

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TIMON – CESTI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

FABIANO MARLON SANTOS DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS DO 6º ANO
ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS**

TIMON-MA

2024

FABIANO MARLON SANTOS DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS DO 6º ANO
ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS**

Monografia de graduação apresentada ao Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Me. Anesio Marreiros Queiroz

TIMON-MA

2024

Si381e

Silva, Fabiano Marlon Santos da

O ensino de língua portuguesa para alunos surdos do 6º ano através dos gêneros textuais/literários / Ana Victória Dias da Silva Sousa – Timon, 2024.
41 f.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Curso de Licenciatura Plena em Letras, 2024.

“Orientador Prof. Me. Anesio Marreiros Queiroz”.

1. Ensino 2. Gênero textual 3. Surdos I. Título.

CDU 81'42:376

FABIANO MARLON SANTOS DA SILVA

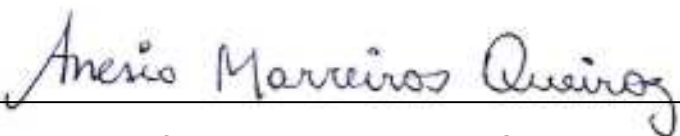
**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS DO 6º ANO
ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS**

Monografia de graduação apresentada ao
Curso de Letras da Universidade Estadual
do Maranhão, como requisito para
obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Me. Anesio Marreiros
Queiroz

Aprovado em: 04/04/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Anesio Marreiros Queiroz

Orientador(a)



Prof.(a)

Avaliador(a)



Prof.(a)

Avaliador(a)

AGRADECIMENTOS

Ao **criador do Universo**, obrigado pela existência, por iluminar minha jornada e por me proporcionar alegria e vitória nesta fase essencial da minha vida acadêmica. Obrigado, **Deus!**

À minha vó, **Eva Pereira Santos**, que sempre esteve comigo a todo momento, sempre dando uma boa educação, incentivando-me a continuar estudando para que eu tivesse um futuro a construir. Obrigado, mamãe!

Ao meu marido, **Datan Izaká de Araújo Fortes**, que sempre esteve ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis, principalmente, nos horários de cansaço depois de um dia cansativo de trabalho, dando-me forças para seguir adiante. Obrigado, amor!

As minhas amigas e irmãs, **Andreza e Danyelle**, pela amizade e companhia durante os anos de crescimento e maturação, pelo incentivo, auxílio e orientação para fazer uma graduação, pois a vida é muito melhor com conhecimento, e por nunca me deixar desistir, sempre apoiando e dando forças para eu chegar até aqui. Obrigado por não me deixar fraquejar todas as vezes que falei em desistir e por acreditar sempre em mim!

Ao meu orientador, **Anesio Marreiros Queiroz**, que é uma pessoa incrível e que me fez abrir novos horizontes, sempre orientando corretamente, dando uma luz, um caminho correto a seguir. Muito obrigado, mestre!

A minha amiga e colega de curso, **Augusta Luzia**, pelo companheirismo para fazer atividades em dupla, pela cooperação e troca de informações variadas sobre a vida, momentos de atrasos e desespero, pois trabalhar e estudar, ao mesmo tempo, é muito complexo, mas que, ao final de tudo, a conclusão da jornada traz uma felicidade incrível. Obrigado minha amiga, pois aprendemos juntos!

Aos **familiares, amigos e professores** que, de forma direta e indireta, torceram por mim e contribuíram para esta jornada. Esta vitória também é de vocês.

RESUMO

A inclusão educacional se configura como um dos alicerces para um sistema de ensino que busca equidade e consideração às necessidades individuais de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios específicos. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal desenvolver estratégias para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos do 6º ano do Ensino Fundamental. Ademais, a metodologia tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, bem como tivemos os seguintes aporte teóricos: Alves (2020), Goldfeld (2002), Kendrick e Cruz (2018), Lopes (2011), Thoma *et al.*, (2014), dentre outros. Outrossim, com base no gênero textual escolhido, utilizou-se o conto Cinderela Surda. A obra "Cinderela Surda" é utilizada como exemplo de como os gêneros podem ser adaptados de forma inclusiva, considerando as necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Foi destacado a importância da presença de professores fluentes em língua de sinais e língua portuguesa, reconhecendo que essa habilidade bilíngue para facilitar a comunicação e a compreensão entre alunos surdos e ouvintes. A análise da obra "Cinderela Surda" destacou como a utilização de recursos visuais e a promoção de um diálogo inclusivo contribuem para uma experiência educacional mais rica e acessível. Além disso, as análises das competências curriculares revelaram a importância de alinhar as atividades propostas com as metas educacionais estabelecidas para o 6º ano, garantindo que o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos seja relevante e eficaz. Destarte, conclui-se que o trabalho representa um passo em direção à construção de uma educação mais igualitária e sensível às necessidades de todas as comunidades linguísticas e culturais.

Palavras-chave: Ensino. Gênero Textual. Surdos.

ABSTRACT

Educational inclusion stands as one of the foundations for an educational system that seeks equity and consideration for the individual needs of all students, regardless of their specific abilities or challenges. In this regard, the main objective of the present study is to develop strategies for teaching Portuguese as a second language to deaf 6th-grade students in Elementary School. Furthermore, the methodology employed is a bibliographic research, drawing on theoretical contributions from Alves (2020), Goldfeld (2002), Kendrick and Cruz (2018), Lopes (2011), Thoma et al. (2014), among others. Additionally, based on the chosen textual genre, the deaf Cinderella story was used as an example. The work "Deaf Cinderella" is utilized to showcase how genres can be adapted inclusively, considering the linguistic and cultural needs of deaf students. Emphasis was placed on the importance of having teachers fluent in sign language and Portuguese, recognizing that this bilingual ability facilitates communication and understanding between deaf and hearing students. The analysis of the "Deaf Cinderella" work highlighted how the use of visual resources and the promotion of inclusive dialogue contribute to a richer and more accessible educational experience. Furthermore, the analysis of curriculum competencies revealed the importance of aligning proposed activities with educational goals set for the 6th grade, ensuring that the teaching of Portuguese as a second language for deaf students is relevant and effective. Therefore, it is concluded that this work represents a step towards building a more egalitarian education that is sensitive to the needs of all linguistic and cultural communities.

Keywords: Deaf Students. Deaf Cinderella. Inclusive Education. Textual Genre.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	10
2.1 Breve relato histórico.....	10
2.2 Lei das Libras e Decreto 5.626.....	15
2.3 Proposta Curricular para o Ensino de Português.....	17
3 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA PESSOAS COM SURDEZ.....	23
3.1 O aspecto visuoespacial da Libras.....	23
3.2 Gêneros Textuais e Literários.....	24
3.3 Estratégias para o ensino de português como segunda língua para surdos.....	26
4 ESTRATÉGIAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DOS GÊNEROS.....	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um dos pilares fundamentais de um sistema educacional igualitário e sensível às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios particulares. No âmbito desse princípio, a educação de alunos surdos desempenha um papel crucial, uma vez que aborda a inclusão linguística e cultural desses alunos em uma sociedade predominantemente ouvinte. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos surge como um desafio e uma oportunidade de enriquecer a experiência educacional desses estudantes.

Nesse sentido, a problemática que direciona este estudo se concentra na eficácia do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos do 6º ano do Ensino Fundamental, considerando a importância dos gêneros textuais/literários, as competências curriculares e a inclusão de linguagem e patrimônio, o questionamento central é: "Como podemos desenvolver estratégias pedagógicas que permitam o ensino inclusivo da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos do 6º ano, reconhecendo a importância dos gêneros textuais/literários, alinhando-se com as competências curriculares específicas e promovendo a inclusão linguística e cultural desses alunos?"

Assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em desenvolver estratégias para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos do 6º ano do Ensino Fundamental. Dentre os específicos: Mostrar a importância do gênero textual no processo de ensino aprendizagem da pessoa com surdez; analisar as competências a serem desenvolvidas na referida série, segundo a proposta curricular BNCC para o ensino de português como segunda língua para surdos; propor atividades para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos do 6º ano.

Parte significativa deste estudo será dedicada à obra "Cinderela Surda", que servirá como exemplo prático de como os gêneros textuais podem ser adaptados de forma inclusiva, levando em consideração as necessidades dos alunos surdos. Além disso, a análise curricular proporcionará informações sobre como alinhar as atividades propostas com as metas educacionais estabelecidas para o 6º ano, garantindo que o ensino da língua portuguesa como segunda língua seja relevante e eficaz.

Ademais, justifica-se pela necessidade de abordar o desafio educacional essencial de proporcionar um ambiente inclusivo para alunos surdos no contexto do

ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, especificamente no 6º ano do Ensino Fundamental. Considerando a importância dos gêneros textuais/literários e a relevância da inclusão linguística e cultural, esta iniciativa busca oferecer orientações práticas aos educadores. O objetivo é promover uma educação mais equitativa e sensível às demandas de uma comunidade diversificada em termos de linguagem e cultura.

Destarte, espera-se que as informações e estratégias discutidas neste trabalho possam ser aplicadas de maneira eficiente pelos educadores, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor para os alunos surdos do 6º ano do Ensino Fundamental. Esta iniciativa marca um avanço na busca por uma educação mais equitativa e atenta às demandas de todas as comunidades. Destaca-se a relevância da integração linguística e cultural dos alunos surdos em nosso sistema educacional.

Por fim, o estudo é dividido em cinco seções a contar com esta introdução: São elas: 2) Educação de surdos, abordando um breve relato histórico, bem como sobre a Lei da Libras e Decreto 5.626/2005, além da Proposta Curricular para o Ensino de Português; 3) Processo de ensino-aprendizagem para pessoas com surdez, o aspecto visuoespacial da Libras, gêneros textuais e literários e traz sobre as estratégias para o ensino de português como segunda língua para surdos; 4) Estratégias propostas para o ensino de português a partir dos gêneros, 5) considerações finais.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo, apresentamos informações a respeito da educação dos surdos. Foi discorrido um pouco sobre a historicidade da educação para o referido público, assim como dissertamos a respeito dos dispositivos legais que circundam a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – de maneira a pensar como os alunos surdos são amparados pela lei e como essas leis são asseveradas ou não em diferentes contextos. Por fim, discorreremos sobre as propostas curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Em relação à teoria, pautar-nos-emos em Berthier (1984), Goldfeld (2002), Lopes (2011), assim como documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), Decreto 5.626 (2005) e a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (2021).

2.1 Breve relato histórico

Antes de falarmos especificamente dos surdos, é necessário lembrar que as pessoas com deficiências, em geral, eram estigmatizadas desde a antiguidade. De acordo com Gugel (2007), na Grécia antiga, por exemplo, as crianças que nasciam com deficiências eram consideradas “disformes” para a organização das cidades gregas e, portanto, poderiam ser eliminadas. As formas de eliminação variavam entre: exposição dessas crianças a riscos comuns na época, e por abandono ou mesmo em forma de “descarte” propriamente dito, sendo atiradas de precipícios – chamados *Taygetos*.

A partir disso, as pessoas com deficiência carregavam o estigma de serem inaptas para a sociedade, sendo tratadas como “fardos” a serem carregados pelos seus parentes, já que, na visão da época, não tinham a capacidade de aprender, estudar, trabalhar e de que eram dependentes dos outros para atividades – desde as mais simples às mais complexas.

De acordo com o professor surdo francês Ferdinand Berthier (1984), essas perversidades também eram realizadas por motivos militares. Isso porque as sociedades de outrora organizavam-se por meio de suas atividades de guerra, de modo que, quem nascia com grandes possibilidades para servir ao exército, eram aclamadas e as crianças que nascessem com algumas deficiências eram eliminadas.

Como assevera Berthier (1984):

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: "A infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas" (BERTHIER, 1984, p. 165).

Essa visão que se tinha da pessoa com deficiência dificultou o seu processo de educação, tendo em vista que sempre eram considerados como incapazes. É sabido que, para haver efetividade no processo ensino e aprendizagem, é necessário que o aluno seja entendido em suas complexidades. Então para que determinado aluno consiga absorver o que é ensinado, não basta apontar um modelo de educação, de métodos e de assuntos, mas perceber as dificuldades enfrentadas pelo discente e propor metodologias que o ajudem neste processo de apreensão de conteúdos.

Essa realidade pode ser relacionada à educação de surdos, tendo em vista que o aluno surdo precisa ser incluído através de métodos que considerem a visuoespacialidade de sua língua e/ou a importância das imagens para o ensino de uma segunda língua, necessitando de abordagens que o auxiliem no desenvolvimento de suas práticas na escola. Tal equidade no processo de ensino e aprendizagem tem sido discutidas atualmente e isso tem promovido melhorias, principalmente quando analisamos o percurso histórico da educação de surdos.

De acordo com Goldfeld (2002), um estereótipo negativo foi construído ao longo dos anos ao que diz respeito à população surda. Quando nos reportamos à antiguidade, época em que o campo científico ainda não havia se "consolidado", de maneira que as concepções mais reconhecidas eram do campo religioso ou ainda baseadas em ideias de pessoas influentes. Desse modo, atentando para a forma como a sociedade encarava a limitação física das crianças, a ideia que se tinha dos surdos era limitada ou até ligada à maldição:

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados (GOLDFELD, 2002, p.27).

Por causa de tais ideias pré-concebidas focadas na aparente "limitação" da criança surda, estas, se sobrevivessem, eram sempre tratadas à margem da

sociedade, posto que entendiam que tais crianças não tinham direito à educação por serem amaldiçoadas. Até o século XIV, a população surda não tinha acesso à educação, levando em consideração essa visão de serem incapazes de empreender as formas de desenvolvimento do cognitivo. Ainda que os surdos tenham sido colocados à margem no que concerne à educação, os surdos nobres, segundo Lopes (2011, p. 41), a partir do século XIV recebiam educação uma vez que o objetivo era dar-lhes condições de manter os bens da família, pois entre as proibições impostas às pessoas surdas estava a de não ter direito à herança.

Nesse sentido, o interesse em uma proposta educacional era voltado às pessoas da elite da época. Ainda de acordo com Lopes (2011), levando em conta esses interesses familiares em continuar a administração dos bens, como por exemplo, o caso dos dois irmãos de Conde de Castinha – nobre da Espanha – que eram surdos, e precisavam de educação para continuar os interesses de sua família. Isso foi um diferencial para a educação de surdos.

A partir do século XVI a educação de surdos começa a se desenvolver, ainda que de forma lenta. O surdo passou a ser percebido como alguém com capacidade para desenvolver uma linguagem. Porém, seria necessário adaptações no processo de ensino para que a população surda tivesse acesso à instrução. Para Goldfeld (2002):

Os educadores, assim como atualmente, criaram diferentes metodologias para ensinar os surdos. Alguns se baseavam apenas na língua oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país, como o francês, o inglês, etc. Outros pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visuo-espacial criada através das gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não configuram como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existe diversas correntes com diferentes pressupostos em relação à educação de surdos (GOLDFELD, 2002, p.28).

Nesse sentido, iniciaram-se as reflexões a respeito de estratégias a serem utilizadas para a educação dos surdos. Segundo Strobel (2009), havia um médico e filósofo no século XVI que se chamava Girolano Cardano – viveu entre 1501 a 1576 – o qual asseverava que o surdo tinha sim habilidade para obter conhecimentos, tendo em vista a possibilidade de desenvolver, normalmente, suas capacidades relacionadas à razão.

Um dos marcos do início de tais estratégias se encontra nas informações sobre Pedro Ponce de Leon, monge beneditino que viveu entre 1520 e 1584, que conseguiu

ensinar quatro filhos surdos de nobres. Os surdos aprenderam a falar Latim, Grego e Italiano, assim como informações mais específicas, como os conceitos da física e da astronomia.

É importante citar que, neste contexto, a educação do surdo era baseada somente no método oralista. Ou seja, os métodos privilegiavam a ideia de que o surdo poderia somente falar para desenvolver a sua comunicação. Dessa forma, ao passo em que alguns conseguiam desenvolver o aspecto linguístico oral, percebia-se que a prática não era totalmente efetiva, já que alguns alunos não conseguiam oralizar. Então, percebeu-se que o ideal era uma prática mais inclusiva, pautada em um código comum entre os surdos, independentemente se oralizavam ou não: a prática da Língua de Sinais.

Segundo Goldfeld (2002, p. 28), “Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores surdos”. No século XVII, Juan Pablo Bonet publicou o alfabeto manual, de maneira a propiciar uma base para, assim como aconteceu com o monge, ensinar pessoas surdas a desenvolverem a sua linguagem. Isso foi o ponto de partida para que se compreendesse o ensino da Língua de Sinais.

Nesse meandro, as publicações sobre o processo de educação dos surdos foram promovidas. No século XVII, ocorreu a publicação pioneira sobre uma Língua de Sinais: o nome da obra foi *Chirologia*, de J. Bulwer, o escritor descrevia que a referida LS deveria sim ser universal e reconhecida por todos (GOLDFELD, 2002).

Já em 1750, século XVIII, uma das maiores figuras no processo de educação dos surdos surge na França: Abade Charles Michel de L’Épée. Este observou alguns surdos, que ficavam pelas ruas da cidade. O Abade observa o sistema de comunicação, assim como as possibilidades de apreensão das informações e começa uma espécie de escola pública em sua casa. Ainda no que concerne a Goldfeld (2002, p.29),

o século XVIII é considerado o período mais fértil da educação de surdos. Nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões (GOLDFELD, 2002, p. 29).

Com o passar do tempo, especificamente na década de 70 do século XVIII, de acordo com Nogueira (2010), foi criada uma escola especial na Alemanha, onde havia um líder na área da educação de surdos. Foi nesse ambiente, segundo Nogueira, que as ideias iniciais a respeito da questão de oralização foi levantada, tendo uma polêmica quanto à eficácia dos sinais. Nessa época e nesse contexto, os sinais eram vistos de forma negativa, pois segundo esta visão, os sinais atrapalhavam os surdos a usarem o aparelho fonador, isso porque essa corrente de pensamento via “como solução” para o surdo apenas o uso da voz, sendo que os surdos podiam se comunicar usando um código em sinais, considerando ainda a existência de surdos que também são mudos.

Em 1855 a LIBRAS chegou ao Brasil, por meio de um professor surdo Eduard Huet, ex-aluno de L'Épée. Este veio da França com objetivo de ensinar os surdos brasileiros, os quais já possuíam uma comunicação apenas através de sinais mímicos. Assim, Huet fez com que houvesse uma junção da língua que os surdos já usavam para se comunicar com a Língua de Sinais Francesa (LSF), por esse motivo a LIBRAS sofre influência da LSF. Além disso, ele foi convidado pelo imperador D. Pedro II para fundar a escola para surdos criada em 1857, nomeada como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, depois foi modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (ALMEIDA, 2016).

Apesar disso, Huet enfrentou muitas dificuldades para obter o reconhecimento de seu trabalho com surdos por conta da rejeição por parte das famílias. Outrossim, em virtude das decisões do Congresso de Milão, ao adotar o oralismo como método educacional para surdos, a Língua de Sinais passou a ser proibida nas escolas brasileiras.

No início do século XX a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de utilizar a língua de sinais. A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas e, para que elas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte do seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado (GOLDFELD, 2002, p. 31).

Em 1990, conforme aponta Almeida (2016), novamente, surgiram diversas discussões sobre a educação dos surdos, uns defendiam a educação oralista, outros o ensino da LIBRAS, também discutiam a política da inclusão, a visão do surdo como deficiente, e os direitos destes como cidadão.

Contudo, no final do século XX, o Brasil desperta para a educação de surdos. Um dos fortes marcos desta época, no Brasil, foi o bilinguismo, o qual pode ser entendido como a comunicação baseada em dois sistemas linguísticos, bem como este dentro dos estudos surdos, considera a Língua de Sinais como L1, e L2 e a língua oral do seu país na modalidade escrita. Nesse sentido, o bilinguismo considera como língua de instrução, a língua materna dos surdos, isto é, a língua de sinais. Hoje, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida por meio da lei nº 10.436/2002, mas ainda não é uma língua presente em todos os contextos. Nesse sentido, compreendemos que a linguagem por meio de sinais passou por muitas fases importantes, mas ainda há muito o que se pesquisar e desenvolver para que tenhamos um processo de ensino e aprendizagem mais efetivos.

2.2 “Lei da Libras” e Decreto 5.626/05

Entende-se que a Lei da LIBRAS, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no artigo 2º “considera-se uma pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). Assim, para a comunidade surda, o reconhecimento legal da língua natural dos surdos no Brasil foi de suma importância, pois esse decreto reconheceu a língua brasileira de sinais, bem como surgiram novas oportunidades para o indivíduo surdo, garantindo direitos, e podendo comunicar-se e serem inclusos na sociedade.

De acordo com Kendrick e Cruz (2018), o processo de apreender a Língua de Sinais como uma necessidade amparada por lei iniciou-se em 1996, quando a senadora Benedita da Silva levou à discussão o dispositivo legislativo que considerava a Língua Brasileira de Sinais como uma forma reconhecida por lei de comunicação/expressão do povo surdo, com suas formas de variação que se relacionam ao aspecto visual e espacial. Após passar por uma série de debates durante anos, a referida lei entra em vigor em abril de 2002.

Após três anos, ainda de acordo com Kendrick e Cruz (2018), a Lei (10.436 – Libras) foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626 de 2005:

Este decreto institui várias ações para a inclusão dos surdos em diferentes espaços sociais, tendo como ponto de partida o reconhecimento da Libras

como língua das comunidades surdas brasileiras e a educação bilíngue um direito genuíno no processo de escolarização. Foi estipulado prazo de uma década para se implementarem as ações propostas. Passado esse decênio, certamente devemos investigar cientificamente o quanto as ações contidas no Decreto foram levadas a cabo e como reverberam, especialmente no contexto educacional nacional (KENDRICK; CRUZ, 2008, p. 11).

Sob essa ótica, percebemos que o decreto, de início, reconhece a LIBRAS para que a comunidade surda tenha espaço na sociedade através do uso da língua, bem como a ideia de o surdo ter o direito de um desenvolvimento efetivo na escola, ou seja, conseguir resolver atividades de forma independente.

Uma importante conquista apontada no decreto, é a menção da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas, assim como nos cursos de magistério e, ainda, de fonoaudiologia. Ademais, o decreto nº 5.626 expõe a necessidade da devida formação dos professores de LIBRAS, bem como dos intérpretes e tradutores (BRASIL, 2005). Essa resolução foi cumprida, tendo em vista que o estudo da LIBRAS nos cursos de licenciatura, ainda que de forma básica, na maioria dos casos, com apenas uma disciplina durante o curso.

Outro direito ratificado pelo decreto é que o aluno surdo tem o direito de ter a tradução e/ou interpretação em seu ambiente de aprendizagem, de maneira que ele consiga absorver os mesmos conteúdos levados ao restante da sala (se esta estiver sendo ministrada em português). Sobre a Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras, no Capítulo III do Decreto 5.626/ 2005 é explicitado:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Essa resolução ainda não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras, como apontado pela pesquisadora Lameirão (2018), que fez uma pesquisa de campo analisando se o decreto tem sido exercido na prática na região metropolitana do Rio de Janeiro, e constatou que nesse Estado, não costumam contar com intérpretes de LIBRAS no quadro de colaboradores.

Dessa maneira, o referido decreto promove a discussão sobre a necessidade da LIBRAS como forma comunicativa inerente à população surda, de forma que esta seja a Primeira Língua (L1), ou seja, seu código linguístico base, a partir da manifestação linguística visual-espacial. Além disso, como na maioria dos ambientes o principal código linguístico usado é a Língua Portuguesa, é necessário que o surdo adquira certo grau (fluência) de conhecimento do Português como segunda língua, L2, de forma a promover a inclusão da população surda nos mais diversos ambientes.

2.3 Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa

A disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP) é um componente curricular que empreende a comunicação humana em muitas dimensões. Por meio dela, ao aluno é proposto o conhecimento da construção de sua língua, assim como as suas possibilidades de uso, de maneira que haja o cumprimento efetivo da comunicação. Nesse sentido, estudar LP é reconhecê-la como fator inerente para a vida em sociedade. A LP dá aos alunos a possibilidade de analisarem o mundo a sua volta, em torno da cultura na qual estão inseridos.

Da mesma forma, a Língua Brasileira de Sinais é código linguístico natural dos alunos surdos. Por meio dela, também há comunicação e interação, de modo que tais alunos sejam possibilitados de reivindicar os seus direitos e cumprir com seus deveres, sobretudo quando falamos em educação, tendo em vista que essa é o que humaniza os indivíduos. No entanto, além da Língua de Sinais, é necessário que o aluno surdo também domine a LP como segunda língua – L2, na modalidade escrita, haja vista que a maioria dos ambientes demanda esse conhecimento linguístico. Desse modo, a Língua Portuguesa é importante tanto para o aluno ouvinte (L1) como para o aluno surdo (L2).

A partir da importância da referida disciplina para o desenvolvimento cognitivo do aluno, houve um conjunto de observações das diferentes realidades brasileiras, assim como o cuidado em promover um ensino de qualidade, voltado para o aluno como um protagonista de sua realidade. Dessa forma, começou-se a reconhecer a necessidade de parâmetros com base nas necessidades desse alunado. A partir disso, a grade curricular passou a ser reformulada e pensada com base para documentos nacionais que pudessem orientar a educação brasileira.

Nesse viés, é importante refletir sobre um dos dispositivos legais que foi importante para, mais à frente, pensar os métodos de ensino de LP, qual seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa lei federal foi instituída em dezembro de 1996 – Lei 9.394 – a qual estabelece que o poder público tem o dever de garantir o bom andamento da educação promovida pelas escolas públicas e privadas no contexto brasileiro. De acordo com a obra de Introdução aos Parâmetros Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p.18).

Nesse sentido, é possível observar que a LDB fomentou um apoio no que diz respeito à importância de traçar um caminho para a educação nacional. Essas diretrizes comuns fazem com que haja uma verticalidade no sentido de direitos e deveres em torno da educação no Brasil. É necessário citar, por outro lado, que o uso desses mecanismos nacionais não são imposições inegociáveis. Como a própria citação nos mostra, é possível que a orientação-base seja complementada por fatores que dialoguem com a realidade dos alunos de determinada localidade.

Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi necessário propor os modelos mais específicos em termos de grade curricular. Nesse sentido, nos anos de 1997 e 1998 criam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista a necessidade de melhorias na educação do contexto brasileiro. É importante citar que, mediante essa necessidade da apropriação de tais parâmetros, foi possível a percepção da importância em formar os professores, já que nessa época as metodologias para a eficácia do estudo começaram a ganhar espaço. Essa reformulação deveria beneficiar docentes a partir de formações, mas também trouxe possibilidades de evolução para o próprio alunado, como a necessidade de materiais mais efetivos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação

brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira (BRASIL, 1997, p. 10).

Ao passar pela redação de três versões para que chegasse a um produto que realmente contemplasse a necessidade de um avanço na educação brasileira, surge a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, em 2017. Tal base já estava prevista pela Constituição Federal e também já era motivo de debate no Plano Nacional de Educação desde o ano de 2015.

No que concerne à parte do documento dedicada à apropriação da Língua Portuguesa, há a continuidade da ideia de língua materna que já se tinha quando os documentos anteriores foram instituídos, de maneira que houvesse um diálogo com as ideias anteriores. Isso porque a lógica de enunciação e das formas de discurso da linguagem continuava sendo a essência da Língua Portuguesa:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativ0-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67).

Dessa maneira, a linguagem como mecanismo de interação humana, em torno de suas apropriações de interação entre o texto e leitor, assim como as análises linguísticas com base na própria gramática, na produção de textos e no estudo da literatura e de gêneros foram preservadas. No entanto, a partir da Base Nacional Comum Curricular, houve um cuidado maior com a forma como os conteúdos deveriam ser apresentados ao aluno. É nesse sentido que os gêneros são mencionados com grande relevância no processo de apropriação dos estudos de Língua Portuguesa, onde o texto assume uma posição central na definição de conteúdos, competências e objetivos devido à sua pertença a um gênero discursivo

que circula em vários campos como os sociais, de comunicação e uso da linguagem (BRASIL, 2018).

Portanto, percebe-se que, em contexto de educação, o uso de gêneros já é algo previsto pelos documentos que propõem as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa. Ademais, sabe-se que são muitas as abordagens que já existem nas escolas em todo o Brasil tendo o uso do gênero como uma forma de letrar o aluno ouvinte na sociedade. No entanto, é importante refletir se essa realidade também se alia à educação dos surdos no Brasil.

É nesse sentido que, atualmente, há uma preocupação em propor uma boa educação não apenas ao aluno ouvinte, mas também ao surdo. Há, nessa ótica, documentos que regularizam as abordagens de LP (como segunda língua) para os surdos, como os Cadernos de Propostas Curriculares para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior. Tal documento fomenta um conjunto de práticas, em torno das habilidades e de competências que um aluno surdo deve empreender quando estuda Língua Portuguesa.

Uma das Práticas de Linguagem no Ensino de Português Escrito Como Segunda Língua Para Estudantes Surdos, Surdocegos e com Deficiência Auditiva Sinalizantes é a “Prática de Leitura Visual”. A área de conhecimento correspondente é “Português Escrito Para Surdos”, com nível de Educação Básica do Ensino Fundamental (6º ano – escopo do nosso trabalho). Quanto à fase (anual) de escolarização, esta prática empreende os alunos de 10 a 11 anos e quanto ao nível de proficiência, tem-se o “Utilizador Básico – Iniciação”. Observemos a descrição de uma das práticas em que a Unidade Temática é a leitura como prática cotidiana, ao passo que a Competência Geral seja “Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes”. As habilidades são:

Habilidades: Desenvolver estratégias de leitura; Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto; Discutir, em Libras, com os colegas, sobre o que já viu ou teve experiência em relação ao tema do texto lido; Explicar em Libras o que leu em português escrito; Responder, em Libras, questões de compreensão textual propostas pelo professor; Destacar as ideias principais do texto lido; Localizar informações explícitas e implícitas no texto; Relacionar as partes do texto; Identificar a intencionalidade e para quem é destinado o texto (BRASIL, 2021, p. 13).

Como percebemos, as habilidades que permitem o aluno surdo ter acesso a um texto e suas respectivas etapas favorecem a interpretação, a cosmovisão quando se depara com o texto, além de exercer seu senso crítico quando participa ativamente de uma prática de leitura. O que nos chama atenção, ainda, neste documento, é o fato de a Libras sempre estar presente no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que esta é a sua língua natural. Percebemos isso quando o surdo lê em português escrito, mas na hora de explicar o que leu, isso deve ser feito por meio da Libras. Isso permite que o educando tenha a oportunidade de frequentar diversos ambientes e de se positivar mediante fatos diversos, sem perder, todavia, a sua identidade e sua língua natural e oficial – a Língua de Sinais.

O documento efetivo no contexto mais específico do ouvinte - Base Nacional Comum Curricular - propõe mais que um conjunto de conteúdos que serão aplicados em todo o Brasil, mas promove uma discussão sólida com base na realidade do alunado. Isso pode ser exemplificado por meio do cuidado em propor os estudos dos gêneros textuais que mais fazem parte do cotidiano do aluno tendo a idade deste como guia. Isso quer dizer que se pensa em educação além da necessidade curricular e começa a se pensar no aluno como indivíduo que pertence a um meio e que precisa ter capacidade para estar nele de forma autônoma, crítica e eficiente. Logo, a abordagem com base em gêneros é fundamental.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa tem os gêneros textuais como fortes aliados, porque promove uma análise efetiva linguisticamente. Não apenas nesse sentido, mas também se entende os aspectos de oralidade (não aplicável ao aluno surdo), de escrita e de significados, ao passo em que o aluno percebe que os conteúdos curriculares são associados à sua realidade, pois veem que alguns fatos sociais – como a análise de uma conta de luz ou de uma carta de recomendação, entre outros – são analisados na escola.

Dentre as menções da Base Nacional Comum Curricular ao gênero textual como fator inerente à Língua Portuguesa, podemos citar a Prática de linguagem focada na leitura/escuta, tendo como Objeto de conhecimento: estratégia de leitura. Quanto à habilidade, seu objetivo é localizar informações explícitas e implícitas em textos de gêneros diferentes. Em outro trecho, também tendo como Prática de linguagem a leitura/escuta e como objeto de conhecimento: Formação do leitor literário; estratégia de leitura, podemos citar a Habilidade código EF35LP21, a qual almeja que leia e compreenda, de forma autônoma, textos literários de diferentes

gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. Ademais, essa proposta curricular para ensino de português para surdos teve como base, além de outros documentos legais, a BNCC.

Essa necessidade de se abordar os gêneros textuais também se alia às práticas de leitura e escrita já citadas, as quais fomentam o ensino e aprendizagem dos surdos de forma humana, efetiva e concreta. Os gêneros mais comuns no caderno de práticas de linguagem para surdos são: “bilhete, carta, contos, e-mail, fábula, história em quadrinho, lenda, manchete de jornal, notícia” (BRASIL, 2021, p. 19) dentre outros. Dessa forma, as propostas com base em gêneros textuais são inerentes ao ensino de Português, pois são os gêneros que permitem que o aluno consiga relacionar o conteúdo curricular visto em sala de aula com as suas vivências cotidianas.

Portanto, percebe-se que a Base Nacional Comum Curricular é um documento importantíssimo para pensarmos o processo de apreensão da Língua Portuguesa no Brasil, sobretudo para ouvintes. A BNCC baseou outros documentos importantíssimos, que garantiu, outrossim, a prática linguística de minorias, como os surdos. Então, a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua Para os Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior consegue propor aos alunos surdos as habilidades e competências que a sociedade demanda. Assim, as abordagens trazidas nesses documentos, sobretudo quando pensamos os gêneros textuais, promovem a humanidade dos alunos.

3 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA PESSOAS COM SURDEZ

O presente capítulo aborda as principais ideias do aspecto visuoespacial da Libras, visto que sua modalidade gestual-visual permite a representação visual de conceitos e ideias. Os sinais são formados pela combinação de movimentos das mãos, expressões faciais e posicionamento do corpo, o que torna a Libras uma língua visual e espacial. Ademais, como referência utiliza-se Thoma *et al.*, (2014) para especificar melhor seus devidos aspectos.

Quanto ao ensino de Português como segunda língua para surdos, é essencial considerar estratégias que levem em conta as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. É fundamental que os professores busquem formação especializada e adaptem as práticas de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos, promovendo a inclusão e o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas. Outrossim, é retratado alguns elementos eficazes com base nas afirmações de Alves (2020).

3.1 O aspecto visual-espacial da Libras

A respeito aos gêneros textuais e literários, é importante destacar que a Libras possui suas próprias características e formas de expressão. Assim como em qualquer outra língua, existem diferentes gêneros textuais, como narração, descrição, argumentação, entre outros, que podem ser realizados na Libras. Através desses gêneros, os surdos podem expressar suas ideias, sentimentos e experiências de maneira criativa e artística. É utilizado Motta (2005) para definir seus conceitos de forma clara.

Sabe-se que a LIBRAS é uma língua visual-espacial articulada a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo (ou no espaço) onde esses sinais são realizados. Ademais, para o aluno surdo, o caminho da aprendizagem necessariamente será visual.

Assim, o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa também compreende a experiência visual vivenciada pelo surdo como constituidora de sua singular cultura e entende que a constituição de sua identidade também necessita de recursos completamente visuais (THOMA *et al.*, 2014). É descrito que:

Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas (THOMA; *et al.*, 2014, p.13).

Desse modo, é recomendado que o “currículo da educação básica na educação bilíngue de surdos seja elaborado a partir de uma perspectiva intercultural, visual e digital, construído com os valores e interesses das comunidades surdas” (THOMA; *et al.*, 2014, p.20). Outrossim, tanto as políticas públicas quanto as teorias que embasam a proposta de educação bilíngue entendem a necessidade de levar em consideração os aspectos visuais dos sujeitos surdos para o seu desenvolvimento intelectual, social, cultural e identitário. Isso não deixa de ser uma tarefa complexa, uma vez que cada vez mais na educação de surdos têm-se buscado estratégias metodológicas inovadoras que possam auxiliar no trabalho com os conteúdos curriculares.

Nesse liame, quando se admite a potencialidade dos recursos visuais, tais como as imagens, na educação de surdos, busca-se garantir a esses sujeitos o direito de acesso aos bens culturais, à educação e, especialmente, à comunicação, por meio da constituição de um repertório linguístico significativo. Ademais, considera a importância dos gêneros textuais e literários como forma de viabilizar esses recursos visuais.

3.2 Gêneros Textuais e Literários

Os gêneros textuais são definidos pelo seu conteúdo, bem como baseiam-se em uma análise que considera os elementos linguísticos do texto. Por outro lado, quando se trata de uma análise de texto, leva à classificação dos textos em gêneros literários.

Considera-se ainda que na tradição ocidental, o termo “gênero” foi especificamente ligado aos gêneros literários. Ademais, conforme pontua Swales citado por Marcuschi (1989, p. 147) “gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Nesse sentido, a concepção do gênero literário como performance está aberta às mais diversas formas literárias, principalmente no que se refere à inclusão da linguagem em sua heterogeneidade. A definição dessa performance é característica das fontes ritualísticas da poesia ameríndia e das narrativas que são extensões desses rituais (LIMA, 2019).

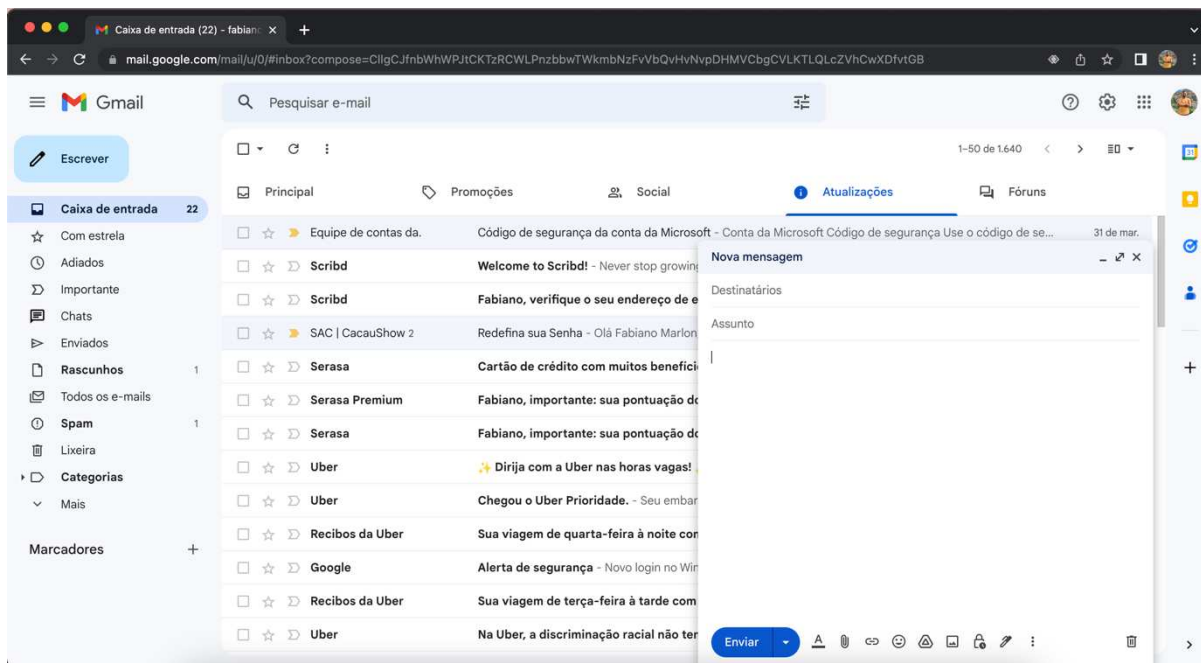
Já os gêneros textuais são tratados como fenômenos históricos relacionados à vida social e cultural de seus falantes, decorrentes da construção coletiva e referentes às relações comunicativas, bem como se articulam através da “linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, que são socialmente compartilhados” (MOTTA; 2005, p. 179).

Outrossim, Silva (1987, p.53) pontua que “os gêneros textuais caracterizam e se enquadram nas seguintes tipologias de leituras: leitura informativa, leitura de conhecimento e leitura literária”. Desse modo, devem ser utilizados de forma interativa e nos diversos espaços da escola (sala de aula, sala de leitura).

Marcuschi (2002) ainda esclarece sobre estudos de linguistas alemães que constatam que há mais de 4000 gêneros textuais. Sendo assim, é possível trabalhar com os gêneros que são mais interessantes, principalmente aqueles que possuem textos práticos, texto literário, alguns textos informativos entre outros.

Nesse meandro, as novas tecnologias unem o campo da comunicação, favorecem o surgimento de novos gêneros textuais e utilizam intensamente essas tecnologias nas atividades de comunicação, destacando o excelente suporte que oferecem tais como: o rádio, a televisão, o jornal, revista, a internet. Daí, surgiram formas de gêneros quando usamos um blog ou enviamos um E-mail (figura 1), quando observamos uma receita para fazer uma comida, quando lemos um cardápio de um restaurante, ao ouvir uma propaganda na rua, ao assistir um jornal na TV, quando recebemos um convite de casamento e assim por diante.

Figura 1 – Gênero textual E-mail.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Desse modo, é importante trabalhar em sala de aula os gêneros textuais e literários, principalmente aqueles que fazem parte da vida real dos educandos, para que ocorra uma interação maior com o conteúdo que os alunos leem e tem contato, visto que ao dominar os gêneros o aluno detém não somente uma forma linguística, e, sim, a habilidade de produção linguística em diversas situações sociais.

3.3 Estratégias para o ensino de Português, como segunda língua, para surdos

Por quase 100 anos, os Surdos foram forçados a se comunicar em português e não podiam usar a língua de sinais porque ela era considerada prejudicial ao desenvolvimento da linguagem. Ademais, a maior dificuldade era a compreensão da fala por meio da percepção e discriminação visual dos movimentos labiais e faciais, juntamente com habilidades verbais pobres, resultando em compreensão e expressão verbal deficientes (MARCHESI, 1991).

Na década de 1980, a insatisfação com os resultados obtidos com o oralismo, o aumento das pesquisas sobre a língua de sinais demonstrando a dominação acadêmica de crianças surdas, filhas de pais surdos, levaram à adoção gradual da língua de sinais para a educação de surdos. A proposta original era utilizar os símbolos

como mais um recurso para possibilitar o reconhecimento e o uso da linguagem falada. Isso ficou conhecido como comunicação total (BARROS; ALVES, 2020).

Tendo em vista que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não usam a língua de sinais, é comum trazerem para a escola alguma linguagem que se desenvolveu na interação com os familiares que muitas vezes não são compreendidas por eles e a Língua Brasileira de Sinais que eles entendem é desconhecida de suas famílias (PEREIRA, 2014).

Os surdos leem o mundo em língua de sinais e depois passam a ler a palavra escrita em português. Assim, Alves (2020) esclarece sobre a importância de ensinar pessoas surdas a ler imagens e assim promover conexões com as áreas de textos e da oralidade.

Com ofertas bilíngues, as escolas precisam especialmente capacitar filhos de pais ouvintes para dominar a Língua Brasileira de Sinais. Isso é feito por meio da interação com usuários fluentes dessa língua, preferencialmente surdos, que participam do uso e interpretação dos movimentos.

Ainda conforme Pereira (2014), é necessário utilizar enunciados em língua de sinais para crianças surdas, visto que aumentam as capacidades de discurso linguístico dessa língua. Além de aprender a língua de sinais, interagir com adultos surdos este permite que as crianças surdas sejam expostas à cultura surda e desenvolvam uma identidade surda positiva.

Segundo Alvez *et al.* (2010) para que se ensine a LP como segunda língua para os Surdos precisa-se introduzir o letramento inicial, em seguida instruir a leitura e escrita de nível intermediário e por último orientar o uso da escrita. Ou seja, o aluno surdo deve primeiro passar pelo processo de alfabetização, que permite completar o ciclo da educação infantil e alfabetização durante o ensino fundamental.

Outro ponto crucial descrito por Alves (2020) é preciso ainda que estes discentes socializem em sala com outros colegas (ouvintes), pois possibilita que haja discussões sobre conteúdos e permite a compreensão de textos. Além disso, ao compartilhar significados das duas línguas e comparar a situação que está sendo estudada com a de alguém conhecido facilita a compreensão dos conceitos e os resultados são satisfatórios.

Outrossim, a escritora em questão aponta que deve utilizar os gêneros literários como, por exemplo: bilhetes, anúncios, quadrinhos, notícias, convites, charges, dentre

outros e afirma que os professores devem utilizar recursos visuais e jogos para tornar a aula mais dinâmica e atrativa para esses alunos.

Nesse liame, toda a proposta, incluindo-se as competências e habilidades para o ensino de português para surdos diz que:

deve ser adequada pelos professores à diversidade dos estudantes, de forma a conectá-la às suas especificidades e experiências, o que envolve tanto a aquisição da Libras, quando necessário, o aprendizado do português para os estudantes com ingresso tardio, o ensino na Educação de Jovens e Adultos, quanto o ensino aos estudantes com deficiências associadas, assim como no respeito às individualidades, identidades e culturas de cada um (BRASIL, 2021, p. 17).

Desse modo, é notório a importância dos professores adaptarem sua abordagem e métodos de ensino para atender à diversidade dos estudantes, levando em consideração suas características individuais, experiências, necessidades específicas e identidades culturais. Outrossim, há uma necessidade de conectar o ensino às realidades e experiências dos alunos, abrangendo várias áreas, como a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes surdos, o aprendizado do português para estudantes que ingressaram tardiamente, o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a inclusão de estudantes com deficiências associadas.

Compreende-se ainda que é imprescindível respeitar as individualidades, identidades e culturas de cada aluno. Isso implica reconhecer e valorizar as diferenças entre os estudantes, criando um ambiente inclusivo que promova o respeito e a valorização de todas as pessoas, independentemente de suas características individuais.

Para os estudantes com deficiências associadas, isso pode envolver o fornecimento de suportes e adaptações para atender às suas necessidades específicas, garantindo que eles tenham igualdade de oportunidades de aprendizado. Já no caso dos estudantes surdos, a aquisição da Libras é fundamental para garantir uma comunicação efetiva e inclusiva. Portanto, devem ser criadas condições para que o aluno com deficiência auditiva possa ingressar, permanecer e participar do ambiente escolar com direito ao estudo.

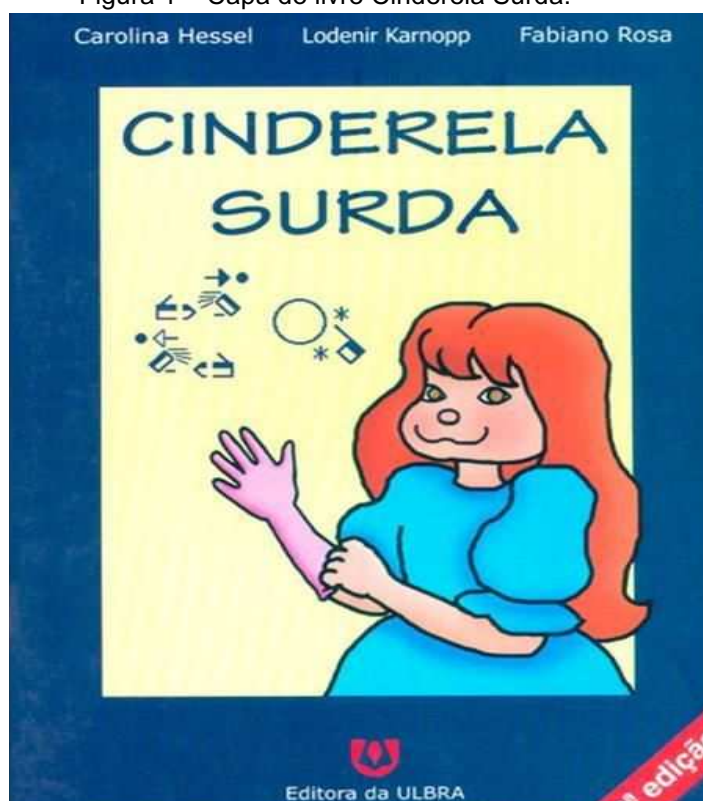
Destarte, afirma-se que os estudos de Alves (2020) estão consoantes à proposta curricular de 2021 para surdos, pois através dessas propostas e habilidades facilita que a criança tenha uma melhor compreensão quanto ao estudo do Português.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo tratar-se de uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002) é uma investigação que busca obter conhecimento a partir de fontes documentais, especialmente obras publicadas, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios técnicos, entre outros. Essa abordagem envolve a análise crítica, seleção e interpretação da literatura existente sobre um determinado tema de estudo.

A metodologia proposta para o estudo, com base no gênero textual escolhido, o conto Cinderela Surda (figura 1) foi escrito por Carolina Hessel Silveira, Lodenir Becker Karnopp e Fabiano Souto Rosa, foi publicada em 2011, a obra é escrita em português e na escrita de sinais, contudo a escrita de sinais não será abordada com muitas especificidades nesse estudo, já que se trata do ensino de português. Outrossim, tem a proposta direcionada aos alunos do 6º ano, e visa desenvolver estratégias de ensino de Português como segunda língua para surdos.

Figura 1 – Capa do livro Cinderela Surda.



Fonte: Hessel; Karnopp; Rosa (2011).

A escolha do gênero Cinderela Surda como foco desta pesquisa bibliográfica se baseia na relevância e que essa abordagem pode ter no campo da inclusão de

pessoas surdas na literatura e na cultura. A Cinderela é um conto de fadas clássico e amplamente conhecido, que retrata uma narrativa de superação, empoderamento e transformação pessoal.

Ao adaptar essa história para uma versão que apresente uma protagonista surda, cria-se uma oportunidade única de promover a representatividade e a valorização da cultura surda. Os indivíduos surdos primeiro compreendem o mundo por meio da linguagem de sinais e, posteriormente, desenvolvem a habilidade de ler e compreender a escrita em língua portuguesa. Nesse sentido, Alves (2020) destaca a relevância de ensinar pessoas surdas a interpretar imagens como parte do processo de estabelecer conexões entre a linguagem visual e as formas de comunicação baseadas em texto e oralidade.

4 ESTRATÉGIAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS

O conto "Cinderela Surda" é uma adaptação da história clássica de "Cinderela", porém, com um foco distinto. O objetivo principal do livro "Cinderela Surda" não é apenas contar a história de Cinderela, mas fazê-lo de uma perspectiva que seja recontada essa história a partir de uma outra cultura – a cultura surda.

A obra "Cinderela" traz uma jovem órfã que vive com sua madrasta malvada e suas duas meias-irmãs, que a tratam cruelmente e a forçam a realizar todas as tarefas domésticas. Ela é conhecida por seu apelido, "Cinderela", devido à sujeira e cinzas que cobrem seu corpo enquanto ela trabalha na lareira.

Um dia, o rei anuncia um grande baile real para o qual todas as jovens do reino são convidadas. Cinderela deseja ir ao baile, mas sua madrasta a proíbe e a impede de ir. No entanto, com a ajuda de sua fada madrinha, Cinderela recebe um belo vestido, sapatos de cristal, e é transformada em uma linda jovem. Ao chegar no baile encontra o príncipe, com quem dança a noite toda. No entanto, à meia-noite, Cinderela precisa sair às pressas, pois sua transformação irá desaparecer, onde deixa para trás um dos sapatos de cristal enquanto foge.

O príncipe fica encantado com Cinderela e, usando o sapato de cristal como pista, sai em busca da dona do sapato, determinado a encontrá-la. Após muitas tentativas fracassadas, finalmente chega à casa de Cinderela, onde o sapato se encaixa perfeitamente em seu pé. Cinderela e o príncipe se reencontram, se apaixonam e se casam, vivendo felizes para sempre.

Já na obra de "Cinderela Surda", é narrado a história de uma jovem francesa surda, filha de nobres, que aprendeu a Língua de Sinais Francesa ao interagir com a comunidade surda nas ruas de Paris. O príncipe, também surdo, adquiriu fluência em língua de sinais por meio de aulas com o mestre L'Epeé, sendo este importante no desenvolvimento das línguas de sinais. Semelhante às versões tradicionais da história, "Cinderela Surda" descreve a vida de uma jovem órfã, que sofre maus-tratos de sua madrasta e suas filhas, mas recebe ajuda de uma fada madrinha que a possibilita ir ao baile no castelo do rei, onde ela encontra o príncipe encantado. No entanto, ao contrário da história clássica em que Cinderela perde o sapatinho de cristal, na versão surda, ela perde uma luvinha rosa levando o foco para as mãos que lhe permite se comunicar fluentemente em língua de sinais.

A partir deste ponto, apresentaremos as propostas de atividades educacionais baseadas no gênero escolhido, o conto adaptado. No entanto, vale ressaltar que as atividades propostas podem ser facilmente adaptadas para outros gêneros literários e séries educacionais. A flexibilidade dessas atividades visa atender às diversas necessidades e interesses dos alunos, proporcionando uma abordagem dinâmica e enriquecedora. Estas atividades foram desenvolvidas com o intuito de estimular a criatividade, a interpretação textual e o pensamento crítico, promovendo um ambiente educacional envolvente e significativo para os estudantes.

I – Leitura e Compreensão

A leitura e compreensão da obra "Cinderela Surda" constituem uma experiência singular que transcende as páginas do livro, abrindo portas para a compreensão mais profunda da cultura e da perspectiva surda. Ao se envolverem com a narrativa, os leitores são imersos em um universo ricamente detalhado, onde a protagonista, por meio de sua jornada, não apenas enfrenta desafios típicos de contos de fadas, mas também confronta barreiras linguísticas e culturais.

A riqueza da história não se limita apenas aos eventos narrados, mas se estende à exploração das complexidades da comunicação e identidade surda (Figura 2). A leitura atenta da "Cinderela Surda" proporciona uma oportunidade única para os leitores ampliarem sua compreensão sobre a riqueza da diversidade cultural e a importância da inclusão. Além disso, a obra oferece uma visão valiosa sobre como as barreiras podem ser superadas, não apenas através de eventos mágicos, mas também pela força da comunicação e compreensão mútua.



Fonte: Hessel, Karnopp, Rosa (2011).

Para viabilizar uma leitura e compreensão eficazes da obra "Cinderela Surda", a atividade I deve ser estruturada de maneira a promover a participação ativa dos alunos. Inicialmente, os estudantes devem ser incentivados a folhear a obra, explorando as páginas em língua portuguesa. Neste estágio, a presença de um professor versado tanto na língua portuguesa quanto em Libras é crucial. Essa orientação bilíngue permite que os alunos, ao se depararem com desafios na leitura em português, possam recorrer à língua de sinais para esclarecimento de dúvidas, promovendo um diálogo enriquecedor entre professor e aluno.

Durante esse processo, a ênfase precisa ser colocada na compreensão da narrativa por meio das imagens, permitindo que os alunos associem elementos visuais aos conceitos apresentados. Essa etapa inicial não apenas facilita a contextualização da história, mas também estabelece uma ponte para a compreensão mais profunda dos eventos narrados.

Num segundo momento, a obra deve ser discutida em língua de sinais (L1 do surdo), proporcionando um espaço confortável para que os alunos expressem suas dúvidas, questionamentos e compartilhem suas interpretações. A presença de um professor fluente em Libras garante um ambiente propício para o diálogo, permitindo que a discussão se desenvolva de forma mais inclusiva e acessível. Dessa maneira, a atividade não apenas promoverá a leitura e compreensão da obra, mas também reforça a importância da comunicação efetiva e do entendimento mútuo na construção do conhecimento.

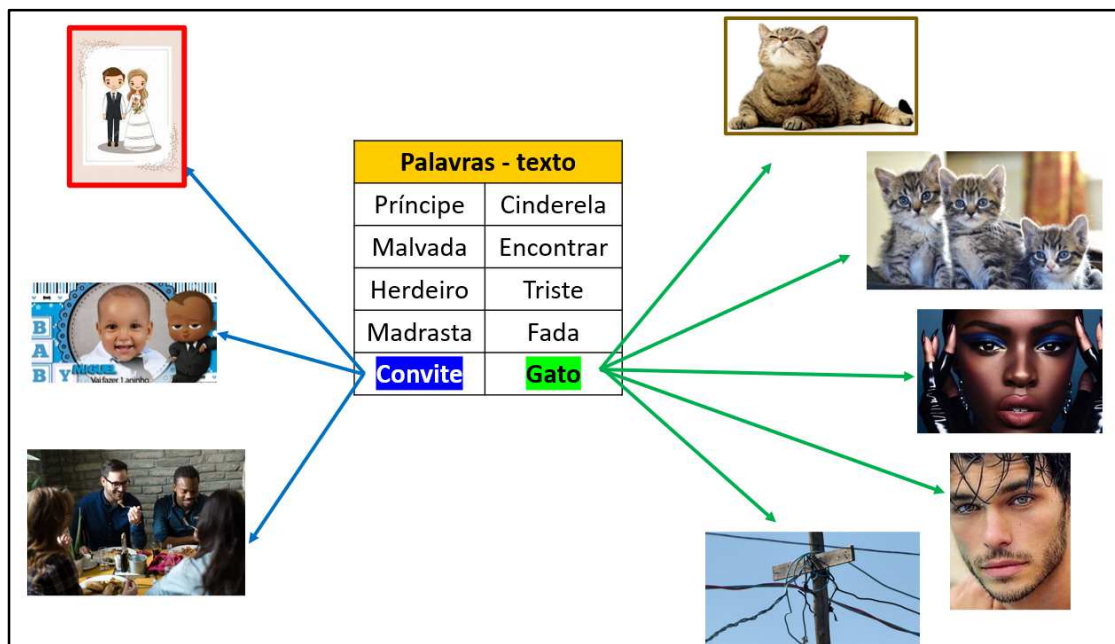
Este livro segue uma abordagem que incorpora desenhos e traz a escrita em língua de sinais e a escrita em língua portuguesa. Essa estrutura é uma característica comum em obras literárias infantis destinadas à comunidade surda e desempenha um papel significativo na formação das Literaturas Surdas, contribuindo para o fortalecimento das culturas surdas.

Dentro dessa estrutura, as ilustrações desempenham um papel crucial, visto que não apenas fornecem um contexto visual para a história, mas também incorporam "expressões faciais" que ajudam a transmitir emoções. Isso é particularmente importante para crianças surdas, que muitas vezes dependem da visualização para compreender o mundo ao seu redor. Essa abordagem torna a leitura mais envolvente e atraente para crianças surdas, proporcionando uma experiência de leitura rica e significativa que leva em consideração suas necessidades visuais e culturais.

II – Repertório Vocabular

A expansão do repertório vocabular (figura 3) vai além da comunicação funcional, pois é uma questão de identidade e empoderamento para a comunidade surda. Ao adquirir novas palavras e expressões, os surdos não apenas ampliam sua capacidade de comunicação, mas também enriquecem sua compreensão do mundo e fortalecem sua conexão com sua cultura e identidade.

Figura 3 – palavras sendo representadas por imagens.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Na abordagem desta atividade, reconhecemos que muitos surdos podem ter uma experiência linguística caracterizada por uma interpretação única para cada palavra. Diante desse cenário, a proposta aqui apresentada visa expandir o entendimento lexical ao explorar diferentes sentidos e contextos para as palavras-chave extraídas da história "Cinderela Surda". Ao separar essas palavras e explorar seus significados múltiplos, proporcionamos uma oportunidade valiosa para os alunos aprofundarem sua compreensão do vocabulário de forma mais abrangente. A partir dessa prática, não apenas enriquecemos o repertório linguístico, mas também introduzimos conceitos de gênero e pluralidade. Ao compreender que uma palavra pode abrigar uma variedade de significados e se adaptar a diferentes contextos, os alunos são incentivados a desenvolver uma visão mais flexível e aberta em relação à