual, mas não têm a mesma atenção visual que as crianças surdas, filhas de pais surdos sinalizadores, pois a aquisição de uma língua se dá de acordo com a convivência entre pessoas em uma comunidade, usuárias de uma língua padrão.

A aquisição da Libras torna-se um desafio no contexto em que o usuário dessa língua não está imerso em uma cultura surda e sim em uma cultura ouvinte e majoritária. Para o surdo que aprende a sua língua natural tardiamente, torna-se uma forma estranha de se comunicar. Assim, essa língua é aprendida no espaço escolar, que determina o momento em que a língua portuguesa e de sinais devem circular pelo ambiente. Ao mesmo tempo, na escola, existem poucos usuários, ou talvez nenhum, para estabelecer um contato e iniciar,

assim, o processo de desenvolvimento da língua e sua comunicação, como ocorre num dos contextos desta pesquisa.

O aluno surdo filho de pais ouvintes chega à escola com alguns gestos, que significam seu objetivo imediato, como um apontar para ir ao banheiro, para comer, para beber água ou para demonstrar seu desejo por algum brinquedo, mas não sabe sinalizar de modo sistematizado através da Libras e ainda não descobriu a forma de interagir e se expressar em uma língua. Em um contexto de escolas para surdos, a comunicação se dá em Libras no momento em que a criança ingressa na escola. Esse é o ideal para a educação dos surdos, conforme Quadros (2006). Os funcionários e alunos dessas escolas fazem circular naturalmente a LS, que, aos poucos, é internalizada e apreendida pelo aluno. Da mesma forma, a LP oral e escrita vai ganhando espaço no contexto destes alunos, bem como no ambiente familiar, desde a tenra idade, pelo fato de serem participantes de uma cultura ouvinte e escrita majoritária.

Nas salas de aula com alunos ouvintes e surdos, percebe-se que a língua oral permeia todo o contexto educacional brasileiro, com poucos ou nenhum professor que saiba a Libras e se interesse pelo aprendizado da língua de sinais. Isso desfavorece as interações que considerem a língua como prática social, e o aluno, a maioria das vezes, perde uma informação ou uma situação por ver e não saber nomear ou entender o que está acontecendo. A LP que circula por todos os espaços na sociedade brasileira também estará presente nas escolas em qualquer uma das situações supracitadas, já que se faz uso dessa língua oral e escrita por todo o país.

1.5. Língua Portuguesa, uma língua estranha

O título desta seção se refere à aquisição ou ao ensino de LP como L2 a alunos surdos. O estranhamento em relação à LP para esses alunos se dá pelo fato de que, normalmente, se adquire uma L2 quando já se tem uma L1, mas, para o aluno surdo, isso não acontece da mesma forma que para alunos ouvintes, uma vez que estes chegam à escola com conhecimento prévio sobre sua língua, portanto o aluno surdo se vê na situação de aprender duas línguas em sala de aula.

A LP se constitui de expressões e estruturas gramaticais próprias de uma língua oral. Na década de 60, com o surgimento da linguística textual, a atenção foi desviada para o texto e não para a oração; das unidades morfossintáticas para as unidades semânticas.

Com isso, o ensino da LP, segundo Geraldi (1993, 1996 apud Pereira, 2009), deveria se dar em três práticas: leitura de textos, produção de texto e análise linguística. Essas práticas devem ser interligadas, trazendo significado para o aluno, resultando em uma atividade produtiva. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia, mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.

Nessa concepção, no ensino da LP para alunos ouvintes, de acordo com os PCNs, “o objetivo principal do professor é melhorar o uso da LP pelos alunos, as situações didáticas devem centrar-se na reflexão sobre a língua e não em atividades desvinculadas do uso” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 13). O documento adota as ideias de Vygotsky e de Bakhtin, segundo quem a língua é construída na interação humana.

Segundo Kleiman (2004), a atividade de leitura é difusa e confusa para alunos ouvintes e faz referência à motivação para a leitura, autonomia e capacidade do aluno para o aprendizado. É preciso utilizar a leitura para se chegar a um propósito e traçar objetivos para leitura e escrita.

Na educação dos alunos surdos, adoção da concepção de língua como código resultou em um ensino sistemático e padronizado, de acordo com a LO. Por muitos anos, e até nos dias de hoje, o ensino da LP para surdos baseia-se na concepção de base fonética, e isso se torna um problema, pois ao contrário dos alunos ouvintes que chegam à escola com um conhecimento prévio de uma língua materna, usada em seu contexto social e familiar, e, na escola, os alunos surdos se veem prejudicados quanto ao ensino desta língua de natureza oral e que os alunos na maioria das vezes, não conseguem fazer a relação letra e som, comprometendo todo o desenvolvimento da leitura e escrita.

Para o professor de alunos surdos, isso é desafiador e angustiante, pois a situação escolar é de grande parte das crianças surdas que chega com pouco ou nenhum conhecimento desta língua (LP), cabendo à escola a tarefa de ensiná-la (PEREIRA, 2009, p.15). Professores com experiência no ensino de língua materna, baseada em métodos orais de alfabetização, têm dificuldade em pensar sobre o ensino da LP sem a relação entre letra e som – o que era e ainda é muito comum no ensino a alunos surdos, como exercícios de repetição e memorização que levem o aluno ao aprendizado de uma língua.

Para alunos surdos, há também um método analítico chamado Chave Fitzgerald, muito utilizado e desenvolvido por uma professora surda com objetivo de fornecer às crianças surdas regras para o aprendizado de orações corretas na língua inglesa. Esse método foi traduzido em várias línguas. Numa matriz constituída por seis colunas, parte-se de estruturas

gramaticais corretas, mas estereotipadas e mecânicas. Sendo assim, o método foi muito criticado no ensino de línguas e se mostrou pouco eficiente no ensino de língua materna.

Com o tempo, o ensino da língua deixou de obedecer a padrões, expondo os alunos surdos à língua, partindo do pressuposto de que os alunos aprenderiam a língua a partir da interação com colegas e professores e que a sistematização da gramática se daria quando os alunos estivessem usando a língua.

Na comunicação total, os alunos aprendem os sinais, mas não a LS, pois o professor parte da estrutura da LP e não da Libras. Com isso, a dificuldade maior para o aluno acessar a LP é a pouca compreensão na leitura e na escrita, pois a estrutura das duas línguas é diferente. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita é apenas focado na decifração, leitura sem contexto e sem sentido.

As autoras Fulgêncio e Liberato (2001; 2003) consideram a leitura resultado da interação das informações visuais e não visuais e ressaltam a importância do conhecimento prévio. E, para Kato (1995), a leitura é feita como um todo e não letra por letra ou sílaba por sílaba, conforme citado por Pereira (2009). Na pesquisa realizada para essa dissertação de mestrado, a preocupação em relação ao material didático se dá na criação e na organização de atividades que não tenham ênfase na codificação/decodificação, embora isso seja importante, mas para, além disso, com propósito de objetivos para leitura e escrita.

Para alunos ouvintes, a atividade de leitura é difusa e confusa (KLEIMAN, 2004). Para alunos surdos, não seria diferente, principalmente na situação em que se encontram: inseridos em uma turma de alunos ouvintes a receber o ensino de acordo com as concepções do professor. Solé (1998 apud PEREIRA, 2009) nos diz que a motivação é o elemento de que o professor deve lançar mão para envolver uma atividade prazerosa que desenvolva a autonomia e a capacitação dos alunos no contexto de leitura e escrita, pois, aprender a ler e escrever significa aprender uma língua.

Svartholm, (2003 apud PEREIRA, 2009) alerta para o perigo de usar o alfabeto manual para a soletração de palavras. Assim, observa-se que, quando o ensino da leitura e da escrita é baseado na codificação e decodificação, o aluno surdo, quando não sabe o significado das palavras, faz a soletração, mas não atribui significado à palavra no contexto.

Alunos surdos precisam buscar o conhecimento prévio para realizar a leitura de textos de qualquer gênero textual, pois o que vai determinar o aprendizado da leitura e da escrita da LP é a interação desses alunos nos contextos de letramento e de leitura: leitura textual e de mundo. Mas assumo a posição de que ainda falta o compartilhamento de uma língua, por parte do professor e dos alunos, o que dificulta o processo de ensino na sala de aula.

A discussão apresentada até então leva à consideração de diferentes metodologias de alfabetização das quais serão apresentadas na próxima seção em consonância com a proposta de material da pesquisa.

1.6. Alfabetizações (métodos), letramento, surdos e ouvintes

Ao pensar sobre o ensino de LP para alunos surdos nos anos iniciais, no âmbito desta dissertação, não se pode deixar de conceituar duas palavras: alfabetização e letramento. Em *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2003) esclarece que essas palavras foram usadas ao longo dos anos com diferentes objetivos. A autora as conceitua nos mostrando que já estamos familiarizados com a palavra alfabetização e que letramento é ainda um assunto novo nas práticas educacionais. Soares define que analfabeto é aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever e alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’ (SOARES, 2003, p. 30-31). Quanto a letramento, Soares (2015) ainda diz:

é o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.⁵

Atualmente usa-se mais a palavra letramento nos cursos de formação docente, e pode ser percebida ainda uma dificuldade em conceituar e discutir sobre o assunto. Soares acredita que alfabetização e letramento são processos indissociáveis no ensino e aprendizagem das primeiras letras para o aluno. Não seria correto dissociar essas duas concepções chamando a atenção para as práticas sociais, e conclui que “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 44).

Diante disso, podemos inferir que a condição para ser letrado não é inerente ao processo de alfabetização, pois o indivíduo, antes mesmo de ler e escrever, está em contato com vários portadores de leitura e escrita, como revistas, jornais, livros, rótulos e embalagens, que apresentam conteúdos de acordo com a sua função social. Isso mostra que o sujeito poderá ser ao mesmo tempo, analfabeto e letrado como também alfabetizado e iletrado.

Para Soares (2009), é importante destacar novamente que os conceitos são

⁵ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento> acesso em 15/02/2018.

confundidos, mas que merecem atenção, pois são processos que se complementam e não se separam. Não se pode negar o processo árduo da tecnologia do ler e escrever. Codificar e decodificar palavras também são inerentes à construção de um leitor e escritor – apenas não podemos dissociar essas duas práticas. As práticas de letramento e alfabetização devem levar o aluno a ler, produzir e refletir sobre os textos que circulam nas diferentes classes sociais, nas trocas de saberes.

Contudo, com relação aos alunos surdos, é preciso considerar o que outros autores pensam sobre o assunto. Alguns autores que teorizam sobre a educação dos surdos e o ensino da LP na modalidade escrita são considerados adiante.

De acordo com Fernandes (2006), os alunos surdos passarão de uma língua não alfabética (LS) para uma língua alfabética (LP). A autora considera a LP com base alfabética e com diferente estruturação em relação à Libras e que, portanto, os alunos surdos poderão ter dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Sánchez (2002, p.12), por sua vez, lança um questionamento: “como alguém que não ouve e que, portanto, não pode discriminar os diferentes traços definitivos e talvez, nem sequer conceber os sons da fala, poderia correlacionar os sons às letras e vice-versa?”. Os autores Fernandes (2006) e Sánchez (2002) apresentam questionamentos quanto à maneira tradicional de alfabetização.

Nas palavras de Damázio, podemos confirmar isso:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (DAMÁZIO, 2007, p. 21).

Percebe-se, de acordo com os relatos dos professores em cursos de formação e trocas de experiências na escola, a dificuldade de escolha de uma metodologia apropriada para o ensino de uma segunda língua para alunos surdos. As discussões nos cursos de formação para professores me levam a refletir sobre a prática pedagógica, sobre as escolhas nas atividades e sobre o cuidado que se deve ter ao apenas inserir “uma imagem decorativa para minimizar o tédio do texto escrito visualmente desinteressante”. (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013, p. 181). O uso da imagem dessa forma indiscriminadamente, ao contrário de favorecer o ensino, pode dificultar aos alunos a compreensão do conteúdo apresentado.

Para os professores ouvintes, citar e usar os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização é algo natural, pois não apresentam dificuldades na escolha nem no uso desses métodos. O uso de um determinado método, escolhido pelos professores, se dá por algumas

razões: o uso contínuo e que, portanto, proporciona segurança quanto à metodologia; a resistência ao uso de outros métodos; e o desconhecimento sobre o processo de ensino na alfabetização. Na alfabetização para alunos ouvintes, temos alguns métodos que devem ser explicados, a fim de mostrar a base da escolha do método de alfabetização presente nesta pesquisa e no uso do material didático para alunos surdos. Frade (2007) explica sobre tais métodos e serve de apoio à síntese aqui apresentada.

O Método Alfabético consiste em apresentar partes mínimas da escrita, cuja unidade é a letra. Ao se juntarem umas às outras, as letras formam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras.

O Método Fonético, ou Fônico, tem como princípio a necessidade de ensinar uma relação direta entre fonema e grafema, para que se relacione a palavra falada com a escrita enfatizando a relação som/letra como principal objetivo.

No método de Sentenciação, a unidade é a sentença, que, depois de compreendida e reconhecida globalmente, será decomposta em palavras, e finalmente, em sílabas.

Enfim, no método Global de Contos, em que a unidade tomada como ponto de partida é o texto, frases e palavras.

No Brasil, os métodos artificiais de estruturação de linguagem mais difundidos são a Chave de Fitzgerald e o de Perdocini, o primeiro já foi mencionado anteriormente. A LP sinalizada é um sistema artificial, adotado por escolas especiais para surdos, que toma sinais da LIBRASS e os incorpora à estrutura da LP. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois, além de desconsiderar a complexidade linguística da LIBRASS, é utilizado como um meio de ensino da LP (QUADROS, 1997). Segundo Pereira (2014), a organização da Chave de Fitzgerald é feita conforme o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Chave de Fitzgerald

Sujeito (quem? o que?)	Verbo	Objeto direto e indireto (o quê? De quem? Para quem?)	Onde?	Outras orações ou modificadores do verbo principal	Quando?

Fonte: PEREIRA, 2014, p.2

Esse método foi traduzido em várias línguas, em diferentes países, e, no Brasil, foi usado até os meados do século 20. A Chave se baseia na concepção de língua como código composto por um conjunto de regras que o aluno deve entender e usar bem. “Como resultado da concepção de língua e da ênfase na fala, embora alguns estudantes conseguissem atingir um bom nível no uso da Língua Portuguesa, a maior parte apresentava apenas estruturas

fragmentadas da língua” (PEREIRA, 2014, p. 2). Diante desse método, muitos alunos surdos apresentavam dificuldades na LP, sendo considerados incapazes não pela falta de uma metodologia de ensino e sim pela surdez. Com isso, autores como Fernandes (1990; 2003), Pereira (2000), Baptista (2010) e Pereira (2011) defendem que as dificuldades apresentadas na LP não devem ser atribuídas à surdez e sim ao ensino dessa língua (*apud* PEREIRA, 2014).

As dificuldades e conquistas apresentadas pelo educador se darão a partir da escolha do método, que possibilite o aluno surdo fazer uso da leitura e da escrita, tornando-se um aluno alfabetizado e letrado. É importante ressaltar, aqui, a participação desse aluno na sua aprendizagem, com a construção da autonomia e das percepções metacognitivas.

A proposta apresentada neste trabalho é o uso do método global de contos, que não faz uso da relação entre letra e som e sim da leitura do texto, da frase e das palavras a partir de recursos imagéticos, levando o aluno a fazer uma leitura crítica e contextualizada do conteúdo proposto, respeitando a estrutura dos dois códigos, Libras e LP, e a compreender como as duas línguas podem interagir no ambiente escolar.

Esta pesquisa dá importância a esse método de alfabetização como contribuição para o ensino da LP a alunos surdos, partindo do pressuposto de que é necessário visualizar mais vezes a grafia das palavras, em contextos diferentes, pelo fato de esses alunos não possuírem a consciência fonológica. Como exemplo, no uso dos enunciados “vou tomar água” e “eu vou tomar banho”, a palavra ‘tomar’ tem sentido diferente, portanto, o aluno deverá saber identificar seu significado em cada situação específica nos momentos de leitura e escrita. O que se pretende com a escolha de um método para a alfabetização de alunos surdos é experimentar como esse método poderá favorecer o ensino da LP para alunos surdos.

Para Moura e Gesueli (2006, p. 120), “o letramento na surdez é considerado multimodal” e

Na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, a perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos. (SANTOS, 2008, p. 77).

Para o aluno surdo, torna-se necessária a apropriação da leitura e da escrita percebendo, através dessa leitura, os vários elementos em que ela se estrutura. Alunos usuários da LS ou não, ao aprender uma língua, compreendem a sua estruturação de acordo com os componentes nela existentes: cores, imagens, espaços, sinais e expressões, pistas visuais para o entendimento de duas línguas distintas.

Sendo assim, a noção gênero textual tem um papel importante nas práticas sociais e na função social da escrita, para que se considere uma visão de língua, alfabetização e letramento voltada para questões de uso além do domínio do código em si. Como nos diz Marcuschi,

O gênero textual é uma noção propositalmente vaga para referir os textos encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p. 40).

O autor apresenta o gênero textual como uma ferramenta favorável ao ensino contextualizado, possibilitando ao aluno vivenciar o texto de acordo com sua função na sociedade e tendo, na sua composição, elementos não linguísticos, que o caracteriza como multimodal. Para o material didático proposto nesta pesquisa, a utilização do gênero vai além da codificação e decodificação possibilitando práticas de letramento no contexto escolar.

Este capítulo foi escolhido para mostrar os vários pensamentos sobre a linguagem e língua, dar a importância devida aquisição de uma língua para nos relacionarmos e o uso da Libras no contexto social e educacional do aluno surdo favorecendo o ensino da LP na modalidade escrita, considerada L2, propondo que a LS deva ser para todos e não somente para um grupo ou comunidade, isto é, é preciso fazer circular a língua para estabelecer a comunicação entre todos.

No próximo capítulo, será abordada a multimodalidade e a proposta do material didático usado na pesquisa e suas etapas de produção.

2 MULTIMODALIDADE E A PROPOSTA DO MATERIAL DIDÁTICO

“As noções que vamos ganhando da realidade do mundo e de nós mesmos elaboram-se em nossa mente por meio de imagens. Guardemos bem este aspecto fundamental de nossa imaginação: percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens, formas”. (Ostrower, 1990, p.51).

Este capítulo apresenta a multimodalidade e a produção do material didático usado na pesquisa. Está dividido em duas seções. Na primeira, apresento o conceito de multimodalidade, de acordo com as principais ideias de Kress e Van Leeuwen (2006), Vieira (2015), Hemais (2015) e Knol (2015) que corroboram com o foco desta pesquisa. Em seguida, na segunda seção, o material didático e suas especificidades para o aluno surdo são descritos, discorrendo sobre as etapas da produção do material didático com base nas ideias de Leffa (2007).

2.1. A multimodalidade e suas relações com a educação linguística dos surdos

Desde o início da civilização humana, fazemos uso da imagem e desenho para nos comunicar, haja vista os registros pictóricos em cavernas. Antes mesmo de nos inserirmos no mundo da leitura e escrita, usamos os registros através de rabiscos e ou desenhos favorecendo os primeiros contatos na comunicação. Mesmo assim, temos dificuldade em interpretar algumas imagens de acordo com um contexto. A leitura e a escrita são processos construídos a partir das relações sociais (KNOLL, 2015). Desse modo, a multimodalidade de acordo com Kress e Van Leeuwen, (2006 [1996]), é um fenômeno da junção dos vários modos ou maneiras de se produzir significados.

Para os autores,

na era da multimodalidade os modos semióticos além da língua são vistos como totalmente capazes de servir para representação e comunicação. Na verdade, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como ‘apoio’ aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser ‘extravisual’. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.46).

Os autores nos mostram a inviabilidade de se propor textos dando ênfase somente na linguagem escrita, visto que essa é apenas um dos modos de representação. Devemos levar em conta todos os modos de significação, unindo imagem ao texto e ao contexto social.

Kress e Van Leeuwen (2001) ainda ressaltam que os modos são combinados reforçando-se mutuamente:

Nós definimos a multimodalidade como o uso de vários modos semióticos no projeto de um produto ou evento semiótico, juntamente com a maneira particular em que esses modos são combinados - eles podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, pag.20, tradução nossa) ⁶.

O termo multimodalidade, segundo Hemaís,

se refere à capacidade de um texto para reunir várias linguagens além da linguagem verbal. Dessa forma, o processo comunicativo é percebido como fruto do amalgamento de diferentes unidades comunicativas, quais sejam: fala, gesto, pintura, escrita, desenho e outras. Cada elemento funciona de modo autônomo, com liberdade para se combinar de diversas maneiras, gerando novos sentidos que resultam em um todo de significação de particular complexidade (HEMAIS, 2015, p. 225).

Nesta perspectiva, na semiótica social, a fala, os gestos, os sinais, desenhos, pintura são signos que podem trazer um significado a partir da história social, dos modelos sociais, da localização no meio ambiente, o uso das regras sociais, os aspectos culturais que são agentes que norteiam a comunicação a partir do indivíduo. O estudo central da semiótica é a significação, ou seja, a ênfase está na produção e recepção do signo, em como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem a comunicação e interpretá-la nos contextos sociais e práticas específicas (SANTOS e PIMENTA, 2014).

Baseia-se na concepção que os signos sempre são feitos a partir da interação social. Os signos são motivados, não são arbitrários nas relações de significado e forma; a relação motivada de uma forma e um significado surge do interesse dos produtores de significados e se tornam parte dos recursos semióticos de uma cultura (KRESS, 2010, p.54).

O foco desta pesquisa é a multimodalidade no ensino da LP escrita para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental e também o uso da Libras como língua mediadora, inserindo o aluno surdo no contexto da escrita do português e suas interações na sala de aula considerando as diferenças e semelhanças na estruturação de cada língua – LIBRASS e LP. Em dois contextos da pesquisa, escola regular e escola especial, o aluno surdo passa por situações de trocas de saberes nessas duas línguas simultaneamente.

Diante do exposto, como podemos lançar mão da multimodalidade e de suas contribuições no ensino da LP para alunos surdos? O uso de vários recursos para além da linguagem verbal se dá pelo ensino dos conteúdos por meio de imagem, cores, gestos e escrita. Na aprendizagem de uma língua, seja materna, seja segunda língua, segundo Teixeira

⁶ We have defined multimodality as the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined - they may for instance reinforce each other.

(2015), utilizamos recursos semióticos – elementos de modos comunicativos, como linguagem escrita e falada, imagens, música, sons e gestos – para produzir significados.

No ensino para surdos ainda é possível observar, a oralidade da LP presente nas salas de aula, embora isso devesse ser evitado pelo fato de o aluno surdo ter dificuldade em relacionar letra e som, tendo em vista que menos de 50% da fala é compreendida pela pessoa surda através da leitura labial (GOLDFELD, 2002, p.39). Nas práticas pedagógicas para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, a multimodalidade está presente, pelo fato de sempre haver o uso de duas línguas distintas, portanto códigos diferentes – Libras (sinais) e LP (oral e escrita). Isso acontece tanto na escola regular quanto na escola especial em que percebemos, por exemplo, as expressões facial e corporal nos sinais presentes na Libras, a relação da imagem com o texto escrito em português, seja este uma história, um poema ou uma receita dentro de um mesmo gênero textual.

Para os professores, o ensino da leitura e da escrita para alunos surdos é um desafio, pois a relação do professor com esse aluno ainda é uma situação conflitante. Como mencionado no capítulo anterior, esses alunos chegam às escolas sem uma língua e os professores ainda não compreendem essa situação numa sala de aula.

A língua da comunidade escolar é a língua oral e a escrita – o código verbal, portanto, quando chega um aluno que apresenta gestos e uma fala não compreensível, a posição do professor é receber esse aluno e promover uma acessibilidade na sala de aula ou dizer que não está preparado para receber esse aluno na escola ou na sala de aula. Este posicionamento do professor de não saber o que fazer, traz consequências no ensino desse aluno que se vê dependente de um professor ou colegas que o ensinem uma língua. Falta a este professor formação na área da surdez e falta às famílias entendimento quanto à aquisição da Libras ou a língua oral (PADILHA, 2014).

Dessa forma, acredito que a multimodalidade pode ser uma aliada no ensino da leitura e escrita na educação dos surdos. Não podemos ignorar que o sentido do texto é estabelecido pelas diferenças ou semelhanças existentes entre a imagem e o contexto social nas diversas culturas (VIEIRA e SILVESTRE, 2015). O texto só ganha significado em contato com outro texto e dentro de um contexto, o que torna o aprendizado significativo. No uso da Libras, entendo que a multimodalidade se mostra inerente à condição do ser humano, pois utiliza-se de recursos semióticos diferentes usados para criar e comunicar significados. A questão central permanece sendo a de que somos produtores de significados e a de que os modos e os

meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados. (STREET, 2015)⁷.

Kress e Van Leuween (1996, p. 41, *apud* HEMAIS, 2015, p. 170) nos dizem que “a multimodalidade nos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular”. Percebe-se ainda, que alguns professores não se dão conta da importância de vários recursos que possam contribuir com a aprendizagem de seus alunos surdos ou não, como a escolha de um texto da literatura infantil apenas em código verbal, sem nenhum recurso imagético. Falta, nesse caso, conscientização, por parte do professor, de modo a utilizar os vários recursos para promover o ensino.

A proposta desta pesquisa é apresentar o texto, escrito em LP, fazendo uso de imagens que favoreçam o entendimento sobre um determinado assunto. Assim, a partir de um contexto de situação⁸, visualizando uma prática social, o professor poderá partir do ensino de algum vocabulário para que o aluno se aproprie da leitura e da escrita. Em *Ideias para ensinar Português*, Quadros (2006) nos adverte sobre os alunos que estão na fase inicial da escrita, que devem ser levados à vontade de ler e de escrever, e que o mais importante é a produção escrita sem uma preocupação exagerada com a estruturação frasal (QUADROS, 2006, p. 44).

A proposta do uso da multimodalidade para alunos surdos na etapa de alfabetização vai ao encontro da oferta de não apenas um recurso a esses alunos, mas de vários recursos que se complementem entre si no que tange o aprendizado de uma língua. De acordo com Kress e Van Leween (1996), os recursos e códigos são diferentes e independentes e são usados de maneira complementar nesta proposta de pesquisa, a partir do momento em que o professor utiliza de maneira consciente, imagens, Libras e o texto escrito no MD para o ensino da leitura e escrita.

O uso de recursos semióticos, especificamente imagem e língua escrita, no ensino da LP para alunos surdos, vai ao encontro dos questionamentos feitos pelas famílias e professores, sobre o ensino do português, possibilitando uma maior reflexão sobre a área da surdez. Acredito que optar por uma metodologia que favoreça o uso de recursos imagéticos e da Libras, como a proposta de material apresentada nesta pesquisa favorecerá o aluno na apropriação das suas escolhas linguísticas na primeira e na segunda língua, respectivamente

⁷ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento> acesso em 15/02/2018.

⁸ Halliday assume o conceito de contexto de situação e que os textos acontecem em ambientes sociais, defendendo a existência de um relacionamento estreito entre esse ambiente social e a organização funcional da língua – e de maneira mais ampla, da linguagem – e consequentemente, nos significados produzidos. (SILVA, 2016, p. 34).

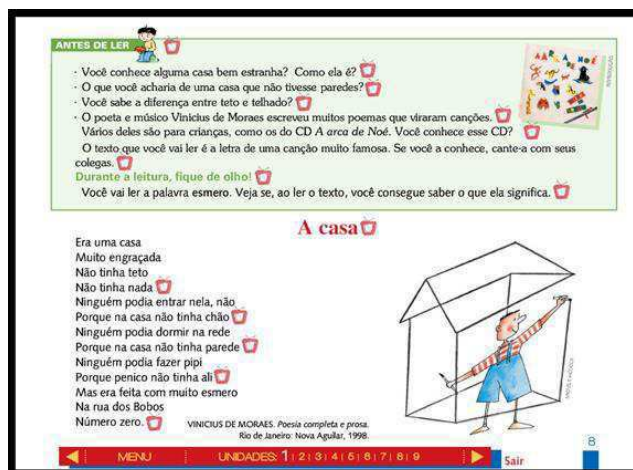
Libras e LP. A aplicabilidade da multimodalidade nas atividades pedagógicas para alunos surdos nos anos iniciais é de grande importância pelo fato de o professor poder lançar mão de vários recursos multimodais semióticos – expressão facial e corporal, sinais, imagens, vídeos de histórias em Libras ou histórias que mostrem a imagem em movimento sem recurso de fala - caracterizando o ensino multimodal, para que se alcance o conhecimento a partir do ensino de conteúdos para todos os alunos e, em específico, para os alunos surdos.

2.2. O material didático e a sua produção

A criação do material didático proposto nesta pesquisa se deu devido a alguns questionamentos feitos por profissionais da área da surdez e às minhas vivências particulares e profissionais na educação dos surdos. As escolas das redes estadual e municipal de Belo Horizonte recebem uma coleção de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, a Coleção Pitangua e a Portas Abertas, que conta com CDs interativos e acessíveis em Libras, mas a maioria dos professores ou, arriscando, sua totalidade, não faz uso desse material na sala de aula pelo fato de a maioria dos alunos surdos não terem uma leitura e escrita da LP que permita o acompanhamento dos conteúdos do livro e também pelo fato de a maioria dos professores desconhecerem o material ou uma metodologia de trabalho com o livro didático destinada aos surdos em uma sala de aula de alunos surdos ou mista de surdos e ouvintes.

O livro didático das Coleções Pitangua e a Portas Abertas, traz traduções em CDs com as instruções, mas a metodologia norteadora do ensino é própria para ouvintes (FREITAS, 2016). Sendo assim, o conteúdo a ser ensinado aos alunos ouvintes, baseado na língua oral, ganha apenas uma nova forma de comunicar em sinais, mas de nada adianta se o foco não estiver na metodologia para o aluno surdo, como apontado no capítulo anterior. Conforme nos mostra a figura 6 retirada da Unidade I da Coleção Pitangua:

Figura 6 – Atividade – Unidade I – 1ª série



Fonte: Coleção Pitangua 1ª série – pág. 8

Diante dessas questões, propôs-se a criação de um material didático que possa contemplar os conteúdos do ensino da leitura e escrita da LP nos anos iniciais, com base na noção da multimodalidade. Este tipo de material já foi criado por mim em outros momentos de ensino de leitura e escrita para alunos surdos, por isso a escolha de um texto, com uma sequência de atividades e inserção de gêneros textuais que enriqueceram o material, levando o aluno a aprender a língua através de imagens e dela própria (PEREIRA, 2014). O material elaborado e utilizado na pesquisa encontra-se anexo a esta dissertação.

A produção do material didático tem como base as ideias apresentadas por Leffa (2007), que mostram como a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem, por objetivo, criar um instrumento de aprendizagem a partir de algumas abordagens:

ABORDAGEM NOCIONAL/FUNCIONAL. A ênfase está no objetivo para qual se usa a língua, mais na função do que na noção. **ABORDAGEM BASEADA EM TAREFA.** Caracteriza-se por subordinar a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa. **ABORDAGEM BASEADA EM CONTEÚDO.** Põe a ênfase no conteúdo, usando a língua que o aluno precisa aprender. (LEFFA, 2007, p. 25-26).

Leffa (2007) sugere que duas ou mais abordagens sejam integradas na construção do material didático, de acordo com os objetivos da aprendizagem, e ainda ressalta que “a preocupação está em definir de maneira mais clara possível o que exatamente o aluno precisa aprender para atingir os objetivos definidos anteriormente” (LEFFA, 2007, p. 27).

Na definição de atividades e recursos, é preciso relacionar a teoria com a prática e saber utilizar esses recursos para promover o ensino de uma língua. Leffa (2007) revela que o ensino de uma língua considera quatro grandes áreas: fala, escuta, leitura e escrita. Mas, ao

preparar um material didático para alunos surdos, um dos cuidados foi em oferecer a este público alvo, um conteúdo através de atividades e recursos que favorecesse a visão, a leitura e a escrita com a mediação da LIBRASS, por valorizar outra via de aprendizagem – a visoespacial, pois, ainda temos, nas escolas regulares e de ensino especial, a influência da consciência fonológica, ou seja, a LO está presente nas atividades na sala de aula.

Quanto ao ordenamento das atividades, Leffa (2007) considera dois critérios básicos: facilidade e necessidade. Inicia-se pelo mais fácil e, aos poucos, as atividades vão gradativamente para o mais difícil e para o que for mais útil para o aluno, com retorno mais rápido. O ideal é que os dois critérios sejam utilizados em conjunto. O autor cita os nove eventos instrucionais de Gagné (in LEFFA, 2007, p. 32): garantir atenção, informar os objetivos, acionar o conhecimento prévio, apresentar o conteúdo, facilitar a aprendizagem, solicitar desempenho, fornecer feedback, avaliar o desempenho e ajudar na retenção e transferência.

Além do exposto acima, o autor nos diz ainda sobre a importância da motivação para a realização das atividades e para a aprendizagem dos conteúdos. Segundo Leffa (2007 p. 33), existem quatro estratégias básicas, de acordo com o modelo ARCS, desenvolvido por Jonh Keller, na Universidade do Estado da Flórida: (i) Atenção, para despertar e manter o interesse; (ii) Relevância, para mostrar a utilidade de uma tarefa; (iii) Confiança, para desenvolver uma expectativa de sucesso; (iv) e Satisfação, que mostre reconhecimento pelo esforço do aluno. Todas as estratégias estão intimamente ligadas à postura do professor frente aos seus alunos e à importância que o profissional da educação dá ao seu ensino e à aprendizagem do corpo discente.

Sobre a implementação do material, segundo Leffa (2007), é necessário que fiquemos atentos a três situações básicas: o material vai ser usado pelo próprio professor; o material vai ser usado por outro professor; e o material vai ser usado diretamente pelo aluno, sem a presença de um professor. Para cada situação, deve ser pensada uma estratégia diferente para a implementação. Na segunda situação, que é a proposta desta pesquisa, torna-se necessário que haja instruções sobre uso e manuseio para tentar alcançar o sucesso do trabalho, principalmente no ensino do conteúdo sobre o qual o professor será o utilizador do material.

Partindo então da necessidade dos alunos surdos aprenderem duas línguas distintas, simultaneamente, e do fato de chegarem à escola sem aquisição ou com aquisição tardia da Libras e da LP, o objetivo do material proposto na presente pesquisa é apresentar a Libras e a LP de modo que os alunos se tornem leitores e usuários dessas duas línguas – sinalização da Libras e leitura e produção textual em LP de maneira contextualizada e com entendimento

sobre a função social do conteúdo.

As atividades foram pensadas de acordo com os eventos instrucionais pois, nas primeiras questões, foi solicitado ao aluno que respondesse a perguntas próximas ao texto, ou seja, tratava-se de questões de leitura e localização de informações, como o nome da história e o nome do autor, propostas como múltipla escolha. As atividades de perguntas orais referentes a interpretação do texto, logo que a professora termina de contar a história, requerem do aluno um conhecimento prévio sobre uma história já contada por muitos autores e que, dessa vez, aparece com uma outra versão.

Um dos questionamentos era se os alunos emprestariam uma xícara de açúcar e se eles já tinham visto uma briga com vizinhos em que a polícia chegasse para prender alguém. Para garantir a atenção nessa etapa de ensino, as imagens foram desenhadas especificamente para essa história, com o intuito de assegurar a atenção e o interesse dos alunos na realização das atividades, eram atrativas para os alunos fazerem as atividades e, depois, terem um tempo para colorir os desenhos da história.

As etapas da produção do material utilizado nesta pesquisa foram construídas a partir da leitura de textos de Soares (2009), Leffa (2007) e Silva (2016) e organizadas de acordo com o entendimento do que é o ensino de leitura e escrita para alunos surdos que possuem outra língua de instrução mas que, a maioria das vezes, tanto a Libras quanto a LP escrita são aprendidas no espaço escolar.

Foi considerada também a apresentação do material como um todo na contação da história, na apresentação por escrito e na apresentação das imagens nos momentos adequados da história e das atividades. O texto foi dividido por partes, e pistas visuais (imagens) sobre trechos da história permitiram ao aluno a compreensão do conteúdo escrito, considerando o letramento visual (LEBEDEFF, 2010; TAVEIRA, ROSADO, 2013).

O material didático é composto por 56 atividades — a partir de um texto intitulado *A verdadeira história dos três porquinhos*, do autor Jon Scieszka⁹.

Foi possível elaborar as atividades de leitura e escrita, baseadas também nos descritores no ciclo de alfabetização. Embora não tenha sido elaborado propondo-se atividades avaliativas, o material foi criado pensando nas habilidades de leitura e escrita em consonância com o Pacto Nacional da Idade Certa – PNAIC. Este material apresenta as habilidades de leitura e escrita baseadas na matriz de referência ANA – Avaliação Nacional de

⁹ SCIESKA, Jon. *A verdadeira história dos três porquinhos*. Editora Companhia das Letrinhas. 32p.

Alfabetização¹⁰. Conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Descritores identificados no material didático produzido para a pesquisa

	Habilidades de leitura
H1	Ler palavras com estrutura silábica canônica
H2	Ler palavras com estrutura silábica não canônica
H3	Reconhecer a finalidade do texto
H4	Localizar informações explícitas em textos
H5	Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
H6	Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
H7	Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
H8	Identificar o assunto de um texto
H9	Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
	Habilidades de escrita
H10	Grafar palavras com correspondências regulares diretas
H11	Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
H12	Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Documentos Básicos – Avaliação Nacional da Alfabetização ANA acesso em 02/09/2016.

Os descritores mencionados no quadro 5 foram retirados de uma proposta de ensino de leitura do português para alunos ouvintes, mas cada descritor possibilitou mostrar as contribuições do material didático para alunos surdos no processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Talvez pudéssemos pensar nos descritores que orientem a prática de ensino da leitura e escrita voltada para educação dos surdos. As habilidades (H1, H2 e H11) não foram contempladas no material pelo fato de o material didático usado, não dar ênfase à consciência fonológica.

O texto utilizado foi escolhido a partir do primeiro encontro com a professora do primeiro contexto, a escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte. A proposta foi pedir à professora que indicasse, para a presente pesquisa, um texto a ser trabalhado com os alunos e sobre o qual pudéssemos criar o material didático a ser posto em atividade na sala de aula. Nessa circunstância, a turma era composta de 24 alunos ouvintes e uma aluna surda. A

¹⁰ download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf

professora prontamente atendeu e disponibilizou uma apostila com diversos textos infantis – fábulas, contos e histórias – para a criação do material objeto deste estudo.

Sendo assim, foi selecionado o texto *A verdadeira história dos três porquinhos* do autor Jon Scieszka por acreditar que, nessa história, haveria muitas oportunidades para inserir, nas atividades do ensino da LP escrita, exercícios relacionados à grafia das palavras, expressões e outros gêneros textuais. A partir daí, o texto foi dividido em dez partes e, dentro dessas partes, chamadas aqui de minitextos, as atividades propostas invariavelmente possibilitavam a interpretação, a produção textual, a escrita de palavras e as relações com o contexto de cada aluno. Essas relações foram possíveis dentro da sala de aula, um espaço aberto para diálogo e troca de ideias sobre o que realmente acontecia na história. A escolha se deu, também, pelo fato de todos os alunos já conhecerem o clássico da literatura infantil *Os três porquinhos* e, a partir daí, terem uma referência sobre o que estavam estudando. Até a forma como cada um pensava sobre a possibilidade de o lobo falar a verdade foi um ponto interessante na discussão dos alunos na sala de aula.

Durante a produção do material, o maior interesse foi contribuir para um trabalho diferenciado, a partir da multimodalidade, propiciando aos alunos ouvintes e surdos uma interação na comunicação de duas línguas distintas e fazendo com que essas duas línguas fossem usadas de maneira significativa no espaço escolar, a sala de aula.

Esse material proposto, baseado na história dos três porquinhos, foi ilustrado por meio das imagens criadas por uma professora da rede municipal de educação que já desenvolveu trabalhos com alunos surdos. Percebe-se grande importância em sua visão em relação às imagens, que possibilitaram marcações nas ilustrações que iam ao encontro da história e ao sentido pretendido para cada trecho. Essas marcações são pistas visuais muito presentes nas imagens, como a visita do lobo a cada casa e a xícara na mão do lobo, cerne da história: o lobo vai até a casa do porquinho pedir uma xícara de açúcar porque estava fazendo um bolo para sua amada vovozinha, conforme mostra a Figura 7, o que contrasta com a outra versão – o lobo é mau e queria comer os porquinhos porque estava com fome.

Figura 7 – Lobo indo na casa do Porquinho



Fonte: Elaborado por Isabel Cristina Martins¹¹

Outras marcações relevantes nas imagens criadas pela professora são o espirro e o lenço no nariz, como demonstração de que o lobo estava gripado, e a capa da história que remete a uma manchete de jornal:

Figura 8 – Lobo gripado e a capa da história



Fonte: Elaborado por Isabel Cristina Martins

O material de construção ficou evidente em relação às casas serem feitas de palha, lenha e tijolo:

Figura 9 – Tipos de casa



Fonte: Elaborado por Isabel Cristina Martins

¹¹ Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte.

A forma como o lobo aparece nas cenas, inflando e bufando para derrubar a casa, veio da intenção da pesquisadora de trazer veracidade e compreensão ao sentido das palavras em relação ao texto escrito, conforme Figura 10:

Figura 10 – O lobo inflando e bufando



Fonte: Elaborado por Isabel Cristina Martins.

As imagens foram utilizadas também em formato A4, para a contação da história e para colorir. Com todas as pistas visuais sobre o conteúdo da história, as imagens foram recortadas e inseridas nas atividades. Oliveira (2006 apud LEBEDEFF, 2010), nos diz que as imagens ainda funcionam como enfeite do texto linear, mas a proposta foi ler a imagem como texto e considerar as pistas visuais do contexto de uma linguagem visual com a qual se pudesse interagir para construir significados.

O material didático foi proposto com uso de imagens para alfabetização destes alunos, por entender que o canal de aprendizagem é o visual, assim as imagens não foram meramente ilustrativas, foram usadas para promover a associação do significante (palavra ou expressão escrita) e significado (conceito). Nesse material, o pressuposto é ensinar com a imagem o português escrito e Libras, três códigos diferentes presentes nos modos oral/escrito, visual e viso-espacial. Embora haja a presença da oralidade, o material não foi elaborado levando em conta esta modalidade de língua.

Nas atividades de leitura e escrita, a atenção foi voltada para o método de análise global do texto, em que o aluno tem acesso ao todo e, depois, às partes. Esse método de ensino de língua materna, no caso, a LP, para alunos ouvintes, foi e ainda é utilizado nos anos iniciais da alfabetização.

Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto, e a leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo). A palavra é vista como uma unidade compacta é memorizada e, às vezes, perde o sentido (FRADE, 2007). Por essa razão, o método global foi criticado por alguns educadores pelo fato de fazerem uso de cartilhas e

memorização de palavras, mas há vantagens para o aluno surdo diante das possibilidades de uma sequência de atividades que favoreceram o ensino por meio do material utilizado.

No primeiro momento, o professor conta toda a história, para que o aluno se aproprie de todo o conteúdo e, posteriormente, divide o texto em trechos menores, garantindo ao aluno um melhor aproveitamento do texto escrito, visto que o aluno surdo requer mais tempo para localizar informações e visualizar palavras. A LP na modalidade escrita também se apresenta como imagem por meio da grafia das letras e palavras, e, por isso, foco desta pesquisa, o aluno surdo precisa de um tempo maior para se apropriar das duas línguas – Libras e LP.

Este material didático foi criado para esta pesquisa de mestrado com base na noção de multimodalidade com o objetivo de investigar as possibilidades de ensino da leitura e escrita do português, através das atividades propostas baseadas nos conceitos de alfabetização e letramento. Torna-se importante ressaltar as contribuições deste capítulo para toda a pesquisa, tendo o material como algo inovador e com um diferencial em relação aos materiais didáticos propostos para o ensino da leitura e escrita do português para alunos surdos nos anos iniciais do EF, pois a maioria dos materiais utilizados para alunos surdos na fase de alfabetização apresentam o ensino do português através de vocabulário, palavras em português de acordo com o campo semântico e sinais em Libras.

Acredito que, como o material proposto, o professor poderia lançar mão de um conteúdo através de qualquer gênero textual, em que o aluno poderá se expressar em Libras e na LP escrita. Isso pode fazer com que o aluno e o professor ampliem as suas motivações de ensino e de aprendizagem. Saber como o aluno aprende faz com que o uso dos recursos seja ampliado, assim, o professor poderá usar um mesmo método de trabalho tendo como inovadora a metodologia aplicada a cada grupo de alunos ou até mesmo um único aluno dentro de uma sala de aula. E, quando o aluno sabe, compreende e usa recursos metacognitivos, ele cria estratégias de aprendizagem para a leitura e para a escrita.

Em todas as atividades, foram consideradas as ideias de Soares (2009) e Quadros (2005, 2006) já mencionadas no capítulo 1 dessa dissertação. As autoras trazem questões pertinentes ao ensino da leitura e da escrita da LP (SOARES, 2009), e sobre a Libras como língua mediadora (QUADROS, 2005, 2006). Ambas defendem a não dissociação da alfabetização e do letramento, levando o aluno à vontade de escrever, respeitando sua escrita inicial.

Após descrita a produção do material didático e o embasamento teórico, passo ao próximo capítulo para apresentar como a pesquisa aconteceu.

3

METODOLOGIA

*“Tu não usas uma metodologia.
“Tu és a metodologia que usas”. Tavares, 2006*

Neste capítulo descrevo os procedimentos metodológicos adotados para a condução desta pesquisa. Serão abordadas as questões relacionadas à pesquisa qualitativa, paradigma metodológico aqui adotado, instrumentos e procedimento de coleta dos dados deste estudo. Também, a abordagem conhecida como observação participante, que especifica ainda mais a natureza deste estudo, será apresentada e discutida em termos de suas características e procedimentos. Por fim, este capítulo também descreve o contexto, os participantes e os instrumentos utilizados para registro dos dados do presente trabalho.

3.1. A proposta enquanto pesquisa qualitativa

A pesquisa é qualitativa pela natureza do objeto, qual seja a utilização de um material didático para o ensino da leitura e da escrita para alunos surdos. Isso também faz desta uma pesquisa aplicada, pois um dos objetivos é descrever as percepções dos sujeitos envolvidos, as professoras. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), na pesquisa qualitativa, o cientista é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de sua pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado.

Para Mynaio (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa pelo fato de estar atenta às relações sociais dos alunos e professoras no contexto da sala de aula. O pesquisador, como sujeito participante, considera alguns limites e riscos na pesquisa qualitativa, tais como:

excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (SILVEIRA; CÓRDova, 2009, p. 32).

Como pesquisadora, estive atenta a todos esses limites e riscos tentando evitar uma frustração ao analisar e discutir os dados da pesquisa. Tratando-se de uma situação de coleta de informações mais subjetiva, é importante o olhar exterior do pesquisador, o desenvolvimento de uma distância entre sua prática e o que está sendo observado.

3.2. Observação participante

A pesquisa apresentada é uma observação participante. Segundo Fernandes, a observação participante é

uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e reconstruído a cada momento (FERNANDES, 2015, p. 490).

Na pesquisa de observação participante, cabe ao pesquisador estar presente no local da ação e observar, mas para além disso, o observador torna-se, também, participante do estudo. Nesse tipo de pesquisa, é importante que o pesquisador esteja atento a quatro elementos próprios da metodologia: curiosidade, criatividade, recurso metodológico e ética (FERNANDES, 2015).

Na observação participante, o pesquisador corre o risco de ter abertura ou não para o conteúdo da sua pesquisa e vivenciar situações próprias do cotidiano dos envolvidos na pesquisa. Por isso, é importante que o observador esteja atento a tudo o que ocorre dentro do espaço investigado, para que possíveis contratempos possam ser sanados ainda na pesquisa *in loco*, evitando o insucesso e a dificuldade na coleta de dados.

Na pesquisa aqui relatada, os participantes e o uso do material foram observados pela pesquisadora a fim de construir uma análise do ensino da LP para surdos na sala de aula, e recorreu-se às práticas pedagógicas adequadas ao contexto para a obtenção dos resultados esperados ou imaginados sobre leitura, reflexão e análise do material específico. As atividades conduzidas pelas professoras envolvem o uso da multimodalidade no ensino da LP como L2 para o aluno surdo em uma turma de alunos ouvintes, com uma única aluna surda, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, e em uma turma homogênea de alunos surdos da rede estadual.

Sendo assim, baseando-se no método global do texto, discutido anteriormente, os instrumentos que orientaram a presente pesquisa foram as atividades apresentadas na Libras e

na LP escrita para exercício de vocabulário, interpretação e produção textual, tendo o professor como mediador do conhecimento, utilizando a Libras para o ensino da LP na modalidade escrita e relacionando-a ao meio social. Dúvidas e questionamentos foram sanados por mim pesquisadora, atendendo às solicitações dos participantes, bem como prestando demais orientações no decorrer da observação.

Foram observados dois contextos de sala de aula. No primeiro contexto foram observadas nove aulas, através de anotações no diário de bordo e algumas orientações quanto ao material e orientações relacionadas à aluna surda. No segundo contexto, foram doze aulas e além das anotações no diário de bordo houve mais orientações na execução das atividades junto aos alunos e professora, pois nesse contexto houve mais solicitações da professora.

3.3. Etapas de investigação

Primeiramente, para o cumprimento dos objetivos propostos e para expor o objetivo da pesquisa aos professores do ensino fundamental, duas professoras foram convidadas a participar desta pesquisa junto com seus alunos surdos. O meu interesse era pesquisar dois contextos em que havia alunos surdos sem conhecimento da Libras e LP nos anos iniciais de alfabetização. Nos dois contextos eu já conhecia as professoras e a escola, então decidi fazer o convite e pesquisar esses dois espaços – Escola regular e especial.

No primeiro encontro, foram observadas a quantidade de alunos, o espaço físico e a atuação de professores que participariam da pesquisa. Num segundo momento, as observações quanto ao uso do material e ensino da professora, foram registradas no diário de bordo, para verificação de informações e subsídio para a conclusão da pesquisa a partir dos objetivos listados e das atividades propostas por mim pesquisadora para o alcance dos objetivos de estudo. Outros instrumentos de investigação foram a observação em aula com algumas filmagens e os questionários para as professoras regentes, com o objetivo de coletar situações de ensino da leitura e escrita e a opinião das professoras envolvidas quanto ao uso do material.

Nesta pesquisa, o material utilizado faz parte da experiência de trabalho da pesquisadora com alunos surdos e tem como objetivo investigar o processo de ensino da leitura e da escrita na LP nos anos iniciais de alfabetização com base na multimodalidade.

3.4. Contextos da pesquisa (escola regular/ escola especial)

Os contextos de pesquisa foram duas turmas. Uma turma que havia uma aluna surda

inserida em uma turma de alunos ouvintes que conta com a presença do intérprete, na rede municipal de educação, e a outra turma que contempla somente alunos surdos e com outras deficiências associadas, na rede estadual de ensino.

Esses dois contextos foram escolhidos para a pesquisa pelo fato de atualmente existir apenas uma escola que tenha como público-alvo somente alunos surdos, e, com o advento da educação inclusiva, os alunos surdos são inseridos em turmas de alunos ouvintes, a partir dessa realidade a escolha por pesquisar em dois contextos distintos que ainda estejam à procura de caminhos para uma prática pedagógica reflexiva e que, de fato, inclua o aluno surdo nos espaços sociais de letramento.

A seguir, serão descritos os dois contextos de pesquisa.

3.4.1. Primeiro contexto – Escola regular da rede municipal de Belo Horizonte

O primeiro contexto de pesquisa foi uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Participaram da pesquisa a professora ouvinte regente de turma da Escola Municipal, graduada em Pedagogia; a intérprete de Libras; uma aluna surda, que não apresenta conhecimento em Libras, domina poucos sinais, e apresenta pouca compreensão de leitura labial, emite alguns sons e possui pouco conhecimento na leitura e na escrita de palavras no português. A turma tinha vinte quatro alunos ouvintes alfabetizados e matriculados do 2º ano do 1º ciclo, de idade entre sete e oito anos. Durante o uso do material, esteve a presente a pesquisadora, graduada em Pedagogia, especializada em Educação Inclusiva e professora da rede municipal de educação.

As escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte contam com profissionais da educação que acompanham o desenvolvimento pedagógico dos alunos. Essa equipe é formada por diretores, vice-diretores, coordenadores, assistentes de acompanhamento pedagógico e de apoio à inclusão e do AEE em cada regional.

Nesta escola a turma foi selecionada pelo fato de a aluna surda ser atendida no AEE e por eu estar em contato com a professora para orientações sobre o trabalho com a aluna. Foi nesse contexto em que este estudo foi apresentado à escola. Estabeleceu-se diálogo com a professora e com os pais da aluna surda e foi feita a proposta, por parte desta pesquisadora, de um material didático que contemplaria todos os alunos, dando ênfase ao ensino da LP como segunda língua para aluna surda, que já se encontrava inserida em uma turma em que todos os demais alunos já estavam alfabetizados, dominando a tecnologia do ler e escrever.

A aluna surda era atendida, além do AEE, pelo Programa de Melhoria da

Aprendizagem (PMA), dentro da escola. Esse programa tem como objetivo oferecer aos alunos que estão em defasagem na leitura e na escrita atividades de alfabetização que contribuam para o alcance de resultados satisfatórios e para o desenvolvimento na leitura e escrita de acordo com os conteúdos do ano de escolaridade.

A sala de aula inclusiva torna-se uma fonte inesgotável de propostas e estratégias para darmos conta de tamanho desafio: ensinar a leitura e a escrita em L2 para o aluno que não tem a L1. É importante relatar que, nesse contexto, foi possível observar e apontar orientações para uma prática pedagógica dentro da sala de aula.

Figura 11 – Contexto 1 – Sala de aula – escola regular

ALUNA SURDA INTÉRPRETE



Fonte: Elaborado pela autora.

No mês de setembro de 2016, deu-se início à pesquisa para análise das possibilidades e resultados em relação aos objetivos geral e específico deste estudo. No total foram nove encontros, mas a observação requereu maior tempo que o segundo contexto pelo fato de a professora necessitar tirar licença médica. Sendo assim, esperou-se pelo seu retorno para a retomada das observações na sala de aula, feitas duas vezes na semana, após o intervalo do recreio, no turno da tarde.

3.4.2. Segundo contexto – Escola especial da rede estadual de Minas Gerais

O segundo contexto pesquisado, é uma escola especial para alunos surdos da rede

estadual em Belo Horizonte. Essa escola possui uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, uma fisioterapeuta e uma terapeuta ocupacional, além da equipe pedagógica comum a outras escolas: professores, supervisores, vice-diretores e um diretor.

Participaram da pesquisa, além desta pesquisadora, a professora ouvinte regente de turma da escola especial, graduada em Pedagogia e especializada em Educação Inclusiva; nove alunos surdos na idade entre seis e onze anos, destes nove alunos, três alunos surdos apresentavam outras deficiências (física e intelectual). Alguns apresentam pouco conhecimento em Libras, poucos sinais, pouco entendimento na leitura labial, emitem alguns sons da fala e possuem pouco conhecimento na leitura e na escrita de palavras em LP.

No mês de março de 2017, deu-se início à pesquisa para análise das possibilidades e dos resultados em relação aos objetivos geral e específicos deste estudo. No total foram doze encontros, e as observações foram feitas duas vezes na semana, um horário antes e um depois do intervalo do recreio, no turno da tarde.

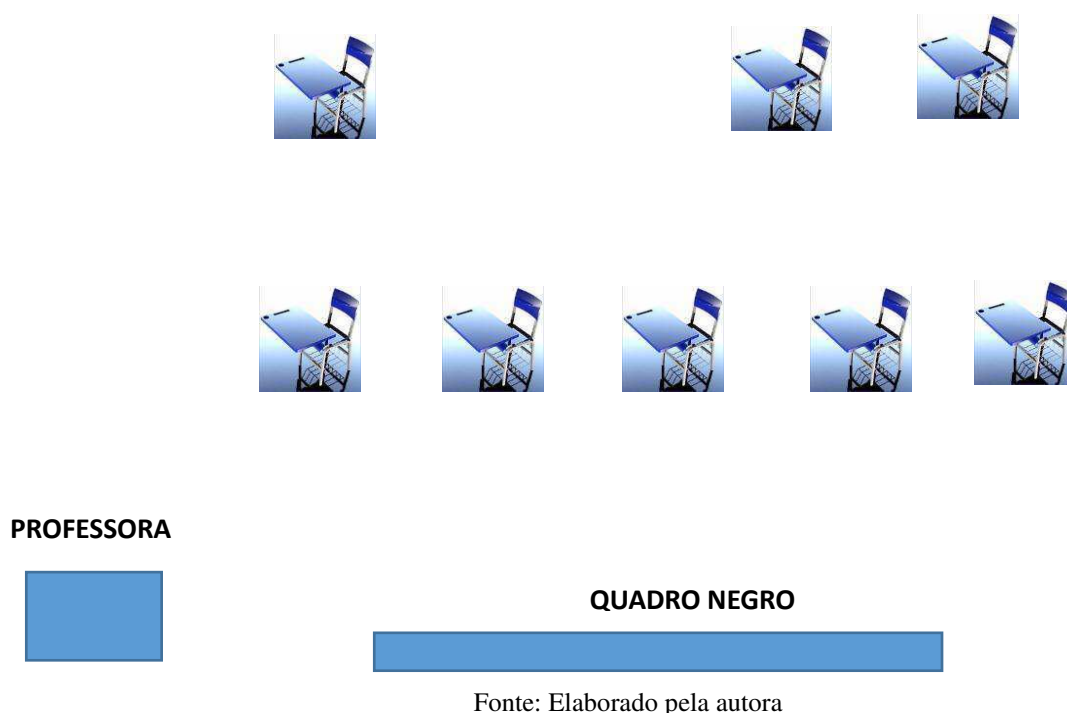
O período de observação foi de março a maio de 2017. Essa turma foi selecionada pelo fato de a presente pesquisadora já ter trabalhado na escola como pedagoga e por atualmente fazer parte do CAS-BH. Esse centro de capacitação é ligado à escola, portanto, há contato com seus professores e profissionais. Como havia familiaridade entre a professora e esta pesquisadora, que sabia qual etapa de escolarização desejava pesquisar, foi feito o contato e a inquirição sobre a possibilidade de lhe apresentar um material didático aqui desenvolvido para que a docente trabalhasse com o seus alunos. Foi demonstrado interesse e também apreensão, pois, na percepção da professora, os alunos não sabiam nada em relação à leitura e escrita do português e alguns apresentavam outros comprometimentos. Após insistência em nome da pesquisa, sob alegação de que o perfil daquela turma era justamente o almejado, a professora aquiesceu ante o vislumbre de que, juntas, professora e pesquisadora, poderiam fazer um trabalho satisfatório.

No segundo contexto, a diversidade também aparece e se apresenta de outra forma, dificultando em muito o trabalho com a leitura e escrita e tendo como grandes dificultadores o interesse da família, a assiduidade e a frequência dos alunos. Alguns alunos dessa turma apresentavam pouca oralidade e conhecimento da Libras, o que dificultava o ensino dos conteúdos devido ao pouco conhecimento de uma língua de instrução. Nos dois contextos, tanto a Libras quanto a LP eram ensinadas simultaneamente, algo comum na educação dos surdos, já que, em sua maioria, chegam às escolas sem uma L1.

Os pais dos alunos envolvidos no momento da pesquisa foram comunicados e

informados sobre todo o processo, bem como solicitados que autorizassem eventuais fotografias e filmagens para registros acadêmicos. A professora agendou uma reunião com os pais, para assuntos gerais da escola e específicos da aprendizagem dos alunos, oportunidade essa de nos apresentar como parte pesquisadora e explanar sobre o material didático e o registro das observações. Foi também explicado e solicitado, durante tal reunião, que não deixassem os alunos faltarem, pois a frequência e a assiduidade eram determinantes para o sucesso e desempenho escolar dos alunos. Os responsáveis pelos alunos concordaram com a participação destes e assinaram o termo de autorização de uso de imagem.

Figura 12 - Contexto 2 – Sala de aula escola especial



Foi possível investigar a implementação e uso do material didático como parte do processo de ensino da leitura e escrita da LP como segunda língua para alunos surdos, no primeiro ciclo de alfabetização, com base na multimodalidade.

3.5. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

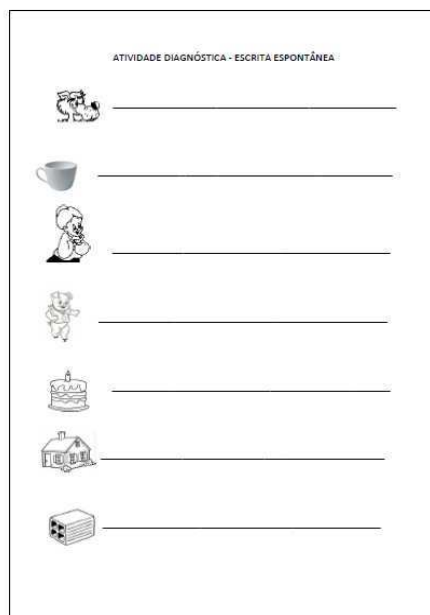
Como instrumentos de coleta, foi utilizada uma avaliação diagnóstica, bem como material didático, questionário (professoras), diário de bordo e algumas filmagens.

A avaliação diagnóstica foi pensada como ponto de partida para um registro dos

alunos, considerando seu nível de conhecimento na LP escrita. Apesar de a pesquisa não ter como objetivo a aprendizagem dos alunos, foi um momento importante para as professoras para os alunos se perceberem e se verem como escritores em outra língua.

A figura abaixo ilustra a atividade proposta, que consta de uma sequência de imagens seguidas de um espaço para os alunos escreverem as palavras correspondentes. Essa atividade foi arquivada e, depois de feitos todos os demais exercícios propostos no material didático, as professoras pediriam novamente aos alunos que escrevessem as palavras mais uma vez. Esta atividade mostrou nos dois contextos a defasagem dos alunos surdos em relação a leitura e escrita e uma nova proposta de ensino para que o objetivo fosse alcançado de acordo com a utilização do material didático.

Figura 13 - Atividade diagnóstica –



Fonte: Elaborado pela autora.

O que se propõe nessa atividade diagnóstica é verificar se, após os exercícios realizados, os alunos teriam algum ganho na escrita, apesar do pouco tempo de observação e considerando também o ensino de duas línguas distintas no mesmo espaço e contexto de sala de aula, de acordo com os conteúdos propostos para o 1º ciclo de alfabetização.

A escolha do diário de bordo como procedimento registro dos dados durante a observação foi feita pelo fato de ser menos invasivo do que filmagens, uma vez que alunos e professoras ficariam mais à vontade com a presença da pesquisadora sem se preocupar com câmeras. No diário de bordo estão os registros, observações e impressões sobre o trabalho realizado, e, além desse documento, fazem parte dos registros desta pesquisa os e-mails e

mensagens eletrônicas entre as professoras e a pesquisadora, a serem utilizados como depoimento das docentes sobre o trabalho realizado. Os quadros 6 e 7 mostram o cronograma de observação nos 2 contextos:

Quadro 6 – Cronograma dos dias de observação: Primeiro contexto

Data	Páginas
20/9/16	Atividade diagnóstica, contação da história.
22/9/16	Capa e páginas 1 e 2
27/9/16	3 a 5
17/10/16	6 a 8
18/10/16	9 e 10
26/10/16	11 a 15
31/10/16	16 a 19
01/11/16	20 a 25
12/12/16	Reescrita do texto de acordo com as imagens

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Cronograma dos dias de observação: Segundo contexto

Data	Páginas
13/03/17	Atividade diagnóstica e contação da história
14/03/17	Capa e páginas 1 e 2
20/03/17	3 e 4
22/03/17	5 a 8
27/03/17	8 a 11
28/03/17	9 a 13
29/03/17	13 a 17
03/04/17	18
05/04/17	19 e 20
10/04/17	20 a 22
17/04/17	23
19/04/17	23 a 25
09/05/17	Apresentação do teatro – <i>A verdadeira história dos três porquinhos</i>

Fonte: Elaborado pela autora

A professora do segundo contexto, junto à instrutora de Libras, teve a iniciativa de apresentar uma peça teatral sobre o livro *A verdadeira história dos três porquinhos*. Durante o período de 20 de abril a 8 de maio de 2017, a professora esteve em contato com esta pesquisadora pedindo orientações sobre a continuação do trabalho desenvolvido, demonstrando uma grande aceitação no processo de ensino da leitura e da escrita da LP para os alunos surdos.

Após as atividades, como parte da presente pesquisa, as professoras foram solicitadas a responder um questionário a fim de consolidar este estudo e observar se houve uma contribuição significativa para o ensino da LP a alunos em situações distintas, bem como

observar a visão do professor ao utilizar o material, conforme os quadros a seguir. O questionário foi elaborado com base na observação, não era algo previamente elaborado e independente da observação. Foram feitas algumas alterações nos questionários pelo fato de a professora do primeiro contexto não conhecer sobre a área da surdez e que, a partir das minhas observações e pontuações foi compreendendo mais sobre o trabalho. Os quadros 8 e 9 reproduzem os questionários respondidos pelas professoras nos 2 contextos.

Quadro 8 – Questionário: Primeiro contexto, escola regular (professora)

PERGUNTAS
1. Você gostou do material?
2. Por que você deu a xícara com a bala ao final da contação da história?
3. Por que optou em contar a história e não ler para os alunos?
4. Houve dificuldade em propor as atividades para os alunos?
5. Houve dificuldade quanto às orientações recebidas durante a execução do trabalho?
6. Ficou apreensiva em executá-lo?
7. Percebeu desenvolvimento dos alunos na leitura e escrita?
8. Qual a sua opinião sobre o ensino do vocabulário em LIBRASS ao final das aulas?
9. Você percebeu interesse dos alunos em aprender LIBRASS?
10. A cada dia de observação, a aluna surda se sentava de forma diferente: em dupla, em trio com colegas ou sozinha com a intérprete. Isso faz parte da rotina da sala de aula?
11. Quanto a metodologia utilizada, faria novamente?
12. Você gostaria de elaborar outro material com as orientações da pesquisadora?
13. O que você considera relevante para que o material seja bem executado?
14. Como professora alfabetizadora, você considerou que houve falhas no material? Quais?
15. Você considerou o texto apropriado para as turmas, no sentido de fazer todas aquelas atividades e leituras?
16. Qual é a sua visão em relação às orientações recebidas antes e depois da execução desse material?

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Questionário: Segundo contexto, escola especial (professora)

PERGUNTAS
<i>1. Você gostou do material?</i>
<i>2. Por que você optou contar a história através das imagens?</i>
<i>3. Houve dificuldade em propor as atividades para os alunos?</i>
<i>4. Houve dificuldade quanto às orientações recebidas durante a execução do trabalho?</i>
<i>5. Ficou apreensiva em executá-lo?</i>
<i>6. Percebeu desenvolvimento dos alunos na leitura e na escrita?</i>
<i>7. Qual é a sua opinião sobre o uso da história na aula de LIBRASS?</i>
<i>8. Você percebeu interesse dos alunos nas atividades?</i>
<i>9. A cada dia de observação, os alunos se sentavam um do lado do outro e alguns alunos atrás. Por quê?</i>
<i>10. Quanto à metodologia utilizada, faria novamente?</i>
<i>11. Você gostaria de elaborar outro material com as orientações da pesquisadora?</i>
<i>12. O que você considera relevante para que o material seja bem executado?</i>
<i>13. Como professora alfabetizadora, você considerou que houve falhas no material? Quais?</i>
<i>14. Você considerou o texto apropriado para as turmas, no sentido de fazer todas aquelas atividades e leituras?</i>
<i>15. Qual é a sua visão em relação às orientações recebidas antes e depois da execução deste material?</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

No segundo contexto, a professora possui uma experiência de vários anos na educação dos surdos e houve também muitas trocas de conhecimento sobre o trabalho, já com um conhecimento prévio sobre a área da surdez. Isso facilitou a participação e as observações, por parte desta pesquisa, dentro da sala de aula.

Depois de descrita a metodologia de trabalho, no próximo capítulo serão mostradas as análises e interpretações dos dados coletados com professores e registro das observações.

*“A cada passo que damos encontramos novos caminhos e
esses novos caminhos nos levam à novas descobertas”.*

Alex Rodrigues

Neste capítulo, apresento a análise e a discussão dos dados coletados para a pesquisa, bem como os resultados obtidos com as professoras sobre o material proposto, incluindo as anotações de campo da pesquisadora, e os questionários respondidos pelas professoras nos dois contextos distintos. Primeiramente, trato do uso do material didático pelas professoras nos diferentes contextos e, posteriormente, da avaliação das professoras sobre o material didático elaborado para este estudo e as análises.

4.1. Uso do material didático pelos professores nos diferentes contextos

Nos dois contextos, os objetivos da pesquisa foram observar e analisar o uso, pelo professor, do material elaborado, subsidiado pela noção de multimodalidade, sem fazer relação entre letra e som e sim a leitura do texto, frases e palavras a partir dos recursos imagéticos, com ampliação do vocabulário nas duas línguas distintas.

Foi possível investigar o processo de ensino da leitura e escrita em LP como segunda língua para alunos surdos, com base na multimodalidade, no primeiro ciclo de alfabetização. O texto literário e as atividades foram apresentados aos alunos com o recurso imagético, em que cada trecho da história *A verdadeira história dos três porquinhos* foi utilizado com uma ou duas imagens para trazer aos alunos uma relação entre a imagem e o que estava escrito no trecho da história.

Na pesquisa de observação participante, é previsto, segundo Fernandes (2015), que haja ou não abertura, por parte do professor, para pesquisas, mas em todos os dois contextos houve boa aceitação e atuação das docentes no momento das observações.

A metodologia e o material didático tiveram grande aceitação por parte das professoras, e, no segundo contexto, ainda foi estendido o trabalho após o período da pesquisa, pelo interesse da professora em continuar o trabalho junto à pesquisadora, agora como colegas de trabalho.

4.1.1. Atividades no primeiro contexto

Ao chegar à escola e propor o trabalho para a professora, no primeiro momento, a pesquisa contava com um material pronto a ser aplicado. No entanto, a professora já havia trabalhado a história infantil proposta, no primeiro semestre de 2016. Foi, então, por parte da professora, sugerido outro texto, um conteúdo a trabalhar com os alunos e que pudéssemos, a partir dali, criar o material didático para o trabalho em sala de aula. A professora demonstrou interesse, mas era o primeiro ano dela com a aluna surda, então ela não compreendia muito sobre a área da surdez e as especificidades no ensino da leitura e da escrita.

Foi disponibilizada, para esta pesquisa, uma apostila cujo conteúdo constava de uma coletânea de histórias infantis selecionadas, pela referida professora, para os alunos durante o ano letivo. Dessa apostila, foi selecionada uma história que, na avaliação pertinente a este trabalho, se caracterizava por um rico conteúdo a ser explorado com os alunos. Feita tal escolha, foi dado início à elaboração das atividades e orientações quanto ao trabalho que seria feito na sala de aula. As atividades foram pensadas a partir da ideia de alfabetização e letramento, das práticas sociais de leitura e escrita e do uso social da língua, privilegiando sempre o contexto da história.

A primeira orientação era que a professora contasse a história para os alunos de acordo com as instruções sobre a forma como essa história deveria ser exposta. A professora fez a opção de contar a história como se fosse o personagem lobo, e, ao final, entregou um desenho de uma xícara com uma bala, simbolizando o açúcar a que o lobo faz menção durante toda a história. Essa iniciativa surpreendeu pela percepção que a professora teve em trazer, de uma forma mais leve e multimodal, uma história que permitisse muitas discussões por meio da interpretação de texto. Nesse dia, os alunos fizeram uma discussão na sala de aula sobre os argumentos do lobo em relação aos porquinhos e o motivo pelo qual ia atrás de cada um em suas casas.

No uso do material proposto em sala de aula, a professora concordou em executar as atividades, mas se envolveu pouco com o trabalho, a professora somente deu as atividades para os alunos. Se a escolha de texto e suas atividades tivessem sido feitas em conjunto, talvez os trabalhos tivessem sido ainda mais reveladores e obteríamos mais sucesso em relação ao desenvolvimento dos alunos na leitura e na escrita. Isso foi percebido através das respostas do questionário quando as professoras solicitam mais tempo e participação na criação do material. O texto escolhido a partir de vários textos em uma apostila organizada pela professora apresentou expressões e metáforas que enriqueceram as aulas e as discussões na

sala de aula. Nos momentos de observação pude anotar no diário de bordo, as discussões em que os alunos participavam atentamente junto com a professora e colegas. Isso aconteceu nos dois contextos da pesquisa. O material expôs questionamentos para além das atividades de codificação e decodificação (alfabetização) e o letramento tornou-se determinante nas aulas, assim como a possibilidade de inserção de gêneros textuais (receita e produção de texto) como aliados ao uso da função social do texto e das práticas sociais.

A cada início de atividade, a professora lia os pequenos textos e orientava sobre o que deveria ser feito, durante toda a pesquisa, conforme solicitado por mim, já que a aluna surda não possuía domínio da leitura dos textos e enunciados. Apesar de todos estarem com as pistas visuais, a aluna precisava ler o conteúdo para entender o que estava sendo pedido. Com a leitura da professora, a intérprete sinalizava e oralizava, de forma que a aluna compreendia o contexto por meio de alguns sinais conhecidos e da leitura labial (comunicação total). Essa atividade de leitura também favorecia tanto a outros alunos que apresentavam dificuldades na leitura quanto aos alunos que sabiam ler e não foi prejudicial ao trabalho realizado na sala de aula.

Foi interessante perceber o posicionamento dos alunos em relação à discussão. A aluna surda contribuía também com questionamentos e opiniões, mas ficou mais em contato com a intérprete do que com a professora. A aluna se expressava através de alguns sinais, gestos e oralidade. Nas expressões que apareceram no texto, como “mortinho da silva”, “ele é o crânio da família” e o “alimento dando sopa”, houve, por parte dos alunos ouvintes, mais interação e participação nas discussões. Os alunos ouvintes apresentavam questionamentos e dúvidas em relação às expressões que apareciam na história. Esse momento era de grande importância para a troca de saberes no espaço de letramento, muitas vezes, a aluna surda perdia as discussões com os colegas, pois ainda estava questionando a intérprete sobre o que estava sendo sinalizado e recebendo as devidas explicações sobre a parte da história em que estavam trabalhando.

A aluna também apresentava dificuldades quanto ao entendimento dessas metáforas e expressões, o que me chamou a atenção quanto ao tempo de discussão e entendimento na comunicação. Na minha observação ficou claro que nestes momentos a aluna necessitaria de mais tempo, para acompanhar as discussões, pois muitos alunos falando e contribuindo com as discussões dificultava o entendimento de tantas informações em curto tempo.

Durante a pesquisa, em sala de aula, me posicionei ao lado da aluna surda no primeiro horário da aula, pois a intérprete ainda não havia chegado, e comecei a sinalizar a fala da professora. Na ocasião, a professora explicava uma expressão da atividade, que dizia: “Devia

ser o crânio da família”. Essa expressão, para alunos ouvintes leitores, pode soar estranho nessa fase de alfabetização e, naturalmente, cabia ao professor explicar seu significado. A dificuldade encontrada nesse caso é que a aluna surda não conhecia nem a expressão na LP nem a sinalização da frase em Libras. Foi-lhe dada apenas a sinalização da frase em Libras, a interpretação do que dizia a professora. O papel do intérprete é esse. No entanto, o aluno surdo requer muito mais do que um intérprete, requer uma visão de educação para surdos, que não possuem o recurso auditivo para se estabelecer o entendimento das atividades e dos conceitos no mesmo formato de um aluno ouvinte. A maioria dos casos de alunos surdos inseridos numa sala de aula de alunos ouvintes, o professor, por não conhecer sobre a surdez e não saber a Libras, muitas vezes é reportado ao intérprete o papel de professor, como foi mencionado no capítulo 1, uma das situações de educação bilíngue (QUADROS, 2006). Isso ainda é muito comum nas escolas regulares em que o professor se assume como não conhecedor do ensino para estes alunos e deixa a cargo do intérprete ensinar.

Por haver conhecimento prévio entre as partes, a aluna, muitas vezes, interagia com a professora-pesquisadora deste presente trabalho, assim como com a intérprete, pois a aluna já me conhecia por causa do AEE. Nos momentos de atividade, a aluna, sempre atenta, buscando no próprio material as respostas das atividades, interagia muito bem com os colegas. Durante as observações em sala de aula, pude perceber cenários diferentes: a aluna estava sempre com os colegas, em dupla ou em trio e havia constantemente o bom relacionamento com os colegas, com a professora e com a intérprete, embora com esta o contato fosse ainda maior.

A intérprete não se posicionava à frente da sala e sentava-se sempre ao lado da aluna surda durante toda a aula. A relação entre aluna e intérprete era muito boa, mas percebe-se, de modo geral, na educação dos surdos, uma troca de papéis em relação a esse profissional. O intérprete atua como mediador do conhecimento, contribuindo para que o aluno surdo fique mais próximo dele e mais distante do professor. Por vezes percebe-se uma insegurança e uma dependência do aluno surdo em relação a esse profissional, pelo fato de a maioria dos alunos surdos do ciclo de alfabetização da rede municipal, incluídos nas salas de aulas de alunos ouvintes, não saberem Libras, apresentarem uma defasagem no uso da língua e terem uma linguagem própria para se comunicar. Quando conseguem uma leitura labial, são mais participativos. Foi o que aconteceu neste contexto durante o uso do material elaborado para essa pesquisa.

Na situação acima, percebo ainda um distanciamento do professor devido à falta de informação ou até mesmo compreensão sobre o ensino para alunos surdos. Num contexto de sala de aula com a apenas uma aluna surda, a maioria das vezes essa cena se repete, os

profissionais ainda não sabem qual lugar ocupar. Neste contexto, temos a presença do intérprete na sala de aula, além da figura do professor. Assim, pela falta de informação, orientação ou entendimento sobre o aluno surdo, o professor deixa a responsabilidade do ensinar para o intérprete, ocorrendo uma confusão de papéis que se misturam. Isso reflete a falta de referência do professor para aluna e compromete o entendimento e participação nas discussões na sala de aula, embora o material no contexto da pesquisa tenha chamado a atenção dos alunos, especialmente a aluna surda, pelos recursos multimodais presentes no material didático.

Durante as atividades com o material, foram observadas algumas questões relevantes no processo de ensino da professora perante sua turma. O interesse e a aceitação do material foram determinantes para que se tivesse bom aproveitamento. Inicialmente, percebeu-se certa apreensão, por parte da professora, quanto ao referido material, pelo fato de ser uma novidade e pelo fato de se tratar de instrumento didático não criado por ela, mas, aos poucos, o trabalho fluiu e, a cada dia de observação, uma nova e interessante situação acontecia.

Leffa (2007) nos orienta que na situação de um material ser usado por outro profissional, devemos dar as instruções sobre o uso e manuseio do material, mas observei que mesmo com as orientações a professora, no primeiro momento, se sentiu insegura em relação ao manuseio e uso do material. Foi um material em que ela não participou e só iria executar e também pela resposta no questionário foi observado que ela apontou algumas falhas no material, como organização das atividades numa folha e a falta de numeração. Essas situações e apontamentos levaram-me à reflexão sobre o material proposto e sobre a contribuição que esse instrumento didático poderia dar para ações pedagógicas futuras no que tange a educação dos surdos.

Uma das situações que chamou a atenção nesta pesquisa, quanto à utilização do material proposto, foi a aceitação dos alunos em relação aos elementos multimodais presentes nas atividades propostas. Ao observar o desenvolvimento das atividades a partir do material referido, percebi que os alunos demonstraram interesse, cooperação e participação entre si e com a professora. Além das atividades de maior interesse para esta pesquisa, foram encaminhadas à professora imagens da história, ampliadas em papel A4, para que, no início ou no final das atividades, uma imagem fosse distribuída para os alunos colorirem – esses se mostravam plenos de satisfação ao verem os desenhos, para colorir, que ilustravam a atividade do dia, mesmo que as mesmas imagens aparecessem em tamanho menor dentro dos trechos da história.

O caráter lúdico dessa atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades da

escrita e a relação dos alunos com as cores, texturas, tamanhos e também para um relaxamento dessas crianças controlando os medos e suas ansiedades. Diante disso, o processo de ensino da leitura e escrita ganha outros aliados para que se efetive e alcance o desenvolvimento dos alunos.

Embora, nos últimos dias, percebêssemos um cansaço por parte dos alunos ouvintes, a aluna surda permanecia empenhada e dedicada às atividades, sempre se mostrando curiosa quanto à parte seguinte. Percebemos que essa aluna fazia questionamentos à intérprete sobre assuntos da história sobre os quais já tinha conhecimento, mas que ainda não havia chegado ao trecho da história na parte escrita. Houve pouca interação entre a professora e esta aluna e mais interação com a intérprete, colegas e a pesquisadora presente em sala de aula para observação das atividades propostas. A aluna se mostrou bastante interessada no material e fazia suas observações e questionamentos, como “Onde está a vovó?”, “Cadê o bolo de aniversário?” e “Quando a polícia vai chegar e prender o lobo?”.

Nesse primeiro contexto, a professora demonstrou grande empenho na realização das atividades, mas como a maioria dos alunos era formada por leitores e escritores, percebeu-se, ao final, certo cansaço em relação às atividades.

A professora recebeu e utilizou o material com muita admiração e, ao final, solicitou uma cópia para fazer as atividades com alunos da primeira etapa do ciclo de alfabetização. Uma das falas mais importantes ao longo desta pesquisa foi quando a professora pediu uma cópia para que ela voltasse a dar aulas a alunos ainda não alfabetizados: “com o seu material, senti vontade de voltar a trabalhar com os alunos iniciantes no processo de alfabetização”. A partir dessa fala, percebi que realmente é possível contribuir com este material, não somente na educação dos alunos surdos, mas também de alunos ouvintes da educação básica.

Esse material contribuiu muito para ensino da leitura e escrita de todos os alunos da turma, mas vi no questionário que a professora achou que foi melhor para a aluna surda do que para os alunos ouvintes. O que fica disso é a necessidade de instruções quando o material for utilizado por outro professor (LEFFA, 2007, p.35), mas além das instruções, se possível, um tempo maior de orientação à professora, e para as atividades um maior tempo para execução, mas é necessário que pais, professores e o intérprete estejam mais envolvidos. O querer da pesquisadora não gera bons resultados sozinho. É preciso dar continuidade às orientações nas escolas e professoras para obter mais sucesso na execução deste material. O tempo do mestrado foi curto.

Confirmei ali um grande dificultador para esses alunos o fato de não possuírem uma primeira língua, ao chegarem à escola sem uma língua de instrução. Esse foi um dos

momentos mais marcantes da observação, na pesquisa, e reitera a necessidade de refletir e repensar o ensino de conteúdos para alunos surdos no contexto de sala de aula. Não se faz menção, aqui, quanto ao espaço escolar – se regular, especial ou bilíngue –, mas chama-se a atenção para a metodologia e para o formato de ensino para esses alunos nos anos iniciais de alfabetização. Reafirmo aqui as ideias de QUADROS (2006), PEREIRA (2014) e tantos outros autores sobre a importância da aquisição de uma língua no contexto social de qualquer pessoa. No capítulo 1 desta dissertação de mestrado, dei ênfase à aquisição da Libras e LP, pelo fato de perceber nas ideias dos autores mencionados certa consonância com a minha experiência docente, a Libras como língua natural da pessoa surda e o interesse dos profissionais em propor novas metodologias para o ensino de português para surdos, nos anos iniciais do EF. O material didático foi útil no ensino da leitura e escrita para estes alunos pelo caráter multimodal que possibilitou a todos os alunos uma experiência de leitura através das imagens, sinais e palavras, mas ainda o material se apresentará insuficiente enquanto o aluno chegar à escola sem uma língua de instrução, a escola e professores não se apropriarem do ensino da Libras e da LP como L2 com metodologias próprias para alunos surdos, considerando também de grande importância a participação da família no contexto educacional do aluno surdo.

Em contrapartida, com foco no letramento, a aluna surda em questão consegue relacionar a cena do porquinho fazendo a barba com a cena de sua vida particular, em que seu pai faz a barba em casa.

Outro momento que também merece destaque é a participação da aluna surda e da intérprete ao final da aula, que ensinava alguns sinais-chaves de cada trecho da história para os alunos ouvintes. A partir desse cenário, foi feita a proposta à professora e à intérprete sobre a aplicação de um vocabulário básico de Libras ao final de cada aula observada. A intérprete se posicionou à frente da turma, junto à aluna surda, e ensinou alguns sinais correspondentes a trechos da história, inserindo, naquele momento, todos os alunos no mesmo contexto: o uso da Libras. Tudo isso foi motivado pelo material.

Observei que os demais alunos já conheciam alguns sinais e, nessa atividade, foi possível ampliar o vocabulário dos alunos nas duas línguas: Libras e LP escrita com o material. O objetivo da atividade foi tornar a Libras uma língua comum, não somente do aluno surdo, propiciando, assim, uma ampliação da comunicação e da interação linguística no contexto educacional e da sala de aula. É possível inferir que o uso do material didático em questão ajudou no incentivo do uso de Libras pelos alunos ouvintes. Nesse contexto, a Libras começava a fazer parte da interação dos colegas que, algumas vezes, foram observados se

apropriando da LS para pedir material emprestado ou para apenas comunicar.

Mais uma situação de mediação da professora que merece importância se refere quando a aluna escreveu no caderno a palavra “madera”. Ao passar pela aluna, a professora se pôs a pronunciar “madeira” de forma articulada e devagar. Nesse momento, ela percebe que a aluna não compreende a palavra e não consegue fazer a leitura labial e solicita a minha orientação. A sugestão foi que se escrevesse a palavra “madeira” no quadro, para que a aluna visse a escrita da palavra, que também é uma imagem, e, a partir dali, fazer a correção, ou seja, acrescentar a letra “i”, mas como a professora oralizou a palavra madeira e gesticulava muito com a boca a aluna estava entendendo pela leitura labial que a oralidade da sílaba *dei* era a letra *p*, daí a orientação de escrita no quadro para que não ficasse dúvida em relação a letra correta. O correto era acrescentar a letra *i* e substituir o “*p*” pelo “*d*”. A professora concordou e prontamente escreveu no quadro, dando chance à aluna de perceber o seu erro em relação à escrita da palavra referida e corrigir no seu caderno.

Esse tipo de intervenção inicial da professora é comum no ciclo de alfabetização em que se utiliza o método fônico. Como maioria dos alunos era ouvinte, o pensamento foi que, se professora pronunciasse a palavra de maneira articulada, silabando, a aluna iria perceber, assim como os outros perceberiam, o som da letra “*i*” no meio da palavra “madeira”. Alunos ouvintes, não apenas nessa fase, fazem confusão com a relação entre letra e som, e em alunos com perdas auditivas essa confusão fica mais perceptível, já que não possuem uma audição que os permita fazer a apuração do som. Em vários momentos a professora acompanha os alunos junto a suas carteiras, demonstrando uma relação e uma interação com os alunos, o que ressalta, mais uma vez, o papel do professor como determinante para um bom ensino. Percebi que na aplicação do material a professora fez uso do material didático como um material comum em que foi se apropriando ao longo das aulas ministradas.

No final das atividades, a professora fez algumas reflexões e interpretações gerais sobre a história, bem como relações com a vida cotidiana: “Vocês emprestariam uma xícara de açúcar para o lobo?” (Alguns respondem sim e não). “Se vocês estão em casa, e alguém chega oferecendo algo, vocês aceitam?” (Alguns respondem sim e não). “Vocês acham que ele sentiu cheiro de porquinho e quis conhecer os vizinhos?”, “Vocês acham que o bolo foi uma desculpa?” (Um aluno disse que se o bolo não tinha açúcar, poderia dar adoçante). Durante toda a conversa, a aluna surda fica desenhando e não participa das discussões.

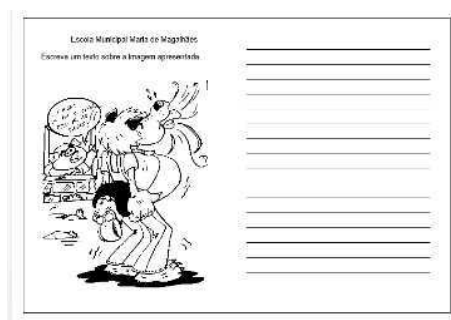
O fato acima reflete a real situação de a aluna estar numa sala em que os seus colegas se comunicam e interagem através de uma língua oral, muito se perde pelo fato desta aluna estar aquém da turma em relação à comunicação. Isso nos remete às ideias de Quadros (1997,

2006) e Pereira (2014) quanto à importância da aquisição de uma língua para as crianças surdas. Essas autoras defendem que através da LS os alunos surdos podem se expressar e colaborar com as discussões na sala de aula, o problema é que a maioria desses alunos tem como opção o aprendizado de uma língua no contexto educacional e não no contexto familiar como acontece com as crianças ouvintes que são expostas à língua oral desde a tenra idade, salvo os casos de crianças surdas filhas de pais surdos fluentes na Libras, que é considerada sua língua natural ou materna. Por isso, muitas vezes o trabalho se perde, por não haver uma troca de informações e comunicação com esses alunos na sala de aula.

Como mencionado acima, ainda há uma confusão ou falta de entendimento dos papéis dos profissionais que trabalham com esses alunos, pois quando uma professora está fazendo uma discussão na sala e o aluno está fazendo outra atividade, este aluno é chamado a atenção para participar. No caso da aluna surda em específico, em nenhum momento a professora chamou a atenção da aluna para que ela participasse da atividade. E também foi percebido no momento das observações que quando a aluna prestava a atenção no que a intérprete sinalizava ou falava, ela compreendia e opinava, mesmo que só para a intérprete, mas havia uma comunicação. No momento da discussão a aluna surda respondia para a intérprete, mas a intérprete não fazia a mediação da comunicação entre professora e aluna. Quanto ao material didático alguns questionamentos que a aluna fazia a intérprete se dirigia à professora, mas na maioria das vezes, ela orientava as atividades de acordo com a fala da professora. Durante a execução das atividades a professora circulava na sala e ia até a carteira de cada aluno.

Na atividade de produção de texto, reescrita da história, a professora lembrou tal história com os alunos fazendo algumas perguntas, como “Quem conta a história? “O lobo foi à casa dos três porquinhos de uma vez”?, “O lobo soprou a casa”?, “O que o lobo foi fazer na casa do porquinho”?, “Por que, no final, ele foi preso”?, “Ele não comeu o terceiro porquinho por quê”?, “A primeira, segunda e a terceira casa eram de quê”?.

A professora mostra os desenhos e relembra a história junto com os alunos, preparando-os para a reescrita. A proposta foi reescrever em conjunto, cada um escolheria uma parte da história e a reescreveria de acordo com a figura 14 abaixo:

Figura 14– Reescrita da história

Fonte: Elaborado pela autora.

Na reescrita da aluna surda, houve somente uma lista de palavras com problemas de grafia. No seu trecho da história havia uma fala do porquinho a que ela não atentou para copiar. A intérprete escreveu corretamente ao lado das palavras, de acordo com a sinalização e a oralidade da aluna. Isso nos mostra mais uma vez a atuação da intérprete assumindo o papel da professora quanto ao ensino e registro da LP nas atividades da sala de aula. Mesmo sabendo da pesquisa sobre o uso do material didático, um material específico para aluna surda e os demais alunos, a professora deixa o papel de mediar o ensino para a intérprete que é o seu apoio na sala de aula.

A professora já havia percebido a dificuldade quanto à consciência fonológica, e por isso acreditou que a aluna precisaria visualizar mais vezes as palavras, apesar de ter uma boa memória visual. Assim, poderia fixar a escrita, uma vez que não ouve.

Acredito que existem sim vários fatores que interferem no ensino desse conteúdo específico e no registro do português escrito, como a aquisição de uma língua que é determinante e muito específico nesse caso da pesquisa, pois, o que se refere aqui é um público alvo de alunos surdos com pouco conhecimento da língua oral (leitura labial) e pouco ou nenhum conhecimento em Libras. Isso já mostra a complexidade do ensino nas escolas regulares e especiais com esse público. Também a atuação do professor e do intérprete. Quanto à utilização do material próprio para o aluno surdo reafirmo que é preciso mais tempo para a utilização do material com esses alunos, além do interesse dos profissionais, família e principalmente a aluna. Os alunos surdos ainda precisarão conviver nas escolas regulares com profissionais que não conhecem sobre as especificidades da surdez, pelo fato de serem para muitos uma novidade, pois no caso do contexto 1, a escola tem apenas uma aluna surda. Isso mostra que ainda as orientações dos professores do AEE se fazem necessárias, por tratarmos de um espaço coletivo em que a diversidade de ideias e concepções de ensino se inter-relacionam no ambiente escolar. A escola é um espaço de trocas e atualmente o AEE contribui para que o entendimento da educação inclusiva se faça presente em todo o tempo,

garantindo a todos um espaço democrático de opiniões e reflexões sobre o ensino de alunos surdos ou que apresentem outras deficiências.

O último momento de interação em relação ao trabalho durante o período de setembro a dezembro foi um encerramento, com um bolo de aniversário. Foi feito um convite para os alunos dizendo que o lobo ficou sabendo de seu empenho na atividade e que estava muito feliz com tudo o que haviam feito, de acordo com figura 15.

Figura 15 - Encerramento



Fonte: Elaborado pela autora

Por parte da pesquisadora, pediu-se à mãe da aluna surda que fizesse o bolo, pois gostaríamos também da participação da família de alguma forma e vimos, nesse bolo, o momento de a mãe participar. Nessa situação a instrutora que ensina a Libras para a aluna no AEE esteve presente e interagiu com os alunos na língua de sinais, com a participação de todos: professora, intérprete e alunos.

Figura 16 – Interação da instrutora com os alunos



Fonte: Elaborado pela autora

Percebeu-se a aluna interagindo com os colegas e a turma revelou-se totalmente entregue e interessada pela Libras, o que me fez repensar sobre a atuação do professor de Libras dentro das escolas para que a Libras se torne uma língua comum nos espaços escolares públicos e privados.

4.1.2. *Atividades no segundo contexto*

No segundo contexto, a professora aceitou utilizar o material junto aos alunos surdos, mas por muitas vezes justificou a dificuldade de aprendizagem, o que soava como um desafio e uma vontade de ver o trabalho sendo feito para que ela ficasse mais tranquila e colhesse os frutos do seu trabalho. O foco era o ensino da LP através do material didático, subsidiado pela noção de multimodalidade, sem fazer relação entre letra e som, apesar de haver, na escola e na sala de aula, a presença da oralidade junto com a LS (comunicação total) e a ampliação do vocabulário em Libras e LP escrita.

Por ser uma escola para surdos, já não aconteciam algumas dificuldades de compreensão na área da surdez pelas quais passamos no primeiro contexto: como não entender como um aluno surdo aprende, não saber Libras, uma turma que a maioria era alfabetizada e também pelos quinze anos de experiência da professora na educação dos surdos, especificamente nessa escola, isso favoreceu o ensino das atividades para os alunos surdos. A dificuldade apresentada nesse contexto se deu pelo fato de alguns alunos surdos apresentarem outras deficiências e por ser uma turma multisseriada.

O trabalho foi recebido com entusiasmo, porém com apreensão, pela professora por supor que os alunos não seriam capazes de trabalhar com textos tão grandes. Os trechos selecionados, por parte da pesquisadora e professora, pareciam enormes e complexos, ameaçando uma dificuldade inicial da turma para com a LP escrita.

Antes de começar, a professora e a pesquisadora se questionaram se os alunos conheciam a história dos três porquinhos, um clássico da literatura infantil, já que *A verdadeira história dos três porquinhos* é uma versão da história, do ponto de vista do lobo. Os alunos deveriam, portanto, saber que há outra versão, até para poder comparar, discutir e refletir sobre algumas questões pertinentes da história.

Pensando nisso, os alunos foram encaminhados a uma sala de aula onde foi exibido um vídeo apresentando a referida história, que foi também lembrada pela professora com toda a turma, por meio de perguntas e inferências sobre o que aconteceu. Feito esse trabalho, começamos, então, o primeiro dia de observação, para dar início às atividades com o material

didático. Com as devidas orientações para o trabalho, todo o material foi repassado à professora, que teve tempo para ler, assimilar e conversar comigo durante todo o período de observação.

No primeiro dia de observação, a professora conta a história para os alunos usando a Libras e utiliza as imagens em formato A4. Em alguns momentos, a professora interrompe a sinalização para ler e relembrar a história, o que não prejudica a contação, e os alunos acompanham com atenção, salvo os casos de interrupção da aula por parte de alguns profissionais, o que favorece para a desatenção dos alunos, mas que, ainda assim, não impede o entendimento e as discussões na sala de aula. A cada dia de observação, a professora reconta a história para dar continuidade às atividades, talvez por sentir-se mais segura e apropriar do conteúdo mais efetivamente. A figura 17 mostra esse momento em que a professora faz a contação da história.

Figura 17 – Contação da história



Fonte: Elaborado pela autora

Ao finalizar a contação da história, a professora faz algumas perguntas para os alunos, como “O que o lobo foi pegar emprestado?” (açúcar) e “Para quem era o bolo?” (vovó).

Três alunos recontaram a história em Libras, de acordo com as imagens. Esses alunos transitam bem na sala de aula e no momento em que a professora está mostrando o nome do lobo, Alex, o aluno levanta e procura, debaixo da imagem colada no quadro, o nome Alex. Outra aluna levanta e desenha, no quadro, um círculo com algumas bolinhas remetendo à cena do balão, simbolizando o pensamento do lobo em relação aos porquinhos. Conforme a figura 18:

Figura 18 – Lobo pensando em pedir açúcar



Fonte: Elaborado por Isabel Cristina Martins

Foi desenhada também a cara do lobo dentro de um quadrado, representando sua prisão, a última cena.

Após essa interação dos alunos com a história, através das respostas das perguntas norteadoras sobre o conto infantil, a professora apresenta a atividade diagnóstica para que cada um possa fazer a sua, mostrando o espaço em que deveriam colocar o nome de cada um e as palavras de acordo com as imagens. Os alunos apresentaram muita dificuldade nessa atividade.

Ao terminar a atividade diagnóstica, deu-se o momento da aula de Libras, e a professora fez novamente a contação da história. Houve um bom momento de interação com os usuários da Libras, uma identificação dos alunos surdos com a professora, também surda. Em cada dia de observação havia o momento da aula de Libras, que contribuiu muito para que os alunos aprendessem a língua e fizessem uso dela no espaço escolar e fora dele. Essas aulas, no entanto, foram pouco observadas, pois o foco era o ensino da LP.

Nos demais dias de observação, diversas situações interessantes foram acontecendo, entre as quais merecem destaque os eventos a seguir.

Em sala de aula, os alunos se posicionam, em suas carteiras, em meia roda, conseguindo, assim, interagir muito bem entre eles e com a professora, que passa de mesa em mesa, aluno por aluno, para explicar a atividade, e também para recortar e colar cada folha no caderno dos alunos. Sugerir à professora que explicasse a todos, de uma só vez, à frente do quadro, para que eles conquistassem a autonomia de realizar as atividades a partir da atenção à explicação da professora sob suas estratégias de ensino, mas a professora optou em continuar o ensino dos conteúdos desta forma e não houve objeção da minha parte quanto à escolha da professora.

Outra situação interessante que ocorria em sala de aula era a interação de alguns alunos com outros colegas, no sentido de ajudar uns aos outros. Essa situação foi uma das muitas situações positivas que pudemos observar durante o tempo de observação nessa classe, mas foi observado também que os alunos que apresentavam outras deficiências, conforme apresentadas no capítulo 3, seção 3.4.2, não tinham uma interação com os colegas. Isso me chamou atenção pelo fato de ser uma turma pequena, numa sala pequena, mas nem todos interagiam. Essa situação cabe uma reflexão sobre as relações interpessoais dos alunos surdos com outros alunos surdos que apresentam outras deficiências na sala de aula.

Uma das dificuldades enfrentadas nessa turma, quanto ao ensino, se dá pela frequência e assiduidade dos alunos. Muitos alunos não compareciam e acabavam por perder as explicações e as interações com a turma. Se o aluno surdo precisa visualizar e se relacionar com o seu objeto de aprendizagem, na situação de sala de aula, as abstenções durante a semana prejudicam a aprendizagem, que fica fragmentada, e perde-se a sequência de atividades. A professora, no entanto, sempre atenta aos alunos faltosos, não deixava que ficassem sem atividades no caderno. Assim, todas as atividades de LP estavam nos cadernos dos alunos, assegurando a importante completude do trabalho. Poder visualizar a sequência de atividades contribui para a organização do pensamento, do conhecimento sobre o conteúdo e das atividades propostas. Considero essa ação muito interessante, mas não aconteceu no outro contexto porque a aluna surda não faltava e realizou as atividades juntamente com a turma. Acredito que essa ação da professora favoreceu para uma utilização bem sucedida do material, contribuindo para que o aluno surdo veja o material como um todo, não perdendo o acesso às partes por causa da infrequência. Isso não estava previsto no material, mas nos mostra também que o professor vê o material como possível de ser adaptado ao seu modo de trabalhar. É preciso deixar claro o papel importante das famílias em acompanhar e orientar os filhos quanto às atividades, a serem feitas em casa.

Durante a observação em uma atividade de caça-palavras (figura 19), pude dar algumas sugestões e, em uma delas, indiquei ao aluno que, se ele deslizasse o dedo na linha vertical e na linha horizontal, procurando pela palavra, a encontraria mais facilmente. Após mostrar pela primeira vez, o aluno entendeu e utilizou o recurso como instrumento de aprendizagem para encontrar a palavra, estratégias de que os alunos lançavam mão para realizar as atividades propostas. Nessa atividade, os alunos já começam a encontrar as palavras de acordo com a pista visual, referente à direção vertical e horizontal e à datilologia em Libras.

Figura 19 – Caça-palavras

CAÇA-PALAVRAS:
 MAÇANETA – ESPIRRO – IRMÃO – CASA – JANTEI – EMPANTURRADO
 - BOCA

C	A	S	A	X	B	N	M	Ç	I	P	X	E
M	A	Ç	A	N	E	T	A	Z	R	V	S	S
Z	D	B	N	M	I	R	E	R	M	W	M	P
C	Q	R	J	A	N	T	E	I	Ã	J	Z	I
W	D	N	E	T	A	Z	M	V	O	F	U	R
E	M	P	A	N	T	U	R	R	A	D	O	R
S	A	M	X	V	Y	B	O	C	A	L	Ç	O

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os alunos que, além da surdez, apresentam deficiência intelectual, fizemos atividades de acordo com o conteúdo, mas de acordo com a capacidade de cada um. Um aluno já consegue relacionar letras, mas não reconhece a palavra escrita. Com a pista visual (imagem), dispusemos a palavra sobre a mesa do aluno e demos as letras móveis para que ele colasse no caderno no espaço indicado, enquanto os seus colegas viam as imagens e tentavam escrever a palavra correspondente. Essa foi uma orientação dada no momento de observação da pesquisa, pois achei pertinente, envolver os outros alunos no contexto da história, de forma que todos pudessem participar do momento de ensino das atividades propostas do material. Também mais uma leitura de como o material poderia ser usado por outros alunos de forma acessível.

Outro aluno não consegue colar as letras. Criamos atividades em que esse aluno também pudesse estar inserido. Nesse caso, dispusemos a imagem e a primeira letra da palavra para que o aluno traçasse o contorno da letra com o dedo, lápis ou giz de cera e barbante.

Nessas situações acima, foi possível, com o material ou a partir dele, construir um espaço de interação dos alunos com seus colegas e professoras. Assim, na sala de aula, não foi preciso criar outra história, outro assunto simplificado ou facilitado para que o aluno aprendesse a leitura e a escrita. A proposta naqueles dias de observação foi que todos os alunos participassem do horário das aulas e que estivessem em contato com o mesmo conteúdo estabelecido para todos, mas de forma acessível para cada um.

Aos poucos, fomos percebendo a autonomia dos alunos em relação à realização das atividades, e a professora a cada momento, alegrava-se com a conquista dos alunos – ressalta-

se aqui, mais uma vez, a importância da atuação do professor junto aos alunos, determinante no processo de ensino.

Um dos desafios no trabalho de ensino da LP para alunos surdos são aqueles matriculados em turmas multiseriadas, pois há uma diferença de interesses, como já mencionado nos capítulos anteriores, que entram em conflito no contexto da sala de aula: uns ainda querendo brincar, outros compreendendo o porquê do aprender a ler e escrever. O interesse, a maturidade e a autonomia são fatores que influenciam no aprendizado desses alunos.

Nesse segundo contexto, ocorreu também uma situação relacionada às expressões metafóricas da história utilizada. Uma delas era “dando sopa”. Então a professora regente explicou: “O porquinho morreu, ficou fácil para o lobo comer”. Dando continuidade, ela pergunta: “Estava fácil pra comer? O porquinho estava comendo sopa? Estava difícil de engolir?”. A partir daí, os alunos deram a resposta: “Estava fácil para comer”.

Nessa turma, as atividades de texto lacunado (figura 20) e de ordenar frases (figura 21) foram as mais difíceis, pois os alunos tiveram dificuldade em encontrar palavras e frases e ainda colocar no espaço correto. Sugeri à professora que, além de sublinhar, colocasse números, como legenda, para que os alunos tivessem menos dificuldade em procurar as palavras, e numerar também as frases, para que eles conseguissem colocar em ordem. Isso foi feito com o objetivo de levar os alunos a uma autonomia na realização das atividades. Assim, a professora possibilitou aos alunos se desenvolverem de forma mais independente.

Figura 20 – Texto lacunado

COMPLETE O TEXTO:

DÁ PARA _____? QUERO DIZER, QUEM TEM A
CABEÇA NO LUGAR NÃO CONSTRÓI UMA _____ DE
_____. É CLARO QUE, ASSIM QUE BATI, A
_____ CAIU. EU NÃO SOU DE IR ENTRANDO ASSIM NA
CASA DOS OUTROS. ENTÃO CHAMEI: “_____, VOCÊ
ESTÁ AÍ?”. NINGUÉM _____.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 21 – Ordenar as frases

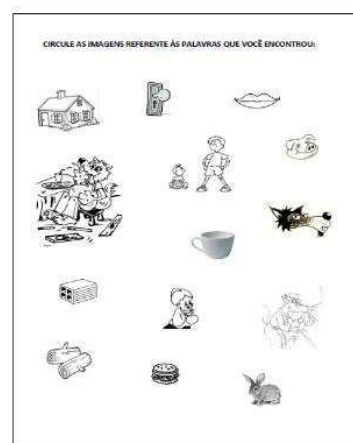
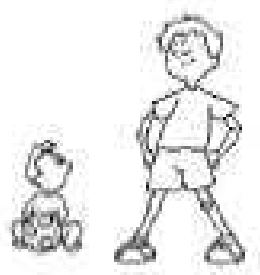
LEIA AS FRASES. DEPOIS, RECORTE-AS E COLE NO SEU CADERNO DE ACORDO COM A ORDEM DOS ACONTECIMENTOS:

IMAGINE O PORQUINHO COMO SE ELE FOSSE UM GRANDE CHEESEBURGUER DANDO SOPA. VOCÊ NÃO COMERIA TAMBÉM?
ENTÃO FUI ATÉ A CASA DO PRÓXIMO VIZINHO.
SERIA UM DESPERDÍCIO DEIXAR UM PRESUNTO EM EXCELENTE ESTADO NO MEIO DAQUELA PALHA TODA. ENTÃO EU O COMI.
TOQUEI A CAMPAINHA DA CASA DE LENHA. NINGUÉM RESPONDEU.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na atividade da figura 22, a professora sinalizou e pronunciou a palavra, e os alunos deveriam circular o desenho de acordo com a sinalização da professora.

Figura 22 – Circular as imagens



Fonte: Elaborado pela autora.

Na imagem acima a professora sinalizou “irmão” e uma aluna disse que não era menor que seu irmão e que ela era menina. Aos poucos, os alunos foram conseguindo fazer outras leituras além das palavras e o sinal interagindo com as atividades.

Em outra atividade (figura 23), a professora explica no quadro a expressão “tremendamente empanturrado”. Ela mostra a palavra e o aluno faz a datilologia. Ela explica, usando a Libras, que o lobo comeu muito. Mostra as opções no quadro utilizando a LP escrita e sinalizando para os alunos. Os alunos a partir da mediação da professora marcaram corretamente apropriando-se do português.

Figura 23 – Significado da expressão

O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO: EU ESTAVA FICANDO “TREMENDAMENTE EMPANTURRADO”?

() COM FOME

() COM FRIO

() COM A BARRIGA CHEIA



Fonte: Elaborado pela autora.

Neste tipo de atividade os alunos ouvintes, do primeiro contexto, também tiveram dificuldades, mas para os alunos surdos, houve maior dificuldade pelo fato de estarem aprendendo a Libras e a LP, simultaneamente.

Nas atividades de reconhecimento de gênero textual, receita, foi considerada a função social da escrita em textos encontrados no nosso dia a dia (MARCUSCHI, 2002). A partir da obra *A verdadeira história dos três porquinhos*, foi possível oferecer esse gênero textual, que, em sua composição, identificam-se elementos de multimodalidade. A atividade relacionada à receita teve uma importância maior neste contexto pelo fato de os alunos não serem leitores e o gênero textual foi apresentado através de recurso imagético que despertou o interesse de aprender a fazer um bolo em casa ou na escola.

Figura 24 – Receita

O LOBO QUERIA FAZER UM BOLO PARA COMEMORAR O ANIVERSÁRIO DA SUA AMADA VOVÓZINHA.
LEIA OS INGREDIENTES

INGREDIENTES

- 2 caixas de bolo pronto de chocolate e festa
- 1 lata de leite condensado
- 1 caixa de morango
- 50 g de coco ralado
- 1 caixa de chantilly de 1 litro
- 2 xícaras de leite

ESCREVA OS INGREDIENTES DO BOLO:

RECEITINHA:
BOLO NA CANECA

INGREDIENTES:

- 4 colheres de sopa de farinha
- 4 colheres de sopa de açúcar
- 2 colheres de sopa de chocolate em pó
- 1 ovo inteiro
- 3 colheres de sopa de leite
- 3 colheres de sopa de óleo

MODO DE PREPARO

1. Juntar a farinha o açúcar e o chocolate e mexer.
2. Adicionar o ovo (recheio) e mexer com um garfo.
3. Por fim junta-se o leite e o óleo e mexe-se de novo.
4. Levar ao microondas em potência máxima durante três minutos. Pronto!

Bom apetite!

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta pesquisa, a visão de língua considerando uso social, que inclui a noção de gênero do discurso, possibilitou ao aluno surdo o aprendizado da leitura e da escrita nas práticas sociais e sua função. O uso de imagens ajuda o leitor a fazer a conexão entre significante (escrito) e conceito. A professora após explicar a receita, pergunta o que é preciso

para fazer o bolo de caneca. Isso está relacionado aos interesses pertinentes dos interlocutores e relaciona-se com os objetivos do texto: no caso, relacionar-se ao cozinhar e ao ensinar a cozinhar. No caso específico desta turma, alguns alunos informaram que já tinham visto fazer um bolo de caneca, mas não foi possível realizar esta atividade no momento da observação da pesquisa, pelo fator tempo de execução das atividades.

Ainda conversando sobre o bolo de aniversário da vovó do Lobo, num determinado momento, de acordo com a atividade *Desembaralhar palavras*, a professora perguntou aos alunos qual era a data de aniversário de cada um. Uma aluna levantou da carteira e mostrou, no calendário, seu dia de aniversário. O calendário da sala de aula foi marcado, pela professora com os nomes dos alunos em seus respectivos dias de aniversário. Assim, todos sabem o dia do aniversário de cada colega de turma.

A professora regente e de Libras tiveram a ideia de organizar uma peça teatral sobre a história estudada na sala de aula. Por parte da pesquisa, a iniciativa foi aprovada, e comprometemo-nos em oferecer um bolo de aniversário, simbolizando a história e a culminância do trabalho. Direção e supervisão, professoras e alunos se empenharam ao máximo para que tudo desse certo. O figurino foi previamente confeccionado e organizado e, na data marcada, o cenário foi montado para a apresentação da peça a todos os alunos e profissionais do turno em que houve as observações. A figura 25 mostra isso.

Figura 25 – Apresentação do teatro



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa encenação apresentada para todo o turno foi uma das satisfações que a pesquisa proporcionou. Ver uma escola se movimentando a partir do material produzido e apreciado pelas professoras que tiveram acesso ao seu conteúdo, bem como a aceitação e a admiração pelo material didático, mais uma vez me fez entender que é possível mudar e melhorar a

qualidade das nossas práticas pedagógicas quando temos foco e objetivos a serem cumpridos.

Além da desenvoltura nas atividades de leitura e escrita na LP e na Libras, percebe-se a evolução dos alunos em termos comportamentais. Quando uma aluna pede para beber água, por exemplo, a professora diz que a aluna não sabia expressar esse desejo.

Outro ponto determinante nesse trabalho, considerado de grande importância e similar ao primeiro contexto, foi a fala da professora em relação ao material didático: “Você vai me dar uma cópia deste material? Eu quero o material para a minha vida!”. Esse foi um dos momentos mais importantes, pois ali pude ver que continuava contribuindo com a educação, a partir das ideias e percepções sobre a alfabetização e letramento apresentadas neste estudo. Isso mostra que a professora vê o material como motivação para o trabalho realizado e dá importância à elaboração deste material considerando-o como proposta de trabalho tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos.

Nessa turma houve momentos de interação, e como havia um ambiente propício para que isso acontecesse pelo fato de todos os alunos terem dificuldade na leitura e escrita da LP, os alunos puderam brincar com jogo da memória, que pareceu atraente a todos eles. Nesse jogo, as palavras e as imagens escolhidas foram as mesmas da avaliação diagnóstica. Mesmo esta pesquisa tendo foco no ensino da LP, a fixação de palavras e seus significados também foram importantes para a observação. Sendo assim, foi dada ênfase nessas palavras como se fossem palavras-chaves da história e, a partir delas, ampliou-se o vocabulário (figura 26).

Figura 26 – Jogo da memória



Fonte: Elaborado pela autora.

Outra situação interessante foi a solicitação da professora à parte de auxílio na elaboração da prova do primeiro trimestre, mas os alunos não tinham hábito de levar para casa o caderno das disciplinas, somente o caderno de “para casa”. Isso causou um estranhamento e questionamento, por parte da pesquisa: como o aluno fará a fixação do conteúdo, se manuseia seu próprio caderno somente dentro da sala de aula? Foi sugerido à professora, então, em um determinado momento, que deixasse os alunos levarem o caderno para casa.

No entanto, a professora resistiu, pelo fato de eles levarem e se esquecerem de trazer de volta. Percebe-se aí uma dificuldade de estabelecer relações e ações com os alunos e sua família em relação à autonomia. A professora, no entanto, preparou atividades sobre a história dos três porquinhos para atividades em casa. Foi considerada positiva essa iniciativa, que objetivava a fixação dos conteúdos também em casa.

Então, atendendo ao pedido, houve debates entre as duas partes sobre os tipos de atividade que poderiam ser cobrados no exame e, a partir das sugestões da professora, a avaliação foi preparada e os alunos desempenharam o teste com resultados satisfatórios.

No período entre abril e maio de 2017, a professora esteve em contato comigo para organização da peça teatral e troca de informações. Após a realização das atividades, na sala de aula, a professora conduziu os alunos ao meu local de trabalho, anexo à escola, para me mostrar os cadernos com as atividades que estavam desenvolvendo.

A professora desse contexto foi além do material didático apresentando estratégias e atividades a partir do material didático, como a peça de teatro e provas ao final do trimestre em consonância com o conteúdo estudado, ela valorizou o material dando importância ao seu conteúdo e percebendo o desenvolvimento dos alunos a partir dele. Percebe-se a satisfação da professora em relação ao trabalho, em que ela conseguiu ver nos seus alunos as possibilidades de aprendizagem e que eles aprendem e podem aprender muito mais.

4.2. A avaliação da proposta pelas professoras

O material didático foi cuidadosamente elaborado sob a noção de multimodalidade, observado e analisado pelo uso das professoras que a ele tiveram acesso; foram descritas as percepções desse instrumento pedagógico por parte das professoras e investigou-se o processo de ensino de leitura da LP para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental com apoio nesse material.

Nas atividades de leitura e escrita de vocabulário ou palavras-chaves da história, os alunos relacionam os personagens e o vocabulário com outras histórias e experiências. Identificam as circunstâncias em que acontece a história.

O gênero textual foi apresentado em Libras de forma completa – início, meio e fim. A professora sinaliza toda a história, com a participação dos alunos, com o uso de imagens e com a LP apresentada, em partes, na modalidade escrita. O texto é dividido com o objetivo de oferecer uma possibilidade de interpretação e apreensão do vocabulário através da Libras e imagens relacionadas ao texto. O trabalho se caracteriza como multimodal por ser o texto e o

material didático apresentado sempre em duas línguas distintas, com uso de imagens seguidas de expressão facial e corporal e por uma das línguas ser visual-espacial.

Durante as atividades em sala de aula, além das trocas linguísticas (Libras e LP), houve a possibilidade de inserir outros gêneros textuais, como atividade diagnóstica e receita, para o enriquecimento do ensino da língua na prática social de letramento.

A partir da escolha do texto para o contexto 1 da pesquisa, o material foi criado e utilizado também no segundo contexto. No contexto 2, é possível observar discussões relacionadas às expressões contidas no gênero textual escolhido, que fazem parte do contexto cultural de uma maioria linguística, ou seja, falantes de uma língua oral do país. No contexto de cultura em uma sala de aula de alunos surdos, o conteúdo em estudo é apresentado pela professora por meio do uso de imagens e sinais. No contexto 1 a aluna surda pode perceber o uso da língua através dos elementos que ela compõe.

Nesta pesquisa as atividades relacionadas ao texto escolhido foram criadas com base nos conceitos de Alfabetização e Letramento (SOARES 2009) e na importância do bilinguismo nas atividades de leitura e escrita do português para alunos surdos (QUADROS 2006). As atividades foram criadas para todos os alunos, dando ênfase ao uso das imagens e a escrita no Português com o objetivo de tornar acessível o conteúdo para surdos. Não havendo necessidade de criar um material paralelo para a aluna surda, mostrando que o mesmo material poderia ser usado por todos os alunos da turma: surdos e ouvintes. Houve por parte dos alunos ouvintes maior ganho e desempenho pelo fato de serem leitores e escritores na LP. Isso nos faz refletir sobre o processo de ensino e metodologias próprias para que o aluno surdo de fato se aproprie do conhecimento e estabeleça as trocas de saberes e interações linguísticas no contexto educacional: Libras e LP.

Após as observações da pesquisa, a professora do contexto 2 deu continuidade ao trabalho durante todo o segundo semestre de 2017, cumprindo os seus objetivos. Acredito que a professora do contexto 1 também o faria, mas o que impossibilitou foi a mudança de professora da aluna em que não foi possível dar seguimento ao trabalho de orientação à professora, por não ter mais a aluna surda em sua turma. As orientações continuaram na escola junto a outras professoras que estão atuando com a aluna, cada ano recomeçam as orientações, percepções e reflexões sobre a prática pedagógica para estes alunos.

Além das impressões sobre o trabalho através das observações registradas no diário de bordo, foi feito, com as professoras, um questionário sobre suas percepções em relação ao material didático e suas possíveis contribuições para desenvolvimento dos alunos e planejamento de ensino.

4.3. A avaliação da proposta pelas professoras – Aspectos comuns e específicos

Nos dois contextos da pesquisa, destacamos alguns pontos em comuns e específicos na avaliação das professoras, de acordo com o questionário apresentado no capítulo anterior, utilizado para coletar informações.

O material foi avaliado como muito bem orientado e elaborado e as professoras gostariam de utilizar novamente com outros alunos; houve desejo de um tempo maior para aplicação e participação na criação do material; percebeu-se um desenvolvimento dos alunos em relação à leitura e à escrita do português; houve interesse em continuar o trabalho com o material, sendo que, no primeiro contexto, o trabalho foi realizado no segundo semestre, e o encerramento foi em dezembro, o que impossibilitou a continuação do trabalho e, no segundo contexto, a professora deu continuidade ao trabalho até dezembro de 2017.

Algumas questões para repensar o material de acordo com as professoras: tempo de execução das tarefas; numeração das atividades; e tamanho da fonte e espaço das atividades. O material ficou extenso pela escolha da fonte utilizada pela pesquisadora, resultando em muitas folhas de atividades, provocando cansaço nos alunos quando viam mais atividades sobre um mesmo assunto.

Podemos identificar algumas estratégias das professoras em consonância com o modelo de ARCS (LEFFA, 2007). Um das estratégias é atenção para despertar e manter o interesse quando cada professora escolhe contar a história à sua maneira, de acordo com os seus alunos, e isso enriqueceu o trabalho. No contexto 1 a professora torna-se o personagem e após a contação da história distribui um desenho de uma xícara com uma bala, dando também relevância ao conteúdo da história. No contexto 2 a professora conta a história a partir do uso das imagens e neste contexto percebe-se através da observação que os alunos ficaram mais concentrados e interessados com o uso da expressão facial e corporal da professora. As professoras dão o tom ao trabalho de alfabetização e letramento de alunos surdos, isso mostra a apropriação pelas professoras do material utilizado.

Nos dois contextos as professoras fizeram menção à importância da consideração do caráter multimodal do material no ensino para alunos surdos e ouvintes. As duas professoras perceberam a importância das imagens para o aprendizado do português, conforme a pergunta do questionário da professora no Contexto 1:

Porque você deu a xícara com a bala ao final da contação da história? *“Porque tem a ver com a história contada e queria que eles levassem para casa ou guardassem no caderno uma lembrança da história ouvida”.* Um dos modos de significação utilizados no ensino de leitura e escrita é o

uso de imagens significativas que levem o aluno a lembrar e relacionar as imagens ao contexto.

E a pergunta do questionário no Contexto 2:

Porque você optou contar a história através das imagens? *“Eu optei por contar a história através das imagens porque eu acredito que a imagem venha aprimorar o entendimento, vem ajudar o aluno a compreender melhor. A imagem é um apoio juntamente com a Libras que o aluno vai entender melhor e dali dá asas à imaginação dele. A imagem ali já traz por si só contar a história. Então ali junto com a Libras junto com a escrita vem enriquecendo a história, a imagem por si só já ajuda no entendimento.*

De acordo com as respostas das professoras, mais uma vez vemos o objetivo da pesquisa sendo cumprido ao propor um material didático baseado na noção de multimodalidade. Nos dois contextos da pesquisa houve ganho e uma avaliação positiva sobre o uso das imagens em consonância com a Libras para o ensino do português escrito, na visão dos docentes. Isso mostra que as professoras percebem isso claramente no material e a importância disso no trabalho com alunos neste nível. É importante ressaltar que o uso das imagens e a leitura delas está relacionado ao conhecimento prévio do aluno, é preciso que o aluno conheça a história para relacionar as imagens representadas, tendo o cuidado para que as imagens não sejam meramente ilustrativas.

Nas atividades para alunos surdos, a multimodalidade se apresenta reunindo várias linguagens (HEMAIS, 2015): Libras, imagem e LP escrita. As professoras dos dois contextos utilizaram a multimodalidade presente nas atividades, dando espaço ao letramento dos alunos no contexto da sala de aula. A Libras, como língua de mediação do professor ou intérprete; a imagem, como pista visual dentro do contexto, não meramente ilustrativa (FIGUEIREDO E GUARINELLO, 2013); e a LP escrita, no formato de texto e atividades apropriadas para a alfabetização e letramento.

Na implementação do material didático proposto pela pesquisadora, a situação vivenciada foi a experiência de duas professoras utilizarem material, a partir de instruções necessárias para o manuseio do material. As instruções estão anexadas no apêndice desta dissertação, junto ao material didático.

As professoras receberam uma proposta de trabalho que continha quatro momentos de execução: 1º) a contação da história, 2º) a avaliação diagnóstica, 3º) a realização das atividades e no 4º) momento da produção. Quanto às orientações recebidas as duas professoras responderam que não houve dificuldade, que gostaram da metodologia e que fariam novamente outro material como este e orientado pela pesquisadora, conforme quadro:

QUADRO 10 – QUESTIONÁRIO

PERGUNTAS	CONTEXTO 1	CONTEXTO 2
Houve dificuldade quanto às orientações recebidas durante a execução do trabalho?	<i>Não houve.</i>	<i>Não. Foi bem orientado.</i>
Quanto à metodologia utilizada, usaria novamente?	<i>Sim faria.</i>	<i>Sim, mas com um tempo maior na execução das atividades.</i>
Você gostaria de elaborar outro material com as orientações da pesquisadora?	<i>Gostaria muito e agradeço a oportunidade de ter participado.</i>	<i>Sim, continuaremos o trabalho com esse mesmo material. Depois continuarei aberta para novas propostas.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

A pergunta **Houve dificuldade de propor as atividades para o aluno** e se a professora **Ficou apreensiva em executá-lo?** Apresentou respostas diferenciadas nos 2 contextos: No contexto 1, a professora percebeu um cansaço em relação a quantidade de atividades, mas percebeu que os alunos gostaram e que foi tranquilo quanto a execução do material. No contexto 2, a professora relata que os alunos são dispersos e a dificuldade foi na concentração das atividades, não ficou apreensiva mas com dúvidas em relação a execução do material para os alunos desta turma. Considero que as duas respostas diferentes pelo fato de no contexto 1, a maioria dos alunos serem alfabetizados e no contexto 2 os alunos ainda no desenvolvimento da leitura e escrita, a professora ficou preocupada por ser uma pesquisa, se os alunos apresentariam respostas satisfatórias.

O foco da pesquisa não está na aprendizagem dos alunos, mas foi possível perceber avanços na leitura e escrita a partir do material. De acordo com as respostas das professoras, sobre a pergunta:

Percebeu desenvolvimento dos alunos na leitura e escrita?

“Todo trabalho é válido e os alunos gostaram, mas para aluna A. foi muitíssimo importante”. (Contexto 1).

“Sim, alguns alunos já identificam as palavras e as escrevem corretamente. Outros ainda escrevem faltando letras. Os demais alunos estão na fase do rabisco e garatujas.” (Contexto 2).

Nas respostas das duas professoras existe uma avaliação positiva quanto ao desenvolvimento dos alunos, isso tem relação com a forma das professoras verem o trabalho pedagógico de cada uma e executarem o material, mas ainda assim, temos dois contextos muito distintos, pois no primeiro contexto a aluna surda está inserida numa turma de alunos da mesma idade, mas que são alfabetizados, por isso a fala da professora *“que o trabalho para a aluna A. foi muitíssimo importante”* e no outro contexto os alunos estão inseridos numa turma de alunos surdos multisseriada e níveis de aprendizagem diferentes, ainda no

desenvolvimento da leitura e escrita no Português e Libras.

Um ponto divergente na pesquisa, mas que mostra a realidade da educação dos surdos atualmente, foi a presença da intérprete no contexto 1 e no contexto 2 a presença da instrutora de Libras, na sala de aula. A visão das professoras nos contextos foi:

Qual a sua opinião sobre o ensino do vocabulário em Libras ao final das aulas?

“Achei que eles gostaram muito e demonstraram muito interesse, além de ser uma forma de ajudar na interação da aluna A. com os colegas e deles com ela. (Contexto 1).

Qual a sua opinião sobre o uso da história na aula de Libras?

“A aula de LIBRASS contribuiu muito para a compreensão desta história. Os alunos recontam adequadamente. A instrutora S. fez um ótimo trabalho”. (Contexto 2).

Outra situação que chama a atenção nesta pesquisa foi o lugar dos alunos surdos dentro da sala de aula a partir de cada contexto. Conforme figuras 11 e 12 do capítulo anterior é possível observar a relação dos alunos dentro da sala de aula e fazer algumas inferências sobre cada contexto de acordo com a resposta das professoras.

No contexto 1 foi perguntado a professora:

A cada dia de observação, a aluna surda se sentava de forma diferente: dupla, em trio com colegas ou sozinha com a intérprete. Isso faz parte da rotina da sala de aula?

Faz sim, gosto de variar a forma como se agrupam e modifico conforme o planejamento para o dia e também gosto que eles tenham oportunidade de interagir uns com os outros. Há dias que deixo que eles escolham com quem sentar em outros dias eu faço a escolha.

A resposta da professora foi ao encontro do que eu penso sobre o papel do professor de promover a interação dos alunos e proporcionar a eles estes momentos de diálogos e troca de informações e experiências, durante o uso do material didático. Observei os colegas comunicando em Libras e o Português oral, essas duas línguas estão presentes na sala de aula com a predominância da língua oral, mas aos poucos percebi que a Libras, começava a fazer parte desta sala de aula, um vocabulário restrito, mas que era percebido o desejo dos alunos em comunicar e se relacionar. Essa observação também me fez pensar sobre a inclusão destes alunos na escola regular e em nenhum momento percebi a aluna distante e fora do contexto da sala de aula por ter uma perda auditiva.

No contexto 2 a professora respondeu a pergunta:

Cada dia de observação os alunos sentavam um do lado do outro e alguns alunos atrás, porque?

A sala é pequena e não cabe todos os alunos numa fileira só confortavelmente e para facilitar deslocamento entre as carteiras.

No contexto 2 o espaço da sala de aula era menor e alguns alunos, por apresentar uma

deficiência associada a surdez, não comunicavam com os outros alunos. Isso me fez pensar sobre o papel da escola e as interações dentro desta sala de aula. Uma sala pequena com poucos alunos e mesmo assim não havia interação de todos os alunos. A equipe multidisciplinar era muito participativa e atenta a estes alunos que tinham atendimentos fora da sala de aula e em outros espaços, o tempo de convivência entre os alunos ficava restrito às poucas horas na sala de aula. Mesmo assim, foi possível ver uma interação destes alunos com o material didático, através de atividades acessíveis, a partir do mesmo conteúdo.

Nas perguntas finais indaguei sobre o que poderia contribuir para o maior aproveitamento e reflexão sobre o material didático produzido para a pesquisa e posteriormente apresentá-lo como sugestão, promovendo discussões sobre materiais didáticos para alunos surdos nesta fase de desenvolvimento da leitura e escrita. O quadro 11 nos mostra as percepções das professoras quanto às perguntas abaixo:

QUADRO 11 – QUESTIONÁRIO

PERGUNTAS	CONTEXTO 1	CONTEXTO 2
O que você considera relevante para que o material seja bem executado?	<i>Um tempo maior para o planejamento, pois a princípio achei que fosse levar menor tempo; apresentar o material no 1º semestre; calcular melhor o tempo de execução.</i>	<i>Melhor frequência dos alunos, participação e maior tempo para executá-lo.</i>
Como professora alfabetizadora, você considerou que houve falhas, no material? Quais?	<i>Falta de numeração nas questões; melhor aproveitamento, disposição das questões, queria ter tido mais tempo para analisar o material para aproveitá-lo mais, pois trata-se de um material muito rico.</i>	<i>Não, o material é ótimo. Só achei o tempo curto para executar tanta coisa. (Digo isso, pensando nos alunos da sala).</i>
Você considerou o texto apropriado para as turmas, no sentido de fazer todas aquelas atividades e leituras?	<i>- Considero sim, apesar de ter achado que o trabalho ficou cansativo porque se estendeu muito, porém se as atividades tivessem melhor disposta nas folhas teríamos economizado tempo e papel e o trabalho não teria se prolongado. Uma das dificuldades que percebi foi dar muitas folhas para as crianças (porque elas não estavam bem aproveitadas) cada vez que tinha que entregar outra folha tinha que motivá-los novamente, porque apesar de gostar das atividades eles achavam que era muita coisa pra fazer.</i>	<i>Para alguns alunos deu certo, mas para outros não compreenderam bem as atividades e leituras.</i>
Qual a sua visão em relação as orientações recebidas antes e depois da execução deste material?	<i>- Achei que foram boas as orientações na medida do possível (tempo) se tivéssemos tido mais tempo de planejar e também pudesse ter participado da elaboração do material teríamos mais aproveitamento ainda, porque o material é muito rico.</i>	<i>No começo do projeto eu de certa forma duvidei que pudesse dar certo nesta turma, mas com o passar do tempo, pude perceber interesse e participação dos alunos principalmente após a apresentação do teatro. Parabenizo a pesquisadora Luciana Freitas pelo trabalho.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

As perguntas acima apresentam pontos comuns e específicos. Nestas perguntas vejo uma avaliação positiva do material, mesmo quando há críticas, pois vejo nas professoras dos dois contextos uma vontade de participar, elaborar e executar o material. Isso mostra que há indícios que o material pode ser usado em outros contextos, em parceria com o professor, de acordo com situação da sala de aula, com um tempo maior de execução considerando as peculiaridades dos alunos surdos no ensino da leitura do português escrito considerando este público alvo específico. Ressalto que o professor deverá conhecer os seus alunos e proporcionar a eles o ensino dos conteúdos de acordo com as suas especificidades.

A realidade educacional de alunos surdos na rede municipal e estadual, nesta pesquisa, é diferente de acordo com a descrição apresentada dos dois contextos. Na primeira situação temos um profissional intérprete que faz uso da Libras na sala de aula e durante um pequeno tempo da aula, este profissional ensina vocabulário para os alunos junto a aluna A. A professora demonstra não conhecer sobre a área da surdez e o trabalho com a aluna, mas se apresenta disposta a aplicar o material confiando na atuação da interprete para promover o ensino das atividades. Isso mostra que ainda, nas escolas, o papel do intérprete se confunde com o papel do professor pelo fato de ser usuário de outra língua que os profissionais da escola, família e o próprio aluno não tem conhecimento. Isso faz com que este profissional fique responsável pelo ensino da Libras e leitura e escrita do português, tendo o aluno como referencial de professor, o profissional intérprete. Mesmo fazendo menção no início desta dissertação ao papel do interprete, não ser o foco da pesquisa, considero que é importante discutirmos sobre a surdez na escola. Esse assunto ainda é desafiador para professores que se veem perante alunos que não apresentam uma língua de instrução e que precisam estar incluídos numa sala de aula na escola regular.

Ressalto novamente que não é o material em si que resolverá essa situação. Na observação isso é mostrado claramente, pois mesmo com material elaborado e orientação direta à professora, a observação revela que a professora, no primeiro contexto, não muda a situação da sala de aula comum por causa da aluna nem com o material. Parece-me que ele foi usado como um material novo a ser trabalhado com alunos ouvintes ou não naquela série.

No segundo contexto os alunos desta turma de surdos, de acordo com a grade curricular da escola, tem aulas de Libras com uma instrutora surda. Neste contexto, os profissionais da escola apresentam um conhecimento sobre a surdez e Libras, mas também ainda requerem orientações quanto ao planejamento e o ensino das atividades para alunos surdos. É um espaço também desafiador, por ainda ter no ambiente da escola, profissionais que veem os alunos mais com a deficiência do que com uma diferença linguística. Isso

acontece também por ser uma escola especial e receber alunos com outras deficiências associadas a perda auditiva ou deficiência auditiva. O material didático foi bem aceito pela professora como algo novo, no momento em que ela demonstra ter recebido e reconhecido a necessidade e a importância da proposta de pesquisa, e também por sentir falta de materiais didáticos compatíveis com as situações dos alunos. A situação específica dos alunos surdos com outras deficiências associadas requer mais orientações e atividades acessíveis para os alunos. Uma turma com diferenças de aprendizagens mostra a riqueza das relações no ambiente escolar, proporcionando ao professor pensar e elaborar estratégias para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo e ao conhecimento de maneiras diferentes, porém evitando criar atividades diferenciadas fora de contexto, que não favoreçam o ensino. O quadro abaixo sintetiza as análises e discussões feitas neste capítulo:

QUADRO 12 – ASPECTOS COMUNS E ESPECÍFICOS

ASPECTOS COMUNS	ASPECTOS ESPECÍFICOS
• O material foi avaliado como bem orientado e elaborado; • Desejo de utilizar o material novamente com outros alunos; • Interesse de um tempo maior para aplicação e participação na criação do material e continuar o trabalho; • Menção ao caráter multimodal nas atividades; • Avanços na leitura e escrita dos alunos.	• Atuação do intérprete; • Atuação do instrutor; • Continuação do trabalho no segundo semestre de 2017; • Apresentação do teatro; • Vocabulário de LIBRASS e visita da instrutora; • Estratégias de contação da história; • Disposição das carteiras na sala de aula; • Interação da professora com os alunos; • Falta de numeração, tamanho da fonte e espaço das atividades.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas duas realidades distintas requerem reflexões e ações quanto às práticas pedagógicas para alunos surdos, sejam incluídos em turmas de ouvintes ou ainda matriculados numa turma multisseriada numa escola especial para surdos.

A análise e discussão nos levam à reflexões quanto ao uso do material didático específico criado para os dois contextos da pesquisa, quanto ao seu uso e aplicabilidade. Foi possível perceber a aceitação por parte das professoras no espaço da sala de aula e a importância da multimodalidade nas atividades de leitura e escrita do português para surdos e a Libras.

No próximo capítulo seguem as considerações finais apontando as contribuições e limitações da pesquisa.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão tecidas as considerações finais dessa dissertação, retomando os objetivos delineados inicialmente e os resultados da pesquisa, apontando contribuições e limitações deste estudo.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o processo de ensino da leitura e da escrita em LP como L2 para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, com apoio em um material didático elaborado sob a noção de multimodalidade.

A importância da multimodalidade no ensino de leitura e escrita para alunos surdos nos anos iniciais advém do uso de alguns modos de produzir significados: Libras, imagem e português escrito, que se inter-relacionam proporcionando a estes alunos uma melhor compreensão sobre o conteúdo estudado. A Libras e a imagem são recursos indispensáveis para o ensino da leitura e escrita para este público alvo na maioria crianças surdas provenientes de famílias que não utilizam a Libras. Sendo assim, é no espaço escolar que estas duas línguas distintas serão ensinadas para estes alunos, possibilitando um ganho na comunicação e no entendimento das múltiplas linguagens no contexto social. A pesquisa e autores consultados sugerem que, para que a proposta apresentada nesta dissertação seja bem executada, o professor deverá compreender sobre a surdez e a forma que o aluno surdo acessa o seu conhecimento, buscando caminhos para que sua prática pedagógica não seja somente uma adaptação de modelos de ensino para alunos ouvintes.

Um dos objetivos desta pesquisa, então, foi elaborar um material didático, específico para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, baseado nas noções de alfabetização e letramento e subsidiado pela noção de multimodalidade. A criação do material didático permitiu ao professor propor atividades de acordo com o seu público alvo, a faixa etária e o nível de conhecimento. O texto e a sequência de atividades possibilitou ao aluno surdo buscar respostas e informações sobre a história ou assunto abordado, isso favorece o processo de ensino com a escolha de atividades partindo das mais simples às mais complexas (LEFFA, 2007) e também o desenvolvimento da autonomia e metacognição.

Outro objetivo foi observar e analisar o uso desse material específico por parte do professor, que lida com alunos surdos no ensino fundamental. No primeiro momento, nos dois contextos, as professoras demonstraram interesse pela aplicação do trabalho, mas ficaram no início, dependentes da minha orientação. Aos poucos elas foram se soltando e compreendendo o material e cada uma escolheu uma forma de aplicar. O material foi dado e orientado num

mesmo formato: trechos da história com as atividades relacionadas a cada trecho. Mas a forma como cada professora faria, não foi imposto. Por isso, no contexto 1, a professora escolheu em alguns momentos pedir alguns alunos para ler o trecho, os alunos faziam as atividades e ela corrigia no quadro. Nestes momentos é importante destacar que a professora não percebe a especificidade da aluna surda, em que requer mais tempo, pois no momento em que os alunos liam a intérprete sinalizava e havia uma interação da professora com os alunos, mas a aluna não conseguia acompanhar as discussões sobre cada trecho lido. Algumas vezes os alunos faziam perguntas ou comentários sobre o assunto, mas a interprete ainda estava interpretando, repassando algumas orientações ou respondendo um questionamento da aluna. No contexto 2, a professora contava a história utilizando as imagens e fazia as atividades junto com cada aluno, ela preferia por ser poucos alunos, passar em cada carteira e explicar. As dificuldades apresentadas por elas foram quanto ao conhecimento dos alunos na leitura e escrita. No primeiro contexto uma aluna surda com pouco conhecimento da leitura e escrita da LP e Libras, inserida numa sala de alunos já alfabetizados e no segundo contexto os alunos apresentavam pouco conhecimento da leitura e escrita e Libras. A disposição das atividades, tamanho da letra, a falta de numeração foi questionada pela professora do primeiro contexto. Uma das grandes dificuldades na observação do material foi ensinar uma expressão ou metáfora, de uma segunda língua – LP, sem o conhecimento do significado na sua considerada primeira língua – Libras.

De modo geral, no uso do material houve sucesso, críticas, sugestões e reflexões quanto à criação deste material e outros materiais para o ensino de conteúdos para alunos surdos. O material didático possibilitou às professoras uma abertura quanto às escolhas para os seus alunos. As duas professoras tinham conhecimento sobre atividades de leitura e escrita nos anos iniciais de alfabetização e, portanto ficaram livres para a escolha de ensinar as atividades. Leffa (2007) nos diz que quando o material vai ser utilizado por outro professor há uma necessidade de instruções sobre o material, mas na observação participante, foi possível mediar o uso deste material, a partir das trocas com as professoras, se fosse apenas observar a execução do material, acredito que as instruções deveriam ser mais detalhadas para execução.

Descrever as percepções das professoras envolvidas no uso desse material foi de grande importância para os resultados da pesquisa, pois o foco era o ensino da leitura e escrita para o aluno surdo. Os depoimentos e participação dos professores em relação às atividades engrandeceram o trabalho, trazendo reflexões e apontamentos para práticas pedagógicas e pesquisas futuras na educação dos surdos.

Penso que a pesquisa poderá apontar alguns caminhos e reflexões sobre o ensino para alunos surdos na fase inicial da escrita (alfabetização). A maioria das pesquisas aponta que o aluno apresenta dificuldade na leitura e na escrita, mas pouco se propõe uma forma de ensinar. Não podemos deixar de considerar a aquisição da Libras, que é a base do desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, a partir de suas interações com o ambiente onde haja estímulo da sua primeira língua e interação com pessoas surdas, o discente surdo terá um entendimento melhor para o aprendizado na escrita do Português.

Considero também a atuação do professor, seu envolvimento e interesse como atitudes fundamentais para o sucesso do seu processo de ensino aos alunos. Há de se considerar o afeto e a metodologia utilizada, perceber o aluno na sua integridade, a forma como ele aprende e como processa o seu conhecimento. Isso não é um trabalho fácil, mas desafiador, portanto, torna-se necessário uma investigação e uma atenção a mais quanto à condução do professor na sala de aula, evitando rotular e colocar tudo como responsabilidade do professor.

Com base na minha experiência na formação de professores e conhecimento da realidade das escolas regulares quanto à inclusão do aluno surdo, até mesmo nas escolas especiais e nas observações nos dois contextos da pesquisa, vejo que ainda há muito que se fazer pelos professores, pois temos poucos cursos de formação docente para lidar com alunos surdos. Existe um fator determinante: o professor deverá ser bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) para garantir um melhor ensino para seu aluno, pois apenas a inserção do intérprete na sala de aula não é garantia de aprendizado para aluno surdo, visto que, nessa faixa etária a maioria dos alunos surdos não sabe a Libras, dificultando assim o processo de ensino da leitura e escrita do português. Não é apenas saber Libras ou comunicar, é compreender o ensino de leitura e escrita de uma língua oral para alunos que não possuem a via de comunicação oral-auditiva e sim espaço-visual.

A inclusão de alunos surdos nas escolas regulares ainda é controversa, gera muitas discussões, mas mesmo não sendo o foco da pesquisa, gostaria de ressaltar uma importante contribuição da inclusão a estes alunos.

De acordo com a minha experiência de quinze anos na prática docente para alunos surdos, percebo que, mesmo a Libras e as metodologias para o ensino não serem pensadas para esses alunos, ainda assim, considero a inclusão o melhor caminho. Penso que nós profissionais e pesquisadores devemos nos debruçar sobre esse assunto e oferecer o melhor do ensino, para que estes alcancem o mesmo sucesso escolar que os outros alunos, ouvintes. Ressalto que essas observações são baseadas em dois contextos da pesquisa, mas independente de qual seja o local em que estiverem inseridos estes alunos, opto e acredito

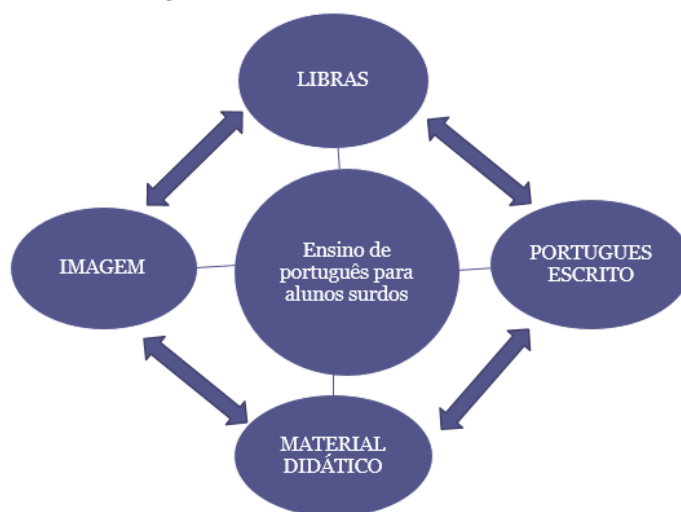
numa metodologia de trabalho que veja o aluno surdo como uma pessoa capaz de aprender e se tornar um cidadão crítico e participativo na sociedade. A pesquisa nos mostrou que mesmo em dois espaços distintos foi possível utilizar o material, a metodologia foi adequada e aceita pelas professoras. Os alunos questionaram e participaram de todo o processo tornando-se também atuantes no processo de ensino da professora e aprendizagem deles. Nos dois contextos, vimos o envolvimento de ouvintes e surdos utilizando a Libras, seja com interprete e colegas ouvintes, (contexto 1), seja com professores ouvintes e alunos surdos no contexto 2, a Libras, esteve inserida como a língua de instrução do aluno surdo. O que nos mostrou também que precisamos de mais tempo para a realização deste material e que se tivéssemos começado com estas orientações e material, poderíamos ter um resultado muito melhor quanto à aprendizagem dos alunos, embora a pesquisa não tenha este foco. Mas para as professoras, elas teriam mais tempo de execução e reflexão sobre as estratégias e práticas pedagógicas para o ensino de alunos surdos, seja numa sala de alunos ouvintes ou somente surdos. As professoras precisam de formação além do material.

Esta pesquisa aponta um dos caminhos para o ensino da leitura e escrita para alunos surdos na LP. Assim como os professores lançam mão de vários métodos de alfabetização para alunos ouvintes, reconhecendo as especificidades de cada um, como ser humano e as diferenças no acesso à leitura e escrita, devemos também pensar que a metodologia e o material didático apresentados na pesquisa, poderão ser utilizados por outros professores, e ampliada a forma de pensar sobre o ensino da leitura e escrita para alunos surdos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto e os participantes determinam os resultados de uma pesquisa, pois somos seres únicos e momentos determinados que acontecem num espaço e tempo previamente organizados. Os contratempos de uma pesquisa podem acontecer, mas no caso desta específica, ocorreu de forma que os participantes puderam discutir, refletir e conhecer um pouco mais sobre uma área específica da leitura e da escrita para alunos surdos nos anos iniciais de alfabetização e letramento. Não houve nada que nos obrigasse a tomar outros rumos durante a investigação do uso do material didático.

A figura abaixo nos mostra um esquema de representação das considerações e percepções mostradas neste capítulo conforme a figura 27:

FIGURA 27 – SÍNTESE DA PROPOSTA DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS



Fonte: Elaborado pela autora

O esquema acima nos mostra que no ensino de português para alunos surdos nesta pesquisa, foram considerados três modos de significação: a imagem, a Libras e o Português escrito, utilizados no material didático proporcionando uma resposta positiva das professoras através da metodologia de observação participante. No momento da observação, enquanto pesquisadora pude observar e mediar o processo de ensino na utilização do material. Diante dessas considerações, acredito que mesmo levantando algumas questões sobre o uso do material didático e o papel do professor que são determinantes para o sucesso do ensino e também considerando o querer do aluno, exponho abaixo algumas sugestões de pesquisas futuras.

O papel do professor no ensino e o material para alunos surdos, ainda requerem atenção e discussão sobre estes dois protagonistas do ensino. É necessário mais investigação quanto ao material didático, visto que na revisão de literatura a pesquisadora aponta poucas pesquisas sobre o assunto, mas que já começam a aparecer nos estudos sobre a educação dos surdos. Sugiro que este tema seja mais investigado e discutido com professores e alunos.

O ensino da L2 para alunos que não tem acesso a L1, como contribuir para melhorar esta realidade nas escolas? Esta realidade é ainda desafiadora para nós professores de alunos surdos. Vemo-nos em constantes reflexões para a criação de estratégias de ensino de uma L2

sem a presença de uma L1, isso nos traz angústia e sentimento de impotência em relação à escolaridade destes alunos.

Sobre a atuação do intérprete para os alunos surdos, vale questionar também: qual o papel deste profissional na educação dos surdos? Somente interpretar? Ou contribuir junto ao professor para que o aluno surdo efetivamente aprenda os conteúdos escolares? Algumas secretarias de educação já começam a perceber a importância da atuação deste profissional e mais que isso, o papel real dele no contexto educacional do aluno surdo, cabe aos pesquisadores contribuir para que outras secretarias se mostrem interessadas nesta discussão e reflitam sobre o papel desse profissional na educação dos surdos.

Quanto ao bilinguismo, o que podemos ver como resultado dessa filosofia ou modelo educacional? Ainda há muitas interpretações sobre o Bilinguismo, como atender a demanda dos alunos surdos, com professores bilíngues e uma metodologia proposta para educação de surdos.

As aulas de Libras, somente para o aluno surdo ou para todos? A inserção da Libras nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental. No contexto 1 já começou a acontecer, mas considero que deva ser efetivamente inserida e compartilhada por todos.

A escrita da Língua de Sinais, o que as pesquisas nos revelam sobre isso? Primeiro a escrita de sinais e depois a escrita no português? A inserção da escrita de sinais no currículo? A escrita de sinais também é controversa na educação dos surdos, mas também merece mais estudos, para que possamos contribuir cada vez mais com a educação escolar dos surdos.

Ainda há poucas pesquisas com referência à multimodalidade e seu destaque no contexto escolar do aluno surdo relacionada ao material didático. Nas revisões de literatura poucas contribuições em relação às dissertações e teses neste campo de investigação.

Estas são algumas questões que podem ser repensadas para a educação dos surdos nas escolas municipais e estaduais de Belo Horizonte e quem sabe ampliar uma troca de experiências com outras secretarias de educação, como por exemplo, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, são alguns estados que já possuem pesquisas nas áreas da surdez com ênfase na educação inclusiva e bilíngue.

Espera-se que a análise e discussão dos resultados desta pesquisa, contribuam para outras pesquisas na área da surdez no âmbito educacional, identificando e contribuindo para diminuir os obstáculos enfrentados pelos educadores de alunos surdos quanto ao ensino da leitura e escrita da LP na sala de aula e, conseqüentemente, propor intervenções pedagógicas e uma metodologia adequada que auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem na educação dos surdos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, W. G. **Introdução à língua brasileira de sinais**. Ilhéus, BA: UAB/UESC, 2013.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. **Navegando no universo surdo [manuscrito]: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD**. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 344p. Dissertação de Mestrado.

BARROS, Isabela do Rêgo... [et al.]. **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. 1.ed.Curitiba, PR:CRV, 2014.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELis – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. Santa Catarina: UFSC, 2008.199p. Tese de Doutorado.

BOTARELLI, Geane Izabel Bento. **O ensino-aprendizagem do português escrito para surdos em pesquisas: análise de resumos acadêmicos (1987-2010)**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRITO, Lucinda Ferreira. **A Gramática da LIBRAS**. Disponível em: GramaticadaLIBRAS.files.cursodehistoria.webnode.com. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

DAMÁZIO. Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Decreto-Lei 5626/2005 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm, acessado em 07 de agosto de 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MYNAIO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERNANDES, Fernando Manuel Bessa. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 1.ed.– Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.487-503.

FERNANDES, Suely. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: **Letramento Referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

FERRAZ, Janaína de Aquino. **A multimodalidade no Ensino de Português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas**. Tese de doutorado. UNB. Brasília –DF. 2011.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**. v.26. n.45. p.175-193.Jan/abr.2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Educação**. 32, n. 1, jan.jun. 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães. **Ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais para alunos surdos: um leitor em formação**. I SIDE: Seminário Internacional de Diferenças e Educação: Temáticas Atuais e Novas Perspectivas. p.123-132. UFJF. Juiz de Fora. Agosto, 2013.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães. **Eu conto em Libras e reconto na Língua Portuguesa: a reescrita do aluno surdo**. III CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. UEM. PLE – Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá. Agosto, 2014.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães; MIRANDA, Dayse Garcia. **O livro didático digital na educação dos surdos: uma releitura sobre atividade proposta no livro de português, 1ª série do Projeto Pitangüá.** Anais da XII SEVFALE - 2015. Belo Horizonte: FALE UFMG, 2015. p. 63-75.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães. O livro didático na educação dos surdos: uma releitura sobre atividades propostas. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico.** PUC-RJ. Rio de Janeiro, 2016.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **A leitura na escola.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistemico Funcional em Língua Portuguesa.** São Paulo: Mercado das Letras. 2014.

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

GESUELI, Zilda Maria.; MOURA Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Revista Educação Temática Digital.** v. 7, n. 2, p.110-122, jun. 2006.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRANEMAN, Jussara Linhares. **Aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.** Campo Grande, MS. Dissertação de Mestrado. UFMS. 2015.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **An Introduction to Functional Grammar.** 3 ed. London: Hodder Education, 2004.

HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. **Gêneros Discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRASS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos.** Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. 1994.

KARNOPP, L.B. Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico. **Revista Calidoscópio**, jan/jun, v.02, n.01. RS.2004.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KNOLL. Graziela Frainer. Multimodalidade, texto e contexto: categorias úteis à análise da charge. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v.9, n.12. UFES. ES. 2015.

KRESS, Gunter, VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication.** London; New York: Routledge, 2006 [1996].

KRESS, Gunter. **Multimodality: challenges to thinking about language.** *Tesol Quaterly*, v.34, n.2, 2000, p. 337-340.

_____. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge Falmer. 2nd ed. 2006.

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication.** London: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** New York, London: Routledge, 2010.

LODI. Ana Claudia, LACERDA. Cristina Broglia. Feitosa (organizadoras). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**, 4.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014. 160p.

LAROCCA, Priscila; SAVELI, Esméria de Lourdes. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com os olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPel. Pelotas[36]:175-195, maio/agosto. 2010.

LEFFA, Vilson. Como produzir materiais didáticos para o ensino de línguas. In. LEFFA, V. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. 2ed. Pelotas. EDUCAT, 2007.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm, acessado em 07 de agosto de 2015.

MACHADO, Greici Quéli, GABRIEL, Rosângela. **Contribuições e limitações dos métodos de alfabetização de crianças**. PUCRS, 2008. Disponível em www.unisc.br/portal/imagens/stories/.../greici_queli_machado.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEDEIROS, Daniela; GRAFF, Patrícia. Bilinguismo: uma proposta para surdos e ouvintes. **REI**, vol.7, n.16, Julho-Dezembro/2012.

NEVES, Maria Helena Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NEVES, José Luiz. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V.1, nº 3, 2ºsem. /1996.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesa sala de aula? In: LODI. Ana Claudia, LACERDA. Cristina Broglia Feitosa (organizadoras). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**, 4.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014. 160p.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 284f. – Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. In: **Leitura, escrita e surdez / Secretaria da Educação, CENP/CAPE**; organização, Maria Cristina da Cunha Pereira. – 2. ed. - São Paulo: FDE, 2009. 104 p.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educ. rev.* [online]. 2014, n.spe-2, pp.143-157. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37236>.

PIMENTA, Sônia. A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress. In: MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: FALE/POSLIN/UFMG, 2001, p.185-206.

QUADROS, Ronice Muller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 1997. 128 p.

QUADROS, Ronice Muller. **O ‘bi’ em bilinguismo na educação dos surdos. Surdez e bilinguismo**, 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, v.1, p. 26-36, 2005.

QUADROS, Ronice Mullher; SCHMIEDT, MAGALI L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima. **Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilíngue no DF**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16972>>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 239 p. Tese (Mestrado)

SÁNCHEZ, Carlos. **Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmitificação do tema**. Mimeo, 2002.

SANTOS, Záira Bomfate dos. A construção de uma leitura multimodal em língua estrangeira. **Educação em Destaque**, v.1, n.2, p. 75-86, 2.sem. Juiz de Fora: 2008.

SANTOS. Záira Bomfate dos Santos, PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. Da semiótica social à Multimodalidade: A orquestração de significados. CASA: **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, 2014, p. 295-324.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 24º ED. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

SCIESKA. Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. Editora Companhia das Letrinhas. 32p.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in) visibilização da diferença e da deficiência**. Campinas, SP: [S.N], 2005.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da. **As (im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos**. Tese de doutorado. UEM. 2013.335f.

SILVA, Renato Caixeta da. **Livro didático de inglês: que livro é este? Discursos de produtores e usuários.** – 1.ed. – Curitiba: Appris, 2016.303 p.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVERIO, Carla Couto de Paula. **Investigando uma proposta educacional bilíngue (Librass/Português) em uma Escola Municipal da Rede Municipal de Juiz de Fora.** Dissertação de Mestrado. UFJF. 2014.115f.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 128 p.

SOARES, Magda. Letramento. In: **Glossário Ceale – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2015. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento> acesso em 15/02/2018.

SOUSA, Aline Nunes; QUADROS, Ronice Müller de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Librass e Português). **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

STREET, Brian. Multimodalidade. In: **Glossário Ceale – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2015. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/Multimodalidade> acesso em 15/02/2018.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda** – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. Sistema Sign Writing: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES; Maura Corcini (Orgs). **A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. EDUNISC, 2004.

TAVEIRA, Cristiane Correa; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. **Revista Espaço**. RJ, n.39, jan/jun. 2013.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. **Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de Português como L2 para surdos à luz da Teoria dos Sistemas Complexos**. Dissertação de mestrado. UFRJ. 2015. 198f.

VARGAS, Rosane. Sinalizar Conhecimento. **Revista Librass/Braille**, ano 6, n.º27, 2011.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRASS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009. <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/53>

VIEIRA, Josenia e SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**, Brasília, DF, 2015.170p.

Sites eletrônicos:

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-lingua-brasileira-de-sinais-segue-os-parametros-da-lingua-portuguesa/21282>. Acesso em 13/06/2017.

Revedo concepções de ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252172/3/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto4.pdf Acesso em 12 de setembro de 2017.

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

APENDICE

– MATERIAL DIDÁTICO –

INSTRUÇÕES PARA O USO E APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

CONTEXTOS I

PRIMEIRO MOMENTO:

- A professora fará a leitura da história e a intérprete fará a interpretação da história em Libras.
- Sugestão de perguntas e respostas deverão ser feitas em LP e Libras (intérprete):
- ✓ Qual o nome da história? Nome do autor? Quem é o contador da história? Qual o nome do Lobo?
- ✓ O que ele foi pedir pro seu vizinho?
- ✓ O que ele queria fazer?
- ✓ Quem era o seu vizinho?
- ✓ A história fala sobre o que?
- ✓ Vamos lembrar? A primeira casa era de... a segunda casa era de... e a terceira casa...
- ✓ E você, já viu alguma confusão ou briga em que a polícia estava presente? Relate a história para os seus colegas e professora. Conte onde você viu e o motivo da briga.
- ✓ Quais as notícias você viu no jornal que te chamou a atenção?
- ✓ Você acreditou nesta história do lobo? Por quê?
- ✓ Você emprestaria uma xícara de açúcar para o lobo?
- ✓ E se o seu vizinho te pedisse uma xícara de açúcar, você emprestaria?
- ✓ Agora é com você!! Escreva e desenhe uma notícia de jornal, informando sobre a prisão do lobo mau!! Use a criatividade e faça um bonito desenho. Última atividade

SEGUNDO MOMENTO:

- Realização da atividade diagnóstica pelos alunos. Neste momento todos os alunos farão o registro no Português escrito sobre as imagens apresentadas na atividade.

TERCEIRO MOMENTO: LP E LIBRASS (interpretação)

- A professora fará a leitura dos trechos da história e as atividades serão entregues por partes para cada aluno.
- A professora orienta aos alunos a lerem os pequenos trechos da história novamente e responderem as perguntas correspondentes.
- A todo o momento a intérprete fará a interpretação de todas as leituras e orientações dadas pela professora.

QUARTO MOMENTO: Produção

- Os alunos deverão produzir um pequeno texto sobre a história lida, de acordo com as atividades propostas.

CONTEXTOS 2

PRIMEIRO MOMENTO:

- A professora fará a contação da história em Libras.
- Sugestão de perguntas e respostas deverão ser feitas em Libras (professora regente usuária da Libras):
- ✓ Qual o nome da história? Nome do autor? Quem é o contador da história? Qual o nome do Lobo?
- ✓ O que ele foi pedir pro seu vizinho?
- ✓ O que ele queria fazer?
- ✓ Quem era o seu vizinho?
- ✓ A história fala sobre o que?
- ✓ Vamos lembrar? A primeira casa era de... a segunda casa era de... e a terceira casa...
- ✓ E você, já viu alguma confusão ou briga em que a polícia estava presente? Relate a história para os seus colegas e professora. Conte onde você viu e o motivo da briga.
- ✓ Quais as notícias você viu no jornal que te chamou a atenção?
- ✓ Você acreditou nesta história do lobo? Por quê?
- ✓ Você emprestaria uma xícara de açúcar para o lobo?
- ✓ E se o seu vizinho te pedisse uma xícara de açúcar, você emprestaria?
- ✓ Agora é com você!! Escreva e desenhe uma notícia de jornal, informando sobre a prisão do lobo mau!! Use a criatividade e faça um bonito desenho. Última atividade.

SEGUNDO MOMENTO:

- Realização da atividade diagnóstica pelos alunos. Neste momento todos os alunos farão o registro no Português escrito sobre as imagens apresentadas na atividade.

TERCEIRO MOMENTO: LP E LIBRASS

- A professora fará a leitura dos trechos da história e as atividades serão entregues por partes para cada aluno.
- A professora orienta aos alunos a lerem os pequenos trechos da história novamente e responderem as perguntas correspondentes.
- A todo o momento a professora fará a sinalização de todas as leituras no momento de cada atividade.

QUARTO MOMENTO: Produção

- Após todas as atividades realizadas na sala de aula, os alunos deverão refazer a atividade diagnóstica, realizada no segundo momento.



Ilustração: Isabel Cristina Martins

A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS

AUTOR: JON SCIESZKA



“EM TODO O MUNDO AS PESSOAS CONHECEM A HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS”. OU, PELO MENOS, ACHAM QUE CONHECEM. MAS EU VOU CONTAR UM SEGREDO. NINGUÉM CONHECE A HISTÓRIA VERDADEIRA, PORQUE NINGUÉM JAMAIS ESCUTOU O MEU LADO DA HISTÓRIA. EU



SOU O LOBO. ALEXANDRE T. LOBO. PODE ME CHAMAR DE ALEX. EU NÃO SEI COMO COMEÇOU TODO ESSE PAPO DE LOBO MAU, MAS ESTÁ COMPLETAMENTE ERRADO. TALVEZ SEJA POR CAUSA DE NOSSA ALIMENTAÇÃO.

1. CIRCULE O NOME DO PERSONAGEM NO TEXTO.

2. QUAL O NOME DA HISTÓRIA?

- () CHAPEUZINHO VERMELHO
 - () A VERDADEIRA HISTÓRIA DE BRANCA DE NEVE
 - () A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS
-

3. QUAL O NOME DO AUTOR?

- () JON SCIESZKA
- () MONTEIRO LOBATO
- () CECÍLIA MEIRELES

4. QUEM É O PERSONAGEM QUE CONTA A HISTÓRIA?

() O CAVALO

() O GATO

() O LOBO



5. COMPLETE A FRASE DE ACORDO COM O TEXTO:

“EM TODO O MUNDO AS _____ CONHECEM A
HISTÓRIA _____ DOS _____
_____”.

6. ENCONTRE NO CAÇA-PALAVRAS:

– 3 –



ALEX – MAU

L	S	D	J	A	L	E	X	I	T
O	X	C	B	N	M	K	L	P	R
B	H	I	S	T	O	R	I	A	E
O	Q	D	G	H	J	K	L	Ç	S
Z	X	V	N	M	L	Ç	O	P	Q
P	O	R	Q	U	I	N	H	O	S
Z	Q	V	B	C	V	J	K	L	Ç
A	N	I	V	E	R	S	N	J	U

7. ESCREVA AS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU:

OLHA, NÃO É CULPA MINHA SE OS LOBOS
COMEM BICHOS ENGRAÇADINHOS COMO
COELHOS E PORQUINHOS. É APENAS NOSSO



JEITO DE SER. SE OS
CHEESEBURGUERS
FOSSEM UMA GRACINHA,
TODOS IAM ACHAR QUE
VOCÊ É MAU. MAS COMO



EU ESTAVA DIZENDO, TODO ESSE PAPO DE LOBO
MAU ESTÁ ERRADO. A VERDADEIRA HISTÓRIA É
SOBRE UM ESPIRRO E UMA XÍCARA DE AÇÚCAR.

E EU VOU EXPLICAR PRA VOCÊS. NO TEMPO DO ERA UMA VEZ, EU
ESTAVA FAZENDO UM BOLO DE ANIVERSÁRIO PARA MINHA
QUERIDA E AMADA VOVOZINHA.

8. O LOBO MAU COMPAROU OS ANIMAIS QUE ELE COME COM....

() BATATA FRITA

() CACHORRO-QUENTE

() CHEESEBURGUERS



9. RELACIONE O NOME DOS ANIMAIS COM A IMAGEM:

LOBO



COELHO



PORCO

10. ENCONTRE AS PALAVRAS NO DIAGRAMA:

BOLO	COPO	XADREZ	LENHA	LATA	AMADA
BALA	ANO	QUEIJO	XIXI	PAPO	XICARA
EPA	GATO	FLOR	VOVÓ	ERRA	COELHOS
PORTA	BOLA	CASA	BICHO	COELHO	EXPLICAR
MAU	COLA	LOBO	TRÊS	PESSOAS	PORCO
ÁGUA	FLOR	PALHA	VELA	VIZINHO	SEGREDO
ANIVERSÁRIO		AMIGO		AÇÚCAR	

11. OBSERVE A PALAVRA ABAIXO E RESPONDA:

PORQUINHOS

- QUAL A PRIMEIRA LETRA? _____
- QUAL A ÚLTIMA LETRA? _____
- QUANTAS LETRAS? _____

12. ESCREVA A PALAVRA DE ACORDO COM A IMAGEM:











EU ESTAVA COM UM RESFRIADO TERRÍVEL, ESPIRRANDO MUITO.



FIQUEI SEM AÇÚCAR. ENTÃO RESOLVI PEDIR UMA XÍCARA DE AÇÚCAR EMPRESTADA PARA O MEU VIZINHO. AGORA, ESSE VIZINHO ERA UM PORCO. E NÃO ERA MUITO INTELIGENTE TAMBÉM. ELE TINHA CONSTRUÍDO A SUA CASA TODA DE PALHA. DÁ PARA ACREDITAR? QUERO DIZER, QUEM TEM A CABEÇA NO LUGAR NÃO CONSTRÓI UMA CASA DE PALHA. É CLARO QUE, ASSIM QUE BATI, A PORTA CAIU. EU NÃO SOU DE IR

ENTRANDO ASSIM NA CASA DOS OUTROS. ENTÃO CHAMEI: __“PORQUINHO, VOCÊ ESTÁ AÍ?”. NINGUÉM RESPONDEU.

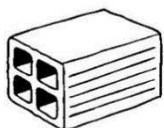
13. CIRCULE NO TEXTO, AS PALAVRAS ABAIXO:

VIZINHO – PORCO – CASA – PALHA - AÇÚCAR

14. VAMOS FORMAR O NOME DOS DESENHOS:



--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--	--

15. PROCURE NO DIAGRAMA O VIZINHO DO LOBO.



Q	W	E	R	T	Y	U	I
W	S	D	A	F	G	H	J
S	S	F	R	H	J	Y	K
G	A	V	T	R	E	B	N
X	Z	P	O	R	C	O	M
Z	X	S	D	G	H	V	N

16. E A CASA DO VIZINHO ERA FEITA DE QUE?

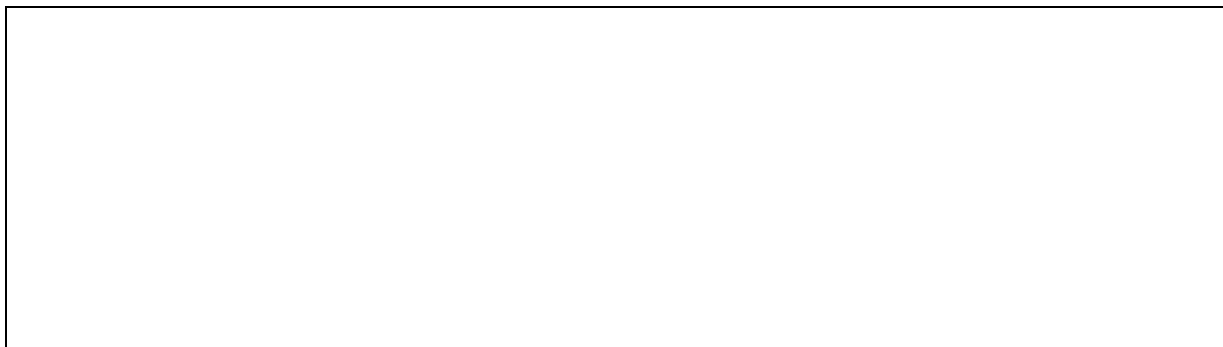
() MADEIRA () PEDRA () PALHA



17. COMPLETE O TEXTO:

DÁ PARA _____? QUERO DIZER, QUEM TEM A
 CABEÇA NO LUGAR NÃO CONSTRÓI UMA _____ DE
 _____. É CLARO QUE, ASSIM QUE BATI, A
 _____ CAIU. EU NÃO SOU DE IR ENTRANDO
 ASSIM NA CASA DOS OUTROS. ENTÃO CHAMEI:
 “_____, VOCÊ ESTÁ AÍ?”. NINGUÉM
 _____.

18. FAÇA UM DESENHO SOBRE O TEXTO ACIMA:



EU ESTAVA A PONTO DE VOLTAR PARA CASA SEM O AÇÚCAR PARA O BOLO DE ANIVERSÁRIO DA MINHA QUERIDA E AMADA

VOVOZINHA. FOI



QUANDO MEU NARIZ COMEÇOU A COÇAR. SENTI O ESPIRRO

VINDO. ENTÃO INFLEI. E BUFEI. E SOLTEI UM

GRANDE ESPIRRO. SABE O QUE

ACONTECEU? AQUELA

MALDITA CASA DE

PALHA DESMORONOU

INTEIRINHA. E BEM



NO MEIO DO MONTE DE PALHA ESTAVA O

PRIMEIRO PORQUINHO – MORTINHO DA SILVA.

ELE ESTAVA EM CASA O TEMPO TODO. SERIA UM

DESPERDÍCIO DEIXAR UM PRESUNTO EM

EXCELENTE ESTADO NO MEIO DAQUELA PALHA TODA. ENTÃO EU O

COMI. IMAGINE O PORQUINHO COMO SE ELE FOSSE UM GRANDE

CHEESEBURGUER DANDO SOPA. VOCÊ NÃO COMERIA TAMBÉM?



19. O QUE O LOBO FOI PEDIR PARA O PORQUINHO?

20. COMPLETE A HISTÓRIA:

EU ESTAVA A PONTO DE VOLTAR PARA _____ SEM O
_____ PARA O BOLO DE _____ DA
MINHA QUERIDA E AMADA _____. FOI
QUANDO MEU _____ COMEÇOU A
_____. SENTI O ESPIRRO VINDO. ENTÃO INFLEI. E
BUFEI. E SOLTEI UM GRANDE _____. SABE O
QUE ACONTECEU? AQUELA MALDITA _____ DE PALHA
DESMORONOU INTEIRINHA. E BEM NO MEIO DO MONTE DE
_____ ESTAVA O PRIMEIRO _____ –
MORTINHO DA SILVA. ELE ESTAVA EM _____ O TEMPO
TODO. SERIA UM DESPERDÍCIO DEIXAR UM _____ EM
EXCELENTE ESTADO NO MEIO DAQUELA PALHA TODA. ENTÃO EU O
_____. IMAGINE O PORQUINHO COMO SE ELE FOSSE
UM GRANDE _____ DANDO SOPA. VOCÊ NÃO
COMERIA TAMBÉM?

21. O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO “DANDO SOPA”?

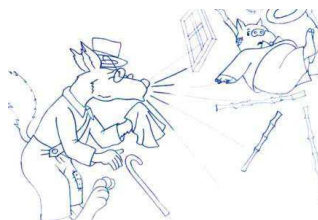
- () FÁCIL PRA COMER
- () DIFÍCIL DE ENGOLIR
- () COMENDO SOPA

22. O QUE ACONTECEU NESTE MOMENTO?

() O LOBO ESPIRROU

() O LOBO CORREU

() O LOBO DORMIU



23. LIGUE A IMAGEM À FRASE:

O LOBO PEDIU AÇUCAR

O LOBO INFLOU E BUFOU

O LOBO ESPIRROU



24. O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO MORTINHO DA SILVA? O PORQUINHO ESTAVA...

() COM RAIVA

() FELIZ

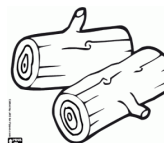
() QUIETO

25. O SEGUNDO PORQUINHO CONSTRUIU SUA CASA DE QUE?

() PALHA

() LENHA

() TIJOLO

**26. LEIA AS FRASES. DEPOIS, RECORTE-AS E COLE NO SEU CADERNO DE ACORDO COM A ORDEM DOS ACONTECIMENTOS:**

IMAGINE O PORQUINHO COMO SE ELE FOSSE UM GRANDE CHEESEBURGUER DANDO SOPA. VOCÊ NÃO COMERIA TAMBÉM?

ENTÃO FUI ATÉ A CASA DO PRÓXIMO VIZINHO.

SERIA UM DESPERDÍCIO DEIXAR UM PRESUNTO EM EXCELENTE ESTADO NO MEIO DAQUELA PALHA TODA. ENTÃO EU O COMI.

TOQUEI A CAMPAINHA DA CASA DE LENHA. NINGUÉM RESPONDEU.



BOM, EU ESTAVA ME SENTINDO UM POUCO MELHOR DO RESFRIADO, MAS AINDA NÃO TINHA MINHA XÍCARA DE AÇÚCAR. ENTÃO FUI ATÉ A CASA DO PRÓXIMO VIZINHO. ESSE VIZINHO ERA IRMÃO DO PRIMEIRO PORQUINHO. ELE ERA UM POUCO MAIS ESPERTO, MAS NÃO MUITO. TINHA CONSTRUÍDO A SUA CASA COM LENHA. TOQUEI A CAMPAINHA DA CASA DE LENHA. NINGUÉM RESPONDEU. CHAMEI:

__ “SENHOR PORCO, SENHOR PORCO, ESTÁ EM CASA?”. ELE GRITOU DE VOLTA: __ “VÁ EMBORA LOBO. VOCÊ NÃO PODE ENTRAR. ESTOU FAZENDO A BARBA DE MINHAS BOCHECHAS RECHONCHUDAS”.

27. ESCREVA O QUE O LOBO DISSE, LOGO APÓS BATER A CAMPAINHA:

“ _____ ”?

28. E O PORQUINHO RESPONDEU:

“ _____ ”.

29. O PORQUINHO QUIS AJUDAR O LOBO? PORQUE?

() SIM, PORQUE ERAM AMIGOS.

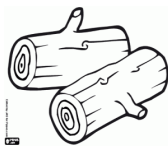
() NÃO, PORQUE TINHA MEDO DO LOBO.

30. TEXTO ENIGMÁTICO

O  ESTAVA SE SENTINDO UM POUCO MELHOR DO
RESFRIADO, MAS AINDA NÃO TINHA SUA  DE AÇÚCAR.

ENTÃO ELE FOI ATÉ A  DO PRÓXIMO VIZINHO.

ESSE VIZINHO ERA IRMÃO DO PRIMEIRO  .

TINHA CONSTRUÍDO A SUA CASA COM  .

31. REESCREVA A HISTÓRIA, TROCANDO A IMAGEM PELA PALAVRA:



EU TINHA ACABADO DE PEGAR NA MAÇANETA QUANDO SENTI OUTRO ESPIRRO VINDO. EU INFLEI. E BUFEI. E TENTEI COBRIR MINHA BOCA, MAS SOLTEI UM GRANDE ESPIRRO. VOCÊ NÃO VAI ACREDITAR, MAS A CASA DESSE SUJEITO DESMORONOU IGUALZINHO A DO IRMÃO DELE.

QUANDO A POEIRA

BAIXOU, LÁ ESTAVA O SEGUNDO PORQUINHO – MORTINHO DA SILVA. PALAVRA DE HONRA. NA CERTA VOCÊ SABE QUE A COMIDA ESTRAGA SE FICAR ABANDONADA AO RELENTO. ENTÃO FIZ A ÚNICA COISA QUE TINHA DE SER FEITA.

JANTEI DE NOVO. “ERA O MESMO QUE REPETIR UM PRATO”. EU ESTAVA FICANDO TREMENDAMENTE EMPANTURRADO.



32. CAÇA-PALAVRAS:

MAÇANETA – ESPIRRO – IRMÃO – CASA – JANTEI – EMPANTURRADO - BOCA

C	A	S	A	X	B	N	M	Ç	I	P	X	E
M	A	Ç	A	N	E	T	A	Z	R	V	S	S
Z	D	B	N	M	I	R	E	R	M	W	M	P
C	Q	R	J	A	N	T	E	I	Ã	J	Z	I
W	D	N	E	T	A	Z	M	V	O	F	U	R
E	M	P	A	N	T	U	R	R	A	D	O	R
S	A	M	X	V	Y	B	O	C	A	L	Ç	O

33. COPIE AS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

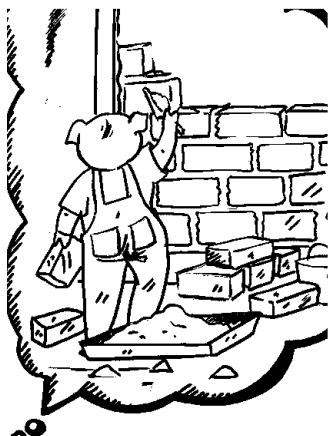
34. O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO: EU ESTAVA FICANDO “TREMENDAMENTE EMPANTURRADO”?

- () COM FOME
- () COM FRIO
- () COM A BARRIGA CHEIA



35. CIRCULE AS IMAGENS REFERENTES ÀS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU:





MAS ESTAVA UM POUCO MELHOR DO RESFRIADO. E EU AINDA NÃO CONSEGUIRA AQUELA XÍCARA DE AÇÚCAR PARA O BOLO DE ANIVERSÁRIO DA MINHA QUERIDA E AMADA VOVOZINHA. ENTÃO FUI ATÉ A CASA DO PRÓXIMO VIZINHO.

ESSE SUJEITO ERA IRMÃO DO PRIMEIRO E DO SEGUNDO PORQUINHO. DEVIA SER O CRÂNIO DA FAMÍLIA. A CASA DELE ERA DE TIJOLOS. BATI NA CASA DE TIJOLOS. NINGUÉM RESPONDEU. EU CHAMEI: “SENHOR PORCO, O SENHOR ESTÁ?”. E SABE O QUE AQUELE LEITÃOZINHO ATREVIDO ME RESPONDEU?



— “CAI FORA DAQUI LOBO. NÃO ME AMOLE MAIS.”

36. O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO: “DEVIA SER O CRÂNIO DA FAMÍLIA”? O PORQUINHO ERA ...

- () INTELIGENTE
- () PREGUIÇOSO
- () MEDROSO

37. MARQUE QUAL ERA A CASA DO TERCEIRO PORQUINHO?

- () CASA DE PALHA
- () CASA DE LENHA
- () CASA DE TIJOLO

38. LEIA AS FRASES. DEPOIS, RECORTE-AS E COLE NO SEU CADERNO DE ACORDO COM A ORDEM DOS ACONTECIMENTOS.

EU CHAMEI: “SENHOR PORCO, O SENHOR ESTÁ?”.
A CASA DELE ERA DE TIJOLOS.
__ “CAI FORA DAQUI LOBO. NÃO ME AMOLE MAIS.”
ENTÃO FUI ATÉ A CASA DO PRÓXIMO VIZINHO.
EU AINDA NÃO CONSEGUIRA AQUELA XÍCARA DE AÇÚCAR PARA O BOLO DE ANIVERSÁRIO DA MINHA QUERIDA E AMADA VOVOZINHA.

39. O LOBO QUERIA UMA XICARA DE AÇUCAR PARA...

_____.

40. VAMOS RELEMBRAR? NUMERE DE ACORDO COM A ORDEM:

() A CASA ERA DE TIJOLO

() A CASA ERA DE LENHA

() A CASA ERA DE PALHA

41. O QUE O LOBO QUERIA PEDIR AO VIZINHO?

R	A	U	C	A	Ç
---	---	---	---	---	---

DESEMBARALHE AS LETRAS E DESCUBRA O QUE O LOBO QUERIA:

--	--	--	--	--	--

PRIMEIRO FOI A CASA DE PALHA, DEPOIS DE LENHA E A TERCEIRA CASA ERA FEITA DE QUE?

O	L	O	J	I	T
---	---	---	---	---	---

DESEMBARALHE AS LETRAS E DESCUBRA DE QUE ERA FEITA A CASA:

--	--	--	--	--	--

O LOBO QUERIA FAZER UM BOLO PARA COMEMORAR...

A	S	V	R	S	I	A	N	E	R	O
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

DESEMBARALHE AS LETRAS E DESCUBRA A PALAVRA:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

42. FAÇA UMA FRASE COM AS IMAGENS ABAIXO:





43. O LOBO QUERIA FAZER UM BOLO PARA COMEMORAR O ANIVERSÁRIO DA SUA AMADA VOVOZINHA.

LEIA OS INGREDIENTES

INGREDIENTES

- 2 caixas de bolo pronto de chocolate e festa



- 1 lata de leite condensado



- 1 caixa de morango



- 50 g de coco ralado



- 1 caixa de chantilly de 1 litro



- 2 xícaras de leite



ESCREVA OS INGREDIENTES DO BOLO:

44. NUMERE OS INGREDIENTES USADOS PARA FAZER O BOLO.

(1) MORANGO

()



(2) LEITE

(3) COCO

()



(4) CAIXA DE BOLO

(5) LEITE CONDENSADO

()



(6) CHANTILLY

()



()



()



45. FAÇA UM DESENHO DO BOLO:

46. LEIA A RECEITA ABAIXO:

RECEITINHA:

BOLO NA CANECA

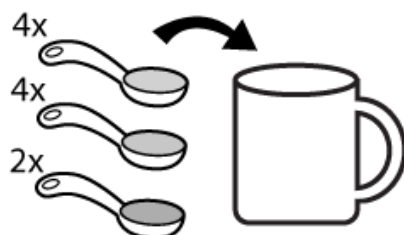
INGREDIENTES:

- 4 colheres de sopa de farinha
- 4 colheres de sopa de açúcar
- 2 colheres de sopa de chocolate em pó
- 1 ovo pequeno
- 3 colheres de sopa de leite
- 3 colheres de sopa de óleo

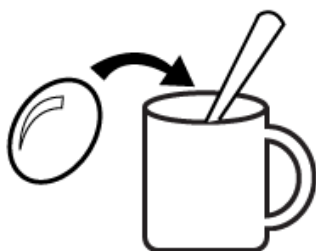


MODO DE PREPARO

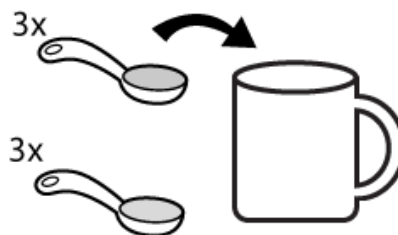
1. Juntar a farinha o açúcar e o chocolate e mexer.



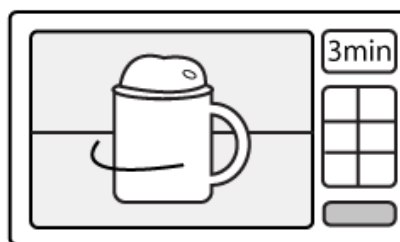
2. Adicionar o ovo (recheio!) e mexer com um garfo.



3. Por fim junta-se o leite e o óleo e mexe-se de novo.



4. Levar ao microondas em potência máxima durante três minutos. Prontinho!

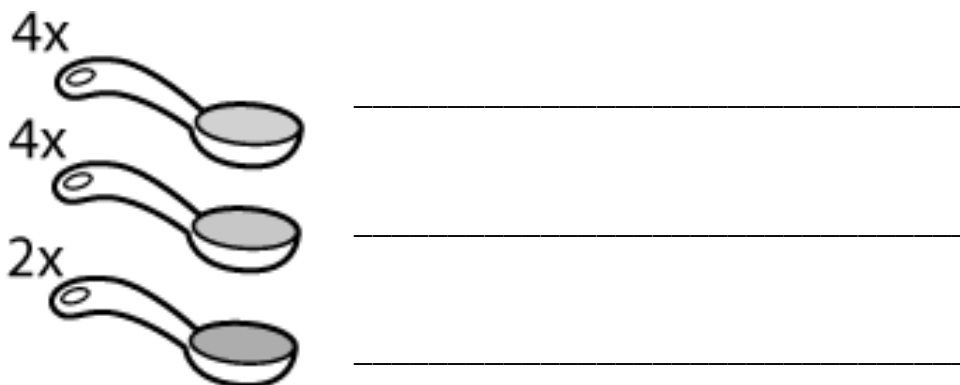


A RECEITA É...

- () BOLO DE CENOURA
- () PIZZA
- () BOLO NA CANECA
- () BOLINHO DE CHUVA



47. ESCREVA OS INGREDIENTES DE ACORDO COM AS COLHERES:



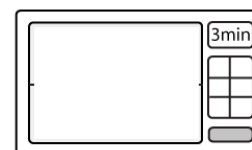
48. QUANTOS OVOS SERÃO USADOS PRA FAZER O BOLO DE CANECA?

() 3 () 5 () 1



49. ONDE A RECEITA SERÁ FEITA?

() NO FORNO () MICROONDAS



E AINDA DIZEM QUE EU É QUEM SOU GROSSEIRO. ELE TINHA PROVAVELMENTE UM SACO CHEIO DE AÇÚCAR. E NÃO IA ME DAR NEM UMA XICRINHA PARA O BOLO DE ANIVERSÁRIO DA MINHA QUERIDA E AMADA VOVOZINHA. QUE PORCO!! EU ESTAVA QUASE INDO EMBORA PARA FAZER UM LINDO CARTÃO DE ANIVERSÁRIO EM VEZ DO BOLO,

QUANDO SENTI UM ESPIRRO VINDO. EU INFLEI. E BUFEI. E ESPIRREI DE NOVO. ENTÃO O TERCEIRO PORQUINHO GRITOU: ____ “E A SUA VELHA VOVOZINHA PODE IR ÀS FAVAS. ”

50. CIRCULE NO TEXTO AS PALAVRAS:

XICRINHA – AMADA – AÇÚCAR – VOVOZINHA

51. O QUE O LOBO IA FAZER PRA VOVOZINHA?

- () UM BILHETE
- () UM CARTÃO DE ANIVERSÁRIO
- () UMA LISTA DE COMPRAS

52. E O PORQUINHO GRITOU:

“ --- ”

SABE, SOU UM CARA GERALMENTE BEM CALMO. MAS, QUANDO



ALGUÉM FALA DESSE JEITO DA MINHA VOVOZINHA, EU PERCO A CABEÇA. QUANDO A POLÍCIA CHEGOU, É EVIDENTE QUE EU ESTAVA TENTANDO ARREBENTAR A PORTA DAQUELE PORCO. E TODO O TEMPO EU ESTAVA INFLANDO, BUFANDO E ESPIRRANDO E FAZENDO UMA BARULHEIRA.

53. O QUE SIGNIFICA A EXPRESSÃO: EU PERCO A CABEÇA?

O LOBO FICOU...

() SORRINDO

() NERVOSO

() CALMO

54. COMPLETE:

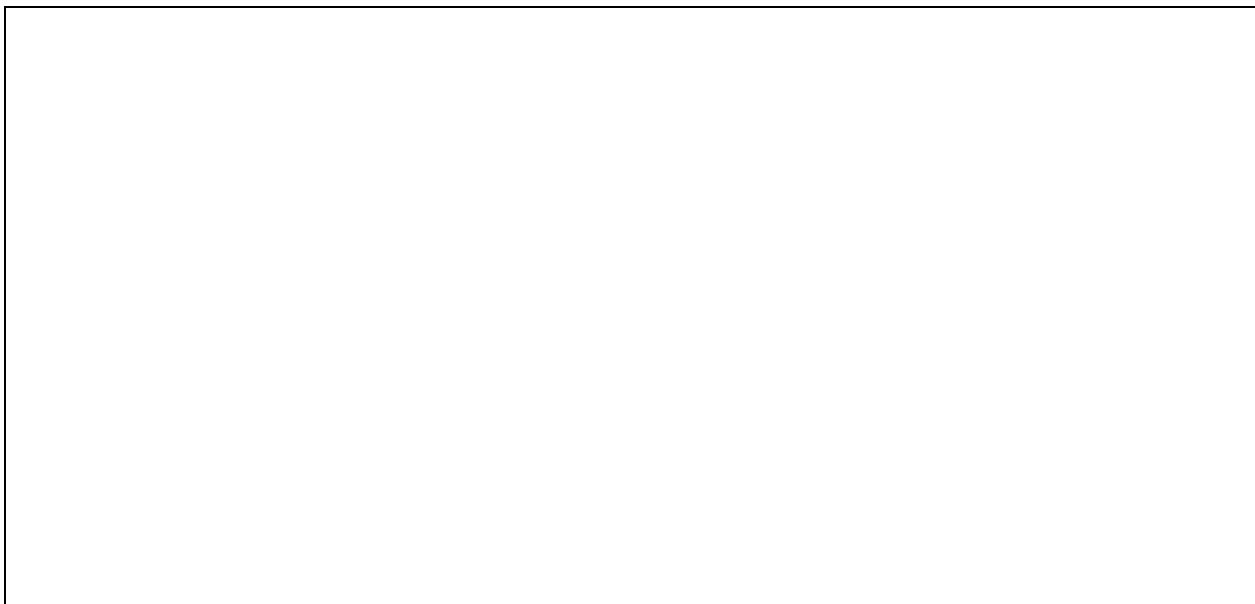
QUANDO A _____ CHEGOU, É EVIDENTE QUE EU ESTAVA TENTANDO ARREBENTAR A _____ DAQUELE _____.

O RESTO, COMO DIZEM É HISTÓRIA. TIVE MUITO AZAR: OS REPÓRTERES DESCOBRIRAM QUE EU TINHA JANTADO OS OUTROS



DOIS PORQUINHOS. E ACHARAM QUE A HISTÓRIA DE UM SUJEITO DOENTE PEDINDO AÇÚCAR EMPRESTADO NÃO ERA MUITO EMOCIONANTE. ENTÃO ENFEITARAM E EXAGERARAM A HISTÓRIA COM TODO AQUELE NEGÓCIO DE “BUFAR, ASSOPRAR E DERRUBAR SUA CASA”. E FIZERAM DE MIM O LOBO MAU.

É ISSO AÍ. ESTA É A VERDADEIRA HISTÓRIA. FUI VÍTIMA DE UMA ARMAÇÃO. MAS... SERÁ QUE VOCÊ PODE ME EMPRESTAR UMA XÍCARA DE AÇÚCAR???

55. DESENHE ABAIXO COMO O LOBO FICOU?**56. COMPLETE O TEXTO:**

QUANDO A _____ CHEGOU, É EVIDENTE QUE EU ESTAVA TENTANDO ARREBENTAR A _____ DAQUELE _____. E TODO O TEMPO EU ESTAVA _____, _____ E ESPIRRANDO E FAZENDO UMA BARULHEIRA. OS RESTOS COMO DIZEM É _____. TIVE MUITO AZAR: OS _____ DESCOBRIRAM QUE EU TINHA JANTADO OS OUTROS DOIS _____.

_____.