

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**DAIANA STEYER**

**“NÃO TEM MATERIAL DIDÁTICO PARA SURDO;  
EU PESQUISEI A VIDA INTEIRA”:  
Impressões de Professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o  
Ensino e Material Didático para Surdos**

**São Leopoldo**

**2020**

DAIANA STEYER

**“NÃO TEM MATERIAL DIDÁTICO PARA SURDO;  
EU PESQUISEI A VIDA INTEIRA”:**

**Impressões de Professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o  
Ensino e Material Didático para Surdos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2020

S853n

Steyer, Daiana.

“Não tem material didático para surdo; eu pesquisei a vida inteira” : impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos / por Daiana Steyer. – 2020.

144 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2020.

“Orientadora: Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Ensino de surdos. 2. Ensino de L2 para surdos.  
3. Material didático. I. Título.

CDU: 800:376.33

DAIANA STEYER

**“NÃO TEM MATERIAL DIDÁTICO PARA SURDO;  
EU PESQUISEI A VIDA INTEIRA”:  
Impressões de Professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre o  
Ensino e Material Didático para Surdos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

---

Tatiana Bolivar Lebedeff – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

---

Christine Siqueira Nicolaidis – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Cátia de Azevedo Fronza - Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico esta conquista a uma pessoa muito especial,  
que me apoiou em todos os momentos:

Noreli Fischborn Steyer, minha mãe, que não mediu  
esforços para que eu conseguisse completar essa  
caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer à minha orientadora Cátia de Azevedo Fronza, que, em meio a tantas demandas, durante esses dois anos sempre esteve disposta a me ajudar e a dar o seu olhar criterioso para que esse trabalho fosse enriquecido;

À UNISINOS, por tornar financeiramente possível essa qualificação acadêmica;

Às professoras Christine Nicolaides e Tatiana Bolivar Lebedeff, pelas contribuições norteadoras na construção dessa dissertação;

Aos meus queridos pais, Arlindo e Noreli, que sempre me deram apoio em todos os momentos que precisei;

Ao meu amado Ederson Nunes, pelas palavras de carinho, de incentivo que sempre deram forças nesta caminhada;

Aos meus colegas do grupo FALESCBRAS, que sempre tiveram contribuições importantes para dar, especialmente aos colegas Vanessa da Silva e Isaias Ildebrand, pelas trocas e pela amizade que construímos; e à colega Silvana Albineli, pela ajuda com o inglês;

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que eu completasse mais essa etapa da minha vida!

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo promover reflexões acerca de realidade escolar no que tange ao ensino de língua de sinais e língua escrita, assim como às perspectivas das professoras em relação a materiais didáticos utilizados em sala de aula. Inicialmente, assume-se como construto teórico a Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1988), que concebe a linguagem na interação promovendo diferentes experiências necessárias para o desenvolvimento social e cultural do aluno. Em seguida, reflete-se sobre as principais peculiaridades surdas (LEBEDEFF, 2017); (THOMA *et al.*, 2014) e sobre o que dizem os autores, como Leffa (2007) e Sarmiento (2016), sobre seleção e elaboração de materiais didáticos de ensino de língua. Seguem-se considerações acerca dos materiais didáticos específicos para o público surdo. (COSTA; SANTOS, 2018; KARNOPP, 2006; QUADROS; SCHMIDIET, 2006). Tais ponderações teóricas voltam-se a dados de entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio) realizadas com quatro professoras de português, Libras e inglês para surdos, em duas escolas da região metropolitana de Porto Alegre. A entrevista voltou-se para reflexões das professoras em relação as suas concepções de linguagem, seus objetivos e impressões ao ensinar tais línguas para seus alunos. Abordam-se também os recursos utilizados em sala de aula, seus critérios de escolha e/ou elaboração de materiais em atenção a peculiaridades surdas e, enfim, o que essas educadoras consideram essenciais em um material didático. Entre as constatações deste trabalho, ressaltam-se os obstáculos indicados pelas educadoras no tratamento de duas línguas de modalidades diferentes em sala de aula. Destaca-se também que o ensino produtivo e significativo de cada uma das línguas, a escolha e/ou elaboração dos materiais didáticos, assim como a forma como se lida com os recursos em sala de aula, depende, diretamente, da concepção de língua e de surdez das professoras. Os resultados oferecem contribuições aos professores, aos profissionais da educação de surdos interessados na elaboração de materiais didáticos e aos próprios surdos, pois permitem repensar práticas e recursos de ensino a fim de que haja aprendizagens significativas, produtivas e de qualidade.

**Palavras-chave:** Ensino de Surdos. Ensino de L2 para surdos.

Material didático para surdos.

## ABSTRACT

This dissertation aims to promote reflection upon school reality related to the education system of sign language and written language, as well as teachers' perspective associated with didactic material applied in classrooms. Initially, it was assumed as theoretical construct in the sociocultural theory (VYGOTSKY, 1988), which conceives the language in interaction encouraging different experiences necessary to the student social and cultural development. Afterward, there is a reflection upon the main deaf peculiarities (LEBEDEFF, 2017); (THOMA *et al.*, 2014), and what the authors mention, as Leffa (2007) and Sarmiento (2016), about the selection and preparation of didactic material in language teaching. Moreover, there are considerations concerning the specific didactic material for deaf people. (COSTA; SANTOS, 2018; KARNOPP, 2006; QUADROS; SCHMIDIET, 2006). Such theoretical reflections are discussed through semi-structured interviews (audio recorded) generated by four Portuguese teachers, Libras and English for the deaf, in two schools located in the metropolitan region of Porto Alegre. The interview focused on teachers' reflections upon the relation between their concepts of language, objectives and perceptions when teaching the languages to students. Also, material used in classroom are approached, their selection criterion and/or resource elaboration taking into consideration the deaf particularities and, finally, what educators consider essential in a didactic resource. Based on the findings identified in this paper, the impediments described by the educators, in the conduction of two languages in different modalities in the classroom, are emphasized. In addition, it was underscored the constructive and meaningful teaching related to each language, the selection criterion and/or didactic material elaboration, even as the manner of how to deal with the resources in classroom, depend directly on the concepts of language and the teachers' deafness. The outcomes offer contribution to teachers, education professionals for the deaf concerned with the didactic material elaboration and with the deaf specially, because it allows to rethink practices and teaching resources in order to establish meaningful, productive and quality of learning.

**Key-words:** Deaf education. Didactic material for the deaf. Teaching L2 to the Deaf.

**LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1 – Imagem de página do caderno de um aluno do 6.º do EF (19/03/2015)..40  
Figura 2 – Imagem de material didático do 4 ° ano no dia 11/11/2015 .....41  
Figura 3 – Imagem de material didático de 5.º ano do EF no dia 12/02/2015.....42

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pergunta de pesquisa e objetivos a serem atingidos .....	47
Quadro 2 – Roteiro de perguntas feitas às docentes participantes .....	53
Quadro 3 – Informações sobre as docentes entrevistadas .....	55

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LD	Livro Didático
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
CD-ROM	Disco Compacto de Memória Apenas de Leitura
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
DA	Deficiência Auditiva

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 UM OLHAR SOBRE O ENSINO E O MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNO SURDO</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 A Interação no Contexto do Aluno Surdo</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2 Considerações Gerais sobre Ensino de Língua(s) no Contexto da Educação de Surdos</b> .....	<b>20</b>
2.2.1 A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa no Contexto da Surdez.....	20
2.2.2 O Ensino de Segunda Língua para Surdo: A Perspectiva Bilíngue .....	24
2.2.3 A Experiência Visual para o Ensino de Línguas .....	28
<b>2.3 Considerações Gerais sobre Materiais Didáticos</b> .....	<b>32</b>
2.3.1 O material didático identificado nesta pesquisa .....	32
2.3.2. Material didático para surdos .....	36
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>46</b>
<b>3.1 As Instituições de Ensino</b> .....	<b>48</b>
3.1.1 Escola 1 .....	48
3.1.2 Escola 2 .....	49
<b>3.2 Os Alunos Surdos nas Respectivas Escolas</b> .....	<b>50</b>
<b>3.3 As Professoras Participantes da Pesquisa</b> .....	<b>51</b>
3.3.2 Professora Sílvia .....	51
3.3.3 Professora Fabíola .....	52
3.3.4 Professora Andréia .....	52
<b>3.4 As Entrevistas</b> .....	<b>52</b>
<b>4 OS DADOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS</b> .....	<b>56</b>
<b>4.1 Educação de Surdos: Concepção de Linguagem, Libras e LP</b> .....	<b>56</b>
4.1.1 Por que ensinar a língua portuguesa para surdos? .....	56
4.1.2 Qual o papel da(s) língua(s) que se fazem presentes no contexto de surdos? .....	60
4.1.3 Como é ensinar língua escrita para surdo? .....	63
4.1.4 O que se sabe sobre linguagem? .....	65
<b>4.2 Material Didático para Aluno Surdo</b> .....	<b>69</b>
4.2.1 Que Materiais Didáticos são utilizados? .....	70
4.2.2 Como e por que são selecionados os materiais didáticos? .....	75

4.2.3 Qual o principal aspecto a ser considerado para a definição do material didático para surdo? .....	79
4.2.4 Como os materiais contribuem para o alcance dos objetivos do ensino para surdos? .....	83
4.2.5 Como devem ser os recursos didáticos para alunos surdos? .....	88
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE A – REGISTRO DAS RESPOSTAS DAS DOCENTES CONFORME QUESTIONAMENTOS.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação dos surdos tem passado por diversos entraves e lutas<sup>1</sup>, motivados, entre outras questões, pelas propostas educacionais que pouco têm contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento linguístico do surdo. De acordo com autores da educação de surdos (Lodi e Lacerda (2016), Muck (2009) e Muller e Karnopp (2017), e das pesquisas desenvolvidas em Fronza (2017), entre outros, essas propostas apresentam uma série de limitações provenientes, algumas vezes, da falta de adaptação curricular, de variadas concepções de linguagem e de surdez com referência a metodologias de ensino, materiais didáticos e recursos que não são pensados para essa minoria linguística, entre outros aspectos.

Diante deste cenário, registro que iniciei minha trajetória na educação de surdos em 2015, como bolsista de Iniciação Científica no projeto de pesquisa *Língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos: rumo ao letramento de surdos*, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob coordenação da profa. Cátia de Azevedo Fronza, vinculada ao grupo de pesquisa *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita*. Durante os dois anos em que fui bolsista, pude observar aulas de língua portuguesa em uma escola para surdos na região metropolitana de Porto Alegre. Nessa oportunidade, identifiquei falta de material didático voltado às especificidades surdas, assim como possíveis impasses dos professores ao ensinar a língua portuguesa escrita neste contexto. No final do curso de graduação Letras/Português, baseei-me nos dados da pesquisa referida, voltando-me para atividades de língua portuguesa para surdos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (STEYER, 2017). Na análise do material didático, evidenciou-se o fato de que as atividades observadas pouco contemplavam especificidades essenciais para trabalhar a língua portuguesa com este público. Em razão disso, a partir da pesquisa *Línguas orais e línguas de sinais: desafios e potencialidades na educação de surdos* resolvemos olhar para um momento anterior, em que o professor escolhe e/ou produz os materiais didáticos. Porém, não é possível falar sobre materiais didáticos no contexto da educação de surdos, quando conversamos com professores, sem antes conhecer e compreender a concepção de

---

<sup>1</sup> Para melhor compreender a história da educação de surdos, sugere-se consultar Moura, Lodi e Harrison (1997).

linguagem desses docentes, como veem o ensino de surdos, ou seja, como enxergam este contexto em que atuam, se possuem obstáculos, entre outras perspectivas.

Deste modo, nesta dissertação, tenho como principal tema de pesquisa o ensino e os recursos didáticos utilizados pelos professores de língua escrita para aluno surdo. Não é escopo deste trabalho analisar materiais didáticos, mas sim responder à presente pergunta de pesquisa: qual a natureza e finalidade dos recursos didáticos utilizados em duas escolas de surdos? Para responder a esta questão, busco promover reflexões acerca da realidade escolar no ensino de língua de sinais e língua escrita, assim como manifestações das professoras em relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Para tanto, traço os seguintes objetivos específicos: a) analisar como os educadores concebem o ensino de surdos em seu contexto; b) investigar, junto aos professores, quais materiais utilizados e as peculiaridades surdas que julgam mais importantes; c) identificar, a partir das falas das docentes, elementos indispensáveis para seleção e/ou elaboração de materiais e recursos didáticos no ensino de línguas para surdos.

Deste modo, sinto a necessidade de esclarecer quais são as perspectivas que assumo neste trabalho. Uma delas é a visão da Teoria Sociocultural que ressalta o papel da interação social e da mediação no desenvolvimento da pessoa humana. Assumo também uma perspectiva que não confunde as necessidades educacionais dos alunos com o seu fracasso escolar, assim como entendo o surdo como um sujeito com uma diferença linguística, social e cultural. Considero material didático tudo aquilo que o professor utiliza em sala de aula para promover o ensino de seu aluno surdo, como, por exemplo, livros, textos, recursos visuais, jogos, vídeos, folhas de exercícios, cartazes. Penso que, para que esse sujeito se desenvolva linguisticamente, é preciso que ele tenha acesso à educação bilíngue de ensino em que a língua de sinais seja a forma de acessar o mundo, e a língua portuguesa (LP) seja ensinada como segunda língua e promovendo a experiência visual desse sujeito.

A presente pesquisa foi desenvolvida com quatro professoras pertencentes a duas escolas para surdos da região metropolitana de Porto Alegre. A geração dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. As respostas foram transcritas e analisadas conforme os pressupostos teóricos discutidos neste trabalho. Esta investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada, pois vai em busca de soluções para problemas que derivam dos usos da linguagem por parte dos alunos surdos. De acordo com Steyer (2017), os materiais utilizados em sala de aula pouco

contribuem para um ensino significativo a alunos surdos, prejudicando a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Esta pesquisa, com base na fala das professoras participantes que utilizam recursos didáticos e vivenciam o ensino de língua escrita diariamente nas instituições de ensino, quer promover avanços quanto à forma de olhar para os recursos de ensino e aprendizagem nesse contexto.

Para atingir os objetivos propostos, organizo o trabalho em quatro seções, apresentando, na primeira delas, uma revisão teórica sobre concepção de linguagem e sua relação com o ensino de línguas (VYGOTSKY, 1988). Logo a seguir, trago considerações sobre o ensino de língua(s) no contexto da educação dos surdos e as peculiaridades surdas. (LEBEDEFF, 2017; THOMA *et al.*, 2014). Após, trago o que dizem os autores sobre a seleção e/ou elaboração de materiais didáticos para o ensino de língua. (LEFFA, 2007; SARMENTO, 2016). E, por fim, considerações acerca dos materiais didáticos específicos para surdos. (KARNOPP; QUADROS e SCHMIDIET 2006). Após, descrevo os procedimentos metodológicos de geração de dados e análise, com base nos pressupostos e objetivos do trabalho, destacando os participantes da pesquisa, o contexto em que eles se encontram e os dados produzidos. Após, trago a discussão sobre os aspectos que permitem ao leitor uma importante reflexão acerca da realidade escolar sobre o ensino de língua de sinais e língua escrita, além de manifestações das professoras em relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula. E, por fim, retomo os principais resultados obtidos a partir das análises no diálogo com a literatura abordada.

O presente trabalho pode contribuir com os professores de línguas, com estudiosos da educação de surdos e interessados em elaborar materiais didáticos para aluno surdo. Se é preciso garantir o acesso desses alunos a uma educação de qualidade, é também preciso, urgentemente, que eles possuam materiais de qualidade e pensados especificamente para o seu uso.

## **2 UM OLHAR SOBRE O ENSINO E O MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNO SURDO**

A discussão sobre o ensino de surdos tem sido objeto de estudo por muitos profissionais envolvidos neste contexto, além da própria comunidade surda que se mantém em constante luta pela valorização da sua cultura, sua língua e sua identidade. Quando nos voltamos a aspectos relacionados a material didático que atendem às especificidades surdas, percebemos que as ações ainda são de pequena proporção no Brasil. Voltando o nosso<sup>2</sup> olhar para os recursos utilizados com os alunos surdos, percebemos que, antes de tudo, precisamos verificar concepções que permeiam o ensino do surdo. Para isso, primeiramente, tomo como contribuição investigações com foco na linguagem sob a perspectiva dos estudos vygotkianos. Valho-me também das contribuições de autores que se manifestam sobre as peculiaridades surdas, abordando o tratamento da língua de sinais e da língua escrita, ou seja, o uso de duas línguas de modalidades diferentes em sala de aula. Também faço menção à perspectiva bilíngue com uma abordagem fundamental no ensino de surdos. Destaca-se também a experiência visual que, algumas vezes, conforme os autores que traremos a seguir, é banalizada em sala de aula.

Na sequência encaminhamo-nos para a reflexão sobre concepções acerca do material didático e, em seguida, mais especificamente, olhamos para os materiais didáticos para surdos. Proponho-me, brevemente, para situar o leitor, a apresentar alguns exemplos de materiais que circulam na rede pública com o fim de justamente demonstrar de onde parti e por que investi na presente pesquisa. Na próxima seção iniciaremos, então, a discussão sobre as concepções de linguagem que fazem parte do cenário em que estamos.

### **2.1 A Interação no Contexto do Aluno Surdo**

Para que se pense em materiais didáticos tanto para surdos quanto para ouvintes, é essencial que se tenha uma concepção de linguagem condizente a esse contexto, pois tal concepção está totalmente ligada ao papel que o professor assume

---

<sup>2</sup> Uso a primeira pessoa do plural em algumas situações do texto por entender que elas não dizem respeito somente a mim, mas a mim e a quem mais esse assunto diz respeito. Contudo, na maior parte do trabalho, uso a primeira pessoa do singular, com o propósito de mostrar meu envolvimento, destacando as minhas próprias reflexões.

dentro de uma sala de aula. Neste sentido, é necessária uma breve reflexão teórica sobre concepções de linguagem que envolvem o ensino de línguas.

A concepção de linguagem assumida como expressão do pensamento (FUZA *et al.*, 2011; GERALD, 1996; KOCH, 2000; TRAVAGLIA, 1996), está ligada ao que chamamos de Gramática Tradicional. Conforme Koch (2000), essa visão não considera os fatores constituintes da situação social em que o ato comunicativo acontece. Segundo a mesma autora, é como se o interlocutor compreendesse exatamente o que o locutor mentalizasse. Travaglia (1996) argumenta que, nessa concepção, o texto não depende, em nada, da produção do enunciado, ou seja, “[...] não depende de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala”. (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Esta concepção parte de uma gramática normativa, privilegiando o certo e o errado, assim como a norma culta da língua.

Na concepção que considera a linguagem como instrumento de comunicação, Koch (2000) explica que a linguagem é entendida como um código (conjunto de signos); a intenção é apenas transmitir informações. A comunicação acontece quando o emissor e o receptor conhecem e dominam o código. (GERALDI, 1996). Na escola, bastaria o professor ensinar a gramática e o sistema alfabético ao aluno. Deste modo, as atividades são produzidas como forma mecânica, sem a possibilidade de reflexão, de questionamentos. São feitos exercícios de repetição e de exercícios que estimulem a resposta. Observa-se, portanto, uma abordagem restrita ao processo interno de organização do código, que privilegia o sistema superficial da língua, em detrimento do significado, do conteúdo e de todos os elementos extralinguísticos (GOMES, 2013).

Tendo em vista as duas concepções abordadas, verifica-se que diversos estudiosos da educação dos surdos, dentre eles Brochado (2003), Fernandes (2006) e Quadros e Schmiedt (2006), consideram uma concepção de linguagem mais ampla, que abrange a função comunicativa e busca estudar a linguagem em situações de uso. Nesta outra compreensão, a linguagem é entendida como “[...] um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas”. (GOMES, 2013, p. 44). Conforme Travaglia (1996), o indivíduo, ao usar a língua não só traduz o pensamento ou transmite informações, como as outras concepções de linguagem abordadas anteriormente, mas age, realiza ações sobre o interlocutor e usa a linguagem como forma de interação.

Neste trabalho, portanto, trago conceitos vygostskianos sobre a linguagem como interação. A teoria tem recebido muitas denominações por parte dos teóricos.

Goldfeld (1997) e Morato (2004), por exemplo, chamam de teoria sociointeracionista. Entretanto, Figueiredo (2019) e Rego (1995) têm se utilizado do termo Teoria Sociocultural. Opto, neste trabalho, pelo uso do termo Teoria Sociocultural que traz a interação como centro de seus estudos. Entre as diferentes posições que podem ser assumidas no campo do ensino de língua para surdo, os conceitos da Teoria Sociocultural orientam a compreensão da forma diferenciada do surdo ao adquirir sua língua.

Neste sentido, Morato (2004) explicita, a partir da exploração do conceito de interação, as diferentes posições que podem ser assumidas quando uma orientação teórica no campo da linguagem reivindica para si o estatuto de interacionista. Geraldi (1996) também postula que, antes de qualquer atividade que se conceba em sala de aula, é necessário adotar uma concepção de linguagem que promova um ensino contextualizado e significativo. Inicialmente, a Teoria Sociocultural estabeleceu-se como uma das teorias mais produtivas, por meio de uma espécie de relação da Linguística com outras áreas do conhecimento, oportunizando que os estudiosos refletissem sobre o seu objeto de outra forma, não tomando a linguagem como expressão do pensamento, nem como instrumento de comunicação. A noção de interação, conforme Morato (2004), foi peça fundamental para levantar os debates acerca das questões externas da língua. Nesse sentido, alio-me também a Faraco (2003), que entende que os falantes jamais poderão ser meros aplicadores de regras gramaticais, meros reprodutores de sistema linguístico cristalizado ou até mesmo usuários de um sistema externo a nós. Ao se pensar em linguagem, é necessário que se tenha a noção de que ela só existirá efetivamente no contexto de interações sociais.

Morato (2004) chama a atenção para autores como Vygotsky e Piaget, que contribuíram para o entendimento da interação como problema teórico para a Linguística. Esses autores têm a perspectiva sociocultural corrente em dois percursos: o intercognitivo (sujeito/mundo) e o intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos), ou seja, a interação tem como base a linguagem cognitiva e social. A linguagem cognitiva diz respeito aos domínios da linguagem totalmente relacionados com o sentido, com o pensamento, isto é, não há pensamento fora da linguagem e vice-versa. O pensamento está diretamente relacionado à capacidade do ser humano em resolver problemas e de procurar meios para alcançar os seus objetivos. A linguagem, por sua vez, é o meio pelo qual os indivíduos conseguem interagir, compartilhar experiências, trocar ideias, entre outras possibilidades. Morato (2004),

contudo, entende que Piaget focalizou o domínio cognitivo da criança, e, de certa forma, excluiu a linguagem do arcabouço teórico construtivista. Quando se assume que com a ajuda de outra pessoa o aluno pode se desenvolver, chega-se a Vygotsky, autor expoente da Teoria Sociocultural, teoria que faculta à linguagem e às interações sociais a gênese e o desenvolvimento cognitivo (MORATO, 2004).

Recorro também ao que dizem Rego (1995) e Figueiredo (2019), ao referirem que a Teoria Sociocultural entende o funcionamento mental não como um produto, mas como processos que, além de não serem inatos, fazem parte das relações entre os seres humanos, se desenvolvem conforme o envolvimento com a cultura e com a sociedade (membros mais experientes) da qual o indivíduo participa. Ou seja, conforme os autores, Vygotsky entende que o funcionamento mental dos indivíduos ocorre em consonância com os processos de mudanças que acontecem na sociedade. A teoria dá ênfase à importância da mediação no desenvolvimento dos seres humanos. Figueiredo (2019) ainda salienta que a criança aprende muito desde o seu nascimento, ou seja, antes da fase pré-escolar. A Teoria Sociocultural, portanto, “[...] incide sobre o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos alunos”. (FIGUEIREDO, 2019, p. 18). Entre os postulados de Vygotsky está, segundo Rego (1995, p. 42), “[...] a linguagem como um signo mediador por excelência”, pois a linguagem sustenta todos os signos e instrumentos fornecidos pela cultura. Figueiredo (2019) diz que nós, seres humanos, estamos situados historicamente por meio da linguagem e interagimos uns com os outros e utilizamos a linguagem para organizar nossos pensamentos.

Vygotsky (1988) chama a atenção para dois movimentos que apontam a linguagem e o mundo social. Um dos movimentos diz respeito à orientação para as ações da criança entre o outro e a fala do outro. Essa orientação media discursivamente a referência, o que podemos chamar de percurso intercognitivo. O outro movimento, como indica Morato (2004), diz respeito à função organizadora na relação entre fala e ação, ou seja, é o momento em que a criança passa a ser intérprete do estado das coisas do mundo, é quando a criança passa a ter uma certa autonomia enunciativa.

A análise dos movimentos propostos por Vygotsky (1988), indicam que o processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas é muito similar ao da criança ouvinte. As crianças surdas necessitam de um ambiente de troca de experiências que lhes propiciem interações com o outro, além da interpretação das

coisas do seu cotidiano que farão através da língua de sinais. A principal diferença é que essa língua não é oral-auditiva e sim gesto-visual. (FIGUEIREDO, 2019).

Voltando-me a Vygotsky (1988), retomo a ideia de que o pensamento precede a linguagem, pois, de acordo com análises feitas por Goldfeld (1997) sobre o desenvolvimento da criança, desde muito nova, ela já é capaz de desenvolver meios para atender a algumas necessidades, mesmo sem ter dominado a linguagem. Conforme Goldfeld (1997), essa fase é chamada de pré-intelectual da linguagem, identificada nos primeiros meses de vida da criança e já pode ser considerado o primeiro meio de comunicação e contato social. A criança estará exposta a variadas significações responsáveis pela internalização e aquisição do conhecimento linguístico fundamental ao longo de sua vida. Na fase pré-intelectual da linguagem, portanto, é importante que as crianças surdas já tenham os estímulos com a língua de sinais desde o seu nascimento, fato que será retomado mais adiante no texto.

Godfeld (2002), olhando para a teoria vygotskyana, também chama atenção para uma outra fase, a chamada fase da fala interior em que a criança, com aproximadamente dois anos de idade, fala consigo mesma em busca de solução e/ou orientação para os seus problemas. Desta forma, o pensamento encontra-se com a linguagem formando um novo jeito de o cérebro funcionar. Mais uma vez, é importante considerar que a linguagem vai depender do contexto social em que essa criança se encontra, pois, quando nasce, ela já está inserida em um ambiente com uma língua em uso. Ao longo do tempo, a criança vai se apropriando dessa língua, e é justamente na relação da criança com o outro que a linguagem se desenvolve. A mesma autora explica que o discurso interior é o mais importante, pois é nele que a criança constrói os significados no seu aparato psicológico e o externa através da linguagem, ou seja, é um movimento que vai acontecer de fora para dentro. Esse movimento proporciona ao indivíduo apreender as informações e o conhecimento de mundo de forma plena. Assim, ele poderá entender as subjetividades e criar meios de entender tudo o que está a sua volta.

A criança surda cria, conforme Godfeld (2002), uma “família de signos” através da articulação silenciosa dos lábios, mímicas, murmúrios, expressões corporais. Ela utiliza esses signos para organizar seu pensamento, através das interações sociais utilizadas para a comunicação, ou seja, a criança com surdez vai utilizar-se de uma forma rudimentar simbolizando e conceituando, por isso o desenvolvimento da linguagem vai depender muito da qualidade e quantidade de informações e interações

que ela irá receber e trocar. Por conseguinte, podemos (re)afirmar que a criança surda precisa acessar a maior quantidade possível de informações através de uma língua para se desenvolver, para se expressar e conviver com seus pares. Segundo Godfeld (2002), a teoria vygotskyniana entende o cérebro humano extremamente flexível, que se adapta aos diferentes meios, a aquilo com que tem contato. O ser humano nasceu para viver em sociedade, e seu desenvolvimento depende das experiências que vive. Esses fatores definirão os rumos da sua língua e da sua cultura. Da mesma forma que a criança ouvinte, a criança surda acessará, por meio da interação com outras pessoas, novos conhecimentos, valores e papéis sociais.

Como já foi introduzido anteriormente, é importante que a criança tenha acesso à linguagem o mais cedo possível. Do contrário, seu desenvolvimento poderá ser prejudicado. Infelizmente, conforme Almeida, Santos e Lacerda (2015) entre outros autores, essa não tem sido a realidade de muitas crianças surdas brasileiras, pois a maioria tem pais ouvintes que, em alguns casos, não concebem a língua de sinais como língua, ou não compreendem sua importância, entre outras concepções. Por conseguinte, a criança só tem acesso a uma língua na idade escolar, e isso geralmente resulta em atraso na aquisição da linguagem.

Como diz Morato (2004, p. 323), “[...] a linguagem é o motor do processo de aquisição cognitiva geral, via noção de mediação (interação social)”. Cabe ao contexto escolar e ao meio social das crianças oportunizar a verdadeira interação com interlocutores proficientes em sua língua. É importante que a elas sejam proporcionadas diferentes experiências, sem privá-las da aquisição dos conhecimentos e habilidades necessários para o seu desenvolvimento e formação da sua identidade social e cultural.

Percebeu-se até aqui que a visão sociocultural tem pressupostos que contribuem para conhecer e compreender a aprendizagem da língua escrita por parte da criança surda. Entende-se que tanto a família quanto os profissionais envolvidos com o desenvolvimento linguístico da criança surda devem planejar e atentar às suas especificidades para que, em convívio com seus pares, consiga alcançar o seu desenvolvimento pleno. Considerando tal desenvolvimento, na seção seguinte, discorro sobre especificidades surdas as quais devem ser contempladas tanto nos materiais didáticos, que são o foco deste estudo, quanto no ensino de surdos em geral.

## **2.2 Considerações Gerais sobre Ensino de Língua(s) no Contexto da Educação de Surdos**

Partindo do que autores dizem sobre ensino de línguas, com o objetivo de pensar em materiais didáticos para aluno surdo, é imprescindível que se atente às peculiaridades surdas. Sabe-se que os surdos são perfeitamente capazes de compreender a língua escrita em todas as suas nuances, mas é necessário conhecer as diferenças entre ensinar uma língua para alunos ouvintes e surdos. Pensando nisso, nesta seção, trago conceitos acerca do bilinguismo, da relação entre as línguas envolvidas e da potencialidade visual no ensino de surdos.

### **2.2.1 A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa no Contexto da Surdez**

Início a reflexão, trazendo como foco a língua de sinais, entre os autores que se dedicam aos estudos surdos, Lopes (2012) compreende a língua de sinais como mediadora entre o contexto do surdo e universo social em que vive; é por meio da língua de sinais que o surdo demonstra sua compreensão sobre as coisas do mundo. Karnopp e Pereira (2004) destacam que a língua de sinais contribui para a aprendizagem da leitura e escrita, pois é através da sua língua natural que o surdo pode compreender o que lê. Rodrigues e Antunes (2003) salientam que, para o surdo expressar-se de forma segura, ele precisa ativar suas competências linguísticas: é por meio da língua de sinais que isso acontece. O surdo deve ser incentivado a desenvolver a língua de sinais o mais cedo possível, não só pela predisposição ao contato visual, mas porque é através da sua primeira língua, conforme Góes (1996), que terá uma interação mais efetiva com seu meio social.

Tendo em vista os apontamentos acima, destaco que a língua de sinais é fundamental para que o surdo leia e escreva com significado. Quanto mais eficaz é o acesso das crianças surdas à língua de sinais, melhores são as possibilidades que elas têm de fazer uma apropriação mais consistente da língua escrita. É por meio da sua língua própria que o surdo amplia as possibilidades cognitivas de categorizar e nomear a realidade ao seu redor, compreender as coisas do mundo e se inserir em um contexto social que tem a língua oral como dominante. É de fundamental importância atentar para o fato de que, diferentemente dos ouvintes, para quem o processo de significação se dá da língua portuguesa oral para a língua portuguesa

escrita, para o surdo será da língua de sinais para a língua portuguesa escrita. Trago aqui a necessidade de explicitar as diferenças entre a língua portuguesa e a Libras, pois, conforme a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que legitima a Libras como sendo meio de comunicação reconhecida legalmente no Brasil, a Libras tem estrutura gramatical própria e não poderá substituir a modalidade escrita da LP. Assim sendo, se as diferenças entre uma língua e outra não forem explicitadas aos surdos e por eles compreendidas, assim como na aprendizagem de línguas por ouvintes, o registro linguístico não corresponderá ao alvo desejado. É imprescindível entender que o surdo vai se utilizar da língua de sinais, mas se alfabetizará pelo sistema de escrita da língua portuguesa, com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas. Para explicitar um pouco melhor essas diferenças, trago as palavras de Duarte e Padilha (2012, p. 318),

- a) O surdo não tem referências sonoras (fonemas) para entender tal transposição, o porquê, por exemplo, de se negar de forma visual os artigos. Libras não tem artigos, mas eles existem em Língua Portuguesa. Isso levará, certamente, o aluno surdo a ignorar os artigos em seus textos.
- b) [...]
- c) Por que desestruturar a forma semântica da Língua Portuguesa? Ou seja, é preciso apresentar ao surdo uma forma semântica correta e que de fato existe em seu contexto social. O interessante seria valorizarmos a LP assim como valorizamos a LS, oferecendo aos surdos a oportunidade de aprender como qualquer outro estudante aprenderia uma segunda língua.

Assim como dizem os autores, no momento em que se apresenta a língua portuguesa, todas as informações linguísticas devem ser evidenciadas. É importante mostrar e discutir com os alunos as diferenças entre uma língua e outra. O surdo, se domina a Libras, vai tê-la como referência para depois pensar em outra língua. Isso significa que deve ser apresentada como ela é, pois ambas as línguas precisam ter atenção. Entretanto, como verificou Steyer (2017), em alguns momentos, verificaram-se registros escritos que não apresentavam a estrutura da língua alvo, no caso a língua portuguesa escrita.

Entendemos que evidenciar diferenças (e semelhanças) entre uma língua e outra ajuda a ressignificar a escrita do surdo. É importante lembrar que é comum também para o ouvinte valer-se da sua primeira para aprender outra. O surdo, como qualquer outro sujeito que aprende uma segunda língua, buscará na sua língua fundamentos para significar a outra língua. Entre os fatores que podem influenciar a

escrita do surdo, está o fenômeno conhecido como interlíngua, entendido como um sistema com variadas características linguísticas em diferentes níveis que se aproximam da língua alvo (QUADROS; SCHMIDIET, 2006). Existem muitos alunos com diferentes níveis, ou seja, o aluno pode apresentar uma escrita que não mais representa a sua primeira língua, no caso a Libras, mas também pode não representar a sua segunda língua, o português. A interlíngua não é um nível caótico, com ausência de regras, uma vez que tem uma lógica que vai em direção à segunda língua. O que não se pode permitir é a perpetuação da interlíngua, por não oferecer ao surdo o entendimento das diferenças na estrutura funcional entre as duas línguas. Fernandes (2006), Karnopp e Pereira (2004), Muck (2009), Quadros, Pizzio e Rezende (2009), entre outros, acreditam que deixar de apresentar e explicar as diferenças estruturais entre a língua de sinais e a língua escrita não é recomendável para alunos surdos, pois lhes nega a oportunidade de criar, experimentar, de compreender a LP, além de desconsiderar a complexidade e o valor dessa língua, desestruturando-a.

Voltando-me novamente ao que dizem Duarte e Padilha (2012, p. 318), concordo com o fato de que, “[...] quando se usa essa forma de escrita *desestruturada* da LP nos materiais didáticos, estão sendo empobrecidos todos os recursos linguísticos que a LIBRAS tem como língua”. Um dos exemplos trazidos pelos autores para ilustrar tal afirmação foi a sequência: *Maria Chegou, João contente gostar muito dela*. Tal registro estava em um material didático de língua portuguesa para análise. Os autores chamaram atenção para o fato de que, na mesma frase, um dos verbos está conjugado e o outro não. Além disso, se a intenção foi representar a ordem sintático-semântica da língua de sinais, por que foi usada a vírgula que não existe na Libras? Esse caso, então ilustra como são apresentadas aos surdos estruturas que não correspondem nem à Libras nem ao português. Os autores dizem, ao analisarem outros materiais didáticos, que, na maioria dos casos, ora consideram-se as regras gramaticais da LP, ora desconsideram-se. Esta desestruturação de ambas as línguas no material didático pode levar a confusões nas práticas de ensino-aprendizagem, pois não há conformidade no tratamento em nenhuma das línguas. Outras pesquisas também demonstram que têm se usado a Libras e a língua portuguesa (LP) de forma equivocada em sala de aula. Muck (2009, p. 129), por exemplo, constatou que, em momentos de interação em sala de aula, usava-se a “[...] Libras, em outros, apenas a modalidade oral da língua portuguesa e, em outros ainda (na maioria), uma mistura da oralidade com alguns gestos e sinais da LIBRAS, desvinculados da sua estrutura

gramatical”. É preciso buscar outros recursos que permitam ao professor explicar as diferenças entre uma língua e outra, sem modificar a estrutura de ambas. Outro estudo que explicita a forma equivocada do uso das duas línguas no ensino de surdos é o de Fernandes (2006). Como diz a autora, se as duas línguas não são mediadas adequadamente, algumas diferenças em relação ao léxico, como a omissão de conetivos em geral, colocação inadequada do advérbio na frase, entre outras, poderão ser demonstradas. Corroborando com a pesquisa de Fernandes (2006) e Muck (2009), nos dados de Steyer, Maquieira e Fronza (2017), percebeu-se que os alunos utilizam, na maioria das vezes, a língua portuguesa com a mesma estrutura da língua de sinais, isto é, não se verificam conetivos, preposições, os verbos mantêm-se no infinitivo, entre outros aspectos. Essas formas de escrita observadas levam a entender que a LP é descaracterizada em sala de aula, ou seja, o português não é ensinado de acordo com suas regras e seu uso. Tal descaracterização é um recurso utilizado, segundo as professoras, a partir dos dados de Steyer, Maquieira e Fronza (2017), para facilitar o entendimento dos alunos, porque, conforme analisado por Duarte e Padilha (2012), tem intenção de deixar o português mais parecido com a Libras. Isso também leva os professores a utilizarem, nos materiais didáticos, atividades que contenham palavras isoladas, fora do seu contexto.

Thoma *et al.* (2014) também identificam fragilidades nas metodologias dos professores de surdos no Brasil. Em geral, há poucos professores com formação para ensinar o português como segunda língua, além da dificuldade ao ensinar duas línguas de modalidades diferentes. Alguns caminhos também são apontados por Thoma *et al.* (2014). Um deles seria avançar na pesquisa contrastiva entre as duas línguas e a criação de uma *Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos* (Thoma *et al.* 2014, p. 12). Essa gramática serviria como diretriz para a escrita do surdo. Outro caminho seria a criação de cursos de formação continuada de português como L2, levando em conta os métodos que favoreçam o usuário da Libras.

Se, no contexto de escola bilíngue para surdos, conforme discutido até aqui, ainda há deficiências metodológicas, isso se agrava na sala de aula inclusiva. Silva *et al.* (2014) afirmam que as políticas e os cursos de formação não têm garantido a fluência da língua de sinais para os professores da educação básica comum. Os autores chamam a atenção para o fato de que, apesar de já existirem cursos de licenciatura específicos na área, é necessário atentar para outros contextos como o para o curso de licenciatura comum que não prevê o ensino do português como

segunda língua. Os autores também mostram a necessidade de se pensar sobre os profissionais que estão atendendo os alunos surdos nas escolas inclusivas, pois o que se vê, conforme Silva *et al.* (2014), são profissionais com formação para atender alunos do Atendimento Educacional Especializado e não profissionais com formação sólida para atender essa minoria linguística. Os autores chamam a atenção para a dificuldade que a maioria dos professores encontra no ensino de língua portuguesa como L2 exatamente porque não foram ensinados para tal. Neste cenário, Silva *et al.* (2014) falam sobre a necessidade de se buscarem alternativas para oferecer aos estudantes surdos da língua portuguesa um ensino adequado e significativo, como veremos no subcapítulo que segue.

### 2.2.2 O Ensino de Segunda Língua para Surdo: A Perspectiva Bilíngue

A partir dos anos 80, conforme Furlan (2008), o ensino de língua teve algumas mudanças, quando se passou a entender a língua como um recurso de comunicação em um certo contexto social. Foi assumida a ideia de que não é possível ensinar língua(s) indissociavelmente da cultura de seus usuários. É necessário sugerir atividades que promovam o uso dos comportamentos, das regras, das atitudes envolvidas na língua alvo. Entender a língua em sua cultura é fundamental, pois está em jogo compreender o que é dito, como as pessoas se inter-relacionam, entender os elementos linguísticos que estão envolvidos naquele contexto.

Neste modo, compreendo o ensino de segunda língua em um sentido mais amplo, incluindo crenças, valores e atitudes que envolvem aquela comunidade. De acordo com Schoffen *et al.* (2012), esse envolvimento entre a língua e a cultura vai muito além, pois o aluno poderá perceber relações na sua própria cultura que talvez passariam despercebidas, tornando-o mais crítico e reflexivo. Além disso, esse aluno poderá aprender a agir dentro dessa outra cultura. Para isso, “É necessário focar em uma prática que leve os alunos a dar sentido aos fatos que eles mesmos descobriram no seu estudo da cultura-alvo”. (SCHOFFEN *et al.*, 2012, p. 21). Ou seja, esse aluno poderá criar suas próprias hipóteses sobre aquela língua e cultura. No caso da pessoa surda, este processo é um pouco diferente, pois o surdo transita entre duas culturas, só que uma surda e a outra ouvinte, além de compreender o mundo através da visualidade. Contudo, se ao surdo for oferecido um ensino bilíngue que não se preocupe com as suas peculiaridades, o que lhes é de direito, esse aluno poderá não

se desenvolver linguisticamente e até mesmo abandonar a escola. Neste sentido, recorro ao relatório de grupo de trabalho de educadores surdos (THOMA *et al.*, 2014), em que se especifica e sumariza a educação bilíngue no país. Neste documento,

[...] a Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda". (THOMA *et al.*, 2014, p. 6).

Uma vez que os alunos estejam em uma escola bilíngue, o foco não é a deficiência e sim a diferença linguística e cultural. As instituições que atendem esse público são escolas específicas que buscam impulsionar a identidade linguística desta comunidade. Conforme os autores, é garantido por lei que os surdos tenham o direito à educação bilíngue em todo o processo educativo.

Algumas reflexões teóricas acerca do bilinguismo possibilitam o entendimento do que é ensinar duas línguas, de modalidades diferentes (uma viso-espacial e a outra na modalidade escrita) para alunos surdos. Com isso, alio-me a alguns estudiosos para explicitar essa abordagem utilizada especialmente com esse público. Müller e Karnopp (2017) consideram como educação bilíngue para surdos aquela que garante a interação na aprendizagem de duas línguas de modalidades diferentes, tendo a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Pereira e Rocco (2009) salienta que, como a maioria dos alunos só tem contato com ambas as línguas na escola, a instituição deve garantir a interação com usuários fluentes para dar a esses alunos a oportunidade de compreenderem como essas línguas funcionam. Quadros e Schmiedt (2006) apontam que as formas como as duas línguas serão ensinadas depende de cada região e/ou instituição. Independentemente disso, para o surdo, o professor imbuído na tarefa de ensino bilíngue deverá obrigatoriamente ser fluente em língua de sinais.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) destacam que o propósito do método bilíngue para o surdo é garantir um desenvolvimento cognitivo-linguístico do mesmo modo que é concebido ao ouvinte da mesma faixa etária. Para os autores, é necessário que se valorize a identidade, a cultura do surdo, garantindo o ensino da LP como segunda língua. Muck (2009, p. 30) acredita que o bilinguismo é a forma mais adequada para

o ensino de surdos, desde que esse ensino “[...] parta do reconhecimento da surdez como diferença cultural dos surdos [...] e do reconhecimento da língua de sinais como língua própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence”. Fernandes (2006) também entende o bilinguismo como o mais adequado para o surdo, pois considera a língua de sinais como sua primeira língua, e a LP como língua de acesso ao conhecimento.

Portanto, a educação bilíngue para o surdo garante um ambiente em que a Libras é ensinada como primeira língua (L1), e o português como segunda língua (L2). O ensino bilíngue também busca o desenvolvimento linguístico do surdo no tempo similar ao do aluno ouvinte. O objetivo da educação bilíngue para o surdo é que a aprendizagem das duas línguas envolvidas seja condição indispensável para o desenvolvimento tanto linguístico, como social, cultural e da sua identidade surda.

No ensino bilíngue é indispensável que se abra espaço para a aquisição da Libras, já que a maioria dos surdos só tem contato com a língua na escola, mas esse contato deve se dar através das interações com profissionais fluentes na língua. A Libras, neste caso, deve ocupar o status principal, pois é a língua que vai mediar as relações entre educandos e educadores. O surdo, no entanto, terá acesso ao português somente através da visualidade. Consequentemente, ela deve ser ensinada com metodologia diferente levando em conta as especificidades deste público. É importante lembrar que, na maioria dos casos, alunos surdos não irão aprender a ler e escrever através das relações entre letra-som, comum para o aluno ouvinte, pois este recorre, conforme Fernandes (2006), à audição para criar uma informação visual para a escrita chegar ao cérebro. Brochado (2003) também ressalta que as crianças ouvintes, expostas à língua falada desde seu nascimento, constroem uma espécie de banco de dados necessários para a aquisição da linguagem. A criança surda, por sua vez, como orienta Brochado (2003), recorre aos significados construídos através dos sinais de sua língua natural, de regras que essa língua possui e que nada têm a ver com o ouvir ou o falar. De acordo com Brochado (2003, p. 71),

É importante notar que o cérebro está neurologicamente dotado para adquirir língua, não necessariamente a fala (oral), pois a aprendizagem de uma língua por pessoas que nascem surdas e aprendem uma língua de sinais demonstra que ouvir a fala não é a condição para aprender e usar uma língua.

O que se compreende dessa afirmação é que a pessoa surda possui uma forma de aprender a ler e escrever que se dá de modo diferente da pessoa ouvinte. Muitas

vezes, isso não é compreendido em muitos momentos e em diversos espaços, pois essas relações dependem de fatores cognitivos, sociais e culturais. Vários estudos investigaram a organização cerebral em função da linguagem. Quadros, Pizzio e Rezende (2009) perceberam que a aquisição de um sistema linguístico formal independe do modo de transmissão, ou seja, “[...] a experiência modifica a percepção dos elementos da linguagem de acordo com a modalidade”. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p. 7). Outros estudos nesta direção, como o de Emmorey, Bellugi e Klima (1993), também indicaram que, para que o cérebro entenda as regras formais de uma língua, não se levam em conta o som, a visão ou o espaço, e sim o uso dos signos e a função linguística que esses signos representam. (BROCHADO, 2003). O português pode possibilitar o desenvolvimento social, habilitando-os a desempenhar tarefas comunicativas através da leitura e da escrita.

Como a leitura e escrita não se caracterizam pela decodificação de letras, mas sim pela compreensão do todo, como já dito anteriormente, o professor possui um papel fundamental nesta construção. Segundo Pereira (2014, p. 149), “[...] o professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir na aprendizagem”. O professor que ensina português para aluno surdo precisa auxiliá-lo para que ele próprio entenda como a língua funciona, como mediador na busca por esse conhecimento.

Diante de tudo o que foi exposto até aqui em relação ao bilinguismo, entendo a proposta como grande aliada dos educadores na construção de um ensino pautado em práticas que permitam ao surdo se comunicar tanto com seus pares quanto com uma comunidade ouvinte, partilhando saberes, processando informações em ambas as línguas e assegurando seus direitos. Tendo em vista a garantia do bilinguismo e de que o surdo parte da língua de sinais (uma perspectiva viso-espacial) para aprender a língua portuguesa, é imprescindível que, ao ensinar uma língua escrita, atente-se para os aspectos que constituem esse modo diferente de ensinar. A seguir, destaco outro aspecto imprescindível no contexto da educação de surdos, a experiência visual.

### 2.2.3 A Experiência Visual para o Ensino de Línguas

Quando se fala em aprendizagem da língua escrita para o surdo, é necessário que se atente para as especificidades deste sujeito, para quem a língua escrita só é percebida visualmente. Para Skliar (2001) e Taveira e Rosado (2017), a característica visual do surdo vai muito além da modalidade de sua língua. Por exemplo, os surdos utilizam nomes visuais, humor visual, marcas no tempo e espaço. Esse é o seu meio principal para conhecer e compreender as coisas. Por conseguinte, quando busco falar em especificidade da surdez, intento discutir a experiência visual, a qual, conforme Skliar (2001), não tem tido espaço e nem sido objeto de estudo em boa parte das instituições. Peluso e Lodi (2015) enfatizam que há uma crença muito forte que circunda a vida dos surdos: entender o surdo como se ele tivesse *superpoderes*, compensando a falta de audição e aprimorando a sua percepção visual. Peluso e Lodi (2015) entendem que há duas maneiras de concepção da experiência visual do surdo: uma é a banalização da visualidade focando na falta, ou seja, o surdo compensa a falta da audição em troca da visualidade que acaba colocando em dúvida as suas possibilidades de desenvolvimento. A outra maneira é se afastar da ideia compensatória e entender que a visualidade do surdo se dá porque ele se vale de uma língua visual. Entendo, portanto, que uma das visões nada mais é que uma perspectiva que se concentra no déficit, na ascensão da ideologia que procura elementos compensatórios que atenuem a deficiência. A outra perspectiva se concentra nas potencialidades de um indivíduo com uma diferença linguística, que compreende a língua através da visão e não da oralidade.

Para Lebedeff (2017), a experiência visual deve ser considerada muito mais do que apenas um elemento apoiador no uso de estratégias de ensino. A experiência visual significa que o surdo compreende a língua, o mundo, se desenvolve a partir da visualidade. Steyer, Maquieira e Fronza (2017) apontam que, na maioria das vezes, os educadores não percebem, em suas práticas, a necessidade da experiência visual por parte do surdo, reproduzindo, em grande parte, estratégias de ensino para ouvintes. Quadros (2003, p. 102), de sua parte, salienta que “A experiência visual, muitas vezes, relegada a um segundo ou terceiro plano, deve passar a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos”. Entendo que a experiência visual é a forma distinta e específica de o surdo enxergar o mundo, é através da experiência que se ele se compreende histórica, cultural e socialmente.

É necessário entender que ele é diferente não porque não ouve, mas porque desenvolve outras potencialidades através da sua língua principal que é uma língua gestual.

Para entender melhor como promover experiências visuais com os surdos Lebedeff (2017), entende-se que é necessário atentar para as experiências dos professores surdos e propõe foco nas estratégias desses professores como ponto de mudança e reflexão. Ao investigar estratégias de ensino de professores surdos, a autora identificou que esses docentes utilizam seis vezes mais a soletração do alfabeto manual em sala de aula do que os docentes ouvintes, e que isso pode ser “[...] uma das rotas utilizadas para o conhecimento fonológico”. (LEBEDEFF, 2017, p. 233). A autora também identificou que adicionar à soletração o sinal e a palavra impressa também é um recurso utilizado seis vezes mais pelos professores surdos do que pelos professores ouvintes. Outras estratégias discutidas em Lebedeff (2017) remetem ao uso de imagens que podem ser lidas e interpretadas e que auxiliam nas aprendizagens dos estudantes, à utilização de gráficos que podem servir como atividade de “ação-reflexão-ação das práticas docentes” (LEBEDEFF (2017, p. 240), à atenção ao mapa de história, em que o próprio aluno pode construir sua história em quadrinhos como um ótimo recurso narrativo. Como acrescenta Lebedeff (2017), deve-se observar a importância dessas estratégias como experiência visual nas atividades de ensino de língua em sala de aula.

Outra proposta importante na experiência visual do surdo, conforme Pinto e Coelho (2017), é a escrita de sinais. Os autores defendem a ideia de que, já que a língua de sinais é a primeira língua do surdo e que possui uma gramática composta por itens lexicais e que seguem os princípios básicos gerais, para ser completa, ela também deve possuir uma maneira de ser compreendida na modalidade escrita. De acordo com Pinto e Coelho (2017, p. 68), os benefícios para o surdo através da escrita de sinais são:

- a) Vivenciar plenamente a sua experiência visual e espacial; b) produzir os seus registros escritos em uma modalidade de escrita que não requer a intermediação da tradução por meio de uma língua vocal; c) bem como ter acesso e usufruir de todo um patrimônio linguístico, cultural, histórico, sociológico e comunitário.

Entendo que através da escrita de sinais, o surdo pode se tornar mais independente, além de se acentuar em uma cultura que lhe é própria. O *SignWriting*,

um sistema de escrita para as Línguas Gestuais, foi criado por Valerie Sutton, em 1974, nos Estados Unidos (PINTO E COELHO, 2017). É uma forma de os surdos conseguirem escrever o que pensam sem auxílio de tradução de uma língua oral. A escrita de sinais pode ser a forma de perpetuar o pensamento, as narrativas, as piadas, os valores linguísticos e culturais dessa comunidade. (PERLIN; STUMPF, 2002). Como dizem Pinto e Coelho (2017), a escrita de sinais é a forma que o surdo tem de registro escrito sem ter que passar por uma língua que não é a sua língua natural. Autores como Pinto e Coelho (2017) e Perlin e Stumpf (2012), pontuam que o *SignWriting* pode ser considerado um componente que diferencia a cultura surda. Segundo Stumpf (2002), porém, para que uma pessoa aprenda a usar o *SignWriting*, ela precisa ser proficiente na língua de sinais. Além disso, é preciso ter muito bem claro que há diferenças entre a língua portuguesa e a Libras. Como pesquisadora surda, Stumpf (2002) admite que, quando criança, pensava que a língua portuguesa era a escrita da Libras. Isso nos leva a inferir que outros surdos também podem entender que a LP é a escrita da Libras, por isso explicar ao surdo as diferenças de uma língua e outra, além de apresentar a escrita de sinais, é relevante e pertinente. A autora também comenta que o *SignWriting* pode parecer difícil e demorado devido aos seus símbolos, porém, com o tempo, tende a ficar mais rápido, ou seja, os desenhos acabam sendo simplificados pelo próprio usuário, mas nem por isso deixam de ser compreendidos.

Outros benefícios em relação ao *SignWriting* também são apontados por Stumpf (2002). Um deles é o de que a escrita dos sinais oportuniza um melhor aprendizado da Libras tanto do surdo quanto do ouvinte, além de o surdo se sentir mais seguro em escrever os sinais do que a LP. Silva (2012), que focou na compreensão da leitura de texto em *SignWriting*, verificou que o leitor da escrita de sinais é capaz de acrescentar, resumir, incorporar informações já adquiridas às novas informações. Além disso, foi possível perceber, conforme Silva (2012), que o surdo reflete sobre o texto, faz relações e exercita as ideias diferentemente de quando somente sinaliza. Portanto, é consenso entre os autores aqui mencionados que deve haver implementação da escrita de sinais nas salas de aula, pois, pelo que destacam, é possível desenvolver a identidade, a língua do surdo, assim como oferecer a experiência visual plena para esse sujeito. Entendo o uso do *SignWriting* muito benéfico para o surdo por conseguir captar e expressar suas experiências visuais, é

mais uma forma que o surdo tem de desenvolver melhor a sua língua e a sua identidade.

Quando se fala em experiência visual, é indispensável também que se trate sobre os recursos tecnológicos. Em estudo feito por Felício *et al.* (2011), investigando material didático digital bilíngue Libras/Português, percebeu-se que os alunos surdos têm grande interesse em utilizar materiais digitais, facilitando o alcance da compreensão do que é trabalhado em sala de aula. Atualmente, muito tem se falado no uso da tecnologia para potencializar o desenvolvimento linguístico dos alunos. Estudos como o de Felício *et al.* (2011) demonstram que é possível, através dos novos gêneros aos quais os nossos alunos têm acesso, proporcionar-lhes diferentes experiências. Para os surdos, já estão disponíveis diversos aplicativos educativos que os auxiliam na compreensão tanto da língua de sinais quanto da língua escrita. Pode-se criar ambientes que enfatizem a aprendizagem e explorem os aspectos visuais, podem-se utilizar softwares interativos em uma proposta de ensino de línguas.

Neste sentido, chamo atenção, por exemplo, à pesquisa de Corrêa *et al.* (2018), em que foi verificado que o uso do aplicativo *Hand Talk* (tradutor automático Libras-Português) na educação bilíngue pode contribuir para instigar o interesse dos alunos surdos por atividades didáticas, lúdicas e utilização de recurso digital. Além disso, pode haver um melhor aproveitamento do tempo, pois os alunos têm condições de utilizar o aplicativo em qualquer lugar, inclusive com seus familiares e/ou pessoas que não são fluentes na língua de sinais visando a mais aprendizagens. Além disso, foi verificado pelos autores que o uso desta tecnologia possibilita, além da prática de leitura e escrita, o aprendizado do léxico da Libras. As tecnologias, em geral, estão disponibilizando mais acesso à informação, oportunizando ao surdo e a ouvintes outros letramentos. Antes, só se alfabetizava através da fala. Hoje, devido a essas novas tecnologias, o ensino vem sendo promovido em diversas práticas sociais às quais as crianças têm acesso, ou seja, nas redes sociais, nos vídeos, no celular, no computador.

Contudo, Lebedeff (2017) chama a atenção ao fato de que, no Brasil, “[...] há uma carência de práticas reais que permitam aos surdos perceberem-se realmente como sujeitos visuais”. (LEBEDEFF, 2017, p. 247). Essa verificação reforça a necessidade de tornar a experiência visual como pauta de discussões políticas e pedagógicas em relação ao ensino de surdos. Além disso, a mesma autora reforça que devem ser elaboradas propostas que garantam experiências visuais realmente

significativas. Os alunos podem, através da perspectiva visual, utilizar uma experiência de colaboração e interação entre seus pares. Cabe às instituições de ensino aproveitarem essa potencialidade e criarem estratégias nas quais o aspecto visual esteja como base.

Ao deparar-me com o que os autores dizem sobre a experiência visual, identifiquei algumas estratégias e recursos que podem promovê-la em sala de aula, como, por exemplo, a soletração do alfabeto manual, o acréscimo do sinal e palavra impressa à soletração, imagens que podem ser lidas e interpretadas, gráficos, mapa de história, história em quadrinhos, aplicativos educacionais, criação de ambientes que enfatizem a aprendizagem e explorem os aspectos visuais, softwares interativos, redes sociais, vídeos, uso do celular, do computador, a escrita de sinais, entre outros. Verificaram-se aqui potencialidades a serem ainda mais exploradas na escola em busca do desenvolvimento dos alunos surdos.

Com base nos conceitos de linguagem, assim como nas peculiaridades surdas abarcadas até aqui, apresento e discuto, a seguir, aspectos relacionados mais diretamente aos materiais didáticos.

### **2.3 Considerações Gerais sobre Materiais Didáticos**

A partir das considerações feitas sobre o ensino de línguas para surdos, buscarei, neste subcapítulo, orientar-me para os principais conceitos acerca do que é material didático, além das visões e atitudes diante do livro didático, considerado um dos principais recursos utilizados em sala de aula. Trago, a partir de Fronza (2017) e a título de exemplo, alguns dos materiais que circulam no contexto investigado. A produção de materiais didáticos feitos pelos professores nas instituições também recebe atenção.

#### **2.3.1 O material didático identificado nesta pesquisa**

Desde os nossos ancestrais, segundo Ota (2009), já se usavam objetos para auxiliar nas tarefas do dia a dia. Com o passar do tempo, esses objetos foram se sofisticando. Na educação, o conhecimento era primeiramente através da oralidade e esse aprendizado era somente memorizado. Após, surgiram os primeiros brinquedos e ferramentas que simulavam as tarefas diárias. Na contemporaneidade, material

didático pode ser considerado “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. (FREITAS, 2007, p. 21). Para Lima e Reis (2017), materiais didáticos são elementos culturais e utilizados nos processos de aprendizagem. Isto é, material didático é todo o material utilizado em sala de aula para um fim específico de ensino e aprendizagem do aluno. Entre os exemplos, têm-se folhas de exercícios, dicionários, vídeos, cartazes, livros, CDs etc.

O Ministério de Educação (MEC) disponibiliza em seu site um estudo, (FREITAS, 2007), que orienta para os critérios de escolha do material a ser utilizado pelo professor em sala de aula: adequação aos objetivos, contextualização, necessidade dos alunos, adequação às habilidades que se pretende desenvolver etc. Além disso, o estudo indica que o material didático é de fundamental importância, pois

Só pela sua presença, os materiais didáticos já cumprem a função de estabelecer contato na comunicação entre professor e aluno, alterando a monotonia das aulas exclusivamente verbais. Esses materiais ainda podem substituir, em grande parte, a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise e síntese, generalização e abstração, a partir de elementos concretos. (FREITAS, 2007, p. 24).

Neste sentido, entendo que o material didático pode proporcionar ao aluno uma gama maior de experiências, pode dinamizar as aulas, pode despertar a curiosidade, o entendimento e a atenção. Além disso, conforme Vygotsky (1988), a mediação através de instrumentos social e culturalmente construídos produz efeitos na mente dos sujeitos que o utilizam e sobre o contexto em se encontram. Assim, entendo que o material didático pode ser um desses instrumentos de mediação.

Um dos materiais didáticos mais importantes e utilizados na sala de aula brasileira, conforme Sarmiento (2017), ainda é o livro didático. Segundo Ota (2009), em razão da grande transformação que passou o sistema educacional em que não mais privilegiava as camadas elitizadas, mas as camadas mais populares do Brasil, nesse período, houve o aumento da demanda de alunos nas instituições escolares. Para suprir a falta de professores nas escolas, começaram a surgir os cursinhos rápidos que, de uma forma ou outra, resultaram em formações deficientes, com falta de embasamento teórico, por exemplo. É nesta perspectiva que os materiais didáticos, principalmente o livro didático, intervinham de forma muito importante, conforme Ota (1996), para suprir algumas deficiências de formação.

Com passar dos anos, no Brasil, o livro didático (LD) veio se adequando às grandes transformações e à expansão da educação no país. O LD foi se adaptando às novas tecnologias, às novas formas de ensino, aos interesses ideológicos e históricos. Atualmente, existe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>3</sup>, programa responsável pela distribuição dos LDs no Brasil e que integra os professores como parte do processo. O PNLD lança edital com requisitos que os livros precisam atender por disciplina e ano. Há também um grande processo de avaliação, de seleção das obras. O professor, portanto, possui duas atitudes cabíveis diante do LD: adotá-lo como material de apoio ou não o adotar, produzindo assim seus próprios materiais.

Neste cenário, trago algumas considerações do que alguns autores dizem sobre o uso do livro didático. Marin (2008), por sua vez, diz que os livros didáticos são os materiais mais comuns e mais presentes em sala de aula e, apesar de causarem muitas divergências, são considerados instrumentos fundamentais no processo de ensino nas escolas. Entende-se que, com base em Vygotsky (1988), o livro didático pode servir como um instrumento mediador do processo de aprendizagem. Para Lajolo (1996), o livro didático é um instrumento específico de ensino e aprendizagem e deve ser selecionado, dependendo do uso, em determinadas situações específicas, em aprendizado coletivo, sempre orientado pelo professor. A autora salienta que o livro didático e o professor devem ser aliados em um processo de aprendizagem em que o aluno é o produto final.

Em sua pesquisa sobre livro didático para ensino de segunda língua, Sarmiento (2016) identificou que as vantagens de se usar o LD em sala de aula superam as desvantagens. Dentre as vantagens encontradas pela autora, destaco que o LD oferece grande variedade de textos e recursos, é fonte de variados modelos linguísticos tanto para o professor quanto para o aluno, auxilia, principalmente os professores iniciantes, na sua formação.

Apesar de o livro didático ser considerado um instrumento tão importante nas salas de aula brasileiras, há divergências quanto a seu uso, pois alguns professores utilizam-no sistematicamente como fonte única em sala de aula, muitas vezes justificado pela jornada exaustiva de trabalho, pela não necessidade de pesquisa e produção de novos materiais. Outros o rejeitam totalmente por entenderem que o

---

<sup>3</sup> Para um histórico completo do PNLD, sugiro visita ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 21 jan. 2020.

material não é bom o suficiente. Outra crítica a respeito dos materiais didáticos, mais especificamente os livros didáticos de LP, é levantada por Ota (2009). A partir dos estudos sociolinguísticos em que o texto é visto em sua função social, além das características de cada gênero que alcance as necessidades de cada contexto, viu-se, conforme a mesma autora (OTA, 2009, p. 218), que

[...] a preocupação em mostrar uma grande quantidade de gêneros textuais torna-se mais uma necessidade de atender a um modismo que propriamente trabalhar a textualidade, o que acaba por fragilizar a abordagem limitando-a à estrutura, ao assunto e à linguagem de cada gênero.

Deste modo, percebe-se, de acordo com Ota (1996), que alguns livros didáticos de LP se preocupam mais com os aspectos superficiais, em atender às novas concepções, às estruturas do texto e não propriamente com o sentido. Outra observação apontada pela autora diz respeito às ilustrações dos livros que, muitas vezes, atendem apenas aos aspectos mercadológicos, por serem mais atrativos visualmente. Em outra pesquisa realizada por Sarmento (2013), também foi verificado que em alguns LDs de ensino de segunda língua também não se concentram em situações reais de uso e se limitam ao ensino de estruturas linguísticas e vocabulário. Assim, considera-se que o LD, ocupando um espaço tão importante nas escolas, deve estar comprometido com a ampliação, dentre outros aspectos, da concepção de texto e com a utilização de imagens de uma forma verdadeiramente significativa. O livro didático, dentro da cultura brasileira, pode ser decisivo na qualidade da aprendizagem resultada das atividades escolares.

Defendo, portanto, que o material didático, principalmente para o aluno surdo que necessita da experiência visual para compreender o mundo, deve estar presente em sala de aula. Conforme já abordado, os materiais para este público são escassos, os professores precisam adaptar e/ou acabam se utilizando de materiais que não condizem com o esperado para o ensino desta minoria linguística. Por isso, sinto a necessidade de demonstrar, no subcapítulo a seguir, principalmente para o leitor que não conhece a realidade da maioria das escolas de surdos, alguns exemplos de livros, coleções, sugestões didáticas que circulam no âmbito escolar, assim como exercícios e materiais didáticos que alguns professores desenvolvem em uma das escolas participantes.

### 2.3.2. Material didático para surdos

Considerando que, conforme Araújo e Ribeiro (2018), faltam materiais didáticos guiados pelos preceitos do bilinguismo que preconizam os benefícios de os docentes terem acesso à informação e baseados em metodologias de ensino de segunda língua, proponho-me a mostrar brevemente alguns dos materiais didáticos para surdos em circulação na rede de ensino. Importante salientar que não é objetivo deste trabalho analisar esse material didático, porém vimos a necessidade de olhar rapidamente para o que já existe, demonstrar de onde partimos e por que promover a reflexão com os professores sobre os materiais didáticos que utilizam em sala de aula.

Em investigação feita por Steyer (2017), encontraram-se sugestões de materiais didáticos (QUADROS; SCHMIDIET, 2006) para uso em sala de aula com alunos surdos. As autoras indicam no livro atividades que buscam a) desenvolver na criança capacidade de expor seu pensamento, suas sensações; b) proporcionar experiências que levem a criança à abstração, análise, síntese. Tais situações podem levar o aluno a partilhar vivências interessantes e significativas, além do conhecimento e aprimoramento do uso da língua portuguesa.

Outro trabalho recentemente lançado foi a obra de Camozatto *et al.* (2017). Como dizem as autoras, é um livro didático para surdos, elaborado por especialistas na área da educação dos surdos, um guia sugestivo para instigar novas leituras e novas escritas. O livro possui inúmeras imagens e estratégias de aprendizagem voltadas aos alunos surdos e diferentes tipos de texto que buscam cumprir um papel informativo e reflexivo. As autoras valem-se de ícones, com a intenção de estimular a conversa entre o livro e o leitor. A uso dos ícones também serve para dar autonomia aos alunos quanto às ordens das atividades. Camozatto *et al.* (2017) incluíram temas específicos com a finalidade de provocar o imaginário e vivências cognitivas das crianças. Além disso, as autoras buscam estimular o interesse pela aquisição da língua portuguesa escrita juntamente com o desenvolvimento linguístico da Libras. Camozatto *et al.* (2017) também indicam diferentes maneiras de fazer as leituras. As autoras sugerem que o aluno construa sua escrita, em alguns momentos com o professor, para depois apresentar em Libras para os colegas. As autoras também sugerem que o professor mostre as diferenças entre as características das duas línguas. O livro é dividido em quatro capítulos, incluindo um capítulo de leitura de imagens.

Há também a *Coleção Pitanguá* (Editora Moderna), que, conforme Costa e Santos (2018), foi distribuída para as escolas públicas gratuitamente. São livros digitais apresentados em Disco Compacto de Memória Apenas de Leitura (CD-ROM) que possui diversas atividades de conteúdos de diversas disciplinas. Conforme os autores, há também “[...] outros materiais como *Trocando ideias: alfabetização e projetos da editora Scipione, 4 Coleção Porta Aberta*, da Editora FTD”. (COSTA e SANTOS, 2018, p. 304).

No âmbito da literatura surda, imprescindível na educação de surdos, em sua maioria estão clássicos da literatura infantil adaptados para o contexto e em escrita de sinais. A literatura surda, conforme Stumpf (2016), é diferente da literatura para ouvintes. Esses materiais devem manifestar a diferença linguística e cultura do surdo, através de um caminho da auto representação, ou seja, o aluno surdo deve se enxergar naquela história. Stumpf (2016) também expõe alguns exemplos disso, como o da personagem infantil Cinderela, do livro "Cinderela Surda", de Hessel e Karnopp (2003), que não perde o sapato, perde a luva, pois, para o surdo, as mãos são os elementos mais importantes. Outro exemplo é a personagem Rapunzel, do livro "Rapunzel Surda", de Silveira e Karnopp (2003), que pensava que era a única pessoa surda no mundo até encontrar um príncipe e conversar com ele usando a língua de sinais, e os dois tiveram uma linda história de amor.

Muitos autores, segundo Karnopp (2006, p. 107),

[...] buscam, enfim, o caminho da auto-representação do grupo de surdos na luta pelo estabelecimento do que reconhecem como suas identidades, através da legitimidade de sua língua, de suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem.

Como é possível verificar, há diversificadas formas de aproximar o aluno surdo ao texto. A literatura surda e os registros das histórias desses alunos, por exemplo, devem estar presentes no cotidiano dos educandos e proporcionar a eles um aprendizado com um propósito significativo.

Os jogos também se apresentam como uma possibilidade lúdica, interativa que proporciona desenvolvimento cognitivo, ajudam no processo de comunicação, além de serem usados como motivação para a prática de sala de aula. (KISHIMOTO, 2004). Chamados jogos didáticos surdos, os materiais podem auxiliar na ampliação de vocabulário, na prática com alfabeto manual, com a escrita de sinais, entre outros

aspectos. O uso de jogos é considerado como uma importante ferramenta com ênfase à experiência visual do surdo. Alguns exemplos de jogos surdos são: *Detalhe das mãos na menina do olho*; *Jogo Memória de higiene diária*; *Jogo A joaninha em língua de sinais*. Diversas são as modalidades de jogos, cada um com a suas especificidades, o que aponta também para suas diversificadas significações que irão depender do contexto e da cultura do usuário. (KISHIMOTO, 2004).

O jogo, de maneira geral, possui como principal característica o simbolismo. Ao oferecer jogos para um aprendiz, segundo Kishimoto (2004), o aluno pode se aventurar entre realidade e fantasia, criar significados conforme a sua vivência e sua experiência. Além disso, é uma importante ferramenta em que o aluno faz uso de regras implícitas. Deste modo, o uso de jogos didáticos são outras formas de pensar o ensino dentre as variadas redes que se formam em diferentes campos de investigação.

Existe também a Web TV, chamada TV INES, um dos poucos canais, no Brasil, que disponibilizam programas com tradução em Libras e legendas em português. O canal oferece uma programação totalmente educativa e tem como principal objetivo integrar os públicos surdos e ouvintes em uma proposta bilíngue. A Web TV produz vídeos com o foco em “informação, cultura, entretenimento, esporte, documentários, desenhos animados, tecnologia, aulas de Libras, revistas eletrônicas, filmes com legendas descritivas e um *talk show* em Língua Brasileira de Sinais”. (TV INES, 2014).

Em um relatório de avaliação feita Instituto Nacional De Educação De Surdos de atendimento ao inciso II do Art. 74, da Constituição Federal de 1988, em 2016 concluiu-se que:

[...] a TV INES produz conteúdo de qualidade dentro das áreas de interesse da comunidade surda, inclusive empregando surdos na realização dos trabalhos, principalmente como apresentadores, servindo como fator motivacional para surdos de todo o Brasil; é muito mais efetiva que as ferramentas de acessibilidade providas pelas demais TVs do país em que [...] as pautas tratadas no canal muitas vezes são assuntos que geram debates por parte da comunidade surda e seu ciclo social; a TV INES preza também pela audiência de ouvintes, promovendo inclusão social e ao mesmo tempo combatendo o isolamento de surdos; e, por fim, incentiva a aprendizagem de Libras também entre ouvintes, aprimorando e aumentando a quantidade de intérpretes do idioma.

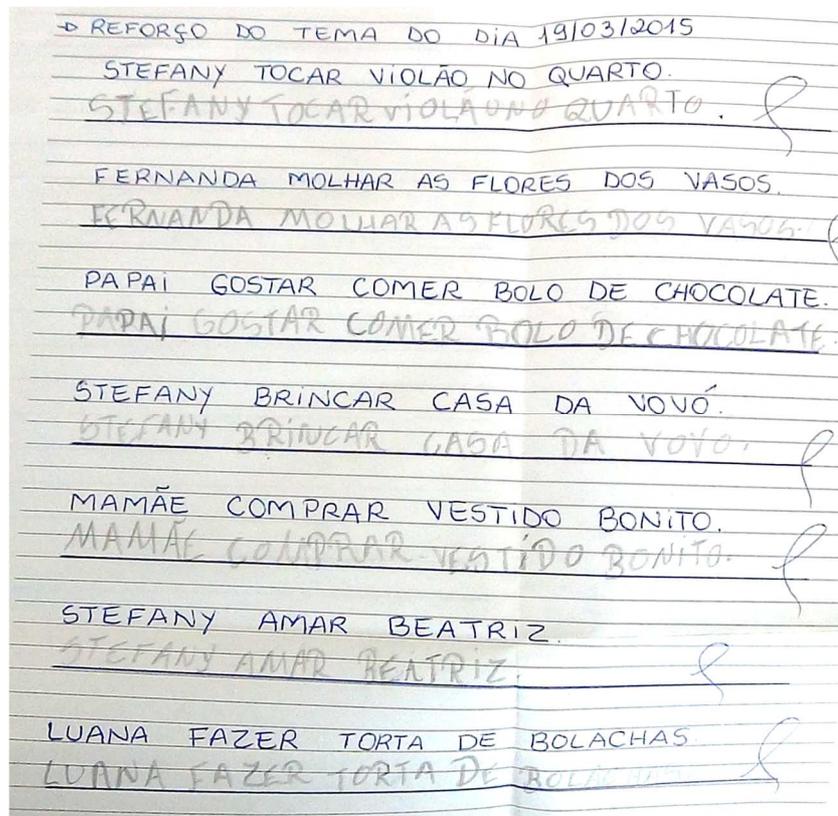
Deste modo, entendo a TV INES como uma fonte confiável e rica que pode ser usada como material didático produtivo, através dos vídeos, em sala de aula. Os vídeos podem ser usados como motivação antes de alguma tarefa, como contação de

histórias, como fonte de informação, entre outras possibilidades. A TV INES é, portanto, uma importante ferramenta que valoriza tanto a língua quanto a cultura dessa minoria linguística. Oferece possibilidades de informação, de entretenimento para o público surdo.

Além dos recursos exemplificados até aqui, julgo importante também apresentar materiais didáticos que encontrei durante minha participação na pesquisa *Línguas orais e línguas de sinais: desafios e potencialidades na educação de surdos* (FRONZA, 2017). Percebemos, na escola investigada, que as professoras, na maioria das vezes, costumam produzir seus próprios materiais de ensino.

Trago a seguir, também a título de exemplo, três imagens de exercícios produzidos pelos próprios professores de escola de surdos da região metropolitana de Porto Alegre, com a qual houve contato durante a pesquisa mencionada.

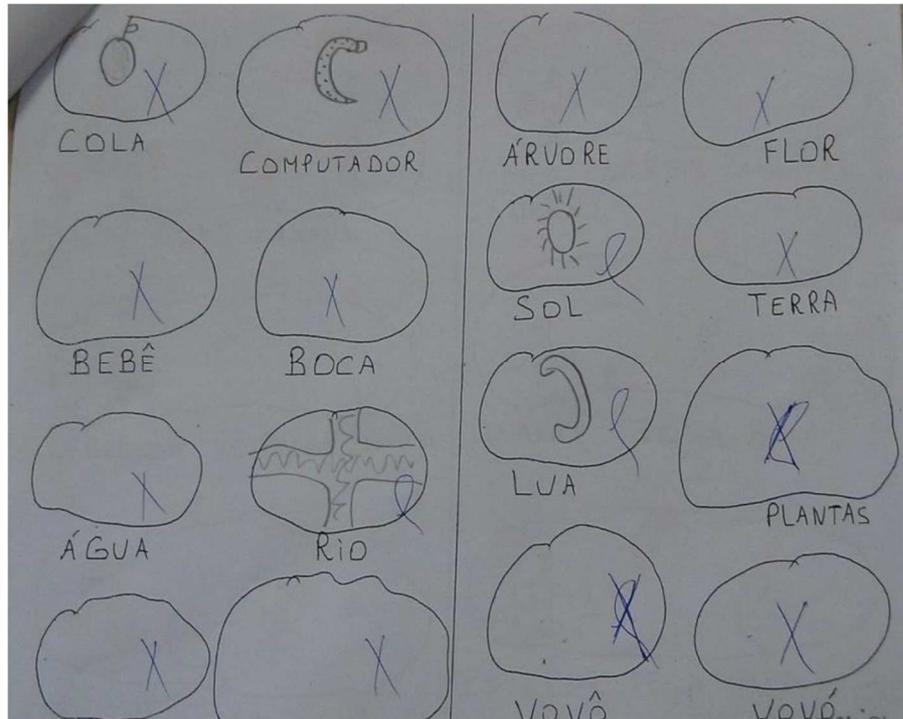
Figura 1 – Imagem de página do caderno de um aluno do 6.º do EF (19/03/2015)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Figura 1, percebe-se que, em uma aula de reforço da língua portuguesa, o aluno apenas necessitava copiar as frases produzidas pela professora. Esta é uma atividade realizada de forma mecânica, que não estimula a reflexão. Observa-se, portanto, uma concepção superficial de linguagem, como se a prática de repetição levasse o aluno à aprendizagem.

Figura 2 – Imagem de material didático do 4º ano no dia 11/11/2015



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Figura 2, percebe-se uma atividade de representação de figura por meio de palavra e descrição de imagem. Observa-se o uso de vocábulos isolados e descontextualizados, ou seja, as palavras não estavam inseridas em um texto. Chama atenção a representação que o aluno possui sobre as palavras presentes no material, pois poucas foram reconhecidas por ele. Por isso é necessário que o aluno passe por experiências com oportunidade compreender o sentido dentro de um contexto.

Figura 3 – Imagem de material didático de 5.º ano do EF no dia 12/02/2015

ESCOLA [ ]

Nome: [ ]

Idade: 9 Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Cidade que nasceu: \_\_\_\_\_

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: [ ]

Endereço: \_\_\_\_\_

Rua: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ CEP \_\_\_\_\_

Cidade: [ ]

Estado: RIO GRANDE DO SUL

ESTOU NO 3º ANO 31 2015.

MINHA PROFESSORA É [ ]

MEUS COLEGAS 3º ANO 31

ALUNOS PRECISAR ESTUDAR,  
FUTURO BOM TER TRABALHO E  
FAMÍLIA FELIZ

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Figura 3, apresento o material didático produzido pela professora em que os alunos precisaram preencher as lacunas com os dados de identificação e desenhar correspondendo à frase escrita pela professora. No entanto, percebe-se que a escrita da própria professora não corresponde à escrita do português. Na ocasião a professora poderia ter se utilizado de um texto legítimo, de circulação social em que o aluno pudesse criar hipóteses sobre a língua. Se a ele não for apresentada a língua portuguesa em todas as suas nuances, tenderá a reproduzir a mesma forma de escrita a que teve acesso.

Esses são apenas alguns exemplos de materiais didáticos que circulam no contexto da educação de surdos e que reforçam meus propósitos de investigar este campo.

Após essa breve exemplificação sobre materiais didáticos que encontramos em sala de aula, busco em Leffa (2007) alguns preceitos sobre o que se espera dos materiais didáticos produzidos pelo próprio professor. Para Leffa (2007), quando o material didático é produzido pelo próprio professor, ele se torna mais ativo no processo de ensino, além de permitir observar mais de perto o processo de aquisição das competências almejadas. Neste sentido, o autor entende que essa interação no processo de criação dos materiais alcance melhores resultados.

Nicolaides e Fernandes (2007) também consideram que o movimento que o professor faz ao criar seu próprio material gera autonomia. O educador pode oferecer ao aluno negociações em busca de um aprendizado mais atrativo, mais eficiente, mais produtivo. O professor pode criar uma aproximação que lhe permite engajar melhor os alunos na produção do material. Porém, Nicolaides e Fernandes (2007) orientam que é mais aconselhável se valer de um material pronto e adaptá-lo conforme necessário do que elaborar um material que não promove reflexão, que não tenha um objetivo claro. Além disso, para que se crie material didático de ensino de língua é necessário, conforme Leffa (2007), que o docente se envolva no mínimo quatro etapas, ou seja, a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação. O autor diz que a produção de materiais didáticos possui complexidade variada dependendo dos objetivos que se pretende alcançar, porém é indispensável que se tenha um planejamento de tudo o que se pretende efetuar. Para a análise do material a ser produzido é necessário, conforme Leffa (2007) e Nicolaides e Fernandes (2007), que se conheçam as necessidades dos alunos, que se preencham as lacunas e se adéque o conteúdo ao grau de dificuldade que ele apresenta. Na etapa do desenvolvimento, é imprescindível que haja objetivos claros. Com isso, o aprendiz pode reconhecer o que é esperado dele, além de o professor visualizar a eficiência de tal aprendizagem. É necessário também se ter clara a abordagem a ser utilizada, por exemplo, a abordagem situacional em que o conteúdo parte do uso da língua em determinadas situações.

Além disso, é preciso ter a definição dos conteúdos, e isso irá depender da concepção de língua da pessoa que irá elaborar o material. É necessário que o aluno entenda como a língua funciona fora dos limites da escola, pois, conforme Leffa (2007), é difícil para o aluno sozinho fazer a ponte entre o que ele aprende na escola e o mundo real, isto é, com um material pensado nesses objetivos, é possível facilitar esse processo para que a aprendizagem faça sentido na vida desses alunos. Para a definição das atividades, é importante que o professor compreenda a fundamentação teórica na qual ele se baseia, mas o material didático deve estar concentrado nas atividades práticas. Leffa (2007) também chama atenção para o ordenamento das atividades. Deve-se procurar unir dois critérios: a facilidade e necessidade, ou então iniciar com atividades mais fáceis e progredir gradativamente até a produção de algo mais útil e complexo. Outro aspecto que Leffa (2007) considera importante é a motivação, como uma das grandes metas da educação em que se busca mostrar a

importância e a utilidade da atividade. Para isso usam-se estratégias das mais variadas que procuram garantir o envolvimento do aluno.

Leffa (2007) diz de que a produção de material didático pelo professor está centrada na tarefa, compreendendo tarefa como atividade que resulta do encontro entre o artefato (o papel, o computador etc.) e o aluno. Figueiredo (2019) também indica a abordagem baseada em tarefas porque oferece um ambiente legítimo em que os alunos entram em contato com a língua. Vivenciando tarefas menores, os alunos conseguem internalizar o aprendizado e fazer relação com o uso da língua em diversas situações.

Depois de expostas algumas possibilidades de material didático específico para o público surdo, recorro ao estudo de Costa e Santos (2018), que concluíram, em comparação ao público ouvinte, que a oferta de material didático que se propõe a pensar a diferença linguística deste público ainda é tímida no Brasil. Muitas vezes, como pudemos ver anteriormente, os educadores necessitam criar materiais ou adaptar materiais que nem sempre estão dentro dos seus objetivos. Percebe-se a importância do material didático para os seus principais usuários, o aluno e o professor. Em razão disso, chamo a atenção para o diálogo que o professor precisa ter com esse material com foco na aprendizagem do aluno. É de fundamental importância que o material didático utilizado pelo professor na sala de aula esteja em consonância com os seus pressupostos teóricos, com as suas concepções de linguagem, de texto, de educação, fundamentando o trabalho. De acordo com Costa e Santos (2018), o processo de globalização que estamos vivendo perpassa pelas diversas linguagens existentes. A escola precisa ter a capacidade de interagir com todas elas, fazendo-se palco do grande diálogo de linguagens e de códigos que, porque existem na sociedade, precisam estar presentes na escola, sendo o material didático um bom portador para elas.

Reitero que os materiais didáticos utilizados em sala de aula devem estar sempre em consonância com a necessidade da comunidade de uso. Os significados que o aluno vai construir provêm do conhecimento de mundo que ele já tem. Neste sentido, a escola e os recursos utilizados podem servir como mola propulsora de desenvolvimento. Respeitando tais condições, o uso desses recursos pode resultar em um exercício consciente de liberdade, de preocupação com a aprendizagem significativa e com as práticas que constituem o fazer docente.

Ao longo deste capítulo, apresentei a concepção de linguagem que será utilizada como base para a reflexão e análise nas falas das professoras, além das peculiaridades surdas que considero importantes para se pensar o ensino e material didático para este público. Além disso, busquei situar o que é considerado material didático, assim como uma breve explanação dos materiais que circulam no contexto investigado. Com essa reflexão, a partir da fala das professoras, buscarei compreender como as professoras em questão selecionam os materiais didáticos, quais as fontes de busca desses materiais, quais especificidades surdas consideram mais importantes, entre outros aspectos. Partindo disso, passo ao capítulo subsequente em que apresento o contexto de investigação, as participantes da pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos empregados, para, posteriormente, envolver-me com os dados gerados relacionando-os com a base teórica abordada.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho é de cunho qualitativo, uma vez que, conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32), preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Trata de uma realidade em que a pesquisa busca explorar e entender os significados que as docentes, participantes da pesquisa, atribuem ao ensino e ao material didático para os alunos surdos. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio nas escolas de atuação das docentes. As respostas foram analisadas de forma indutiva, porque as explicações dos fenômenos advêm da observação dos fatos, a partir das particularidades e interpretações feitas por mim acerca da teoria abordada e meus conhecimentos sobre o tema. Optar pela entrevista, conforme Creswell (2010), é o meio de acessar informações que não poderiam ser obtidas de forma direta. Essa é a forma com que pude extrair informações essenciais para atingir os meus objetivos. Optar por uma entrevista semiestruturada também me permitiu mais neutralidade como entrevistadora ao organizar uma série de perguntas, garantindo o máximo possível, salvo pequenas alterações, os mesmos questionamentos para todas as entrevistadas. (LITOSSELITI, 2010).

Além das gravações em áudio, são consideradas anotações de campo elaboradas por mim durante os encontros realizados na escola através da pesquisa *Línguas orais e línguas de sinais: desafios e potencialidades na educação de surdos* e possui apoio da FAPERGS, Edital 02/2017, coordenada pela profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, da UNSINOS. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) conforme CAAE: 79451817.6.0000.5344. O objetivo do referido estudo é analisar as propostas adotadas por escolas para surdos, com destaque para o ensino e aprendizado da língua brasileira de sinais (Libras) e da língua portuguesa na modalidade escrita. Esta é uma das investigações desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita*.

Há 20 anos os estudos voltados para a educação de surdos têm evidenciado dados desanimadores quanto ao aprendizado da Libras e do português. Tem-se notado também a pouca valorização do potencial da Libras neste contexto, no qual a escrita resulta na repetição, na memorização, e o ensino do português se volta ao

vocabulário, que muitas vezes está desconectado da vida do surdo, não fazendo sentido no seu cotidiano, este estudo, assim como a referida pesquisa, busca também contribuir para essa realidade. Também dá atenção ao que é produzido e planejado nas aulas de português escrito, assim como na seleção do material ou recursos didáticos utilizados. Não é escopo deste trabalho, como já foi indicado anteriormente, analisar materiais didáticos, mas refletir juntamente com as professoras participantes sobre o ensino de surdos e principalmente os materiais que utilizam em sala de aula. Para isso, têm-se a seguinte pergunta de pesquisa e os objetivos que se pretendem alcançar:

Quadro 1 - Pergunta de pesquisa e objetivos a serem atingidos

<b>Pergunta de pesquisa:</b>
<b>Qual a natureza e finalidade dos recursos didáticos utilizados nas escolas para alunos surdos?</b>
<b>Objetivo geral:</b>
<b>Promover reflexões acerca da realidade escolar, no que tange o ensino de língua de sinais e língua escrita assim como manifestações das professoras em relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula.</b>
<b>Objetivos específicos:</b>
<b>a) analisar como as educadoras concebem o ensino de surdos em seu contexto;</b>
<b>b) investigar, junto às docentes, quais materiais utilizados e peculiaridades surdas que as educadoras julgam mais importantes;</b>
<b>c) identificar, a partir das falas das docentes, elementos indispensáveis para seleção e/ou elaboração de materiais e recursos didáticos no ensino de línguas para surdos.</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste capítulo, apresentarei o contexto de investigação e as professoras envolvidas. Descreverei os procedimentos metodológicos de realização e análise das entrevistas com base nos objetivos elencados e nos pressupostos teóricos discutidos. Este delineamento permitirá uma maior compreensão desse contexto de ensino e oferecerá subsídios para a posterior análise e interpretação dos dados.

### 3.1 As Instituições de Ensino

A pesquisa conta com a participação de quatro professoras de duas escolas de surdos, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O acesso às escolas e às professoras foi facilitado pelo vínculo já estabelecido com a pesquisa mencionada anteriormente. Com a participação no estudo anterior já autorizada e os cuidados éticos observados (cf. Resoluções N. 466/12 e 510/16), tive o primeiro contato com as diretoras de ambas as escolas. As diretoras, então, indicaram as educadoras passando para mim seus contatos telefônicos. As professoras foram convidadas para conversar sobre seu uso e seleção dos materiais didáticos, de acordo com sua atuação nas respectivas instituições de ensino.

#### 3.1.1 Escola 1

Esta escola é denominada Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), uma entidade não governamental e sem fins lucrativos, ligada pedagogicamente a uma escola particular de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, localizada em um município da região. Em 2019, completou 36 anos de atividade com os alunos surdos. A escola tem como objetivo garantir o acesso à educação básica para os surdos da região com uma proposta bilíngue, na qual as aulas são ministradas na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A APADA possui presidente e vice-presidente que se dedicam a arrecadar recursos para suprir as necessidades dos alunos surdos. Porém, a responsabilidade pelas questões educacionais dos alunos é da direção da escola particular, que também conta com o serviço de apoio de Secretária, Merendeira, Monitor e Serviços Gerais.

A instituição possui parceria com outros municípios da região que não contam com escolas para atender o público surdo. Esses municípios enviam seus alunos para a APADA e contribuem com a escola de alguma forma, ou disponibilizando profissionais, ou comprando as vagas para seus alunos. Esses municípios também disponibilizam transporte para os discentes.

Em 2019, a escola contava com 20 professores distribuídos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e atendia 43 alunos em 11 turmas distribuídas nos turnos da manhã e tarde. O corpo docente tem Ensino Superior ou Licenciatura em

andamento nas suas respectivas áreas. Alguns professores têm pós-graduação concluída. Nas turmas da Educação Infantil lecionavam, em 2019, dois professores surdos habilitados em Letras-Libras.

As salas de aula são localizadas na sede da APADA, prédio conectado à propriedade da escola particular. Foram construídas e adaptadas para os alunos e suas necessidades com o apoio de doações de entidades não-governamentais e da comunidade da região. Todas são bem equipadas e contam com recursos doados, como quadros brancos, DVDs, murais, TVs, materiais didáticos.

As turmas de alunos surdos possuem, no máximo, seis alunos por sala. São oferecidos, na APADA, cursos grátis de LIBRAS, porém, conforme a diretora salientou no primeiro contato feito na escola, poucas pessoas aderem ao curso.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é o documento que norteia o ensino para surdos e ouvintes. A escola possui o sistema Positivo de Ensino. Os pais dos alunos ouvintes, ao fazerem a matrícula de seus filhos, adquirem as apostilas que serão utilizadas durante o ano para todas as matérias. Os alunos surdos, porém, recebem essas apostilas sem custo.

### 3.1.2 Escola 2

Esta é uma instituição pública estadual de Ensino Fundamental (EF), Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) da região metropolitana de Porto Alegre. Em 2019, completou 31 anos de atividades nesta área educacional.

A Escola busca trabalhar e ser reconhecida como bilíngue. Assim, todos os ambientes escolares têm sua identificação nas duas línguas. As aulas são ministradas em Libras, tendo a escrita em português. Todas as pessoas que trabalham na escola sabem se comunicar em Libras.

Em 2019, a escola contava com 14 professores, distribuídos desde a Educação Infantil até o EJA e atendia 37 alunos em 9 turmas distribuídas entre turnos da manhã e tarde. A formação desses professores compreendia Magistério, Graduação, alguns professores com pós-graduação na área da Psicopedagogia e Alfabetização.

A escola conta com uma professora surda que atende todo os alunos do ensino fundamental. Além disso, havia na escola oficinairos que trabalhavam no turno oposto das aulas e atendiam alunos do Ensino Fundamental.

Os trabalhos desenvolvidos na escola são coordenados pela Direção, Supervisão e Orientação, que contam com o serviço de apoio de Professores, Secretária, Merendeira, Monitor e Serviços Gerais.

Como recurso ao trabalho docente, a escola oferece, sala de audiovisual, sala de artes, brinquedoteca, diversoteca, sala de educação física, cozinha experimental, biblioteca, quadra de esportes e lazer e sala especial adaptada para a educação infantil, que dispõe também de parquinho de lazer, dentro do pátio da escola.

As turmas possuem em média 3 a 6 alunos por sala. São oferecidos, na escola, cursos grátis de Libras para os familiares dos alunos, conforme a diretora salientou no primeiro contato feito na escola, há pouca adesão pelo curso.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) norteia o trabalho pedagógico. Por ser uma escola pública, os professores recebem os livros didáticos oferecidos pelo MEC, porém não são específicos para a área da surdez.

### **3.2 Os Alunos Surdos nas Respectivas Escolas**

As características auditivas dos alunos da escola 1 são bem variadas. A maioria possui surdez devido a doenças na infância e apenas um usa aparelho auditivo. Sobre a primeira língua desses educandos, as professoras declararam, na entrevista, que os alunos que entraram na escola para surdos desde muito pequenos são proficientes em Libras. De outra parte, os alunos que entraram na escola tardiamente ainda possuem dificuldade na língua. A escola 1 atende alunos surdos desde a educação infantil até ensino médio.

Ao serem questionadas, durante a entrevista, sobre as características auditivas dos alunos na escola 2, as professoras declararam que há bastante pluralidade. Alguns alunos são surdos profundos, outros possuem Deficiência Auditiva (DA) e há um aluno surdocego. Alguns alunos apresentam outros comprometimentos associados como: deficiência visual, mental, física, paralisia cerebral, entre outras. A maioria desses alunos só entrou em contato com a Libras na escola.

A escola 2 recebe alunos de diferentes faixas etárias matriculados desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental e EJA.

### 3.3 As Professoras Participantes da Pesquisa

No primeiro contato com as escolas para a realização da pesquisa, solicitei às diretoras a oportunidade de fazer entrevistas com professoras que ministram aulas de língua portuguesa e/ou inglesa para alunos surdos. Prontamente, a diretora da primeira escola indicou Aléxia e Sílvia<sup>4</sup>. Na segunda escola, a diretora indicou Fabíola e Andréia. As diretoras passaram o número de telefone das professoras e realizei os contatos para o agendamento das entrevistas. Nos horários marcados, dirigi-me às escolas para a realização das entrevistas. A opção em entrevistar essas quatro professoras seguiu a indicação da diretoria de ambas as escolas, pois eram as professoras de língua e que tinham experiência com alunos surdos.

As docentes responderam, oralmente, aos questionamentos, expondo suas experiências pedagógicas, a maneira como veem, como utilizam, como acessam os materiais didáticos e as suas percepções quanto à língua e à linguagem dos alunos surdos. As entrevistas foram transcritas e estão como apêndices ao final do presente trabalho. Na sequência deste capítulo, trago mais informações sobre as professoras participantes da pesquisa.

#### 3.3.1 Professora Aléxia

A primeira professora entrevistada, a qual chamarei de Aléxia, possui Magistério e, em 2018, concluiu o Curso de Letras/Inglês. Em agosto de 2019, completou 5 anos como professora de Inglês. A docente atua na educação de surdos há quatro anos e meio. São 20 horas semanais de aula com os alunos surdos. A educadora aprendeu a língua de sinais com os próprios alunos, em seu convívio em sala de aula. Mais tarde, fez um curso de instrutor de Libras. Aléxia trabalhava, em 2018, quando a entrevista foi realizada, com 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental (EF) e 1º e 2º do Ensino Médio (EM) e possuía em média 4 alunos por turma.

#### 3.3.2 Professora Sílvia

Esta docente é formada em Letras-Português há 28 anos. A professora tem 27 anos de experiência como docente, dos quais 23 são com alunos surdos. Ela possui

---

<sup>4</sup> Todas as participantes estão identificadas com nomes fictícios.

uma carga horária de 40 horas semanais, atendendo alunos desde a educação infantil até o fundamental. Para a educação infantil, Sílvia dá aulas de Ensino Religioso e, para o Ensino Médio, dá aulas de Língua Portuguesa e Literatura. A educadora possui duas turmas de surdos do 1º e 2º anos do Ensino Médio. Da mesma forma que a professora Aléxia, Sílvia atende em média 4 alunos surdos por turma.

### 3.3.3 Professora Fabíola

Fabíola possui Magistério e curso para trabalhar na área da surdez, além do curso de intérprete de Libras. A educadora leciona há 24 anos com alunos surdos. Fabíola trabalha 40 horas semanais e possui duas turmas de surdos, 5º ano do EF, no turno da manhã e tarde. As turmas são compostas em média por dois a três alunos.

### 3.3.4 Professora Andréia

Andréia é formada em Letras-Português há 18 anos, possui Especialização em Educação para Surdos e Especialização em Orientação Educacional. A educadora possui 18 anos de docência e 13 anos com alunos surdos. Andréia trabalha 40 horas semanais e possui turmas de 6º e 9º anos do EF, que têm entre 3 a 5 alunos.

## 3.4 As Entrevistas

As perguntas para as entrevistas foram elaboradas para atingir os objetivos propostos para este trabalho. As questões foram embasadas no roteiro de entrevistas produzido pela professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza nas atividades desenvolvidas em Estágio Sênior, processo CAPES 2747-15-4, com a pesquisa *Por um ensino/aprendizado da língua escrita na educação bilíngue de surdos: articulações entre os contextos brasileiro e holandês*, que contou com a supervisão da profa. Dra. Marjon Tammenga-Helmantel, da Universidade de Groningen, na Holanda. Este estágio está vinculado ao projeto de pesquisa mais amplo mencionado. Além disso, as perguntas também foram embasadas em observações durante a minha inserção na pesquisa *Línguas orais e línguas de sinais: desafios e potencialidades na educação de surdos* e em Steyer (2017). O Quadro 2 apresenta os questionamentos realizados.

Quadro 2 – Roteiro de perguntas feitas às docentes participantes

<b>Sobre o ensino de surdos</b>
<b>Qual é a tua impressão geral de ensinar língua portuguesa para alunos surdos?</b>
<b>Como tu vês o papel da língua de sinais e / ou língua portuguesa para alunos surdos, considerando tuas necessidades na escola e na sociedade?</b>
<b>Quais são os objetivos quando tu ensinas língua de sinais / português para seus alunos surdos?</b>
<b>O que você entende por linguagem, qual é a importância da linguagem para os teus alunos? Qual é a concepção de linguagem? Tu acreditas que é pela interação? Ou tu ensinas por exemplo a língua portuguesa através das regras gramaticais?</b>
<b>Sobre o material didático</b>
<b>Quais materiais de ensino tu usas?</b>
<b>Como eles são selecionados? Existem critérios de seleção para a escolha? Quais? O que fez tu escolheres esses materiais?</b>
<b>O que, da especificidade surda, deve ser considerado para a definição de critérios de seleção de material didático para surdos?</b>
<b>Esses materiais de ensino apoiam teus objetivos de ensino? Por quê?</b>
<b>Como tu entende que os recursos didáticos devem ser para apoiar o desenvolvimento e habilidades de escrita e leitura considerando os seus alunos surdos?</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas, então, foram realizadas nas dependências de ambas as escolas e foram gravadas em áudio. No dia 04 de setembro de 2018, dirigi-me à Escola 1 para fazer a primeira entrevista com Aléxia. Este era o seu dia de planejamento de aula, então tivemos tempo hábil para a conversa. Senti a professora muito à vontade em suas respostas, já que nos conhecíamos anteriormente. A conversa ocorreu em uma das salas de aula da APADA.

No dia 23 de outubro, a professora Andréia me recebeu na Escola 1. Por telefone, combinamos também que a entrevista seria em um horário de seu planejamento de aula. Ao chegar, a professora me encaminhou para uma sala da APADA, onde poderíamos conversar sem que ninguém interferisse. A professora mostrou-se muito solícita e interessada em minha pesquisa, inclusive externalizou que tinha planos de pesquisar sobre materiais didáticos para alunos surdos em uma pós-graduação, porém ainda não teve tempo para isso.

No dia 21 de outubro me dirigi até a Escola 2, onde fui recebida pela professora Fabíola. A educadora estava em horário de aula e deixou tarefa para os alunos enquanto conversávamos. A entrevista foi na sala dos professores. Tínhamos tido contato anteriormente devido às observações feitas durante meu período de inserção na pesquisa a qual este estudo se insere. A conversa também foi muito agradável. No final, a educadora fez questão de abrir o site da TV INES para que eu olhasse o material. A conversa durou até o intervalo. Fiquei na sala até o final do intervalo, quando a professora Andréia se dirigiu até mim. A educadora pediu que nos dirigíssemos até o saguão da escola. Seus alunos ficaram à nossa volta, pois era horário de aula e ela não os levou até a sala. Andréia respondeu rapidamente aos questionamentos, sem nenhum acréscimo.

As respostas das entrevistas foram transcritas ortograficamente e disponibilizadas para análise. Foi feita a leitura das transcrições e busca de equivalências. Nos registros, verifiquei que algumas informações poderiam ter sido mais bem exploradas, principalmente na conversa com as professoras Aléxia e Silvia. Assim, entrei em contato novamente, informando sobre minha percepção e pedindo que elas respondessem, via áudio do aplicativo WhatsApp, aos questionamentos que julguei pertinentes. Prontamente, ambas encaminharam suas respostas e completei os registros. Meu objetivo na análise foi construir uma interpretação do ponto de vista dessas professoras de alunos surdos sobre o ensino e o material didático para este público, focalizando seus anseios, suas dificuldades e partilha de experiências que poderiam surgir durante as entrevistas.

A fim de sumarizar as informações relativas às docentes participantes, o Quadro 3 traz os principais dados.

Quadro 3 – Informações sobre as docentes entrevistadas

	<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração da entrevista</b>
<b>Aléxia</b>	Letras/ Inglês	6°, 7° e 8° anos do EF e 1° e 2° do EM	04/09/2018	56min45s
<b>Sílvia</b>	Letras/Português	6° e 9° anos do EF	23/10/2018	34min25s
<b>Fabíola</b>	Magistério	5° ano do EF	21/10/2018	46min35s
<b>Andréia</b>	Letras/Português	1° e 2° anos do EM	21/09/2018	54min56s

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 3, as professoras Andréia e Sílvia possuem graduação em Letras-Português, além de atuar nos 6° e 9° anos do EF e nos 1° e 2° anos do EM. Aléxia é licenciada em Letras Inglês e atua nos 6°, 7° e 8° anos do EF e 1° e 2° do EM. Fabíola possui Magistério e atua nos 5° do EF. As entrevistas aconteceram de setembro a novembro de 2018. A mais longa foi de 56 minutos e 45 segundos, e a de menor duração foi 46 minutos e 35 segundos.

Na próxima seção, inicio a exposição dos dados, refletindo sobre o ensino e o material didático para surdo. No que diz respeito ao ensino, a discussão incide sobre a concepção de linguagem adotada pelas professoras, os objetivos ao ensinar a LP e Libras para o aluno surdo e como as educadoras entendem o papel das línguas em seu contexto de ensino. Ao dar atenção ao material didático, reflito sobre os materiais utilizados e as peculiaridades surdas que as educadoras julgam mais importantes, além dos critérios de escolha e/ou elaboração desses materiais, como veremos a seguir.

## **4 OS DADOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

Conforme anunciado, esta seção traz, uma discussão sobre as respostas das professoras a respeito do ensino e do material didático para alunos surdos, buscando identificar necessidades e perspectivas voltadas ao ensino e à aprendizagem das línguas que estão em uso. Apresento os dados produzidos na pesquisa dividido em dois blocos: primeiro os dados das perguntas referentes à educação de surdos e segundo os dados referentes às perguntas mais especificamente sobre os recursos utilizados pelas professoras em sala de aula. Destaco e reflito sobre falas das professoras que entendo mais significativas para o presente trabalho. A análise é feita conforme os objetivos e a base teórica abordada, principalmente no que se refere ao ensino bilíngue, Teoria Sociocultural de Vygotsky, as especificidades surdas, conceitos acerca do material didático de línguas para surdos, conforme discutido no capítulo inicial deste trabalho.

### **4.1 Educação de Surdos: Concepção de Linguagem, Libras e LP**

Nesta seção, trago as reflexões sobre os dados gerados com base nas entrevistas com as participantes sobre expectativas dessas profissionais em relação ao ensino de surdos e os materiais utilizados no ensino de língua escrita e língua de sinais. As questões foram basicamente as mesmas para todas as participantes, salvo algumas intervenções e/ou explicações sobre as perguntas que surgiram durante a geração dos dados. As principais informações são discutidas e analisadas em paralelo, a partir da comparação das respostas e conforme os objetivos e base teórica levantada, especialmente no que se refere à concepção de linguagem das professoras, à contribuição da Teoria Sociocultural para o ensino de língua portuguesa para surdos, além dos seus anseios e dificuldades enfrentadas.

#### **4.1.1 Por que ensinar a língua portuguesa para surdos?**

Questionadas quanto aos objetivos em relação a ensinar a língua portuguesa para alunos surdos, as professoras, em geral, corroboraram em uma mesma resposta: que o mais importante é que os alunos surdos consigam se comunicar fora da escola, no seu dia a dia. Ao considerar mais atentamente tais falas, percebi uma preocupação

muito grande quando se referem à língua portuguesa, esperando que essa língua sirva para ajudar esses alunos a se inserirem melhor na sociedade.

Consideremos os seguintes excertos das entrevistas:

Excerto 1:

*Vemos os grupos que conseguem se comunicar fora, já andam sozinhos em outros ambientes e temos aqueles que as famílias ainda não jogaram no mundo. (Profa. Fabíola)*

Excerto 2:

*A dificuldade nem é muito aquela questão de regra né. A gente tem conteúdos que vão ser trabalhados, mas o mais importante de tudo é fazê com que ele saiba usar a língua portuguesa no mundo aí fora, né? Porque eles vão pra um local de trabalho onde... que daqui a pouco, a forma de se comunicar vai ser pela escrita, né? (Profa. Sílvia)*

Excerto 3:

*O meu objetivo maior é que eles consigam se comunicar principalmente fora daqui. Muitos a família não tem a Libras, né? E nunca terão por que não se interessam. (Profa. Andréia)*

A professora Fabíola diz que, ao ensinar a língua portuguesa, pretende que seus alunos consigam se comunicar nos lugares que frequentam até mesmo sozinhos, sem a presença frequente de outra pessoa para auxiliá-los. Na fala de Sílvia, percebe-se que o mais importante é ensiná-los, não somente conteúdos gramaticais, mas aquilo que sirva para o dia a dia dos alunos surdos. Andréia também diz que, além de eles se comunicarem fora da escola, o objetivo é que eles aprendam a se comunicar com a própria família. A docente chama a atenção para o fato de que, dentro da escola, eles podem usar tranquilamente a Libras que se farão entender, porém, ao estarem em casa ou em seu ambiente de trabalho, por exemplo, precisarão da língua portuguesa escrita como forma de comunicação com quem não possui a língua de sinais.

No Excerto 2, quando Sílvia diz que “A dificuldade nem é muito aquela questão de regras, né? A gente tem conteúdos que vão ser trabalhados, mas o mais importante de tudo é fazer com que ele saiba usar a LP no mundo aí fora, né?”, remeto-me a Machado e Machado (2016), que mostraram que o ensino do texto por meio do léxico leva o aluno a entender o texto como um aglomerado de signos. Isso não contribui para o surdo a compreender a LP de forma mais ampla e entender o sentido do texto no seu uso. Para tais autores, é necessário um ensino que não se paute apenas no

ensino das regras gramaticais e no ensino de vocabulário isolado. É pertinente considerar a gramática no uso da língua em práticas sociais para se chegar ao entendimento de forma significativa. Se as professoras entendem que o mais importante é que eles aprendam a usar o português no mundo afora, é necessário que se ensine a língua através do sentido. Esse é um caminho fundamental para a prática pedagógica. Assim, quando o aluno se deparar com discursos *no mundo afora*, como diz a professora, ele irá conseguir compreender e se comunicar.

Com isso, alio-me também a Pereira e Rocco (2009, p. 2), que salientam a necessidade de que “[...] se conceba a escrita como prática social, o que implica assumir que, se expostas a atividades que envolvam a escrita, as crianças surdas serão submetidas ao funcionamento linguístico-discursivo desta língua”. É importante, como dizem as próprias entrevistadas, que eles consigam se comunicar no mundo. Para isso, esses alunos precisam estar expostos a diversificados tipos de textos significados também por meio da língua de sinais. Além disso, não é possível compreender o uso da língua portuguesa dissociada do seu contexto e dos participantes envolvidos. É imprescindível que se olhe para os lugares em que o uso da língua se dá, além da interação desses sujeitos.

Ainda no que tange à escrita da língua portuguesa por parte dos alunos surdos, para Brochado (2003), Fernandes (2006), Karnopp e Pereira (2004), Quadros, Pizzio e Rezende (2009), é necessário um movimento diferente do que o adotado para o ensino de ouvintes, pois, é por meio da língua de sinais que o aluno irá compreender a língua escrita e através de trocas dialógicas entre seus usuários. Também já é consenso a necessidade de formações específicas para professores de Português e Libras para surdos. Vê-se, conforme Lodi e Lacerda (2016), pouco investimento na formação do professor dos anos iniciais do EF. Em vez disso, há um grande investimento na formação de professores para atuação nos Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. Tais autoras destacam que essa formação é ligada diretamente aos conteúdos linguísticos e pouco aos didático-pedagógicos. Com isso, o que predomina são as políticas que privilegiam a educação inclusiva e não a educação bilíngue para surdos. (LODI; LACERDA, 2016).

Além dessa tendência às formações dos professores nos anos finais da escolarização básica na Educação superior, é importante destacar que, para se chegar a um ensino desejável de LP para surdos, é necessário conhecer os princípios da Libras e as estratégias de ensino da LP como segunda língua. Em uma

investigação feita por Araújo e Ribeiro (2018), constatou-se que, após um curso de formação de LP para surdos, os professores demonstraram que os conhecimentos adquiridos contribuíram significativamente para uma mudança de perspectiva da temática em questão e que a formação continuada

[...] funciona como um importante instrumento de desconstrução de estigmas e lugares comuns relacionados aos surdos, sua língua e aos processos de ensino-aprendizagem, o que leva à reflexão da própria prática e ao empoderamento do professor. (ARAÚJO; RIBEIRO, 2018, p. 3133).

Entendo que os cursos de formação proporcionam aos professores a possibilidade de refletirem sobre sua prática, de buscarem caminhos e práticas alternativas, de enxergarem o surdo como um sujeito sócio-histórico-cultural e que isso interfere no modo de ensinar a LP como segunda língua. Outro ponto a considerar é que os recursos utilizados para o ensino em sala de aula devem ser pautados no aspecto visual. Verificou-se, em estudos como o de Felício *et al.* (2011), Muck (2009) e Steyer, Maquieira e Fronza (2017), entre outros, que o ensino através de palavras isoladas, com a escrita como transposição sonora para o visual, está muito presente no ensino de alunos surdos. Neste sentido, notou-se, na fala dessas professoras, a busca para que esses alunos pratiquem no dia a dia aquilo que estão aprendendo. Porém, para isso é necessário que o ensino esteja contextualizado, inserido em uma prática social, ou seja, o mais importante é que esses alunos compreendam como a língua portuguesa funciona. Muitas vezes o obstáculo está na falta de suporte, de material pensado especificamente para esse público e de formações de professores que preveem essas questões.

Verifica-se, portanto, que todas as professoras têm o intuito de ensinar seus alunos a comunicação no dia a dia, principalmente fora da escola onde, na maioria das vezes, eles terão contato com pessoas que não se utilizam da Libras para se comunicar. Mas, para isso, conforme discutido, é preciso prover esses alunos de um ensino pautado no uso, no funcionamento dessa língua em práticas sociais, surdo significado na língua de sinais, além do uso de estratégias de ensino da LP como segunda língua. Consequentemente, há necessidade de mais investimento em formações de professores nos anos iniciais do EF voltadas à educação bilíngue.

Uma questão muito polêmica entre os estudiosos da surdez também é levantada por uma das educadoras na seguinte fala:

Excerto 4:

*A família não tem a Libras, né? e nunca terão por que não se interessam. (Profa. Andréia)*

Já é consenso entre os estudiosos da educação de surdos, como Fernandes (2006), que a maioria das crianças brasileiras só entra em contato com a língua de sinais na escola, pois há uma incidência muito grande de crianças surdas filhas de pais ouvintes que não adquirem a língua de sinais no período comum, ou seja, é um contato tardio, considerando que a criança ouvinte já tem seus primeiros contatos com a língua desde bebê. Muitos dos pais, conforme Muck (2009), não aceitam a surdez porque não têm conhecimento ou não compreendem a língua de sinais. Talvez em razão disso, não vejam necessidade de o filho adquirir a Libras o mais cedo possível.

Após refletir sobre os objetivos das professoras ao ensinar a LP para o aluno surdo, busco compreender como as educadoras enxergam a importância das línguas em questão no contexto de seus alunos.

#### 4.1.2 Qual o papel da(s) língua(s) que se fazem presentes no contexto de surdos?

Ao serem indagadas sobre como elas veem o papel da língua de sinais e/ou língua portuguesa e língua inglesa para alunos surdos, considerando as necessidades na escola e na sociedade, evidenciaram a complexidade em transitar entre o português e a Libras. Os excertos que seguem indicam essas percepções.

Excerto 5:

*Então, acho que o papel da LS no meu contexto de ensino de língua inglesa é a maneira que os alunos têm de se expressar né, é a língua deles, é a forma de comunicação que a gente tem. Assim, tem que quebrar essa barreira entre ouvinte e surdo, mas o oposto também deveria acontecer né... o ouvinte também deveria ir atrás de uma maneira de se comunicar com o surdo. (Profa. Aléxia)*

Excerto 6:

*[...] eu tento fazer o máximo pra tentar partir da LS pro português, né? Fazer uma tradução pra depois considerar o português, né? Pela questão de não usar preposição, o verbo não estar conjugado corretamente não saber o contexto daquela palavra né. Então muitas vezes eu chamo eles pra ver... o que tu quis dizer com isso aqui? (Profa. Andréia)*

Excerto 7:

*A Língua Portuguesa é a língua dominante. Eles precisam de autonomia para conviver com ela, o que exige muito esforço de cada um; e a língua de sinais, a língua na qual se comunicam precisa ser ampla, ter um vocabulário variado, habilidades e competências que adquirem, por exemplo, quando apresentam um trabalho ou gravam um vídeo. (Profa. Silvia)*

Excerto 8:

*Além de gostar do ambiente eles também se sentem muito seguros, né? Dentro do seu habitat, sua cultura, aí tem toda essa questão de identificação, né? Mas assim depois que eles saem se percebe que eles se dão bem. (Profa. Fabíola)*

Aléxia entende que há uma barreira entre surdos e ouvintes, porque nem todo ouvinte reconhece a língua de sinais e nem todo surdo possui fluência em português. Andréia, por sua vez, explica que parte da Libras para depois abordar o português e que faz uma espécie de *tradução* para que haja entendimento por parte dos alunos. Silvia chama a atenção para o fato de que o português é a língua majoritária na sociedade brasileira, e os alunos surdos precisam adquirir e desenvolver habilidades e competências para lidar com isso. Fabíola comenta que dentro da escola os alunos se sentem mais à vontade, porque é o lugar onde eles podem usar a língua de sinais frequentemente.

O que se sobressai na fala das entrevistadas é a complexidade do trabalho do professor no que tange à utilização da Libras para estimular o processo de construção de saberes e explicar os elementos linguísticos em língua portuguesa. Fernandes (2006) e Quadros e Schmiedt (2006), entre outros autores, defendem que a alfabetização dos surdos seja em Libras e, a partir dela, é que devem aprender a língua portuguesa escrita. É fato, porém, que a maioria dos surdos só entra em contato com a língua de sinais na idade escolar. Isso faz com que o surdo necessite aprender e a transitar entre as duas línguas ao mesmo tempo. É muito importante que o uso das duas línguas não seja efetuado de forma caótica e sem estratégias didáticas nessa relação entre as duas línguas.

Salientando a preocupação da professora Aléxia, é preciso *quebrar esta barreira* entre os usuários das duas línguas. Para Vygotsky (1988), é justamente através da linguagem que o ser humano se compreende social, histórica e culturalmente, seja ela uma linguagem escrita, verbal ou gesto visual. Deste modo, é

de extrema importância a convivência do surdo tanto na sua comunidade surda quanto na ouvinte. O aluno surdo se apropria mais facilmente dos saberes por meio da Libras, porém precisa aprender a transitar proficientemente pela língua portuguesa escrita para ter acesso aos diversificados discursos que o circulam. Então, justamente a linguagem pode ser o caminho para a *quebra de barreiras* mencionada por Aléxia. É através das trocas, da mediação, do convívio com os pares que os surdos desenvolvem a competência comunicativa, pois a aprendizagem de uma segunda língua aproxima os indivíduos, proporciona a troca de saberes, ensina o respeito às singularidades de cada cultura.

As professoras também discutem a relação entre as duas línguas em questão e a importância delas para o convívio dos alunos dentro e fora da escola. Elas dizem que a Libras é a língua por meio da qual eles se comunicam dentro da escola. Fora deste âmbito, precisam da língua escrita, ou seja, ambas as línguas possuem papel importante no cotidiano dos alunos. Além do mais, a própria Lei da Libras determina que a língua de sinais não substitui a língua portuguesa escrita, mais ainda, conforme Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 36), os surdos “[...] não possuem problemas cognitivos que os impeçam de se apropriarem dos conteúdos do português escrito”. Os mesmos autores também dizem que esses alunos possuem muita dificuldade em escrever e ler a língua escrita porque, mesmo nas escolas bilíngues, as metodologias utilizadas privilegiam a oralidade, relacionando grafemas e fonemas. Por exemplo, quando a professora Andréia diz fazer uma *tradução* para depois partir para a LP, remeto-me ao que diz Fernandes (2006) sobre a decodificação, uma leitura que não passa do reconhecimento e compreensão de palavras, sem dar conta do todo ou do sentido das palavras dentro de um contexto. Como afirma Fernandes (2006), essa espécie de *tradução* é uma prática ainda muito comum no ensino dos surdos.

Como é possível observar, parece haver certa incompreensão em relação ao ensino do português e Libras dentro de uma mesma sala de aula. Essa dificuldade pode residir na complexidade do ensino bilíngue para surdos nos mais variados contextos. Conforme a literatura abordada, muitas vezes, acontece que o aluno surdo se vale da mesma estrutura da Libras ao escrever o português, ou seja, deixam de ser usados elementos que dão coesão ao texto, como as preposições, entre outros elementos que são representados de forma diferente na gramática da língua de sinais. Isso acontece ou porque ele ainda está na fase da interlíngua, que é o período do aprendizado em que o aluno apresenta uma escrita que não mais representa a sua

primeira língua, no caso a Libras, mas também não representa a língua alvo, no caso o português, ou porque a ele não são explicadas as diferenças entre uma língua e outra. Essa forma de apresentar as especificidades das línguas em sala de aula confunde também o entendimento dos surdos, refletindo-se em prejuízo em suas leituras e produções escritas.

Percebemos, na fala dessas professoras que, ao mesmo tempo em que fazem referência ao fato de o ensino estar contextualizado e à necessidade de estratégias didáticas específicas, elas ainda consideram o ensino de língua portuguesa para surdos muito difícil, conforme veremos a seguir.

#### 4.1.3 Como é ensinar língua escrita para surdo?

Ao manifestarem sua impressão em relação ao ensino de língua escrita para surdos, todas as professoras indicaram dificuldade, mas potencialidades também. Isso pode ser verificado nos excertos 9, 10, 11 e 12.

Excerto 9:

*É possível, mas dá muito trabalho.* (Profa. Aléxia)

Excerto 10:

*É um grande desafio, né? [...] mas eu percebo que aqui na escola eles são muito interessados.* (Profa. Sílvia)

Excerto 11:

*É um tanto difícil, mas também não impossível, né?* (Profa. Fabíola)

Excerto 12:

*Não é fácil, eu considero que eles são muito esforçados quando eles conseguem, assim muito inteligentes para conseguir entender todas essas questões.* (Profa. Andréia)

Conscientes dos desafios, as professoras evidenciaram dificuldades no que diz respeito ao ensino da língua escrita para surdos. Disseram que é necessária a repetição diária de tudo o que ensinam, pois, os alunos esquecem vocabulário com facilidade. Outra queixa das professoras, nesse momento, foi a falta de material didático para o ensino de língua portuguesa, além da falta de tempo para prepará-los.

Apesar disso, todas acreditam que é possível, ou seja, que eles são capazes de aprender a língua escrita, mesmo que, para isso, eles levem mais tempo.

Müller e Karnopp (2017) salientam que o que caracteriza um desafio na educação dos surdos, como relatado pelas entrevistadas, é o contexto bilíngue, que exige estratégias metodológicas diferenciadas que contemplem as peculiaridades desta minoria linguística. Esse contexto necessita de materiais didáticos pensados especificamente para essa diferença. Além disso, como já foi mencionado, a maioria dos alunos só adquire a língua de sinais em idade escolar e, assim, têm que estudar as duas línguas ao mesmo tempo. Müller e Karnopp (2017) assim como Thoma *et al.* (2014) consideram desafiador o equilíbrio entre as duas línguas, tendo em vista que não se pode trabalhar como se a língua escrita traduzisse os conhecimentos para a Libras. Além do mais, são duas modalidades diferentes em que uma língua se vale da sinalização com fonologia de sinais, a outra se vale da fala, da escrita e da leitura. Outro fator que contribui para essa dificuldade no ensino, conforme Müller e Karnopp (2017), é que a língua portuguesa é assumida como língua majoritária. Isso pode levar ao *apagamento* da Libras, a língua própria do surdo. Isso é prejudicial ao surdo, pois é por meio da Libras que acessará as coisas do mundo.

Outro ponto é que as estratégias metodológicas para ensinar alunos surdos, como o uso de materiais pensados para esta minoria linguística, o acesso o mais cedo possível à língua de sinais, o devido valor ao papel da língua de sinais para o ensino da segunda língua são ainda poucas no Brasil. Para que nos aproximemos de um ensino de línguas produtivo, “É necessário um movimento diferente”, como salientam Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 32).

Como já visto, os materiais didáticos pensados exclusivamente para surdos são escassos. A maioria dos alunos surdos, conforme Fernandes (2006), só entra em contato com a Libras na idade escolar e poucas são as ações para que a Libras se torne a língua principal. Apesar de existirem leis que garantam ao surdo um ensino adequado, pesquisas mostram que pouco se ensina a LP como segunda língua na escola. Conseqüentemente, prevalece a potencialização do ensino do português e ainda, na maioria das vezes, calcado nas mesmas metodologias de ensino de ouvinte. Diante deste cenário, vê-se a importância de profissionais bem preparados, com estratégias didáticas que atentem às especificidades surdas para que esses alunos ocupem os espaços destinados ao ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Portanto, na fala das professoras, verifico um discurso que mostra a complexidade do ensino bilíngue para o surdo. Identifico também que o olhar para o ensino de surdos envolve transformação, ou seja, o contexto educacional não deve ser organizado de forma que as interações se realizem através da oralidade. É necessário não ignorar as necessidades linguísticas diferenciadas. Isso requer esforço, novas habilidades, novas estratégias, novas atitudes. Tendo em vista esses apontamentos, entendo que muitos são os motivos que fazem essas educadoras considerarem difícil o ensino da segunda língua para o surdo. Isso nos remete diretamente a um aspecto muito importante no ensino de línguas: a concepção de linguagem adotadas por estas profissionais.

#### 4.1.4 O que se sabe sobre linguagem?

Ao perguntar para as docentes o que elas entendem por linguagem, percebi certa dificuldade na resposta. No intuito de auxiliá-las, perguntei: *“Qual é a importância da linguagem para os teus alunos? Qual é a concepção de linguagem que você adota em sala de aula?”*. Ainda não obtendo pronta resposta por parte das professoras, acrescentei: *“Tu acreditas que é pela interação? Ou tu consideras que a linguagem serve para transmitir informações ou traduzir o pensamento?”*.

Neste tópico, busco discutir o possível impacto no ensino de língua portuguesa escrita para surdo, tendo em vista a concepção de linguagem que essas professoras dizem adotar. No entanto, ao olhar para as respostas das professoras, percebi que falhei na forma como conduzi a pergunta. Devido a isso, retomei os dados e busquei compreender sua concepção de linguagem por meio de outros enunciados.

Excerto 13:

*Hum... não conto muito com a escrita assim, o que a gente trabalha registrado no papel mesmo é revisitado diversas vezes... Então... Por que conta muito a memorização, né? Então eles notam que eles aprendem porque a gente faz essa reciclagem, que nem a autora falava, né?... que eu tô lendo... eles fazem sempre essa reciclagem de conteúdo... eles estão sempre com aquela informação ali, eles conseguem identificar o que que está escrito já porque eles já estão vendo no projeto inteiro... então não trabalhamos muito com a escrita. (Profa. Aléxia)*

Excerto 14:

*[...] Por exemplo, a palavra CARRINHO, CARRÃO, é uma palavra e dois sinais, é difícil explicar isso pra eles. Então a criatura vai ter que ser muito boa porque ela vai ter que fazer aquilo ali na decoreba...*

*[...] Aí eu fui trabalhar com ele o verbo EU CONHECER ou conjugado, aí eu coloquei conjugado, mas e agora? Daí ele... tentei explicar que troca a pessoa, mas se eu perguntar hoje pra ele eu não sei se ele vai lembrar, não sei até que ponto ele vai associar. Pra nós que ouvimos tem que ser assim. É a mesma coisa quando eu pedir pra ele escrever o número 125, primeiro ele escreve CEM depois VINTE E CINCO, aí tu vai dizer pra ele que está errado? Aí no fim é muito difícil explicar. (Profa. Fabíola)*

Excerto 15:

*[...] Se interessam mais do que somente aquelas regras que a gente vai ter que cumprir né, faz parte da gramática, mas tentar trazer, aproximar eles pra essa linguagem visual, né? Não só a linguagem escrita, tanto que a LP, né? Linguagem verbal e não verbal e o mundo deles é não verbal então tentar aproximar ao máximo eles desse mundo né. E eu vejo bastante na turma da primeira série do médio eles querendo saber como se dá essa linguagem no mundo aí fora. O que é importante ressaltar que parece que eles querem aprender cada vez mais sobre o português pra não fazer feio, pra estarem inseridos. (Profa. Sílvia)*

Excerto 16:

*Aí eles trazem e eu digo: “Olha, essa palavra vocês podem usar em tal situação.”. Então é a forma que eles usam para realmente aprenderem, porque eu acredito que o aprendizado realmente acontece quando tu tem interesse naquilo tu está lendo. (Profa. Andréia)*

Na fala da professora Aléxia, percebo, em vários momentos, conflitos sobre como concebe a linguagem, pois, em alguns momentos, ela exterioriza a sua preocupação em firmar o ensino de forma contextualizada. Em outros momentos, a educadora diz que não trabalha muito com a escrita, o que trabalha é o vocabulário, que pede para os alunos escreverem as palavras novas em cartazes e busca revisar esse vocabulário repetidas vezes, pois, se não for assim, eles esquecem. Além disso, a educadora diz que conta muito com a memorização. Neste caso, as palavras da educadora remetem a uma concepção de linguagem que prioriza o estudo do funcionamento interno da língua, como se o aluno, através da repetição, chegasse a aprendizagem. Essa abordagem, portanto, é superficial, não dá espaço para o aluno refletir. Entende que, passando de palavra por palavra, o aluno irá compreender um todo. Conforme Fuza *et. al* (2011), entendo que este tipo de comportamento

demonstra um professor que compreende a linguagem como um instrumento de comunicação.

Quando me remeto à fala da professora Fabíola, identifico um ensino em que o aluno não consegue fazer conexões entre o conteúdo e algo significativo para sua vida. A professora demonstra isso quando diz: *“mas se eu perguntar hoje pra ele eu não sei se ele vai lembrar”*. Se o aluno já esqueceu algo que recém aprendeu, é porque ele não compreendeu o sentido. É papel do professor auxiliar o aluno a estabelecer conexões, fornecer pistas, acionar o conhecimento prévio, mostrar como e onde, no seu dia a dia, ele pode usar a língua. Conforme Figueiredo (2019), a escola é um lugar privilegiado para justamente promover a construção do conhecimento em integração com o professor e/ou seus pares. A professora Fabíola diz que tentou explicar a conjugação do verbo isoladamente, não fazendo um diálogo entre os elementos. Em outro momento, diz: *“por exemplo a palavra CARRINHO, CARRÃO, é uma palavra e dois sinais, é difícil explicar isso pra eles”*. Mais uma vez percebo, na fala da educadora, que ela costuma valer-se de palavras isoladas e demonstra suas dificuldades ao manifestar que não sabe como fazer, pois, em Libras, o sinal é um só, porém, se escreve de maneiras diferentes.

Pergunto-me, se a educadora procurasse explicar essas diferenças entre a língua de sinais e o português através de uma aprendizagem colaborativa, dentro de um contexto, proporcionando ao aluno por meio de conexões, promovendo uma experiência com o auxílio de imagens, ele poderia ter chegado a uma coconstrução do conhecimento a partir da interação e da negociação de sentidos? Ao mesmo tempo, respondo que, só por meio de um ensino contextualizado, buscando a reflexão dos sentidos e criando hipóteses sobre a língua é que o aluno pode chegar a uma aprendizagem significativa. Conforme Faraco (2003) e Machado e Machado (2016), o aluno não pode ser considerado como mero reprodutor de regras gramaticais, pois ele sozinho pode não conseguir compreender como utilizar este aprendizado no mundo. Nesse caso, parece-me que a professora possui uma prática que se preocupa, segundo Fuza *et al.* (2011), com o ensino de conceitos normativos, fazendo uma transmissão de conhecimento e não proporcionando ao aluno uma reflexão sobre o conteúdo.

Ao buscar conhecer a concepção de linguagem nas palavras de Sílvia, quando diz que as regras gramaticais fazem parte do currículo, mas o que ela quer mesmo é que eles usem a língua portuguesa no mundo, parece-me que a professora ensina as

regras da gramática da língua portuguesa porque é obrigada, porque precisa seguir o currículo. Vê-se aqui uma forte influência de um ensino tradicional em que se usa o texto como pretexto. A intenção do professor é fazer uma abordagem contextualizada, porém, na maioria das vezes, a gramática fica limitada à mera identificação ou classificação dos elementos no texto.

Ao voltar-me à fala da professora Andréia, no momento em que ela diz que chama o aluno e explica a maneira que ele pode usar a palavra em determinada situação, lembro o que diz Figueiredo (2019) sobre a Teoria Sociocultural: quando se explica, instiga, sugere ao aluno algum conteúdo relacionando-o com o seu contexto social, cultural e histórico, acontece o desenvolvimento deste indivíduo. Quando Andréia diz que busca explicar aos alunos dentro de situações do cotidiano, entendemos o que diz Vygotsky (1988) sobre a integração entre os conceitos cotidianos e científicos. Por meio da mediação entre a criança e adultos ou crianças mais experientes, ela pode chegar ao desenvolvimento da memória lógica, do pensamento verbal e conceitual etc., promovendo uma fusão entre os conceitos resultantes dos eventos cotidianos, para os quais não precisa de nenhuma ajuda, e as instruções recebidas em um contexto escolar, os conceitos científicos. Geraldi (1996) e Muck (2009), entre outros autores, enfatizam que, antes de entrar em uma sala de aula, é necessário que se tenha uma concepção de linguagem que priorize o aprendizado significativo para o aluno. Sendo assim, percebo, na fala de Andréia, uma concepção de linguagem que prioriza a interação e oportuniza usar a língua significativamente. Por que percebes isso?

Diante das três possibilidades de conceber a linguagem, posso dizer que uma das quatro entrevistadas parece revelar uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, pois faz referência a estratégias de memorização, como se o aluno fosse chegar à aprendizagem através da repetição. Duas professoras parecem demonstrar uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, ao dizerem que ensinam através de palavras isoladas, sem contextualização. Isso se traduz em uma prática de mera classificação e de identificação das palavras, sem atribuição de sentido.

Uma das professoras parece compreender a linguagem no uso, ao demonstrar que, através da interação, seus alunos compreendem melhor e se desenvolvem linguisticamente. Vale salientar que, mesmo as professoras tendo demonstrado, durante a entrevista, certa forma de pensar a linguagem, não há como dizer se isso

se verifica em sala de aula, pois muitos fatores estão relacionados a este posicionamento. Um fator diz respeito à concepção que acompanhou essas docentes durante toda a sua formação de ensino básico. Depois disso, há a concepção de linguagem que fundamentou a sua formação durante o ensino superior que está diretamente ligada ao seu posicionamento e as suas ações em sala de aula.

Percebe-se, portanto, que ainda prevalece, no contexto investigado, uma concepção de linguagem que não condiz com o esperado para o ensino de línguas. Entender a linguagem puramente através de regras gramaticais, sem contextualização, sem mediação, é não oferecer aos surdos as várias possibilidades de escrita, leitura e de atribuição de sentido. Essa forma de entender a linguagem se reflete na leitura e na produção escrita defasada do surdo, para o qual, na maioria das vezes, compreender um texto como um todo não é possível, concentrando-se apenas em signos isolados. As concepções de linguagem são embates muito discutidos atualmente e refletem também no uso e nas escolhas de material didático pelos educadores. Por isso, saber as concepções dos professores, como eles enxergam o ensino e o papel das línguas neste contexto, ajuda entender os tópicos abordados no subcapítulo a seguir.

## **4.2 Material Didático para Aluno Surdo**

Considerando minha trajetória voltada para o ensino da LP para surdos, senti a necessidade de, justamente com quem necessita de recursos diariamente com seus alunos, escutar suas manifestações, seus objetivos, suas ações, suas sugestões, aspectos positivos e negativos a respeito do material didático a que têm acesso no ensino de línguas para o aluno surdo. Após as considerações feitas a respeito do ensino, volto o nosso olhar, no âmbito deste estudo, para o que dizem as professoras investigadas sobre o material didático. Considerando o que as professoras dizem, trago as respostas que considere mais relevantes.

#### 4.2.1 Que Materiais Didáticos são utilizados?

Excerto 17:

*Tudo o que precisa num projeto [...] Mas a gente trabalha muito com vídeos, com YouTube ... Aí muitos cartazes, cartazes, cartazes..... Teve uma turma que... a gente aprendeu os números em ASL, aí tirava fotografia dos números daí botou no cartaz, daí o resto da Apada aprendia o que aquele cartaz falava... não conto muito com a escrita assim... o que a gente trabalha registrado no papel mesmo é revisitado diversas vezes... Então... Porque conta muito a memorização, né? (Profa. Aléxia)*

Excerto 18:

*Faço hoje em dia é analisar esse material do positivo que são apostilas que vêm prontas, né? E tento pegar o máximo que dá daquele material. Teve um ano que eu fiz as minhas apostilas com base em materiais que eu ia encontrando que eu via que dava certo e a partir daquilo eu montei. (Profa. Sílvia)*

Excerto 19:

*[...] dicionários de Libras e livros de histórias, nós até pegamos os livros de português, mas a gente tem que estar sempre adaptando, e daí jogos. É bastante coisas da internet, blogs, vídeos, TV INES. Material de Libras é mesmo via internet, aí vai imprimindo. (Profa. Fabíola)*

Excerto 20:

*Os livros didáticos, que sobram eu recorto e eu monto cartilhas, monto trabalhos... Assim: tu segue um cronograma, segue um planejamento, mas muita coisa te dá na hora assim, né? Ou às vezes eles mesmos... eles têm essa coisa de criar, de trazer coisas pra nós, às vezes eles montam... Eu trabalho muito com jornais também. (Profa. Andréia)*

Excerto 21:

*Uso jogos: Slam (para formação de palavras), soletrando, muitos cartazes na sala, vídeos sobre o conteúdo (vários sites), histórias em Libras para reescritura, poesias em Libras... (Profa. Andréia)*

Nos excertos destacados, as professoras falam sobre os materiais didáticos utilizados em sala de aula. Aléxia, diz que não costuma usar muito a escrita de texto nas aulas de língua inglesa com os alunos surdos. Ela destaca que trabalha muito o vocabulário e que esse vocabulário é sempre revisitado, pois, do contrário, os alunos esquecem. A professora ainda diz que faz uma espécie de reciclagem, e os alunos produzem muitos cartazes, pois entende que, se eles visualizarem repetidamente tais palavras, não irão esquecer. A educadora ainda menciona muito o uso de vídeos de surdos no YouTube.

Como já identificado, Aléxia demonstra que possui uma concepção tradicional de linguagem quando diz que o importante é a memorização. Indo mais além, percebe-se que ela pouco se utiliza de textos na língua inglesa escrita. Neste sentido, volto-me à Base Nacional Comum Curricular, que diz que, na concepção de interação, entende-se que o discurso se manifesta no texto, e esses textos se organizam em determinados gêneros. O documento entende o texto como uma *unidade de trabalho* e privilegia os métodos que fazem com que o aluno participe significativamente e com criticidade nas diversas práticas que permeiam a linguagem (BRASIL, 2018).

No ensino de língua, o texto ocupa um lugar privilegiado: ele está como centro de aprendizagem, tem funcionalidade social. No caso do ensino de língua especificamente para surdos, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contemple orientações específicas para o aluno surdo, o texto escrito tem fundamental importância para sua inserção na sociedade. Embora não tenha a língua escrita como sua primeira língua, estará em contato direto com ela, por exemplo, em placas na rua, cardápios, placas de ônibus, notas fiscais, extrato bancário, entre outras infinitas práticas sociais. O aluno surdo entende a língua portuguesa através do que ele enxerga, mas não através da repetição, como diz Aléxia, e sim através da mediação, do contexto, da reflexão linguística sobre o texto escrito. Há uma tendência, portanto, de o surdo aprender somente a uma forma de escrita, pois ele, na maioria das vezes, não possui acesso aos *textos orais* ou à riqueza da fala. Para que isso não ocorra, a variação linguística deve ser considerada em sala de aula. Isso serve de gancho para explicar as variações também da língua de sinais. Em relação ao que diz Aléxia sobre os cartazes, fica claro em sua fala que eles são usados para que os alunos memorizem o vocabulário. A educadora entende que é através da repetição que esses alunos irão aprender. E se a professora utilizasse os cartazes para promover a experiência visual do surdo realizando uma prática social ao invés de distribuir

vocabulários pelas paredes da escola, não iria ser muito mais significativo para estes alunos? Entendo que muito mais produtivo seria se esses cartazes fizessem parte de uma campanha de divulgação de algum evento da escola ou um manifesto, por exemplo. Assim, os alunos veriam sentido no material produzido, participariam de uma experiência e poderiam fazer relações com o seu cotidiano.

A professora Aléxia também se refere aos vídeos do YouTube. Conforme a literatura abordada, é um recurso muito bem-vindo, pois pode representar melhor as metáforas, o estabelecimento do humor, representar algumas tendenciosidades que talvez no texto escrito não seria possível identificar. Além de o uso de vídeos ir ao encontro da nova geração extremamente relacionada com as tecnologias.

Fabíola, por sua vez, diz que utiliza muito material da internet, inclusive jogos e vídeos. A professora diz que, na TV INES<sup>5</sup>, há bastante material, porém com sinais de outras regiões. A educadora ainda diz que até utiliza os livros de língua portuguesa que são enviados para a escola, porém ela entende que fazer a adaptação dos livros para o público surdo é muito trabalhoso. Apesar de Fabíola não expor exatamente como ela se utiliza do canal, podemos considerar, pela breve observação do conteúdo, que ele pode servir como uma rica fonte para materiais didáticos. A TV INES é uma programação de televisão totalmente educativa que prioriza a educação bilíngue. Produz vídeos com narrativas, documentários, animação, aula de Libras, filmes, tecnologia, entre outras propostas com sinalização em Libras e legenda em português. O conteúdo produzido pela TV INES é totalmente de responsabilidade do INES, o que garante sua credibilidade.

Fabíola, contudo, diz que muitas vezes seleciona algum material para passar para os alunos, mas percebe que muitos dos sinais não são reconhecidos pelos alunos, por serem de outra região. Ela comenta que, às vezes, até deixa de usar o material por este motivo. Neste caso, parece-nos produtivo a professora problematizar as diferenças de sinais com os alunos? Acredito que seria uma ótima oportunidade para provocá-los a pensar sobre as variações linguísticas que existem entre as regiões entre outras possibilidades.

---

<sup>5</sup> Sigla para Instituto Nacional de Educação de Surdos. O INES tem como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009. Para saber mais sobre esse instituto, sugere-se consultar o site <http://www.ines.gov.br/>

O uso de jogos é mencionado por Fabíola e Andréia. De acordo com as proposições apresentadas na revisão teórica, essa estratégia pode direcionar o olhar do professor para o lúdico. O jogo é tido como uma maneira de impulsionar a experiência visual, de fazer o aluno expressar significados, transitar entre fantasia e suas experiências, fazer uso de regras. Pode ser uma maneira de fazer com que o aluno desenvolva a comunicação, a expressão, reflexão, linguagem, entre outros benefícios, dependendo sempre dos objetivos do recurso utilizado.

A professora Sílvia conta que faz adaptação do material do livro do Positivo (Método Positivo de Ensino). A educadora considera esse material produtivo e por isso adapta para os alunos surdos. A educadora falou que já criou uma própria apostila com base no Método Positivo de Ensino, porém desabafa que nem sempre ela consegue tempo por causa da sua jornada de trabalho, pois, mesmo sendo uma adaptação de um material que já está pronto, isso demanda muita pesquisa e envolvimento para se chegar a um material realmente significativo para esses alunos.

Em relação ao que diz Sílvia, chama atenção sua preocupação em buscar conteúdo para os alunos, além do seu esforço em criar apostila com conteúdo adaptado do Método Positivo de Ensino. Vale refletir se essas adaptações são de fato significativas para esses alunos. Questiono se adaptar materiais é suficiente para o professor conseguir oferecer um ensino realmente significativo e satisfatório para o seu aluno. Como diz Lebedeff (2017, p. 248), “[...] os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros para ouvintes”. Parece-me que não basta acrescentar a Libras no material de LP ou transformar aquele material mais ilustrado e chamativo. É necessário pensar se aquele conteúdo está no contexto daquele aluno, se as imagens utilizadas são de fato imagens que vão ajudar na compreensão. É preciso promover a reflexão sobre as diferenças entre a LP e a Libras, entre outras perspectivas que fazem parte do contexto do sujeito surdo.

Em um levantamento bibliográfico feito por Costa e Santos (2018), foram verificados alguns dados que buscaram identificar estratégias e materiais didáticos disponibilizados atualmente para alunos surdos. O estudo aponta que há escassez de materiais didáticos para este público específico. A pesquisa ainda mostra que a internet acaba sendo muito requisitada para o acesso à informação, o que corrobora com as ações ditas pela professora Fabíola. São acessados principalmente, conforme Costa e Santos (2018), os dicionários on-line, os vídeos e livros digitais.

Neste sentido, valho-me das palavras de Lajolo (1996), que diz que tão especial quando a própria escola é o material didático utilizado na sala de aula. Mais uma vez eu questiono o uso do conteúdo baixado da internet, não que a internet não possa ser de fundamental importância na busca de recursos. Atualmente há centenas de softwares e conteúdo que podem contribuir para a educação, porém é necessária atenção por parte dos professores ao que realmente vai fazer sentido para aquela comunidade, bem como estar atento à fonte, às referências, à fundamentação teórica daquele conteúdo, além de verificar se está de acordo com a concepção de educação, de língua e de surdez que aquele professor adota.

A professora Andréia diz que utiliza os livros didáticos de língua portuguesa mais para o apelo ilustrativo, pois ela leva os livros para os alunos recortarem as figuras e/ou palavras isoladas para que sejam montados jogos e cartazes. Ela explica que não se utiliza desses livros porque não contemplam as especificidades surdas. Andréia também diz que muitas ideias surgem na hora da aula. Aí ela vai atrás de um computador para baixar algum material que eles necessitem no momento. A professora diz que leva diariamente jornais para a sala de aula no intuito de instigá-los a ler notícias. Ela acrescenta que eles não conseguem ler por completo as notícias, porém ficam curiosos, perguntam e tentam entender o contexto. Andréia comenta também sobre o uso de jogos e de textos literários. Por apresentar uma concepção que entende a linguagem no uso em práticas sociais e permeada por interação, a professora Andréia se utiliza de textos que circulam socialmente, como os jornais, por exemplo. Em sua fala, demonstra que se utiliza da mediação para auxiliar os alunos a compreenderem o texto. Nessa perspectiva, a professora entende o aluno como um agente social, e entende que é por meio do diálogo, das trocas que o aluno consegue se desenvolver e não só entender a gramática da LP, mas também refletir sobre o texto e tirar suas próprias conclusões.

Como podemos ver, há recursos disponíveis para uso em sala de aula que podem ajudar o professor a realizar um trabalho significativo para o seu aluno. O importante é que esses materiais sejam apropriados aos conteúdos e ao contexto em diferentes níveis de aprendizado. O livro didático, atualmente, é a principal ferramenta na construção de competências nas salas de aula de ouvintes e serve como apoio para o professor. Hoje em dia existe, além da sua versão impressa, a versão digital que acaba sendo mais dinâmica tanto por parte dos professores, por possuir mais modelos de uso, como vídeos, imagens com movimentos etc., tanto quanto para os

alunos, pois acaba sendo algo mais moderno e disponível em qualquer lugar ou momento. Um exemplo disso é a *Coleção Pitangá*, distribuída gratuitamente em CD-ROM para educação pública. Contudo, vê-se na fala das professoras que nenhuma delas diz utilizar livro didático com seus alunos surdos. Isso se dá pelo fato de que a maioria dos livros didáticos disponíveis nas escolas de surdos não preveem as especificidades surdas, levando um ensino de LP calcado nas questões sonoras.

Sendo assim, percebeu-se, com a primeira reflexão mais especificamente sobre os materiais didáticos, a importância do uso de textos escritos para o cotidiano do aluno. Com isso, pude reforçar que atividades que partam de textos legítimos que circulam no contexto dos alunos e não de vocabulários isolados podem ajudá-los a atuar, a agir no mundo. Além disso, é imprescindível que se utilizem recursos que retratem também os *textos orais* da vida real, como histórias em quadrinhos e os vídeos por exemplo. Dessa forma, o professor poderá fazer uma reflexão linguística com o aluno sobre as variações da língua, como as gírias, as abreviações, as variações regionais. Isso pode permitir relações com a variação que há também na língua de sinais. Essa diferença entre a oralidade e escrita, na maioria das vezes, é ignorada pelo surdo porque a ele não é explicada. Também destaco, por parte das professoras, o uso constante de vídeos, de canais como YouTube, TV INES e jogos didáticos. Chamo a atenção também de que nenhuma das entrevistadas diz valer-se da literatura surda que, conforme Stumpf (2016), é indispensável na educação de crianças surdas, pois constitui-se como uma maneira de a criança se representar no texto, estimulando seu auto reconhecimento e identidade.

Após refletir sobre os materiais utilizados em sala de aula pelas professoras, trago informações sobre os critérios de escolha desses materiais, como podemos ver a seguir.

#### 4.2.2 Como e por que são selecionados os materiais didáticos?

A partir dos materiais que as professoras utilizam, perguntei como eles são selecionados, se existem critérios de seleção para a escolha desses materiais e quais são eles. Questionei também o que as faz optar por esses materiais.

Excerto 22:

*Se se encaixa na temática, no objetivo do projeto [...] Daí a gente começou a pesquisar a função de cada um... o que dá pra fazer em cada rede e mídia social, né? ... aí eu achei... eu procurei, mas nem sabia o que eu tava procurando na internet... mas tava lá procurando algum vídeo, algum tutorial, alguma coisa. (Profa. Aléxia)*

Excerto 23:

*Eu preciso fazer adaptação porque tem coisas que não faz sentido... eu vou adaptando, vou fazendo seleção de algumas coisas que eu vejo que deram certo, outras eu tento, não deu certo, descarta. É muito assim por tentativa, né? Realmente não tem material didático pra surdos, eu pesquiso a vida inteira. A dificuldade que eu encontro em material que é pra ouvintes e adaptar eles pra surdos é que pros surdos as questões têm que ser mais diretas então, a escrita tem que ser mais simples, quando faz muita volta pra chegar... eles não entendem. (Profa. Silvia)*

Excerto 24:

*Uma coisa que ajuda bastante é o fato de a Libras já estar ali, né? O sinal tá ali. O que fica mais complicado é que a gente tem que adaptar o sinal para a nossa região, é isso que dificulta [...] O que às vezes o que tranca é com o fator dinheiro, porque, se tivesse os livros específicos para aluno surdo, que nem vem para os ouvintes, esse é o nosso sonho, um dia, quem sabe! (Profa. Fabíola)*

Excerto 25:

*Eu apresento bastante textos, se trabalha muito a questão do vocabulário, o tempo todo o vocabulário, vocabulário, vocabulário, vocabulário [...] essa palavra vocês podem usar em tal situação, então é a forma que eles usam para realmente aprenderem. (Profa. Andréia)*

Quanto à escolha dos materiais didáticos, Aléxia destaca que o critério de escolha é se aquele material corresponde à temática do projeto. Como já dito anteriormente, Aléxia trabalha com projetos e, desde então, ela busca temas de interesse do público alvo, ou seja, a educadora entende que, se o aluno se envolver na temática do projeto, automaticamente ele despertará um maior interesse em realizá-lo. Em sua resposta, “*mas eu nem sabia o que eu tava procurando na internet*”, Aléxia evidencia sua busca aleatória na internet até encontrar algo que possa ser de

interesse dos alunos. Verifica-se, então, ausência de critério para seleção do material, ou seja, faz uma pesquisa sem saber o que é preciso nem o que vai encontrar.

Na fala da professora Sílvia, fica clara a sua frustração em dizer que *“não tem material didático para surdo, eu pesquiso a vida inteira”*. A docente afirma que sempre procura livros didáticos específicos para surdos, mas o que encontra são só atividades aleatórias e que, muitas vezes, não são de suas necessidades. É possível também entender, na fala de Sílvia, que ela não tem critérios claros. Quando encontra material, experimenta e, se perceber que não contribuíram para a aprendizagem significativa dos alunos, deixa de lado e vai em busca de outros.

Pela fala das professoras, não se verificam critérios ou orientações para sua seleção do material que usam em suas aulas. Muito do que fazem é verificar como são aproveitados pelos alunos nas aulas. Como, pelo que foi verificado, o material didático para surdo é escasso, elas recorrem à internet em busca de algo que as auxilie em seus projetos. Vale destacar, contudo, que autoras como Fernandes (2006) dizem que o principal critério de escolha de textos a serem usados em material didático para o surdo é o “[...] critério da abrangência de sua circulação social. Quanto maior o número de pessoas atingido pelo texto, maiores serão as possibilidades de que ele seja familiar ao aluno”. (FERNANDES, 2006, p. 17). A autora chama atenção que já foi identificado que o uso de critérios de seleção de materiais baseados em datas comemorativas ou temas geradores não traz resultados satisfatórios. A autora também diz que *“É o texto social que delimita a temática e não a escolha da temática que define o texto”*. (FERNANDES, 2006, p.17). Como a autora explica, se o texto é de circulação social, seu conteúdo já vai estar na vivência do aluno. A única preocupação do professor é garantir textos da faixa etária correspondente. Ou seja, espera-se que os professores, ao escolherem um material didático de uso em sala de aula, utilizem, entre outros critérios, o de escolha de textos legítimos e de circulação social.

Sílvia, no Excerto 23, acrescenta que encontra dificuldade em adaptar o material de LP para o surdo, pois ela entende que a escrita precisa ser mais direta, senão os alunos não compreendem ou querem abandonar a tarefa, pois o conteúdo fica *“dando muitas voltas”*. Ou seja, pela fala da professora, o conteúdo deveria ser mais parecido com a Libras, sem o uso de artigos, das flexões verbais, entre outras regras que existem no português e não existem na Libras. Exemplo disso é a frase:

*Futuro bom ter trabalho*<sup>6</sup>. Essa é uma estrutura, conforme Duarte e Padilha (2012), comum nos materiais didáticos produzidos pelos professores. Essa forma de escrita pode parecer para os educadores um caminho mais fácil para o entendimento do surdo, porém é uma representação forçada e limita os conhecimentos possíveis da língua portuguesa.

Como já foi problematizado neste trabalho, é garantido por lei a não substituição de uma língua por outra. É papel do professor explicar as diferenças entre as línguas e ensinar a LP em todas as suas nuances, sem deixá-la *mais simples* para simular a compreensão pelo surdo. Entendo que, se o surdo se deparar com essa escrita *mais simples* em um material didático, como sugerido pela professora, estarão deixando de ser explorados todos os recursos linguísticos que a língua portuguesa tem para oferecer, colocando limites para a aprendizagem do aluno surdo.

Fabíola destaca que um dos seus critérios de escolha do material de LP escrita é que a Libras esteja presente. Entretanto, em muitos materiais que ela selecionou, os sinais eram de outra região, e isso a levou a abandonar tal material. A docente ainda comentou que muitos dos materiais, principalmente com sinais do Rio Grande do Sul, são muito antigos. A professora chamou atenção à falta de dinheiro para a compra de materiais específicos para surdos, já que o que a escola recebe é para ouvintes.

Para Andréia, seu critério de escolha é que o material tenha bastantes textos com vocabulário bem variado. A educadora defende a ampliação do vocabulário dos alunos. A professora também prioriza materiais que contenham a situação de uso das palavras. Ela entende que assim os alunos chegarão ao seu significado. Na fala de Andréia, posso destacar dois pontos: primeiro em relação à concepção de linguagem que a professora apresenta. Ela demonstra entender a linguagem como interação, isso é reforçado quando diz que se preocupa com o ensino nas situações de uso. Essa concepção faz com que a professora dê atenção ao sentido e a forma que esses alunos poderão compreender e utilizar essa língua no dia a dia. O segundo ponto é o fato de Andréia preferir materiais que contenham muitos textos. O critério baseado na utilização de variados textos repercute como uma ação positiva dentro da sala de aula de Andréia. Ela diz, por exemplo, que seus alunos querem saber mais sobre o que acontece na cidade onde moram quando ela leva os jornais para eles lerem, Isso

---

<sup>6</sup> Frase presente no material didático usado como exemplo neste trabalho, apresentado na seção 2.3.2, página 41.

reforça o que diz Fernandes (2006) quanto ao critério de escolha do material: variados textos, principalmente os que circulam socialmente, e não a busca primeiramente pelo tema, como faz Aléxia. O jornal pode ser um meio propagador de textos realmente significativos pela conexão que tem com o dia a dia dos alunos. Isso pode permitir = que eles façam relações com o seu conhecimento prévio e, a partir daí, surgir um tema para a discussão.

Dessa forma, entendo que, três das professoras em questão não manifestam critérios definidos e claros na escolha do material didático para o público surdo. Sua busca é aleatória. As educadoras também indicam que partem da temática para a escolha do material que irão utilizar, porém, conforme destaca a literatura voltada a esse tema, em um material didático de língua portuguesa, se os textos são do convívio desses alunos, automaticamente delimitarão uma temática de interesse para a discussão. Outra questão levantada é que o material ou a escrita desse material seja mais simples. Esse discurso demonstra uma crença de que o aluno surdo não é capaz de compreender a LP em todas as suas nuances. Se, ao ensino da LP para o surdo forem impostos limites, não explorando todos os recursos linguísticos que a língua oferece, esse aluno vai copiar e reproduzir, e não conhecerá efetivamente a língua. Essas ações fazem parte de um processo que dá ênfase à deficiência, à falta da audição e não a suas potencialidades e nem à forma diferente com que o surdo aprende.

Após refletir sobre critérios de escolha do material utilizado, atento para o que as professoras consideram mais importante, dentre as peculiaridades surdas, no material didático.

#### 4.2.3 Qual o principal aspecto a ser considerado para a definição do material didático para surdo?

A partir dos relatos sobre a seleção e os critérios de seleção dos materiais, pergunto às professoras sobre o que da especificidade surda deve ser considerado para a definição de critérios de seleção de material didático para surdos, percebeu-se que as professoras atentaram para o aspecto visual, conforme os seguintes excertos.

Excerto 26:

*É claro que o visual tem que predominar, né? E quando não tem aí dá mais trabalho por que daí tenho que adaptar[...]Ele desenha uma história em quadrinhos e depois vem o texto né, daí tu interpreta lá a história, depois tu lê e consegue fazer uma relacionar né, então eu sempre procuro fazer assim quando tem texto, fazer uma sequência assim, fazer em parágrafos com desenho, ou aqueles textos que tu tira a palavra e coloca o desenho sabe [...]que daí eu consigo explicar ao mesmo tempo e eles conseguem visualizar alguma coisa, mas sempre tem imagens, ilustração, alguma coisa do tipo, ou um vídeo, vídeo também, nem que não seja exatamente o que eu queira (Profa. Aléxia)*

Excerto 27:

*Primeiro a questão visual, né? E daqui a pouco comparações. Eu sempre falo isso, tem que comparar língua de sinais com língua portuguesa. Então se língua de sinais é "eu comprar hoje arroz", tem que mostrar como aquela frase ficaria na língua portuguesa, mostrar a diferença que tem entre as duas línguas e que não é a língua de sinais não é menor, não é fraca por isso. (Profa. Silvia)*

Excerto 28:

*Ah as imagens bem coloridas, e os sinais. (Profa. Fabíola)*

Excerto 29:

*Tudo é baseado na imagem, né? Como nós temos dentro de cada sala, cada turma... não tem nenhuma turma homogênea, todos são muito diferentes [...] então sempre tem que ter a imagem junto pra eles não se perderem. (Profa. Andréia)*

Questionada quanto às especificidades surdas, Aléxia ressalta a importância do uso da imagem nos materiais didáticos. Ela indica o uso de histórias em quadrinhos, vídeos. Além disso, diz que prepara atividades em que tira a palavra e coloca o desenho para os alunos completarem. A professora Sílvia indica que, além

dos componentes visuais, as atividades que preveem comparações entre a LP escrita e a Libras, é importante explicar como uma frase em Libras ficaria na LP e vice-versa. Além disso, ela sugere que se explique ao aluno surdo que a Libras não é mais fraca que o português por não conter certos componentes que contém a LP escrita, ou seja, cada uma com suas características específicas. Sílvia também considera importante que os materiais de ensino de LP escrita para aluno surdo sejam como o material usado no ensino de LP para estrangeiros. Fabíola diz que uma das especificidades mais importantes que um material deve apresentar são as imagens bem coloridas, e a presença dos sinais em Libras. A professora comenta a importância do *SignWriting*, porém ainda não se sente confortável por não dominar a escrita de sinais.

Nota-se que todas as professoras enfatizaram que a utilização de dos aspectos visuais são imprescindíveis. E de fato, como já explicitado neste trabalho, o surdo é um sujeito visual, ou seja, o jeito de ensinar o surdo parte das experiências visuais. É através da visão que o surdo, segundo Thoma *et al.* (2014), além de adquirir a linguagem também se desenvolve. Aléxia, por sua vez, sugere o uso de história em quadrinhos e o uso de vídeos. Segundo Lebedeff (2017), a história em quadrinhos pode ser uma estratégia eficaz que promove a experiência visual, pois apresenta um universo de significações que podem ser trabalhadas visualmente com os alunos surdos. Quanto ao uso de vídeos, conforme visto em Felício *et al.* (2011) e Corrêa *et al.* (2018), por ser mais dinâmico, mais atual, possuir mais recursos, os vídeos também podem ser grandes potencializadores de desenvolvimento se bem explorados.

Ao reavaliar as respostas das professoras em consonância com a teoria abordada neste trabalho, percebi algumas pistas que me levam a identificar que suas práticas podem não caracterizar a experiência visual do surdo. As pistas as quais me refiro são: a) *“que daí eu consigo explicar ao mesmo tempo e eles conseguem visualizar alguma coisa”* (Profa. Aléxia); b) *“Primeiro a questão visual, né? E daqui a pouco comparações”*. (Profa. Sílvia); c) *“Ah as imagens bem coloridas, e os sinais”*. (Profa. Fabíola); d) [...] *então sempre tem que ter a imagem junto pra eles não se perderem*”. (Profa. Andréia).

Essas pistas parecem indicar que as quatro professoras entendem que, para ser um critério de escolha, basta que o material contenha imagem. Porém, apesar do contexto de investigação priorizar o ensino bilíngue, uma das principais especificidades surdas parece não ser bem trabalhada nas escolas. Peluso e Lodi (2015) identificam que, na prática, na maioria dos casos, os professores pensam na

visualidade com a lógica do ouvinte, reduzindo-a a estratégias que não levam em conta o sentido, as relações da imagem com o mundo e as experiências que podem ser propiciadas ao surdo. Os autores ainda dizem que os discursos oriundos do suposto território do bilinguismo contêm deficiências, talvez de certa forma ainda mais perversos do que aqueles focados no déficit, porque são ideias disfarçadas sob declarações que promovem a língua de sinais (PELUSO; LODI, 2015). Os autores se referem às práticas dentro das escolas bilíngues, que ainda ensinam a LP utilizando-se das mesmas estratégias utilizadas com ouvintes. Se referem também às escolas bilíngues que se utilizam de recursos visuais, como cartazes, mapas, objetos ect., mas não propiciam o envolvimento, a experiência visual, com o fim de produzir sentido através da língua de sinais com aqueles objetos.

Dessa forma, podemos refletir que o que acontece, na maioria das vezes, é a banalização da maneira pela qual o caráter visual do surdo é entendido. Peluso e Lodi (2015) dizem que os recursos visuais variados como mapas, imagens, vídeos são reduzidos a uma suposta visualidade do surdo, como se a visualidade pudesse ser ensinada para ele. Esses autores dizem que a visualidade é uma maneira de estar no mundo, fundamentalmente determinada pela linguagem, ou seja, a visualidade não é externa a eles, mas sim constitutiva. Nas pistas destacadas anteriormente, percebo um discurso que se concentra na falta. A característica visual se transforma em um mero dispositivo compensatório, pois elas parecem assumir o fato de que o surdo desenvolve o aspecto visual porque não tem a audição, entendendo o uso dos recursos visuais para apelo ilustrativo e não a visualidade como uma maneira de estar no mundo, fundamentalmente determinada por uma língua que se organiza de maneira visual.

Com essa reflexão, entende-se que é por meio do recurso visual que o surdo acessará as coisas do mundo. Dizemos que o surdo é visual, não só porque ele precisa de imagens ilustrativas que lhe chamem atenção, mas porque se compreende visualmente a partir das interações linguísticas e sociais. Em um material didático, precisamos de estratégias que auxiliem o surdo à compreensão do conteúdo estudado, o professor neste sentido, tem um papel fundamental, pois é ele que entenderá as necessidades do seu aluno. Nesse sentido, no material didático, as imagens e ilustrações servirão como pistas para auxiliar a compreensão do conteúdo. Essa contextualização visual proporcionará ao surdo a elaboração de hipóteses, a construção de sentidos estabelecendo relação com suas experiências e interesse

pelas mensagens que o texto é capaz de portar. A partir das considerações levantadas, julguei importante saber das educadoras se os materiais utilizados apoiam seus objetivos e, principalmente, de que maneira isso ocorre, como veremos na próxima seção.

#### 4.2.4 Como os materiais contribuem para o alcance dos objetivos do ensino para surdos?

Após refletir sobre a especificidade surda que as professoras julgavam essencial em um material didático, pergunto a elas se esses materiais apoiam seus objetivos de ensino e por quê. As docentes relatam que os materiais que elas selecionam atendem em parte a seus objetivos, como é possível verificar nas falas seguintes.

##### Excerto 30

*Sim, porque eu procuro primeiro montar o projeto com eles pra depois ir assim... atrás de conteúdo, até eu nem penso em tópicos gramaticais que tem que trabalhar o vocabulário eu pego o assunto que eles querem.*  
(Profa. Aléxia)

##### Excerto 31:

*Às vezes não tem material para aquele tempo verbal que eu quero, aí eu deixo aquele projeto de lado, né? Daí eu produzo alguma coisa ou a gente vai atrás de alguma coisa mais prática, entrevistas, de observação de alguma coisa que daí a gente pode colocar o tempo verbal que a gente quer.* (Profa. Aléxia)

##### Excerto 32:

*É porque como eu tenho que pegar algo do projeto da temática pra atingir lá a culminância eu só pego material que vai ser significativo para o projeto.*  
(Profa. Aléxia)

##### Excerto 33:

*Sim, porque a partir dali eu consigo, né? Pois às vezes ali tem atividades que fecham muito bem com o que eu quero passar pra eles, né? A maioria dos materiais didáticos eu produzo, eu gosto de trabalhar com projeto.*  
(Profa. Silvia)

Excerto 34:

*Tem muitas coisas também bem visual, também tem coisas que eu pude usar ali que talvez eu não teria em um outro material. Então fecha muito bem.* (Profa. Silvia)

Excerto 35:

*Olha, me ajuda bastante, principalmente a TV INES, por mais que tem sinais diferentes por causa da região, mas isso por um lado é uma coisa boa, porque eles se dão conta das diferenças.* (Profa. Fabíola)

Excerto 36:

*E o acervo do INES é ótimo, me ajuda muito. O que tem muito agora são os Youtubers surdos, né? Eu dei uma lista, fiz eles até copiarem o endereço, né?...* (Profa. Fabíola)

Excerto 37:

*A maioria eu produzo, eu gosto de trabalhar com projeto, pois ele me direciona, me orienta melhor como planejamento e eu consigo direcionar melhor o assunto.* (Profa. Andréia)

Excerto 38:

*Daí tu, os assuntos surgem mais da necessidade deles? Do contexto deles? Sim, por exemplo o assunto saúde é um assunto que tu podes entrar a qualquer ano, a qualquer momento tu pode entrar com esse projeto. Alguém viu um circo, vamos trabalhar circo. Na época do dia da criança, vamos trabalhar Monteiro Lobato.* (Profa. Andréia)

Como Aléxia trabalha com projetos que ela mesma produz juntamente com os alunos, ela entende que dessa forma seus objetivos são alcançados. Em sua fala, percebe-se que ela parte do conteúdo gramatical para o texto quando diz: *“às vezes não tem material para aquele tempo verbal que eu quero trabalhar, aí eu deixo o projeto de lado, né? Daí eu produzo alguma coisa.”* (Excerto 33). Ela, ao mesmo tempo diz que só pega material que culmina com os objetivos do projeto. Silvia diz que, às vezes, o material *“fecha muito bem com o que eu quero passar para eles”* (Excerto 34). Ela também diz que gosta de trabalhar com anúncio publicitário, pois, além de ser algo do cotidiano deles, há bastante imagens que podem ser exploradas. Silvia

também gosta de trabalhar com projetos e diz (Excerto 34) que a maioria ela mesma produz. Fabíola diz que os materiais ajudam bastante, apesar das dificuldades mencionadas anteriormente. A professora diz que o canal de busca que mais a auxilia é a TV INES.

A professora Andréia diz (Excerto 38) que os materiais que mais atingem seus objetivos são os que ela mesma produz, os projetos. Ela diz que esse material a direciona melhor para a temática que o aluno quer. Ela diz gostar de trabalhar com datas, como o dia das crianças, dia das mães etc.

Relacionando as respostas das professoras (Excertos 30, 31, 33 e 37), em que as elas dizem ser as produtoras dos materiais didáticos, recorro a Leffa (2007), que diz ser favorável ao professor ser o próprio produtor do material quando é possível passar por todas as etapas necessárias para o desenvolvimento de material realmente significativo para o aluno. Neste sentido, entendo que o professor pode ser ator<sup>7</sup> do seu trabalho, pode conduzir o seu projeto de ensino e as escolhas que motivam o seu agir como professor ouvinte integrado ao ensino dos discentes. A produção de materiais, contudo, exige certa complexidade, tendo que passar por algumas etapas a serem cumpridas. Aléxia, por exemplo, diz (Excerto 32) que procura deixar partir dos alunos a escolha pelo tema. Andréia diz (Excerto 37) que, produzindo o material, ele é direcionado para os assuntos que ela quer trabalhar naquele momento. Neste sentido, Leffa (2007) orienta que, na elaboração do material, busque-se preencher as lacunas e as necessidades dos alunos, levando sempre em conta o conhecimento que o aluno já possui e o que ele precisa, ou melhor, tem direito de aprender.

Outra etapa importante, descrita por Leffa (2007, p. 18), é a definição dos objetivos: “[...] o objetivo é sempre apresentado em termos do que o aluno deve alcançar, sob a perspectiva do próprio aluno, não do material a ser desenvolvido”. Neste sentido, olhando para a fala da professora Andréia (Excerto 38), quando diz que possui projetos com várias temáticas e usa uma abordagem situacional, por exemplo, se um aluno viu um circo e quis contar em sala de aula, ela busca o projeto com um conteúdo que possa ser ensinado na situação em que a língua é usada. Por mais que a preocupação em oferecer textos de circulação social seja mais produtiva do que se preocupar primeiramente com a temática, abordar o texto em uma determinada situação é um movimento que demonstra que a ênfase está no aluno e não no material

---

<sup>7</sup> Ator no sentido de que ele não apenas cumpre regras de modo mecânico, mas age de forma a produzir conhecimento.

didático em si. Por isso, vê-se a necessidade de não só traçar objetivos no domínio do conhecimento, mas no domínio das atitudes, do comportamento.

No que diz respeito a conteúdo, a preocupação maior está em verificar exatamente o que o aluno necessita aprender para atingir os objetivos. Leffa (2007) diz que a definição do conteúdo vai depender da concepção de linguagem que o professor possui. O autor diz que, em se tratando de material didático, tem-se privilegiado um ensino baseado na tarefa em que se buscam textos autênticos usados socialmente. Na maioria das vezes, os alunos não conseguem fazer conexão entre o aprendizado da escola com o mundo real. Esse é um dos grandes motivos de evasão escolar e/ou do discurso de que a aprendizagem da escola é inútil. É também papel da escola promover essa conexão, mostrar como essa língua funciona fora dos muros da escola. Utilizando a abordagem baseada na tarefa, conforme Figueiredo (2019), o aluno desenvolve competências comunicativas através do uso da língua em diversas situações discursivas. Além de todas as etapas aqui apresentadas rapidamente, em se tratando do aluno surdo, todas as suas especificidades, como dito anteriormente, devem ser levadas em conta na elaboração do material, o que despence muito mais tempo, conhecimento e estudos.

Quando me volto novamente às falas das professoras (Excertos 30, 31, 33 e 37), em que elas dizem que preferem, muitas vezes, produzir os próprios materiais, chamo a atenção para o que dizem Nicolaides e Fernandes (2007): quando se pensa em materiais didáticos de língua estrangeira e/ou segunda língua nos encaminhamos em direção à autonomia. As autoras dizem que mais importante que o conceito de autonomia é entender o contexto com o qual os indivíduos estão envolvidos. É importante que o professor saiba lidar com as várias vozes que ecoam em sala de aula, assim como faz Aléxia quando diz (Excerto 30) se preocupar muito com o que os alunos querem aprender, quais os temas que eles gostariam de abordar.

Quando se pensa em material didático, contudo, o é importante ter em mente alguns fatores que pesam na hora de produzir material ou utilizar algo pré-produzido, Nicolaides e Fernandes (2007, p. 48) dizem que é

preferível adotar-se um material didático que não tenha um perfil exatamente adequado às necessidades e preferências dos aprendizes em questão e fazer-se uma adaptação ao longo do curso, a elaborar-se um material ineficiente, pouco atrativo, que atinja apenas as metas do professor ou do sistema escolar e que não desenvolva o pensamento crítico-reflexivo do aprendiz;

Fabíola, por exemplo, diz que uma das maiores dificuldades é o tempo para preparar o material didático. Ela ainda acrescenta que muitas vezes, na correria, imprime imagens ou sinais em Libras da internet para montar algum jogo. Quando chega em sala de aula, por exemplo, verifica que os sinais utilizados são de outra região e considera que os alunos não compreenderiam. Como dizem as autoras, muitas vezes é mais produtivo adaptar algo que já está pronto do que criar algo sem dar a devida atenção e observação aos aspectos essenciais de uma atividade realmente significativa para o aluno.

Valho-me das palavras de Fernandes (2006), pois é exatamente a dificuldade em não ter material didático pensado especificamente para o público surdo, visualizada em Steyer, Maquieira e Fronza (2017), que, muitas vezes, prejudica o andamento natural em sala de aula de ensino para surdos, pois, nas aulas de português para os ouvintes brasileiros, os professores têm acesso aos mais variados tipos de recursos didáticos para trabalhar em sala de aula. No ensino de surdos, é preciso adaptar, é preciso dispende tempo para criar, para encaixar o material didático à temática que os alunos se interessam, entre outros obstáculos que prejudicam ou atrasam o andamento das aulas.

Nicolaidis e Fernandes (2007) também chamam a atenção, quando se opta por materiais pré-produzidos, para que se faça a observação atenciosa dos objetivos do material e a possibilidade de flexibilização, dependendo do contexto em que se encontram os interessados. Além disso, as autoras indicam que é necessário que o material didático exponha as estratégias de aprendizagem. Pude verificar na fala de Aléxia (Excerto 31) que, às vezes, ela precisa deixar o projeto de lado, pois aquele material que ela havia selecionado não abarca o necessário para a realização do projeto. Com isso, verifica-se a importância de se ter materiais bem pensados estrategicamente para que eles não sejam abandonados ou substituídos durante a execução. Nicolaidis e Fernandes (2007) ainda salientam que o material didático deve abordar a gramática e prever que o aluno faça comparações entre o sistema linguístico da língua alvo e a sua primeira língua, além da exploração do sentido, os aspectos culturais da segunda língua.

A professora Sílvia diz (Excerto 34) que os materiais do Positivo ajudam a atingir seus objetivos, porque possuem bastante recursos visuais. A professora Fabíola diz (Excertos 35 e 36) que o material que mais a auxilia em seus objetivos é

proveniente da TV INES, dos vídeos do YouTube, porém ela não conseguiu explicar qual o motivo de esses materiais a auxiliarem.

Em síntese, quando perguntei às professoras se os materiais que elas utilizam apoiam seus objetivos, duas delas remeteram-se diretamente aos materiais que elas mesmas produzem. Isso me faz inferir que os materiais que elas encontram prontos não estão de acordo com o que elas esperam. Porém, antes de decidir elaborar um material didático, é imprescindível que se sigam algumas etapas importantes, como a busca pela necessidade dos alunos, o planejamento e desenvolvimento do material, a implementação desse material junto aos alunos e a sua avaliação. Assim, o educador assume suas particularidades em busca de autonomia. Além disso, quando se opta por adotar um material pronto, é imprescindível que se tenha uma concepção de linguagem bem definida e se verifique se o material ou projeto está de acordo com a concepção adotada pelo professor. As outras duas professoras não explicaram por que os materiais atingem seus objetivos. Isso talvez seja porque, conforme analisado anteriormente, os seus critérios de seleção não são claros. Como visto, essas educadoras fazem uma busca aleatória de materiais e, através de tentativas, percebem o que dá certo ou não.

Após conversar com as professoras sobre os materiais didáticos que elas já utilizam, pedi a elas que refletissem sobre como o material didático poderia ser para seus alunos para alcançar resultados mais satisfatórios.

#### 4.2.5 Como devem ser os recursos didáticos para alunos surdos?

Durante a organização das perguntas que seriam utilizadas nesta entrevista, minha expectativa quanto a esta questão foi de que as professoras externalizariam diversas metodologias, recursos importantes que poderiam auxiliar no processo de criação de material didático. Assim, questionei as professoras sobre como elas entendem que os recursos didáticos devem ser para apoiar o desenvolvimento e habilidades de escrita e leitura considerando os alunos surdos.

Excerto 39:

*Eu faço também muitas atividades com o sinal em Libras daí eu pego lá no dicionário on-line, faço um print, coloco na atividade e eles têm que fazer um “match” lá com a palavra em inglês... Também ditados assim... Eu dou*

*o sinal e eles têm que marcar a ordem das palavras em inglês, né? Então, o material didático, além de ter muito visual, né?, figuras de ilustrações da temática, teria que ter também a Libras escrita, que tem o "SignWriting" e ter os sinais, porque é possível tirar fotografia dos sinais e botar ali também pra fazer essa relação e revisitar bastante o conteúdo. (Aléxia)*

Excerto 40:

*Acho que seria um material um pouco mais simples, com vocabulário um pouco mais simples, mas revisitar bastante o conteúdo assim. (Aléxia)*

Excerto 41:

*O visual, trazer, aproximar eles da LP a partir da língua de sinais. Ent- Tu usas vídeos com eles também? Direto, eles me trazem vídeos. Tem um canal do YouTube acho que é SIGNA. É uma surda que diz "olha a LP é importante, vocês não deem bobeira", e ela explica a LP. Ela é professora de LP. (Sílvia)*

Excerto 42:

*Eu trago algo e ela faz comparações e mostra imagem que eles têm dificuldade, porque eles têm dificuldade dessa coisa mais subjetiva, né? Pra eles, essa questão da linguagem poética, né? É mais difícil pra eles de entender então ahm. Eu utilizo bastante vídeos e eu vejo que dá certo. (Sílvia)*

Excerto 43:

*Como eu te falei, muita imagem, muito lúdico. Tu não pode dar um texto inteiro para o aluno, esperando que ele leia. Entregar uma folha de papel e esperar que ele entenda. Se tu não contextualizou, tu não explorou, tu não disse o que é, não tem como, não tem como. (Fabíola)*

A professora Aléxia sugere, além das características visuais que devem estar presentes no material didático, os sinais em Libras. Para isso, ela diz procurar auxílio nos dicionários on-line. A educadora também aponta a escrita de sinais como uma opção e diz aplicar muitos exercícios de combinação de palavras com o sinal em

Libras. A professora também recomenda que o material seja *um pouco mais simples*. Além disso, nesta mesma fala, a professora reforçou por quatro vezes que o conteúdo deve ser revisitado diversas vezes, pois os alunos esquecem com facilidade. A professora Sílvia diz que trabalha muito com vídeos do YouTube e pondera que o mais difícil é trabalhar a linguagem poética com os alunos, pois não compreendem o que é subjetivo. A educadora considera fundamental o uso de imagens. A professora Fabíola também diz que o material didático precisa ser muito lúdico, com uso de muitas imagens para chamar a atenção dos alunos surdos. Além disso, ela comenta que os alunos não são capazes de ler um texto inteiro sozinhos, que é necessário que o conteúdo seja bem contextualizado anteriormente à leitura.

Percebe-se, mais uma vez, que é unânime a atenção, por parte das professoras entrevistadas, para o aspecto visual aos materiais didáticos. Neste sentido, Lebedeff (2017) busca orientar-nos para o que dizem diversos autores sobre a importância e o significado da experiência visual na vida das pessoas surdas. Ela destaca que as experiências visuais atravessam a visão, isto é, a experiência visual transcorre desde a parte física, como assistir a um teatro, ir a um encontro, entre outros, até a experiência visual mental como a reflexão, as ideias etc. Desse modo, podemos refletir sobre o que diz Sílvia: *“Pra eles, essa questão da linguagem poética né, é mais difícil pra eles de entender”*. A professora também destaca que para seus alunos compreenderem o que é subjetivo é muito difícil. Então, qual estratégia pode levar o aluno surdo compreender o que não é subjetivo? Taveira e Rosado (2017, p. 28) defendem que o surdo compreende uma metáfora através do “[...] pensar de maneira visual”, ou seja, através dos vídeos ou formas figurativas, “[...] o que seria lido ou entendido de modo literal pode ser inesperadamente e poeticamente modificado”. Neste sentido, chamo a atenção para o fato de que, na maioria das vezes, os professores não observam, conforme identificado em Steyer, Maquieira e Fronza (2017), que as experiências visuais vão muito além do que utilizar figuras e ilustrações para chamar mais a atenção do surdo. É necessário fazer com que o surdo viva a experiência visual como parte central do desenvolvimento tanto da linguagem quanto do pensamento, ou seja, é através da experiência visual que ele vai ter acesso ao mundo.

Taveira e Rosado (2017), conforme já exposto no referencial teórico, garantem que há estratégias didáticas específicas na educação de surdos. A experiência visual ultrapassa ações como a de acrescentar “*figuras de ilustrações da temática*” ou “*tirar fotografia dos sinais*”, como diz Aléxia, ou como diz Fabíola, “*muita imagem, muito lúdico*”. É necessário criar um universo de significações, de saber o que essas imagens indicam, de onde elas vêm. É necessário dividi-las em partes, interpretá-las, promover, enfim, a experiência dos sujeitos com as imagens, relacionando-as com seu meio cultural e social.

No Excerto 40, Aléxia diz que o material didático também deveria ser mais simples, mais direto. Essa afirmação corrobora com o que indica Sílvia, na página 76 em que ela também diz que um dos seus critérios de escolha do material é que a escrita seja mais simples, mais direta. Como esta aceção já foi analisada anteriormente, acrescento apenas o que diz Lebedeff (2006), a autora se refere a escrita mais *simples* da LP quando se omite algumas características da língua, como omissão de preposição e artigos, no sentido de facilitar o entendimento do surdo, já que na Libras esses elementos não existem, o que levaria, deste modo, a um ensino descontextualizado, em que se ensina através de palavras isoladas. Entretanto, podemos questionar se não está exatamente no estudo dessas diferenças entre as línguas que o aluno poderá fazer conexões e entender a LP em todas as suas nuances e em todas as situações de uso.

A professora Fabíola diz que, se entregar um texto para o aluno ler, sem antes contextualizar, explicar através de sinais e imagens, ele não irá chegar à compreensão. Corroborando com o que diz a professora, Skliar (2001) e Lebedeff (2006), salientam que aspectos que envolvem a imagem podem servir como determinantes na leitura. O autor ainda indica que, quando se prepara algum material utilizando imagens, é importante a opinião do próprio surdo neste processo, a fim de que ele sugira ou faça alterações para aumentar o nível de compreensão por parte do público alvo. Em alguns exemplos de histórias em quadrinhos citados pelos autores, é destacado que, nas imagens, um aspecto que, para o ouvinte, não faria a menor diferença, para o surdo, pode ser um fator determinante para a compreensão. Outro aspecto discutido pelos autores e que também corrobora com o que diz a professora

Sílvia na entrevista, é que a cultura atual vem se utilizando muito de vídeos e/ou imagens em movimento, e isso deveria ser evidenciado como estratégia educativa.

Podemos perceber que, cada vez mais, o texto linear vem dando espaço para a imagem que carrega uma mensagem. Percebemos isso diariamente, por exemplo, com o uso dos *emoticons*<sup>8</sup> no celular: uma simples imagem nos fornece, muitas vezes, mais informações que um texto escrito. Além disso, a sociedade contemporânea exige que nos apropriemos de várias modalidades de comunicação cada vez mais rápido. O imediatismo com que a tecnologia chega diariamente até nós, pode fazer com que usemos esse contexto para produzir uma experiência visual cada vez mais significativa, criativa e que vai ao encontro do dia a dia dos alunos.

Quanto à escrita de sinais, busco nas palavras de Pinto e Coelho (2017) entender um pouco mais sobre essa possibilidade, pois Aléxia aponta o *SignWriting* como um aspecto a ser considerado em material didático de língua escrita para surdos. Pinto e Coelho (2017) dizem que, para a língua ser completa, ou seja, no caso da Libras para ela ser também materializada, deve haver a possibilidade de a língua de sinais ser transferida para a modalidade escrita. Ademais, a escrita de sinais pode servir como um suporte linguístico e sociocultural para o surdo, além de um fator de inclusão em uma sociedade majoritariamente ouvinte. *SignWriting* é, conforme Stumpf (2002), um sistema que representa, por um conjunto de elementos, as características gestuais da língua de sinais. Silva (2012) também orienta que, assim como os ouvintes possuem um processo natural entre pensamento, fala e escrita e naturalmente compreendem a língua através da forma fonológica, o surdo também necessita de formas para representar os sinais. Stumpf (2002), sendo uma pesquisadora surda, ressalta que há muitas vantagens no fato de o surdo compreender a escrita dos sinais, entre elas o poder de construção e desenvolvimento de sua cultura.

Entendo o uso do *SignWriting* como muito benéfico, principalmente para a autoconfiança da cultura surda e para o registro da sua história. Porém, este é um estudo recente no Brasil e percebo que poucos estudiosos, professores e alunos estão apropriados desta escrita. No contexto de minha investigação, por exemplo, os professores pouco conhecem essa modalidade. Isso me leva a pensar que, antes de

---

<sup>8</sup> Representação das emoções (expressão facial) pela junção de ícones ou de caracteres que estão disponíveis no teclado de um computador, muito usada em bate-papos e mensagens em redes sociais.

prever o *SignWriting* em um material didático, seria necessária a formação em escrita de sinais desses educadores. Veem-se alguns movimentos se encaminhando para uma maior exploração da escrita de sinais por parte de alguns profissionais.

Ao analisar os excertos em que as professoras falam sobre como os recursos didáticos devem ser para apoiar os objetivos em sala de aula, percebo um apelo muito forte para materiais didáticos com muitos recursos visuais, como figuras, escrita de sinais, os próprios sinais de Libras e o uso de vídeos. Ao buscar o que os autores dizem sobre esses artefatos<sup>9</sup>, percebo que, antes de tudo, é preciso se dedicar aos estudos da experiência visual, que vem como uma forma mais abrangente de trabalhar os aspectos visuais de forma mais significativa. Autores como Lebedeff (2017), Perlin e Stumpf (2012) também defendem que é necessário o olhar do próprio surdo para os aspectos visuais utilizados nos materiais didáticos. Quanto à escrita de sinais, Stumpf (2002) e Pinto e Coelho (2017), assim como alguns professores, também indicam o uso do *SignWriting* em materiais didáticos, pois garante, entre outros aspectos, o registro do pensamento abstrato do surdo.

Os dados apresentados ao longo deste capítulo trouxeram importantes contribuições para a reflexão proposta nesta pesquisa: compreender como são selecionados e utilizados os materiais didáticos para aluno surdo no ensino de línguas e investigar, junto aos professores, o que se espera dos recursos didáticos no trabalho com esses estudantes. Com base no referencial abordado neste estudo, refleti sobre a concepção de linguagem das educadoras, sobre as suas perspectivas gerais ao ensinar línguas para o público surdo. Refleti também sobre acepções relacionadas mais especificamente ao material didático. Diante disso, constatei que todas as professoras consideram o ensino de línguas para surdo um desafio, dentre seus principais obstáculos está o tratamento de duas línguas em modalidades diferentes em sala de aula. Identifiquei também que, para oferecer um ensino produtivo e significativo para os alunos surdos é necessário material didático consistente que priorize o uso de textos que circulam socialmente, que promova a experiência visual do sujeito surdo. Ao selecionar, elaborar e utilizar materiais didáticos, é preciso que se leve em conta a concepção sociointeracionista da linguagem.

---

<sup>9</sup> Artefatos são entendidos aqui tanto como recursos didáticos quanto artefatos culturais que possam auxiliar no processo de ensino dos surdos.

A seguir, retomo algumas constatações permitidas por este estudo, procurando destacar as pistas principais para que continuemos repensando o ensino e os materiais didáticos na interação entre as línguas para surdos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Na presente pesquisa, promovi reflexões sobre o ensino de língua de sinais e língua escrita, assim como apresentei manifestações das professoras em relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Para isso, busquei analisar como as educadoras concebem o ensino de surdos em seu contexto e investigar, junto dessas professoras, quais são os materiais utilizados e as peculiaridades surdas que julgam mais importantes além de identificar, a partir das falas das docentes, elementos indispensáveis para seleção e/ou elaboração de materiais e recursos didáticos no ensino de línguas para surdos.

Para a realização deste estudo, assumi como construto teórico a visão da teoria Sociocultural. (VYGOTSKY, 1988). A teoria concebe a linguagem na interação, na mediação para o desenvolvimento do aluno. A teoria faz interface com outros postulados surdos como a educação bilíngue, que concebe a língua de sinais como primeira língua, e a LP como segunda língua escrita. (THOMA et al., 2014). Coloca-se também a experiência visual, segundo a qual o surdo é usuário de uma língua visual e é através dela que ele compreende o mundo. (PELUSO E LODI, 2015); (LEBEDEFF, 2017). Assumi também considerações acerca da escolha e/ou elaboração de materiais didáticos, assumindo que o material didático pode ser como um instrumento de mediação social e culturalmente construído. (VYGOTSKY, 1988); (LEFFA, 2007). Trouxe também exemplos de recursos didáticos que circulam na rede de ensino, com o fim de demonstrar de onde parti e o porquê da presente pesquisa.

Ao analisar como as educadoras concebem o ensino de surdos em seu contexto, foi possível verificar que, dada as suas particularidades, todas as professoras consideram o ensino para surdos um desafio. Tal desafio parece estar relacionado ao uso de duas línguas de modalidades diferentes e ao mesmo tempo em sala de aula, envolvendo as condições culturais e a necessidade de experiências visuais. Há décadas as discussões sobre a educação no Brasil vêm se ampliando, porém, como manifestamos neste estudo, sendo a educação bilíngue um desafio no campo educacional, é inevitável que continuemos a atentar para os desdobramentos das práticas em sala de aula bilíngue.

Sendo o objetivo de todas as educadoras entrevistadas neste estudo preparar o aluno para atuar fora da sala de aula, vê-se a relevância em proporcionar a este público situações discursivas em que eles vivenciem e se aproximem da realidade das

situações vividas fora dela. Para isso, é necessário situar as atividades desenvolvidas dentro de um contexto de comunicação, promovendo a experiência visual, valendo-se da Libras para acessar o significado do que se quer ensinar, promovendo a interlocução entre a Libras, o português e/ou o inglês considerando as diferenças entre uma língua e outra. O uso de textos legítimos de circulação social não exerce somente o papel de contextualizar as informações alvo, mas também evidencia uma realidade sociocultural, em que o docente se envolve com o tema permitindo reação, manifestação da opinião do aluno, além da elaboração e confirmação de hipóteses sobre como a língua funciona.

Para que o ensino proporcione as condições destacadas anteriormente, é imprescindível que os educadores possuam uma concepção de linguagem condizente. Verificamos, contudo, que há algumas divergências entre as práticas e concepções no contexto analisado. Uma das educadoras demonstra valer-se de estratégias de memorização e repetição. Duas delas parecem desenvolver um ensino centrado no uso de palavras isoladas, sem contexto, sem promover as diferenças entre as duas línguas envolvidas. Enfim, apenas uma das quatro professoras parece valer-se da concepção sociocultural da linguagem, uma vez que diz que, através da mediação e do uso de textos, promove uma reflexão acerca do uso do conteúdo estudado na vida, no contexto de seus alunos, levando em conta sua cultura e seus conhecimentos prévios. Verifico, portanto, a necessidade da reavaliação na metodologia educacional de algumas dessas professoras para o aprofundamento na reflexão de suas práticas.

Após refletir sobre as questões que envolvem o ensino de surdos, passei a investigar, junto às participantes, quais são os materiais utilizados e as peculiaridades surdas que as educadoras julgam mais importantes. Os recursos mais citados pelas docentes foram: cartazes, TV INES, vídeos, livro didático de português, jogos e internet. Ao relacionar esses recursos com a revisão teórica construída neste estudo, destaca-se que a TV INES contribui para uma abordagem sociocultural, pois se utiliza da língua de sinais, da escrita da língua portuguesa além de proporcionar experiência na cultura de ambas as línguas. A TV INES constitui-se, portanto, em um potente recurso didático para uso em sala de aula. Jogos didáticos também se apresentam como materiais utilizados pelas educadoras e podem ser vistos como uma boa oportunidade de garantir a experiência visual do surdo, assim como promoção da reflexão, da comunicação, da linguagem, do uso de regras, entre outras

características. Além disso, a internet e vídeos no YouTube, conforme o presente estudo, são os meios mais requisitados em busca de materiais.

Todas as professoras dizem também produzir materiais didáticos e/ou adaptar materiais de ouvintes para seus alunos. Conseqüentemente, essa produção/adaptação estará diretamente vinculada às concepções de linguagem das educadoras. Em alguns casos, produzem-se materiais pouco significativos, como nos exemplos trazidos na revisão teórica. Outras vezes, a produção do próprio professor pode direcioná-lo melhor para as necessidades de seus alunos. A partir de uma concepção de linguagem baseada na Teoria sociocultural, respeitando as etapas (análise, desenvolvimento, implementação e avaliação) indicadas por Leffa (2007) como imprescindíveis para a produção/adaptação de recursos didáticos, além de o educador ter objetivos claros neste processo, podemos nos encaminhar para o estabelecimento de parâmetros de qualidade essenciais para produção/adaptação de materiais de ensino para o público surdo. Entendo, portanto, que o ensino produtivo e significativo de cada uma das línguas, a escolha e/ou elaboração dos materiais didáticos, assim como a forma como se lida com os recursos em sala de aula, depende, diretamente, da concepção de língua e de surdez das professoras.

No tocante às especificidades surdas que julgam mais importantes em um recurso didático, todas as professoras se referiram ao uso de imagens. A partir de alguns indícios identificados neste estudo, entendo, contudo, que pouco se promove a experiência visual do surdo. Coadunando com Peluso e Lodi (2015), compreendeu-se que a visualidade do surdo muitas vezes é promovida de maneira artificial, ou seja, a experiência visual é entendida como elemento compensador, centrada na deficiência, como se a falta de audição fosse suprida pelas imagens. Neste sentido, é emergente que a experiência visual do surdo seja claramente compreendida e desenvolvida nas instituições de ensino. É necessário compreender que o surdo se vale de uma língua visual para compreender as coisas do mundo. É através dessa língua visual que ele irá elaborar hipóteses e atribuir sentido ao que vivencia.

Com a intenção de identificar o que se espera dos recursos didáticos no trabalho com os alunos surdos, destaco que todas as docentes se remeteram novamente aos aspectos visuais. Além disso, uma delas indicou o uso de vídeos para ser usado como suporte para as aulas. A escrita de sinais também apareceu como sugestão, pois entende-se que é a única forma de registrar o pensamento subjetivo do surdo.

Apesar de minhas expectativas em relação às sugestões das professoras não terem sido supridas, a partir das leituras feitas para este trabalho e das reflexões que a mim foram permitidas, posso destacar mais algumas possibilidades em relação a um material de ensino de língua realmente significativo para o surdo: a) a opinião do próprio surdo no processo de propor experiência visual, pois ninguém melhor que ele mesmo para dizer o que é relevante e significativo; b) a estrutura gramatical do português, em um material didático, não deve ser modificada, ou seja, devem ser explorados todos os recursos linguísticos que a língua oferece; c) o uso da literatura surda como um recurso imprescindível em um material didático é defendido por muitos estudiosos, como Karnopp (2006) e Stumpf (2016), como uma das principais formas de trabalhar a auto representação e identidade do surdo; d) devem estar presentes nos materiais didáticos textos de maior abrangência social possível, atentando sempre para a faixa etária e para o interesse dos alunos.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, acredito que este estudo possa contribuir com a área da Linguística Aplicada, com professores de línguas, assim como estudiosos da educação de surdos e interessados em produzir materiais didáticos para este público. As reflexões, análises, percepções e indícios destacados podem auxiliar esses profissionais em suas ações em sala de aula e também na escolha ou na produção de materiais didáticos que contribuam para a educação do aluno surdo. Este trabalho visa também colaborar com as instituições participantes do estudo, assim como com o grupo de pesquisa *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita* a quem os dados poderão ser repassados, para que seja dada continuidade às discussões que permeiam este campo.

Este estudo, além das contribuições já mencionadas, configurou-se como um importante momento de reflexão em minha carreira acadêmica. Como comentado no início deste trabalho, apesar de não trabalhar diretamente com os surdos, minhas observações nas escolas durante minha inserção no grupo de pesquisa trouxeram muitas inquietações. Essas inquietações incentivaram-me a investigar reflexões dos professores em relação ao ensino e material didático. Depois das leituras e das discussões realizadas, sinto-me mais preparada para, quem sabe no futuro, organizar um projeto piloto de material didático para ser aplicado nas instituições investigadas.

Algumas das minhas perguntas iniciais foram respondidas, mas sei que muito ainda pode ser discutido. Considero fundamental uma investigação mais aprofundada sobre a abordagem dada à experiência visual nos cursos de formação de professores

de surdos. Este estudo pode permitir que reflitamos sobre as práticas que envolvem essa especificidade surda tão importante, mas que ainda precisam receber atenção.

Encerro aqui minhas considerações pertinentes a este estudo, que faz parte dos direcionamentos da linha de pesquisa *Linguagem e práticas escolares*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, mas me disponho a continuar a pensar esse tema. Acredito que um diálogo também entre a Linguística e a Educação enriqueceria este foco de estudo.

Sem desconsiderar todo o esforço depreendido pelos professores, ainda me vejo diante de uma realidade que aponta muitos impasses e desafios no que diz respeito ao uso das duas línguas em contato e às propostas de ensino nas escolas. Entendo como necessário que continuemos a pensar a educação dos surdos com o propósito de buscar subsídios para um ensino significativo e a melhora na qualidade de vida desses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. O ensino de português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/312>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- ARAÚJO, L. C.; RIBEIRO, M. C. M. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 3124- 3135. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n3p3124>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- BRASIL. Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 jan. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 31 jan. 2018.
- BRASIL. MEC. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. *In*: BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 25-32.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.
- BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. Tese de doutorado (Pós-graduação em Letras)- Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102476>. Acesso em: 23 abr. 2018.
- CAMOZZATO, D. ; NOVA, M. G. C. ; ZAFFARI, S. S. ; REIS, T. F. **Em mãos, português como segunda língua para surdos**. 1. ed. Porto Alegre: Pacartes, 2017.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *In*: M. S. Paschoal & M. A. A. Celani (ed.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.
- CHOMSKY, N. **O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso**. Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1994.
- CORRÊA, Y; CRUZ, C. R.; GOMES, R. P.; RIBEIRO, V.G. Possibilidades de uso de um tradutor automático português brasileiro-libras na educação bilíngue para surdos. **Nonada: letras em revista**, Porto Alegre, vol. 1, n. 30. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186257>. Acesso em: 12 ago. 2018.

COSTA, L.; SANTOS, L. F. Adaptação de materiais/recursos na educação de surdos: uma revisão bibliográfica. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25 n. 3. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3769>. Acesso em: 30 set. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, A. S; PADILHA, S. de J. Relações entre língua de sinais e língua portuguesa em materiais didáticos: a notação pelos números semânticos. **Revista Virtual de Estudos de Linguagens - Revel**, v. 10, n. 19. 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/51c265707fde530cb9d4a12e2eda287d.pdf>. Acesso em: 25 fev. de 2018.

EMMOREY, K.; U. BELLUGI & E. KLIMA. Organização neural da língua de sinais. *In*: M. C. Moura; A. C. B. Lodi & M. C. da C. Pereira. (Org). **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia, vol. 3. São Paulo: Tec Art, 1993. p.19-40.

EMOTICONS. *In*: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emoticon/>. Acesso em: 30 out. 2019.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 3, p 214-221, set/dez. 2003. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/496>. Acesso em: 25 fev. 2018.

FELÍCIO, M. D.; SAITO, D. S.; SCOLARI, S. H. P. **O design de material didático e o processo de tradução/interpretação (Libras/Português): uma aproximação possível**. Biblioteca Digital Brasileira de Computação, 2011. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/bdbcomp/servlet/Autor?id=18467>. Acesso em: 03 de setembro de 2018.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FIGUEIREDO, F, J, Q. **Vygotsky: a interação no ensino/ aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FURLAN, C. C. F. Povos no Brasil: **Quem são eles nos livros didáticos de português como língua estrangeira?** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269724>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FUZA, A. F; OHHUSHI, M.C.G; MENEGASSI, R.J. Concepções de linguagem e ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 12 fev. 2019.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. B. *Cinderela Surda*. Canoas: ULBRA, 2003.

KARNOPP, L; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. *In: LODI, A. C. B et al. (Org.). Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, p. 33-38, 2004.

KARNOPP, L. B. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. Disponível em: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura\\_surda.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura\\_surda.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf). Acesso: 18 abr. 2018

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a Linguagem. *In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES*. n. 22, jul/dez. Rio de Janeiro: INES, 2004. p. 47-53.

KOCH, I. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2005. *In: A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto. 5. ed., 2000.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 2-9. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>. Acesso em: 07 ago. 2019.

LEBEDEFF, T, B. Análise de estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, p. 139-152. 2006.

LEBEDEFF, T, B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *In: LEBEDEFF, T.B (org.). Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 226-248.

LEFFA, V. **Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática**. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2007.

LIMA, I. A. de O.; REIS, L. M. Princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático de PLE e a necessidade de inclusão sistemática dessa discussão nos currículos de formação de professores. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 194-206. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2604/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

LITOSSELITI, L. *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum, 2010.

- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. (2016). Formação de Professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. *In: Educação e Filosofia*. Uberlândia – Minas Gerais: EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2016. p. 279-300.
- LOPES, M. C(Org). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012.
- MACHADO, L. M. C. V.; MACHADO, L. L. V. “Preciso aprender palavras”: políticas e práticas de ensino de língua portuguesa para surdos usuários de língua brasileira de sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 21-42. 2016. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/issue/view/issue/23/26>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. *In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.
- MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. *In: LOPES F., O. Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.
- MUCK, G, F. **O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.
- MULLER, J. I.; KARNOPP, L. B. Educação Bilíngue: Um Olhar Para Escolas De Surdos. *In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*, 7, 2017. **Anais [...]** Canoas: ULBRA, 2017.
- NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. O papel do material didático na promoção do aprendizado autônomo. *In: LEFFA, V. (Org.) Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática*. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 43-68.
- OTA. I. A. S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, n. 35, p. 211-221. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a16.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.
- PELUSO, L.; LODI, A.C.B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**. Campinas, v. 26, n. 3 (78), p. 59-81. 2015.
- PEREIRA, M. C. C; ROCCO, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas –início do processo. **Letrônica** v. 2, n. 1, p. 138 –149. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/4788/4057>. Acesso em; 12 set. 2018.
- PEREIRA, M. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Dossiê: educação bilíngue para surdos: políticas e práticas (edição especial). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 143-157. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 fev. 2019.

PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PINTO, J; COELHO, O. O Sign Writing enquanto proposta pedagógica assente na experiência visual do surdo. *In*: LEBEDEFF, T.B (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 68-94

QUADROS, R. M. O Paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In*: FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 45 – 82.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.5, p. 81-111. 2003.

QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua brasileira de sinais I**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/linguaBrasileiraDeSinaisl/assets/459/Texto\\_base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/linguaBrasileiraDeSinaisl/assets/459/Texto_base.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

RODRIGUES, G.; ANTUNES, H. S. **Alfabetização de surdos**: apontando desafios. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, v. 1, n. 21, p. 23-29, 2003.

SARMENTO, S. ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 20 nov. 2019.

SCHOFFEN, J. R.; KUNRATH, S. P.; ANDRIGUETTI, G. H.; SANTOS, G. Português como língua adicional: **reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SILVA, F. I. Ler em Signwriting: possibilidades de desenvolvimento cognitivo da criança surda. *In*: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 199-212.

SILVA, G. M.; COSTA, J. M.; LOPES L. P. S. Formação de professores de português para surdos: entre o ideal, o real e o possível. **Caminhos em linguística aplicada**, Volume 11, n. 2, p. 1-23. 2014. Disponível em: [www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla). Acesso em: 07 ago. 2019.

SILVEIRA, C. H., ROSA, F., KARNOPP, L. B. Rapunzel Surda. Canoas: ULBRA, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana E. SILVEIRA, Denise T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2018.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

SOUSA, D. V. C.; SILVEIRA, L. S. O ensino de língua estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural. **Interfaces Científicas-Educação**, V. 5, n. 1, p. 69-79. 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2739/1907>. Acesso em: 12 fev. 2019.

STEYER, D. **Atividades de língua portuguesa escrita para surdos observadas em uma escola bilíngue**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Portugêses) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

STEYER, D.; MAQUIEIRA, J; FRONZA, C. A. Atividades de língua portuguesa escrita no contexto dos alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 83-97, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/399>. Acesso em: 12 fev. 2018.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em *signwriting*. *In: LODI, A. C; HARRISON, K. M. P; CAMPOS, S. R. L. Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p. 62-70.

STUMPF, M. Constituição política, social e cultural da Libras. *In: XII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, 2016, Santa Maria. **Anais [...]**. Disponível em: [fhttp://celsul2016.ufsm.br/index.php/8-noticias/47-assista-as-conferencias-e-mesas-redondas-do-celsul](http://celsul2016.ufsm.br/index.php/8-noticias/47-assista-as-conferencias-e-mesas-redondas-do-celsul). Acesso em: 12 fev. 2018.

TAVEIRA, C.C; ROSADO, L.A.S. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *In: LEBEDEFF, T.B (org.). Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 17-47

THOMA, A. S. *et al. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Colaboradores Valdo Ribeiro da Nóbrega *et al.* São Paulo [s. n.], 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20282.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. *In: Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TV INES. **Acessibilidade, Qualidade e Inovação: Tv Ines**. Rio de Janeiro: Tv Ines, 24 de abril de 2014. Disponível em: <http://tvines.org.br/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

## APÊNDICE A – REGISTRO DAS RESPOSTAS DAS DOCENTES CONFORME QUESTIONAMENTOS

### 1. Qual é a tua impressão geral de ensinar língua portuguesa para alunos surdos?

Aléxia	Sílvia	Fabiola	Andréia
<p>É possível, mas dá muito trabalho. Agora eu to trabalhando com projetos né, inclusive foi o tema do meu TCC. Exige bastante assim, eu tenho turmas que eu tenho um período só então é muito pouco né, pra desenvolver um projeto, mas é possível. Eu acho que agora eles tão vendo que é possível sabe, que não tem só uma língua escrita. Que tem língua de sinais de outros países especialmente a língua inglesa eu acho que eles tão</p>	<p>É um grande desafio né, a gente já vem de uma longa caminhada né ahm, mas eu percebo que aqui na escola eles são muito interessados. Tem alunos que tem seu dicionário particular né, de português. A tradução daquela palavra como é que seria pra eles em Libras. Tem alguns que desenham, tem alguns que colocam o sinônimo e antigamente era no papel né esse dicionário e agora migrou pra o celular.</p>	<p>É um tanto difícil, mas também não impossível né. É difícil pelo fato de não se, vou dizer assim, que agora desses 24 anos que eu estou no ensino deles, de uns 6 anos pra cá, não dá pra se dizer 10 anos, mas é pouco tempo, desde de que justamente a lei de Libras foi feita, aí pode-se dizer que começou esse material que nos auxilia. Mas ainda não tem né, nós estamos naquele programa daqueles livros</p>	<p>É bem difícil assim, o raciocínio deles né, é muito contextualizado assim. Tu tem que contextualizar o tempo todo, retomar a alfabetização o tempo todo também, então assim ó. Então a impressão é...não é fácil, eu considero que eles são muito esforçados quando eles conseguem, assim muito inteligentes para conseguir entender todas essas questões. A língua, que é baseada na oralidade né então...é muito difícil.</p>

<p>vendo essa utilidade assim, como que eles podem usar no dia a dia. E eles falam muito assim de querer ir viajar de que querer conhecer os EUA, que eles vem na TV. Então eles tã indo atrás.</p>	<p>Então, as vezes eu estou em outra sala e eles vem " Com licença, posso perguntar o significado de uma palavra? Qual sinal?" Aí eu "claro" por que isso parte deles né. E eu vejo isso bastante aqui dos alunos do EM, eles buscam muito a respeito da LP, eles querem saber como se escreve, eles não querem passar por ahm, daqui a pouco mandar uma mensagem para alguém e não se fazerem entender, eles querem se fazer entender. Muitas vezes acontece o contrário "olha um ouvinte me mandou essa mensagem e eu não entendi, explica pra</p>	<p>didáticos que vem pra as escolas né, mas nós temos que muito, adaptar, mas agora já existe. Agora já temos, mas mais assim é via internet né. São surdos mesmo que até fazem o material né. Daí se vai fazendo propaganda. Mas é assim, é difícil por que é uma outra língua né. E se eles mesmos não tem internalizado a Libras ainda fica mais difícil ainda. Então quando eles entram aqui, o que eles acabam fazendo é aprender tudo junto né, as duas línguas ao mesmo tempo. Aí é por isso que às vezes tem lacunas, por que às vezes eles tem muita coisa</p>	
---	--	---	--

	<p>mim?" né então essa coisa ahm...</p> <p><b>É então é tanto essa coisa de escrever quanto ler que eles têm interesse né?</b></p> <p>É, isso, então vejo bastante isso aqui com os nossos alunos.</p>	<p>pra captar. E às vezes o BUM da LP vai acontecer quando eles já estão saindo, já estão adiantados, daí eles vão ter essa maturidade para a escrita, agora é bem diferente de um surdo que começa desde pequeno por que daí tem...nós temos os exemplos né. Temos uma aluna que está aqui desde pequena que já foi mais introduzida a língua primeiro e daí pra LP fica bem mais fácil.</p>	
--	--	---	--

**2. Como tu vês o papel da língua de sinais e / ou língua portuguesa para alunos surdos, considerando tuas necessidades na escola e na sociedade?**

<b>Aléxia</b>	<b>Sílvia</b>	<b>Fabíola</b>	<b>Andréia</b>
Então, acho que o papel da LS no meu contexto de ensino de língua inglesa é a maneira que os alunos tem de se expressar né, é a língua deles é a forma de comunicação que a gente tem, visando as prioridades, as necessidades deles e a LP nas minhas aulas, seria mais como um apoio né. Agora eu uso ela com certa frequência, mas o meu objetivo é usar o mínimo possível da LP no contexto de sala de aula	Eu vejo assim ahm...eu tento fazer o máximo pra tentar partir da LS pro português né. E os textos que eles produzem, até foi meu trabalho de conclusão né, que a gente não deve analisar esse texto ahm, primeiramente na LP eu preciso analisar esse texto. Fazer uma tradução pra depois considerar o português, né. Pela questão de não usar preposição, o verbo não estar conjugado corretamente não saber o contexto daquela palavra né. Então muitas vezes eu chamo eles pra ver,	Eu sempre digo assim que tem surdos e surdos, como tem entre nós ouvintes, aqueles que vão conseguir se alfabetizar mais fácil na LP e outros que vão ter a necessidade de alguém ter que fazer Libras com eles né. Então assim, o que eu percebo e às vezes nesses cursos de Libras, eu explico que é importante pra as coisas do dia a dia é importante ter Libras por que uns dizem assim: ah eu tenho um colega que eu consigo me comunicar com ele através da LP, a gente escreve bilhetinho, mas e aquele que	Dentro da escola eu acredito que eles têm um ambiente ideal né, aqui dentro eles podem utilizar as duas línguas. Eu tenho alunos que falam, mas aqui dentro eles preferem, de acordo com a identidade deles, preferem ficar utilizando a LS, mas os alunos que não né, os alunos que são mais DA, os alunos que conseguiram entender um pouco mais da LP eu acho que eles transitam melhor assim nos dois ambientes ouvintes e surdos. Dá pra perceber assim, que eles vão e vem sem ficarem inseguros, por exemplo. Mas assim, se percebe a zona de

<p>de língua inglesa, mas eu sei sim que a LP é sim muito importante pra vida dos alunos, pra todo o contexto social que eles estão inseridos aqui nessa minha realidade né e pra participar da sociedade de uma maneira mais ativa, então eles precisam ter esse contato com a LP esse conhecimento da LP, mas não de uma forma né tão ahm, como os ouvintes, da forma que nós ouvintes usamos a língua portuguesa.</p> <p>Assim é uma barreira de quebrar essa barreira entre ouvinte e surdo, mas o oposto</p>	<p>"o que tu quis dizer com isso aqui?" Daí a gente faz uma tradução pra depois poder avaliar.</p>	<p>não consegue? Então acredito que as duas línguas têm que estar sempre juntas, sempre Libras e a LP escrita.</p>	<p>conforto quando eles estão aqui né. Nós temos, durante todo esse tempo, nós temos alunos que pediram pra ficar né. Que teriam condições até de seguir adiante, mas queriam ficar com nós. Além de gostar do ambiente eles também se sentem muito seguros né dentro do seu habitat, sua cultura, aí tem toda essa questão de identificação né, mas assim depois que eles saem se percebe que eles se dão bem.</p>
---	--	--	---

também deveria acontecer né...o ouvinte também deveria ir atrás de uma maneira de se comunicar com o surdo.			
---	--	--	--

### 3. Quais são os objetivos quando tu ensinas língua de sinais / português para seus alunos surdos?

Aléxia	Silvia	Fabíola	Andréia
<p>O meu objetivo inicial é fazer eles aprender né reconhecer algumas palavras, vocabulário estrutura, saber quando era presente ou passado. O meu objetivo inicialmente era como fazer eles aprender né. Então eu tentei vários métodos várias abordagens e nada funcionava e comecei a ficar desanimada. Mas depois que eu comecei a fazer umas disciplinas sobre projeto na Unisinos daí comecei a pensar mesmo na praticidade da língua.</p>	<p>Os objetivos...eu acredito que o principal deles seja que eles consigam levar a LP pra o mundo em que eles estão inseridos. Então a dificuldade nem é muito aquela questão de regras né. A gente tem conteúdos que vão ser trabalhados, mas o mais importante de tudo é fazer com que ele saiba usar a LP no mundo aí fora né. por que eles vão pra um local de trabalho onde.... que daqui a pouco, a forma de se comunicar vai ser pela escrita né. E eles vão ter que se dar bem ahm em relação a isso. Então, o</p>	<p>Bom, o objetivo principal, no caso da Libras, é conseguir fazer com que eles consigam conversar com os outros, que eles consigam se comunicar com os iguais a eles. Vemos os grupos que conseguem se comunicar fora, já andam sozinhos em outros ambientes e temos aqueles que as famílias ainda não jogaram no mundo. Por isso é tão importante as duas línguas. Mas e a LP escrita? Também. A LP escrita eles pegam aquilo do dia a dia e o que vai fazer sentido. Por isso às vezes a gente ensina uma coisa e amanhã tu pergunta,</p>	<p>O meu objetivo maior é que eles consigam se comunicar principalmente fora daqui, com suas famílias que muitos a família não tem a Libras né e nunca terão por que não se interessam, mas assim essa parte de preparar para que eles consigam se comunicar, fazer um bilhete, entender o que alguém passou pra eles né. Por que eles começam a trabalhar no mercado, empacotando, mas e a conversa daí? Ah tem intérprete, mas e se o intérprete não está? Então assim, a comunicação básica e assim óh.</p>

<p>Pra que eles vão usar? Não adianta eu ensinar vocabulários aleatórios, não vão aprender mesmo por que não é de interesse. Aí comecei a trabalhar com projetos aí eles me escolhem o assunto. Então eles tinham esse interesse né e aí eu comecei a focar mesmo no que eles queriam né. Por que o inglês ia servir na vida deles né não necessariamente na minha prática e daí funciona por que daí eles pesquisam fora né, quando eles vê alguma coisa assim eles já não se assustam mais eles tentam interpretar o que está</p>	<p>objetivo principal é esse, tirando é claro, os objetivos de cada conteúdo né, que a gente quer que eles dominem ao máximo né. Mas se eles se derem conta de saber se comunicar no mundo aí fora ahm acho que a gente já fez...né...esse é o principal objetivo.</p>	<p>pede pra eles escrever e ele esqueceu. É que se não é do todo dia, vai perder então eu acho que o que nós fazemos, pelo menos as coisas do dia a dia e o da vida lá fora nós queremos que justamente eles consigam escrever e consigam se virar, se comunicar. É isso que nós falamos muito pra eles, a importância de escrever. Agora, como tem esses aparelhos (celular), eles usam muita a conversação via WhatsApp. Tem uns que preferem a chamada de vídeo, aí eu explico que pode acontecer de ele estar do lado de uma pessoa que sabe Libras aí essa pessoa vai ver tudo o que tu está conversando. Aí eles</p>	
---	--	--	--

<p>acontecendo. Os objetivos são mais mesmo pro uso.</p>		<p>já vêem um sentido diferente. Por isso eu digo tem que fazer sentido pra eles. Por isso eu digo quando eu trabalho, quando eu vou escrever, são sempre coisas que vão ter sentido pra eles, eu pego o livro didático e o que tu vai fazer? Vai pegar o que está escrito ali e vai transformar pra eles, tu comer um chocolate então agora tu vai escrever, daí eu dei umas folhinhas que tinha Libras tinha palavras e então agora vamos formar palavras, então eu queria que eles escrevessem né...que cor é teu olho? O que eu estou fazendo agora...então coisas que dão sentido.</p>	
--	--	---	--

**4. O que você entende por linguagem, qual é a importância da linguagem para os seus alunos? Qual é a concepção de linguagem? Tu acreditas que é pela interação? Ou tu ensinas por exemplo a língua portuguesa através das regras gramaticais?**

<b>Aléxia</b>	<b>Sílvia</b>	<b>Fabíola</b>	<b>Andréia</b>
<p>Sobre a concepção de linguagem que eu adoto é mais a linguagem como expressão do pensamento mesmo né, as diversas formas de expressar o pensamento as diversas linguagens, as maneiras de se expressar.</p> <p>Eu acho que se torna o instrumento de comunicação também e uma forma de interação. Mas pra mim a concepção o conceito de</p>	<p>Eu acho que tem um pouco de tudo né...a linguagem é muito importante a linguagem visual né, imagem então quando a gente tem questões que vão ser a partir de imagens tudo pra eles fica mais claro né, eles gostam muito quando a gente trabalha com charge, cartum claro que isso vai ser um determinado tempo né, mas parece que eles participam mais, se interessam mais do que somente aquelas regras</p>	<p>Esses dias eu falei que tem coisas que não entram, tem coisas que até o quinto ano sabe, essas regras não funcionam. Sabe que o BUM para a LP do surdo vem mais na fase adulta, por que eu tive toda essa experiência. Tive uma turma da EJA, é difícil explicar, por exemplo a palavra CARRINHO, CARRÃO, é uma palavra e dois sinais, é difícil explicar isso pra eles. Então a criatura vai ter que ser muito boa por que ela vai ter que fazer aquilo ali na decoreba.</p> <p>Eu dou aula pro surdo que é particular e nunca teve</p>	<p>Eles precisam contextualizar primeiro tudo, contextualiza para entender o que está sendo estudado. Por que uma das coisas que eles não entendem e que eu entendo as dúvidas deles é por que em LP tem tantas palavras com um sinal só?</p> <p>Pra que a LP é tão complicado? Feliz, alegre? Por que tem tantas palavras, tantos sinônimos pra um sinal só. Aí eles ficam se perguntando, eles ficam me sugando assim...então às vezes aparece uma palavra que é um substantivo eles acham é verbo, aí</p>

<p>linguagem é expressar o pensamento né, acho que é isso acho que tudo está envolvido na verdade, mas pra mim é esse mais o conceito que eu partiria</p>	<p>que a gente vai ter que cumprir né, faz parte da gramática, mas tentar trazer, aproximar eles pra essa linguagem visual né. Não só a linguagem escrita, tanto que a LP né, linguagem verbal e não verbal e o mundo deles é não verbal então tentar aproximar ao máximo eles desse mundo né. E eu vejo bastante na turma da primeira série do médio eles querendo saber como se dá essa linguagem no mundo aí fora. O que é importante ressaltar que parece que eles querem aprender cada vez mais sobre o português</p>	<p>escolaridade, já estou um ano com ele. Eu trouxe ele num sábado aqui na escola e fui trabalhar tudo o que nós fizemos naquele dia, aí eu fui trabalhar com ele o verbo EU CONHECER ou conjugado, aí eu coloquei conjugado, mas e agora? Daí ele tentei explicar que troca a pessoa, mas se eu perguntar hoje pra ele eu não sei se ele vai lembrar, não sei até que ponto ele vai associar. Pra nós que ouvimos tem que ser assim. É a mesma coisa quando eu pedir pra ele escrever o número 125, primeiro ele escreve CEM depois VINTE E CINCO, aí tu vai dizer pra ele que está errado? Aí no fim é muito difícil explicar.</p>	<p>tu tem que contextualizar, tu tem que explicar por que, que texto é aquele? Ah esse é um texto que fala de tal assunto, aí eles começam a ler pensando naquilo ali.</p>
---	--	--	--

	<p>pra não fazer feio, pra estarem inseridos.</p> <p>A linguagem diz respeito à forma de interação entre os indivíduos. Linguagem formal, informal, gestual, oral, verbal, não verbal...</p> <p>Posso dizer que me utilizo de todas.</p> <p>*Expressão do pensamento, sim;</p> <p>*Instrumento de comunicação, sim;</p> <p>*Forma de interação, sim.</p> <p>Ex.: Na escola, há muitas trocas entre alunos surdos e ouvintes, muitas vezes, aqueles ouvintes que ainda não dominam Libras, comunicam-se por mímica.</p>		
--	--	--	--

	Levo esses exemplos para a sala de aula.		
--	--	--	--

### 5. Quais materiais de ensino tu usas?

Aléxia	Sílvia	Fabiola	Andréia
<p>Tudo o que precisa num projeto, por que eu dependo muito do projeto né, daí eles que escolhem como eles querem pesquisar, se é das pessoas reais ali da APADA, ou se é de vídeos de surdos do YouTube, da internet de pesquisa...</p> <p>Mas a gente trabalha muito com vídeos, com YouTube principalmente por que mesmo sendo uma língua adicional de outro país, eles conseguem captar a informação sabe, mesmo sendo sinais um pouco diferentes assim, o contexto</p>	<p>Bom aqui na escola nós temos o método Positivo de Ensino, então os alunos ouvintes compram as apostilas né, isso já está incluído lá quando os pais fazem a matrícula eles sabem que o material que vai ser usado é esse. E pros surdos a muito tempo eu era muito resistente quanto ao uso desse material, mas conforme o tempo foi passando eu fui vendo que algumas coisas davam certo né, então o que eu faço hoje em dia é analisar esse material do positivo que são</p>	<p>Eu uso muito aqueles dicionários de Libras e livros de histórias, nós até pegamos os livros de português, mas a gente tem que estar sempre adaptando, e daí jogos.</p> <p><b>E coisas da internet?</b></p> <p>É bastante coisas da internet, blogs, vídeos. Até tem um aqui que a gente puxou... CEADA um instituto que fechou, mas assim quando a gente acha um material que tem que comprar, a gente faz vaquinha.</p> <p>Material de Libras é mesmo via internet, aí vai imprimindo. De livro, livro mesmo assim que vem não. Daí a gente tem mais um</p>	<p>Os livros didáticos, que sobram eu recorto e eu monto cartilhas, monto trabalhos. Então as vezes eu dou pra eles olharem, até teve um dia que eu dei um que era do segundo ano, eu dei pra os sextos anos, e eles: como assim é um livro do segundo ano e nós estamos no sexto? Aí eu disse: então lê o texto pra mim. E eles não conseguiram, aí ele ficou chocado. E eu disse: por que isso aqui é pra ouvinte e não para surdo. Fiz com que eles entendessem que não era apropriado para ele. Não que</p>

<p>eles pegam... Aí muitos cartazes, cartazes, cartazes...</p> <p>Teve uma turma que... a gente aprendeu os números em ASL, aí tirava fotografia dos números daí botou no cartaz, daí o resto da Apada aprendia o que aquele cartaz falava...eles aprenderam também...</p> <p>Hum... não conto muito com a escrita assim, o que a gente trabalha registrado no papel mesmo é revisitado diversas vezes... Então...Por que conta muito a memorização né, então eles notam que eles aprendem por que a gente faz essa reciclagem, que</p>	<p>apostilas que vem prontas né e tento pegar o máximo que dá daquele material. Teve um ano que eu fiz as minhas apostilas com base em materiais que eu ia encontrando que eu via que dava certo e a partir daquilo eu montei. Mas isso foi quando eu trabalhei com fundamental dois, hoje eu não tenho mais fundamental dois né, eu vejo que os alunos do EM já vem mais preparados pra usar esse material, dessas apostilas né, a gente tem acesso ao material on line deles né então tem muitos jogos, tem trilhas, tem vídeos que eu me utilizo muito disso pra</p>	<p>monte de outras coisas que a gente vai baixando. Outra coisa que é que a gente entra muito na TV INES.</p> <p>Para o ensino de LP tem menos né, o que mais a gente encontra são coisas pra o ensino de Libras.</p>	<p>ele não soubesse, não quis que ele se sentisse humilhado entendeu? Não é pra vocês é pra ouvinte, é diferente, é uma outra língua. Não é a língua de vocês. É como se eu pegasse um livro de japonês, a gente não ia entender nada. Vocês até sabem muito mais do que eu sei japonês. Então assim, sempre estimulando, sempre tentando aumentar a auto-estima deles.</p> <p><b>E você usa algo da internet? Vídeos?</b></p> <p>É, muita coisa assim, na hora tu consegue lembrar. Na hora assim tu tá trabalhando ali e daqui a pouco surge uma ideia e tu vai ali e faz, então</p>
---	---	---	--

<p>nem a autora falava né... que eu to lendo...eles fazem sempre essa reciclagem de conteúdo...eles estão sempre com aquela informação ali, eles conseguem identificar o que que está escrito já por que eles já estão vendo no projeto inteiro... então não trabalhamos muito com a escrita, mas o que a gente escreve é bem objetivo né, significativo que dê algum impacto no projeto e que a gente vai revisitando...tanto que prova, teste que eu faço, todo tipo de avaliação que eu faço é com aquele vocabulário em diferentes atividades, mas é o mesmo</p>	<p>trabalhar com os alunos surdos né. Daqui a pouco eu não consigo usar todo o material, mas eu faço boa, consigo selecionar bastante coisa.</p>		<p>assim não tem muito...Assim tu segue um cronograma, segue um planejamento, mas muita coisa te dá na hora assim né. Ou às vezes eles mesmos...eles têm essa coisa de criar, de trazer coisas pra nós, às vezes eles montam...eu dou coisas vários materiais pra eles. Tá agora o que vocês podem fazer com isso aqui, aí eles inventam e nós damos os nomes, aí criamos frases, criamos textos.</p> <p>Eu trabalho muito com jornais também, todos os dias, eu tenho assinatura, eu trago jornais pra eles. Então eles olham, querem saber o que aconteceu, eu conheço esse,</p>
--	--	--	--

<p>vocabulário...a estrutura também é a mesma...não misturo os tempos verbais também e...mas uso tudo o que tem disponível...a gente faz vídeos...</p>			<p>conheço aquele. Tá então vamos tentar ler, o que será que está dizendo? Que palavras vocês conhecem? Juntando tudo o que é que dá? Dá pra entender o que eles estão...né. Não deu pra entender todas, mas alguma coisa tu conseguiste entender? Então tá bom. Então a leitura é assim...vai te apropriando do vocabulário.</p>
--	--	--	---

**6. Como eles são selecionados? Existem critérios de seleção para a escolha? Quais? O que fez tu escolheres esses materiais?**

Aléxia	Sílvia	Fabíola	Andréia
<p>Se se encaixa na temática, no objetivo do projeto que nem eles escolheram o que eles podiam fazer dentro de algumas redes e mídias sociais, por que eles...ah mas o YouTube não é que nem o Instagram! Tem vídeo também, mas não é a mesma coisa!...Daí a gente começou a pesquisar a função de cada um...o que dá pra fazer em cada rede e mídia social né...aí eu achei...eu procurei, mas nem sabia o que eu tava procurando na internet...mas tava lá procurando algum</p>	<p>Eu preciso fazer adaptação por que tem coisas que não faz sentido, tipo encontro vocálico eu trabalho por que está nos conteúdos programáticos né, mas não teria necessidade trabalhar questões relacionadas ao som né, daqui a pouco eles vão se deparar com isso aí fora e vão precisar saber.</p> <p><b>Numa seleção, numa prova de vestibular.</b></p> <p>isso, eu trabalho, mas muito rapidamente né, eu vou adaptando vou fazendo seleção de algumas coisas</p>	<p>Uma coisa que ajuda bastante é o fato de a Libras já estar ali né, o sinal tá ali. O que fica mais complicado é que a gente tem que adaptar o sinal para a nossa região, é isso que dificulta. Tu olha ali, daí tu vai ligeiro e imprime as folhas que tu precisa, daí tu vê ah...os sinais são todos diferentes aí tu vai ver já foi todas aquelas folhas, aí tu vai ter que catar. Pra falar a verdade, esses exercícios com sinais aqui do Sul ainda não tem, até ia te mostrar um que tem ali dentro da FADERGS, mas é um hiper</p>	<p>Eu apresento bastante textos, se trabalha muito a questão do vocabulário, o tempo todo o vocabulário, vocabulário, vocabulário, vocabulário. Então eu tento ampliar, e eu peço sempre que eles tragam palavras novas. Por que com essa função do WhatsApp e Facebook, eles trazem muitas coisas assim. A o que significa tal palavra? As vezes eles têm uma ideia muito diferente do que realmente é. Não essa palavra é tal coisa, aí eles se apavoram, ficam surpresos. Aí eles trazem e eu digo olha: essa palavra vocês</p>

<p>vídeo, algum tutorial, algum coisa e eu achei um site que tinha muitas redes e tinha a descrição do que tinha pra fazer...ah é uma rede social que é possível passar vídeos, fazer comentários em grupos e conversar online com diversas pessoas...aí eu tá...em inglês né, peguei as redes e mídias sociais que eles escolheram daí, que era 8 né 7 ou 8, recortei tudo depois eu vi que era uns vocabulários muitos estranhos, técnicos né, aí eu adaptei, aí repeti mais algumas funções assim né, e como repetia assim entre eles de postar de ahm...fazer comentários, aí botei a</p>	<p>que eu vejo que deram certo, outras eu tento não deu certo descarta. É muito assim por tentativa né, por que realmente não tem material didático pra surdos eu pesquiso a vida inteira. É também um sonho meu, dentro da universidade, poder ter feito alguma coisa em relação a isso, mas não consegui né, não fui não continuei os estudos, mas a minha professora da universidade que acompanhou meu TCC, ahm ela também tinha um material meio que encaminhado que não saiu, não foi. Foi divulgado ali pra o pessoal que tinha aula com ela só,</p>	<p>super antigo, que é aqui do RS. O que a gente às vezes faz, bah não tem aquele, nós vamos lá tiramos a foto, às vezes até do aluninho e colocamos lá no material. Uma que também é um fator que eles se olhando na imagem, eles captam melhor, foi o que eu fiz a cidade estado, país...daí tirei foto da colega.</p> <p>O que às vezes o que tranca é com o fator dinheiro, por que se tivesse os livros específicos para aluno surdo, que nem vem para os ouvintes, esse é o nosso sonho, um dia quem sabe!</p>	<p>podem usar em tal situação, então é a forma que eles usam para realmente aprenderem, por que eu acredito que o aprendizado realmente acontece quando tu tem interesse naquilo tu está lendo. Se tu fica trazendo textos que não fazem sentido, não tem sentido pra eles né. Assim os livros que nós temos, pouquíssimas vezes eu uso, eu uso às vezes para eles treinarem um pouquinho, trabalhar com as figuras, mas basicamente nós utilizamos textos que eles produzem. Por que assim, produção em grupo, ah fim de semana. O fim de semana do fulano foi assim, assim, assim né. Eu faço no quadro, eles copiam e depois nós estudamos o</p>
---	---	--	---

<p>mesma estrutura em todos que podiam fazer comentários, compartilhar com os amigos, botei todos que podiam a mesma estrutura, o mesmo vocabulário em todos, por que daí eles conseguiam fazer a relação, daí a gente fez diversas atividades com aquele vocabulário, com aquelas redes e mídias sociais e... mas foi na sorte assim que eu achei, não que eu procure exatamente algo sabe. Eu to lá lendo sobre a temática, beleza, acho que dá pra fazer alguma coisa com isso aqui. Recorto adapto e trabalho com aquilo.</p>	<p>mas não foi pra uma/ pra divulgar pra mais escolas.</p> <p>A dificuldade que eu encontro em material que é pra ouvintes e adaptar eles pra surdos é que pros surdos as questões têm que ser mais diretas então, quando faz muita volta pra chegar... eles não entendem. Diretos...explica, faz o exercício e depois tu podes fazer alguma coisa mais complexa, mas primeiro na questão de LP né. Tu precisas ser bem direto, é isso e agora tenta fazer pra eles perceberem a diferença que tem entre a Libras e a língua portuguesa.</p>		<p>vocabulário. É como se fosse um ensino de uma língua estrangeira pra nós, só não tem essa conversação, a fala no caso, mas o restante...</p> <p>E assim, os textos que eles trazem às vezes eu tentei muitas coisas, eu tenho muitas atividades, eu tenho muitos jogos, jogos que eles fizeram que eu aprendi assim, eles tem que produzir os jogos. Eu dou a ideia e eles vão lá e fazem, eles montam dominó, eles montam quebra cabeças, eles montam cruzadinhas, eles montam as atividades. Uma outra coisa que eu faço, eles tem um diário, eu fiz um caderno, encapei e cada um recebeu um diário. Eles tem que todos os dias eles tem que</p>
---	--	--	--

escrever, não interessa o que, se for toda a semana a mesma...acordei, escovei os dentes, tomei café, tal aula fui pra escola, aula Libras, joguei bola, não interessa...

Aí quando eu pego aquele caderno que é uma vez por semana que eu pego, ahm eu fico fazendo provocações para eles...tá mas foi só isso, o que mais tu fez? Aí foi aumentando o vocabulário. Tem um caso que a gente vai fazer uma publicação, por que a menina escreve crônicas, que é a menina que eu te falei que com 9 anos ela ficou surda ela tem uma escrita inacreditável, e ela tá há 5 anos conosco por que ela é surda. Mas é inacreditável o que ela

			<p>escreve e isso estimula os outros né a escrever. Eu já pedi para os familiares ajudarem, uns ajudam outros não ajudam. Mas assim eu vejo que muitos escrevem e colocam a emoção deles, é como se fosse uma amigo com que ele podem conversar então isso tá dando bastante resultado, e eu cobro. Quando eu fui trabalhar o diário, eu mostrei o conceito de diário, mostrei o filme da Ane Frank, mostrei uma coletânea de referências para que eles pudessem entender o que significava né. Trouxe alguns livros que fosse nesse formato e aí eles entenderam o que era. Ai eu disse, esse é um objetivo que vocês tem que alcançar pra poderem aprovar, se vocês não</p>
--	--	--	---

tiverem isso vocês não vão aprovar, então eles fazem, alguns fazem 3, 4 linhas outros fazem uma folha inteira, mas eles fazem.

**Daí tu os assuntos surgem mais da necessidade deles? Do contexto deles.**

Sim, por exemplo o assunto saúde é um assunto que tu podes entrar a qualquer ano, a qualquer momento tu pode entrar com esse projeto. Alguém viu um circo, vamos trabalhar circo. Na época do dia da criança vamos trabalhar Monteiro Lobato. Então assim, eu procuro meio que adaptar as datas, mas assim alguns não tem época. Eu acho que o projeto também orienta um

			pouquinho melhor eles, não fica tudo muito solto para dar alguma coisa sabe.
--	--	--	--

**7. O que, da especificidade surda, deve ser considerado para a definição de critérios de seleção de material didático para surdos?**

Aléxia	Sílvia	Fabíola	Andréia
<p>É claro que o visual tem que predominar né, e quando não tem aí dá mais trabalho por que daí tenho que adaptar, aí ahm...até a gente tem um ex aluno que ele desenha, até agora profissionalmente, a gente contrata ele e ele desenha. Nunca precisei dele né, pra esse tipo de material, mas tem a professora de português que dá Libras também para ouvinte e ela pede pra ele fazer então uma história. Ele desenha uma história em quadrinhos e depois vem o texto né, daí tu</p>	<p>Primeiro a questão visual né e daqui a pouco comparações. Eu sempre falo isso, tem que comparar língua de sinais com língua portuguesa. Então se língua de sinais é " eu comprar hoje arroz" tem que mostrar como aquela frase ficaria na língua portuguesa, mostrar a diferença que tem entre as duas línguas e que não é a língua de sinais não é menor, não é fraca por isso. Por que tem esse discurso...ah é tudo mais resumido né, são duas línguas. Aqui tem</p>	<p>Ah as imagens bem coloridas, e os sinais por que eu sei que tem bastante escolas de surdos aí que já estão com SignWriting tanto que ia ter um encontro dessas escolas que muitas estão usando a escrita da língua de sinais, pra falar a verdade não é uma coisa tão confortável por que nós ainda não sabemos E muito dos nossos alunos que estão no caminho de aprender a Libras e sabe...então já tem algumas escolas que usam.</p>	<p>Tudo é baseado na imagem né, como nós temos dentro de cada sala, cada turma...não tem nenhuma turma homogênia, todos são muito diferentes, os dois que eu tenho no nono ano são completamente diferentes, então assim, a atividade que eu dou pra um, em alguns momentos eu consigo dar para o outro, mas um tem que ajudar o outro, senão não dá certo, senão não vai, então assim...para que tenha uma integração também né, mas assim a diferença de trabalhos</p>

<p>interpreta lá a história, depois tu lê e consegue fazer uma relacionar né, então eu sempre procuro fazer assim quando tem texto, fazer uma sequência assim, fazer em parágrafos com desenho, ou aqueles textos que tu tira a palavra e coloca o desenho sabe, daí eles interpretam com as palavras em inglês em inglês que vem antes, mas ahm é mais isso assim, tem que ter alguma coisa visual, ou um vídeo também ou até se tem...se eu consigo preparar um Power Point alguma coisa, que daí eu consigo explicar ao mesmo tempo e eles conseguem visualizar alguma coisa, mas sempre tem</p>	<p>características de Libras e aqui tem característica da língua portuguesa. São duas coisas diferentes né. "Ah tufaz um resumo né?" Não! Não faço resumo, a língua de sinais é assim ela tem essa estrutura então isso precisaria ficar claro né.</p> <p>Acredito que é importante pesquisar sobre material didático para estrangeiros. Língua Portuguesa para estrangeiros.</p>		<p>assim é sempre em cima da cognição, por exemplo...eu tenho, dentro de uma turma, eu tenho alunos que não conseguem escrever nada, então ali tem que ser...só trabalho com motricidade, então...recorte não consegue, colagem não consegue, daí eu faço trago pregos, palitos, vários materiais que eles consigam manusear, que eles consigam realizar as atividades, aqueles que tem mais dificuldade tem que estar sempre retomando a alfabetização, sempre retomando. por exemplo a EJA, a EJA é um exemplo de que tu tens que estar o tempo todo retomando a alfabetização.</p>
---	---	--	---

<p>imagens, ilustração, alguma coisa do tipo, ou um vídeo, vídeo também, nem que não seja exatamente o que eu queira né, mas de alguma forma eles vão aproveitar o vídeo pra também eles né...ficarem atentos aí na atividade.</p>			<p>BALA, BOLO, LOBO, é uma confusão, eles esquecem né. Eles ficam um pouco frustrados às vezes. Aí eu digo pra eles, é a mesma coisa que estudar japonês ou árabe, é o desenho da palavra, você tem que aprender o desenho da palavra. Se tu colocares um desenho parecido, vai te confundir LOBO, BOLO, né...então sempre tem que ter a imagem junto pra eles não se perderem, se não tiver a imagem eles não entendem. Uns vão até a imagem né, a questão do significante e significado e outros não, mas dentro da sala de aula a gente vai colocando para todos,</p>
--	--	--	--

			<p>alguns conseguem outros não conseguem.</p> <p>Mas não dá pra limitar um aluno, pra ti eu vou dar uma coisa que tu não vais conseguir, não! Daqui a pouco vai. Por isso que eu gosto de fazer trabalho em grupo, daqui a pouco tu olha assim eles estão ajudando o outro.</p>
--	--	--	---

### 8. Estes materiais de ensino apoiam teus objetivos de ensino? Por quê?

Aléxia	Sílvia	Fabíola	Andréia
<p>Sim, por que eu procuro primeiro montar o projeto com eles pra depois ir assim...atrás de conteúdo, até eu nem penso em tópicos gramaticais que tem que trabalhar o vocabulário eu pego o assunto que eles querem...beleza...estamos no segundo trimestre do segundo ano do médio, o que é esperado do médio, daí eu vou lá e tento trabalhar esses vocabulários, dá pra trabalhar esse tempo verbal aí eu vou atrás de material. As vezes não tem material para aquele tempo verbal que eu quero, aí</p>	<p>Sim, por que a partir dali eu consigo né, pois as vezes ali tem atividades que fecham muito bem com o que eu quero passar pra eles né, eu lembro que agora a gente tava estudando anúncio publicitário. Tem muitas coisas também bem visual, também tem coisas que eu pude usar ali que talvez eu não teria em um outro material. Então fecha muito bem</p>	<p>Olha, me ajuda bastante, principalmente a TV INES, por mais que tem sinais diferentes por causa da região, mas isso por um lado é uma coisa boa, por que eles se dão conta das diferenças, no início era mais difícil, por que eles pensam que a Libras é igual no mundo inteiro então eles mesmo perceberam que tem diferença. E o acervo do INES é ótimo, me ajuda muito. O que tem muito agora são os Youtubers surdos né, eu dei uma lista, fiz eles até copiarem o endereço né...o que cada um faz por que pra eles entender que eles podem né.</p>	<p>A maioria eu produzo, eu gosto de trabalhar com projeto, pois ele me direciona, me orienta melhor como planejamento e eu consigo direcionar melhor o assunto. Por exemplo: eu tenho projeto de saúde, eu tenho projeto de trânsito, projeto de circo, eu tenho projeto Monteiro Lobato, eu tenho as pastas separadas com as atividades. A maioria foi eu que criei.</p> <p><b>Daí tu os assuntos surgem mais da necessidade deles? Do contexto deles.</b></p> <p>Sim, por exemplo o assunto saúde é um assunto que tu podes entrar a qualquer</p>

<p>eu deixo aquele projeto de lado né, daí eu produzo alguma coisa ou a gente vai atrás de alguma coisa mais prática, entrevistas, de observação de alguma coisa que daí a gente pode colocar o tempo verbal que a gente quer.</p> <p>Esqueci até da pergunta..</p> <p><b>Eles apoiam teus objetivos?</b></p> <p>É por que como eu tenho que pegar algo do projeto da temática pra atingir lá a culminância eu só pego material que vai ser significativo para o projeto.</p>			<p>ano, a qualquer momento tu pode entrar com esse projeto. Alguém viu um circo, vamos trabalhar circo. Na época do dia da criança vamos trabalhar Monteiro Lobato. Então assim, eu procuro meio que adaptar as datas, mas assim alguns não tem época. Eu acho que o projeto também orienta um pouquinho melhor eles, não fica tudo muito solto para dar alguma coisa sabe.</p>
---	--	--	---

**9. Como tu entende que os recursos didáticos devem ser para apoiar o desenvolvimento e habilidades de escrita e leitura considerando os seus alunos surdos?**

Aléxia	Sílvia	Fabíola	Andréia
<p>Tá, além do visual que a gente já sabe que é óbvio né... eu faço também muitas atividades com o sinal em Libras daí eu pego lá no dicionário online faço um print, coloco na atividade e eles tem que fazer um "match" lá com a palavra em inglês...então por que assim...no inglês era e ainda é muito em outros lugares português pro inglês, português pro inglês...então...teria que trabalhar com a segunda</p>	<p>O visual trazer aproximar eles da LP a partir da língua de sinais.</p> <p><b>Eu fiz entrevista com a outra professora e ela disse que usa muito vídeos. Tu usas vídeos com eles também?</b></p> <p>Direto, eles me trazem vídeos. Tem um canal do YouTube acho que é SIGNA. É uma surda que diz "olha a LP é importante vocês não deem bobeira e ela explica a LP. Ela é professora de LP. Então têm alunos "olha aqui muito legal" Eu trago algo e ela faz comparações e mostra imagem que eles tem dificuldade, por que eles tem dificuldade dessa coisa</p>	<p>Como eu te falei, muita imagem, muito lúdico. Tu não pode dar um texto inteiro para o aluno, esperando que ele leia. Entregar uma folha de papel e esperar que ele entenda. Se tu não contextualizou, tu não explorou, tu não disse o que é, não tem como, não tem como.</p>	<p><b>Tu entendes que os textinhos menores é bom de trabalhar? Ou tu achas melhor palavras soltas?</b></p> <p>Não, textos inteiros, por que assim, eles precisam contextualizar primeiro tudo, contextualiza para entender o que está sendo estudado. Por que uma das coisas que eles não entendem e que eu entendo as dúvidas deles é por que em LP tem tantas palavras com um sinal só?</p> <p>Pra que a LP é tão complicado? Feliz, alegre? Por que tem tantas palavras, tantos sinônimos pra</p>

<p>língua deles pra daí passar para a terceira né...então eu sempre tento trazer da língua materna ou da primeira língua...então essas atividades com o sinal e a palavra em inglês como se fosse aprender o português né...</p> <p>Também ditados assim...eu dou o sinal e eles tem que marcar a ordem das palavras em inglês né. Então o material didático além de ter muito visual né, figuras de ilustrações da temática, teria que ter também a Libras escrita, que tem o “sign whrite” e</p>	<p>mais subjetiva né. Pra eles essa questão da linguagem poética né, é mais difícil pra eles de entender então ahm. Eu utilizo bastante vídeos e eu vejo que dá certo.</p>		<p>um sinal só. Aí eles ficam se perguntando, eles ficam me sugando assim...então às vezes aparece uma palavra que é um substantivo eles acham é verbo, aí tu tem que contextualizar, tu tem que explicar por que, que texto é aquele? Ah esse é um texto que fala de tal assunto, aí eles começam a ler pensando naquilo ali.</p>
--	--	--	--

ter os sinais, por que é possível tirar fotografia dos sinais e botar ali também pra fazer essa relação e revisitar bastante o conteúdo.

Acho que seria um material um pouco mais simples com vocabulário um pouco mais simples, mas revisitar bastante o conteúdo assim, de repente fazer por temática sabe, daí trabalhar com o mesmo vocabulário sabe e aos poucos tu acrescenta outro vocabulário, tempo verbal também...um tempo verbal só, começa lá na afirmação, pelo

menos no inglês né, vai na afirmação que é um pouquinho mais complexo aí quando pegou bem a afirmação vai pra negação e a interrogativa por que é o mais simples...daí eles...nossa que fácil!

Né... então tem que visitar muito o conteúdo né, vocabulário bem simples, falando da língua inglesa, por que é uma terceira língua né, e evitar o português, por que além de eles confundirem as vezes eles ficam mais inseguros por que eles tem que lembrar do português pra

tentar entender o inglês e eu não quero isso eu quero que eles relacionem a ilustração com o texto e com a palavra em inglês né, com a frase, com o texto em inglês.

Então pra mim o ideal seria fazer algo nesse sentido assim, evitar o português no máximo até fazer assim, até pensei nos enunciados sabe, fazer em inglês e ter uma imagem para aquele tipo de atividade, um sinal, por que daí toda a vez que eles verem aquele sinal para aquele

<p>enunciado eles sabem que eles tem que fazer aquilo ali tipo uma legenda sabe para cada tipo de atividade e também atividades repetitivas para eles saberem o que que tem que fazer. Por que as vezes eu dou um tipo de atividade que eles nunca fizeram daí eles não sabem nem o que tem que fazer mesmo tu olhando, eu coloco entre parênteses, quando é algo muito diferente eles as vezes eles não conseguem relacionar nem o que está escrito em português para</p>			
--	--	--	--

<p>aquela atividade sabe, então ter bastantes atividades similares ou da mesma estrutura né, de repente com esses símbolos assim, esses sinais para eles poder fazer uma relação, bastante imagem e visitar muito o conteúdo por que tem que ter essa fixação de conteúdo até por que trabalha um trimestre inteiro sobre matemática, aí no final do ano eles mal lembram daquilo ali...então pra minha prática seria isso.</p>			
---	--	--	--

**10. Como, nos materiais pedagógicos utilizados, se faz a diferenciação entre a LP e LS?**

Aléxia	Sílvia	Fabiola	Andréia
	<p>Hoje não tem, eu coloco no quadro né Libras é assim, português é assim. O que é que tem de diferente? Né e a partir da escrita deles né, olha assim tu escreveste assim, tu tá repetindo muitas vezes essa palavra, não pode! Tenta trocar por um sinônimo né, a gente tem, além das aulas do currículo, a gente tem a oficina do #redação. A gente nunca tinha tido a participação dos surdos, só ouvintes e tá sendo muito interessante essa troca entre as duas realidades. Aí tem coisas que os surdos me perguntam e os ouvintes ficam atentos né. “Aí sora é assim? É assim!” Daí vice e</p>	<p>Eu mostro a diferença, as classes gramaticais, inclusive está no meu quadro. Quando eu preciso trabalhar eu vou lá, óh esse é da família do substantivo. Por exeplo: Dia de chuva. Como tu lê essa palavra? Como tu sinaliza essa frase? Tu viu a diferença? Dessa frase em Libras e em LP? Ah não tem o D, ah então se fala tudo isso. Isso aí pra eles é informativo, eu não cobro. Aí eles perguntam por que não é assim tão simples. Eu digo pois é a LP é uma estrutura diferente. Eu coloco no quadro, eles tem jogos pra montar frases que tem preposição, conjunção eles vão tentando montar, aí eles escrevem</p>	<p>Eu mostro a diferença, as classes gramaticais, inclusive está no meu quadro. Quando eu preciso trabalhar eu vou lá, óh esse é da família do substantivo. Por exeplo: Dia de chuva. Como tu lê essa palavra? Como tu sinaliza essa frase? Tu viu a diferença? Dessa frase em Libras e em LP? Ah não tem o D, ah então se fala tudo isso. Isso aí pra eles é informativo, eu não cobro. Aí eles perguntam por que não é assim tão simples. Eu digo pois é a LP é uma estrutura diferente. Eu coloco no quadro, eles tem jogos pra</p>

	<p>versa né. E eles percebem como que os ouvintes estão escrevendo e os ouvintes percebem como os surdos estão escrevendo né. Então esses dois alunos estão participando e tá sendo muito bom né por que eles pretendem ir pra Universidade então eles estão preocupados com o vestibular e a escrita deles está melhorando bastante.</p>	<p>no quadro, um vai lá e corrige. tanto que tá lá no quadro estão as 10 classes. Eles sabem várias, mas as que eles não utilizam não faz sentido. Sabem que existe, mas não faz sentido</p>	<p>montar frases que tem preposição, conjunção eles vão tentando montar, aí eles escrevem no quadro, um vai lá e corrige. tanto que tá lá no quadro estão as 10 classes. Eles sabem várias, mas as que eles não utilizam não faz sentido. Sabem que existe, mas não faz sentido</p>
--	---	--	---