



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III- GUARABIRA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS
E LITERATURAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MARINA DE OLIVEIRA SILVA

**A LITERATURA SURDA E O LETRAMENTO VISUAL: PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2**

**GUARABIRA
2022**

MARINA DE OLIVEIRA SILVA

**A LITERATURA SURDA E O LETRAMENTO VISUAL: PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista em
Ensino de Línguas e Literaturas.

Orientadora: Prof. Ma. Francyllayans Karla da Silva Fernandes

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586I Silva, Marina de Oliveira.
A literatura surda e o letramento visual [manuscrito] : proposta metodológica para o ensino de português como L2 / Marina de Oliveira Silva. - 2022.
34 p. : il. colorido.

Digitado.
Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2022.
"Orientação : Profa. Ma. Francyllayans Karla da Silva Fernandes , UFPB - Universidade Federal da Paraíba ."

1. Cinderela em Libras. 2. Leitura Visual. 3. Surdos. I.
Título

21. ed. CDD 371.9

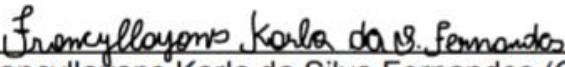
MARINA DE OLIVEIRA SILVA

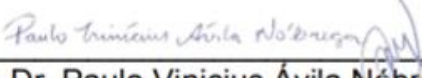
**A LITERATURA SURDA E O LETRAMENTO VISUAL: PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2**


Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de
Especialista em Ensino de Línguas e
Literaturas.

Aprovada em: 19 / 10 / 2022 .

BANCA EXAMINADORA


Prof. Ms. Francyllayans Karla da Silva Fernandes (Orientadora)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)


Prof. Dr. Paulo Vinicius Ávila Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, por tudo. A minha mãe, por todo amor, dedicação e companheirismo e aos meus sobrinhos, José Antônio e Maria Eloísa, por terem trazido luz e alegria as nossas vidas, DEDICO.

“[...] Aprender Libras é respirar a vida por outros ângulos, na voz do silêncio, no turbilhão das águas, no brilho do olhar. Aprender Libras é aprender a falar de longe ou tão de perto que apenas o toque resolve todas as aflições do viver, diante de todos os desafios audíveis. Nem tão poético, nem tão fugaz... Apenas um Ser livre de preconceitos e voluntário da harmonia do bem viver”.

Luiz Alberto B. Falcão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	BREVE TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DO POVO SURDO	14
2.1	PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE L1 E L2	16
2.2	PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DO SURDO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO VISUAL	18
3	METODOLOGIA	21
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	22
5	CONCLUSÃO	32
	REFERÊNCIAS	34

A LITERATURA SURDA E O LETRAMENTO VISUAL: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2

DEAF LITERATURE AND VISUAL LITERACY: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE

Marina de Oliveira Silva*¹

Francyllayans Karla da Silva Fernandes**²

RESUMO

Na área da surdez tem surgido cada vez mais pesquisas relevantes voltadas para o âmbito educacional dos surdos, a fim de conscientizar a sociedade de que deve-se haver garantia efetiva do direito à aprendizagem a estes alunos, contudo, percebe-se que ainda hoje as práticas baseadas na oralidade são bastante perpetuadas em algumas escolas, mas é necessário que a língua natural seja priorizada e contemplada ainda mais no ensino de uma segunda língua. À vista disso, objetivamos trazer uma reflexão acerca das práticas de leitura e escrita dos surdos, no que tange aos métodos que devem mediar tais práticas. Nesta perspectiva, propomos uma sequência didática ancorada na perspectiva do Letramento visual e que teve como texto *corpus* o conto *Cinderela em Libras*, de Márcia Honora (2016). Para tanto, foram utilizados autores como Alves (2020), Cardoso (2020), Gesueli; Moura (2006), Lebedeff (2010), Pereira (2014), Quadros (2008), Strobel (2009), Zerbato; Lacerda (2015). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo-interpretativo. A análise mostra que é possível promover práticas de leitura e escrita eficazes a partir do Letramento visual e que os métodos refletem diretamente na aprendizagem dos surdos, sendo em âmbitos escolares, sociais e até familiares. A análise também aponta que temas atuais que envolvem conflito familiar e rivalidade entre irmãos são relevantes e devem ser abordados em sala de aula pelos docentes.

Palavras-chave: Cinderela em Libras. Leitura Visual. Surdos.

ABSTRACT

The field of deaf studies has gained significant research, mainly aimed at the school environment, to make society aware that there must be a sufficient guarantee of the right to learning for deaf students. However, it is perceived that even today, the orality-based practices are quite perpetuated in some schools, nevertheless the mother tongue must be prioritized and contemplated even more in teaching as a second language. Given this, we aim to bring reflections on the reading and writing practices of the deaf pupils regarding the methods that should mediate such practices. In this outlook, we propose a

¹* Especialista em Língua Brasileira de Sinais-Libras pelo programa de Pós-Graduação (PÓS-FIP) da Universidade Faculdades Integradas de Patos-UNIFIP; Pós-graduanda em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica- UEPB/PRPGP.

E-mail: ma97marina@outlook.com

²** Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (UFSCar); Doutoranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação em Letras.

E-mail: francyllayans@gmail.com

pattern didactic sequence anchored in the perspective of visual literacy and its corpus text is the short story Cinderella in Sign Language (ASL), by Márcia Honora (2016). To achieve our purpose, we used the theoretical knowledge researched by Alves (2020), Cardoso (2020), Gesueli; Moura (2006), Lebedeff (2010), Pereira (2014), Quadros (2008), Strobel (2009), Zerbato; Lacerda (2015). This is a qualitative research with a descriptive-interpretative view. The analysis shows that it is possible to promote effective reading and writing practices based on visual Literacy and that the methods directly reflect on the learning of deaf students in school, social, and even family environments. The analysis also points out that current issues involving family conflict and sibling rivalry are relevant and should be addressed in the classroom by teachers.

Keywords: Cinderella in Sign Language (ASL). Visual reading. Deaf pupils.

1 INTRODUÇÃO

O campo dos estudos surdos tem ganhado pesquisas significativas, estas são voltadas principalmente para o âmbito escolar, a fim de conscientizar a sociedade de que deve-se haver garantia efetiva do direito à aprendizagem aos alunos surdos. Neste sentido, surgiram novas propostas de ensino para a educação dos surdos, como é o caso do Letramento visual.

Neste contexto, o Letramento visual é uma teoria que surgiu para tornar a aprendizagem dos surdos mais eficaz, tendo em vista que prioriza a Língua de Sinais em todas as situações (ALBANO, 2009). Assim, a teoria supracitada defende a utilização dos métodos visuais para mediar às práticas de leitura e escrita do Ensino de Português como segunda língua (L2)³ para os surdos.

No entanto, é sabido que antes de haver a preocupação com a educação e aprendizagem dos surdos, houve um longo tempo de marginalização vivenciada por estes, pois na Antiguidade se acreditava que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem, esta, por sua vez, não se desenvolvia sem a fala (STROBEL, 2009).

Algum tempo depois surgiram propostas que uniam o uso de sinais e a leitura labial, contudo, a visão clínica trouxe a ideia de que os surdos precisavam ser curados e o método de oralização foi ganhando cada vez mais espaço na educação dos surdos, como aconteceu no Congresso de Milão (Itália) em 1880, o qual foi marcado pela proibição dos sinais (CAVALCANTI, 2012).

Neste congresso os surdos ficaram proibidos de sinalizar por um período que durou cerca de um século e trouxe consequências negativas para eles no que tange a sua educação, as quais veremos adiante (SOUZA, 2018). Posterior a isso, surge mais uma filosofia como proposta educacional para os surdos, a Comunicação Total, nesta filosofia qualquer meio era válido, inclusive o uso da Língua de Sinais, desde que combinado com o método oral.

Esta filosofia abriu portas para um debate significativo em busca do reconhecimento da Língua de Sinais, então em 2002 é decretado no Brasil a Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação dos surdos brasileiros. Dessa forma, após mais de um século de proibição dos sinais, os surdos ganharam o direito de se comunicar através da sua língua natural (NANTES, 2010).

³ Segunda língua

Nesta perspectiva, tal Lei também garante que a Libras seja disseminada e esteja presente em ambientes públicos para atendimento ao surdo, em ambientes educacionais e em cursos de formação. Esta conquista é bastante importante para a comunidade surda, pois a educação é primordial e direito de todos (BRASIL, 2021).

Dessa forma, pôde-se pensar em uma educação para os surdos numa perspectiva bilíngue, isto é, que consiste na aquisição de duas línguas, Libras como sendo a L1⁴ e o Português escrito como L2, tendo em vista que a Libras é a língua natural do surdo e a Língua Portuguesa se configura como a segunda língua destes (NANTES, 2010).

Para tanto, podemos refletir sobre métodos possíveis de serem utilizados para que o ensino dessas línguas possa chegar até o surdo. Assim, devemos refletir, principalmente, a respeito da escolha dos métodos a serem utilizados nas práticas de leitura e escrita do ensino de Português (L2), de modo a contemplar a diferença linguística dos alunos surdos.

Apresentamos no presente estudo uma proposta metodológica baseada no Letramento Visual. De acordo com a teoria citada, recursos visuais como a imagem, inseridos nas práticas de Letramento dos alunos surdos, apresentam contribuições significativas para a aprendizagem destes discentes, uma vez que é por meio do visual que o surdo consegue realizar suas leituras e interpretações de mundo (ALBANO, 2009).

Nesta direção, essa pesquisa foi motivada pela seguinte problemática: como viabilizar meios que contemplem a diferença linguística dos discentes surdos no Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua? Portanto, para atender a essa questão elencamos como objetivo geral: analisar, a partir da fortuna crítica existente sobre a temática, como tem sido realizado o Ensino do Português (L2) para os surdos.

Para atingir aos objetivos pré-estabelecidos, tomamos como metodologia de cunho qualitativo, de natureza bibliográfica que implica na compreensão e explicação de fenômenos sociais, buscando possíveis soluções para a problemática apresentada. A partir da revisão de literatura, apresentamos uma proposta de sequência didática envolvendo o conto *Cinderela em Libras* (2016), tomando como base a perspectiva do Letramento visual.

Mediante a esses objetivos, justificamos a pesquisa por ter como diferencial a união da Literatura Surda na prática docente com a utilização de estratégias

⁴ Primeira língua

metodológicas a partir do Letramento visual, uma vez que ainda há poucos debates e pesquisas referente a isso.

Dessa forma, é relevante refletir acerca da importância da adaptação do ensino de L2 no que concerne às práticas de leitura e escrita, tendo em vista que elas atingem diretamente os surdos, refletindo em vários âmbitos de sua vida.

2 BREVE TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DO POVO SURDO

O processo educativo dos surdos inicia-se na Idade Média quando os religiosos passam a vê-los, até então, ainda tinham os surdos como seres não pensantes, indignos de receber a comunhão (por não conseguirem se confessar), herdar heranças, se casarem, dentre outros direitos de cidadãos (STROBEL, 2009).

Somente no século XVI dá-se início a tentativa de educar surdos. Os pioneiros nessa iniciativa foram nomes como Pedro Ponce de León, John Bulwer e Juan Pablo Bonet. Mas apenas após mais dois séculos, que um religioso francês, Michel de L'Épé, cria um método de ensino as pessoas surdas de Paris, dando início a prática do gestualismo (SOUZA, 2018, p. 2).

Padres, monges e frades exerceram a função de educar os surdos, pois praticavam rigorosos votos de silêncio e se comunicavam por gestos rudimentares, dessa forma utilizavam os mesmos gestos como método para o ensino-aprendizagem dos surdos dessa época (STROBEL, 2009).

Nesta direção, depois Juan Pablo Bonet criou o alfabeto manual, muito imprescindível para auxiliar no ensino-aprendizagem da pessoa surda. Em 1878, ocorreu o 1º Congresso Internacional Surdo-Mudo em Paris (França) em que ficou decidido a comunicação oral e gestual, dois anos após (1880), ocorre o 2º Congresso Mundial de Professores de Surdos em Milão (Itália), no que ocasionou na proibição dos surdos sinalizarem.

O Congresso de Milão realizado em 1880 declarou a superioridade do método oral puro sobre o uso de sinais o que provocou uma grande polêmica entre professores ouvintes e surdos (a estes não foi permitido votar), em defesa do oralismo e da língua de sinais, tendo esta última sido batida na preferência da grande maioria de professores ouvintes (CAVALCANTI, 2012, p. 89).

Isso ocorreu devido ao Oralismo (filosofia que consiste apenas no método oral), ter ganhado mais força que a utilização dos sinais. O que durou um século e marcou de forma negativa a educação dos surdos, eles tinham suas mãos amarradas e eram obrigados a sentarem em cima para não poderem sinalizar, isso porque o sinal era visto como atraso no desenvolvimento psicológico das pessoas surdas.

Neste sentido, houve uma grande evasão deles nas escolas, pois estavam muito insatisfeitos com o Oralismo. Com isso surge a Comunicação Total, nessa filosofia qualquer tipo de comunicação, utilizando sinais ou a língua oral era aceita, objetivando o êxito na utilização dessas duas modalidades ao mesmo tempo, desde que os sinais fossem utilizados concomitantemente com o método oral, pois essa era a língua de poder.

Após isso, mais uma filosofia surge, o Bilinguismo, que consiste na aquisição de duas línguas: a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita. “Portanto, em documentos legais impõe-se ao surdo a condição bilíngue, assim, o surdo é um sujeito bicultural e bilíngue” (ALVES, 2020, p. 28).

Depois de muitas reviravoltas, por fim, a Libras é reconhecida oficialmente no Brasil como meio de expressão e comunicação da comunidade surda. Esta conquista só foi possível graças à promulgação da Lei nº 10.436/2002.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

A mesma Lei, em seu art. 4º, prevê que todos os sistemas educacionais garantam a inclusão do Ensino de Libras (nos parâmetros curriculares nacionais-PCNs) em cursos de Magistério (nos níveis médio e superior), bem como cursos de formação de Educação Especial e de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002, p. 1).

Em 2005 é sancionado o Decreto 5.626/2005 (regulamenta a Lei 10.436/2002) que, primeiramente, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras” (BRASIL, 2005, p. 1).

Todavia, a Libras não poderá substituir a modalidade escrita do Português. Sendo assim, a Libras poderá substituir a modalidade oral (beneficiando a diferença linguística dos surdos), mas se tratando da modalidade escrita o surdo precisará ainda da aquisição da Língua Portuguesa, como trata a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Nesta direção, destacamos a fala de Alves (2020, p. 24):

Os autores relatam também que essa ideologia monolíngue põe a língua portuguesa como majoritária. Como consequência, há uma sobreposição do valor dessa língua sobre as outras, no entanto, no caso do surdo é impossível que a língua portuguesa seja colocada nesse lugar, portanto, propomos tratá-

la como segunda língua cuja posição faz discutir valores diferentes sobre essa língua.

É importante que se pense em possibilidades de ensino do Português como sendo sua segunda língua, pensando em propostas que utilizem métodos visuais e assim garanta a aprendizagem dos discentes surdos, além de as aulas serem mediadas pela Libras. Para isso, é importante entendermos como se dão os processos de aquisição de línguas pelo sujeito surdo, assim, trataremos disso na próxima seção do presente estudo.

2.1 Processos de aquisição de L1 e L2

Nesta seção, ancorados nos pensamentos de alguns autores, conheceremos mais a respeito dos processos de aquisição de Libras (primeira língua) e de Português (segunda língua) vivenciados pelas pessoas surdas, para que assim compreendamos as causas de algumas das complexidades da Língua Portuguesa, uma vez que esta se configura como L2.

É válido ressaltar que para este trabalho tomamos como base a corrente de processo de aquisição defendida pelos sociointeracionistas, pelos processos de aquisição de L1 e L2 estarem “[...] diretamente relacionados com a abordagem linguística. [...] O ambiente e a interação social apresentam importância inquestionável para o desenvolvimento da *E-language*” (QUADROS, 2008, p. 69).

A esse respeito, Lorandi, Cruz e Scherer (2011) definem que assim como os bebês ouvintes, as pessoas surdas passam pelos mesmos estágios de aquisição. Até certo ponto, os bebês surdos balbuciam e depois aprendem a movimentar mãos e corpo para produzirem os sinais, é o chamado período Pré-linguístico em que todos nós passamos.

Além disso, o Estágio de um sinal se dá por volta dos doze meses até dois anos, após isso ocorrem as primeiras combinações. Ainda de acordo com Quadros (2008), as crianças surdas chegam ao estágio das múltiplas combinações por volta dos dois anos e meio, permanecendo até três anos de idade nessa fase da aquisição da linguagem. Logo, aos cinco anos, as crianças têm adquirido o domínio completo dos recursos morfológicos da língua, e até os seis anos conseguirão flexionar os verbos corretamente.

Desse modo, antes disso é bastante comum no processo de aquisição da língua de sinais, a criança surda cometer desvios da língua, a exemplo de confundirem nomes e verbos, pois ainda não dominam a concordância verbal, por isso não usam corretamente associações entre local e referência. Outro desvio é não usar os indicadores de pronome

de acordo com a regra da língua, entre outros. Cujos desvios, por vezes, tornam-se análogos ao processo de aquisição de crianças ouvintes.

Para Cardoso (2020, p. 17), “quando a criança é exposta a sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferente disso, a aquisição da L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando metodologias de ensino [...]”. Quando se trata do surdo brasileiro, sua L1 é a Libras, logo sua L2 é a Língua Portuguesa, como já mencionado no presente estudo:

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...] conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua deve ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda (QUADROS, 2008, p. 84).

Diante disso, o fato de a criança surda não adquirir ou não dominar sua língua natural ainda acarretará dificuldades ao aprender a língua oral de seu país. Este fato é mais corriqueiro com crianças de pais ouvintes, em que a aquisição da Libras é tardia, ou por vezes nem ocorre, sendo a criança exposta à língua oral, adquirindo alguns fragmentos dessa língua.

Zerbato e Lacerda (2015, p. 428) afirmam que a interação entre filhos surdos e pais ouvintes é menor, e que as práticas que envolvem o Letramento, como leitura de revistas, gibis ou contar histórias e reescrita que poderiam contribuir para a aquisição e produção de sentido da leitura e da escrita são pouco utilizadas entre eles.

Para tanto, logo se pode perceber a barreira que há na comunicação, bem como isso traz resultados negativos para essas crianças no que diz respeito à aquisição da linguagem. De acordo com Cardoso (2020, p. 16):

O aluno surdo precisa aprender a LIBRAS primeiramente ou associada ao ensino da Língua Portuguesa, nesse processo de início da alfabetização, é indispensável que todos os educadores tenham consciência e compreensão da necessidade de uma educação bilíngue. Para que o quanto antes o aluno surdo também se aproprie da sua segunda língua, mas nada impede que ele possa fazer essa apropriação com o tempo, porém é possível que essa aprendizagem tardia traga prejuízos de desenvolvimento ao aluno surdo.

Quando o surdo não domina sua língua natural (Libras) conseqüentemente apresentará dificuldades ao adquirir a Língua Portuguesa escrita e sua aquisição será comprometida, uma vez que o Português é uma língua oral-auditiva e considerando que o sujeito surdo precisa de métodos visuais para seu desenvolvimento pleno, não há

outro meio deste adquirir a segunda língua senão sendo esta mediada pela Libras, que é primordial para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, o ensino na perspectiva bilíngue tem se tornado uma alternativa de sucesso para o aprendizado e desenvolvimento de linguagem em crianças surdas, pois uma vez adquirida a língua de sinais, como primeira língua, essa terá papel fundamental na aquisição do português escrito, como segunda língua. Além disso, as estratégias e práticas educativas para o ensino da Libras devem ser planejadas levando em conta suas características próprias, que a definem como uma língua visual e espacial, que possui estrutura gramatical própria e parte de uma cultura surda [...] (ZERBATO; LACERDA, 2015, p. 428).

Portanto, a aquisição da Libras é imprescindível para o desenvolvimento linguístico dos discentes surdos, e posteriormente para a aquisição da L2 escrita. Além disso, devem ser propiciadas experiências visuais que contemplem a característica visual do surdo. Dessa forma, pensamos em propostas ancoradas no Letramento visual e que serão expostas na sequência.

2.2 Práticas de leitura e escrita do surdo na perspectiva do Letramento Visual

Sabe-se que o ensino de uma segunda língua requer adaptações, assim, quando se trata de ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos é importante que os educadores contemplem a Libras e o visual, pois “o aprendizado da língua portuguesa deve fazer sentido para o aluno surdo, fazendo-o conhecer as práticas sociais de leitura e escrita. E essas práticas de Letramento devem ser mediadas pela sua língua natural, a Libras [...]” (NANTES, 2010, p. 77).

Para isso, tais propostas precisam estar de acordo com o Letramento Visual, isto é, serem desenvolvidas com base em métodos visuais que contemplam a L1, a Libras. Assim, é preciso que, primeiramente, o surdo adquira a Língua de Sinais e, por conseguinte, haja a aquisição da Língua Portuguesa, como mencionado na seção anterior.

Nesta direção, podem surgir algumas indagações, a saber: o que é o Letramento visual? Qual a finalidade deste? O que este pode contribuir para o aprendizado dos sujeitos surdos? E como promover propostas didáticas para as pessoas surdas de acordo com essa perspectiva?

Desse modo, “Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto [...]” (OLIVEIRA, 2006, apud LEBEDEFF, 2010, p. 179). Sendo assim, a área

tem por base o visual, e a partir disso traz contribuições relevantes para a comunidade surda.

Para Albano (2009, np⁵), “o Letramento surgiu para tornar eficaz o aprendizado dos surdos, pois prioriza a LIBRAS em todas as situações, sendo o português escrito, ensinado como segunda língua”. Tendo em vista que é imprescindível que todo cidadão tenha acesso a língua oficial de seu país. Nesta perspectiva,

[...] No Brasil a língua portuguesa é a língua oficial utilizada pela sociedade, nesse sentido faz-se necessário que todos os indivíduos dessa sociedade tenham posse dela para inserirem-se como protagonistas em seus mais diversos campos e afazeres. Sendo isto um dos fatores necessários para o exercício da cidadania (CARDOSO, 2020, p. 10).

Nesta direção, o teórico propõe que a aquisição da Língua Portuguesa é tão importante quanto a da Libras, já que vivemos numa sociedade ouvinte predominante. No entanto, “considerando que, diferentemente dos ouvintes, os alunos surdos chegam à escola com, no máximo, fragmentos da Língua Portuguesa, cabia ao professor conduzir os alunos no aprendizado dessa língua” (PEREIRA, 2014, p. 2).

Alves (2020) observa que os ouvintes chegam à escola com um repertório básico, mesmo que faça parte da variante não padrão da Língua Portuguesa, e este repertório pode ser usado pelo professor para o ensino do vocabulário padrão da língua, logo, o mesmo não ocorre com o surdo, pois seu aprendizado, antes da escola, é fragmentado em comparação ao ouvinte.

Assim, devido a lhes serem apresentados apenas fragmentos da L2, nem todos os surdos a adquirem de forma efetiva, por isso é tão importante haver uma adaptação para o ensino de L2. A autora supracitada também alerta para a utilização de uma metodologia diferenciada (a qual será exposta no decorrer deste estudo) no que se refere à manifestação linguística da Língua de Sinais.

Para tanto, recursos visuais como a imagem e o desenho são fundamentais para constituir as práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para os discentes surdos, tendo em vista que esses artefatos devem contemplar a Libras e assim trará uma familiaridade com a língua natural do surdo, ao mesmo tempo amenizará a complexidade dessa segunda língua, logo na aquisição desta é importante considerar, conforme Gesueli e Moura (2006, p. 3):

⁵ Artigo não paginado, conferir em: <https://www.webartigos.com/artigos/letramento-para-surdos-um-novo-olhar-sobre-as-praticas-pedagogicas/20088/>

[...] a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos. Já é tempo de educadores envolvidos no processo de escolarização de surdos refletirem sobre o tema no que é referente à apropriação de conhecimento.

Nesta direção, pensando no ensino de uma segunda língua e nas práticas de leitura e escrita para os sujeitos surdos, estas devem ser adaptadas não só com desenhos e imagens, mas também com ilustrações ou até vídeos traduzidos em Libras para que o Letramento seja efetivado.

[...] Ao mesmo tempo, o desenho pode permitir que a língua se estruture, assim, fatos que a criança não saberia dizer por meio da palavra, ela poderia dizer desenhando, e isso ajuda a dizer, depois do desenho terminado que, dialeticamente, desenho e fala podem se inter-relacionar, ou seja, colaboram tanto para o desenvolvimento da fala como para o processo de significação (ZERBATO; LACERDA, 2015, p. 440).

Portanto, o uso da leitura visual vem se tornando cada vez mais importante para aprendizagem, uma vez que ao ler, as pessoas vão interpretando e buscando compreender o que estão lendo, essa prática leva ao desenvolvimento linguístico dos leitores e aprendizes, tais resultados não se diferem do processo de ensino-aprendizagem do educando surdo.

Conheceremos adiante o percurso metodológico que norteou o nosso estudo e que tem grande relevância, servindo assim de base para a realização da presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este estudo, ancorado nos conceitos de Gil (2002), acredita que a pesquisa é um procedimento que envolve o raciocínio sistemático com o intuito de alcançar respostas para as questões motivadoras do estudo, que estão relacionadas ao cotidiano escolar, como é o caso da escolha dos métodos para trabalhar o texto literário com surdos no Ensino de uma L2⁶. Para Gil (2002, p. 17) “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]”.

Nesta perspectiva, neste artigo científico buscamos apresentar através de uma investigação de cunho descritivo-interpretativo, uma proposta de sequência didática. Conforme Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o

⁶ Segunda língua

estabelecimento de relações entre variáveis”. Sendo assim, descrevemos métodos adequados para apresentar a literatura para o aluno surdo.

Para tanto, a natureza da abordagem é qualitativa, a qual “[...] acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. ix, apud PAIVA, 2019, p. 14). Neste contexto, compreendemos algumas implicações que ocorrem na aprendizagem de uma segunda língua por discentes surdos.

Os dados analisados foram coletados por meio de pesquisas bibliográficas, ou seja, a pesquisa não foi dada em um ambiente social específico e sim consistiu em uma revisão de literatura sobre o tema abordado, que nos permitiram analisar as práticas de leitura e escrita do Português (L2) para os surdos e apresentar, à luz do Letramento Visual, meios adequados para este processo de aprendizagem.

Desse modo, pudemos identificar algumas das causas que tornam a aprendizagem do Português (L2) complexa e que os surdos ainda enfrentam dificuldades quanto a isso. No mais, sabendo da necessidade visual que os surdos apresentam, propomos para as suas práticas de leitura e escrita, a luz do Letramento Visual, uma proposta de sequência didática com métodos adequados, em que partimos de um conto clássico da literatura da Língua Portuguesa, sendo este adaptado para o povo surdo, a saber, *Cinderela em Libras* (2016).

Sobre a construção do *corpus* de investigação deste artigo científico, convém salientar que os dados coletados são de natureza documental, que de acordo com Paiva (2019, p. 14) “[...] é um tipo de pesquisa primária que estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais”.

Durante o procedimento de análise, realizamos a leitura da obra mencionada, que envolvia o estudo do gênero conto e dialogamos com a proposta da atual pesquisa. Nosso conjunto de dados está presente nos resultados e discussões, em que mostramos formas adequadas para trabalhar o texto literário com alunos surdos, e apresenta uma visão geral das práticas de leitura e escrita, tendo foco na utilização dos recursos adequados para o ensino destes discentes, como mostraremos a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No mundo contemporâneo, vem crescendo, aos poucos, pesquisas na área da surdez referentes ao âmbito escolar. Nesta investigação, propomos analisar, partindo de uma crítica existente, o ensino de Língua Portuguesa (LP) voltado para o aluno surdo no

que concerne aos métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de uma L2⁷. Em seguida, apresentar uma proposta de sequência didática de acordo com o Letramento Visual em que tomamos como *corpus* a obra *Cinderela em Libras* (2016).

Dessa forma, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa para surdos seja pautado no Letramento, que “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2001, p. 21, apud ALVES, 2020, p. 23).

Antes de tudo é preciso enfatizar a importância dos gêneros textuais nas práticas de leitura e escrita de discentes surdos, uma vez que vivenciamos em nosso cotidiano eventos de Letramento que decorrem dos gêneros textuais e assim também ocorrem com os surdos. Conforme Andrade e Madeiro (2016, p. 4):

No contexto da surdez, os gêneros textuais assumem grande importância, pois conhecendo e se apropriando da existência de diferentes contextos de produção, os aprendizes da escrita podem desempenhá-la de forma mais próxima do adequado para aquele determinado contexto.

Escolhemos o gênero textual conto, a escolha se deu pelo fato de os contos apresentarem uma linguagem clara e objetiva em que há heróis/heroínas que buscam uma realização pessoal, os textos aparentam ser mais curtos, além de haver também magia e encantamento, o que se torna bastante atrativo para os alunos, tendo em vista que propomos uma sequência didática a partir do conto *Cinderela em Libras* direcionada para alunos do 6º ano Ensino Fundamental II.

A narrativa referida tem como protagonista a personagem Cinderela, menina que tem seu pai viúvo, logo, preocupado com o futuro da filha decide se casar novamente. Sua nova esposa tinha duas filhas que demonstravam inveja pela beleza que Cinderela possuía. Com o passar do tempo a protagonista perde seu pai e sua madrasta mostra ser perversa, colocando-a para realizar todos os serviços domésticos e tratando-a com indiferença. Como se ilustra a seguir:

Figuras 01 e 02: Páginas 06 e 08 do *Conto Cinderela em Libras*.

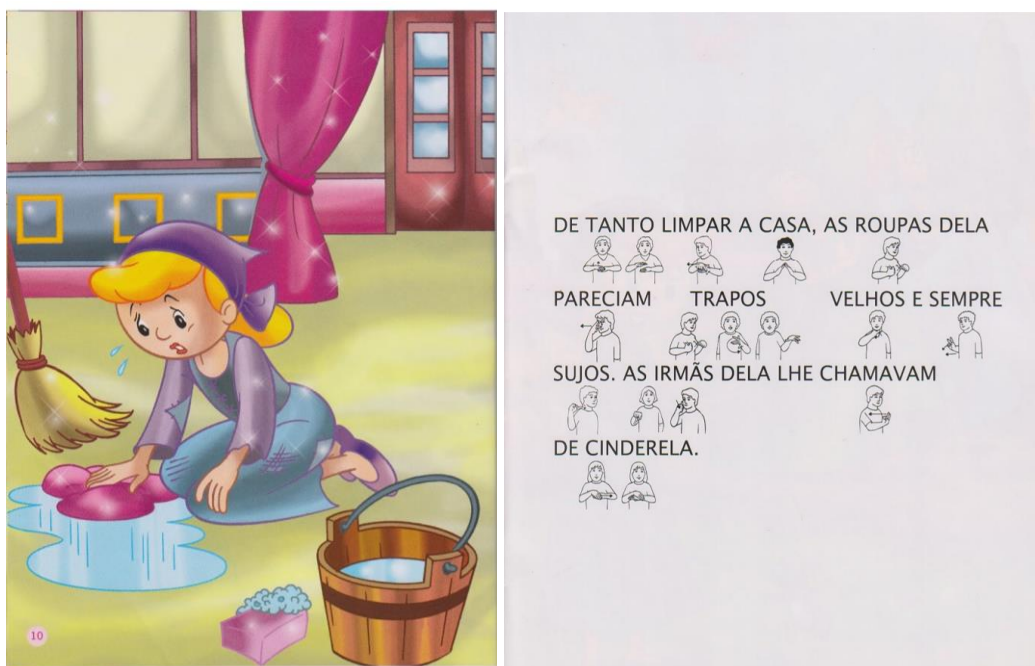
⁷ Segunda língua



Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.

Desse modo, Cinderela obedecia a todas as ordens de sua madrasta e filhas invejosas, com isso limpava a casa todos os dias, dormia no porão, já estava cansada e com as roupas maltrapilhas como podemos constatar nas figuras 03 e 04 a seguir:

Figuras 03 e 04: Páginas 10 e 11 do *Conto Cinderela em Libras*.



Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.

Até que um dia as moças solteiras do reino receberam um convite do Rei as convidando para um baile em que o príncipe escolheria sua futura esposa, logo as irmãs

malvadas ficam animadas para o baile, enquanto Cinderela entristeceu-se por saber que não haveria possibilidade de participar, pois não tinha sequer roupa adequada para este evento.

Nesta direção, chegou o grande dia e as irmãs seguiram para o baile com seus vestidos novos e bonitos e suas joias, em contrapartida, Cinderela entristecida se recolheu para dormir, quando o inesperado aconteceu: chegou uma fada madrinha que transformou seu vestido velho em um belo vestido bordado, a abóbora virou uma magnífica carruagem, já os três ratos se transformaram em dois cavalos e um cocheiro e Cinderela seguiu para o castelo, mas antes a fada avisou-lhe: volte antes da meia-noite, pois o encanto se desfará.

Figuras 05 e 06: Páginas 18 e 22 do *Conto Cinderela em Libras*.



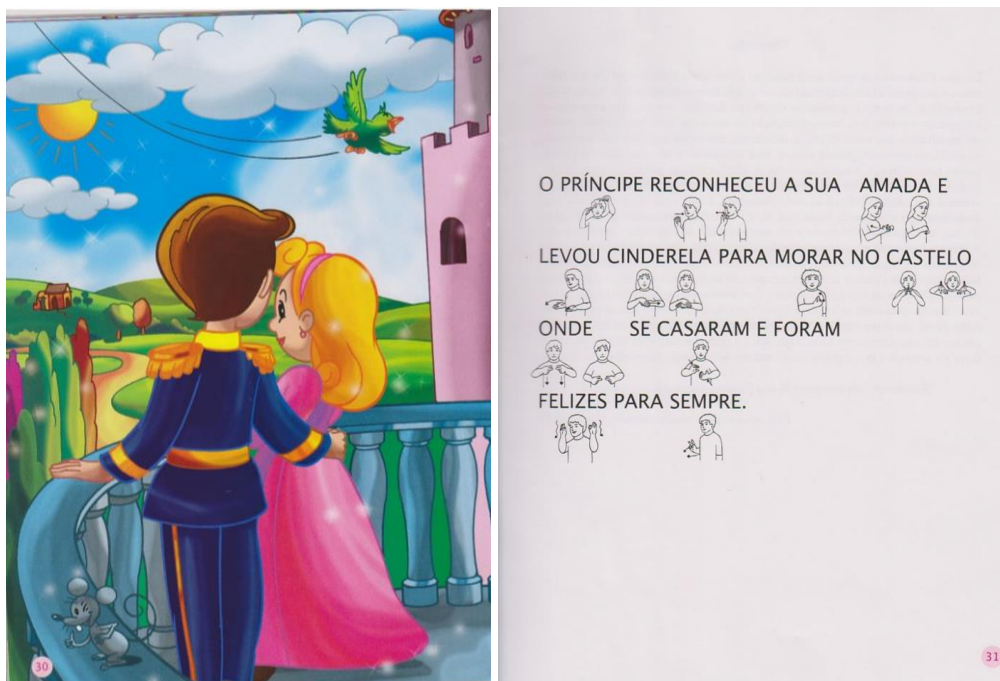
Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.

Como podemos observar nas ilustrações 05 e 06, Cinderela estava belíssima e chegando ao baile logo foi percebida pelo príncipe que a convidou para dançar, causando inveja nas demais moças presentes. Dançaram juntos quase o baile todo, foi quando ela percebeu que já era meia-noite, saiu às pressas e deixou um dos sapatinhos de cristal para trás.

Ao encontrar o sapato deixado, o príncipe ordena que todas as moças do reino o provem, considerando que cujo pé de quem servisse o sapatinho se tornaria sua esposa. Assim foi feito, quando enfim Cinderela pôde provar o sapato, constatou-se que ela era

quem o príncipe procurava. A bela jovem foi morar no castelo com o príncipe, onde casaram-se e foram felizes para sempre. Vejamos nas imagens:

Figuras 07 e 08: Páginas 30 e 31 do *Conto Cinderela em Libras*.



Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.

Diante disso, já podemos perceber que a autora traz várias ilustrações neste conto que contribuem para a leitura visual dos surdos. Além do texto escrito há também a representação da Língua de Sinais, sendo esse diálogo entre a Libras, a escrita e as ilustrações das cenas de suma importância para as práticas de leitura e escrita destes alunos.

Notamos que é evidente a carga de imagens que ilustram os acontecimentos da história e que são de fácil leitura visual. Assim, em suas leituras, o surdo pode ler o texto escrito e associar com as imagens, percebendo as expressões dos personagens, as cores, dentre outros detalhes que podem ser observados.

Neste sentido, percebemos no conto a presença da rivalidade entre irmãos, assunto que merece destaque na família e na escola e pode ser trabalhado como um tema transversal, principalmente em turmas como a do 6º ano do Ensino Fundamental II (público alvo escolhido para a proposta de sequência didática), em virtude de que ainda são pequenos e estão em transição da fase da infância para a pré-adolescência.

Observamos que é evidente a necessidade de abordar este assunto, com isso, propomos uma sequência didática envolvendo a temática (rivalidade entre irmãos) contendo métodos adequados para nosso público-alvo: discentes surdos.

Utilizamos o modelo de Sequência Didática (SD) desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) que afirmam que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Como já mencionado, usamos a obra *Cinderela em Libras* (2016) que é catalogada no gênero conto.

Para tanto, vale ressaltar que tal sequência é adaptada com recursos visuais para atender as especificidades dos educandos pertencentes ao povo surdo, uma vez que a Língua Portuguesa (LP) é sua segunda língua e traz certa dificuldade em relação à sua aprendizagem. Sendo assim, é importante discutir estratégias que viabilizem meios para sanar estas implicações.

Levando em consideração a discussão apresentada acima, percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do aluno surdo a estratégias visuais de leitura e compreensão do mundo. Essas estratégias teriam como ponto de partida a área de estudo denominada de Letramento Visual (LEBEDEFF, 2010, p. 178).

Desse modo, enunciou que a área pode trazer grandes contribuições no que diz respeito às estratégias para trabalhar com alunos surdos, tendo em vista que “a vivência da maioria dos surdos e seu modo de constituir-se como sujeito é permeada pela percepção visual” (ALVES, 2020, p. 19).

Nesse contexto, há uma necessidade de promover eventos de Letramento que proporcionem ao surdo compreender a sua vivência. Logo, a imagem é fundamental nesse processo. Assim, compreendemos que as práticas de leitura e escrita devem envolver também momentos relacionados à cultura e às práticas sociais voltadas a todos os alunos e não se apliquem apenas a conteúdos escolares. Conforme é elucidado no excerto abaixo:

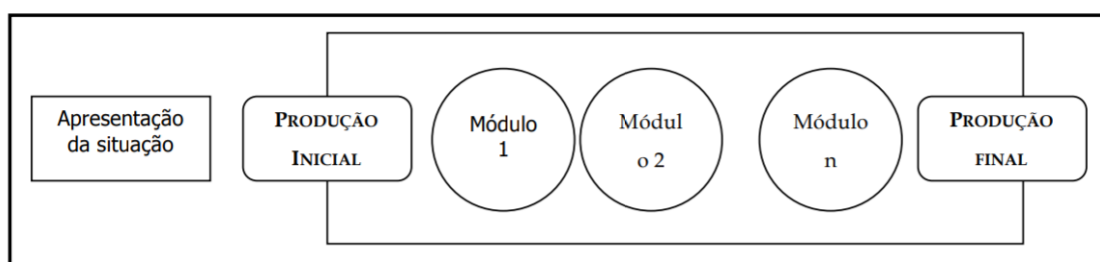
[...] Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias (OLIVEIRA, 2006, apud LEBEDEFF, 2010, p. 179).

Nesta direção, diante da discussão anterior, apresentaremos a seguir a sequência didática (SD) de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sendo esta, adaptada para a realidade dos discentes surdos. É importante lembrar que a sequência não foi

aplicada em sala de aula, apenas devolvida para este estudo. No entanto, é uma proposta que pode vir a ser utilizada futuramente por professores atuantes nesse público.

No modelo de sequência desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os autores propõem uma apresentação da situação, seguida de uma produção inicial, após estas etapas vêm os módulos que segundo os autores podem ser quantos o professor considerar necessário para sua realidade e, por fim, vem a produção final. Para tanto, se ilustra, a seguir:

Figura 09: Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Nesse sentido, analisando o que se propõe no modelo de SD, a etapa inicial condiz com o momento de apresentar o que será trabalhado, isto é, nossa proposta e os objetivos que queremos alcançar com tal tarefa, assim, se tratando dos surdos, essas apresentações devem estar apoiadas em ferramentas visuais. Feito isto, vem o momento de os alunos produzirem algo a respeito do que está sendo abordado. Nas palavras dos estudiosos:

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma seqüência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Em seguida vêm os módulos, em que os professores devem trabalhar com seus alunos atividades variadas e com mais aprofundamento na interpretação e compreensão do gênero escolhido, seja oral ou escrito, os estudantes desenvolverão habilidades de leitura e escrita nestes módulos, logo o docente os conduzirão em todas as etapas, dará orientação e auxílio necessário.

[...] Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Nesta perspectiva, o primeiro momento da aula proposta é apresentar a imagem da capa da obra para os surdos terem as primeiras impressões sobre ela, em seguida farão uma leitura visual, descrevendo, através dos sinais, o que/quem estão identificando, os movimentos que fazem, se as expressões são confortantes e demonstram felicidade ou aparentam ser de dor e quais cores veem e o que sentem.

A esse respeito, Lebedeff (2010, p. 193) define que “[...] a leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ser incentivadas nas escolas e utilizadas não apenas como ferramentas de apoio e, sim, devem ocupar espaço central na organização do ensino [...]”. Vale ressaltar que a Língua de Sinais deve estar presente neste e em outros contextos.

Desse modo, ainda nesta parte da apresentação da situação, será explicado aos alunos que a partir de então será trabalhado com esta obra, faremos a leitura aos poucos, e seguidamente se fará a interpretação e ao final se realizará uma produção final que consistirá numa vídeo-resenha sobre este livro, sucedida de outras atividades.

Percebamos que para toda a seqüência deve haver o enfoque na Libras e na leitura visual, isto porque “o surdo desde o nascimento acessa o mundo por meio dos seus sentidos, com exceção da audição, para significar o mundo. Dentre os sentidos, a visão é o sentido que mais influencia seu desenvolvimento [...]” (ALVES, 2020, p. 19).

Os teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que neste processo de desenvolvimento sejam realizadas algumas pequenas atividades que os ajudarão na compreensão do texto e nas produções, inicial e final, então ainda nesta etapa que envolve apresentar a situação deixaremos os alunos cientes disso.

As tarefas simplificadas de produção de textos são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). O aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto. Entre outras, podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear com uma questão etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105; grifo dos autores).

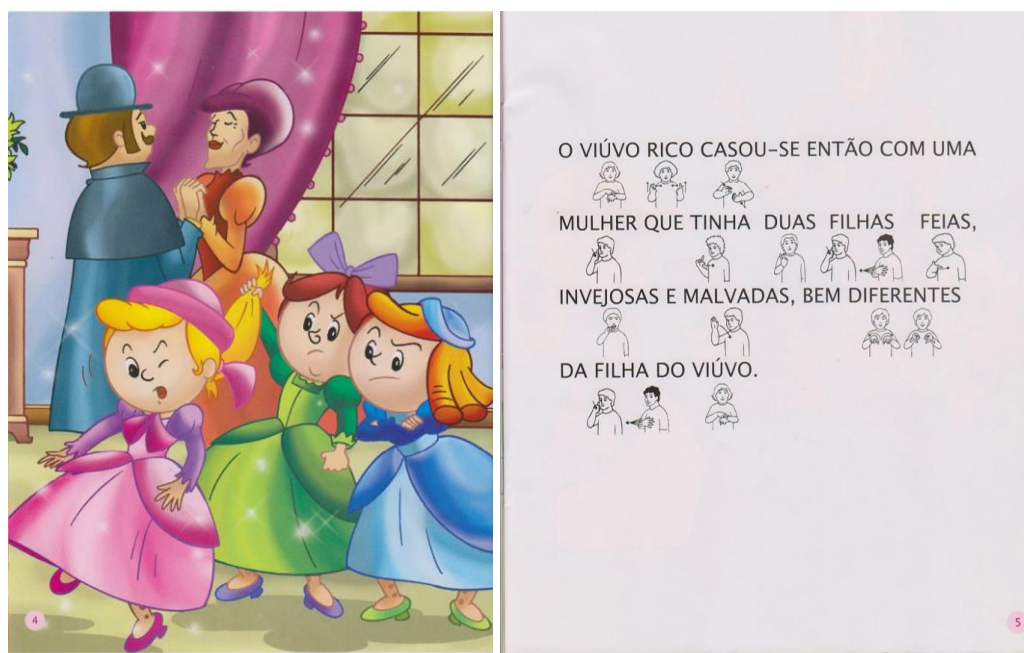
Primeiro momento:

Na produção inicial os alunos irão escrever o que eles pensam que terá no conto, a partir da compreensão e impressões que obtiveram na leitura visual da capa. É um momento para refletir acerca do que a autora quer passar para seus leitores, a ilustração contida na capa de um livro tem muito a dizer ao leitor sobre o que virá no livro de fato, isto é, o enredo do texto já começa na capa.

Segundo momento:

Iniciaremos o módulo 1 com a leitura. Nesse módulo os alunos precisarão selecionar os trechos que estão se identificando em relação à temática do conto. Vale lembrar que cada módulo pode durar algumas aulas, a depender do andamento da leitura dos discentes e atividades propostas e que em todo esse processo o professor deve estar orientando-os e acompanhando-os para eventuais dúvidas, “[...] o professor deve estar também apto a utilizar recursos de comunicação como mímica e gestos e uso de desenho para explicar determinados sentidos produzidos por meio da estrutura em língua portuguesa” (ALVES, 2020, p. 33).

Figuras 10 e 11: Página 4 e 5 do *Conto Cinderela em Libras*.



Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.

Ainda neste módulo será apresentado aos discentes as figuras 10, 11, 12 e 13 do conto trabalhado, pois contém as ilustrações das cenas, bem como apresentam o texto escrito. Todas foram escolhidas previamente, o intuito é que após leitura visual e do

texto escrito, eles consigam desenvolver um diálogo entre as duas leituras. Também se deseja, para este momento, que eles consigam falar de alguns sentimentos em relação aos irmãos.

Figuras 12 e 13: Páginas 12 e 13 do *Conto Cinderela em Libras*.



Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.

Terceiro momento:

No módulo seguinte (2), antes de passarmos para o segundo momento da leitura do conto, os educandos irão apresentar os trechos selecionados, discutiremos a respeito ao mesmo tempo em que faremos uma ponte de intertextualidade com vídeos que abordem a mesma temática para que assim haja uma melhor compreensão por parte dos sujeitos surdos.

[...] Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Para tanto, ainda neste módulo avançaremos na leitura (das imagens e do texto), diante do que já se leu até aqui, os alunos deverão falar a respeito de seus sentimentos, seja de momentos já vivenciados, seja de sentimentos despertados durante a leitura da obra até então. Espera-se que exponham principalmente momentos ocorridos com seus

irmãos, para que possamos fazer o diálogo entre a obra e a realidade, assim trazendo mais sentido para a discussão.

Figuras 14 e 15: Páginas 12 e 13 do *Conto Cinderela em Libras*.



Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.

Neste momento, os educandos podem ser indignados a respeito das expressões das personagens, o que cada uma representa? É notório que na primeira ilustração as irmãs invejosas estão felizes por receber o convite do Rei, já na segunda se ilustra a tristeza de Cinderela por não poder ir ao baile no castelo. Espera-se que consigam identificar ambos os sentimentos e compreender, a partir da discussão mediada pelo docente, que a rivalidade entre irmãos não é saudável, que deve haver diálogo e união entre eles.

Quarto momento:

No terceiro e último módulo desta sequência, realizar-se-á a leitura da parte final do conto *Cinderela em Libras*. É o momento em que tudo que se leu e está lendo, se viu e se debateu ser descrito pelos alunos.

Último momento:

A proposta de produção final consiste numa vídeo-resenha sobre este livro e que por meio da escrita e do desenho, os estudantes surdos consigam dialogar com algo da

obra com sua vida, produzindo assim, um conto sobre os momentos vivenciados com seus irmãos.

Em síntese, vale lembrar que estas aulas devem ser mediadas pela Língua de Brasileira de Sinais e que a presente proposta pode ser aplicada por professores de educandos surdos, adaptada a sua realidade caso seja preciso, porém o educador deve seguir todos os momentos da sequência, não suprimindo nenhum dos módulos. É importante ressaltar também que temos o intuito de aplicar esta sequência didática num futuro próximo.

Por tanto, este estudo apresenta apenas resultados parciais no que diz respeito às complexidades que a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) acarreta, bem como os recursos adequados para se trabalhar com a comunidade surda. À vista disso, ressaltamos o quanto é importante repensar as práticas de leitura e escrita destes, e garantir-lhes direitos educacionais e sociais.

5 CONCLUSÃO

Observamos nesse artigo científico, intitulado “A Literatura Surda e o Letramento visual: proposta metodológica para o ensino de Português como L2”, as práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa (L2)⁸ voltadas para o aluno surdo, propomos investigar sobre os métodos adequados para se trabalhar com o educando surdo. Para tal, inicialmente, analisamos estas práticas, a partir de uma revisão de literatura, apontando algumas implicações que surgem na aprendizagem da L2.

Dessa forma, na seção da fundamentação teórica discorremos acerca destas implicações que surgem na aprendizagem do Português (L2), expomos brevemente a trajetória educacional dos surdos, processos de aquisição de L1⁹ e L2 e Práticas de leitura e escrita do surdo na perspectiva do Letramento Visual. Nos resultados e discussões consideramos o *corpus* de análise a partir de perspectivas dialogadas com a obra *Cinderela em Libras*.

O percurso teórico-metodológico pelo qual seguimos foi orientado pela seção retórica que teve a proposição do tema, sendo esta investigação de abordagem qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, a coleta de dados se deu a partir de natureza documental. Desse modo, a partir da análise realizada com fragmentos da obra

⁸ Segunda língua

⁹ Primeira língua

supracitada, propomos uma sequência didática para os surdos, pois constatamos que é relevante abordar a temática da obra com este público-alvo.

Para tanto, compreendemos que há uma necessidade de abordar a temática da obra literária *Cinderela em Libras* com estudantes surdos. Logo, para essa constatação apontou também que as escolhas dos métodos para trabalhar o texto literário refletem na aprendizagem do surdo, sendo assim, é importante a adaptação das práticas de leitura e escrita a partir da perspectiva do Letramento Visual, resultando possivelmente em práticas mais eficientes e, por conseguinte, na aprendizagem efetiva do surdo.

Essa afirmação reforça que devemos compreender a surdez como uma necessidade visual e usar recursos que a completem, não apenas na escola, mas em diversos âmbitos como no familiar e no social, por exemplo. Ressaltamos, aqui, que o surdo não é apenas um aluno, mas também um cidadão, logo, vivencia questões de conflitos familiares e sociais assim como as pessoas ouvintes.

À vista disso, tais questões, por muitas vezes, não são discutidas na escola e tampouco com os alunos surdos, de um lado por se caracterizar como tema delicado e do outro por falta de aproximação entre o docente e o surdo, uma vez que são poucos os professores que têm o domínio da Língua de Sinais ou querem abordar tal temática em sala de aula.

Para tanto, a Literatura Surda reverbera uma linguagem que configura-se como uma proposta visual que contribui para a aprendizagem de educandos surdos e perpassa pesquisas nos contextos escolar, social e familiar. Assim, consideramos o quão é importante que os educadores unam a Literatura Surda com a utilização de estratégias metodológicas a partir do Letramento visual em suas práticas docentes, e percebemos que ainda há poucos debates e pesquisas em relação a isso, seja na academia ou nas redes de Ensino Básico.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem leituras sobre a temática, já que estas são atuais e quase comuns a todas as pessoas e devem ganhar relevância no ambiente educacional. Esperamos que esta proposta possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Alexandra Maria dos Santos. **Letramento para surdos? Um novo olhar sobre as práticas pedagógicas**. 2009. Disponível em:

<<https://www.webartigos.com/artigos/letramento-para-surdos-um-novo-olhar-sobre-as-praticas-pedagogicas/20088>>. Acessado em: 10 Jul 2022.

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa**. João Pessoa: Ideia, p. 17-57, 2020.

ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de; MADEIRO, Francisco. Gêneros textuais e Letramento no contexto da surdez. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 13, n. 1/2, p. 1–15, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9347>>. Acessado em: 20 Set de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acessado em: 20 Fev de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acessado em: 20 Fev de 2022.

CARDOSO, Claudiane Oliveira. **Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa como L2 para surdos**, 2020, 24 p. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à faculdade de Licenciatura Plena em Letras: Libras – UFT, Campus de Porto Nacional, para obtenção do título de graduada em Letras-Libras).

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Fundamentos da educação de surdos**. Curso de Graduação em Letras-Libras (Curso de curta duração ministrado/Outra). p. 83-117, 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11460714-Fundamentos-da-educacao-de-surdos.html>>. Acessado em: 20 Fev de 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. p. 95-128, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas. v.7, n.2, p.110-122 – ISSN: 1676-2592, jun. 2006.

HONORA, Márcia. **Cinderela em Libras**: contos clássicos em Libras. Editora Ciranda Cultural. 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel [36]. Pelotas. p. 175-195, maio/agosto 2010.

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rebello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Aquisição da linguagem**. Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011. Disponível em: <<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/lorandi2.pdf>>. Acessado em: 06 Ago 2022.

NANTES, Janete de Melo. **A Linguística e a língua brasileira de sinais**. São Paulo: Know Now, p. 70-79, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Editora UFPR. Curitiba, Brasil. Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. 2014.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, p. 67-106, 2008.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. **Educação de surdos no Brasil: uma narrativa histórica**. Editora Realize, 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID9436_09092018120254.pdf>. Acessado em: 06 Ago 2022.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acessado em: 19 Abr 2022.

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Desenho Infantil e Aquisição de Linguagem em Crianças Surdas: um Olhar Histórico-Cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 21, n. 4, p. 427-442, Out-Dez, 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me concebido a vida, e ter me dado força e resiliência nessa árdua caminhada.

A minha Mãe Graça, mais uma vez, por todo apoio, por sempre me compreender com todo o seu amor maternal e não desistir de acreditar em mim.

Ao meu Pai Sebastião, aos meus irmãos: Aryan, Arimatéia e Mariana, aos meus sobrinhos: José Antônio e Maria Eloísa, e a todos meus familiares que se fizeram presentes nos principais momentos de minha vida.

Ao meu avô, Manoel (*in memoriam*), por me tornar um ser humano melhor e humilde através de seus singelos ensinamentos.

A minha orientadora Karla, em primeiro lugar, por ter me guiado no percurso dessa língua maravilhosa, a Libras e ter-me feito encontrar o melhor caminho para apresentar minhas contribuições à Comunidade Surda. Em segundo lugar, por toda paciência, compreensão, companheirismo, por seu comprometimento e responsabilidade nas orientações, por sua amizade e dedicação. Obrigada!

Aos meus professores, tanto da graduação quanto da especialização, pelos debates e conhecimentos partilhados até aqui, em especial, aos professores Paulo Ávila e Rosângela Neres, que compuseram a minha banca examinadora.

A todos os meus amigos, por todo companheirismo, por tornar os dias mais leves ao proporcionarem momentos de alegria, por todo apoio, incentivo e amizade.

Agradeço, em especial, aos Surdos, por nunca deixarem de lutar, por não desistirem de sua cultura e dessa língua apaixonante que é a Libras.

Por fim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, sendo direta ou indiretamente, meus sinceros agradecimentos!