



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

FÁBIA SOUSA DE SENA

**O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR:  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

JOÃO PESSOA - PB

2017

FÁBIA SOUSA DE SENA

**O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR:  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação MPLE - Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguística e Ensino

Linha de Pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientadora: Marianne C. B. Cavalcante.

João Pessoa - PB

2017

S474l Sena, Fábila Sousa de.  
O letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas  
e desafios / Fábila Sousa de Sena. - João Pessoa, 2017.  
145 f. : il.-

Orientadora: Marianne C. B. Cavalcante.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHLA

1. Bilinguismo. 2. Letramento - aluno surdo. 3. Escola  
regular. 4. Linguística. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 81'246.2(043)

FÁBIA SOUSA DE SENA

**O LETRAMENTO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REULAR:  
PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Dissertação de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE

Aprovada em: 07 de Abril de 2017.

BANCA EXAMINADORA

*M. Carvalho*

---

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante - UFPB  
(orientadora)

*E. Brito*

---

Evangelina Maria Brito de Faria – UFPB  
(examinadora)

*I. Delgado*

---

Isabelle Cahino Delgado - UFPB  
(examinadora)

---

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa – UFPB  
(suplente)

*Para meu esposo e filhos,  
que partilham comigo  
todos os momentos da vida:  
a caminhada, as realizações e também as decepções.  
A eles, por tudo que têm me ensinado e tudo que temos construído.*

*Dedico.*

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus**, pela concretização de um grande sonho em minha vida;

**A minha família**, em especial, esposo e filhos, pelo apoio, incentivo nos momentos de desânimo e por terem feito do meu sonho, o nosso sonho;

**A minha orientadora**, Profa Dra. Marianne C. B. Cavalcanti, pela disponibilidade e competência em me orientar com segurança e compreensão;

**Ao Prof. Dr. Denilson Matos**, por ter contribuído significativamente na realização desse grande momento em minha vida;

**As minhas amigas de trabalho**, Ezileide Finizola e Verônica Maria, pelo companheirismo e por estarem sempre dispostas a me ajudar ajustando horários para que este sonho fosse realizado;

**As minhas amigas de estudo**, Lyedja Syméa e Edilene Rita, pelo companheirismo dispensado nos momentos alegres e difíceis do nosso curso;

**A minha querida amiga e diretora**, Bernadete Cavalcanti, pelo companheirismo, incentivo e participação na concretização dessa etapa em minha vida;

**Aos profissionais da escola**, que se disponibilizaram a colaborar com a presente pesquisa, em especial a Maria Rita de Cássia e Edileide, por disponibilizarem a sua sala de aula para a realização desse sonho;

**A todos os Professores e colegas do MPLE/UFPB**, em especial Vera Lima, pelo apoio, compreensão e pelas experiências trocadas;

**À banca**, formada pela Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB) e Dra. Isabelle Cahino Delgado (UFPB), pelas contribuições tão valiosas.

**A todos que**, mesmo não citados aqui, contribuíram me apoiando e incentivando.

*“Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Neste trabalho, discutimos acerca do letramento do aluno surdo e alguns dos resultados obtidos a partir da execução do projeto de intervenção realizado em uma escola pública de educação integral que apresenta proposta de ensino bilíngue para os sujeitos surdos no município de João Pessoa – PB. A presente pesquisa foi conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Verificamos, no presente estudo, como ocorre o letramento do aluno surdo e os desafios enfrentados por eles na realização e participação das atividades propostas em sua segunda língua. Na coleta de dados, utilizamos, como instrumentos para o alcance dos nossos objetivos, observações em sala de aula e aplicação de questionários aos gestores, alunos surdos e professores de língua portuguesa atuantes no ensino fundamental II. Para fundamentar o nosso escrito, tomamos como referência os estudos de Dorziat (1999; 2012), Kleiman (2007), Lodi e Lacerda (2014), Pereira (2000), Santana (2007), Schmiedt (2006), Skiliar (1998), Soares (2002), Quadros (2006), Stumpf (2009), dentre outros que norteiam os estudos sobre letramentos e letramento do aluno surdo, considerando a Língua Brasileira de Sinais, a língua natural do surdo, a qual, por meio dela, o sujeito poderá se comunicar efetivamente com o mundo a sua volta e se desenvolver cognitivamente. Os resultados da pesquisa obtidos por meio das observações, aplicação de questionários e realização de uma oficina com os alunos surdos, apontam que o contato tardio com a língua de sinais de forma natural compromete o acesso à língua portuguesa e que atividades envolvendo os gêneros textuais, TICs e multimodalidade em sala de aula possuem uma grande aceitação pela comunidade surda contribuindo com o processo de letramento do sujeito citado, também percebemos a necessidade de instigar o debate fortalecendo o compromisso da escola para todos, dando espaço a um olhar diferenciado que vislumbre em nossa sociedade mudanças dos modelos existentes.

**Palavras-chaves:** Bilinguismo; Letramento; Aluno Surdo; Multimodalidade.



## ABSTRACT

In this paper, we discuss about deaf student's literacy and some of results achieved from the performance of intervention project accomplished in a public school of full-time education that presents bilingual teaching proposal for the deaf people in João Pessoa city. This research was based on the theoretical methodological presuppositions of qualitative research from ethnographic nature. We observed in this study how the deaf students' literacy is performed and the challenges faced by them in the achievement and participation of the activities proposal in their second language. To get information, we used as instruments, classroom observations and questions to managers, deaf students and Portuguese teachers that work in elementary education. In order to base our paper, we take as reference the literary books like, Dorziat (1999, 2012), Kleiman (1998), Lodi e Lacerda (2014), Pereira (2000), Santana (2007), Schmiedt (2006), Skiliar (1998), Soares (2002), Quadros (2006), Stumpf (2009) and others who concern literacy involving deaf, considering the Brazilian Sign Language as natural language of the deaf community, which through it, people can effectively communicate with the world and develop cognitively. The research results got through observations, questionnaires and workshops indicate that activities involving textual genres, TICs and multimodality in the classroom have a great acceptance by deaf people contributing to the literacy process of the person mentioned, we also realize the need of instigate the discussion strengthening the commitment of the school to everybody, allowing ground for a different look wich glimpse in our society changes in the existing models.

**Key Words:** Bilingualism, Literacy, Deaf Student, Multimodality

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – História em Quadrinhos.....	48
<b>Figura 2</b> – Tipos de Balões.....	49
<b>Figura 3</b> – Onomatopeias.....	50
<b>Figura 4</b> – Onomatopeias.....	50
<b>Figura 5</b> – Linhas Cinéticas.....	51
<b>Figura 6</b> – Linhas Cinéticas.....	52
<b>Figura 7</b> – Requadros.....	53
<b>Figura 8</b> – Esquema de Sequência Didática.....	55
<b>Figura 9</b> – Histórias em Quadrinhos.....	71
<b>Figura 10</b> – Histórias em Quadrinhos.....	71
<b>Figura 11</b> – Histórias em Quadrinhos.....	72
<b>Figura 12</b> – História em Quadrinhos.....	72
<b>Figura 13</b> – Atividade Aplicada na oficina.....	73
<b>Figura 14</b> – Atividade Aplicada na oficina.....	74
<b>Figura 15</b> – Atividade Aplicada na oficina.....	74
<b>Figura 16</b> – Atividade Aplicada na oficina.....	75
<b>Figura 17</b> – Atividade 1 – Aluno 1 .....	109
<b>Figura 18</b> – Atividade 1 – Aluno 2.....	110
<b>Figura 19</b> – Atividade 2 – Aluno 1.....	111
<b>Figura 20</b> - Atividade 2 – Aluno 2.....	112
<b>Figura 21</b> – Recorte da Atividade 2 – Aluno 1.....	113
<b>Figura 22</b> – Atividade 3 – Aluno 1.....	114
<b>Figura 23</b> – Atividade 3 – Aluno 2.....	115
<b>Figura 24</b> - Recorte da Atividade 3 - Aluno A2.....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Formação acadêmica dos profissionais pesquisados.....	79
<b>Gráfico 2</b> – Gênero dos sujeitos pesquisados.....	100
<b>Gráfico 3</b> – Perfil Idade – série dos sujeitos pesquisados.....	100
<b>Gráfico 4</b> - Perfil da situação socioeconômico dos sujeitos pesquisados.....	101
<b>Gráfico 4</b> – Descoberta da surdez.....	102
<b>Gráfico 6</b> – Avaliação do português.....	103
<b>Gráfico 7</b> – Nível de dificuldade na língua portuguesa.....	105
<b>Gráfico 8</b> – Nível de dificuldade na LIBRAS.....	106
<b>Gráfico 9</b> – Situação que utiliza a língua portuguesa.....	108

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Nível de ensino.....	61
<b>Quadro 2</b> – Alunos por turma.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>HQs</b>	Histórias em Quadrinhos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PMJP</b>	Prefeitura Municipal de João Pessoa
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação Brasileira
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 O SURDO E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS.....</b>	<b>22</b>
1.1 Breve Histórico na Educação do Surdo no Brasil.....	22
1.2 A Educação Inclusiva e o Surdo.....	30
1.3 Concepções sobre Linguagem e Surdez.....	34
1.3.1 O Bilinguismo na escola regular.....	34
1.3.2 Conceitos de letramento.....	35
1.3.3 O letramento do aluno surdo.....	38
1.3.4 O letramento do aluno surdo e as novas tecnologias.....	39
1.3.5 A contribuição dos textos multimodais para o letramento do aluno surdo.....	41
1.4 Gêneros Textuais.....	42
1.4.1 Definição de gêneros textuais.....	42
1.4.2 Como o gênero textual pode contribuir no processo do ensino-aprendizagem.....	45
1.4.3 Gênero textual “História em Quadrinhos”: conceitos e aspectos funcionais.....	46
1.4.4 Estrutura das Histórias em Quadrinhos.....	47
1.4.4.1 Balões.....	49
1.4.4.2 Onomatopeias.....	50
1.4.4.3 Linhas Cinéticas.....	51
1.4.4.4 Quadros.....	52
1.5 Sequência Didática.....	54
<b>2 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>58</b>
2.1 O Campo da Pesquisa e Intervenção.....	59
2.1.1 Caracterização do Município de João Pessoa.....	59

2.1.2 A Inclusão do Aluno Surdo nas Escolas Municipais de João Pessoa.....	60
2.1.3 Caracterização da Unidade Escolar onde será desenvolvida a Pesquisa e Intervenção.....	60
<b>2.2 População.....</b>	<b>63</b>
<b>2.3 Caracterização dos sujeitos pesquisados.....</b>	<b>63</b>
2.3.1 Caracterização dos Alunos Surdos.....	64
2.3.2 Caracterização dos professores, gestores, especialistas e intérpretes pesquisados.....	64
<b>2.4 Tipo de Pesquisa.....</b>	<b>65</b>
<b>2.5 Instrumentos.....</b>	<b>66</b>
<b>2.6 Intervenção.....</b>	<b>68</b>
<b>2.7 Sequência didática aplicada na intervenção.....</b>	<b>69</b>
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 Perfil dos profissionais participantes da pesquisa.....</b>	<b>78</b>
<b>3.2 Um olhar sobre as respostas dos profissionais.....</b>	<b>79</b>
3.2.1 Analisando as respostas dos professores de Língua Portuguesa.....	79
3.2.2 Analisando as respostas dos intérpretes de LIBRAS.....	82
3.2.3 Analisando as respostas dos Gestores e Especialistas.....	92
<b>3.3 Analisando as respostas dos alunos surdos.....</b>	<b>99</b>
<b>3.4 Analisando atividades de letramento aplicadas ao aluno surdo.....</b>	<b>108</b>
3.4.1 Atividade de produção escrita.....	109
3.4.2 Atividade de compreensão leitora.....	114

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
-------------------------	------------

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A 1 –**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Profissionais.....	130
---	-----

### **APÊNDICE A 2 -**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais / Responsáveis.....	131
---	-----

### **APÊNDICE B 1 –**

Questionário de Pesquisa para o aluno surdo.....	132
--	-----

### **APÊNDICE B 2 –**

Questionário de Pesquisa para professores de Língua portuguesa.....	134
---	-----

### **APÊNDICE B 3 –**

Questionário de Pesquisa para Gestores, Especialistas e Intérpretes.....	135
--	-----

## **ANEXOS**

ANEXO A - Registro Fotográfico das Atividades desenvolvidas na Oficina “História em Quadrinhos”.....	138
--	-----

ANEXO B – Amostra das Atividades realizadas na Oficina “História em Quadrinhos”.....	141
--	-----



## INTRODUÇÃO

Com as exigências do mundo contemporâneo, surgem no Brasil, na década de 90, políticas públicas voltadas para a introdução dos alunos deficientes na sala de aula do Ensino Regular. Desse modo, surge a necessidade de se discutir acerca de mudanças no âmbito educacional para que este seja, de fato, um ambiente de Inclusão Social, que promova não apenas a inserção do aluno com deficiência ao contexto escolar, mas que esta venha contemplar as necessidades deste aluno neste espaço, estendendo-se para além dos muros da escola. Com o objetivo de não deixar nenhum aluno deficiente fora do ensino regular, é proposto, aos ambientes escolares, a adaptação para que possam contemplar, em seu cotidiano, a pedagogia da diversidade. De acordo com Felix (2006, p. 18), foi nessa década, que amostras de educação para as pessoas surdas e escolas bilíngues começaram a ser discutidas no Brasil, sendo a inserção dos referidos alunos, uma das diretrizes fundamentais da política nacional da educação. A partir de então, as escolas foram alargando seus espaços e contemplando a diversidade existente em nossa sociedade, também dentro dos muros escolares.

Nesse processo, se faz necessária uma atenção especial em relação à condição linguística do aluno surdo e sua dificuldade de acesso à língua majoritária do país, de acordo com Lodi e Lacerda (2014, p. 13):

Iniciam-se estudos voltados à necessidade do respeito à particularidade linguística dos surdos e do uso dessa língua nos espaços educacionais e, portanto, o desenvolvimento de práticas de ensino atentas a essa especificidade.

De fato, muitos foram os estudos voltados para essa temática que perduram até os dias atuais, são estudiosos que se preocupam em discutir a problemática envolvida no referido processo, abrangendo uma ampla reflexão acerca do mesmo. Dentre os temas abordados, se encontra o Bilinguismo, que, de acordo com Quadros (1997, p. 27), refere-se a “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”, no caso do aluno surdo, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a Língua Portuguesa, pois, por meio dessas duas línguas, o surdo é capaz de interagir com o mundo a sua volta com proficiência necessária às situações diárias. Skliar (1997)

define a educação bilíngue como uma contradição ao discurso às práticas predominantes. Para ela, a proposta bilíngue é muito mais que o acesso a duas línguas, é o reconhecimento político da surdez como diferença.

Encontramos neste cenário, diversos estudos voltados para as políticas públicas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos que corroboram para que esse aluno seja considerado em sua individualidade, reconhecendo-o como grupo linguístico, viabilizando o aprendizado da Libras como sua língua materna e assegurando a língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar, enfatizando a importância de cada uma delas para a formação do sujeito surdo, para que, dessa forma, o processo de letramento ocorra de maneira satisfatória.

Segundo Lacerda (1998, p.38), a linguagem é uma atividade constitutiva dos sujeitos, pois é por meio dela que os seres humanos se apropriam da cultura a sua volta e têm acesso aos conhecimentos que foram construídos durante toda a história da humanidade. Desse modo, percebemos a importância da linguagem na formação dos sujeitos, que, por meio dessa linguagem, passa a significar o mundo e a realidade a sua volta. De acordo com Sánchez (1990, apud Quadros 1997, p. 45), “a comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida”, tendo em vista que agimos mediados por essa linguagem. A língua de sinais é de fundamental importância para o processo de desenvolvimento da criança surda, a saber, que, por meio dela, a criança poderá interagir com o mundo a sua volta. Como nos afirma Pereira (2000, p.98), a língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes, com isso, é necessário um olhar especial à condição do aluno surdo que necessita da interação com os seus pares para que este adquira a sua língua materna o mais cedo possível.

Como citado anteriormente, são muitas as discussões que envolvem o aluno surdo como temática no âmbito do bilinguismo, dentre elas, o seu letramento na língua portuguesa. No entanto, o tema é inquietante e muito amplo, tendo em vista que, apesar das diversas políticas públicas existentes em relação ao tema a garantia de acesso e cumprimento a estas ainda não é suficiente para contemplar a necessidade desse aluno em relação a essa educação linguística. Desse modo, com a inserção do aluno surdo no contexto da escola regular e, em especial, na escola que atuo, sentimos a necessidade de investigar os desafios vivenciados por esses alunos em relação ao desenvolvimento do seu letramento.

Este escrito vem abordar a temática no contexto do município de João Pessoa, tomando como amostra uma escola do referido município que atua como escola bilíngue e de tempo integral. O interesse pelo tema surgiu a partir de estudos desenvolvidos na própria escola, tendo em vista ser um tema preocupante nesse ambiente escolar, pois apesar da existência de muitas propostas educacionais, muitos alunos surdos concluem a educação fundamental sem o nível adequado de letramento. Desse modo, o objetivo deste escrito é investigar como ocorre o processo de letramento do aluno surdo na escola regular, entendendo e tratando por escola regular de ensino, a escola de educação básica que atende o público do Ensino Fundamental e Médio.

Pretendemos ainda, esclarecer algumas questões referentes à surdez e o letramento desse aluno, desse modo, será apresentado um breve histórico da educação dos surdos, a trajetória do Bilinguismo no Brasil e a realidade dos alunos surdos no município de João Pessoa, tomando como base uma escola, na qual discutiremos a importância do bilinguismo para o aluno surdo e seus desafios de letramento.

Ao refletirmos acerca do termo “escola inclusiva” e letramento do aluno surdo nas escolas municipais da cidade de João Pessoa no ano de 2015, percebemos, em nossa realidade, alunos prestes a concluir o ensino fundamental, sem ter o nível mínimo de letramento exigido para que se aproprie satisfatoriamente das condições para o ingresso ao ensino médio. Quando nos referimos ao nível mínimo, estamos nos reportando à capacidade de leitura, escrita e interpretação básica para o alcance de determinados objetivos, como por exemplo: ler a fachada de uma loja, uma placa de ônibus, encaminhar uma mensagem compreensível, produzir pequenos textos com coerência e coesão, reconhecer a finalidade de diferentes textos, como: receita, convite, anúncio etc; ou compreender o humor de uma piada e/ou quadrinhos.

As escolas precisam entender bem o seu papel diante da situação posta e deixar claro o seu comprometimento em realizá-lo de forma responsável. Desse modo, preocupados em respeitar esse aluno e realizar um atendimento de qualidade, por meio de seus agentes educacionais, nos propusemos a efetivar uma investigação acadêmica mais profunda, que se aproprie de respostas às nossas inquietações, revisitando as práticas constituídas e atuando de maneira eficaz.

Segundo Sá (2002, p. 68), uma educação bilíngue é muito mais que o domínio ou uso, em algum nível, de duas línguas. Para a autora, uma educação bilíngue envolve toda uma estrutura que deve vir carregada de novos saberes e olhares, tendo em vista o multiculturalismo envolvido no grupo e as diversas faces encontradas e adquiridas no meio. Portanto, podemos perceber que é de extrema relevância conhecer o sujeito surdo em seu universo social, cultural e linguístico.

Lima (2012, p. 308) nos afirma que, “o uso da língua de sinais, apesar de critério básico, não deve ser visto como solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação”. Sabemos hoje que, apenas o cumprimento das leis não dá a garantia da inclusão e que a escola necessita ter um olhar especial para com esses alunos, tentando atendê-los integralmente.

Desse modo, o estudo descrito foi realizado de forma que nos viabilizasse encontrar respostas às nossas ansiedades, bem como, contribuir com o processo de aprendizagem e letramento do aluno surdo no contexto escolar. Portanto, utilizamos como ponto de partida a própria prática existente e todo o embasamento teórico adquirido acerca das necessidades referentes ao atendimento e permanência desse aluno no âmbito escolar.

Salientar a importância do letramento e bilinguismo do aluno surdo justifica o ponto de partida do presente estudo, buscando compreender o contexto em que este está inserido. De acordo com Lima (2012, p. 308):

Para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando as questões educacionais mais amplas, relacionadas à discussão atual sobre a importância de definição de propostas pedagógicas para as escolas e, sobretudo, no caso específico da surdez, as especificidades relativas ao reconhecimento político da surdez, tendo como símbolo maior a língua de sinais.

Percebemos, com isso, a indispensabilidade da reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de transformar a escola em um espaço onde as relações e aprendizagens se estabeleçam de maneira democrática. Segundo Dorziat (1999, p. 339), “se faz necessário, que as escolas estabeleçam de maneira firme e clara, as relações entre por que fazer, para que fazer, para quem fazer e como fazer”, apresentando o seu compromisso com o público a ser atendido diante da

comunidade escolar, para assim atuar com propriedade diante da necessidade existente no letramento do surdo.

O presente escrito encontra-se ancorado em alguns estudiosos da área como: Dorziat (1999, 2012); Félix (2006); Kleiman (2007); Lacerda (1998); Oliveira (1997); Quadros (2006, 2014); Skiliar (1999, 1997); Stumpf (2009), dentre outros que se preocuparam em apresentar para a nossa sociedade uma nova forma de enxergar a educação do surdo, viabilizando estudos voltados para uma discussão ampla acerca do tema.

Nessa perspectiva, o primeiro capítulo que tem por título **Marco Teórico**, discorre sobre a trajetória histórica do sujeito surdo por meio das leis implementadas no Brasil com relação à pessoa com deficiência, especialmente o surdo, com o objetivo de conhecer o percurso traçado pela educação desse sujeito, abordando a importância da implementação da Lei de nº 10.436, de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial do sujeito surdo no currículo escolar (língua materna) e a Língua Portuguesa como segunda língua do currículo na modalidade escrita.

Na sequência, apresentamos algumas discussões acerca do Bilinguismo na escola regular e sua importância para a aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como discorreremos ainda nesse primeiro capítulo, sobre o processo de letramento do aluno surdo e a contribuição das novas tecnologias e dos textos multimodais nesse processo.

Para finalizar esse capítulo, discutimos acerca dos gêneros textuais e sua importância no processo de letramento, apresentando o gênero textual “História em Quadrinhos” (HQ) como ferramenta importante para aquisição da segunda língua do surdo, por abordar pequenos textos com linguagem acessível, trabalhando ainda a linguagem visual que contribui indiscutivelmente para a aprendizagem desse sujeito. Desse modo, apresentamos a sequência didática baseada na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como facilitadora dessa aprendizagem para aplicação da intervenção realizada na escola.

No segundo capítulo, intitulado **Aspectos Metodológicos**, apresentamos a metodologia que envolveu toda a pesquisa do estudo, descrevendo os elementos relevantes da pesquisa, como: tipo de pesquisa; procedimentos realizados; campo de pesquisa e intervenção; caracterização do município e da escola onde foi aplicada a pesquisa; instrumentos utilizados para a coleta dos dados e, conseqüentemente, para o alcance dos objetivos; e a intervenção aplicada aos

alunos surdos atendidos na sala de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado) no turno oposto às aulas regulares.

No terceiro capítulo, **Análise dos dados e discussões**, tratamos acerca das análises e discussões apoiadas nos dados obtidos por meio da pesquisa realizada. Apresentamos os dados que foram coletados por meio dos instrumentos que utilizamos, construindo a análise desses à luz do referencial teórico, fazendo uma reflexão com os estudos apresentados na pesquisa.

Os resultados da presente pesquisa apontam a necessidade de repensar as práticas das políticas educacionais voltadas para o letramento do aluno surdo no que se refere a L2 no contexto escolar; também que o contato tardio com a língua de sinais de forma natural compromete o acesso à língua portuguesa e que atividades envolvendo os gêneros textuais, TICs e multimodalidade em sala de aula possuem uma grande aceitação pela comunidade surda, contribuindo com o processo de letramento do sujeito citado, percebemos ainda a importância de instigar o debate fortalecendo o compromisso da escola para todos, dando espaço a um olhar diferenciado que vislumbre, em nossa sociedade mudanças dos modelos existentes.

# 1 O SURDO E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS

## 1.1 Breve Histórico da Educação do Surdo no Brasil

A trajetória histórica da pessoa com deficiência teve uma longa e árdua caminhada até chegar aos dias atuais, construindo um quadro político que avança a cada dia, mas que ainda tem muito a percorrer na busca da igualdade de direitos e oportunidades.

Nos últimos anos, surgiram no Brasil um grande número de leis, normas, decretos e preceitos, com a finalidade de regulamentar a Educação Básica, aprimorando o atendimento da pessoa com deficiência.

Iniciemos nossos estudos por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que estabelece o início da inclusão no Brasil, ao declarar em seu Artigo 2º, que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (BRASIL, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é bastante clara em afirmar a igualdade de direitos para todos, para que possamos viver em uma sociedade democrática.

Além disso, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 3º, estabelece que o objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, no inciso IV é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, seguindo a mesma linha da Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo a todos o direito à igualdade.

Ainda no Artigo 205, a Constituição Federal estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo citado atribui ao Estado e a família o dever de promover a educação como direito de todos a fim de garantir a toda sociedade o direito à educação de forma democrática.

O Artigo 206, inciso I, “assegura que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no Artigo 208, inciso III, estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ambos os Artigos asseguram a condição democrática, acesso e permanência de todos no âmbito educacional, não fazendo nenhum tipo de distinção para esse atendimento, estabelecendo desse modo, a garantia de acesso também aos deficientes, na rede regular de ensino.

Podemos citar que a década de 90 foi o marco inicial para se repensar a educação das pessoas com deficiência, período em que o Brasil desenvolve a política de inserção de todos os alunos com deficiência no sistema regular de ensino, estabelecendo um grande passo também na educação do aluno surdo.

A Declaração de Salamanca, conferência produzida pela UNESCO, que ocorreu no ano de 1994, na Espanha, em que reuniu 88 países e 25 Organizações, foi um marco importante na história da pessoa com deficiência. Esse conferência tinha por objetivo debater a inclusão da pessoa deficiente em todos os campos da nossa sociedade, e deu origem ao movimento da Inclusão, ou seja, ao processo de inserção na sociedade da pessoa com deficiência que hoje é difundido mundialmente.

O documento repercutiu significativamente, discutindo a inclusão da pessoa com deficiência em toda sua amplitude, atribuindo ao espaço escolar a responsabilidade dessa integração, objetivando a implantação de políticas públicas com a finalidade de garantir o direito à Educação para todos, afirmando no campo da educação escolar que:

- Toda criança tem direito fundamental à Educação e deve ser oferecida a possibilidade de aprendizagem;
- Toda criança possui suas particularidades únicas de interesses, habilidades, características e necessidades da aprendizagem;
- Sistemas Educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade das características e necessidades;



- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas promovem uma educação efetiva na maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficiência de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A partir desse contexto, surgem, no Brasil, modelos de Educação Inclusiva que têm sido conceituadas como um processo de integrar, nas classes do ensino regular, alunos com deficiências. Segundo Carvalho (1999, p.38), esse modelo de “inclusão beneficia a todos, deficientes ou não que podem desenvolver sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e solidariedade, contribuindo para uma sociedade menos discriminatória”, ou seja, toda a comunidade desenvolve valores que são essenciais ao convívio da humanidade.

A educação da pessoa com deficiência, nos dias atuais, está contemplada também na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394 de 1996, que proclama, em seu Artigo 58, que a modalidade de educação especial, deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013<sup>1</sup>).

Contudo, quando necessário, os alunos com deficiência requerem também ações especializadas de apoio que contribuem para o atendimento de respostas efetivas às necessidades educativas do aluno que é realizada no contra turno na Sala de Atendimento Educacional Especializado - A.E.E., conforme redação que segue:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

---

<sup>1</sup> Lei nº 12.794 de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL,1996).

A sala de A.E.E é uma sala de apoio ao aluno deficiente que necessita de um atendimento especial e um olhar diferenciado, realizando atividades que desenvolvam suas habilidades dentro de suas especificidades.

No que diz respeito ao educando surdo, este também é atendido da sala de A.E.E. e dentre os diversos atendimentos nesse espaço, eles assistem aula de Português para Surdos, com o objetivo de alcançar níveis de letramento que estejam de acordo com os descritos e almejados no desempenho na Língua Portuguesa.

De acordo com a descrição dos níveis de escola de desempenho DAE Língua Portuguesa do SAEB<sup>2</sup>(2001), os alunos no nível 1(um) deverão:

- Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios;
- Identificar o tema de um texto;
- Localizar elementos como personagem principal;
- Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.

Sabemos que, num campo mais amplo, esse é um problema social que atinge vários de nossos alunos da rede pública e quando se refere ao aluno surdo, o agravante é ainda maior, tendo em vista as peculiaridades desse atendimento. A esse respeito, Alves (2012, p. 57) afirma que:

É de fundamental importância que quem oferece a educação a este ser deverá ter uma filosofia de responsabilidade, examinando-o brevemente para ver a extensão do interesse por ele e dele para com

---

<sup>2</sup> Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame.

a educação, ter um conceito democrático respeitando a noção proporcional de igualdade de oportunidades de cada um, independente de qualquer razão. É direito fundamental de todos esses indivíduos especiais e bem assegurados a educação.

A Legislação que atende ao sujeito Surdo também passou por uma longa jornada até chegar aos dias atuais, ou seja, no que conhecemos hoje por inclusão da pessoa surda, assim também como o processo da construção de sua identidade cultural, o respeito às diferenças e valorização da sua cultura linguística.

Atualmente, o sujeito surdo é reconhecido como produtor de cultura, mas para se chegar a essa definição foi imprescindível uma educação voltada pra esta diferença cultural, vislumbrando uma grande preocupação em refletir acerca dos determinantes político-pedagógicos envolvidos no Bilinguismo do aluno surdo.

A Lei nº 10.172, de 09/01/01 do Plano Nacional de Educação, entre os objetivos propostos para a Educação Especial vem determinar sobre a Educação para o surdo:

Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais (BRASIL, 2001).

A introdução dessa lei foi de grande importância no processo histórico do sujeito surdo, dando abertura ao surgimento da Lei Federal de nº 10.436/ 2002<sup>3</sup>, tendo em vista que, atualmente, os trabalhos que abrangem a discussão da educação bilíngue para surdos têm como princípio norteador o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua principal no currículo escolar, língua materna, seguida do aprendizado da língua nacional majoritária do seu país, no caso do Brasil, a língua portuguesa, assegurada como segunda língua, em sua modalidade escrita, situação que encontra-se firmada desde a introdução da Língua Brasileira de Sinais - Libras em 2002, garantida por meio da referida lei, que contempla seguinte redação:

---

<sup>3</sup> Lei de 24 de abril de 2002, que reconhece o ensino da Libras no país.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

De acordo com Matos (2013, p. 496) “provavelmente este seja um marco proeminente que expressa uma luta histórica por parte daqueles que têm algum tipo de limitação auditiva, bem como seus respectivos parentes”, certamente a criação dessa lei trouxe importantes contribuições para o sujeito surdo, valorizando o sujeito como produtor de cultura por meio da linguagem de sinais.

Essa lei foi regulamentada pelo Decreto Federal 5.626, em dezembro de 2005, que em seu Artigo 3º inclui a Libras como disciplina curricular:

Art. 3º 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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Esse decreto instituiu o ensino-aprendizagem aos surdos na língua de sinais, tornando a mesma obrigatória para alunos surdos e professores, bem como trouxe contribuições relevantes para o processo histórico da pessoa surda, orientando ainda a presença do intérprete sempre que necessário.

A partir desse momento, têm surgido diversos estudos voltados para a importância da utilização da língua de sinais nos espaços escolares, bem como a particularidade linguística da pessoa surda. De acordo com Lacerda (1998, p.73), “O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte”, desse modo, ainda segundo a mesma autora, a proposta bilíngue “defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual” (LACERDA 1998, p. 73). Desse modo, podemos perceber a importância da língua de sinais para o surdo que deve ser introduzida de forma natural no dia a dia do mesmo.

O Bilinguismo no campo dos estudos acerca da surdez incentiva a utilização da língua de sinais no ambiente escolar, enfatizando a importância do ensino das duas línguas para a criança surda, de modo que a pessoa surda desenvolva a sua capacidade linguística em Libras, por meio da sinalização e que esta possa vir a contribuir no processo de aprendizagem da segunda língua, que é o português, contudo, tornando-se bilíngue.

A proposta do Bilinguismo surgiu da necessidade da pessoa surda de interagir com o meio em que vive. Essa proposta enfatiza a importância da criança em adquirir a linguagem de sinais o mais cedo possível, sendo essa proposta considerada a modalidade mais adequada para o ensino dos surdos.

Essa educação bilíngue para os alunos surdos convida os educadores a desenvolver um novo olhar acerca da questão linguística vislumbrada no bilinguismo e demais valores envolvidos nessa prática.

Com o objetivo de reafirmar o direito do aluno com e sem deficiência nas turmas do ensino regular, o Ministério Público Federal elaborou, no ano de 2004, um documento intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Com relação ao atendimento do aluno surdo, o presente documento estabelece as seguintes orientações:

Caso exista um aluno com deficiência auditiva ou um surdo matriculado numa escola de ensino regular, ainda que particular, deve promover as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete de língua de sinais, de professor de Português como segunda língua desses alunos e de outros profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como o pessoal voluntário ou pertencente a entidades especializadas conveniadas

com as redes de Ensino Regular. Se for uma escola pública, é preciso solicitar material e pessoal às Secretarias de Educação municipais e estaduais, as quais terão de providenciá-los com urgência, ainda que através de convênios, parcerias etc. (MPF, 2004, p. 23).

O referido documento estabelece algumas orientações pedagógicas a respeito da inclusão dos alunos com deficiência no espaço escolar, prática de ensino utilizada pelos professores em sala de aula regular, discutindo também sobre avaliação e inclusão dessa clientela, bem como as mudanças ocorridas no ambiente escolar para o recebimento e permanência desse aluno na escola.

No ano de 2007, foi estruturado um documento norteador, criado pelo Governo Federal, chamado de “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, enfatizando os seguintes objetivos:

:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
  - Atendimento educacional especializado;
  - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
  - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
  - Participação da família e da comunidade;
  - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
  - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2007, p. 8)

O referido Plano aborda a questão do atendimento ao aluno surdo, especificando o Ensino Bilíngue, de acordo com o escrito que se segue:

Para o ingresso 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 para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido

à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2007).

O presente documento tem como principal finalidade orientar acerca das ações para a inclusão da pessoa deficiente. Nele, são conduzidos os marcadores legais e históricos da educação inclusiva.

Na sequência, nós temos a Lei nº 13.005, de 25/01/14 do Plano Nacional de Educação. Entre os objetivos propostos para a Educação Especial, a lei vem determinar sobre a Educação para o surdo:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2014).

Podemos perceber que, muitas são as discussões e políticas públicas voltadas ao atendimento do aluno surdo na escola regular e que muitos avanços foram dados nessa direção, no entanto, sabemos que ainda há muito o que avançar com relação à apropriação do letramento desse aluno. Percebemos também que, aos poucos, vem surgindo novas concepções de inclusão no ambiente escolar que perpassa o simples fato da garantia do acesso desse aluno ao âmbito educacional, porém é necessário discussões voltadas para a construção da identidade política desse grupo específico.

## **1.2 A Educação Inclusiva e o surdo**

O processo de inclusão é um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os cidadãos de serem respeitados em tudo aquilo que o diferencia do outro. No âmbito educacional, o conceito de inclusão ganha escopo defendendo o direito do educando em desenvolver as suas potencialidades, bem como de adquirirem competências necessárias a sua participação ativa na sociedade, por meio de uma educação de qualidade, como temos visto ao longo desse estudo, através do processo histórico ao longo desses anos. No entanto, no

âmbito educacional, o conceito de inclusão, também vislumbra a ideia de que todos os educandos, por terem acesso ao ambiente escolar, têm garantida a sua inclusão em nossa sociedade, sendo falsa a ideia de que a comunidade está preparada para a aceitação e convivência com essas diferenças.

De certo, podemos afirmar que a escola é uma das grandes responsáveis pelo processo de inclusão, no entanto, é importante salientar que esta não é a única e que o referido problema, como citado anteriormente, é de cunho social que vai muito além dos muros da escola, porque a ideia de incluir vai além do acesso desse aluno na escola, a inclusão possui um conceito muito mais complexo, que ultrapassa os espaços escolares, visando uma mudança na estrutura social e nos valores construídos nesta sociedade.

Tendo em vista que a escola não é a única responsável por essa inclusão, porém compreendendo que esse é o lugar de construção e da educação formal, na escola é possível a criação de um ambiente de discussão e reflexão acerca das desigualdades e igualdade de direitos. Pensamos nesse espaço em concordância com Correia (2001), afirmando que:

[...] todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (acadêmico, socioemocional e pessoal), que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades (não necessariamente as mesmas oportunidades para todos), que vise o sucesso escolar (CORREIA, 2001, p. 125).

Nesse sentido, podemos perceber que a escola inclusiva deve ser vista como um espaço de anuência e contemporização para com as diferenças. A esse respeito, Franco (1999, p. 216) afirma que “escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas normais seria, assim, vista como um elemento integrador”. No entanto, compreendemos que o fato de “estar matriculado na escola não garante a permanência nela, nem muito menos estar integrado nessa” (LOPES, 2008, p.1), para que haja de fato a inclusão, se faz necessário o atendimento comprometido da escola, aceitação e envolvimento por parte de toda a comunidade escolar, a fim de tornar adequadas as condições de convívio e aprendizagem deste aluno, adaptando o currículo escolar às necessidades existentes.



De acordo com Mantoan (2006, p. 14) a “inclusão só acontecerá quando de fato houver uma mudança nos modelos existentes sobre o que entendemos como educação escolar inclusiva e qual seu papel em nossa sociedade”. Muito se tem falado com relação ao tema, no entanto, poucas são de fato, as mudanças ocorridas para a reestruturação do sistema da escola e da formação do professor, pois esta última, é uma das peças fundamentais no processo de inclusão que vai desde o planejamento adequado à especificidade do aluno especial até à sua avaliação. Desse modo, a prática escolar deve considerar o sujeito como sendo único. Agora, pensando no espaço escolar, na realidade, a escola é o lugar privilegiado para assumir numa atmosfera mais ampla às discussões sobre as relações de diferenças e essa, deve reorganizar-se para atender o aluno em sua individualidade, desse modo, a inclusão é um processo a ser construído e o objetivo da integração é o aluno com deficiência.

O atendimento ao aluno surdo nessa escola inclusiva deve vir acompanhado de adaptações básicas como, por exemplo, a introdução do intérprete<sup>4</sup> em sala de aula, a presença de um instrutor de Libras e o próprio professor de Libras para que o acesso à Língua Brasileira de Sinais chegue aos demais alunos dessa escola. Tendo em vista que o surdo é um sujeito que produz cultura de acordo com as experiências visuais, é necessário que a escola promova uma educação alicerçada na sua diferença cultural, pois o sujeito surdo possui uma identidade linguística diferenciada e a escola deve estar atenta ao respeito dessa particularidade e uso dessa língua, o que normalmente não acontece e o aluno surdo acaba não sendo atendido em sua condição sociolinguística especial, pois, geralmente, as escolas não fazem alterações metodológicas que levam em consideração a surdez e, com isso, o currículo proposto pela escola não é repensado, restando apenas, como proposição de inclusão do aluno surdo, a condição do intérprete. Segundo Quadros (2004, p.27), o intérprete “é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função [...]”, ou seja, deve ser o profissional que vai mediar a comunicação entre duas ou mais pessoas que não compartilham a mesma língua.

A inserção do intérprete de Língua Brasileira de Sinais no âmbito educacional foi introduzida no Brasil por meio da Lei nº 10.436 de 2002,

---

<sup>4</sup> É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função (QUADROS, 2004, p. 27).

regulamentada pelo decreto nº 5.626/05, que em seu Capítulo VI trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, estabelecendo no Artigo 22 que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

Desse modo, esse decreto prevê a presença do Intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa com a finalidade de contribuir com as práticas da Escola Bilíngue.

No ano de 2010, de acordo com a Lei nº 12.319, o exercício do Intérprete de Libras, na escola de ensino regular, foi alentado em seu Artigo 6º, apresentando as prerrogativas desse profissional, expondo a seguinte redação:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

Todavia, para a formação desse profissional, essa mesma Lei nº 12.319/10 dispõe em seu Artigo 4º a seguinte redação:

Art. 4º : A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
- II - cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2010).

Compreendemos que a presença do intérprete no âmbito educacional não é garantia de inclusão do aluno surdo e nem solução para os problemas desse sujeito nesse espaço, contudo, a introdução desse profissional vem contribuir, consideravelmente, com as práticas inclusivas realizadas pela escola.

### **1.3 Concepções sobre linguagem e surdez**

#### **1.3.1 O Bilinguismo na escola regular**

A discussão sobre o Bilinguismo na escola regular surge com a proposta bilíngue da necessidade do sujeito surdo de participar, ativamente, do meio em que vive, interagindo com o mundo a sua volta. Desse modo, foi introduzido, no currículo escolar, o componente “Libras”, como forma de garantir a acessibilidade do aluno surdo.

Por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.435/02, foi estabelecida a introdução do componente curricular Libras como disciplina nos cursos de formação de professores, com o intuito de dispor de professores para receber alunos surdos na escola regular. Com isso, Segundo Lodi e Lacerda (2014, p. 17) espera-se que “à medida que a condição linguística do sujeito surdo seja respeitada, aumentem as oportunidades dele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória”. De fato, concordamos que esta é uma condição primordial para o atendimento integral ao público em questão.

No entanto, na sala de aula do ensino regular ainda se pratica uma dinâmica voltada para a língua oral e escrita (LODI; LACERDA 2014, p. 17), o que

ocasiona uma grande dificuldade do aluno surdo em participar das atividades realizadas na sala de aula, e apesar da condição do intérprete, o sujeito surdo se põe em condição de desvantagem, tendo em vista que o desenvolvimento linguístico do ser humano ocorre na condição dialética entre os seus pares. Dessa forma, Skliar (1998) defende que:

Além das crianças surdas possuírem a potencialidade da aquisição da língua de sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construir estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cerceado (SKLIAR, 1998, p. 27).

Nesse sentido, a introdução de um currículo bilíngue para o surdo proporciona ao indivíduo em questão o direito de obter seu conhecimento tanto do âmbito social quanto cultural em uma língua acessível ao surdo, que contemple a sua identidade cultural e linguística.

### 1.3.2 Conceitos de letramento

O conceito de letramento inicia-se no Brasil por volta da década de 80 e, aos poucos, foi socializado no âmbito escolar, sendo extremamente amplo, pois o conceito envolve práticas de leitura e escrita, assim como práticas da oralidade, segundo Barton e Hamilton (2000, p. 10-14 *apud* Tápias-Oliveira, 2010, p. 19), existem vários tipos de letramento, em diferentes domínios da vida social, seja no ambiente familiar, escolar, profissional etc.

Segundo Kleiman, (1995, *apud* Kleiman 2007a, p. 1), “os estudos de letramento têm como objetivo de conhecimento os aspectos e os impactos do uso da língua escrita”, podendo ser definido como o fazer da língua, ou seja, a própria prática, decorrente das mais diversas situações do cotidiano do ser humano, no âmbito da comunicação.

De acordo com Kleiman (2007b, p.01):

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar, implica adotar na

alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais.

Podemos perceber nessa concepção, que letramento são as práticas sociais de leitura e escrita as quais estamos expostas no nosso dia a dia e que não estão relacionadas às habilidades individuais propostas no modelo de alfabetização tradicional, mas em um processo em que o letramento e a alfabetização devem caminhar juntos.

Segundo Tfouni (1995, p. 20) letramentos são “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”, havendo vários níveis de letramentos, que são apontados por Kleiman (1995) como “grau de letramento”, enfatizando a importância de cada grau de letramento existente. De acordo com Ribeiro (2009, p. 19) “quanto mais elevado o grau do letramento, são ampliadas as possibilidades das pessoas e das comunidades”. A autora afirma, ainda, que:

Não há um limite para o letramento, ele é infinito. A razão disso é que a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, novos gêneros de textos, suportes de leitura, etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos, fazendo com que nosso horizonte de letramento esteja sempre em expansão (RIBEIRO 2009, p. 19).

De fato, podemos constatar que os graus de letramentos são infinitos e que ocorrem de acordo com a necessidade de cada ser humano ou de cada sociedade, que depende de fatores diversos para a busca de determinado grau de letramento para o alcance de seus objetivos, sendo verificado, na citação de Soares (2002, p. 145) ao afirmar que “letramento é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante entre as pessoas e do processo de interpretação dessa interação”. Para a autora, o letramento vai além da decodificação das palavras e está relacionado à atuação do ser frente às situações do dia a dia, que envolvem a prática desse letramento.

O letramento também é conceituado por uma estudante norte-americana, chamada Kate M. Chong no ano de 1996, por meio de um poema que tem por título:

O que é letramento? Descrito e traduzido no livro “Letramento um tema em três gêneros”, de Magda Soares (2002, p. 41), conforme texto abaixo:

### QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.  
Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.  
São notícias sobre o presidente  
O tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.  
É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.  
É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.  
É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.  
Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,

um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser.

A autora do texto descreve a sua visão de letramento por meio de um poema, enfatizando que o conceito de letramento é muito mais amplo que o conceito de alfabetização, apresentando que, no primeiro há a leitura por prazer, por lazer, abrindo caminhos para novos conhecimentos, nos mostrando os diversos eventos de letramentos citados por Soares (2002).

Esse letramento ocorre em diversos espaços da sociedade, mas segundo Kleiman (1995, p. 20) “pode-se afirmar que a escola é a mais importante das agências de letramentos”, é nela que, de forma planejada e sistemática, o educando é conduzido a fazer uso das práticas desse letramento.

### 1.3.3 O letramento do aluno surdo

As discussões que envolvem o letramento do aluno surdo como temática no âmbito do bilinguismo ainda se encontram em ponto de partida no Brasil. O tema é muito amplo e, apesar das diversas diretrizes elaboradas na tentativa de garantir o direito de igualdade desse sujeito na sociedade com relação ao tema, infelizmente, a sua implementação ainda não contempla a necessidade existente em relação a essa necessidade linguística.

O processo de letramento do surdo acontece de forma diferente do ouvinte, tendo em vista que, no processo de letramento, o ouvinte conta com a contribuição oral como ponto de referência para a escrita, enquanto o aluno surdo, na maioria das vezes, nasce de famílias ouvintes que não têm acesso à língua de sinais, tornando tardio o acesso dessa língua também à criança surda, o que dificulta o processo de interação entre os falantes da sua língua, interferindo no seu processo de letramento. Desse modo, uma forma de atender e contribuir com o processo do letramento do aluno surdo é fazer uso dos recursos visuais, que auxiliam na internalização dos conteúdos.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 17) se posicionam em relação às práticas de letramento dos surdos, enfatizando que o “letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e

para aprender sobre as línguas” e, ainda com relação à Língua portuguesa, afirmando que “... língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro” (QUADROS; SCHMIEDT 2006, p. 17).

Como podemos perceber, a educação bilíngue para os surdos impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação linguística em questão, mas, sobretudo, em relação às concepções de valores envolvidas nessa prática. Embora haja todo esse consenso acerca do letramento do surdo, Quadros e Schmiedt (2006, p. 23) afirmam que:

Atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português.

Sendo esse um dos maiores problemas enfrentados hoje na alfabetização / letramento do aluno surdo, a falta de sensibilidade e conhecimento da importância do trabalho diferenciado com materiais concretos e visuais que contribuem não apenas com o letramento do surdo, mas torna dinâmica a aula e aprendizagem dos demais alunos.

#### 1.3.4 O letramento do surdo e as novas tecnologias

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm trazido consideráveis impactos às relações sociais, intervindo em diversos âmbitos da nossa sociedade, interferindo nos modos de produção do conhecimento e contribuindo nas práticas de letramento e escrita. De acordo com Costa (2012, p. 64):

O surgimento de novos tipos de mídia associado ao desenvolvimento tecnológico expande-se com uma surpreendente velocidade e, ao mesmo tempo em que altera e potencializa a cognição humana, modifica o modo como os sujeitos se comunicam.

Com a inserção dessas tecnologias no meio educacional, foi notada uma ampliação de possibilidades de comunicação da comunidade surda com a



comunidade ouvinte, contribuindo satisfatoriamente não apenas para a sua interação com os ouvintes, mas, sobretudo, na aprendizagem desse aluno, tendo em vista que ele se utiliza dos recursos visuais para perceber o mundo em que vive.

Desse modo, Coscarelli (2010, p. 524) afirma que:

A escola não deve perder essa oportunidade de incorporar as novas tecnologias, sobretudo as digitais, em suas práticas educativas. Acredito que, neste momento, ela precisa de projetos e pesquisa que possam lhe oferecer apoio, auxiliando, assim, a reflexão sobre a melhor forma de usar essas tecnologias como recurso didático e sobre como a escola pode ajudar seus alunos a desenvolver competências e habilidades importantes para o letramento digital.

Podemos perceber que a escola cada vez mais tem se apropriado das TIC como ferramenta para a participação dos alunos surdos nas aulas e como forma de afirmar uma melhor aprendizagem em todos os aspectos, sobretudo, no que diz respeito ao letramento desse aluno, tendo em vista que a utilização dessas, favorece o trabalho desenvolvido pelos professores, facilitando a interação desse, não apenas com o aluno surdo, mas também com os alunos ouvintes, por serem tecnologias visualmente acessíveis, contribuindo favoravelmente no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Stumpf (2010, p. 05):

Para os surdos as modificações trazidas pelas novas tecnologias não foram apenas educativas sociais e laborais, mas, sobretudo de inserção comunicativa em muitas das atividades de vida diária antes inacessíveis, pois, a distância e o tempo se encurtam pela Internet e surgiram novas maneiras de se relacionar.

O uso das TIC em sala de aula proporciona um ambiente favorecedor aos alunos surdos, possibilitando a estes, uma interação com os conteúdos programáticos. Hoje, a utilização das TIC na educação dos surdos é uma ação importante a ser considerada na construção de conhecimento desses educandos. Sendo assim, é possível verificar o benefício do uso de ferramentas computacionais como auxiliares na inclusão de surdos, não apenas na escola, mas socialmente, pois estas promovem novos caminhos para a construção de conhecimentos.

De acordo com Oliveira (1997, p. 45), a utilização do computador e da internet como ferramenta de aprendizagem no processo de ensino do aluno surdo,

acelera o seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, embora essa afirmação ainda não tenha sido comprovada cientificamente, o referido autor acredita ainda que o computador é responsável por trazer elementos motivacionais ao ambiente escolar, o que torna a aula atrativa, para todos os envolvidos na dinâmica educacional, contribuindo no desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno surdo, incentivando o seu raciocínio lógico.

#### 1.3.5 A contribuição dos textos multimodais para o letramento do aluno surdo.

Os textos multimodais têm contribuído cada vez mais nas práticas de conhecimento no nosso dia a dia, assim como nas práticas de letramento e escrita. São textos que favorecem a aprendizagem do aluno surdo, pois são vistos como alternativas de comunicação e aprendizagem, por serem tecnologias visualmente acessíveis. Desse modo, a escola se apropria dessa nova forma de escrita como ferramenta para a inclusão desse aluno e como forma de assegurar uma melhor aprendizagem no âmbito do letramento, pois de acordo com Oliveira (2006, p. 19) “as imagens são realizações semióticas de práticas sociais”, ou seja, são códigos providos de significação, uma vez que essa linguagem traduz o contexto em que a situação está inserida.

Dessa forma, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) encontra nos textos multimodais um grande aliado junto às propostas educacionais e às práticas sociais envolvendo o aluno surdo, pois a aprendizagem do mesmo se dá por meio das atividades que envolvem o visual e das tecnologias que, inseridas no ambiente educacional, têm contribuído significativamente nesse processo. Com a utilização desses textos no meio educacional, percebeu-se uma expansão de possibilidades na aprendizagem do aluno surdo, tendo em vista que esse novo formato de apresentação de textos oferecem grandes contribuições, favorecendo as práticas dos seus mediadores, além de promoverem novos caminhos para a construção de conhecimentos, revisitando as práticas constituídas, estabelecendo a construção de práticas sociais de leitura e escrita de forma significativa para os sujeitos surdos.

De acordo com Dionísio (2006, p. 21) “os textos visuais são responsáveis pela sistematização de informações não contidas no texto escrito”, ou seja, as imagens deixam de compor o seu papel simplesmente ilustrativo e passam a fazer parte da leitura do texto em sua totalidade. Ainda sobre essa questão, Cavalcante

(2010, p. 9) se posiciona afirmando que “a produção de linguagem verbal e não verbal constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”, assim as afirmações citadas nos remetem a um novo formato de texto existente em nossa sociedade.

Desse modo, podemos perceber a importância da linguagem verbal e não verbal para o contexto atual, tendo em vista que, presenciamos em nosso dia a dia uma explosão de imagens, vivenciamos a era imagética e a relação entre essas duas linguagens está cada vez mais presente em nosso cotidiano e a inserção desses textos, bem como os recursos visuais oriundos das novas tecnologias no contexto escolar têm ampliado as possibilidades de ensino-aprendizagem, não apenas do aluno surdo, mas de todos os educandos, sejam eles surdos ou ouvintes, facilitando a interação entre eles e contribuindo para uma aprendizagem mais sólida, trazendo ao contexto escolar uma nova visão para o processo de ensino-aprendizagem, pois os professores se apropriam deles para tornarem suas aulas mais dinâmicas e atrativas, por meio dos diversos gêneros textuais.

## **1.4 Gêneros Textuais**

### **1.4.1 Definição de Gêneros Textuais**

De acordo com Marcuschi (2005), os gêneros textuais são a organização da língua e sua exibição nas várias situações de comunicação do dia a dia. Eles surgem como forma de atender às necessidades de comunicação do ser humano. Os gêneros textuais são moldados de acordo com o contexto social e histórico, podendo surgir novos gêneros e desaparecer com o passar do tempo. Segundo Marcuschi (2005, p.19), os gêneros textuais são “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. São determinados nos textos orais ou escritos, de acordo com as suas características, pois cada gênero textual possui formatos e estilos próprios.

Os gêneros textuais são definidos por Marcuschi (2008, p. 155) como todos os textos encontrados no dia a dia, apresentando padrões sociocomunicativos, com características definidas por funções, objetivos e estilos realizados na integração com o outro. Sendo assim, “hoje, gênero é facilmente usado para referir

uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p.147). O autor evidencia, em seu discurso, a liberdade dos gêneros dispostos em todas as situações de comunicação encontradas em nosso dia a dia.

Em relação aos gêneros textuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) apresentam uma nova forma de trabalhar o Ensino de Língua Portuguesa, dando prioridade ao trabalho com textos, considerando sua importância para a sociedade. Essa nova abordagem de trabalho com gênero enfatizado pelos PCN, como forma de inclusão e participação do sujeito ativo no meio em que vive, assume um importante papel no processo de ensino-aprendizagem, surgindo como um convite às novas práticas pedagógicas dentro da política educacional do Brasil. Seguindo a mesma estrutura bakhtiniana de linguagem, os PCN enfatizam que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN EF, 1998, p. 21).

Dessa forma, o Ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCN, deve ser conduzido a partir de práticas discursivas que permitam aos alunos reconhecer os diferentes gêneros e textos como formas de compreender, exercitar e utilizar suas habilidades linguísticas em sociedade, garantindo a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Portanto, para a elaboração da intervenção que será conduzida por meio de uma sequência didática, optamos pela abordagem dos gêneros textuais por meio das Histórias em Quadrinhos, devido aos fatores que caracterizam o ensino dos surdos, seu perfil, bem como a necessidade da multimodalidade no ensino desses alunos. Podemos citar ainda o fato de que as Histórias em Quadrinhos são consideradas textos de entretenimento, além de possuir uma linguagem mista que facilita a compreensão leitora, podendo abordar temas referentes a questões sociais que podem promover reflexão dos alunos sobre tais situações contribuindo, assim, em sua formação cidadã, como estabelece a LDB em seus Artigos 27 e 32:

Art 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:[...]

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996).

De acordo com a LBD, os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental deverão ser significativos para a formação do cidadão, tendo em vista a obtenção da aprendizagem e construção de valores para a sua vida pessoal.

Sobre os gêneros textuais, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular orienta a centralidade do texto nas práticas de leitura, abordando a necessidade de “(proporcionar) experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento (ou dos letramentos), entendido como condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita” (BRASIL, 2016, p. 505), apresentando como dimensões:

- o desenvolvimento de habilidades e atitudes envolvidas nos vários tipos de letramentos;
- a reflexão e o reconhecimento dos usos sociais e das condições discursivas envolvidas na produção de texto e sua circulação;
- apropriação dos usos sociais da escrita;
- reflexão sobre os aspectos relativos à forma com os textos se apresentam. (BRASIL, 2016, p. 190).

Desse modo, leva-se em consideração o conhecimento que esse educando trás consigo, em que dispõe de um amplo universo relacionado ao mundo. O desafio é identificar a natureza desses conhecimentos e concepções, para integrá-los aos conteúdos escolares e considerar, no processo de aprendizagem, o modo de pensar desses alunos, desencadeando os níveis de aprendizagens, conhecimentos prévios e experiências que os alunos trazem para sala de aula.

#### 1.4.2 Como o gênero textual pode contribuir no processo do ensino-aprendizagem

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154) “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, ou seja, os gêneros textuais são a materialização da fala em situações do nosso dia a dia.

Antunes (2009, p. 52) afirma: “De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos”. Bem como os Documentos oficiais – por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – defenderam, explicitamente, que o uso da língua, em textos orais e escritos, é que deveria ser o eixo do ensino. E para trabalhar com o texto, Antunes (2009) descreve a importância dos gêneros textuais dizendo:

Conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. O conceito de ‘gêneros textuais’, portanto, retoma – ampliando-o no entanto - um pressuposto básico da textualidade: o de que a língua usada nos textos- dentro de um determinado grupo- constitui uma forma de comportamento social (ANTUNES, 2009, p. 54).

Dessa maneira, Antunes (2009) enfatiza que vale a pena tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências na fala, escrita, leitura e escuta dos fatos verbais que interagimos socialmente. A autora ressalta que a familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos.

Desse modo, a sala de aula torna-se um lugar oportuno para a realização de atividades que lidam com a produção e compreensão dos diversos gêneros existentes no dia a dia e a melhor forma de alcançar esse objetivo é por meio de situações concretas do uso da língua, pois segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 78) os espaços escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos”, que devem ser conduzidas de forma que se percebam os reais objetivos do trato com os mesmos.

#### 1.4.3 Gênero textual “Histórias em Quadrinhos”: conceito e aspectos funcionais

O gênero textual “Histórias em Quadrinhos” se apresenta como uma ferramenta importante para o letramento do aluno surdo, contribuindo para a construção das competências necessárias na aquisição de sua segunda língua, devido a sua apresentação visual, o seu estímulo à leitura pelo prazer, além de ter uma linguagem voltada para o público infantojuvenil, público que abarca o desenvolvimento da presente proposta, que está sendo aplicada a alunos surdos de uma escola do município de João Pessoa do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Mendonça (2005, p.199-200) caracteriza a História em Quadrinhos “como um gênero icônico ou icônico verbal narrativo, cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro, apresentando como elementos típicos: desenhos, quadros e balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal”, a autora realiza uma descrição da HQ com o objetivo da identificação do referido gênero.

O gênero textual “História em Quadrinhos” é considerado um gênero de entretenimento, é utilizado para contar as histórias com a utilização de imagens facilitando a compreensão leitora do indivíduo que faz uso do gênero. No presente gênero, são apresentados os elementos básicos de uma narrativa, a saber: enredo, personagem, tempo, lugar e desfecho.

Guimarães (1999, p. 6) conceitua a História em Quadrinhos como “uma forma de expressão artística em que há o predomínio do estímulo visual, ou seja, engloba formas de expressão em que o espectador para apreciá-las utiliza principalmente o sentido da visão”. Por isso, a pertinência da escolha do gênero para o desenvolvimento da intervenção da pesquisa em curso, por se tratar do atendimento ao aluno surdo.

De acordo com Bakhtin, cada gênero textual possui características específicas, desse modo, o autor nos afirma que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana ], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional [...] (BAKHTIN, 2003, p. 279).

O autor se posiciona acerca dos gêneros textuais expondo que, cada um possui uma determinada estrutura de acordo com a sua finalidade e são características que especifica cada gênero e sua função social.

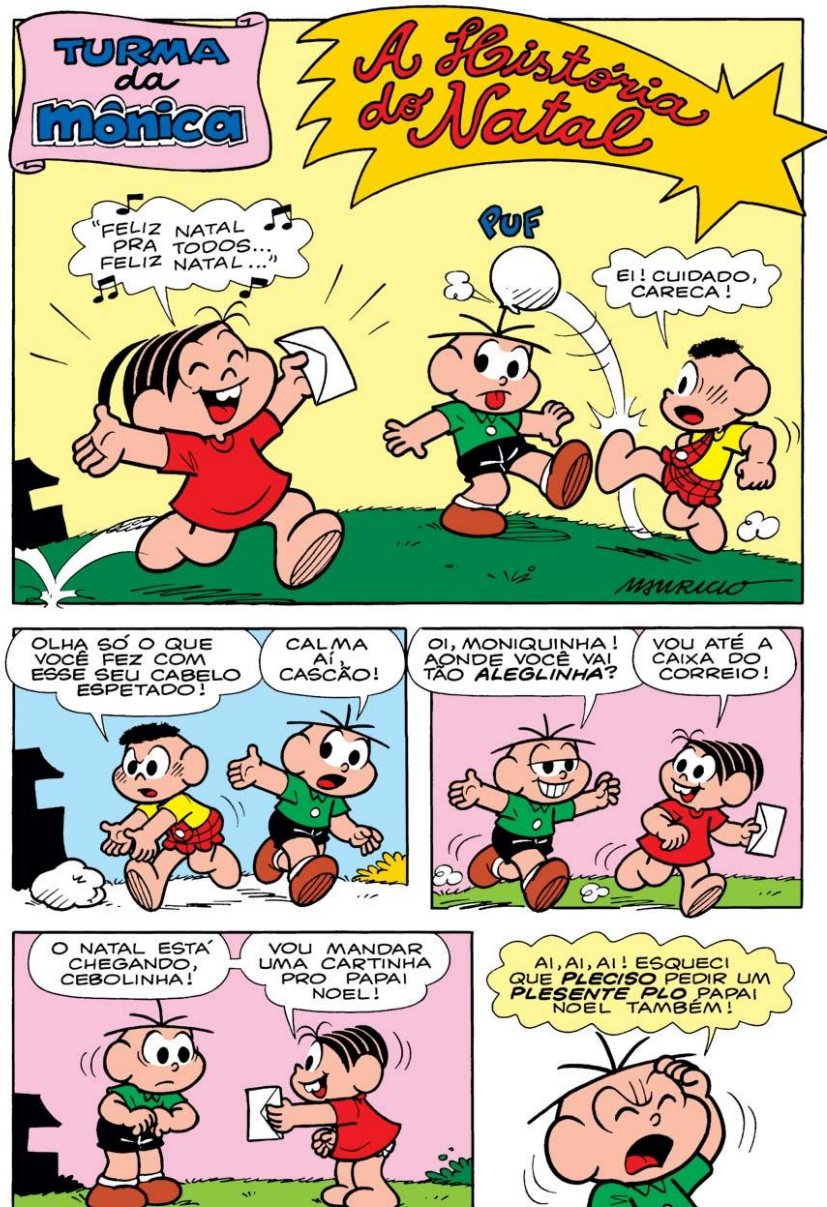
Segundo Rama (2004) foi no ano de 1996 que a história em Quadrinhos teve sua aceitação como ferramenta pedagógica no Brasil, ano em que foi promulgada a LDB – Lei de Diretrizes e bases de nº 9394/96. Essa Lei propôs “um pacto entre este produto cultural e a educação formal” (RAMA, 2004, p. 2) e, mais tarde, com a introdução dos PCN (1997), foi orientada a utilização do citado gênero textual na sala de aula para fins pedagógicos, por se tratar de um gênero que trabalha facilmente os temas transversais e por possuir uma linguagem de fácil entendimento, atraente e de boa aceitação entre os alunos, afirmando que “é necessário que a escola garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva” (BRASIL, 1997, p. 33). E os gêneros textuais, por meio da sua função social, vêm atender essa condição descrita no referido documento.

#### 1.4.4 Estrutura da História em Quadrinhos

O formato com que se apresentam as Histórias em Quadrinhos é bastante pertinente e podem influenciar na realização da leitura. Sua estrutura é formada por dois códigos que se relacionam diretamente, são eles: código verbal e visual. Sua forma estrutural é composta por requadros e, em sua estrutura linguística, podemos perceber o uso frequente de gírias, marcas de oralidade, linguagem informal, contrações, a utilização de onomatopeias e interjeições. Nesse gênero textual, é atribuída grande ênfase aos sinais de interrogação e exclamação, como forma de expressão da entonação dos diálogos presentes.



Figura 1: História em Quadrinhos



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/ahistoriadanatal/>

Outro elemento marcante no referido gênero é o uso de balões, que embora não seja um elemento indispensável, na utilização do seu formato, abriga um importante recurso de expressividade, são balões de fala, pensamento, grito, cochicho, ideia, dúvida, som etc. Portanto, é necessário o reconhecimento desses elementos por parte do leitor para a compreensão da leitura.

De acordo com Pereira (2009, p. 329):

[...] existe um conjunto de elementos essenciais que fazem parte da narrativa sequencial, como as onomatopeias - que são "a

representação gráfica do som" -, as linhas cinéticas - que criam a ilusão de movimento e trajetória de objetos -, e a sarjeta - que seria o espaço vazio entre dois quadrinhos e onde se localiza a elipse narrativa.

Para a autora, os elementos que formam as Histórias em Quadrinhos são essenciais para a sua construção e entendimento das linguagens contidas no referido gênero.

#### 1.4.4.1 Balões

Os balões são representações marcantes nas Histórias em Quadrinhos. São elementos gráficos onde estão inseridos o pensamento ou a fala dos personagens. Eles variam de acordo com o contexto em que se passa a história e com a situação vivida. Há uma grande variedade de balões, com diferentes contornos que atribui a ele grande importância, sendo necessário o seu conhecimento para compreensão da situação ocorrida na história. Os balões podem ser de: fala, cochicho, pensamento, amor, grito, ideia e outros, conforme nos mostra a figura abaixo.

**Figura 2:** Tipos de balões



Fonte: <http://www.eraumavezbrasil.com.br/voce-sabia-que-existem-diversostiposdebaloos/>

#### 1.4.4.2 Onomatopeias

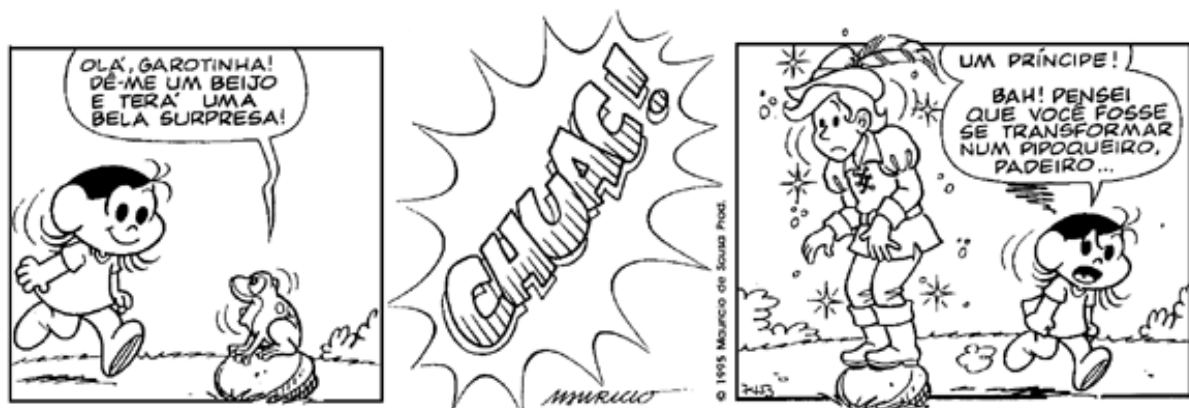
A onomatopeia é um elemento característico das Histórias em Quadrinhos e indica a reprodução de ruídos e sons no contexto em que se passa a cena, atribuindo dinâmica ao quadrinho. São representadas de forma visual, por meio de expressões gráficas.

Figura 3: Onomatopeias



Fonte: <http://www.estudopratico.com.br/onomatopeia/>

Figura 4: Onomatopeias



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: <http://blogdoxandro.blogspot.com/2014/06/tiras-n5805-turma-da-monica%20mauriciode.html>

#### 1.4.4.3 Linhas Cinéticas

As histórias em quadrinhos são ricas em linhas cinéticas, que são riscos que indicam movimento. É um elemento visual que assegura dinâmica aos quadrinhos, apresentando momentos de ações do personagem e trajetória de objetos utilizados ou lançados por estes, apresentando na imagem estática do quadrinho, o movimento realizado.

**Figura 5:** Linhas cinéticas



Fonte: <http://sequenciadidaticadeportugues2014.blogspot.com/p/historia-emquadrinhos.html>

Figura 6: Linhas cinéticas



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/dengue/>

#### 1.4.4.4 Quadros

Uma das estruturas marcantes do gênero textual “História em Quadrinhos” são os quadros, local em que se desenha a cena. De acordo com Mendonça (2002), a história em quadrinhos é narrada quadro a quadro e esse requadro é a moldura que delimita cada quadrinho, limitando o espaço onde ocorre a ação, que envolve a linguagem verbal e não verbal, dando grande ênfase a imagem, que de acordo com Oliveira (2008, p. 1) “é uma das mais antigas formas de comunicação utilizada pelo homem”, ou seja, a linguagem não verbal é utilizada pelo homem desde os primórdios, como podemos perceber nos relatos históricos da humanidade.

Figura 7: Requadros



Fonte: [http://blogdoxandro.blogspot.com/2015\\_10\\_12\\_archive.html](http://blogdoxandro.blogspot.com/2015_10_12_archive.html)

Podemos citar ainda como elementos importantes na construção de uma História em Quadrinhos, as metáforas visuais, o tempo e as cores. Desse modo, podemos perceber a riqueza do trabalho com as histórias em quadrinhos e o quanto esse gênero textual nos oferece de recurso a ser trabalhado em sala de aula com os nossos alunos, ampliando as oportunidades de inovação por parte dos professores que, de forma criativa, poderá trabalhar atividades de leitura e escrita, sendo necessário compreender que a escolha dos métodos e procedimentos é de grande importância na construção da aprendizagem desse aluno e as histórias em quadrinhos, favorecem esse processo por se tratarem de históricas que envolvem o lúdico.

De acordo com Tanino (2011, p. 10) “cabe ao professor, ao definir suas práticas pedagógicas, preocupar-se com metodologias, recursos e estratégias que, articulados com as atividades em sala de aula tornem possível o crescente processo de aprendizagem dos alunos”, para, desse modo, intervir de forma positiva na construção da aprendizagem dos educandos.

Seguindo esse pensamento, definimos os procedimentos a serem aplicados, levando em consideração a condição do surdo, nos apropriando de estratégias que valorizem a condição linguística desse aluno, que percebe o mundo por meio do visual.

Utilizamos ainda os quadrinhos da Turma da Mônica para ilustrar as atividades realizadas, por se tratar de quadrinhos de fácil acessibilidade, maior aceitação entre os alunos e conhecimento do surdo com relação aos personagens, tornando mais fácil a caracterização dos mesmos, no momento de leitura e escrita.

## 1.5 Sequência Didática

A intervenção da pesquisa se realizou mediante a aplicação de uma sequência didática baseada na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apresentam uma preocupação em nos fornecer elementos que contribuam para o ensino da língua. Os autores nos expõe uma metodologia de ensino por meio de “sequência didática” para o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula do ensino fundamental, sua apresentação ocorre de maneira modular nos possibilitando uma aprendizagem mais sólida, à medida que essa sequência nos oferece uma forma consistente para o desenvolvimento das estratégias a serem utilizadas em sala de aula pelos educadores e educandos.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a sequência didática é conceituada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, a proposta parte do princípio da possibilidade do trabalho com gêneros textuais em sala de aula de forma metódica, apresentando passos a serem seguidos para a construção da aprendizagem.

A sequência didática tem como principal característica o trabalho com os gêneros que são utilizados na escrita e na oralidade, partindo do princípio de que é possível o desenvolvimento de atividades com esses gêneros na escola de forma ordenada.

O objetivo do trabalho com sequências didáticas, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, ou seja, a principal finalidade do trabalho com sequência didática é a facilitação da apropriação do entendimento do estudo dos gêneros por parte dos educandos, que é exposto de forma democrática, possibilitando ao aluno a participação ativa no processo.

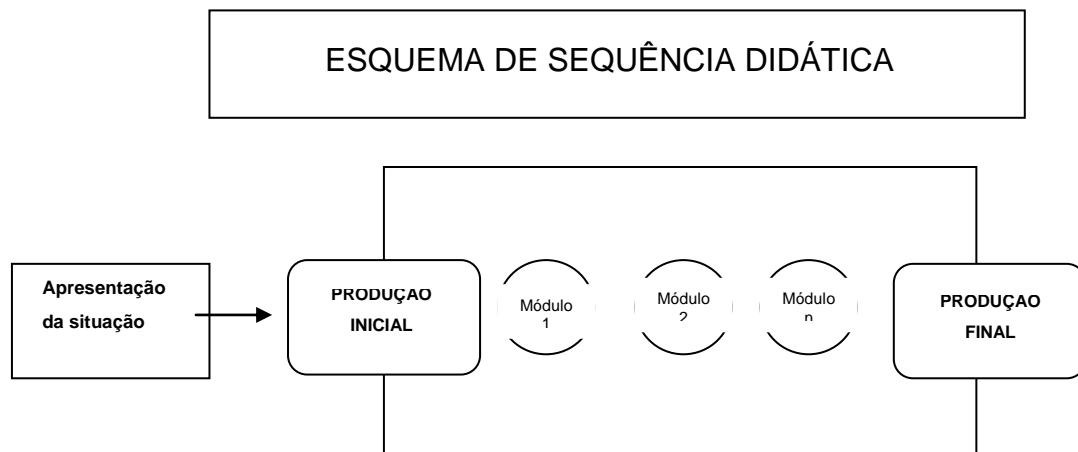
Desse modo, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) “as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”, tendo em vista que a maioria dos educadores sente dificuldades ao conduzir trabalhos com os gêneros textuais, apresentando uma abordagem reduzida desses gêneros. Contudo, a sequência didática vem

apresentar um trabalho eficaz em sala de aula na utilização da língua em seu funcionamento. Ainda na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90):

as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

Para tanto, os autores criaram o modelo de sequência didática apresentado no esquema abaixo:

**Figura 8:** Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 83

O esquema apresentado é composto por: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1; módulo 2; módulo n e a produção final.

Desse modo, temos na **apresentação da situação**, a definição da atividade, a escolha do gênero a ser trabalhado e a escolha da modalidade. O segundo momento trata-se da **produção inicial** que diz respeito à primeira escrita do texto que de acordo com a proposta poderá ser individual ou coletiva. Na sequência, nós teremos os **módulos** que são responsáveis por detectar as demandas existentes e procurar dar o suporte para superar as dificuldades encontradas ao longo da atividade. De acordo com Marcuschi (2008, p. 215) “a construção dos módulos deve ser de tal modo que dê conta dos problemas aparecidos até agora”, no entanto, esses podem ser divididos em vários momentos, contanto que seja cumprido o objetivo principal que é a construção de uma proposta



que coloca em prática tudo o que foi desenvolvido durante o percurso. Contudo, para finalizar essa etapa, nós contamos com a **produção final**, momento em que os alunos serão avaliados acerca dos avanços que obtiveram, ou seja, do que aprenderam ao longo do processo. De acordo com Marcuschi (2008, p. 216) “essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido”, reavaliando sempre que possível e revisitando as práticas construídas, identificando as falhas para a reconstrução e objetivando o avanço da aprendizagem do educando.

Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 214), “a finalidade de se trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”. A presente proposta trabalha com a modalidade escrita e oral, pois concebe a ideia de que uma modalidade está interligada a outra.

Desse modo, podemos descrever cada etapa de maneira minuciosa para um melhor entendimento dessa prática. Portanto, iniciemos por meio da “apresentação da situação” que diz respeito a um momento importante da sequência didática, pois refere-se à escolha do gênero a ser abordado, bem como apresenta-se como um momento de preparação para a produção inicial. Nessa etapa, é apresentado aos alunos todas as informações que os mesmos precisam saber acerca da produção oral ou escrita que dará conta da resolução do problema comunicativo a ser solucionado.

A segunda etapa da sequência didática está relacionada à “produção inicial”. Nessa fase, os alunos serão convidados a produzirem o primeiro texto. Essa etapa possui um papel importante no desenvolvimento da atividade, pois é o momento em que será exposto aquilo que o aluno conhece acerca do gênero a ser trabalhado, bem como também é de grande importância para o professor que poderá observar as limitações dos educandos e adaptar a sequência didática à realidade dos mesmos, propondo a inserção de novas atividades, de acordo com as necessidades existentes.

A seguinte etapa da sequência didática diz respeito à construção dos “módulos”. Nessa fase, são trabalhadas as dificuldades apresentadas na produção inicial, visando alternativas para superar essas dificuldades. As quantidades dos módulos variam de acordo com a necessidade existente e, neles, são construídas

estratégias para trabalhar os problemas por meio de diversas atividades que vislumbre as dificuldades encontradas na expressão oral e escrita dos alunos. Os módulos são construídos de modo que, apresentem um movimento de atividades que abordem uma sequência do mais complexo ao mais simples, visando a construção progressiva do aprendizado do referido gênero. Portanto, em cada módulo, deverão ser construídas atividades diversificadas que atendam à superação das dificuldades descritas durante a proposta. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88):

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Por meio da sequência didática, é possível verificar as dificuldades do educando, tendo em vista que a sua estrutura baseia-se em realizar um movimento constante de retorno ao conteúdo por meio dos módulos que contribuem para uma aprendizagem sólida, de modo que esse conteúdo seja apreendido.

Para finalizar a sequência didática, é realizada a “produção final”. Nessa etapa, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), é oferecida ao “aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente”, portanto, essa é a fase, na qual são identificados os progressos alcançados no decorrer da proposta. Esse momento permite, ao professor, a realização da avaliação somativa, que foi construída ao longo das etapas descritas.

Enfim, o trabalho com sequência didática tem como principal objetivo aprimorar a utilização da produção escrita e sinalizada de acordo com a situação comunicativa, pois as “sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96), sendo de grande relevância nas atividades de sala de aula com os gêneros textuais, pois possibilita o desenvolvimento do trabalho de maneira progressiva e em sequência, apresentando de forma clara os procedimentos metodológicos que serão vislumbrados.

Desse modo, para atingirmos o nosso objetivo, realizamos uma intervenção utilizando o modelo de Sequência Didática abordada neste escrito, que está elucidado no seguinte capítulo que transcorre acerca da metodologia.

## 2 DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação foi conduzida com base nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo etnográfico.

Segundo Minayo (2015, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, está relacionada ao exercício com indivíduos e se utiliza do meio para obtenção dos dados pesquisados. Esse tipo de pesquisa foi escolhida por considerar a subjetividade dos sujeitos pesquisados, possibilitando uma variedade de técnicas que poderão ser utilizadas para a coleta dos dados, favorecendo ao pesquisador o alcance dos resultados.

No entanto, na pesquisa qualitativa, as visões pessoais do pesquisador intervêm de acordo com sua formação cultural, o que é aceito por esse tipo de pesquisa, pois a mesma reconhece que este pesquisador é parte do mundo ao qual pertence sendo agente de transformação que reflete sobre as ações e age na construção de novas ações (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Segundo Minayo (2015, p. 63) “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”, é imprescindível uma relação harmoniosa e de confiança para o alcance dos objetivos propostos, tendo em vista que, realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa como esta, implica em escolher um objeto de estudo, cujo foco de investigação deve estar centrado na compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, sendo necessário o adentramento ao espaço pesquisado, que, neste caso, será o espaço educacional.

Quanto aos procedimentos, o presente estudo se caracteriza como pesquisa etnográfica, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 72):

O objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula, como sabemos, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador o contato direto com o ambiente pesquisado, ou seja, um olhar mais próximo frente aos problemas

enfrentados no cotidiano escolar, pois tem como base o trabalho de campo, que é um grande aliado na tradução da prática das observações realizadas.

Considerando a metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, Minayo (2015, p. 14), afirma ainda que:

A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

A metodologia, ao utilizar todos esses componentes abordados por Minayo (2015), visa o alcance dos objetivos traçados anteriormente, buscando intervir na realidade pesquisada como forma de contribuição no processo do letramento do aluno surdo.

## **2.1 O Campo da Pesquisa e Intervenção**

### **2.1.1 Caracterização do Município de João Pessoa**

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de João Pessoa, tomando como base uma escola polo de tempo integral que apresenta a proposta de bilinguismo. A escola em questão nos serviu de amostra para a construção do resultado final.

No campo educacional, o município de João Pessoa se encontra com o seu Plano Municipal de Educação (PME) aprovado com vigência no decênio 2015 – 2025, que “trata do conjunto da educação, no âmbito Municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, bem como as etapas e modalidades de educação e de ensino” (PME PMJP 2015). O município conta com 92 (noventa e duas) escolas de Ensino Fundamental, sendo que 16 (dezesseis) destas escolas funcionam em regime de tempo integral e 85 (oitenta e cinco) CREIS – Centro de Referência de Educação Infantil, distribuídos em 9 (nove) polos.

Atualmente, o referido município atende o total de 176 (cento e setenta e seis) alunos surdos distribuídos em 27 (vinte e sete) escolas e 2 (dois) CREIS. O atendimento a esses alunos é realizado nas escolas regulares de Educação Infantil

e Fundamental, preconizando um atendimento de qualidade, desenvolvendo a política de inclusão e a proposta bilíngue, conforme a legislação em vigor no país.

### 2.1.2 A Inclusão do Aluno Surdo nas Escolas municipais de João Pessoa

A inclusão do aluno surdo nas escolas municipais de João Pessoa acontece de acordo com a legislação vigente. Os alunos são atendidos nas escolas Bilíngues com a presença do instrutor, intérpretes e professor de Libras, no entanto, apesar da existência de muitas propostas educacionais, ainda são muitos os entraves na formação desse aluno, uma vez que o modo como o professor aborda os conteúdos e atividades, muitas vezes, não são acessíveis à criança surda, que necessita da presença do intérprete para traduzir e adequar as informações viabilizando o melhor aproveitamento das disciplinas. Segundo Stumpf (2008, p.24) “o intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras”, a saber que a maioria dos professores também não domina a Língua Brasileira de Sinais, sendo de grande importância a presença da figura do intérprete.

No entanto, para atender ao aluno surdo em suas necessidades, faz-se necessário o envolvimento de toda comunidade escolar, a adequação da metodologia utilizada pelos profissionais, a valorização e o respeito às diferenças. Segundo a Política Nacional de Educação Especial:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Desse modo, a inclusão do aluno surdo, é um grande desafio que é posto às escolas, que além de buscar atendê-lo em sua condição sociolinguística, tem que ser criativa para manter esse aluno na escola, contemplando a pedagogia da diversidade.

### 2.1.3 Caracterização da Unidade Escolar onde foi desenvolvida a pesquisa e intervenção

A Escola onde foi desenvolvida a pesquisa está localizada no Bairro dos Novais, no município de João Pessoa. A referida escola teve sua fundação em 05 de Outubro de 1985, passando a funcionar em Fevereiro de 1986, com o decreto 68/76 e autorização nº 1.288 de 16/10/91, sob a gestão do prefeito Oswaldo Trigueiro do Vale e Secretário de Educação Itapuã BottoTargino.

Fisicamente, a Escola tem uma estrutura ampla e arejada, possui boas instalações e dependências, comportando 12 salas de aulas, distribuídas nos turnos diurno e noturno. A Escola possui diretoria, secretaria, sala de professores com banheiros masculino e feminino, dois almoxarifados, arquivo, direção, sala de especialistas, biblioteca, sala de rádio escolar, sala de informática, sala de jogos matemáticos, sala de vídeo, sala de banda marcial, sala do programa Mais Educação, Sala de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado), quadra de esportes coberta, cozinha, sanitários Masculino e Feminino com adaptação para o aluno deficiente, área de lazer e refeitório.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental oferece as seguintes modalidades de ensino:

**Quadro 1 – Nível de Ensino**

ENSINO FUND. I	5º ANO	TEMPO INTEGRAL
ENSINO FUND. II	6º AO 9º ANO	TEMPO INTEGRAL
ENSINO FUND.II	EJA (CICLOS I, II, III, e IV)	NOITE
ENSINO FUND. II	PROJOVEM URBANO	NOITE

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

A Escola funciona com 12 salas de aula e com capacidade para aproximadamente 600 alunos ao todo, tendo em vista que esta apresenta formato de Tempo Integral e atua no ano em curso com um número de 255 alunos matriculados no ensino regular, 129 no horário noturno em EJA (Educação de Jovens e Adultos) e 150 alunos do PROJOVEM URBANO. Alguns desses alunos recebem atendimento à tarde na sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), como também a escola atende a 15 alunos matriculados em outras escolas e à tarde são atendidos na sala do AEE.

A comunidade escolar é constituída por 01 Diretora Geral e 03 diretores Adjuntos, ambos com curso superior e escolhidos pelo voto direto da comunidade escolar: alunos, professores, pessoal de apoio e pais de alunos. Além dos diretores

citados acima, a comunidade é formada por 84 funcionários: 31 Professores, todos com licenciatura plena e pós-graduação, 01 Supervisora Escolar, 01 Assistente Social, 01 Psicóloga, 12 Professores Tutores, 31 profissionais de apoio, 01 instrutor de Libras e 05 intérpretes.

A escola em questão atende a uma comunidade pertencente à classe menos favorecida: auxiliares de serviço, domésticas, operários da construção civil, vendedores ambulantes, pequenos comerciantes informais, desempregados, alguns professores e outros funcionários públicos, policiais e autônomos.

A presente Unidade Escolar atua no Formato de Tempo Integral que tem como proposta pedagógica reafirmar a ideia de que a educação desempenha um papel muito importante na formação do ser, que não se restringe ao espaço físico da escola e nem no tempo que o aluno passa nesse ambiente durante quatro horas diárias. Desse modo, a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocada simplesmente como questão de uma permanência por mais tempo na escola, nem como espaço apenas de atividades extracurriculares e complementares, mas como condição de oferecer oportunidades de acompanhamento pedagógico na realização de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, e em experiências esportivas, artísticas, recreativas e temáticas, para que se possa organizar um currículo diferenciado, integrando as diversas formas de conhecimentos e as diversas perspectivas existentes na formação da criança e do adolescente, utilizando o tempo essencial para preparação do cidadão para a vida.

Assim, o currículo é organizado de forma integralizadora, atendendo à base comum, a parte diversificada e às atividades pedagógicas, culturais e desportivas que valorizam o desenvolvimento geral e a vivência em grupo, ressignificando a prática pedagógica para os desafios dos tempos atuais.

A escola parte do pressuposto de que o horário estendido represente uma expansão também das oportunidades e posturas que promovam aos alunos aprendizagens significativas, dessa forma, oferece, no horário oposto às aulas, diversas oficinas com a parceria do Ciranda Curricular e oficinas da própria escola como : robótica, vôlei, handebol, projeto Mentres Inovadoras, rádio escolar, banda marcial, teatro, capoeira, grafite, informática, música, ética e cidadania, dança, meio ambiente, desenho e pintura, artesanato, contação de histórias, Libras, projeto

Tamojunto, programa Saúde na Escola, projeto de Leitura, projeto de Educação Patrimonial, karatê para alunos surdos.

Atualmente, a escola atende a 12 (doze) alunos surdos, distribuídos nas salas de aulas de acordo com o quadro abaixo:

**Quadro 2 – Alunos por turma**

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Ano/Série</b>	<b>Quantidade</b>
ENSINO FUND. I	5 <sup>o</sup>	2
ENSINO FUND. II	6 <sup>o</sup>	1
ENSINO FUND.II	7 <sup>o</sup>	1
ENSINO FUND.II	8 <sup>o</sup>	6
ENSINO FUND. I	9 <sup>o</sup>	1
EJA	CICLO IV	1

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

## **2.2 População**

A população pesquisada consta da comunidade escolar, ou seja, todos que atuam diretamente ou indiretamente com o sujeito surdo. Desse modo, foram observados como os seus sujeitos lidam com as questões relacionadas ao letramento do aluno surdo na escola regular.

Portanto, a pesquisa foi desenvolvida com os gestores, especialistas, professores, intérpretes, professora da Sala de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado), instrutor de Libras, professor de Libras e alunos.

## **2.3 Caracterização dos sujeitos pesquisados**

A caracterização dos sujeitos em um estudo de pesquisa científica se faz necessário para que possamos conhecer o indivíduo com o qual a pesquisa será desenvolvida, contribuindo com a análise dos dados e compreensão do objeto pesquisado. O presente estudo está relacionado ao letramento do aluno surdo, para tanto, com o objetivo de alcançarmos respostas às nossas inquietações, realizamos observações no ambiente escolar e aplicamos questionários com os alunos surdos,



professores e equipe gestora da escola a fim de adquirirmos materiais relevantes à nossa pesquisa.

### 2.3.1 Caracterização dos alunos surdos

O estudo está direcionado aos sujeitos surdos, alunos da citada escola, matriculados nas turmas de Ensino Fundamental correspondente do 5º ao 9º ano, atendidos no contraturno na sala de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado), constando como público alvo a quantidade de 12 (doze) surdos com o objetivo de assistirem aula de português com uma professora especialista na língua de sinais / língua portuguesa.

Desses alunos, 5 (cinco) são do sexo feminino, nos remetendo a um percentual de 42% e 7 (sete) são do sexo masculino, totalizando um percentual de 58%.

A faixa etária dos alunos surdos matriculados na escola e atendidos na sala de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado) variam de acordo com a série que está cursando e outros fatores envolvidos, oriundos de diversos problemas sociais, os quais os surdos estão expostos no dia a dia, como a falta de ingresso à escola nos primeiros anos de vida (educação infantil), muitas vezes por falta de conhecimentos dos pais, que introduzem a criança surda no ambiente escolar tardio, acarretando a distorção idade-série.

As crianças surdas, matriculadas na citada escola, que fizeram parte da pesquisa, são oriundas de famílias de classe média baixa, com baixo nível sócioeconômico. São filhos de empregadas domésticas, desempregados, feirantes, motoristas de ônibus e outros moradores do bairro em que a escola está inserida e de bairros circunvizinhos.

### 2.3.2 Caracterização dos professores, gestores, especialistas e intérpretes pesquisados

A referida pesquisa também foi desenvolvida com professores, gestores e intérpretes que responderam o questionário, totalizando 3 (três) professores de língua portuguesa, 1 (uma) professora LIBRAS, 1 (uma) pedagoga, 1 (uma) professora LIBRAS / Língua Portuguesa para surdos, 3 (três) gestoras, 3 (três)

especialistas e 6 (seis) intérpretes que atuam no Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano e EJA – Educação de Jovens e Adultos, 17 (dezesete) profissionais do sexo feminino e 1(um) do sexo masculino, com faixa etária entre 30 e 40 anos de idade, ambos com salário que variam entre 1 e 5 salários mínimos de acordo com a carga horária trabalhada semanalmente e progressão salarial.

## **2.4 Tipo de Pesquisa**

O presente estudo é caracterizado como pesquisa científica aplicada, pois segundo Almeida (2011, p.31), “se utiliza de conhecimentos que já foram sistematizados com o intuito de solucionar problemas organizacionais ou do ser humano”, visto que, no presente trabalho, levaremos em conta todo o contexto vivenciado pelo aluno surdo, buscando investigar como ocorre o processo de letramento do aluno surdo na escola regular. Podemos classificá-la, quanto aos objetivos, como uma pesquisa que possui uma pretensão de intervenção, que, na verdade, se configura no interior de uma discussão teórica / prática, a partir de um estudo amplo sobre o tema escolhido, que é o letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios.

No que se refere aos procedimentos, utilizaremos, nesta pesquisa, o estudo Etnográfico, tendo em vista que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador se encontra inserido no contexto. De acordo com Reis (2013, p. 95) “a pesquisa etnográfica proporciona um envolvimento maior entre os sujeitos, o olhar é de dentro, através das observações, da participação e nas intervenções durante o processo investigativo”, portanto, abordaremos o letramento do aluno surdo do município de João Pessoa, detectando e analisando o problema *in loco* e investigando como acontece esse processo na citada escola e a melhor maneira para uma possível intervenção.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 71), nesse tipo de pesquisa: “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também por sua vez não tem papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento”, ou seja, não há neutralidade na atuação do pesquisador, que, por sua vez, participa ativamente do processo que envolve a observação e pesquisa desenvolvida.

Podemos citar alguns elementos importantes da pesquisa etnográfica, por exemplo: a prática da observação, da descrição e da análise dos dados. A pesquisa também é marcada pelo trabalho de campo, exigindo práticas específicas no que se refere ao trabalho com o “outro”, enquanto objeto de estudo. De acordo com Bezerra (2010, p. 03) é possível afirmar que:

[...] o método etnográfico pode ser entendido como uma forma específica de atuar em que o pesquisador entra em contato com a realidade vivida pelos pesquisados e compartilha seu universo, num exercício que vai além de captar e descrever a lógica de suas representações e visão de mundo.

Desse modo, podemos perceber que a escolha do método que guiará uma pesquisa não é tarefa fácil. É necessário um estudo amplo e comprometido, fruto de muito esforço pessoal para adequar a pesquisa ao objeto de estudo desejado e, com isso, alcançar os objetivos propostos.

## **2.5 Instrumentos**

Como instrumento para o alcance dos objetivos, utilizamos a técnica de coleta de dados por meio de observações em sala de aula, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de informática, sala de jogos, sala de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado), oficinas (Mais Educação) e demais espaços utilizados pelo aluno surdo, no entanto optamos por privilegiar o espaço da sala de A.E.E para a realização da intervenção; aplicação de questionários aos gestores, especialistas, professores de Língua Portuguesa, intérpretes e aluno surdo; realização de oficina através de uma sequência didática e a utilização do objeto de aprendizagem Proativa.

Segundo Lakatos e Marconi (1991, p.191), a observação desempenha papel importante no contexto da descoberta e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. Através da observação é possível descrever o ambiente pesquisado, verificar a interação do aluno surdo com os seus pares e ouvintes, além de favorecer a aproximação do observador com os sujeitos investigados. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de

interpretação na realidade com a qual se defronta”. É por isso que, nesse tipo de pesquisa, levamos em consideração a estrutura social e cultural do pesquisador. A autora afirma ainda que, uma observação neutra é ilusão, tendo em vista que o pesquisador é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que interfere na forma que ele vê o mundo (BORTONI-RICARDO 2008, p. 58).

Também foi utilizado como instrumento, a realização da aplicação de questionário, com questões relacionadas ao tema letramento, sendo um destinado aos gestores / especialistas e outro para os professores, intérpretes, instrutor, professor de Libras e alunos. Segundo Almeida (2011, p. 61) o questionário “é um excelente instrumento de coleta de dados quando se busca a padronização nas perguntas e nas respostas, facilitando a tabulação”, esse instrumento facilita a análise dos dados a ser realizada pelo pesquisador, por se tratar de um modelo que gera a uniformização das questões aplicadas.

A realização da oficina utilizando a sequência didática colaborou com a nossa coleta de dados, tendo em vista que a sequência didática é uma ferramenta pedagógica eficaz no apoio ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, tem como objetivo contribuir com a aprendizagem de um determinado gênero textual.

Um outro instrumento utilizado, que muito contribuiu no processo de coleta de dados, foi o Objeto de Aprendizagem Proativa. Os Objetos de Aprendizagens apresentam-se como um novo instrumento didático que se utiliza dos recursos tecnológicos para contribuir com a elaboração das aulas envolvendo a interdisciplinaridade. De acordo com Barros e Júnior (2005, p. 4) os objetos de aprendizagem podem ser definidos como recursos digitais, que são usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível. Com a utilização desses objetos podemos perceber uma organização no espaço virtual para a sedimentação dos conteúdos e conseqüentemente da aprendizagem, pois é possível uma organização das diversas informações contidas no ciberespaço.

A escola serviu como campo de trabalho para desenvolvimento da pesquisa e *lócus* para coleta dos dados, além de ser um local de diálogo com os

gestores escolares, professores e intérpretes sobre a maneira como tratam as questões relacionadas ao letramento do aluno surdo.

## 2.6 Intervenção

A intervenção ocorrerá no processo, após a realização das observações e aplicação dos questionários e tem como objetivo colaborar com o desenvolvimento do letramento do aluno surdo.

Desse modo, pensamos em aplicar oficinas de histórias em quadrinhos com os alunos na sala de A.E.E (Atendimento Educacional Especializado), tendo em vista que o recurso visual em questão favorece o processo de letramento do sujeito surdo e os textos multimodais oferecem grandes contribuições, promovendo novos caminhos para a construção de conhecimentos, estabelecendo a construção de práticas sociais de leitura e escrita de forma significativa para os sujeitos citados.

A aplicação dessa oficina com os alunos surdos visa a melhoria da produção da escrita e leitura da língua portuguesa, como segunda língua no currículo do aluno surdo. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 24):

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

As autoras sugerem que a aprendizagem da língua portuguesa seja explorada na criança surda por meio das suas experiências de mundo, como ponto relevante para o processo de aquisição de leitura e escrita da L2, apresentando para este aluno a importância dessa aprendizagem e o seu papel para a nossa sociedade. Portanto, será realizada a aplicação de uma sequência didática que se utilizará de procedimentos pedagógicos que serão desenvolvidas com o intuito de contribuir para uma aprendizagem significativa. As referidas estratégias estão descritas no tópico que se segue.

## 2.7 Sequência didática aplicada na intervenção

A presente sequência didática tem como objetivo apresentar um Roteiro de Atividades para o trabalho com o Gênero Textual “História em Quadrinhos” que foi desenvolvido com os alunos surdos em uma escola do município de João Pessoa, como forma de intervenção do estudo em tela. Para tanto, foram utilizados os estudos do letramento que refletem no processo de ensino - aprendizagem e destacam níveis de conhecimentos dos educandos surdos e suas práticas sociais de leitura e escrita engajadas numa perspectiva sociointerativa.

Inicialmente, foi apresentado ao aluno o gênero “História em Quadrinhos”, suas características, seu meio de circulação e suporte.

Para melhor compreensão do assunto iniciamos com perguntas investigativas a respeito do gênero para nortear os alunos.

### ROTEIRO DE ATIVIDADE:

1. **ÁREA DO CONHECIMENTO:** Linguagens e suas tecnologias
2. **COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa
3. **ANO:** Alunos do Fundamental II / Sala de AEE
4. **UNIDADE DIDÁTICA:** III
5. **NÚMERO DE AULAS:** 05
6. **EIXO:** Leitura e produção escrita.
7. **CONTEÚDOS:**

**Leitura:** Gênero textual – História em Quadrinhos, compreensão leitora.

**Produção escrita:** Gênero textual “História em Quadrinhos”, suporte, meio de circulação, linguagem formal e informal e pontuação.

### 8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Proporcionar um espaço para a apreciação do tema: Gênero Textual “História em Quadrinhos”
- Identificar as características de uma História em quadrinhos;

- Conhecer os suportes onde são publicadas as Histórias em Quadrinhos;
- Construir uma História em quadrinhos;
- Publicar a História em Quadrinhos no Mural da escola.

## **PERGUNTAS INVESTIGATIVAS**

Conhecimentos prévios – atividade oral

- Vocês acham que, no nosso dia a dia, convivemos com diferentes textos? Quais?
- O que é uma História em Quadrinhos? Onde podemos encontrá-la?
- Quais são as características de uma História em quadrinhos?
- Você já leu uma História em quadrinhos? O que achou mais interessante?
- Quais os gêneros que lemos e produzimos sem ser necessariamente dentro da escola?

## **ETAPAS:**

### **1ª Etapa: Eixo- Leitura**

Nesse primeiro momento, o objetivo foi proporcionar um espaço para a apreciação do gênero: Histórias em Quadrinho. Após a discussão e exploração do tema, distribuiremos revistas em quadrinhos, gibis, livros escritos em quadrinhos e solicitaremos que eles manuseiem livremente, observando as características, suporte e funcionalidade.

Em seguida, foi realizada uma apresentação do gênero textual “Histórias em Quadrinhos”, apresentando os elementos que o compõem, relacionando os elementos verbais e não verbais, as representações sociais, a intertextualidade, a funcionalidade, suporte e outros. Como por exemplo:

Figura 9 – Histórias em quadrinhos

em **TODOS CONTRA O MOSQUITO**

Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/>

Figura 10 – História em quadrinhos



3

Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/aguaboapraheber/>



Figura 11 – História em quadrinhos



Fonte: <http://m.diariocatarinense.com.br/noticias/todas/a3647352>

Figura 12 – Histórias em quadrinhos



Fonte: <http://recursospedagogicos2013.pbworks.com/w/page/66058998/Hist%C3%B3ria%203>

## 2ª Etapa – Eixo: Compreensão leitora e escrita

O objetivo dessa aula foi a observação do contexto de produção em que se insere a história em quadrinhos e a identificação das suas características. Por meio do suporte impresso, como: revistas em quadrinhos, gibis e livros escritos em quadrinhos, os alunos foram orientados a construir hipóteses sobre as características de uma História em Quadrinhos: como se organiza, sua finalidade, seu suporte, onde costuma ser divulgada, entre outras.

Em seguida, a sala foi dividida em grupos produtivos e foram entregues Histórias em Quadrinhos sem o texto para que os alunos identificassem o contexto e por meio da percepção visual das imagens, criassem as falas dos personagens, verificando os sinais de pontuação utilizados e o efeito causados por eles no gênero textual em questão, bem como observando os balões que servem de suporte para os diálogos.

Figura 13 – Atividade aplicada na oficina

**CRIE SUA PRÓPRIA HISTORINHA, PREENCHENDO OS BALÕES ABAIXO!  
DEPOIS, É SÓ COLORIR PARA ELA FICAR BEM BONITA!**

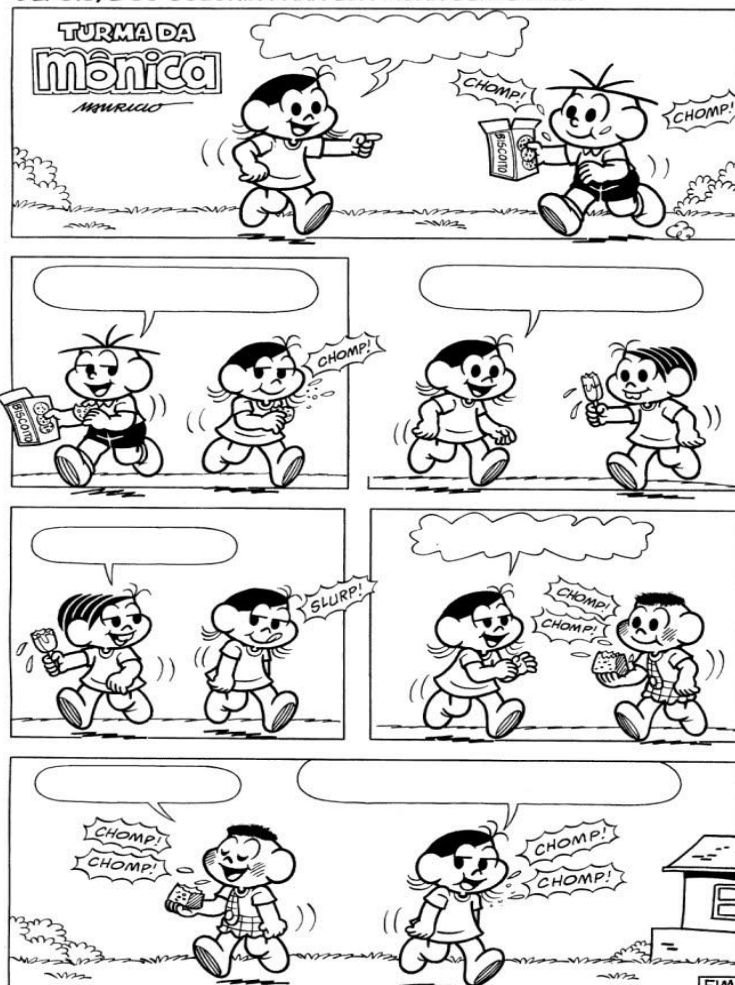


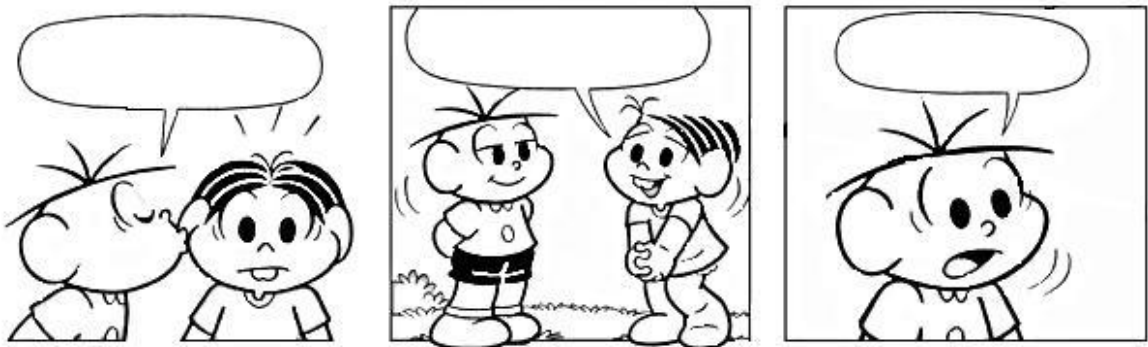
Figura 14 – Atividade aplicada na oficina

### CRIE AS FALAS DOS PERSONAGENS NOS BALÕES



Fonte: <http://www.alienado.net/quadrinhos-turma-da-monica/>

Figura 15 – Atividade aplicada na oficina



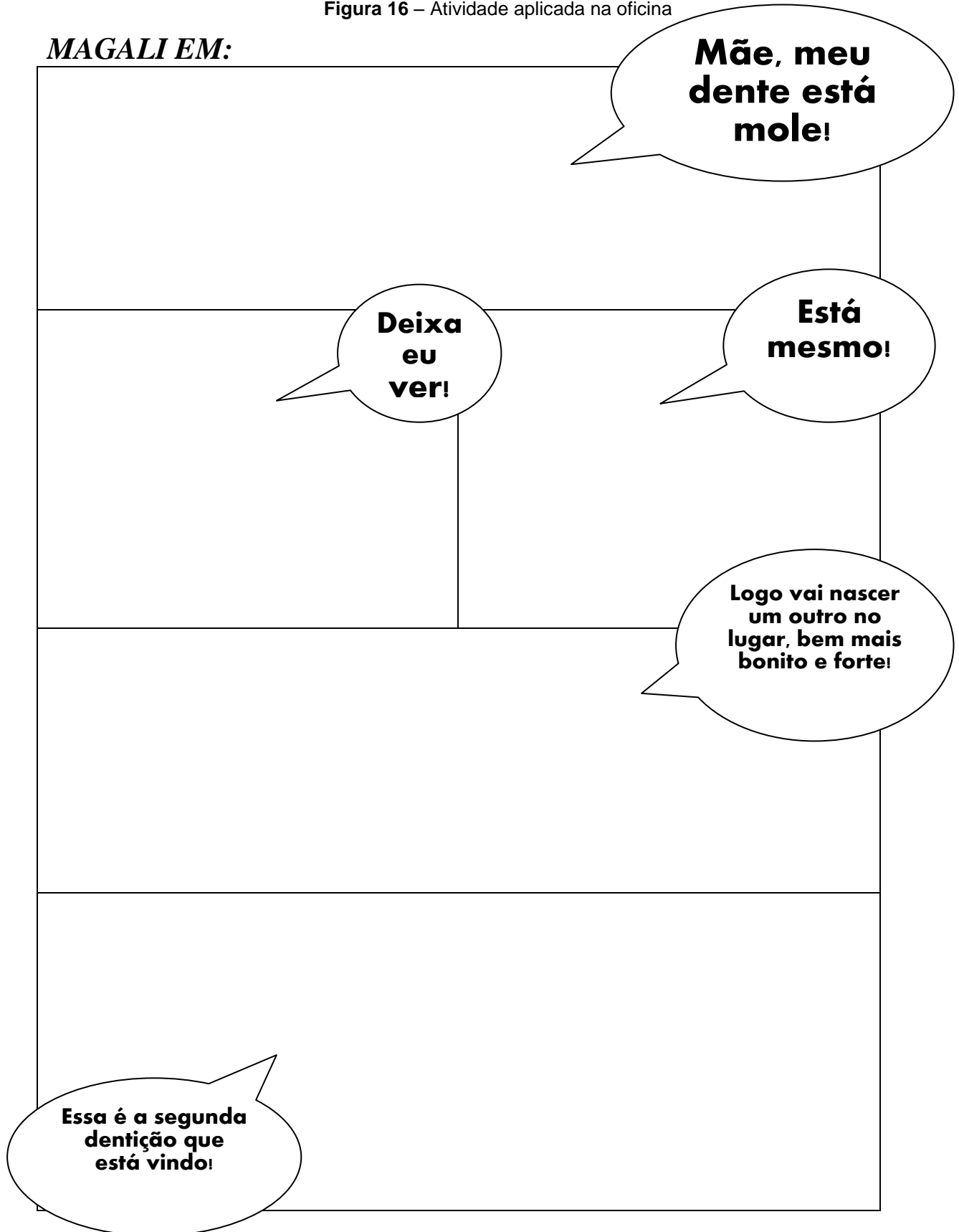
Fonte: <http://colorindo.org/monica-pintar-colorir/>

### 3ª Etapa – Eixo: Leitura

Essa aula foi planejada visando observar a estrutura da História em Quadrinhos, trabalhando a percepção visual e cognitiva do aluno surdo, bem como a sua leitura individual. Para tanto, foram entregues atividades de Histórias em Quadrinhos com apenas balões para que os educandos lessem as falas e criassem os personagens.

A atividade foi realizada individualmente, para observação do nível de compreensão leitora dos educandos surdos. Foram apresentadas diversas Histórias em Quadrinhos em folhas xerografadas, contendo apenas as falas dos balões para que os alunos possam ler, compreender e desenhar os personagens. As folhas foram colocadas na mesa para que os alunos pudessem escolher livremente.

Figura 16 – Atividade aplicada na oficina



#### **4ª Etapa - Eixo: Leitura e Escrita**

Nessa etapa, realizamos a construção de Histórias em quadrinhos utilizando a plataforma do ambiente de aprendizagem Proativa, como forma de contribuir com a aprendizagem do aluno surdo, pois estas atividades favorecem a construção de práticas sociais de leitura e escrita de forma significativa. Desse modo, foi aplicada a Fábrica de Tirinhas, acessada no endereço eletrônico <http://www.proativa.vdl.ufc.br/>.

Na atividade descrita, os alunos podem criar suas histórias em quadrinhos, escolhendo o cenário, os personagens, objetos e balões a serem inseridos na cena por meio da utilização do computador e internet. Como as crianças surdas se apropriam do mundo por meio de experiências visuais, os recursos tecnológicos oferecem grandes contribuições, favorecendo as práticas dos docentes, além de promoverem novos caminhos para a construção de conhecimentos.

#### **5ª Etapa – Eixo: Produção Escrita**

O objetivo dessa aula é a retomada da escrita do texto apresentado, para esta atividade, realizamos uma revisão da escrita, observando o nível da escrita dos educandos surdos e realizando uma análise linguística que reflete acerca da organização do texto, tendo em vista o contexto da sua produção, o gênero textual selecionado, a seleção lexical que se preocupa com a situação interacional, bem como os instrumentos utilizados no referido contexto e a adequação linguística. Foi trabalhado também o emprego da pontuação adequada e sua importância para expressar de forma clara e precisa as ideias contidas no texto escrito.

Em seguida, foi realizada a socialização das observações feitas individualmente pelos alunos, com a apresentação das possíveis estratégias empregadas por eles no processo de transformação (emprego da pontuação e substituição lexical), no intuito de incentivar uma prática reflexiva sobre como essas estratégias estão envolvidas no processo de retextualização.

Na sequência, os alunos foram convidados a realizar a reescrita do texto, para tanto, a atividade foi devolvida, com as devidas observações.

Nessa etapa, planejou-se ainda, divulgar as atividades desenvolvidas pelos alunos, no mural da escola, com isso, o objetivo é socializar com a comunidade escolar os temas discutidos, além do proposto para produção, bem como o processo de elaboração e as experiências que adquiriram, podendo compartilhar seus conhecimentos que estão além dos muros da escola.

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação ocorreu de forma processual desde o momento das discussões em sala de aula sobre a temática até o momento da realização das atividades propostas com o Gênero Textual “História em Quadrinhos”.

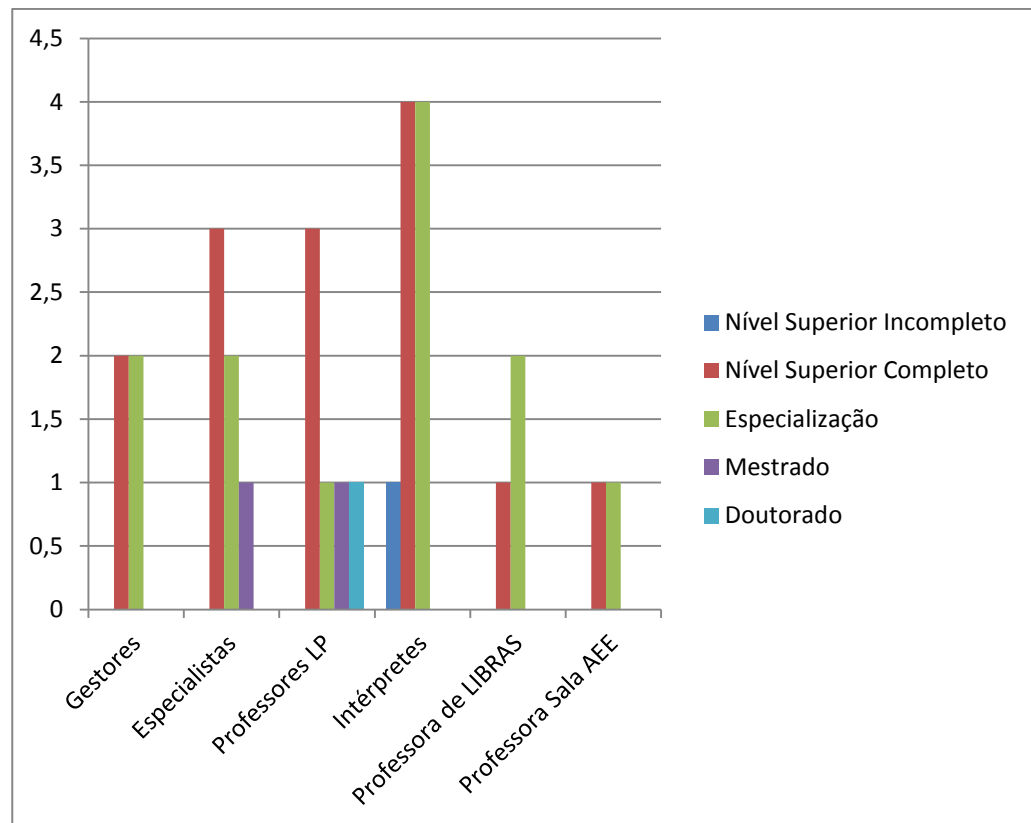
### **3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES**

No capítulo que segue, discutimos acerca das análises e tratamentos dos dados obtidos mediante um questionário aplicado no decorrer da pesquisa com professores de língua portuguesa, gestores, especialistas e intérpretes e alunos surdos, os quais compartilharam acerca do letramento do surdo na escola regular. Desse modo, foram realizadas comparações entre as respostas dos sujeitos pesquisados, além de serem analisado o desempenho dos alunos surdos na língua portuguesa por meio da oficina com a utilização de textos multimodais abarcando o gênero textual “Histórias em Quadrinhos”, aplicada aos referidos alunos.

#### **3.1 Perfil dos profissionais participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa 3 (três) professores de língua portuguesa que atendem alunos surdos. Todos possuem nível superior completo, sendo que 1 (um) possui pós-graduação a nível de especialização e 1 (um) está cursando pós-graduação a nível de doutorado. Dos três, apenas 1 (um) possui conhecimentos em Libras; Três (2) gestores, sendo uma diretora geral e 1 (uma) diretora adjunta, sendo 1 (uma) pedagoga e 1 (uma) professora de Língua portuguesa, todas com nível superior completo e pós-graduação a nível de especialização, dentre as duas 1 (uma) possui especialização em Educação Especial; Cinco (5) intérpretes de LIBRAS, 4 (quatro) com nível superior completo e 1 (uma) com nível superior em curso; Três (3) especialistas, sendo 1 (uma) Assistente Social, 1 (uma) Psicóloga Educacional e 1 (uma) Supervisora Escolar, todas com nível superior, sendo 1(uma) com pós-graduação a nível de especialização e 1(uma) com pós-graduação a nível de mestrado, nenhuma das três possuem conhecimento da LIBRAS.

Além desses participantes, colaboraram com a pesquisa uma (1) professora de LIBRAS, com formação superior em Letras LIBRAS e pós-graduação a nível de especialização; uma (1) professora de LIBRAS / Língua portuguesa e uma (1) pedagoga que atende aos alunos surdos na sala de A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado) no turno oposto às aulas, todas com formação superior e especialização em LIBRAS.

**Gráfico 1 – Formação acadêmica dos profissionais pesquisados**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

## 3.2 Um olhar sobre as respostas dos profissionais

### 3.2.1 Analisando as respostas dos professores de Língua Portuguesa

Responderam ao questionário direcionado aos professores, três professores de língua portuguesa que atuam diretamente com o aluno surdo em sala de aula. Assim, as respostas dos sujeitos estão referenciadas pelas letras do alfabeto P. A, P. B, P. C, indicando cada professor participante da pesquisa.

Segue, pois, as respostas do questionário e algumas considerações sobre as mesmas. O questionário direcionado aos professores constam de 2 (duas) questões que intentam acerca da dificuldade para trabalhar com o sujeito surdo na segunda língua, na sala de aula regular.

Questão 1:

Em sua opinião quais são as dificuldades encontradas para alfabetizar/letrar um aluno surdo na sua segunda língua L2?



P.A. – A falta de conhecimento na Libras, pois com a ausência do intérprete não conseguiria passar o conteúdo para os alunos surdos.

P.B. – O professor precisa compreender que o lúdico é necessário no entendimento do aluno surdo. O entendimento do “aluno surdo” precisa de uma variedade de signos.

P.C. – Falta de um bom plano de ação na estrutura de leitura e escrita; falta de capacitação do professor de língua portuguesa como professor de língua estrangeira e de como atuar com os surdos; falta de capacitação do intérprete com o ensino; em geral, falta do tratamento da língua portuguesa como L2, pois o surdo é jogado no meio da aula para falantes de uma língua materna que não é sua.

Desse modo, quando questionados acerca das dificuldades encontradas para o ensino da L2, o Professor A, afirma ser a falta do conhecimento na Libras, dificultando o seu acesso ao aluno surdo, que depende da linguagem de sinais para a comunicação, a professora afirma ainda sem a presença do intérprete ela não conseguiria repassar os conteúdos ao aluno surdo.

Acerca do mesmo questionamento, o Professor B, que tem conhecimentos básicos em Libras, afirma que é necessário o trabalho com o lúdico para atender a as necessidades desse aluno. O referido professor não demonstra em sua resposta grandes dificuldades para repassar os conteúdos referentes ao seu componente curricular.

O Professor C se posiciona levando a questão a um plano mais amplo, afirmando a falta de plano de ação na estrutura das atividades desenvolvidas e aplicadas, falta de capacitação para atuação com o surdo, alegando ainda a falta de capacitação do intérprete para esse atendimento.

Desse modo, percebemos que 2 (dois) dos três professores de língua portuguesa participantes da pesquisa sentem dificuldade em atuar com a sua disciplina com relação ao atendimento do aluno surdo.

Questão 2:

Você considera que o processo de letramento do indivíduo surdo é o mesmo do ouvinte?

P. A. – Não, pois o surdo precisa ser letrado na L1 e não na L2 como acontece na escola.

P.B. - Não. Esta questão reafirma a anterior (1ª). O lúdico é um processo e a alegoria é necessária no entendimento do aluno surdo.

P.C. – Sim, o ouvinte é exposto a um multiletramento, já o surdo tem um “modo” a menos, o oral, que é o mais “básico” e mais “usado”.

No quesito 2, os professores foram questionados se consideram que o processo do letramento do surdo seria o mesmo do aluno ouvinte. Sobre essa questão, o Professor A afirma que não, reforçando a necessidade do surdo ser letrado na L1. Já o Professor B, sobre o mesmo questionamento, reafirma a importância do lúdico para o ensino da L2 aos surdos. O professor C afirma que sim, apresentando que apesar de ser igual, há um ponto a ser considerado que seria um ponto básico que é o oral. Percebemos, então, que há uma divergência no ponto de vista dos referidos professores, nos deixando evidente a falta de discussão acerca do tema abordado.

De acordo com Quadros e Schimiedt (2006, p. 18):

As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue à criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar.

Portanto, não basta apenas a escola oferecer as duas línguas no currículo do aluno surdo, mas é necessária que haja discussões no espaço escolar acerca dessa necessidade e atendimento comprometido, para que o aluno seja, de fato, inserido no processo. É necessário ainda que, a escola ofereça subsídios a esses professores, apresentando as novas adequações curriculares e metodologias com o intuito de favorecer não apenas o aluno surdo, mas também o ouvinte, atendendo, assim, às peculiaridades de cada educando envolvido no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Ribeiro, Santos e Furtado (2015, p. 83):

[...] para a organização de uma escola bilíngue para surdos, torna-se necessário que seus docentes sejam profissionais bilíngues em contato direto com o aluno surdo e que possam criar estratégias para fomentar o contato e aprendizado da Libras juntamente com a Língua Portuguesa (para surdos já fluentes em Libras), além de garantir a melhoria da comunicação entre todos os envolvidos no processo educacional.

Nesse caso, como podemos perceber, dos três professores pesquisados que atendem alunos surdos, apenas um possui entendimento básico da Libras, o

que compromete e dificulta o planejamento de estratégias para as aulas voltadas ao surdo, visto que em grande maioria, as aulas dos professores de Língua Portuguesa são planejadas para o aluno ouvinte e diante do impedimento sensorial do aluno surdo, as interações realizadas por meio da oralidade não possuem nenhuma relevância. Segundo Fernandes (2006, p. 121), é imprescindível que se garanta o aprendizado do português como segunda língua para alunos surdos, com professores bilíngues, estratégias metodológicas e materiais didáticos diferenciados.

### 3.2.2 Analisando as respostas dos Intérpretes de Libras

Os profissionais intérpretes de Libras são responsáveis pela mediação da comunicação do aluno surdo com a comunidade ouvinte, desse modo, a sua presença em sala de aula torna-se fator imprescindível.

De acordo com Lacerda (2012, p. 278), “quando um intérprete de língua de sinais é inserido na sala de aula, fica aberta a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar na língua de sinais, através de uma pessoa com competência na língua”, a presença do intérprete de LIBRAS, na sala de aula que inclui aluno surdo, é condição legal descrita na Lei Federal 12.319 / 10 que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá providências acerca da sua formação em seu Art. 4º, estabelecendo que a formação do profissional tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, deverá ocorrer em nível médio de ensino.

O questionário aplicado aos intérpretes consta de 10 (dez) questões subjetivas acerca do letramento do aluno surdo. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizaremos a letra I para referenciar a condição de intérpretes seguidas das letras IA, IB, IC, ID, IE, para identificar as respostas desses profissionais.

Questão 1:

Todos os surdos matriculados nesta escola são bilíngues?

IA – Não, alguns não têm o domínio da L1, então a dificuldade na L2 é grande.

IB – Não, existe uma grande dificuldade na aquisição da L2 e alguns surdos ainda não dominam a L1.

IC – Não.  
ID – Não.  
IE – Sim.

Nessa questão relacionada acerca do bilinguismo dos alunos matriculados na referida escola, 4 (quatro) dos 5 (cinco) intérpretes que responderam ao questionário afirmaram que os alunos surdos não são bilíngues, expondo que os mesmos não possuem domínio da L2 (Língua Portuguesa) e afirmando ainda que alguns surdos não dominam a L1 (Libras). A penas 1 (um) intérprete respondeu afirmando que todos os surdos matriculados possuem domínio nas duas línguas expostas ao mesmo, tornando-o bilíngue.

É importante recordar que a condição bilíngue do aluno surdo está oficialmente reconhecida no Brasil por meio da Lei 10.436/02, regulamentada posteriormente pelo Decreto 5.626/05 estabelecendo o bilinguismo entre os alunos surdos, na modalidade de L1 (língua materna) e L2 (língua portuguesa) na modalidade escrita. Essa é uma visão tradicional do bilinguismo, porém de acordo com Kelman (2012, 98) “um bom programa bilíngue tem duas características básicas: a combinação do ensino de conteúdos na língua materna e o desenvolvimento no letramento”, tendo em vista que, um aspecto contribui com o outro na perspectiva do letramento na L2, entretanto, as respostas dos intérpretes vem corroborar com o que afirma Lodi e Lacerda (2014, p. 12) indicando que a necessidade da educação bilíngue influencia pouco a prática adotada na educação dos sujeitos surdos. Essa condição como lei é recente em nosso país, porém é preciso ter sensibilidade para perceber a dificuldade do surdo com relação a L2 e que a Libras é condição primordial para o desenvolvimento pleno desse sujeito e para o seu reconhecimento.

Para a condição bilíngue desse sujeito, se faz necessário o contato precoce com a comunidade surda, segundo Lodi e Lacerda (2014, p. 14) o convívio com o “interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favorecem o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes”. Todavia, por diversos fatores, a criança surda é posta em contato com a língua materna tardiamente, impossibilitando seu um bom desenvolvimento também na L2 na escola, tendo em vista que o domínio da língua materna é condição primordial para o bom desempenho da L2.

Questão 2:

Os professores planejam as suas aulas de forma atender a necessidade do aluno surdo?

IA – Não, os professores não usam recursos visuais, o que dificulta a aprendizagem dos surdos.

IB – Não, os surdos sempre são prejudicados pela falta das ferramentas visuais, assim como textos prolongados para a leitura.

IC – Não, alguns se esforçam para atender a necessidade dos surdos, mas a metodologia ainda não cabe aos surdos.

ID – Não, porque os planejamentos, os livros são voltados para os alunos ouvintes.

IE - A escola possui intérprete nas salas que têm alunos surdos.

A segunda questão que versa acerca do planejamento dos professores com o objetivo de verificar se atende a necessidade do aluno surdo, os intérpretes IA e IB afirmam que as aulas desses docentes não atendem a necessidade visual desse aluno em questão, tendo em vista que os professores não utilizam os recursos visuais, dificultando a aprendizagem do aluno surdo, assim como, também fazem uso de “textos prolongados” para a leitura, dispersando a atenção desse aluno.

O intérprete IC concorda com os primeiros afirmando que “não”, mas informa que há o esforço de alguns professores, que embora busquem alternativas diversificadas, sua metodologia ainda não atende ao aluno surdo. O intérprete ID também concorda com os demais, no entanto atribui esse atendimento ao planejamento elaborado pelo professor e também aos livros didáticos, que estão voltados ao aluno ouvinte. E, finalmente, o intérprete IE informa que “a escola possui intérpretes na sala de aula que têm alunos surdos”, com esta afirmação, é possível identificar que para este sujeito, a permanência do intérprete é condição suficiente para atender a necessidade desse aluno. Segundo Lacerda (2012, p. 269) para a “inclusão do surdo e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras”, pois para a autora é este quem promove a comunicabilidade entre o ouvinte e o surdo, no entanto, é necessário ressaltar que muitas vezes a presença do intérprete causa comodismo em alguns professores que não se preocupam em dominar a Libras para a realização da conversação direta com o aluno surdo.

Podemos perceber nas respostas dos pesquisados em questão que um grande obstáculo citado é a falta de um planejamento voltado à condição linguística do surdo, dificultando a sua participação nas aulas e aprendizagem dos conteúdos, atribuindo ao intérprete, na maioria das vezes, a tarefa de ensinar. De fato, o intérprete deverá envolver-se com as atividades educacionais, porém é importante destacar que a tarefa e a responsabilidade da aprendizagem deverão recair sobre o professor que é o proficiente na área, sendo atribuição do intérprete, de acordo com Lacerda (2012, p. 278), a mediação das relações comunicativas existentes no ambiente escolar, bem como a mediação do processo ensino-aprendizagem professor/aluno surdo, tendo o professor grande responsabilidade nesse processo, além de estar atento à participação do referido aluno nas aulas propostas.

No entanto, segundo Quadros (2012, p. 197), “a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdo, a língua de sinais brasileira”, de modo que esse currículo seja planejado e organizado com a finalidade de atender as especificidades do sujeito citado, tornando o espaço escolar, de fato um lugar de inclusão.

Questão 3:

A escola possui:

- ( ) Professor Bilíngue
- ( ) Professor de Libras
- ( ) Intérpretes
- ( ) Professor de Língua Portuguesa para surdo
- ( ) Instrutor de Libras

IA – Professor de Libras, Intérpretes, Professor de Língua Portuguesa para surdos, Instrutor de Libras.

IB - Professor de Libras, Intérpretes, Professor de Língua Portuguesa para surdos, Instrutor de Libras.

IC - Professor de Libras, Intérpretes, Professor de Língua Portuguesa para surdos, Instrutor de Libras.

ID - Professor de Libras, Intérpretes, Professor de Língua Portuguesa para surdos, Instrutor de Libras.

IE – Professor Bilíngue, Professor de Libras, Intérpretes.

Na questão 3, os intérpretes que responderam ao questionário, afirmaram que a escola dispõe de professor de Libras, intérpretes, professor de Língua portuguesa para surdos e instrutor de Libras. Apenas um dos colaboradores informou que a escola possui professor bilíngue. Por meio das respostas, podemos perceber que a legislação prevista está sendo cumprida nesse espaço escolar, respeitando a necessidade do sujeito surdo, em possuir uma equipe completa de especialistas para o atendimento do referido aluno.

Questão 4:

Como são realizadas as aulas de Português para o surdo? Atende as necessidades do aluno?

IA – São aplicadas no turno da tarde, atendendo às necessidades do aluno, na medida do possível.

IB – São realizadas no horário oposto da aula regular, na medida do possível, porém o nível de conhecimento dos alunos são bastante diferenciados.

IC – No horário oposto, na sala de AEE, busca atender às necessidades dos alunos surdos.

ID – São realizadas no horário oposto, na medida do possível.

IE – São realizadas direcionadas para alunos ouvintes, em cada sala possui um intérprete.

Quando questionados acerca do atendimento da língua portuguesa ao aluno surdo, 4 (quatro) dos intérpretes investigados responderam que o atendimento ocorre no turno oposto às aulas, na sala de Atendimento Educacional Especializado – A.E.E, apresentado cumprimento a LDB 9.394/96 que indica em seu Artigo 58, parágrafo 1º que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Com esse atendimento, é possível perceber o compromisso da escola em cumprir as normas, respeitando as particularidades do surdo e criando estratégias para atenuar o problema existente.

Apenas um, dos sujeitos questionados, informa que as aulas de português para os surdos estão direcionadas ao aluno ouvinte, atendendo ao aluno surdo, apenas por meio da condição do intérprete. Certamente, houve um equívoco acerca do entendimento referente a essa questão por parte do colaborador, tendo em vista, que os intérpretes só se fazem presentes nas aulas regulares. No turno oposto, os alunos surdos são atendidos pelo professor de Libras, instrutor de Libras

e pela professora de Língua Portuguesa / Libras, nesse caso, tendo um atendimento direcionado para os mesmos, com aulas planejadas para o ensino de Português para surdo.

Questão 5:

Qual é a função do instrutor de Libras?

- IA - Ensinar aos alunos surdos a L1.
- IB – Ensinar a L1 para os alunos surdos.
- IC – Ensinar a língua materna dos surdos, a LIBRAS.
- ID – Ensinar LIBRAS aos surdos.
- IE – Orientar.

Quando questionados acerca da função do Instrutor de Libras, 4 (quatro) dos 5 (cinco) intérpretes de Libras que participaram da pesquisa, afirmam que este tem como função “ensinar a língua materna aos surdos”, tendo em vista que o instrutor dos surdos, também é surdo e essas aulas são momentos de troca de aprendizagens e experiências, além da valorização da cultura surda, encontro de grupo linguístico e troca de experiências com o adulto surdo. Esse momento, portanto, se faz necessário para a construção de sua identidade, favorecendo o encontro surdo-surdo, contato que possibilita um desenvolvimento mais consistente no processo escolar da criança surda (QUADROS, 2012).

Um dos intérpretes pesquisados, afirma que a função do Instrutor de Libras é “orientar”, não deixando claro a que, especificamente, está relacionada essa orientação.

Por meio das respostas, podemos constatar que a função do instrutor de Libras no espaço escolar fica um pouco restrita à questão do ensinar a Libras, porém sabemos que a função desse profissional, no ambiente escolar, vai além disso, tendo em vista a relevância do contato do surdo adulto com as crianças e adolescentes surdos, para a formação da identidade surda, levando-os a se perceberem como grupo linguístico.

Questão 6:

Qual é a função do intérprete de Libras?



- IA – Interpretar o conteúdo aplicado passando da L2 para L1 e vice-versa também usa versão voz.
- IB – Fazer a interpretação da L2 para a L1 e vice-versa com a versão voz assim como traduzir a escrita, caso necessite.
- IC – Transmitir o conhecimento passado pelo professor.
- ID – Transmitir o conhecimento para o aluno surdo.
- IE – Interpretar.

Essa foi uma questão bastante pertinente ao grupo pesquisado, tendo em vista que é formado por intérpretes que atuam diretamente com o aluno surdo.

Desse modo, o intérprete IA, bem como o IB afirmam, em suas respostas, que a função do referido profissional é interpretar da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, quando necessário.

O intérprete IC afirma ter como função “transmitir o conhecimento passado pelo professor”, enquanto que o intérprete ID informa que, a sua função é “transmitir o conhecimento para o aluno surdo”. O intérprete IE afirma que sua função é “interpretar”. De acordo com o Decreto 5.626/05 que estabelece o direito dos surdos a uma educação bilíngue, dentre outras providências, a presença do intérprete se faz necessária com a finalidade de auxiliar na comunicação em sala de aula surdo / ouvinte, tendo como função básica a mediação dessa comunicação, porém de acordo com Lacerda (2012, p. 279), o “intérprete de LIBRAS tem uma tarefa importante no espaço escolar, seu papel e modo de atuação merecem ser bem mais compreendidos e refletidos”. De fato, é importante refletir acerca da função desse colaborador em sala de aula que poderá trazer informações e observações que contribuam com o professor com relação aos temas que serão desenvolvidos em sala de aula, tendo em vista que o intérprete conhece o aluno surdo e suas limitações e poderá criar essa parceria com o professor, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem.

Questão 7:

Como ocorre a inclusão do aluno surdo no espaço escolar?

- IA – Existe a inclusão pela grande maioria, mas precisa melhorar, pois os profissionais não sabem Libras e as aulas não tem recursos visuais.

IB – Precisa melhorar, não existe sinalização, não existe a comunicação, pois os profissionais não sabem Libras, os recursos visuais são pouco utilizados.

IC – Regular, pois ainda não atende algumas necessidades básicas da comunicação surda.

ID – Regular, pois as ferramentas estão inacessíveis.

IE – Abrindo espaços para incluir o “surdo”.

Com relação à essa pergunta, todos os intérpretes que responderam ao questionário, foram categóricos em afirmar que esta inclusão ainda não atende as demandas do aluno surdo. Os intérpretes IA e IB informam que os profissionais não fazem uso da Libras, além das aulas aplicadas pelos professores não utilizarem os recursos visuais que contemplem a necessidade linguística – visual do surdo. O intérprete IC afirma que a inclusão com relação ao aluno surdo é “regular”, pois esta ainda não atende às necessidades básicas da comunicação surda. O intérprete ID, afirma com relação à inclusão que esta é “regular”, tendo em vista que as ferramentas utilizadas pelos professores em sala para ministrar as suas aulas estão inacessíveis ao aluno surdo. O intérprete IE responde que a inclusão do surdo ocorre “abrindo espaço para incluir o surdo”.

Esse é um tema preocupante no espaço escolar, tendo em vista que a atual política nacional preconiza a “escola para todos”, sendo esta uma diretriz fundamental da política de inclusão e a nos depararmos com respostas que enfatizam a precária condição de inclusão oferecida nos modelos atuais de nossas escolas. De acordo com Lima (2012, p. 308):

Para que haja a inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias estão expostas, as escolas precisam organizar-se, considerando as questões educacionais mais amplas, relacionadas à discussão atual sobre a importância da definição de propostas pedagógicas para as escolas e, sobretudo, no caso específico da surdez, as especificidades relativas ao reconhecimento político da surdez, tendo como símbolo maior a língua de sinais (LIMA, 2012, p. 308).

De fato, com relação ao aluno surdo, um dos aspectos relevantes para a sua inclusão diz respeito à valorização da Libras no ambiente escolar, porém é preciso compreender também que há toda uma estrutura organizacional em torno da política de inclusão para que, de fato, essa inclusão venha ocorrer nesse ambiente,

pois a condição da língua de sinais não deve ser vista como única solução para o problema citado.

Questão 8:

Na sua opinião, a escola tem desenvolvido o seu papel com relação ao letramento do aluno surdo?

IA – Na medida do possível sim, porém a sala do AEE é de (grande) suma importância para os alunos surdos.

IB – Com a sala de AEE sim.

IC – Não.

ID – Não.

IE – Sim, na escola temos profissionais qualificados para esse fim “o aluno surdo”.

Na questão citada, quando questionados com relação ao desenvolvimento da escola no que se refere ao letramento do aluno surdo, os intérpretes IA e IB afirmam que esse letramento ocorre apenas na sala de A.E.E. informando ainda que essa sala é de grande importância para o atendimento do surdo.

Os intérpretes IC e ID responderam que “não”, ou seja, que a escola não tem desenvolvido o seu papel com relação ao letramento do aluno surdo e o intérprete IE afirma que a escola cumpre o seu papel, informando ainda que a escola dispõe de profissionais capacitados para essa finalidade.

O letramento do aluno surdo em língua portuguesa é um tema inquietante no ambiente educacional, pois, como citado no decorrer deste escrito, o ensino de língua portuguesa para surdo, na maioria dos casos, concebem metodologias voltadas para o aluno ouvinte, o que dificulta a sua aprendizagem. Com relação ao tema Quadros (1997, p. 67) se posiciona afirmando que:

Conhecer o desenvolvimento da linguagem e conhecer as condições que se impõem ao processo de aquisição de uma segunda língua devem ser os pontos de partida para qualquer profissional que objetive trabalhar com o ensino de língua portuguesa para surdos (QUADROS, 1997, p. 67).

Porém, essa não é uma busca tão simples, o que requer um estudo comprometido e, em muitos dos casos, o professor da sala regular não tem

interesse em trilhar por esse caminho, ficando a cargo, no caso da escola pesquisada, do professor de língua portuguesa para surdos, que no horário oposto às aulas regulares, realiza o citado atendimento, desse modo, sendo compreensível as respostas dos intérpretes ao afirmarem que, esse letramento ocorre apenas na sala de Atendimento Especializado.

Questão 9:

A proposta pedagógica da escola contempla o atendimento do aluno surdo e suas demandas?

IA – Não, provavelmente pela falta de conhecimento de alguns profissionais e também recursos.

IB – Não.

IC – Não, devido a ausência de recursos didáticos.

ID – Não, pois os recursos ainda estão fragilizados como os visuais e os didáticos, mas trabalhamos com o que temos, o recurso humano.

IE – Sim, pois repercute o resultado no desenvolvimento escolar.

Na questão em curso, os sujeitos foram questionados se o atendimento do aluno surdo e suas demandas estão contempladas na proposta pedagógica da escola, desse modo, os intérpretes IA, IB e IC responderam que não, porém os sujeitos IA e IC complementam indicando que sua ausência se dá pela falta de conhecimento dos profissionais, bem como pela falta de recursos utilizados ou existentes na escola. O intérprete ID afirma que o atendimento ao surdo não está contemplado na proposta pedagógica da escola, devido aos recursos visuais e didáticos por serem fragilizados, mas afirma que se trabalha com o que se é possível, que é o recurso humano. O intérprete IE, divergindo dos demais intérpretes, afirma que esse atendimento está contemplado na proposta pedagógica, informando ainda que, esse resultado repercute no desenvolvimento escolar.

Ao analisar as respostas, podemos perceber que há divergências com relação ao posicionamento dos intérpretes, talvez por falta de conhecimento do documento que trata da proposta pedagógica da Unidade Escolar, que após analisada, foi percebido que, a proposta contempla a educação inclusiva em todos os seus aspectos, se preocupa em demonstrar que procura cumprir com todas as determinações legais, porém por meio das observações, foi possível perceber algumas controvérsias com relação à prática dessa inclusão no cotidiano escolar.

Questão 10:

Como ocorrem as aulas de Libras no espaço escolar?

AI – São aplicadas no turno da tarde com poucos alunos, pois não há o interesse dos mesmos.

AB – No horário da tarde, apenas com alguns alunos porque a maioria não querem, essas aulas são administradas com a professora de Libras.

AC – No horário oposto, com o auxílio do instrutor, professor e intérprete de Libras.

ID – No horário oposto junto com os ouvintes.

IE – Ocorre como a atividade extraclasse, escrita e atividades lúdicas.

Na questão que segue, os intérpretes foram questionados acerca do desenvolvimento da aula de Libras no espaço escolar. Com relação a esse questionamento, o intérprete IA e IB afirmam que as aulas ocorrem no turno oposto às aulas pela professora de Libras com poucos alunos, tendo em vista o desinteresse desses docentes em aprender a língua citada. O IC respondeu que a referida aula ocorre no turno oposto, no entanto, afirma que as aulas ocorrem com o auxílio do instrutor, professor e intérprete de Libras. O ID acerca desse questionamento, responde que a referida aula ocorre no turno oposto juntamente com os alunos ouvintes e o intérprete IE afirma que a aula de Libras ocorre como atividade extraclasse na forma escrita e por meio de atividades lúdicas, porém contradizendo o IE, as aulas de Libras fazem parte da grade curricular de ensino da rede municipal, sendo oferecida no turno oposto às aulas regulares e apresentando pouco interesse por parte dos alunos ouvintes, situação constatada após a realização das observações *in loco*.

### 3.2.3 Analisando as repostas dos Gestores e Especialistas

O questionário direcionado aos gestores e especialistas, foram respondidos por 5 (cinco) profissionais, sendo 2 (dois) gestores, uma gestora geral e uma adjunta; e 3 (três) especialistas que atuam na presente Unidade Escolar, realizando atendimento regularmente ao aluno surdo. Assim, as respostas dos sujeitos estão referenciadas pelas letras do alfabeto. Utilizamos as letras EG para

referenciar a condição de Equipe Gestora participante da pesquisa seguidas das letras A, B, C, D, E, para identificar as respostas dos colaboradores.

Seguem as respostas do questionário e algumas considerações sobre as mesmas. O questionário direcionado à Equipe Gestora (gestores e especialistas) contém 10 (dez) questões, o mesmo aplicado aos intérpretes, com a finalidade de verificar o olhar desses profissionais que atuam em diferentes funções no ambiente escolar.

Questão 1:

Todos os surdos matriculares nesta escola são bilíngues?

EG.A – Não, alguns surdos não têm sequer domínio na L1, por isso não seria possível ter domínio na L2.

EG.B – Não, pois há toda uma estrutura social, cultural e econômica que influencia diretamente neste processo.

EG.C – Não, temos algumas dificuldades que impedem que todos sejam bilíngues, inclusive dificuldade de ordem social.

EG.D – Acredito que sim.

EG.E – Não, mas a escola busca a cada dia alcançar essa meta.

Questionados acerca do bilinguismo entre os alunos surdos, 4( quatro) dos profissionais colaboradores responderam que nem todos os surdos atendidos nessa escola são bilíngues, afirmando existirem alguns impedimentos que vão além do compromisso e envolvimento da escola. Apenas 1 (um) dos profissionais afirmou que sim, provavelmente por falta de conhecimento e domínio do tema trabalhado.

De acordo com Fernandes e Correia (2012, p. 21), o indivíduo bilíngue é aquele que se utiliza de dois sistemas simbólicos diferentes, portanto, como pudemos observar na escola pesquisada, segundo os profissionais, nem todos os surdos possuem a proficiência nas línguas expostas ao mesmo, que são a Libras, como L1, e a Língua Portuguesa, como L2, no currículo escolar.

Questão 2:

Os professores planejam as suas aulas de forma a atender a necessidade do aluno surdo?

EG.A – Ainda não, talvez por falta de conhecimento da LIBRAS (professores) não tem como saber preparar uma aula coerente para os alunos ouvintes e surdos de uma mesma sala.

EG.B – Realizamos planejamento mensalmente e orientamos todos os professores na direção para o entendimento às demandas existentes.

EG.C – Acredito que sim, a escola possui um quadro completo de especialistas que acompanham esse planejamento.

EG.D – Sim, pois há sempre planejamento para que isso ocorra.

EG.E – Sim, realizamos planejamento mensalmente para atender essa demanda.

De acordo com a respostas da equipe gestora, 1 (um) profissional informou que os professores não conseguem planejar as aulas de modo que possam atender ao público ouvinte e surdo na mesma sala de aula, segundo o colaborador, o ocorrido possa ocorrer devido a falta de conhecimento na Libras, no entanto, sabemos da importância do conhecimento da Língua de Sinais por parte do professor em sala de aula, de forma que esse possa realizar a comunicação com o aluno surdo sem a necessidade de um intérprete, porém também é de conhecimento de todos que, mesmo que o professor não seja proficiente nessa língua, ele poderá organizar e planejar suas aula de forma a atender a condição linguística do aluno surdo, independente de conhecer ou não a Libras, de acordo com Lacerda e Bernardino (2014, p. 65), que afirmam que “com a presença do intérprete de língua de sinais, o professor ouvinte pode conduzir suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando na língua que tem domínio”. Desse modo, o professor poderá contar com a presença do intérprete para realizar essa ponte de comunicação entre eles, traduzindo para a língua de sinais a exposição do professor em sala de aula.

Dos 5 (cinco) colaboradores, 4 (quatro) responderam que sim, que os professores são orientados pela equipe de especialistas nos momentos de planejamentos, que ocorrem mensalmente, para planejarem as suas aulas de modo a atender a condição linguística do aluno.

Questão 3:

A escola possui:

- Professor bilíngue
- Professor de LIBRAS
- Intérpretes

- ( ) Professor de Língua Portuguesa para surdo
- ( ) Instrutor de LIBRAS

Sobre a presente questão, todos os pesquisados responderam que a escola possui o quadro completo de profissionais para atender o aluno surdo.

Questão 4:

Como são realizadas as aulas de Português para o surdo? Atende às necessidades dos alunos?

- EG.A – Na escola que participo sempre as aulas de português para o surdo são no horário oposto da aula regular.
- EG.B – Sim, essas aulas ocorrem na sala de A.E.E. por uma professora bilíngue.
- EG.C – O professor planeja para todos os alunos surdos, sempre buscando atender a necessidade visual deste.
- EG.D – São realizadas com atividades voltadas para essa finalidade.
- EG.E – As aulas são planejadas para atender às necessidades linguísticas do surdo.

De acordo com a equipe gestora, as aulas de Português para o surdo, são realizadas no turno posto às aulas regulares e são ministradas por uma professora bilíngue que busca atender à necessidade desse público. Segundo Quadros (1997, p. 37) “a língua portuguesa será ministrada com ênfase na escrita, considerando que o canal de aprendizagem do surdo é visual”, dessa forma de acordo com o respondido pelos gestores, acreditamos que, ao afirmarem que essas aulas são voltadas ao atendimento da condição linguística desses alunos, o professor busca atividades voltadas a essa necessidade visual.

Questão 5:

Qual é a função do Instrutor de LIBRAS?

- EG.A – Ministrar aulas de LIBRAS apenas para o aluno surdo.
- EG.B – Além do contato adulto surdo como forma de contribuir com a identidade do aluno, este contribui com o processo de ensino-aprendizagem..
- EG.C – Colaborar com o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.
- EG.D – Contribuir com as necessidades da escola com relação às demandas do aluno surdo.
- EG.E – Contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do surdo.



Com relação à função do instrutor de Libras, a equipe gestora é unânime em afirmar que ele tem como principal função contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do surdo, além de ministrar aulas de Libras para o aluno surdo, enfatizando a importância do contato do surdo-surdo para o seu desenvolvimento cultural e social.

Questão 6:

Qual é a função do Intérprete de LIBRAS?

EG.A – Ser uma ponte de comunicação entre o professor em sala de aula e o aluno surdo e vice-versa, assim como também auxiliar na interpretação em todos os setores da escola.

EG.B – Interpretar a LIBRAS / PORTUGUÊS colaborando para que ocorra a comunicação SURDO / OUVINTE.

EG.C – Fazer a ponte de comunicação entre o surdo e ouvinte dentro do ambiente escolar.

EG.D – Interpretar para o surdo e para o ouvinte.

EG.E – Contribuir com a comunicação surdo / ouvinte.

Quando questionados acerca da função do intérprete de LIBRAS, a equipe gestora informa com propriedade que ele tem como principal função a mediação da comunicação entre o sujeito surdo e ouvinte. Segundo Lacerda e Bernardino (2014, p. 65) “quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, por meio de uma pessoa com competência nessa língua”, desse modo, o aluno surdo está sendo respeitado em sua condição linguística, pois a presença do intérprete é a ponte de comunicação entre os surdos e ouvintes.

De acordo com o Artigo 6 da Lei Federal nº 12.319 de 2010, o intérprete de Libras tem como função:

[...] interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2010, p. 01).

Desse modo, podemos perceber que o intérprete de LIBRAS / Língua Portuguesa contribui com o desempenho escolar do aluno surdo, assim como realiza a intermediação das relações desse aluno no ambiente escolar como um todo.

Questão 7:

Como ocorre a inclusão do surdo no espaço escolar?

EG.A – Na minha opinião, ainda falta muito para se ter “inclusão”, pois todos os recursos como por exemplo: sinalizações em Libras, profissionais com conhecimento em L1, não existe.

EG.B – Buscamos sempre criar um ambiente propício à integração e inclusão de todos.

EG.C – Da melhor forma possível, pois a escola trabalha com educação inclusiva há 20 anos sempre se aperfeiçoando no campo da inclusão.

EG.D – De forma que todos se conscientizem da necessidade da inclusão.

EG.E – Todos são convidados e orientados a contribuírem com o processo de inclusão.

Com relação à inclusão do aluno surdo, 4 (quatro) dos participantes da pesquisa, responderam que a escola busca cumprir com o seu papel sempre se aperfeiçoando no campo da inclusão e conscientizando todos do seu papel diante do público atendido. Apenas 1 (um) dos participantes se posiciona informando que a escola ainda não realiza essa “inclusão” satisfatoriamente, tendo em vista que os recursos existentes não contemplam a necessidade desse aluno.

De acordo com o Artigo 22 do Decreto Federal de nº 5.626/05, fica assegurada ao surdo a inclusão educacional por meio de escolas da rede regular de ensino bilíngue que admitam, em seu corpo docente, profissionais de diferentes áreas do conhecimento que reconheçam a necessidade linguística do surdo atuando ainda com a presença do intérprete LIBRAS / Língua Portuguesa, desse modo, a presente escola, numa visão peculiar de “inclusão escolar” cumpre o seu papel, levando em consideração o cumprimento da legislação existente.

Questão 8:

Na sua opinião, a escola tem desenvolvido o seu papel com relação ao letramento do aluno surdo?

EG.A – Somente com o auxílio da Sala de A.E.E.

EG.B – Sim, pois a escola sempre busca atender esse aluno em suas especificidades.

EG.C – Acredito que sim, buscamos sempre atender de forma peculiar as necessidades existentes.

EG.D – Sim, buscamos fazer sempre o que podemos.

EG.E – Sim, pois a escola é comprometida em buscar sempre atividades diversificadas.

De acordo com as respostas obtidas pela equipe gestora participante da pesquisa, a escola tem cumprido com a sua função diante do letramento do aluno surdo, pois para os profissionais pesquisados, a referida escola busca atender o aluno surdo em suas necessidades.

Sabemos que não se concebe mais um conceito de letramento restrito ao ambiente escolar, mas estamos nos referindo a um letramento relacionado às práticas de leitura e escrita que circulam no meio social, em que o indivíduo participe ativamente dessas práticas. Nessa perspectiva, a escola precisa desenvolver atividades que atendam a esse novo modelo existente em nossa sociedade e, segundo as repostas aqui registradas, a citada escola busca realizar a sua tarefa com compromisso, visando atender às especificidades do aluno surdo.

Questão 9:

A Proposta Pedagógica da escola contempla o atendimento do aluno surdo e suas demandas?

EG.A – Não, talvez por falta de recursos e a falta de conhecimento.

EG.B – Sim, a nossa proposta é atualizada anualmente buscando atender à todas as demandas existentes.

EG.C – Sim, é uma proposta atualizada anualmente que visa a integração de todos no ambiente escolar.

EG.D – Sim.

EG.E – Sim, estamos nessa busca constante.

Quando questionados acerca da Proposta Pedagógica da escola, 4 (quatro) dos 5 (cinco) participantes da equipe gestora, responderam que a referida proposta contempla o atendimento do aluno surdo e suas demandas de atendimento. Apenas 1 (um) profissional respondeu que a proposta pedagógica da escola não contempla esse atendimento, informando ainda que, talvez isso aconteça por falta de conhecimento, porém ao analisarmos a citada Proposta Pedagógica, percebemos que, de fato, ela contempla o atendimento e as demandas necessárias para tal atendimento, explicitando ainda, no documento, o compromisso da escola em busca de um atendimento de qualidade visando a sua condição linguística e visogestual.

Questão 10:

Como ocorrem as aulas de LIBRAS no espaço escolar?

EG.A – Existe no horário da tarde, mas a demanda de aluno ouvinte deixa a desejar, por não se interessar tanto pela aula.

EG.B – Temos como público alvo os alunos ouvintes que participam destas aulas no horário oposto às aulas regulares que são ministradas por uma professora formada em LETRAS / LIBRAS.

EG.C – Por uma professora com formação Letras / Libras que ministra suas aulas no turno oposto às aulas regulares para alunos ouvintes.

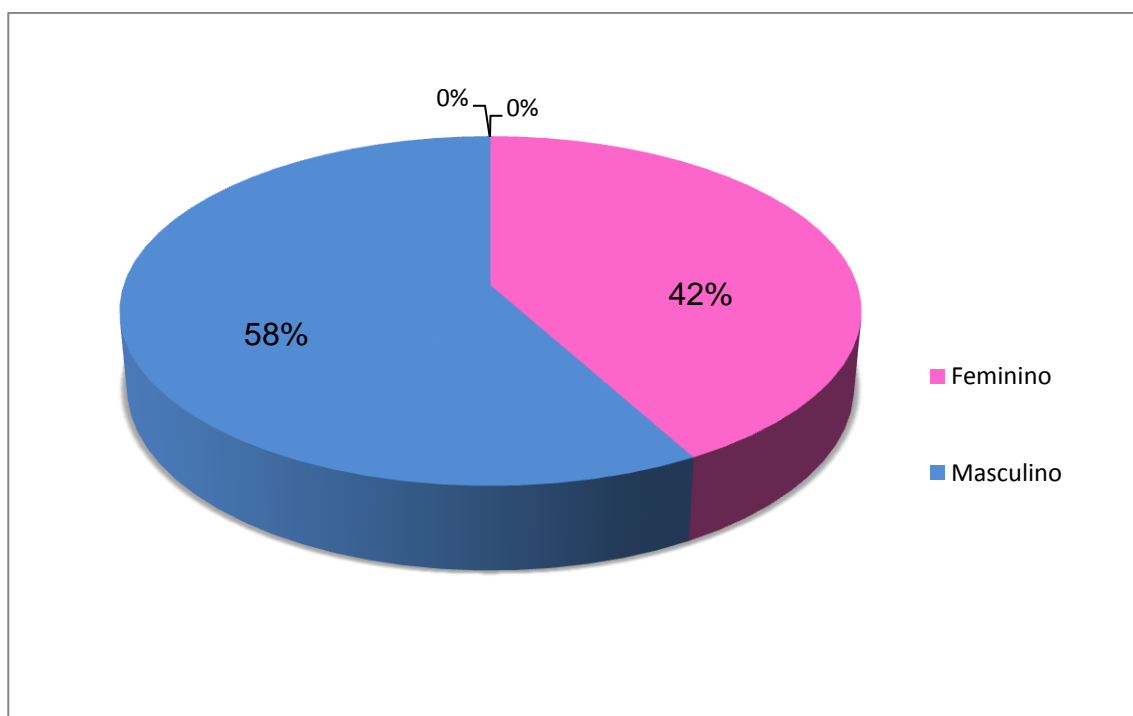
EG.D – Com os alunos ouvintes no turno oposto às aulas regulares.

EG.E – No turno oposto às aulas regulares, para alunos ouvintes que não se interessam muito, desse modo envolvendo poucos alunos na aula. É ministrada por uma professora formada em Letras / Libras.

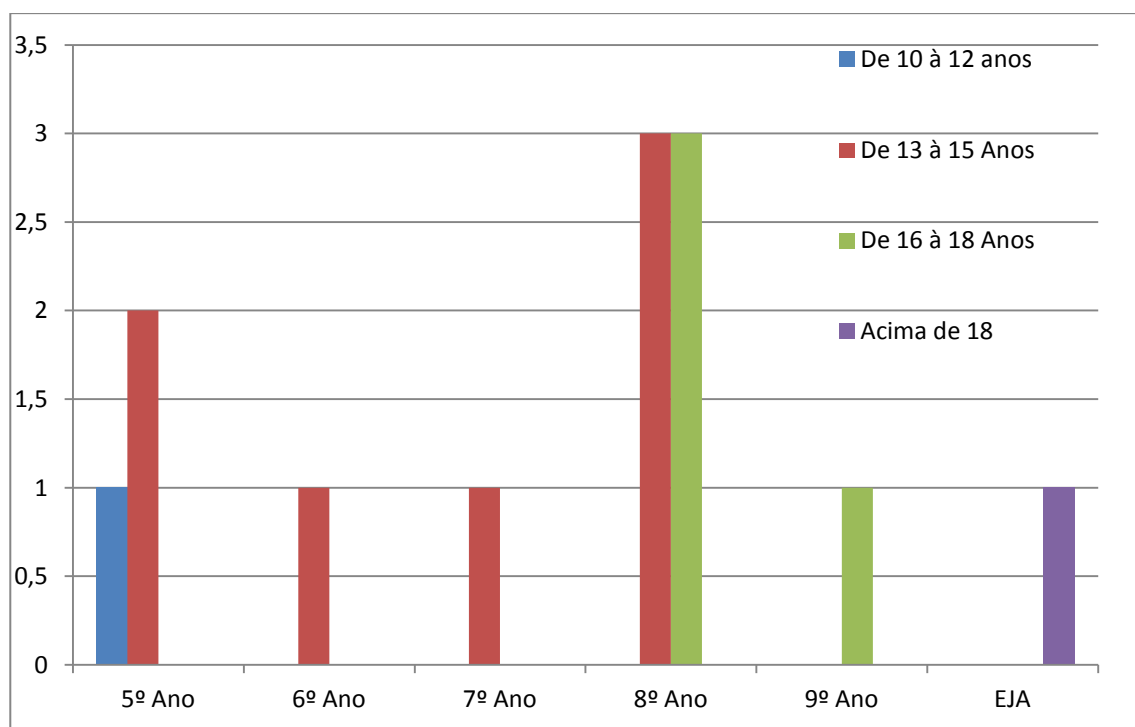
As respostas da equipe gestora, quando questionados acerca das aulas de Libras no espaço escolar, demonstraram coerência e unanimidade em afirmar que as mesmas são ministradas no turno oposto às aulas regulares por um profissional da área que tem como público alvo os alunos ouvintes, com o objetivo de incentivar a comunicação destes discentes com o aluno surdo. No entanto, 2 (dois) dos profissionais pesquisados informaram ainda que alguns alunos não se interessam em aprender a determinada língua, o que nos leva a perceber a discriminação existente com a língua de sinais no espaço escolar.

### **3.3 Analisando as respostas dos alunos surdos**

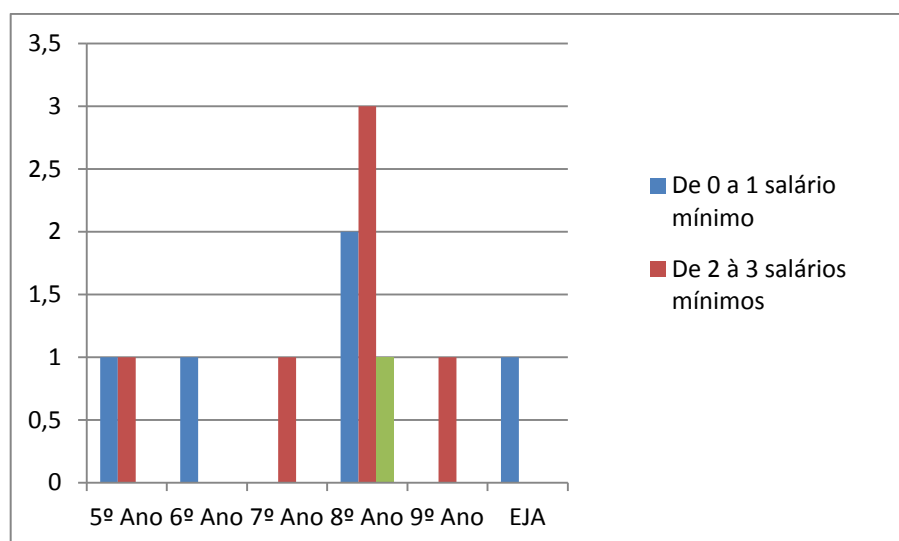
O questionário aplicado ao aluno surdo apresentou perguntas objetivas, com o intuito de obter respostas diretas que favorecessem o desenvolvimento da pesquisa, desse modo, optamos por apresentar o resultado por meio de gráficos para facilitar o entendimento do leitor. Foram entregues 12 questionários, desses 5 (cinco) para sujeitos do sexo feminino e 7 (sete) para sujeitos do sexo masculino, com faixa etária variada com distorção idade-série e de baixo nível socioeconômico. Dos 12 alunos que receberam o questionário, apenas 9 (nove) responderam e devolveram. Seguem as respostas obtidas.

**Gráfico 2 – Gênero dos sujeitos pesquisados**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

**Gráfico 3 – Perfil Idade / Série dos sujeitos pesquisados**

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

**Gráfico 4** – Perfil da situação socioeconômica dos sujeitos pesquisados

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

#### Questão 1:

Você nasceu surdo?

Referente a este questionamento todos os alunos responderam que sim. De acordo com Santana (2007) o fato de nascer surdo trás muitas implicações ao sujeito, dentre elas, a impossibilidade de falar, o que acarreta diversos desafios e escolhas por parte da família, principalmente por se tratar, na maioria dos casos, de um assunto desconhecido, tendo em vista que, a maioria dos surdos nascem de famílias ouvintes.

#### Questão 2:

Seus pais são surdos ou ouvintes?

Quando questionados acerca dos pais, todos responderam que nasceram de pais ouvintes, o que nos reforça a afirmação de Cruz (2010) informando que 95% dos surdos nascem de famílias ouvintes que não fazem uso da língua de sinais e que para um processo de socialização de forma satisfatória se faz necessário que essa família reconheça a especificidade do surdo.

De acordo com Silva (2015, p. 60) “o que interrompe ou atrasa a aquisição da linguagem na criança surda é a falta de interação por meio de uma língua acessível aos seus sentidos, ou seja, a língua de sinais”, pois a relação com o surdo adulto é de extrema relevância na construção da identidade desse grupo linguístico.

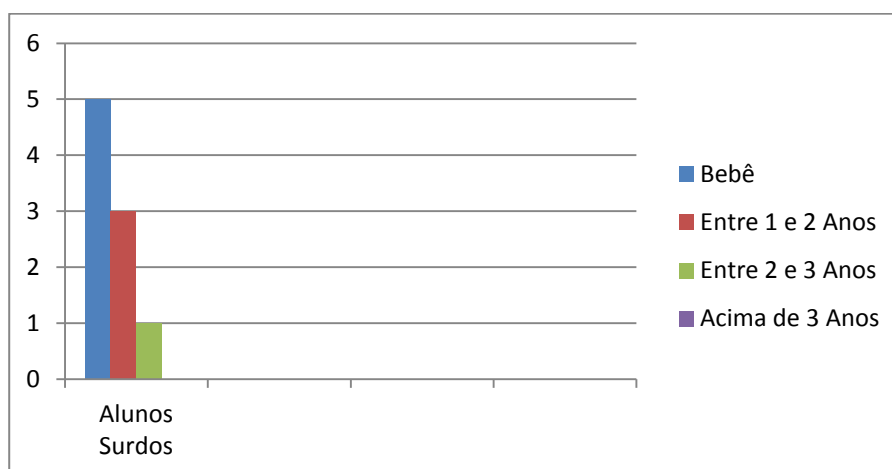
É importante que a criança surda adquira o quanto antes a língua de sinais, para que ela possa interagir com o seu meio, internalizando os conceitos a sua volta. Segundo Quadros e Cruz (2011, p. 34) “a aquisição da primeira língua de forma consistente em um período considerável normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua”. Esse processo contribui, consideravelmente, para o letramento do aluno surdo.

Questão 3:

Que idade você tinha quando os seus pais descobriram que você era surdo?

Quando questionados acerca da idade que tinham quando os pais descobriram que eles eram surdos, 5 (cinco) dos colaboradores responderam que eram bebês, não informando a idade precisa, enquanto 3 (três) informaram que tinham entre 1 e 2 anos de idade e apenas 1 (um) aluno informou ter entre 2 e 3 anos de idade.

**Gráfico 5 – Descoberta da surdez**



Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

A idade dessa descoberta é extremamente relevante para a família e para a criança surda, tendo em vista que a partir de então, é importante a adequação das necessidades desse membro na família, que devem apresentar a sensibilidade para a aceitação desta criança no meio familiar. Segundo Rocha, Rodrigues e Botelho (2013, p.2) “a família necessita estar disposta a aceitar o filho surdo e acreditar em sua capacidade, pois é um agente de socialização importantíssimo”, ou seja, o saber que a família possui tem um papel de grande importância na vida do surdo, tendo em vista que é nela que o surdo se apoia para se encontrar e se descobrir no mundo.

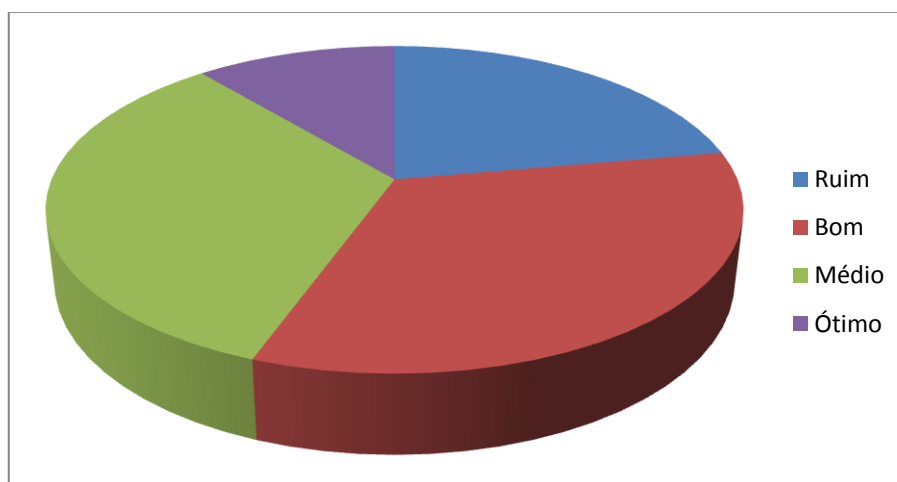
Ainda de acordo com Rocha, Rodrigues e Botelho (2013, p. 2) “os pais devem estar atentos às necessidades do seu filho surdo, não como algo que o torna incapaz e sim, pela sua diferença que está no modo pelo qual este se comunica com o meio (experiências visuais)”, promovendo situações que o levem ao contato direto com usuários da língua de sinais para a formação de sua identidade linguística.

Questão 4:

Você considera o seu português: ( ) Ruim; ( ) Bom; ( ) Médio; ( ) Ótimo

Acerca desse questionamento, 2 (dois) alunos responderam que o seu português é ruim, 3 (três) responderam que acham o seu português bom, 3 (três) acreditam que o seu português é médio e apenas 1 (um) respondeu que o seu português é ótimo.

**Gráfico 6** – Avaliação do Português



Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.



O ensino da língua portuguesa para surdos é um tema que vem ganhando espaço nos estudos atuais, tendo em vista a sua complexidade.

De acordo com Quadros (1997, p. 31) “a língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua”, para tanto, é necessário a disponibilidade do professor em interagir com esse aluno, preparando aulas que atendam a essa especificidade. Outro ponto importante a ser citado que favorece a aprendizagem do surdo na língua portuguesa diz respeito ao interesse desse aluno com relação a aprendizagem dessa L2, ou seja, é necessário que esse aluno perceba a importância da língua portuguesa e sua relevância em ultrapassar os muros da escola, percebendo que esta língua é significativa para a sua vida.

Outro aspecto importante a ser exposto acerca da escrita do surdo, segundo Quadros (1997, p. 99) é que “ao observar as características da língua escrita, torna-se interessante a sua comparação com as línguas falada e sinalizada”, tendo em vista a diferença estrutural da Libras e da Língua Portuguesa.

Questão 5:

Você tem alguma dificuldade com a Língua Portuguesa?

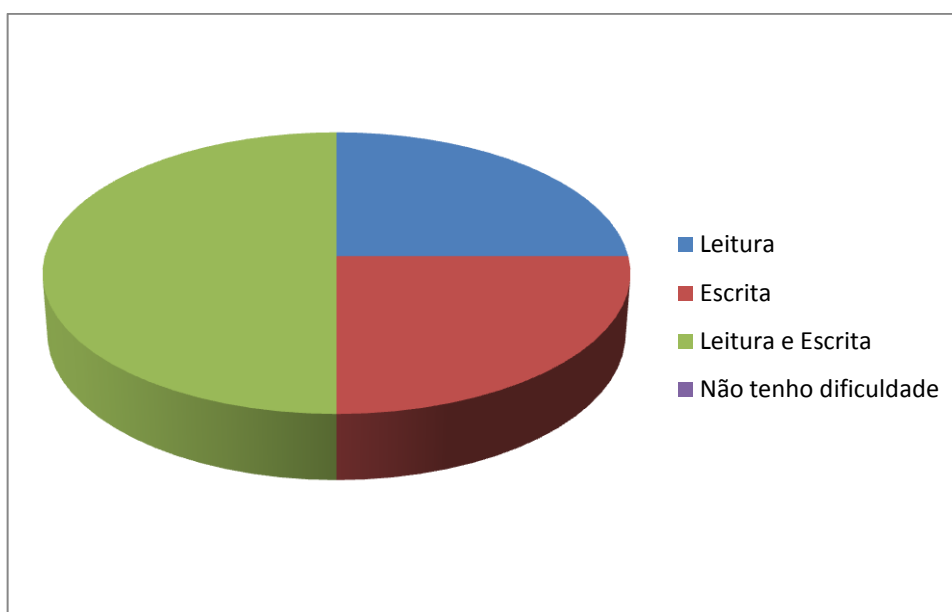
Questionados acerca de dificuldades na língua portuguesa, 2 (dois) alunos responderam que sentem dificuldade na leitura, 3 (três) alunos informaram que sentem dificuldade na escrita e 4 (quatro) alunos informaram que apresentam dificuldade tanto na leitura quanto na escrita. Essa dificuldade se dá, provavelmente em virtude da afirmação de Quadros (1997, p. 111) que se posiciona acerca do assunto:

[...] o ensino de língua portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvinte. Os resultados desse tipo de ensino, indiscutivelmente, são considerados um fracasso: constata-se que a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua ensinada oralmente e graficamente durante o período em que a criança fica dentro da escola [...].

Certamente, isso ocorre devido à falta de sensibilidade de muitos professores que utilizam os mesmos métodos e estratégias aplicados para a

alfabetização de ouvinte, com a criança surda. Ainda segundo Quadros (1997, p. 111), a língua portuguesa deverá ser ensinada de forma diferente para crianças surdas, tendo em vista que “a criança surda deverá adquirir uma L2 que se apresenta numa modalidade linguística da L1, isto é, ela deverá aprender uma língua GRÁFICO-VISUAL enquanto a sua L1 é VISUAL-ESPACIAL” (QUADROS, 1997, p. 111). Desse modo, é necessário que, ao receber um aluno surdo na escola/ sala de aula, o educador esteja atento às demandas trazidas por ele, para assim, adequar o currículo às necessidades existentes.

**Gráfico 7** – Nível de dificuldade na língua portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

É notório o interesse apresentado por parte dos alunos surdos, quando trabalhadas atividades de leitura e escrita em sala de aula, certamente, isso acontece em conformidade com o posicionamento de Quadros (1997, p. 116) ao afirmar que “a leitura e a escrita são as possibilidade de ter acesso às informações de forma independente em uma sociedade onde ela faz parte de uma comunidade diferente”, os surdos, certamente, percebem a importância da L2 para o seu dia a dia.

No entanto, também podemos perceber, de acordo com o pensamento de Fernandes (2012, p. 78), que “o ensino de língua portuguesa em geral apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico dos alunos”, atribuindo, assim, uma supervalorização da língua portuguesa, em detrimento da

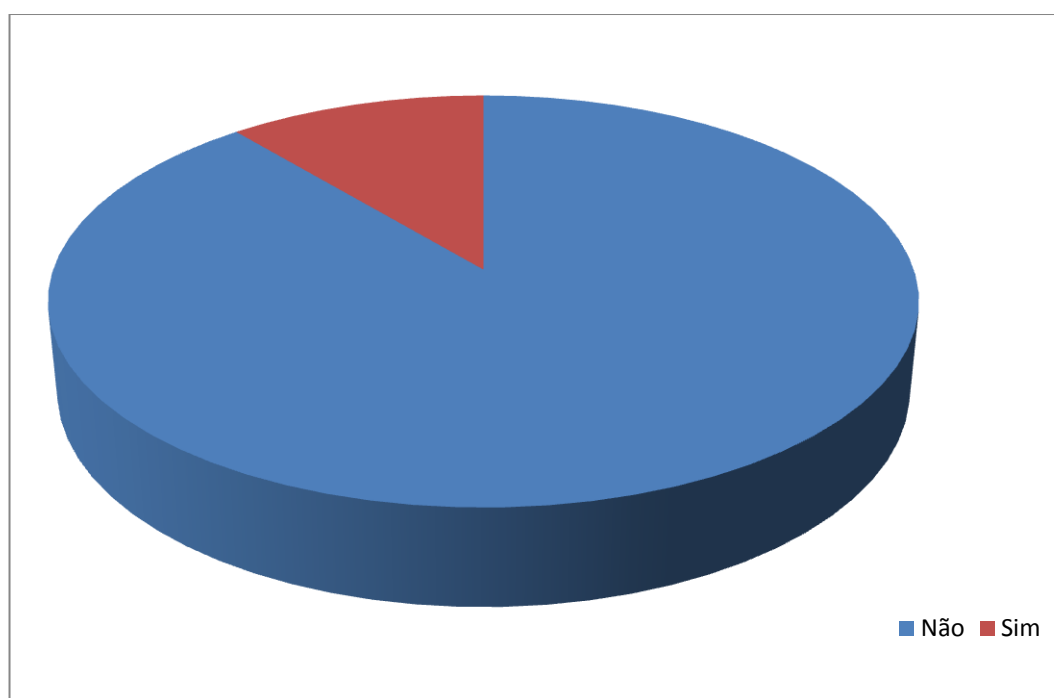
língua de sinais utilizada pelo surdo. Com isso, percebemos um ensino da L2 voltado para o público ouvinte, o que dificulta a assimilação dessa língua por parte do surdo.

Questão 6:

Você tem dificuldade com a Libras? ( ) Não ( ) Sim Qual?

A Libras é a primeira língua do sujeito surdo, desse modo, quando questionados acerca das dificuldades em sua primeira língua, 8 (oito) dos 9 (nove) alunos pesquisados, afirmaram não possuir nenhum tipo de dificuldade e apenas 1 (um) afirmou ter dificuldade com a língua de sinais. Por se tratar de L1 para surdos, a Libras é introduzida em um processo natural, adquirida no dia a dia do surdo e nas relações de interação com os seus pares, no entanto, pelo fato da língua portuguesa, ser introduzida ao surdo na escola, esta é considerada uma língua artificial para o surdo. Segundo Quadros (1997, p. 113) “o ambiente de aquisição / aprendizagem da L2 para os surdos é artificial”, por não fazer parte do processo natural de aprendizagem desse grupo.

**Gráfico 8 – Nível de dificuldade na LIBRAS**



Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

De acordo com o gráfico apresentado, apenas 1 (um) aluno, afirmou apresentar dificuldade com a Libras, provavelmente, o ocorrido se dá pelo acesso tardio desse sujeito com a língua de sinais, segundo Fernandes e Correia (2012, p. 18)

Propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 18).

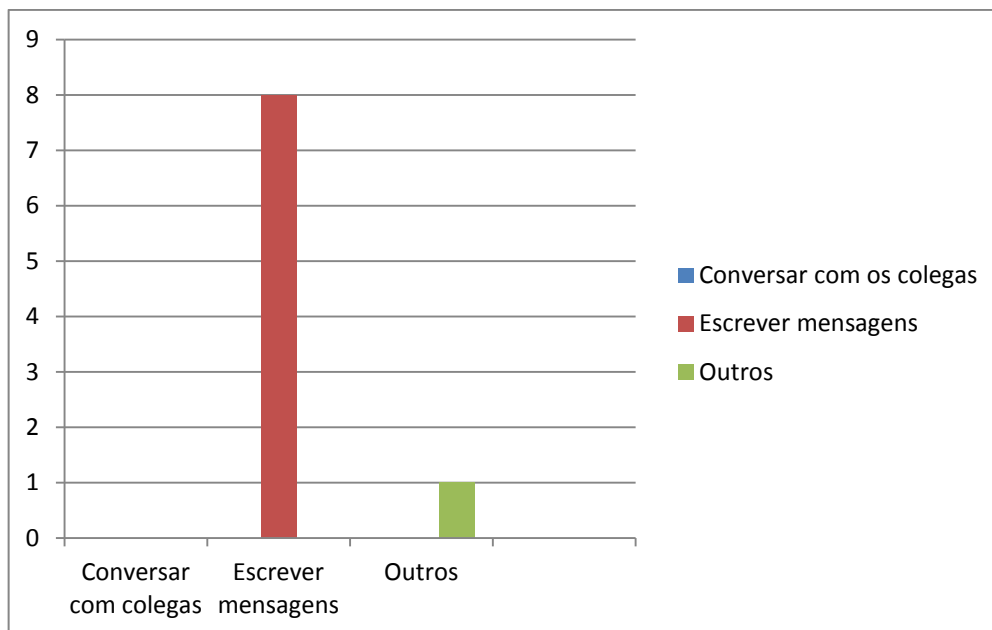
Portanto, podemos perceber a importância de inserir o surdo o quanto antes num ambiente linguístico favorável para o seu desenvolvimento, tendo em vista que a aprendizagem da língua visogestual pelo surdo é condição primordial para a aprendizagem da língua portuguesa, que será introduzida na escola.

Quando questionado a respeito da dificuldade encontrada pelo aluno no que se refere à Libras, o mesmo informou que os seus pais demoraram para aceitar a sua condição de surdo, com isso, o introduziu um pouco tarde na escola, acarretando a dificuldade encontrada atualmente. Nesse intervalo de tempo, o mesmo se comunicava com o mundo por meio de gesticulação caseira, que carrega os resquícios até os dias de hoje.

Questão 7:

Em que situação você usa a Língua Portuguesa?

Quando questionados acerca do uso da língua portuguesa para a realização de atividades do dia a dia, 8 (oito) dos 9 (nove) alunos pesquisados, afirmaram utilizar língua portuguesa para escrever mensagens encaminhadas aos colegas, apenas 1 (um) aluno afirmou utilizar para outras finalidades, não especificando.

**Gráfico 9** – Situação em que utiliza a língua portuguesa

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa, 2016.

A língua portuguesa é a língua utilizada em todos os ambientes frequentados pelo sujeito surdo e pelos ouvintes, por dizer respeito à língua majoritária do país. No entanto, a maioria dos sujeitos pesquisados informou que, utiliza a língua portuguesa apenas para enviar mensagens. O surgimento das novas tecnologias e em especial do What's App tem contribuído indiscutivelmente para a inserção do surdo nas relações sociais e interações com o grupo de ouvintes, facilitando a comunicação entre eles.

### 3.4 Analisando atividades de letramento aplicadas ao aluno surdo

As atividades de letramento foram desenvolvidas em forma de Oficina de História em Quadrinhos com o objetivo de intervir no dia a dia educacional do aluno surdo, contribuindo com o seu letramento na língua portuguesa. Participaram da oficina 12 (doze) alunos surdos que assistem às aulas de português para surdo no turno oposto às aulas regulares na sala de A.E.E.

Durante a oficina, foram desenvolvidas atividades de letramento relacionadas à leitura, escrita, compreensão leitora e análise linguística. Tomamos

como amostra as atividades de 2 (dois) alunos que foram identificados como A1 e A2, utilizando a letra “A” para referenciar a condição de aluno.

### 3.4.1 Atividade de Produção Escrita

Após a introdução do gênero textual História em Quadrinhos, os alunos foram convidados, durante a oficina, a realizarem atividades de produção escrita, objetivando verificar o nível desses alunos com relação a esse eixo.

As atividades foram realizadas pelos alunos com muito entusiasmo, eles demonstraram atenção, zelo e diligência, sendo notório, nas atividades produzidas, que apresentam ainda o interesse que eles sentem para aprender a língua portuguesa, ocorrendo, provavelmente, por perceberem a sua importância no meio social, tendo em vista que vivemos em uma sociedade letrada, sendo esta a língua majoritária em nosso país e também como forma de interagir com os ouvintes a sua volta.

**Figura 17:** Atividade 1 - Aluno A1



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.



oficina por parte dos surdos. Essa ação com relação à L2 representa a busca da consolidação do bilinguismo na educação desses alunos.

Figura 19: Atividade 2 Aluno A1



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.



Figura 20: Atividade 2 - Aluno A2



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.

Na atividade de produção escrita dos alunos surdos, apesar da dificuldade linguística aparente, a mensagem é transmitida, o que fica claro para nós

que o aluno conseguiu alcançar o objetivo da atividade aplicada, no entanto a escrita do surdo desperta novos questionamentos, suscitando novas investigações.

Tomemos como exemplo a escrita do sujeito surdo identificado como Aluno A1, no primeiro quadrinho com relação à fala dos personagens Magali e Cebolinha nas Histórias em Quadrinhos da Turma da Mônica utilizada para esta atividade.

**Figura 21:** Recorte Atividade 2 - Aluno A1



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.

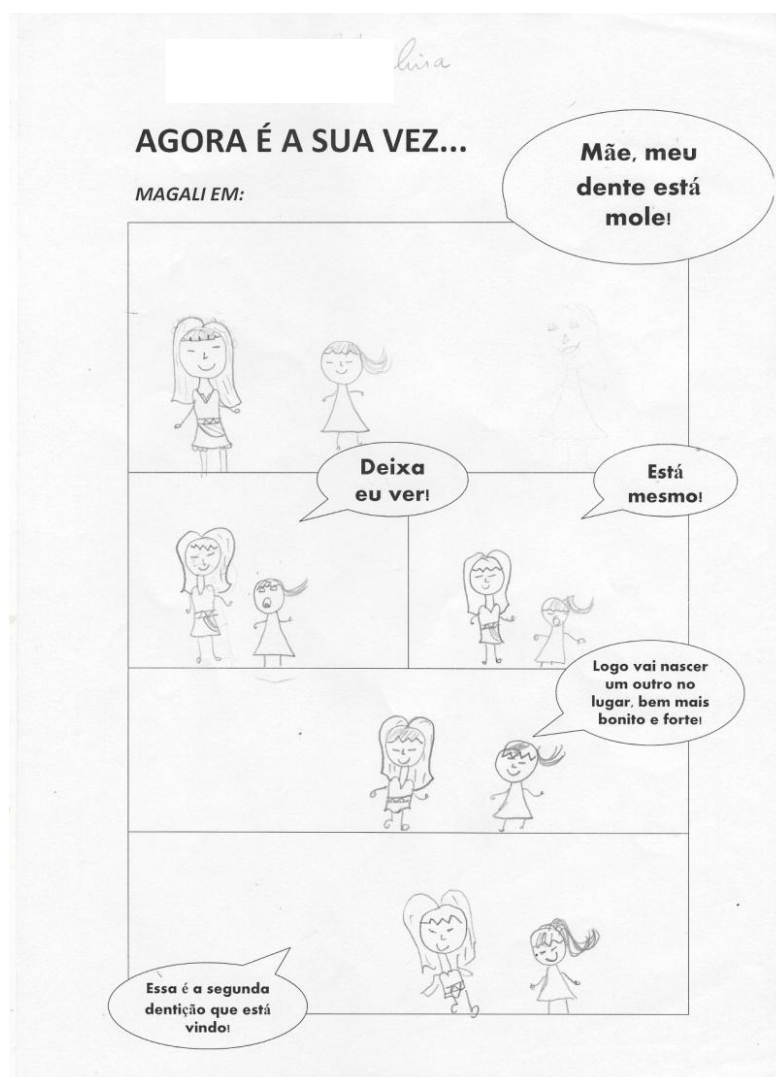
O referido aluno escreve “quero pedir delícia”, para esta escrita o aluno levou em consideração o seu conhecimento prévio acerca dos personagens, a inferência com os balões que foram utilizados, os recursos visuais, as onomatopeias, bem como as linhas cinéticas expressando os movimentos atribuindo sentido para a construção do texto.

Na produção escrita do Aluno A1 constatamos o que descrevemos no referencial teórico acerca das peculiaridades do surdo com relação à Língua Portuguesa, que se dá devido a sua condição bilíngue, nos levando a perceber as particularidades linguísticas da Libras que possui uma gramática própria. A produção escrita analisada nos apresenta ainda a dificuldade do sujeito surdo em se comunicar por uma determinada língua e ser alfabetizado/ letrado na L2 na modalidade escrita, nos fazendo refletir a cerca da complexidade existente no processo, tendo em vista que as estruturas gramaticais existentes em cada língua são totalmente diferentes, gerando um desconforto no receptor, que nem sempre possui a sensibilidade para compreender esse contexto.

### 3.4.2 Atividade de Compreensão Leitora

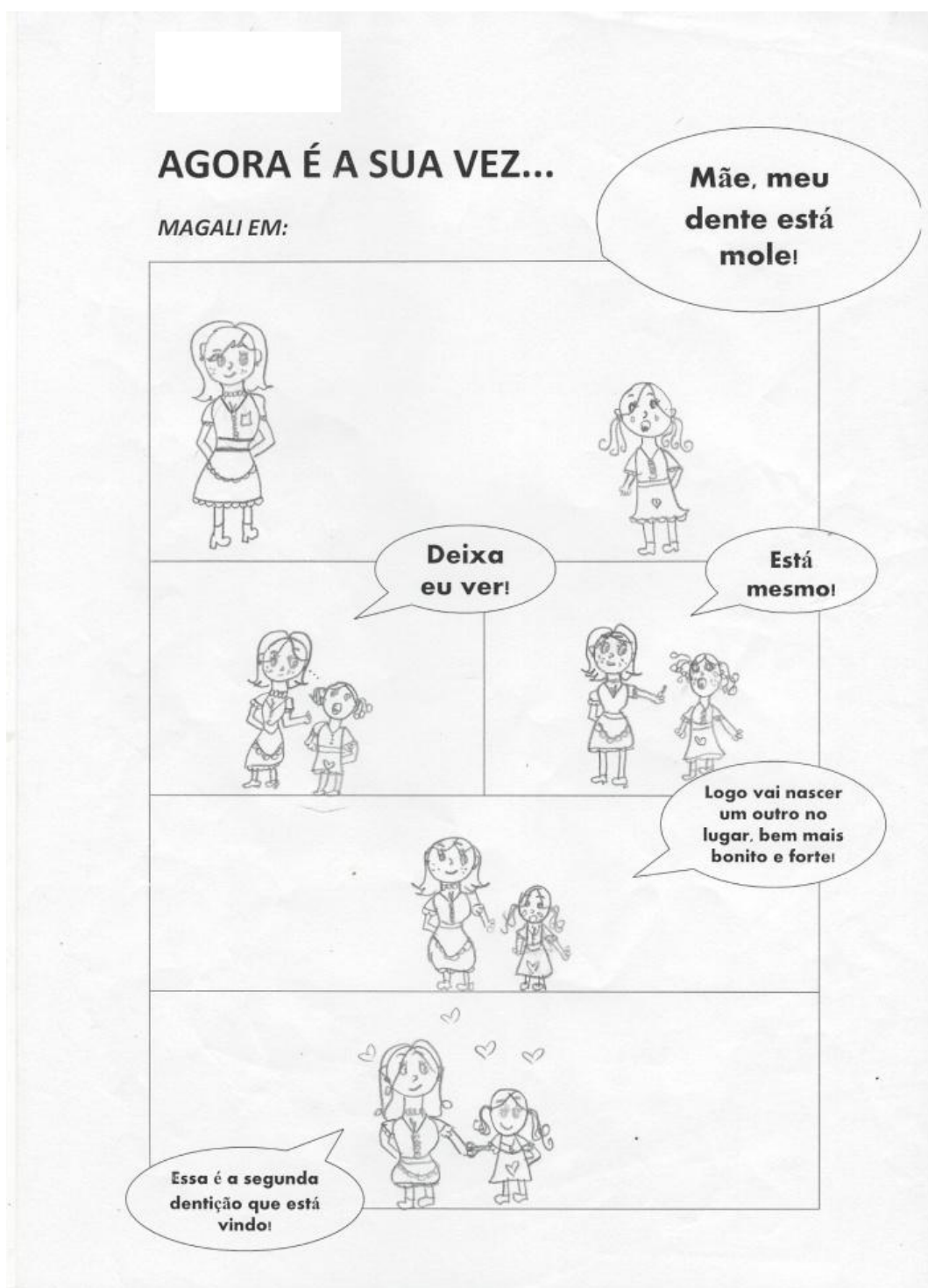
As atividades de compreensão leitora foram desenvolvidas com o objetivo de analisar o nível de compreensão do aluno surdo ao se tratar de textos escritos na língua portuguesa. Durante a oficina, foram expostos aos surdos, textos com linguagem acessível e de fácil entendimento, desse modo, os alunos não sentiram dificuldades para a realização das atividades sugeridas, com exceção de um aluno que não possui domínio da L1 e tampouco da L2, que necessitou de um atendimento específico e ajuda de um leitor. No geral, a atividade foi atrativa ao aluno, tendo em vista que ao interpretar a mensagem o mesmo foi convidado a expressar, por meio do desenho, o texto compreendido.

Figura 22: Atividade 3 - Aluno A1



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.

Figura 23: Atividade 3 - Aluno A2



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.

Podemos perceber, nas atividades expostas das figuras representadas acima, o zelo, o capricho e a satisfação dos alunos em realizarem a presente atividade, nos mostrando que a mensagem escrita foi compreendida e interpretada por ele por meio do desenho.

Do ponto de vista da compreensão leitora, percebemos nitidamente marcas de elementos que a indicam, a citar a quantidade de personagens descritas na atividade, o grau de familiaridade e afetividade existente na família, quando o aluno A2 no último quadro desenha corações e as personagens de mão dadas, apresentando interpretação clara do texto lido.

Um outro elemento que indica essa compreensão leitora com propriedade é o desenho realizado pelo aluno surdo A2 no segundo quadro, demonstrando claramente a sua percepção e interpretação do texto, quando demonstra em sua exposição, a criança com a boca aberta para mostrar o seu “dente mole” e a mãe inclinando o seu olhar para visualizar esse dente, desenhado por meio de traços que levam até a criança em direção a sua boca, conforme figura abaixo:

**Figura 24:** Recorte Atividade 3 - Aluno A2



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.

Enfim, após a realização da revisão bibliográfica, aplicação da pesquisa e análise dos dados obtidos, verificamos que, de fato, na maioria dos casos, há uma dificuldade de aceitação do surdo por parte das famílias, isso relacionado a um campo maior que está interligado à esfera social, econômica e cultural, influenciando negativamente no acesso da L1 nos primeiros anos de vida. Desse modo, esse contato tardio com a língua de sinais de forma natural compromete também o acesso à língua portuguesa, tendo em vista que a proficiência na L1 é condição necessária para a aprendizagem na L2, que é apresentada na escola em sua modalidade escrita, como preconiza a Lei 10.436/02, sendo direto do aluno sua

apropriação e compreensão da mesma, porém se faz necessário pensar o letramento do aluno surdo de acordo com as suas peculiaridades como nos orienta Ribeiro, Santos e Furtado (2015, p. 107) ao afirmar que “trabalhar com alunos surdos demanda pensar a educação de surdos com eles, estarmos abertos à sua singularidade...”, o posicionamento dos referidos autores nos leva a refletir acerca da visão que temos com relação ao letramento do sujeito surdo e o nosso olhar diante da condição linguística desse aluno. Desse modo, torna-se pertinente, nesta discussão, a abordagem de Karnop (2012) ao afirmar que o ensino de língua portuguesa, em nossas escolas, são desvinculadas do conhecimento de mundo e linguístico do surdo. Segundo a autora, o modelo que se aplica nas salas de aulas do nosso cotidiano escolar:

Desconsidera-se a língua de sinais nas práticas de leitura e escrita, priorizando um tipo de leitura preso à gramática da língua portuguesa, tendo os sinais como apoio e limitado a tradução dos enunciados do português, ou seja, na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa (KARNOP, 2012, p. 78).

O posicionamento da autora acerca das práticas realizadas no cotidiano escolar nos leva a refletir sobre a diferença linguística e cultural das línguas expostas ao sujeito surdo. Desse modo, por meio da aplicação da oficina realizada com os alunos surdos que abordou o gênero textual História em Quadrinhos, foi possível constatar que o referido aluno tem uma maneira particular de compreender a língua portuguesa, que se dá devido a essa condição linguística diferenciada do ouvinte, no entanto, nas atividades analisadas, pudemos perceber que houve interpretação coerente e compreensão dos textos trabalhados, porém esse é um processo que requer continuidade por parte da escola e seus respectivos professores de forma sistemática.

No que se refere ao letramento do surdo propriamente dito, verificamos a importância da utilização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no âmbito da escrita, enfatizando a necessidade do mundo contemporâneo do “ser letrado”. Reafirmamos, contudo, a relevância da Libras nesse contexto, tendo em vista que, esta se apresenta acessível ao sujeito surdo por se tratar de uma língua visogestual. Desse modo,

percebemos ainda que os recursos visuais contribuem, consideravelmente, no processo de apropriação da escrita, facilitando a produção de texto de diferentes gêneros, possibilitando, ainda, a interação com os ouvintes e uma aprendizagem sólida, pois esses recursos auxiliam na internalização dos conteúdos, tendo em vista a sensibilidade do surdo em se apoderar do visual para perceber o mundo a sua volta.

Constatamos que, nos momentos de leitura e escrita, os alunos surdos demonstram um grande interesse para a aquisição da L2, pois percebem a importância da língua portuguesa para o seu dia a dia, desse modo, nas atividades de produção textual que foram analisadas, os alunos conseguem repassar a mensagem compreendida, alcançando, dessa forma, os objetivos propostos à oficina, no entanto, nessas atividades ficam comprovadas suas dificuldades em lidar com a produção escrita na língua portuguesa.

Portanto, nossas considerações apontam para a importância de se trabalhar o letramento do aluno surdo por meio de atividades que envolvam práticas diversas com a utilização dos gêneros textuais, desfrutando da multimodalidade como ferramenta necessária para a construção desse letramento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, procuramos investigar como acontece o letramento do aluno surdo na escola regular. Desse modo, foi possível perceber, claramente, a necessidade de repensar as práticas das políticas educacionais voltadas para o letramento desse aluno no que se refere a L2 (Língua Portuguesa) no contexto escolar, tendo em vista que as propostas bilíngues implantadas em nossas escolas estão mais voltadas para garantir a língua portuguesa como língua de acesso ao conhecimento, do que a valorização linguística da Libras.

Segundo Lacerda (2012, p. 278) “Na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória [...]”, portanto, podemos perceber que o respeito a essa condição linguística do surdo vai além da introdução do intérprete de Libras no espaço escolar, mas a introdução de práticas que atendam ao surdo em suas particulares não apenas linguísticas como também assegurem o desenvolvimento sócioemocional desse aluno, oportunizando o acesso da Libras / Língua portuguesa e demais informações tanto curriculares como culturais, dando autonomia ao surdo frente a produção e interpretação do texto na sua segunda língua, tendo em vista que o domínio da L2 na escrita, assim como condição proposta em lei, é também uma necessidade de inserção em diversas atividades diárias, o que não significa abandonar a sua identidade cultural, mas ser proficiente em uma língua que é utilizada pela maioria dos habitantes do seu país, o que nos remete também ampliar as possibilidades de interação com todos a sua volta.

Sabemos que, apesar das muitas discussões e políticas públicas implementadas na escola com o objetivo de atenuar as diferenças existentes entre o surdo e o ouvinte, essa instituição não tem conseguido cumprir seu verdadeiro papel diante da necessidade linguística do sujeito surdo, tendo em vista que grande parte dos profissionais que atendem diretamente a esse público não têm domínio da língua de sinais, assim como, as aulas são, na maioria das vezes, preparadas ao público ouvinte, o que dificulta a aprendizagem do surdo, que é extremamente visual. Para tanto, é notório que se faz necessário diminuir a lacuna existente entre o que é proposto em lei e a realidade existente no espaço escolar.



Desse modo, podemos perceber que os resultados obtidos neste escrito nos levam a refletir acerca da importância de instigar esse debate fortalecendo o compromisso da escola para todos, dando espaço a um olhar diferenciado que vislumbre, em nossa sociedade, mudanças dos modelos existentes, que poderão ser iniciados pela nossa prática de sala aula, enquanto professores, por meio da realização de atividades que se utilizam da multimodalidade e TIC, atividades que priorizem os recursos visuais para ampliar o letramento do aluno surdo, favorecendo o seu processo de ensino-aprendizagem, atendendo uma necessidade singular do referido aluno.

A realização das atividades que se utilizam dos recursos multimodais na sala de aula regular deve acontecer de modo sistemático, tendo em vista que a oficina aplicada aos surdos trouxe grandes avanços, no entanto se faz necessário um trabalho contínuo na busca de ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem, de todos os educandos, sejam eles surdos ou ouvintes, facilitando a interação entre eles e contribuindo para uma aprendizagem mais sólida, trazendo para o contexto escolar uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem, pois os professores se apropriam da multimodalidade como ferramenta necessária para a construção desse letramento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese**: uma abordagem simples, prática e objetiva. São Paulo: Atlas, 2011.

ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro / RJ: Wak Editora, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade e gêneros textuais**: referência para o ensino de línguas. In; Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. JÚNIOR, Wagner Antônio. **Objetos de aprendizagem virtuais**: material didático para a educação básica, 2005, p 1 -10. <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1.pdf> acessado em 10 de Fev. de 2017.

BEZERRA, A. K. G. **A pesquisa etnográfica e as especificidades da observação participante**. Vinheta, v. 01, p. 01-18, 2010. Disponível em: [www.fiponline.com.br/eventos/vinheta/textos/pesquisa%20etnografica.pdf](http://www.fiponline.com.br/eventos/vinheta/textos/pesquisa%20etnografica.pdf) acessado em 11 de Nov. de 2016.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União acessado em 27 de Setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_ Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília, DF.: INEP, 2001.

\_\_\_\_ Secretaria de Educação Fundamental – Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 1-71

\_\_\_\_ **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.

\_\_\_\_ Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. pp.1-107.

\_\_\_\_ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação. 1997.144p.

\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN, 9394/96.

\_\_\_\_ **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_ **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994

\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

\_\_\_\_ **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_**Declaração Universal dos Direitos Humanos.** ONU – 1948. Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php) Acesso em 29 Jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edgler. **Integração e Inclusão:** do que estamos falando? In: BRASIL, Ministério da Educação. Educação especial: tendências atuais. Brasília: MEC/SEED, 1999.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. **Revisitando o estatuto do texto.** Revista do GELNE, v. 12, n. 2, 2010.

CORREIA, Luís de Miranda. **Educação Inclusiva ou Educação apropriada?** In: Rodrigues, David (org.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto, Porto Editora, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana. **A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais).** In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (p. 513 – 526).

COSTA, J. C. et al. **A multimodalidade tecno-comunicacional nas interfaces do corpo expandido.** In: RIOS, José; BOCCIA, Leonardo; COIMBRA DE SÁ, Natalia. (Org.). Desafios Intermodais: leituras da composição. 1ed. Simões Filho: Editora Kalango, 2012, v. 1, p. 63-80.

DIONISIO, A. P. **Diversidade de ações sociais e de representações:** diversidade de gêneros e em gêneros. In: II Congresso de Educação Dom Bosco-ANAIS. Curitiba, julho/2006.

DORZIAT, Ana. **Concepções de Surdez e de Escola:** ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. São Carlos / SP: Trabalho de Tese Doutorado), 1999.

\_\_\_\_\_**Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Orgs, LODI, Ana Cláudia Balieiro. DORZIAT, Ana. FERNANDES, Eulália. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FELIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva** : interações sociais, representações e construções de identidades. 2006

FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão Social na Escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença – 3ª Ed. – São Paulo: Paulinas, 2007. – Coleção Pedagogia e Educação.

FERNANDES, Eulália. CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. **Bilinguismo e Surdez**: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (Org). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FRANCO, M. **Currículo & emancipação**. In: SKLIAR. C. (org). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição – 11, reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Edgard. **Uma caracterização ampla para a História em Quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão**. Disponível em: <http://klicarte.no.sapo.pt/historiaeartes.pdf> Acessado em: 16/09/2016

KARNOPP, Lodenir Becker. **Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos**. In: Surdez e Bilinguismo. FERNANDES, Eulália (Org). Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, Celest Azulay. **Multiculturalismo e surdez**: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: Surdez e Bilinguismo. FERNANDES, Eulália (Org). Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007a. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 20 de set. 2015.

\_\_\_\_\_. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Projeto Temático Letramento do Professor, 2007b, p.1-10. Disponível em: [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br). Acesso em: 10 de set. 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. BERNARDINO, Bruna Mendes. **O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. In: Uma

escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Orgs, LODI. Ana Cláudia B; LACERDA, Cristina B. F. de. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

\_\_\_\_ LODI. Ana Cláudia B. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas.** In: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. . Orgs. LODI. Ana Cláudia B; LACERDA, Cristina B. F. de. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, C.B.F. de. **O intérprete de língua brasileira de sinais.** In: Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Orgs, LODI, Ana Cláudia Balieiro. DORZIAT, Ana. FERNANDES, Eulália. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_ **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Caderno CEDES, Campinas,v.19, n.46, p. 68-80,1998.

\_\_\_\_ **A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem.** Espaço, Rio de Janeiro, n. 10, p.30-40, dez. /1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. **Inclusão Escolar de Surdos: o dito e o feito.** In: Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, M. C. **(Im)possibilidade de pensar a inclusão.** GT Educação Especial n.15, Anped, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_ **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P.MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATOS, Denilson P. de. **Do dito pelo não dito**. In: Semiótica, Linguística e tecnologias da linguagem. Org. Darcília M. P. Simões. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.

MENDONÇA, M.R. de S. **Um gênero quadro a quadro**: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org.) Gêneros textuais e ensino. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, Maria; DESLANDES, Suely; GOMES, Otávio. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34ª , Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa**: Dos planos e discursos à sala de aula. Campinas, SP; Papyrus, 1997 – Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico.

OLIVEIRA, Fátima Ferreira. **A linguagem das Histórias em Quadrinhos**. IFEUSP Programa de Pós-Graduação 1o semestre de 2008. Seminários de Estudos em Epistemologia Didática (SEED) Disponível em [http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/File/CV\\_132/Hist\\_rias\\_em\\_quadri\\_nhos.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/File/CV_132/Hist_rias_em_quadri_nhos.pdf) > Acesso em 03 de set. 2016.

PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos**. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000.

PEREIRA, Priscila. **As histórias em quadrinhos e os historiadores**: embates e perspectivas de aproximação. In: V Encontro de História da Arte – IFCH / UNICAMP. 2009. Disponível em: [www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2009/PEREIRA,%20Priscila%20-%20VEHA.pdf](http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2009/PEREIRA,%20Priscila%20-%20VEHA.pdf). Acesso em 15/09/2016.

QUADROS, Ronice Müller de. NEVES, Bruna Crescêncio. **A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue**. In: Leitura e Escrita na Educação: das políticas às práticas pedagógicas. Orgs, RIBEIRO, Tiago. SILVA, Aline Gomes. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. **O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos**. In: Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Orgs, LODI, Ana Cláudia Balieiro. DORZIAT, Ana. FERNANDES, Eulália. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_ SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. CRUZ, C. R. **Língua de sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos:** um encontro com a diferença, cultura e identidade surda. Saraiva Reis – Porto Velho, 2013. 147f.: II.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital:** um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v. 8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

RIBEIRO, Tiago; SANTOS, Edivana S. M. dos; FURTADO, Luciana Andréia R. **Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos.** In: Leitura e Escrita na Educação: das políticas às práticas pedagógicas. Orgs, RIBEIRO, Tiago. SILVA, Aline Gomes. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. RODRIGUES, Luzia. BOTELHO, Tábita da Silva. **A importância do aprendizado da língua de sinais no seio familiar do surdo.** VIII Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT07-2013/AT07-031.pdf> Acesso em 13 de Jan de 2017.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da universidade federal do amazonas, 2002.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas, São Paulo: Plexus, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares:** Das práticas de Linguagem aos objetos de ensino. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra. Genebra, v. 11, n. 12, 1999. Disponível em: <[www.academia.edu/generos\\_escolares\\_Das...](http://www.academia.edu/generos_escolares_Das...)>. Acesso em: 11 de Setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. Disponível em: [www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-09-15-21-21-14.pdf](http://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-09-15-21-21-14.pdf) Acesso em: 12/09/2016.



SILVA, Simone Gonçalves Lima da. **Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos**. In: Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas. Orgs. RIBEIRO, Tiago. SILVA, Aline Gomes. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SKILIAR, C.B. **Sobre o currículo na educação de surdos**. Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n 8, p. 38 – 43, 1997.

\_\_\_\_\_ (Org). **A Surdez: um novo olhar sobre as diferenças**. v 1. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas: vol. 23, n. 81, p. 143 – 160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 06/11/2016

STUMPF, Mariane Rossi. **Mudanças estruturais para uma inclusão ética**. In: QUADROS, Ronice. Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14 - 29.

\_\_\_\_\_ **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância: Florianópolis, 2010.

TANINO, Sônia. **Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar**. Londrina, 2011. Disponível em: [www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/SONIA%20TANINO](http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/SONIA%20TANINO). Acesso em: 11 de Nov. de 2016.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. **Letramento no Ensino Fundamental: implicações para as aulas de leitura e de produção escrita em Língua Portuguesa**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU. Volume 2, Número 1, 2010, p. 16-28. Disponível em: [www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla). Acesso em 21/09/2015.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: <http://pibidletrasunifra.webnode.com.br/news/o%20que%20e%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20-%20magda%20becker%20soares%20/> Acesso em: 06 de Nov. de 2016.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Profissionais****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa é sobre o letramento do aluno surdo na escola regular e está sendo desenvolvida por **Fábia Sousa de Sena**, mestranda e aluna do Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora **Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

Os objetivos do estudo é a observação de como ocorre o processo do letramento do aluno surdo na escola regular, bem como a identificação das dificuldades existentes nesse processo e a preocupação dos agentes educacionais com relação ao mesmo.

É uma pesquisa de intervenção e os dados serão coletados por meio de imagens fotográficas capturadas por câmera de celular durante o período das oficinas.

O estudo trará contribuições à Linguística, mais especificamente, para o campo do letramento do aluno surdo na escola regular, enfatizando a importância do bilinguismo para o desenvolvimento do mesmo.

Solicitamos a sua colaboração na participação de entrevista, autorização de realização de observações e captura de imagens de situações interativas em sala de aula, bem como, sua autorização para apresentação e publicação dos resultados deste estudo em eventos científicos, em livros, revistas científicas ou anais de eventos, seja de forma impressa ou digital, relacionados à área das ciências humanas e sociais. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, bem como as imagens não serão publicadas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida de participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora está a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. O contato com a pesquisadora, para necessários esclarecimentos, poderá ser feito através do telefone (83) 98805-9404; e pelo e-mail: [fabiasena1@gmail.com](mailto:fabiasena1@gmail.com).

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, 10 de Maio de 2016.

---

Participante

---

Pesquisadora

**APÊNDICE A 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais/Responsáveis****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa é sobre o letramento do aluno surdo na escola regular e está sendo desenvolvida por **Fábia Sousa de Sena**, mestranda aluna do Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora **Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**.

Os objetivos do estudo é a observação de como ocorre o processo do letramento do aluno surdo na escola regular, bem como a identificação das dificuldades existentes nesse processo e a preocupação dos agentes educacionais com relação ao mesmo.

É uma pesquisa de intervenção e os dados serão coletados por meio de imagens fotográficas capturadas por câmera de celular durante o período das oficinas.

O estudo trará contribuições à Linguística, mais especificamente, para o campo do letramento do aluno surdo na escola regular, enfatizando a importância do bilinguismo para o desenvolvimento do mesmo.

Solicitamos a sua colaboração na participação de entrevista, autorização de realização de observações e captura de imagens de situações interativas em sala de aula, bem como sua autorização para apresentação e publicação dos resultados deste estudo em eventos científicos, em livros, revistas científicas ou anais de eventos, seja de forma impressa ou digital, relacionados a área das ciências humanas e sociais. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, bem como as imagens não serão publicadas.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora está a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. O contato com a pesquisadora, para necessários esclarecimentos, poderá ser feito através do telefone (83) 98805-9404; e pelo e-mail: [fabiasena1@gmail.com](mailto:fabiasena1@gmail.com).

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, 10 de Agosto de 2016.

---

Ass. dos Responsáveis dos Participantes

---

Pesquisadora

**APÊNDICE B 1 - Questionário de Pesquisa para o aluno surdo****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

Projeto de Pesquisa: O letramento do aluno surdo na escola regular

Questões de Pesquisa para alunos surdos

1. Você nasceu surdo?

- ( ) Sim  
( ) Não

2. Os seus pais são surdos ou ouvintes?

- ( ) Surdo  
( ) Ouvintes

3. Que idade você tinha quando os seus pais descobriram que você era surdo?

---

4. Você considera o seu Português:

- ( ) Ruim  
( ) Bom  
( ) Médio  
( ) Ótimo

5. Você tem alguma dificuldade com a Língua Portuguesa?

- ( ) Leitura  
( ) Escrita  
( ) Leitura e Escrita  
( ) Não tenho dificuldade

6. Você tem alguma dificuldade com a LIBRAS?

- ( ) Não  
( ) Sim

Qual?

---

7. Em que situações você usa a Língua Portuguesa?

- Conversar com colegas
- Escrever mensagens
- Outros

**APÊNDICE B 2 - Questionário de Pesquisa para professores de Língua Portuguesa****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

Projeto de Pesquisa: O letramento do aluno surdo na escola regular

Questões de Pesquisa para professores de Língua Portuguesa

1. Em sua opinião quais são as dificuldades encontradas para alfabetizar/letrar um aluno surdo na sua segunda língua L2?

---

---

---

---

---

2. Você considera que o processo de letramento do indivíduo surdo é o mesmo do ouvinte?

---

---

---

---

---

**APÊNDICE B 3** - Questionário de Pesquisa para gestores, especialistas e intérpretes



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

Projeto de Pesquisa: O letramento do aluno surdo na escola regular

Questões de Pesquisa para gestores, especialistas e intérpretes

1. Todos os surdos matriculados nesta escola são bilíngues?

---

---

2. Os professores planejam as suas aulas de forma a atender a necessidade do aluno surdo?

---

---

3. A escola possui:

- ( ) Professor bilíngue
- ( ) Professor de LIBRAS
- ( ) Intérpretes
- ( ) Professor de Língua Portuguesa para surdo
- ( ) Instrutor de LIBRAS

4. Como são realizadas as aulas de Português para o surdo? Atende as necessidades dos alunos?

---

---

5. Qual é a função do Instrutor de LIBRAS?

---

---

6. Qual é a função do Intérprete de LIBRAS?

---

---

7. Como ocorre a inclusão do surdo no espaço escolar?

---

---



8. Em sua opinião, a escola tem desenvolvido o seu papel com relação ao letramento do aluno surdo?

---

---

9. A Proposta Pedagógica da escola contempla o atendimento do aluno surdo e suas demandas?

---

---

---

10. Como ocorrem as aulas de LIBRAS no espaço escolar?

---

---

---

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Registro Fotográfico das Atividades desenvolvidas na Oficina História em Quadrinhos



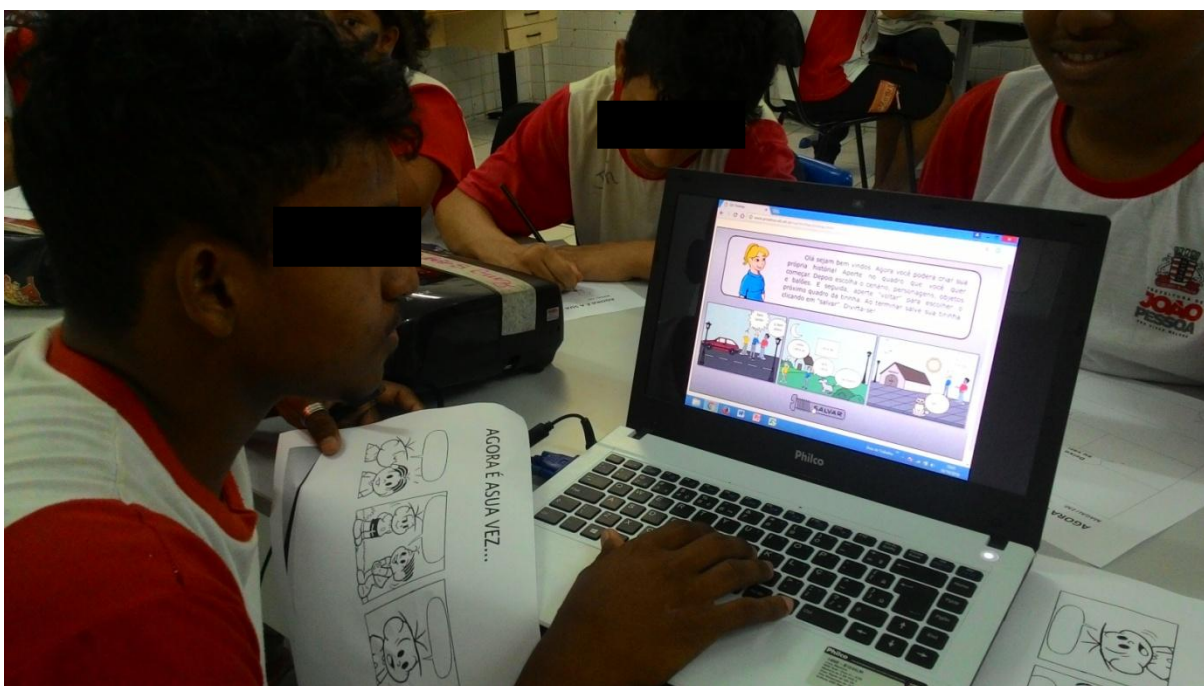
Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.



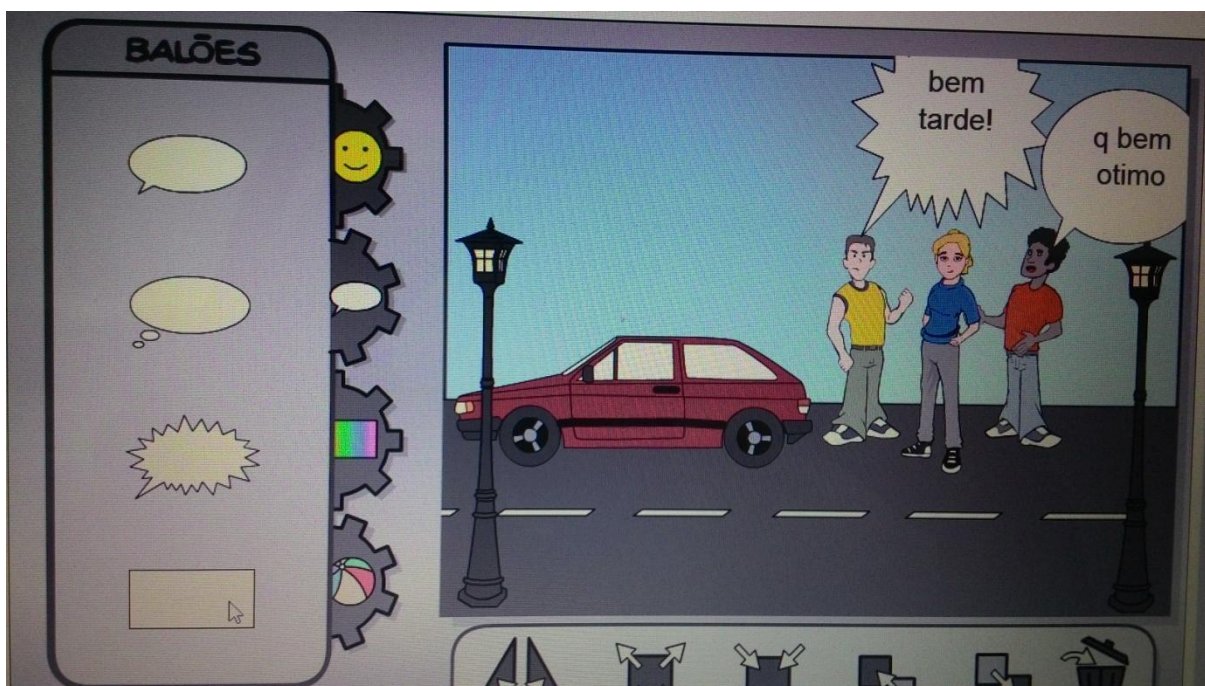
Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.

## ANEXO B – Amostra de Atividades realizadas na Oficina História em Quadrinhos

### Atividade 1 - Aluno A1



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016

### Atividade 1 - Aluno A2



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.

## Atividade 2 Aluno A1



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.



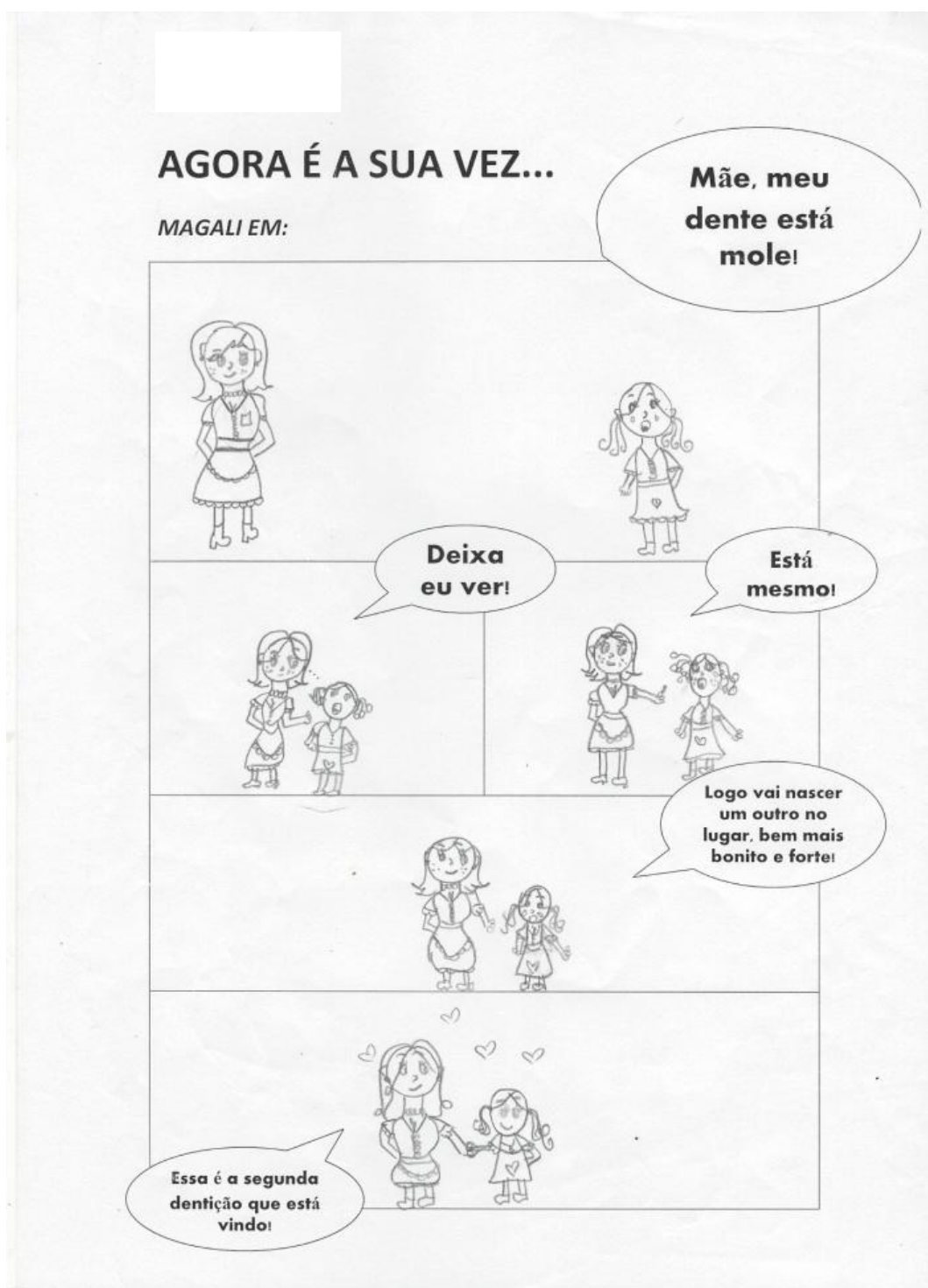


## Atividade 3 - Aluno A1



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.

## Atividade 3 - Aluno A2



Fonte: Diário de campo com base na pesquisa, 2016.