

LILIANE AFONSO DE OLIVEIRA
JANY ÉRIC QUEIRÓS FERREIRA
HILDA ROSA MORAES DE FREITAS ROSÁRIO
THAÍS FERNANDES DE AMORIM
(ORGANIZADORES)



Educação inclusiva e diversidade linguística na Amazônia



REALIZAÇÃO / REALIZATION



**Editora
REALCONHECER**

 **PROEX**
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

APOIO / SUPPORT



LILIANE AFONSO DE OLIVEIRA
JANY ÉRIC QUEIRÓS FERREIRA
HILDA ROSA MORAES DE FREITAS ROSÁRIO
THAÍS FERNANDES DE AMORIM
(ORGANIZADORES)



Educação inclusiva e diversidade linguística na Amazônia

Mais informações acesse o site
www.simposiosurdo.wixsite.com/simposiosurdo

Acesse nosso Instagram
[@letraslibrasbelem](https://www.instagram.com/letraslibrasbelem)

REALIZAÇÃO/ REALIZATION



**Editora
REALCONHECER**

PROEX
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

APOIO/SUPPOR

Ufra
UNIVERSIDADE FEDERAL DA RUA DO BACAJÁ

ICIBE
Instituto Ciberespacial

Organizadores: Liliane Afonso de Oliveira; Jany Éric Queirós Ferreira; Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário; Thaís Fernandes de Amorim

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF
Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR
Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC
Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS
Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP
Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL
Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB
Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Ma. Emily Maria Torres de Magalhães Borges, Universidade do Estado da Bahia, UNEB
Dr. Déric Soares do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE
Me. Kleberson Almeida de Albuquerque, Universidade do Estado do Pará, UEPA
Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional
Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF
Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48e Educação inclusiva e diversidade linguística na Amazônia / Liliane Afonso de Oliveira; Jany Éric Queirós Ferreira; Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário, et al (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2024. 151 p. : il.
Outra organizadora:
Thaís Fernandes de Amorim
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84525-89-4
DOI: 10.5281/zenodo.11129827
1. Educação inclusiva. 2. Diversidade linguística. 3. Amazônia. I. Oliveira, Liliane Afonso de. II. Ferreira, Jany Éric Queirós. III. Rosário, Hilda Rosa Moraes de Freitas. IV. Título.

CDD: 370.14
CDU: 37

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br / realconhecer@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2024/05/educacao-inclusiva-e-diversidade.html>





APRESENTAÇÃO

Este eBook foi desenvolvido por pesquisadores que participaram do II Simpósio Alusivo ao Dia Nacional do Surdo, um evento notável promovido pelo curso de Licenciatura em Letras Libras da UFRA. Realizado nos dias 27 e 28 de setembro de 2023, na UFRA em Belém, Pará, o Simpósio proporcionou um espaço crucial para a comunidade surda, alunos, professores e demais interessados na área, permitindo diálogos e a troca de conhecimentos. Valorizando a cultura e a identidade dos surdos na Amazônia, o evento teve como objetivo enriquecer o entendimento sobre a educação inclusiva e a diversidade linguística.

O eBook, organizado colaborativamente, aborda questões cruciais sobre Educação Inclusiva e Diversidade Linguística na região amazônica. Durante o Simpósio, cinco grupos temáticos desempenharam um papel essencial na expansão das discussões. Abrangendo desde a Diversidade Linguística na Escola e Formação de Professores no Curso de Letras Libras até o Letramento Visual e Literatura Surda, os temas incluíram também Escritas de Sinais: Diversidade, Preservação e Valorização; Diversidade Linguística e Educação: Pesquisa e Prática; e Educação Inclusiva Ampliada: Interdisciplinaridade e Tecnologias Assistivas. A chamada foi aberta para os pesquisadores enviarem seus trabalhos, resultando na formação deste eBook.

No estudo "A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS", destaca-se a importância da formação de professores e da adaptação das práticas pedagógicas para promover a inclusão e acesso ao currículo, contribuindo para um ensino mais sensível e consciente.

No estudo "A INTERAÇÃO ENTRE A LIBRAS E O PORTUGUÊS NO ENSINO A ESTUDANTES SURDOS", destaca-se a importância da interação entre as duas línguas para criar um ambiente inclusivo e respeitoso, promovendo habilidades bilíngues e acesso direto ao conteúdo, enriquecendo o ambiente escolar e valorizando a identidade surda. Recomenda-se sua leitura para educadores e profissionais da área da educação.

No estudo "LENDÔ E ESCREVENDO O GÊNERO CRÔNICA: RELATO DE PRÁTICA DOCENTE EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO", uma sequência didática aplicada em uma turma de ensino médio busca desenvolver



habilidades de leitura e escrita, refletindo sobre práticas de ensino e aprimoramento pedagógico.

No estudo "CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA E DESCRIPTIVA DE DUAS VERSÕES, EM LIBRAS E EM ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING)", exploramos as nuances das narrativas em Português, Libras e SignWriting, oferecendo insights valiosos sobre a literatura surda e suas formas de expressão.

No estudo "DIÁRIO DE ABORDAGENS INCLUSIVAS NO 1º ANO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGO ENTRE CULTURAS SURDA E OUVINTE POR MEIO DA POESIA SLAM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA", propõe-se uma abordagem inovadora usando a Poesia Slam para promover interação entre alunos surdos e ouvintes.

No estudo "ENTRE 'BOCAS MEXEDEIRAS' E SINAIS DE LIBRAS: DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DA INCLUSÃO EM AULAS DE LITERATURA", alunos de Letras propõem o uso da Literatura Surda para promover interação entre surdos e ouvintes, reconhecendo suas identidades diversas.

No trabalho "LENDÔ E ESCREVENDO O GÊNERO CRÔNICA: RELATO DE PRÁTICA DOCENTE EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO", é detalhada uma Sequência Didática para promover a leitura e escrita, com base nos estudos de Dolz e Schneuwly. Destaca-se a relevância da reflexão sobre práticas de ensino, conforme Freire, e a metodologia de estudo de caso descritivo. O trabalho evidencia a eficácia da experiência para o aprimoramento pedagógico e aplicação teórica no ambiente escolar.

O estudo "O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO FUNDAMENTAL II PARA O PÚBLICO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO" destaca a importância da formação de professores para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Baseado em Alves (2022), enfatiza a adaptação das práticas pedagógicas para promover a inclusão e acesso ao currículo. O estudo, fundamentado em experiências práticas, evidencia melhorias acadêmicas e linguísticas, contribuindo para um ensino mais sensível e consciente.

O estudo "ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO FUNDAMENTAL II PARA O PÚBLICO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): A



"CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO" aborda estratégias para ensinar Língua Portuguesa a alunos com TEA, destacando a importância da adaptação pedagógica. Baseado em Alves (2022), discute-se a eficácia de abordagens visuais e teóricas para promover uma educação inclusiva e adaptada.

O estudo "O ESTUDO DA ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING) A PARTIR DA ANÁLISE TIPOS DE CONTATO NAS PROFISSÕES E SUA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS" investiga como a escrita de sinais registra os tipos de contato em Libras, contribuindo para o entendimento dessa linguagem.

O estudo "OFICINA DE LETRAMENTO VISUAL A PROFESSORES E A HISTÓRIA EM QUADRINHOS IMAGÉTICA" descreve uma oficina para professores sobre letramento visual para alunos surdos, com ênfase em estratégias visuais como HQ. Baseado em teorias de Lebedeff, Campello e Lacerda, o trabalho destaca a importância dessas estratégias na motivação e aprendizagem dos alunos. Os resultados mostram que a oficina promoveu reflexão e prática, beneficiando toda a turma.

O estudo "TERMOS BÁSICOS DA DANÇA BALLET VAGANOVA EM LIBRAS" analisa o ensino desses termos para crianças surdas, destacando a importância da criação de sinais em Libras para a dança.

Este eBook reúne uma rica imersão de conhecimento através de palestras, pesquisas, oficinas, relatos e experiências. Cada trabalho compartilhado não é apenas uma pesquisa; é uma narrativa de experiências, desafios superados e inovações na promoção da Educação Inclusiva e da diversidade linguística.

Ao entregarmos este eBook, nossa aspiração é contribuir de maneira significativa para o avanço e aprimoramento da educação. Esperamos que este, repleto de trabalhos e contribuições valiosas, sirva como uma fonte enriquecedora para os leitores interessados. Diante dos desafios atuais, ressaltamos a necessidade contínua de promover políticas e práticas inclusivas, garantindo que todos tenham acesso a oportunidades educacionais.

Encerramos esta entrega expressando nossa gratidão a todos os participantes, monitores, comissão científica, ministrantes de oficinas, professores dos cursos de Licenciatura em Letras Libras, palestrantes, pesquisadores e à comunidade surda que tornaram este simpósio possível. Que este eBook inspire ações e reflexões que impulsionem ainda mais avanços na Educação, inclusão e diversidade linguística.

SUMÁRIO

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS.....	8
Jady Bianca de Oliveira Gonçalves	
Cláudia Solange Rossi Martins	
A INTERAÇÃO ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E O PORTUGUÊS NO ENSINO A ESTUDANTES SURDOS	20
Cláudia Solange Rossi Martins	
AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNO COM AUTISMO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA	31
Ana Valéria Cardoso Farias	
Cláudia Solange Rossi Martins	
CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA E DESCRIPTIVA DE DUAS VERSÕES, EM LIBRAS E EM ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING)	43
Adrielle Bezerra Miranda	
Ana Caroline Veloso da Cunha Teixeira	
José Sinésio Torres Gonçalves Filho	
DIÁRIO DE ABORDAGENS INCLUSIVAS NO 1º ANO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGO ENTRE CULTURAS SURDA E OUVINTE POR MEIO DA POESIA SLAM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	55
Amanda Torres Trajano	
Tarcisio Andrade do Nascimento	
Johnnyf Wesley da Silva Bezerra	
Henrique Miguel de Lima Silva	
ENTRE “BOCAS MEXEDEIRAS” E SINAIS DE LIBRAS: DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DA INCLUSÃO EM AULAS DE LITERATURA	67
Amanda Torres Trajano	
Johnnyf Wesley da Silva Bezerra	
Tarcisio Andrade do Nascimento	
Henrique Miguel de Lima Silva	
LENDO E ESCREVENDO O GÊNERO CRÔNICA: RELATO DE PRÁTICA DOCENTE EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	78
Camille Souza Dutra	
Adrielle Alves Costa	
Liliane Afonso de Oliveira	
LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	92
Claudilane Lobato Rodrigues	
Izabella Souza Dutra	
Liliane Afonso de Oliveira	



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO FUNDAMENTAL II PARA O PÚBLICO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO	106
Gabriele dos Santos Martins	
Lázaro de Oliveira Cunha	
Lívia dos Reis Lima	
Liliane Afonso de Oliveira	
O ESTUDO DA ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING) A PARTIR DA ANÁLISE TIPOS DE CONTATO NAS PROFISSÕES E SUA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS.....	118
Jonilson Lino Rodrigues	
Josecley de Paula Alves	
Jose Sinesio Torres Gonçalves Filho	
OFICINA DE LETRAMENTO VISUAL A PROFESSORES E A HISTÓRIA EM QUADRINHOS IMAGÉTICA.....	129
Adriane de Melo Ramos	
Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário	
TERMOS BÁSICOS DA DANÇA BALLET VAGANOVA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS).....	141
Uisis Paula da Silva Gomes	
Yan Luyd Almeida Martins	
Francisca Maria Carvalho	



A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Jady Bianca de Oliveira Gonçalves¹
Cláudia Solange Rossi Martins²

RESUMO: A formação de professores para o ensino a alunos surdos é uma questão de extrema importância. Pesquisas indicam que a formação de professores nesse contexto deve ser abrangente, com sólida base teórica sobre surdez e peculiaridades linguísticas e culturais da comunidade surda. Deve ainda oferecer informações sobre a aquisição da linguagem e a importância da Língua de Sinais no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos. Além disso, deve capacitar os professores a adaptarem suas práticas pedagógicas para atenderem às necessidades específicas dos alunos surdos, garantindo o pleno acesso ao conteúdo curricular. No mais, essas estratégias devem estar alinhadas com os princípios da pedagogia surda, que valoriza a visualização, a interação e a participação ativa do aluno. Por entender que tal formação pode contribuir para a promoção da inclusão educacional, da igualdade de oportunidades, do combate à discriminação e exclusão de alunos surdos, a partir do seu contexto educacional e por extensão do meio social onde se insere, a relevância deste estudo está em contribuir na ampliação do entendimento sobre os benefícios de um processo de ensino-aprendizagem bem conduzido, que considera os desafios e as potencialidades dos alunos surdos criando um ambiente escolar mais sensível e consciente, onde as práticas pedagógicas são adaptadas de forma a atender às suas necessidades específicas. Neste sentido, com o objetivo de compreender que resultados podem ser obtidos do trabalho realizado por um professor com formação para o ensino a alunos surdos, foi realizado um estudo a partir de um relato de experiência em relação ao seu trabalho com uma aluna surda, da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Utilizando o método dialético para a compreensão dos dados obtidos, constatou-se um crescente desempenho acadêmico, linguístico e social da aluna surda, acrescentado à maior satisfação profissional do professor e da gestão escolar.

Palavras-chave: Formação, Professor, Ensino, Aluno, Surdo.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino de alunos surdos é uma questão de extrema importância, abordada por diversos autores e pesquisadores na área da educação inclusiva. A necessidade de uma educação adequada para alunos surdos exige um olhar cuidadoso e especializado dos educadores, como enfatizado por Skliar (1999), que argumenta sobre a importância de se entender a surdez não como uma deficiência, mas

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA,
jadyoliveira222016@gmail.com

² Docente do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA,
claudia.martins@ufra.edu.br



como uma diferença linguística e cultural. Skliar (1999) aponta que o processo educacional para alunos surdos deve ser contextualizado dentro de sua realidade linguística e cultural. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser considerada a primeira língua dos alunos surdos, e o português, como segunda língua. Este entendimento é crucial para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas.

Além disso, Goldfeld (2002) ressalta a importância do conhecimento específico sobre a surdez e a Libras para os professores. Segundo a autora, o conhecimento da língua de sinais e das particularidades da surdez é fundamental para que o professor possa mediar o processo de aprendizagem de forma eficiente, respeitando as necessidades individuais de cada aluno.

Nesta mesma direção, Lacerda (2006) enfatiza que os professores precisam de formação continuada para lidar com as especificidades do ensino para surdos. A autora sugere que a formação docente deve incluir não apenas o conhecimento da língua de sinais, mas também aspectos pedagógicos específicos para a educação de surdos, como metodologias de ensino e avaliação adaptadas.

De acordo com Quadros (2004), a formação de professores deve também contemplar a compreensão da cultura surda e a promoção da inclusão. Isso implica em um entendimento mais amplo do que significa ser surdo, e como essa identidade influencia no processo de aprendizagem.

Por fim, Perlin (2006) argumenta que a educação de alunos surdos vai além da sala de aula. Trata-se de um processo de construção de cidadania e de reconhecimento da diversidade. A formação de professores, portanto, deve estar alinhada com uma visão de educação que valorize a diversidade e promova a inclusão de todos os alunos.

Quando professores possuem uma formação específica para ensinar a alunos surdos, diversos resultados significativos podem ser observados no desenvolvimento desses alunos, conforme são apresentados a seguir.

Baiense *et al.* (2023) destacam a melhora na comunicação e compreensão entre o professor e seus alunos surdos, visto que estão mais aptos a utilizar a Língua de Sinais de forma eficiente.

França *et al.* (2021) observam que a presença de educadores capacitados para o ensino a alunos surdos contribui para promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo de seus alunos. Também é evidenciado que professores com formação para trabalhar com



alunos surdos podem criar um ambiente mais inclusivo, promovendo a integração social e acadêmica desses alunos no contexto escolar.

A melhoria no desempenho acadêmico de alunos surdos cujos professores tiveram capacitação específica é bastante evidente na literatura, segundo Leão e Costa (2005), pois tais educadores são capazes de adaptar o currículo e as estratégias de ensino de maneira mais efetiva no ensino aos alunos surdos.

Considerando que a formação de professores para o ensino a alunos surdos é fundamental para a melhoria da comunicação, do desenvolvimento linguístico e cognitivo, assim como da integração social e acadêmica, ao se adotarem estratégias de ensino e adaptações necessárias, considera-se a relevância deste estudo em ampliar o entendimento sobre a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que considera os desafios e as potencialidades dos alunos surdos, criando um ambiente escolar mais sensível e consciente.

Com o objetivo de compreender que resultados podem ser obtidos do trabalho realizado por um professor com formação para o ensino a alunos surdos, este estudo foi realizado a partir de um relato de experiência em relação ao trabalho deste professor.

Este estudo caracteriza-se por ser do tipo básico, onde se busca conhecimentos e possíveis de aplicações práticas, sendo desvinculada de finalidades utilitárias imediatas. É descritivo quanto aos objetivos, onde se promove o estudo, a análise e a interpretação de dados obtidos pela realização de uma entrevista ao sujeito participante – o professor. É um estudo bibliográfico, por utilizar fontes secundárias relativas ao tema de estudo. É um estudo de caso por ser uma pesquisa que tem como objeto de investigação uma entidade bem definida, o professor. Quanto à abordagem do problema, é um estudo qualitativo, da relação de causa e efeito do fenômeno. O método dialético é utilizado nas discussões. Finalmente, a técnica de pesquisa utilizada para o levantamento de dados, foi a entrevista estruturada, abordando os seguintes aspectos em relação ao Professor: formação, experiência no magistério com alunos surdos e dificuldades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de compreender que resultados podem ser obtidos do trabalho realizado por um professor com formação para o ensino a alunos surdos, o presente estudo



teve como sujeito participante, um professor que atualmente atende alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um município do Pará, Brasil.

Sobre sua formação: é Licenciado em Pedagogia; Tradutor Intérprete de Libras pelo Instituto Federal do Pará, com carga horária de 380 horas; e pós-graduado em curso lato sensu em Educação Especial. Sobre sua experiência: é concursado desde 2016, quando foi lotado na Sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para o atendimento a alunos do 1º ao 5º ano. Em 2017 atuou como Tradutor Intérprete na EJA (período noturno), onde teve um aluno surdo, um aluno com deficiência intelectual e um aluno com TEA. Eram todos muito independentes.

Quanto à forma como o Professor atendia seu aluno surdo, diz:

Minha atenção/suporte maior foi para o aluno surdo. Traduzia as aulas para ele, mas não ficava o tempo todo com o aluno em sala, pois tinha mais alunos que, embora fossem independentes, demandavam um pouco de atenção no quesito leitura e escrita. Alguns estavam no nível silábico-alfabético e precisavam de ajuda para avançar para os outros níveis.

O relato do Professor chama a atenção para a função do Intérprete em Libras. Ora ele interpreta, ora ele auxilia seus alunos surdos na leitura e escrita. Sobre este aspecto, Silva e Oliveira (2016) explicam que, apesar de o intérprete de Libras não ser o professor principal do aluno surdo, é imprescindível que ele esteja envolvido no processo educativo, em colaboração com o professor da turma. Para as autoras, a formação do intérprete que escolhe trabalhar na área da educação, deve ir além da fluência em Libras. Pelo relato do Professor, pode-se inferir que ele comprehende a importância da mediação pedagógica para o aprendizado do seu aluno surdo.

O Professor relata que, em 2018 na EJA, teve uma aluna surda. A aluna surda sabia Libras, mas já tinha desistido da escola duas vezes (no 3º ano do Ensino Médio), por não ter apoio na sala de aula. A aluna tinha pouca leitura labial, e por isso no meio do ano ela acabava desistindo, já por duas vezes.

A partir deste relato, o Professor conta que decidiu dar um suporte maior para esta aluna surda na sala de aula, traduzindo muitas aulas, havendo semanas consecutivas em que ele se dedicava em atender somente esta aluna. Ao final do ano, ela foi aprovada. Segundo o Professor, “isso foi bom para a aluna e para a escola, ao perceber que o trabalho realizado em sala de aula estava surtindo efeito, tanto que a aluna surda concluiu a 3ª e 4ª etapa, seguindo direto para o Ensino Médio”.

A aluna podia se comunicar em Libras, mas não tinha com quem se comunicar em Libras. A aluna não podia se comunicar pela oralização, mas no seu meio ‘educacional’



só tinha aqueles que se comunicavam pela oralização. O que fazer ali? A ausência do Intérprete contribuiu para que esta aluna perdesse dois anos de estudo.

Essa não é uma realidade incomum. Alunos com surdez enfrentam um desafio na comunicação e no acesso à informação, devido à falta de intérpretes de Libras. Como exemplo, no estudo de Castro e Almeida (2014) com três alunos surdos, foi observado que apenas um deles tinha um intérprete disponível em todas as aulas.

Dar um suporte maior a um aluno em detrimento de outros alunos que também necessitam de acessibilidade comunicacional, é cruel para quem toma esta decisão, por saber que este não é o caminho, mas pode ser a solução para alguém que mais necessita.

Nascimento (2021) observa que muitas vezes estes profissionais enfrentam vários desafios no ambiente escolar, pois as pessoas na escola não têm muita informação sobre o seu trabalho e há uma falta de valorização do seu papel. Isso leva a situações em que eles acabam trabalhando mais horas do que o previsto, fazendo tarefas que não fazem parte do seu trabalho. Em alguns casos, eles até assumem a função de professor, o que pode prejudicar a qualidade do seu trabalho como intérpretes.

A fala do Professor de que “isso foi bom para a aluna e para a escola, ao perceber que o trabalho realizado em sala de aula estava surtindo efeito”, nos remete à algumas reflexões: 1 - Isso foi bom para o intérprete?; 2 - O que a escola fez para proporcionar a realização deste trabalho?; 3 – Que medidas a escola adotará a partir destes resultados?; 4 - O trabalho realizado por um professor já surtiu efeito, o que dirá de uma equipe trabalhando nesta direção, porém, sem esta sobrecarga?

Sobre o aluno surdo (da 4^a etapa), o Professor relata que, com a ajuda da tradução das aulas, o aluno conseguiu entender, teve um bom rendimento e foi promovido para o Ensino Médio.

Muitos professores ainda acreditam que os alunos surdos não são capazes de aprender e que estão ali na sala de aula regular por causa da “Inclusão”. A falta de estudo, de conhecimento e entendimento sobre a educação dos surdos leva a estas falsas interpretações.

Outra experiência relatada pelo Professor em relação aos alunos surdos, foi de um aluno surdo que se recusava a usar a Libras porque tinha vergonha. Este aluno faltava demais e quando vinha à aula, saía da sala de aula e ficava perambulando pela escola, negando-se a voltar para a aula. Por mais que o Professor tentasse ajudá-lo com o conteúdo, ele não se interessava por este tipo de metodologia, embora ele soubesse Libras.



A comunidade surda no Brasil entende que o uso da Libras é essencial para o desenvolvimento social, intelectual e emocional das pessoas surdas. Isso porque a Libras permite que os surdos interajam com os outros, o que é fundamental para construírem uma boa autoestima e autorrespeito, tornando-os mais preparados e capazes na sociedade. Desta maneira, a língua de sinais, mesmo que adquirida em qualquer idade, constituirá uma identidade surda, visto que ele não é ouvinte (Carvalho e Campello, 2022).

Nesta perspectiva, a cultura surda pode ser vista como um espaço onde se desenvolve uma nova maneira de entender a surdez. Isso inclui o reconhecimento da identidade e das diferenças das pessoas surdas em um amplo contexto social e cultural (Carvalho e Campello, 2022).

A identidade surda é fortemente ligada à comunidade surda. Uma pessoa surda geralmente define sua identidade por meio do contato com outros surdos. Isso significa que a identidade surda é formada nas interações sociais. Como as pessoas surdas não nascem sabendo a língua de sinais ou os costumes da comunidade surda, elas precisam dessa conexão direta com outros surdos para desenvolver o que se conhece como identidade surda. Autores defendem que a formação da identidade de uma pessoa baseia-se em se associar a um grupo específico e, ao mesmo tempo, em se distinguir de outros grupos (Carvalho e Campello, 2022).

Segundo Santana e Bergamo (2005), a maneira como a sociedade entende a surdez tem um grande impacto na formação da identidade de uma pessoa surda. Uma pessoa não existe isolada da sociedade; ela é influenciada e influencia as ideias e comportamentos ao seu redor. Importante ressaltar que não existe uma identidade única, como a identidade surda. A identidade de uma pessoa é formada por diferentes papéis sociais e também pela língua, que ajuda a moldar nossa maneira de pensar e sentir.

Sete são as identidades surdas apresentadas por Gladis Perlin (2006), a saber: Identidade surdas (Identidades Políticas); Identidade surdas híbridas; Identidade surda de transição; Identidade surda intermediária ou (incompleta); Identidade surda flutuante; Identidade surda embaçada e Identidade surda de diáspora.

Chamamos a atenção para a Identidade Surda Flutuante, que, dentre suas características particulares, o sujeito surdo evidencia resistência à língua de sinais, à cultura surda, visto que isto, para eles representam estereótipo. Tal descrição pode ser o caso do aluno surdo em questão. Uma orientação especializada poderia ser o primeiro passo para o atendimento educacional às necessidades educacionais deste aluno.



Sobre a aluna surda de 52 anos que não sabia Libras, mas tinha uma forma de comunicação que era parental (aquele forma de comunicação que surge no seio da família), ela tinha um vocabulário, uma linguagem toda estabelecida, que só podia se comunicar dentro da família. Na escola, era a filha quem interpretava o que a mãe falava ao Professor. Mas depois de um tempo, o Professor pediu para a filha não ir mais, pois queria desenvolver a Libras com a sua aluna surda. Contudo, a aluna surda não quis mais voltar para a escola após o período de férias. Mesmo tendo o Professor ido à casa desta aluna surda para fazer uma “busca-ativa”, ou seja, tentar convencê-la a retornar às aulas, ela não quis mais voltar. O Professor nunca soube o motivo para esta desistência.

Observa-se aqui arranjos feitos no contexto familiar para atender à necessidade de comunicação entre seus membros. Segundo Adriano (2010), a comunicação parental é uma forma de comunicação que surge no seio da família e que são convencionados entre eles, em situações como: pais ouvintes e filho surdo; pais surdos e filho ouvinte; ou pais e filho surdo. Para tanto, criam sinais que apresentam um caráter emergencial, que surgem em um estado de crise comunicativa em um contexto familiar em que pais e filhos não conhecem a língua de sinais – Libras.

Os sinais emergidos nessa situação são extremamente restritos em seu repertório vocabular e podem comunicar fatos somente no momento de sua ocorrência, tornando difícil relatar acontecimentos passados e/ou assuntos que envolvam níveis de abstração. Por essa razão as informações necessárias à constituição de uma consciência cultural e de uma identidade não chegam ao surdo (Adriano, 2010).

Adriano (2010) comenta ainda que esses sinais não são repassados de geração a geração, uma vez que surgem por uma necessidade específica da família de manter comunicação entre si. E que, é comum em alguns casos, a permanência do uso dos sinais caseiros por parte dos pais dos surdos, mesmo depois de estabelecerem contato com a língua de sinal oficial, por questões de aceitação ou de dificuldades de assimilação.

Ao ser adotada esta forma de comunicação na família por sinais caseiros, é inquestionável a precariedade na comunicação. Apesar disso, os sinais caseiros fazem parte da linguagem, podendo se constituir em uma língua, por apresentar um sistema de representações abstratas comunicativas, e possibilitado ao surdo se constituir enquanto sujeito psíquico, capaz de sustentar uma relação com seus familiares (Adriano, 2010).



Por estes dados, pode-se inferir que, por questões de dificuldades de assimilação da Libras e por sentir-se satisfeita com a forma de comunicação estabelecida com seus familiares, a aluna surda de 52 anos preferiu não mais retornar à escola.

Sobre dificuldades que o Professor sente em relação ao atendimento aos alunos surdos, ele diz:

Uma pessoa só traduzindo todas as aulas durante o ano inteiro, torna-se bem puxado porque precisa buscar as palavras de todas as disciplinas, e isso é bem cansativo ficar 4h. Às vezes até mais, porque ficava fora do horário de aula contextualizando os assuntos, explicando outros assuntos com o aluno. Não há uma equipe que consiga alternar o trabalho. É claro que eu sei que é uma dificuldade muito grande do poder público em implementar equipes de professores para tradução. Outra dificuldade é encontrar o vocabulário específico de todas as disciplinas, é um trabalho muito complicado de fazer, pois muitos conteúdos das disciplinas não têm pesquisa em relação ao vocabulário específico. É difícil dominar o vocabulário de todas as disciplinas, é uma dificuldade muito grande dentro do espaço escolar, na tradução aos surdos.

A presença de um intérprete em sala de aula, quando há alunos surdos, é considerada essencial para a acessibilidade comunicacional, convertendo a fala em sinais e vice-versa, conforme estabelecido pela Portaria nº 3.284/2003 e pelo Decreto nº 5.626/2005 do governo brasileiro.

O Tradutor Intérprete na Língua de Sinais (TILS) que atua na escola, trabalha diretamente em sala de aula, acompanhando alunos ou professores surdos nas horas em que estão em aula. Assim, é importante que esteja a par dos conteúdos (Cruz, 2016).

Frequentemente este profissional acaba sobrecarregado com tarefas além das suas responsabilidades, sendo sua função confundida com a do professor. Os alunos tendem a fazer perguntas diretamente ao intérprete e discutir os tópicos com ele, em vez de com o professor. Até mesmo o professor acaba delegando ao intérprete a tarefa de ensinar o conteúdo da aula. Assim, se o intérprete assumir todos esses papéis adicionais, pode se sentir sobrecarregado e confuso sobre seu verdadeiro papel no processo educacional (Silva e Souza, 2019), como tem sido evidenciado neste estudo.

Quanto à dificuldade do Professor-intérprete encontrar o vocabulário específico das disciplinas, Lacerda (2010), destaca que alguns desafios enfrentados pelos intérpretes de Libras está relacionado ao vocabulário específico das disciplinas e que a interpretação de conteúdos particulares pode ser dificultada por lacunas na formação dos intérpretes.

Para ser um intérprete eficiente, basta apenas dominar duas línguas. No entanto, no contexto escolar, seu conhecimento não deve estar limitado apenas à formação



linguística. Isso é importante para garantir que o aluno surdo não seja prejudicado pela falta de acesso ao conteúdo em sua língua materna, que é a Libras (Lacerda, 2010).

Assim, Lacerda (2010) recomenda que os TILS tenham uma formação específica. Essa formação deve ser adequada ao nível de ensino em que estão atuando, para garantir que os alunos surdos possam compreender completamente os conteúdos ensinados.

Além das dificuldades em relação à tradução em muitas turmas, da falta de uma equipe de TILS e do vocabulário que é muito amplo, o Professor relata uma dificuldade que se refere ao próprio olhar advindo dos colegas professores, de achar que o Professor-intérprete está dando as respostas aos alunos para que estes obtenham bons resultados. Os professores dizem frases com ar de chacota do tipo: “como assim, essa aluna não tirava nota boa e agora está tirando nota boa? O que tu está fazendo? Está soprando?”

E assim, o Professor conclui sua fala:

Por mais que a gente sabe que é uma brincadeira, é uma brincadeira que acaba atingindo o nosso psicológico, mas a gente vai relevando estas coisas e deixando pra lá, porque a gente sabe que o trabalho que está sendo feito está surtindo resultados pelo próprio rendimento do aluno e não porque a gente está facilitando algum tipo de conteúdo para o aluno na hora da prova.

O Código de Conduta e Ética do Intérprete de Libras (CCE, 2014), traz os princípios definidores para a conduta profissional do TILS, que compreendem: a Confidencialidade; a Competência Tradutória; o Respeito aos envolvidos na profissão; e o Compromisso pelo desenvolvimento profissional.

Nesta situação em que o Professor-Intérprete está vivenciando, é importante tomar algumas medidas para esclarecer mal-entendidos, melhorar a comunicação e o entendimento entre os colegas, como por exemplo, o diálogo aberto.

O Professor-intérprete pode ter uma conversa amistosa com os outros professores para explicar o papel do intérprete, esclarecer a função deste como facilitador da comunicação, explicar como a interpretação funciona e a importância da autonomia do aluno no processo de aprendizagem. O apoio da direção da escola pode ajudar a mediar a situação e a implementar políticas mais claras sobre o papel dos intérpretes.

O Professor-intérprete pode realizar formações ou workshops a toda a comunidade, sobre educação inclusiva e o papel dos intérpretes de Libras. Esta atividade poderá grandemente ajudar a desfazer preconceitos e promover uma maior compreensão sobre as necessidades dos alunos surdos. Nesta ação, poderá haver uma demonstração de como ocorre uma sessão de interpretação em sala de aula (gravada com permissão), e trazer alguns alunos surdos para compartilharem suas experiências e como a interpretação



os ajudou. Testemunhos diretos podem ser poderosos para mudar perspectivas. Ao final, pode ser distribuído folhetos ou materiais informativos que detalhem o papel e a importância dos intérpretes na educação de alunos surdos.

O Professor-intérprete pode buscar profissionais de interpretação, a fim de compartilhar experiências e obter conselhos de pessoas que enfrentam desafios semelhantes. É crucial abordar essa situação com paciência e educação, reconhecendo que pode levar tempo para mudar atitudes e percepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender que resultados podem ser obtidos do trabalho realizado por um professor com formação para o ensino a alunos surdos, foi possível verificar quanto à construção de práticas pedagógicas inclusivas para a educação de estudantes surdos: formação inicial ampla e relevante para o ensino a alunos surdos; atitude proativa no atendimento às necessidades educacionais evidenciadas pelos alunos surdos; suporte educacional para o entendimento do conteúdo pelo aluno surdo; preparo do conteúdo antes de traduzir e interpretar em sala de aula; e apoio adequado aos alunos surdos no processo de aprendizagem.

Quanto aos desafios enfrentados pelo Intérprete de Libras estão: a falta de compreensão sobre seu trabalho, vistos por atitudes equivocadas e preconceituosas por parte de outros professores, que interpretam erroneamente o papel do intérprete como facilitador de respostas para os alunos surdos; a desvalorização de seu papel ao assumir funções que não são suas, incluindo a de professor; e a falta de uma equipe de apoio, o que pode afetar a qualidade do seu trabalho,

As discussões apresentadas neste estudo levantam questões importantes sobre a eficácia do suporte individualizado aos alunos surdos; a resposta da escola em relação às medidas para evitar sobrecarregar os intérpretes. Isso sugere a necessidade de uma abordagem colaborativa, envolvendo toda a equipe escolar, para apoiar efetivamente os alunos surdos sem sobrecarregar apenas os intérpretes.

Quanto às situações que podem ser vivenciadas por alunos surdos, como a resistência no uso da Libras e no aprendizado da Libras, refletem uma dificuldade na aceitação da própria identidade surda e na integração com a comunidade surda. A comunidade surda no Brasil vê o uso da Libras como essencial para o desenvolvimento



social, intelectual e emocional, pois permite interações e a construção de autoestima e autorrespeito. A experiência destaca a importância de um suporte educacional bem-informado e sensível às necessidades dos alunos surdos, que inclui não apenas o ensino acadêmico, mas também o apoio e respeito na formação da sua identidade.

Portanto, os resultados do trabalho de um professor com formação para o ensino a alunos surdos incluem a promoção da acessibilidade comunicacional, o enfrentamento de desafios na interpretação de disciplinas específicas, a gestão de sobrecarga de trabalho e a necessidade de esclarecer o papel do intérprete junto à comunidade escolar. É crucial abordar essas questões com paciência e educação, reconhecendo a complexidade e a importância do papel do intérprete no processo educacional de alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, Nayara de Almeida. **Sinais Caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. Dissertação (mestrado). Univ. Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Progr. de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010.
- BAIENSE, Joyce Karolina Ribeiro; MACHADO. Lucyenne Matos da Costa Vieira; SILVA, Rafael Monteiro da. A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos ambientes educacionais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 20,30 de maio de 2023.
- CARVALHO, Vilmar Fernando e CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A existência de quatorze identidades surdas. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 14, p. 139-152, 2022.
- CASTRO, S. F. de.; ALMEIDA, M. A.. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 179–194, abr. 2014.
- CCE. **Código de Conduta e Ética do Intérprete de Libras**. Federação bras. das assoc. dos profissionais tradutores e intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais, 2014.
- CRUZ, Raquel Mota Honório. Conflitos Éticos na Atuação do Tradutor Intérprete de Libras. **Revista Virtual de Cultura Surda, Editora Arara Azul**, n. 17, 2016.
- FRANÇA, Francielly Silva; OLIVEIRA, Ozineide Alves Miranda; DE OLIVEIRA OLIVEIRA, Wendel. Práticas pedagógicas para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental regular. **REVISTA FACULDADE FAMEN| REFFEN| ISSN 2675-0589**, v. 2, n. 3, p. 146-162, 2021.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.



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

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel** | Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto 2010.

LEÃO, A.; COSTA, M. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 213/214, 1 dez. 2005.

NASCIMENTO, Ediângela Soares Silva do. **O intérprete de libras e sua relação com o aluno surdo em sala de aula regular**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2004.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 91, p. 565-582, mai./ago. 2005.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. DE .. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 695–712, jul. 2016.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUSA, Rayron Lennon Costa; DA SILVA, Maria Conceição Gomes. Desafios e Possibilidades dos Tradutores Intérpretes de Libras em sala de aula regular: um estudo de caso nas escolas municipais de São Bernardo-MA. **Web Revista Sociodialeto**, v. 10, n. 28, p. 111-128, 2019.



A INTERAÇÃO ENTRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E O PORTUGUÊS NO ENSINO A ESTUDANTES SURDOS

Cláudia Solange Rossi Martins³

RESUMO: A interação entre a Libras e a Língua Portuguesa no ensino a alunos surdos, proporciona um ambiente de aprendizagem inclusivo que respeita a identidade e a diversidade cultural destes, ao mesmo tempo em que facilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. Esta abordagem é respaldada por extensa pesquisa acadêmica. Contudo, quando a Libras não é primária no ensino a alunos surdos, tais alunos deixam de ter acesso direto à comunicação, o que é crucial para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Estudos evidenciam que a exposição precoce e constante à Libras juntamente com a Língua Portuguesa, contribui para o desenvolvimento de habilidades bilíngues, permitindo que os estudantes surdos acessem o conteúdo de forma mais direta e contextualizada, a partir de uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados. Por sua relevância, este estudo teve como objetivo geral compreender como a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa no ensino a alunos surdos pode contribuir para o seu processo de aprendizagem. É uma pesquisa básica, do tipo bibliográfica, qualitativa quanto à abordagem do problema e indutiva quanto ao método de abordagem dos resultados obtidos. Ao final do estudo, em conformidade com a literatura específica na área, está evidente que a interação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa no ensino a alunos surdos enriquece o ambiente escolar ao promover uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural e a valorização da Libras como parte integrante da identidade surda. Além disso, foi evidenciado que a incorporação dessa perspectiva na prática pedagógica contribui para uma educação inclusiva que celebra a pluralidade de culturas e vivências dos alunos surdos. Como recomendações para o alcance destes benefícios, é fundamental que educadores, políticas educacionais e a sociedade em geral reconheçam a importância dessa abordagem inclusiva e invistam em sua implementação.

Palavras-chave: Libras, Interação, Língua Portuguesa, Educação, Surdos.

INTRODUÇÃO

A Libras – Língua Brasileira de Sinais é a língua natural da comunidade surda brasileira e foi reconhecida pela Lei n. 10.436/2002, como meio legal de comunicação e expressão no país (BRASIL, 2002). A Libras é a língua materna dos surdos, ou seja, a língua que eles adquirem naturalmente na interação com seus pares e com seus familiares, se estes também forem surdos ou conhecem a língua de sinais (Lima, 2013).

³ Docente do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, claudia.martins@ufra.edu.br



No Art. 60-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a Libras é considerada a primeira língua (L1) e o Português escrito como a segunda língua (L2). Isso significa que, na educação bilíngue para surdos, a Libras e o Português são considerados línguas oficiais (BRASIL, 1996).

E, conforme a Lei n. 14.191/2021, que altera a LDB 9.394/96 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, no segundo parágrafo especifica que a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (BRASIL, 2021).

A Libras é uma língua característica de modalidade gestual-visual, que possui uma estrutura gramatical própria, diferente da Língua Portuguesa, que é de modalidade oral-auditiva (Oliveira, 2019). A Língua Portuguesa, por sua vez, é a língua majoritária da sociedade brasileira, que os surdos precisam aprender para ter acesso aos conhecimentos científicos, culturais e literários, bem como para se comunicar com as pessoas ouvintes.

Por não ser a língua materna dos surdos, a Língua Portuguesa deve ser ensinada na modalidade escrita, pois a modalidade oral é inacessível para os surdos que não possuem audição ou que possuem uma audição residual insuficiente para a compreensão da fala (Senna, 2019).

A abordagem bilíngue defende que a educação de alunos surdos deve ser realizada em duas línguas: a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (L2) como segunda língua, pois em assim fazendo, reconhece e valoriza a identidade e a cultura surdas, bem como respeita o direito dos surdos de terem acesso à sua língua natural e à língua majoritária da sociedade onde são nativos (Castro e Kelman, 2022).

A abordagem bilíngue também considera as especificidades linguísticas e cognitivas dos surdos, que aprendem de forma diferente dos ouvintes, pois utilizam o canal visual como principal via de acesso à informação.

A interação entre a Libras e a Língua Portuguesa no ensino a alunos surdos proporciona um ambiente de aprendizagem inclusivo que respeita a diversidade e a diferença desses alunos, ao mesmo tempo em que facilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. Essa interação pode ocorrer de diversas formas, como por exemplo, através do uso de recursos tecnológicos, de materiais didáticos bilíngues, de estratégias de ensino e de avaliação adaptadas, de projetos interdisciplinares, entre outras (Paiva e Melo, 2021).



Contudo, é importante que a Libras seja utilizada como língua de instrução e de mediação do processo de ensino e aprendizagem, e que a Língua Portuguesa seja ensinada de forma contextualizada e significativa, levando em conta as necessidades, os interesses e as possibilidades dos alunos surdos (Silva e Silva, 2016).

Neste sentido, entende-se a importância do ensino bilíngue a alunos surdos, por estar fundamentado na concepção de que a Libras como língua materna dos surdos é o principal instrumento para que estes possam ter acesso aos conhecimentos científicos, culturais e literários, bem como para se comunicar com as pessoas ouvintes, e inclusive aprender com elas, a Língua Portuguesa.

Além disso, quando a Libras não é primária no ensino a alunos surdos, tais alunos deixam de ter acesso direto à comunicação, o que é crucial para seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

A abordagem bilíngue para o ensino a alunos surdos é respaldada por extensa pesquisa acadêmica, que demonstra os benefícios dessa proposta para o desenvolvimento integral dos surdos.

Estudos evidenciam que a exposição precoce e constante à Libras juntamente com a Língua Portuguesa, contribui para o desenvolvimento de habilidades bilíngues, permitindo que os estudantes surdos acessem o conteúdo de forma mais direta e contextualizada, a partir de uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados.

Dada a relevância desta discussão, este estudo teve como objetivo geral compreender como a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa no ensino a alunos surdos pode contribuir para o seu processo de aprendizagem. E como objetivos específicos: 1 - investigar como, de que maneira a interação entre a Libras e Língua Portuguesa deve ocorrer para que o processo de aprendizagem do aluno surdo seja mais satisfatório a ambos – aluno e prof.; e 2 – demonstrar resultados positivos da interação entre a Libras e Língua Portuguesa no processo de aprendizagem do aluno surdo, segundo a literatura.

Trata-se de uma pesquisa básica, do tipo bibliográfica, qualitativa quanto à abordagem do problema e indutiva quanto ao método de abordagem dos resultados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Considerando que a discussão apresentada neste estudo objetiva compreender como a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa no ensino a alunos surdos pode contribuir para o seu processo de aprendizagem, os resultados obtidos a partir do levantamento bibliográfico serão apresentados e discutidos na seguinte direção: 1 - como, de que maneira a interação entre a Libras e Língua Portuguesa deve ocorrer para que o processo de aprendizagem do aluno surdo seja mais satisfatório a ambos – aluno e professor; 2 - que resultados positivos podem ser encontrados na literatura sobre a interação entre a Libras e Língua Portuguesa no processo de aprendizagem do aluno surdo.

A educação de alunos surdos é um tema que envolve questões linguísticas, culturais, identitárias e pedagógicas. Uma das principais discussões nesse campo é sobre a função da Língua Brasileira de Sinais - Libras e da Língua Portuguesa, como línguas de ensino e de aprendizagem para esses alunos.

A educação bilíngue de surdos é uma modalidade de educação escolar que oferece aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades/superdotação ou com outras deficiências associadas, o ensino em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais, segundo consta no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

O ensino bilíngue de surdos deve iniciar-se na educação infantil e se estender ao longo da vida, contando com materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior, a fim de que os estudantes surdos possam acessar o conteúdo de forma mais direta e contextualizada, a partir de uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados (BRASIL, 2021).

No que se refere à utilização da Libras e da Língua Portuguesa no ensino aos alunos surdos, Skliar (1998) diz que o ensino deve considerar as diferenças entre as línguas oral-auditivas e as línguas visuais-espaciais, bem como as implicações dessas diferenças para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos. O autor afirma ainda que:

[...] o ensino da língua escrita aos surdos não pode ser baseado nos mesmos princípios que regem o ensino da língua escrita aos ouvintes. A escrita não é uma transcrição da fala, mas um sistema simbólico autônomo que se relaciona com a língua oral de forma indireta e complexa. Para os surdos, essa relação é ainda mais complexa, pois envolve duas línguas distintas em modalidades diferentes: a Libras na modalidade visual-espacial e a Língua Portuguesa na modalidade oral-auditiva (Skliar, 1998, p. 63).



Assim, o ensino da Língua Portuguesa aos surdos deve partir da Libras como língua de instrução e mediação, respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno. Como auxílio, o professor bilingue deve utilizar materiais didáticos adequados, que explorem as potencialidades visuais dos surdos e que estabeleçam relações entre as duas línguas, utilizando recursos multimodais, como imagens, vídeos, gráficos, tabelas, mapas, entre outros, que possam auxiliar na compreensão e na produção de textos escritos pelos surdos (Lacerda, 2006).

Outro aspecto importante da interação entre a Libras e a Língua Portuguesa na educação de alunos surdos é a presença do tradutor e intérprete de Libras nas salas de aula regulares ou bilíngues. Esse profissional tem o papel de facilitar a comunicação entre os alunos surdos e os professores ouvintes, bem como entre os alunos surdos e os colegas ouvintes. Contudo, deve-se entender que o tradutor e intérprete de Libras não deve ser visto como um substituto do professor ou um mediador pedagógico, mas como um colaborador no processo educacional dos surdos.

A esse respeito, Quadros (2004), orienta que o tradutor e intérprete de Libras deve ter uma formação específica em Libras e em Língua Portuguesa, bem como em educação de surdos e em tradução e interpretação. Além disso, deve ter uma postura ética e profissional, respeitando os direitos linguísticos dos surdos e mantendo uma relação de parceria com os professores.

Ao considerar estes aspectos, entende-se que a interação entre essas duas línguas no ensino a alunos surdos enriquece o seu processo de ensino e aprendizagem, pois permite que eles tenham acesso aos conhecimentos científicos, culturais e históricos produzidos pela sociedade ouvinte, sem perder a sua identidade surda e a sua cultura visual-espacial. Além disso, a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa favorece o desenvolvimento de habilidades comunicativas, leitoras e escritoras dos alunos surdos, ampliando as suas possibilidades de participação social e cidadania.

Quanto aos estudos que demonstram resultados positivos da interação entre a Libras e Língua Portuguesa no processo de aprendizagem do aluno surdo, são apresentados o estudo de Félix (2009), Silva (2014), Almeida e Lacerda (2019) e Bertoloti (2007).

Um estudo realizado por Félix (2009), abordou a importância das interações no aprendizado de alunos surdos em uma escola que incluía tanto surdos quanto ouvintes. A pesquisa teve como foco uma sala de aula onde a professora, que não usava a língua de



sinais, ensinava a quatro alunos surdos e vários ouvintes. Destes alunos surdos, três se comunicavam exclusivamente pela Língua Brasileira de Sinais (Libras). O estudo investigou como a diferença de comunicação, entre o português falado e a língua de sinais, impacta o aprendizado dos alunos surdos.

A partir de teorias que veem a linguagem como algo construído socialmente, o estudo examinou se a interação entre todos os envolvidos ajudaria os alunos surdos a entenderem e aprenderem o conteúdo das aulas. Os resultados mostraram que, por terem outros alunos surdos na mesma sala, eles puderam colaborar entre si, evitando o isolamento e ainda contribuindo para tornar a língua de sinais mais presente e reconhecida na escola (Félix, 2009).

Buscando saber como um grupo de alunos surdos lê textos, Silva (2014), observou como alunos surdos e uma professora ouvinte praticam a leitura de textos em português, usando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ler e discutir o texto escrito. Sua pesquisa adotou um foco social, e em estudos sobre letramento e leitura, além de pesquisas sobre surdez. As observações foram realizadas em uma turma de alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Belo Horizonte - Brasil. Os resultados evidenciaram padrões de interação usando português sinalizado e a Libras.

Inicialmente, os alunos começam reconhecendo os sinais e palavras, mas logo passam a interpretar o sentido do texto escrito em português usando a Libras. Segundo a autora (Silva, 2014), há um "conflito" nas escolhas linguísticas deles, especialmente em sala de aula, onde misturam Libras e português. Esse conflito acontece por dois motivos: primeiro, pela falta de domínio do português nos alunos surdos e da Libras na professora; segundo, porque estão fazendo uma atividade escolar baseada no português.

Foi notado também que os alunos surdos apresentaram dificuldades em ler expressões simples em português, como "Tudo bem com você?". Muitas vezes, os surdos não conseguem relacionar o que é sinalizado em Libras com o texto escrito em português. Isso dificulta a compreensão do funcionamento da língua portuguesa (Silva, 2014).

Tal dificuldade, juntamente com outras, mostra que eles não são muito proficientes em português escrito. A autora (Silva, 2014) sugere que a qualidade do ensino que receberam não foi satisfatória, considerando que já estavam na escola há pelo menos oito anos.

O estudo revela uma necessidade de que o uso da Libras por professores e alunos deve ser pensado não só para dar acesso ao conteúdo dos textos, mas também para ajudar



os surdos a aprenderem português. Usar alternadamente Libras e português, e comparar as duas línguas em sala de aula, pode ajudar os surdos a entender melhor o português, além de permitir que eles desenvolvam habilidades de leitura mais eficazes (Silva, 2014).

Por fim, o estudo sugere que precisamos entender melhor como surdos bilíngues adultos e crianças usam as duas línguas no dia a dia. Isso ajudaria a criar métodos de ensino melhores, que levem em conta as diferenças entre as duas línguas e o uso de técnicas que alternam entre elas, que conectem visualmente o português escrito com os sinais da Libras, aumentando assim as chances de aprendizagem do português para os surdos (Silva, 2014).

Como pessoas surdas aprendem a escrever em português, como sua segunda língua, Almeida e Lacerda (2019) realizaram um estudo em oficinas, onde os participantes surdos reescreveram juntos uma história de aventura. Eles trabalharam com outros surdos e educadores ouvintes, usando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para se comunicar.

Durante as oficinas, foi notado um progresso significativo na habilidade de escrita dos surdos. Eles melhoraram na organização lógica de suas ideias, usando coerência e coesão. Também aprenderam a organizar melhor as frases, escolhendo as palavras certas para expressar suas ideias, como verbos e preposições. Além disso, começaram a usar adjetivos e preposições de maneira mais eficaz para melhorar a comunicação e contar suas histórias (Almeida e Lacerda, 2019).

Os dados deste estudo permitem uma reflexão sobre o quanto importante são as interações entre os participantes surdos, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio para eles aprenderem a escrever em português. As oficinas foram um meio onde eles puderam aprender e crescer, misturando suas próprias ideias com as dos outros participantes surdos e dos educadores ouvintes (Almeida e Lacerda, 2019).

Aos poucos, elas começaram a perceber como a língua funciona e como organizá-la. O aprendizado não se baseou apenas em memorizar regras gramaticais, mas sim na troca de ideias e experiências entre os participantes. Eles aprenderam escrevendo e conversando uns com os outros (Almeida e Lacerda, 2019).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) teve um papel importante, servindo de base para os surdos entenderem e registrarem o texto escrito. As oficinas não se limitaram a aceitar a maneira como os surdos escreviam inicialmente, que muitas vezes refletia a



estrutura da Libras. Em vez disso, houve um esforço para ensinar o português padrão, ajudando os surdos a melhorar sua escrita (Almeida e Lacerda, 2019).

Os resultados mostram que, com as técnicas certas, é possível ajudar alunos surdos a melhorar no português escrito, especialmente em um ambiente bilíngue que valoriza tanto a Libras quanto o português (Almeida e Lacerda, 2019).

Por fim, o estudo de Bertoloti (2007) vem discutindo a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no aprendizado do português por alunos surdos, por entender que a Libras é a primeira língua dos surdos, usada para se comunicar no dia a dia, tanto na escola quanto em outras interações sociais. E que, o português, principalmente na leitura e escrita, deve ser aprendido como segunda língua pelos surdos. O estudo também reflete sobre as dificuldades que alunos surdos enfrentam ao aprender português e sobre a importância de usar métodos variados e eficazes, focados na leitura e escrita.

Bertoloti (2007) considera a qualidade do ensino, a comunicação entre surdos e ouvintes e um bom suporte acadêmico como essenciais para o desenvolvimento pessoal e educacional dos surdos. E que, ensinar Libras a familiares, escolas e à sociedade ajuda os surdos a lutar por seus direitos linguísticos e de cidadania, permitindo que eles participem mais ativamente na sociedade.

Com base nesta introdução, o estudo explorou como os professores podem melhorar o ensino para alunos surdos, focando em métodos teóricos e práticos, para reforçar a qualidade da educação e pensar sobre como os alunos surdos aprendem.

A pesquisa foi feita através de encontros com alunos e professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos, discutindo textos selecionados para aprofundar o conhecimento sobre surdez, para ajudar os professores a entenderem melhor as necessidades acadêmicas dos alunos surdos e assim fundamentar melhor suas práticas de ensino.

A autora comenta que a educação de pessoas surdas deve ser realizada principalmente em língua de sinais, em qualquer ambiente educacional (Bertoloti, 2007).

Do ponto de vista de uma sociedade capitalista, a autora (Bertoloti, 2007) chama a atenção para o fato de que não se pode ignorar que pessoas com deficiências, como a surdez, enfrentam desafios, ao enfrentarem estigmas e preconceitos por sua condição. Por essa razão, defende que a educação, sendo uma parte integral da sociedade e influenciada por fatores econômicos, deve ser tratada como prioridade. A escola, como parte da



sociedade, deve considerar todas essas questões para proporcionar uma educação inclusiva e justa (Bertoloti, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre a Libras e a Língua Portuguesa no processo de aprendizagem do aluno surdo é um tema de grande relevância para a educação inclusiva e bilíngue.

A Libras é a língua natural dos surdos brasileiros, reconhecida pela Lei n. 10.436/2002 e pelo Decreto n. 5.626/2005, e tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos sujeitos surdos. Já a Língua Portuguesa, por sua vez, é a língua oficial do Brasil e deve ser ensinada aos surdos como segunda língua, na modalidade escrita, para que eles possam ter acesso aos conhecimentos científicos, culturais e literários produzidos nessa língua.

Para que essa interação seja efetiva, é preciso que os professores utilizem metodologias adequadas ao ensino de línguas para surdos, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade. Além disso, é necessário que os professores sejam fluentes em Libras e que utilizem recursos tecnológicos que favoreçam a mediação pedagógica e a comunicação entre surdos e ouvintes.

Ao final de um estudo sobre a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa no ensino a alunos surdos, destaca-se a importância fundamental de abordagens pedagógicas inclusivas e adaptativas no contexto educacional brasileiro. A compreensão e integração da Libras como língua materna dos alunos surdos, juntamente com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, é essencial para garantir uma educação acessível e eficaz.

Os estudos analisados demonstram como a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa pode enriquecer o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos surdos desenvolvam habilidades linguísticas em ambos os idiomas. Isso não só facilita a inclusão social e acadêmica desses alunos, mas também respeita e valoriza sua identidade cultural e linguística.

Dada a relevância do assunto, há uma série de outros temas de estudo que podem ser explorados para aprofundar a compreensão sobre a interação entre a Libras e a Língua Portuguesa. Alguns desses temas podem incluir: a criação e eficácia de materiais didáticos que integrem a Libras e a Língua Portuguesa, visando aprimorar recursos pedagógicos



para o ensino de alunos surdos; as práticas de formação de professores para o ensino bilíngue, focando em estratégias para melhorar a qualificação de educadores no ensino da Libras e da Língua Portuguesa; o papel das tecnologias assistivas, como softwares de tradução e aplicativos educacionais, no ensino e aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos; métodos de avaliação que sejam adequados para medir o aprendizado e a competência linguística de alunos surdos em ambas as línguas; e o impacto a longo prazo do bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa) na inclusão social, acadêmica e profissional dos alunos surdos.

Explorar esses os temas aqui sugeridos, vem ampliar a compreensão sobre as melhores práticas educacionais para alunos surdos, contribuindo para o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo e eficiente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L. de .; LACERDA, C. B. F. de .. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 899–917, maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138653579436691>

BERTOLOTI, R. T. Libras como possibilidade e alternativa para o ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo. **Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná**, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/rosateresinha.pdf

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legislacao/leis/9394.html)

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: [L10436 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legislacao/leis/10436.html).

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: [Decreto nº 5626 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legislacao/decretos/5626.html)

_____. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em: [L14191 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legislacao/leis/14191.html)

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de e KELMAN, Celeste Azulay. Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v. 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119>

FÉLIX, A.. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 1, p. 119–131, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100009>

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>



LIMA, Marisa Dias. Libras (L1) como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa (L2) para surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 141-156, jan./mar. 2013. Disponível em: [824.pdf \(ufu.br\)](http://824.pdf.ufu.br)

OLIVEIRA, L. F. de. Tecnologias na educação de surdos: ensino de Libras e Língua Portuguesa como L2. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LÍNGUAS E DISCURSOS, 8., 2019, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: ILEEL/UFU, 2019. p. 1-10. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/arquivos/anais2019/572.pdf>

PAIVA, G. O. DA S.; MELO, F. R. L. V. DE .. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0154, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154>

QUADROS, R. M. **Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: [Microsoft Word - O tradutor e interprete \(www.gov.br\)](https://www.gov.br)

SENNA, L. A. G. O Estatuto Linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a Superação do Estigma na Educação de Surdos. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 25, n. 3, p. 487-500, 2019. Disponível em: [Qual o papel da escola no uso da LIBRAS para educação de surdos? | SciELO em Perspectiva: Humanas](https://doi.org/10.1590/1980-54702021v25e0154)

SILVA, G. M. DA .. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 905–933, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145558>

SILVA, C. M. DA ; SILVA, D. N. H.. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 33–44, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201917>

SKLIAR, C. **A escrita entre os surdos**: uma análise psicológica e educacional. Porto Alegre: Mediação, 1998.



AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNO COM AUTISMO: UMA ANÁLISE QUALITATIVA

Ana Valéria Cardoso Farias⁴
Cláudia Solange Rossi Martins⁵

RESUMO: Uma educação inclusiva que valoriza a diversidade e atende as necessidades daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas, é um objetivo crucial para promover a igualdade de oportunidades e garantir uma sociedade mais justa e equitativa. A eficácia desse modelo educacional depende de vários fatores, como a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, a promoção de ambientes inclusivos e a colaboração entre os profissionais da educação. No atendimento a alunos autistas em salas de aula regulares, a base de uma educação inclusiva está na compreensão e respeito às suas diferenças individuais. Tal abordagem é respaldada por estudos que enfatizam a necessidade de reconhecer a singularidade de cada aluno e adaptar o ensino de acordo com suas características e necessidades. Isso requer uma atenção especial às habilidades, estilos de aprendizagem, interesses e desafios de cada estudante, buscando estratégias de ensino que atendam a essa heterogeneidade. Entretanto, tais práticas pedagógicas nem sempre ocorrem nos contextos educacionais, por diversas razões. Considerando tal realidade, este estudo teve como objetivo saber como a proposta da educação inclusiva pode ser efetiva no atendimento a um aluno autista de 11 anos, do 6º ano do ensino fundamental, com base no relato de sua mãe. Trata-se de uma pesquisa básica, qualitativa e descritiva. A partir de uma discussão dialética sobre os fatos evidenciados neste estudo, foi possível constatar que a educação inclusiva é muito mais que a presença física do aluno na sala de aula, é muito mais que fazer atividades coladas no caderno dia após dia. Como relata a mãe, a educação inclusiva deveria ser para toda a comunidade escolar, porque se aprende muito mais em termos de humanidade, em termos de compreender o outro, e de respeitar o outro, que é diferente de você.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Atendimento, Aluno, Autista, Estudo de Caso.

INTRODUÇÃO

Inclusão é um conceito amplo que se aplica em diversas áreas da vida. A educação inclusiva é baseada nos princípios dos direitos humanos, combinando os conceitos de igualdade e diferença como aspectos inseparáveis. Em sala de aula, isso significa considerar tanto o que é comum quanto o que é específico entre os alunos, refletindo a diversidade humana (Camargo, 2017). Silva e Garcez (2019) entendem que o objetivo da inclusão é criar um ambiente educacional onde todos sejam acolhidos e respeitados.

⁴ Discente do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA,
Avcf88@gmail.com

⁵ Docente do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA,
claudia.martins@ufra.edu.br



Para Camargo (2017), o objetivo da inclusão escolar é reestruturar o sistema educacional, e isso envolve mudanças no ensino regular, para tornar as escolas em espaços democráticos e aptos a ensinar todos os alunos, independentemente de raça, classe, gênero ou características pessoais.

Nesta direção, a diversidade não deve ser apenas aceita, mas sim valorizada e desejada, o que constitui o fundamento de uma educação verdadeiramente inclusiva. Para tanto, implica na criação de métodos de ensino, materiais didáticos e formas de comunicação que atendam tanto às necessidades comuns quanto às específicas dos estudantes (Camargo, 2017).

O Brasil tem discutido sobre educação inclusiva nos últimos trinta anos, o que levou à criação de leis voltadas para isso, focando em alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são exemplos disso. Elas estão alinhadas com a Constituição Brasileira de 1988 e documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994. A ideia central destes documentos é que as escolas devem ser lugares baseados em valores como liberdade, tolerância, democracia, pluralidade, respeito, singularidade, solidariedade e equidade.

Dentro do grupo de alunos que precisam de atenção especializada na escola, existem várias necessidades diferentes. Isso inclui alunos superdotados, aqueles com comportamentos específicos como fobias, distanciamento, agressividade, isolamento, irritação, falta de atenção, além de alunos com deficiência auditiva, visual, física, intelectual e múltipla (Silva e Garcez, 2019).

E, enquanto algumas técnicas de ensino podem ser aplicadas de maneira geral, muitos alunos exigirão cuidados mais específicos e individuais. Isso mostra como o conceito de educação inclusiva se expandiu para abranger uma gama mais ampla de necessidades e grupos. Por isso, é importante que a educação inclusiva seja interativa e transversal, focada na resposta educacional e não na deficiência ou outra condição desvantajosa do aluno. Deve-se adotar uma perspectiva mais social, que busca remover barreiras e oferecer iguais oportunidades de desenvolvimento pessoal, ao invés de ver a incapacidade como algo inerente ao indivíduo. É crucial entender que o ambiente social ao redor de uma pessoa pode influenciar o quanto capaz ou deficiente ela se torna (Silva e Garcez, 2019).



A educação inclusiva se realiza através de turmas mistas, onde todos os alunos, sejam eles com ou sem necessidades especiais, estudam juntos na mesma sala de aula. Essa integração é a base deste novo modelo de educação. Isso promove a aprendizagem colaborativa, onde todos podem aprender juntos. Para os demais alunos, a inclusão proporciona a oportunidade de interagir com pessoas diferentes, cultivando o respeito pela diversidade, a sensibilidade e a tolerância (Silva e Garcez, 2019).

Na transição do discurso político para a prática pedagógica, existe uma falta de clareza sobre a responsabilidade de cada um na efetivação da inclusão educacional. Muitas escolas e professores, com certa justificativa, expressam sua falta de preparo para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Eles se veem incapazes de ensinar alunos com deficiências visuais, auditivas, intelectuais e físicas. Muitas vezes, sentem que não têm a estrutura mínima, a capacitação profissional adequada e não sabem como manejar situações novas e desafiadoras. Isso pode levar a uma postura passiva e indiferente, resultando em pouco ou nenhum esforço para incluir esses alunos. Essa situação destaca a necessidade de mais apoio, formação e recursos para professores e escolas, a fim de promover uma inclusão educacional efetiva e abrangente (Silva e Garcez, 2019).

Neste sentido, Silva e Garcez (2019) veem uma necessidade urgente de as escolas e professores tomarem uma posição política firme para exigir do governo as condições básicas que permitam a prática efetiva da educação inclusiva, tais como: 1 - Formação continuada sobre os princípios da educação inclusiva e metodologias de ensino adequadas; 2 - Formação específica sobre o Atendimento Educacional Especializado a diferentes públicos; 3 - Salas de recursos multifuncionais equipadas com computadores e programas específicos para cada tipo de deficiência, incluindo pranchas, teclados e mouses adaptados, materiais em relevo e com caracteres ampliados, lupas, textos em Braille, máquinas Braille e softwares de acessibilidade; 4 - Intérprete de Libras para o atendimento a alunos surdos; 5 - Apoio de psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas; 6 - Parcerias Interinstitucionais entre as áreas de saúde, assistência social e trabalho; e 7 Projeto Pedagógico com a participação ativa das famílias e da comunidade.

O autismo é um termo usado para descrever um grupo de condições ligadas a problemas no desenvolvimento do cérebro. Pessoas com autismo geralmente apresentam comportamentos repetitivos, dificuldades na fala, habilidades sociais limitadas e problemas na comunicação não verbal, como gestos e expressões faciais (Viana, *et al.*



2020). Com o passar dos anos, a maneira como o autismo é entendido e classificado mudou. Atualmente, é conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que é um guia usado por profissionais de saúde mental para diagnosticar condições psicológicas.

Começar a intervenção o mais cedo possível é crucial no caso de crianças com suspeita ou diagnóstico confirmado de transtornos como o autismo. Assim que se identifica a condição, é importante escolher o tipo de intervenção educacional mais adequada para a criança, considerando suas necessidades e características individuais. Essa intervenção educacional deve ser realizada em conjunto com tratamento médico e apoio psicológico, para oferecer um cuidado abrangente e eficaz (Viana, *et al.* 2020).

Falvey *et al.* (1999, p. 161) asseguram que alunos com autismo, assim como aqueles com outras NEE, requerem um planejamento de ensino cuidadoso e personalizado que leve em consideração suas características únicas. Para esses alunos, o ensino deve ser estruturado de forma a atender às suas necessidades específicas. Isso significa que os professores devem ser meticulosos ao implementar atividades de aprendizagem, garantindo que sejam apropriadas e eficazes para cada aluno com autismo. Essas atividades devem ser adaptadas para ajudar no desenvolvimento educacional do aluno, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem, bem como suas habilidades e desafios individuais.

Neste cenário, fica claro que a prática pedagógica é um fator crucial na transformação da escola. No caso de alunos com TEA, isso significa adotar práticas educacionais específicas e focadas para ajudar na aquisição de habilidades que são essenciais para a inclusão desses alunos nas esferas familiar, social e escolar.

Contudo, vale destacar que essa abordagem requer uma atenção especial à mudança de certos comportamentos e ao aprendizado de novas habilidades do aluno com TEA, podendo incluir, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, interação social e adaptação a diferentes ambientes e rotinas.

A Lei nº 12.764, de 24 de dezembro de 2012, estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Autismo para garantir uma atenção completa às pessoas com autismo. Esta representa progresso na proteção e na superação de barreiras sociais, buscando incluir pessoas com autismo na sociedade e assegurar seus direitos como cidadãos. Isso significa que a lei reforça o compromisso de oferecer educação



acessível e inclusiva para todas as pessoas, independentemente de suas condições ou desafios.

Considerando a importância do tema e as lacunas em relação às práticas pedagógicas para o atendimento ao aluno autista, evidencia-se a relevância científica deste estudo em discutir a problemática com vistas à proposição de práticas educacionais inclusivas no atendimento às necessidades únicas do aluno com TEA.

A relevância social deste estudo está em discutir a importância social da educação inclusiva para alunos com TEA, na promoção da igualdade e na valorização das diferenças, a fim de criar um ambiente educacional acolhedor que respeita a singularidade de cada aluno, facilitando a sua integração e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e tolerante.

Neste sentido, constitui objetivo geral para este estudo: saber como a proposta da educação inclusiva pode ser efetiva no atendimento a um aluno com TEA do 6º ano, segundo o relato de sua mãe.

Metodologicamente trata-se de um estudo de natureza básica, por adquirir conhecimento e possíveis aplicações práticas, sem buscar resultados imediatamente práticos. Quanto aos objetivos, utiliza o método descritivo e abordagem dialética ao analisar e interpretar os dados. Como estudo bibliográfico, utiliza fontes secundárias relacionadas ao tema. A abordagem do problema é qualitativa. A entrevista estruturada foi a técnica utilizada para a coleta dos dados.

RESULTADOS

Suzana Martinez é mãe de Aryel, um garoto de 11 anos que foi diagnosticado aos três anos e meio com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ele foi classificado sob o CID 10F84, um código da Classificação Internacional de Doenças (CID) que se refere a Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esses transtornos afetam principalmente as interações sociais, a comunicação e o comportamento da pessoa, impactando seu funcionamento geral.

Os pais de Aryel inicialmente não notaram os sinais da condição do filho. Foi somente quando ele começou a frequentar a creche que os pais começaram a perceber que ele não conseguia ficar em sala de aula e andava constantemente de uma sala para outra. Isso levou à designação de uma cuidadora para acompanhá-lo, já que ele precisava



de supervisão constante. Aryel passou quatro anos nessa creche antes de ser transferido para uma escola municipal, onde necessitava de ajuda pedagógica contínua durante seu tempo na escola.

Atualmente, Aryel está no 6º ano e ainda recebe esse tipo de atendimento especializado. A mãe destaca que tem havido progresso em algumas áreas e enfatiza a importância de respeitar os limites da criança. Contudo, acredita que seu filho precisa de muito mais.

Por estar a escola passando por uma reforma, os alunos foram transferidos para um prédio diferente. Infelizmente, a nova sala de aula não é adequada para Aryel, que já estava acostumado com o espaço anterior. A sala atual é menor e ele não consegue permanecer lá, resultando em uma falta de inclusão efetiva. Ele passa o tempo na biblioteca ou na sala dos professores com a técnica responsável por ele, onde tem pouco contato com os professores do 6º ano.

Segundo a mãe, há uma grande pressão da escola para que seu filho esteja presente todos os dias. Quando ele falta, a escola liga para os pais cobrando sua presença, o que leva a mãe a supor ser motivado pela necessidade da escola de manter bons dados estatísticos. No entanto, a mãe destaca que a qualidade da inclusão é insatisfatória, pois seu filho fica separado do resto da escola e não há material pedagógico adequado. A mãe tem que levar materiais para o filho, sendo que, o único recurso utilizado pela escola são as folhas de atividades para colar no caderno.

A mãe expressa sua preocupação, afirmando que a escola deveria ser mais do que apenas um local para frequência. Na visão dela, a inclusão não é apenas para crianças com necessidades especiais, mas para toda a comunidade escolar. Conviver com pessoas diferentes e com outras necessidades é uma oportunidade valiosa para aprender sobre humanidade, compreensão e respeito. A inclusão efetiva beneficia a todos, promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor e diversificado.

A escola desempenhou um papel importante no desenvolvimento social e no aumento da concentração de Aryel. Anteriormente, ele tinha dificuldades em realizar atividades de mesa devido à hiperatividade e ao constante impulso de correr. Com o tempo, graças ao ambiente escolar, ele começou a socializar mais e a se concentrar melhor nas tarefas. Além disso, houve um progresso notável em sua capacidade de lidar com estímulos sensoriais, como barulho, multidões e odores, que antes eram desafiadores para ele. Agora, a Aryel consegue participar de eventos sociais, como recepções e aniversários,



mostrando uma tolerância muito maior a esses estímulos. Assim, a escola provou ser extremamente importante para o seu desenvolvimento e adaptação a diferentes ambientes e situações.

DISCUSSÃO

Quanto ao diagnóstico do TEA pelos pais a partir dos comportamentos do filho na creche, de não conseguir permanecer em sala de aula e andar constantemente de uma sala para outra, a literatura confirma que o diagnóstico de Transtornos do Espectro Autista é feito a partir da observação da criança, pelo relato dos cuidadores, de uma avaliação clínica e de aplicação de instrumentos específicos (Da Rosa Hofzmann, *et al.* 2019, p. 65). São os pais, cuidadores e professores quem identificam as primeiras manifestações comportamentais acompanhadas de déficits na comunicação e interações sociais, conforme as variações dos indivíduos.

A partir do diagnóstico aos três anos e meio, ainda na creche, a criança recebeu uma cuidadora para acompanhá-lo. Por ser o autismo um transtorno que causa muitas adaptações e mudanças na vida da criança e dos adultos envolvidos, é imprescindível o apoio dos profissionais no suporte dos cuidados prestados a estas crianças (Da Rosa Hofzmann, *et al.*, 2019).

Ao ingressar para o ensino fundamental a criança passou a receber atendimento especializado, por apresentar dificuldades em realizar atividades de mesa devido à hiperatividade e ao constante impulso de correr.

Pesquisadores sobre o TEA (Da Rosa Hofzmann, *et al.* 2019, p. 67) incentivam o brincar, como um método terapêutico muito eficaz para ajudar crianças com Transtorno do Espectro Autista, especialmente durante os primeiros anos de vida. O brincar ajuda no crescimento das crianças, pois através das brincadeiras elas aprendem sobre o mundo ao seu redor, desenvolvem linguagem e entendem a realidade da vida. Esse tipo de terapia é baseado na capacidade do cérebro de se adaptar e mudar de acordo com as experiências vividas pela criança. Essa capacidade do cérebro de se transformar é chamada de plasticidade cerebral. A estimulação precoce é muito importante para crianças autistas porque pode ajudar certas áreas do cérebro a assumir funções que são desafiadoras para elas, abrindo caminho para novos desenvolvimentos e aprendizados.



Em relação à inclusão destas crianças no ambiente escolar, está diretamente ligada ao nível de conhecimento e capacitação dos professores. Para uma inclusão eficaz, é essencial que os educadores expandam seus conhecimentos e invistam em formação continuada. Isso os capacita a compreender melhor e a desenvolver as habilidades e potenciais dessas crianças, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e adequada às suas necessidades individuais (Da Rosa Hofzmann, *et al.* 2019, p. 67).

Afortunadamente, a literatura está repleta de relatos de experiências exitosas que confirmam a eficácia do atendimento educacional especializado, no atendimento a alunos com TEA, como foi obtido neste estudo, onde a mãe comenta ter havido progresso no desenvolvimento social e aumento da concentração do seu filho Aryel. E acrescenta:

Graças ao ambiente escolar, ele começou a socializar mais e a se concentrar melhor nas tarefas. Além disso, houve um progresso notável em sua capacidade de lidar com estímulos sensoriais, como barulho, multidões e odores, que antes eram desafiadores para ele. Agora, o Aryel consegue participar de eventos sociais, como recepções e aniversários, mostrando uma tolerância muito maior a esses estímulos.

O AEE provou ser extremamente importante para o desenvolvimento e adaptação a diferentes ambientes e situações deste aluno. Neste sentido, Cunha (2016, p. 93) fala sobre práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos autistas com o objetivo de desenvolver habilidades importantes e a se integrarem melhor no ambiente escolar, tais como: atividades que ajudem na organização do material de trabalho (memória, concentração e equilíbrio); exercícios que ensinem sobre limites e a vida prática (socialização, direitos e deveres); sequência de execução das atividades (organização do pensamento e da linguagem); atividades que valorizem a escola e seus participantes (internalização do papel do aprendente); atividades grupais, atividades práticas da vida cotidiana e durante as refeições com outros alunos (socialização, alteridade, afetividade e inclusão).

Contudo, a mãe acredita que o filho precisa de muito mais ao enfatizar a importância de se respeitar os limites da criança. Sobre esta questão, Costa (2017) recomenda que a inclusão desses alunos exige um planejamento cuidadoso de atividades pedagógicas específicas para eles. Isso inclui tanto o ensino regular quanto o AEE, onde as práticas devem ser desenhadas para compreender e atender às necessidades reais dos alunos com TEA, promovendo sua independência nas esferas familiar, escolar e social. Isso sugere a importância de uma abordagem personalizada e bem pensada na educação de alunos com TEA. Com isso, faz necessário investir na formação continuada dos



professores, para que possam conhecer mais profundamente sobre o TEA e intervir satisfatoriamente. Ainda se evidencia a necessidade de incorporação de ações emancipatórias que viabilizem as relações entre os professores da sala regular e da sala de AEE.

Nesta trajetória escolar de Aryel, a mudança de sala lhe trouxe muitas dificuldades de adaptação, por estar em um espaço menor e não propício às suas necessidades, cabendo-lhe passar o tempo na biblioteca ou na sala dos professores com a técnica que o acompanha, resultando em pouco contato com os professores.

A esse respeito, Silva (2012) explica que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem ter comportamentos que levam a momentos de agitação e desconforto, especialmente quando há mudanças na rotina. Por isso, é importante que o professor tenha recursos e atividades que ajudem a organizar as atividades diárias na sala de aula para este aluno. Uma boa estratégia seria criar um painel de rotina na escola, que mostrasse as atividades diárias do aluno, podendo ser confeccionado com a participação do próprio aluno, utilizando imagens, palavras ou objetos concretos. Com essa visualização clara da rotina, a criança com TEA pode estruturar melhor seu dia no espaço onde está inserida, o que facilita o aprendizado e promove maior autonomia.

Por fim, a mãe relata como se sente pressionada ao receber ligações da escola cobrando a assiduidade do aluno: “a escola deveria ser mais do que apenas um local para frequência”. Junto a este comentário, a mãe desabafa em relação à sua insatisfação quanto à qualidade da inclusão oferecida pela escola, pois o filho fica separado dos demais alunos.

Maria das Chagas Jesus (2021, p. 42) discute este aspecto em relação ao interesse dos alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem e sua assiduidade, onde segundo a autora, quando as intervenções pedagógicas na sala de aula não são interessantes ou envolventes, isso pode criar um ambiente pouco estimulante para alunos com TEA. Como resultado, esses alunos podem perder o interesse em frequentar as aulas e em continuar com suas atividades escolares, levando até mesmo à evasão escolar. Isso não é apenas uma teoria, mas uma realidade observada por pais que acompanham de perto a rotina escolar de seus filhos e têm um contato direto com eles, percebendo como a dinâmica da sala de aula afeta seu envolvimento e motivação.

Muitos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam um desafio comum nas escolas: a falta de material pedagógico adequado. Frequentemente, o único



recurso disponibilizado pela escola são folhas de atividades para colar no caderno. Infelizmente, isso se torna uma realidade constante na vida escolar desses alunos. Há reclamações frequentes dos pais e responsáveis sobre como as atividades propostas não estimulam intelectualmente os alunos com TEA, limitando-os a tarefas focadas apenas em coordenação motora. Isso acaba por restringir significativamente o potencial de aprendizado e desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar (Maria das Chagas Jesus, 2021, p. 42).

A reflexão, criatividade e flexibilidade são características essenciais para trabalhar eficientemente com alunos autistas. Acreditar na sua capacidade de aprendizagem, assim como incentivá-las a interagir com os colegas é essencial, por entender que a socialização é um processo gradual, onde deve ser respeitado os limites de cada aluno. O sucesso desse trabalho não depende apenas do professor, mas de todo o time educacional, que deve estar unido e disposto a criar oportunidades necessárias para a verdadeira inclusão do aluno com autismo. Isso mostra que o professor não está sozinho em seu esforço pedagógico com alunos com TEA. Existe uma esperança de que, através da elaboração de estratégias personalizadas e comprometidas com as necessidades de cada aluno, se possa proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz (Maria das Chagas Jesus, 2021, p. 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de inclusão de alunos autistas, é essencial ter um sistema educacional inclusivo. Este sistema não é apenas uma abordagem pedagógica, mas também um processo político, social, econômico e histórico que pode ser efetivamente implementado. Isso significa que a inclusão de alunos autistas envolve não apenas adaptar métodos de ensino e estratégias de sala de aula, mas inclui políticas governamentais, práticas sociais, fatores econômicos e contextos históricos que influenciam a forma como a educação é entregue e recebida.

Ao final deste estudo, a conclusão sobre como a proposta da educação inclusiva pode ser efetiva no atendimento a um aluno autista, está na fala da própria mãe: “a inclusão não é apenas para crianças com necessidades especiais, mas para toda a comunidade escolar. Conviver com pessoas diferentes e com outras necessidades é uma



oportunidade para aprender sobre humanidade, compreensão e respeito. Assim é que a inclusão beneficia a todos”.

Os primeiros anos de vida são decisivos para crianças com qualquer tipo de transtorno neurodesenvolvimental ou deficiência. No entanto, muitos professores não têm a formação necessária e, consequentemente, não conseguem incluir adequadamente os alunos autistas. A inclusão vai além de simplesmente colocar o aluno autista na sala de aula; é preciso integrá-lo de maneira eficaz em todos os aspectos da vida escolar.

Nesse contexto, a educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige dedicação por parte dos professores. O primeiro e crucial passo nesse processo é adquirir conhecimento. Isso significa que os educadores devem se familiarizar com as características do autismo e entender como ele afeta o aprendizado e o comportamento dos alunos. Com esse entendimento, os professores podem desenvolver estratégias de ensino mais eficazes, adaptadas às necessidades individuais de cada aluno com TEA, garantindo assim um ambiente de aprendizagem inclusivo e produtivo.

Se todos concordam que a escola deve ser inclusiva, aberta e democrática, ainda não existe um único método ou proposta para torná-la assim. A educação não é um caminho reto e simples, pois os próprios educadores são diferentes, mudam com o tempo e têm suas próprias contradições. Devemos ver os desafios e divergências como partes naturais do processo educativo. Afinal, a unanimidade raramente é alcançada e nem sempre é a melhor solução. Cada escola e cada educador devem encontrar seu próprio caminho para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e eficaz.

Pesquisas futuras poderiam explorar diferentes realidades em municípios do interior do Brasil para identificar e apresentar processos de inclusão de alunos com autismo que sejam bem-sucedidos. Os resultados dessas pesquisas poderiam orientar práticas inclusivas eficazes e ajudar a fortalecer a relação entre as famílias dos alunos autistas e as escolas.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, E. P. de .. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1–6, jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

COSTA, Fihama Brenda Lucea da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular:** análise sobre as práticas pedagógicas. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DA ROSA HOFZMANN, Rafaela et al. Experiência dos familiares no convívio de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Enfermagem em foco, v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: [experiência dos familiares no convívio de crianças com transtorno do espectro autista \(TEA\) | Hofzmann | Enfermagem em Foco \(cofen.gov.br\)](http://www.cofen.gov.br)

FALVEY, Mary A.; CHRISTINE C.; CHRISTINA, Kimm. O que eu farei segunda-feira pela manhã? In: STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 142-165.

MARIA DAS CHAGAS JESUS, Rosa. **Alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no contexto escolar:** proposta de ensino e aprendizagem. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Brasil: FLACSO Sede Brasil. 2021. Disponível em: [Microsoft Word - ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA \(TEA\) NO CONTEXTO ESCOLAR - PROPOSTA DE ENSINO APRENDIZAGEM final \(flacsoandes.edu.ec\)](https://flacsoandes.edu.ec)

SILVA, Ana Beatriz Barbosa [et al]. **Mundo singular**: entenda o autismo. Fontanar, 2012.

SILVA, Claudia Lopes; GARCEZ, Liliane. Educação inclusiva. **A escola**, v. 3, 2019. Disponível em: [educacao_inclusiva.pdf \(semanaacademica.com.br\)](http://educacao_inclusiva.pdf (semanaacademica.com.br))

VIANA, Ana Clara Vieira et al. Autismo. **Saúde Dinâmica**, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020.
Disponível em: [Vista do Autismo \(faculdadedinamica.com.br\)](http://www.faculdadedinamica.com.br)



CHAPEUZINHO VERMELHO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA E DESCRITIVA DE DUAS VERSÕES, EM LIBRAS E EM ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING)

Adrielle Bezerra Miranda⁶
Ana Caroline Veloso da Cunha Teixeira⁷
José Sinésio Torres Gonçalves Filho⁸

RESUMO: O propósito deste estudo é realizar uma análise detalhada e comparativa entre duas versões do conto de Chapeuzinho Vermelho, uma em Português e Libras, criada por Márcia Honora em 2016, e a outra em Português e Escrita de Sinais (*SignWriting*), desenvolvida por João Batista de Oliveira Filho, em 2020. O principal escopo desta pesquisa ancora-se na literatura surda e na exploração da jornada da autoexpressão em busca de reconhecimento das identidades surdas. Isso envolve a validação da língua das pessoas surdas, suas técnicas narrativas, modos de existência, abordagens para leitura, tradução e avaliação das obras culturais que consomem e criam. A base teórica deste estudo se apoia nas contribuições de Cláudio Mourão (2016), Lodenir Karnopp (2008) e Strobel (2008). A metodologia adotada envolve a análise de fontes primárias e bibliográficas, que inclui obras relevantes já publicadas sobre o tema. A abordagem qualitativa foi utilizada para uma análise descritiva do objeto de estudo, que considerou o contexto em que se insere e as características da sociedade surda. A análise dos dados revelou tanto semelhanças quanto diferenças entre as duas versões do conto, destacando as particularidades dos sinais usados nas histórias e suas variações entre a Libras e o SignWriting. De modo geral, os resultados indicam uma simplificação dos sinais da Libras quando transpostos para a forma escrita da língua. Este estudo contribui para as discussões sobre as duas modalidades da Libras, a sinalizada e a escrita, para que, dessa forma, contribua com conhecimentos dessa área e promova outras discussões que a tangenciem.

Palavras-chave: Chapeuzinho Vermelho, Análise Descritiva Comparativa, Signwriting.

INTRODUÇÃO

Contar histórias é uma prática cultural e artística que atravessa gerações, enraizada na história da humanidade desde tempos remotos. Narrar histórias é uma habilidade ancestral dotada do poder de cativar, instruir, inspirar e emocionar indivíduos. Coletar essas narrativas ao longo do tempo e preservá-las por meio do registro é uma maneira de

⁶ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia – PA, adriellemiranda371@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1798-5080;

⁷ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia – PA, anacarolinevdc@gmail.com;

⁸ Docente do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia – PA, sinesiofilho12@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8239-8053.



garantir a sua continuidade, permitindo-nos relembrar o passado e mantê-las vivas no presente, evitando que se percam no esquecimento. Diversos autores notáveis, incluindo Jean de La Fontaine, Jacob e Wilhelm Grimm, Italo Calvino, entre outros, dedicaram-se a essa nobre tarefa. Conforme ressaltado por Ricardo Azevedo (2007, p. 5), textos predominantemente influenciados pela cultura escrita têm a capacidade de serem fixados e preservados, assegurando a sua durabilidade e a possibilidade de serem lidos e interpretados em qualquer lugar, época ou contexto histórico.

Contudo, enquanto a literatura escrita tem desempenhado um papel central na preservação das histórias e culturas ao longo dos tempos, é fundamental reconhecer que as formas de expressão literária vão além do domínio da palavra escrita. Na era contemporânea, a riqueza e a diversidade da literatura não se limitam à palavra escrita, mas também abrangem as narrativas visuais, as línguas de sinais e as expressões corporais, desempenhando um papel igualmente significativo na representação da rica tapeçaria das experiências humanas.

Os surdos, em particular, têm uma herança cultural única e rica que é transmitida por meio da língua de sinais, expressões faciais, gestos e imagens visuais. Essa forma de narrativa é tão poderosa e significativa quanto a literatura escrita, e merece um lugar de destaque no cenário cultural global. A diversidade de modos de contar histórias, incluindo a literatura surda, amplia ainda mais o nosso entendimento das diversas formas de comunicação e expressão artística.

Além disso, a contribuição de teóricos surdos e ouvintes para o desenvolvimento da literatura surda é notável. O trabalho de nomes como Ronice Quadros, Lodenir Karnopp, e outros, reflete o compromisso com a promoção e a preservação da cultura surda, e demonstra a importância de colaboração e diálogo intercultural na promoção da inclusão e da compreensão mútua.

Em um mundo cada vez mais conectado e diversificado, a valorização e o reconhecimento de todas as formas de narrativa, sejam elas baseadas em palavras escritas, línguas de sinais ou expressões visuais, enriquecem o panorama literário global, enriquecendo nosso entendimento das experiências humanas e da riqueza cultural que nos cerca. É importante celebrar a diversidade de vozes que contribuem para o tecido da literatura e honrar a riqueza das histórias que nos unem como seres humanos.

A língua de um povo está intrinsecamente ligada à sua cultura, da mesma forma que uma língua visual e a expressão corporal são inseparáveis. Não podemos também



ignorar o papel da voz na utilização de uma língua oral. Indivíduos que possuem audição são expostos à língua oral desde o nascimento, enquanto crianças surdas frequentemente não desfrutam da mesma oportunidade, uma vez que a maioria delas nasce em lares cujos pais são ouvintes e não têm conhecimento da língua de sinais.

De acordo com Strobel (2008, p.60), os povos surdos contemplam as jornadas que percorreram no passado e no presente, reconhecendo as notáveis conquistas dos pioneiros na cultura surda. A história da comunidade surda é extensa e intrincada, abrangendo inúmeros sinais e uma ampla gama de métodos de comunicação, que incluem a língua de sinais, desenhos, expressões faciais, gestuais e imagens visuais. Dentro desse contexto de comunicação limitada, algumas histórias, como piadas e fábulas, eram transmitidas de pessoa para pessoa, fazendo parte das experiências compartilhadas nas comunidades surdas.

No cenário de comunicação restrita que caracteriza esse contexto, subsistiam algumas narrativas que eram transmitidas de pessoa para pessoa, incluindo piadas e fábulas que faziam parte das vivências das comunidades surdas. Com o avanço de novas abordagens pedagógicas para crianças surdas, juntamente com o advento da tecnologia das câmeras, a institucionalização da Língua de Sinais Brasileira em 2002 e a rápida disseminação de conteúdo pela internet, gradualmente começou a surgir o registro escrito e audiovisual da Literatura Surda Brasileira. Esta forma de literatura sempre existiu, ainda que estivesse preservada apenas na memória dos seus membros.

No que diz respeito aos pioneiros teóricos que contribuíram para o desenvolvimento desse campo, alguns deles começaram a se destacar a partir da década de 1950. Inicialmente, eram representantes ouvintes, como Quadros (1997), Skliar (1998) e Karnopp (2008). Posteriormente, surgiram teóricos surdos que desempenharam um papel fundamental nesse processo, como Perlin (1998), Hessel (2003), Rosa (2006), Strobel (2008) e Mourão (2012).

O objetivo principal deste estudo é realizar uma análise detalhada e comparativa dos textos literários "Chapeuzinho Vermelho" (2016), que é apresentado em Português e Libras, com autoria de Márcia Honora, e "Chapeuzinho Vermelho Surda" (2020), que é apresentado em Português e Escrita de Sinais (*Signwriting*), sendo de autoria de João Batista de Oliveira Filho. Como objetivos específicos, buscamos: compreender as nuances linguísticas e culturais presentes nos textos literários, considerando as diferenças e semelhanças entre a linguagem escrita e a linguagem de sinais; avaliar a eficácia das



duas modalidades de representação (Libras e Escrita de Sinais) na transmissão da narrativa da Chapeuzinho Vermelho, considerando o potencial impacto na compreensão e na experiência do leitor surdo e; contribuir para o entendimento mais amplo da literatura surda e suas implicações para a promoção da cultura e identidade surdas, bem como para a educação e a inclusão de surdos na sociedade.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica escolhida para este estudo baseia-se em uma perspectiva qualitativa, a qual se destaca por seu enfoque interpretativo e subjetivo, com ênfase na compreensão da situação ou contexto em análise. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 269), essa abordagem metodológica tem como objetivo "analisar e interpretar aspectos mais profundos, fornecendo uma descrição detalhada da complexidade do comportamento humano, incluindo investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros."

A seguir, na figura 1, temos a clássica história infantil da Chapeuzinho Vermelho (2016), porém ilustrada totalmente em Libras.

Figura 1 - Chapeuzinho Vermelho (2016)



Fonte: Caixa Literária

Na figura 2, exibe capa da história da Chapeuzinho Vermelho, entretanto, a personagem da Chapeuzinho é surda e o livro é totalmente escrito em Escrita de Sinais (*SingWriting*) e em Língua Portuguesa com a presença de diversas imagens ilustrativas.



Figura 2 - Chapeuzinho Vermelha Surda (2020)



Fonte: Letraria Editora

As obras que foram objeto de investigação, intituladas "Chapeuzinha Vermelho" (2006) e "Chapeuzinho Vermelho Surda" (2020), enfrentam o desafio de proporcionar oportunidades acessibilidade às pessoas surdas que estão em processo de alfabetização e, também, àquelas que desejam realizar uma leitura feita para e pensada para o público surda, permitindo-lhes acesso a experiências de comunicação em Libras e Escrita de sinais durante a educação infantil e durante a vida. Isso visa a construção de sua identidade linguística e cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação dos surdos no território brasileiro, tal como o nosso sistema educacional em sua totalidade, segue diretrizes globais que são debatidas em conferências e convenções internacionais, onde teorias e métodos de ensino são amplamente discutidos (Pires, 2014). Em nosso cotidiano, ao abordarmos o processo de alfabetização, frequentemente associamos isso à habilidade de decifrar e compreender a linguagem escrita.

Entretanto, é essencial reconhecer que o processo de alfabetização para os surdos apresenta desafios únicos e demanda uma abordagem diferenciada. A língua de sinais, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), desempenha um papel fundamental no desenvolvimento linguístico e na construção da identidade cultural dos surdos. As discussões sobre a educação de surdos têm evoluído para abraçar o conceito de uma abordagem bilíngue, que reconhece a importância tanto da língua de sinais quanto da língua escrita.



A educação de indivíduos surdos é desafiadora devido às dificuldades e às características linguísticas peculiares que essa comunidade apresenta em relação à modalidade escrita da linguagem. No cenário atual, é comum classificar erroneamente um número considerável de surdos como iletrados, uma vez que eles utilizam a escrita sem possuir conhecimento da língua portuguesa oral, tampouco da língua de sinais.

No entanto, essa visão estreita não reflete a riqueza da experiência e da comunicação dos surdos. A alfabetização dos surdos é um campo que tem evoluído consideravelmente, reconhecendo a importância da língua de sinais, como a Libras, e a necessidade de desenvolver práticas bilíngues.

Um aspecto fundamental desse desenvolvimento é a compreensão de que a língua de sinais é uma língua natural e completa, com sua própria gramática e estrutura. Portanto, ao considerar a alfabetização dos surdos, é imperativo reconhecer que a língua de sinais é a primeira língua de muitos surdos e deve ser respeitada e valorizada como tal. De acordo com Guarinello *et al.* (2007, p. 2), "é importante ressaltar que essa falta de conhecimento não é resultado de questões individuais, já que, no Brasil, a maioria dos adultos surdos não dominam a língua portuguesa".

É crucial entender que a língua de sinais é a língua mais acessível para os surdos, pois não impõe barreiras sensoriais e pode ser adquirida por meio da imersão linguística em um ambiente adequado, ou seja, através da convivência espontânea com falantes dessa modalidade linguística (Silva; Bolsanello, 2014).

Nessa perspectiva, Gesueli (2006, p. 4) esclarece que "a questão da língua de sinais está intrinsecamente relacionada à cultura surda, que, por sua vez, está ligada à identidade do indivíduo que geralmente vive em duas comunidades, a comunidade surda e a comunidade ouvinte". Nesse contexto, é fundamental analisar como os sujeitos que frequentam escolas bilíngues se percebem como membros da comunidade surda. Portanto, o papel do professor surdo e da língua de sinais no ambiente escolar é essencial para a construção da identidade surda e, consequentemente, para a eficácia da educação.

Conforme Peixoto (2006, p. 3), "no âmbito escolar e do processo de aprendizagem, a escrita e a leitura emergem como os aspectos que requerem reflexões profundas, pois, em muitos casos, é através desses processos que se manifesta e se desenvolve a condição bilíngue dos surdos".

O sistema de escrita *SignWriting* é uma abordagem complexa e adaptável às gramáticas das línguas de sinais (Rocha, 2003). O que é conhecido como alfabeto nas



línguas orais é denominado como "configurações de mão" na Libras. No Brasil, seu desenvolvimento ainda está em estágios iniciais, principalmente ocorrendo em instituições de ensino superior, em grupos de pesquisa e em projetos científicos e de extensão (Stumpf, 2005).

A escrita em *SignWriting*, de acordo com Barreto e Barreto (2015), apresenta características distintas, uma vez que não é arbitrariamente convencionada pela sociedade e, adicionalmente, não se configura como ideográfica, pois cada grafema se correlaciona diretamente com um fonema da Libras. Isso resulta em uma compreensão natural e intuitiva. Em consonância com esse ponto, é importante enfatizar que, uma vez que a Libras e outras línguas de sinais são essencialmente visuoespaciais, é lógico que sua forma de escrita deva de forma clara e intuitiva capturar essa particularidade. Esse aspecto fortalece ainda mais a crucial conexão entre o pensamento, a fala e a escrita (Barreto; Barreto, 2015).

Conforme Dallan e Mascia (2012), a Escrita de Sinais, mesmo que ainda não tenha obtido oficialização, está demonstrando a capacidade de abrir novas perspectivas para a expansão das Línguas de Sinais. Além disso, ela se apresenta como um recurso eficaz no contexto educacional, especialmente em uma abordagem bilíngue/bicultural, atingindo tanto surdos quanto ouvintes.

Durante um longo período, a Libras foi vista como uma língua ágrafo, desprovida de um sistema de escrita. Os surdos comunicam-se principalmente por meio de gestos, mímicas e outras formas simbólicas, denominadas assim. No entanto, a escrita à qual a maioria dos surdos tinha acesso originava-se da língua oral predominante no país, ou seja, a língua dos ouvintes.

A escrita de sinais representa uma habilidade crucial na esfera cognitiva, exigindo esforço, estimulando a criatividade e facilitando o processo de aprendizagem. Vai além da simples ação motora, permitindo o registro das experiências de comunidades e gerações passadas, viabilizando a preservação do conhecimento e da história. Os benefícios da aquisição da escrita de sinais são vastos, beneficiando tanto os surdos quanto os ouvintes (Barreto, 2015). Além disso, Barreto (2016) destaca diversas aplicações e vantagens dessa escrita. Ela possibilita que os surdos se expressem livremente, demonstrando sua fluência na língua de sinais e auxiliando no desenvolvimento da comunicação. Pode ser aplicada em qualquer disciplina escolar e, com apenas papel e lápis, viabiliza a leitura e a escrita em línguas de sinais em qualquer



lugar. Além disso, a aquisição da escrita de sinais também facilita o aprendizado da segunda língua, o português.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro quadro abaixo, é feito uma análise comparativa entre as duas obras, a fim de observar as diferenças e semelhanças entre a Libras e a Escrita de Sinais.

Quadro 1 - Sinal de Chapeuzinho vermelho

ILUSTRAÇÃO EM LIBRAS	ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING)
Chapeuzinho	
Vermelho	
ILUSTRAÇÃO/ GRAFEMAS	4
LINHAS	Horizontal
MOVIMENTOS	Vertical
Chapeuzinho	Movimento reto para cima e para baixo
Vermelho	Mão para frente e dobra dedo

Fonte: Dos autores (2023).

Na análise do sinal **chapeuzinho vermelho**, observa-se que há quatro imagens na ilustração da Libras, pois são duas palavras (chapeuzinho e vermelho), sendo que na escrita de sinais só tem dois grafemas, assim sendo visualmente a escrita de sinais é mais objetiva e simplificada nesse aspecto. Além disso, a forma como ler cada livro é distinta, primeiro no livro com as ilustrações em Libras temos uma leitura vertical e no livro com escrita de sinais uma leitura vertical. Em relação ao movimento, nas duas se faz o mesmo



movimento de dobra o dedo na boca, porém na ilustração o movimento é distante e uma vez, já na escrita de sinais é mais perto e duas vezes o mesmo movimento.

Quadro 2 - Sinal de Lobo		ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING)
ILUSTRAÇÃO EM LIBRAS		
Lobo		
ILUSTRAÇÃO/ GRAFEMAS	2	1
LINHAS	Horizontal	Vertical
MOVIMENTOS	Mão para frente e sem tipo contato.	Mão para frente e com tipo contato (escovar).

Fonte: Dos autores (2023).

Para o sinal de **lobo**, que é apenas uma palavra temos, duas imagens para um grafema em escrita de sinais, as linhas continuam as mesmas. horizontal no livro com ilustração de Libras e vertical no livro com escrita de sinais. Neste sinal o movimento é o mesmo, com a diferença que no livro de ilustração em Libras não há toque e no com escrita de sinais há a presença do toque (escovar).

Quadro 3 - Sinal de orelhas tão grandes		ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING)
ILUSTRAÇÃO EM LIBRAS		
Orelhas tão grandes		
ILUSTRAÇÃO/ GRAFEMAS	2	1
LINHAS	Horizontal	Vertical
MOVIMENTOS	Mão para baixo e para cima, com tipo de contato (orelha)	Mão diagonal para baixo e para cima, sem tipo de contato

Fonte: Dos autores (2023).



No sinal de **orelhas tão grandes**, apesar de serem três palavras, percebe-se apenas duas ilustrações em Libras, nos sinais anteriores eram uma palavra duas imagens e uma em escrita de sinais, ou seja, nem sempre as palavras em português terão a mesma intercorrência a ser traduzida para a Libras. Porém da Libras para a escrita de sinais nesses sinais analisados percebemos uma simplificação da Libras ilustração a ser registrada em escrita de sinais. Outro ponto a ser destacado é o tão ser expressado na expressão facial do grafema em escrita de sinais, juntamente com o movimento para cima que é diferente nos sinais, pois o sinal em ilustração em Libras o movimento é para baixo e para cima na escrita de sinais é diagonal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revelou, em termos gerais, que há uma simplificação dos sinais da Libras quando são transpostos para a forma escrita da Libras, outro ponto a ser destacado é especificidades que há na escrita de sinais como expressão e toque que na ilustração da Libras nem sempre tem. Este estudo visa contribuir para as discussões relacionadas às duas modalidades da Libras, a língua de sinais em uso e a representação escrita, com o objetivo de enriquecer a produção de conhecimento nessa área.

Torna-se premente e essencial iniciar a produção de materiais literários em diferentes gêneros textuais, como fábulas, piadas, contos, crônicas, entre outros, na forma de Escrita de Sinais. Isso proporcionaria um acervo de referência e, consequentemente, uma fonte de consulta e pesquisa para surdos, seus familiares, usuários da Libras e educadores. Somente por meio do contato contínuo com a modalidade escrita, torna-se possível a apropriação efetiva dela. Essa apropriação, por sua vez, permite a preservação de registros que não dependem de recursos tecnológicos para futuras consultas e investigações.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de Sinais sem mistérios**. Vol. 2. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2015.



DALLAN, M. S. S.; MASCIA, M. A. A. A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS. In: LINS, H. A. de M. (org.). **Experiências docentes ligadas à educação de surdos:** Aspectos de formação. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

GESUELI, Z. M. Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, nº 94, p. 277-292, 2006.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.; BERBERIAN, A. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, nº 2, p. 205-218, 2007.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. In: **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 98-109, nov. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia científica:** ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis e metodologia jurídica. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011, 314. p.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda:** experiência das mãos literárias. 2016. 285 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós –Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, nº 69, p. 205-229, maio-ago. 2006.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap. 3, p. 51-73.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROCHA, F. Z. F. **Proposta de um Padrão Manuscrito para Reconhecimento Automático dos Símbolos do Sistema SignWriting (SW).** 2003. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciência da Computação, Escola de Informática, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2003.

ROSA, F. S. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. In: **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 07 N 2, p. 58-64, 2006.

SÁ, N. R. L.. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SILVA, T. S. A.; BOLSANELLO, M. A. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 129-142, 2014.

SKLIAR, C.. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap. 1, p. 7-32.



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

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting:** língua de sinais no papel e no computador. 2005. 329 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.



**DIÁRIO DE ABORDAGENS INCLUSIVAS NO 1º ANO ENSINO MÉDIO:
DIÁLOGO ENTRE CULTURAS SURDA E OUVINTE POR MEIO DA POESIA
SLAM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Amanda Torres Trajano⁹
Tarcisio Andrade do Nascimento¹⁰
Johnnyf Wesley da Silva Bezerra¹¹
Henrique Miguel de Lima Silva¹²

RESUMO: A escola tem buscado atingir o proposto nas diretrizes curriculares e nos documentos oficiais no que se refere à educação inclusiva. No entanto, muitas vezes, as instituições falham em romper com práticas tradicionais e, no máximo, integram o aluno ao espaço escolar, sem inclui-lo. Nesse contexto, e considerando a vivência de alunos surdos em sala de aula, faz-se necessária a difusão de ideias que subsidiem a produção de materiais didáticos que alinhem o ensino de Literatura à realidade de classes mistas com estudantes surdos e ouvintes. Diante disso, o objetivo geral do presente trabalho é sugerir o uso inovador da Poesia Slam como instrumento propiciador de interação entre alunos surdos e ouvintes em aulas de Literatura. Para tanto, tomou-se Foucault (1971), Strobel (2008), Cosson (2009); (2022) e Mantoan (2015) por referencial teórico para a construção deste relato de experiência. O trabalho deu-se a partir de observação/intervenção realizada por discentes do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante período de estágio-docência em escola da rede estadual da Paraíba. Nesta, a presença de um aluno surdo, acompanhado por intérprete, a interação e participação ativa era prejudicada devido às barreiras linguísticas enfrentadas. A partir da aplicação de sequência didática com base na poesia Slam, verificou-se que a utilização de materiais bilíngues que contemplem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua Portuguesa proporcionam um ambiente favorável para que os estudantes possam compartilhar suas experiências culturais. Diante do exposto, trata-se de uma estratégia promissora para a promoção da inclusão no ambiente escolar, pois permite que todos os alunos participemativamente como sujeitos de sua própria cultura. Além disso, práticas que valorizem a língua e cultura surdas na escola mostram-se fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

Palavras-chave: Literatura Slam, Identidade Surda, Inclusão, Multimodalidade, Libras.

INTRODUÇÃO

⁹ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, amanda.torres@academico.ufpb.br;

¹⁰ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, tarcisio.andrade@academico.ufpb.br;

¹¹ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, johnnyf.silva@academico.ufpb.br;

¹² Professor orientador: Doutor em Linguística, na Universidade Federal da Paraíba, henriquemiguel91@gmail.com.



A busca por uma educação verdadeiramente inclusiva não é uma novidade aos que firmaram compromisso em torno de processos didático-metodológicos nos espaços educacionais, os quais são alinhados para alcançar uma educação inclusiva para todos os sujeitos que compõem a sala de aula. Dessa forma, as pesquisas e os projetos acadêmicos que emergem dessas discussões, principalmente nos cursos de licenciaturas, desejam formular alternativas que corroborem com as diretrizes curriculares e os documentos oficiais no que tange esse tema. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, traz em seu escopo algumas orientações acerca da necessidade das instituições de ensino utilizarem suas diretrizes como forma de legitimar uma educação voltada para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Entretanto, mesmo diante dos dispostos na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), bem como na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), muitas escolas não conseguem quebrar a lógica de uma educação tradicional em que o funcionamento das atividades pedagógicas é pensado para um aluno com características (pré)determinadas, indo ao encontro com uma antiga ilusão de que possam existir “turmas homogêneas”. Esse quadro pode ser constatado na colocação de Alpendre (2008), quando afirma que o fracasso educacional relacionado ao ensino do surdo, principalmente no tocante à apropriação da língua portuguesa, é fato constatado nas pesquisas educacionais.

Alinhada a máxima supracitada e tomando como reflexão o pensamento de Mantoan (2015, p.20), a luz do seu pensamento aponta que “a inclusão é o produto de uma educação plural, democrática e transgressora”. Nessa perspectiva, entendemos que não basta que o aluno esteja presente em sala; é necessário que as práticas educacionais impulsionem a participação ativa de todos.

Sob essa ótica, é imperativo perceber que, em uma única turma, muitas vezes as práticas metodológicas adotadas por alguns professores promovem bons resultados para parte da turma, enquanto uma outra precisa enfrentar desafios relacionados às suas características individuais. Diante desse contexto, alguns professores, na melhor das hipóteses, limitam-se a integrar os alunos ao ambiente escolar, sem efetivamente incluí-los. Este cenário adquire contornos mais complexos quando consideramos a vivência dos estudantes surdos em salas de aula, demandando a urgente disseminação de ideias capazes de subsidiar a produção de materiais didáticos que possam verdadeiramente alinhar o ensino à realidade de classes mistas, onde convivem estudantes surdos e ouvintes.



A promoção da inclusão de alunos surdos nas aulas de língua portuguesa — área cerne das nossas pesquisas — enfrenta uma série de desafios intrincados, tornando crucial tomar como destaque não apenas as barreiras linguísticas, mas também o pouco acesso à materiais que evidenciem e discutam os benefícios significativos de um esforço coletivo em busca de novas práticas que garantam a participação ativa de todos os alunos.

Indubitavelmente, o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais¹³ (LIBRAS) emerge como uma peça essencial no processo de inclusão. A aquisição da LIBRAS pelos alunos e professores não apenas auxilia na superação das barreiras comunicacionais, mas também abre portas para uma compreensão mais profunda e enriquecedora da cultura surda, uma vez que a língua é um espelho/receptáculo da cultura a que ela está inserida. Esse conhecimento, sem dúvida, não apenas promove a prática do respeito às diferenças, mas também promove o entendimento do importante conceito de alteridade¹⁴, tornando a sala de aula um espaço em que a percepção das diferenças nos auxilie no entendimento da necessidade de se oportunizar a manifestação de diferentes culturas nos mais diversos ambientes.

Assim, entendendo o sujeito surdo como uma pessoa com sua própria cultura, precisamos promover práticas de ensino e selecionar materiais que permitam a manifestação da expressão de todos os alunos. Nesse contexto, encontramos no gênero *slam* um elemento conectivo presente na cultura ouvinte e na cultura surda, promovendo, assim, pontes significativas durante as aulas de literatura. Além disso, o *slam* é uma forma de expressão que estimula a criatividade e o uso exacerbado de gestos, movimentos e expressões faciais. Essas características dialogam de forma significativa na matriz gesto-fala¹⁵ da língua portuguesa e na matriz visuo-gestual da Libras.

Somado a isso, o *slam* é um gênero literário que abarca a função de ser instrumento de reflexão crítica da realidade vigente. Nessa linha de raciocínio,

¹³ “A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é a forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o sujeito a transmitir e proporciona-lhe a aquisição de conhecimento universal” (Strobel, 2008, p. 44).

¹⁴ Para Hall (2008), os contatos permanentes com culturas e formas distintas de viver, abalaram as antigas concepções de “identidade” tidas até então como fixas, imutáveis e ligadas unicamente a um elemento agregador.

¹⁵ A perspectiva de McNeill (1985) sugere que o gesto e a fala estão interligados em uma matriz comum de produção e significado, ressaltando que a presença de gestos durante a expressão verbal indica a coordenação de dois tipos de pensamento, imagético e sintático, durante o ato de fala.



[...] o termo *slam* quer dizer ‘batida’. Algo semelhante a uma pancada. No entanto, resumir essa palavra a apenas um significado é uma tarefa difícil porque qualquer descrição que se faça nunca dará conta da amplitude que essa vertente da cultura urbana alcançou nem do impacto que ela tem na vida de inúmeras pessoas.(Paula, 2019).

Além do supramencionado, a arte *slam* é também uma forma de trabalhar com a linguagem de maneira lúdica e envolvente, o que pode ajudar a engajar os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

Nesse ínterim, o objetivo principal deste trabalho é oferecer uma proposta didática concreta para suplantar essas barreiras, propondo o uso da poesia *slam* como um possível instrumento facilitador da interação entre alunos surdos e ouvintes durante as aulas de literatura, visando proporcionar a interação e as trocas culturais.

Para além de todo o exposto, esse trabalho encontra justificativa pela necessidade observada de difundir ideias que subsidiem a produção de materiais didáticos que alinhem o ensino de literatura, de forma significativa e inovadora, em salas de aula com alunos surdos e ouvintes. Dessa forma, promovendo a interação e a participação de todos no processo de construção e compartilhamento de sentidos para textos trabalhados em sala de aula.

METODOLOGIA

Em consonância a esse contexto, o presente trabalho origina-se de um relato de experiência baseado na observação e intervenção de discentes do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante o estágio-docência, em uma escola da rede estadual paraibana, tendo como público-alvo uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Na referida instituição, a presença de um aluno surdo, acompanhado por um intérprete, revelou uma série de desafios relacionada a sua limitada interação com os colegas e a participação restrita nas atividades em sala de aula devido às barreiras linguísticas enfrentadas.

Selecionamos, como obra principal de nossa aplicação prática, o poema *slam Pequeno Manual da Cultura Surda*¹⁶, performado pelos autores, Catharine Moreira¹⁷ e

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gnwNDGVg0eI>

¹⁷ Possui graduação em Engenharia de Telecomunicações pela Universidade Santa Cecília (2006). Co-fundaora do grupo transcritivas, contadora de histórias em LIBRAS e oficineira brincante no Grupo Éba, Atua como multiartista em diferentes projetos e trabalhos que relacionam as várias linguagens artísticas do



Cauê Gouveia¹⁸, que fazem parte do *Slam do Corpo*, o primeiro *Slam* de surdos e ouvintes do Brasil. Além disso, utilizamos como material complementar o vídeo *O que o surdo pode fazer?*¹⁹, apresentado pelo ator Rimar Ramalho Segala²⁰, no palco do TEDxTatuiED, como forma de expressar suas experiências como sujeito da Cultura Surda.

Os materiais selecionados objetivam privilegiar a adoção do audiovisual em sala de aula como um instrumento auxiliador, especialmente em contextos mistos, ampliando significativamente os sentidos e a compreensão de um texto, proporcionando uma experiência mais rica aos leitores. Nessa premissa, as imagens, os vídeos e os elementos visuais não apenas complementam o significado verbal, mas também oferecem uma dimensão sensorial adicional, permitindo uma conexão mais profunda com o conteúdo.

PROPOSTA DE PESQUISA APLICADA

Quanto à abordagem metodológica desta proposta, buscamos inspiração em Rildo Cosson (2009), que introduz o letramento literário por meio de sequências didáticas. Neste caso, optamos pela sequência básica, composta por quatro fases: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Essas etapas foram desenvolvidas ao longo de três aulas, cada uma com a duração de 50 minutos.

Quadro 1 – Primeira aula

1ª Etapa - *Motivação: Observando a vida por outro ângulo*

corpo e a Libras: poesia, teatro, performance, música, dança, cinema, etc. Já se apresentaram vários eventos da comunidade Surda, como slams e festivais (nacionais e internacionais) de arte, cultura e Literatura Surda. Atua também como tradutora e consultora Surda na esfera artística, com trabalhos desenvolvidos no âmbito teatral (Curitiba, PR), âmbito cinematográfico (empresa ETC, São Paulo), entre outros.

¹⁸ Bacharel em Artes Cênicas - Interpretação Teatral pela UNICAMP, formado em 2009. Mantém trabalho artístico desde 2010 como ator-criador na Cia de Teatro Acidental, com quem produziu diversos espetáculos teatrais e estudos sobre a interação entre teatro, política e sociedade. É um dos coordenadores do coletivo Corposinalizante, que produz arte e cultura Surda e desde 2014 desenvolve o *Slam do Corpo* - 1ª batalha de poesias bilíngue (LIBRAS e português) do Brasil, com surdos e ouvintes. Sua pesquisa teórica e prática individual envolvem principalmente os seguintes temas: teatro político e pós-dramático; cultura surda; iluminação cênica; poéticas corporais.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cOCqEUgwYK4>

²⁰ Graduado em Letras e Matemática, Mestre em Tradução e Doutor em Linguística, o ator clown Rimar Segala, é a terceira geração de surdos na família e nos leva a refletir, quando conta que existem vários surdos com tantas capacitações quanto ouvintes, impedidos de realizar suas atividades pois a legislação não os permite.



Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a identidade do outro enquanto sujeito de sua própria cultura, não limitando a possibilidade de trocas decorrentes do processo de alteridade;
- Compreender a literatura como campo da arte e como instrumento crucial ao posicionamento político.

Tempo utilizado: 20 minutos

Atividades desenvolvidas:

Na fase inicial da aula, os mediadores lançaram uma série de perguntas provocativas aos alunos, abordando questões do cotidiano dos alunos, as quais são vivenciadas de maneira particular a depender da cultura (seja ela surda ou ouvinte). Dessa maneira, sendo algumas das interrogativas: "Na sua casa tem campainha? Como você sabe que alguém chegou?"; "E para acordar, como você faz?"; "Quando você quer chamar sua mãe e ela está em outro cômodo da casa, o que você faz?"; "Se você estiver em uma festa e o som estiver muito alto, como você faz para comentar algo com seus amigos?"; "Você é uma pessoa muito expressiva? Seus amigos conseguem reconhecer quando você está triste, feliz ou satisfeito por meio de suas expressões faciais?"

Ao estimular a participação do aluno surdo, com o suporte da intérprete, para compartilhar um pouco sobre sua rotina, a dinâmica da aula buscou intercalar suas respostas com as dos demais alunos que também se manifestaram. Essa abordagem permitiu que os alunos refletissem sobre suas formas individuais de dar significado ao mundo e compreender as ações uns dos outros. A troca de experiências ajudou a estabelecer semelhanças, diferenças e equivalências culturais, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das identidades presentes na sala de aula.

2ª Etapa - Introdução: Face a face com a Poesia Slam

Objetivos Específicos:

- Conhecer a poesia *slam*;
- Refletir sobre o conceito de literatura e reconhecer as características do gênero *slam* como manifestação artístico-literária;



- Adquirir conhecimentos acerca da produção do gênero slam e sua contribuição na ação de identidades em política²¹;
- Conhecer um pouco mais sobre os autores — Catharine Moreira e Cauê Gouveia — da poesia *slam*, *Pequeno Manual da Cultura Surda*.

Tempo utilizado: 30 minutos.

Atividades Desenvolvidas:

Como estratégia inicial para familiarizar os discentes com o gênero abordado, indagamos sobre o contato prévio deles com essa forma literária. Nesse momento, o professor teve a tarefa de incentivar comentários sobre suas próprias experiências na apreciação desse tipo de expressão literária. Posteriormente, introduzimos relatos sobre a produção da vídeo-performance intitulada *Pequeno Manual da Cultura Surda*, criada pelos autores Catharine Moreira e Cauê Gouveia. Imediatamente após a apresentação, os professores-estagiários da aula abriram espaço para ouvir as primeiras impressões e dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo, transformando esse momento em uma ferramenta de diagnóstico para avaliar os conhecimentos prévios da turma. Esse enfoque permitiu que os debates fluíssem de maneira significativa e interativa. Os mediadores buscaram também evidenciar o uso da identidade surda e da identidade ouvinte na poesia.

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 2 – Segunda aula

3^a Etapa - Leitura – Sinta a batida!

Objetivos Específicos:

- Apreciar a leitura da obra, tentando compreender as relações entre palavras e sinais que emergem nos usos empregados.

Tempo utilizado 50 minutos (uma aula).

Atividades desenvolvidas: Nessa etapa, iniciamos a exibição da vídeo-performance, elemento central da nossa aula. Após a apresentação, proporcionamos aos alunos um

²¹ “Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...], já que nossos [...] cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial. Assim, por conhecimento ocidental e razão imperial/ colonial compondo o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculas) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo” (Mignolo, 2008, p.290).



espaço para discussão, incentivando-os a compartilhar o que mais chamou sua atenção e a explorar as relações entre os sinais e as palavras. Com a assistência da professora-intérprete, buscamos também conscientizar os alunos sobre a questão da variação linguística, tendo em vista que esse fenômeno é intrínseco a qualquer língua, pois faz-se decorrente do uso. Durante esse processo, os alunos notaram a semelhança, entre a Língua Portuguesa e a Libras, no uso das expressões faciais para expressar sentimentos e emoções, enriquecendo ainda mais a compreensão da obra.

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 3 – Terceira aula

4^a etapa: *Interpretação: A visão do “Outro”*

Objetivos Específicos:

- Iniciar um processo de amadurecimento acerca do olhar que lançamos ao outro, compreendendo, a partir das trocas realizadas em lugar de fronteiras culturais, como a nossa identidade é afetada por meio do diálogo respeitoso estabelecido com o outro.

Tempo utilizado 50 minutos (uma aula).

Atividades desenvolvidas: Essa última etapa se deu com a apresentação do vídeo “O que o surdo pode fazer?”, apresentado pelo ator Rimar Ramalho Segala, no palco do TEDxTatuiED, como forma de expressar suas experiências como sujeito da Cultura surda. O relato apresentado abrange uma perspectiva cultural diferente da vivenciada pelos alunos ouvintes. Por fim, os alunos perceberam a importância de levar essas abordagens adiante, como forma de agirem positivamente como sujeitos interessados e responsáveis na promoção da inclusão e da acessibilidade.

Fonte: Elaborado pelos autores

REFERENCIAL TEÓRICO

A eleição e a predileção por uma determinada língua em detrimento de outra(s) em espaços escolares reforça a ideia hegemônica ligada à noção de que o uso de uma língua deve se sobrepor ao uso de outra. Ocorre que, materializando-se essas



circunstâncias, alocamos pessoas e culturas à margem. Destarte, quando a instituição de ensino incorre nas práticas tradicionais, ela “coopera” com a segregação de corpos que não correspondem ao padrão imposto, e com a reprodução de sistemas opressores. Dito isto, para o filósofo Michel Foucault (1926 – 1984),

É nesse ponto que se encontra o papel social da linguagem e da literatura como poder hegemônico. Todo o discurso de Os lusíadas, que influenciou inteiras gerações lusas, começando pela sua imitação da Eneida, até as proezas heróicas dos portugueses nos pontos embrionários da África e da Ásia, constrói a base de sua ideologia da superioridade de europeu, que, por mandato divino, submete os outros povos à sua lei “superior” (Bonnici, 2014, p.259).

Nesse sentido, é fulcral entender que a escola deve ser o espaço em que as práticas discriminatórias devem ser desconstruídas, não (retro)alimentadas. Ocorre que, a missão do professor, que deseja por a em prática a verdadeira inclusão, torna-se desafiadora, pois este tem que dispor de tempo e de conhecimento para considerar a necessidade da elaboração prévia de um plano de aula contemplativo em que a turma a ele direcionada esteja refletida nas práticas pensadas. E esse é o ponto em que ocorre a verdadeira inclusão. Confirmando esta ideia,

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (Mantoan, 2015, p. 18).

Pensando nisso e buscando uma intervenção promissora, entendemos que o pensamento inclusivo deve ser forjado ainda no “berço” da formação do graduando, uma vez que entendemos que não basta a incorporação de disciplinas de Libras nas licenciaturas se este futuro professor não compreender e incorporar a inclusão em suas práticas. As “normas universais” dos materiais didáticos postos à disposição da maioria das instituições não considera a diversidade, pois oferece uma lógica pensada para a cultura ouvinte. Nisso, a teoria foucaultiana nos faz compreender que é indispensável, aos que buscam subverter a lógica, tentar descobrir as regras do discurso de um período específico e relacioná-las à análise do conhecimento e do poder (Bonnici, 2014, p. 285).

Por conseguinte, a elaboração e implementação dessa proposta teve em seus anseios mais profundos a ideia de que a sala de aula é espaço verdadeiramente de todos e as aulas de língua portuguesa, especialmente no que tange as abordagens literárias, deve



permitir a identificação e a interpretação de obras, viabilizando a expressão do sujeito por meio da linguagem.

Diante do mencionado, “Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. (Cosson, 2022, p. 17). Assim, diante do supramencionado e com olhares voltados para uma educação plural, não há que pensarmos ou nos conformarmos diante da omissão dos dispositivos de poder. A experiência do estágio, nesse ponto, é um terreno fértil para compreender que as trocas estabelecidas neste percurso da formação dos licenciandos pode e deve gerar frutos em benefício de uma sociedade mais justa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a intervenção, constatou-se um aumento considerável no nível de engajamento da turma nas atividades propostas, isto pois o próprio contato com novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem de língua e literatura, por representar um certo rompimento com o caráter descontextualizado do ensino tradicional, é mais eficiente em envolver os estudantes nas práticas pedagógicas.

Cabe-se ressaltar, ainda, que os esforços em criar um espaço que, efetivamente, incluísse o aluno surdo nas atividades também foram frutíferos, uma vez que ele se colocou em interações com os colegas, compartilhou sua visão nos momentos de discussão e cooperou com a aquisição de sinais da LIBRAS pelos demais alunos.

Por fim, destaca-se que o uso da literatura surda e o trabalho com o gênero Slam se mostraram bastante promissores enquanto base para atividades pedagógicas, uma vez que o primeiro traz a descoberta de um novo objeto para o estudo de literatura na educação básica e o segundo por explorar práticas situadas dentro da realidade dos estudantes e frequentemente desconsideradas pelo tradicionalismo educacional. Ambos, literatura surda e Slam, foram diretamente responsáveis pelo encantamento dos estudantes e, consequentemente, pelo sucesso da intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A intervenção relatada no presente estudo tem caráter revolucionário, uma vez que coopera, de fato, para uma real inclusão de alunos surdos dentro de sala de aula ao propor atividades que problematizam o lugar do surdo no sistema educacional e o papel da escola no enfrentamento à exclusão social. Adicionalmente, abre caminho para intervenções futuras cujo foco seja a inclusão de surdos.

Evidentemente, esses esforços não podem ser considerados conclusivos, ou seja, não indicam uma mudança permanente ou substancial a nível local ou, sequer, institucional. Trata-se, contudo, de um passo rumo a uma nova postura de escolas e professores frente à inclusão, o qual, indubitavelmente, aponta na direção oposta do que tem sido feito até então e rompe com os equívocos que apresentam inclusão e integração como intercambiáveis.

Ademais, a intervenção, ao propor a abordagem da literatura surda, cria um momento de aprendizagem significativa para todo o grupo de alunos: para os ouvintes, expõe a existência de uma cultura próxima que se desenvolve em paralelo à sua; para o estudante surdo, traz a representatividade de sua cultura para a sala de aula, um espaço privilegiado. Desse modo, as atividades realizadas ressaltam a importância de os alunos terem contato com um ensino mais contextualizado e conectado com suas realidades.

REFERÊNCIAS

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura.** Curitiba, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_at2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BONNICI, T. **Teoria Literária:** Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas. 3º Edição. Maringá - PR: UEM, 2009.



COSSON, RILDO. **A sequência básica.** In: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. Ed São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, RILDO. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

PAULA, Josi de. **Slam: literatura e resistência!** Revista Educação Pública, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia>.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2016.



ENTRE “BOCAS MEXEDEIRAS” E SINAIS DE LIBRAS: DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DA INCLUSÃO EM AULAS DE LITERATURA

Amanda Torres Trajano ²²
Johnnyf Wesley da Silva Bezerra ²³
Tarcisio Andrade do Nascimento ²⁴
Henrique Miguel de Lima Silva ²⁵

RESUMO: A escola tem buscado atingir o proposto nas diretrizes curriculares e nos documentos oficiais no que se refere à educação inclusiva. No entanto, muitas vezes, as instituições falham em romper com práticas tradicionais e, no máximo, integram o aluno ao espaço escolar, sem incluí-lo. Nesse contexto, e considerando a vivência de alunos surdos em sala de aula, faz-se necessária a seleção e trabalho em torno de textos que trazem representações de pessoas surdas. Diante disso, o objetivo geral do presente estudo é sugerir o uso da Literatura Surda como instrumento propício de interação entre alunos surdos e ouvintes em aulas de Literatura, bem como do reconhecimento das diferentes identidades surdas e ouvintes. Para tanto, utilizou-se Strobel (2008), Cosson (2009); (2022) e Mantoan (2015) como referencial teórico para a construção deste trabalho, que é uma proposta didática a partir de observação realizada por discentes do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante período de estágio-docência em escola da rede estadual da Paraíba. Na instituição, havia a presença de um aluno surdo, acompanhado por intérprete e que pouco interagia com seus pares, além de não participar ativamente das atividades em classe, devido às barreiras linguísticas enfrentadas. A partir da aplicação de sequência didática com base na obra de Literatura Surda *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*, de autoria de Maria Amim, Maria Lúcia e Ozana Vera, pretende-se proporcionar um ambiente favorável para que os estudantes possam reconhecer as pessoas surdas como sujeitos de sua própria cultura, bem como percebê-los enquanto grupo não-homogêneo, dotado de múltiplas identidades. Diante do exposto, trata-se de uma estratégia potencialmente promissora para a promoção da inclusão no ambiente escolar, pois permite descontar a realidade de um grupo comumente excluído e, igualmente, gerar sentimentos de pertencimento em alunos surdos.

Palavras-chave: Literatura Surda, Identidade Surda, Inclusão, Multimodalidade, Libras.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, em meio à busca incessante por uma educação inclusiva, torna-se observável uma tendência em muitas instituições escolares que, embora tentem

²² Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, amanda.torres@academico.ufpb.br;

²³ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, johnnyf.silva@academico.ufpb.br;

²⁴ Graduando do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, tarcisio.andrade@academico.ufpb.br;

²⁵ Professor orientador: Doutor em Linguística, na Universidade Federal da Paraíba, henriquemiguel91@gmail.com.



enveredar por uma concepção moderna de abordagem educacional, incorrem no equívoco de não transpor os limites da educação tradicional. Essas escolas, por vezes, conformam-se em aplicar uma camada superficial de integração, incapazes de verdadeiramente romper com paradigmas arraigados.

Conforme Maria Teresa Mantoan²⁶ (2015, p. 15), no contexto das situações de integração escolar, evidencia-se a impossibilidade de acomodação de todos os alunos com deficiência nas turmas de ensino regular, uma vez que há uma prévia seleção dos indivíduos considerados aptos à inserção. Nesse cenário, os discentes com necessidades especiais frequentemente se deparam com atividades adaptadas, voltadas à sua individualidade, em detrimento da plena incorporação dos componentes curriculares e objetivos educacionais a serem alcançados.

Destarte, a integração escolar, ao adotar uma perspectiva que poderia ser qualificada como o "especial na educação", inadvertidamente amplia o hiato que separa tais estudantes dos demais membros de sua turma. Esta abordagem, ao conceber atividades específicas e reduzir a carga curricular, contribui para acentuar a distância entre os alunos que necessitam de adaptações e seus pares, culminando na perpetuação de uma dicotomia prejudicial ao propósito primordial da educação inclusiva (Mantoan, 2015, p. 16).

Com a finalidade de alcançar a plenitude do processo inclusivo, a supramencionada autora ressalta a necessidade premente na consideração da inclusão escolar como uma ação transcendente à mera presença física do aluno, antes excluído, na sala de aula. Desse modo, é preciso enfatizar que o estudante integrado em uma escola inclusiva representa um sujeito cuja identidade não pode e não deve ser fixada em modelos ideais, permanentes ou essenciais (Mantoan, 2015, p. 8). Nesse contexto, torna-se imperativo conceber e planejar a educação levando em consideração a realidade específica de cada turma, de modo a internalizar nos planos de aula, nos planos de curso e nas atividades didáticas a premissa fundamental de assegurar a participação ativa de todos os estudantes.

²⁶ Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Em 1996, ela foi responsável pela fundação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped), grupo que contribui para o desenvolvimento de pesquisas em políticas públicas e formação de profissionais da educação inclusiva. Mantoan foi uma das pesquisadoras responsáveis pela redação da Política Nacional de Educação Inclusiva (PNEPI), de 2008. Para saber mais: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2022/08/16/professora-maria-teresa-mantoan-lanca-o-livro-escola-que-queremos-para-todos>



Somado a isso, ao abordarmos a temática da inclusão, sobretudo no que se refere aos alunos surdos, é imprescindível compreender a importância de uma clara concepção relacionada às diversas práticas de linguagem e cultura desses grupos de indivíduos. Segundo Martins (2018), a compreensão da surdez assume configurações distintas, vinculadas às perspectivas biológica e socioantropológica. A concepção biológica, de maneira simplificada, enquadra o surdo pela sua limitação orgânica, submetendo-o à necessidade de reparo das funções auditivas. Nessa visão, intervenções como implantes cocleares e a orientação para o oralismo são adotados, buscando integrar o surdo nos padrões da cultura ouvinte.

Entretanto, resolvemos, corroborando com o fortalecimento dos dispostos na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), determo-nos nossa pesquisa na observação do aluno por uma concepção socioantropológica. Nesse viés, seguindo o pensamento Martins (2018), “não há uma preocupação demasiada com as técnicas de reparo orgânico, e sim a potencialização de espaços que favoreçam o desenvolvimento de uma língua gestual, sendo esse espaço balizador para a aquisição de linguagem da pessoa surda” Martins (2018, p. 60). Assim, o sujeito surdo é torna-se dono de sua própria cultura, mediando sua ação no mundo por uma linguagem centrada em experiências visuais singulares. Dessa forma, podemos dizer que está implícita a positividade da surdez pelo uso de outra forma de comunicação, a língua de sinais. A questão da língua está colada às formas e às manifestações identitárias e culturais (Carvalho; Martins, 2016, p. 397).

Nesse tocante, o reconhecimento da língua de sinais pela lei surge como um importante elemento de reconhecimento do surdo como um sujeito dotado de capacidades expressivas. De acordo com essa perspectiva, segundo Karin Strobel (2008),

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é a forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição do conhecimento universal. (Strobel, 2008, p. 44)

Diante disso, focalizando-se no campo das linguagens, compreendemos que o estímulo da participação dos estudantes surdos nas aulas de literatura constitui o cerne das nossas investigações. Dessa maneira, buscando elaborar abordagens didático-pedagógicas que não apenas mitiguem os impactos das barreiras linguísticas, mas também



promovam o esforço coletivo na luta pela participação ativa de todos os discentes nas aulas de leitura.

Inquestionavelmente, diante desse quadro, a assimilação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) desponta como um elemento crucial no processo de inclusão. A aquisição da LIBRAS por parte de alunos e educadores não apenas contribui para transpor obstáculos comunicacionais, mas também desvenda oportunidades para uma compreensão mais aprofundada e enriquecedora da cultura surda, considerando que a língua configura-se como um espelho/receptáculo da cultura à qual está intrinsecamente ligada. Esse conhecimento, sem dúvida, não apenas fomenta a prática do respeito às diversidades, mas também propaga a compreensão do significativo conceito de alteridade²⁷, transformando o ambiente da sala de aula em um espaço onde a percepção das diferenças serve como um meio de compreender a necessidade de propiciar a expressão de distintas culturas nos mais variados contextos.

METODOLOGIA

Integrado a esse contexto, o presente estudo tem sua origem em um relato de vivência pautado na observação e intervenção de estudantes matriculados no curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante o período de estágio-docência, realizado em uma instituição de ensino da rede estadual paraibana. O foco recaiu sobre uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Na mencionada escola, a presença de um aluno surdo, assistido por um intérprete, evidenciou uma série de desafios associados à sua limitada interação com os colegas e à participação restrita nas atividades em sala de aula, devido às barreiras linguísticas enfrentadas.

Selecionamos, como obra principal de nossa aplicação prática, o livro ilustrado *Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras* (2008)²⁸, de autoria

²⁷ Para Hall (2008), os contatos permanentes com culturas e formas distintas de viver, abalaram as antigas concepções de “identidade” tidas até então como fixas, imutáveis e ligadas unicamente a um elemento agregador.

²⁸ O livro narra a história de Ana, uma jovem encarregada de desvendar um enigma intrigante: por que as pessoas ao seu redor conseguem alcançar seus desejos quando movem a boca, seja na escola, na padaria ou no mercado, enquanto ela faz o mesmo movimento com a boca e ninguém a comprehende? A narrativa intitulada "Desvendando um Enigma: o universo das bocas eloquentes" aborda de maneira sensível e clara a descoberta da surdez e a prática da Língua de Sinais - LIBRAS, destacando como esse passo crucial contribui para a inclusão dos surdos em sua comunidade. A história foi traduzida pela pedagoga surda Luciane Rangel e pelo professor ouvinte Luiz Carlos Freitas, sendo posteriormente registrada em DVD em



compartilhada entre Maria Aparecida Amin de Oliveira, Maria Lúcia Mansur Bomfim de Oliveira e Ozana Vera Giorgini de Carvalho. Além disso, utilizamos como material complementar o vídeo *Libras: Prática e Inclusão / Kultivi / Alfabeto Manual*²⁹³⁰, apresentado pela professora Isabela Jordão³¹, no canal “Curso de Idiomas Kultivi”, disponibilizado pela plataforma do YouTube.

Os materiais escolhidos têm como objetivo favorecer a incorporação de recursos multimodais na sala de aula, atuando como ferramenta de apoio, especialmente em ambientes de aprendizado mistos. Isso amplia consideravelmente a compreensão e os significados de um texto, proporcionando uma experiência mais enriquecedora para leitores surdos e/ou ouvintes. Ao fazer isso, as diversas formas de suportes e linguagens não só complementam o significado verbal, mas também adicionam uma dimensão sensorial extra, permitindo uma conexão mais profunda com o conteúdo.

PROPOSTA DE PESQUISA APLICADA

No que diz respeito à metodologia empregada nesta proposta, nos baseamos nas ideias de Rildo Cosson (2009), que propõe a introdução do letramento literário por meio de sequências didáticas. Optamos, neste contexto, pela sequência básica, a qual engloba quatro etapas distintas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas fases foram conduzidas ao longo de três aulas, cada uma com a duração de 50 minutos.

Quadro 1 – Primeira aula

1ª Etapa - Motivação: *Como atuamos no mundo?*

²⁸ LIBRAS pelo ator e cinegrafista surdo Nelson Pimenta, em uma produção da LSB Vídeo. Para saber mais: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=biblioteca&idt=liv&cat=40&idbib=885>.

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=inC67b5Yn-Y&t=738s>.

³⁰ De acordo com as professoras e pesquisadoras Alzenira Aquino de Oliveira e Mônica de Gois Silva Barbosa, o alfabeto manual na LIBRAS é usado para soletrar manualmente as palavras. Esse recurso de soletração do alfabeto é denominado de datilografia. Usado para “falar” nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas e também utilizado para expressões e palavras que ainda não tem sinais na LIBRAS. Portanto, o alfabeto manual é um recurso utilizado na LIBRAS, mas não podemos restringir uma conversa em LIBRAS utilizando o alfabeto manual. Precisamos frisar que, da mesma maneira que nas línguas de sinais, há sinais diferentes, o alfabeto manual das línguas de sinais também apresenta diferença de uma língua para outra.

³¹ Professora Isabela Jordão de Camargo. Professora de Libras e de Inglês para Surdos, Formada em Letras Português/inglês, Especialista em educação especial e Inclusiva e Educação Bilíngue para Surdos.



Objetivos Específicos:

- Analisar a identidade do outro como um indivíduo inserido em sua própria cultura, mantendo abertas as oportunidades para trocas provenientes do processo de alteridade;
- Reconhecer a literatura como um domínio artístico e uma ferramenta fundamental para a expressão de posicionamentos políticos.

Tempo utilizado: 20 minutos

Atividades desenvolvidas:

Na fase inicial da aula, os mediadores propuseram uma roda de conversa. Organizando a sala em arquitetura de semicírculo, foi solicitado aos alunos que, um a um, citassem alguma brincadeira de sua infância. Os estudantes deveriam relatar em detalhes as dinâmicas de atividades como, esconde-esconde, ciranda, telefone sem fio e amarelinha. A participação do aluno surdo foi estimulada, com o apoio da intérprete, para que ele também pudesse compartilhar sua experiência com alguma das brincadeiras citadas.

2ª Etapa - Introdução: Histórias que falam sobre mim

Objetivos Específicos:

- Conhecer um pouco mais sobre a obra — *Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras* (2008) — e suas autoras — Maria Aparecida Amin de Oliveira, Maria Lúcia Mansur Bomfim de Oliveira e Ozana Vera Giorgini de Carvalho —, buscando perceber a forma como a narrativa retrata a cultura surda e a cultura ouvinte.

Tempo utilizado: 30 minutos.

Atividades Desenvolvidas:

Como estratégia inicial para familiarizar os estudantes com a obra selecionada, os professores-estagiários adotaram uma abordagem inovadora. Alguns alunos foram convidados a compartilhar com quais personagens de outras obras eles se sentiam representados e por quê. Em seguida, foi introduzida a obra principal, *Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras* (2008), juntamente com informações sobre suas autoras. Esse momento permitiu que os alunos explorassem não apenas a narrativa



da obra, mas também os contextos e inspirações por trás de sua criação. Alguns alunos expressaram o desejo de conhecer outras referências literárias com abordagem semelhante, pois ficaram intrigados ao perceber que nunca haviam refletido sobre a inadequação da brincadeira, em sua dinâmica tradicional, em relação a esse público.

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 2 – Segunda aula

3ª Etapa - <i>Leitura da obra!</i>
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none">• Apreciar a leitura da obra, tentando compreender as diferentes perspectivas culturais retratadas no contexto descrito.
Tempo utilizado 50 minutos (uma aula).
Atividades desenvolvidas: <p>Nessa etapa, a aula iniciou-se com a leitura da obra, de forma projetada na tela (via data-show). Em seguida, os discentes, com o espaço cedido à discussão, foram incentivados a compartilhar os trechos que mais chamaram sua atenção, bem como a explorar as relações entre a vida da personagem e suas próprias vivências. Os últimos momentos da aula foram utilizados para apresentar o alfabeto manual. Alguns estudantes afirmaram que já tiveram contato com a representação gráfica das letras de forma sinalizada por meio de brincadeiras e canções. Como atividade complementar, para viabilizar a dinâmica da aula seguinte, enviamos ao grupo de Whatsapp dos alunos o link de acesso ao vídeo <i>Libras: Prática e Inclusão / Kultivi / Alfabeto Manual</i>, apresentado pela professora Isabela Jordão, no canal do Curso de Idiomas Kultivi.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 3 – Terceira aula

4ª etapa: <i>Interpretação: Trocas observadas nas fronteiras culturais</i>
Objetivos Específicos:



- Iniciar um processo de amadurecimento acerca do olhar que lançamos ao outro, compreendendo, a partir das trocas realizadas em lugar de fronteiras culturais, como a nossa identidade é afetada por meio do diálogo respeitoso estabelecido com o outro.

Tempo utilizado 50 minutos (uma aula).

Atividades desenvolvidas:

Essa última etapa foi conduzida como uma revisão abrangente das etapas e relatos previamente discutidos. Com a turma manifestando uma maior integração com a presença do aluno surdo e percebendo um aumento notável em seu conforto, solicitou-se aos alunos que, utilizando a datilologia, enunciassem o nome de um dos colegas. Aquele que acertasse prosseguia o desafio de reproduzir o nome de outro colega, estabelecendo, assim, uma dinâmica lúdica na disseminação da prática. Além disso, ao longo da aula, alguns estudantes e até mesmo o docente-supervisor tiveram a oportunidade de adquirir proficiência em diversos sinais da Libras. Assim, tendo na prática um contato direto com a Libras e, sobretudo, mantendo uma comunicação com todos os indivíduos que compõem a sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores

REFERENCIAL TEÓRICO

A seleção e preferência por uma língua específica em ambientes escolares reforçam a visão predominante de que o uso de uma língua deve prevalecer sobre o uso de outras. Isso resulta na marginalização de pessoas e culturas. Quando as instituições educacionais adotam práticas convencionais, contribuem para a segregação de corpos que não se enquadram no padrão estabelecido e para a perpetuação de sistemas opressivos. Nesse contexto, segundo o pensador Michel Foucault (1926 – 1984),

É nesse ponto que se encontra o papel social da linguagem e da literatura como poder hegemônico. Todo o discurso de Os lusíadas, que influenciou inteiras gerações lusas, começando pela sua imitação da Enedida, até as proezas heróicas dos portugueses nos pontos embrionários da África e da Ásia, constrói a base de sua ideologia da superioridade de europeu, que, por mandato divino, submete os outros povos à sua lei “superior” (Bonnici, 2014, p.259).



Nesse contexto, é essencial compreender que a escola deve ser o ambiente no qual as práticas discriminatórias são desmanteladas, não perpetuadas. Contudo, a tarefa do professor que busca implementar a verdadeira inclusão torna-se desafiadora, pois requer tempo e conhecimento para considerar a necessidade de elaborar previamente um plano de aula reflexivo que contemple a diversidade da turma. Esse é o ponto crucial para alcançar a autêntica inclusão. Corroborando essa visão, conforme Mantoan (2015),

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (Mantoan, 2015, p. 18).

Considerando esse cenário e visando uma intervenção eficaz, compreendemos que o pensamento inclusivo deve ser moldado desde o início da formação do estudante universitário. A simples inclusão de disciplinas de Libras nas licenciaturas não é suficiente, pois o futuro professor precisa compreender e incorporar a inclusão em suas práticas. As "normas universais" presentes nos materiais didáticos oferecidos pela maioria das instituições não consideram a diversidade, uma vez que seguem uma lógica pensada para a cultura ouvinte. Nesse contexto, a teoria foucaultiana nos leva a perceber que é essencial, para aqueles que buscam desafiar essa lógica, tentar identificar as regras do discurso de uma época específica e relacioná-las à análise do conhecimento e do poder (Bonnici, 2014, p. 285). Portanto, a concepção e implementação dessa proposta foram guiadas pela convicção profunda de que a sala de aula deve ser verdadeiramente inclusiva, e as aulas de língua portuguesa, especialmente no que se refere às abordagens literárias, devem permitir a identificação e interpretação de obras, viabilizando a expressão do sujeito por meio da linguagem.

Considerando o exposto, "Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos" (Cosson, 2022, p. 17). Diante dessa perspectiva e com o foco em uma educação plural, não devemos aceitar passivamente a omissão dos dispositivos de poder. A experiência durante o estágio é, neste sentido, um terreno propício para compreender que as interações estabelecidas ao longo da formação dos estudantes de licenciatura podem e devem resultar em benefícios para uma sociedade mais justa.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a intervenção, constatou-se um aumento considerável no nível de engajamento da turma nas atividades propostas, isto pois o próprio contato com novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem de língua e literatura, por representar um certo rompimento com o caráter descontextualizado do ensino tradicional, é mais eficiente em envolver os estudantes nas práticas pedagógicas.

Cabe-se ressaltar, ainda, que os esforços em criar um espaço que, efetivamente, incluísse o aluno surdo nas atividades também foram frutíferos, uma vez que ele se colocou em interações com os colegas, compartilhou sua visão nos momentos de discussão e cooperou com a aquisição de sinais da LIBRAS pelos demais alunos.

Durante a intervenção, houve também a dificuldade inicial, por parte dos alunos ouvintes, de compreender e produzir a língua de sinais. Tal obstáculo, no entanto, logo foi superado com o decorrer das aulas. Devido ao enfoque dado às semelhanças entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS, uma vez que a associação entre fala, gestos e expressões no português e a matriz visuo-gestual da língua de sinais dialogam profundamente entre si, a barreira linguística inicial foi ultrapassada e a aquisição dos sinais pelos estudantes ouvintes foi facilitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção relatada no presente estudo tem caráter revolucionário, uma vez que coopera, de fato, para uma real inclusão de alunos surdos dentro de sala de aula ao propor atividades que problematizam o lugar do surdo no sistema educacional e o papel da escola no enfrentamento à exclusão social. Adicionalmente, abre caminho para intervenções futuras cujo foco seja a inclusão de surdos.

Evidentemente, esses esforços não podem ser considerados conclusivos, ou seja, não indicam uma mudança permanente ou substancial a nível local ou, sequer, institucional. Trata-se, contudo, de um passo rumo a uma nova postura de escolas e professores frente à inclusão, o qual, indubitavelmente, aponta na direção oposta do que tem sido feito até então e rompe com os equívocos que apresentam inclusão e integração como intercambiáveis. Além disso, a intervenção, por ter criado um momento de



aprendizagem significativa, ressalta a importância de os alunos terem contato com um ensino mais contextualizado e conectado com suas realidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BONNICI, T. **Teoria Literária**: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas. 3º Edição. Maringá - PR: UEM, 2009.

CARVALHO, A. F. de; MARTINS, V. R. de O. **Anunciação e insurreição da diferença surda**: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. *Childhood & Philosophy*, v. 12, n. 24, p. 391-415, 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/22970/18067>>. Acesso em: 5 dez. 2023.

COSSON, RILDO. **A sequência básica**. In: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. Ed São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, RILDO. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.

JORDÃO, Isabela. Libras: Prática e Inclusão | Kultivi | Alfabeto Manual. YouTube, 8 jun. 2021. Acesso em: 4 dez. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=inC67b5Yn-Y&t=742s>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Letramento para estudantes surdos. In: GONÇALVES, Adriana; CIA, Fabiana; Campos, Juliane (organizadores). **Letramento para o estudante com deficiência**. São Carlos - SP: EDUFSCAR, 2018, cap. 4, p. 60-76.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2016.



LENDÔ E ESCREVENDO O GÊNERO CRÔNICA: RELATO DE PRÁTICA DOCENTE EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Camille Souza Dutra³²

Adrielle Alves Costa³³

Liliane Afonso de Oliveira³⁴

RESUMO: Este trabalho consiste em um relatório que possui o objetivo geral de apresentar aspectos da observação e aplicação de uma Sequência Didática (SD) a qual buscou colaborar para que os alunos da turma de 1º ano do ensino médio de uma escola estadual desenvolvessem a habilidade e o prazer pela leitura e, consequentemente, pela escrita, visto que, segundo Lajolo (1982) a leitura não se trata apenas da decifração, mas sim da criação de significados e da interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Além disso, os objetivos específicos são: descrever a observação da turma e da prática docente do professor regente, propor uma Sequência Didática baseada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e apresentar considerações a respeito da aplicação da SD proposta. O estudo se faz relevante para que futuros professores sejam incentivados a refletirem sobre suas práticas de ensino já que, nos termos de Freire (2001), a reflexão é importante, pois é uma ferramenta incentivadora entre teoria e prática. Quanto à metodologia, caracteriza-se como um estudo descritivo do tipo estudo de caso sobre uma escola estadual da cidade de Belém, no estado do Pará. Os dados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa utilizando-se o método dedutivo. Por fim, ao final do estudo, entende-se que, apesar do professor regente não realizar muitas atividades de produção textual, a turma, em sua maioria, atingiu os objetivos propostos nas atividades desenvolvidas, assim como, se mostraram bastante interessados em fazer outras leituras. Ademais, a experiência proporcionou às autoras uma oportunidade para o aprimoramento de determinadas habilidades pedagógicas e a execução dos conhecimentos da teoria no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Leitura, Prática Docente, Relatório, Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

Entende-se que a linguagem, especialmente a verbal, desempenha um papel determinante na participação humana em diversas atividades sociais, sendo essencial para as experiências individuais nas práticas sociais (Silva, 2019). O ensino da língua materna, portanto, torna-se crucial para a efetiva integração do indivíduo na sociedade, estabelecendo a comunicação de forma eficaz.

³² Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, camillesd55@gmail.com;

³³ Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, adriellecosta183@gmail.com;

³⁴ Professora Dra. Orientadora do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, liliane.afoson@ufra.edu.br



No entanto, observa-se uma transformação constante na sociedade contemporânea, refletindo-se no perfil dos alunos, que buscam interações mais rápidas e conhecimentos práticos, muitas vezes orientados para o mercado de trabalho. Nesse contexto, é fundamental compreender que o aprimoramento da leitura e da escrita é indispensável para a efetiva aquisição desses conhecimentos.

Dentro desse panorama, a educação emerge como um impulsionador vital para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e econômico de um país. A escola, enquanto ambiente propício para a aprendizagem, junto com o professor de língua portuguesa, desempenha um papel crucial na promoção da reflexão sobre o uso da língua. Essa reflexão possibilita que o aluno reconheça a língua como um instrumento que facilita o acesso e a produção de conhecimentos, além de ser constituinte das dinâmicas sociais.

Apesar de representar uma tarefa desafiadora, com vários professores buscando estratégias para cultivar o apreço pela leitura e escrita, compartilhar experiências, como proposto neste estudo, contribui para a expansão do conhecimento. Isso não apenas incentiva futuros professores, mas também estimula aqueles já inseridos no ambiente escolar a refletirem sobre suas práticas de ensino, especialmente no que concerne ao ensino-aprendizagem da leitura, conforme ressaltado por Freire (2001).

Dentro dessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo apresentar aspectos da observação e aplicação de uma Sequência Didática (SD) baseada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004). Essa SD visa colaborar para que os alunos do 1º ano do ensino médio em uma escola estadual na cidade de Belém, no estado do Pará, desenvolvam a habilidade e o prazer pela leitura. Além disso, busca-se apresentar considerações pertinentes à aplicação dessa SD.

Quanto à metodologia, este trabalho caracteriza-se como um estudo descritivo, sendo um estudo de caso. Essa abordagem detalhada e aprofundada, conforme Severino (2016), visa a compreensão mais completa dos fenômenos em estudo. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual em Belém, no Pará, e os dados foram coletados por meio da observação da turma, prática docente, entrevistas presenciais gravadas e aplicação da SD. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa com um método dedutivo, e a revisão teórica baseou-se nos bancos de dados Scielo e Google Acadêmico.

É relevante destacar que, para garantir o sigilo e anonimato das informações, o nome da instituição, dos funcionários e dos alunos não será citado. Essa precaução visa proteger a confidencialidade dos envolvidos na pesquisa.



Este trabalho está estruturado em seções teóricas distintas, cada uma contribuindo para uma compreensão abrangente da prática docente observada na sala de aula do professor regente de Língua Portuguesa. A sequência inicia-se com "Observações a partir da sala de aula do professor regente de Língua Portuguesa", fornecendo uma base sólida para reflexões derivadas das experiências diretas na escola. Em seguida, abordaremos "O gênero crônica e sua contribuição para o ensino aprendizagem", explorando a relevância pedagógica desse gênero específico. A terceira seção, "Explorando o gênero crônica: a proposta de Sequência Didática (SD)", detalha a abordagem metodológica adotada, dividida em três aulas distintas: a exposição inicial, a apresentação das características da crônica e a aplicação prática. A transição para "Resultados e Discussões" destaca a análise crítica dos dados obtidos durante a implementação da sequência didática. Finalmente, encerramos com "Considerações Finais", oferecendo reflexões conclusivas e insights sobre a prática observada e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

OBSERVAÇÕES A PARTIR DA SALA DE AULA DO PROFESSOR REGENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na primeira sessão de observação, com uma carga horária de 2 horas-aula e a presença de aproximadamente 25 a 30 alunos, o professor regente abordou os conceitos preliminares do Português. Durante esse período, foram introduzidos conceitos cruciais, como comunicação, linguagem, língua falada, língua escrita e idioma. A disposição da sala era em fileiras, e ao longo da aula, o professor adotou um tom de voz calmo e sereno.

No início da aula, os alunos apresentavam calma e tranquilidade, entretanto, ao decorrer do horário, tornaram-se progressivamente agitados, distraídos e envolvidos em conversas paralelas. Muitos solicitaram autorização para sair da sala, seja para beber água ou ir ao banheiro, com frequência notável. Adicionalmente, alguns alunos demonstraram o uso de dispositivos móveis e fones de ouvido durante a aula.

Durante a explicação do conteúdo, o professor manteve uma abordagem serena, reforçando, ao longo da aula, a inexistência de "falar errado" e denominando tal "erro" como um "desvio da norma padrão da língua". A aula transformou-se em um debate sobre as variações linguísticas da Língua Portuguesa, onde o professor enfatizou, em resposta às perguntas de alguns alunos, a ausência de homogeneidade na língua.



O conteúdo foi apresentado no quadro branco de forma legível, embora o professor tenha esclarecido que não estava programado para ser disponibilizado aos alunos.

Na segunda sessão de observação, também com 2 horas-aula, o professor regente deu continuidade ao conteúdo anterior, abordando Variações Linguísticas e Preconceito Linguístico. Utilizou o quadro branco para anotações e o livro didático. Nem todos os alunos possuíam o livro.

Ao longo da aula, o professor exemplificou diversos aspectos do conteúdo, como preconceitos sociais, explicando o preconceito linguístico, e apresentou exemplos de variedades linguísticas no Brasil, destacando os diversos sotaques na Língua Portuguesa. O professor também enfatizou as diferenças entre a fala e a escrita em português.

Quanto à reação da turma, a maioria dos alunos interagiu positivamente no início, alguns concentravam-se no uso de celulares, e alguns realizaram brincadeiras, imitando o professor. Entretanto, ao longo da aula, a agitação dos alunos aumentou.

Destaca-se que, ao questionar os alunos sobre a lembrança de conteúdos de Literatura lecionados pelo professor regente ou de períodos anteriores ao Ensino Médio, dois alunos afirmaram não recordar de nenhum conteúdo literário.

REFLEXÕES A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA ESCOLA

A partir das observações realizadas na instituição, destaca-se o emprego frequente do livro didático como ferramenta pedagógica pelo professor de Língua Portuguesa. Contudo, uma constatação chamativa foi a aparente distração dos alunos, que saíam frequentemente da sala de aula. Nesse contexto, é plausível considerar que a razão para esse comportamento durante as aulas de Língua Portuguesa possa estar relacionada ao tom de voz sereno adotado pelo professor regente.

Além disso, nas aulas sobre Conceitos Preliminares da Língua Portuguesa e Variação Linguística e Preconceito, é notável que o professor fundamenta seus argumentos na perspectiva da heterogeneidade linguística, reforçando a ideia de que "não existe forma errada de se falar". Nesse ponto, é pertinente recorrer à Sociolinguística Variacionista, ou Teoria da Variação e Mudança, também conhecida como



Sociolinguística Quantitativa ou Laboviana (1968), uma área de estudos proposta por William Labov para explicar a variação sistemática e simultânea da língua na sociedade.

Ademais, é relevante destacar a percepção do professor quanto à diversidade de formas de utilização da mesma língua, variando conforme os falantes e os distintos grupos sociais. Segundo Labov (1968):

Não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante-ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado. Existe variação inerente à comunidade de fala, não há dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expressam da mesma maneira em diferentes situações de comunicação (LABOV, 1968).

Outro ponto a ser destacado é a abordagem do professor regente em sala de aula, já que ele buscar contextualizar assuntos sociais e recorrentes de forma concomitante com o conteúdo de Língua Portuguesa o que é bastante positivo haja vista que, segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é importante “analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso (EM13LGG401)”.

Nessa perspectiva, é imperativo que o docente se engaje na promoção do entendimento da língua e de seus contextos de uso, reconhecendo e vivenciando suas diversas formas de expressão, identitárias, pessoais e coletivas. Além disso, é fundamental atuar na mitigação de preconceitos de qualquer natureza, alinhando-se aos princípios de igualdade e respeito preconizados pela BNCC.

No entanto, apesar de seu posicionamento laboviano a respeito da língua ser extremamente positivo, pode-se notar que o professor regente, durante as duas aulas observadas, infelizmente, não trabalhou a leitura e nem a escrita dos alunos, apenas utilizou a metalinguagem dando ênfase apenas aos conceitos e classificações.

O GÊNERO CRÔNICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

O desafio de despertar o interesse dos alunos pela leitura e escrita tem se intensificado na educação básica, sendo particularmente evidente entre os estudantes do 1º ano do ensino médio. Esse grupo, em meio à transição da adolescência para a fase adulta, enfrenta não apenas as demandas acadêmicas, mas também a constante exposição



aos recursos da internet, como redes sociais e jogos eletrônicos. Tal acesso fácil a essas formas de entretenimento contribui para a desatenção dos alunos, impactando significativamente o processo de ensino-aprendizagem (Aguiar e Conceição, 2009).

Além disso, é observável em muitas escolas a dificuldade em integrar os gêneros textuais como recurso didático no ensino da língua materna, prevalecendo muitas vezes o enfoque exclusivo nos conteúdos gramaticais. Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e suas concepções teóricas fundamentais já destacam a importância da dimensão interacional e discursiva da língua, ao enfatizar o contexto de uso da língua oral e escrita e promover a reflexão sobre esse uso.

Nesse contexto, torna-se inegável a necessidade de incorporar os gêneros textuais no processo de ensino, uma vez que a abordagem exclusiva da metalinguagem desconsidera "as regularidades do funcionamento interativo da língua, que ocorrem somente por meio de textos orais e escritos, em diversas práticas discursivas e de acordo com as situações sociais" (Antunes, 2003). Essa abordagem mais ampla e contextualizada, alinhada às práticas discursivas do cotidiano, é essencial para uma compreensão mais holística e aplicada da língua, promovendo uma educação linguística mais efetiva e significativa.

Essas regularidades e a reflexão sobre o uso da língua encontram um meio propício para serem exploradas por meio dos gêneros textuais. De acordo com Marcuschi (2002), a definição de gênero textual é concebida como "uma noção propositalmente vaga para referir-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". Nessa perspectiva, comprehende-se que as práticas sociocomunicativas são diversas, e, portanto, a variedade dos gêneros é praticamente infinita.

Ao reconhecer essa variedade, torna-se possível explorar uma gama ampla de situações comunicativas reais, proporcionando aos alunos a oportunidade de compreender a linguagem em seu contexto de uso. Essa abordagem mais aberta e contextualizada contribui para uma educação linguística mais eficaz, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades comunicativas autênticas e aplicáveis às diversas situações.

Dessa forma, os discentes, ao compreenderem que há relação entre gêneros e práticas sociocomunicativas, passam a entender, também, a língua como importante instrumento desse processo, o que viabiliza a concretização dos conhecimentos, antes,



abstratos (Rocha, 2020).

Além disso, é fundamental que, ao utilizar os gêneros em sala de aula, o professor seja capaz, conforme Geraldí (1984), de elaborar práticas de leitura eficientes e fazer escolhas de textos de acordo com a maturidade do público leitor, não apenas biológica, mas também intelectual. Isso evita o risco de distorção na leitura, uma vez que, conforme os termos de Lajolo (1982), a leitura não se limita à decifração, mas engloba a criação de significados e a interlocução entre leitor e autor, mediada pelo texto. Desse modo, os alunos podem conscientizar-se da importância de tornar a leitura uma atividade caracterizada pelo envolvimento e uso ativo do conhecimento, em vez de uma simples recepção passiva.

Com o intuito de trabalhar essas regularidades e, simultaneamente, estimular o prazer na leitura, o gênero textual escolhido foi a crônica (Geraldí, 1984). A crônica é um gênero textual narrativo que surge da necessidade humana de contar histórias e, por muito tempo, serviu para registrar em ordem cronológica os eventos do cotidiano e históricos de uma comunidade. Esse gênero passou por diversas modificações ao longo do tempo, transitando da categoria de relato histórico para ficção literária. Contudo, a definição que conhecemos hoje emergiu durante o século XIX a partir do folhetim, tendo como primeiro suporte o jornal, o que contribui para a ambiguidade do gênero entre teóricos, oscilando entre jornalismo e literatura (Santos, 2008).

Entretanto, mesmo com o caráter ambíguo desse gênero, destaca-se que, neste estudo, a opção por trabalhar com a crônica como gênero textual foi motivada por suas características distintivas. A crônica aborda temas cotidianos, apresenta uma linguagem simples e de fácil compreensão, o que a torna acessível aos alunos. Além disso, permite a reflexão sobre a realidade, pois é geralmente escrita com o intuito de divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e o comportamento humano. Dessa forma, utilizar a crônica como ferramenta didática revela-se de grande importância, uma vez que tem o poder de proporcionar aos leitores uma visão mais profunda dos acontecimentos corriqueiros, incentivando-os a refletir sobre essas experiências.

EXPLORANDO O GÊNERO CRÔNICA: A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)



Diante do desafio crescente de manter o interesse dos alunos pela leitura e escrita, especialmente no 1º ano do Ensino Médio, em que a transição para a fase adulta se entrelaça com o fácil acesso a recursos digitais, como redes sociais e jogos eletrônicos (Aguiar e Conceição, 2009), torna-se imperativo repensar estratégias pedagógicas.

Nesse cenário, fundamentamo-nos nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), que destacam o gênero textual como um instrumento crucial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e aprimoramento das atividades de comunicação. A compreensão dessa perspectiva orienta a proposta de uma Sequência Didática (SD) focada no gênero narrativo crônica.

A escolha do gênero crônica é respaldada por sua capacidade de envolver os alunos, sendo uma ferramenta eficaz para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências linguísticas (Geraldi, 1984). A SD tem como objetivo geral apresentar a crônica, sua estrutura e características, priorizando a linguagem literária, e objetivos específicos, tais como conceituar a crônica narrativa, diferenciar linguagem literária e não literária, e explorar elementos narrativos.

A sequência didática desenvolvida teve como principal objetivo introduzir o gênero narrativo crônica aos alunos do 1º ano do Ensino Médio. O enfoque foi na compreensão da estrutura e características desse tipo textual, dando destaque à linguagem literária. Paralelamente, buscamos diferenciar a linguagem literária da não literária, além de explorar os elementos da narrativa por meio da análise de dois textos cronísticos.

A conceituação da crônica narrativa foi um dos pontos centrais, proporcionando aos alunos uma compreensão sólida das características e da estrutura desse gênero textual específico. Em paralelo, abordamos a definição de linguagem literária, realçando suas particularidades em relação à linguagem não literária.

A distinção entre linguagem literária e não literária foi tratada de forma a evidenciar as nuances expressivas presentes em cada uma delas. A proposta buscou promover uma compreensão mais profunda dessas diferenças, estimulando a reflexão sobre os diversos modos de expressão.

A descrição dos elementos da narrativa, como enredo, personagens, espaço, tempo e narrador, foi abordada por meio da leitura e análise cuidadosa de dois textos cronísticos. Essa abordagem prática permitiu uma compreensão mais concreta e contextualizada dos conceitos teóricos discutidos em sala de aula.



Assim, a proposta visou proporcionar uma vivência mais rica e significativa do gênero crônica, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio.

Com o intuito de atingir esses objetivos, foi delineado um plano composto por três aulas de 60 minutos cada. A expectativa é que, ao longo desse período, os alunos alcançassem uma compreensão sólida dos conteúdos propostos, sendo estimulados a ampliar suas leituras e, ao mesmo tempo, motivados a expressar suas ideias por meio da produção de crônicas ou outros gêneros textuais.

É crucial destacar a importância de um esforço contínuo no estímulo à leitura e escrita dentro da sala de aula. A constância nesse trabalho contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, consolidando os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

As habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordadas foram a EM13LP06 e a EM13LP45, específicas para os anos iniciais do ensino médio (Brasil, 2018). Essas competências foram escolhidas estrategicamente para alinhar o plano de aula aos objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC, proporcionando uma experiência de aprendizado alinhada aos padrões curriculares.

Primeira Aula

Os alunos serão dispostos em fileiras, e para iniciar a aula, os professores lançarão perguntas acerca do entendimento dos estudantes sobre narração ou narrativa. As respostas dos alunos serão compartilhadas oralmente para toda a turma. Após essa interação inicial, o professor introduzirá os seguintes tópicos: o conceito de linguagem literária e não literária; os elementos da narrativa, incluindo o enredo, os personagens, o espaço, o tempo e o narrador.

O conteúdo será apresentado no quadro branco, facilitando a visualização e permitindo que os alunos realizem anotações para referência futura. Para encerrar a parte expositiva e promover a participação ativa dos alunos, será realizada a leitura coletiva, conduzida pelos professores, de uma crônica de Rubem Braga (1960) intitulada "O Pavão". Esta crônica estará disponível em uma apostila impressa. Após a leitura, os alunos serão desafiados a responder a três questões discursivas que abordam a interpretação do



texto, destacando os elementos narrativos, como narrador e personagem. Ao término da aula, as atividades serão recolhidas pelos professores para avaliação.

Segunda aula

Os alunos permanecerão organizados em fileiras. Nesta aula, o professor introduzirá o conceito de crônica aos estudantes, explicando suas características e estrutura. Todos os conteúdos desta aula serão apresentados no quadro branco para que os alunos possam fazer suas anotações.

O professor terá a oportunidade de questionar os alunos sobre dúvidas referentes aos conteúdos apresentados na primeira aula e também nesta segunda aula. Esse momento de interação busca esclarecer eventuais questionamentos e reforçar o aprendizado.

Para encerrar a aula, os alunos realizarão a leitura silenciosa e individual da crônica narrativa "A volta do filho prodígio" de Moacyr Scliar (2005), que estará disponível em uma folha impressa. Após a leitura individual, o professor iniciará uma leitura colaborativa com a participação dos alunos, seguida por uma discussão para que cada estudante possa compartilhar sua interpretação da crônica.

Terceira aula

Os alunos, sob a orientação do professor, serão desafiados a criar uma crônica narrativa curta, com extensão máxima de 30 linhas, abordando um tema de livre escolha. A produção textual poderá ser realizada no caderno de cada aluno.

É importante destacar que as produções dos estudantes, após serem corrigidas e receberem feedback do professor, serão expostas no corredor da escola por meio de um mural preparado pelos docentes, sendo esse evento programado para ocorrer no dia subsequente à última aula. Essa iniciativa visa compartilhar o trabalho dos alunos com a comunidade escolar, promovendo o reconhecimento e a valorização das produções individuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a análise do período de observação na escola, identificou-se a ausência de salas específicas para Atendimento Educacional Especializado (AEE), importante espaço para alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas



habilidades/superdotação, além do não funcionamento da biblioteca já que, segundo a coordenadora, “[...] por conta da reforma, eles não estão podendo... é... fazer essa solicitação do espaço ainda”. Esses fatores podem impactar o suporte a alunos com necessidades especiais e restringir o acesso a recursos essenciais para leitura e pesquisa.

A aplicação da sequência didática ocorreu no dia 25 de abril de 2023, totalizando três aulas, conforme previsto pelas autoras discentes.

Na introdução à regência supervisionada, conforme a apresentação das duas discentes que iriam aplicar, assim como a explicação do assunto que iria ser ministrado, a turma se mostrou concentrada e encantada com os graduandos e com a proposta do trabalho. Aceitaram com grande alegria a presença da equipe e, até mesmo, alguns alunos já perguntavam sobre um possível retorno da equipe.

Na aplicação do primeiro módulo da sequência didática na turma do 1º ano do ensino médio, a discente se apresentou e deu início a explicação do conteúdo: conceito de texto narrativo, elementos da narrativa, tipos de linguagem: literária e não literária e conceito de conotativo e denotativo, utilizando a oralidade e, simultaneamente, o uso de esquemas expostos no quadro branco para a melhor visualização desses conteúdos pelos alunos.

A escolha desse método de oralizar e, posteriormente, fazer os esquemas foi muito benéfico, pois pôde-se notar que os alunos ficaram bastante concentrados e interagiam de modo constante com a discente/professora que explicava os conteúdos pedindo exemplos para os alunos e, também, usando exemplos do cotidiano. Por conseguinte, após a finalização do módulo, os alunos foram incumbidos de fazer uma atividade referente ao assunto e, também, de interpretação de uma crônica “O Pavão” de Rubem Braga, a qual foi concluída com êxito e recolhida para a coleta de dados sobre a apreensão dos assuntos ministrados.

Desse modo, é notório a importância de buscar exemplificar os conteúdos ministrados de forma objetiva, clara, mas que, também, envolvam acontecimentos do cotidiano para que haja uma identificação do próprio aluno com o conteúdo facilitando, assim, a aprendizagem.

Na aplicação do segundo módulo da sequência didática, a outra discente, responsável por dar a aula, se apresentou e, também, explicou como seria a dinâmica da aula. Ela anotou o conteúdo no quadro branco, esperou os alunos anotarem e deu início a aplicação após 10 minutos. Primeiramente, foram levantadas interrogações sobre o



conceito do gênero textual Crônica, a história do gênero, as características, a estrutura e dicas para a produção da tarefa de casa, exemplificando autores.

Conforme a explicação, os alunos demonstraram grande interesse pelo assunto, visto que eles relataram não recordarem sobre terem lido alguma crônica em anos anteriores, indicando uma hipótese de que esses alunos não possuem o hábito da leitura e, consequentemente, possuem dificuldade em interpretação textual, isso pode ser desencadeado devido a não apresentação das obras de forma correta, não despertando prazer e se tornando uma obrigatoriedade imposta pela escola.

Dessa forma, pode-se notar a importância de levar em consideração o tipo de ensino público, seu contexto familiar e social para a construção de uma aula, porque esses fatores influenciam para os problemas de absorção do assunto, bem como as dificuldades de leitura e interpretação. Os professores de língua portuguesa têm o papel de mudar esse contexto apresentando os textos, os quais, muitas das vezes, no ensino fundamental, infelizmente, só servem para o ensino da gramática, de modo criativo, explicando o gênero e não tornando algo obrigatório.

Por fim, para comprovar essa hipótese e, também, verificar se houve o entendimento dos conteúdos, os alunos fizeram uma atividade em que unia questões referentes às duas aulas: crônica e elementos da narrativa, através de um pequeno texto cujo tema era: “A volta do filho Pródigo”. Desse modo, com o assunto já esclarecido, a turma mostrou um certo domínio nas respostas dos exercícios impressos e conseguiram com êxito fazer o reconhecimento de tipos de narradores, tempo e espaço levando, como tarefa de casa, a produção de uma crônica narrativa.

Portanto, infere-se que a aplicação da sequência didática proposta surtiu seus efeitos com um percentual elevado de acertos, principalmente, no conteúdo ministrado no módulo um, indicando uma qualidade da regência feita pelos discentes. Este trabalho contribui com o conhecimento acerca dos aspectos metodológicos da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a aplicação da sequência didática proporcionou às autoras uma oportunidade única de aprimorar habilidades pedagógicas e aplicar conceitos teóricos no ambiente de ensino. A observação e aplicação da sequência didática na turma de 1º ano do ensino médio não apenas acrescentaram valiosa experiência, mas também permitiram



uma análise profunda e reflexão sobre o papel do professor na construção do conhecimento desses alunos, destacando como a escolha da didática pode influenciar significativamente na aprendizagem.

A relevância da contribuição para a promoção do aprendizado dos alunos é evidente, com os resultados observados demonstrando a eficácia da abordagem, especialmente nas interações em sala de aula que revelaram um engajamento positivo dos estudantes. Essa constatação sugere que a metodologia aplicada foi adequada ao contexto da turma. No entanto, é importante destacar a identificação de necessidades de ajustes pontuais para otimizar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Em última análise, a realização de atividades práticas, como a apresentada neste artigo, é fundamental para a formação dos discentes de Licenciatura em Letras Português. A experiência proporcionou conhecimentos valiosos, especialmente sobre a realidade das escolas, enfatizando a importância da constante reflexão sobre práticas pedagógicas. Essa reflexão contínua visa aprimorar a qualidade do ensino, sendo essencial para a formação de professores comprometidos e capacitados a enfrentar os desafios do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação.** 6 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.
- AGUIAR, R. H. Fernando. CONCEIÇÃO, G. I. Maria. Expectativas de futuro e escolha profissional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2009, 10 (2).
- BARROS, Eliana M. D. BARDINI, Vanessa S. **A construção de sequências didáticas para o ensino da língua: uma proposta didática mediada pelo gênero “crônica humorística”**. Entretextos, Londrina, v. 12, n. 2, p. 80-112, jul./dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018.
- 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 Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.



LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola.** São Paulo, Globo, 1982a. O que é literatura. São Paulo, Brasiliense, 1982b

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

ROCHA, Anna Gabrielle Amorim. **A Importância Dos Gêneros Textuais No Processo De Ensino aprendizagem Da Língua Portuguesa.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 12, n. 3, 2020.

RUBEM, Braga. **O Pavão.** O Globo. Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, 1960. Disponível: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/11513/o-pavao>. Acesso em: 14 de abril de 2023.

SANTOS, José Milson dos. O gênero crônica na sala de aula do ensino médio. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SCLiar, Moacyr. **A volta do filho pródigo,** 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0404200505.htm>>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** . São Paulo: Cortez. . Acesso em: 15 jan. 2024. , 2016

SILVA, B. G. et al. **Afetividade e processo de ensino e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon à prática pedagógica.** Revista Interfaces, v. 13, n. 8, p. 24-41, 2021.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.



**LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
II

Claudilane Lobato Rodrigues³⁵

Izabella Souza Dutra³⁶

Liliane Afonso de Oliveira³⁷

RESUMO: Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Ambiental (EA) é tida como tema transversal e, conforme a Lei n.º 9.795/1999, deve estar presente, de maneira articulada, em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, é fundamental fomentar projetos no ambiente escolar que cumpram o dever de promover essa abordagem. À vista disso, o objetivo geral deste estudo é relatar experiências vivenciadas em uma escola em Belém do Pará, em especial, sobre a existência ou não de práticas pedagógicas que envolvam Língua Portuguesa e Educação Ambiental e, como específicos, elucidar a importância da EA e apresentar uma Sequência Didática (SD) que faça a união entre Língua Portuguesa e Educação Ambiental como redigido na legislação brasileira. Sendo assim, o presente estudo fundamenta-se teoricamente a partir das contribuições de autores, como Antunes (2003), Geraldi (1984) e Marcuschi (2002). Quanto à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como um trabalho descritivo do tipo estudo de caso realizado em uma escola municipal da cidade de Belém, no estado do Pará. Os dados foram obtidos através da observação e da aplicação da SD em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II e foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa utilizando-se o método dedutivo. Dessa forma, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de práticas de ensino que abordem os temas transversais para a conscientização dos alunos em relação ao meio ambiente e sua própria língua. Por fim, constatou-se que a escola não possui qualquer espaço voltado para a prática da Educação Ambiental, seja evento ou atividades voltadas ao meio ambiente e, ainda, que o professor regente de Língua Portuguesa não trabalha o tema transversal em sua prática docente.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Língua Portuguesa, Prática Pedagógica, Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

Os seres vivos são dependentes da natureza, pois é desse sistema fundamental que são extraídos diferentes recursos essenciais utilizados no cotidiano. Sendo assim, nota-se uma importante relação entre os seres vivos e a natureza. No entanto, na sociedade pós-moderna, apesar dos avanços tecnológicos, ainda se percebe pouca mobilidade e a

³⁵ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, claudilane.lr@gmail.com

³⁶ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, izabellasouzadutra@gmail.com

³⁷ Professora Dra. Orientadora do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, liliane.afoson@ufra.edu.br



insuficiência de práticas sustentáveis que tenham a finalidade de preservar este espaço imprescindível. Neste sentido, como resultado, observa-se a preocupação crescente acerca da crise ambiental mundial e, por conseguinte, sobre o futuro do planeta (Giassi, et al., 2016).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o Brasil perdeu 500 mil km² de sua cobertura natural entre os anos de 2000 e 2018 apresentando redução das áreas de todos os seis biomas do Brasil, sendo eles: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal. Nessa perspectiva, entende-se a necessidade de práticas socioeconômicas e ambientais que busquem desenvolver o senso crítico e a reflexão da sociedade sobre o meio ambiente e, também, sobre a sustentabilidade, a fim de evitar a destruição da natureza e preservá-la para as gerações vindouras. Sendo assim, a escola, como instituição formadora e um dos primeiros locais sociais da criança, é o âmbito propício para engajar as crianças, adolescentes e jovens sobre os problemas ambientais e possíveis soluções.

A vista disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, documento norteador da educação nacional, define um conjunto de habilidades e competências que todos os alunos devem desenvolver durante a educação básica, dentre esses saberes essenciais é incluído a Educação Ambiental (EA) como Tema Contemporâneo Transversal (TCT), isto é, a EA deve ser temática para aulas de todas as áreas do conhecimento, buscando incorporar as questões sociais na aprendizagem como um meio de desenvolver o senso crítico dos alunos ao longo da formação de sua cidadania (Brasil, 2018).

Ademais, a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, afirma em seu Art. 1º que a educação ambiental é compreendida como os processos pelos quais todos os cidadãos constroem valores sociais, atitudes e competências com o intuito de conservar o meio ambiente, além disso, estabelece em seu Art. 2º que educação ambiental é um elemento essencial e permanente na educação nacional devendo estar presente em todas as modalidades de ensino (Brasil, 2005).

No entanto, observa-se que muitas instituições escolares e docentes ainda não abordam as temáticas da Educação Ambiental, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa, e, também, não procuram incentivar práticas de ensino que se utilizem de recursos sustentáveis, apesar da exigência na legislação brasileira. Por isso, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de incentivo a práticas pedagógicas que tenham o



objetivo de conscientizar a comunidade estudantil em relação ao meio ambiente, especialmente, por meio das aulas de Língua Portuguesa, haja vista que as interações proporcionadas pela natureza são fundamentais para a construção da linguagem humana e, também, sua reflexão.

Desta forma, entende-se, neste estudo, que somente com a inserção efetiva da Educação Ambiental, desde o ensino básico, será possível a atenuação do cenário de crise ambiental vivenciado na atualidade, bem como, capacitar os educandos a construírem e planejarem o futuro da sociedade a qual eles estão inseridos de maneira saudável e sustentável, pois, de acordo com Nelson Mandela, a Educação é a arma mais poderosa e capaz de mudar o mundo.

Diante disso, este trabalho possui como objetivo geral relatar experiências vivenciadas em uma escola na cidade de Belém, no estado do Pará e, também, descrever sobre a existência ou não de práticas pedagógicas que envolvam a Língua Portuguesa e a Educação Ambiental, e, como específicos, elucidar a importância da EA e apresentar uma Sequência Didática (SD) que faça a união entre a Língua Portuguesa e o tema transversal, como redigido na legislação brasileira.

Para isso, quanto à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como um trabalho descritivo, do tipo Estudo de Caso, que, segundo Freitas e Jabbour (2011), é um método de pesquisa que se utiliza de acontecimentos reais para explicar e descrever de maneira detalhada fatos atuais inseridos em um mesmo contexto levando ao entendimento de todo o objeto investigado, realizado em uma escola municipal da cidade de Belém do Pará.

Os dados foram obtidos através da observação da escola municipal e da turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, bem como, entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica e com o professor regente de Língua Portuguesa, além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico para a produção da sequência didática, bem como a aplicação na turma do 8º ano. Dessa forma, todos os dados foram registrados por meio de, respectivamente, um conjunto de anotações realizadas pelas autoras e a partir de concordância oral do registro de gravação de voz dos entrevistados através do aparelho celular e, posteriormente, a transcrição das entrevistas.

Deste modo, os dados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), analisam e compreendem os dados das dinâmicas sociais, ou seja, explica os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, utilizando-se o método dedutivo que, de acordo com Prodanov e Freitas



(2013) é um método de pesquisa que parte de um caso geral e, em seguida, para um caso particular, isto é, de verdades universais para obter-se conclusões particulares. Outrossim, salienta-se que o nome da instituição, funcionários e/ou alunos não serão citados, garantindo o seu anonimato.

Por fim, este trabalho está dividido nas seguintes seções teóricas, sendo elas: a importância da Educação Ambiental e da utilização da sequência didática nas aulas de língua Portuguesa, Educação Ambiental e Língua Portuguesa: a sequência didática (SD), principais observações da instituição escolar e da turma do 8º ano do ensino fundamental II, resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA UTILIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos termos da lei n. 9.795/1999, a Educação Ambiental é entendida como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]” (Brasil, 1999). A vista disso, é fundamental fomentar projetos no ambiente escolar que cumpram o dever de promover essa abordagem. Para isso, faz-se necessário que o professor reflita em sua prática pedagógica e, por meio dela, busque contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Sendo assim, entender a concepção que permeia esse processo torna-se imprescindível para uma reflexão mais profunda do fazer docente.

Diante disso, Franco (2016, p. 536) considera que “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades”. Nesse contexto, acredita-se que considerar a EA durante o processo de ensino-aprendizagem proporcionará a organização a discussão de diversos subtemas que afetam a vida humana em escala global. Dessa forma, percebe-se a importância da pretensão das práticas pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento social.

Assim, é importante ressaltar que a preocupação com o meio ambiente é uma pauta que recorrentemente está em voga, visto que a exploração desordenada de recursos é uma realidade. Desse modo, a escola, como agente de formação, não pode abster-se de problematizar um tema de tamanha relevância e assim promover ações educativas que



potencializem debates sobre estratégias de desenvolvimento sustentável entre professores e educandos. Em relação a isso, Effting (2007) comenta que:

Com os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares (Effting, 2007, p. 25).

Nessa perspectiva, acredita-se ser relevante incentivar os profissionais da educação, especialmente os professores de Língua Portuguesa, a trabalhar os temas transversais, visto que é uma exigência benéfica para toda a comunidade escolar. Contudo, apesar de necessário, sabe-se que essa implementação ainda não é uma realidade em todas as escolas, especialmente as da rede pública de ensino.

Ao refletir-se sobre as aulas de Língua Portuguesa a contribuição de Antunes (2003, p. 19) também se faz relevante, pois a autora acredita que o ensino de língua ainda “revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. Sob esse prisma, consideramos que tais práticas são responsáveis, na maioria das vezes, pelo desinteresse dos alunos, visto que muitos acreditam “não saber português” e acabam desistindo ou somente fazem as atividades com auxílio de ferramentas que os ajudem a passarem de ano.

Sendo assim, tendo em vista esse cenário desanimador e ao mesmo tempo recorrente nas escolas pensou-se na estratégia de trabalho com a utilização da sequência didática, a qual de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, a partir do trabalho com os gêneros textuais seria possível uma redução de práticas descontextualizadas, além de ampliar as perspectivas das suas funcionalidades e de como estão presentes no cotidiano das pessoas.

Além disso, entende-se nesse estudo que, ao não trabalhar os mais diversificados gêneros textuais na sala de aula, deixa-se de oportunizar ao aluno, a reflexão sobre a língua, suas regularidades e variedades, pois “a reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais” (Fuza, Ohuschi, Menegassi, 2011). Outrossim, a produção de textos, sejam orais ou escritos, é uma atividade de interlocução entre o autor e o leitor, bem como, fazem parte das práticas



sociais e, por isso, são imprescindíveis para tornar o ensino de língua contextualizado e útil para os educandos, sobretudo, se aliado a temática de EA (Marcuschi, 2002).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LÍNGUA PORTUGUESA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Sabe-se que a Educação Ambiental tem como principal objetivo capacitar os educandos a refletirem sobre o meio ambiente e atuarem sobre ele de maneira crítica e consciente. Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa são favoráveis, ao trabalhar os gêneros textuais, para a reflexão acerca da temática do Meio Ambiente por meio da leitura e produção de diferentes textos, sejam orais ou escritos.

Nesse sentido, nesta seção será proposta uma sequência didática baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), havendo algumas adaptações à realidade da escola, e propõe relacionar um gênero textual com um tema de Educação Ambiental (EA), podendo ser trabalhado, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, como, também, de maneira interdisciplinar. Dessa forma, levando em consideração o conteúdo programático da turma do 8º ano e os conteúdos ministrados pelo professor regente de Língua Portuguesa, foram selecionados os seguintes tópicos: o tipo textual narrativo, em específico, o gênero textual “fábula” e a coleta seletiva.

Essa SD, intitulada “Coletando fábulas: a coleta seletiva e o gênero textual fábula”, foi planejada para uma duração de três módulos e teve como objetivo geral identificar a diferença entre tipos e gêneros textuais, conhecer as características específicas do tipo narrativo e do gênero fábula, utilizando os conteúdos estudados em sua prática social e ambiental. Assim, cada aula foi planejada contendo objetivos específicos que consideram o que se deseja alcançar com seu desenvolvimento. Vale ressaltar que as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utilizadas no planejamento da sequência didática foram as seguintes: (EF69LP46), (EF89LP32) e (EF89LP33), além do próprio tema transversal, de acordo com o ano letivo em que a SD foi aplicada.

Inicialmente, a turma fora organizada em círculo, pois isso favoreceu a mediação das professoras e proporcionou mais diálogo com os estudantes. Em seguida, a professora realizou a apresentação inicial, a qual consiste em descrever a tarefa que os alunos irão



realizar, pois estando esclarecidos os objetivos, pode-se esperar um maior entendimento no processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos e condutas.

A partir daí, no primeiro módulo, foi apresentado a diferença entre os tipos e gêneros textuais a fim de possibilitá-los identificar tal diferença, também revisar alguns conceitos e os elementos da narrativa, visto que já haviam estudado esse assunto nas aulas anteriores. A seguir, foi apresentada “A Fábula do Beija-flor” de Ademar Marinho, a qual foi lida, primeiramente, pela professora em voz alta e, após uma releitura individual, foi questionado aos alunos quais as suas opiniões e conclusões sobre o texto, esses questionamentos devem ser respondidos oralmente.

A partir da leitura colaborativa da fábula, no segundo módulo, apresentou-se aos alunos a relação do texto com a coleta seletiva. Posteriormente, foi questionado aos alunos se eles conheciam o conceito de coleta seletiva (se já tiveram a oportunidade de ver na rua, no bairro ou na própria casa deles) para realizar uma sondagem dessa temática. Em seguida, as professoras explicaram o que é a coleta seletiva, como ela funciona, sua importância para o meio ambiente e a cor das lixeiras colocando no quadro algumas informações para os alunos visualizarem e tomarem nota.

Finalmente, no último módulo, as professoras dividiram a turma em grupos e então foi proposta uma atividade na qual os alunos tinham que produzir, por meio do recorte de cartolinhas, lixeiras, como apresentado na figura 1, em seguida, fazer a relação do tipo de material que deve ser descartado em cada lixeira a depender de sua cor. Isso foi realizado por meio da colagem de cartolinhas em formato de “v” das cinco cores - vermelha: plástico; azul: papel; verde: vidro; marrom: orgânico e amarelo: metal - na parede da sala de aula.

Além disso, foram disponibilizadas figuras de produtos feitos com os materiais correspondentes para que, também, fossem coladas na parede em cima das “lixeiras”, enquanto o grupo expõe oralmente o motivo pelo qual deve ser “descartado” naquele lugar, a fim de verificar se os alunos compreenderam como se deve descartar corretamente o lixo. Vale ressaltar que as produções foram coladas na sala de aula e na entrada da escola, além da colagem, foi inserido ao lado das simulações de lixeira frases motivacionais e reflexivas sobre o cuidado com o meio ambiente.

Figura 1 – Demonstração da atividade de cartazes simulando lixeiras de coleta seletiva.



Fonte: De autoria própria, 2022.

PRINCIPAIS OBSERVAÇÕES DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E DA TURMA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

A instituição selecionada para o estudo está localizada na cidade de Belém, no estado do Pará, é uma Escola Municipal que, no contexto estrutural, apresenta dois andares, contando com o andar térreo, um pátio para a entrada das crianças, uma quadra de esportes, áreas verdes pouco utilizadas e com, aparentemente, falta de manutenção, uma biblioteca que não funciona no período da manhã em razão da ausência de bibliotecário, doze salas de aulas, as quais muitas apresentam paredes rabiscadas, quatro banheiros para os alunos e um banheiro para professores e funcionários.

Quanto à acessibilidade na instituição, verificou-se que a escola possui somente uma rampa no térreo, não apresenta elevadores e placas de numeração das salas em Braille. Além disso, é válido destacar que a escola possui vários cachorros e gatos, muitos deles ainda filhotes, resultado do abandono de animais na região. Todos os alunos entram na escola a partir das 7h30 da manhã, antes desse horário, eles aguardam no portão da frente e são divididos em fileiras de meninos e meninas, as meninas são as primeiras a entrar na escola, posteriormente, os meninos. Em relação ao horário de saída, todas as turmas da manhã saem 12h da tarde, podendo haver antecipação ou não, dependendo da presença dos professores.

A respeito do intervalo para a merenda, os alunos são liberados da sala às 10h da manhã para buscar a merenda na cantina da escola. De acordo com a coordenação pedagógica em entrevista, as hortaliças e temperos utilizados na merenda escolar são de “um órgão vinculado ao município [...]” e não são produzidos pela escola. Em relação ao diário descarte do lixo pela escola, a funcionária responde: “[...] não temos coleta seletiva.



O lixo é todo jogado em um só recipiente e é colocado à disposição do caminhão de lixo na frente da escola”.

Quanto à sala de aula, verificou-se que não há nenhum tipo de recurso tecnológico midiático, como o projetor, há somente o quadro branco em todas as salas de aula. Em contrapartida, todas as salas possuem um ambiente com uma temperatura agradável, pois além do aparelho ar-condicionado há também dois ventiladores de teto. Enquanto as paredes da sala de aula são bastante rabiscadas, as mesas e as carteiras, no geral, estão em boas condições. O ambiente é bastante arejado, iluminado e não há nenhuma dificuldade de visualização do quadro branco ou risco para os alunos.

Quanto à observação da turma ocorrida em novembro de 2022 na aula do professor regente de Língua Portuguesa naquele ano letivo na turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, salienta-se que a sala de aula estava localizada no primeiro andar da escola e que a primeira aula, lecionada pelo professor regente, foi sobre o tipo textual narrativo e os elementos da narração.

Diante disso, os estudantes mostraram-se bem agitados desde o início da aula e alguns deles faziam algumas “brincadeiras” sobre o tamanho da escrita do professor regente, sobre sua voz e ainda, erravam propositalmente questionamentos levantados pelo próprio professor, este parecia ignorá-los quanto aos comentários.

No decorrer da aula, o professor regente utilizou a voz de forma clara e objetiva, apresentou aspectos cotidianos para exemplificar os elementos da narração, propondo uma história a qual os personagens eram os alunos presentes em sala com a ambientação escolar. Contudo, essa estratégia aumentou a agitação dos estudantes que começaram a gritar dentro da sala e conversarem entre si, o que comprometeu o acesso ao conhecimento do conteúdo aplicado pelo professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das observações apontam a ausência de programas e atividades ambientais no referido espaço escolar, pois não foi identificado, seja por meio das entrevistas ou pela leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), alguma menção à temática transversal de Educação Ambiental. Além disso, há também a falta de lixeiras de coleta seletiva na escola, o que acaba contribuindo com a falta de discussão acerca do assunto.



Tendo ciência disso, a respeito da prática, buscou-se proporcionar uma tarefa não habitual aos estudantes com o intuito de, principalmente, ampliar suas perspectivas sobre o assunto, haja vista que se constatou que o professor regente não trabalhava com a EA. Nesse sentido, nos termos de Geraldi *et. al.* (1984) “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”, por isso, acredita-se que ao escolher uma atividade de caráter mais lúdico foi possível despertar mais interesse dos alunos pela temática. Assim, ao relacionar as cores das lixeiras aos seus respectivos materiais espera-se que os alunos tenham desenvolvido um pensamento mais crítico acerca dessa prática social e que sua importância tenha sido significativa, tanto quanto o desempenho deles durante a tarefa.

Nesse sentido, os resultados da sequência didática apontam que, inicialmente, os estudantes não tinham muito conhecimento sobre o tema “coleta seletiva” e mostraram-se bastante curiosos sobre o funcionamento dessa prática. Sobre os conteúdos de Língua Portuguesa, a maioria da turma demonstrou um bom desempenho participando ativamente da discussão sobre o gênero textual fábula e os elementos da narrativa. Isso demonstra que metodologias de ensino que utilizam variados gêneros textuais são eficientes para o desenvolvimento dos alunos, pois, além de estarem presentes nas diferentes práticas sociais tornando o conhecimento útil e relevante ao aluno, são pautadas na concepção teórica de que a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva (Marcuschi, 2002).

Assim, durante a realização das atividades, os alunos demonstraram-se sempre empenhados em participar das discussões e aprender mais sobre o que estava sendo exposto. Além disso, foi possível observar a importância dessa prática na escola, pois serviu como incentivo aos estudantes ao possibilitá-los pensar por meio de outra perspectiva sobre o meio ambiente que os cerca, isso foi constatado por meio dos comentários positivos dos alunos ao final da aula. A escola e os professores também expressaram gratidão e pareceram incentivados a promover eventos sobre a temática na escola a partir daquele momento, haja vista que no início do ano de 2023, a escola municipal promoveu uma feira estudantil com a temática ambiental.

Diante disso, a partir dos resultados supracitados, enfatiza-se a importância de uma metodologia de ensino que busque tornar o educando em um cidadão ativo, crítico e reflexivo quanto a sua realidade, em especial, a ambiental, bem como, o papel imprescindível do educador “que precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa,



levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” e não apenas um mero repetidor de informações (Antunes, 2003).

Portanto, infere-se que o estudo pôde contribuir positivamente na instituição e, também, no processo de aprendizagem dos alunos possibilitando a eles o contato, mesmo que de forma breve, com um gênero textual relevante e com uma nova metodologia de ensino de língua aliada à temática ambiental, imprescindível para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações foi possível inferir que a referida escola ainda não trabalha na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto aos temas transversais, em especial, a Educação Ambiental, apesar dessa temática ser exigida, também, a partir da Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Nessa perspectiva, acredita-se que este trabalho, apesar de ter sido uma intervenção com recursos simples, foi significativo, tanto no âmbito de ensino-aprendizagem, quanto na atualização do Projeto Político Pedagógico da escola para a inserção da EA.

Outrossim, é fato que ao buscarem práticas pedagógicas de intervenção possíveis para se trabalhar o tema alguns professores encontram técnicas mirabolantes que necessitam de vários materiais, os quais nem sempre são de fácil acesso, por isso, com essa proposta buscou-se também demonstrar que a criatividade é necessária quando se trata da sala de aula, especialmente, de escolas públicas, pois mostrou-se ser possível abordar várias temáticas a partir de poucos recursos.

Ademais, vale ressaltar que a prática executada na escola possibilitou às autoras do estudo uma importante experiência de aliar a teoria com a prática, bem como o aprimoramento de determinadas habilidades pedagógicas, além disso, realizar as atividades de observação e regência na instituição municipal possibilitou uma importantíssima análise e reflexão sobre o papel do professor na construção do conhecimento e criticidade dos alunos, como a escolha da didática pelo docente pode influenciar na aprendizagem dos alunos e como o planejamento é a chave para um ensino-aprendizagem cada vez mais efetivo.

Desse modo, espera-se ter despertado, não somente nos professores, mas em todo quadro de funcionários da escola, o interesse pelos temas transversais, por meio do



desenvolvimento de ações que favoreçam a participação ativa dos estudantes no ambiente social, enfatizando sobre a responsabilidade de cada indivíduo no processo de construção de valores de uma sociedade e demonstrando que todos têm o papel de cuidar do ambiente no qual vivem. Salienta-se, ainda, a necessidade do trabalho com os mais variados gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, visto que apoiados em uma determinada situação comunicativa contribuem para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva dos estudantes, bem como, fazem parte de suas práticas sociais.

Certamente, a adoção da sequência didática emerge como um elemento crucial no contexto educacional, reiterando sua relevância como ferramenta essencial para o desenvolvimento efetivo dos alunos. A abordagem sistemática proporcionada por esse recurso não apenas viabiliza a exploração dos diversos gêneros textuais, mas também desempenha um papel fundamental na estruturação metodológica da prática pedagógica.

Ao enfatizar a importância da sequência didática, é imperativo reconhecer a sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem significativos. A clareza na apresentação dos temas em sala de aula, facilitada por essa abordagem, contribui substancialmente para a compreensão dos alunos, promovendo um engajamento mais profundo com o conteúdo. Nesse sentido, a sequência didática se revela não apenas como uma estratégia, mas como um meio eficaz para estimular a assimilação e aplicação do conhecimento.

Paralelamente, destaca-se a performance exemplar e a dedicação dos profissionais que compõem a instituição. A coordenação pedagógica, os professores e a equipe de serviços gerais desempenham papéis cruciais no sucesso do estudo e no funcionamento escolar. Seu comprometimento não só fortalece a base educacional, mas também contribui para um ambiente propício ao aprendizado, onde a colaboração e a eficiência se tornam pilares fundamentais.

Diante disso, conclui-se que a implementação da sequência didática, aliada ao comprometimento dos profissionais, é um passo significativo na busca pela excelência educacional. Esta abordagem metodológica, ao proporcionar um caminho estruturado para o ensino, e o desempenho exemplar dos membros da instituição, convergem para a criação de um ambiente educacional enriquecedor, onde o aprendizado se torna não apenas um processo, mas uma experiência transformadora.

REFERÊNCIAS



ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.html. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. 2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Pronea.** 3. ed. 2005.

EFFTING, Tânia Regina. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: realidade e desafios. **Monografia (Pós-graduação em “Latu Sensu” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) –Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste**, v. 90, p. 76, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FREITAS, Wesley R. S. JABBOUR, Charbel J. C. **Utilizando Estudo de Caso(s) como Estratégia de Pesquisa Qualitativa:** Boas Práticas e Sugestões. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Plageder, 2009.

GIASSI, Maristela Gonçalves et al. Ambiente e Cidadania: educação Ambiental nas escolas. **Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 24-32, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Agência de Notícias - IBGE. **IBGE retrata a cobertura natural dos biomas do país de 2000 a 2018.** Rio de Janeiro: 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28944-ibge-retrata-cobertura-natural-dos-biomas-do-pais-de-2000-a-2018>. Acesso em: 25 nov. 2023.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2^a Edição. Editora Feevale, 2013.



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO FUNDAMENTAL II PARA O PÚBLICO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO

Gabriele dos Santos Martins³⁸
Lázaro de Oliveira Cunha³⁹
Lívia dos Reis Lima⁴⁰
Liliane Afonso de Oliveira⁴¹

RESUMO: Este estudo aprofunda as concepções de linguagem no ensino de Língua Portuguesa destinado a alunos do Ensino Fundamental II com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com um foco particular na adaptação de atividades pedagógicas. Inspirado na dissertação de Alves (2022), o objetivo principal é investigar a eficácia de estratégias visuais e abordagens educacionais para facilitar a compreensão e interpretação de textos por alunos com TEA. Para alcançar este objetivo, o estudo analisa as perspectivas teóricas de autores renomados como Geraldi, Bakhtin e Travaglia, explorando como essas teorias influenciam as práticas educacionais. A pesquisa utiliza uma revisão bibliográfica para contribuir significativamente para uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades específicas desses alunos. Ao fazer isso, busca-se criar um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz para todos os alunos, promovendo assim uma educação que valoriza a diversidade e a individualidade. Ao destacar a importância das estratégias pedagógicas adequadas, este estudo fornece insights valiosos para educadores, profissionais de saúde e pais que trabalham com alunos com TEA, enfatizando a importância de uma abordagem personalizada e inclusiva no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino de Língua Portuguesa. Transtorno do Espectro Autista. Estratégias Pedagógicas. Inclusão Educacional.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as concepções de linguagem presentes nas atividades educacionais propostas na dissertação de Alves (2022), intitulada "Transtorno do Espectro Autista: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II". A autora destaca a defasagem na aprendizagem enfrentada por

³⁸ Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, martins.gabriele.santos@gmail.com;

³⁹ Graduando do Curso de Letras-Português da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, lazaro.cunha0403@gmail.com;

⁴⁰ Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, reis.liviasb@gmail.com;

⁴¹ Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia, Docente Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, orientadora da pesquisa, liliane.afonso@ufra.edu.br.



alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao ingressarem no Ensino Fundamental II, devido à falta de estratégias de ensino adequadas às suas necessidades.

O objetivo central da pesquisa de Alves (2022) foi identificar características do TEA que poderiam interferir nas atividades de interpretação de texto e desenvolver um produto educacional chamado "InterpreTEA" para facilitar a compreensão e interpretação de textos por esses alunos.

A dissertação de Alves (2022) foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, configurada como um estudo de caso participante, envolvendo um aluno com TEA do nono ano, professores e monitora de uma escola municipal em São Paulo. A coleta de dados incluiu questionários aplicados aos professores e à monitora, abordando formação profissional, conhecimento sobre o TEA, dificuldades no trabalho com interpretação de texto e oferta de apoios pedagógicos.

Os resultados dos questionários revelaram que mais da metade dos professores tinha especialização em Educação Especial, mas enfrentava dificuldades no ensino aos alunos com TEA. Adaptações eram comuns devido às dificuldades de interação e compreensão desses alunos durante a interpretação de textos. A monitora também destacou desafios relacionados à compreensão, comunicação e comportamento de fuga do aluno com TEA (ALVES, 2022).

A avaliação diagnóstica inicial confirmou as dificuldades relatadas, indicando que, apesar da leitura fluente, o aluno apresentava dificuldades de compreensão, especialmente em relação a temas não relacionados aos seus interesses.

Este estudo amplia a análise das concepções de linguagem presentes nas atividades propostas na dissertação de Alves (2022). A compreensão dessas concepções é crucial para aprimorar as práticas pedagógicas, tornando-as mais eficazes e inclusivas. A pesquisa visa avaliar como essas concepções influenciam as atividades propostas na Educação Especial, particularmente para alunos com TEA, buscando orientar práticas mais informadas e centradas em suas necessidades individuais.

A hipótese inicial sugeria que as atividades enfatizariam a concepção de linguagem voltada para a comunicação, considerando as demandas educacionais e a importância da comunicação para alunos com TEA. Esperava-se encontrar uma diversidade de níveis de dificuldade nas perguntas, refletindo as diferentes habilidades e necessidades desse público alvo.



Os fundamentos teóricos deste estudo estão aportados em obras de Geraldi (1984), Araújo, Sousa Filho e Lima (2017) sobre concepções de linguagem; Bardin (1977) para a análise de conteúdo; Alves (2022) para a análise das questões propostas no estudo de interpretação de alunos com TEA; e Perotti (2017) sobre o TEA na escola. O atendimento especializado é abordado por Braga Junior (2018).

Este artigo, resultado da pesquisa, destaca a importância de compreender as concepções de linguagem que perpassam a posição dos educadores na Educação Especial, especialmente para alunos com TEA. As considerações finais destacam a necessidade de os educadores conhecerem a individualidade de seus alunos com TEA, elaborando estratégias pedagógicas que promovam efetivamente a aprendizagem.

O texto é estruturado em quatro partes distintas para uma melhor compreensão. Inicialmente, apresentamos a introdução, seguida pelos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na segunda parte, exploramos as concepções de Linguagem. Posteriormente, dedicamos uma seção à análise e desenvolvimento das questões propostas por Alves (2022). Por fim, a quarta parte abrange a discussão detalhada das questões analisadas, encerrando-se com algumas considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo tem como propósito analisar as concepções de linguagem presentes no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, com destaque para a adaptação e eficácia de atividades pedagógicas destinadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A interpretação de texto é crucial para a compreensão da língua por esse público-alvo, tornando-se, assim, fundamental considerar a concepção de linguagem como forma de comunicação no contexto do ensino e aprendizagem de crianças com TEA.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa fundamentou-se em revisão bibliográfica, explorando estudos que discutem concepções de linguagem, autores relacionados à interpretação de texto e ao Ensino de Língua Portuguesa, especialmente aqueles que abordam a temática do ensino para crianças com TEA. Os estudos de Geraldi (2001) sobre concepções de linguagem, a abordagem de Bardin (1977) em relação à análise de conteúdo, e as contribuições de Alves (2022) na análise de questões voltadas ao público com TEA formaram o embasamento teórico desta pesquisa.



Antes da coleta do corpus, procedemos à seleção criteriosa de obras que abordam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II na perspectiva da educação especial, com foco específico no público com TEA. Nesse contexto, a dissertação de Alves (2022) foi escolhida como fonte primária para compreender a dinâmica da educação de crianças com TEA e proporcionar uma base teórica sólida. A pesquisa visa investigar três questões, dentre as 21 apresentadas pela autora em seu trabalho desenvolvido em uma escola municipal de Ensino Fundamental II em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A influência da concepção linguagem pelo professor sobre a linguagem e a língua é destacada por Travaglia (2001), ressaltando sua importância para o ensino de língua materna e a estruturação do trabalho docente. Nesse contexto, a pesquisa analisa como a concepção de linguagem adotada impacta os papéis do docente e do aluno, contribuindo para a construção da concepção de ensino evidenciada nos materiais analisados.

Geraldi (2006) adiciona uma perspectiva, indicando que a metodologia de ensino reflete uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Destaca-se a importância das concepções de linguagem na prática educacional, especialmente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, cujas discussões envolvem o propósito, método e objetivos do ensino (GERALDI, 2003; ARAÚJO, SOUZA FILHO, LIMA, 2017).

Bakhtin (2006) contribui com duas orientações principais na concepção de linguagem: "subjetivismo idealista" e "objetivismo abstrato". Travaglia (2001) sublinha que essas orientações refletem distintas visões sobre as leis da criação linguística.

Questionando essas orientações, Bakhtin (2006) propõe uma terceira perspectiva, enfatizando que todo enunciado é resultado da interação social entre dois indivíduos. Essa abordagem destaca a interação verbal como a verdadeira essência da língua, introduzindo o diálogo como metáfora para toda comunicação verbal.

Em síntese, a concepção de linguagem no ensino de Língua Portuguesa, moldada por diversas perspectivas teóricas, direciona práticas educacionais, destacando não apenas a estrutura formal da língua, mas também a importância de incorporar interação, contexto social e comunicação real na formação linguística.



O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

O desafio de oferecer um ensino de qualidade aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é destacado por Alves (2022). Essas pessoas enfrentam comprometimentos na comunicação, interação social e apresentam padrões restritos e repetitivos de comportamento, habilidades cruciais na vida escolar, conforme o DSM V (APA, 2014). A variabilidade na manifestação do transtorno exige dos professores um constante aprimoramento para adequar métodos que promovam efetiva aprendizagem.

Ao revisitá-las estratégias pedagógicas para alunos com TEA, Alves (2022) observa uma concentração de estudos na fase de alfabetização. A pesquisa explora o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e apresenta um produto educacional, o "InterpreTEA", focado na compreensão e interpretação de texto por alunos com TEA no Ensino Fundamental II.

Para Alves (2022), diversas pesquisas, como as de Mesibov, Shea e Schopler (2005) e Fonseca e Ciola (2016), ressaltam a eficácia de pistas visuais para esses alunos, indicando uma melhora na compreensão quando o ambiente é estruturado. Nesse contexto, a questão central desta pesquisa emerge: os alunos com TEA se beneficiam de estratégias visuais, fundamentadas no ensino estruturado, para a compreensão e interpretação de texto.

A dissertação de Alves (2022) destaca a mudança de perspectiva ao longo do tempo, inicialmente associando o autismo a teorias como a da "mãe geladeira" nos anos 1940, até a evolução dos manuais diagnósticos, culminando no reconhecimento do TEA como transtorno do neurodesenvolvimento.

Para compreender as particularidades do TEA, Alves (2022) recorre ao DSM-V (APA, 2014), que define critérios como déficit na comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, início dos sintomas na fase do desenvolvimento, prejuízo funcional e a exclusão de causas como Deficiência Intelectual. Deste modo, Alves (2022) vai usar o DSM-V (APA, 2014) para definir critérios do TEA.

Essas alterações, que se manifestam antes dos três anos de idade, classificam o TEA em níveis de suporte (Leve - nível 1, Moderado - nível 2 e Severo - nível 3) indicando a necessidade de apoio de acordo com o nível, sendo que no nível 1 o sujeito



necessita de apoio, no nível 2 necessita de apoio substancial e no nível 3 o apoio é muito substancial (APA,2014). A classificação reconhece a diversidade de suporte exigido, apresentando um panorama abrangente do espectro autista.

ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DAS QUESTÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE ATRAVESSAM A PESQUISA DE ALVES (2022)

Para a análise e desenvolvimento das questões, optou-se por selecionar três perguntas da dissertação de Alves, abordando o tema em diferentes níveis de dificuldades: fácil, intermediário e difícil. A seguir, discutiremos como essas questões foram elaboradas.

Questão de nível fácil.

A Figura 8 e a Figura 9 são constituídas por imagens e texto, sendo essas ilustrações utilizadas como reforços para facilitar a compreensão de textos por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um exemplo é o texto "Planeta Terra", acompanhado por uma ilustração correspondente ao planeta. As figuras subsequentes fornecem instruções para retomar o texto, criando um ambiente visualmente apoiado que promove uma interpretação mais acessível para pessoas com TEA.

FIGURA 8 - Texto sobre o planeta terra



FIGURA 9 - Primeira questão referente ao texto sobre o planeta terra



Fonte: Dissertação de Alves (2022), p.51.



O texto é escrito com letras maiúsculas para facilitar a leitura de pessoas com TEA, deixando-a mais clara. De acordo com a Revista A (2011), sobre os tipos de letras que são usadas da alfabetização:

O fato de a criança começar pela letra de forma está relacionado à facilidade que ela encontra para reconhecer, decodificar e visualizar cada uma delas. Inclusive, é importante salientar que o aspecto mais simples da letra de forma é inegavelmente a justificativa para essa introdução à escrita. A partir da década de 1990, muitos acadêmicos passaram a defender o ensino do traçado da letra maiúscula de forma para alunos em fase inicial de alfabetização, concepção que é a mais utilizada e aceita até hoje. Estudiosos da Educação acreditam, baseados na experiência em sala de aula, que as crianças identificam as letras nessa forma com maior facilidade.

Começar o ensino da escrita com letras maiúsculas, de forma, é benéfico para crianças com TEA. A simplicidade visual dessa abordagem facilita o reconhecimento, decodificação e visualização das letras, sendo defendida por acadêmicos e considerada a mais aceita. Estudiosos acreditam que as crianças com TEA identificam letras maiúsculas de forma com maior facilidade, promovendo um aprendizado mais acessível nesse contexto.

O uso da imagética no texto também é importante, isso porque auxilia a pessoa com TEA a compreender e interpretar o conteúdo abordado. Sendo assim, as ilustrações servem tanto para reforçar o substantivo, que pode ser ambíguo ou de difícil compreensão, quanto para orientar na leitura e interpretação.

A simplicidade da questão em análise decorre do emprego de imagens que representam um substantivo de maneira clara e concisa, eliminando a necessidade de uma elaboração complexa para compreender o significado associado ao termo. Esse padrão de comunicação visual se estende ao enunciado da questão, onde se solicita a identificação do nome do planeta habitado. A presença da informação "planeta" reforça a ideia de que a "Terra" pode ser compreendida como um exemplo específico desse conceito mais amplo.

Essa abordagem revela uma concepção comunicativa intrínseca, onde a linguagem é percebida não apenas como um instrumento para a transmissão de informações, mas como um meio eficaz de comunicação. Nesse contexto, a criança utiliza o texto não apenas para decifrar o enunciado, mas como uma ferramenta ativa para resolver a questão proposta. Essa interação direta com o texto, vinculada à resolução prática da questão, destaca a função comunicativa da linguagem como algo mais dinâmico e aplicado do que simplesmente a transmissão de mensagens.



Essa perspectiva alinha-se à teoria da concepção de comunicação, conforme proposta por Gerald (2001), que concebe a língua como um código capaz de transmitir mensagens ao receptor por meio da combinação de signos seguindo regras específicas. A abordagem comunicativa, assim, transcende a visão estética da linguagem como um mero veículo de transmissão, destacando seu papel ativo na troca de significados e na resolução prática de problemas linguísticos propostos.

Questão de nível intermediário

Seguindo a mesma abordagem metodológica da atividade anterior, a análise se estende ao nível intermediário por meio da questão apresentada por Alves (2022), que mantém a estratégia de utilizar a imagética como suporte para a compreensão textual. A escolha recai sobre a combinação das figuras 23 e 24, relacionadas ao tema "O tempo e o clima". Nessa etapa, a complexidade imagética é acentuada em comparação com a atividade anterior, caracterizando-a como de nível intermediário.

Figura 23 - Texto sobre o tempo e o clima

O TEMPO E O CLIMA

O TEMPO DESCREVE AS CONDIÇÕES EXTERNAS AGORA, EM UM LUGAR ESPECÍFICO. POR EXEMPLO, SE VOCÊ VÍR QUE ESTÁ CHOVENDO LÁ FORA AGORA, ESSA É UMA FORMA DE DESCREVER O TEMPO DE HOJE: CHUVA, NEVE, VENTO, FURACÕES.

O CLIMA, POR OUTRO LADO, É MAIS DO QUE APENAS UM OU DOIS DIAS CHUVOSOS. CLIMA DESCREVE AS CONDIÇÕES METEOROLÓGICAS QUE SÃO ESPERADAS EM UMA REGIÃO EM UMA ÉPOCA ESPECÍFICA DO ANO.

CONTINUAR

Figura 24 – Pergunta 1 – Texto sobre o tempo e o clima

COLOQUE A PALAVRA NA INFORMAÇÃO CORRETA:

CONDIÇÕES EXTERNAS AGORA, EM UM LUGAR ESPECÍFICO. POR EXEMPLO: CHUVA, NEVE, VENTO, FURACÕES.

CONDIÇÕES METEOROLÓGICAS QUE SÃO ESPERADAS EM UMA REGIÃO EM UMA ÉPOCA ESPECÍFICA DO ANO.

TEMPO

CLIMA

CONTINUAR

Fonte: Dissertação de Alves (2022), p.54.

Na sequência de imagens, destaca-se o comando para retomar o texto, indicando a necessidade de integração entre a informação visual e o conteúdo textual. O caráter intermediário da atividade também se reflete na natureza mais elaborada das perguntas, que agora buscam a definição de termos mais abstratos, como "tempo" e "clima".

A concepção de linguagem adotada nesta atividade reitera seu caráter comunicacional. Os termos-chave da questão, como "tempo" e "clima", não apenas são mencionados no texto, mas também possuem suas definições incorporadas. No enunciado, duas afirmações exigem que o participante retorne ao texto para verificar a



informação correta, evidenciando um enfoque na comunicação e na relação direta com o conteúdo.

Assim, a análise aponta para a continuidade da abordagem comunicativa, enfatizando que a compreensão efetiva exige não apenas o entendimento visual, mas também a aplicação prática dos conceitos abstratos abordados. Essa perspectiva, focada na interação e na busca de significados, ressalta mais uma vez a relevância da linguagem como um meio ativo de comunicação e construção de conhecimento.

Questão de nível difícil

A análise da questão de nível difícil evidencia a necessidade de um processamento mais elaborado por parte do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que os elementos presentes no texto são mais abstratos, como é o caso do conceito de gravidade. O enunciado, entretanto, apresenta uma clareza notável, fornecendo uma definição detalhada sobre o que é a gravidade de maneira acessível. Esta abordagem visa guiar a criança na interpretação do texto, buscando facilitar a compreensão do conceito mais complexo.

A concepção de linguagem nesta questão é percebida como uma forma de comunicação, na medida em que a resolução da questão depende do uso do texto como recurso de apoio para a compreensão do aluno com TEA. As opções de resposta, a) e b), refletem uma preocupação com a precisão do entendimento do conceito de gravidade pela criança, incentivando a utilização do texto como ferramenta para acertar a questão.

Figura - Referente ao texto sobre gravidade

GRAVIDADE

A GRAVIDADE É A FORÇA PELA QUAL UM PLANETA OU OUTRO CORPO ATRAI OBJETOS EM DIREÇÃO AO SEU CENTRO. A FORÇA DA GRAVIDADE MANTÉM TODOS OS PLANETAS EM ÓRBITA AO REDOR DO SOL.
O QUE MAIS A GRAVIDADE FAZ?
POR QUE VOCÊ PÔUSA NO CHÃO QUANDO PULA EM VEZ DE FLUTUAR NO ESPAÇO? POR QUE AS COISAS CAEM QUANDO VOCÊ AS JOGA OU DEIXA CAIR? A RESPOSTA É A GRAVIDADE: UMA FORÇA INVISÍVEL QUE PUXA OS OBJETOS UNS PARA OS OUTROS. A GRAVIDADE DA TERRA É O QUE O MANTÉM NO SOLO E O QUE FAZ AS COISAS CAIREM.



CONTINUAR

Figura - Referente a atividade sobre gravidade

O QUE É GRAVIDADE?

A) É A FORÇA PELA QUAL UM PLANETA OU OUTRO CORPO ATRAI OBJETOS EM DIREÇÃO AO SEU CENTRO.

B) É O VENTO.

Fonte: Dissertação de Alves (2022), p.58.



Destaca-se que a alternativa b) não está diretamente presente no texto, o que adiciona um elemento desafiador à questão, contribuindo, no entanto, para uma compreensão mais profunda. Por outro lado, a alternativa a) faz referência a elementos já apresentados no texto, incentivando a criança a realizar uma revisão minuciosa do conteúdo para encontrar a resposta correta. Assim, a estrutura da atividade promove efetivamente uma retomada ao texto base, alinhando-se à concepção de linguagem como um meio dinâmico de comunicação e compreensão, crucial para a interação do aluno com TEA com o conteúdo abstrato da questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das 3 perguntas dentre os 14 textos e 21 perguntas respectivamente presentes na dissertação de Janaína Alves, revelou que adotar a concepção de linguagem como forma de comunicação é crucial para uma análise mais eficiente do conhecimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As ideias de Geraldi enfatizam a visão da linguagem como uma atividade situada, influenciada pelo contexto social e cultural, integrando-a ao contexto comunicativo e destacando a importância da interação. No contexto do ensino de Língua Portuguesa no Fundamental II para o público com TEA, a adaptação didática é crucial, reconhecendo a diversidade na forma de compreensão para esses alunos.

A concepção de linguagem encontrada nas questões propostas por Alves (2022) é caracterizada como um instrumento de comunicação. O texto desempenha o papel de coleta de dados para a resolução das atividades, oferecendo orientações claras e objetivas para mediar as respostas das crianças. Termos como emissor, receptor, canal, mensagem, código e referente proporcionam uma guia linear para a execução das tarefas, tornando a comunicação mais concisa e efetiva para alunos com espectro autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desempenha um papel significativo na área da linguística aplicada ao evidenciar a intrincada complexidade da linguagem na comunicação humana. No âmbito do ensino de língua portuguesa para crianças com Transtorno do Espectro Autista



(TEA), torna-se imperativo que os professores levem em consideração o desafio representado pelo nível de dificuldade na interpretação de textos, incorporando tal compreensão em suas práticas pedagógicas. Ademais, destaca-se a importância contínua de explorar e compreender diversas perspectivas sobre a linguagem, reconhecendo que a compreensão linguística não se dá de maneira uniforme entre os indivíduos.

A análise empreendida evidencia a presença constante da concepção de linguagem centrada na comunicação, utilizando uma codificação de cores para representar os diferentes níveis de dificuldade. No processo de aprendizagem das crianças com TEA, torna-se essencial adotar abordagens diferenciadas e estratégias específicas que ofereçam suporte às peculiaridades do aprendizado, especialmente considerando as dificuldades associadas à compreensão e uso da linguagem, interpretação de textos, expressão de ideias e comunicação oral.

O ensino de língua portuguesa para alunos com TEA apresenta desafios singulares, ressaltando a importância de uma compreensão aprofundada das diversas concepções de linguagem, dada a sua influência direta no desenvolvimento dessas crianças. Ao integrar essas concepções no planejamento pedagógico, os professores podem desenvolver atividades mais eficazes e adaptadas às necessidades específicas desse grupo.

A partir desse entendimento, as atividades podem ser adaptadas para estimular a reflexão, a expressão criativa, a análise crítica e a comunicação eficaz, abordando as necessidades específicas dos alunos com TEA. Ao alinhar estratégias de ensino com essas concepções, os docentes têm a oportunidade de contribuir para um ensino mais inclusivo e funcional. Além disso, a pesquisa abre espaço para a investigação do impacto da concepção de linguagem como forma de interação humana no ensino eficaz para o grupo TEA, contribuindo significativamente para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II para esse público.

REFERÊNCIAS

ALVES, Janaína Gonçalves de Souza. **Transtorno do Espectro Autista: contribuições do ensino estruturado para interpretação de texto no Ensino Fundamental II.** Mestrado (Docência para educação Básica). 2022.



BAKHTIN, M. (VOLOVHÍNOV V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** 13 ed. São Paulo: Hueitee, 2012.

GERALDI, João Wanderlei. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.

DE ARAÚJO, Maria Dolores Martins; DE SOUSA FILHO, Sinval Martins; DE LIMA, Lucienea Mendonça. **Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio.** Percursos Linguísticos, v. 8, n. 18, p. 272-291, 2018.

BEDAQUE, Selma; JUNIOR, Francisco. **Transtorno do Espectro Autista: Trajetória e Orientações.** In: JUNIOR, Francisco Varder Braga (Org.). *Atendimento educacional especializado para o estudante com Transtorno do Espectro Autista*. Mossoró: EdUFERSA, 2018.

PEROTTI, Ivane Laurete. **O Transtorno do Espectro do Autista na escola: um labirinto de práticas interligadas na/à alfabetização.** Percurso Acadêmico, v. 6, n. 12, p. 353-370, 2016.

TERENZI, Gabriela. **Tipo de Letra na Alfabetização.** In: A, Letra. *Jornal do alfabetizador. Letra A*, Belo Horizonte, 2011, n°28. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2011_JLA28.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2024.



O ESTUDO DA ESCRITA DE SINAIS (SIGNWRITING) A PARTIR DA ANÁLISE TIPOS DE CONTATO NAS PROFISSÕES E SUA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS

Jonilson Lino Rodrigues⁴²
Josecley de Paula Alves⁴³
Jose Sinesio Torres Gonçalves Filho⁴⁴

RESUMO: Como uma nova perspectiva de estudo sobre “*SignWriting*” o presente trabalho tem como objetivo geral investigar como a escrita de sinais registra os seis tipos de contato em Libras (bater, esfregar, tocar, duplo tocar, escovar e pegar) dos grafemas contidos nos sinais dentro de cada configuração (grafema ou pilha) e como isso é marcado para o surdo de forma visual respeitando e diferenciando a variedade linguística que compete a essa língua. Os objetivos específicos foram conhecer, reconhecer e investigar as variedades linguísticas e metodológicas que envolve esse contexto inovador através de diversas pesquisas acadêmicas e processuais. A metodologia do trabalho é descritiva e qualitativa de cunho bibliográfico. As buscas foram feitas em livros e artigos acadêmicos. Com isso, o estudo apresentou-se os seguintes resultados referente as profissões na perspectiva do estudo de Libras são (150) já o que tange ao estudo dos tipos de contato (125), e apenas (84) apresentou sem tipo de contato. Desse modo, o resultado ficou: “tocar” (62); “esfregar” (19); “escovar” (16); “pegar” (5); “entre e escovar” (20); “entre e esfregar” (2) e “entre e tocar” (1). Em suma, o trabalho pesquisado fundamentar e registrar os tipos de contato nas profissões em Libras.

Palavras-chave: Tipos de contato, Profissões em Libras, Signwriting.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre os tipos de contatos dentro de algumas profissões em Libras pesquisadas, partimos da estrutura do sistema *SignWriting* que envolve informações referentes as mãos e abrange parâmetros que o estudo e os sistemas de Stokoe e entre outros estudiosos não incluem. Stokoe ao se debruçar para o estudo da língua de sinais, estudou e percebeu os três primeiros parâmetros: configuração de mão, orientação da palma da mão e movimento, já o sistema *SignWriting* abrange movimento, expressão facial e o corpo.

⁴² Graduando do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, jhonnylino14@gmail.com;

⁴³ Graduado pelo Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, bebelpaulajosy34@gmail.com;

⁴⁴ Doutor em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Docente Adjunto da UFRA, sinesio.filho@ufra.edu.br;



O *SingWriting* foi criado Valerie Sutton na década de 70 sua origem inicialmente foi designada para registrar os movimentos de dança chamado de *Dancewriting*, Valerie foi à Dinamarca mostrar seus ensinamentos e registro a uma escola de balé e após publicação de suas anotações sobre os passos da dança seu artigo foi publicado em um jornal local e compartilhado até chegar a Universidade de Copenhagem. Estudiosos das línguas de sinais se debruçaram para então conhecê-la e solicitaram a ela que apresentassem em vídeo suas sinalizações e assim surgiu o *SignWriting*, um sistema específico para escrever quaisquer línguas de sinais. Esse sistema segundo alguns linguistas se constitui de natureza mista e majoritariamente fonográfico que possibilita uma leitura ideográfica, ou seja, há uma significância relevante para os surdos, todavia sabemos que os surdos competem de uma estrutura viso espacial mais apurada e complexa, pois é por meio da visualidade que o ser surdo consegue abstrair e compreender os significados dos signos expostos a eles.

A pesquisa então partiu para analisar e perceber os tipos de contatos, os tipos de contato são grafemas que representam o contato produzido. Temos seis tipos de contatos: tocar, pegar, tocar-entre, bater, escovar e esfregar. O tipo de contato tocar é usado quando ocorre o toque entre dois pontos, o tipo de contato bater é usado quando ocorre o toque contundente, o escovar é usado quando há um deslizar na superfície para fora e o tipo de contato esfregar é usado quando há um deslizar no movimento, porém não sai da superfície.

Observe abaixo os seis tipos de contato:

Seis Símbolos de Contatos

 Papai	*	Tocar
 Entrar	◎	Escovar
 Brabo	◎	Esfregar
 Pagar	#	Bater
 Voltar	*	Entre
 Maravilha	+	Pegar

A partir da compreensão dos tipos de contato em *SingWriting* nossa busca se deu em pesquisar as profissões em Libras e mergulhar na compreensão da estrutura e perceber



qual o tipo de contato se enquadrava na realização do sinal. Dentre os autores que esta pesquisa se estrutura destacamos: Barreto e Barreto (2015), Filho (2023), Kelman, et alt (2015) Pinto e Coelho (2017) e Stumpf (2005).

É importante ressaltar que o registro da escrita de sinais potencializa o aprendizado do surdo uma vez que ele saiba a língua de sinais, lembrando que esse sistema permite uma leitura sem precisar da oralidade, o sistema de escrita é completo por ser usar a iconicidade na construção dos grafemas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo se fundamenta em uma abordagem bibliográfica, descritiva e qualitativa, explorando a escrita de sinais (*SignWriting*) e os tipos de contato nas diversas profissões em Libras. A metodologia adotada envolveu a consulta a buscadores acadêmicos, tais como YouTube, Sing Puddle e Google Acadêmico, com o intuito de selecionar literaturas que embasam o presente trabalho. A seleção criteriosa de literatura foi conduzida com o objetivo de abranger as áreas específicas do estudo.

Durante a trajetória da pesquisa, identificou-se a presença de variações linguísticas e a ausência da escrita de sinais nos buscadores acadêmicos. Essas dificuldades ressaltam a necessidade de aprofundar os estudos nesse campo específico, evidenciando lacunas no conhecimento existente.

O estudo visa não apenas compreender a linguagem de sinais em contextos profissionais, mas também destaca a importância prática dessas análises. A autonomia dos sujeitos surdos é central nesse contexto, uma vez que a compreensão dos tipos de contato e sua variação linguística permite uma leitura mais eficaz e independente.

Diante dos desafios encontrados, enfatizamos a necessidade de mais pesquisas e estudos nesse campo. Essa reflexão destaca não apenas as limitações da pesquisa atual, mas também sugere direções para futuras investigações, visando preencher lacunas e aprimorar a compreensão da escrita de sinais em diferentes contextos profissionais.

Essa abordagem integrada busca contribuir significativamente para o entendimento e aprimoramento da escrita de sinais em contextos profissionais, promovendo a autonomia e a inclusão dos sujeitos surdos.



A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SINGWRITING NO CONTEXTO ATUAL

O *SignWriting*, sistema de escrita de sinais desenvolvido por Valerie Sutton na década de 70, representa uma ferramenta fundamental no contexto atual, especialmente quando consideramos a importância da inclusão e compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Seu estudo apresenta diversas dimensões que contribuem significativamente para a promoção da acessibilidade, autonomia e valorização da cultura surda.

O *SignWriting* desempenha um papel crucial ao proporcionar aos surdos uma forma de registrar e acessar informações linguisticamente, sem depender exclusivamente da oralidade. Em um mundo cada vez mais digital e interconectado, o estudo do *SignWriting* facilita o acesso à educação, literatura e comunicação, permitindo que os surdos expressem ideias de maneira eficaz.

Ao promover o estudo do *SignWriting*, reconhecemos a diversidade linguística e a riqueza da comunicação visual presente na Libras. Isso não apenas fortalece a identidade surda, mas também facilita a inclusão em diversos contextos, como educação, trabalho e interações sociais. A capacidade de expressar pensamentos e informações de maneira visual e precisa é essencial para uma comunicação efetiva.

A aplicação do *SignWriting* no contexto educacional é de grande importância. O registro escrito de sinais oferece uma ferramenta valiosa para o ensino da Libras, permitindo que os surdos aprimorem suas habilidades linguísticas e adquiram conhecimento de forma mais eficiente. Além disso, contribui para a formação de professores e profissionais especializados em Libras.

A escrita de sinais é muito importante para nós, porque é a forma própria de escrever a língua de sinais. A comunidade surda que utiliza a língua de sinais merece ter também a sua escrita. Da mesma forma, as crianças devem escrever os sinais uma vez que usam a língua de sinais. (...) A escrita de sinais apresenta todas as possibilidades de registro de qualquer outra forma escrita. Nós podemos escrever em sinais produções literárias, dramatizações, histórias infantis, poesias, piadas e também registrar nossa própria história. (STUMPF, 2005, p. 14).

Nitidamente notamos a contribuição apresentada na fala da Stumpf que afirma que o sistema *SignWriting* é um sistema complexo que permite não só a leitura, mas o ensino da gramática da língua tornando o valoroso, uma vez que temos surdos ainda iletrados funcionais e com inúmeras dificuldades de redigir um texto em virtude de muitos se encontrarem na interlíngua, fômeno que apresenta dentro de um texto estrutura na



língua de conforto, ou seja há ausência de conectivos e flexão quanto a gênero, modo verbal e número. (KELMAN et al, 2015).

O *SignWriting* desempenha um papel vital na preservação e disseminação da cultura surda. Ao documentar e representar visualmente a língua de sinais, contribui para a preservação de tradições, histórias e expressões culturais únicas da comunidade surda. Isso é essencial para o reconhecimento e respeito à diversidade linguística e cultural. Para FILHO (2023):

A cultura surda tem como base principal a língua de sinal, pois é através dela que podemos nos comunicar em qualquer contexto. No entanto, mesmo estando familiarizados com a alfabetização e o letramento na língua portuguesa, sabemos que essa língua é considerada a norma padrão, mas não pode substituir a escrita de sinais. Essa falta de conhecimento evidencia a importância da nossa própria cultura linguística surda. (FILHO, 2003, p.74).

É necessário cerca-se de habilidades cognitivas e práticas pedagógicas e linguísticas relacionadas a comunicação e “Para que um indivíduo possa alcançar uma melhor habilidade do sistema linguístico, ele precisa cada vez mais praticar leitura e escrita, bem como um maior contato com sua língua de sinais” (BARRETO; BARRETO, 2013, p. 94), nesse caso surge a necessidade de políticas que assegurem esse mecanismo de inserção linguística pautado na visualidade.

No campo da pesquisa linguística, o estudo do *SignWriting* proporciona uma abordagem mais precisa e detalhada para analisar a estrutura linguística da Libras. Isso é particularmente relevante ao investigar variações linguísticas, tipos de contato e outras nuances presentes nas profissões em Libras, como abordado no presente estudo.

Ao capacitar os surdos com a habilidade de escrever e ler em *SignWriting*, promovemos a autonomia e o empoderamento desses indivíduos. A escrita de sinais oferece uma via alternativa para a expressão linguística, conferindo aos surdos a capacidade de se comunicar de maneira independente e eficaz, superando barreiras e promovendo a inclusão social.

Ao longo do tempo, o *SignWriting* tem desempenhado um papel crucial na superação de desafios linguísticos e na promoção da inclusão dos surdos. No entanto, a identificação de variações linguísticas e a ausência de escrita de sinais em buscadores acadêmicos apontam para lacunas a serem preenchidas. Esses desafios evidenciam a necessidade contínua de pesquisas e estudos nesse campo, buscando aprimorar a compreensão e a aplicação do *SignWriting* em diferentes contextos e profissões.



Em síntese, o estudo do *SignWriting* no contexto atual é de extrema importância para a promoção da inclusão, comunicação efetiva, preservação cultural e empoderamento dos surdos. À medida que reconhecemos a diversidade linguística e cultural da comunidade surda, o *SignWriting* emerge como uma ferramenta valiosa, contribuindo para um ambiente mais acessível, igualitário e enriquecedor para todos. Seu papel vai além da mera representação gráfica de sinais; é uma expressão de identidade, autonomia e uma contribuição valiosa para a evolução da linguagem e da cultura surda no século XXI.

TIPOS DE CONTATOS NAS PROFISSÕES EM LIBRAS E SEUS ESTUDOS NA SINGWRITING

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel crucial nas interações cotidianas e, em particular, no ambiente profissional. Considerada a língua natural da comunidade surda no Brasil, a Libras é essencial para a expressão e compreensão plenas das pessoas surdas, contribuindo para sua participação ativa em diversos setores da sociedade. Nas profissões, a Libras transcende sua função meramente comunicativa, tornando-se uma ferramenta indispensável para o pleno exercício de atividades laborais.

Profissionais surdos, ao utilizar a Libras em seu ambiente de trabalho, estabelecem um meio eficaz de comunicação que promove a inclusão e a igualdade de oportunidades. A capacidade de se expressar em Libras não apenas viabiliza a transmissão de informações, mas também fortalece a construção de relações interpessoais, facilita a resolução de problemas e contribui para um ambiente de trabalho mais colaborativo e diversificado.

O estudo dos tipos de contatos nas profissões em Libras é crucial diante da complexidade das interações linguísticas nesse contexto específico. A justificativa para essa pesquisa repousa na necessidade de compreender a dinâmica dos contatos em Libras dentro do cenário profissional, considerando não apenas a variedade linguística, mas também os aspectos culturais e sociais envolvidos.

Ao analisar os tipos de contatos em Libras, é possível identificar padrões específicos relacionados a diferentes profissões, reconhecendo nuances que podem influenciar a eficácia da comunicação. Tal compreensão não apenas contribui para a



formação de profissionais capazes de atuar de maneira mais inclusiva, mas também fomenta o desenvolvimento de estratégias e recursos que otimizam a comunicação em ambientes profissionais diversos.

Deste modo, o sistema de escrita *SignWriting* surge constituindo um centro de interesse fundamental, no âmbito da pedagogia visual, porque se reconhece que este poderá corporizar um suporte fundamental para o desenvolvimento sociolinguístico e cultural do indivíduo surdo. (PINTO e COELHO, 2017, p. 75).

Além disso, ao explorar os tipos de contatos em Libras, esta pesquisa visa preencher lacunas no entendimento acadêmico, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de ferramentas e métodos de ensino mais eficazes. A relevância desse estudo se estende, portanto, para além do âmbito acadêmico, influenciando diretamente a prática profissional e contribuindo para a construção de ambientes de trabalho mais inclusivos e acessíveis para todos.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa é de cunho bibliográfico, descritiva e qualitativa, as buscas foram realizadas por meio dos buscadores acadêmicos *Youtube*, *Sing Puddle* e *o Google Acadêmico*, para selecionar as literaturas embasadas na área do presente estudo. Dessa forma, a pesquisa apresenta 700 profissões e seu percurso metodológico foi pesquisar os seis tipos de contatos dentro dessas profissões.

Na trajetória da pesquisa encontramos variações linguísticas e ausência da escrita de sinais nos buscadores acadêmicos para registrar a escrita de sinais das profissões. Ressaltamos a dificuldade e a necessidade de mais pesquisas e estudos nesse campo profícuo e de total importância para a leitura do sujeito surdo uma vez que possibilita uma autonomia desses sujeitos visto que conhecem a língua de sinais.

ANALISE E RESULTADOS

Para nosso estudo, selecionamos textos acadêmicos Barreto e Barreto (2015), Filho (2023), Kelman, et alt (2015) Pinto e Coelho (2017) e Stumpf (2005). figura (1) a seguir:



1	*	2	+	3	*	4	#	5	○	6	◐
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Figura 1: Símbolos de contato: 1 – tocar; 2 – pegar; 3 – tocar entre; 4 – bater; 5 – escovar; 6 – esfregar.

Em seguida, procedemos aos profissionais em sinais (figura 2) para visualizar e perceber os símbolos de contato que demonstram a resposta e a quantidade dos tipos de contatos. Utilizamos, também, a organização da categoria dos verbetes, principalmente os relacionados aos profissionais.

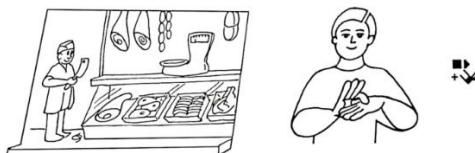


Figura 02: Açougue. Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume1: Sinais de A e L, p. 152.

Todos os sinais em Libras foram coletados nos dicionários de Língua de Sinais do Brasil, para que possamos observar os diferentes tipos de contato. Nós identificamos e coletamos apenas os sinais utilizados pelos profissionais nos dicionários e, em seguida, começamos a separar os tipos de contato.

Existe uma mostra que indica os sinais "homem" e "mulher" para representar profissionais, mas não incluem símbolos de contato para o "homem" e a "mulher". O mais importante é destacar a área de trabalho dos profissionais. O sinal do HOMEM que envolve contato é "escovar entre" e o da MULHER é "escovar".

HOMEM	MULHER

Figura: AUTOR

Em seguida, identificamos e distribuímos os sinais utilizados pelos profissionais na tabela e categorizamos os símbolos de contato. Agora, vamos dar uma olhada na Tabela 1, onde encontramos a distribuição dos sinais utilizados por cada profissional, divididos por tipos de contato.



PROFISSIONAIS	*	+	*	◎	◎	◎	◎	NÃO TEM
MÉDICO	X							
ENGEMHEIRO	X							
AÇOUGUE		X						
PROFESSOR							X	
BOMBEIRO							X	
JOQUEI			X					
TOTAL	62	5	1	20	2	16	19	25

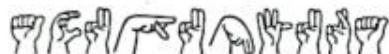
A busca apresentou 150 profissões em Libras e 125 que dizem respeito aos estudos dos tipos de contato. Os resultados foram os seguintes: ‘tocar’ (62), ‘pegar’ (5), ‘tocar entre’ (1), ‘escovar entre’ (20). ‘esfregar entre’ (2), ‘escovar’ (16) e ‘esfregar’ (19).

DICIONÁRIO DA LÍNGUA DE SINAIS DO BRASIL

O dicionário da Língua de Sinais do Brasil tem três volumes, foi desenvolvido a partir de um extenso projeto de pesquisa em lexicografia da Libras e cognição de surdos, iniciado em 1989 no Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental. Durante esse processo, eles catalogaram uma variedade de sinais utilizados em todo o país para criar o dicionário.

Para exibir a descrição no dicionário por meio do português, inglês, Libras (Língua Brasileira de Sinais) e escrita de sinais. Veja a figura a seguir:

Figura: Descrição do dicionário: português, inglês, Libras e escrita de sinais



ACUPUNTURA (sinal usado em: RJ) (Inglês: *acupuncture*): s. f. Operação terapêutica de origem chinesa que consiste em introduzir uma ou várias agulhas metálicas finas em pontos, chamados vitais, do corpo humano para tratamento de doenças e o alívio de dores variadas. Ex.: O médico indicou a acupuntura para o alívio das dores. (Mão em 1. Tocar a ponta do indicador em várias partes do braço esquerdo.)

Fonte: Dicionário da Língua de Sinais do Brasil

A figura anterior mostra que no parágrafo é feita a escrita de sinais (*SignWriting*) por meio de grafema, e há o símbolo de contato que representa “tocar (*)”, indicando com



dedo indicador através do movimento da agulha pelo corpo, demonstrando como a ação do profissional em Libras da “ACUPUNTURA”.

SELEÇÃO DOS SINAIS PROFISSIONAIS EM LIBRAS

Tabela 1

No	PROFISSÃO EM LIBRAS	TOCAR		ESCOVAR	ESFREGAR	BATER	PEGAR	ENTRE					SEM CONTATO
		*	**	◎	@	#	+	*	@	◎	#	+	
01	ACROBATA												94/95
02	AÇOUIGUE												93
03	ACUPUNTURA												97
04	ADMINISTRAÇÃO												103/104
05	ADVOGADO												111
06	AEROMOCÁ												111/112
07	AUROUNÁTICA												112
08	AGRÔNOMO												131
09	AGRICULTOR												131
10	ALERGOLOGISTA												149
11	ALFAIADE												152
12	ANALISTA DE SISTEMAS												193
13	APRESENTAR												245
14	ARBITRAR												257
15	ARQUEIRO												266
16	ARQUITETO												267
17	ARQUIVAR												267
18	ARTISITA PLÁSTICO												277

VOCABULÁRIO PROFISSIONAIS EM LIBRAS



AÇOUQUEIRO (1) (sinal usado em: PR, RS) (Inglês: butcher); s. m. Proprietário ou funcionário de açougue; talhador. Profissional que mata animais para consumo. Ex.: O açougueiro tem muita habilidade para cortar as carnes. (Fazer este sinal VENDER: Mão em 1 horizontal, dedos médio e polegar de cada mão unidos pelas pontas, palma a palma. Mover as mãos para frente, distendendo os dedos médios, batendo-os nas pontas dos polegares durante o movimento, várias vezes. Em seguida, este sinal CARNE: Mão esquerda aberta, palma para baixo, dedos soltos; mão direita aberta, palma para baixo, dedos polegar e indicador segurando a pele do dorso da mão esquerda.)



AÇOUQUEIRO (2) (sinal usado em: PE): *Idem AÇOUQUEIRO (1).* (Fazer este sinal VENDER: Mão em 1 horizontal, dedos médio e polegar de cada mão unidos pelas pontas, palma a palma. Mover as mãos para frente, distendendo os dedos médios, batendo-os nas pontas dos polegares durante o movimento, várias vezes. Em seguida, este sinal CARNE: Mão esquerda aberta, palma para trás; mão direita vertical aberta, palma para frente. Com o indicador e polegar direitos, apertar a região compreendida entre o indicador e o polegar esquerdos e, em seguida,

CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados nos artigos e teses que incidem pesquisas sobre o SingWriting podemos asseverar que se trata de um sistema fonográfico, no qual tem



relevância para o exercício das práticas sociais dos sujeitos surdo, no qual permite a compreensão e facilita o exercício da cidadania, evitando assim tais constrangimentos para o povo surdo, pois é um sistema completo no qual não precisa da tradução oral.

No que tange a finalidade do sistema *SingWriting* é de suma importância compreender o sistema que é dotado de símbolos e regras e que vem sendo estudado desde 1970 por Valerie Sutton e pode ser utilizado nas diversas línguas de sinais assim também como registrá-las sem precisar da tradução falada e para se ler em escrita de sinais exige-se que o sujeito tenha o conhecimento da língua de sinais que está exposta.

A escrita de sinais é um conjunto infinito de sentenças, possui traços, símbolos, caracteres abstratos e não pode ser preso apenas a iconicidade que é um aspecto da língua de sinais. Dessa forma, ela colabora para aprendizagem da gramática expandido o léxico e regras do escrita e leitura.

Portanto, esse estudo torna- se relevante, uma vez que para os surdos a autonomia e o direito a ler sem precisar de tradução falada se torna contundente e no campo acadêmico é uma descoberta essencial para ressignificar o meio em que convivemos.

A pesquisa aponta para futuras pesquisas de forma mais concisa e abre caminhos para catalogação dos tipos de contatos nas profissões e expande-se para outros grupos de palavras o que facilitará a vida pessoal e acadêmica de sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios.** 2º ed. rev. atual. e ampl. Salvador, v. 1: Libras Escrita, 2015.

FILHO, José Sinésio Torres Gonçalves. **Leitura de Textos em Libras (SIGNWRITING) por surdos acadêmicos: conforto linguístico e identificação cultural.** Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

KELMAN, Celeste Azulay; LAGE, Aline Lima da Silveira; ALMEIDA, Simone D' AVILA. **Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação do professor.** Espaço/ Instituto Nacional de Educação de Surdo. – n 1. Rio de Janeiro: INES, 2015.

PINTO, Jorge; COELHO, Orquídea. **O SIGNWRITING enquanto proposta pedagógica assente na experiência visual do surdo.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2017.

STUMPF, Marianne Rossi. **Lições sobre o SignWriting.** CNPq/ ProTeM – UCPel/PUCRS/ULBRA, 2005



OFICINA DE LETRAMENTO VISUAL A PROFESSORES E A HISTÓRIA EM QUADRINHOS IMAGÉTICA

Adriane de Melo Ramos⁴⁵
Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário⁴⁶

RESUMO: O letramento visual é considerado um amparo enriquecedor ao processo de aprendizagem de alunos surdos, uma vez que amplia possibilidades didáticas aos professores. O objetivo deste estudo foi descrever o processo de elaboração e aplicação de uma oficina a professores da Educação Básica sobre práticas de letramento visual. Este trabalho é amparado pelos teóricos, Lebedeff (2010), Campello (2007) e Lacerda *et. al* (2014), e caracteriza-se como aplicado e descritivo. Em um contexto de formação continuada qualifica-se o ensino em perspectivas visuais, especificamente quanto ao repertório visual do aluno, sobre o mundo, e a língua portuguesa. Para que isso se torne possível, foi elaborada uma oficina em dois encontros de 04 horas cada, para um grupo de 11 professores da rede municipal de Educação de Benevides, aplicada na sala Maker da EMEF Santa Luzia. Durante o processo de execução, os professores produziram desenhos e relataram suas experiências com os alunos surdos. Foram explicadas quatro estratégias metodológicas visuais como proposta para aplicarem o letramento visual com seus alunos, a que será apresentada neste trabalho é a história em quadrinhos imagética (HQ) exposta na oficina e executada por duas professoras. De acordo com os relatos, as professoras acreditam que estratégias visuais como HQ's tem como principal objetivo a motivação e a aprendizagem do aluno surdo. E a escolha dessa estratégia por elas, dentre as quatro apresentadas na oficina, esteve relacionada com o gosto do aluno pela produção de desenhos. Conclui-se que o conhecimento adquirido na oficina contribuiu para reflexão da prática dos professores participantes, no sentido de elaborarem um planejamento de acordo com os preceitos do alfabetismo/letramento visual, capaz de atingir a outros alunos, não apenas o surdo, ou seja, mostrou-se uma estratégia válida para a turma como um todo, uma vez que a criticidade visual é tão necessária quanto a letrada.

Palavras-chave: Letramento Visual, Intervenção, Formação continuada, Aluno surdo.

INTRODUÇÃO

Há muitas discussões na literatura sobre como favorecer o ensino de alunos surdos, por meio de planejamento didático para facilitar o acesso destes sujeitos aos objetos de conhecimento que são ensinados em sala de aula. No entanto, é preciso que os professores considerem que os alunos surdos não podem estar expostos a uma aula planejada para ouvintes, uma vez que possuem necessidades culturais e linguísticas específicas para ter uma aprendizagem significativa. Desta forma, há preocupação em

⁴⁵ Graduanda do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, adriane.cassiomelo@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7911-4958>

⁴⁶ Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Professora Adjunta, Instituto Ciberespacial (ICIBE) – UFRA, orientadora da pesquisa, hilda.rosario@ufra.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2010-1322>



pesquisar estratégias que possam auxiliar os alunos surdos neste processo educacional (Lacerda *et. al.*, 2014).

A Pedagogia Visual juntamente com a Educação de Surdos proporciona um suporte para as práticas pedagógicas de professores que ensinam a alunos surdos a compreender os objetos de conhecimento em sala de aula e também compreender o seu meio social. Esse ensino ocorre por via da semiótica imagética, uma área nova que faz parte da cultura surda, que tem relação com experiências visuais (a imagem visual surda, olhares surdos, recursos visuais e didáticos surdos), que podem ser adquiridas com contato diariamente com sujeitos surdos, uma vez que é um método bastante utilizado por eles para explicar algo (Campello, 2007).

Essas experiências visuais surdas têm sido estudadas por Lebedeff (2010), que em 2010 publicou um artigo a respeito da execução de uma capacitação à professores surdos, para que esses refletissem sobre a forma de organização de uma aula para pessoas surdas. Levando-os a questionarem-se sobre letramento visual, ou seja, como uma imagem pode ser lida e interpretada e como poderiam usar essa estratégia visual para uma compreensão mais favorável de determinado conteúdo pelo aluno surdo.

A estratégia visual considerada abrangente é o texto imagético, pois propõem variedades de métodos pedagógicos que podem ser utilizados a partir da perspectiva visual, a qual tem influenciado a constituição da aprendizagem do aluno surdo, no que se refere a contextos de interações, incorporação de valores, e ambiente social. Por isso é imprescindível estimular as práticas imagéticas aos docentes para que esses tenham domínio do recurso imagético de modo a complementar seu fazer pedagógico com os alunos (Correia; Neves, 2019).

Outro recurso visual a ser considerado é a história em quadrinhos - HQ, por ser um gênero favorável ao ensino de alunos surdos, uma vez que é uma forma de expressão artística, no qual a visualidade é valorizada. Já que a visualidade estrutura a organização do texto, o que estimula o aluno, uma vez que é um tipo de gênero que entrelaça o mínimo de palavras com imagens, possibilitando que o processo de leitura seja alcançado por meio da linguagem verbal e visual (Almeida; Cezar, 2018). Entretanto é necessário que o professor esteja atento aos elementos que compõem o HQ, pois a sua leitura deve ser feita conjuntamente com os alunos, sendo um meio útil de ensinar o letramento e a alfabetização (Cezar; Almeida, 2016).



Nesse sentido, aplicar uma oficina de letramento visual com professores da Educação Básica mostra-se relevante na medida em que amplia as possibilidades didáticas desses profissionais principalmente no caso daqueles que atuam com alunos surdos, favorecendo o processo de aprendizagem desses alunos. Assim, o objetivo geral foi descrever o processo de elaboração e aplicação de uma oficina a professores (que trabalham como colaboradores de professores regentes, acompanhante de alunos surdos) sobre práticas de Letramento Visual, entre elas a história em quadrinhos.

METODOLOGIA

Participaram profissionais de uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Benevides (Pará). Os critérios de inclusão para os participantes foram: 1) ter contato com aluno surdo; 2) ter disponibilidade de tempo para participar da oficina e 3) aceitar participar deste estudo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O primeiro momento foi de contato com a escola para que a proposta fosse apresentada e assim pudesse ser dado andamento com a pesquisa solicitando-se a autorização da direção da escola via assinatura do TAI (Termo de Anuência Institucional). A partir daí iniciou-se a fase de elaboração da oficina, para então divulgá-la para a direção da escola. Destaca-se que esses documentos constam como anexo no projeto “Experiências De Ensino-Aprendizagem Com Alunos Surdos E Formação De Professores” cadastrado na PROPED sob o número PVCE569-2022, uma vez que se trata de parte do plano de trabalho de iniciação científica da primeira autora.

O segundo momento foi a realização da oficina de modo presencial na Sala Maker da EMEF Santa Luzia em 02 sessões, com duração de 4 horas cada. Todas as sessões foram registradas em áudio e vídeo para posterior análise.

Trata-se de uma pesquisa ação de cunho qualitativo e para a análise das falas dos participantes foi aplicada a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) (Strauss; Corbin, 2008), sendo a palavra como unidade de registro e a frase como unidade de contexto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre as possibilidades de compreensão e amenização de problemas presentes sobre a prática de professores junto com seus alunos, Christov (2005) explica que é



preciso que o educador tenha uma relação de reflexão e consciência sobre seu trabalho em sala de aula. E esclarece que cursos voltados para a licenciatura e formação continuada de professores atuantes, devem possibilitar que esses profissionais busquem relacionar a teoria e a prática em suas experiências de modo que possam avaliar, refletir e recriar seu fazer pedagógico. E assim construir autonomia intelectual através de sua realidade.

Neste sentido, Reily (2003) considera que a escola tem a cultura de valorizar a linguagem verbal e utiliza imagens nos livros didáticos como algo decorativo, por isso há uma necessidade de professores refletirem esse uso, uma vez que a linguagem visual serve para que o aluno surdo tenha conhecimento sobre seu ambiente social. E afirma que há um desapreço desta linguagem que faz conexões com todos os campos do conhecimento.

Conforme Dondis (1997) explica que educadores devem ter conhecimento sobre o alfabetismo visual para ensinar aqueles que precisam necessariamente aprender e se aprofundar na linguagem visual. Mas esclarece que precisam ter uma perspectiva de que a expressão visual não é uma forma de distração. Mas que há vantagens em ser alfabetizado visualmente, como tornar o aluno um observador participativo, além de aumentar a inteligência visual, ou seja, compreender em forma visual seus significados e expandir sua criatividade.

Neste contexto, Lins (2014) contribui com a “Pedagogia da Imagem”, a qual busca significar aquilo que é aparente, procurando explicar o que está camuflado na imagem, levando em consideração a maneira como é produzida para passar despercebida por olhos desatentos, como uma forma de fascinação, ocasionando uma dominação. E além disso pode fazer contribuições à construção de uma visão crítica, pois abre possibilidades a outras visões, uma vez que a imagem é vista como uma prática social, ou seja, não considera somente sua iconicidade como importante, mas com representação de subjetividade e delineamento ideológico. Por isso, a autora propõe que o professor utilize o ensino do olhar, para que os alunos não tenham um “olhar domesticado”, mas que sejam críticos em aspectos visuais.

Neste sentido, Campello (2007) traz contribuições para a aprendizagem do aluno surdo, por meio da Pedagogia Visual que envolve a semiótica imagética (parte da semiótica geral, a ciência dos estudos dos signos) que pode ser transportada em qualquer imagem ou signos em desenhos e o uso do corpo todo, que são recursos utilizados por surdos ativos em seu ambiente social.



Nos estudos de Taveira e Rosado (2017), explicam que para um aluno surdo se tornar uma pessoa letrada visualmente, é preciso que o professor utilize em sua prática uma didática diferenciada visualmente, com base na linguagem visual e que por sua vez, requer um entendimento em letramento visual no cenário surdo.

Assim, foi elaborada uma oficina de letramento visual para a aplicação de quatro estratégias metodológicas visuais aos profissionais participantes com seus alunos em sala de aula, que serão descritas e analisadas na seção a seguir. Optou-se por utilizar siglas seguidas de números para a identificação dos participantes (ATE - Assistentes Técnicos Educacionais; PSAEE - professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado), em conformidade aos princípios éticos de modo a preservar suas identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação dos profissionais na oficina variou quanto à frequência nos encontros, pois no primeiro, 11 participantes estavam presentes, já no segundo apenas duas professoras, entre elas AT1 e PSAEE, as quais conseguiram elaborar e executar a proposta metodológica visual de acordo com a orientação da ministrante da oficina.

Execução da Oficina de Letramento Visual.

A importância de executar uma oficina para professores, por meio de recurso metodológico para ser aplicado com os alunos, possibilita experiências que levam às reflexões sobre maneiras de sanar dificuldades enfrentadas em sua prática pedagógica. Para que isso aconteça, é preciso que o professor perceba que a interrelação entre teoria e prática irá ocorrer por meio do recurso metodológico adequado à realidade dos alunos. Contudo, vai depender da sua consciência e reflexões para chegar a um objetivo de aprendizagem com qualidade (Christov, 2005).

É neste sentido que Lebedef (2010) enfatiza sobre a educação do sujeito surdo, a qual se assenta na característica de ser visual, e está intrinsecamente ligada a aspectos linguísticos e culturais, ou seja, para que ocorra a escolarização adequada ao aluno surdo, sua experiência visual deve ser privilegiada nas práticas escolares. Para contribuir nessa discussão, Correia e Neves (2019) afirmam que a experiência visual deve ser uma ferramenta que os professores precisam se apropriar, uma vez que está ligada à percepção



visual da pessoa surda, assim há a necessidade de o professor refazer a sua concepção de mundo pelo olhar surdo, refletir sobre como está ensinando e como deve ensinar, no sentido de adequar o recurso visual ao objetivo de ensino.

ENCONTRO 1: Exploração do conceito e abordagem do recurso visual História em Quadrinhos (02 horas de gravação)

O início do segundo momento, desse primeiro encontro, começou a ocorrer quando a ministrante explorou o último conceito, que abordava sobre do “Letramento Visual”, utilizou uma pergunta para a abertura do diálogo: Você sabe o que é Letramento Visual? De forma prática, deu exemplos sobre esse letramento, através das placas de trânsito, fez uma relação com os participantes que têm carteira de motorista, explicando que para adquiri-la tiveram que aprender a fazer leitura das placas, dos sistemas de sinalização de trânsito. E esclareceu que o processo de letramento visual se dá a partir do momento que o aluno aprende a fazer a leitura do que é visual (alfabetismo visual), e a partir disso vai entender e compreender o que aquele texto-imagético revela (Dondis, 2007).

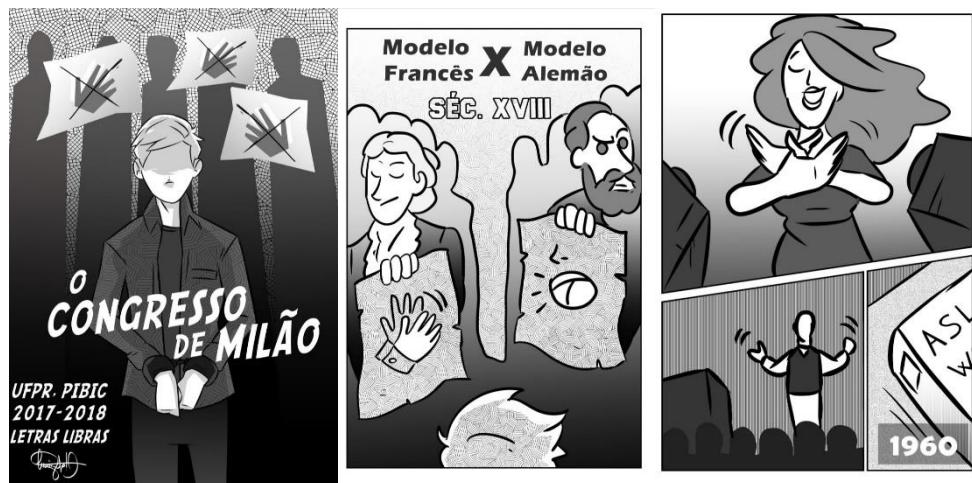
Neste momento ocorreu o aprofundamento do assunto, pois a ministrante começou uma discussão com os participantes sobre como letrar visualmente um aluno surdo. E a partir disso, detalhou que vai depender da visão de mundo desse aluno, que por sua vez está relacionada com suas singularidades linguísticas e culturais (Soler; Martins, 2022). E explicou aos educadores que devem perceber como ele usa a imagem, como faz uso da expressão corporal, como se comunica, utiliza a língua de sinais, se faz parte de alguma comunidade surda, ou seja, como ocorrem essas práticas culturais que o envolvem. E a partir de toda essa diagnose, deve-se iniciar a prática de letramento visual (Lacerda; Santos; Caetano, 2011).

Em seguida, a ministrante abordou a quarta estratégia metodológica, a HQ - História em Quadrinhos, (Lebedeff, 2010), que é um gênero que proporciona um encaixe de textos (palavras) e desenho (linguagem visual). Foi apresentado aos participantes uma História em Quadrinhos com o título “O congresso de Milão”, que foi resultado do projeto de iniciação científica intitulado “História da Educação de surdos contada em HQ” da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Em seguida os participantes foram instigados a fazer a leitura juntos e esclarecidos sobre personagens e fatos da história de surdos que eles não conheciam. Logo em seguida, foram apresentados, com detalhes, elementos que



são próprios da semântica de um HQ, que são: balões, onomatopeias, metáforas visuais, além do conteúdo da história, que são enriquecidos com elementos visuais que se assemelham com características da cultura surda (Lebedeff, 2010).

Figura 01 – HQ “O congresso de Milão”



Fonte: Almeida e Cezar (2018)

Neste contexto, a ministrante apresentou aos participantes uma proposta metodológica chamada de “HQ imagético”, esse nome foi dado para fazer a diferença entre uma história em quadrinhos contada com uso de máximo de palavras vinculado com a linguagem visual e histórias em quadrinhos contadas com o uso mínimo de palavras e exploração máximas de elementos visuais como é o caso deste recurso. Uma proposta pautada na criação e construção de um HQ pelo aluno surdo. Essa atividade estimula-o a criar narrativas, aumentando seu repertório criativo, e também a escrever com poucas palavras (Lebedeff, 2010), o que abre possibilidades para o início de sua produção escrita em língua portuguesa. Esse recurso é útil para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdo e também como L1 para ouvintes. A AT1 perguntou se podiam utilizar outra HQ como modelo para o fundamental II, a ministrante explicou que poderia aplicar os tipos de acordo com o repertório de leitura e escrita dos alunos.

Para finalizar a ministrante explicou que as atividades visuais propostas são para professores que estão na sala de aula com o aluno. E que as apresentações de fotos e os relatos de experiências sobre a aplicação do recurso metodológico proposto aconteceriam no segundo encontro. Dentre os participantes com esse perfil, estavam presentes quatro Assistentes Técnicos Educacionais - ATE's de diferentes escolas e uma professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado - SAEE.



ENCONTRO 2: Os relatos de experiências (10 min. de gravação)

O segundo encontro foi planejado para as apresentações dos registros e relatos de experiências dos quatros ATE's (AT1, AT2, AT3 e AT4) e um professor do SAEE (PSAEE). Dentre os ATE's que conseguiram aplicar as propostas metodológicas visuais, AT2 da EMEIF José Patrocínio, mas não participou do segundo encontro por motivo da culminância “Festa Junina” da escola que aconteceria no mesmo dia e horário. E o outro AT1 que conseguiu aplicar em conjunto com PSAEE da EMEF Santa Luzia. Já os outros ATE's justificaram que não conseguiram aplicar nenhuma proposta metodológica por conta das demandas de suas escolas.

A PSAEE deu início a sua apresentação mencionando a proposta metodológica “HQ Imagética”, a qual foi escolhida em conjunto com AT1. Que por sua vez, explicou o que motivou a escolha dessa nova proposta a ser trabalhada com o aluno surdo (um menino de 14 anos de idade). Um dos motivos estava relacionado com o que o aluno gosta de fazer, desenhar e pintar. Esclareceu também que fez um acordo com ele sobre a sua participação na atividade, caso participasse ele ganharia um brinde (um pacote de canetinha), considerado por ela como estímulo para fazer a atividade, pois no início estava resistente.

Em continuação com os relatos, a PSAEE mencionou o início da execução da proposta, (...) *nós começamos a mostrar alguns materiais, ele gosta muito de régua, a gente aproveitou, né? Sabendo disso, começamos a colocar canetinha, régua, outros materiais e apresentar a história, e ele já foi se soltando (...).* Logo o aluno sentiu - se estimulado em fazer a proposta da “HQ imagética”.

Segundo o relato, AT1 esclareceu que o público-alvo do exercício proposto eram todos os alunos da turma regular que o aluno surdo faz parte. Seria uma forma para impulsionar a execução da tarefa, pode-se observar a justificativa neste trecho: *Porque ali ele ia perceber, ia conseguir fazer melhor ainda, porque ele ia tá vendo todo mundo fazer, quando é só ele, já ficou nessa resistência de não querer fazer só.* Isso o deixaria encorajado a produzir junto com seus colegas, uma vez que trocaria informações sobre a construção e a produção dos HQs.

A PSAEE mencionou: *Toda quinta-feira, todos os alunos realizamos as oficinas, está naquelas fotos ali. Então ele sabe que sempre pode participar, ele vem!* Entretanto, na semana que ela e AT1 planejaram a aplicação do recurso metodológico proposto pela oficina de Letramento Visual, o aluno faltou a semana inteira por motivo de doença. E na



semana seguinte, embora ele tivesse vindo à escola, todas as turmas haviam sido dispensadas por conta da culminância da Festa Junina que estava sendo organizada. E o aluno não havia sido informado sobre os últimos acontecimentos do ambiente escolar. Então as duas profissionais aproveitaram a oportunidade da presença do aluno e aplicaram a proposta.

Em continuação da apresentação e relatos, a PSAEE apresentou fotografias em forma de slides, um meio visual de demonstrar sua prática pedagógica com o aluno surdo. No primeiro momento apresentou o objeto de conhecimento, História em Quadrinhos - HQ. Então, as profissionais já haviam criado com folhas de papel A4 cortadas ao meio, um livrinho em branco. Logo o aluno começou a utilizar os materiais oferecidos pela PSAEE, a qual comentou: (...) *aí ele começou a desenhar, devido nós apresentarmos a história em quadrinhos pra ele. E daí ele foi fazendo (...) cada quadradinho ele foi desenhando os personagens da turma da Mônica. Nesse momento ele estava colorindo né? É algo que ele gosta muito, pintar!* Logo esclarece que é um aluno atento em perceber o uso das cores e de sinais em Libras quando lhe são apresentados de modo equivocado, ele imediatamente faz correções sobre a sinalização.

Em seguida, a PSAEE expõe outras fotografias, onde o aluno apresenta cada parte da sua produção do HQ. E faz suas considerações sobre o letramento visual: *A importância do letramento visual, que através da imagem, ele pôde expressar o que ele estava sentindo, foi uma maneira diferenciada que geralmente, quando a gente, quando eu trabalho com ele, são sinais em Libras, apresento muito vídeo, tanta prática em Libras, mas assim, foi uma atividade diferenciada, que ele gostou, a gente pode observar que ele gostou, porque foi algo que chamou a atenção dele, as cores, o modo como ele foi pintando e tudo. Foi algo que ele demonstrou interesse.*

E esclarece que é diferente dos métodos que utiliza em sua prática como uso de sinais, vídeos em Libras, a qual envolve a prática em Libras. Afirma ainda, que o aluno gostou de produzir, pois foi um recurso lúdico que chamou a atenção dele, por causa do uso das cores, e a maneira como foi desenhando, pintando. E pontuou que as imagens expressam sentimentos, desenvolvem várias habilidades pertinentes como a percepção visual, coordenação motora e criatividade. Em conformidade com o estudo de Moraes (2023) que os professores participantes também enfatizaram que seus alunos surdos gostaram das estratégias visuais, uma vez que essa instigou e facilitou sua aprendizagem,



principalmente por envolver histórias experienciadas por eles, levando-os a fazerem conexões com as histórias oferecidas por meio de recursos imagéticos.

Em continuação dos relatos, AT1 em sua fala afirma que: (...) *deveria aplicar mais vezes, agora no segundo semestre, até mais porque tem mais alunos, porque é bem interessante, é uma coisa, linguagem visual, não precisa das palavras, as palavras em quadrinhos (...) ele tava conseguindo entender o que o personagem tentava passar pro leitor ali.* Neste trecho, a assistente valida o recurso metodológico como interessante, uma vez que a HQ expressa a história de um personagem, que por sua vez consegue transmitir ao leitor a mensagem por ser visual.

Ao finalizar seu relato, PSAEE fez uma observação sobre a sua proposta que havia planejado, a qual iria detalhar o objeto de conhecimento, ensinando conceitos, elementos que compõem e tipos de HQ impressos, os quais os alunos fizessem manuseio e praticar a leitura. Explicou que isso tem grande importância para os alunos, pois resulta em uma aprendizagem significativa.

Figura 02 – O aluno na construção do seu “HQ imagético”.



Fonte: Autores (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstrados neste estudo atendem ao objetivo proposto, uma vez que a discussão sobre a fundamentação teórica da Pedagogia Visual, aliada às práticas de letramento visual foram-se úteis aos professores no ensino de alunos surdos. Observou-



se que das quatro estratégias visuais propostas, a escolha da História em Quadrinhos Imagética para ser aplicada pela AT1 tinha relação com o gosto do aluno em produzir e colorir seus próprios desenhos. Foi possível constatar também que a maioria dos professores não aplicaram o recurso visual devido às demandas do final de semestre em suas escolas.

Essa dificuldade na aplicação de algumas das estratégias pelos docentes foi identificada também na fase de organização da oficina que inicialmente foi planejada para ocorrer em 05 encontros semanais, porém precisou ser condensada em apenas dois encontros de 04 h de duração cada um, uma vez que a coleta coincidiu com o período de culminância do primeiro semestre letivo, no mês de junho.

Por tratar-se de parte da monografia de trabalho de conclusão de curso da primeira autora, os dados discutidos aqui são parciais, relativos a apenas uma estratégia visual apresentada na oficina de letramento. Há ainda outros dados coletados durante a execução que serão apresentados e discutidos na monografia a ser defendida no curso de Licenciatura em Letras Libras. Logo, faz-se necessário estudar os processos de formação continuada de professores quanto à aplicação de estratégias visuais para o ensino de alunos surdos de modo a promover uma educação de qualidade para esse público a partir de características da língua brasileira de sinais e dos contextos escolares que esses alunos se encontram.

AGRADECIMENTOS

Agradecer à Pro-reitoria de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico – PROPED/UFRA e à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – FAPESPA por apoiar financeiramente esta pesquisa. E a Secretaria Municipal de Educação de Benevides - SEMED, especificamente ao Núcleo de Projeto Político Pedagógico – NUPP, por abrir o espaço para a execução deste estudo junto a seus profissionais participantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. G. P.; CEZAR, K. P. L. **O congresso de Milão.** Araraquara: Letraria, 2018.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS R. M.; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007. Cap. 4, p. 100-131.



CEZAR, K. P. L.; ALMEIDA, L. G. P. História da educação de surdos contada em HQ. **Revista Ideação**, v. 18, n. 1, p. 178-194, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/17318>. Acesso em: 07 dez. 2023.

CHRISTOV, L. H. da S. Teoria e Prática: o enriquecimento da própria experiência. In: BRUNO, E. B. G. ; ALMEIDA, L. R. de ; CHRISTOV, L. H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8a ed. São Paulo: Loyola, 2005, p.31-34.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LARCEDA, C. B. F. (org.) **Língua brasileira de sinais: libras uma introdução**. São Paulo: UAB-UFSCar, p. 103-118, 2011. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE_Linguabra sileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, I. F.; CAETANO, I. F. Estratégias Metodológicas para o ensino de aluno surdo. In LACERDA, C. B. F; SANTOS, I. F(org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e a Educação de Surdos**. São Carlos: EdUFscar, 2014. Cap. 11, p. 185-199.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175-195, 2010.

LINS, H. A. M. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**. v. 30, n. 01, p.245-260, 2014.

MORAES, C. Q. **Experiências Visuais na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras Libras) – Universidade Federal Rural da Amazônia, 2023.

REILY, L. H. (2003). As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré - escolares surdos. In. SILVA, I. R. ; KAUCHAKJE, S. ; GESUELI, Z. M. (org.). **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus, 2003. Cap. 9, p.161-192.

SOLER, P., S.; MARTINS, V. R. O. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, v.35, p.1-21, 2022.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In. LEBEDEFF, T. B. et. al (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Chapecó: Wak, 2017, p. 17-47.



TERMOS BÁSICOS DA DANÇA BALLET VAGANOVA EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Uisis Paula da Silva Gomes⁴⁷
Yan Luyd Almeida Martins⁴⁸
Francisca Maria Carvalho⁴⁹

RESUMO: Nesta pesquisa de natureza qualitativa, tivemos como objetivo principal compreender o processo do ensino-aprendizagem de sinais-termos do Ballet Vaganova. Especificamente, descrever as aulas de Ballet Vaganova ministradas por professores ouvintes que não domina Libras para crianças surdas. Ademais, identificar os movimentos corporais dos alunos aos comandos dos professores ouvintes. De acordo com Quadros (2019), a aquisição e o desenvolvimento das crianças surdas ocorrem em vários contextos, dentre eles: em ambientes clínico, familiar e escolar. Neste estudo, abordaremos a aquisição de sinais-termo por crianças surdas no contexto escolar, particularmente, na dança de Ballet Vaganova. Gomes(2020) comprovou que os alunos evoluíram na aprendizagem da dança por meio dos novos sinais-termo. Santana (2019) afirma que a neuroplasticidade não tem limite de aprendizagem. Neste sentido, Gomes concluiu que as crianças surdas aprenderam vários sinais básicos de Libras durante as aulas do ballet, tais como espelho, virar e outros. Participaram da pesquisa cinco crianças surdas, com idade entre 10 (dez) e 13 (treze) anos, da escola especializada da cidade de Belém-Pa. Os resultados apontaram que os professores ouvintes desconheciam os sinais-termos na área de dança para poderem ensinar aos alunos surdos na aula de ballet. Após as aulas práticas de dança de ballet, as crianças surdas conseguiram aprender robustamente os movimentos específicos do Ballet Vaganova, tais como: pés, pernas e joelhos, cintura e mãos, de acordo com os comandos do professor. Desta feita, este estudo apontou a importância da criação de sinais-termo na área de dança para as crianças surdas.

Palavras-chave: Ballet Vaganova, Surdos, Sinais termos, Libras.

INTRODUÇÃO

Os surdos sentem prazer na dança e possuem interesse em aprender as diversas modalidades desta arte. Diante disso, constatamos a necessidade e a possibilidade de se criar os sinais dos movimentos do *Ballet Vaganova* em Língua Brasileira de Sinais (Libras), no intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem dessa dança para os alunos surdos, pois, com os sinais criados, o docente poderia ensiná-los essa arte.

Ao considerar a popularidade do método Ballet Vaganova, inclusive em nosso país, refletimos sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos ao desejarem aprender essa

⁴⁷ Docente de LIBRAS da Faculdade de Dança (FADAN) da Universidade Federal do Pará (UFPA): Mestre em Educação (UEPA) - uisisgomes@gmail.com

⁴⁸ Graduando pelo Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará - UFPA, yan.martins@ica.ufpa.br

⁴⁹ Docente da Fale/ILC/UFPA (ministra Psicolinguística e Língua Portuguesa Escrita Para Surdos) Doutorado em Psicolinguística e Português Escrito para Surdos (UFMG); fmc@ufpa.com



arte. Sendo assim, consideramos necessário desenvolver os sinais-termo em Libras para os movimentos deste método por ele ser bastante aplicado nos espaços de dança, permitindo ao surdo ter a possibilidade de acesso no processo de sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, questionamos qual estratégia o professor ouvinte que não domina Libras utilizaria para se comunicar com o aluno surdo no processo da aprendizagem das aulas de Ballet Vaganova? Pressupomos que comunicação entre professores e alunos surdos não são utilizados sinais específicos para os movimentos do Ballet Vaganova, mas sim gestos e mímicas a fim de que os estudantes surdos entendam os passos da referida dança.

A escolha do Ballet Vaganova justifica-se por ser a modalidade de ballet clássico muito utilizada mundialmente. Essa dança é ensinada a várias pessoas independente de idade. Além disso, a autora deste método, Agrippina Vaganova, se utilizou da combinação de movimentos do ballet francês e italiano, porém sem a rigidez de outros métodos, possibilitando ao professor ter mais liberdade na criação de suas aulas. Este método será definido de forma mais explícita na seção II que aborda sobre o referencial teórico.

Essa pesquisa é inovadora por ter uma perspectiva muitas vezes esquecida na área de dança. Esse trabalho contribuirá com a comunidade surda e com as escolas de dança, bem como com campo acadêmico de Terminologia das Línguas de Sinais, considerando que as pesquisas na área da Surdez não possuem o enfoque na área da dança, pois, tanto o senso comum quanto o meio acadêmico considera uma relação polêmica e contraditória o som e o Surdo.

Além disso, este trabalho representa um avanço para a comunicação em língua de sinais, considerando que na língua falada já existem os termos específicos para esta modalidade de dança e na língua de sinais não. Então, a junção do termo da língua falada a movimentos específicos de ballet, resulta na formulação dos sinais icônicos representados para uma melhor compreensão da comunicação na dança.

Nestes termos, tivemos como objetivo principal compreender o processo do ensino-aprendizagem de sinais-termos do Ballet Vaganova. Especificamente, descrever as aulas de Ballet Vaganova ministradas por professores ouvintes que não domina Libras para crianças surdas. Ademais, identificar os movimentos corporais dos alunos aos comandos dos professores ouvintes.



Os sinais-termo foram criados conforme as proposições de Faulstich (2019) da Socioterminologia, respeitando os conceitos dos movimentos do Ballet Vaganova e da forma de aprendizagem da pessoa surda e seu contexto

Este texto está distribuído da seguinte forma: na primeira seção demonstramos o interesse pelo tema e relevância, como já descrito; na segunda seção, discutimos sobre a área da Terminologia e Terminologia na Língua de Sinais, demonstrando os aspectos linguísticos da Libras e a necessidade da língua para a transmissão do conhecimento em sociedade.

Na segunda seção, apresentamos uma breve explicação sobre o Ballet Vaganova; já na terceira seção, descreve-se todo método utilizado para a criação dos sinais, ou seja, a primeira etapa chamada de “criação de sinais-termo” e a segunda denominada de “validação dos sinais-termo”. Para finalizar, após essa seção iniciou-se a discussão dos dados coletados nas duas etapas, demonstrando os sinais-termo criados, a importância deles no processo ensino-aprendizagem nas aulas de ballet, a ampliação do vocabulário dos alunos participantes, além da ampliação das possibilidades de comunicação para a comunidade surda.

METODOLOGIA

Após o estudo das referências bibliográficas, as observações das aulas e de vídeos, passamos para a organização dos termos em Língua Portuguesa para criação dos sinais-termo em Libras. Para isso, foi necessário dividir a atuação em duas fases, sendo a primeira chamada de “criação dos sinais-termo” e a segunda de “validação dos sinais-termo”, as quais se delinearam de acordo com a descrição.

a) Criação dos sinais-termos

Na primeira fase, para a criação dos sinais-termo, formou-se um grupo de dez pessoas, composto por profissionais e graduandos surdos e ouvintes, e uma professora de *ballet* ouvinte Virginia Ferreira. No grupo, sete eram adultos surdos, sendo 3 (três) professores surdos de Libras, certificados pelo Ministério de Educação (MEC), três graduandas de Libras e um graduado do Design Gráfico, ouvintes; 2 (dois) ouvintes que são professores da área de surdez, que no momento da interação atuaram também como intérpretes para a professora de ballet que ainda não é fluente em Libras.



O ambiente utilizado foi um espaço aberto, informal e de livre acesso. Neste local, foram posicionadas câmeras para captura de imagem com o objetivo de registrar os dados apresentado pelo grupo.

Dentre os surdos participante no grupo, havia pessoas surdas oralizadas e não-oralizadas, todos fluentes em Libras. Dentre os surdos oralizados, havia dois professores que são os pioneiros no ensino de Libras no Estado (ministrantes de cursos livres de Libras e que atendem crianças surdas nas escolas públicas); uma professora de Libras da Universidade Federal do Pará e uma graduanda de Letras-Libras pela Universidade do Estado do Pará. Do grupo de surdos não-oralizados, havia um surdo com formação superior em designer gráfico; duas graduandas do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia. Além dessas pessoas, também houve a participação de uma ouvinte, graduanda do curso de Licenciatura em Dança pela Universidade Federal, estudante de ballet e professora de dança para crianças. Todos participaram na criação de sinais-termo do Ballet Vaganova.

Antes de formar o grupo e a sessão para a criação dos sinais-termo, conversamos com a professora voluntária já citada, por sua experiência em ministrar aulas de *ballet*. Ela nos repassou os termos básicos que um aluno iniciante no ballet precisa aprender. Os termos são: primeira, segunda, terceira, quarta, quinta e sexta posições, *plié*, *tendu*, *jeté*, *frappé*, *fond*, *rond*, e *grands battements*, respectivamente. Entretanto, os movimentos selecionados para criação de sinais-termo foram somente seis movimentos: a primeira, segunda e terceira posições, *plié*, *jeté* e *tendu*. *fond*, *frappé rond*, e *grands battements*,

Organizamos os slides (em anexo), de forma didática, a fim de apresentar aos participantes desta primeira fase: os movimentos selecionados; explicar os objetivos principais da pesquisa; o significado da dança *Ballet Vaganova*; quem trouxe esse método, incluindo as imagens da criadora dessa modalidade de *ballet*; exibimos as imagens de cada movimento básico do *ballet* com nomes identificados para facilitar a visualização. É importante ressaltar que, antes de iniciar os trabalhos, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a criação de sinais termo seguiu-se o estabelecido nas etapas. Reuniu-se o grupo de pessoas para a discussão e criação dos novos sinais. As discussões se iniciaram às dezesseis horas e foram finalizadas às dezoito horas, totalizando duas horas de reunião. Nesse período, foi possível elaborar os sinais-termo referentes aos movimentos básicos do ballet. A seção demonstrou que a comunidade surda teve uma boa capacidade de



percepção do movimento corporal da bailarina e, assim, criou os sinais, levando em conta a iconicidade da língua.

REFERENCIAL TEÓRICO

TERMINOLOGIA E TERMINOLOGIA NA LÍNGUA DE SINAIS

A Terminologia é uma ciência que estuda e agrupa os termos de uma área especializada para convencionar os termos e coletá-los de forma sistemática.

Com o avanço de pesquisas científicas e com a utilização de tecnologias variadas, houve a necessidade de “batizar” as técnicas e os nomes de termos para relacionar aos produtos, possibilitando a comunicação e difusão do conhecimento, além de possibilitar aos povos um desenvolvimento econômico conforme abaixo:

Significa definir, no plano jurídico, a igualdade entre línguas, porque elas, por serem fundamentais para a integração econômica, permitirão a livre circulação de pessoas, de mercadorias, de serviços e de capitais. Sob essa perspectiva, as línguas aparecem como elementos-chave de integração, seja na sua manifestação oral, seja na sua manifestação escrita. (FAULSTICH, 1995, p. 357).

De acordo com a explicação de Krieger e Finatto (2018, p. 16), quando se forma a expressão lexical dos saberes científicos, técnicos e tecnologia, a Terminologia é um produto necessário para as chamadas comunicações especializadas, registradas tradicionalmente de forma associada à produção de artigos científicos, teses, resenhas, manuais e textos especializados em geral, mas também se desenvolve no padrão oral como intercâmbios comunicativos entre especialistas de um mesmo campo de atuação e interesse, tal fato é um marco para desenvolvimento e integração entre os povos.

Após a legislação de Libras, houve um aumento para acessibilidade das pessoas surdas nas instituições educacionais, como isso, houve a necessidade da elaboração de sinais provisórios para informar e comunicar aos surdos conceitos de áreas específicas no meio acadêmico. De acordo com Tuxi (2017), o grupo de pesquisa de estudo do Léxico e da Terminologia na Língua de Sinais Brasileira elaborou uma nova teoria para a organização linguística acadêmica, após a percepção dessas mudanças no cenário da educação o qual exigiu o uso de Libras nas mais variadas áreas e ambientes para interagir e se comunicar.

É importante destacar que, os avanços na legislação brasileira, com o reconhecimento da Libras enquanto língua em nosso país, por meio da Lei 10.436/2002,



o do Decreto nº 5.626/05, regulamentando várias adaptações necessárias para o desenvolvimento do Surdo como cidadão e outras medidas, que permitiram o uso desta língua em vários espaços: educacionais e culturais onde os surdos e intérpretes começaram a atuar de forma significativa.

A área da dança, é um exemplo disso, é um campo e espaço cultural novo de atuação da comunidade surda e, assim como o educacional, é um espaço de transmissão de conhecimento, daí então, a necessidade da criação dos sinais-termo nestas áreas para viabilizar a comunicação e transmitir o conhecimento de forma eficiente tanto do ponto de vista educacional quanto profissional, como já acontece predominantemente na escola.

BALLET VAGANOVA

O Ballet Vaganova é uma modalidade do ballet muito conhecida mundialmente, devido sua flexibilidade no ensino, pode-se dividir nos níveis básico, intermediário e avançado. Este método recebe este nome em homenagem à criadora chamada Agrippina Vaganova. Em seu livro “**Princípios Básicos do Ballet Clássico**”, traduzido para a língua portuguesa por Edgar de Brito Chaves Júnior, onde ela conta como surgiu este método.

O conhecimento que Vaganova adquiriu no ballet advinha dos professores da Escola Francesa de Ballet, os russos Nicholas Legat, Paul Gerdt, Johansson, dinamarquês August Bournonville e outros. Deceptionada com este ensino fez críticas às técnicas feitas por eles:

Mais tarde, Vaganova relembraria, não sem ironia, as correções que ouvia de seus professores: “*Pé leve! Pé leve! Seja coquete!*” Deliberadamente enfatizando os traços arcaicos dessa maneira de dançar, Vaganova descreveu suas adocicadas posturas, a flacidez de suas poses: - os braços com suaves arqueamentos ou cotovelos afetadamente elevados e dedos estendidos “*elegantemente*”. Em suma, o menosprezo pelo uso integral da energia dos braços e corpo, e a tranquila e medida maneira de conduzir os exercícios restritamente dentro do virtuosismo de ballet. (VAGANOVA, 1991, p. 12).

Diante das frustrantes experiências com os métodos da época, após investigação, a professora selecionou o que havia de positivo e acrescentou novas estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem do ballet e construção de seu método que ficou conhecido como Vaganova. Ela valorizou os braços para serem mais expressivos, leves e melodiosos, de acordo com a crítica feita ao método italiano onde, segundo Vaganova faltava poesia, conforme dito anteriormente. Outro diferencial em seu método foi a



utilização dos membros superiores servindo de apoio ativamente para o movimento enquanto o dançarino executa os saltos altos e giros, auxiliando no equilíbrio. Vaganova focou na importância dos movimentos a partir do uso do corpo:

No seu livro, Vaganova, frequentemente, enfatiza o fato de que os movimentos devem ser iniciados “*do corpo*”, já que a dança “*do corpo*” assegura notável apoio e coloração artística do passo. Ela deu especial atenção ao *épaulement* (o giro dos ombros e do corpo), e isso é atestado pelo fato de que era impossível nas aulas ver dois passos executados sucessivamente com a mesma atitude do corpo. Tendo desenvolvido em seus alunos a necessária estabilidade e maleabilidade, corajosamente ela introduz, então, nos exercícios várias formas de *fouetté*, *renversé* e outros movimentos baseados no giro do corpo. (VAGANOVA, 1991, p. 16).

O Método Vaganova representa uma importante contribuição tanto no aspecto da teoria quanto da prática da arte da dança. Neste termos, selecionamos os passos do nível básico para criar os sinais-termos que serão descritos abaixo. Usamos os termos falados pelos professores de ballet utilizados no cotidiano das aulas atualmente, e que são diferentes dos termos escritos originalmente pela autora Vaganova, na obra **“Princípios Básicos do Ballet Clássico”**: Posições dos Pés, Plié, Battements Tendu Simples, Battements Tendu Jetés, Grand Battements Jetés, Battements Frappés, Battements Fondus e Ronds de Jambe par Terre. Estes termos, traduzidos respectivamente por palavras usadas pelos professores no cotidiano, que são: Primeira Posição, Segunda Posição, Terceira Posições, Tendu, Jeté, Grand Battements, Frappé, Fondu e Rond.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SINAIS-TERMO DO BALLET VAGANOVA⁵⁰

As informações coletadas nesta primeira fase da etapa final resultaram em seis sinais demonstrados nas figuras a seguir, organizadas, com a descrição de cada sinal para a melhor compreensão.

a) Primeira Posição

Sobre a “primeira posição”, chegou-se a este sinal (figura 01), uma vez que para os participantes o que mais se destacou neste movimento foi a posição dos pés.

⁵⁰ O link para acessar os sinais-termo do Ballet Vaganova no Youtube:
<https://www.youtube.com/channel/UCgvOcDy5ybrK8IKmVmAVtSQ>



O sinal-termo criado usa: as duas mãos configuradas em 56; com a orientação de palmas das mãos para baixo; as mãos se encostam na base inferior dos polegares de forma diagonal; não há movimento; as mãos são produzidas no espaço neutro; usa a expressão facial neutra.

Figura 01 – Demonstração do sinal-termo relativo à “primeira posição”



Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto tirada pelo fotógrafo Renan Rosário, 2019.

b) Segunda Posição

O sinal-termo criado usa: as duas mãos configuradas em 56; com a orientação de palmas das mãos para baixos; não há movimento; as mãos são produzidas nos lados opostos do corpo do enunciador; usa a expressão facial neutra.

Figura 02 – Demonstração do sinal-termo relativo à “segunda posição”



Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto tirada pelo fotógrafo Renan, 2019.

c) Terceira posição

O sinal-termo criado usa: as duas mãos configuradas em 56; com a orientação de palmas das mãos para baixos; a mão direita deve se posicionar um pouco à frente da mão esquerda, na diagonal, e encostar o pulso direito na lateral do indicador esquerdo; não há movimento; localiza-se no espaço neutro; usa a expressão facial neutra.

Da mesma maneira que o sinal-termo de primeira posição, aqui, neste de terceira posição também evidenciamos a regra de contato que ocorre com as duas mãos, porém, neste, notamos a posição de uma das mãos mais à frente, indicando a posição ocupada pelo pé ao realizar este passo. Assim, compreendemos melhor um aspecto existente na



iconicidade, conforme Tuxi (2017) descreveu, ou seja, o sinal-termo criado demonstrou similaridades com a forma do objeto real, ou seja, a forma como foi executado o passo.

Figura 03 – Demonstração do sinal-termo relativo à “segunda posição”



Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto tirada pelo fotografo Renan, 2019.

d) Quarta Posição

O sinal-termo criado usa: as duas mãos configuradas em 56; com a orientação de palmas das mãos para baixos; a mão direita deve se posicionar a maior distância à frente da mão esquerda, na diagonal; não há movimento; localiza-se no espaço neutro; usa a expressão facial neutra.

Figura 04 – Demonstração do sinal-termo relativo à “segunda posição”



Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto tirada pelo fotografo Renan, 2019.

e) Quinta Posição

O sinal-termo criado usa: as duas mãos configuradas em 56; com a orientação de palmas das mãos para baixos; a lateral da mão direita deve se posicionar com outra lateral da mão esquerda, na forma retangular; não há movimento; localiza-se no espaço neutro; usa a expressão facial neutra.

Figura 05 – Demonstração do sinal-termo relativo à “quinta-posição”



Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto tirada pelo fotografo Renan Rosário, 2019.



f) Sexta Posição

O sinal-termo criado usa: as duas mãos configuradas em 56; com a orientação de palmas das mãos para baixo; as mãos se encostam na base inferior dos polegares de forma diagonal; não há movimento; as mãos são produzidas no espaço neutro; usa a expressão facial neutra.

Figura 06 – Demonstração do sinal-termo relativo à “sexta posição”



Fonte: Arquivo da pesquisa. Foto tirada pelo fotógrafo Renan, 2019.

A partir dos sinais-termo abaixo, identificamos outros fenômenos morfológicos além dos descritos anteriormente, destacado por autores como Tuxi (2017), importantes para a criação de um sinal-termo que foi o processo de justaposição, ou seja, utilizamos de dois itens lexicais para criar um novo, como o sinal-termo de *Grand plié* e as derivações de *Tendu* e *Jeté*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com este trabalho demonstraram que: os alunos obtiveram a comunicação e a compreensão dos movimentos do *ballet* por meio dos sinais-termo criados; aumentaram o seu vocabulário com novos sinais de Libras. Nesse sentido, conseguiram compreender, internalizar e responder melhor ao ensino da dança e seus movimentos específicos, devido ao uso dos sinais-termo, que foram convencionados nesta pesquisa junto com a comunidade surda. Assim, esses novos sinais-termo podem ser disseminados para o uso de professores de *ballet* na comunicação com surdos.

É importante destacar que a professora de *ballet* ministrou a aula para os alunos surdos usando os sinais-termos criados na fase anterior (criação de sinais-termo). Convém dizer que a professora ainda não é fluente, está aprendendo Libras em nível básico, por essa razão, foi orientada sobre alguns sinais que seriam necessários: espelho, virar, entre outros.



Inicialmente, as crianças tiveram dificuldade em separar o uso dos sinais-termo do uso da imitação corporal, a qual estavam acostumadas. No decorrer da aula conseguiram absorver os sinais-termo e realizar os movimentos específicos solicitados, o que nos demonstra acuracidade dos sinais criados pois procuramos respeitar o contexto da comunidade surda.

Observamos que a professora, no decorrer da explicação para as crianças, usou sinais icônicos, como classificadores, que previamente não havia sido orientada a usar. Ela percebeu, intuitivamente, que precisava adaptar a explicação para uma forma mais visual, fazendo o uso de sinais bem icônicos.

Queremos destacar a necessidade da criação de sinais-termo baseados nos princípios da Socioterminologia como propõem Faulstich e Tuxi, levando sempre em consideração à comunidade surda tanto na criação quanto na validação dos sinais, ou seja, respeitando a comunidade usuária da Libras, sua língua em seu aspecto linguístico e social.

Para as pessoas Surdas, é muito ruim receber informações deturpadas por meio de gestos e mímicas que não fazem parte de sua língua natural. Reconhecer que novos sinais-termos podem ajudar na comunicação, favorece o conhecimento e a aprendizagem do *ballet* por crianças surdas me faz refletir que devemos, e sim, dar continuidade a criação de novos sinais nesta área e em várias outras, possibilitando ao surdo conquistar novos espaços acadêmicos, sociais, culturais, políticos a fim de se fortalecer como cidadão participativo.

REFERÊNCIAS

FAULSTICH, E. **Terminologia:** o Projeto Brasilterm e a formação de recursos humanos. Brasília, v. 24, n. 3, p. 356-363, set./dez. 1995. Disponível em <http://www.brappci.inf.br/_repositorio/2010/03/pdf_089b08df57_0008874.pdf>. Acesso em dia 05 jan. 2019.

KRIEGER, M.G FINATTO, M.J.B. **Introdução à Terminologia:** Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2018.

TUXI, P. **A Terminologia na Língua de Sinais Brasileira:** Proposta de Organização e de Registro de Termos Técnicos e Administrativos do Meio Acadêmico em Glossário Bilíngue. Brasília: Tese – Universidade de Brasília, 2017.

VAGANOVA, AGRIPPINA. **Princípios Básicos do Ballet Clássico.** Da Tradução – Ediouro S.A., 1991.



Educação inclusiva e diversidade linguística na Amazônia

Mais informações acesse o site
www.simposiosurdo.wixsite.com/simposiosurdo

Acesse nosso Instagram
[@letraslibrasbelem](https://www.instagram.com/letraslibrasbelem)

REALIZAÇÃO/ REALIZATION



**Editora
REALCONHECER**

PROEX
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

APOIO/SUPPOR

Ufra
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA

ICIBE
Instituto Ciberespaço

ISBN 978-658452589-4

9 786584 525894