

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Isaías Caldeira Viana

**A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO EM LIBRAS E DE UMA DIDÁTICA VISUAL  
NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE SURDOS**

Belo Horizonte  
2023

Isaías Caldeira Viana

**A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO EM LIBRAS E DE UMA DIDÁTICA VISUAL  
NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada:  
Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e  
Educação Bilíngue  
Orientadora: Professora Dra. Elidéa Lúcia  
Almeida Bernardino

Belo Horizonte  
2023

V614i Viana, Isaías Caldeira.  
A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos de ensino/aprendizagem de surdos [manuscrito] / Isaías Caldeira Viana. – 2023.  
1 recurso online (151 f. : il., color.) : pdf.  
Orientadora: Elidéa Lúcia Almeida Bernardino.  
Área de concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 127-131.  
Anexos: f. 132-151.  
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua brasileira de sinais – Teses. 2. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Surdos – Educação – Teses. 4. Educação bilíngue – Teses. 5. Educação especial – Teses. I. Bernardino, Elidéa Lúcia. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 419



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

### **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos de ensino/aprendizagem de surdos**

**ISAIAS CALDEIRA VIANA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue.

Aprovada em 06 de julho de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elidéa Lúcia Almeida Bernardino - Orientadora  
UFMG

Prof(a). Maria Cristina da Cunha Pereira  
PUC-SP

Prof(a). Giselli Mara da Silva  
UFMG

Belo Horizonte, 06 de julho de 2023.



---

Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 07/07/2023, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



---

Documento assinado eletronicamente por **Elidea Lucia Almeida Bernardino, Professora do Magistério Superior**, em 07/07/2023, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



---

Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka, Usuário Externo**, em 07/07/2023, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



---

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2387547** eo código CRC **442A2798**.

*À minha linda e amada família: Luciene,  
João Pedro e Ana Luísa. Vocês dão  
sentido à a minha vida.*

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente ao meu DEUS, pai do meu Senhor Jesus Cristo, que desde os tempos eternos me escolheu para viver a plenitude dos seus propósitos, obrigado DEUS por mais essa vitória. Agradeço à minha esposa Luciene, que está sempre ao meu lado, apoiando meus projetos e assumindo tantas tarefas para que eu pudesse me dedicar à finalização dessa pesquisa, te amo mais porque te amei primeiro. Agradeço aos meus filhos João Pedro e Ana Luísa, flores do meu jardim, por entenderem a minha ausência nesse período da escrita, vocês são presentes de DEUS para a minha vida. Agradeço aos meus pais e irmãos por sempre acreditarem em mim e em especial à minha querida mamãe, que mesmo no secreto continua orando e torcendo por mim. Agradeço à minha orientadora, professora Elidéa Bernardino, por me inserir no mundo da pesquisa e por acreditar que eu podia fazer o mestrado, quando eu ainda não cria que podia, e pelas várias horas de orientação, paciência e dedicação. Agradeço aos meus pastores e irmãos em Cristo da *Fire* por me apoiarem e orarem por mim. Agradeço aos meus colegas de trabalho da escola Professor Tabajara Pedroso, em especial à Chris e à Cleide que, entre um atendimento e outro no Atendimento Educacional Especializado (AEE), paravam para me ouvir dizer sobre o mestrado e por alegrarem comigo e por mim. Agradeço à direção, coordenações e aos três professores da escola onde foi feita a observação das aulas, vocês são heróis. Agradeço à intérprete que acompanhava a aluna surda, você sempre foi além. Agradeço ao professor que dividiu as aulas comigo, sua participação foi valiosa. Agradeço à instrutora de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que trabalha comigo no (AEE), sua contribuição trouxe clareza para as aulas e, conseqüentemente, para essa pesquisa. Agradeço ao Jorge pelo seu brilhante trabalho na catalogação das imagens para essa pesquisa. Agradeço ao grupo de WhatsApp “os veteranos”, obrigado pelos longos anos de amizade. , Conversar com vocês me ajuda a entender o meu chamado. Agradeço aos meus alunos surdos, ao longo desses 21 anos de trabalho em sala de aula com vocês, me fez um professor melhor. Em especial, agradeço aos três alunos voluntários dessa pesquisa e suas famílias que permitiram a participação dos filhos, a vocês o meu muito obrigado.

*Toda criança pode aprender a ler e a escrever. (Magda Soares, 2021)*

*Jesus respondeu: “O que é impossível para os homens é possível para Deus. ”  
(Lucas 18:27)*



## Resumo

A especificidade linguística do surdo exige do sistema educacional e principalmente de nós, professores, um olhar diferenciado sobre e para esse público que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português na modalidade escrita, como sua segunda língua (L2). O não entendimento dessa especificidade leva os professores a adotarem as mesmas práticas trabalhadas com os ouvintes, desconsiderando as características visuais dos discentes surdos. São públicos diferentes e requerem abordagens, didáticas, metodologias e a materialidade diferenciada. Diante disso, esse trabalho teve como proposta fazer uma pesquisa-ação dividida em dois momentos, o primeiro em uma sala de aula do 8º ano de uma escola inclusiva da prefeitura de Belo Horizonte, que tem uma aluna surda na turma, a qual é a única aluna surda da escola. Esta pesquisa teve como objetivo principal avaliar a (in)adequação da metodologia e didática que são utilizadas com alunos ouvintes e sua aplicação no ensino de surdos. Objetivou-se, também, verificar os efeitos de uma metodologia e didática voltadas para os alunos surdos dentro de uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contando com a interação em Libras e com recursos imagéticos junto ao texto original utilizado anteriormente pelos professores na sala de aula. Foram feitas 18 horas de gravações e registro de campo em duas disciplinas, Geografia e Português e três professores. A disciplina de Português é compartilhada entre duas professoras, uma trabalhando a gramática e a outra, produção de texto. Encerradas as gravações e de posse da materialidade (livros didáticos e textos xerocados) que os professores disponibilizaram, me propus, dentro do AEE, a refazer as aulas, não para apontar falhas na didática e metodologia dos professores, mas para evidenciar que a estrutura da escola inclusiva como está posta não favorece o desenvolvimento acadêmico e social do aluno surdo. Nas aulas do ensino de L2, aplicamos uma didática e metodologia que têm como estratégia o uso dos recursos imagéticos, fundamentais na construção do conhecimento e letramento do sujeito surdo, assim como as aulas sendo ministradas em Libras, a L1 da aluna e dos seus colegas surdos convidados para essa parte do projeto, proporcionando uma interação entre eles. No total foram 30 horas de gravação das aulas dentro do AEE. Por tudo que foi apontado entre a sala de aula da aluna e a sala do AEE, constatamos que a sala de aula inclusiva como está posta hoje não atende às necessidades linguísticas, acadêmicas e sociais dos alunos surdos. Surdos e ouvintes na mesma sala de aula não é sinônimo de inclusão.

**Palavras-Chave:** Libras, português como L2, educação bilíngue, recurso imagético, interação em Libras

## **Abstract**

The linguistic specificity of the deaf requires from the educational system and especially from us, teachers, a different look on and for this audience that has Brazilian sign language (Libras) as a first language (v) and Portuguese in the written modality, as their second language (L2). The failure to understand this specificity leads teachers to adopt the same practices used with hearing students, disregarding the visual characteristics of the deaf students. They are different audiences and require different approaches, didactics, methodologies and materiality. Given this, this research had the proposal to make an action-research divided into two moments, the first in an 8th grade classroom of an inclusive school in the city of Belo Horizonte, which has a deaf student in the class, who is the only deaf student in the school. This research had as main objective to evaluate (in)adequacy of the methodology and didactics that are used with hearing students and their application in deaf education. It also aimed to verify the effects of a methodology and didactics aimed at deaf students in an Specialized Educational Service (AEE) room, with interaction in Libras and imagery resources along with the original text previously used by teachers. There were eighteen hours of recordings and field recording of two subjects, Geography and Portuguese and three teachers, the Portuguese subject is shared between two teachers, one working on grammar and the other on text production. Once the recordings were finished and in possession of the material (textbooks and photocopied texts) that the teachers made available, I proposed myself within the AEE to redo the classes, not to point out which ones failed in the teachers' didactics and methodology, but to show that the structure of the inclusive school as it stands does not favor the academic and social development of the deaf student. In the classes of teaching as L2, we applied a didactic and methodological strategy the use of imagery resources, fundamental in the construction of knowledge and literacy of the deaf people, as well as the classes being taught in Libras, the L1 of the student and her deaf colleagues invited for this part of the project, providing an interaction between them. In total, there were thirty hours of recording of classes within the AEE. For everything that was pointed out between the student's classroom and the AEE room, we found that the inclusive classroom as it stands nowadays does not fulfill the linguistic, academic and social needs of deaf students. Deaf and hearing people in the same classroom are not synonymous of inclusion.

**Keywords:** Libras, Portuguese as L2, bilingual education, imagery resource, interaction in Libras.

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Atividade de Geografia/a (Perspectiva bilíngue) .....	67
<b>Figura 2.</b> Atividade de Geografia/a .....	68
<b>Figura 3.</b> Atividade de Geografia/b .....	69
<b>Figura 4.</b> Atividade de Geografia/b (Perspectiva bilíngue) .....	70
<b>Figura 5.</b> Atividade de Geografia/c (Perspectiva bilíngue) .....	71
<b>Figura 6.</b> Atividade de Geografia/d (Perspectiva bilíngue) .....	72
<b>Figura 7.</b> Atividade de leitura/a (Produção de texto).....	73
<b>Figura 8.</b> Atividade de leitura/a (Português como L2) .....	76
<b>Figura 9.</b> Atividade de vocabulário/a (Português como L2).....	78
<b>Figura 10.</b> Atividade de leitura/b (Produção de texto) .....	80
<b>Figura 11.</b> Atividade de leitura/b (Português como L2) .....	82
<b>Figura 12.</b> Atividade de leitura/c (Português como L2) .....	83
<b>Figura 13.</b> Atividade de leitura/c (produção de texto).....	86
<b>Figura 14.</b> Atividade de texto (Produção de texto).....	87
<b>Figura 15.</b> Leitura de texto/a (Português como L2).....	90
<b>Figura 16.</b> Leitura de texto/b (Português como L2) .....	91
<b>Figura 17.</b> Atividade de vocabulário /b (Português como L2) .....	92
<b>Figura 18.</b> Atividade de vocabulário/c (Português como L2).....	93
<b>Figura 19.</b> Atividade de vocabulário/d (Português como L2) .....	94
<b>Figura 20.</b> Atividade de vocabulário/e (Português como L2).....	95
<b>Figura 21.</b> Atividade avaliativa/a (Gramática) .....	96
<b>Figura 22.</b> Atividade avaliativa/b (Gramática) .....	97
<b>Figura 23.</b> Atividade avaliativa/c (Gramática) .....	98
<b>Figura 24.</b> Atividade avaliativa de gramática/a (Português como L2) .....	100
<b>Figura 25.</b> Atividade avaliativa de gramática/b (Português como L2) .....	101
<b>Figura 26.</b> Atividade de vocabulário/f (Português como L2) .....	103
<b>Figura 27.</b> Atividade de vocabulário/g (Português como L2) .....	104
<b>Figura 28.</b> Atividade avaliativa/a (Português como L2).....	106
<b>Figura 29.</b> Atividade avaliativa/b (Português como L2) .....	107
<b>Figura 30.</b> Atividade avaliativa/c (Português como L2).....	108
<b>Figura 31.</b> Leitura de texto e atividade .....	111
<b>Figura 32.</b> Leitura de texto e atividade (Português como L2) .....	113
<b>Figura 33.</b> Atividade de vocabulário/h (Português como L2) .....	115
<b>Figura 34.</b> Atividade de vocabulário/i (Português como L2) .....	116

## **Lista de quadros**

Quadro 1. Análise comparativa de Geografia.....	56
Quadro 2. Análise comparativa de Português (Produção de Texto).....	58
Quadro 3. Análise comparativa de Português (Gramática) .....	60
Quadro 4. Atividade do livro (Geografia) .....	71
Quadro 5. Atividade estudando medidas .....	84
Quadro 6. Atividade de Português como L2 (Gramática) .....	109
Quadro 7. Atividade de Gramática .....	117

## **Lista de abreviaturas**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
PSLS	Português Escrito como segunda Língua para os Estudantes Surdos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Justificativa.....	19
1.2 Objetivos .....	23
1.3 Hipótese.....	23
1.4 Estruturação da dissertação .....	23
<b>2 O SURDO E SUA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
2.1 Os aspectos históricos na educação dos surdos .....	26
2.2 O surdo dentro da escola inclusiva .....	31
2.3 O surdo dentro da escola bilíngue.....	35
2.4 Resumo do capítulo .....	38
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>39</b>
3.1 Escola inclusiva: duas línguas, dois públicos no mesmo espaço .....	39
3.2 Educação bilíngue .....	42
3.3 A multimodalidade .....	43
3.4 Resumo do capítulo .....	45
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>46</b>
4.1 Contexto da pesquisa.....	46
4.2 Natureza da pesquisa.....	46
4.3 Aplicação da metodologia .....	47
4.4 Os sujeitos envolvidos na Pesquisa.....	49
4.5 Tratamento dos dados.....	52
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
5.1 O surdo em uma sala de aula inclusiva.....	61
5.2 Análise comparativa dos textos originais de Geografia com os textos refeitos na perspectiva bilíngue .....	62
5.3 Análise comparativa dos textos originais de Produção de Texto com os textos refeitos na perspectiva de ensino de português como L2 .....	73

5.4 Análise comparativa dos textos originais de Gramática, com os textos refeitos na perspectiva de português como L2 .....	96
5.5 Avaliação .....	118
5.6 Resumo do capítulo .....	120
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>132</b>



---

# 1 INTRODUÇÃO

O Ministério de Educação do Brasil adota como política pública a educação inclusiva, que tem como princípio a matrícula dos alunos com deficiência e altas habilidades no ensino regular comum. Essa política foi instituída pelo PNEE (Política Nacional de Educação Especial), que, na perspectiva da educação dos surdos, no seu Artigo 2º inciso II versa que

II – educação bilíngue de surdos – modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. (BRASIL, 2020, p. 39)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido no contraturno da matrícula dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Quanto aos alunos surdos, sabe-se que a Língua Brasileira de Sinais é considerada a língua natural destes e foi reconhecida como meio de comunicação legal no dia 24 de abril de 2002, pela Lei 10.436. Essa lei foi regulamentada pelo decreto 5.626 de dezembro

---

de 2005. De acordo com Pereira (2014), no artigo “O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos”:

A aprovação do Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade das escolas possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda, trouxe a língua de sinais para a educação depois de quase cem anos de proibição. (PEREIRA, 2014, p. 145)

Em relação à educação inclusiva, a questão é que o surdo é visto como deficiente e não como usuário de uma língua minoritária. O não reconhecimento de suas especificidades linguísticas leva a sociedade e os profissionais em educação a olharem a surdez como “anormalidade” e “falta”, como se o surdo fosse uma pessoa incompleta. Couto e Cruz (2020, p. 115) argumentam que: “No caso do aluno surdo, é necessário conhecê-lo e compreendê-lo em suas características, valorizando-o como um ser único e capaz, reconhecendo que a surdez não é um impedimento para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem”.

O impedimento para a consolidação da aprendizagem do aluno surdo muitas vezes está na forma como o conteúdo é apresentado a ele. Um exemplo clássico está no fato da Língua Portuguesa ser ensinada como língua materna ou primeira língua (L1), como se o aluno surdo fosse nativo dela. A metodologia, a didática, a materialidade dentro da sala de aula também não favorece o educando surdo, sem contar a falta de interação desses (as) alunos (as) com os colegas ouvintes e professores, que, na maioria, não sabem a Libras.

Segundo Pereira e Bernardino (2022, p. 105) “o que se tem observado é que grande parte dos surdos chega aos últimos anos do Ensino Fundamental ou mesmo ao Ensino Médio sem compreender o conteúdo de um texto consideravelmente simples em português”.

Assim entende-se que o foco desses olhares aponta para o lado contrário, ou seja, o foco está na deficiência. Em vez de se atentar ao que falta, devem-se observar as potencialidades do aluno surdo, as características que ele tem e que devem ser potencializadas. Um exemplo é a sua intensa visualidade, que, se explorada corretamente, promove uma inserção mais proveitosa do educando nesse contexto. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 181) apontam que

Considerar a multimodalidade no contexto da surdez significa abrir possibilidades para o professor incorporar os aspectos visuais às suas práticas, não apenas com o objetivo de fazer com que o aluno surdo participe das atividades propostas em sala de aula, mas com o propósito maior de garantir interações que possibilitem a inserção desse aluno em práticas letradas.

---

Viana (2021, p. 11) afirma que

A especificidade linguística do surdo está na sua forma de perceber o mundo e de como as informações chegam até ele. Os ouvintes têm o canal auditivo como recurso para receber as informações do meio em que está inserido, além do canal visual. Já o surdo tem o canal visual como meio prioritário para receber essas informações. Se as informações não estão sendo produzidas visualmente, elas não chegam para o sujeito surdo.

O autor da dissertação é professor de uma sala de AEE da Prefeitura de Belo Horizonte, dentro de uma escola regular. Essa escola atende a alunos da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A comunidade escolar é composta de alunos oriundos não só dos bairros próximos, como também de municípios vizinhos à regional. Eles são atendidos no contraturno de suas aulas regulares. A escola recebe estudantes com baixa visão, autistas, deficiência intelectual, paralisia cerebral com suas sequelas e alunos surdos, todos atendidos nesse espaço. Embora a escola atenda a alunos até o 5º ano, na sala do AEE são atendidos alunos de outras escolas da região, abarcando alunos desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. O ambiente hoje tem dois professores ouvintes e uma instrutora surda, que trabalha diretamente com o autor deste projeto no atendimento aos alunos surdos. Desse modo, o AEE tem a função de trazer acessibilidade, orientar e dar suporte aos professores da educação infantil e do ensino fundamental na produção de material didático, estabelecendo práticas metodológicas aos estudantes com deficiência e visitar as outras escolas ligadas ao AEE.

Na sala do AEE em que o autor da dissertação trabalha, é oferecido aos alunos surdos o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e o ensino de Libras (L1): a instrutora no ensino de (L1) e este pesquisador no ensino de (L2). Entendemos que é importante a presença de um profissional surdo dentro da escola e dentro da sala do AEE. É ele que muitas vezes vai introduzir o aluno na cultura surda, uma vez que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes que não sabem a Libras e não levam os filhos às reuniões das associações de surdos. Em muitas situações, o instrutor trabalha como mediador entre a criança surda e os professores ouvintes.

Sobre a necessidade da interação com adultos surdos, Pereira argumenta que: “Além de adquirirem a língua de sinais, na interação com adultos surdos, as crianças surdas terão contato com a cultura surda, o que lhes possibilitará desenvolver uma identidade positiva de surdo”. (Pereira, 2014, p.148).

A pesquisa foi realizada em duas escolas inclusivas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A primeira escola foi inaugurada em março de 1979. É uma escola com um espaço grande e atualmente (2023) tem no seu quadro 1049 alunos. A escola é conhecida por estar

---

sempre atuante em movimentos e reivindicações estudantis. A sala de aula em que realizei a coleta de dados é uma sala regular do 8º ano do ensino fundamental, em uma turma de alunos ouvintes e somente uma aluna surda. A segunda escola em que foi realizada a pesquisa é a escola onde trabalho como professor do AEE. A discente estudou do 1º aos 5º anos na escola em que trabalho e neste período ela foi atendida por mim na sala do AEE.

## 1.1 Justificativa

Segundo Skliar (2013, p. 28) “As potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser atendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais”. No trabalho com alunos surdos observa-se como a experiência visual é fundamental para eles. Como Skliar (2013, p. 28) aponta, “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiências visuais”. Isso significa que no momento em que o professor for ensinar um novo conceito aos estudantes surdos, não havendo elementos visuais na sua informação, estes não se apropriarão de fato desse saber. Silva, et al (2014, p. 266) corroboram a afirmação de Skliar (2013) ao explicarem que “é indispensável que as escolas trabalhem metodologias e didáticas que explorem o pensamento crítico sobre a imagem, incentivando a interpretação dos recursos visuais e extrapolando as práticas tradicionais, calcadas exclusivamente na oralidade e na escrita”.

Assim sendo, Skliar (2013) deixa claro que a experiência visual dos surdos não se limita somente às línguas de sinais. Ele os identifica como sujeitos visuais não exclusivamente no uso da língua espaço-visual, mas suas mentes e corpos também são condicionados a essa experiência visual. Todavia, a metodologia de ensino para esse alunado não pode desconsiderar a força dessa experiência, ou ainda desvalorizar o conhecimento de mundo que esse aluno tem, o qual pode ser mensurado e transmitido por meio de sua língua. E acima de tudo, torna-se necessário compreender que as informações chegam ao surdo por meio da visão, sendo que a comunicação com esse público passa preferencialmente, pelo canal visual. Ademais, as interações em sala de aula deveriam privilegiar esse canal, pois a dificuldade de os surdos expressarem o seu conhecimento de mundo se encontra no fato de eles demonstrarem esse conhecimento em sua segunda língua. Com efeito, a sociedade e até mesmo a escola não

---

valorizam as informações produzidas em sua primeira língua, ou seja, na Libras. Pereira e Bernardino (2022, p. 106) apontam que:

A comunicação visual, defendida pela Comunidade Surda, vai muito além do uso da Libras de uma forma efetiva, com real interação entre o professor e os alunos surdos. Além de perceber o aluno surdo como seu aluno, o professor precisa utilizar várias estratégias de ensino, que perpassam o uso de imagens e outras estratégias específicas para o aluno surdo, aprendiz de segunda língua.

Temos vivido situações em que crianças chegam à escola sem uma língua definida. São crianças, filhas de pais ouvintes, que, na expectativa de ensinar os seus filhos a falar (português oral), os impedem de aprender a Libras, sua língua natural. Sacks (1989, p. 17) define que: “Os surdos sem língua podem de fato ser *como* imbecis — e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua”. As pesquisadoras Pereira e Bernardino (2022, p. 109) trazem uma contribuição sobre a importância da aquisição das línguas de sinais para as crianças surdas. Elas destacam que: “Além de contribuir para a ampliação do conhecimento de mundo, a aquisição da Língua de Sinais vai fornecer a base para que as crianças surdas elaborem suas hipóteses sobre a Língua Portuguesa escrita”.

Historicamente, os surdos sempre foram prejudicados em sua formação escolar por não haver uma política pública que atendesse às suas especificidades linguísticas. Ao longo dos vinte anos de trabalho do autor deste projeto, em sala de aula e atendimento especializado a alunos surdos, identificou-se que além da falta de uma política pública, as metodologias usadas em sala também não atendem às necessidades linguísticas desses discentes. Em sua maioria, os professores usam tanto a metodologia quanto a didática que utilizam com os alunos ouvintes, mesmo que a turma seja composta somente por alunos surdos. Isto é a negação da surdez. A aula é pensada e planejada para ouvintes (falantes de uma língua oral auditiva) e ministrada para os surdos (que são falantes de uma língua gestual visual). Couto e Cruz (2020, p. 117) destacam que: “A Libras e a Língua Portuguesa são línguas distintas, cada uma possui suas particularidades; por esse motivo, muitas vezes, para que o aluno surdo compreenda os conteúdos na aula de Português, é necessário recorrer a exemplos na língua de sinais”.

A exemplo disso, o verbo andar, na Língua Portuguesa, é da primeira conjugação, portanto, quando o conjuga, a criança ouvinte percebe por meio das desinências de pessoa e tempo o sentido do termo. Já para as crianças surdas, é preciso que esse verbo venha com os complementos, como o sujeito e o objeto. O estudante surdo precisa saber quem anda, para que ele possa construir na língua dele o sinal correspondente ao verbo andar. Em Libras, o uso do

---

sujeito na construção frasal é fundamental, pois sujeitos diferentes pedem uma construção diferente para a mesma ação. Retomando o caso do verbo andar, alguns questionamentos ocorrerão a este falante: quem está andando? Uma pessoa, um porco, um pato, um carro - para cada um desses complementos, a construção do sinal será diferente. Para se trabalhar verbos com crianças surdas, é importante que elas compreendam os papéis temáticos usados pelos verbos (BERNARDINO, 2000).

Entende-se que, para o surdo, as informações chegam pelo campo visual. Então, a busca por imagens a serem trabalhadas com o aluno não pode ser aleatória; é preciso pensar numa imagem relacionada ao que se quer ensinar. Conforme Pereira e Bernardino,(2019)

Apesar de a Libras estar sendo usada na escola inclusiva, isso não é suficiente para que o surdo aprenda o conteúdo curricular, menos ainda quando se trata da Língua Portuguesa, que, conforme o Decreto 5.626, deveria ser ensinada como segunda língua. Isso não acontece. Não há condições de um professor ensinar a Língua Portuguesa ao mesmo tempo como primeira língua, para os ouvintes, e como segunda língua, para os surdos.

A escola inclusiva não tem condições de promover a formação e a escolarização de que os surdos necessitam. Sendo assim, eles precisam estudar em uma escola bilíngue ou mesmo em classe bilíngue, onde a Libras será a primeira língua e o português escrito deve ser ensinado como L2. Nesse sentido Rodrigues (2018, p. 88) aponta que é

Imprescindível ao estabelecimento de qualquer tipo de interação o domínio de uma língua comum. Sem a fluência dos interlocutores em uma mesma língua, a interação comunicativa não se estabelece de fato. Ainda que os falantes de diferentes línguas possam perceber e reconhecer mutuamente suas intenções comunicativas, as informações que pretendem comunicar, o conteúdo da interação, não serão compartilhadas e a compreensão dar-se á de maneira superficial e precária.

A proposta de ensino da escola inclusiva para os alunos surdos em nada se diferencia da proposta de ensino para uma criança ouvinte. Essa política não considera a especificidade linguística do aluno surdo, privilegiando a língua portuguesa, tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral. A metodologia e a didática desses professores não atendem à especificidade linguística desses alunos. A maioria dos professores enxerga os surdos como deficientes, e, para eles, a presença do intérprete na sala vai trazer a acessibilidade necessária às suas aulas e isso seria o suficiente para incluir o aluno surdo. Segundo Viana (2021, p. 18), os surdos são “desacreditados quanto às suas capacidades cognitivas pelo fato de terem pouca ou nenhuma interação com professores e colegas que, em sua imensa maioria, são ouvintes”. O

---

intérprete em sala de aula é o responsável por mediar a comunicação entre o(s) aluno(s) surdo(s), usuário(s) da língua de sinais e os ouvintes, usuários da Língua Portuguesa. Entre os ouvintes, inclui-se o professor. Trabalhar o processo ensino-aprendizagem é responsabilidade do professor, SALLES, et al (2004, p. 17) mostram que

Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue.

Em relação à escolarização dos alunos surdos, a grande dificuldade para o professor regente é elaborar suas aulas (metodologia e didática) e produzir materiais que atendam à especificidade linguística desse educando (muitas vezes em uma sala de 30 alunos, há apenas uma criança surda). O professor acaba elaborando suas aulas para os ouvintes que têm a língua portuguesa como L1. Mesmo nas salas onde só têm alunos surdos, o professor encontra dificuldade de pensar em uma metodologia e uma didática adequadas para essa turma. A realidade é que o professor prepara a sua aula de forma igual para todos, como se o surdo fosse nativo da língua portuguesa. Nessa confusão de L1 e L2, os alunos surdos ficam prejudicados na sua formação escolar. Bernardino; Santos (2018, p. 108) explicam que

Além da necessidade de uma língua que sirva de base para a aprendizagem de uma segunda língua, diversos estudos já apontaram que, no caso dos surdos, o português deve ser ensinado como segunda língua, ou seja, são necessárias estratégias de ensino de segunda língua, além da utilização de metodologias e materiais didáticos que levem em consideração a singularidade linguística do aluno surdo.

Partindo desta proposição, surgem alguns questionamentos em relação a salas de aulas com alunos surdos, tais como: Qual é a importância dos recursos multimodais como estratégia para o letramento do sujeito surdo? O uso de recursos imagéticos seria relevante para a construção dos conceitos da língua escrita? De que forma isso poderia ser feito? O uso de imagens durante o ensino é relevante por si só ou são necessárias estratégias de ensino para que os surdos aprendam efetivamente? Existe o partilhar das duas línguas na sala de aula? Existe uma interação efetiva entre a aluna surda e os colegas ouvintes? E com os professores? Como a aluna se relaciona com as disciplinas de Português e Geografia selecionadas para a pesquisa?

---

## 1.2 Objetivos

### **Objetivos Gerais**

- i) Analisar as aulas de Geografia e Português considerando atividades voltadas para a leitura e escrita do português como L2;
- ii) Analisar se e como a aluna estabelece interação com os colegas, professores e com as disciplinas observadas.

### **Objetivos específicos**

- i) Analisar textos e atividades propostas pelos professores observando se foram acessíveis em termos da multimodalidade;
- ii) Refazer as atividades na perspectiva do ensino de PL2 para surdos.
- iii) Descrever a interação da aluna com os seus pares surdos (colegas e o instrutor), com o pesquisador e com o professor convidado na sala do AEE;

## 1.3 Hipótese

Partimos da hipótese de que a escola inclusiva como está posta não atende às necessidades linguísticas, acadêmicas e sociais para o pleno desenvolvimento do aluno surdo. Para respaldar a nossa hipótese, além dos teóricos estudados, também reconstruímos as aulas dentro de um modelo de educação bilíngue.

## 1.4 Estruturação da dissertação



A dissertação está organizada em 6 capítulos. O Capítulo 1 apresenta esta introdução. O Capítulo 2 apresenta de forma sucinta a educação dos surdos através de três filosofias educacionais, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Este capítulo também apresenta as leis e decretos que abordam a educação de surdos. O Capítulo 3 faz um breve levantamento de estudiosos que defendem a educação bilíngue. O Capítulo 4 apresenta a metodologia da pesquisa. O Capítulo 5 traz a análise e discussão dos dados e mostra de forma comparativa a metodologia, a didática e a materialidade usada em sala de aula de três professores da sala de aula inclusiva e metodologia, a didática empregada dentro da sala do AEE, bem como a materialidade. E no último, o Capítulo 6, são apresentadas as considerações finais.

---

## 2 O SURDO E SUA EDUCAÇÃO

O sujeito surdo é aquele que, por não viver uma experiência auditiva, tem sua relação com o mundo e seu entorno por meio das experiências visuais e é por meio delas que ele constrói o seu conhecimento.

Para Montenegro (2010, p. 36)

Um outro aspecto importante da cultura surda é que os sujeitos não se diferenciam em torno do grau de surdez, mas procuram se assemelhar a partir da orientação visual e do pertencimento ao grupo a partir da língua de sinais.

Baldo e Iacono (2009, p. 6) acrescentam que

O surdo é a pessoa que não ouve o som produzido pela natureza e pelo ser humano. É um ser humano privado de audição, mas não pode ser privado de viver, de participar, de reclamar, de ser cidadão.

O Decreto nº 5.626 (BRASIL. DECRETO Nº 5626, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, no seu Art. 1º (BRASIL. LEI Nº 10.436, 2002) profere que “É reconhecida, como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. ”

---

Essa Lei n. 10.436 é um marco da comunidade surda brasileira, pois retira a Libras da “clandestinidade”. Para Baldo; Iacono (2009, p. 6). “Durante anos o surdo foi proibido, em determinadas épocas, de utilizar gestos, sinais porque o normal para que fosse aceito na sociedade, seria falar.”

O Decreto n. 5.626 que regulamenta a Lei n. 10.436 no seu Art. 2º explica que, “considera-se 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”. O Art. 2º desse Decreto n.º 5626 atende à expectativa da comunidade surda de ser composta de sujeitos que vivem essa experiência visual e que a manifesta por meio da sua identidade surda, usando a Libras como sua língua natural.

O nosso público nessa pesquisa são crianças surdas que moram em grandes cidades, como Belo Horizonte e que chegam às escolas sem uma língua propriamente dita. São crianças filhas de pais ouvintes que por diversos fatores privam aos filhos o direito de ter acesso e aprender a Libras. Fernandes (2003, p. 77) destaca que “*em mais de 90% dos casos, em nosso meio, as crianças surdas são filhas de pais ouvintes*”. Essas crianças chegam às escolas com um vocabulário empobrecido pela falta de vivência em um ambiente linguístico favorável à aquisição de uma língua, pouca interação fora do ambiente familiar, principalmente com outras crianças surdas e com surdos adultos. Para Lima (2019, p. 14)

Saber comunicar-se nos espaços sociais (família, escola, associação, religião, outros) é primordial para efetivo exercício da cidadania e interação com o meio. A pessoa surda que nasce em uma família ouvinte é privada dessa interação primária e, na maioria das vezes, espera-se que apenas na escola aconteçam oportunidades comunicativas acessíveis. Elege-se a escola como local privilegiado para aprender e desenvolver habilidades comunicativas inerentes às práticas contemporâneas, a fim de reproduzir, em outros espaços sociais, códigos e capitais simbólicos adquiridos.

Fernandes (2003, p. 66) pontua “que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes e têm acesso à sua primeira língua por meio das trocas linguísticas oferecidas no ambiente escolar”. É esse aluno a que Fernandes (2003) se refere que chega para a minha sala de aula dentro do AEE A criança sai de um universo familiar, sem uma língua estruturada e entra na escola para aprender duas línguas, a Libras que será a sua L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, que será a sua L2.

## 2.1 Os aspectos históricos na educação dos surdos

---

Como dito anteriormente, a criança surda em sua maioria chega na escola sem uma língua estruturada, não teve acesso a Libras e a língua oferecida (oralidade no Português) não lhe foi acessível. O que acontece também é que a escola não está preparada pedagogicamente para atender a uma criança surda em toda a sua complexidade linguística. E ainda existe um preconceito sobre o uso da Libras por ser uma língua cujo sistema de escrita é pouco difundido. Porém, Vieira (2009, p. 38) traz um estudo de Stokoe sobre as línguas de sinais.

Em 1960, Stokoe analisou a língua de sinais americana e convenceu-se de que os sinais não eram apenas gestos, e sim complexos símbolos abstratos com uma estrutura interna complexa. Ele chegou à conclusão de que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína tanto no léxico, pela formação de palavras; na sintaxe, pela capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças; além dos outros aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

As dificuldades que a criança surda enfrenta, além do que é comum às outras crianças ouvintes em idade escolar é o fato de que ela não domina uma língua com a qual possa interagir com os professores e demais colegas e ainda passar por um processo cognitivo de aquisição dos conteúdos escolares. A língua de sinais seria uma espécie de “ponte” que possibilitaria à criança surda esse acesso ao conhecimento e à interação com os pares.

A chegada dessa criança na educação infantil tem um entrave entre laudo, diagnóstico, resistência da família em aceitar a surdez do filho, o ensino de Libras e professores que desconhecem a necessidade linguística dessa criança. Até que tudo se resolva, muitas vezes já se passaram meses e até anos para que a criança comece a ter contato com a Libras e com adultos surdos

Dentro do campo educacional, a surdez é abordada a partir de três filosofias educacionais.

- i) O oralismo;
- ii) A comunicação total;
- iii) O bilinguismo.

O método oralista foi uma imposição da comunidade ouvinte sobre os surdos. Os documentos oficiais apontam para o ano de 1880, o país Itália e a cidade Milão. Nessa cidade, em 1880, houve um congresso, intitulado “Congresso Internacional de Educação para surdos”. Por ter acontecido na cidade de Milão, ficou conhecido como Congresso de Milão. Dentre

outras decisões, a maioria dos presentes, composta na sua quase totalidade por pessoas ouvintes, decidiu pelo Método Oral, e, como consequência proibiu o uso das línguas de sinais dentro das escolas. Com a proibição das línguas de sinais, a abordagem oralista passou a fazer parte do currículo educacional dos surdos em vários países. O seu objetivo é a oralização dos surdos por meio do treino da fala e leitura dos lábios. Segundo Viana (2021, p. 12–13) “o método oralista fracassou em três aspectos “(1) tentar “curar” o surdo, o que fez das escolas clínicas de reabilitação da surdez; (2) trazer para os alunos surdos um peso de ter que “falar”, “ouvir” e fazer leitura labial e (3) colocar a culpa do fracasso escolar e do método nos surdos e na surdez”. Perlin e Strobel (2008, p. 12) explicam que

A modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização. Essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico, esta visão afirma a importância da integração dos sujeitos surdos na comunidade de ouvintes e que para isto possa ocorrer-se o sujeito surdo deve oralizar bem fazendo uma reabilitação de fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade.

Com o fracasso do método oralista, surge a “comunicação total” que tinha como pressuposto o uso concomitante de duas línguas, a língua de sinais e a língua oral do país onde o surdo vive. Sua proposta era facilitar a comunicação entre os surdos e os ouvintes e a aprendizagem e uso da língua oral. Esse método também fracassou, pois, as línguas não conversavam entre si. Do ponto de vista da comunicação é impossível a pessoa usar duas línguas ao mesmo tempo. Esse método não proporcionou aos surdos nem a língua de sinais, nem a língua oral. Em substituição ao método de comunicação total, surge a Educação bilíngue, que tem como proposta, no Brasil, trabalhar com a Libras e a Língua Portuguesa. Para Perlin e Strobel (2008, p. 15)

A modalidade Bilíngue é uma proposta de ensino usada por escolas que se sugerem acessar aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar. As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se passam para o ensino da segunda língua que é o português que pode ser na modalidade escrita ou oral.

Além das pesquisadoras acima, outros pesquisadores (BERNARDINO, 2000; FERNANDES, 2003; GUARINELLO, 2004) já defendiam a Educação bilíngue como a melhor abordagem educacional para a educação dos surdos.

(...) a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo

---

com o ouvinte, mas também com o surdo, desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

Bernardino acrescenta que a língua é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, nesse sentido, a escola precisa ser esse lugar que oferece a língua de sinais para o surdo, dando a ele condições de desenvolver o seu potencial.

Bernardino (2000, p. 31) acrescenta que

O idioma é o veículo através do qual a linguagem se manifesta e se desenvolve, deixando de ser apenas uma capacidade virtual inata para ser uma realidade no indivíduo e na sociedade. Se uma criança não adquire uma língua muito cedo, corre o risco de que sua língua não se desenvolva, tendo graves falhas na comunicação e muitas carências na inteligência. Por isso, o ensino por meio da língua de sinais estaria indicado para aqueles que, tendo uma perda auditiva que lhes impeça o desenvolvimento normal da linguagem e não possam fazer uso dela em todas as suas potencialidades.

Sabemos que uma porcentagem grande das crianças surdas chega às escolas de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais sem uma língua estruturada. Por isso, a importância de a criança ser inserida em uma sala de aula com outras crianças surdas e professores surdos ou ouvintes bilíngues para dirimir essa perda.

Fernandes (2003, p. 5) aponta que a

(...) ação bilíngue como uma possibilidade de vivenciar a pluralidade e a intertextualidade cultural, como um projeto de aproximação entre as diferenças. Não a vemos como um dispositivo pedagógico utilizado para fazer calar a alteridade surda na língua majoritária daqueles que podem se constituir como sujeitos na experiência oral-auditiva da língua portuguesa. A língua como lugar de encontro multicultural é o que nos permitimos sonhar nesse desafio que nos propusemos a enfrentar.

O espaço bilíngue é o melhor caminho para o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas dos surdos e de sua cidadania. A escola bilíngue oferece à criança surda esse espaço para a aprendizagem e manifestação cultural por meio da Libras e dos artefatos da cultura surda.

Guarinello (2004, p. 25) explica que

A proposta bilíngue surgiu a partir das reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais. Ela é considerada

---

uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

Poderia citar tantos outros pesquisadores que trabalham com a temática da educação bilíngue, mas gostaria que refletíssemos um pouco sobre a realidade da educação bilíngue no Brasil. Por que tendo tantos argumentos sólidos e robustos desses pesquisadores sobre a importância da escola bilíngue/classe bilíngue, essa proposta avançou pouco no Brasil? O Decreto n.º 5.626 no seu Art. 3º versa que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Em dezembro de 2022, esse decreto fez 17 anos desde a sua publicação. Se olharmos para trás, entre a publicação e a sua efetivação dentro das universidades temos, no mínimo, 15 anos da disciplina de Libras dentro desses espaços. O que tem dado errado? Será que a oferta dessa disciplina ainda é pouco para a formação de um profissional para atuar na educação bilíngue? Ou faltam políticas públicas que incentivem a formação continuada desse profissional? Ou ainda, que a sociedade como um todo não entendeu a importância de uma escola/classe bilíngue para a formação plena desse cidadão surdo? Pesquisadores surdos e ouvintes defendem a implementação da escola/classe bilíngue. Eles, enquanto usuários da Libras, seja ela L1 ou L2, entendem a importância desse espaço para a formação dos estudantes surdos. Silva e Santos (2012, p. 144) argumentam que

Embora o Modelo Educacional Bilíngue de Enriquecimento Linguístico venha sendo uma proposta almejada, ainda prevalece, na educação de minorias, o Modelo Assimilacionista de Transição, mesmo em escolas de surdos, pois, como nos alerta Skliar (1999), o oralismo ainda povoa os sonhos de muitos professores.

Esse oralismo que teve sua origem no Congresso de Milão trouxe muitas mazelas para a educação dos surdos. Ainda hoje, uma boa parte da sociedade ouvinte continua ditando o que é bom ou não para os surdos no tocante à sua formação educacional, só que ao definir os meios e caminhos para a educação dos surdos, essa sociedade também determina o seu futuro, uma vez que o fracasso escolar tira as possibilidades de uma formação profissional plena, levando os surdos, muitas vezes, ao subemprego. Segundo Rosa (2011, p. 147)

---

A educação de surdos hoje se coloca de forma relativa à inclusão, visto que esta é imposta aquela. Os alunos surdos de hoje devem estudar em classe regular presentes nas escolas inclusivas. Não se pergunta se deseja, os prós e os contras. É a Lei que deve ser seguida. Ou seria a lei do mais forte?

Se, por um lado, uma proposta de educação pouco acessível do ponto de vista linguístico e pedagógico para os surdos os leva a um fracasso acadêmico e profissional, o inverso também é verdadeiro ; se o surdo tem oportunidade desde cedo de ter acesso à Libras, e uma escola bilíngue que valoriza sua experiência visual de mundo e com o mundo, uma pedagogia surda, uma didática que entende que ele é usuário do português como L2 e profissionais surdos e ouvintes dentro da escola que usam a Libras como língua de instrução, comunicação e interação entre a comunidade terá plena capacidade de desenvolver o seu potencial cognitivo. Para Silva e Santos (2012, p. 140–141)

Ao reconhecer o direito dos alunos surdos à educação bilíngue, os sistemas de ensino, sejam federal, estadual ou municipal abrem, para esse grupo de cidadãos, a possibilidade de se reconhecerem e serem reconhecidos na diferença linguística e cultural, ampliando, ainda, o universo aos bens do conhecimento e outros bens da informação que a sociedade tem acumulado ao longo de sua trajetória histórica.

Essa parte da sociedade ouvinte não é contra o bilinguismo em si, ela só quer ter o controle de como esse bilinguismo acontece, oferecendo as escolas inclusivas, como meio para que ele ocorra. Os defensores da escola inclusiva alegam que, dentro das mesmas, o ambiente da sala de aula é bilíngue. É fato que ter duas línguas dentro de um mesmo espaço não faz dele um ambiente bilíngue.

## 2.2 O surdo dentro da escola inclusiva

Atualmente, no Brasil, temos duas propostas oficiais para a educação dos surdos: a escola inclusiva e a escola bilíngue.

A escola inclusiva tem como proposta a de que todos os alunos com deficiência estejam matriculados no ensino regular comum. Em 2007, por meio de Portarias do MEC, um grupo de pesquisadores da área da educação elabora um documento que passou a nortear as práticas pedagógicas e inclusivas dentro das escolas brasileiras. Essas Portarias foram denominadas de: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho que foi nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogou a Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007”. A fim de elaborar



---

essa proposta, o grupo de pesquisadores reuniu vários “marcos históricos e normativos” nacionais e internacionais que tratavam do tema da Educação. Para esses pesquisadores

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

Dentro do trabalho com alunos surdos, na perspectiva da educação inclusiva, o grupo elencou alguns princípios relacionados a essa temática, são eles:

- i) O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular;
- ii) Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue -Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular;
- iii) O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, (...) (...) da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, (...) (BRASIL, 2008)

Na prática do dia a dia, algumas das propostas levantadas pelo grupo de pesquisadores não funcionaram para o trabalho com os alunos surdos. O ensino de português como L2 não funciona, é inviável para o professor de português ensinar no mesmo momento e espaço a

---

Língua Portuguesa como primeira língua (L1) para os alunos ouvintes, usuários do português como língua materna, e para um ou mais alunos surdos o português como L2. A metodologia e a didática para a elaboração de uma aula para o ensino de língua materna é totalmente diferente da metodologia e a didática para o ensino de língua estrangeira, principalmente quando o usuário de L2 tem a sua L1, uma língua de modalidade visual/espacial, como é o caso das línguas de sinais. Para Lacerda (2006, p. 166)

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola.

No que se refere aos surdos, um dos elementos que mais traz prejuízo na sua formação acadêmica é a falta de interação em Libras. Pois por mais que ele consiga entender o conteúdo ministrado em sala de aula, ele não tem com quem compartilhar o que aprendeu.

Outra condição necessária e que falta na formação acadêmica dos surdos é uma metodologia que lhes garanta o ensino de português como L2 e os demais conteúdos ensinados em sua L1. Essa metodologia já inviabiliza a sala de aula inclusiva porque continua tendo dois públicos dentro de sala de aula, um que tem a referência auditiva como meio de interação e recebe as informações dentro de sala de aula, além do canal visual que também é meio de receber informações produzidas no meio em que ele está (no caso aqui, a sala de aula). E o outro público são os alunos ouvintes. O surdo tem prioritariamente o canal visual como meio de interação e para o acesso às informações no ambiente em que está. O problema é que muitas vezes o professor tem como instrumento principal para a elaboração das suas aulas o uso de mecanismos que privilegiam o canal receptor oral auditivo. As aulas são pensadas e estruturadas somente para o aluno ouvinte e o professor tem uma falsa impressão de que a presença do intérprete vai trazer acessibilidade metodológica para a sua aula. Vale acrescentar que não é função do intérprete ensinar ao aluno surdo, tirar suas dúvidas e muito menos, pensar em produzir a materialidade para as aulas que ele interpreta. Couto e Cruz (2020, p. 119) argumentam que “A competência de preparar aulas, pensar em recursos, metodologias e estratégias de ensino é do professor e não do profissional intérprete.” Os autores apontam que

A oferta de uma educação de qualidade é um dos caminhos que preparam os indivíduos para o exercício da sua cidadania, o que demanda adequações no sistema de ensino, a implementação de boa formação inicial e continuada do professor para o atendimento ao aluno surdo e o uso de materiais e estratégias adequadas e focadas nas necessidades desse aprendiz (COUTO; CRUZ, 2020, p. 133)

---

Em uma sala de aula inclusiva, em muitos casos só há uma criança surda, em uma sala com o restante de crianças ouvintes. A única pessoa com quem essa criança tem interação na sua língua é o intérprete. Além desse isolamento social, o surdo também passa pelo isolamento acadêmico, visto que os conteúdos ministrados não são acessíveis na sua língua, a didática e a metodologia também não são acessíveis, o material didático não foi elaborado pensando na sua especificidade linguística. Para Kubaski e Moraes (2009, p. 3417)

Por muito tempo, a escola ignorou as especificidades dos alunos surdos, trabalhando com eles da mesma forma que com os ouvintes, usando os mesmos materiais, bem como os mesmos métodos, submetendo-os a um processo da língua escrita por meio de uma prática estruturada e repetitiva, o que resultou restrições de vocabulário, uso de frases estereotipadas, nas quais faltam os elementos de ligação e dificultam o uso efetivo da língua.

Todos os aspectos levantados pelas autoras desqualificam a escola inclusiva como escola que de fato inclui os alunos surdos. Para Rosa (2011, p. 146) “A inclusão nada mais é que um caminho que nos foi dado sem perguntar se queríamos ou se sabíamos caminhar por ele. Caminho que não tem manual de instruções e, por conseguinte, os erros e tropeços são visíveis e cotidianos.”

Além do mais o professor em uma sala de aula com alunos surdos precisa compreender que o seu aprendiz surdo se relaciona com o mundo por meio da visualidade e é esse aspecto que tem que permear toda a sua didática e metodologia. Essa questão é um dos grandes desafios colocados pela escola inclusiva, qual seja favorecer ao aluno surdo o seu pleno desenvolvimento.

Lacerda (2006, p. 165)

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas se encontram defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Para finalizar, a política de educação do MEC traz uma nova diretriz sobre a educação dos surdos, que reconhece a especificidade linguística do estudante surdo. Essa nova perspectiva contempla a educação bilíngue para os surdos, na fala dos autores Silva et al (2021, p. 8)

---

(...) ressaltamos que a educação linguística do surdo, nesta proposta curricular, foi pensada a partir de uma perspectiva bilíngue, fundamentada na premissa de que a Língua de Sinais Brasileira- Libras ocupa o papel de língua de instrução, de comunicação e de expressão durante todo o processo de ensino e aprendizagem e o português escrito, segunda língua do aprendiz, é trabalhado em articulação com a Libras, seu sistema linguístico primeiro.

### 2.3 O surdo dentro da escola bilíngue

A escola bilíngue tem como proposta estrutural para a sala de aula o ensino por meio da Libras como língua de ensino, instrução, comunicação e interação e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (FARIA-NASCIMENTO, 2021). Ela não está ligada somente à disciplina de português, visto que todas as disciplinas precisam ensinar na perspectiva de que o seu usuário (o surdo) tem a Língua Portuguesa como L2. Quero voltar ao Decreto 5626 no seu Art. 2º, “considera-se 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 Libras”. Esse Artigo traz dois fundamentos básicos para a sustentação da escola bilíngue: i) experiências visuais, e ii) manifestação da cultura principalmente pelo uso da Libras.

Kubaski e Moraes (2009, p. 3414) argumentam que

A surdez pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais. Independentemente de estar inserido em escola especial ou escola comum, o aluno surdo tem direito a uma metodologia que atenda às suas necessidades, a partir de vivências, dramatizações e uma variedade de jogos. Para isso, o professor deve lançar mão de estímulos visuais para que as crianças se apropriem de todos os conceitos.

Kubaski e Moraes (2009) trazem clareza sobre a abordagem e o uso de materialidade no trabalho com os alunos surdos e vêm ao encontro do que o Decreto 5626 apresenta sobre as características visuais e culturais do sujeito surdo. Os recursos visuais e imagéticos são importantes para todos os alunos, mas para os alunos surdos são imprescindíveis. Nós somos seres imagéticos por natureza; as pinturas rupestres nas cavernas são registros (informações) do dia a dia daquela época. Ainda não havia a escrita, mas, por meio dos desenhos, conseguimos fazer uma leitura de como eles viviam. Creio que independentemente do seu público, o professor tem nos recursos imagéticos mais uma ferramenta para letrar os seus alunos. Inclusive

---

no letramento com alunos surdos, os recursos imagéticos são fundamentais. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 181) acrescentam que

(...) considerar a multimodalidade no contexto da surdez significa abrir possibilidades para o professor incorporar os aspectos visuais às práticas, não apenas com o objetivo de fazer com que o aluno surdo participe das atividades propostas em sala de aula, mas com o propósito maior de garantir interações que possibilitem a inserção desse aluno em práticas letradas.

Essa incorporação dos aspectos visuais na prática pedagógica dentro da sala de aula não está restrita somente ao professor de Língua Portuguesa, todos os professores precisam criar oportunidades pedagógicas acessíveis para que os alunos surdos se apropriem do conhecimento construído pela humanidade. A multimodalidade é uma ferramenta pedagógica importante dentro de uma sala de aula, principalmente uma sala de aula bilíngue. Nas palavras de Barral et al. (2017, p. 117)

(...) a imagem para o surdo, além de ser lida como ilustração, é encarada como informação e contextualiza a temática do texto. Mas, é preciso considerar que em muitos casos, o indivíduo surdo faz uma leitura analisando e valorizando de forma homogênea cada momento dentro do campo visual, e, por essa razão, os aspectos da imagem que, para o ouvinte, não teriam importância, para o surdo, podem ser determinantes para a compreensão.

No ano de 2021 a escola bilíngue recebeu um aporte em forma da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), que deu a ela mais robustez, ao acrescentar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, 1996), nos seus Artigo 2º e Artigo 3º o CAPÍTULO V-A (DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS) dos seguintes textos:

### Artigo 2º

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas.

### Artigo 3º

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. ”

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

---

Entendemos que a lei 14.191 (BRASIL, 2021) trouxe um avanço para a implementação da escola bilíngue. No entanto, a efetivação da lei falta ações que dependem da vontade política por parte do governo federal, governadores e prefeitos e de suas respectivas secretarias de educação, como a implementação e produção de material pedagógico que atenda à necessidade linguística e cultural dos alunos surdos.

## 2.4 Resumo do capítulo

Neste capítulo apresentamos o sujeito surdo, suas experiências visuais, entendendo que é por meio da língua de sinais que ele terá maiores possibilidades de construir o conhecimento. Apresentamos a Lei Nº 10.436 do dia 24 de abril de 2002 como marco histórico de reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda, assim como o Decreto Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta. Esse Decreto define que o surdo é o sujeito da experiência visual, que manifesta a sua cultura por meio da Libras, porém, temos um outro público que não é contemplado pelo Decreto, são os surdos oralizados, surdos que vivem em pequenas comunidades, sem possibilidade de um par linguístico e sem acesso à própria língua de sinais e crianças surdas filha de pais ouvintes que, mesmo morando nos grandes centros urbanos, chegam às escolas sem uma língua efetiva. Esses pais por diversos motivos privam os filhos do acesso e da aprendizagem da Libras.

Apresentamos também os aspectos históricos da educação dos surdos aqui no Brasil, passando pelas três correntes filosóficas educacionais que referendaram e ou ainda referendam a educação relacionada aos surdos. Dentro desse quadro histórico, mostramos as propostas educacionais da escola inclusiva que defende a permanência dos alunos surdos e ouvintes dentro da mesma sala de aula. Essa corrente educacional é aceita e resguardada por uma boa parcela da sociedade ouvinte. Para a escola bilíngue a educação dos surdos passa prioritariamente pelas línguas de sinais, que no caso brasileiro, é a Libras. A maior parte da comunidade surda e muitos pesquisadores surdos e ouvintes da área da educação defendem essa estrutura de escola para os discentes surdos.

---

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresento alguns pesquisadores que dialogam com a escola inclusiva e com a escola bilíngue. O que é comum na escrita de todos é a impossibilidade de dois públicos linguisticamente diferentes receberem a mesma formação, ao mesmo tempo e com a mesma qualidade. Sempre um público ficará prejudicado e, no caso, os surdos são esse público.

### 3.1 Escola inclusiva: duas línguas, dois públicos no mesmo espaço

O grande problema da escola inclusiva é atender à necessidade de se ensinar uma língua, o português, no mesmo tempo e espaço para dois grupos linguísticos que não compartilham a mesma língua. Por um lado, os alunos ouvintes, que têm o português como língua materna e são a maioria dentro dessas escolas, e, por outro lado, o grupo de surdos, que, em sua maioria, não tem o Português como L1. Campello (2008, p. 140) afirma que

Na aula de Português, como uma disciplina de língua estrangeira. É fundamental usar todos os signos visuais para explicitar todos os significados de cada elemento gramatical da língua distinta da língua de sinais brasileira. Usar a gramática da língua de sinais brasileira para comparar com a língua portuguesa e de outras línguas se houver necessidade.

Se isso acontecesse como uma prática de ensino, os surdos teriam elementos suficientes para relacionar a sua primeira língua com a segunda língua. O que frequentemente acontece é o ensino de um conteúdo em duas línguas (uma pelo professor e outra pelo intérprete). O aluno surdo não identifica como os elementos gramaticais se comportam em cada língua, visto que



---

não são apresentadas a ele as diferenças gramaticais dessas línguas. Entretanto, é importante ressaltar que somente o ensino da análise comparativa não irá garantir ao aluno surdo a aquisição do português como L2. O ensino contextualizado da leitura, da escrita, e do vocabulário são elementos importantes e necessários para o aprendizado do português como L2 aos alunos surdos.

A didática e a metodologia que são aplicadas na escola inclusiva não atende à necessidade linguística dos alunos surdos. E mais uma vez é negado a eles o direito ao conhecimento. Baldo e Iacono (2009, p. 7) trazem uma explicação sobre o fracasso escolar dos alunos

(...) muitas tentativas para alfabetizar alunos surdos fracassaram, talvez porque se utilizava o mesmo método utilizado para alfabetizar os ouvintes, priorizando o som do grafema, ou seja, utilizando o canal de aprendizagem auditivo, que o surdo não possui, ou no qual tem um déficit.

A educação bilíngue não acontece nas escolas inclusivas, pois estas têm em sua filosofia que a presença do intérprete dentro da sala de aula promoverá essa educação para os surdos. Essa filosofia é perversa do ponto de vista da formação acadêmica do estudante surdo, pois não há pessoa que assuma de fato o rumo da sua escolarização. O professor entrega para o intérprete a função de ensinar ao aluno surdo, e este, mesmo tendo uma formação pedagógica, não consegue abarcar todas as disciplinas escolares. (FERNANDES, 2006)

Para Rodrigues (2018, p. 88)

(...) a ausência de uma mesma língua limitará a interação e, por sua vez, restringirá o processo de inferência conversacional. Com uma mesma língua falada por todos os participantes da sala de aula, os surdos têm a possibilidade de entrar no fluxo da interação e, assim, desenvolver seus conhecimentos linguísticos e culturais, ampliando seu repertório linguístico, seu saber cultural, seu domínio da estrutura social e do contexto da sala de aula a que pertence.

Rodrigues (2018) traz luz para uma questão que os alunos surdos, de modo geral, vivem nas salas de aulas inclusivas, onde muitas vezes dentro da escola só tem um aluno surdo. A aluna observada nesta pesquisa vive essa situação, de ser a única aluna surda, não somente na sala de aula, como em toda a escola. A aluna tem somente a intérprete de Libras como possibilidade de interação em sua L1. Por não entender e não conhecer as especificidades linguísticas desse alunado, essas escolas contratam os intérpretes de Libras, que, na visão de muitos professores, é o responsável por ensinar os conteúdos, bem como intermediar a comunicação com os ouvintes, uma vez que é ele quem compreende a língua desse estudante.

---

A aluna vive uma situação de “solidão linguística” dentro da escola por não conseguir se comunicar com outras pessoas em Libras. Ela ainda não encontrou o seu lugar no mundo. (LIMA; VILHALVA, 2020)

O aluno surdo, em muitos casos, chega às escolas sem uma língua e a escola oferece o ensino de Libras para ele como L1, mas é importante o estabelecimento de uma relação entre a L1 e a escrita em português. (PEREIRA, 2014) Dessa forma, os profissionais envolvidos na educação dos surdos (professor e intérprete) em sala de aula precisam construir uma “ponte” que interligue o aprendizado da L1 com o aprendizado na escrita da L2. Essa “ponte” é construída pela análise comparativa entre o que está escrito no quadro/livro e o que foi sinalizado em Libras. Sem esse mecanismo, o surdo não terá condições de se apropriar dos conceitos construídos na Língua Portuguesa. Lima e Vilhalva (2020, p. 33) explicam que a criança surda percebe que as atividades na escola são desenvolvidas “para aqueles que têm capacidade auditiva e sonora e podem compreender a escrita despida de imagens. ”

Outras ferramentas importantes são a metodologia, a didática e os recursos imagéticos de que o professor precisa lançar mão para uma aula efetivamente acessível. Este deve sempre considerar a Língua Portuguesa como L2 do seu aluno surdo.

A respeito de como se deve trabalhar o ensino de Português para os alunos surdos, Pereira (2014, p. 149) afirma que

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas.

Na prática, principalmente nas escolas inclusivas, o ensino do Português para surdos focado na aquisição das habilidades de escrita para se produzir textos, praticamente, não acontece. A maioria dos docentes do ciclo básico não conhece suficientemente a Libras para ensinar o português como L2. Como são turmas compostas tanto por surdos quanto por ouvintes, o professor deixa para o intérprete a função de “ensinar” o conteúdo de suas aulas e ele (o professor) continua com seus alunos ouvintes. Então, dentro da sala de aula, têm duas línguas envolvidas no processo ensino-aprendizagem que não se “misturam”. Para Botelho (2002, p. 18) “O sistema não pode oferecer as condições pedagógicas porque, por princípio,

---

ninguém fala a mesma língua (no plano da linguagem e também no da metáfora). Além disso, não há como utilizar língua de sinais e língua oral simultaneamente, por razões de ordem linguística.”

Um outro fator dificultador dos surdos em sala de aula com os ouvintes seria a diferença linguística e cultural entre surdos e ouvintes. Os surdos são sujeitos visuais, portanto, no momento em que o professor está produzindo sua aula, ou mesmo aplicando uma atividade na sala de aula, essa característica precisa ser considerada para um bom aproveitamento acadêmico do aluno surdo. O que vimos são práticas escolares baseadas na oralidade e na percepção auditiva, poucos recursos imagéticos circulando dentro de sala de aula.

### 3.2 Educação bilíngue

Na educação bilíngue, o ensino de português deve ser planejado, tendo como base a (Libras), que é a primeira língua dos estudantes surdos (BERNARDINO; PEREIRA, 2019). Nessa concepção, o professor também precisa saber a Libras, pois é por meio dela que ele vai orientar, construir e formular hipóteses sobre os conteúdos ministrados. Para os alunos, a Libras abrirá possibilidades para o seu desenvolvimento pleno. É por meio da língua que o ser humano constrói sua representação de mundo e manifesta o seu conhecimento deste, proporcionando a aquisição de uma segunda língua, que, no caso dos estudantes surdos brasileiros, será o português escrito. Sobre o bilinguismo Pereira (2014, p. 147–148) afirma que

O bilinguismo defende o uso de duas línguas na educação dos surdos: a língua de sinais como primeira língua, e a língua majoritária (a Língua Portuguesa, no caso dos surdos brasileiros), como segunda língua. No Brasil, o direito dos alunos surdos a uma educação que contemple as duas línguas – a Brasileira de Sinais e a Portuguesa – é garantido pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. Considerando que a maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não usam a língua de sinais, é comum que cheguem à escola com alguma forma de linguagem, criada na interação familiar. No entanto, chegam sem uma língua adquirida, uma vez que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, usada pela família, lhes é inacessível e a Língua Brasileira de Sinais, que lhes é acessível, é desconhecida pela família.

Dentro de uma filosofia educacional de formação integral, onde os aspectos sociais, acadêmicos são valorizados, na perspectiva surda, a educação bilíngue é a melhor opção para esse propósito, por buscar na sua metodologia e didática elementos visuais e por entender e respeitar a singularidade linguística do surdo. Entender que o surdo é bilíngue por causa da surdez.

---

A proposta de educação bilíngue nos sugere, então, mudanças que se mostram necessárias. A mais importante delas seria o respeito à Língua de Sinais enquanto língua natural e de direito do surdo. Outra mudança estaria no ensino da Língua de Sinais como primeira língua a ser aprendida pelo surdo, ao passo que a língua majoritária, oral e escrita seria trabalhada como segunda língua. Portanto, o surdo deverá ser bilíngue. (GESUELI, 1998, p. 36)

A educação bilíngue tem na sua metodologia a concepção de que o surdo é um sujeito que vive o mundo preferencialmente pelas experiências visuais, por isso busca construir uma didática e uma metodologia que privilegiam essas características para a promoção acadêmica dos alunos.

Lima e Vilhalva (2020, p. 36)

Se a escola não cria canais de comunicação para permitir que o surdo se expresse na língua de sinais ela faz dele um estrangeiro, um estranho no ninho. Nessa condição, o ingresso do surdo na escola parece ser apenas uma concessão, um consentimento para frequentar um espaço que é seu por direito, mas não de fato. Não há inclusão quando a comunicação do estudante surdo fica restrita ao intérprete de Libras, pois assim, ele tem pouca chance de sanar dúvidas e de manifestar seus posicionamentos e aprendizados diante do que é estudado.

Entendemos que as escolas inclusivas não conceberam quem de fato é esse aluno surdo que chega até nós. Precisamos tirar os óculos que enxergam a surdez como deficiência, limitação, impossibilidade, incapacidade e colocar os óculos da diferença, de uma língua diferente, de uma identidade surda diferente da identidade e da cultura ouvinte, entender as experiências visuais surdas como possibilidades de acessar o mundo pelo canal visual. Precisamos enxergar o sujeito. Quando eu entendo o sujeito eu entendo a sua língua, sua cultura e como ele a manifesta. De posse disso, a escola poderá construir caminhos para a inclusão dos alunos surdos.

### 3.3 A multimodalidade

Hoje, mais do que nunca, precisamos construir textos multimodais que dialogam com os nossos prováveis leitores, seja por meio da tela do celular, do notebook, pela gramatura e cor do papel, pela fonte e tamanho das letras, pelas cores usadas nas imagens estáticas e pelos vídeos colocados nesse texto. Por mais simples que seja um texto do ponto de vista tecnológico,

---

ele pode ser um texto multimodal, basta um olhar para a diferença para que a multimodalidade aconteça. Medeiros (2014, p. 591) mostra que

Num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o design da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõe a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita, como uma gramática visual. A tela (da TV, do computador, do data-show) tem se tornado, então, elemento crucial nas representações, tornando-se um lugar privilegiado da multimodalidade (...)

Numa aula pensada e estruturada para ensinar ao aluno surdo, o professor precisa fazer uso dos recursos imagéticos próprios da multimodalidade para garantir a acessibilidade. Outra situação que não favorece o aluno surdo é a falta de uma comunicação direta com os seus professores, já que eles não sabem a Libras, ficando dependentes da atuação do intérprete para mediar a comunicação. Lima (2019, p. 35) afirma que “Compreende-se que na relação educação e comunicação uma não se estabelece sem a outra”. Gesueli (1998, p. 10) traz algumas indagações

Se a linguagem exerce um papel mediador na relação com o mundo e fundante na construção da subjetividade, como se dará a construção das funções psicológicas superiores, uma vez que as nossas crianças fazem (ou podem fazer) uso predominante de uma língua não utilizada por muitos de seus “outros sociais”?

O que seria uma aula na qual os recursos multimodais estariam a serviço do letramento do aluno surdo? Primeiramente, é preciso ensinar a criança surda a enxergar o que está vendo, e cabe ao professor essa função de ensinar aos seus alunos, sejam eles surdos ou ouvintes. Esse enxergar é atribuir às imagens o mesmo significado que o texto verbal tem, ou seja, entender que as imagens são textos não verbais e “o espaço onde” elas estão posicionadas dentro do texto tem um porquê e um objetivo, que é trazer informações importantes para o entendimento global do texto. Para Figueiredo e Guarinello (2013, p. 179)

Todo o arranjo visual existente no texto de um gênero, ou seja, sua diagramação, suas cores, figuras, o tipo de papel (no caso de texto escrito) ou até como as pessoas se comportam nos textos orais (gestos, entonação de voz, expressões faciais) são aspectos da multimodalidade.

A aula pensada, estruturada e planejada para o aluno surdo contempla também o aluno ouvinte, que se beneficia dos textos não verbais presentes nas aulas e dos recursos multimodais presentes no texto.

---

Do ponto de vista da multimodalidade, qualquer texto pode ser multimodal, mesmo um texto já produzido de forma monomodal pode receber um upgrade e passar a ter aspectos multimodais. Para isso, basta que a pessoa que o está produzindo tenha um olhar criativo e entenda que o seu possível leitor pode ser uma pessoa que vá precisar de algum aspecto da acessibilidade tão presente nos textos multimodais. Do ponto de vista do letramento para crianças surdas, quanto mais multimodal for um texto, menos esforço é usado para a sua compreensão global, quanto menos multimodal for um texto, mais difícil será a compreensão. Montenegro (2010, p. 59) destaca que

Os semióticos sociais observaram que do mesmo modo que as palavras são combinadas e formam frases e textos, os signos visuais também podem ser combinados para formar “textos imagéticos”. Assim como em textos verbais, onde o sentido não está presente em palavras isoladas, mas na combinação de vários elementos, em um código visual, o sentido também não é realizado a partir de signos isolados, mas na forma como eles estão dispostos e organizados.

### 3.4 Resumo do capítulo

Este capítulo teve como foco trazer alguns pesquisadores que falam sobre a escola inclusiva e a escola bilíngue. Para efeito didático, discorri primeiro sobre a escola inclusiva e os teóricos que argumentam nas suas produções os problemas enfrentados pelos surdos dentro desse espaço escolar. Esses mesmos teóricos defendem a escola bilíngue. O que é comum na escrita de todos é a impossibilidade de dois públicos linguisticamente diferentes receberem a mesma formação, ao mesmo tempo e com a mesma qualidade; sempre um público ficará prejudicado e, no caso, os surdos são esse público.

No segundo momento mostrei a escola bilíngue e suas vantagens para a formação integral do alunado surdo. Os teóricos estudados são unânimes em afirmar a importância da escola bilíngue para a formação integral desse sujeito. A inclusão só acontece quando de fato o aluno surdo tem como se comunicar com os professores e colegas ouvintes (LIMA; VILHALVA, 2020). Para os teóricos estudados, a escola bilíngue trabalha na perspectiva do uso das duas línguas dentro da sala de aula, a Libras, que é a primeira língua do aluno é considerada língua de ensino, instrução e interação, e a Língua Portuguesa como língua de instrução na modalidade escrita para os registros dos materiais didáticos, textos impressos e em suportes visuais.

## 4 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar informações acerca das escolhas metodológicas do contexto da realização da pesquisa, em que ambientes aconteceu e o que foi desenvolvido em cada um deles.

### 4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois momentos e em ambientes diferentes. O primeiro momento, dentro de uma escola de ensino regular da prefeitura de Belo Horizonte. Essa escola atende a uma única aluna surda, que está no 8º ano do ensino básico em uma turma com mais 29 alunos ouvintes. Na escola foram feitas as observações e as gravações das aulas de três professores e de duas disciplinas. O segundo momento foi realizado dentro da sala do AEE onde eu trabalho como professor. Nela aplicamos as aulas disponibilizadas pelos professores numa perspectiva bilíngue e como L2.

### 4.2 Natureza da pesquisa

---

Trata-se de uma pesquisa-ação. Prodanov e Freitas (2013, p. 65) definem que a pesquisa-ação acontece (...) “quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70). “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. ”

Gerhardt e Silveira (2009, p. 103) acrescentam que “A observação participante é, portanto, uma forma de produção de dados que provém da pesquisa de campo e que pode ser utilizada antes ou depois das entrevistas, e também de forma isolada”. Nela o pesquisador é testemunha e coautor. Para as autoras citadas acima, cada pesquisa tem as características que as definem e, para elas, as características da pesquisa qualitativa são

(...) objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

### 4.3 Aplicação da metodologia

A metodologia foi realizada em quatro etapas.

#### 1ª etapa - Gravar as aulas dos três professores

Observação de duas disciplinas (Geografia e língua Portuguesa). A escolha de observar a aula de Geografia se dá pelo fato de eu ser formado em Geografia. Sempre pontuei que a responsabilidade de ensinar na perspectiva bilíngue é para todos os professores. Vi na pesquisa a possibilidade da construção de uma aula de Geografia na perspectiva bilíngue, mostrando que é possível o envolvimento de todas as disciplinas. Por questões administrativas internas, as aulas de português são ministradas por duas professoras, uma ensina gramática e a outra



---

produção de texto. Para a observação utilizei gravação e anotações de campo. No total foram dezoito aulas observadas/gravadas, sendo cinco de Geografia, cinco de gramática e oito de produção de texto. A gravação foi focada na aluna surda e na intérprete.

### 2ª etapa - Rever as aulas e fazer anotações

Ao rever as 18 horas de gravação fiz anotações com dois campos:

- 1º anotar se e como aconteceram interações da aluna surda com os colegas ouvintes e professores;
- 2º anotar as escolhas metodológicas dos professores.

### 3ª etapa - Planejar a aplicação das aulas gravadas

Para realização dessa etapa, utilizei as atividades (material impresso e o livro didático) que os professores deram aos alunos dentro de suas aulas. De posse desse material, fiz os planos de aula numa perspectiva metodológica de ensino de português como L2. Para isso, lancei mão dos recursos imagéticos como facilitadores do entendimento global dos textos na construção das aulas em uma perspectiva bilíngue. Montenegro (2010, p. 60) afirma que “em um texto multimodal, as imagens trazem significados independentes daqueles trazidos pelo texto verbal, sendo de grande importância para a apreensão do significado global do texto”. Não resta dúvida de que os recursos imagéticos, quando bem usados, facilitam o entendimento do texto e isso serve para qualquer aluno, sendo ele surdo ou ouvinte. Nós professores precisamos nos apropriar dessa estratégia pedagógica como instrumento facilitador, tanto para os alunos, que acabam tendo um acesso mais rápido ao conteúdo e seu significado, quanto para nós, professores, que teremos também um esforço menor para ensinar. Montenegro (2010, p. 203) mostra que “É comum ouvir pesquisadores da área da surdez reforçarem a necessidade de utilizar recursos visuais com aprendizes surdos, dada sua maior facilidade com esse código semiótico por causa da Libras, língua de modalidade visuoespacial. ”

Ao buscar os recursos imagéticos para reconstruir os textos e as atividades dadas pelos professores, valorizo a experiência visual dos alunos surdos e para cada texto verbal trabalhado

---

foi construído um texto não verbal (imagens) que conversava com o texto verbal dado pelos professores. Nos dizeres de Procópio e Souza (2009, p. 140)

O letramento visual deve, assim, fazer parte do programa de ensino uma vez que nós não aprendemos a negociar o significado de uma imagem simplesmente pela exposição a ela. As capacidades a serem desenvolvidas requerem tanto tempo quanto ampla exposição, além de intervenções educacionais de vários tipos.

#### 4ª etapa - Executar as aulas planejadas dentro da sala do AEE

Aplicação das aulas acessíveis em L2. Essa fase foi dividida em dois momentos, o primeiro comigo e o segundo momento com um pedagogo ouvinte que também é formado em Letras-Libras. Todas as aulas foram gravadas. O convite ao professor para ministrar as aulas comigo foi feito depois que eu já havia iniciado a terceira fase. Na apresentação do projeto ao SETED 2022 (Seminário de Teses e Dissertações), o professor convidado sugeriu que dividisse com outro professor a tarefa de ministrar as aulas para os alunos surdos o que, na visão desse professor, traria outro olhar para a pesquisa. Seria uma oportunidade para analisar as aulas que preparei, sendo ministradas por outro professor.

De fato, foi interessante ver outro professor dando aula com o material produzido por mim. Entreguei ao professor convidado algumas aulas de produção que ainda não havia dado e também as aulas de gramática. Disse que ele tinha liberdade de ministrar do jeito dele e que as aulas seriam gravadas. Ele aceitou o desafio e disse que estava entusiasmado para começar a dar as aulas. O professor convidado também trabalha na mesma escola em que trabalho e já conhecia os alunos do projeto que participaram da pesquisa.

#### 4.4 Os sujeitos envolvidos na Pesquisa

Para a realização deste projeto observei duas disciplinas e três professores, todos concursados na prefeitura de Belo Horizonte para os devidos cargos. A escolha dessa escola se deu por já ter trabalhado com os três professores na escola em que atuo como professor do AEE, e os três terem em uma turma do 8º ano uma aluna surda, e essa discente ter sido também minha aluna no AEE. A primeira disciplina observada foi a de Geografia Foram cinco aulas observadas. O professor tem uma aproximação bem tranquila com os alunos e, aliado a isso,

---

sua metodologia e didática facilitam muito o entendimento dos alunos ouvintes do conteúdo ministrado.

A disciplina de Português é dividida em dois conteúdos: gramática e produção de texto. Nas aulas de produção de texto foram gravadas oito aulas no total. A professora é tranquila, se preocupa com o futuro acadêmico dos alunos, sempre os chamando para os detalhes que precisam ser observados quando se vai produzir um texto. Tem uma relação tranquila com os alunos, me procurou e buscou entender o que a aluna surda precisava para acessar o seu conteúdo.

Na aula de gramática foram gravadas cinco aulas também. A professora trabalha com o livro didático e textos de reportagens. Suas aulas são pensadas e organizadas para que os alunos entendam o uso correto da gramática. São aulas preparadas para alunos nativos da Língua Portuguesa.

Dentro ainda do contexto da escola onde foi realizada a observação, temos a intérprete que acompanha a aluna, uma profissional competente, fluente em Libras e humana, sempre se desdobrando para contribuir para a formação da aluna. Para atender à aluna, saía da sua função de intérprete para ler textos que os professores disponibilizavam para os alunos lerem.

Os três alunos participantes desse projeto foram: Carla, Roberto e Jussara (nomes fictícios). A Carla é uma aluna do 8º ano, foi na sua sala que fiz a primeira etapa desse projeto. É uma aluna com surdez profunda bilateral, implantada (implante coclear), mas não faz uso do implante por não ter se adaptado a ele e por ter muita dor de cabeça. Ela tem fluência em Libras, mas apresenta um grau de dificuldade muito próprio de surdos que não foram expostos a um modelo linguístico desde a infância. Montenegro (2010, p. 54) argumenta que “o que acontece com os surdos filhos de ouvintes é que a grande maioria não tem acesso à língua de sinais desde tenra idade. Com isso, eles são privados de aprender um sistema formal, assim como observar de que forma esse sistema é utilizado nas interações sociais”. Essa privação linguística traz desde cedo um prejuízo no desenvolvimento da linguagem e isso tenho visto ao longo desses anos no meu trabalho com alunos surdos.

Carla é filha de pais ouvintes, tem irmãos ouvintes e a família não sabe o porquê de a filha ter nascido surda. A professora do AEE, uma pedagoga que atendia à aluna fez uma avaliação diagnóstica dela no início do ano letivo de 2022. Nessa avaliação a aluna demonstrou habilidades na leitura e escrita compatíveis com alunos do 4º ano do ensino fundamental. Infelizmente, a realidade dessa aluna é também uma realidade de muitos surdos.

---

As pesquisas revelam a triste realidade dos surdos: ao concluírem a universidade ou o Ensino Médio, são incapazes de ler e escrever de maneira eficiente, segundo critérios de ouvintes. Seria deles a incapacidade? As pesquisas vêm demonstrando que a problemática é bem mais complexa e, certamente, envolve as abordagens, os métodos utilizados para alfabetizá-los. Talvez porque todos os métodos utilizados partem de nossa realidade de ouvintes e não da realidade deles: são surdos. Não ouvem, mas, veem. (BALDO; IACONO, 2009, p. 3)

Roberto também é um aluno surdo, com surdez profunda bilateral, implantado e usuário do implante, mas prefere se comunicar em Libras. Filho de pais ouvintes, tem um irmão mais velho que também é surdo, Roberto é um aluno do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da prefeitura de Belo Horizonte. Ele é meu aluno no AEE, o seu nível de leitura e escrita é um pouco melhor que o da Carla. Atribuo essa melhora na leitura e escrita não só ao fato dele estar no 9º ano, um ano a mais que a Carla, mas ao fato de ele ter um irmão mais velho que também é surdo. Roberto também tem uma proficiência em Libras melhor que a Carla. Bernardino (2014, p. 3) aponta que

(...) mesmo estímulos gestuais ou de sinais, ainda que muito pobres, podem auxiliar a construção da linguagem infantil, estabelecendo parâmetros para sua comunicação, desde que ela tenha um parceiro de interações constante. Essa situação seria possível, mesmo na ausência de um modelo de linguagem proficiente, desde que a criança tenha um parceiro que compartilhe o mesmo código gestual doméstico, ainda que este seja bastante limitado. Essa criança, ao entrar na escola e ao ter contato com outras crianças surdas e com adultos usuários de uma língua de sinais, terá melhores condições de adquirir essa língua e de tornar-se um usuário proficiente dela.

A aluna Jussara que está cursando o 3º ano do ensino médio também foi minha aluna no AEE. Sua surdez foi provocada por complicação cirúrgica realizada assim que nasceu, para a correção de uma malformação do abdômen. Houve uma infecção e o uso da medicação forte provocou a surdez. Os pais da aluna são ouvintes e ela é filha única. Aprendeu Libras na escola, tem fluência na língua, mas os pais não sabem a Libras. Por estar no 3º ano do ensino médio a aluna teve um desempenho melhor que os outros dois alunos.

Dentro da sala do AEE tive a participação de dois profissionais. A primeira foi uma instrutora surda que, na época, (2022) estava cursando o 7º período de Letras Libras da UFMG. Ela nos ajudava não só antes de começarem as aulas com dicas de um sinal melhor, como também durante as aulas, em momentos em que o entendimento dos alunos podia ficar comprometido. A presença da instrutora dentro da sala trazia conforto para os alunos, que recorriam a ela com questões sobre o conteúdo, assim como para assuntos relacionados à cultura surda, comunidade surda e profissão.

---

O outro profissional que atuou comigo revezando a ministração das aulas é formado em Pedagogia e Letras Libras, um professor bilíngue muito competente que aceitou a proposta de dividir comigo as aulas que preparamos para essa etapa da dissertação antes de começar a escrita.

#### 4.5 Tratamento dos dados

Nas transcrições de dados das aulas observadas na escola onde a aluna estuda, tenho poucos elementos concernentes à interação da aluna com os colegas ouvintes e professores, bem como à didática e metodologia usadas nas aulas. Na sala de aula a metodologia e a didática dos professores foram calcadas no modelo oral-auditivo, no qual as informações são produzidas pela boca e recebidas pelo canal auditivo e que não contemplam as especificidades linguísticas da aluna, que tem como meio de receber e produzir as informações preferencialmente o canal visuoespacial. Vieira e Santiago (2012, p. 217) pontuam que “os alunos surdos necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguir construir significado.”

Em quase todos os momentos das 18 horas de gravação, a aluna teve pouca interação com os alunos ouvintes da sala, se restringindo basicamente a um aceno de cabeça, chamar para compor uma dupla, mas não houve um diálogo. De acordo com Montenegro (2010, p. 24), “Os surdos acabam isolados em seu pequeno grupo de no máximo cinco alunos, sem as condições necessárias para que haja interação com os ouvintes o que significaria de fato a tão pensada inclusão”. Para a aluna observada, a situação vivida em sala de aula é bem pior do que a considerada por Montenegro (2010), uma vez que ela é a única aluna surda da escola. Na sala de aula, ela se senta na parte da frente da sala, tendo como referência a intérprete e, como não ouve, não fica sabendo das conversas e nem do teor delas. Às vezes, a intérprete avisava a aluna sobre algum fato que estava acontecendo com algum aluno ouvinte, mas a própria aluna surda não tinha muito interesse em olhar para trás. Quando os professores precisavam corrigir o caderno da aluna, normalmente se dirigiam à intérprete e lhe perguntavam sobre a aluna, poucas vezes os professores se dirigiram diretamente a ela. Dentro da sala a intérprete era o seu elo com o mundo ouvinte e os conteúdos que ela interpretava. Houve momentos em que a dinâmica da aula consistia em que os alunos lessem e respondessem as questões do livro didático ou textos xerocados e, caso tivessem dúvidas, deveriam ir até à mesa do professor. Nesses

---

momentos, por causa dessa dinâmica, a intérprete saía da sua função de interpretar e ia para função de ensinar, uma vez que a aluna ainda não tinha autonomia de ler sozinha um texto do 8º ano.

Nas observações dentro da sala do AEE pude ver a naturalidade da aluna na interação com os colegas surdos, com a instrutora surda, comigo, com o professor que dividiu as aulas comigo e com o conteúdo. Atribuo essa naturalidade ao fato de que, em todos esses momentos, a interação se dava em Libras e o conteúdo fora pensado para um público que tem a Língua Portuguesa como sua L2. É interessante dizer que, dos três alunos que participaram do projeto, só o aluno Roberto tinha atendimento comigo no AEE. As duas alunas foram voluntariamente e sempre se mostravam felizes por estarem ali. Nas gravações é nítida a alegria, a descontração deles no decorrer das aulas e no momento da aplicação do conteúdo e, por mais difícil que fosse, eles se mostravam receptivos a aprender.

No dia 06 de setembro comecei a ministrar para dois alunos as aulas de Geografia, sendo quatro aulas de duas horas cada. No dia 04 de outubro iniciei as aulas de produção de texto e, nesse momento, entrou mais uma aluna surda na “turma” e passei a contar com duas alunas e um aluno, todos usuários fluentes da Libras. Trabalhei com eles até o dia 08/11/2022 e, a partir do dia 22/11/2022, o professor convidado me substituiu, indo até o dia 13/12/2022. No total, foram 30 horas de gravação. Para conseguir concluir todas as aulas programadas esse professor deu as aulas nas segundas e nas terças-feiras, sendo duas horas a cada dia. Bernardino e Santos (2018, p. 146) entendem que

(...) “o tempo de execução das atividades será maior no grupo de surdos, pelas etapas que o trabalho escolar precisa enfrentar na comunicação entre os participantes. Além disso, não podemos desprezar que muitos alunos surdos estão, concomitantemente, no processo de aprendizado de L1 e L2”.


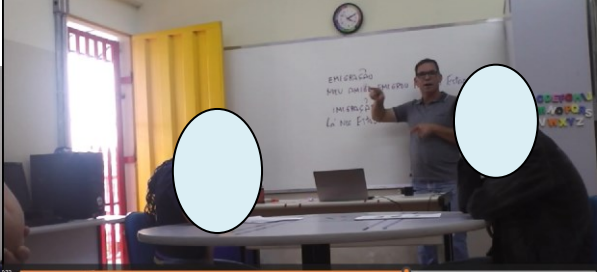

As 12 horas a mais de gravação não querem dizer que os surdos têm dificuldade de aprendizagem e, sim, mostrar que de fato as propostas são diferentes, pois o público é diferente e requer um outro olhar sobre a didática, metodologia, abordagem e materialidade que deve ser rica em recursos imagéticos.

Fizemos a transcrição das aulas observadas e filmadas na sala de aula inclusiva e também das aulas gravadas dentro da sala do AEE. No tratamento dado às aulas observadas na sala de aula inclusiva foram usadas as próprias gravações e as anotações de campo, bem como a materialidade disponibilizada pelos professores (livro didático e material impresso). No

---

tratamento dado às aulas ministradas dentro da sala do AEE, usamos as gravações das aulas e a própria materialidade disponibilizada pelos professores que reconfiguramos para a ministração das aulas na perspectiva bilíngue.

Nos exemplos apresentados a seguir, posicionamos paralelamente as aulas ministradas pelos professores dentro da sala de aula onde foram feitas as observações e essas mesmas aulas dadas dentro do AEE. Colocamos no corpo da dissertação um exemplo de cada aula para cada disciplina observada.

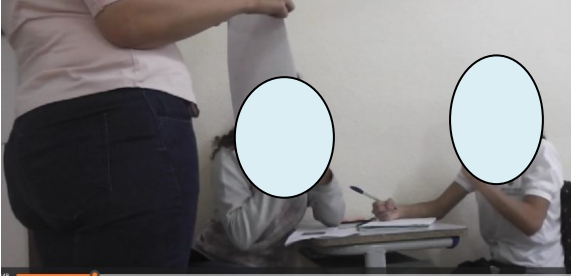
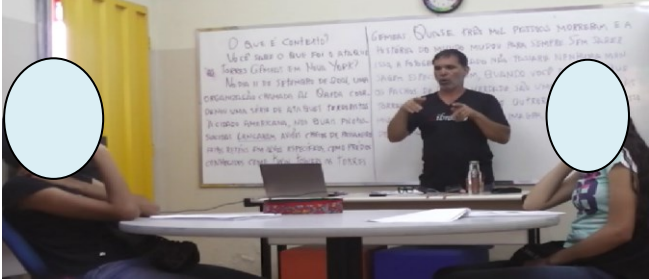
<b>Análise comparativa entre as aulas na sala de aula inclusiva e as aulas na sala do AEE</b>	
<b>Disciplina de Geografia</b>	
<p>Aula de Geografia na sala de aula inclusiva</p> <p>Observação realizada no dia 20/04/2022</p>	<p>Aula de Geografia na sala do AEE</p> <p>Aula ministrada no dia 06/09/2022</p>
	
<p>A intérprete sinalizando para a aluna</p>	<p>Explicação do conceito de “Migração”</p>
<p><b>Transcrição da aula</b></p> <p>No primeiro momento o professor solicitou que os alunos lessem as respostas das questões que passou na aula anterior e complementava e explicava as respostas dadas pelos alunos. Neste momento a intérprete sinalizava em Libras a fala do professor e dos alunos. Enquanto os alunos corrigiam as questões ou registravam novas informações em suas respostas, a aluna surda ficou somente vendo a sinalização realizada pela intérprete. Não realizou a correção das questões, não verificou no caderno se suas respostas estavam corretas e nem registrou novas informações a suas respostas. No segundo momento o professor escreveu quatro perguntas no quadro e solicitou que os alunos copiassem e respondessem as questões. São elas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Fale sobre a situação dos brasileiros pelo mundo. Pg. 58</li> <li>2) Qual região do mundo registra mais brasileiros? Pg. 58</li> <li>3) Fazer a questão (1) da página 60 (só resposta).</li> <li>4) Copiar o primeiro gráfico da página 60.</li> </ol> <p>Neste momento o professor permitiu que os alunos sentassem em dupla. Uma aluna ouvinte chamou a aluna surda para fazer dupla com ela. A interação da aluna ouvinte com a aluna surda foi apontar no livro de geografia onde estavam as respostas das</p>	
	<p>Explicação do texto “Brasileiros no mundo”</p>
	<p><b>Transcrição da aula</b></p> <p>Iniciei a aula apresentando para os alunos o vocabulário que criei baseado em uma perspectiva da educação bilíngue. As palavras do vocabulário foram retiradas do texto do livro didático, o mesmo usado pelo professor na sala de aula inclusiva. Para envolver os alunos no tema sobre migração elaborei algumas perguntas (<b>Figura 4</b>), sobre o tema e entreguei para os alunos as perguntas registradas em português. No momento da interação com os alunos, escrevi as perguntas no quadro e fazia a leitura dessas perguntas em Libras fazendo uma ligação das palavras escritas no quadro com a sinalização em Libras para que os alunos pudessem ter referência do conteúdo ministrado em português escrito e em Libras. E assim os alunos interagiam entre eles, com a instrutora de Libras que estava presente na sala do AEE e também interagiam comigo.</p>



---

perguntas que o professor colocou no quadro.	
--	--

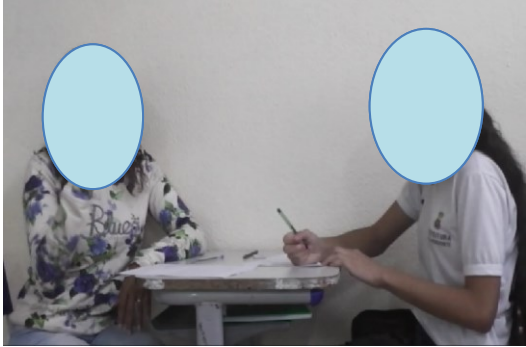


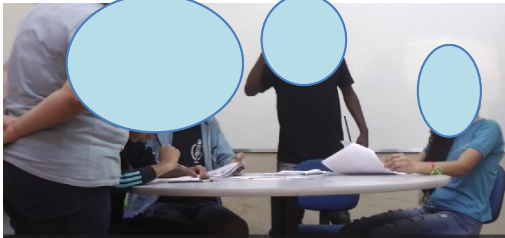
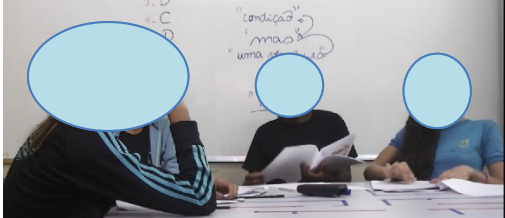
**Quadro 1.** Análise comparativa de Geografia

<b>Análise comparativa entre as aulas na sala de aula inclusiva e as aulas na sala do AEE</b> <b>Disciplina de Português – Produção de Texto</b>	
<p>Aula de Português - Produção de Texto na sala de aula inclusiva Observação realizada no dia 05/05/2022</p>  <p>A professora perguntou para a aluna se ela tinha a folha da atividade</p> <p style="text-align: center;"><b>Transcrição da aula</b></p> <p>No primeiro momento a professora começa a aula pedindo aos alunos para entregarem a atividade desenvolvida na aula anterior. A intérprete pergunta à aluna surda se ela tinha as folhas. A aluna avisa para a intérprete que não tinha as folhas que a professora deu na aula anterior porque havia faltado à aula no dia em que a professora entregou as folhas. A intérprete pede à aluna surda para levantar a mão para pedir à professora as folhas. A professora vê a aluna com a mão levantada e vai até ela. A intérprete comunica à professora que a aluna havia faltado na semana anterior e não tinha as folhas que estavam sendo trabalhadas naquele momento. A professora entrega para a aluna as folhas da atividade que foram entregues na aula anterior e solicita que a aluna leia em casa os textos <b>Figura 7</b> que foram lidos e discutidos no dia em que ela faltou. A professora me entregou os mesmos textos para que pudesse trabalhar o conceito de contexto na sala do AEE. Comentei com a professora que a aluna poderia ter dificuldade em ler esses textos em casa, pois o contexto do assunto dos textos estava distante da realidade da aluna.</p> <p>Em seguida, a professora retorna para a aluna e pergunta se ela tem a folha referente à outra atividade (conforme imagem acima). A aluna responde que tinha essa folha e que tinha feito a atividade. No segundo momento a professora faz a leitura de três textos e responde no quadro as perguntas relacionadas aos textos respectivamente. Enquanto a professora escreve as respostas de cada texto no quadro, ela também dita em voz alta as respostas que estava</p>	<p>Aula de Português - Produção de Texto na sala do AEE Aula ministrada no dia 04/10/2022</p> <p>Explicação do conceito “O que é contexto”</p>  <p>Explicação do texto as “Torres Gêmeas”</p> <p style="text-align: center;"><b>Transcrição da aula</b></p> <p>No primeiro momento houve a leitura coletiva das imagens do texto (<b>Figura 8</b>) em Libras e leitura do texto verbal em Libras. Realizei o registro (em português) do texto no quadro e trabalhei o vocabulário com os alunos com o suporte do português escrito, da sinalização em Libras e das imagens que coloquei no vocabulário. As imagens que acrescentei no texto e no vocabulário estavam nítidas e foram organizadas seguindo as informações registradas no texto da atividade proposta. As duas alunas descreveram o entendimento dos textos verbais e das imagens com facilidade. Detalharam em Libras o que havia acontecido com os dois edifícios das Torres Gêmeas. Embora elas tenham descrito o facho de luz presente na imagem, não conseguiram, no primeiro momento, associar aos prédios incendiados. Na medida que as alunas faziam a leitura do texto (em português) com o apoio do registro feito no quadro, da sinalização em Libras (tanto por elas quanto pelo professor) e do vocabulário, elas conseguiram identificar as palavras chaves relacionadas às imagens do texto. Também compreenderam o contexto do texto. Por exemplo: qual era o fato narrado no texto, onde ocorreu o fato narrado, identificaram o ano do acontecimento do fato, os autores envolvidos e conseguiram entender o que o facho de luz representava no texto. À medida que ocorria a leitura dos textos houve interação em Libras entre os alunos, o professor e a instrutora de Libras sobre o conteúdo ministrado na aula.</p>

---

<p>escrevendo no quadro. A intérprete sinaliza a leitura dos três textos para a aluna. E no momento da correção das respostas de cada texto, a intérprete pergunta para a professora se a aluna teria um tempo para fazer o registro das respostas que estavam no quadro, pois a professora escrevia e falava ao mesmo tempo e a intérprete explicou que dessa forma a aluna não tinha como copiar e ver a sinalização ao mesmo tempo. A professora disse que não saberia dizer se daria tempo para terminar a leitura dos textos e a aluna copiar e registrar no caderno as respostas. A intérprete emprestou o seu celular para a aluna fotografar as respostas que foram escritas no quadro.</p>	
---	--

**Quadro 2.** Análise comparativa de Português (Produção de Texto)

<b>Análise comparativa entre as aulas na sala de aula inclusiva e as aulas na sala do AEE</b> <b>Disciplina Português - Gramática</b>	
<p style="text-align: center;">Aula de Português - Gramática na sala de aula inclusiva Observação realizada no dia 10/05/2022</p>  <p style="text-align: center;">Momento que a aluna realizava a prova</p> <p>No primeiro momento, a professora chegou à sala de aula e informou aos alunos que eles iriam ler e responder as questões do texto (<b>Figura 21, Figura 22 e Figura 23</b>) que ela estava entregando para eles. Disse que seriam avaliados como prova mensal. A atividade tinha 13 perguntas de múltipla escolha. Os alunos receberam o gabarito para registrarem as respostas.</p> <p>Neste dia não consegui gravar a aula toda, pois a câmera ficou com a memória cheia. O tempo da aula foi destinado para que os alunos resolvessem as questões da prova mensal. A intérprete também recebeu o texto com as perguntas e sinalizou para a aluna tanto o texto quanto as perguntas da prova. A aluna ficou o período da aula respondendo as questões, tendo interação apenas com a intérprete e conseguiu responder até à questão de número 9.</p> <p>A professora permitiu que a aluna finalizasse a prova no horário seguinte “entrando” na aula de outro professor. Os alunos ouvintes conseguiram finalizar todas as questões.</p>	<p style="text-align: center;">Aula de Português - Gramática na sala do AEE Aula ministrada no dia 05/12/2022</p>  <p style="text-align: center;">Explicação do conteúdo pelo professor convidado</p>  <p style="text-align: center;">Os alunos respondendo as questões</p>  <p style="text-align: center;">O professor convidado e a instrutora de Libras tirando dúvidas dos alunos</p>  <p style="text-align: center;">Professor convidado corrigindo a atividade com os alunos</p> <p>No primeiro momento, quando elaborei a atividade, construí o texto (<b>Figura 24 e Figura 25</b>) pensando em imagens que fizessem parte do dia a dia dos alunos e que se tivessem relação com os termos técnicos encontrados no texto. A preocupação em buscar imagens do cotidiano da aluna para essa atividade foi baseada na observação que fiz quando a intérprete (na escola inclusiva) sinalizava, por exemplo, o termo</p>

---

	<p>carboidrato e a aluna não conhecia nem o sinal nem o termo em português.</p> <p>No segundo momento, quando foi entregue a atividade para os alunos, o professor convidado orientou, em Libras, para que os alunos identificassem as imagens contidas no texto. Em seguida começou a introduzir o conteúdo do texto fazendo perguntas para os alunos, e, ao mesmo tempo, apontava para as imagens buscando fazer uma associação da Libras com as imagens e com o texto. As perguntas realizadas pelo professor foram: Você gosta de pão? Você come pão todos os dias? Quantos pães você come por dia? Você sabe o que é carboidrato? O que são macronutrientes? E na interação do professor com os alunos, eles foram respondendo mostrando que tinham compreendido a explicação do professor. Por exemplo os alunos entenderam que os carboidratos são divididos em dois grupos e que a atividade física ajuda na manutenção da saúde.</p>
--	---

**Quadro 3.** Análise comparativa de Português (Gramática)

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta deste capítulo é analisar os textos e atividades propostos pelos professores, elencando se e onde foram acessíveis do ponto de vista da multimodalidade, e refazê-los na perspectiva do ensino de Português como L2. O nosso objetivo nessa dissertação não é apontar falhas ou erros dos professores e das aulas observadas e, sim, mostrar que a estrutura da escola inclusiva como está posta, não favorece o desenvolvimento acadêmico e social do aluno surdo. Botelho (2002, p. 16) aponta que

(...) mesmo que os professores sejam bem-preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos se tornem letrados.

O apontamento de Botelho é a realidade que a aluna observada nesse projeto vive na escola em que estuda. A discente não tem um par surdo linguístico para fazer trocas; a única pessoa na escola que se comunica com ela em língua de sinais é a intérprete. Essa falta de um par linguístico traz um prejuízo enorme para a aluna surda, tanto nos aspectos acadêmicos quanto nos sociais.

### 5.1 O surdo em uma sala de aula inclusiva

---

A sala de aula inclusiva não favorece o aluno surdo, pois a estrutura das aulas é pensada, preparada e ministrada para alunos que têm o Português como língua materna. No caso do aluno surdo, como um estrangeiro para o Português, tem o seu acesso na língua prejudicado. Nesse tipo de estrutura pedagógica e metodológica, o surdo apresenta fracasso escolar, mas o fracasso não está no surdo e, sim, no método. Segundo SKLIAR (2013, p. 19) “a educação dos surdos não fracassou, ela apenas não conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais”.

Dentro da sala de aula que observamos para esse projeto, a maioria dos textos que os professores trabalharam com os alunos, embora alguns apresentassem características multimodais, foram trabalhados como textos monomodais, pois, em muitos momentos, o foco ficou nos aspectos verbais dos textos, os recursos imagéticos presentes nos textos foram pouco explorados. Em alguns textos xerocados não havia imagens e nos textos que continham imagens, algumas estavam apagadas e ou desfocadas, perdendo totalmente a sua importância na condução da informação proposta. Para a aluna surda, essas informações seriam relevantes para a compreensão do texto, visto que o texto verbal é pouco acessível do ponto de vista do português como L2 e as imagens presentes no livro didático foram pouco exploradas. Dias (2015, p. 308) aponta que

(...) utilizados e socialmente interpretados em lugares públicos para indicar banheiros, direções, locais de obtenção de informação, pedidos de silêncio, locais reservados para idosos e pessoas com necessidades especiais ou para indicar a proibição de fumar ou de usar a buzina dos carros, entre outros. As imagens das cavernas da pré-história exemplificam a relação estreita entre as imagens e a comunicação humana.

Se para os ouvintes de modo geral as imagens e os sinais trazem informações e comunicam algo, para os surdos elas potencializam a oportunidade de entendimento sem precisar de um mediador entre elas e o surdo. Para Dias (2015, p. 308) “imagens e desenhos fazem parte da cultura humana, ao longo dos séculos da nossa existência no planeta”. Hoje, a imagem tem perdido espaço para os textos verbais. Na medida em que vamos avançando nos estudos, os livros didáticos vão diminuindo a quantidade de informações construídas no texto não verbal. Teria que ser o contrário, pois, quanto mais se estuda, mais condições a pessoa tem para analisar uma imagem.

## 5.2 Análise comparativa dos textos originais de Geografia com os textos refeitos na perspectiva bilíngue

---

A primeira disciplina que queremos analisar é a de Geografia. Nosso intuito em analisá-la é mostrar que, enquanto disciplina escolar, todas precisam ser acessíveis para alunos usuários da Língua Portuguesa como L2. Existe um equívoco dentro das escolas em relação ao trabalho com alunos surdos. A responsabilidade do ensino de Português como L2 de fato é do professor da disciplina de Português, mas ensinar na perspectiva bilíngue é para todos. Quadros (2005, p. 32) afirma que

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução.

Por isso, a importância de todos os professores, independente da disciplina que lecionam, ensinarem na perspectiva bilíngue, levando para a sala de aula recursos didáticos multimodais como mais uma possibilidade de garantir acesso a todos os conteúdos. Silva et al. (2018, p. 277–278) apontam que no livro *Letramento na diversidade*

(...) a carência de materiais didáticos como ferramentas para as aulas, a formação dos próprios professores de Ciências que geralmente são oriundas das áreas de Biologia ou Geografia e a falta de interesse por parte dos estudantes pelos assuntos envolvidos nesta área do conhecimento por ter se tornando um ensino com exemplos distantes de suas vidas cotidianas e, portanto, pouco significativo.

No primeiro dia de observação, o professor de Geografia estava corrigindo uma atividade que havia sido dada na aula anterior. A aluna havia faltado nessa aula, portanto não tinha as perguntas copiadas no caderno e a estratégia que o professor usou foi pedir que alguns alunos respondessem oralmente uma pergunta e o professor acrescentava o que achava necessário. Para a aluna, a abordagem do professor a impediu naquele momento de acessar a escrita. A intérprete sinalizava as respostas, mas a aluna teve pouco proveito naquele momento, já que não podia fazer o registro em português das atividades. (não sabemos se a aluna posteriormente pediu a um colega o caderno emprestado para ter o registro no caderno). Após a correção da atividade da aula anterior, o professor pediu aos alunos que abrissem o livro didático nas páginas 58, 59 e 60 e respondessem as perguntas escritas no quadro.



---

Perguntas escritas no quadro pelo professor:

- 1) Fale sobre a situação dos brasileiros pelo mundo. - P. 60
- 2) Qual região do mundo registrou mais brasileiros? P. 58
- 3) Fazer a questão n.º 1 da página 60 (só resposta).
- 4) Copiar o primeiro gráfico da página 60.

As três páginas do livro trabalhadas nesse dia eram as últimas do capítulo 4, que trata de migrações, refugiados e diversidade. Os três últimos tópicos do capítulo foram:

- 1) - Migrações por desastres naturais;
- 2) - Brasileiros pelo mundo;
- 3) - Comunidades imigrantes nos locais de destino.

Como a atividade para o dia era ler e responder as questões colocadas no quadro, a intérprete sinalizou para a aluna a leitura das atividades. Em um determinado momento os alunos pediram para se sentarem em duplas; o professor concordou e a aluna se sentou junto com uma colega ouvinte. A interação entre elas foi bem pontual. A aluna ouvinte mostrava para ela onde copiar as respostas das perguntas. Esse tipo de abordagem em que o aluno “tem que ler” um determinado texto não traz um impacto pedagogicamente positivo para o surdo. Havia uma imagem em cada página e elas nem sequer foram mencionadas pelo professor. A aluna praticamente não olhou para o texto, visto que a intérprete sinalizou os textos e, logo em seguida, ela foi fazer dupla com uma aluna da sala. Silva et al. (2018, p. 277) destacam que

Em relação aos alunos surdos, segundo Lacerda, Santos e Caetano (2013), os professores de Ciências, assim como as outras disciplinas, estão habituados e restritos ao trabalho exclusivamente centrado no texto do livro didático. Por essa razão, diversos autores (Reily 2003; Silva, Kumada e Nogueira 2012; Lacerda, Santos e Caetano 2013) têm destacado a necessidade de se privilegiar estratégias metodológicas que contemplem recursos de uma pedagogia visual, a partir do uso de imagens, vídeos, slides, maquetes, representações gráficas, mapas conceituais etc. Em síntese, é preciso reconhecer o sujeito surdo como indivíduo bilíngue, cuja língua viso-espacial – a Libras – expressa sua maneira de sentir o mundo por meio das experiências visuais.

---

Entendemos que levará muito tempo para se chegar a um nível em que o professor considere o sujeito surdo, visto que normalmente os alunos surdos não são nem “conhecidos” pelos professores e colegas. A aluna surda observada vivia essa situação de invisibilidade dentro da sala e da escola. Se ela não era vista, como pensar em preparar uma materialidade para ela? Que tipo de materialidade preparar? Que recursos usar para essa materialidade? São perguntas que ainda não entraram no imaginário do professor de uma sala de aula inclusiva com alunos surdos, pois, para, os mesmos, a acessibilidade para o aluno surdo já foi contemplada pela presença do intérprete dentro da sala de aula.

Os textos abaixo foram tirados das páginas 58 e 59 que o professor de Geografia trabalhou em sala de aula. A reconstrução dos mesmos se deu dentro de uma perspectiva bilíngue. Iniciamos trazendo o vocabulário verbal e o imagético como estratégia de introduzir o tema proposto na unidade. Nessa construção do vocabulário, trabalhamos com algumas palavras que consideramos chaves para o entendimento melhor do tema proposto. Como escolhemos imagens que conversavam com o texto verbal, os alunos se identificaram com o tipo de atividade e mostraram que entenderam a proposta trabalhada. Com essa atividade de vocabulário foram trabalhados os aspectos das migrações por desastres naturais, primeiro tópico da página 58. Para falar sobre os brasileiros espalhados pelo mundo, os alunos foram chamados para dentro do tema, tendo um bate papo com eles, conforme (A FIGUARA Nº 4). Com isso os alunos puderam explorar o planisfério que se encontra na página 58 do livro. Acrescentamos o mapa *Mundi* político para ajudá-los a identificar o país mencionado pelos alunos e para saberem em que continente fica. Para trabalhar o texto da página 59, refizemos o mesmo, inserindo os recursos imagéticos como estratégia de acessibilidade não verbal para entender o verbal. Este texto foi significativo para eles porque, nas nossas conversas surgiu a questão do imigrante espalhado pelo mundo, que vive o dilema de ter que aprender uma nova língua, absorver os hábitos desse novo destino. Como estratégias, surgem as comunidades de imigrantes nesses destinos, que se fortalecem enquanto grupo. Os mais antigos no local ajudam os novos nesse processo de adaptação cultural, no aprendizado da nova língua e, principalmente, em manter viva a língua de origem, bem como os aspectos culturais, dentre eles a alimentação que é bem forte entre as comunidades de imigrantes. Ao longo da leitura e da explicação, foi mostrado aos alunos que as comunidades surdas experimentam os mesmos dilemas das comunidades de imigrantes, tendo necessidade de espaços de encontro para o aprendizado da língua, transmissão de valores da comunidade surda, construção da identidade surda para os novatos que estão chegando. A instrutora de Libras da sala do AEE havia

---

trabalhado com o aluno Roberto as várias associações de surdos, em Minas e no Brasil, e a importância delas para agregar os surdos em torno da língua, cultura e identidade. Foi muito prazeroso vê-los entendendo o conteúdo trabalhado e fazendo um paralelo com a realidade diária deles.

Primeira atividade das aulas de Geografia (aplicação da aula como segunda língua).

Vocabulário expressão escrita	Vocabulário Visual
<p>fluxo migratório</p> <p>A migração ocorre a partir dos fatores de repulsão: fome, guerras, epidemias, desemprego, entre outros; e de atração: emprego, oferta de melhores salários, disponibilidade de terras, democracias, liberdade religiosa. "Os fatores de atração direcionam o <b>fluxo migratório</b>", diz.</p> <p><a href="https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular0_MUL1470909-5604-00-ENTENDA+OS+FATORES+DE+MIGRACOES.html#:~:text=A%20migra%C3%A7%C3%A3o%20ocorre%20a%20a partir%20do%20fluxo%20migrat%C3%A3o%20e%20diz">https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular0_MUL1470909-5604-00-ENTENDA+OS+FATORES+DE+MIGRACOES.html#:~:text=A%20migra%C3%A7%C3%A3o%20ocorre%20a partir%20do%20fluxo%20migrat%C3%A3o%20e%20diz</a></p>	
<p><b>Migrante</b> é, pois, toda a pessoa que se transfere de seu lugar habitual, de sua residência comum, ou de seu local de nascimento, para outro lugar, região ou país. "<b>Migrante</b>" é o termo frequentemente usado para definir as migrações em geral, tanto de entrada quanto de saída de um país, região ou lugar.</p> <p><b>Migrar de plano de saúde, migrar de telefonia (empresa)</b></p>	
<p>A <b>emigração</b> é o ato de deixar o local de origem (a pátria) com intenção de se estabelecer em um país estrangeiro. Um indivíduo que se encontra nesta situação é denominado na sua pátria por emigrante.</p>	<p><b>Movimentos Migratórios</b></p> <p>Geografia ENEM</p> 
<p>A <b>imigração</b> é o movimento internacional de pessoas para um país de destino do qual não são nativos ou onde não possuem cidadania para se estabelecerem como residentes permanentes ou cidadãos naturalizados</p>	

Figura 1. Atividade de Geografia/a (Perspectiva bilíngue)

### Migrações por desastres naturais

Desastres naturais, como furacões, tufões, terremotos, enchentes e seca, também geram fluxos migratórios, uma vez que acabam obrigando as pessoas a mudar de sua região, às vezes até mesmo para outro país. As enchentes provocadas pelas monções na Ásia, por exemplo, obrigam milhões de pessoas a se mudar todos os anos.

Em consequência das mudanças climáticas, essa situação deve se agravar, pois, além das variações de clima cada vez mais intensas, o nível do mar tende a subir, o que vai levar milhões de pessoas a se mudar de áreas costeiras.

### Brasileiros no mundo

Se até o início do século XX o Brasil foi um grande receptor de imigrantes, hoje são os brasileiros que saem do país em busca de melhores condições de vida.

Um fluxo que teve muito destaque nas décadas de 1980 e 1990 foi o de descendentes de japoneses para o Japão. Eles foram trabalhar em fábricas em busca de melhores salários por causa das crises econômicas pelas quais o Brasil passava. Esses imigrantes ficaram conhecidos como decasségus.

Atualmente, os brasileiros estão espalhados por todos os continentes. Em 2014, viviam 1 315 000 brasileiros nos Estados Unidos, 349 842 no Paraguai, 179 649 no Japão, 166 775 em Portugal e 128 638 na Espanha.

Observe o mapa a seguir, que mostra a quantidade de brasileiros por continente e regiões de continentes.



Elaborado com base em dados obtidos em: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Estimativas populacionais brasileiras no mundo – 2015. Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

Figura 2. Atividade de Geografia/a

### Comunidades imigrantes nos locais de destino

Qualquer que seja a causa da migração, em geral, os imigrantes enfrentam situações de grande vulnerabilidade social, em decorrência das dificuldades de adaptação no local de destino. Entre os principais obstáculos, podem-se destacar a incorporação de hábitos e costumes de uma nova cultura, o aprendizado de uma nova língua, a necessidade de enfrentar os processos burocráticos para conquistar determinados direitos etc.

Para enfrentar as dificuldades, é muito comum que os imigrantes se integrem em comunidades como uma estratégia para trocar experiências, proporcionar ajuda mútua e manter vivos os aspectos culturais do local de origem.

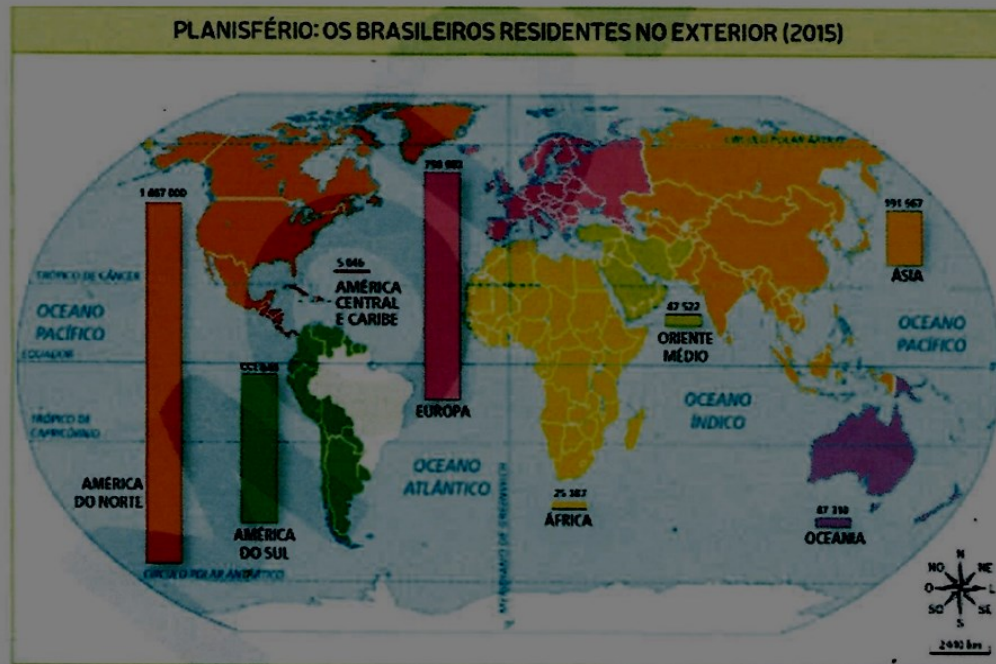


Cidades que receberam intensos fluxos migratórios de outras nacionalidades, como Nova York, São Paulo e Buenos Aires, por exemplo, possuem comunidades ou até mesmo bairros compostos de imigrantes, cujas características culturais, como arquitetura e restaurantes típicos, são bastante perceptíveis na paisagem.

Nos últimos anos, com o aumento dos fluxos de refugiados de determinadas regiões do mundo, como do continente africano e do Oriente Médio, as cidades que estão recebendo parcelas significativas dessa população vêm se transformando e se estabelecendo como novos centros multiculturais.

O bairro da Liberdade, em São Paulo, SP, abriga tradicionalmente uma grande comunidade japonesa que imigrou para o Brasil durante o fim do século XIX e o início do XX. Fotografia de 2016.

Figura 3. Atividade de Geografia/b



O planisfério (Mapa do mundo) acima mostra a quantidade de brasileiros que vivem em vários países do mundo.

Vamos bate papo! Não precisa copiar.

- 1) Você tem alguma pessoa da sua família ou um amigo que mudou para outro país? Qual país?
- 2) Se você tem um familiar (pessoa da família) ou amigo morando em outro país, olhe o Mapa Mundi político (mapa com os nomes dos países) e, mostre em que continente essa (essas) pessoa (pessoas) mora (moram).
- 3) Se você tem um familiar ou amigo morando no exterior (outro país), você sabe por que ele/ela ou eles/elas mudou/mudaram?
- 4) Você tem vontade de morar em outro país? Qual? Por que?

**Figura 4.** Atividade de Geografia/b (Perspectiva bilíngue)



**Figura 5.** Atividade de Geografia/c (Perspectiva bilíngue)

**Agora vamos fazer a atividade!!!**

Leia as páginas 58, 59 e 60 e responda as 2 questões a seguir.

1. Fale sobre a situação dos brasileiros pelo mundo.
2. Qual região do mundo registra mais brasileiros?

**Quadro 4.** Atividade do livro (Geografia)



## Comunidades imigrantes nos locais de destino

Qualquer que seja a causa da imigração, em geral, os imigrantes enfrentam situações de grande vulnerabilidade social, em decorrência das dificuldades de adaptação no local de destino. Entre os principais obstáculos, podem-se destacar a incorporação de hábitos e costumes de uma nova cultura, o aprendizado de uma nova língua, necessidades de enfrentar os processos burocráticos para conquistar determinados direitos etc.

Para enfrentar as dificuldades, é muito comum que os imigrantes se integrem em comunidades como uma estratégia para trocar experiências, proporcionar ajuda mútua e manter os aspectos culturais do local de origem.

Cidades que recebem intensos fluxos migratório de outras nacionalidades, como Nova York, São Paulo e Buenos Aires, por exemplo, possuem comunidades ou até mesmo bairros compostos de imigrantes cujas características culturais, como arquitetura e restaurantes são típicos, são bastante perceptíveis na paisagem.

Nos últimos anos, com o aumento dos fluxos de refugiados de determinadas regiões do mundo, como do continente africano e do Oriente Médio, as cidades que estão recebendo parcelas significativas dessa população vêm se transformando e se estabelecendo como novos centros multiculturais.



*Crianças em situação de vulnerabilidade*

Fonte: Imagens da internet



*Festa do imigrante terá atrações de cinco países árabes*

Fonte: Imagens da internet



*Festa popular japonesa no bairro da Liberdade em São Paulo*

Fonte: Imagens da internet



*Festa italiana no bairro do Bixiga em São Paulo*

Fonte: Imagens da internet



*Cidade de Nova York - Estados Unidos*

Fonte: Imagens da internet



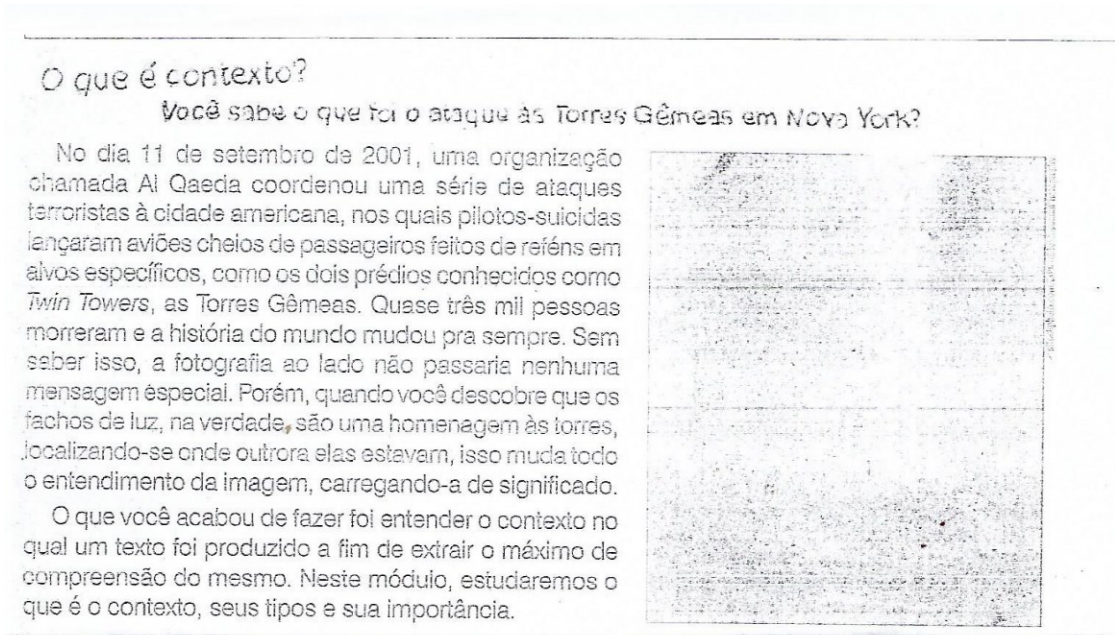
*Cidade de Buenos Aires - Argentina*

Fonte: Imagens da internet

**Figura 6.** Atividade de Geografia/d (Perspectiva bilíngue)

### 5.3 Análise comparativa dos textos originais de Produção de Texto com os textos refeitos na perspectiva de ensino de português como L2

O texto abaixo foi trabalhado numa aula anterior, porém a aluna havia faltado. A professora orientou que a aluna lesse em casa o texto já trabalhado em sala. A professora nesse dia entregou para os alunos que haviam faltado um bloco com 6 folhas grampeadas, inclusive para a aluna surdo. O tema central era “contexto”. Nas aulas subsequentes, os demais textos foram trabalhados dentro da sala de aula. A primeira folha foi o texto abaixo.



**Figura 7.** Atividade de leitura/a (Produção de texto)

Um exemplo da inviabilização do uso das imagens pode ser observado no texto acima, que foi usado na aula de produção de texto, no qual a professora buscou trabalhar o sentido de “contexto” usando o texto sobre o atentado à bomba nas *Torres Gêmeas na cidade de Nova York em 2001*, pelo grupo terrorista *Al Qaeda*. O texto faz referência às imagens ao “lado”, porém, as imagens estão apagadas. O que o texto verbal tenta dialogar com o texto não verbal é inviabilizado pelo fato de as imagens não estarem cumprindo a sua proposta original, que é a de passar uma informação, comunicar algo.

O tema que o texto traz está bem distante dos alunos brasileiros cursistas do 8º ano do ensino fundamental, visto que aconteceu há 21 anos, nos Estados Unidos, quando nenhum deles ainda havia nascido. Para a aluna surda usuária da Língua Portuguesa como L2 ficou ainda mais

---

distante o entendimento do texto, uma vez que faltaram os recursos imagéticos, que poderiam facilitar o entendimento do texto como um todo e ainda esclarecer em que contexto o fato havia ocorrido. Silveira (2005, p. 113) argumenta que

Entre as vantagens de um texto constituído por imagens, de acordo com alguns teóricos, destaca-se o fato de ele ser universal, pois vence a barreira da linguagem, podendo, através de um entendimento imediato, ser compreendido por pessoas de língua e cultura diversas. Outra vantagem, comumente apontada, é a de que a imagem permite uma leitura em menos tempo do que o requerido pelo texto escrito, tornando-a atraente aos potenciais leitores.

O que Silveira (2005) aponta acima é uma realidade que experimentamos todos os dias dentro da sala do AEE trabalhando com imagens no ensino de português como L2 para os alunos surdos e como estratégia de acessibilidade ao currículo para os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), com alunos com DI (deficiência Intelectual), alunos com PC (Paralisia Cerebral e suas sequelas), todos beneficiados pelo uso da imagem.

Uma das propostas do nosso trabalho no mestrado é refazer as aulas observadas buscando uma construção dentro de uma política de ensino de português como L2, entendendo que não se trata de reduzir o texto para ficar mais “fácil”, nem de desconsiderar a sua especificidade linguística que tem no imagético um caminho possível de acesso à leitura e à escrita. Lacerda (2006, p. 165) aponta que

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas se encontram defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Como estratégia para o ensino de português como L2, buscamos colocar na mesma página o texto verbal ao lado do texto não verbal (ver página 79 da dissertação), o que é fundamental na construção do conhecimento, tanto para a aluna surda quanto para os alunos ouvintes, independente do tema abordado. Somente a aluna surda da escola onde foi feita a observação teve acesso anteriormente ao texto, porém sem o apoio dos recursos imagéticos. No momento em que foi entregue o texto, pedimos para que as duas alunas (o aluno faltou nesse dia) não olhassem para o texto escrito, mas só para as imagens ao lado e explicassem o que entenderam. As duas entenderam e descreveram com muita facilidade o que havia acontecido com os dois edifícios, pois as imagens eram nítidas e colocadas numa sequência de

---

acontecimentos, sendo que somente na última imagem, embora elas tenham descrito o facho de luz, não conseguiram em primeiro momento associar aos prédios incendiados. É fato que a leitura de imagens facilita a compreensão do texto, conforme explica Reily (2003, apud Vieira e Santiago (2012, p. 217).

Para Reily (2003), o trabalho de leitura em L2 para os surdos deve ser iniciado pela estratégia que eles têm mais habilidade – a leitura das imagens. De acordo com o autor, os alunos surdos necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguir construir significado.

Uma vez concluída a leitura das imagens, foi proposto que lêssemos o texto juntos e que no final ficaria mais fácil entender a última imagem. Nada foi alterado na estrutura do texto verbal; assim como ele foi desenvolvido dentro da sala de aula regular, foi também trabalhado na sala do AEE. Porém, numa proposta de ensino de Português como L2, o texto não verbal foi construído ao lado do texto verbal. Quando começamos a leitura, ficou evidente a tranquilidade das alunas, pois com a leitura das imagens, a compreensão do texto verbal ficou mais fácil. Outro fator de tranquilidade para as alunas foi o fato de estarem com os seus pares linguísticos, o ensino ser ministrado em Libras e contarem com a presença de instrutora surda junto conosco. Rodrigues (2018, p. 94) afirma que: “(...) os surdos, motivados por questões linguísticas e culturais, preferem estudar somente com surdos e que acham melhor terem professores que usam a língua de sinais e que se comunicam diretamente com eles, ao invés de ter um intérprete de Libras-Português. ”

As alunas entenderam que foi um atentado, quem praticou o atentado, como praticou, onde ocorreu, em que ano aconteceu, descobriram também o motivo dos fochos de luz. Em seguida, trabalhamos o vocabulário.

## O que é contexto?

### Você sabe o que foi o ataque às Torres Gêmeas em Nova York?

No dia 11 de setembro de 2001, uma organização chamada Al Qaeda coordenou uma série de ataques terroristas à cidade americana, nos quais pilotos-suicidas lançaram aviões cheios de passageiros feitos reféns em alvos específicos, como os dois prédios conhecidos como Twin Towers, as Torres Gêmeas. Quase três mil pessoas morreram e a história do mundo mudou para sempre. Sem saber isso, a fotografia ao lado não passaria nenhuma mensagem especial. Porém, quando você descobre que os facho de luz, na verdade, são uma homenagem às torres, localizando-se onde outrora elas estavam, isso muda todo o entendimento da imagem, carregando-a de significado.

O que você acabou de fazer foi entender o contexto no qual um texto foi produzido a fim de extrair o máximo de compreensão do mesmo. Neste módulo, estudaremos o que é contexto, seus tipos e sua importância.



As Torres Gêmeas

Fonte: Reuters Forbes 11/09/2021



O atentado com os aviões

Fonte: Estado 11/09/2020



Destruição das Torres Gêmeas

Fonte: Telecom 10/09/2021



Homenagem às Torres Gêmeas

Fonte: Revista Casa e Jardim 11/09/2018

IMAGENS PARA AS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Figura 8. Atividade de leitura/a (Português como L2)

---

Fizemos a construção do vocabulário do texto abaixo que foi trabalhado dentro da sala do AEE não como uma proposta de trazer palavra por palavra de forma aleatória, mas elencamos palavras-chave que trariam uma compreensão maior do seu uso naquele texto. Foram escolhidas palavras que não foram contempladas com imagens no texto, aumentando o repertório dos alunos.

Buscamos também construir o vocabulário respeitando a condição de usuário de português como L2 dos alunos surdos, trazendo as imagens para o vocabulário visual. Nesse sentido, os alunos conseguiram se apropriar melhor das informações contidas no texto, tanto pelo fato da abordagem privilegiar os textos não verbais, quanto pelo fato de ter sido oferecido em Libras. Montenegro (2010, p. 48) aponta que “Através de estratégias de leitura, os alunos podem aprender vocabulário e aprimorar seu conhecimento das estruturas gramaticais da língua alvo mais eficientemente, uma vez que estão em contato com situações linguísticas condizentes com as práticas reais de uso da L2.”

## Expansão do vocabulário

Al-Qaeda (também Al-Qaïda) ou, na ortografia aportuguesada, Alcaida[16][17][18] (em árabe: **القاعدة**, transliterada el-Qā'idah ou al-Qā'idah, cujo significado é “A base”[17] ou “O alicerce”) é uma organização fundamentalista islâmica internacional, que tem sua atuação principalmente baseada em ataques terroristas que matou milhares de pessoas pelo mundo.

## Ataques Terroristas

Terrorismo é o uso de violência, física ou psicológica,[1] por meio de ataques localizados a elementos ou instalações de um governo ou da população governada, de modo a incutir medo, pânico e, assim, obter efeitos psicológicos que ultrapassem largamente o círculo das vítimas, incluindo o restante da população do território.

## pilotos suicidas

Suicídio do piloto é um evento em que um piloto certificado ou não certificado causa deliberadamente o acidente, destruindo a aeronave em uma tentativa de suicídio, às vezes para matar passageiros a bordo ou pessoas no solo. Isso às vezes é descrito como um assassinato - suicídio[1].

Contexto é o conjunto de elementos físicos ou situacionais que ajudam o receptor da mensagem a compreendê-la. Esses elementos caracterizam o texto, que é uma comunicação de ideias expressas através de palavras escritas.

<http://www.significados.com.br/contexto/>

## Vocabulário visual



Terroristas da Al-Qeila

Fonte: <https://www.shutterstock.com/fr/vectors/Al-Qaeda> com licença gratuita. Imagem de guerra - principais grupos terroristas do mundo



Em 23 de outubro de 1983, a Guerra Civil libanesa estava em pleno movimento.

Fonte: <https://www.shutterstock.com/fr/vectors/Al-Qaeda> com licença gratuita. Imagem de guerra - principais grupos terroristas do mundo



Fonte: <https://www.veja.com.br/2011/09/21-de-septembro-na-capa-de-veja.html>



veja mais em: [moticenter.com.br/coisasecemidas](http://moticenter.com.br/coisasecemidas)

Figura 9. Atividade de vocabulário/a (Português como L2)

---

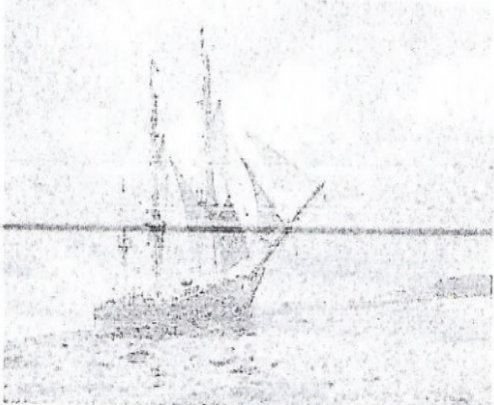
O texto abaixo também foi desenvolvido dentro do mesmo critério do texto anterior da professora, tendo como proposta o entendimento do que é contexto, porém, se o aluno não entende o texto propriamente dito, ele não compreenderá o que é contexto. No texto, a imagem da caravela não foi trabalhada, ela ficou solta, embora a professora tenha feito menção a ela na sua leitura. Para um aluno ouvinte, o texto, na forma como foi apresentado, é pouco atraente, e no xerox a última linha ficou apagada, prejudicando a compreensão do que é contexto. Para um aluno surdo o texto é menos atraente ainda pelas razões ditas acima, acrescido da falta de recursos imagéticos. Não que o aluno ouvinte não se beneficie dos recursos imagéticos, a imagem está para todos, mas até a forma como o texto é apresentado vai atrair ou não os olhares e a atenção dos seus leitores. Por isso é importante que, ao propor um texto, fiquemos atentos ao seu formato, à sua fonte, à legibilidade das palavras dentro do texto e, acima de tudo, pensar nos recursos imagéticos que dialoguem com o texto verbal. Montenegro (2010, p. 51) coloca que: “O aprendiz de segunda língua precisa de objetivos prévios e claros para a leitura; caso contrário, ele não terá condições de controlar sua compreensão.” E esses objetivos são construídos pelos professores, que precisam desenvolver estratégias para que os alunos surdos se apropriem dos conhecimentos oferecidos dentro da escola. Essas estratégias passam necessariamente pela Libras, por uma pedagogia que privilegia a multimodalidade e pelo uso dos recursos imagéticos permeando todas as disciplinas. Esses objetivos passam fundamentalmente pelo entendimento, por parte do professor, de que o seu aluno surdo é um sujeito que tem a sua experiência com o mundo por meio da visualidade.



**1. Introdução**

Leia com atenção o fragmento de texto abaixo:

“(...) E assim seguimos nosso caminho, por este mar, de longo, até que, terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, estando da dita Ilha obra de 660 ou 670 léguas, segundo os pilotos diziam, topamos alguns sinais de terra, os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam fura-buxos.



Neste dia, a horas de véspera, houvermos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, muy alto de terra chã, com grandes arvoredos: do monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e à terra – a Terra da Vera Cruz.(...)”

Você conhece esse texto? Sabe onde, quando e por quem ele foi escrito? Em um primeiro momento, pode parecer estranho e até ser difícil ler um texto assim, pois além de a linguagem utilizada ser muito diferente da que usamos hoje em dia, ele trata de assuntos que, aparentemente, não dominamos. E se você soubesse que esse é um trecho da famosa carta que Pero Vaz de Caminha, integrante da frota portuguesa, mandou ao Rei de Portugal na ocasião do descobrimento do Brasil, em 1500? Nesse trecho específico, Pero relata o dia em que eles finalmente chegaram à terra firme e como eles viram os índios pela primeira vez. Agora, além de o assunto ficar bem mais compreensível, você entende por que a linguagem é difícil, já que essa carta foi escrita por um português há mais de 500 anos!

O que acabamos de fazer foi **contextualizar** o texto, ou seja, procuramos saber quando, como e por quem ele foi escrito. Quando sabemos o **contexto** em que determinada obra foi feita, a compreensão dela fica muito mais fácil. Isso não se limita a textos verbais, é claro. É importantíssimo sabermos esses dados, e é sobre os diversos tipos de contexto que

**Figura 10.** Atividade de leitura/b (Produção de texto)

O texto, como apresentado abaixo, foi bem mais tranquilo para os alunos. Eles foram primeiramente ao texto não verbal, se apropriaram de um conhecimento que já tinham sobre a história do Brasil e as referências verbais junto com as imagens facilitaram mais ainda o entendimento do assunto. Para Barbosa (2016, p. 64) “(...) para que os alunos surdos possam compreender um texto escrito em sua totalidade se faz necessária a utilização de recursos visuais, tais como imagens estáticas e em movimento, LS, entre outros, além da língua escrita, na composição desse texto.” A tríade Libras, texto verbal e o texto não verbal (imagens), ajudou na construção do entendimento global do texto. Kress (2003) apud Barbosa (2016, p. 91)

(...) as imagens são uma planície cheia de significado, ao passo que as palavras esperam para ser preenchidas. Os caminhos de leitura na escrita (como na fala) são definidos com muito pouca ou nenhuma margem de manobra; na imagem eles estão

---

abertos. Esse é o contraste em affordances dos dois modos: na escrita, elementos relativamente vazios em estrita ordem (na fala, também, em menor medida); e elementos completos em uma ordem (relativamente) aberta na imagem. O trabalho criativo na escrita se concentra em encher palavras com significado - e depois ler os elementos cheios juntos, em dada estrutura sintática. Na imagem, a criatividade se concentra em criar a ordem da disposição dos elementos que já estão cheios de significado

Entendemos também que as imagens têm esse poder de trazer em si o significado; que ao professor fica a tarefa de organizar e pôr em ordem de acontecimentos e temas. Por exemplo, foi necessário acrescentar imagens relacionadas às várias medidas do dia a dia, como comprimento, tempo, massa e capacidade etc. para mostrar aos alunos que as formas de medição que temos hoje são diferentes de antigamente e que ainda hoje temos diferenças de medidas de um país para o outro. No texto lido é mencionada a medida em léguas, bastante incomum para os alunos. Fugiu um pouco do texto, mas ajudou os alunos a entenderem tanto o conceito de légua que não tem um padrão único, como também transformar metros em quilômetros e peso em toneladas.

## 1. Introdução

Leia atentamente o fragmento de texto abaixo:

“(…) E a que, assim seguimos nosso caminho, por este mar, de longe, até que terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, estando dita Ilha obra de 660 ou 670 léguas, segundo os pilotos diziam, topamos alguns sinais de terra, os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam Botelho, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam fura-buxos.

Neste dia, a hora de véspera, houve vista de terra. Primeiramente dum grande monte, mui alto de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e à terra – a Terra de Vera Cruz. (...)”

Você conhece esse texto? Sabe onde, quando e por que ele foi escrito? Em um primeiro momento, pode parecer estranho e até ser difícil ler um texto assim, pois além de a linguagem ser muito diferente da que usamos hoje em dia, ele trata de assuntos que, aparentemente, não dominamos. E se você soubesse que esse é um trecho da famosa carta de Pero Vaz de Caminha, integrante da frota portuguesa, mandou ao Rei de Portugal na ocasião do descobrimento do Brasil, em 1500! Nesse trecho específico, Pero relata o dia em que eles finalmente chegaram à terra firme e como eles viram os índios pela primeira vez. Agora, além de o assunto ficar bem mais compreensível, você entende por que a linguagem é difícil, já que essa carta foi escrita por um português há mais de 500 anos!



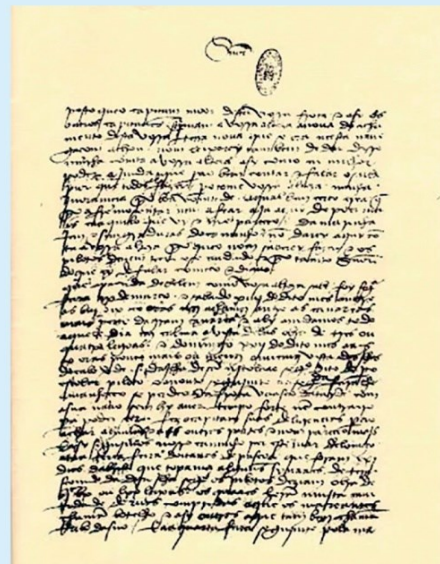
As três Caravelas

Foto: <https://www.arteemdesign.blogspot.com/2011/09/01-de-setembro-na-capa-de-veja.html>



Terra à vista! Brasil

Foto: <https://www.engappia.com.br/noticia/na-troissascasas/2021/terra-a-vista-dono-brasil.html>



A Carta de Pero Vaz

Foto: <https://www.bloggafia.com/2010/05/01-caminha/>

Figura 11. Atividade de leitura/b (Português como L2)

O que acabamos de fazer foi contextualizar o texto, ou seja, procuramos saber quando, como e por quem ele foi escrito. Quando sabemos o contexto em que determinada obra foi feita, a compreensão dela fica muito mais fácil. Isso não se limita a textos verbais, é claro. É importantíssimo sabermos esses dados, e é sobre os diversos tipos de contexto que vamos ver agora.



**UNIDADE 2**

Partindo de situações do cotidiano, muitas já vivenciadas pelo aluno desta faixa etária, esta Unidade busca destacar as medidas de comprimento, tempo, massa e capacidade no dia a dia.

**MEDIDAS DE COMPRIMENTO, TEMPO, MASSA E CAPACIDADE**

Sugestões de atividades enriquecedoras para esta unidade você encontra nas páginas 32 a 38 das Orientações para o Professor.

**As medidas no dia a dia**

FOR FAVOR, 300 GRAMAS DE QUEIJO!

COMO ESTÁ QUENTE! ACHO QUE VOU DERRETER.

PLUDEI OS TERMÔMETROS MARCAM 40 GRAUS!

SERÁ QUE VAI DAR TEMPO? OS BANHOS FECHAM ÀS 4.

NOS! O PÃO ESTÁ QUENTINHO...

É QUE A PADARIA FICOU A 20 METROS DE CASA...

APROVEITE! COLOQUE 20 LITROS DE GASOLINA NO SEU CARRO E GANHE UMA DUCHA.

PARABÉNS! É UM MENINO. NASCEU COM 52 CENTÍMETROS E 3 QUILOS.



O descobrimento

**MEDIDAS DE COMPRIMENTO**

Nesta sala vamos montar o nosso bazar.

Por que o senhor não usa a régua?

A trena é mais comprida e por isso é melhor.

Ele está medindo ou pesando o Pedro?

Ele está medindo e pesando.

Fonte: <https://brasil.escola.uol.com.br/historias/decobry/mensurando.html>

Andaremos 800 metros nessa trilha até chegarmos ao rio.

Depois, andaremos mais 200 metros pela margem do rio até a cachoeira.

Fonte: Internet

Figura 12. Atividade de leitura/c (Português como L2)

<p><b>Atividade – Entendendo Medidas</b></p> <p>_____ metros mais _____ metros são _____ metros. Quantos metros são necessários para termos 1KM?</p> <p>Resposta:</p>
---

**Quadro 5.** Atividade estudando medidas

O texto abaixo apresenta um só modo semiótico, ou seja, foi produzido somente com o signo verbal, deixando o texto pouco atraente do ponto de vista das possibilidades que ele teria se tivesse sido produzido concomitantemente com signos não verbais (imagens, figuras, fotos, gestos, símbolos, cores, o tom de voz, dentre outros). Para Barbosa (2016, p. 81)

(...) o modo da escrita, que antes era visto como garantia do que é distintamente humano, racional e essencial para a reflexão, além de capaz de expressar todos os aspectos da vida, agora está sendo contestado na sua posição que, até então, era central, por outros meios de construção e produção de sentido, através do que é denominado como Multimodalidade.

Hoje, entendemos que, quando construímos um texto multimodal, estamos trazendo mais informações e possibilidades para que vários tipos de leitores, de diversas culturas, consigam refletir não só sobre o texto, mas sobre os vários aspectos da vida humana. Reily e Gesueli (2017, p. 142) definem “a imagem, como instrumento sógnico, traz consigo a capacidade de fazer pensar, não apenas a partir dos elementos que estão visíveis, mas também a partir da maneira como remete a outras imagens de outros tempos e espaços e às memórias que o espectador carrega consigo”. Vieira e Santiago (2012, p. 220) acrescentam que “as práticas discursivas contemporâneas apresentam a imagem como a forma de comunicação mais eloquente da pós-modernidade”. O incrível dessa citação é que dentro das escolas ainda estamos vivendo o “reinado” do texto verbal em detrimento do texto não verbal. Nós, professores, precisamos compreender que o texto verbal é muito mais trabalhoso para se explicar, pois as palavras não são tão claras quanto as imagens, nas suas diversas formas, textura, cores, tamanhos, posição, dentre outras formas possíveis de serem apresentadas. Barbosa (2016) explica que uma leitura se dá tanto em textos escritos quanto em textos imagéticos, os recursos que cada um traz, faz toda diferença. Na leitura de um texto escrito

(...) este caminho é definido pela ordem das palavras que o leitor deve seguir e que, nem sempre, pode ser escolhida, uma vez que há um caminho que o leitor não pode ir contra se quiser fazer sentido com um texto. Um exemplo disso é que, na maioria das vezes, não é possível mudar a ordem na qual as palavras são apresentadas nas frases,

---

pois, elas podem ter seu sentido alterado e perder sua coesão e coerência. (BARBOSA, 2016, p. 90)

A autora continua explicando que na leitura por imagens, “(...) o caminho de leitura é fornecido pela lógica do espaço no qual alguns recursos podem ser utilizados para incentivar o leitor a mover-se durante a leitura, tais como a colocação de um elemento central e outros marginais, o uso de diferentes tamanhos, cores e formas.” (BARBOSA, 2016, p. 90)

Percebe-se nos alunos surdos, de modo geral, um desconforto quando pegam um texto sem imagens que possam dar uma pista sobre o assunto do texto. Nos textos monomodais, eles precisam fazer um esforço maior para encontrar uma palavra que já lhes seja familiar, porém, muitas vezes o sentido que eles conhecem da palavra nesse momento não é o que foi atribuído no texto. Para Vieira e Santiago (2012, p. 216)

Com uma história de resultados não favoráveis ao desenvolvimento leitor desses sujeitos, não é difícil encontrar alunos surdos desmotivados em ler textos em língua portuguesa. Pois, conforme Kleiman (2001), ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não se consegue extrair sentido.

Para Fernandes (2003, p. 151)

(...) as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes surdos, principalmente na fase inicial, devem ser contextualizadas em referenciais visuais que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, de modo que esse conhecimento seja mobilizado no processo de leitura propriamente dita. A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra.

Assim, de acordo com Fernandes (2003), as crianças que ainda não dominam a escrita (o texto verbal) têm acesso às informações advindas dos vários outros aspectos da multimodalidade e isso é muito comum dentro de sala de aula. Muitas vezes o aluno surdo, ao ver uma palavra, não sabe o que ela significa, mas, ao ter acesso à imagem que representa aquela palavra, ele consegue associar as duas, conseguindo, assim, captar o significado da palavra por meio da imagem.

P0801

**ATENÇÃO!**

Agora, você vai responder a questões de Língua Portuguesa.

Leia o texto abaixo.

**O curso dos amigos**

Os desenhos do Pedro,  
esse menino é mesmo fera,  
faz cada monstro de dar medo.  
Um dragão com duas cabeças,  
um gigante com olho na testa,  
um ser meio gente, meio serpente [...]

Daniel, seu amigo,  
que fica sempre surpreso  
com os desenhos de Pedro,  
uma vez disse ao parceiro  
que não conseguia desenhar como ele,  
por mais que tentasse um dia inteiro. [...]

Aninha, que era vizinha, [...]  
esperando por Mabel,  
a irmã do Daniel,  
ouviu a conversa  
e saiu logo com essa:  
"o legal de cada um  
ser bom numa coisa  
mas não em outra  
é que sempre se tem  
algo mais a aprender". [...]

Pedro disse para os três  
que podiam ensinar  
uns aos outros  
a desenhar, a jogar bola,  
a dançar e a cantar.  
Um de cada vez.  
E assim fizeram  
o Curso dos Amigos,  
que durou mais de mês.

SILVESTRIN, Ricardo. O curso dos amigos. In: *Era mais de uma vez*. Campinas, SP: Fundação Educar DPaschoal, 2017. Fragmento. (P08138117\_SUP)

- 01) (P08138117) Entende-se desse texto que
- A) Aninha estava cansada de esperar por sua vizinha.
  - B) Daniel ficava com medo dos desenhos do amigo.
  - C) Mabel vivia atrasada.
  - D) Pedro desenhava bem.

**Figura 13.** Atividade de leitura/c (produção de texto)

P0801

**Leia novamente o texto " O curso dos amigos" para responder às questões abaixo.**

02) (P08139117) Nesse texto, há rima nos versos:

- A) "um gigante com olho na testa," e "um ser meio gente, meio serpente". (1ª estrofe)
- B) "Daniel, seu amigo," e "que fica sempre surpreso". (2ª estrofe)
- C) "uma vez disse ao parceiro" e "por mais que tentasse um dia inteiro.". (2ª estrofe)
- D) "Pedro disse para os três" e "que podiam ensinar". (4ª estrofe)

03) (P08138517) Qual é o personagem principal dessa história?

- A) Mabel.
- B) O dragão.
- C) O gigante.
- D) Pedro.

**Figura 14.** Atividade de texto (Produção de texto)

Ao criar os recursos imagéticos para o texto abaixo "o curso dos amigos", colocamos personagens jovens como uma maneira de os alunos se identificarem melhor com estes e consequentemente com o texto. Cremos ser importante essa identificação do leitor com o personagem, seja de um livro ou de um filme. Essa identificação traz leveza e gosto pela leitura. Como os alunos tinham na sua mão o texto verbal e o não verbal, eles tiveram facilidade no entendimento global do texto. Montenegro (2010, p. 59) coloca que

Os semióticos sociais observaram que do mesmo modo que as palavras são combinadas e formam frases e textos, os signos visuais também podem ser combinados para formar "textos imagéticos". Assim como em textos verbais, onde o sentido não está presente em palavras isoladas, mas na combinação de vários elementos, em um código visual, o sentido também não é realizado a partir de signos isolados, mas na forma como eles estão dispostos e organizados (MACHIN, 2007). Esta disposição dos elementos verbais e visuais observada pelos teóricos tem implicações culturais e é válida somente apenas para a cultura ocidental.

No momento em que fomos discutir sobre os desenhos de Pedro, explicamos que o ciclope que Pedro desenhava fazia parte dos mitos gregos e foram mostrados também outros mitos gregos, como a sereia e o cavalo alado. Já o dragão de duas cabeças e o ser meio homem meio serpente já eram conhecidos dos alunos em filmes e desenhos animados. Trabalhamos também trazendo as imagens do curso que o texto fala que os amigos fizeram. Ao ver a palavra correspondente à imagem, os alunos conseguiram fazer a ligação com o contexto do texto verbal ao lado das imagens. Com isso, os alunos também aumentaram o seu repertório visual sobre o que as imagens representavam no contexto estudado. Para Montenegro (2010, p. 60) "em um texto multimodal, as imagens trazem significados independentes daqueles trazidos pelo texto



---

verbal, sendo de grande importância para a apreensão do significado global do texto”. A autora acrescenta que:

A partir do momento em que o aluno desenvolve uma consciência crítica sobre o contexto de produção dos textos e sobre o propósito das escolhas dos autores em termos de imagens, linguagem, e até mesmo layout da página, ele começa a perceber a leitura enquanto prática social. (MONTENEGRO, 2010, p. 53)

No final do texto havia 3 perguntas que os alunos responderam com facilidade, exceto a segunda que pedia para eles encontrarem uma rima nos versos colocados na pergunta. Mostrei para eles como era essa “rima” na Língua Portuguesa e abri um link com uma poesia em Libras.

Rima: 1. Repetição de um som no final de 2 ou mais versos, 2. Identidade de som na terminação de 2 ou mais palavras, 3. Palavra que rima com a outra. Fonte: (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, [s.d.]

A rima na Língua Portuguesa não contempla a condição do aluno surdo, uma vez que se faz na repetição do som. O link (SILVA, 2020) abaixo mostra uma poesia em língua de sinais que foi apresentada para os alunos surdos.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=M3-YzIzkPxU>

Ao elaborar o vocabulário do texto “o curso dos amigos”, criamos elementos imagéticos correspondentes às várias possibilidades de sentidos que uma palavra tem, trazendo para os alunos o conceito e exemplos de polissemia da gramática da Língua Portuguesa e mostrando a polissemia na Libras. Fernandes (2003, p. 151) aponta que

A leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. A experiência nos ensina o quão desestimulante é partir para a leitura de um texto sem apelos visuais que, na verdade, se materializa como uma grande carta enigmática para a qual não há pistas para a decifração.

Esse tipo de atividade possibilita comparar os elementos das duas gramáticas. É importante também, dentro de sala de aula, o professor estar atento aos elementos comparativos das duas línguas, independente da disciplina envolvida. Os recursos imagéticos estão disponíveis para todas as disciplinas como um caminho a ser percorrido pelo professor que aposta no desenvolvimento acadêmico dos seus alunos.

---

Eles gostaram da atividade e se divertiram com as várias possibilidades que as palavras podiam representar por meio das imagens. Eles reconheciam o seu contexto e o seu sinal em Libras, por exemplo, a palavra “fera” os deixou intrigados com tantas maneiras de representar a mesma palavra, visto que, na Libras, cada imagem teria um sinal diferente.

O curso dos amigos  
Os desenhos do Pedro,  
esse menino é mesmo fera,  
faz cada monstro de dar medo.  
Um dragão com duas cabeças,  
um gigante com um olho na  
testa, um ser meio gente, meio  
serpente

[...]

Daniel, seu amigo,  
que fica sempre surpreso  
com os desenhos de Pedro,  
uma vez disse ao parceiro  
que não conseguia desenhar  
como ele, por mais que tentasse  
um dia inteiro.

[...]

Aninha, que era vizinha, [...] esperando por Mabel, a irmã do Daniel, ouviu a conversa e saiu logo com essa: “o legal de cada um ser bom numa coisa mas não em outra é que sempre se tem algo mais a aprender”. [...]



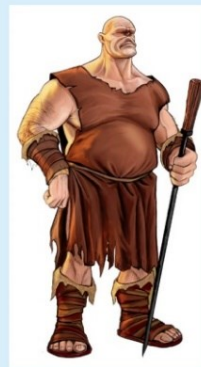
Fonte: Internet

Aninha, Pedro, Mabel e Daniel



Fonte: <http://tlovska.com.br/index.php/multilogica/gigante-gigantes-com-um-olho-na-testa>

Dragão de duas cabeças



Fonte: <http://tlovska.com.br/index.php/multilogica/gigante-gigantes-com-um-olho-na-testa>

Gigante com um olho na testa



Fonte: <https://www.deviantart.com/gecomanuart/Modius-100469638>

Um ser meio gente meio serpente.

Figura 15. Leitura de texto/a (Português como L2)

Pedro disse para os três  
que podiam ensinar  
uns aos outros  
a desenhar, a jogar bola,  
a dançar e a cantar.  
Um de cada vez.  
E assim fizeram  
o Curso dos Amigos,  
que durou mais de mês.



*Curso de desenho*

Fonte: <https://www.campodidavei.com.br/lado-a-lado-24-08-2011-08-curso-de-mungu-deenho-artistico-pintura-com-ajuda-e-ate-escultura>



*Jogando Bola*

Fonte: <https://www.101participa.com.br/inspiration/parceiros-para-que-quer-comocar-cantar/>



*Dançando*

<https://www.101participa.com.br/inspiration/parceiros-para-que-quer-comocar-cantar/>



*Cantando*

Fonte: <https://www.101participa.com.br/inspiration/parceiros-para-que-quer-comocar-cantar/>

**Figura 16.** Leitura de texto/b (Português como L2)

Expansão do vocabulário	Vocabulário visual
<p>1-Fera:</p> <p>a) Nome comum aos mamíferos carnívoros, bravios (bravos) e selvagens;</p> <p>b) Pessoa má e cruel;</p> <p>c) Pessoa muito habilidosa em alguma atividade.</p>	 <p>Fonte: Internet</p>  <p>Fonte: Internet</p>  <p>Jovem é “fera” no mundo dos games</p> <p>Fonte: Internet</p>

**Figura 17.** Atividade de vocabulário /b (Português como L2)

2-Monstro:

a) Ser fantástico de mau aspecto;



b) Indivíduo perverso;



c) Aberração.

3-Gigante com um olho na testa Ciclope, Ser mitológico gigante.



**Figura 18.** Atividade de vocabulário/c (Português como L2)

#### 4-Surpreso

- a) Que se surpreendeu; surpreendido,
- b) atônito;
- c) perplexo;
- d) pasmo;
- e) admirado.



Fonte: Internet



Fonte: Internet

#### 5-Parceiro

Companheiro para certas atividades, tais como:

- a) danças,
- b) jogos,
- c) negócios, sócio, etc.;
- d) par.



Fonte: Internet



Fonte: Internet



Fonte: Internet



Fonte: Internet

**Figura 19.** Atividade de vocabulário/d (Português como L2)

6- Tentar (Tentasse)

Esforçar-se

7-Durou

Existir por determinado tempo.



Fonte: Internet



Fonte: Internet



Fonte: Internet



Fonte: Internet

8-Personagem

Cada uma das pessoas faz parte de uma história, narrativa ou acontecimento.



Fonte: Internet



Fonte: Internet

Figura 20. Atividade de vocabulário/e (Português como L2)



## 5.4 Análise comparativa dos textos originais de Gramática, com os textos refeitos na perspectiva de português como L2

O texto abaixo foi trabalhado em sala de aula como uma atividade avaliativa. A professora orientou que, se tivessem dúvidas, podiam ir até à sua mesa.

**REVISÃO 02 – PROF.ª VANUSA**

Leia o texto abaixo para responder as perguntas

**Pão engorda?**

O pão, por si só, não engorda. O que engorda é o consumo excessivo de carboidratos, bem como de qualquer outro macronutriente, como proteínas e gorduras. A nutricionista Geila Felipe explica que é errado pensar que os carboidratos devam ser cortados da dieta de quem quer emagrecer. O importante, segundo ela, é não exceder os valores recomendados.

Entretanto, uma dica importante para quem quer perder peso é que existem dois tipos de carboidratos: os simples e os complexos. Os simples estão presentes nos alimentos de sabor adocicado, como mel, geleia, leite, açúcar e frutas. Já pães, massas, arroz, cereais, batata, mandioca e farinha pertencem ao grupo dos carboidratos complexos.

Quem quer emagrecer, deve preferir uma alimentação equilibrada, composta por verduras, legumes, frutas, feijões e carboidratos complexos integrais. Os alimentos integrais são digeridos mais lentamente e, por isso, dão uma sensação maior de saciedade, além de conterem fibras que ajudam a regular o intestino. Nesse caso, o pão integral pode ser uma opção melhor do que o pão branco.

Quanto aos carboidratos simples, devem ser consumidos esporadicamente e com moderação. Para perder peso, o ideal é evitar alimentos como doces, chocolates e quijoseimas em geral. A exceção fica para as frutas e o leite, que devem ser consumidos, uma vez que são fonte de fibras (no caso das frutas), vitaminas e minerais.

Praticantes de atividades físicas, com duração superior a uma hora, devem priorizar a ingestão de carboidratos antes, durante ou após a atividade. Já quem não pratica exercícios deve controlar a quantidade de carboidratos, especialmente no período noturno, em que o metabolismo do corpo fica mais lento.

*Maria Ramos. Fragmento do texto "Pão e saúde". Disponível em: <<http://www.invivo.fiocruz.br>>.*

**Questão 1** – Pode-se afirmar que o texto lido tem o objetivo de:

- criticar o leitor.
- instruir o leitor.
- entretener o leitor.
- emocionar o leitor

**Questão 2** – Na passagem "O pão, por si só, não engorda.", a autora do texto:

- faz uma afirmação.
- expõe uma opinião.
- levanta uma hipótese.
- estabelece uma comparação.

**Questão 3** – Aponte a alternativa que contém os alimentos pertencentes ao grupo dos carboidratos simples:

- açúcar, arroz, leite, batata e mel.
- frutas, leite, mel, açúcar e geleia.
- mel, massas, leite, pães e açúcar.
- leite, farinha, cereais, mel e mandioca.

**Questão 4** – No segmento "Os alimentos integrais são digeridos mais lentamente [...]", o termo grifado expressa:

- o meio com que os alimentos integrais são digeridos.
- o modo com que os alimentos integrais são digeridos.
- o tempo com que os alimentos integrais são digeridos.
- a intensidade com que os alimentos integrais são digeridos.

**Figura 21.** Atividade avaliativa/a (Gramática)

**Questão 5** – Em “[...] devem ser consumidos esporadicamente [...]”, o texto refere-se:

- a) aos carboidratos simples.
- b) aos carboidratos complexos.
- c) aos alimentos integrais.
- d) aos alimentos como doces, chocolates e guloseimas em geral.

**Questão 6** – No trecho “[...] uma vez que são fonte de fibras (no caso das frutas), vitaminas e minerais.”, a expressão “uma vez que” indica:

- a) uma causa
- b) uma condição
- c) uma finalidade
- d) uma consequência

**Questão 7** – A série em que todas as palavras têm o mesmo radical é:

- a) idoso – idôneo – ídolo
- b) doméstico – domicílio – domesticar
- c) popular – pluvioso – público
- d) senil – semelhante – senhor
- e) paradeiro – pedreiro - carpinteiro

**Questão 8** – Assinale a alternativa em que o significado do radical esteja errado:

- a) hidro: água (exemplo: hidráulico)
- b) pisci: peixe (exemplo: piscicultura)
- c) bio: vida (exemplo biologia)
- d) agri: campo (exemplo: agricultura)
- e) antropo: antigo (exemplo: antropologia)

**Questão 9** - Entre os termos abaixo, aponte o correto:

- a) teocracia = governo de privilegiados.
- b) plutocracia = governo de muitos.
- c) oligarquia = governo de pequeno grupo.
- d) aristocracia = governo de dinheiro.
- e) anarquia = governo do povo.

**Questão 10** - Nas palavras da língua portuguesa contemporânea, existem prefixos gregos e latinos equivalentes semanticamente. Segundo o gramático Rocha Lima (2000), os prefixos gregos *a-*, *an-*, como em *acéfalo* e *anônimo*, e os prefixos latinos *des-*, *in-*, como em *desleal* e *incapaz*, são equivalentes em significado, indicando **privação, afastamento, separação, negação, oposição**.

Análise o significado das palavras a seguir e selecione a alternativa em que todas elas apresentam um dos prefixos acima exemplificados, com seu respectivo significado.

- a) desaconselhar – desertar – apagar – designar – desabotoar.
- b) ajuizado – desfilar – descolar – intolerância – inútil.
- c) desdizer – desabituar – inadiável – desculpar – amoral.
- d) descobrir – apelidar – invencível – desejar – inviável.
- e) desfazer – incorreto – apegar – inábil – desempregado.

**Questão 11** - Fez um esforço \_\_\_\_\_ para vencer o campeonato \_\_\_\_\_. Qual a alternativa completa corretamente as lacunas?

- a) sobreumano - interregional
- b) sobrehumano - interregional
- c) sobre-humano - inter-regional

**Figura 22.** Atividade avaliativa/b (Gramática)

- d) sobrehumano - inter-regional
- e) sobre-humano - interregional

**Questão 12** - Segundo a convenção ortográfica atual para a língua portuguesa, o hífen está **incorretamente** empregado em: -

- a) Para enfrentar a pandemia, o **contra-ataque** mais eficaz é a atitude consciente de governantes e populações.
- b) É importante abandonar hábitos **anti-higiênicos** para evitar que o vírus se espalhe e, também, para prevenir o contágio.
- c) Impor a quarentena apenas para grupos de risco não é indicado em locais com **infra-estrutura** precária, sem saneamento básico.
- d) Para superar os desafios impostos pelo coronavírus, esforços conjuntos e colaborativos entre e dentro das nações são **bem-vindos**.

**Questão 13** - Sobre o emprego do hífen, assinale a alternativa em que a regra de seu uso **NÃO** tenha sido corretamente observada.

- a) socioeducativo
- b) co-réu
- c) micro-ondas
- d) hiper-realista
- e) bem-vinda

**Figura 23.** Atividade avaliativa/c (Gramática)

Por ser um texto com pouca acessibilidade do ponto de vista da multimodalidade, a aluna surda teve mais dificuldade de acessar as informações contidas nele. A intérprete mostrou para ela o título e ela só entendeu e sinalizou a palavra “pão”, a palavra “engorda”, ela não soube o significado. Como a orientação da professora fosse que os alunos lessem e na medida em que tivessem dúvidas ir até à sua mesa, a intérprete foi ler/sinalizar/ensinar para a aluna sobre o tema que o texto trazia. Lacerda (2006, p. 174) mostra que “o interpretar e o aprender estão indissolavelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno”. Mesmo com o profissionalismo e dedicação da intérprete, a aluna ficou prejudicada. Lacerda (2006, p. 176) argumenta que

(...) a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Na referida atividade e em tantas outras, as providências de adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos levantados por Lacerda (2006) não foram atendidos porque o principal aspecto é o desconhecimento das especificidades dos alunos surdos, não só pelos professores, mas pela escola como um todo.

Couto e Cruz (2020, p. 119) argumentam que “Pensar que a inclusão se concretiza eficazmente pelo único fato de possibilitar a presença do intérprete em sala de aula é um

---

equivoco, pois não garante que o conteúdo será trabalhado de forma a atender, de fato, às necessidades desse aprendiz”. A competência para preparar aulas, pensar em recursos, metodologias e estratégias de ensino são do professor e não do intérprete.

O tema é até interessante, pois o título já chama a atenção para um assunto que todos querem saber, “O pão engorda? ”. O texto em si é pesado, tem palavras novas que, mesmo sinalizando corretamente, não era compreendido pela aluna, que não tinha conhecimento prévio. Nesse dia, a intérprete adentrou a aula de outro professor para conseguir, junto com a aluna responder as 13 perguntas da prova. Baldo e Iacono (2009, p. 3) trazem um esclarecimento sobre o papel do professor na educação dos surdos. Elas dizem que

(...) que o trabalho com surdos, em sala de aula, exige do professor a compreensão do processo de letramento de alunos surdos na perspectiva metodológica do bilinguismo. Na sala de aula, faz-se pertinente que este aluno surdo tenha contato com os mais variados gêneros que circulam na sociedade. Então, faz se necessário que sejam encontradas novas formas metodológicas para que ele também se sinta incluído, sendo agente de interlocução com o outro.

Infelizmente o que se tem observado é que, na prática, os professores não sabem e não compreendem os processos dos letramentos que os surdos precisam experienciar, muito menos que existe uma metodologia na perspectiva bilíngue. E a escola, como foi dito acima, não sabe nada sobre esse alunado, sobre a surdez e sobre a língua de sinais. É preciso entender que a comunidade surda não é homogênea, compreender em que contexto essa criança vive, como adquiriu a surdez e como ela e sua família lidam com a surdez, com a Libras e com a Língua Portuguesa. Com todas essas variáveis compreendidas e aceitas, a escola terá condições de ser mais assertiva com os alunos surdos que ingressam nela.

## PÃO ENGORDA?

O pão, por si só, não engorda. O que engorda é o consumo excessivo de carboidratos, bem como de qualquer outro macronutriente, como proteínas e gorduras. A nutricionista Geila Felipe explica que é errado pensar que os carboidratos devem ser cortados da dieta de quem quer emagrecer. O importante, segundo ela, é não exceder os valores recomendados.

Entretanto, uma dica importante para quem quer perder peso é que existem dois tipos de carboidratos: os simples e os complexos. Os simples, estão presentes nos alimentos de sabor adocicado, como mel, geléia, leite, açúcar e frutas. Já pães, massas, arroz, cereais, batata, mandioca e farinha pertencem ao grupo dos carboidratos complexos. Carboidratos complexos

Quem quer emagrecer, deve preferir uma alimentação equilibrada, composta por verduras, legumes, frutas, feijões e carboidratos complexos integrais. Os alimentos integrais são digeridos mais lentamente e, por isso, dão uma sensação maior de saciedade; além de conterem fibras que ajudam a regular o intestino. Nesse caso, o pão integral pode ser uma opção melhor do que o pão branco.

Quanto aos carboidratos simples, devem ser consumidos esporadicamente e com moderação. Para perder peso, o ideal é evitar alimentos como doces, chocolates e guloseimas em geral. A exceção fica para as frutas e o leite, que devem ser consumidos, uma vez que são fonte de fibras (no caso das frutas), vitaminas e minerais.



Pão Francês

Fonte: <https://panatos.com.br/producao-panes-frances-fermentacao-longo-tempo-massa-completa>



Exemplos de carboidratos Ruins/simples

Fonte: Imagem da internet



Fonte: Imagem da internet

Figura 24. Atividade avaliativa de gramática/a (Português como L2)

Praticantes de atividades físicas, com duração superior a uma hora, devem priorizar a ingestão de carboidratos antes, durante ou após a atividade. Já quem não pratica exercícios deve controlar a quantidade de carboidratos, especialmente no período noturno, em que o metabolismo do corpo fica mais lento.



Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/tranca/2017/08/com-317-kg-americana-que-se-tornou-mulher-mais-gordas-do-mundo.html>

*Alimentos que engordam*



Fonte: <https://www.estradafitness.com.br/editor-tas-geral/colle-musculat-da-atividade-fisica/8677/>

*Atividade física na manutenção da saúde*

**Figura 25.** Atividade avaliativa de gramática/b (Português como L2)

---

Quando fomos construir o texto não verbal, pensamos em elementos imagéticos do dia a dia da aluna surda que dessem respostas àqueles termos técnicos que a intérprete mostrava para ela que, mesmo sinalizando, ela não compreendia aquelas informações novas vindas tão somente por meio do texto verbal. Por isso, partimos do imagético para o verbal, entendendo que, por meio das imagens, ela chegaria à compreensão de termos como carboidratos, que podem ser simples, complexos e integrais, assim como o termo macronutrientes. Tudo isso apresentado de forma imagética como estratégia de letramento na L2 dos alunos surdos. Figueiredo e Guarinello (2013, p. 181) destacam que

Em tempos de discussões sobre o respeito às diferenças no campo educacional – e, especificamente no campo da surdez – e sobre a melhor escola e metodologia para garantir aos surdos uma educação de qualidade, o emprego de novas tecnologias e de textos multimodais aparece como uma possibilidade real. Por isso, no trabalho voltado aos letramentos dos alunos surdos, a utilização de gêneros discursivos multimodais mostra-se como uma opção coerente e que deve ser considerada.

Ao receber o texto “pão engorda”, os alunos se apropriaram dos elementos imagéticos contidos nele. Eles entenderam que tem alimentos que engordam, que os carboidratos são divididos em dois grupos e a atividade física ajuda na manutenção da saúde. Um fator importante também no ensino de português como L2 foi a abordagem feita pelo professor. Ele introduziu o conteúdo fazendo perguntas para os alunos, como: Você gosta de pão? Você come pão todos os dias? Quantos pães você come por dia? Você sabe o que é carboidrato? O que são macronutrientes? Palavras que consideramos chaves para o entendimento global do texto. Esse tipo de abordagem, de envolver o aluno no tema discutido, aproxima-o do texto e do professor. Eles conversaram sobre a quantidade de pães que comem por dia e o que isso pode acarretar para o futuro. Entenderam pelo contexto e pelas imagens que vários alimentos são fontes de carboidratos e proteínas. Para Montenegro (2010, p. 59) “um trabalho que parte da leitura de imagens também tenderá a ser mais motivante, uma vez que o aluno poderá utilizar texto e imagem de forma integrada, proporcionando-lhe duas modalidades de linguagem em favor do objetivo de aprendizagem”.

Na conversa entre eles e o professor, foi apontada a importância da atividade física para a saúde. Com o texto refeito e apresentado na perspectiva da multimodalidade, os alunos foram percebendo que aqueles nomes difíceis eram, na verdade, elementos que eles consumiam no dia a dia. Outro fator fundamental para o ensino de português como L2 e seu letramento é a aproximação que eles tiveram com o professor, que deu a aula na L1 do aluno.

## Expansão do vocabulário escrito

### Consumo excessivo

<https://pophouse.com.br/consumo-excessivo-de-alimentos>.

Quando pensamos em consumo excessivo de um alimento, logo o relacionamos a alimentos pouco saudáveis que podem prejudicar a saúde. Mas, tanto o consumo de alimentos considerados saudáveis como aqueles tidos como maléficos, em quantidade exagerada, podem trazer consequências para a saúde.

### Carboidratos

<https://www.vidanatural.org.br/quais-sao-os-carboidratos-bons/>

O carboidrato é um macronutriente muito importante para o organismo, pois sua principal função é proporcionar energia para realizarmos as atividades do dia a dia. Portanto, ele funciona como um combustível para o corpo.

### Macronutrientes

<https://content.paodeacucar.com/saudabilidade/macronutrientes>

Consideram-se macronutrientes os nutrientes necessários para o uso diário do organismo e em grandes quantidades. Também é importante saber que, de forma geral, os macronutrientes têm a capacidade de fornecer energia e fomentar o crescimento e a manutenção do corpo.

## Vocabulário visual



CARBOIDRATOS COMPLEXOS (em 100g cozidos)			
 <b>AVEIA</b> 67g carb	 <b>ARROZ INTEGRAL</b> 22g carb	 <b>BATATA DOCE</b> 17g carb	 <b>BATATA INGLESA</b> 17g carb
 <b>PÃO INTEGRAL</b> 51g carb	 <b>QUINOA</b> 26g carb	 <b>FEIJÃO</b> 32g carb	 <b>MACARRÃO INTEGRAL</b> 26g carb
 <b>CUSCUZ</b> 23g carb	 <b>ERVILHA</b> 14g carb	 <b>CEREAIS INTEGRAIS</b> 78g carb	 <b>ABÓBORA</b> 4g de carb

**MACRONUTRIENTES?**  
Proteínas, carboidratos e lipídios.

 <p>As proteínas são o macronutriente construtor. Elas fazem parte dos nossos músculos, tendões, cabelos e unhas. Elas estão nas carnes, no frango, nos ovos, no leite e até em alguns vegetais, como feijões, grão de bico e oleaginosas. 1g = 4kcal</p>	 <p>O carboidrato é o macronutriente responsável pelo fornecimento de energia para o nosso corpo e suas células. Ele é encontrado no pão, na mandioca, na batata, nas frutas e no macarrão, por exemplo. São essenciais e NÃO SÃO VILÕES. 1g = 4kcal</p>	 <p>Os lipídios são as gorduras provenientes da alimentação, e atuam em várias funções do nosso corpo, como a síntese de hormônios e o transporte de vitaminas. Eles estão presentes no azeite, no abacate, nos queijos, na manteiga e nos amendoins e castanhas. 1g = 9kcal</p>
---	---	---

Figura 26. Atividade de vocabulário/f (Português como L2)



## Guloseimas

<https://www.dicionarioinformal.com.br/guloseimas>.

Referem-se a doces, chocolates, salgados gordurosos, etc. Coisas supérfluas à alimentação básica, que são bem gostosas.



## Fonte de fibras

<https://summitsaude.estadao.com.br>

Por não terem valor calórico, as fibras são essenciais em uma dieta balanceada, pois causam a sensação de saciedade e ajudam a diminuir a absorção de açúcares e gorduras. Por esses motivos, não podem faltar na rotina de quem quer emagrecer.



## Alimentos integrais

<https://www.cellerafarma.com.br>

Alimentos integrais são aqueles que não passaram por nenhum processo de refinamento como, por exemplo, grãos, cereais e seus farelos. Dessa maneira, esses alimentos conservam cascas e películas protetoras que são ricas em nutrientes e fibras.



Figura 27. Atividade de vocabulário/g (Português como L2)

---

Para a construção do vocabulário, mantivemos a mesma estrutura que usamos na produção de texto, ou seja, buscando imagens do cotidiano como elemento de fixação da matéria e como garantidor de informação privilegiada. Para um usuário surdo de português como L2, mesmo entendendo o conceito de polissemia, o significado de “consumo excessivo” fica mais difícil sem o apoio de imagens. Campello (2008, p. 136) argumenta que

A técnica dos aspectos da visualidade na educação de surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretação e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. exige perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos visuais.

As imagens foram bem esclarecedoras para os alunos surdos entenderem as diversas formas de “consumo excessivo”. Para Lima e Vilhalva (2020, p. 37), “a pedagogia surda demanda uso de imagens que deem sentido ao que é estudado.” Na construção dos conceitos de carboidratos, macronutrientes, alimentos que são fonte de fibras, bem como guloseimas e alimentos integrais, buscamos diversificar por meio de imagens os alimentos para uma ampliação maior dos grupos a que eles pertencem. O professor convidado, que ministrou essa aula, trabalhou com os alunos detalhadamente também o vocabulário proposto, tanto os recursos verbais como os não verbais.

Questão 1 - Pode se afirmar que o texto lido tem o objetivo de:

a) Criticar o leitor.



*Criticar o leitor*

Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2017/08/08/estudo-revela-que-estornar-mulher-mais-gorda-do-mundo.html>

b) Instruir/ensinar o leitor.



*Instruir/ensinar o leitor*

Fonte: <https://simulac.com.br/blog/professor-studio-como-aprimorar-se-trabalho-em-grupo-no-sala-de-aula/>

c) Entreter/divertir o leitor.



*Entreter/divertir o leitor*

Fonte: <https://blog.construcao.com.br/o-resultado-temperativo-dos-palavras-em-hospital-ab-brasil/>

d) Emocionar o leitor.



*Emocionar o leitor*

Fonte: <https://psicopedagogia.com/stock-photos/parafino.html>

**Figura 28.** Atividade avaliativa/a (Português como L2)

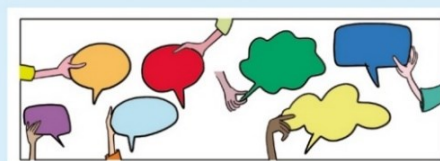
Questão 2 - Na passagem “o pão, por si só, não engorda.”, a autora do texto:

1. Faz uma afirmação.



Fonte: Carlos Jorge

2. Expõe uma opinião.



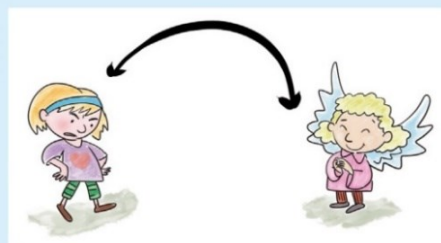
Fonte: Carlos Jorge

3. Levanta uma hipótese.



Fonte: Carlos Jorge

4. Estabelece uma comparação



Fonte: Carlos Jorge

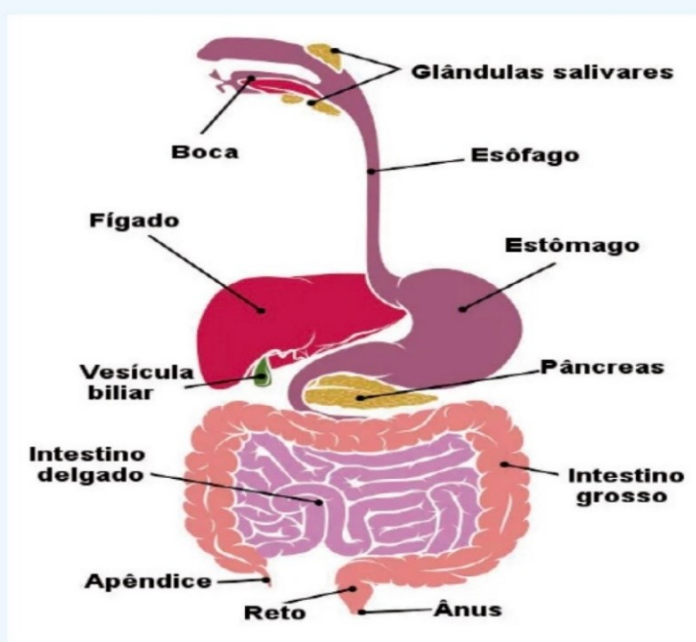
Figura 29. Atividade avaliativa/b (Português como L2)

Questão 3- Aponte a alternativa que contém os alimentos pertencentes ao grupo dos carboidratos simples:

- e. Açúcar, arroz, leite, batata e mel.
- f. Frutas, leite, mel, açúcar e geleia.
- g. Mel, massas, leite, pães e açúcar.
- h. Leite, farinhas, cereais, mel e mandioca.

Questão- 4 - No segmento “Os alimentos integrais são digeridos mais lentamente [...]”, o termo grifado expressa:

Sistema digestório



Resposta da questão 04

- a. O meio com que os alimentos integrais são digeridos.
- b. O modo com que os alimentos integrais são digeridos.
- c. O tempo com que os alimentos integrais são digeridos.
- d. A intensidade com que os alimentos integrais são digeridos.

Questão 5- Em “[...] devem ser consumidos esporadicamente (não comer todos os dias) [...]”, o texto refere-se

- a. Aos carboidratos simples.
- b. Aos alimentos complexos.
- c. Aos alimentos integrais.
- d. Aos alimentos como doces, chocolates e guloseimas em geral.

**Figura 30.** Atividade avaliativa/c (Português como L2)

**Questão 6- No trecho “[...] uma vez que são fontes de fibras (no caso das frutas), vitaminas e minerais.” A expressão “uma vez que” indica:**

- A. Uma causa.
- B. Uma condição.
- C. Uma finalidade.
- D. Uma consequência

**Quadro 6.** Atividade de Português como L2 (Gramática)

Na reconstrução das perguntas dessa atividade com os alunos surdos, trabalhamos 10 perguntas, mas para análise aqui na dissertação vamos apresentar as 6 (seis) primeiras perguntas que se relacionavam ao texto, já que as demais perguntas cobravam o conhecimento da gramática da Língua Portuguesa. Mantivemos as mesmas estruturas das perguntas, porém, nas duas primeiras, adicionamos os recursos imagéticos porque, se o aluno não entende o conceito colocado, ele não terá condições de mostrar se entendeu o texto trabalhado.

(...) o aprendiz surdo não pode assumir a responsabilidade por não desenvolver adequadamente e em tempo escolar regular as habilidades de leitura e escrita, pois há outros fatores que causam impactos diretamente nas limitações, tais como a formação docente insuficiente e inadequada, o sistema de ensino indiferente às necessidades do aluno surdo, o uso de recursos e estratégias que não contemplam a demanda do aprendiz surdo, a sociedade omissa e indiferente às ações que visam à acessibilidade linguística desse aluno. (COUTO; CRUZ, 2020, p. 118)

Entendemos que a responsabilidade pela formação do aprendiz surdo cabe ao sistema educacional e principalmente ao professor, principalmente aos professores da educação infantil e do ensino fundamental. A falta de habilidade de leitura e escrita do aluno surdo mostra quão precário está o nosso sistema educacional.

Na pergunta de número 4 acrescentamos uma imagem do sistema digestório com o intuito de trazer uma informação visual sobre onde os alimentos são digeridos. Entendemos que esse recurso é suficiente para responder à questão, visto que o texto foi bem reestruturado dentro de uma perspectiva de ensino de L2; o material didático, a metodologia e o material didático foram construídos e pensados para esse público. A abordagem feita pelo professor colocou os alunos dentro do tema e, sendo a aula na sua L1, eles se envolveram, houve possibilidades de trocas entre eles sobre os alimentos que eles mais gostam, além da instrutora surda presente o tempo todo dentro da sala.

Na pergunta de número 5, agregamos a frase *não comer todos os dias* trazendo um significado próximo para a palavra *esporádica* que se encontra na frase. Com essa estratégia os

---

alunos se sentiram confiantes, pois eles entenderam a pergunta e se mostraram motivados a responder à pergunta, uma vez que as opções para a escolha já haviam sido trabalhadas dentro do texto e do vocabulário.

Na pergunta de número 6, a estratégia foi deixar o texto como estava. Não incluímos nada na estrutura do português por entender que a forma como a pergunta foi estruturada e a acessibilidade que foi colocada tanto no texto quanto no vocabulário facilitaram a compreensão do enunciado e, ainda, o desenvolvimento da atividade na L1 dos alunos.

3. Leia este trecho de um texto sobre a Patagônia chilena.

### Maravilha em reflexo

Paraíso de *trekkers* e aventureiros em geral, Patagônia chilena tem cenários deslumbrantes, daqueles que ficam por muito tempo na lembrança

[...]

Quem decidir se aventurar na reserva de outubro a abril verá o parque [Parque Nacional Torres del Paine, na Patagônia] em seu esplendor, repleto de flores. A época também é perfeita para os que vão investir em trilhas. O dia é mais longo – amanhece às 5 horas e só anoitece perto das 22 horas – e as temperaturas, bem mais suportáveis, variando de 2 a 20 graus.

A reserva atrai uma multiplicidade de turistas. Dos que levam dias caminhando em trilhas até os que preferem fazer o *tour* de um dia em *vans*. Outros aproveitam a escala dos cruzeiros que passam pela região para contratar um guia e esticar até o parque: eles terão seis horas para percorrer as principais atrações e se encantar com o Torres del Paine.

Para os que podem permanecer mais tempo, os hotéis oferecem cerca de vinte tipos de passeio, como cavalgada pelos montes nevados, *tours* até as geleiras e escaladas radicais.

[...]

NATALES, Suely Andreazzi, Puerto. Maravilha em reflexo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 31 ago. 2010. Viagem. Disponível em: <[www.estadao.com.br/noticias/suplementos,maravilha-em-reflexo,602861,0.htm](http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,maravilha-em-reflexo,602861,0.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2018.



Paisagem do Parque Nacional Torres del Paine, localizado na Patagônia chilena. Foto de 2018.

**trekkers:** quem faz trilhas, caminhadas difíceis; o termo vem do inglês, derivado de *trek*, trilha, caminhada.

**reserva:** área de preservação ambiental.

- Que substantivos, adjetivos e verbos são usados no trecho com a intenção de despertar o interesse do leitor?
- De que modo é possível, de acordo com o contexto, estabelecer uma relação entre o uso desses termos e o local ser descrito como um paraíso?
- Releia este fragmento.

amanhece às 5 horas e só anoitece perto das 22 horas

É possível identificar o sujeito dessas orações? Por quê?

Figura 31. Leitura de texto e atividade



---

A dinâmica escolhida para essa aula foi pedir que os alunos lessem, copiassem o texto da página 79 do livro didático juntamente com as perguntas e respondessem. A professora orientou que, caso algum aluno tivesse dúvida, poderia ir até à mesa dela. A professora explicou o uso do verbo impessoal que foi dado em uma atividade da aula anterior e que seria também cobrado no da aula. Os alunos, incluindo a aluna surda, passaram a aula copiando o texto; não foi possível para a aluna responder as perguntas relativas ao texto. Alguns alunos ouvintes não conseguiram terminar por causa das conversas paralelas, entretanto a aluna surda não conseguiu terminar pela dificuldade de escrever na sua L2, uma vez que não foi utilizada a L1 da aluna para fazer o registro escrito. Mais uma vez o problema não está na aluna e sim no método que a professora utilizou. Para Couto e Cruz (2020, p. 117)

Há que se destacar que, se no ensino da modalidade escrita para alunos surdos forem empregados os mesmos métodos utilizados com ouvintes, esse processo estará fadado ao fracasso. No ensino de português escrito a alunos surdos que se comunicam por meio da Libras, essa língua precisa ser a língua de instrução.

A intérprete sempre se posiciona na frente da aluna e, nesse dia, praticamente não sinalizou, exceto no momento da explicação do uso dos verbos impessoais e como seria a dinâmica para aquela aula. Na explicação do uso dos verbos pessoais, não foram utilizados recursos imagéticos que pudessem facilitar a compreensão da aluna do uso desses verbos no seu dia a dia. Como a explicação foi muito rápida, a intérprete não teve tempo de construir um caminho para usar exemplos que pudessem clarear o entendimento da aluna.

A Libras e a Língua Portuguesa são línguas distintas, cada uma possui suas particularidades; por esse motivo, muitas vezes, para que o aluno surdo compreenda os conteúdos na aula de português, é necessário recorrer a exemplos na língua de sinais. De acordo com Campello (2008), para explicar os significados dos elementos gramaticais da Língua Portuguesa, é necessário fazer o uso de signos visuais e tecer comparações entre a gramática da Libras e da Língua Portuguesa. (COUTO; CRUZ, 2020, p. 117)

Em uma sala de aula com surdos e ouvintes, os professores não enxergam a necessidade de trabalhar os aspectos das duas línguas que circulam no ambiente no momento em que se está ensinando um conteúdo; para eles essa função é atribuída ao intérprete.

## Maravilha em reflexo

Paraíso de trekkers e aventureiros em geral, a Patagônia Chilena tem cenários deslumbrantes; daqueles que ficam muito tempo na lembrança.

[...]

Quem decidir se aventurar na reserva de outubro a abril verá o parque [Parque Nacional Torres del Paine, na Patagônia] em seu esplendor, repleto de flores. A época também é perfeita para os que vão investir em trilhas. O dia é mais longo – amanhece às 5 horas e só anoitece às 22 horas – e as temperaturas, bem mais suportáveis, variam de 2 a 20 graus.

A reserva atrai uma multiplicidade de turistas: dos que levam dias caminhando em trilhas até os que preferem fazer o tour de um dia em vans. Outros aproveitam a escala dos cruzeiros, que passam pela região, para contratar um guia e esticar até o parque. Eles terão seis horas para percorrer as principais atrações e se encantar com o Torres del Paine.



*Parque Nacional Torres del Paine*

Fonte: <https://www.expeditores.com/expeditions-torres-del-paine-go-to-torres-torres-del-paine-national-park/>



*Parque Nacional Torres del Paine.*

Fonte: <https://www.lindala.com/parque-nacional-torres-del-paine-7-4dp-itinerary>



*Pessoas praticando trekkers*

Fonte: <https://ru.fotopl.com/free-photos-vektor/trekking3>

**Figura 32.** Leitura de texto e atividade (Português como L2)

---

O professor convidado agiu diferente da professora que usou a estratégia de pedir aos alunos para irem direto para o texto copiando e respondendo. Ele começou chamando os alunos para o tema, iniciou perguntando se os alunos já haviam viajado, para onde viajaram, se gostavam de viajar, perguntou também sobre as imagens que foram inseridas no texto escrito, se eles já haviam viajado para aquele lugar, se aquele lugar era em São Paulo, se era poluído ou limpo. O professor falou para os alunos que ele também não conhecia aquele lugar, pediu para os alunos olharem no texto e encontrassem de que lugar o texto estava falando. Feito isso, o professor começou, juntamente com os alunos, a leitura do texto. Nas aulas que os alunos tiveram no AEE, buscamos proporcionar uma experiência bilíngue.

De acordo com Silva (2011, p. 52) “A educação de surdos fundamentada em uma perspectiva bilíngue, admite também uma educação multicultural. Isso significa privilegiar a língua natural dos surdos, a identidade e a cultura”.

Para a construção do vocabulário dessa atividade seguimos o padrão das anteriores, sempre trazendo o uso da polissemia por meio dos recursos imagéticos como facilitadores da comunicação e da informação. Nessa atividade, a grande atração foi a polissemia da palavra ‘reserva’. Para Procópio e Souza (2009, p. 140), “os recursos visuais são um apoio valioso no aprendizado de vocabulário, contribuindo significativamente para o processo de compreensão do significado das palavras novas”. Vemos isso acontecendo com os alunos surdos quando encontram um texto com imagens. Eles se apropriam com mais facilidade dos temas relacionados a tais atividades, sejam elas de escrita e ou de leitura.

## Expansão do vocabulário

### Trekkers

<http://blog.tremeterra.com.br/2016/09/27/o-que-e-trekking-entenda/>

Trekking consiste na atividade de caminhar por trilhas naturais, buscando maior contato e integração com a natureza. Afinal, todos que praticam o trekking têm a oportunidade de desfrutar o meio ambiente, envolvendo-se com belas paisagens em locais, normalmente, pouco explorados.

## Vocabulário visual



Fonte: <https://www.techgym.com/pt/newsroom/nordic-walking-benefits-wellness-good-sport/>



Fonte: <https://www.techgym.com/pt/newsroom/nordic-walking-benefits-wellness> Fonte: <https://www.tribunadigital.com.br/regiao/turismo-para-cilic-trilha-para-caminhada-na-matagosa-good-sport/>

**Figura 33.** Atividade de vocabulário/h (Português como L2)

## Reserva

<https://dicionario.priberam.org/reserva>

Substantivo feminino. Ato ou efeito de reservar, pôr à parte para usar posteriormente. Coisa reservada: reserva de dinheiro. Compra antecipada de acomodações em hotéis, passagens etc. Uma reserva natural é um espaço protegido por algum regime especial que permite a preservação das espécies que habitam no mesmo espaço.



*Reserva natural*



*Time reserva*



*Reserva financeira*



*Reserva de hotel*

**Figura 34.** Atividade de vocabulário/i (Português como L2)

**A. No texto são usados substantivos, adjetivos e verbos para despertar o interesse do leitor. Marque a segunda coluna de acordo com a primeira identificando os substantivos, os adjetivos e verbos.**

( 1 ) substantivos	( ) deslumbrantes, perfeita, radicais
( 2 ) adjetivos	( ) preferem, encantar, investir, aproveitam
( 3 ) verbos	( ) maravilha, paraíso, esplendor, atrações

**B Marque com um (X) os termos (palavras) que estabelecem relação com o texto onde mostra que o local (Parque Nacional Torres del Paine) é descrito como um paraíso.**

( ) agradável	( ) deslumbramento	( ) poluído
( ) sujo	( ) lugar de aventureiro	( ) oferece aventura
( ) prazeroso	( ) perfeição	( ) Lugar certo

### VAMOS APRENDER SOBRE OS VERBOS IMPESSOAIS!

**Verbos Impessoais:** não têm sujeito. A maior parte deles indica fenômenos naturais (gear, relampejar, trovejar, chover, anoitecer, amanhecer, entardecer, nevar, etc.).

A Releia o texto e escreva o trecho onde mostra verbos impessoais que (mostram fenômenos da natureza)

Resposta:

**Quadro 7.** Atividade de Gramática

---

Na atividade acima a escolha foi reformular as perguntas, tornando-as mais acessíveis para alunos surdos usuários do português como L2. Essa reformulação facilitou o entendimento dos alunos sobre o tema. Ao lerem as perguntas, sentiram-se mais confiantes, pois os termos usados já haviam sido trabalhados tanto no texto verbal quanto no texto não verbal.

Bernardino e Santos (2018, p. 108) mostram que

(...) além da necessidade de uma língua que sirva de base para a aprendizagem de uma segunda língua, diversos estudos já apontaram que, no caso dos surdos, o português deve ser ensinado como segunda língua, ou seja, são necessárias estratégias de ensino de segunda língua, além da utilização de metodologias e materiais didáticos que levem em consideração a singularidade linguística do aluno surdo.

E ainda, as discussões foram em Libras, a L1 dos alunos. A proposta de dar as aulas em Libras garante ao aluno a condição de se expressar em sua língua, receber as informações e ainda interagir com professores e colegas. Essa tríade envolvendo a Libras (expressar, receber informações e interagir) proporciona desenvolvimento para o aluno surdo. Lima (2019, p. 20) argumenta que “As escolas precisam organizar propostas pedagógicas que valorizem a Língua de Sinais e possibilitem, aos surdos, a igualdade de condições para o seu desenvolvimento.”

Na primeira questão, a estratégia foi pedir para os alunos identificarem os substantivos, os adjetivos e os verbos, uma vez que esse tipo de abordagem garante a aprendizagem, pois trabalhamos as características dos grupos de palavras e mostramos as pistas que cada grupo apresenta. Esse tipo de abordagem valoriza mais a capacidade de memória do aluno surdo do que a escrita. Na segunda questão pedimos para os alunos marcarem as palavras que mostravam as características do parque de acordo com o texto verbal e as imagens mostradas. Na terceira questão entendemos que o aluno precisava receber mais informações do que são os verbos impessoais; por isso, criamos um roteiro com o conceito e exemplos de verbos impessoais. Ressalto que todas as questões foram sinalizadas.

## 5.5 Avaliação

Os professores avaliavam constantemente os alunos. Um questionário respondido, uma atividade para casa e mesmo o caderno eram avaliados. Além disso, faziam uma prova mensal e a trimestral. Infelizmente, no período observado, só foi gravada a prova mensal de gramática. Não tive acesso às provas mensais e trimestrais dos professores, exceto a mensal de gramática.

---

O que me chama a atenção nas avaliações é a forma como elas foram propostas para a aluna surda. Não foi realizada nenhuma forma de acessibilidade, seja ela visual ou linguística. Para Pereira e Bernardino (2022, p. 105) “Um dos principais problemas, constatados principalmente na inclusão de surdos em escolas regulares, é o fato de que o português é ensinado como primeira língua, desconsiderando-se a especificidade linguística dos surdos. ” Nas atividades que eram para ser realizadas em casa, a aluna não tinha nem o suporte da Libras, visto que, os seus familiares não sabem a Libras.

Na aula nº 6 de produção de texto, a professora começou a ensinar resenha. Os alunos receberam os livros e foram orientados a lerem as páginas 12 e 13 do livro e fazerem as atividades das páginas 14 a 16. A intérprete sinalizou o texto que estava nas páginas 12 e 13. A aluna não teve acesso ao texto em português, as informações foram passadas em Libras. A aula terminou e a aluna levou o livro para fazer as atividades das páginas 14 a 16 em casa. Na aula nº 7 a professora permitiu que os alunos continuassem a fazer a atividade da aula anterior. A intérprete perguntou para a aluna se ela havia feito as atividades, a aluna respondeu que sim. Aos 10 minutos dessa aula, a professora chega até à carteira da aluna e pergunta se ela já havia terminado as atividades, a intérprete responde que sim, que ela fez em casa. A professora pega o caderno da aluna para dar o visto e vê que a aluna respondeu erradamente as perguntas. Eram perguntas abertas e a aluna respondeu marcando um X. Um dos fatores que dificultou o entendimento da aluna sobre o texto foi o fato dele não ter nenhuma imagem que desse pistas para a aluna sobre o tema tratado. Fernandes (2003, p. 151) aponta que

[...] as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes surdos, principalmente na fase inicial, devem ser **contextualizadas em referenciais visuais** que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, de modo que esse conhecimento seja mobilizado no processo de leitura propriamente dita. A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferência sobre a leitura da palavra.

Dentro da sala do AEE buscamos construir não só as aulas, mas todas as atividades, materialidade e a própria metodologia e didática considerando os nossos alunos usuários do português como L2, entendendo que a Libras é o meio de acesso aos conteúdos e à aprendizagem e que o canal visual é o meio privilegiado para eles receberem essas informações. Para Pereira e Bernardino (2022) [...] “ao contextualizar o texto com imagens, o professor contribui para que o aluno estabeleça relação do texto com experiências vividas, o que aumentará a sua atenção e o interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. ”



---

Além das atividades selecionadas que estão no corpo da dissertação acrescentei outras, s realizadas com os alunos e que se encontram no Anexo VI

## 5.6 Resumo do capítulo

As duas línguas circulando dentro da sala de aula da escola onde se fez a observação para esse trabalho não garantem espaço bilíngue. A Libras usada pela aluna surda e a intérprete não é compartilhada com os colegas ouvintes e com os professores, da mesma forma que a Língua Portuguesa, usada pelos alunos ouvintes e professores, também não é compartilhada com a aluna surda. Para que a sala de aula fosse considerada uma sala inclusiva do ponto de vista da comunicação, os alunos ouvintes e professores precisariam interagir com a aluna em Libras, fato pouco observado nos momentos em que foram feitas as observações das aulas. Inclusive no recreio, a aluna também não tem com quem interagir, os colegas até tentam, mas não sabem a Libras e os poucos que sabem não sabem o suficiente para estabelecer e sustentar uma comunicação com a aluna. Do ponto de vista da comunicação e acesso ao conhecimento, essa aluna está ilhada.

Infelizmente, na visão da escola e dos professores, a aluna foi atendida nas suas necessidades linguística e interacional com a presença da intérprete dentro de sala de aula. Para além da comunicação temos uma metodologia e uma didática que também não atendem às necessidades linguísticas da aluna surda. Como foi observado, a estrutura da escola, seja ela inclusiva ou bilíngue, não comporta duas didáticas e metodologias de modo a atender a dois públicos distintos, sempre um público será desconsiderado no momento de se pensar, planejar e desenvolver a aula. No caso observado, tudo foi pensado, planejado e executado para alunos que têm o português como língua materna.

Sabemos que a necessidade linguística do surdo está para além da Libras; ela é o caminho, o acesso, o meio que o surdo usa para se expressar e receber as informações que estão no seu entorno. Contudo, isso não substitui uma metodologia e uma didática que contemplem as características visuais dos surdos manifestadas em materiais multimodais e que sejam adequadas ao público-alvo. Essa adequação não aconteceu, a metodologia e a didática não foram acessíveis e a materialidade não existiu. Com isso, as avaliações ocorridas em sala de aula não foram justas com a aluna pelo fato de a acessibilidade que não ter sido oferecida. É

---

preciso mudar a forma de ensinar para quem se ensina; não adianta o professor ensinar o aluno surdo do mesmo jeito que ele ensina alunos ouvintes. A aluna observada, embora saiba a Libras, não vive a plenitude da identidade e da cultura surdas, uma vez que ela não tem um par linguístico na escola e nem na sua comunidade.

---

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema central dessa dissertação foi mostrar que as necessidades linguísticas dos surdos perpassam pela interação em Libras, principalmente entre os seus pares, colegas ouvintes, e com os professores e, não menos importante, por uma didática que valorize os aspectos da visualidade, tão presente na vida dos surdos.

Para isso, procedemos, primeiramente, à observação de uma aluna surda dentro de uma sala de aula do 8º ano em uma escola inclusiva da prefeitura de Belo Horizonte. Nessa observação foram feitas gravações e anotações de campo de como aconteciam as interações em Libras e a didática dos professores. Na observação, os nossos objetivos eram investigar se e como a aluna se apropriava do conhecimento em sala de aula por meio de metodologia própria para ouvintes, bem com uma possível interação em Libras entre ela, os colegas ouvintes e professores. As gravações ocorreram no final do primeiro trimestre e início do segundo trimestre de 2022. No que se refere às interações com os colegas ouvintes, apenas foi registrado um momento. Foi no último dia de gravação, em que o professor de Geografia deu um trabalho em grupo para a turma fazer. A intérprete ficou ao lado da aluna sinalizando a divisão de tarefa. Com os professores aconteceram mais interações, mas todas elas com a intermediação da intérprete. A interação era: “avisa” para ela que ela não entregou tal atividade, pede para ela olhar no caderno dela e ver se a folha não está lá dentro. Avise a ela que ela está devendo uma

---

atividade. Fale para ela que a atividade era para ser feita na sala de aula. Houve um momento em que o professor de Geografia se dirigiu à aluna (a intérprete não havia chegado ainda). Nesse momento, eu sinalizei para ela a fala do professor.

No segundo momento, foram aplicadas, dentro da sala do AEE, as mesmas atividades desenvolvidas pelos professores, buscando construir um modelo na perspectiva bilíngue, que valorizasse as características visuais dos surdos, através de atividades apoiadas nos recursos multimodais, bem como na abordagem dos temas em Libras e no ensino de português como L2. Esse era um dos nossos objetivos específicos, de aplicarmos os conteúdos com uma didática e metodologia específicas para os alunos surdos. Esse objetivo foi atingido. Construímos um modelo de atividade na perspectiva bilíngue, buscando os elementos imagéticos do texto verbal na construção da materialidade. Dentro dos objetivos voltados para a interação, alcançamos êxito, pois a interação em Libras se fez presente em todos os momentos em que ocorreram as aulas, que eram muito descontraídas. A instrutora estava sempre presente e atuante com os alunos e com os professores, sendo que muitas vezes, ao terminarem as aulas, os alunos continuavam interagindo em Libras, entre eles, com a instrutora e com os professores ouvintes. Quanto ao conteúdo ministrado, os alunos participaram tranquilamente. Os professores ouvintes sempre começavam um conteúdo chamando os alunos para dentro do tema. Essa estratégia foi primordial, pois os alunos se sentiam participantes das aulas. Em uma aula de Geografia, o tema abordado foi a imigração/imigrante. Ao falarmos das dificuldades dos imigrantes quanto à língua e cultura, construímos um paralelo com as comunidades surdas, que enfrentam as mesmas dificuldades dos imigrantes. Nessa etapa, as aulas foram gravadas também. No tocante aos nossos objetivos dentro do AEE, consideramos que todos foram alcançados.

Nas observações feitas dentro da sala de aula do ensino regular, o que se pode destacar é que muitos dos elementos que estão lá não atendem às necessidades linguísticas da aluna surda. A metodologia e a didática aplicadas pelos professores se transformam em uma barreira, já que são apropriadas para alunos nativos do português como L1, pois privilegia o canal oral auditivo. A abordagem em sala de aula dos temas é pouco acessível do ponto de vista de um aluno que tem o português como L2. As atividades foram pobres em recursos não verbais, tão importantes para a aluna como para os seus colegas ouvintes. Por essa razão, a aluna teve o seu avanço no conhecimento bastante prejudicado. Nas 18 horas de gravação dentro da sala de aula, a aluna teve pouco contato com os professores e nas poucas vezes em que isso aconteceu, a direção foi dos professores para ela, mas sempre passando primeiro pela intérprete.

---

Outra barreira colocada se referiu à disposição das carteiras, que não favoreceu a comunicação entre a aluna surda e os demais colegas, mesmo que fosse intermediada pela intérprete. O fato dela sentar-se na primeira fileira é um dos fatores que a torna distante dos acontecimentos da sala de aula. Por não ver o que está acontecendo atrás, a aluna não tem a curiosidade de perguntar sobre os fatos que ocorrem na sala e, por ser uma atividade muito dinâmica, a intérprete não dá conta de sinalizar tudo o que está acontecendo dentro da sala. Os alunos riem o tempo todo, conversam sobre tudo (futebol, filmes, séries, política, jogos, games, namoros, “ficar”, por que um ou outro colega está faltando de aula etc.). Todos esses assuntos elencados são pertinentes aos jovens, porém a aluna surda não tem nem ideia do que se passa dentro de sala de aula, visto que os assuntos são tratados numa língua (português oral) que ela não domina. Houve momentos dentro da sala de aula em que os professores falaram de suas vidas privadas para os alunos e a intérprete não conseguiu sinalizar o ocorrido, mantendo a sua função de ser a única interlocutora real da aluna com a sala de aula. Esses momentos são ricos e aproximam os alunos dos professores, mas a aluna surda não soube de nada. Não havia interação entre ela e os colegas, exceto em raras exceções, quando um ou outro aluno se dirigia à intérprete para intermediar a comunicação, normalmente com tema relacionado a trabalhos em grupo.

Na aplicação das aulas dos professores dentro da sala do AEE, buscamos construir um modelo de aula na perspectiva da educação bilíngue. Para isso, buscamos uma metodologia e uma didática que contemplassem o ensino de português como L2 para a aluna e para os demais colegas surdos convidados para essa parte do projeto, que tem como proposta mostrar que é possível construir um modelo da aula que favoreça as experiências visuais do sujeito surdo. As aulas e os materiais didáticos cedidos pelos professores foram reconfigurados para trazer acessibilidade linguística para os estudantes surdos.

A presença de uma surda adulta, instrutora de Libras, fluente, e que se identifica culturalmente com a comunidade surda, foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Os estudantes foram impactados positivamente pela presença dela na sala. O fato dela fazer Letras Libras dentro da UFMG fez com que eles se sentissem orgulhosos dela e despertou neles um interesse maior pelos estudos. Outro fator importante para o sucesso da proposta foi que as aulas foram ministradas em Libras e a abordagem feita pelos professores respeitava a experiência visual do surdo, colocando os três alunos em círculo, o que é fundamental para a interação entre eles, o professor e o conteúdo. Por já ter sido professor das duas alunas e ainda ser professor do aluno no ensino de português como L2 dentro do AEE, a nossa interação foi

---

muito tranquila e, mesmo com a câmera ligada na nossa direção, os alunos se mostravam bem à vontade. Outro elemento que ajudou na interação entre eles e nós professores foi a abordagem, sempre iniciávamos uma atividade envolvendo os alunos no tema. Para eles é fundamental que o tema abordado parta de informações ou vivência que eles têm. Em relação aos objetivos construídos para serem aplicados dentro do AEE, foram alcançados e ainda tivemos repercussões positivas do nosso trabalho que extrapolaram os nossos objetivos iniciais. A professora de produção de texto nos enviou um e-mail agradecendo o nosso trabalho e dizendo da importância dele para o desenvolvimento da sua vida profissional junto ao educando surdo. O professor convidado também fez um relato dizendo da sua experiência dando aula para os alunos surdos. No anexo IV temos o relato do professor e no anexo V a troca de e-mails que estabeleci com a professora de produção de texto.

Por tudo o que foi exposto nesta dissertação, fica evidente que a sala de aula inclusiva (escola inclusiva), como está posta hoje, não atende às necessidades dos surdos. No que diz respeito à sua necessidade acadêmica, visto que a pedagogia e a metodologia em uso corrente são estruturadas para alunos que têm a Língua Portuguesa como L1; e pela falta de interação entre alunos surdos, seus professores e colegas de salas ouvintes. Em sala de aula onde só tem alunos surdos fica mais fácil aplicar a metodologia, a didática e os recursos usados dentro da sala de AEE. A abordagem dos temas para alunos surdos é completamente diferente de uma abordagem para ouvintes. Dentro do AEE foram 30 horas de gravação, não porque os surdos tenham dificuldades de aprendizagem, mas porque a maneira de abordar um tema é diferente da forma que se utiliza com alunos ouvintes. Muitas vezes, para o aluno surdo se apropriar do tema, será preciso trazê-lo para o seu cotidiano. Um exemplo claro disso foi observado em uma aula de Geografia em que o tema era “estresse hídrico”. Para facilitar a compreensão do tema, nos transportamos para dentro da casa dos alunos e começamos perguntando: Já faltou água na sua casa? Como foi não ter água em casa? Como a sua mãe fez a comida? E para usar o banheiro? Lavar roupa? Todas essas perguntas foram respondidas de forma bem descontraída. Feito isso, ampliamos a falta de água para um bairro, cidade, país e continente. Mostramos que, ao faltar água em nossa casa, provavelmente o bairro todo ou uma parte dele também não terá água, ampliando cada vez mais para a cidade, até mostrar que em algumas partes do mundo há uma escassez hídrica (pouca água), conforme mostrava o mapa.

Concluimos com esta pesquisa que, para um pleno desenvolvimento acadêmico e social do estudante surdo, as salas apenas com eles é o melhor espaço para isso acontecer. Entendemos que incluir a criança surda em uma sala com crianças ouvintes não quer dizer que houve

---

inclusão. Para que a inclusão de fato aconteça, será preciso uma mudança da concepção da surdez e conhecimento sobre as especificidades dos alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

BALDO, C. F.; IACONO, J. P. **Letramento para alunos surdos através de textos sociais**. , 2009. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos\\_edespecial/cirleibaldo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/cirleibaldo.pdf)>

BARBOSA, E. DOS R. A. **Navegando no universo: a multimodalidade a favor do ensino de Português como segunda língua em um curso de EAD**. Belo Horizonte/MG Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, , 2016.

BARRAL, J. ET AL. Vendo e aprendendo. In: LEBEDEFF, T. B. ET AL. (Ed.). **Letramento Visual e surdez**. 1ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2017. p. 252.

BERNARDINO, E. L. A. **Absurdo ou Lógica?: a produção linguística do surdo**. 1ª ed. Belo Horizonte/MG: Profetizando Vida, 2000.

BERNARDINO, E. L. A. Aquisição de língua de sinais por crianças surdas e sua relação com o bilinguismo. **Revista Foco em Educação**, v. 19, p. 1–23, 2014.

BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. DA C. Ensino de língua portuguesa para surdos: desafios para a educação. In: MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. (Eds.). **Educação para surdos: possibilidades e desafios**. 1ª ed. Belo Horizonte/MG: Mazza Edições, 2019.

BERNARDINO, E. L. A.; SANTOS, E. R. Ensino do português para os surdos - uma análise prática. In: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Eds.). **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 295.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002.

BRASIL. DECRETO Nº 5626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. **No Title**. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5626&ano=2005&ato=b61MTU65UMRpWTdae>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. **No Title**. Brasil, 2002. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Brasília; M.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2020/11/12/politica-nacional-de-educacao-especial-2020/@@download/file>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Brasil, 2021. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14191&ano=2021&ato=5edcXVq5UMZpWTb90>>



---

BRASIL, M. DA E. Normatização básicas sobre educação. **Diário Oficial da União**, p. 1–9, 1996.

BRASIL, M. DA E. **No Title**. Brasil, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>

CAMPELLO, A. R. E S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. [s.l.] Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

COUTO, R. M.; CRUZ, O. M. DE S. E S. DA. Ensino de língua portuguesa para surdos: entre o uso da gramática formal e o ensino instrumental e funcional. In: SOUSA, A. M. DE; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. DOS S. (Eds.). **Perspectiva para o ensino de línguas**. Rio Branco/AC: Eudfac, 2020. p. 119.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A. DA; ARAÚJO, J. (Eds.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. [s.l.] Pontes Editora, 2015. p. 325.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **RIMA**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/rima/>>.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. ET AL. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno introdutório**. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FERNANDES, S. DE F. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. [s.l.: s.n.].

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramentos na educação bilíngüe para surdos**. Paraná/Curitiba, 2006. Disponível em: <[https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letamentos-surdos\\_2006.pdf](https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letamentos-surdos_2006.pdf)>

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, p. 175–193, 2013.

GERHARDT, E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2009.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. [s.l.] Unicamp, 1998.

GUARINELLO, A. C. **O PAPEL DO OUTRO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PRODUÇÕES ESCRITAS POR SUJEITOS SURDOS**. [s.l.] Universidade Federal do Paraná, 2004.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. (PUC-PR, Ed.)IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERCE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais...**Paraná: 2009.

---

LACERDA, C. B. F. DE. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163–184, 2006.

LIMA, T. M. DE; VILHALVA, S. Fotografia com discurso imagético de estudantes surdos. In: SOUSA, A. M. DE; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. DOS (Eds.). **Perspectivas para o ensino de línguas**. 1ª ed. Rio Branco/AC: Edufac, 2020. p. 211.

LIMA, J. M. DA S. **Educação, Multimodalidade textual e Libras: desconpassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos**. [s.l.] Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letramentos 1 Genres, Multimodality, and Literacies. **Rbla**, v. 14, p. 581–612, 2014.

MONTENEGRO, M. S. **O uso do gênero multimodal ( anúncio publicitário)no ensino-aprendizagem de leitura em L2 para surdos: por uma proposta bilíngue**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2010.

PEREIRA, M. C. DA C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. spe-2, p. 143–157, 2014.

PEREIRA, M. C. DA C.; BERNARDINO, E. L. A. Desafios e experiências no ensino de português como L2 a surdos. In: RIBEIRO, T.; CRUZ, O. (Eds.). **Práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa escrita para surdos: desafios, experiências e aprendizagens**. Wak Editor ed. Rio de Janeiro/RJ: [s.n.]. p. 105–130.

PERLIN, G. S. K. **Disciplina: Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis/SCUniversidade Federal de Santa Catarina - Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais, , 2008. Disponível em: <[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf)>

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. DE. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum Language and Culture**, v. 31, n. 2, p. 139–146, 2009.

PROVDANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. [s.l: s.n.].

QUADROS, R. M. DE. O ‘ bi ’ em bilingüismo na educação de surdos. p. 26–36, 2005.

REILY, L.; GIOSUELLI, Z. Objetos em metamorfose: propostas em arte e movimento com alunos surdos. In: LEBEDEFF, T. B. (Ed.). **Letramento Visual e surdez**. 1ª ed. Rio de Janeiro/RJ: [s.n.]. p. 252.

RODRIGUES, C. H. Reflexões sobre o processo de ensinoaprendizagem em turmas com surdos e de surdos. In: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Eds.). **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. 1ª ed. Campinas/SP: Mercado da Letras, 2018. p. 88.

---

ROSA, E. F. Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, p. 146–157, 2011.

SACKS, O. **Vendo vozes - uma viagem ao mundo dos surdos**. Companhia ed. [s.l.: s.n.].

SALLES, H. M. M. L.; AL, E. **Ensino de língua portuguesa para surdos, caminhos para uma prática pedagógica**. Programa N ed. Brasília/DF: MEC, SEESP, 2004.

SILVA, C. M. DA; SILVA, D. N. H. E; SILVA, R. C. DA. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 2, p. 261–271, 2014.

SILVA, M. DE F. DA; SANTOS, M. E. P. Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste. **Unioeste Campus**, p. 139–156, 2012.

SILVA, R. C. DA. **Poesia surda pra sempre**. , 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M3-YzIzkPxU>>

SILVA, V. B. L. DA. **As implicações do bilinguismo na educação de surdos**. Brasília/DF Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, , 2011.

SILVA, I. R. ET AL. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno III - Ensino Fundamental (anos finais)**. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O.; AMADO, B. C. Libras, Português e Ciências para Surdos: Reflexões necessárias para uma prática escolar bilíngue. In: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Eds.). **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. 1ª ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2018. p. 295.

SILVEIRA, J. a Imagem : Interpretação E Comunicação. **Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão**, v. 5, p. 113–128, 2005.

SKLIAR, C. Os estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Ed.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2013. p. 192.

VIANA, I. C. **Material Didático Porta Aberta: Uma breve análise da tradução da primeira unidade didática do livro do 3º ano do Ensino Fundamental para a Libras**. Florianópolis/SC, 2021.

VIEIRA, A. P. **O uso dos gêneros quadrinhos e tirinhas no ensino de leitura em português como segunda língua: por uma abordagem bilíngue para os surdos**. Fortaleza,CE: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Ceará, 2009.

VIEIRA, P. A.; SANTIAGO, A. V. L. Observações sobre a leitura da imagem em

---

atividades com surdos na perspectiva de Kress e Van e Van Leeuwen. **ReVEL**, v. 10, p. 213–232, 2012.

---

## ANEXOS

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – professor/direção/intérprete**

O/a Sr.(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos do conhecimento em surdos: estudo de caso”**. Pedimos a sua autorização para a coleta, o depósito, o armazenamento, a utilização e descarte do material de pesquisa, que consiste em: **“gravação das aulas na sala de aula e no AEE”** “Fotografias de alguns momentos das aulas”; “Conteúdo das aulas”. A utilização do material (vídeos, fotografias e textos escritos) está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se o/a Sr.(a) concordar, poderá ser utilizado em outros projetos futuros. Nesta pesquisa pretendemos através de **“estudo de caso”** analisar **“a importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos de aquisição do conhecimento surdos”**. A pesquisa consiste: (a) **gravar as aulas de Português (gramática e produção de texto) e Geografia;** (b) **gravar na sala do AEE a aplicabilidade dos conteúdos observados nas disciplinas por meio da Libras e dos recursos multimodais.**

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em **“Desconforto com as gravações”**. Caso o/a Sr.(a) relate desconforto durante a realização das atividades (filmagem), o/a Sr.(a) estará desobrigado de participar das atividades (filmagens), e não sofrerá nenhum dano por esse motivo. Acreditamos que a pesquisa trará respostas acerca da importância do uso dos recursos multimodais no letramento e na educação de surdos, se ocorre e de que maneira ocorre a interação linguística entre surdos e ouvintes. Os resultados dessa pesquisa pretendem ser divulgados em dissertação, artigos e palestras, buscando a melhoria da qualidade do ensino de Português como segunda língua L2 para as pessoas surdas em geral e para pesquisadores concentrados na Linguística Aplicada e áreas relacionadas à Surdez e a Libras.

Para participar deste estudo o/a Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o/a Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O/a Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização do material de pesquisa armazenado pela pesquisadora,

---

valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o/a Sr.(a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de seu material produzido, estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na "**Faculdade de Letras da UFMG**", e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 10 (dez) anos na sala 4034 da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa "**A importância da interação linguística nos processos de aquisição do conhecimento: estudo de caso**", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

(  ) Concordo que o meu material (gravação das aulas) **seja utilizado somente para esta pesquisa.**

(  ) Concordo que o meu material (gravação das aulas) **possa ser utilizado em outras pesquisas**, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de assistir ao vídeo em Libras sobre este documento que será apresentado aos alunos, ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

---

**Nome completo do participante:**

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Assinatura do participante

**Nome completo do Pesquisador Responsável: Isaias Caldeira Viana**

Endereço: R. Carai Nº 163/201, Xangrilá.

CEP: 31187-060 / Contagem - MG

Telefone: (Whatsapp); (31) 98871-3322

E-mail: [isaiascv1@hotmail.com](mailto:isaiascv1@hotmail.com)

Assinatura do pesquisador responsável:

Data:

**Nome completo da Orientadora Responsável: Elidéa Lúcia Almeida Bernardino**

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627

CEP: 31270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 99642-1470 (WhatsApp); (31) 3409-6078; (31) 3409-3840

E-mail: [elideabernardino@gmail.com](mailto:elideabernardino@gmail.com)

Assinatura da orientadora

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Em caso de dúvidas em geral, você deverá reportar-se diretamente ao pesquisador, que as esclarecerá prontamente. Outras dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). Tel: 3409-4592.

---

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – estudante menor**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos do conhecimento em surdos: estudo de caso”**. Pedimos a sua autorização para a coleta, o depósito, o armazenamento, a utilização e descarte do material de pesquisa, que consiste em: **“gravação das aulas na sala de aula e no AEE”** “Fotografias de alguns momentos das aulas”; “Conteúdo das aulas”. A utilização do material (vídeos, fotografias e textos escritos) está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se você concordar poderá ser utilizado em outros projetos futuros. Nesta pesquisa pretendemos através de **“estudo de caso”** analisar **“a importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos do conhecimento em surdos”**. A pesquisa consiste: (a) **gravar as aulas de Português (gramática e produção de texto) e Geografia;** (b) **gravar na sala do AEE a aplicabilidade dos conteúdos observados nas disciplinas por meio da Libras e dos recursos multimodais.**

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em **“Desconforto com as gravações”**. Caso você sinta algum desconforto durante a realização das atividades (filmagem), você estará desobrigado de participar das atividades, e não sofrerá nenhum dano por esse motivo. Acreditamos que a pesquisa trará respostas acerca da importância do uso dos recursos multimodais no letramento e na educação de surdos, se ocorre e de que maneira ocorre a interação linguística entre surdos e ouvintes. Os resultados dessa pesquisa pretendem ser divulgados em dissertação, artigos e palestras, buscando a melhoria da qualidade do ensino de Português como segunda língua para as pessoas surdas em geral e para pesquisadores concentrados na Linguística Aplicada e áreas relacionadas à Surdez e a Libras.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização do material de pesquisa armazenado pela pesquisadora, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de seu material produzido, estarão à sua disposição quando a



pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na "**Faculdade de Letras da UFMG**", e a outra será fornecida a você. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 10 (dez) anos na sala 4034 da Faculdade de Letras da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa "**A importância da interação linguística nos processos de aquisição do conhecimento: estudo de caso**", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

( ) Concordo que o meu material (gravação das aulas) **seja utilizado somente para esta pesquisa.**

( ) Concordo que o meu material (gravação das aulas) **possa ser utilizado em outras pesquisas**, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do responsável:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo com a participação do estudante adolescente nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de assistir ao vídeo em Libras sobre este documento, ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

**Nome completo do participante:**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura do participante

**Nome completo do responsável:**

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Assinatura do responsável

Nome completo do Pesquisador Responsável: Isaias Caldeira Viana

Endereço: R. Caraí Nº 163/201, Xangrilá.

CEP: 31187-060 / Contagem - MG

Telefone: (Whatsapp); (31) 98871-3322

E-mail: [isaiascv1@hotmail.com](mailto:isaiascv1@hotmail.com)

Data:

Assinatura do pesquisador responsável

**Nome completo da Orientadora Responsável: Elidéa Lúcia Almeida Bernardino**

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627

CEP: 31270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 99642-1470 (WhatsApp); (31) 3409-6078; (31) 3409-3840

E-mail: [elideabernardino@gmail.com](mailto:elideabernardino@gmail.com)

Assinatura da orientadora responsável

Data \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Em caso de dúvidas em geral, você deverá reportar-se diretamente à pesquisadora, que as esclarecerá prontamente. Outras dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). Tel: 3409-4592

---

### ANEXO 3

#### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos do conhecimento em surdos: estudo de caso**”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora **Professora Elidéa Lúcia Almeida Bernardino**, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 20/04 /2022 a 02/06 /2022, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
(cidade/estado)

\_\_\_\_\_  
Nome – cargo/função  
(carimbo)

\*Em instituição de pleno direito o Termo de Anuência deve ser expedido pela própria instituição anuente, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor ou gestor com autoridade para tal, incluindo o período de autorização de realização.

---

## ANEXO 4

### Relato de Experiência

**Participante:** professor convidado

Como intérprete de Libras, fazer parte da construção de uma pesquisa tão importante para a comunidade surda foi muito gratificante, mas ao mesmo tempo muito desafiador. Mesmo com a minha formação acadêmica em Pedagogia e Letras Libras, nunca havia tido a oportunidade de ministrar aulas totalmente em língua de sinais para alunos surdos.

Nesse período, pude observar e vivenciar que estratégias didático-pedagógicas são muito importantes para o desenvolvimento de uma boa relação entre docente e discente. Assim sendo, busquei possibilidades que valorizassem os conhecimentos prévios dos alunos e, sempre que possível, exaltar a importância da participação deles na construção do conhecimento.

Nesse sentido, acredito que a interação entre o grupo contribuiu para o bom desenvolvimento das atividades propostas, valorizando sempre a aprendizagem através da Libras.

Vale ressaltar a importância que o material didático elaborado e disponibilizado pelo mestrando Isaías para as aulas, foi de grande valia tanto para os alunos quanto para mim, pois foram pensados detalhes visuais, expansão de vocabulário, entre outras estratégias, que facilitaram a compreensão dos textos. Essas adaptações me possibilitaram trabalhar com os alunos contextos e conteúdos diversos, evidenciando a necessidade de se pensar nas metodologias utilizadas com alunos surdos dentro de uma sala de aula.

Portanto, participar desse processo foi muito enriquecedor por ter a oportunidade de construir um conhecimento de forma horizontal com jovens alunos que possuem como sua L1 a Libras. Assim, considero que essa experiência foi de suma importância na minha vida profissional, pois possibilitou ter um novo olhar sobre a educação dos surdos, os ambientes educacionais e a importância dos materiais didáticos para a efetivação do conhecimento desses alunos.

---

## ANEXO 5

### Relato de Experiência

**Participante:** professora da disciplina de Português – Produção de Texto

Partes de diálogos que foram estabelecidos por e-mail com a professora

**22/09/2022 (professora)**

Bom dia Isaías,

Desculpe a demora, fechar trimestre sozinha é difícil!

Gostei muito do seu material, agora eu entendi o que é tornar o texto mais visual!

Interessantíssimo o vocabulário que você cria para os textos.

Obrigada por contribuir para minha formação, vou tentar fazer isso para os próximos textos!

Depois me conte como foi com os meninos!

**01/11/2022 (Isaías Caldeira Viana)**

Boa tarde professora!

Gostaria de saber de você se eu posso apresentar em um seminário da UFMG o texto sobre as Torres Gêmeas. Eu apresentaria o texto na forma em que você deu aos alunos e também a versão acessível que eu criei para a aluna.

**01/11/2022 (professora)**

Pode sim! Claro!

Aquele dia vc saiu, e não me mostrou qual prova precisa. Acho que é a trimestral 1, quando ela (a aluna) ainda não fazia adaptada. Vou te mandar e vc olha.

**Prova com as questões de Produção de Texto enviada pela professora**

**De acordo com a imagem abaixo assinale V ou F nos parênteses e depois assinale a letra correta:**



- A situação do texto é um pedido de ajuda que não foi compreendido.
- O emissor não entende a mensagem do receptor.
- O código usado nesta comunicação é a língua portuguesa.
- A palavra “hora” causou a confusão no diálogo.
- Os sinais feitos com o dedo pelo homem que está atrás do carro não transmitem sentido nesta imagem.
- Os sinais feitos com o dedo pelo homem que está atrás do carro são exemplos de linguagem não-verbal.

**A sequência correta é:**

- a) VFVVFV
- b) VFVVFF
- c) FFVVFV
- d) VFFVFV

Observe os elementos da comunicação:



- I) Emissor: Revista Veja
- II) Receptor: os leitores da publicação.
- III) Canal: língua portuguesa
- IV) Código: mídia impressa
- V) Contexto ou referente: principal - bullying nas escolas
- VI) Mensagem: Abaixo a tirania dos valentões (principal).

Está(ao) **INCORRETOS**:

- a) I, III
- b) III, IV
- c) IV, VI
- d) V e VI

**Leia um diálogo típico das redes sociais e assinale a única alternativa correta:**

**k@ty@:** - Kd vc? To c sds de vc!

**Artur:** - To em kza, hj tah fmz aki.

**k@ty@:** - Pq vc naum resp m  
msg?

**Artur:** - Rlx, to d boa. Jah t lg.

- a) Essa passagem não se concretiza como texto, pois as regras gramaticais de ortografia, acentuação, utilização da letra maiúscula etc, são totalmente deixadas de lado pelo autor do scrap.
- b) Em um ponto de vista gramatical a passagem não corresponde a um texto porque ela não expressa claramente a informação que o autor (dele) quis passar.
- c) Trata-se de um texto verbal coerente, que se manifesta através de abreviações e símbolos, os quais, na escrita, provocam estranheza, mas, lidos no seu lugar de origem, cumprem sua função comunicativa.
- d) Trata-se de um texto verbal que evidencia a linguagem digital, e é considerado errado, pois o local em que foi empregada essa linguagem, o Whatsapp, não é suporte para esses desvios ao português padrão.

**Sobre o texto abaixo, a função da linguagem predominante é a:**



- a) Metalinguística, pois a personagem feminina usa a língua portuguesa para explicar a má fase do seu relacionamento.



- b) Expressiva, uma vez que a personagem feminina expõe o que está sentindo pela má fase do seu relacionamento.
- c) Conativa, pois a personagem feminina tenta convencer o parceiro a discutir a relação.
- d) Referencial, porque a personagem feminina avisa ao seu parceiro a real situação da relação deles.

**Da imagem abaixo se pode compreender que:**

5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente. É uma grande oportunidade para você mostrar que não é um filho desnaturado: acesse [www.sosmatatlantica.org.br](http://www.sosmatatlantica.org.br) ou ligue (11) 3055 7888, conheça nossos projetos e afilie-se. A mãe natureza será eternamente grata.

Época, São Paulo: Globo,  
n. 264, 9 jun. 2003.

- a) O anúncio tem por objetivo conscientizar/persuadir o leitor a aderir a um projeto de proteger a natureza.
- b) O anúncio foi criado para explorar o sentido único da expressão “filho da mãe”.
- c) O objetivo principal deste texto é passar uma informação.
- d) A expressão “filho da mãe” causa estranheza ao leitor e foi usada no sentido pejorativo.

---

Atividade resenha da disciplina de Português (produção de texto)

ATIVIDADES - RESENHA

**PETS – A VIDA SECRETA DOS BICHOS**

TUDO COMEÇA QUANDO OS DONOS SAEM E DEIXAM EM CASA SEUS ANIMAIZINHOS DE ESTIMAÇÃO. ASSIM COMO EM *TOY STORY*, QUANDO AS PESSOAS DORMEM OS BRINQUEDOS SE DIVERTEM, AQUI É SÓ TROCAR BRINQUEDOS POR PETS.

ENTRE ELES É MAX QUE MAIS ADORA SUA DONA. QUANDO ELA SAI, TUDO O QUE FAZ É ESPERAR SUA VOLTA, MAS QUANDO VOLTA COM OUTRO CÃO, O ENORME DUKE, MAX NÃO FICA BEM. ELE FARÁ DE TUDO PARA QUE ELA TIRE DUKE DE LÁ.

COM UMA TRILHA SONORA PARA LÁ DE BOA, MAX E DUKE SE ENVOLVEM EM MUITAS CONFUSÕES E SÃO CAÇADOS PELA CARROCINHA, ALÉM DE SE ENVOLVEREM COM A TURMA DO SUBMUNDO DOS ESGOTOS.

O MAIS ENGRAÇADO É QUE OS ANIMAIS MAIS FOFOS SÃO OS MAIS PERIGOSOS E ISSO FAZ COM QUE TENHAMOS MUITAS SURPRESAS. [...]

NA DUBLAGEM ORIGINAL, TEMOS AS VOZES DOS ATORES LOUIS C.K., ERIC STONESTREET, KEVIN HART E LAKE BELL. POR AQUI, GANHAMOS AS VOZES DE DANTON MELLO, TIAGO ABRAVANEL, LUIS MIRANDA E TATÁ WERNECK.

PRODUZIDO PELA ILLUMINATION ENTERTAINMENT, A MESMA DE MEU MALVADO FAVORITO, MINIONS, HOP: REBELDES SEM PÁSCOA E LORAX, A EMPRESA VEIO PARA FICAR.

A MENSAGEM É SOBRE O AMOR PELOS ANIMAIS, MAS O OBJETIVO É PROVOCAR BOAS RISADAS.

GRAÇA VIGNOLO DE SIQUEIRA. "EM PAUTA". (COM CORTES E ADAPTAÇÕES)  
[HTTPS://WP.UFPEL.EDU.BR/EMPAUTA/PETS-A-VIDA-SECRETA-DOS-BICHOS/](https://wp.ufpel.edu.br/empausa/pets-a-vida-secreta-dos-bichos/)

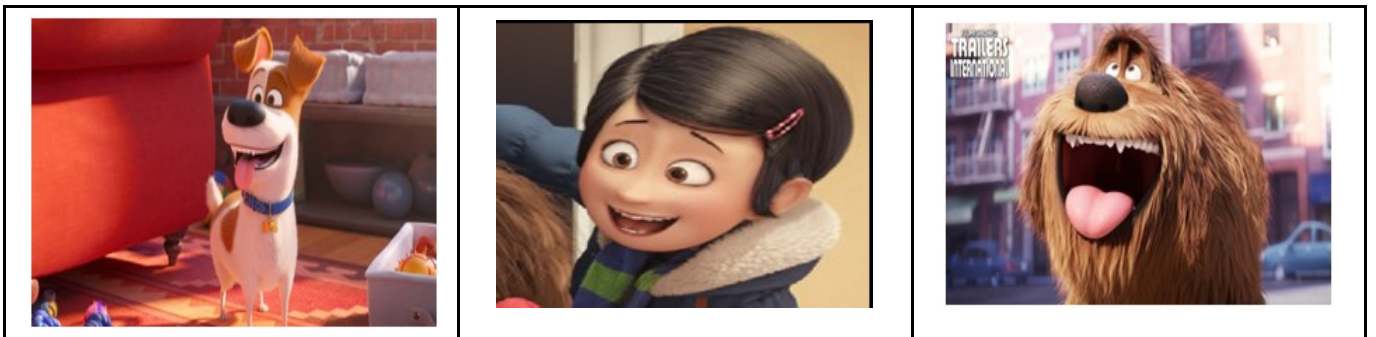
Atividade resenha como L2

### PESTS – A VIDA SECRETA DOS BICHOS

TUDO COMEÇA QUANDO OS DONOS SAEM E DEIXAM EM CASA SEUS ANIMAIZINHOS DE ESTIMAÇÃO. ASSIM COMO EM TOY STORY, QUANDO AS PESSOAS DORMEM OS BRINQUEDOS SE DIVERTEM, AQUI É SÓ TROCAR BRINQUEDOS POR PETS.



ENTRE ELES É MAX QUE MAIS ADORA SUA DONA. QUANDO ELA SAI, TUDO O QUE FAZ É ESPERAR SUA VOLTA, MAS QUANDO VOLTA COM OUTRO CÃO, O ENORME DUKE, MAX NÃO FICA BEM. ELE FARÁ DE TUDO PARA QUE ELA TIRE DUKE DE LÁ.



COM UMA TRILHA SONORA PARA LÁ DE BOA, MAX E DUKE SE ENVOLVEM EM MUITAS CONFUSÕES E SÃO CAÇADOS PELA CARROCINHA, ALÉM DE SE ENVOLVEREM COM A TURMA DO SUBMUNDO DOS ESGOTOS.

---

O MAIS ENGRAÇADO É QUE OS ANIMAIS MAIS FOFOS SÃO OS MAIS PERIGOSOS E ISSO FAZ COM QUE TENHAMOS MUITAS SURPRESAS. [...]

NA DUBLAGEM ORIGINAL, TEMOS AS VOZES DOS ATORES LOUIS C.K., ERIC STONESTREET, KEVIN HART E LAKE BELL. POR AQUI, GANHAMOS AS VOZES DE DANTON MELLO, TIAGO ABRAVANEL, LUIS MIRANDA E TATÁ WERNECK.

PRODUZIDO PELA ILLUMINATION ENTERTAINMENT, A MESMA DE MEU MALVADO FAVORITO, MINIONS, HOP: REBELDES SEM PÁSCOA E LORAX A EMPRESA VEIO PARA FICAR.

A MENSAGEM É SOBRE O AMOR PELOS ANIMAIS, MAS O OBJETIVO É PROVOCAR BOAS RISADAS.

GRAÇA VIGNOLO DE SIQUEIRA. “EM PAUTA”. (COM CORTES E ADAPTAÇÕES)  
[HTTPS://WP.UFPEL.EDU.BR/EMPAUTA/PETS-A-VIDA-SECRETA-DOS-BICHOS/](https://wp.ufpel.edu.br/empaUTA/pets-a-vida-secreta-dos-bichos/)

---

Atividade da disciplina de Português (produção de texto)

**Como deve ser a alimentação para viver melhor?**

Ela deve ser equilibrada. O ideal é consumir uma boa variedade de frutas, legumes e verduras (alimentos ricos em vitaminas, minerais e fibras, que colaboram para o bom funcionamento do organismo, prevenindo doenças). Também é importante ingerir opções ricas em proteína, como carne, peixe, ovo, feijão e leite. Elas fornecem material para a construção e manutenção de órgãos e tecidos, como os músculos. Outra dica é reduzir sal, açúcar e alimentos gordurosos, como frituras e salgadinhos. Lembre-se também de beber, em média, 2 litros de água por dia e de se alimentar a cada três horas.

*Recreio*, N. 992. São Paulo, 28 set. 2021. (P05170517\_SUP)

16) (P05170517) Qual é o assunto desse texto?

- A) A orientação para uma alimentação ideal.
- B) A necessidade de beber água.
- C) Os alimentos ricos em vitaminas.
- D) Os intervalos entre as refeições diárias.

## Atividade de português como L2 (produção de texto)

Como deve ser a alimentação para viver melhor?













Ela deve ser equilibrada. O ideal é consumir uma boa variedade de frutas, legumes e verduras (alimentos ricos em vitaminas, minerais e fibras, que colaboram para o bom funcionamento do organismo, prevenindo doenças). Também é importante ingerir opções ricas em proteína, como carne, peixe, ovo, feijão e leite. Elas fornecem material para a construção e manutenção de órgãos e tecidos, como os músculos. Outra dica é reduzir sal, açúcar e alimentos gordurosos, como frituras e salgadinhos. Lembre-se também de beber, em média, 2 litros de água por dia e de se alimentar a cada três horas.






Consumir (comer vários tipos de frutas, verduras e legumes), alimentos ricos em vitaminas, minerais e fibras.

## 12 Alimentos Ricos em PROTEÍNAS

\* 100g, após, em 100g do alimento pronto/cozido Siga @B-RdaNutricao

 <b>Peito de Frango</b> 30g proteína	 <b>Patinho</b> 33g proteína	 <b>Salmão</b> 24g proteína	 <b>Album</b> 23g proteína
 <b>Queijo Cottage</b> 12g proteína	 <b>Queijo Mussarela</b> 28g proteína	 <b>Ovos</b> 6g proteína	 <b>Iogurte Grego</b> 5g proteína
 <b>Feijão</b> 9g proteína	 <b>Lentilha</b> 8,5g proteína	 <b>Quinoa</b> 5g proteína	 <b>Grão de bico</b> 9g proteína



- 1- Qual é o assunto do texto?
- A) A orientação para uma alimentação ideal.
- B) A necessidade de beber água.
- C) Os alimentos ricos em vitaminas.
- D) Os intervalos entre as refeições diárias.

Pergunta elaborada pelo pesquisador

- 2- Marque a segunda coluna de acordo com a primeira.

(A) Frutas, legumes e verduras	( ) Alimentos gordurosos
(B) Carne, peixe, ovo, feijão e leite	( ) Beber dois litros de água e se alimentar a cada três horas
(C) Frituras e salgadinhos	( ) Alimentos ricos em vitaminas, minerais e fibras
(D) Órgãos e tecidos	( ) Alimentos ricos em proteínas
(E) Lembrete	( ) Músculos