



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**MEDIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA POR MEIO DA
LITERATURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A
COMUNIDADE SURDA**

ANYIE LORENA CAJAMARCA TORRES

Foz do Iguaçu
2021



**INSTITUTO LATINO AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**MEDIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA POR MEIO DA LITERATURA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A COMUNIDADE SURDA**

ANYIE LORENA CAJAMARCA TORRES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título da Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Júlia Batista Alves
Coorientadora: Profa. Me. Nahla Yatim

Foz do Iguaçu
2021

ANYIE LORENA CAJAMARCA TORRES

**MEDIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA POR MEIO DA LITERATURA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A COMUNIDADE SURDA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Latino-Americano de
Arte, Cultura e História da Universidade
Federal da Integração Latino-Americana,
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Letras – Espanhol e
Português como línguas estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Júlia Batista
Alves UNILA

Coorientadora: Profa. Me. Nahla Yatim
UNILA

Profa. Dra. Mariana Cortez
UNILA

Profa. Dra. Danielle Cristina Mendes
Pereira Ramos UFRJ

Foz do Iguaçu, 02 de outubro de 2021.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo da autora: Anyie Lorena Cajamarca Torres

Curso: Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (LEPLE)

Tipo de Documento	
(X) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(X) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....)

TÍTULO DO TRABALHO ACADÊMICO: Mediação da Leitura e Escrita por meio da Literatura: uma Proposta Didática para a Comunidade Surda.

Nome da orientadora: Profa. Dra. Júlia

Batista Alves Nome da coorientadora:

Profa. Me. Nahla Yatim Data da Defesa:

02/10/2021

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino- Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

Assinatura do
Responsável

Dedico este trabalho a minha família, quem tem me apoiado, cuidado e amado ao longo da minha vida. Dedico, também, a meus professores que têm contribuído tanto neste processo, e a meu namorado pelo apoio e colegas de estudo que tem sido parte desse processo de formação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela oportunidade de ter a minha família. Pelo apoio e compreensão incondicional que me deram neste processo de formação. Também ao meu namorado Jhamys, que esteve com carinho me acompanhou nesta caminhada.

Às minhas professoras e orientadoras Júlia Batista Alves que tem trabalhado ao meu lado arduamente me indicando cada processo que com muita paciência, cuidado, amor e carinho, de maneira constante, tem me orientado neste trabalho, contribuindo em cada instante com seus conhecimentos. Mas, sobretudo, pela sua amizade incondicional e acompanhamento ao longo do meu processo formativo dentro da UNILA e a coorientadora Nahla Yatim, que tem brindado aportes significativos e tem me acompanhado na conclusão do presente trabalho.

À professora Mariana Cortez, que com o projeto “Vivendo Livros Latino-americanos”, me despertou para esse interesse maior pelos livros, pela literatura e guiou-me em uma parte do meu processo formativo como mediadora de leitura durante o período de elaboração dos espaços das bibliotecas.

Às professoras da banca, Mariana Cortez e Danielle Ramos pelas orientações e contribuições para a melhoria do trabalho e meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus colegas de curso, que contribuíram a cada dia para a melhoria da minha formação e com quem compartilhei alegrias, viagens, bons momentos, alguns deles, tornando-se grandes amigos.

*O que a literatura faz é o mesmo que
acender um fósforo no campo no
meio da noite. Um fósforo não
ilumina quase nada, mas nos permite
ver quanta escuridão existe ao redor.*
William Faulkner

TORRES, Anyie Lorena Cajamarca. **Mediação da Leitura e Escrita por meio da Literatura: uma proposta didática para a comunidade surda**. 2021. 62 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal refletir sobre o papel da literatura e da mediação literária para o ensino do português escrito como língua adicional para estudentessurdos e apresentar propostas didáticas para este ensino. As reflexões e proposições partiram da elucidação de dificuldades e especificidades de aprendizagem da comunidade surda. Fernandez (2006); Pereira e Muniz, (2015); Quadros e Karnopp, (2004); Karnopp, (2008) etc. A literatura tem um papel indispensável na formação e no desenvolvimento do ser humano, pois ela humaniza, transforma, cria identidade, constitui-se como elemento facilitador da própria aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, à construção do conhecimento e apreensão de novas realidades. Candido (1972); Graça (2015); Pereira e Albuquerque (2005). Dessa forma a pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos que consideram a função social e psicológica da literatura, bem como em estudos que abordam as práticas de mediação literária. Compagnon (2009) e tratam especificamente acerca da literatura surda e de perspectivas teórico-metodológicas direcionadas à comunidade surda. Esta pesquisa utilizou metodologia de natureza qualitativa levando em consideração a reflexão e discussão das questões propostas e o foco da pesquisa como uma ação com relevância social. O processo de planejamento da proposta didática esteve orientado pelos conceitos de unidade didática (BENTO, 1998) e sequência didática. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). Como recurso metodológico para a mediação literária direcionada a estudantes surdos, utilizamos os livros de imagem por considerar que eles contribuem de forma significativa para a ampliação da percepção de mundo desse público.

Palavras-chave: Mediação da leitura e escrita; literatura; função social; proposta didática; comunidade surda.

TORRES, Anyie Lorena Cajamarca. **Mediación de la Lectura y Escritura por medio de la Literatura: una propuesta didáctica para la comunidad sorda.** 2021. 62 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo fue analizar el papel de la literatura y la mediación literaria en la enseñanza del portugués escrito como lengua adicional para estudiantes sordos y presentar propuestas para esta enseñanza. Fernández (2006); Pereira e Muniz (2015); Quadros e Karnopp (2004); Karnopp, (2008) etc. La literatura tiene un papel indispensable en la formación y desarrollo del ser humano, como algo que humaniza, transforma, crea identidad, constituye un elemento que facilita el aprendizaje mismo, contribuyendo al desarrollo de la imaginación, a la construcción del conocimiento y comprensión de nuevas realidades. Candido (1972); Graça (2015); Pereira e Albuquerque (2005). De esa manera, la investigación se sustenta en supuestos teóricos que consideran la función social y psicológica de la literatura, así como se basa en estudios acerca de las prácticas de mediación literaria. Compagnon (2009) y en autores que tratan específicamente desde la literatura sorda y desde perspectivas teórico-metodológicas dirigidas a la comunidad sorda. Esta investigación utiliza una metodología cualitativa teniendo en consideración la reflexión a partir de la discusión a las cuestiones propuestas basados en el foco de la investigación como una acción con relevancia social. El proceso de planificación de la propuesta didáctica se guió por los conceptos de unidad didáctica (BENTO, 1998) y secuencia didáctica Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). Como recurso metodológico de mediación literaria dirigido a la comunidad sorda, utilizamos libros ilustrados por considerar que contribuyen significativamente a la expansión de la percepción del mundo del estudiante sordo.

Palabras clave: Mediación de la lectura y escritura; literatura; función social; propuesta didáctica; comunidad sorda.

TORRES, Anyie Lorena Cajamarca. **Mediation of Lecture and Writing through Literature: a didactic proposal for the deaf community**. 2021. 62 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) –Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

ABSTRACT

The main objective of this work was to reflect on the role of literature and literary mediation for the teaching of written Portuguese as an Additional Language for deaf students and to present didactic proposals for this teaching Fernandez (2006); Pereira and Muniz (2015); Quadros and Karnopp (2004); Karnopp, (2008) etc. Literature has an indispensable role in the formation and development of the human being, as it humanizes, transforms, creates identity, constitutes an element that facilitates learning itself, contributing to the development of imagination, the construction of knowledge and the apprehension of new realities Candido (1972); Graça (2015); Pereira and Albuquerque (2005). In this way, the research is based on theoretical assumptions that consider the social and psychological function of literature, as well as on studies about the practices of literary mediation Compagnon (2009) and on authors who deal specifically from deaf literature and from deaf literature. theoretical-methodological perspectives aimed at the deaf community. This research uses a qualitative methodology taking into consideration the reflection from the discussion to the proposed questions based on the focus of the research as an action with social relevance. The planning process of the didactic proposal was guided by the concepts of didactic unit (BENTO, 1998) and didactic sequence Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). As a methodological resource of literary mediation aimed at the deaf community, we use illustrated books, considering that they contribute significantly to the expansion of the deaf student's perception of the world.

Key words: Mediation of reading and writing; literature; social function; didactic proposal; deaf community.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2.1.1 A Leitura e a Literatura na Escola: possibilidade de Interação, Integração e Aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA) por estudantes surdos.....	20
2.1.2 PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA PARA A COMUNIDADE SURDA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	22
3 METODOLOGIA.....	26
4 PROPOSTA DIDÁTICA.....	28
4.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	28
4.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	28
4.1.1 Sequência Didática 1: Sentindo Nós.....	31
4.1.2 Sequência Didática 2: Integrando-se a uma família.....	34
4.1.3 Sequência Didática 3: Personalidade e Identidade.....	36
4.1.4 Sequência Didática 4: Meu dia a dia.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICES.....	47
APÊNDICE A – ATIVIDADE 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.....	47
APÊNDICE B – ATIVIDADE 2 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.....	49
APÊNDICE C – ATIVIDADE 3 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.....	50
ANEXOS.....	51
ANEXO A – AMBIENTAÇÃO DA SALA - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.....	51
ANEXO B – GLOSSÁRIO - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.....	51
ANEXO C – CLASSIFICADOR 1: A FAMÍLIA - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.....	52
ANEXO D – CLASSIFICADOR 2: A DIFERENÇA - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.....	53
ANEXO E – CLASSIFICADOR 3: OS SENTIMENTOS E A FADA IMAGINÁRIA - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.....	54
ANEXO F – CLASSIFICADOR 4: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.....	56
ANEXO G – CARTAZES SINALIZADOS - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3.....	57
ANEXO H – HISTÓRIA EM QUADRINHOS - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.....	58

ANEXO I – GRUPO 1: IMAGEM 9 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.....	59
ANEXO J – GRUPO 2: IMAGEM 10 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.....	60
ANEXO K – GRUPO 3: IMAGEM 11 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4.....	61

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil tem tido uma série de conquistas significativas com relação à comunidade surda, começando pelo reconhecimento da identidade surda e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), visto que no passado, a surdez era considerada como uma maldição, conforme expressa Garbe “[...] a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados” (GARBE, 2012, p. 96). Por sua vez, a Constituição Federal também promoveu mudanças em prol da comunidade surda. De acordo com Felipe, elas podem ser observadas na Constituição Federal de 1988 nos Artigos 205 e 208, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos Artigos 4, 58, 59 e 60 (FELIPE, 2006, p.45). Os referidos artigos garantem para pessoas surdas o direito à igualdade de oportunidade no processo educacional. Com o passar dos anos, esta concepção foi sendo mudada e, após muitas lutas no Brasil, finalmente, a Libras oficializou-se no ano de 2002 – embora já fosse utilizada antes disso.

A mudança no âmbito legal ocorreu na Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Entretanto, não é suficiente pensarmos apenas no reconhecimento da identidade surda e no acesso à Educação no plano legal teórico, isto é, faz-se necessário garantir, efetivamente, esses direitos na prática. O bilinguismo e o ensino do português para os surdos, contemplando o português como língua adicional (LA)¹, por exemplo, presente no Decreto Federal Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e garantido pela lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, deveriam ser obrigatórios nas escolas, mas em muitos lugares, esta não é uma realidade.

O fato de essa não ser uma realidade em todos os contextos, foi o que despertou um primeiro interesse pelo tema desta pesquisa. Outro motivo concomitante foi o contato tido com uma moça curitibana de 15 anos, a qual é surda com pais ouvintes e, só após ter completado os 15 anos, começou fazer um curso para

¹ Leffa e Irala (2014, p. 32) definem Língua Adicional como uma língua que “vem por acréscimo, de algo que é dado a mais”, isto é, configura-se como uma língua a mais, em adição, ao repertório linguístico de indivíduos que já possuem pelo menos uma língua. Os autores consideram o termo “adicional” como o mais adequado pois, muitas vezes, dependendo do contexto, os termos “língua estrangeira” ou “segunda língua” não se aplicam, como é o caso, por exemplo, de estudantes brasileiros em região de fronteira com países hispânicos e o espanhol já lhes é familiar, ou no caso deste trabalho, estudantes surdos brasileiros que têm Libras como primeira língua. Dessa forma, optamos, neste trabalho, em considerar o ensino de português para a comunidade surda como uma língua adicional, já que está presente na realidade e dia a dia desses estudantes.

se alfabetizar em português em Libras. Esta moça sentia uma profunda frustração por não poder se comunicar com ninguém. Ela não se sentia inserida nem compreendida em local nenhum. A professora que estava lhe ensinando, pensava em diferentes metodologias, com o propósito de auxiliar na aprendizagem da moça. A docente conseguiu perceber que a moça sempre ia à biblioteca, se aproximava dos livros de imagens e passava certo tempo olhando as imagens. Ao observar isto, a professora pensou em usar os livros de imagem como uma fonte de aprendizagem e instrumento metodológico.

Assim, partindo do contexto e motivação expostos, este trabalho tem como objetivos gerais 1) analisar o papel da literatura e da mediação literária para o ensino de português escrito como língua adicional para estudantes surdos e 2) apresentar uma proposta de Unidade Didática para o ensino de português lido e escrito para estudantes surdos/as, orientada pela mediação literária a partir de livros álbum para ouvintes. Por sua vez, como objetivos específicos, pretendemos 1) elucidar as dificuldades de aprendizagem de estudantes surdos/as no que diz respeito à língua portuguesa, 2) apresentar diretrizes teóricas e metodológicas para a elaboração de propostas didáticas que contribuam para o ensino e à aprendizagem de estudantes surdos/as e 3) contribuir para a didática do ensino para surdos/as por meio da mediação literária com livros álbuns.

Entendemos que a utilização de livros de imagem como recurso metodológico para mediação de leitura e escrita no ensino de português como língua adicional para a comunidade surda é muito importante porque ao ter-se em conta que a língua de sinais é visual-espacial, o estímulo visual que oferecem os livros de imagens, portanto, facilitam a compreensão dos textos e auxiliam o estudante a fixar palavras ou expressões que circulam dentro de seu âmbito sociocultural. Também ressaltamos o papel da literatura a partir do seu potencial formador tanto do ponto de vista pessoal, individual, quanto do ponto de vista do caráter educacional e sociocultural, pois conforme Candido “a literatura é vista como arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade” (CANDIDO, 1972, p. 803).

Partimos da ideia de que a apenas a existência de uma legislação específica, desacompanhada do comprometimento dos governos, das instituições de ensino e de docentes no que diz respeito à efetivação dos direitos da comunidade surda é um trabalho pedagógico que oriente o ensino de português como língua adicional para

esse público, bem como a ausência de uma formação linguística e pedagógica por parte do professorado, pode contribuir para o surgimento de deficiências educacionais no cenário nacional e para a infração dos direitos de aprendizagem (entre outros direitos) dos estudantes surdos.

Nosso trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, apresentamos a Fundamentação Teórica que orienta a pesquisa a partir de três subcapítulos que a) tratam da história dos surdos no Brasil e das diretrizes legais que contemplam a população surda, (QUADROS e KARNOPP, 2008); b) que abordam a função social da literatura no desenvolvimento do ser humano considerando as dimensões social, formadora e psicológica (CÂNDIDO, 1972; SUTTON, 2021) e c) que apresentam desafios e possibilidades para o ensino de português como língua adicional para estudantes surdos por meio da mediação literária, de forma a permitir que o estudante surdo tenha acesso a bens culturais da sociedade ouvinte. No segundo capítulo, por sua vez, abordamos a metodologia que orientou o trabalho (BARBIER, 2003), a pesquisa-ação, entendendo a ação como processo pessoal na reconstrução racional e social. Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos nossa proposta didática, composta de quatro sequências, orientada pelos conceitos de unidade didática e sequência didática (BENTO, 1998; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ressaltando a importância de práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades da comunidade surda e utilizando o livro álbum como recurso metodológico para as práticas de mediação literária.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LITERATURA PARA SURDOS

A literatura e os estudos literários têm perpassado os séculos, países, histórias e culturas. Ao observarmos o desenvolvimento da literatura brasileira, podemos perceber que existem referências e estudos desde os anos 1500, mas quando se fala sobre a literatura surda, não existe registro escrito ou em audiovisual de períodos mais antigos, já que essa literatura sempre foi sinalizada.

Não é possível percorrer séculos, localizar e apresentar textos escritos ou vídeos produzidos por surdos de 1500 ou de séculos passados, pois não temos documentação e vídeos são uma invenção recente, de apenas algumas décadas. A literatura surda tem uma tradição diferente, próxima a culturas que transmitem suas histórias oral e presencialmente. (KARNOPP, 2008, p. 2).

Nas últimas décadas, felizmente, já podemos observar os avanços no que diz respeito ao registro escrito e em vídeos da literatura surda, bem como o surgimento de livros em Libras e livros em Língua Portuguesa com sinalização em Libras.

Entretanto, cabe sempre destacar que como existem pessoas surdas que não são alfabetizadas nem em português nem em libras, como o caso da moça de 15 anos relatado na Introdução deste trabalho, o acesso à Literatura de modo geral e à Literatura Surda, especificamente, não faz parte da realidade de muitas crianças, jovens e adultos surdos. Nesse sentido, ressaltamos a importância do ambiente escolar como oportunidade desse acesso e justificamos a relevância do nosso trabalho ao oferecer uma proposta didática que favoreça o trabalho pedagógico com estudantes surdos.

2.1.1 A Leitura e a Literatura na Escola: possibilidade de Interação, Integração e Aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA) por estudantes surdos

Língua e literatura desempenham um papel fundamental na vida do ser humano devido a sua importância para a comunicação e para o desenvolvimento e formação dos indivíduos tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, escolar, considerando-se dimensões afetivas, sociais, culturais etc.

No que diz respeito às línguas, (Quadros e Karnopp, 2004, p. 25), apresentam o conceito de línguas naturais e argumentos para enquadrar a LIBRAS nesse conceito, pensando na língua como um fato social que envolve a comunidade e a realidade, a linguagem como um sistema de comunicação e a língua materna como a primeira língua adquirida, a qual se desenvolve em um entorno específico de maneira natural. Nesse sentido, passamos a pensar no Português como Língua Adicional para a população surda, baseados no Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade das escolas possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda, o que trouxe a Língua de Sinais para a Educação depois de quase cem anos de proibição.

Esta obrigatoriedade de educação bilíngue contribui para a formação dos estudantes, mas é importante não somente contemplar uma educação tradicional da

língua, dos grafemas, dos fonemas, mas sim, oferecer possibilidades para que esses estudantes alcancem uma aprendizagem significativa.

Ao pensarmos um ensino de PLA para a população surda a partir da mediação da leitura e escrita por meio da literatura, estamos considerando essa prática como uma possibilidade metodológica que visa contribuir para a aprendizagem crítica e significativa do PLA. A literatura tem grande importância nas nossas vidas e possui enorme potencial formador dos indivíduos. Como afirma Candido “a literatura é vista como arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade. A literatura tem três funções: a psicológica, a formadora e a social” (CANDIDO, 1972, p. 803). Pensando que muitas vezes, o estudante surdo tem um conhecimento de mundo é diminuído devido à falta de conhecimento da língua portuguesa e de acesso ao universo das palavras, dos livros, das histórias, e de interação por meio de discussões e debates com outras pessoas sobre esse universo etc., as dimensões apresentadas por Cândido, principalmente a perspectiva psicológica, permite que o estudante deixe por um momento sua própria realidade, possibilitando-lhe se encontrar com outros mundos, ideias, fantasias. No que diz respeito à perspectiva social, permite o contato com as ideologias dominantes e a observação de si, como sujeito, no seu próprio mundo real – individual e coletivo.

É interessante que Pereira e Albuquerque chamam a atenção para que o trabalho com literatura em sala de aula não seja meramente pretexto para tratar de questões linguísticas, o que vai ao encontro de nossa proposta de ensino de PLA, ao considerar o ensino e a aprendizagem crítica e significativa, pensando-se, ademais, em questões de identidade, afetividade e letramento: “não é só a aprendizagem linguística e textual que deve mover e orientar o trabalho com a literatura na escola, mas é muito mais: são razões de ordem estético-cultural, intelectual e socioafetivo” (Pereira e Albuquerque 2005, p. 123).

A proposta do bilinguismo no caso do aluno surdo garante o desenvolvimento cognitivo-linguístico, já que a aquisição e/ou aprendizagem de uma língua neste contexto se dá da mesma maneira como ocorre para um estudante estrangeiro. Entretanto, no caso de estudantes surdos, não é necessário o foco na letra e no som. Nesse sentido, Fernandes ao abordar o tema do letramento na educação bilíngue para surdos afirma que:

A língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer,

principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes (FERNANDEZ, 2006, p. 132).

Diante do anteriormente citado, podemos observar que a metodologia empregada pelo docente é muito importante para o favorecimento da aprendizagem por parte dos estudantes. Levando-se em consideração o potencial afetivo, formador e social da literatura e, conseqüentemente da leitura, enxergamos a aliança entre literatura, leitura e ensino e aprendizagem de PLA para a comunidade surda como uma proposta metodológica que favorece não só o desenvolvimento da comunicação e da expressão dos estudantes, mas também a troca de experiências e conhecimentos dentro do âmbito social e cultural, revivendo as memórias vividas, integrando os estudantes ao meio em que vivem. Além disso, do ponto de vista educacional, a leitura tem a capacidade de transformar o mundo.

O movimento da palavra para o mundo está sempre presente. O movimento em que a palavra falada flui no próprio mundo através da leitura que fazemos[...] A leitura do mundo mais por um certo modo de "escrever" ou "reescrevê-lo", significa transformá-lo através de nossa prática conscienciosa (FREIRE, 2011, p. 29).

Nesse sentido, a transformação que se dá por meio da leitura e da literatura permite que se criem diferentes tipos de estruturas, que se transformem as práticas ao atravessar fronteiras imaginárias que criem novos mundos, que por sua vez, propiciam a oportunidade de aprender uma língua adicional a partir da qual o aluno surdo aprenda a criar uma identidade ao se sentir identificado, na medida em que a leitura da palavra-mundo é mediada – mediação esta, cabe lembrar, partindo da proposta do bilinguismo, que considere não apenas a língua adicional, mas também a Libras.

A literatura em Libras é uma oportunidade de brincar com a língua. Libras não é uma mera "língua" que permite que os surdos tenham acesso à sociedade dos ouvintes e à língua portuguesa. Ela é uma língua completa e deve ser usada para todas as funções de uma língua, inclusive as lúdicas (SUTTON, 2021, p. 27).

2.1.2 PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA PARA A COMUNIDADE SURDA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Para entender e ampliar o conceito de mediação literária é importante reconhecer, primeiro, o que significa **mediação**. Segundo o dicionário Michaelis online, este termo se relaciona com o ato de intermediar a relação entre pessoas, grupos; de intervir em algumas situações para que se chegue a um acordo, de aproximar pessoas

e grupos que compartilhem de mesmos interesses, entre outras ações. Tais acepções nos levam a pensar tanto na interação quanto na integração entre pessoas e grupos. Quando se trata da literatura, por sua vez, a mediação se relaciona com uma conciliação entre a leitura e a conexão com o mundo por meio da aproximação do leitor com a troca de experiências literárias, na medida em que o leitor amadurece seus conceitos e ideias.

A conciliação, conexão e aproximação apontadas necessitam fazer parte da prática pedagógica do professor, que como leitor experiente, é aquele que possui as condições de realizar a mediação, como aponta Micheletti: “para tornar-se um verdadeiro mediador entre o texto e os alunos, [é necessário] que ele se abstenha de seu papel de guardião dosaber, sem abdicar, contudo, de sua condição de leitor mais maduro” (MICHELETTI2002, p. 19). O papel do professor é fundamental, visto que a mediação literária não tem como objetivo total criar mais conhecimentos, senão que o acesso ao conhecimento pode ser promovido e conceitos podem ser ensinados na medida em que a leitura é humanizada.

Não porque inculca conceitos morais ou quais atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já possui (MICHELETTI, 1990, p. 17).

Por um lado, o papel de mediador de leitura se dá com os textos na medida em que proporciona ao leitor a possibilidade de exploração e (re)conhecimento do mundo, tendo em vista que o leitor consegue perceber sua própria realidade. A mediação literária, portanto, exige do docente, seja de língua materna ou de língua adicional, uma formação intercultural, pois esta permite vislumbrar a importância da relação dialógica e cultural da mediação. De acordo com o ressaltado por (VICENTE 2014, p. 5 apud MENDES 2011, p.140), a mediação “passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação”, porque para estabelecer este diálogo é importante ter a compreensão de leitura do mundo, para desta maneira, poder compreender o mundo intercultural e criar/estabelecer um diálogo com ele.

Por outro lado, o papel de mediador literário se dá com outros participantes, por meio da interação entre sujeitos que são diversos do ponto de vista étnico, cultural, social, que pensam diferente, e esta diversidade que naturalmente existe entre sujeitos, deve estar contemplada dentro do fazer docente, sobretudo, na criação de

materiais didáticos que promovam o diálogo intercultural e o respeito, por meio da mediação de choques e conflitos culturais. Sobre essa questão, Vicente destaca que a partir de “(...) possíveis diálogos travados na interação social e, no momento de sua utilização, o professor intercultural vai atuar como mediador cultural dos conflitos que possam surgir do embate de ideias das as culturas e circunstâncias de vida são variadas” (VICENTE, 2014, p.16). Os tipos de conflitos que podem surgir a partir do embate de ideias e culturas podem ser abordados na mediação literária de forma que se possa sensibilizar os sujeitos para a contemplação dos diversos mundos linguístico-culturais que estão em interação, permitindo, desta maneira, outras formas de aprendizagem e experiências.

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo único – de preservar e transmitir experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009 p. 46).

Partindo de todas as considerações anteriormente levantadas referentes à mediação literária, ao papel do mediador, à formação intercultural do docente e ao papel da leitura e da literatura para a leitura da palavra-mundo e da relação entre sujeitos diversos, quando pensamos especificamente em estudantes surdos, algumas questões necessitam ser tratadas de modo a favorecer o trabalho pedagógico a ser realizado pelo docente-mediador.

O primeiro ponto a ser destacado é que o docente deve ser sensível ao contexto dos estudantes surdos no que diz respeito ao reconhecimento do fato de que o estudante surdo, ao não ser alfabetizado em língua portuguesa, não tem acesso às mesmas informações e conhecimentos – escolares e de mundo, que possui o estudante ouvinte, que tem contato com a leitura e a escrita. Ou seja, pode-se dizer que o conhecimento de mundo do estudante surdo é diferente, porque desenvolve outros processos metacognitivos na hora de ler e expressar suas percepções. Sendo assim, ao pensarmos na mediação de leitura e escrita por meio da literatura direcionada a estudantes surdos, temos que considerar outro ponto primordial, que é como a comunicação e a interação podem ser estabelecidas, já que o estudante, nesse contexto, se comunica apenas por meio da Libras – comunicação sinalizada. Diante de tal constatação, evidenciamos o segundo ponto: a importância de o docente saber comunicar-se em Libras para realizar as explicações e intervenções necessárias quando faltar o conhecimento de mundo pelos estudantes surdos para compreensão

de informações, conceitos e ideias apresentadas em língua portuguesa ou que o docente (e a instituição) conte com o apoio de um intérprete de Libras – sempre lembrando que o fazer pedagógico compete ao docente, não ao intérprete.

Compreender a diversidade do aluno surdo implica em respeitar o fato de viverem em um ambiente multicultural e bilíngue, no qual a línguamaterna de seu país e da maioria que o habita vem a ser diferente da sua, já que a língua portuguesa é considerada como L2 (segunda língua) para o aluno surdo. Relaciona-se, ainda, ao entendimento sobre a especificidade dos processos de cognição do surdo, fundados, sobretudo, a partir da hiper visualidade, o que impacta na elaboração de uma linguagem escrita em língua portuguesa distinta dos códigos acadêmicos padrões, fundamentados por uma linguagem logocêntrica. Conecta-se, por fim, à necessidade de entender a existência de letramentos múltiplos e ligados a contextos diversos, em uma perspectiva que se afasta da noção autônoma de Letramento e que se aproxima do modelo ideológico proposto por Street (2014) (PEREIRA; MUNIZ, 2015, p. 19).

Em palestra realizada pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) no ano de 2020, intitulada “Ensino de Língua portuguesa para surdo-as: desafios e possibilidades”, (ARJA, 2020) ressalta a importância que a mediação tem nas atividades realizadas em sala de aula, destacando que uma atividade pode ser significativa para o aluno surdo se na sua realização e mediação se pense em situações e contextos os mais naturais e possíveis para o estudante, isto é, que se relacionem com atividades do cotidiano do estudante.

Com relação à aprendizagem dialógica a palestrante salienta que: “O aprendizado sem riqueza expressiva acaba com uma compreensão limitada e uma produção metalizada sem relações significativas”. Desse modo, as oportunidades de aprendizagem propiciadas pelo docente-mediador consciente do contexto e que partilhe da cosmovisão da comunidade surda, devem contribuir para a compreensão do mundo, da palavra e para o desenvolvimento expressivo do estudante surdo. Sobre as oportunidades de aprendizagem, a palestrante (ARAÚJO, 2020) destaca o potencial pedagógico da mediação por meio da contação de histórias como o gênero contos infantis. Para ela, esse gênero discursivo se mostra como elemento fundamental para o trabalho com narrativas e para a formação pessoal e educacional dos estudantes, uma vez que: “(...) ajudam no desenvolvimento do pensamento cultural e na personalidade das crianças. A literatura infantil é um processo desafiador e motivador que transforma uma pessoa completamente, ajudando essa pessoa a ser mais crítica e mais responsável” (ARAÚJO, 2020).

Mais um ponto a ser destacado levando-se em consideração as especificidades da comunidade surda e as possibilidades metodológicas direcionadas a esse público diz respeito à questão da hipervisibilidade e à necessidade de atividades de ensino que contemplem a dimensão do visual. O sistema de comunicação e de interação dos surdos é diferente porque é uma língua totalmente visual, pela configuração das mãos, os movimentos, as expressões faciais que permitem que sejam entendidos dentro da sua comunidade.

No caso do aluno surdo, em específico, num mundo onde, cada vez mais, a imagem não significa apenas uma forma de endosso da palavra escrita, a habilidade com o letramento visual, fruto da experiência da língua materna, que se instaura no âmbito da visualidade, vem a subsidiar a produção e a recepção de textos num ambiente contemporâneo fortemente semiotizado. A importância em fundar a metodologia de ensino nas experiências visuais do surdo, marca de sua condição identitária e de sua singularidade (PEREIRA; MUNIZ, 2015, p. 19).

Nesse sentido, as atividades que propomos neste trabalho partem da utilização de livros álbum² como recurso pedagógico. De acordo com a Revista Malasartes,³ “Este tipo de livro caracteriza-se, em termos genéricos, por possuir capa dura, ser muito ilustrado e evidenciar uma conjugação das imagens com o texto linguístico, que dá inter-relação entre as linguagens em presença, resulta narrativa”. No caso de estudantes surdos, existem livros álbum que são sinalizados em LIBRAS.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida, de natureza qualitativa levando em consideração a reflexão e discussão das questões propostas e o foco na pesquisa como uma ação de relevância social, pressuposto baseado na pesquisa-ação, o qual adotamos neste trabalho para orientar as reflexões e discussões. Para tanto, utilizamos como referência o psicólogo Kurt Lewin, da década de 60, quem considera a pesquisa-ação desde sua perspectiva sociológica e educacional nas práticas de sala de aula e nos processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, o presente trabalho esteve orientado por Barbier Segundo este autor, a pesquisa-ação “torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago do seu local de um investimento. O objeto da pesquisa e elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social” (BARBIER 2003 p. 59).

²Livro álbum é texto, ilustrações, design total; um item de produção e um produto comercial; um documento social, cultural, histórico; e, acima de tudo, uma experiência para a criança. Disponível em: <<https://www.lugardeler.com/artigos-dani-gutfreund-livro-album>>. Acesso em: 2 Fev 2022.

³ Sinopse da Revista Malasartes n.º12, novembro de 2003, subordinada ao estudo do álbum publicado em Portugal. Disponível em: <<http://www.wook.pt/ficha/malasartes-n12/a/id/82474>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

Optamos por este tipo de orientação metodológica no trabalho por tratar-se de uma linha contemporânea que sai do marco tradicional, uma vez que este tipo de investigação nasce ao perceber-se a importância de combinar a prática com a teoria e confere uma marca social à pesquisa. A relevância social pode ser observada quando, ao focar-se na relação teoria-prática, se tem a intenção de possibilitar a parte prática e refletir sobre ela para melhorá-la, beneficiando grupos que participem do processo de pesquisa ou que usufruam dos resultados (Tripp, 1996).

Por tal razão, considerando a relevância social que uma pesquisa deve ter, ao nosso ver, o presente trabalho apresenta uma série de atividades de leitura e escrita em português por meio da mediação literária como alternativa pedagógica, tendo como alvo a comunidade surda, mais especificamente, orientadas a jovens no processo de alfabetização inicial. Apesar de ter tido um sujeito surdo que motivou a realização da pesquisa, o presente trabalho não contou com participantes sujeitos de pesquisa nem com a aplicação das atividades propostas devido ao contexto de emergência sanitária a nível mundial, o qual provocou uma série de alertas e distanciamento social por causa da pandemia da Covid-19.

No que diz respeito ao público-alvo das atividades propostas neste trabalho, durante o planejamento do projeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, tivemos a oportunidade de conhecer algumas escolas em Foz de Iguaçu que trabalham com a área de educação para surdos e realizar algumas reflexões ao longo do trabalho a partir de informações obtidas. Entre as escolas conhecidas estão: a escola estadual Presidente Castelo Branco, o Colégio Mariano Camilo Paganoto, o Ceebeja Orides Balotim Guerra, o Colégio da Polícia Militar e a Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APASFI).

Ainda sobre o caráter social da pesquisa-ação, ressaltamos que nossa proposta didática esteve orientada metodologicamente, também, a partir da consideração da cosmovisão que tinha Paulo Freire de que o professor não é o dono absoluto do conhecimento, senão que professor e alunos constroem uma aprendizagem significativa e transformadora atuando em conjunto.

[...] o educador que, ensinando qualquer matéria, 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. [...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 17).

Cabe ressaltar que este tema da construção dialógica do conhecimento será aprofundado no seguinte capítulo, que trata da proposta de sequências didáticas.

4 PROPOSTA DIDÁTICA

Nesta seção apresentamos nossa proposta didática de mediação de leitura e escrita em português como língua adicional por meio da literatura. A proposta didática é composta por quatro sequências didáticas que utilizam como recurso pedagógico livros álbum para ouvintes e para surdos e que abordam as temáticas: reconhecimento da identidade surda, expressão de sentimentos e atividades cotidianas.

4.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nossa proposta didática fundamenta-se nos conceitos teóricos-metodológicos de unidades didáticas de Bento (1988) e de sequência didática dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). De acordo com Bento (1998).

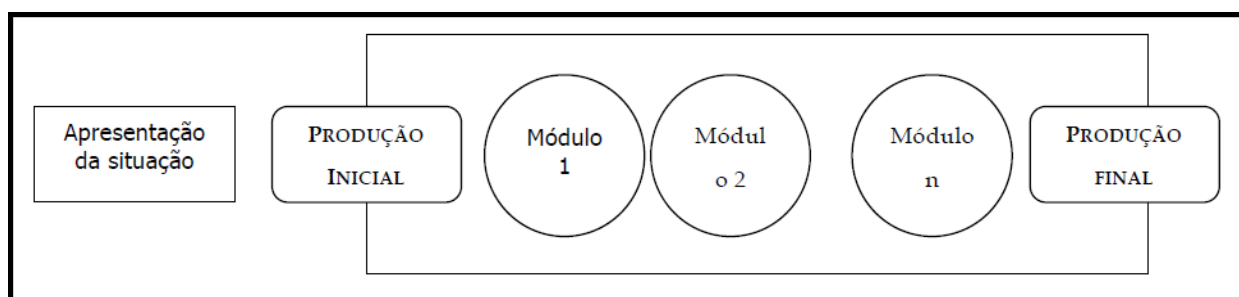
[...] as unidades didáticas são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas do processo de ensino-aprendizagem (BENTO, 1998, p. 62).

O planejamento pedagógico por meio de unidades didáticas é relevante porque a metodologia e organização dos materiais orientam desenvolvimento das aulas de maneira que se possa estabelecer uma sequência de conteúdo, temas, ideias, discussões que conversem entre si e que atendam a objetivos específicos que conduzirão ao alcance de um objetivo geral de aprendizagem.

A sequência didática, por sua vez, é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly como “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ,

NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 96) Assim como a unidade didática (de caráter mais amplo, macro) a proposta de estruturação de aula apresentada pelos referidos autores, também têm a finalidade de auxiliar o docente na sistematização e planejamento do fazer pedagógico, de forma a contribuir para uma aprendizagem mais significativa por parte dos estudantes, pois permite a organização de atividades que atendam às suas necessidades. A seguir, apresentamos a proposta de estrutura de uma sequência didática:

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática



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

Na apresentação da situação, o docente deve apresentar o tema e contextualizar o estudante sobre ele, informando que as atividades que serão realizadas ao longo das aulas propostas serão capacitadoras para que seja possível a realização da produção final. Na etapa da produção inicial, por sua vez, a ideia é que se realize uma espécie de sondagem/diagnóstico acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema a ser tratado. Por meio de atividade oral ou escrita, o professor terá subsídios para avaliar esses conhecimentos e poder reavaliar as atividades que planejou, adaptando-as, complementando-as, de acordo com o que observou na produção inicial dos estudantes. Já os módulos se referem às atividades que serão trabalhadas de forma a capacitar os estudantes para a realização da produção final, que corresponde ao objetivo geral da sequência. A quantidade de atividades é fixa, cabendo ao docente a reavaliação constante do processo. Na produção final, os estudantes devem demonstrar se conseguiram compreender e produzir o gênero principal proposto. O docente pode comparar a produção inicial e a final para avaliar o progresso dos estudantes.

As sequências didáticas que propomos estão compostas de módulos ou atividades divididas em três momentos fundamentais para um trabalho organizado

com a mediação literária: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Além da sistematização e planejamento, esses momentos tendem a contribuir para um letramento crítico ao proporcionarem

discussões e reflexões contextualizadas e direcionadas, ampliando o conhecimento do mundo e da palavra-mundo.

A literatura sendo empregada na alfabetização ou aprendizagem de uma segunda língua/língua adicional, cumpre um papel fundamental na educação do estudante. As canções, lendas, a literatura clássica, tradicional, os contos etc., são bens culturais a que todos têm direito de ter acesso. O ser humano como ser social tem contato com o livro, e este lhe permite construir sua própria compreensão dos textos, já que o leitor tem algumas estruturas próprias que partem do seu conhecimento de mundo e permitem que ele crie afetos, desenvolvam conceitos e ideias relacionadas às suas experiências.

Nesse sentido, como vimos que o estudante surdo que não está alfabetizado em língua portuguesa possui conhecimento de mundo com processos metacognitivos diferentes na hora de ler e expressar suas percepções em relação ao estudante ouvinte que tem acesso à cultura letrada, para o ensino do português como língua adicional a estudantes surdos, o livro álbum pode ser um recurso metodológico muito útil, permitindo aliar a questão visual, a língua portuguesa, a literatura e a LIBRAS.

Como características principais, os livros álbum possuem capa dura, abundantes ilustrações e interdependência entre texto e imagem, isto é, pode ou não apresentar o texto com a imagem. Portanto, a importância que tem a ilustração no livro álbum³ é colaborativa, como aponta Garcia: “No livro álbum opera-se de uma forma que a leitura da imagem e o texto colaboram intimamente na construção do significado” (GARCIA, 2002 p, 17).

Pensando no contexto do estudante surdo e considerando a perspectiva colaborativa, entendemos que o trabalho com livros que contenham ilustrações pode contribuir muito mais para a construção de sentidos em relação ao texto.

Antes de passarmos à seção das sequências didáticas, convém esclarecer que o livro álbum, embora se pense que seja destinado somente ao público infantil, principalmente àquelas crianças que não são alfabetizadas, ele é direcionado a qualquer tipo de público.

4.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Como apresentado anteriormente, a proposta didática é composta por quatro sequências didáticas que, por sua vez, apresentam atividades diversas. A mediação de leitura e escrita por meio da literatura parte do trabalho com quatro livros álbum pertencentes à literatura infantil. O primeiro livro, *Nós*, de Eva Furnari (2016) trata da questão dos sentimentos, de o indivíduo se ver em meio dificuldades por não se sentir integrado ao contexto do qual faz parte. No contexto dos estudantes surdos é um tema pertinente já que existem pessoas surdas que nascem em famílias ouvintes e se sentem diferentes. Os livros *Feijãozinho Surdo* de Liége Germelli (2009) e *Patinho surdo* de Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp (2005) têm como tema a identidade surda. Já em *O dia de Chu* de Neil Gaiman (2013), a temática gira em torno de atividades cotidianas.

Considerando as especificidades dos estudantes surdos e as boas práticas de mediação literária, entendemos ser importante destacar algumas recomendações e sugestões aos docentes, sobre as quais discorreremos nas próximas linhas.

A organização do tempo e do espaço em que a leitura será realizada é muito importante. Deve ser um ambiente acolhedor, atrativo, que permita uma boa visibilidade entre todos – uma boa maneira de organizar os estudantes é em uma semicircunferência. O mediador deve estar em uma posição mais alta, para que a visibilidade de todos os participantes seja a melhor (caso haja muitos estudantes e tenham diferentes estaturas).

Disponível em: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/0146.pdf> . Acesso em: maio de 2021

Como a proposta a ser trabalhada está direcionada a estudantes surdos de nível inicial em português, é fundamental ter o intérprete ou o profissional proficiente em LIBRAS, para poder explicar os objetivos das aulas, o tempo de duração, alguns dos livros a serem trabalhados, já que nas aulas se empregaram livros sinalizados e livros para ouvintes.

Durante o processo é muito importante demonstrar e discutir as características dos livros álbum (e dos livros, de modo geral), explicando que: a) os livros têm capa, que elas podem variar de um livro para outro, que a capa contém informações como o nome do autor, do ilustrador – explicitar quem é o autor e o

ilustrador, qual é a função de cada um;

b) que dentro da capa estão identificadas as editoras, que podem ser de diferentes lugares, e da mesma maneira explicar a função delas; c) mostrar diferentes textos com encadernação, tamanho, forma, cores, letras, orientações, imagens etc.; d) se o público for infantil, também é importante discutir sobre o manejo adequado dos livros – usar o livro com as mãos limpas, explicar que alguns livros não podem ser abertos em sua totalidade porque podem se danificar etc.

São etapas que evidenciam, dessa forma, os contextos de produção para os estudantes e permitem que tenham contato com livros de diferentes formas, cores, tamanhos, temáticas etc., com o propósito de que cada estudante possa ir se ambientando com os diversos textos, com o universo dos livros e, com ajuda do professor, inicialmente, possam procurar e identificar as informações apresentadas, mas tenham a oportunidade de pouco a pouco se tornarem leitores autônomos.

4.1.1 Sequência Didática 1: Sentindo Nós

Sequência didática 1: “Sentindo Nós”

Público-alvo: jovens com nível inicial em LIBRAS e em português.

Duração: 60 minutos

Objetivos

Objetivo geral: permitir que os estudantes sejam conscientes dos processos metacognitivos na hora de ler e expressar suas percepções ao favorecer o desenvolvimento da compreensão por meio da implementação de estratégias de leitura compartilhada.

Objetivos específicos:

- ✓ incentivar o desenvolvimento da leitura de imagens;
- ✓ possibilitar a identificação dos estudantes com o mundo e suas possíveis realidades;
- ✓ fomentar o interesse por aprender a associar os sinais em LIBRAS com as palavras escritas em português;
- ✓ despertar, aumentar e consolidar o interesse dos estudantes pela leitura.

Álbum: *Nós* de Eva Furnari (2016).

Materiais/recursos: local ambientado com algumas imagens de tamanho de meia cartolina, livro *Nós*, uma corda.

Metodologia: leitura compartilhada

Pré-leitura: Para ambientar o espaço, recomenda-se a utilização de algumas imagens coloridas do livro espalhadas e em diferente ordem. O tamanho das imagens é de meia cartolina (ver **ANEXO A**). Os estudantes observarão as imagens espalhadas tentando imaginar qual é a história ou relacionando as imagens com suas próprias realidades (nos anexos podem ser observadas as imagens que serão usadas neste primeiro momento). Em seguida, os estudantes serão indagados se sabem o que significa uma metáfora. Em caso negativo, o docente explicará o conceito de metáfora podendo fazer uso da definição do dicionário. Após ter explicado o conceito, se explicará que o livro *Nós* é uma história que trabalha com o universo da imaginação e que algumas situações não são reais e, portanto, são metafóricas, como por exemplo as bicicletas que voam, os nós no nariz, uma pessoa que nasceu de um repolho - esta explicação e exemplificação é importante, já que os surdos, principalmente os que se apresentam em nível inicial de alfabetização, não compreendem o conceito de metáfora e utilizam uma linguagem pontual, mas na medida que o estudante adquire esse conhecimento, e as metáforas, piadas cobram um sentido diferente na recepção como neste caso nascer de um repolho.

Leitura: O livro *Nós* de Eva Furnari será apresentado explicitando-se, primeiro, o contexto de produção ao se apresentar a capa e sua importância, as informações que possuem o livro (autor, ilustrador, editora). Em seguida, o livro será lido e traduzido em LIBRAS. Durante a leitura, serão explicados os significados e sentidos de algumas palavras e apresentados sinais novos em LIBRAS para ampliação do vocabulário dos estudantes.

Pós-leitura: Como questões para incorporar a mediação, num primeiro momento, professor indagará os estudantes sobre situações a partir das quais têm sentido ou já sentiram vontade de correr e chorar (como é o caso da Mel, quando zombavam dela), que os fazem sentir tristes, alegres, chateados, envergonhados, curiosos, sempre contextualizando e classificando, desta maneira, os diferentes sentimentos na medida em que eles vão sendo associados com o texto. No segundo momento da mediação será usada uma corda como elemento integrador, já que o docente relatará sobre os nós que em algum momento da vida tem sentido, explicando a sensação de nó em

seu sentido metafórico (um incômodo que em ocasiões nos impede de nos expressarmos, de respirar e necessitamos, por vezes, fazer um esforço violento para controlar algum tipo de emoção, em sua maioria negativa), e na medida em que relata a sua experiência, de maneira simbólica e metafórica, o professor vai fazendo um nó na corda, e assim, sucessivamente, os estudantes terão que realizar a mesma atividade.

Produção final

Dentro dos processos de alfabetização, considerando tanto a leitura como a escrita, Quadros e Schmiedt (2006) no texto *Ideias para ensinar português para o aluno surdo* apresentam uma série de sugestões para o ensino do português para a comunidade surda, destacando que:

Um processo de alfabetização imerso nas relações cognitivas estabelecidas por meio da língua de sinais para organização do pensamento, terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo. Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa ler está escrita (QUADROS; SCHMIEDT, 2006 p. 28).

Para a produção final, cada estudante receberá uma folha com uma página do texto, o qual apresentará lacunas referentes a algumas palavras apagadas. Ao lado, encontrará o sinal em LIBRAS e a palavra escrita em português, a qual terá que relacionar com o sinal unindo-o com uma linha. O nível de dificuldade depende da avaliação do professor com relação à turma (como está nos **APÊNDICES A, B, C**, atividades 1, 2 e 3); Em seguida, o estudante preencherá as lacunas do texto com a ajuda do professor, colocando a palavra faltante e sinalizando em libras, para assim ir ampliando o vocabulário.

4.1.2 Sequência Didática 2: Integrando-se a uma família

Sequência 2: “Integrando-se a uma família”

Público-alvo: jovens com nível inicial em LIBRAS e em português.

Duração: 60 minutos

Objetivos

Objetivo geral: possibilitar a identificação dos estudantes com possíveis situações do seu contexto diário, além de reconhecer que existe literatura sinalizada para eles.

Objetivos específicos:

- ✓ incentivar o desenvolvimento da leitura de imagens;
- ✓ proporcionar a identificação dos estudantes com o mundo e suas possíveis realidades;
- ✓ expressar suas próprias experiências relacionadas à leitura;
- ✓ utilizar recursos tecnológicos como forma de comunicação na mediação de leitura, no caso de não ter intérprete em LIBRAS.

Álbum: *O Patinho Surdo* de Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp. Editorial Gráfica de ULBRA (2009).

Material/recursos: vídeo do YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=mW3BrabHaRE>) que está interpretado em LIBRAS. Para a produção final, cartolinas, tintas de diversas cores, lápis.

Metodologia: Leitura compartilhada, atividades cooperativas e mediação dialógica.

Pré-leitura: Para incentivar a leitura dos livros álbum, se retoma à explicação dos elementos que compõem um livro álbum, à maneira de uso, os cuidados, incorporando, assim, alguns sinais ao vocabulário dos estudantes. Em seguida, algumas questões introdutórias relacionadas à temática e aos personagens do livro serão introduzidas, como: Você já viu um patinho? Onde moram os patos? Como se comunicam os patos? É importante ter em consideração que este texto é uma releitura do clássico infantil *O Patinho Feio*, a qual está adaptada para o contexto surdo.

Leitura: Se mostrará a capa do livro *O Patinho Surdo* e para acompanhar a leitura, se mostrará um vídeo em que a história está narrada em LIBRAS. O docente poderá pausar o vídeo em algumas ocasiões para interagir com os estudantes, realizar

perguntas que ajudem a verificar se os estudantes estão compreendendo o que está sendo tratado na história. Além disso, as pausas podem ter uma intenção expressiva estética e linguística, em que o docente pode inserir um pouco de suspense, drama e outros recursos expressivos que despertem o interesse pela história. Ao finalizar a leitura/visualização do conto, passa-se à fase de identificação de semelhanças e diferenças entre o contexto do personagem e dos estudantes. A mediação se dará por meio de perguntas como: Vocês nasceram numa família parecida com a do personagem do conto? Sua família é surda ou ouvinte? Que sentiu o patinho quando encontrou a sua mãe? Vocês têm mais amigos surdos com quem podem se comunicar sinalizando?

Pós-leitura: No primeiro momento, os estudantes terão que sinalizar a parte do livro que mais lhes causou impacto e por quê. Em seguida, serão observadas as palavras que conhecem, que estão dentro do glossário, identificando se reconhecem os mesmos sinais para as palavras em questão (ver **ANEXO B**). Posteriormente, por meio da escrita, os estudantes irão associar os sinais com as palavras em português.

Produção final

Para finalizar e concluir a atividade, como tarefa para casa, se pedirá aos estudantes que produzam um vídeo em LIBRAS em que realizem uma releitura do conto, com o propósito de criar uma versão própria. A proposta não é que elaborem a história inteira. Cada estudante terá liberdade para elaborar uma nova versão para qualquer parte da história, seja o começo, o meio ou o fim. Além disso, os estudantes terão que produzir uma capa para a sua história - esta pode ser física ou digital. A capa deve conter informações previamente apresentadas e discutidas no que diz respeito aos contextos de produção de um livro, como o nome do autor, do ilustrador (que no caso serão os próprios estudantes), imaginar uma editora. Esta criação pode ser iniciada em sala de aula e materiais como cartolinas, lápis, tintas, entre outros, devem ser disponibilizados aos estudantes para que se expressem artisticamente. Os que preferirem realizar uma produção digital, podem fazer uso de celulares, computadores - se a escola contar com laboratórios de informática, recursos como Powerpoint e Canva podem ser apresentados aos estudantes para a realização da produção proposta. No final, terão que incluir a capa dentro do vídeo de apresentação de sua versão da história.

4.1.3 Sequência Didática 3: Personalidade e Identidade

Sequência didática 3: “Personalidade e Identidade”

Público-alvo: jovens com nível inicial em LIBRAS e em português.

Duração: 60 minutos

Objetivos

Objetivo geral: implementar livros sinalizados em LIBRAS dentro na sala de aula, permitindo que seja favorecido o processo de iniciação dos estudantes surdos ao universoliterário.

Objetivos específicos:

- ✓ comunicar-se, a partir da leitura e da escrita, expressando os possíveis contextos em que se encontrem imersos;
- ✓ motivar a leitura desde uma perspectiva lúdica;
- ✓ expressar suas próprias experiências, relacionadas à leitura;
- ✓ despertar, aumentar e consolidar o interesse dos estudantes pela leitura.

Álbum: *O Feijãozinho surdo* de Liège Gemelli Kuchenbecker. Editora Ulbra (2009).

Material/recursos: Conto físico em LIBRAS ou utilização de vídeo em que aparece sinalizado (<https://www.youtube.com/watch?v=rkrVISj4oWs>), laboratório, cartazes, dicionário.

Metodologia: Leitura compartilhada, mediação dialógica.

Pré-leitura: Para retomar e conectar a presente sequência com a anterior, a aula se inicia com os estudantes apresentando os vídeos com as suas histórias (releituras), colocando-se como protagonistas de suas histórias. Em seguida, procede-se à apresentação de um novo conteúdo relacionado com os livros álbum, o fato de que assim como há livros para ouvintes, também existem livros específicos para surdos, porque são textos sinalizados na língua de sinais (LIBRAS). Dessa forma, os poderão se identificar com a sua comunidade. Para desenvolver esta seção, não se contará a história num primeiro momento. Os estudantes deverão estar posicionados num espaço confortável para a leitura, de preferência em semicírculo, sentados no chão com o apoio de almofadas, para que visualizem imagens do livro. Após conhecerem

algumas imagens do livro sem necessidade de ler, apenas com o propósito de que os estudantes se familiarizem com o texto, alguns termos serão apresentados pelo docente-mediador a partir de temas classificadores que podem ser observados a seguir.

O primeiro classificador a ser trabalhado é a família (ver **ANEXO C**), explicando e sinalizando o pai, a mãe e o filho; mostrando-se no texto os sinais e sinalizando na sala de aula. O segundo classificador é mostrar a diferença existente entre o feijão e os familiares (ver **ANEXO D**). Ele mexe as mãos para se comunicar e os pais falam. O terceiro é o classificador dos sentimentos (ver **ANEXO E**). O feijão se sente triste (sinal de triste) e neste ponto é importante explicar que a fada é um ser que faz parte da imaginação e aparece para ajudar o feijão de maneira mágica. O quarto classificador (ver **ANEXO F**), refere-se ao reconhecimento da importância da escola (sinal de escola) para se alfabetizar em LIBRAS e em português (sinal de português). Nesse momento é fundamental explicitar que em português o estudante poderá se comunicar de maneira escrita com outras pessoas que não sabem LIBRAS e, que por meio da leitura o estudante poderá integrar-se ao meio em que vive por meio da leitura de notícias, de cartazes, folhetos, de letreiros de ônibus, de receitas entre outras práticas sociais de linguagem.

Leitura: Já no tempo de leitura, esta não se fará de maneira explícita. Primeiramente, serão realizadas perguntas a partir das quais os estudantes devem expressar o que acham que vai ser tratado na história, de acordo com as imagens e classificadores a que tiverem acesso na etapa de pré-leitura. Num segundo momento, a história pode ser contada com o apoio do intérprete em LIBRAS ou pode ser acompanhada por meio do vídeo narrado em LIBRAS que conta a história.

Pós-leitura: O professor mediará a conversação com o propósito de interagir com os estudantes por meio de perguntas como: Você nasceu em uma família ouvinte ou surda? Em algum momento da tua vida você se sentiu triste, por quê? Na tua escola você aprende LIBRAS ou português? Com teus colegas e professores você se comunica em LIBRAS? Você já teve amigos imaginários como a fada da história? Como era esse amigo ou amiga? Quais mágicas ele ou ela realizou? Em seguida, os estudantes observarão os sinais e identificarão se as sinalizações do texto são parecidas com as que eles conhecem ou se são diferentes, ou se simplesmente não conheciam nenhuma delas. Por fim, observarão se conhecem alguma palavra escrita para poder associá-las com o português (as palavras estão escritas em cartazes - ver

ANEXO G).

Produção final

Os estudantes vão formar duplas para conversar sobre situações similares pelas quais tenham passado, de modo que possam identificar-se uns com os outros, sinalizando os sentimentos e sensações. Em seguida, os estudantes utilizarão os computadores do laboratório da escola e por meio de recursos tecnológicos apresentados pelos docentes, como Canva e Powerpoint, por exemplo, criarão cartazes para serem socializados entre todos. Nesta criação, a dupla deverá escolher uma palavra relacionada aos sentimentos e com a ajuda do professor, consultarem sua definição em um dicionário, colocando-a no cartaz. O sentimento-palavra escolhido deverá ser apresentado por meio de sinais e ensinada a maneira gráfica de reproduzi-lo em língua portuguesa, com o propósito de que a turma vá incorporando vocabulário tanto em sinais como em língua adicional escrita.

4.1.4 Sequência Didática 4: Meu dia a dia

Sequência didática 4: “Meu dia a dia”

Público-alvo: jovens.

Duração: 60 minutos

Objetivos

Objetivo geral: organizar de maneira sequencial as rotinas, sinalizando o dia a dia e os lugares que podem ser frequentados.

Objetivos específicos:

- ✓ reconhecer os diversos lugares que podem ser frequentados;
- ✓ sinalizar atividades de rotina diária;
- ✓ criar uma tirinha em quadrinhos seguindo um padrão e sequência;
- ✓ elaborar conjuntamente uma capa, para finalizar com a criação de um livro coletivo de tirinhas;
- ✓ incentivar outros colegas e familiares a ler por meio do intercâmbio de histórias autorais (livro criado pelos estudantes e levado para casa em sistema de rodízio).

Álbum: *O dia de Chu* de Neil Gaiman (2013).

Material/recursos: cartolina, tinta, papéis e materiais diversos, livro, folha impressa com a história em quadrinhos (ver **ANEXO H**) e imagens com partes do livro.

Metodologia: Leitura compartilhada, mediação dialógica, atividades cooperativas.

Pré-leitura: A aula começará com a apresentação de uma história em quadrinhos da Turmada Mônica, a qual estará em uma ordem diferente (ver **ANEXO H**). Nessa ocasião, apresenta-se o gênero história em quadrinhos para familiarização dos estudantes. Segundo Barbosa (2004),

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles [...] as histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (BARBOSA, 2004, p. 21).

Portanto, desenvolver essa destreza crítica de forma lúdica será o objetivo desta sequência.

No caso dos estudantes surdos, a parte visual é fundamental e os quadrinhos oferecem a facilidade de compreensão. Ainda segundo Barbosa (2004),

Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para agir (BARBOSA, 2004, p. 22).

Então, para desenvolver a interpretação e associação dos estudantes ao relacionar diversos conceitos, eles terão que observar as imagens, descrever o que eles estão vendo, mencionar se observam alguma relação entre as imagens na sequência apresentada, organizando as fichas de maneira que possam contar a história, determinando os personagens e contando o que estão compreendendo da história. Cada estudante deverá informar se alguma das atividades identificadas na história faz parte da rotina diária deles.

Leitura: Esta estratégia está baseada na afirmação que faz Quadros e Schmiedt (2006, p.25) que salientam que a produção de contadores de histórias naturais, de histórias espontâneas e de contos que passam de geração em geração são exemplos de literatura em sinais que precisam fazer parte do processo de alfabetização.

Os estudantes serão divididos em três grupos e receberão algumas fichas-imagens impressas com partes dos livros. Essas partes estarão desordenadas e cada grupo tentará organizar e ordenar a história de modo que faça sentido. Dessa forma, ao não conhecerem a história neste momento, cada grupo estará criando e contando

sua própria versão da história de acordo com as imagens que corresponderão a cada grupo. (os grupos receberão um bloco de imagens diferente dos outros grupos - ver **ANEXOS I, J e K**). Na segunda parte desta etapa, cada grupo contará a história aos demais e deixará as no chão sem mover, para que possam comparar suas versões com a história do livro, que será contada pelo docente-mediador em seguida por meio de narração em LIBRAS. Na medida em que a história é contada, os estudantes estarão em posse de algumas fichas para colocar palavras conhecidas sobre rotinas e lugares que aparecem na narrativa. Após a finalização da contação, terão alguns minutos para escrever a maior quantidade de vocabulário em português que consigam reconhecer e colocar dentro do texto (algumas das palavras trabalhadas nas sequências anteriores poderão aparecer). A equipe que mais palavras tiver escritas ganha um urso marcador de livro.

Pós-leitura/Produção final: Finalizando, os estudantes deverão criar uma tirinha em quadrinhos abordando a sua rotina. Para isto, será entregue uma folha em formato de quadrinhos (ver **APÊNDICE D**). Após a produção da história em quadrinhos, produzirão, de forma coletiva, a capa e encadernação de modo a criar o livro de tirinhas da turma. Uma vez finalizado o livro, cada estudante poderá levá-lo para casa, em sistema de rodízio, como propósito de ler a produção dos colegas e compartilhar com os seus familiares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto brasileiro as políticas que promovem a educação para surdos estão dentro dos diferentes marcos curriculares e garantidas pela Constituição Federal. Ao longo do presente trabalho, observamos diversas mudanças no que diz respeito às leis e à garantia de direitos, sobretudo educacionais, e as concepções acerca da população surda. São mudanças e avanços que podem ser notados no âmbito da literatura e do bilinguismo, mas no caminho conseguimos ver que infelizmente estas propostas não atingem todos os contextos, como foi o caso da pessoa que inspirou este trabalho, uma moça com 15 anos que não sabia nem Libras – que deveria ser sua primeira língua, nem o português – como uma língua adicional. Mesmo assim, o fato de ela se interessar pelos livros de imagens mostrou a importância da mediação literária para o ensino e aprendizagem da população surda.

A prática de mediação literária no contexto surdo naturalmente constitui-se em um desafio dentro das escolas, porque ainda que os documentos, as leis e diretrizes amparem e contemplem a educação bilíngue dentro do contexto escolar, a realidade é que nem sempre há uma equipe proficiente em Libras, o que é fundamental para o estabelecimento da comunicação para a realização das atividades dialógicas. Ao ser proficiente na língua de sinais, o docente-mediador poderá desenvolver uma comunicação assertiva com o estudante surdo, contribuindo para a mediação literária na medida em que se torna possível oferecer explicações acerca de alguns conceitos que o surdo não possa compreender.

No que diz respeito à compreensão de conceitos, outro desafio apontado ao longo do trabalho é que podemos observar que muitos dos livros de imagens para ouvintes e surdos contêm metáforas, o que por um lado contribui para o desenvolvimento da imaginação a partir da criação de novos mundos e novas formas de expressão por meio da linguagem, mas, por outro, quando consideramos as especificidades dos estudantes surdos, também pode constituir-se em uma dificuldade ou barreira devido às diferentes concepções de mundo e de linguagem desse público. Nesse sentido, o trabalho com a mediação literária para estudantes surdos é extremamente importante por ser contemplada como um ponto de partida para que eles tenham contato com novos universos linguísticos, culturais e sociais que não fazem parte do seu cotidiano. Por esta razão, ao elaborar materiais é importante realizar um trabalho de contextualização (por meio de classificadores de contexto)

durante o momento de pré-leitura das atividades, isto é, explicações mais detalhadas sobre conceitos, ideias que vão aparecer nas histórias, livros e ao longo das atividades propostas.

Pensando nas possibilidades metodológicas a partir das especificidades de aprendizagem e comunicação de estudantes surdos, como é o caso da hipervisibilidade, como alternativa pedagógica para as mediações de leitura e escrita por meio da literatura na nossa proposta didática, optamos pelos livros álbum, pois oferecem imagens, possuem uma linguagem simples e narrativa, e auxiliam no desenvolvimento na noção visual-espacial pensando-se no contexto do estudante surdo. Em relação à temática dos livros e histórias, selecionamos aqueles que contemplaram, sobretudo, o tema da identidade surda e os possíveis conflitos que pessoas surdas podem ter na hora da comunicação se nasceram em lares com pais ouvintes que não têm conhecimento da Libras, de forma a contribuir para o reconhecimento da identidade surda, o desenvolvimento da personalidade, a compreensão do contexto em que se vive, a busca pela efetivação de seus direitos, a compreensão da importância do aprendizado da língua portuguesa etc.

Cabe destacar, que no processo de seleção dos materiais a serem trabalhados na nossa proposta didática com as sequências, pensamos em abordar tanto livros para ouvintes como livros sinalizados para surdos, com o propósito de integrar o estudante surdo nos dois contextos. No caso dos livros para ouvintes, mostrando a importância de aprender a língua adicional para se comunicar em diversos contextos do qual faz parte no território nacional, bem como para ter acesso aos bens culturais por meio da leitura e escrita. Já no caso dos livros sinalizados, como uma forma de identificação da cultura surda e de momentos de prática de leitura e escrita, de diálogo e discussão a partir de sua própria realidade.

Com isso, concluímos, salientando e defendendo, de um lado, o investimento na formação docente, seja inicial ou continuada, para que, de fato, os direitos dos estudantes surdos sejam garantidos no que diz respeito à uma aprendizagem significativa, pensando-se nas suas especificidades e, de outro, que o contato e acesso de crianças e jovens surdos à leitura e escrita por meio da mediação literária é um grande ganho para o seu desenvolvimento e formação integral, possibilitando caminhos de inclusão e integração no mundo plurilíngue e, multicultural e multimodal em que vivemos.

Nosso maior desejo é que as discussões, reflexões e propostas didáticas apresentadas possam servir de motivação e inspiração para outros docentes para que reflitam sobre sua formação e sua prática pedagógica, em primeiro lugar, e para que possam pensar a mediação literária como possibilidade metodológica para a alfabetização de estudantes surdos em PLA. Que o nosso material possa ser um ponto de partida para que elaborem seu próprio material a partir de seus contextos de ensino e aprendizagem. Ademais, como docente em formação, também almejo poder aplicar as sequências didáticas em sala de aula, como desdobramento deste trabalho, e ter a oportunidade de avaliar seu impacto com estudantes surdos e, desta forma, poder realizar possíveis reformulações, adaptações ou ampliações em trabalhos futuros e refletir sobre o meu próprio fazer docente.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 117-146 2002.

BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei 10.436. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. 24 de abril de 2002.

BENTO, Jorge. **Contexto e perspectivas**. In: J. O. Bento, R. Garcia, & A. Graça (Eds.), **Contextos da Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Vol. 4, n. 9, p. 803-809. São Paulo: Ciência e Cultura, setembro, 1972.

COSERIU, Eugenio. **Tradição e Novidade na Ciência da Linguagem: estudos de história da linguística**. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1980.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. . **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 95-128, 2004.

Ensino de Língua Portuguesa para surdo-as: desafios e possibilidades. Universidade Federal de Alenas (UNIFAL) (2020) Disponível em <https://youtu.be/w2h-0ULmh0Y>, Acedido em 25 de setembro de 2021.

FELIPE, Tanya A. Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos. **Revista Espaço**. Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26, JANDEZ. 2006, p. 33- 47.

FERNANDES, Sueli. **Letramento na educação bilíngue para surdos**. São Paulo: Plexus, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Editora Cortez. São Paulo, 2011.

FURNARI, Eva. **NÓS**. Editora moderna, São Paulo, 2000.

GAIMAN, Neil. **O dia de Chu**, ilustrado por Adam, Rex. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2003.

GARBE, Douglas de Souza. **Acessibilidade às pessoas com deficiência física**

e a convenção internacional de Nova Iorque. Revista Unifebe, Balneário Camboriú, v.10, p.95-104, jan/jun. 2012. Acesso em: 6 mar. 2020.

GARCIA, Francisco **Cómo leer el álbum ilustrado.** Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 2002. Disponível em: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/0146.pdf>. Acesso em maio de 2021

GRAÇA, Luciana. **O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita. A análise do objeto ensinado numa sequência didática do texto de opinião no Ensino Básico,** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 15 - n. 1 - Itajaí, jan-abr 2015

KARNOPP, Lodenir. ROSA, Fabiano. **Patinho surdo,** ilustrações ALANO, Maristela. Rio Grande do Sul: Editora Ulbra, 2005.

LEFFA, Vilson J. IRLA, Valesca. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. Pelotas: Educat, 2014.

LIÉGE, Gemelli. **O Feijãozinho surdo** Rio Grande do Sul: Editora Ulbra, 2009.

MICHAELIS, Dicionário online
<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=media%C3%A7%C3%A3o>
Acesso em 25 de setembro de 2021

MICHELETTI, Guaraciaba. **Existe uma estética específica da literatura infantil?** São Paulo: faculdades Tereza Martin. Seminário estadual de literatura infanto-juvenil, livro didático e participação da comunidade na formação de leitores, 1. anais, 1990,

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção.** São Paulo: 3.ed. Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes; MUNIZ, Valéria Campos. Surdos em um Mundo Multimodal: um olhar sobre os elos entre ensino de língua portuguesa e novos gêneros textuais. Revista Democratizar, vol VIII, n. 1, ago./dez. 2015. Disponível em: <http://www.facterj-petropolis.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%208%2C%20n.%201%20%282015%29%20-%20Sum%C3%A1rio/112>. Acesso em: setembro 2021.

PEREIRA, Luiza. e ALBUQUERQUE, Fátima. **Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal : Programmes, projets, théories et pratiques.** Repères – Recherches en didactique du français langue maternelle (Nouvelle Série) – Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne. 2005.

QUADROS, Muller e SCHMIEDT, Magali, **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília : MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice M. de & KARNOPP, Lodenir B. **Língua de sinais brasileira: estudoslingüísticos**.Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Sara. **Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância**. Investigação e prática docente 5. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 129-138.2006

SUSTON, Rachel. **Literatura em libras Rachel Sutton Spence**, editora arara azul 1ª edição, Petrópolis – RJ 2021

VICENTE DA SILVA, Doris. **Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos**. *Abehache*, ano 4 - nº 6 - 1º semestre 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas SulLtda., 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ATIVIDADE 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1



Atividades

1. Relaciona as colunas



Casa



Foz do Iguaçu



Cidade



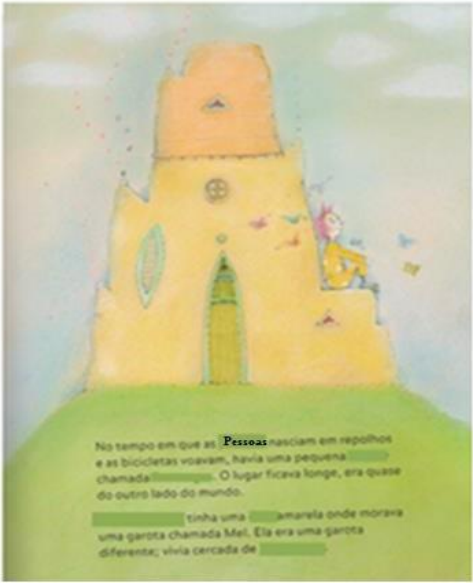
Borboletas



Pessoas



2. Preencher as lacunas com as palavras da atividade 1



No tempo em que as **Pessoas** nasciam em repolhos e as bicodetas voavam, havia uma pequena _____ chamada _____. O lugar ficava longe, era quase do outro lado do mundo.

_____ tinha uma _____ amarela onde morava uma garota chamada Mel. Ela era uma garota diferente; vivia cercada de _____.

APÊNDICE B – ATIVIDADE 2 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Atividades

1. Relaciona as colunas

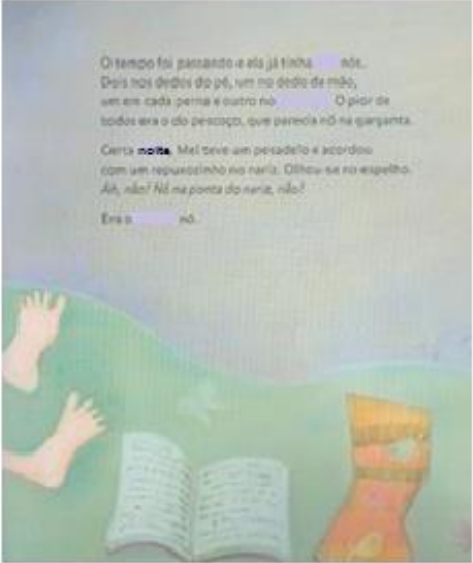


seis

PESCOÇO

sete

2. Preencher as lacunas com as palavras da atividade 1



O tempo foi passando e ela já tinha não.
 Depois nos dedos do pé, um no dedo da mão,
 um em cada perna e outro no O pior de
 todos era o do pescoço, que parecia não na garganta.

Certa **noite**, Mel teve um pesadelo e acordou
 com um repuxadinho no nariz. Olhou-se no espelho.
 Ah, não! Não na ponta do nariz, não!
 Era o não.

Atividades

1. Relaciona as colunas



Debaixo

Nadar

Água

2. Preencher as lacunas com as palavras da atividade 1



O tempo foi passando e,
 a cada dia, Mel mais
 de suas todas tão
 evasçantes e coloridas.

APÊNDICE C – ATIVIDADE 3 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Atividades

1. Relaciona as colunas



Fim




Borboletas

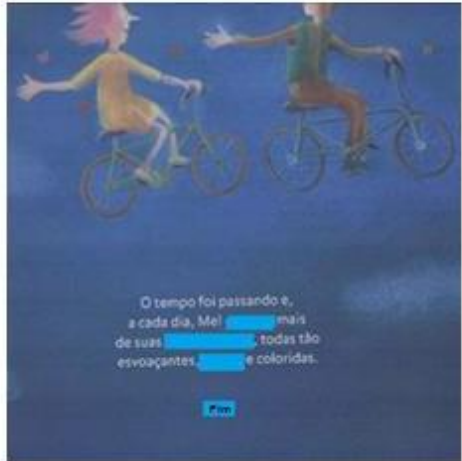



Gostava



Felizes

2. Preencher as lacunas com as palavras da atividade 1



O tempo foi passando e,
a cada dia, Mel mais
de suas , todas tão
esvoaçantes e coloridas.

APÊNDICE D – ATIVIDADE 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

**ATIVIDADE**
1. Cria tua própria história em quadrinhos

**ATIVIDADE**
1. Cria tua própria história em quadrinhos

ANEXOS

ANEXO A – AMBIENTAÇÃO DA SALA - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1



ANEXO B – GLOSSÁRIO - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Mamãe



Irmão



Triste



Família



Nascer



Feliz

**ANEXO C – CLASSIFICADOR 1: A FAMÍLIA - SEQUÊNCIA
DIDÁTICA 3**



**ANEXO D – CLASSIFICADOR 2: A DIFERENÇA - SEQUÊNCIA
DIDÁTICA 3**



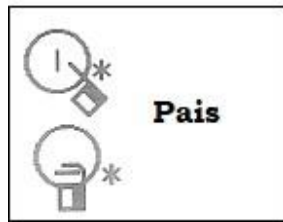
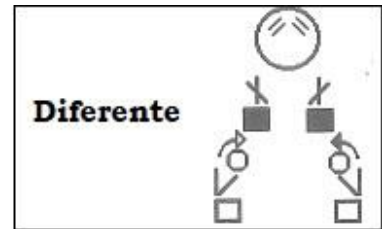
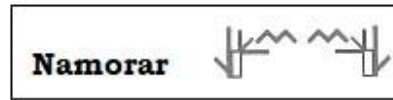
**ANEXO E – CLASSIFICADOR 3: OS SENTIMENTOS E A FADA
IMAGINÁRIA -SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3**



**ANEXO F – CLASSIFICADOR 4: A IMPORTÂNCIA DA
ESCOLA - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3**

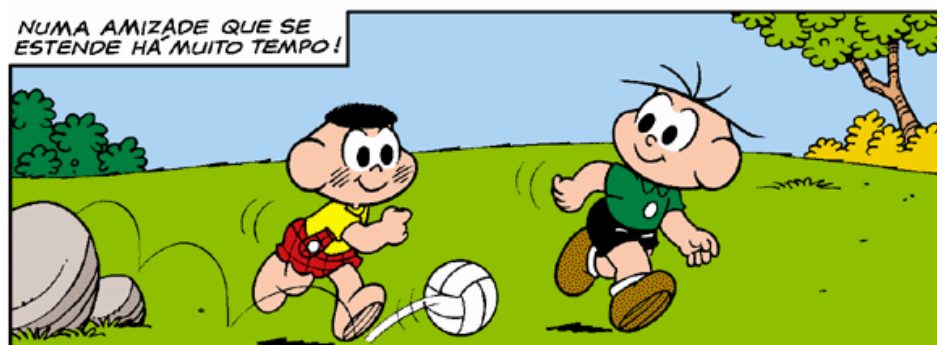
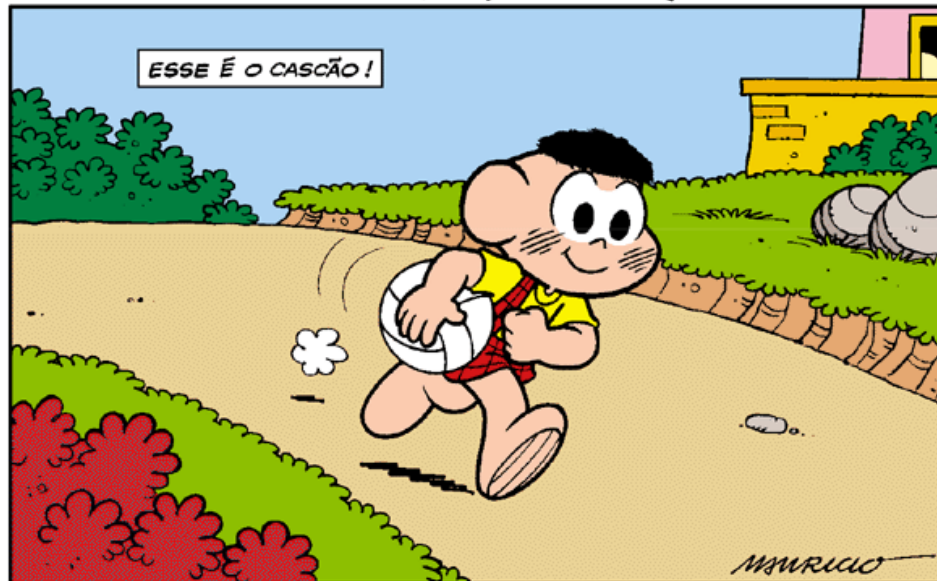


ANEXO G – CARTAZES SINALIZADOS - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3



ANEXO H – HISTÓRIA EM QUADRINHOS - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

CASCÃO & CEBOLINHA em AMIZADE



ANEXO I – GRUPO 1: IMAGEM 9 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

ANEXO J – GRUPO 2: IMAGEM 10 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

ANEXO K – GRUPO 3: IMAGEM 11 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4