

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Patrícia Rodrigues Gomes da Fonseca**

**PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
CAPACIDADES DE LINGUAGEM PARA  
REESCRITA DE UM CONTO COM ALUNOS  
SURDOS DO 4º E 5º ANO**

**Taubaté-SP**

**2017**

Patrícia Rodrigues Gomes da Fonseca

PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM PARA  
REESCRITA DE UM CONTO COM ALUNOS SURDOS DO 4º E 5º  
ANO

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliana Vianna Brito Kozma.

TAUBATÉ-SP

2017





### **DEDICO ESTE TRABALHO**

Ao meu amado Pai Luiz Carlos Gomes que sempre me incentivou na caminhada e partiu deixando muitas saudades.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

A Deus, por me iluminar na construção desse trabalho.

Ao meu esposo Cleber, por estar sempre ao meu lado, ainda nas horas difíceis, me apoiando e confortando com seu amor.

Aos meus filhos, que souberam compreender os momentos de ausência.

À minha querida orientadora Eliana Vianna Brito Kozma que, com sua sabedoria e determinação, não permitiu que eu desanimasse, agradeço pelo apoio, orientação nesse trabalho e pelos valiosos ensinamentos.

A minha inspiradora para trabalho diário com crianças surdas, Dra. Maria Cristina Cunha Pereira.

***Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas  
o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.***

***Vygotsky***

## RESUMO

Durante os anos de trabalho, em Sala de recursos para crianças surdas, pudemos perceber que há uma grande distância entre o texto escrito e o leitor surdo, uma vez que grande parte das expressões usadas no nosso dia a dia são totalmente desconhecidas e não significam nada para esses sujeitos que, em sua maioria, tiveram contato com sua língua materna, a Libras, somente depois de entrarem na escola. O propósito desse trabalho foi o de contribuir com os professores de Língua Portuguesa para os estudantes surdos com uma proposta de sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para reescrita de um conto com alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental. Ao conhecermos a sequência didática proposta por Dolz & Schneuwly (2004), buscamos a possibilidade de trabalho com o gênero conto a partir dessa proposta. Escolhemos esse gênero por acreditar que, além de favorecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem, pode viabilizar o trabalho de construção de significados para os sujeitos surdos, por propiciar situações diversas de leitura e reflexão sobre situações de comunicação e também pela carência de materiais disponíveis para que o professor possa se apoiar para o trabalho com reescrita de um conto com usuários de Libras. A partir do problema exposto, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa contribuir com uma proposta de uma sequência didática para o trabalho com leitura e reescrita de um conto. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise qualitativa de informações teóricas e, ainda, a análise de quatro reescritas de um conto infantil que serviram de indicadoras para elaboração das atividades que constituíram a sequência didática. Os resultados mostraram que o trabalho com sequência didática favoreceu o desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio de atividades elaboradas para tal, as quais contribuíram para a compreensão dos elementos constitutivos do gênero que passaram a ser utilizados pelos estudantes surdos em suas reescritas. Conclui-se que essa pesquisa oferece uma contribuição ao trabalho dos professores dos estudantes surdos para reescrita do gênero discursivo conto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sequência Didática. Capacidades de Linguagem. Leitura. Libras. Surdez.

## **ABSTRACT**

**ABSTRACT:** During the years of work in a resource room for deaf children, we could see that there is a great distance between the written text and the deaf reader, since most of the expressions used in our daily life are totally unknown and do not mean anything. For those subjects who, for the most part, had contact with their natural language, Libras, only after entering school. The purpose of this work was to contribute with the Portuguese Language teachers to deaf students with a proposal of a didactic sequence for the development of language abilities to rewrite a story with students of the fourth and fifth year of Elementary School. By knowing the didactic sequence proposed by Dolz & Schneuwly (2004), we sought the possibility of working with the text from this proposal. We chose this text because it believes that, in addition to favoring the development of the language abilities, it can make possible the construction of meanings for deaf individuals, for providing diverse reading and reflection situations about communication situations and also for the lack of available materials for that the teacher can rely on rewriting a story. From the above problem, it was established as a general objective of this research to contribute with a proposal of a didactic-methodological practice of a didactic sequence for the work with reading and rewriting of a short story. The methodological procedures used were the qualitative analysis of theoretical information and also the analysis of four rewritings of a children's story that served as indicators for the elaboration of the activities that constituted the didactic sequence. The results showed that the work with a didactic sequence favored the development of language abilities through elaborated activities, which contributed to the understanding of the constituent elements of the genre that were used by deaf students in their rewriting. It is concluded that this research offers a contribution to the work of teachers of deaf students to rewrite the discursive genre story.

**KEYWORDS:** Didactic Sequence. Language Capabilities. Reading. Libras.

Deafness

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM.....	16
1.2 A LEITURA.....	23
1.3 A ESCRITA .....	28
CAPÍTULO 2 - O QUE É LIBRAS .....	34
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL. 42	
2.2 A LEITURA DO SUJEITO SURDO.....	46
2.3 A ESCRITA DO SUJEITO SURDO .....	48
CAPÍTULO 3 - GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	56
3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA- CARACTERIZAÇÃO .....	59
3.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO .....	61
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO TRABALHO COM SURDOS. ....	63
CAPÍTULO 4 - APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DOS DADOS .....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS.....	118

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para crianças surdas vem ganhando espaço nas escolas de todo país a partir da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Entretanto, são muitas as dificuldades encontradas pelos professores desses estudantes devido à pouca formação específica e ao número reduzido de estudos na área que se propõem a realizar um trabalho que busque o desenvolvimento das capacidades linguísticas desses sujeitos e que colabore com a prática da sala de aula.

A presente pesquisa visa contribuir com esse cenário e com os professores de Língua Portuguesa para surdos, apresentando uma proposta de sequência didática que ajuda esses estudantes a melhor compreensão da língua na modalidade escrita, pois acreditamos que as capacidades linguísticas de ler e escrever com compreensão podem ser ensinadas e desenvolvidas na escola.

A pesquisa foi motivada pelas dificuldades apresentadas por esses alunos surdos na reescrita da língua portuguesa que desconhecem os contos infantis cuja leitura é bastante comum entre as crianças ouvintes. Sabemos que o conto, por ser uma narrativa ficcional, possibilita uma leitura prazerosa, pois atrai e envolve as crianças. Como a grande maioria das crianças surdas são provenientes de famílias ouvintes, acabam por não serem expostas aos contos infantis, uma vez que as famílias desconhecem a língua de sinais. Assim, esses estudantes chegam ao Ensino Fundamental se comunicando apenas por sinais caseiros e com pouquíssimo conhecimento do mundo que os cerca.

Essa dissertação relata a aplicação de atividades para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dentro de uma sequência didática para esses sujeitos tendo como principal estratégia de ensino a leitura do texto, uma vez que a alfabetização tem base fonética, a leitura é uma ferramenta visual que colabora nesse processo de forma significativa, pois é através dela que o estudante surdo tem contato com o texto escrito.

É importante relatar que inicialmente nosso trabalho, em uma escola municipal da cidade de São José dos Campos, contou com a colaboração da Dra. Maria Cristina Cunha Pereira, mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora pela

Universidade Estadual de Campinas, com assessorias mensais de, pelo menos, oito horas cada uma. Nessas assessorias estudávamos e discutíamos estratégias para ajudar os alunos surdos a compreenderem melhor a Língua Portuguesa na modalidade escrita e, a partir dessas assessorias, iniciou-se um trabalho mais comprometido com o processo de construção de sentido por esses sujeitos.

Durante os anos de trabalho, pudemos perceber que há uma grande distância entre o texto escrito e o leitor surdo, uma vez que grande parte das expressões usadas no nosso dia a dia são totalmente desconhecidas e não significam nada para esses sujeitos que, em sua maioria, tiveram contato com sua primeira língua somente depois de entrarem na escola. Tal fato os deixa em desvantagem com os demais estudantes ouvintes que estão no processo de construção de sentidos desde o início de suas vidas. Todos os conhecimentos prévios desses alunos, que são limitados, foram construídos por meio de suas poucas experiências mediadas pela Língua de Sinais, tornando possível seu entendimento de mundo, e somente pelo uso dessa língua em seu cotidiano, inclusive na escola, é que se torna viável a leitura de textos com compreensão. Assim, por intermédio da leitura, esses estudantes podem ampliar seu repertório de vocabulário na Língua Portuguesa bem como sua compreensão do mundo que o cerca.

De acordo com Kleiman (1989), são muitos os níveis de conhecimento que se articulam durante a leitura:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue constituir o sentido de texto. É porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não há compreensão (KLEIMAN, 1989, p 13).

Os conhecimentos necessários para a compreensão de um texto escrito não fazem parte da vida da maioria das crianças surdas, principalmente daquelas que advêm de famílias ouvintes que não fazem uso da Língua de Sinais, usando apenas sinais caseiros inventados no ambiente familiar e que só os familiares entendem, ou mímicas, transferindo a responsabilidade da comunicação como um veículo de construção de conhecimento de mundo para os profissionais da comunicação, entidades ou associações, ou ainda que as

escolas bilíngues Libras/Língua Portuguesa.

Dentro de uma perspectiva discursiva, estabelecemos como objetivo geral desta dissertação contribuir para a formação de professores de Língua Portuguesa de estudantes surdos com uma proposta de metodologia de trabalho. Como objetivo específico, visamos apresentar detalhadamente uma sequência didática de ensino enfocando situações que colaborem para a construção do conhecimento e que levem os estudantes à reescrita de um conto da literatura infantil, desenvolvendo capacidades de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, em Sala de Recursos, onde são atendidos em grupos de no máximo dez alunos.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: Quais os procedimentos para ensinar uma reescrita e quais capacidades de linguagem o aluno surdo necessita desenvolver para reescrever um conto?

A hipótese da pesquisa é a de que os surdos desconhecem a estrutura de um conto infantil por não serem expostos à leitura desde pequenos, não estando em contato com o universo dos contos para crianças por serem linguisticamente diferentes do seu meio, e que, portanto, apresentam dificuldades na escrita pela falta de repertório linguístico na Língua Portuguesa e de poucas experiências de interação e construção do discurso nessa língua. Acreditamos que dessa forma os sujeitos surdos necessitam de estratégias outras para que seu processo se efetive na modalidade escrita, pois isso representa para eles a alfabetização em uma outra língua com diferenças sintáticas e morfológicas e dessa forma as irregularidades morfossintáticas encontradas na escrita dos surdos se assemelham a formações que são próprias da Língua de Sinais.

A pesquisa fundamenta-se em pressupostos teóricos sobre Sequência didática (SCHENEUWLY E DOLZ, 2004), leitura e compreensão de texto (KOCH, 2014) e texto e gênero de texto (BRONCKART, 2009). Buscamos apoio também nos pressupostos teóricos do filósofo Bakhtin (1996/2010) cuja teoria da discursividade valoriza o uso prático e social da língua.

Os procedimentos metodológicos seguiram os seguintes passos: primeiramente foram definidos o tema e o objetivo da pesquisa, depois um levantamento bibliográfico sobre sequência didática; em seguida, o desenvolvimento das atividades de compreensão e, finalmente, produções escritas pelos alunos no formato de reescrita de um conto infantil.

Essa pesquisa acontece em uma escola pública da rede municipal de São José dos Campos, que tem, em seu Projeto Político Pedagógico, o propósito de fazer a alfabetização acontecer de forma diferente na vida desses estudantes, levando-os a um conhecimento de mundo e interpretação de sentidos por meio da Língua de Sinais, e a interação com o mundo por meio da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nessa unidade escolar realiza-se um projeto Bilíngue, Libras – Língua Portuguesa, para alunos surdos no Ensino Fundamental. É uma escola de inclusão e que atende um total de 700 alunos, sendo 22 surdos distribuídos do primeiro ao nono ano. Embora todos sejam atendidos em sala de recursos, somente dois alunos surdos serão sujeitos dessa pesquisa. O critério idade-série é respeitado sem discrepância, nessa escola, colaborando para o desenvolvimento linguístico de todos os alunos.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica, na qual destacamos as concepções de língua e linguagem, leitura e escrita e o ensino da Língua Portuguesa. Discutimos também a importância da leitura como estratégia essencial para a compreensão da sintática da Língua Portuguesa, que é diferente da Língua de Sinais e, dessa forma, o estudante surdo precisa ter conhecimento para dar conta das exigências para se escrever um texto. Abordamos sobre a escrita enquanto comunicação efetiva no seu uso social e nos processos de revisão e reconstrução textual.

No segundo capítulo, trazemos os conhecimentos que envolvem o conceito do que é Libras, educação de surdos no Brasil, e a escrita do sujeito surdo com suas particularidades,

No terceiro capítulo, apresentamos os conceitos que permeiam a noção de gêneros discursivos e, em seguida, o trabalho com sequência didática no processo de alfabetização de sujeitos surdos. Logo após, destacamos os procedimentos metodológicos adotados, a análise dos dados e os resultados. Seguem as conclusões e as referências.

## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Muito se tem investigado, dentre as inúmeras pesquisas em Linguística Aplicada, sobre qual o papel do professor e quais as estratégias para ensinar Língua Portuguesa como segunda língua, bem como a maneira pela qual essa língua tem sido ensinada nas escolas. Destacamos, entre elas, o Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, do Ministério da Educação, intitulado como “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”, entre outras. Assim, de acordo com os objetivos dessa pesquisa, almeja-se possibilitar aos professores uma reflexão sobre sua prática frente aos procedimentos utilizados com os alunos surdos. Consideramos que para que essa reflexão possa ocorrer, os docentes precisam analisar as fundamentações que dão origem às suas práticas e onde querem chegar dentro do processo ensino aprendizagem. Entretanto, para que tal reflexão aconteça, necessitam conhecer um aporte teórico capaz de sustentar um diálogo entre o ponto de partida e onde se quer chegar dentro desse processo que precisa ser diferenciado e não diferente dos demais alunos ouvintes.

Esse trabalho elencou como base a perspectiva histórica do desenvolvimento escolar dos sujeitos surdos, e decidiu-se pela aplicação de uma sequência didática com a análise explicativa-descritiva das atividades propostas.

Nas próximas seções, apresentamos o arcabouço teórico utilizado para nortear nossa prática pedagógica bem como a pesquisa realizada. Primeiramente focalizamos os conceitos de língua e linguagem, pois concebemos que tais conceitos devem permear as práticas diárias dos professores de línguas; em seguida, as concepções sobre leitura, considerada como um ponto de partida de todo trabalho realizado; logo após, o conceito de escrita, suporte fundamental para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita.

## 1.1 Língua e Linguagem

Muitas vezes percebemos que o ensino de línguas tem tomado direções que são determinadas pelo conceito de língua/linguagem que se adota frente à prática pedagógica. Nesse trabalho, pretendemos apresentar a vertente teórica discursiva, escolhida dentre outras para justificar nossa pesquisa considerando a prática de ensino abordada, que enfoca o uso da língua em sua prática social.

Inspirado na teoria de Bakhtin/Voloshinov (1997) em “Marxismo e filosofia da linguagem”, este trabalho considera que língua e linguagem não se isolam, mas se integram em um processo dialógico de construção e conhecimento.

Bakhtin/Voloshinov, ao questionar o objeto da filosofia da linguagem, apresenta duas orientações teóricas “O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato”. O primeiro, de acordo com esses teóricos deixa a responsabilidade do discurso para o falante, pois acreditam: “A personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental de tipo coletivista: a explicitação ideológica de uma situação econômica complexa e estável projeta-se na alma individual” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p.117).

Percebemos que, apesar de cada pessoa possuir uma linguagem própria, ela não é solitária e individual, pois recebe a influência social do contexto onde está inserida, bem como toda a experiência de vida acumulada. Contudo, os autores criticam essa teoria, que deixa para o falante toda a responsabilidade por esse discurso.

Depois os autores apontam para a segunda orientação teórica em sua obra: o objetivismo abstrato, cujas características são apresentadas:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva (...). (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p.82).

Observamos que o aspecto estrutural foi representado como sendo essencial para os estudos da língua, mas, ao contrário da teoria do subjetivismo idealista, não concebe os atos de fala individuais e não dá a devida importância para o aspecto evolutivo e histórico da língua.

Refletindo sobre a teoria bakhtiniana, notamos que é necessária uma concepção sobre a língua que contemple todos os seus aspectos, como o histórico, o identitário, o social e o estrutural e, dentro dessa perspectiva, podemos possibilitar aos alunos condições de participarem em todas as esferas da sociedade, interagindo em ações de linguagem em diferentes momentos de interação.

Observando os diversos paradigmas existentes nos momentos ideológicos, Bakhtin/Volochinov (2010) interpretaram um desses paradigmas como Concepção Dialógica da Linguagem. Para eles, o outro exerce um peso essencial no processo de construção da linguagem, pois ela é o fruto dessa interação.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 2010, p.113).

Nesse sentido a língua se constitui num processo contínuo realizado por meio da interação social e/ou verbal entre os sujeitos, pois é pelo diálogo que acontecem as trocas de conhecimentos, experiências e ocorrem novos aprendizados interligados ao meio social, pois para Bakhtin também não há atividade mental desvinculada do meio social. Quanto mais os sujeitos são estimulados a participarem desse meio, maior será sua oportunidade de ampliar suas estratégias de resolução de problemas, e isso acontece para todos os estudantes expostos às condições adequadas de aprendizagem sejam eles surdos ou ouvintes. Por meio dessa vertente teórica, acreditamos que, para o estudante surdo, torna-se mais difícil a construção social por

intermédio da língua, pois os pares linguísticos são poucos, fato que os limita a atuarem em seus meios de forma crítico responsiva.

Os pressupostos bakhtinianos foram estudados, adotados e seguidos por vários teóricos no mundo todo e no Brasil. Dentre eles, destacamos Geraldi (1984) que interpretou tal concepção traduzindo-a em: linguagem como forma de interação.

Geraldi (1997) afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que dá resposta para que ensinamos e o que ensinamos. Entretanto devemos considerar que nem todos os professores tem conhecimento teórico estruturado para embasar seu trabalho em sala de aula, e uma concepção de linguagem clara a ser desenvolvida.

Assim também ocorre com os professores de Língua Portuguesa que se deparam com estudantes surdos inclusos nas chamadas classes comuns, e que, muitas vezes por desconhecimento de uma metodologia mais adequada, acabam por assumir uma postura de ensino descontextualizada, da língua enquanto código. Essa prática pedagógica adotada pelos professores termina por revelar sua concepção de linguagem, e conscientes ou não, na maioria das vezes não ajudam o aluno a construir uma percepção da realidade que o cerca, tendo implicações significativas para o seu desenvolvimento cognitivo e sua afirmação social.

Na história da educação dos surdos, percebemos que também a adoção da concepção de língua enquanto código trouxe grandes problemas para o processo de alfabetização desses estudantes, pois resultou em um ensino sistematizado em estruturas frasais e em uma padronização da memorização de vocabulário, com pouca ou nenhuma interação social, ou seja, a língua como código e o resultado disso ao longo do tempo foi uma escrita de pouca significação e descontextualizada, sem aplicabilidade para a vida desses sujeitos, em razão do desconhecimento de metodologias mais adequadas e da adoção de uma concepção reducionista da língua feita pelos professores e ensinada nas escolas. De acordo com Souza:

... a propalada dificuldade de aprendizagem do aluno surdo era fabricada por uma prática pedagógica decorrente do pressuposto, assumido pela escola de que a conduta pedagógica pode estar dissociada, ou ser independente do exercício efetivo da linguagem (SOUZA, 1998, p. 23).

Nesse sentido, entendemos a necessidade de novas metodologias que interajam com o processo de construção levando os estudantes a um contato com o meio social em que estão inseridos e uma participação real no seu dia a dia ou seja, participação em situações comunicativas, diálogos, orais ou visuais.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2010, p. 123).

Outro ponto importante da teoria bakhtiniana refere-se aos sujeitos da linguagem. Todos esses sujeitos devem ser vistos como seres individuais com características específicas e de posicionamentos ideológicos determinados culturalmente, indivíduos que pensam, possuidores de valores e ideais constituídos socialmente, influenciando na construção da linguagem.

A concepção de língua que trazemos é a de se levar em consideração os aspectos sociais envolvidos como um instrumento de construção do próprio sujeito, ou seja, todas as formas de interação por meio da linguagem que levam a novos conhecimentos.

As práticas de linguagem que, por meio de interação social, permeiam a vida de todo ser humano desde seu nascimento, cujo efeito posterior é a autonomização das áreas do pensamento, são quase ausentes no desenvolvimento linguístico das crianças surdas, acarretando problemas para seu aprendizado, tornando ainda mais complexa a atividade de se alfabetizar, pois essas crianças chegam à idade escolar com uma linguagem inferior àquela que já deveriam ter.

Nesse sentido acreditamos que, assim como a linguagem oral, a Língua de Sinais deveria acontecer na primeira infância, permitindo ao indivíduo

condições de se desenvolver linguisticamente. Na ausência de uma língua minimamente referenciada, as crianças surdas recorrem aos gestos articulatórios, ou seja, uma comunicação visual alternativa, que nem sempre é capaz de suprir as necessidades de comunicação de quem as usa, mas ajuda a fugir do isolamento social resultante da ausência de uma língua.

As crianças ouvintes também fazem uso dos gestos durante seu desenvolvimento; por fazerem uso de um canal viso-manual, os gestos ajudam na comunicação de quem ainda não dominou a língua de forma proficiente, e em alguns momentos, mesmo depois de se ter adquirido uma língua, os gestos continuam a fazer parte de nossa comunicação, como se fosse um complemento para compor o que se quer dizer, ou ainda para dar ênfase, intensidade, a determinados momentos, como por exemplo o gesto de “jogar um beijo” para quem está partindo, acenar com o gesto de “adeus” entre outros. Portanto, os gestos não são de uso exclusivamente das pessoas surdas, mas é bom esclarecer que uma sequência de gestos não significa uma língua ou a Língua de Sinais propriamente dita, pois essa tem suas características, seu estatuto gestual, como iremos discorrer mais adiante nesse trabalho.

Consideramos de extrema importância que o educador conheça e entenda as concepções de linguagem para que possa nortear seu trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula, sendo assim destacamos três concepções de linguagem, trazidas por Travaglia (1999), que norteiam o trabalho pedagógico do ensino e aprendizagem da língua, são elas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação social (enunciativa-discursiva).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento direcionou, na década de 60, muitos professores, no Brasil, período em que o ensino do português concebia a língua enquanto um sistema, ou seja, o ensino da leitura e da escrita baseava-se em memorização de normas e de regras do funcionamento da língua e em textos estritamente literários que não dialogava com as experiências dos alunos. Tinha como suporte a enunciação monológica como início da reflexão a respeito da linguagem e se apresenta como atividade

individual, com a origem da enunciação no psíquico do sujeito e que necessitava dos códigos de signos exteriores para se manifestar ao outro.

Nessa perspectiva, a linguagem tem seu desenvolvimento no interior do sujeito, atividade puramente mental, responsável por organizar e orientar as expressões, e nesse sentido a língua é vista como um produto acabado (léxico, fonética e gramática), então a linguagem é concebida como um dom divino e o sujeito já nasce com ele, a forma de como ele organiza esse dom interiormente é que determinará a sua exteriorização. Se porventura o homem não consegue essa organização interna para os seus pensamentos, a sua linguagem também será desarticulada, portanto esse sujeito não será capaz de se expressar adequadamente porque não pensa de forma organizada ou não pensa.

Nesse sentido o texto passa a ser constituído como uma representação do pensamento do produtor e também é visto como um produto acabado, portanto não cabendo mais ao ouvinte questioná-lo, e sim receber suas informações de forma passiva.

De acordo com Kleiman (2000), podemos relacionar essa concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento com a concepção de ensino praticada nas escolas, que entende a escrita como um pacote de atividades que precisam ser realizadas para se entender a escrita como um código de domínio individual.

Uma outra concepção traz a língua como um aspecto imóvel, quando a enunciação é exclusiva e não se renova, encontrando nas enunciações elementos pertencentes a de outras enunciações de um determinado meio de interlocutores. Nessa perspectiva, a linguagem é considerada como instrumento de comunicação, e seu sistema linguístico como um fato objetivo independente, externo, a consciência.

Percebemos que também nessa concepção, o estudo está voltado para enunciação monológica da língua pois suas leis são puramente mecânicas que estabelecem relações somente entre os signos linguísticos de um sistema fechado e as questões externas daquela enunciação ficam a margem dos estudos assumindo a língua como um sistema de códigos, um conjunto de signos que se combinam capaz de transmitir aos interlocutores a mensagem

desde que esses consigam manipular os códigos de uma forma conhecida já estabelecida anteriormente.

A última concepção seria a linguagem como forma de enunciação social enunciativa discursiva que, ao contrário do que vimos até agora, não é constituída pela enunciação monológica muito menos tem um sistema abstrato de signos linguísticos. Sua realidade fundamental é a interação verbal e os acontecimentos sociais, transformando a visão sobre o produto, passando a ser visto como uma construção do pensamento do autor.

Nesse trabalho queremos trazer atividades que priorizem o uso da língua e não apenas o conhecimento da gramática, atividades que levem o estudante a refletir de maneira crítica e ampliar seu conhecimento do mundo que o cerca com a utilização da língua como um instrumento de interação social por meio da interpretação e produção de textos, numa concepção dialógica de linguagem, em que o discurso se materializa por meio do texto.

Segundo Koch (2002, p.17), o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos dialogicamente nele se constroem e são construídos. O texto é concebido como unidade de trabalho e como um espaço de interação onde professor e aluno interagem, trocam e constroem informações.

Tomando esse conceito e interligando-o à perspectiva bakhtiniana e às práticas de leitura, teremos configurado ações responsáveis pelas relações sociais, favorecendo crescimento do aluno enquanto sujeito-leitor crítico permitindo-lhe fazer reflexões sobre diferentes realidades.

Acreditando que entre todas as ações que permeiam a construção da Língua/linguagem, a leitura é um importante fator que colabora com esse desenvolvimento, destacaremos no próximo tópico uma concepção teórica sobre leitura, que explica essa contribuição trazendo benefícios para o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo.

### 1.3 A Leitura

Essa seção tem a intenção de traçar um breve histórico dos estudos linguísticos sobre a Leitura, chegando até o conceito de leitura na perspectiva sociocognitiva sendo essa a direção que orienta as atividades de leitura propostas nesta pesquisa.

Com finalidade de fundamentar esse item, propomos o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o aporte teórico nas autoras Kleiman (1995), Koch e Elias (2006), Solé (1998) que discorrem sobre o tema com uma visão interacionista da linguagem, que **se faz pela interação comunicativa e os efeitos são mediados pela produção de sentido entre os sujeitos da situação.**

Também destacamos pesquisadores que apontaram a necessidades de pré-requisitos para que o estudante surdo consiga adquirir habilidades de leitura e que essa seja aporte para uma escrita convencional. Skliar, (1999) Karnopp e Pereira (2004) e Lodi, (2009) para metodologia e estratégias adequadas para o ensino com surdos; Mendes e Novaes, (2003) para reflexão sobre o conhecimento de mundo desses sujeitos e Marchesi (1995) que destaca a necessidade de uma base linguística definida, para que a leitura seja enfatizada no contexto social entre outros. Segundo Marchesi, (1995):

A compreensão de texto está vinculada à amplitude do vocabulário, o conhecimento das estruturas sintáticas e o conhecimento que se refere tanto à estrutura da narração como a sua experiência pessoal, das situações, dos interesses e habilidade de fazer inferências e o da utilização da língua de sinais no contexto (p.204).

Percebemos também que vários autores fazem apontamentos de problemas relacionados à aquisição da leitura, e à necessidade de que esta aconteça para a ampliação do conhecimento de mundo desses sujeitos, da mesma forma acontece com as crianças surdas, que através da leitura tem a oportunidade de inferir informações e comparar conhecimentos, conseguindo dessa forma uma maior compreensão do texto e da realidade que os cerca. De acordo com Kleiman, (1989):

o conhecimento de mundo ou enciclopédico, que se adquire de maneira informal ou formal, deve ser acionado pelo leitor no momento da leitura para que haja uma ligação dos conhecimentos anteriores adquiridos com as novas informações oferecidas pelo texto, e, conseqüentemente, uma apropriação dos conteúdos que passam a ter sentido para o sujeito( KLEIMAM,1989, p. 13).

Como explicam Koch e Elias (2009, p.57): “a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos...”. Partindo desse pressuposto, e relacionando-o com as ideias de Kleimam (1989), entendemos que a leitura é um processo de interação e construção na qual o leitor construirá seus significados tendo como base os elementos extraídos do texto, disponibilizados pelo autor, pois os leitores são sujeitos ativos dialogicamente que se constroem e são construídos no texto. Nessa perspectiva entende-se a leitura como um lugar de interação e da constituição dos interlocutores e ampliação do seu conhecimento de mundo.

Os conhecimentos de mundo a que nos referimos também são conhecidos como conhecimentos prévios e nos remetem para tudo que conseguimos estocar em nossa memória de longo prazo, formando esquemas que, na verdade, são estruturas cognitivas que vão sendo acumuladas ao longo da vida. Esses esquemas vão se formando a partir de nossas experiências socioculturais; dessa forma, quanto mais informações estiverem estocadas em nossa memória, mais fácil se dará a construção de sentidos nos momentos de leitura.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, (1997, p.53) vertentes que também corroboram essa concepção de leitura:

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

Vê-se, portanto que a leitura não é apenas um processo de decodificação de elementos linguísticos; o ato de ler transcende, num processo que envolve a interação entre os conhecimentos trazidos pelo leitor e os

elementos extraídos do texto, ou seja, o sentido do texto é construído na interação do sujeito e o texto. Nos PCN encontramos registros que também não concebem o ato de ler como uma mera decodificação de palavras, sem lhes atribuir sentido, mas entendem o ato de ler como um processo de intensa participação do leitor levando-o a mobilizar seus conhecimentos anteriores: o conhecimento linguístico, o interacional, o conhecimento comunicacional e o metacognitivo.

Os conhecimentos linguísticos referem-se às estruturas sintáticas e aos itens lexicais, alcançando até mesmo o conhecimento sobre o uso efetivo da língua, ou seja, os conhecimentos de língua dos falantes nativos, e esse conhecimento é importante para o entendimento no momento de leitura, porém ele é apenas mais um complemento, uma parte do que precisamos para interpretar um texto, pois necessita estar interligado com outros conhecimentos.

Quando nos referimos a outros conhecimentos, queremos abordar o conhecimento interacional, e para tal comungamos com as ideias de Koch & Elias (2006), que consideram que precisamos articular nosso conhecimento ilocucional para que possamos reconhecer e compreender as verdadeiras intenções do autor do texto em situações de interação. É por meio desse conhecimento que percebemos as reais intenções do produtor, aquilo que ele diz nas entrelinhas do texto e que nos permite reconhecer os objetivos do produtor do texto.

Para a quantidade de informação necessária, a seleção de variantes linguísticas adequada às situações de interação e de adequação do gênero textual, a utilização das ferramentas de linguagem para atingir um determinado objetivo, mobilizamos nossos conhecimentos comunicacional e metacognitivo. A metacognição, conceito introduzido por John Flavell (1979) refere-se ao conhecimento sobre os próprios produtos cognitivos e seus processos.

Concebendo essa perspectiva de leitura e interpretação, percebemos que as situações vão ocorrendo de forma simultânea dentro de um processo sócio interacional, para que essa situação se efetive dentro da escola com mais eficiência, acreditamos no papel mediador da ação diária docente, levando os

sujeitos da aprendizagem a descobrirem e escolherem qual melhor estratégia eles deverão utilizar para garantir a compreensão do texto lido.

De acordo com Solé (1998,73-4), as estratégias de leitura devem ser ensinadas na escola, porém não apenas para auxiliar na escrita, mas ajudando os estudantes a:

1. *Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Que/Por que/Para que tenho que ler?*
2. *Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto?*
3. *Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.*
4. *Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido?*
5. *Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto interrogação. Qual é a ideia fundamental que extraio daqui.*
6. *Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance?*

Elaborar atividades que contemplem essas estratégias contribuirá para o aumento de possibilidades de meios de autonomia e amadurecimento para o estudante em formação e uma maior compreensão leitora do texto. Cinco propostas para o ensino de estratégias de compreensão leitora podem ser consideradas Baumann, (1985;1990) nos processos:

1. *Introdução. Explicam-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão úteis para a leitura.*
2. *Exemplo. Exemplifica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto.*

3. *Ensino Direto. O professor mostra, explica e escreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade.*
4. *Aplicação dirigida pelo professor. Os alunos devem pôr em prática a habilidade aprendida sob o controle e supervisão do professor.*
5. *Prática individual. O aluno deve utilizar independentemente a habilidade com material novo.*

Diante dessas estratégias, entendemos que a escola deve assumir uma postura interacionista e criar condições para que seus alunos sejam leitores co-enunciadores, ou seja, conceber a leitura como uma prática social mobilizando seus conhecimentos linguísticos, textuais e os conhecimentos de mundo, para suprir os vazios deixados pelo texto e assim construir significados novos incorporando-os de forma reflexiva ao seu universo de conhecimentos, criando dessa forma novas e melhores condições de interpretar a realidade que o cerca.

Com base no que foi exposto até o momento, concluímos que a leitura é um processo repleto de significados que envolve interação e não mais uma mera decodificação de palavras soltas no texto. É desta forma que a leitura será realmente significativa e efetivada, considerando a compreensão por parte do leitor em formação, seja ele ouvinte ou surdo.

A prática da leitura se dá, principalmente, através do processo de produção de sentidos e das relações de interação que ocorrem entre o leitor e o texto. Segundo KOCH (2006), essa afirmativa apresenta várias implicações:

- o foco da leitura não está somente no autor, no sentido de apenas captar suas ideias e intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.
- o foco da leitura não está somente no texto, visto apenas como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando o conhecimento do código utilizado, pois “ tudo está dito no dito”.
- o foco da leitura está na interação autor x texto x leitor.

Nesse sentido, é necessário que ocorra essa interação autor x leitor x texto, mas para isso precisamos do leitor ativo e do texto com sua estrutura

lógica e com uma organização que favoreça a construção de significados com coerência e clareza, para que os estudantes – e aqui não excluimos os surdos – possam extrair as informações necessárias para compor o real sentido do texto.

Segundo Solé (1988), quando se diz que o leitor constrói o significado do texto, isto não quer dizer que o texto em si não tenha significado; porém, o significado que um escrito tem para um leitor não é uma tradução ou réplica do que o autor quis lhe dar, mas uma interação que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos. Nessa vertente, temos que considerar também as diferentes abordagens utilizadas na exposição à língua, a adoção da língua de sinais na educação dos sujeitos surdos, bem como a representação que os profissionais têm sobre a possibilidade de os estudantes aprenderem a ler e a escrever sem ter oralidade.

### **1.3 A Escrita**

Teóricos da Educação têm discutido o processo de aquisição da língua escrita na contemporaneidade e têm apontado para eficácia de um ensino de língua que requer que ela seja assimilada não no sistema abstrato, mas na estrutura concreta de enunciação.

Assim na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjuntos dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929/1988, p.95).

Como vimos, para os autores, o ensino de uma língua deve ser pautado no uso social construindo novos significados a cada enunciado, e como afirmam Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), a escrita é uma forma de representar aquilo que é realmente significativo, por meio de um sistema que possui regras próprias e para que escreva o sujeito precisa conhecer esse sistema de regras que envolve a escrita, e esse entendimento acontece paulatinamente quando os indivíduos vão refletindo a respeito das características que envolvem o processo de escrita.

As duas autoras fizeram uma análise em sua pesquisa, com crianças ouvintes, intitulada Psicogênese da Língua Escrita, e explanaram como se dá a atuação através da qual a escrita se compõe em objeto de conhecimento para crianças onde essas criam suas próprias regras. Durante todo o percurso de investigação as autoras procuraram demonstrar a atuação individual de cada criança dentro de seu processo de elaboração da escrita, quando cada indivíduo vai testando e criando hipóteses de como se escreve cada palavra e essas hipóteses geralmente são baseadas no seu conhecimento linguístico e vivência de mundo.

A Psicogênese da Língua Escrita trouxe uma grande contribuição para o entendimento da construção da escrita e da base do sistema alfabético, que passa por cinco níveis: pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético e ortográfico, que descrevemos a seguir:

**Nível Pré-Silábico:** No início da sua escolaridade a criança ainda não diferencia letras de desenho; assim quando pedimos que escreva uma palavra sem hesitar a criança desenha. Durante a passagem nesse nível, a criança vai se desenvolvendo e criando suas primeiras hipóteses de escrita e começa a perceber a existência das letras e a diferenciá-las dos desenhos. Logo após, começa a fazer alguma diferenciação entre a grafia de uma palavra e outra e assim gradualmente dentro do mesmo nível a criança vai avançando em suas hipóteses. Nessa fase ela costuma inserir letras para escrever de acordo com o tamanho do que querem representar, possuem traços semelhantes entre si e passado algum tempo nem elas próprias reconhecem o que escreveram, demonstrando assim uma leitura instável, por isso a leitura tem que ser imediata a escrita para se conseguir identificar a evolução da escrita.

Ainda nessa fase a criança usa como estratégia combinar palavras com desenhos, para dar lhes maior segurança nos momentos de leitura, demonstrando insegurança. Essa dificuldade aparece porque ela ainda não entendeu o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, porém já iniciou o processo.

**Nível Silábico:** Durante esse nível a criança passa por dois momentos; o primeiro ainda não faz correspondência com a fala sendo reconhecida sua

escrita como silábica sem valor sonoro, e um outro onde ela já atribui um valor para cada letra. Para compreendermos melhor, na escrita sem o valor sonoro cada letra ou símbolo representa uma sílaba falada, porém essa letra não tem correspondência sonora convencional com a sílaba desejada, nesse momento a leitura da criança já está silábica, quando a escrita começa a ser representada por uma das letras pertencente a palavra falada, ou seja quando cada letra faz correspondência a sílaba falada, em geral a vogal, mas não exclusivamente dizemos que essa escrita está silábica como valor sonoro.

**Silábico alfabético:** Esse nível da escrita marca a transição da escrita da criança da hipótese silábica para a alfabética pois ora a criança escreve uma letra para representar cada sílaba desejada ora ela escreve representando as unidades sonoras menores, os fonemas, de forma correta.

**Alfabético:** Nessa fase o estudante já compreendeu o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba, ou seja, faz correspondência entre grafema e o fonema, já consegue expressar graficamente aquilo que pensa ou fala e consegue distinguir entre letra e sílaba, palavra e frase, reflete sobre sua escrita e percebe que uma sílaba pode ter duas ou três letras, mas ainda poderá esquecer ou confundir algumas. Dessa forma o trabalho com sílabas nessa fase pode ajudar o estudante a uma conscientização das possibilidades dentro do sistema.

Da forma como vimos até aqui, percebemos que cabe aos professores promover atividades desafiadoras para seus alunos, mobilizando ações que os levem a reflexão do funcionamento do sistema de escrita para o seu desenvolvimento dentro do processo e que à medida que vão refletindo suas hipóteses vão avançando, e essas hipóteses de escrita retratam o processo dos estudantes que ouvem e falam, não sendo aplicável no trabalho com crianças surdas, mas aqui retratados para auxiliar no entendimento a uma reflexão de como esse processo se faz com os ouvintes.

Também encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a vertente de que a criança necessita refletir sobre a escrita, pensar o que ela representa e como poderia ser representada graficamente, ou seja, qual a

melhor forma de se grafar a linguagem. Nesse documento encontram-se orientações que revelam que os processos de aprendizagem da escrita envolvem outros dois processos paralelos: os aspectos discursivos e os notacionais.

O aspecto discursivo diz respeito à habilidade de escrever textos sem saber grafá-los convencionalmente, e, dessa forma, também se conquista o domínio da língua escrita, pois esse se dá muito mais por meio de práticas de leitura do que das práticas de escrita propriamente dita. Nessa abordagem, não se deve ensinar ortografia sem que antes o estudante tenha dominado o sistema de escrita alfabética, só depois de entrarem na fase alfabética é que o ensino da ortografia se faz necessário, pois nessa fase as crianças já se preocupam em escrever com a letra correta, o que não ocorre nas outras fases, e também já começam a entender que a escrita nem sempre representa a fala.

Aspectos notacionais representam o funcionamento da linguagem que se usa para escrever. Moraes (2012)

A humanidade inventou importantes sistemas notacionais, como o de numeração decimal e a escrita alfabética. Esta última é uma econômica e complexa representação da fala, só inventada depois que foram criados outros sistemas de escrita (ideográficos silábicos). Para poder se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o aprendiz precisará compreender como ele funciona e aprender suas convenções (MORAES, 2012, p.10)

Como vimos, o estudante necessita compreender, ou seja, refletir sobre o Sistema de Escrita e não somente decodificá-lo, pois esse não é um código somente; para que ele aprenda a ler e escrever necessitará observar e entender de que maneira ele, como um ouvinte, poderá representar os segmentos sonoros das palavras.

A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005).

Entendemos então que é a própria criança que tem que construir, reconstruir e sistematizar em sua mente as características do Sistema de Escrita. Essa reconstrução vai evoluindo, sendo auxiliada e estimulada pelo

professor que reconhece, na prática do dia a dia, os conhecimentos que os estudantes já construíram ou não sobre a escrita e como estão concebendo o que ela representa. A forma como o estudante faz isso acaba colaborando no planejamento do professor quando esse pode fazer intervenções que impulsionarão a reflexão de seus alunos.

Os estudantes precisam reconstruir algumas propriedades para se tornarem alfabéticos. Destacamos as elencadas por Moraes (2012, p.10):

*1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.*

*2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).*

*3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.*

*4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.*

*5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.*

*6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.*

*7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.*

*8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.*

*9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.*

*10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.*

Observando as orientações acima, entendemos que o Sistema de Escrita não é somente um código, pois usar código é usar um conjunto de sinais substitutos e para fazer essa substituição a criança já tem que ter reconstruído em sua mente todas essas dez propriedades citadas permitindo lhes responder as duas perguntas cruciais de Ferreiro: Como a escrita cria notações? O que a escrita nota? E todo esse processo de construção acontece de forma gradual e progressiva pelas crianças.

Vale ressaltar que logo no início dessa construção o estudante precisará iniciar e aprofundar e consolidar conhecimentos como por exemplo entender que as palavras são escritas com várias letras e que há alternância na sua ordem, contar oralmente as sílabas e compara-las quanto ao seu tamanho, percebendo as diferenças e semelhanças sonoras iniciais e finais presentes nas palavras além de reconhecer que as sílabas variam quanto sua formação, e, compreender que as vogais se fazem presentes em todas as sílabas das palavras.

Esses apontamentos são estudos e descobertas de etapas que a grande maioria das crianças, ouvintes, percorrem para compreender o Sistema de Escrita Alfabética, porém as crianças surdas têm um caminho diferente, pois suas hipóteses não são sonoras e sim visuais.

Mais adiante traçaremos o caminho que, em geral, é percorrido pelas crianças surdas em seu processo de construção da Escrita.

## CAPITULO 2 – O QUE É LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais, Libras, foi reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2012), como a língua oficial dos sujeitos surdos brasileiros, e como o próprio nome nos indica, a Libras é usada pelas comunidades surdas brasileiras, assim como a sociedade ouvinte faz uso da Língua Portuguesa.

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

Compreendemos, portanto, pelo exposto na Lei, que a partir de então devemos considerar a Libras como um idioma, assim como o Alemão, o Italiano, com o estatuto de Língua e não mais Linguagem como era vista anteriormente, com uma visão reducionista, entre as pessoas ouvintes, de que a Libras é limitada, artificial, organizada por mímicas, pantomimas<sup>1</sup> ou ainda uma tentativa de sinalizar a Língua Portuguesa.

A Libras é usada por pessoas deficientes auditivas, surdas e ouvintes que aprenderam o idioma para comunicação com esses sujeitos, é uma língua natural com estruturas sintáticas, semânticas, morfológicas e fonológicas, a maior diferença é que, é uma língua espaço-visual e não oral-auditiva. Derivada de uma língua de sinais natural do Brasil e da Língua de Sinais Francesa e por consequência das Línguas de Sinais do continente Europeu, e nesse sentido se assemelha as línguas de sinais dessas regiões.

Para explicar a estrutura sintática da Libras, utilizamos a acepção trazida por Quadros (2004, p.20): " Parte da linguística que estuda a estrutura interna das sentenças e a relação interna entre suas partes". As sentenças, na Libras, apresentam em suas estruturas internas regras específicas, como a ausência de preposição, de conjunção de verbos de ligação e a incorporação de verbos

---

<sup>1</sup> Pantomima é um teatro gestual que não faz uso de palavra é o uso de gestos através da mímica.

direcionais ou com concordância ou flexão, típico da língua espaço visual<sup>2</sup>. (FERNANDES, 1994).

O exemplo abaixo demonstra a estrutura frasal: dormir (figura 1) e agora (figura 2), para representar a seguinte sentença da Língua Portuguesa: Agora vou dormir:

Figura 1: dormir

figura 2: agora



Fonte: Elaborada pela autora

Fonte: Elaborada pela autora

Observamos nos exemplos acima que a Libras não é uma transcrição da língua portuguesa, assim como ela é fala, mas é uma língua produzida pelas mãos pelas expressões faciais e corporais do sinalizador, estudos linguísticos feitos por alguns autores, entre eles Quadros (1999) e Karnopp (1994), tem demonstrado as características gramaticais da Libras.

No que concerne à gramática da Língua de Sinais Brasileira, observamos a estrutura frasal, característica particular desse idioma, que tem como sintagma<sup>3</sup> a sequência (objeto → verbo → sujeito) ou (objeto → sujeito → verbo), diferente da Língua Portuguesa que apresenta a sequência (sujeito → verbo → objeto) para formar frases assim como é feito na maioria das línguas orais.

Nesse sentido a frase em Língua portuguesa, “ Eu não quero água gelada”, na Libras, seria “ Água gelada não quero”, para o sujeito surdo essa estrutura diferenciada lhe garante maior entendimento e construção do sentido do que lhe é dito, pois está baseado no conceito de que para os surdos o

<sup>2</sup> Língua Espaço Visual são línguas que não se realizam no canal oral auditivo e sim no espaço visual.

<sup>3</sup> Sintagma se define por elementos inseridos na oração que constituem uma unidade significativa mantendo entre si relações de dependência e ordem.

objeto na frase vem em primeiro dando referência ao assunto a ser tratado, depois o sujeito e o verbo marcando a ação na frase. Segue exemplo:

Figura 1: Agua



Figura 2: gelada

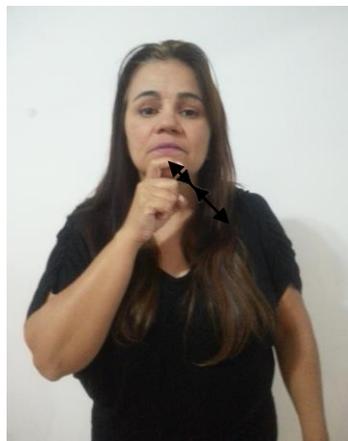


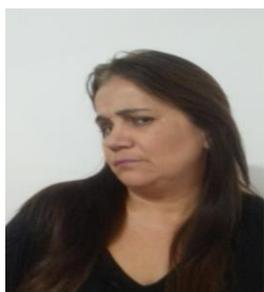
Figura: Não quero



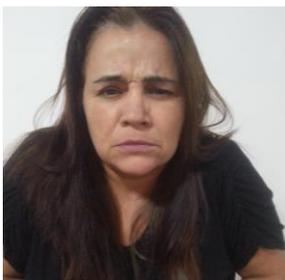
Fonte: Elaborada pela autora

Observando as imagens percebemos a presença marcante da expressão facial, contribuindo para a construção do sentido na frase, elas também são formas de comunicação e muito utilizadas na Libras, pois um sinal pode ser marcado e seu significado mudado em função da expressão utilizada.

De acordo com Quadros e Pimenta (2006) existem dois tipos diferentes de expressões faciais: as afetivas e as gramaticais (lexicais e sentenciais). As expressões afetivas são aquelas ligadas às emoções e sentimentos. Seguem alguns exemplos a título de ilustração:



Desconfiança



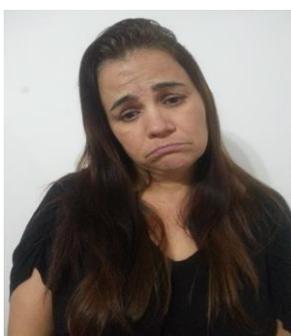
Raiva



Espanto



Afirmação



Triste



Duvida



Negação



Vergonha



Feliz

As expressões faciais e corporais são usadas nas Línguas de Sinais para marcar uma frase na forma negativa, afirmativa, interrogativa, exclamativa, assim como as entonações na Língua portuguesa, e para cada entonação desejada a expressão feita é diferente.

Quando realizamos uma frase afirmativa a expressão é neutra, entretanto há um movimento simultâneo ao sinal feito com a cabeça marcando a frase, e assim cada expressão enfatiza o estado de ânimo, as emoções, ajudando na regulação da interação para compreensão e entendimento do que está sendo sinalizado. Associadas ao olhar e ao movimento do corpo as expressões faciais emitem ao receptor toda intenção comunicativa.

As expressões faciais gramaticais, são exclusivas das Línguas de Sinais, e podem indicar indagação, negação ou dúvida quando envolvem determinados movimentos com olhar; direção; com a cabeça (negativo e afirmativo), a boca encurvada que pode indicar tristeza, a testa franzida indicando dúvida e nesse sentido todas as expressões vão se incorporando ao um conjunto de marcações não manuais que acompanham as estruturas frasais que possuem intenções definidas, conforme ilustram as imagens que seguem.

No nível da semântica observamos uma relação existente entre significantes de sinais e o que eles representam, ou seja, o princípio linguístico entra no jogo comunicativo, e assim compreender a língua de sinais é compreender a relação simbólica dos atos sócio interativos presentes nessa língua, ou seja o signo linguístico é a associação do significado com o significante.

Dessa forma, explicamos, que o signo estabelece uma relação simbólica entre um significado e um significante, ou seja, ao falarmos a palavra /caza/, automaticamente atribuímos o conceito [CASA], então o signo é uma relação simbólica inseparável entre significado e significante.

Quando nos referimos ao léxico na Língua de Sinais, entendemos que é a grande quantidade de sinais, o acervo, a disposição para os sujeitos se expressarem, e assim como na Língua Portuguesa, o léxico na Língua de Sinais é mutável, pois está sempre sofrendo transformações, evoluindo e ou sendo criado, por se tratar de uma língua viva. Dessa forma os sinais ultrapassados vão sendo substituídos por outros ou novos sentidos são construídos e sinais são criados pela comunidade surda.

A morfologia é o estudo da formação e da classificação das palavras; ou seja, a estrutura. Na Língua de Sinais, podemos observar cada sinal de forma isolada, sua formação e realização em determinado contexto, não olhando apenas seu emprego no período ou na frase.

Quanto ao aspecto sintático, na Língua de Sinais, referimo-nos às regras que possibilitam o estudo da linguagem sob a ótica formal, sem ligação com o uso que se faz dela.

Não podemos esquecer que a Língua de Sinais se organiza durante o processo de interação, assim como as línguas orais, e o sujeito surdo desde o momento que é exposto a essa língua começa a aprender e significar o mundo num processo que deriva das necessidades comunicativas, assim como as crianças ouvintes.

Como já mencionamos acima, a ordem dos sinais na construção do enunciado segue regras próprias pois elas são construídas embasadas na forma com que o sujeito surdo processa suas ideias, as quais são pautadas em sua percepção visual-espacial da realidade, daí a necessidade de compreensão dessa realidade que o cerca. Consideremos alguns exemplos que validam essa independência sintática da Língua Portuguesa:

Frase1 em Libras: Amanhã mamãe frutas comprar (verbo direcional)

Português: Amanhã a mamãe comprará as frutas

Observamos, nesse exemplo a falta de flexão verbal e que os artigos **a** e **as** já estão incorporados ao sinal.

Frase 2 em Libras: Nome seu (faz se aqui expressão facial de interrogação).

Português: Qual seu nome?

Observamos que o sinal da palavra qual está incorporado á expressão facial interrogativa.

Frase 3 em Libras: Teatro João e Maria Bom (Expressão com intensidade ao fazer o sinal de bom).

Português: A peça teatral João e Maria foi ótima (não há sinal de ótima na Libras, ele é entendido a partir da intensidade do sinal de bom). Observamos que a palavra peça está incorporada ao sinal de teatro.

Nesse exemplo observamos também a omissão do verbo foi. A omissão desse verbo na Libras é frequente, pois está incorporado ao sinal.

A Libras apresenta sua estrutura gramatical regulada a partir de parâmetros organizados em diferentes níveis linguísticos.

De acordo com Brito (1990) três são seus parâmetros principais ou maiores: a Configuração da (s) mão (s) - (CM), o Movimento- (M) e o Ponto de articulação- (PA); e outros três que constituem seus parâmetros menores: Região de contato, Orientação da (s) mão (s) e Disposição da (s) mão (s).

Como podemos observar os parâmetros na Libras norteiam toda a formação e realização do sinal. Vejamos a Configuração de mão (CM) que é a forma, a forma pela qual a (s) mão (s) assume (m) quando um sinal é realizado, estudos linguísticos apontam para setenta e nove configurações diferentes. Conforme ilustra a imagem que se segue:



Fonte: Grupo de pesquisa do curso de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

De todas essas Configurações de Mãos que vimos, vinte e seis delas são usadas para representar as letras do alfabeto e também para a construção de sinais. Outro Parâmetro na Libras é o Ponto de Articulação (PA) que é o lugar preciso onde será realizado o sinal.

O Movimento, considerado parâmetro na Libras, é o deslocamento ou percurso da mão no momento da realização do sinal. Compondo os aspectos estruturais das libras também encontramos o Alfabeto Manual, que é um tipo de soletração feita com as mãos muito utilizado para soletrar o nome das pessoas, rótulos, e nome de cidades quando o receptor desconhece o sinal da cidade, e em alguns casos onde a variação linguística diferencia os sinais.

Semelhante as línguas orais a Libras também tem suas variações de sinais de uma região para outra, ou ainda alguns sinais que se tornam

ultrapassados com o tempo, ou algumas especificidades locais ou culturais que só conhecem quem vive nas proximidades, esses aspectos característicos de uma língua natural.

Outro aspecto importante, dessa língua gestual-visual-espacial, são os sinais Icônicos e os Arbitrários. Se pensarmos em uma fotografia, ela reproduz exatamente a imagem de algo ou alguém, a fotografia é icônica, alguns sinais na Libras também fazem alusão direta ao significado que representa, por exemplo o sinal de casa, telefone, vassoura, etc. Os Sinais Arbitrários são a grande maioria dos sinais na Libras eles não têm semelhança alguma com o significado que se quer representar.

É necessário desmitificar que a Libras é um conjunto de mímicas ou desenhos no ar do referente que representam, é sim uma Língua gestual-visual-espacial percebida pelos sujeitos surdos e que por decorrência de sua natureza linguística, recebe influência e características da realidade onde é sinalizada.

## **2.1 Breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil**

Até o final do Século XV, os surdos eram considerados ineducáveis, (DIAS, 2006), e não havia escolas para eles no Brasil, e dessa forma a Língua de Sinais praticamente não existia, sendo a comunicação desses sujeitos realizadas por gestos caseiros, somente a partir do século XVI por influência de algumas manifestações sobre a educação de surdos surgidas na Europa e nos Estados Unidos é que teve início a mudança desse panorama.

A primeira iniciativa de que temos notícia sobre a educação de surdos foi quando o professor francês também surdo Ernest Huet, a convite de D. Pedro II, veio ao Brasil e elaborou um programa que se fundamentava em usar o alfabeto manual e a Língua de Sinais da França. Ele também trouxe alguns documentos importantes para educar os surdos, mas ainda não havia aqui nenhuma escola para esses sujeitos. Solicitou então ao imperador D. Pedro II um prédio para fundar uma escola especial para os surdos do Brasil, o Instituto de Educação de Surdos e Mudos (INES), inaugurada em 26 de setembro de 1857. Neste Instituto os alunos eram ensinados pela Língua escrita, datilológica e de sinais, e conseguiram ser recuperados na comunicação expressiva, dos

seus sentimentos, para poderem conviver com as pessoas ouvintes em 1862 Huet deixa o Rio de Janeiro e retorna à França sem motivo conhecido, tendo ficado na direção da escola brasileira apenas cinco anos.

Ainda hoje existem muitos sinais que eram usados nos primeiros tempos do INES. O nosso alfabeto manual, por exemplo, de origem francesa, foi difundido por todo o Brasil pelos próprios alunos do INES os quais na época eram trazidos pelos pais para o Rio de Janeiro, vindo de todas as partes do Brasil. Dessa forma a Língua de Sinais usada no Brasil até os dias de hoje teve influência dos sinais da Língua Francesa de sinais.

Em 1873; a Língua de Sinais não era reconhecida e não tinha o status de língua; uma publicação feita sobre a Linguagem de Sinais intitulada de “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, cujo o autor Flausino José da gama, um ex-aluno do instituto trazia ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, tec), torna-se um marco importante na história de publicações de vocabulários na Língua de Sinais em nosso país, esse vocabulário publicado não é mais utilizado nos dias atuais.

No ano de 1911, aconteceu a primeira derrota da utilização da Linguagem de Sinais, pois na época ainda não era reconhecida oficialmente como uma Língua, o Instituto Nacional de educação de surde (INES) passou a se orientar por uma tendência mundial utilizando como forma de comunicação e instrução o Oralismo, abandonando outras formas de comunicação no instituto.

Em 1913, no dia 24 de maio é fundada a Associação dos Surdos-mudos (ABSM) e teve um grande desenvolvimento cultural.

Outra derrota da Língua de Sinais ocorreu entre 1930 a 1947, quando o Dr. Armando de Paiva de Lacerda, ex-Diretor do INES, proíbe a Língua de Sinais entre os surdos, então os estudantes por dezessete anos tiveram que usar somente o alfabeto manual e no bolso um bloco de papel e um lápis para escrever as palavras e a fala para se comunicarem.

Em 1950, Ana Rimoli de Faria Doria assume o cargo de diretora do INES, e proíbe o uso do alfabeto manual e da Linguagem de Sinais, implantando definitivamente o método oralista, porém os alunos do instituto não conseguiam adaptar-se a essa imposição do oralismo e continuam a usar os Sinais às escondidas. A década de 1950 a 1960 foi marcada pelo crescimento do método oralista, de origem francesa, que se difundiu por todo o território nacional.

Dessa forma a linguagem de sinais foi ainda mais prejudicada e a falta de construção de sentidos desses sujeitos provocaram prejuízos no desenvolvimento da cultura surda e o empobrecimento da linguagem até então e com isso muitos surdos deixam de ter acesso às informações sociais e culturais.

Questões que envolviam a educação especial passam a vincular no meio, porém trazem muitos interesses políticos e econômicos, com poucas preocupações com o desenvolvimento e aprendizagem desses dos sujeitos envolvidos.

Já na década de 1970 chega ao Brasil a Comunicação Total e em 1977 é criada na cidade do Rio de Janeiro a Federação Nacional de Educação e Integração do deficiente Auditivos, (FENEIDA), porém seus diretores eram ouvintes e todas as decisões eram tomadas por eles.

Por volta de 1981 iniciam se pesquisas mais sistematizadas sobre o estudo da comunicação por sinais dos surdos, estudos esses que mais tarde tornaram-se importantes para o reconhecimento da língua brasileira de sinais, a LIBRAS. A partir de então muitos estudos linguísticos são realizados no Brasil com a orientação da linguista Lucinda Brito, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, URFJ, e dessa maneira as questões pertinentes a surdez passam a ser alvos de pesquisas e Dissertações de Mestrados.

Alguns anos depois, 1983, acontece a criação da primeira Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos no Brasil, a qual tem por objetivo lutar pelo reconhecimento da Língua de sinais e uma educação de qualidade para essas pessoas. Em 1986, no estado de Pernambuco um centro de educação de surdos SUVAG opta pela adoção do método Bilíngue, sendo o primeiro lugar do país a fazer opção por essa orientação metodológica de trabalho, onde a Língua de sinais é a primeira língua de instrução e a Língua majoritária, no caso a Língua Portuguesa, na modalidade escrita somente.

Em 1987 acontece a criação da Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS), no dia 16 de maio de 1987, e dessa vez com toda a diretoria constituída por pessoas surdas. No ano de 1981, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente pelo governo de Minas Gerais com a criação da lei nº 10.397 de 10/01/91, e no ano de 1994, Lucinda Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS para Língua Brasileira de Sinais criada pela própria

comunidade surda e começa a exibição na TV Educativa do programa Vejo Vozes, utilizando a Língua de Sinais brasileira. Logo após, em 1995 é criado no estado do Rio de Janeiro, pela comunidade surda, o primeiro Comitê Pro-Oficialização da Língua de Sinais.

Os avanços na área educacional continuam a todo vapor, quando em março de 1999 iniciam-se as instalações em todo território nacional das salas levando o Telecurso 2000 legendado a muitos estudantes surdos. No ano seguinte um recurso muito importante é disponibilizado facilitando o acesso à mídia televisiva, o chamado Closed Caption, ou legenda oculta, que depois de três anos de funcionamento bem-sucedido no Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, é disponibilizado também para outros programas como: Fantástico, Bom dia Brasil, Jornal da Globo, Jornal Hoje e no programa do Jô. Apesar desse recurso ter marcado historicamente o percurso de acesso aos saberes culturais, era necessário que essa minoria linguística tivesse domínio da Língua Portuguesa escrita, o que infelizmente não era a realidade da maioria.

O novo milênio se inicia e com ele importantes avanços na educação das pessoas com surdez. Logo em 2002 é finalmente promulgada a lei 10.436 de 24 de abril, a qual reconhece oficialmente a LIBRAS como sendo a Língua oficial das comunidades surdas no Brasil. Na sequência em 2005 no dia 22 de dezembro o Decreto 5626 veio regulamentar a lei 10436, e institui a educação bilíngue para surdos nas escolas regulares e dessa forma surge a necessidade de profissionais que viabilizem a utilização dessa Língua, nas escolas e nos meios sociais, então em 2006 é criado o primeiro exame de Certificação para os tradutores e Intérpretes de LIBRAS, chamado de Prolibras com reconhecimento nacional. Surgem a partir desse ano vários cursos na área de Educação de Surdos, Instrutor, Letras-Libras bacharelado e Licenciatura EaD, em 2010 o curso Superior de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura presencial da Universidade Federal de Santa Catarina, e no mesmo ano é promulgada a Lei 12.319 em 01 de setembro, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Como vimos, o histórico da educação dos surdos é relativamente curto, o que nos faz acreditar que devemos continuar investigando as metodologias que melhor se adequem ao processo de aprendizagem desses sujeitos. E, nessa

perspectiva, esse trabalho quer contribuir socializando uma prática que demonstra resultados positivos no processo com a adesão ao bilinguismo como orientação metodológica por permitir maior interação dialógica dos estudantes e autonomia na resolução das questões que os cercam.

## **2.2 A Leitura do Sujeito Surdo**

Depois de muito anos de lutas e retrocessos na educação dos surdos, esses sujeitos conseguiram garantir por Lei o direito de se comunicarem por meio da Língua de Sinais. Nesse sentido, o surdo usuário dessa Língua está exposto à Língua portuguesa, porém somente na modalidade escrita, e assim ela passa a ser sua segunda Língua (L2) e a, Língua de Sinais, sua primeira Língua (L1). Diante desse cenário temos um sujeito bilíngue que no contexto escolar lhe é exigido ler na sua segunda língua.

Ficamos diante então do surgimento do Bilinguismo, que no contexto escolar traz como uma proposta de ensino o desafio de ensinar os estudantes surdos com as duas línguas caso contrário dificilmente o estudante terá um conhecimento razoável da língua portuguesa.

Frente ao ensino da leitura do texto, o professor desses estudantes deverá ter conhecimento do funcionamento das duas línguas, pois deverá conceituar o sentido do que está escrito na Língua de Sinais e depois utilizar de várias estratégias, sobre as quais discutiremos adiante, para o ensino da compreensão do português, ou seja, o aluno vê um texto escrito em português e realiza a leitura em Língua de Sinais e essa realidade entre as duas línguas no mesmo contexto torna necessária a ressignificação do texto para a garantir a leitura desses estudantes.

A fundamentação teórica que sustenta a visão de leitura com os alunos surdos é a mesma apresentada aqui na seção sobre a leitura, pois a concepção de que a leitura como interação leitor-texto-autor é que vai ajudar na significação da realidade e depois servir de base para a escrita.

No caso das crianças surdas, as situações de leitura constituídas na interação com o texto e com o outro, como uma rede que está sendo tecida, de acordo com as experiências vividas e a mediação docente, é que os auxiliam a

encontrar a melhor estratégia para o entendimento do que este escrito em português.

Muitas pesquisas têm relatado a história da educação de crianças surdas e a aquisição da leitura por esses sujeitos, que assim, como a das crianças ouvintes, tem sido permeada de situações equivocadas frutos da adoção de concepções mecanicistas que entendem a língua como um código e acarretam consequências desastrosas para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula desses estudantes pois não consideram os interlocutores e as situações de uso como importantes, afastando os sujeitos dos processos de produção textual.

Segundo Pereira (2009), cabe lembrar que, para os alunos surdos, a leitura é, mais ainda do que para os ouvintes, um instrumento valioso para ampliação do conhecimento prévio, seja linguístico, textual ou de mundo e, conseqüentemente, compreenderem cada vez melhor o que leem. Como vimos, a leitura é uma parceira na dinâmica de ensino dos estudantes surdos assim como dos ouvintes.

Como já mencionamos anteriormente, os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante sua vida irão ajudá-lo na compreensão da leitura de novos textos. Esse processo cabe tanto para as crianças quanto para os adultos, surdos e ouvintes. Sobre esse assunto discorre Pereira (2009):

O leitor adulto não decodifica, ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. A ativação do conhecimento prévio é, portanto, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar as diferentes partes do texto num todo coerente. (PEREIRA, 2009, p.20).

Como vimos os conhecimentos prévios são acionados nos momentos da leitura ajudando o leitor na compreensão global do texto, e, assim dessa forma se inicia o processo de leitura das crianças surdas, que interpretam globalmente o sentido do que lê, com a mediação da Língua de Sinais, e gradualmente vão entendendo as partes, num processo de constante consultas ao texto.

Um procedimento que deve ser claro, para os professores de estudantes surdos, é a realização do planejamento, priorizando momentos de leitura diária do texto que está sendo trabalhado e ter objetivos claros com propósitos definidos para a realização dessa leitura. Portanto não adianta somente acionar os conhecimentos prévios, os alunos precisam ser orientados sobre o que fazer com eles, antes de iniciarem suas escritas, pensar sobre o que já sabem e o que podem fazer com esse conhecimento naquela situação de comunicação.

E nesse sentido, refletindo um pouco sobre o papel do professor nesse processo de compreensão do texto a partir da leitura, ele poderá orientar, pois é conhecedor do texto e das dificuldades de seu aluno, ajudando com pistas necessárias ou imagens para construção dos sentidos sobre o tema, também cabe a ele uma análise, prévia, criteriosa do vocabulário apresentado em cada texto e quais vocábulos são realmente importantes para o entendimento do contexto e que são desconhecidas dos surdos, pois os significados de cada palavra deverão ser contextualizada para esse sujeito dentro do processo.

Essa compreensão da leitura é muito mais abrangente quando nos referimos aos surdos. De acordo com Pereira (2009).

...a questão da compreensão da leitura por alunos surdos, não se pode esquecer que a maior parte deles chega à escola sem língua e frequentemente inicia o aprendizado da leitura e da escrita do português. Considerando que o ensino obrigatório se inicia por volta dos 6 anos de idade da criança e coincide de, na maior parte das escolas, com o início do processo de ensino da leitura e da escrita, conclui-se que, para a maioria das crianças surdas, aprender a ler e a escrever significa aprender uma língua. (PEREIRA, 2009, p.22).

Considerando toda essa dimensão em que o ensino da leitura para os surdos envolve percebemos a necessidade dessa prática acontecer o mais cedo possível, para que essas crianças possam iniciar seu processo de significação.

## **2.2 A Escrita do Sujeito Surdo**

Durante dezenove anos de trabalho com crianças, adolescentes e adultos surdos, percebemos a necessidade dessa comunidade linguisticamente

diferente em adquirir a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Verificamos que a escrita apresenta uma função primordial para eles: a chance de acesso à língua majoritária, pertencente a uma comunidade oral auditiva, pois a aquisição dessa via de comunicação lhes facilitará a interação com todas as pessoas ouvintes não usuários da Língua de Sinais, aqui no Brasil reconhecida como Libras; uma língua espaço-visual; e também estender seu universo sociocomunicativo.

Gesser (2009) defende que o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos deve efetivar-se por meio e a partir da língua materna do sujeito surdo, pela qual os conceitos podem ser compreendidos. Dessa forma, quanto mais cedo a criança for exposta à língua de Sinais, maior será sua bagagem de conhecimentos para construção de sentidos futuros.

Sabemos que escrever não é uma tarefa muito fácil. Ao considerar a escrita como um Sistema com diferenças específicas; sistemas morfológico e lexical, fônico e fonológico da língua, as peculiaridades presentes nas estruturas sintáticas e no modo de como as essas estruturas sintáticas se estabelecem; percebemos sua complexidade. Mas assim como os ouvintes têm a necessidade de refletir sobre esse sistema também os surdos precisam, uma vez que a única via de acesso será o visual. O surdo precisa combinar os elementos apoiando-se também em sua memória visual; por isso, a prática da leitura torna-se uma parceira essencial para essa construção. Para Fernandes, S. (2006),

O fracasso dos estudantes surdos no ingresso ao mundo da escrita resulta da insistência em alfabetizá-los, usando procedimentos que tomam a oralidade como ponto de partida. Ademais, em oposição à ideia de alfabetizar os surdos, a autora defende que se possibilite acesso deles a práticas de letramento, uma vez que estas forneceriam subsídios para se discutir o processo de apropriação da escrita significativa em outras bases (FERNANDES, S., 2006).

Dessa forma, percebemos que não será por meio de métodos repetitivos e nem por meio da oralidade que a criança surda irá avançar no aprendizado da escrita, e sim, num movimento de inclusão da Língua de Sinais, que permitirá ao sujeito surdo se sentir seguro, pois sua primeira língua lhe garante comunicação dentre os falantes.

Ao ingressar na escola regular, inicia-se o processo de alfabetização em português, língua que possui estruturas diferentes daquela que o surdo fala, portanto, se confunde na materialidade dessa língua, surgindo a necessidade de uma educação bilíngue. Concebendo a educação escolar dos sujeitos surdos como uma educação bilíngue, na qual a Libras é sua primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda, Quadros (1997) afirma que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

Entendemos assim a necessidade da primeira língua, estruturante, para o aprendizado da segunda, ainda que essa venha a acontecer somente na modalidade escrita. Como a Libras foi escolhida pela comunidade surda como sendo a primeira língua, essa deve ser valorizada durante a escolaridade desses sujeitos e embasar a compreensão e desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabética. Nesse sentido, Pereira pontua:

A Língua Brasileira de Sinais vai possibilitar as crianças surdas participarem de práticas discursivas e, assim, ampliarem seu conhecimento de mundo e da língua de sinais. Relativamente à aquisição da Língua Portuguesa, o conhecimento de mundo e de língua, elaborado na Língua de Sinais, vai permitir que as crianças surdas vivenciem práticas sociais que envolvam a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da língua. (PEREIRA, 2011, p.611).

Isto posto, entendemos que, por meio da Língua de Sinais, os estudantes surdos poderão fazer suas reflexões sobre o funcionamento da língua e escrita, a qual é diferente da sua língua materna, desenvolvendo suas ideias, aprimorando suas hipóteses e realizando comparações entre sua primeira língua L1 e a segunda L2. “A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visomanual, portanto muito diferente do oral-auditivo” (SILVA, 2001, p. 48). Bem diferente do que acontece com as crianças ouvintes que tem seu aprendizado na mesma língua só a modalidade que muda.

Nesse sentido, já começamos a perceber que surdos e ouvintes, dentro do processo de interação com escrita, passam por etapas diferentes de

construção de suas hipóteses, pois as crianças surdas tendem a demorar mais para estabelecer relações de significação e interação como o mundo social, também, por causa da sua aquisição da comunicação, que quase sempre é tardia.

Conforme ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças em geral, ouvintes, quando em contato com os sinais gráficos da escrita, passam por estágios de evolução que são caracterizados em quatro níveis: Pré-silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético. Porém com os estudantes surdos observou-se que essas etapas não se fazem presentes em suas hipóteses, pois elas são totalmente voltadas para a correspondência entre som e grafia; ou seja, com base em uma língua oral-auditiva, e os estudantes surdos devem ser orientados conforme a estrutura da Língua de Sinais.

Precisamos considerar também que o desenvolvimento da linguagem escrita pelo surdo (assim como pelo ouvinte) implica o domínio de três distintos aspectos: o aspecto funcional, o aspecto lexical e o aspecto gramatical, explícitos ou implícitos na organização textual (FERNANDES, 2006), mas para os sujeitos surdos tudo isso se fará acontecer a partir de metodologias visuais pautadas na L1 desses estudantes. Contudo, não se deve ignorar os benefícios que a visualidade oferece ao surdo em seu processo de aprendizagem, uma vez que a surdez é definida “ como uma experiência visual” segundo o teórico Skliar (1999).

Ao entendermos a surdez como uma experiência visual, veremos a necessidade dos recursos visuais para a construção de sentido desses sujeitos e a atribuição de significados do objeto de estudos por eles, dessa forma a transformação do ambiente escolar ao qual esses estudantes estão inseridos deve ser assegurada, com a presença de uma variedade de complementos visuais auxiliares ao processo de aquisição de escrita (SKLIAR, 1999).

Entendemos que, dessa forma, o processo de aprendizagem do sistema alfabético por crianças surdas deve estar pautado na pedagogia visual, com metodologias que embasem visualmente as atividades além de outros recursos visuais como computadores, revistas, jogos e tudo que colabore para uma construção visual dos sentidos.

Para Quadros (1997b) a aquisição da escrita por crianças surdas também está atrelada aos tipos de conhecimentos relacionados no processo de

ensino: o conhecimento explícito e o conhecimento implícito. O conhecimento explícito também chamado de conhecimento formal, dedutivo, consciente, que é adquirido pela instrução formal, e a aprendizagem implícita, também conhecida como conhecimento informal, é um tipo de conhecimento embasado nas experiências individuais, inconscientes e indutivas da língua, os quais envolvem três processos: percepção, comparação e integração.

Para ajudar o estudante surdo a desenvolver melhor esses processos, serão necessários a realização de atividades voltadas para o ensino do texto estruturadas em três níveis: Pré-escrita, Escrita e Reescrita.

A Pré-escrita é todo o movimento preparatório que irá embasar os momentos de escrita, está voltada para o planejamento e reorganização das ideias, deverá ocorrer sempre após os momentos de leitura do texto trabalhado e antes da escrita, momento que o estudante reflete e toma decisões para escrever a partir de seus conhecimentos adquiridos como experiências vividas, conversas significativas nos grupos sociais, e o próprio texto, poderá nesse momento haver a escrita coletiva na lousa, em que o professor será o escriba, em seguida leitura do texto da lousa.

Dado esse primeiro momento, a estudante parte para a primeira escrita, a qual deverá ser espontânea, porém ele sempre representará característica da Língua de Sinais em sua escrita; situações que serão mostradas durante a realização dessa dissertação, e, finalmente a reescrita que poderá ser também um momento de avaliação por parte do estudante que tem oportunidade de verificar seu texto e com a intervenção do professor poderá refletir e averiguar o que escreveu.

O trabalho de construção do sistema de escrita com crianças surdas deverá ser pautado em textos e sempre mediado pela Língua de Sinais, para que possam refletir sobre o funcionamento da escrita a partir de sua primeira língua.

Assim como para as crianças ouvintes, a meta no ensino da linguagem escrita para as crianças surdas deve ser a habilidade de produzir textos, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto em interações na língua de sinais. Por meio da língua de sinais, as crianças surdas têm acesso ao conteúdo do texto. No entanto, é fundamental que elas vejam o texto e que o professor estabeleça relações entre o texto escrito e o expresso na língua de

sinais, uma vez que é assim que serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses sobre a escrita. Diferentemente das crianças ouvintes, as hipóteses serão visuais (PEREIRA,2011).

Percebemos que o trabalho com textos, explorando as hipóteses visuais, mediado pela primeira língua dos surdos e por um ambiente que propicie um contato constante com o português escrito, é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da segunda língua que, dessa forma, será entendida como uma atividade discursiva com função social.

Não menos importante também dentro desse processo de aquisição do Sistema de escrita Alfabética pela criança surda está a leitura.

A leitura se constitui como a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. Inicialmente, e sempre que possível, a atividade de leitura deve ser feita junto com o professor, ao qual caberá explicar o conteúdo do texto, na língua de sinais, bem como responder questões sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, quando o estudante solicitar (PEREIRA, 2011).

Com a prática da leitura, o estudante vai percebendo o funcionamento da Língua Portuguesa e avançando em suas hipóteses de escrita, conforme as pesquisadoras Pereira e Rocco (2009) relacionam:

A estratégia mais observada nos dados foi o uso das letras do próprio nome para escrever. O uso das letras do próprio nome caracteriza as primeiras tentativas de escrita também nos dados de crianças ouvintes Pereira e Rocco (2009). Essa foi uma das estratégias que as autoras apontaram como sendo muito usada pelas crianças surdas e, por vezes, por um longo período de tempo.

A segunda estratégia mais usada por todas as crianças estudadas foi a escrita de fragmentos das palavras Pereira e Rocco (2009). Na escrita, as crianças usam pedaços das palavras que foram assimiladas durante sua leitura do texto ou durante a escrita da professora na lousa. Por vezes essa escrita foi grafada com as letras da parte assimilada de forma desordenada.

O uso de palavras que já sabem escrever, é uma outra estratégia encontrada na escrita dos sujeitos surdos. Na produção escrita, eles parecem se apoiar nas palavras conhecidas, usando-as, mesmo que não sejam as

requeridas no contexto ou usando parte delas na formação de outras palavras. Apoiando-se nessa estratégia, as crianças surdas escrevem seus textos e percebe-se a manutenção da mesma forma para representar a mesma palavra, o que aponta para estabilidade do sentido, ou seja, para mesmos sentidos, formas iguais. (PEREIRA, ROCCO,2009).

Escrita na ordem da Língua de Sinais: nos momentos de produção escrita os surdos escrevem seus textos obedecendo ao sintagma da Língua de Sinais (PEREIRA, ROCCO,2009). Essa é uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes para escrever na Língua Portuguesa, pois as estruturas das duas línguas são diferentes.

Organização das palavras formando um texto: refere-se à forma como os alunos realizam a escrita, organizando suas ideias em linhas (PEREIRA, ROCCO, 2009). Também essa é uma das hipóteses apontadas pelas autoras em que os estudantes surdos escrevem seguindo a ordem de cima para baixo, fazendo uso das linhas e também observaram o uso dos espaços entre as palavras escritas, demonstrando que o surdo não apresenta problema para segmentar as palavras.

O uso de pseudo-palavras refere-se à escrita das palavras a partir de combinações de consoantes e vogais escritas separadamente (PEREIRA,2014). Nessa hipótese, o estudante escreve fazendo uso de seus conhecimentos do sistema de escrita, pois utiliza várias letras dando a impressão de escrita de palavras, porém não conseguimos identificá-las, pois são combinações trazidas do conhecimento linguístico de cada um em particular.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade da interação entre o surdo e a escrita de forma a favorecer o emprego de um input autêntico, mais visual, diversificado e acessível, porém que desafie o estudante a buscar em seu processo de aprendizagem alguma estratégia que o ajude a compor a palavra desejada. Assim feito, o input impulsionará o output, que será então a escrita dos estudantes, a qual será pautada na estrutura sintática da Língua de Sinais, mas que apresentará o aprendizado da Língua Portuguesa. Assim, “a intervenção do professor representa o feedback para o estudante surdo possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que criou na sua produção (output) (QUADROS, 1997). Dessa forma, percebemos a importância de uma

Intervenção de qualidade que ajude o aprendiz a refletir e não somente a decorar o vocabulário.

Consideramos nessa perspectiva que as estratégias utilizadas pelos professores podem favorecer situações dialógicas desde que sejam contextualizadas, e que permitam ao estudante surdo fazer suas considerações primeiramente na sua língua materna, esclarecendo dúvidas e construindo significados para que as interações comunicativas possam ocorrer de fato.

Antes dos momentos de escrita, o professor poderá retomar a leitura com os alunos, e depois introduzir elementos como, por exemplo, perguntas que levem os estudantes a dialogarem e participarem desse momento de forma interativa e com reciprocidade, inserindo-os no contexto enunciativo, o que provavelmente irá auxiliá-los na retomada do texto nos momentos de escrita individual. Com essa estratégia, o professor também favorece a troca e a aquisição de vocabulário.

Outra estratégia também perspicaz é o trabalho realizado com os pronomes que aparecem no texto, destacando-os e esclarecendo sua utilização no contexto da estrutura frasal. Em seguida, solicita-se aos alunos que utilizem os esses pronomes usados no dia a dia, levando-os a perceber a relação dialógica que se forma, permitindo, nesse momento, que o surdo compreenda a estrutura da língua escrita, sem que haja situações de controle por parte do professor.

Dentro do contexto até aqui apresentado devemos conceber que o surdo não escreve errado, mas apresenta uma escrita diferente daquela que a escola quer lhe ensinar, ou seja, seu português apresenta uma pluralidade de manifestações linguísticas pautadas em sua língua materna.

### **CAPITULO 3 - GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR**

O trabalho com os gêneros textuais possibilita ao professor inúmeras formas de ampliação das atividades no campo da aprendizagem e na utilização de recursos variados para alcançar os objetivos. Nesse sentido justificamos nossa escolha para o trabalho com o gênero “Conto de Fadas”.

O texto, nessa perspectiva, assume um lugar de negociações e produções de múltiplos sentidos, segundo Bakhtin (2010), porque se configura a características dos gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais. Sendo assim, entendemos que a comunicação verbal se torna possível por meio de algum gênero que se materializa em um texto que se apropria de formas diversificadas para responder aos propósitos diversos de comunicação.

Precisamos primeiramente entender o que na verdade são os gêneros textuais. Partimos do pressuposto de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero assim também é impossível se comunicar verbalmente se não for por meio de algum texto, portanto a noção de comunicação verbal só será possível por algum gênero textual, Marcuschi (2005). Essa posição, é também defendida por Bakhtin (2010) e por Bronckart (1999) que concebe a língua com uma atividade social, cognitiva e histórica, privilegiando a interação como uma atividade constitutiva da língua.

Dessa forma, os gêneros textuais são os textos que se materializam em situações comunicativas, diária, utilizados por falantes de uma língua produzidos em um determinado momento histórico, podem ser orais e escritos.

Os gêneros possuem número limitado, enquanto os tipos textuais são vários. Um tipo textual pode aparecer em vários gêneros textuais, mas um tipo textual está contido num gênero e nunca ao contrário. A carta é um exemplo de gênero textual, nela pode ter trechos descritivos, injuntivos, narrativos entre outros, porém ela nunca perderá sua funcionalidade.

Referimo-nos a tipos textuais para tratarmos de sequências teoricamente definidas pela natureza linguística da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção. Não são textos com funções sociais

definidas. São categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relações lógicas presentes no conteúdo a serem falados ou escritos, distinguindo-se capacidades de linguagem requeridas para a produção de diferentes gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2005; MENDONÇA 2005; SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTE, 2006).

Os teóricos afirmam a organização dos textos por categorias teóricas, evidenciando as características dos diferentes tipos de gêneros, e assim o professor poderá explorar a natureza do texto em busca dos seus objetivos.

Sabe se que toda a sociedade já traz consigo sua herança de conhecimentos partilhados, ou seja, seu legado de gêneros que também vão se transformando, ou até desaparecem em virtude das mudanças ocorridas na sociedade, e desse modo percebemos que os gêneros textuais vão se constituindo permanentemente, acompanhando o processo de evolução e transformação das atividades sociais.

A sala de aula reflete as transformações sociais, portanto o trabalho com gêneros orienta essa prática de forma a dialogar com o meio por sua dimensão sociocultural, ou seja, o funcionamento na sociedade e também aborda uma dimensão relacionada com os aspectos linguísticos, responsáveis pelas informações ou o que o texto quer comunicar.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o ensino da leitura e da escrita na escola pode ser sistematizado de forma que o aluno possa refletir, apropriar-se e usar diversos tipos de gêneros textuais.

Se os trabalhos com os diversos tipos de gêneros textuais são adequados para os alunos ouvintes, imaginemos como essa metodologia de trabalho pode favorecer o processo de aprendizado, de mundo e de escrita, dos alunos com surdez, pois nessa perspectiva as experiências e o conhecimento prévio é que irão permitir aos participantes da situação de comunicação chegar a um determinado gênero e que provavelmente poderá ser utilizado nas situações de interação.

No dia a dia do trabalho em sala com estudantes surdos, percebemos que muitos deles sabem identificar os gêneros e compreendem sua função

descrevendo-as em língua de sinais, embora eles não saibam precisamente o que está escrito naquele texto. Por exemplo, identificam rapidamente uma bula de remédios, e entendem que há informações de como e para que devemos usar determinado medicamento. Entretanto se indagarmos sobre algum item dessa bula ele não saberá responder em virtude da falta de domínio do conteúdo linguístico escrito.

Para Marcuschi (2008), dominar um gênero textual não equivale, propriamente, a dominar uma forma linguística e, sim, à capacidade do falante de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Infere-se, nessa perspectiva, que o enfoque sobre gênero incide apropriadamente sobre o que conhecemos, e nesse sentido podemos dizer que o estudante surdo tem mais chances de organizar suas intenções sociocomunicativas para interagir linguisticamente.

Marcuschi (2008), considera que a língua é uma atividade social e cognitiva em contextos historicamente delineados e interativamente construídos. Já os gêneros textuais lembrando que são uma forma de ação social. Desta forma, podemos depreender que o surdo compreenderá a segunda língua aproveitando-se da abertura que o trabalho com gênero oferece e das variadas possibilidades de uso da língua a depender das situações expostas.

Isto posto, entendemos como é importante que o professor de surdos inclua os mais diferentes gêneros textuais como recurso didático, tanto para atividade de leitura como para a de produção (SALLES, 2004, p. 38-39), e acredite que na proposta de trabalho com gêneros, a qual traz entre outras, possibilidades da exploração do texto em sua totalidade; coesão e coerência, leitura e interpretação, variedade linguística, gramática e produção textual.

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem (ANTUNES, 2007, p. 138).

Essa análise do texto, para o aluno surdo, só faz sentido se primeiramente for realizada a sua interpretação em Língua de Sinais, para então dar seguimento aos outros quesitos, que perpassam pelo trabalho com o vocabulário e a construção de sentidos, os quais devem ser auxiliados com o trabalho com imagens; uma vez que esses estudantes estão visualmente no mundo. Explorar todos os recursos visuais a que se tenha acesso só tende a contribuir no processo de construção de sentidos do texto.

Segundo Antunes (2007), o vocabulário contido no texto deveria ser analisado em função do gênero e das finalidades a que o texto se propõe. O vocabulário empregado corresponde à finalidade do texto numa linguagem coloquial ou formal. Nesse caso essa é uma oportunidade de o estudante surdo analisar e comparar a diversidade textual e escolher o vocabulário que irá utilizar de acordo com a situação colocada.

Com esse enfoque, o ensino da língua por meio do acesso a gêneros textuais variados de veiculação na sociedade, chamados de Megainstrumentos de interação social por Dolz e Schneuwly (2004), viabiliza ao professor romper com o paradigma da prática do trabalho somente com redações e gêneros que só circulam dentro da escola.

Entretanto, com relação à prática pedagógica, o fato de o professor apenas disponibilizar vários tipos de texto não é o suficiente. Primeiramente deve ser feita uma reflexão com os alunos sobre o uso de cada um deles e considerar o contexto de produção, de uso e seus interlocutores, para que o trabalho com texto se torne também um trabalho com linguagem, sem se prender às tipologias textuais: descrição, argumentação, narração etc.; mas que envolva nesse processo um propósito comunicativo relacionado às práticas sociais.

### **3.1 Sequência didática – caracterização**

Conduzir os estudantes na direção de uma reflexão do conteúdo que está sendo proposto com o objetivo de que esses conhecimentos sejam inseridos

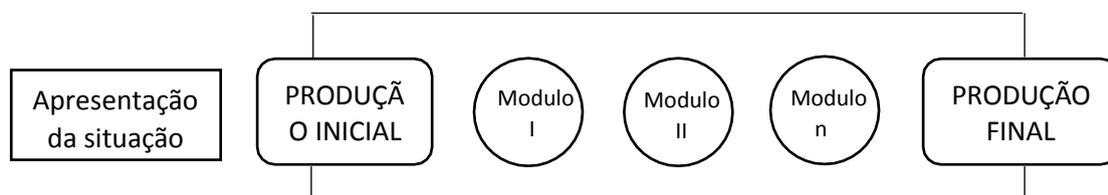
na vida e no cotidiano desses sujeitos além dos muros da escola é um desafio para os professores na contemporaneidade.

Nesse sentido, é necessário que diversos procedimentos sejam tomados no âmbito do planejamento e da prática pedagógica. Nessa dissertação e dessa forma escolhemos a sequência didática como uma das formas de trabalho para nos orientar nesse percurso.

O termo Sequência Didática (SD) surgiu na França por volta de 1996, quando pesquisadores perceberam a necessidade de uma interação com o texto e não apenas com parte dele no que se refere ao ensino de línguas. A SD para Dolz & Schneuwly (2004, p.53), procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação, ou seja, a sequência favorece o exercício do protagonismo estudantil permitindo que os sujeitos exerçam papel fundamental durante a leitura e interação com o texto, na construção de significados, preenchendo as lacunas deixadas pelo autor.

O modelo de sequência didática a ser apresentado nesta pesquisa foi fruto de anos de trabalho com sujeitos surdos; entretanto, esse modelo está associado aos estudos sobre a aquisição da língua escrita por meio de um trabalho com gêneros textuais desenvolvidos pelo grupo de Genebra orientados pelos pesquisadores Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly.

Adotamos como estrutura de base para, o início de nosso trabalho, com sequência, o esquema sugerido por (DOLZ E SCHENEUWLY, 2001, p.83).



Destacamos que os autores realizaram sua pesquisa no contexto das escolas de Genebra e nunca trabalharam com sujeitos surdos. Entretanto a

descrição de sequência apresentada, está relacionada com o ensino da produção textual, a qual muito nos interessa, pois leva em consideração os princípios de língua/linguagem como interação (BAKTHIN,1992) e está amparada em noções de teorias que se associam no campo da noção de atividade de linguagem (BRONCKART,2006). Não se trata, portanto de uma organização metodológica diferenciada das aulas, para o ensino de um gênero, mas de uma reorganização dos procedimentos de um conjunto de fundamentos teóricos que envolvem o processo de ensino aprendizagem.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Todavia, ao adotarmos esse modelo em nossa realidade de trabalho, foram realizadas muitas adaptações tendo em vista o grupo estudado que necessitou de readequações constante no percurso.

Isto posto apresentaremos nessa sessão o contexto de produção, os sujeitos da pesquisa, as características das sequências didáticas desenvolvidas, bem como as produções textuais e suas respectivas reescritas que constituíram o corpus de análise.

### **3.2 Contexto de produção**

Esta dissertação se propõe a analisar quatro reescritas feitas por dois estudantes surdos, de agosto a dezembro de 2016, com aulas duas vezes na semana, de três horas e trinta minutos cada uma, na Sala de Recursos no contra turno do horário da aula regular.

Os dois sujeitos desta pesquisa, com surdez profunda bilateral<sup>4</sup>, estão matriculados no Ensino Fundamental I, no quarto e no quinto anos, respectivamente, em uma escola regular do Município de São Jose dos Campos, no interior de São Paulo, com proposta de ensino bilíngue para esses sujeitos.

---

<sup>4</sup> Surdez Profunda Bilateral: Perda da audição acima de 90dB, nos dois ouvidos, indivíduos com níveis de perda profunda são chamados de surdos.

Esse estudo descritivo, de caráter exploratório, traz uma abordagem qualitativa, em que foram consideradas aspectos de subjetividades dos estudantes, e, para os critérios de interpretação e análise das reescritas utilizaremos as hipóteses visuais levantadas por Pereira e Rocco (2009), e também respaldados pelos seguintes autores, que têm como foco principal a aquisição da escrita pelos surdos, são eles: Guarniello, Massi e Berberian (2007), Santos (2011) e Fernandes (2007). Quanto ao tipo consideramos esse estudo descritivo de caráter exploratório.

Os textos oferecidos aos alunos, sujeitos desta pesquisa, só foram compreendidos por eles por causa do seu conhecimento em Língua de Sinais – LIBRAS, e de todo o trabalho de construção de significado que aqui será detalhado, transmitidos em sua língua materna, que assume o papel maior de mediadora enriquecendo todo o trabalho inclusive a leitura para uma maior compreensão do texto.

O gênero escolhido foi o conto, por ser uma narrativa e permitir reflexões auxiliando na subjetividade ao mesmo tempo que seduz e encanta as crianças. O conto escolhido foi “ João e Maria”, e o livro trabalhado foi uma adaptação feita por Mauricio de Souza, essa escolha foi motivada pela qualidade do texto escrito e pelas ilustrações que ajudaram na construção do entendimento dos acontecimentos e das partes do texto. O trabalho foi produzido, pelos sujeitos, com atendimentos semanais em dupla na Sala de Recursos.

Para esse estudo, foram realizados levantamentos em fontes bibliográficas, em pesquisa documental, observações diretas de como os alunos surdos se integram nas atividades de ensino/aprendizagem de letramento e alfabetização em Sala de Recursos. Utilizou-se um procedimento de observação em cada um dos módulos propostos, observando a leitura em Língua de Sinais, a compreensão e a reescrita do texto, permitindo que as crianças realizassem as atividades mais simples, tendo o nível de dificuldade aumentado à medida em que demonstravam o entendimento e a materialização da língua portuguesa escrita. Esses momentos foram divididos em coletivos e individuais, permitindo, dessa forma, que as crianças fossem observadas e avaliadas de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada uma.

Dentro os critérios utilizados para a análise dos textos, queremos deixar claro que, apesar de serem destacadas as trocas morfológicas e sintáticas, o nosso foco não está em evidenciar um suposto erro na escrita dos sujeitos surdos, mas sim em procurar entender a relação que esses fazem entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita, apesar de serem modalidades diferentes. Adotamos, portanto, uma abordagem intralinguística<sup>5</sup> de análise (LIMA-SALLES & VIANA,2010), ao destacarmos componentes relacionados à inadequação ou até à inexistência de concordância nominal (número, pessoa e gênero), troca ou omissão de artigos, acentuação, pontuação entre outros aspectos.

### **3.3 Sequência didática no trabalho com surdos.**

Consideramos neste trabalho que uma das formas de desenvolver as capacidades de linguagem do estudante surdo é o trabalho com a SD, pois ela ajuda, em uma determinada situação específica, direcionando o estudante para uma escrita mais adequada, e no entendimento do gênero estudado, garantindo maior acesso as práticas de linguagem.

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo mostrar como um trabalho organizado em uma sequência didática pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes surdos.

As práticas de linguagem no trabalho com surdos são construídas a partir de uma metodologia sistematizada que orienta esses sujeitos de forma que compreendam o texto, e sejam capazes de interpretar e produzir enunciados a partir de seu entendimento.

Dessa forma a dinâmica de sala de aula precisa colaborar para que as expressões escritas sejam o resultado da interação leitor-texto-autor apresentando interpretações e escritas diferentes, e com isso o professor possa identificar as capacidades de linguagem escrita foram que foram mobilizadas pelo estudante surdo. De acordo com Dolz; Schneuwly (1998 apud

---

<sup>5</sup> Intralinguística é o elemento linguístico que tem o sentido apreendido somente através do contexto, ou seja, só passa a ter um significado quando acompanhados de outras.

CRISTOVÃO, 2009) consideram-se capacidades de linguagem: a capacidade de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursiva.

**A capacidade de ação:** é mobilizada quando o estudante reconhece e articula o gênero a ação discursiva, entende seu contexto de produção sendo capaz de representá-lo.

**As capacidades discursivas:** permitem ao aluno-produtor uma organização reflexiva para fazer suas escolhas a partir do reconhecimento do plano textual de cada gênero e do discurso vinculado, são capacidades que levam os estudantes a tomarem consciência de suas ações nos momentos de interação e de escrita.

**As capacidades linguístico-discursivas:** se referem ao reconhecimento e a aplicação das unidades linguísticas-discursivas pertencentes a cada gênero, ou seja, retratam os mecanismos de textualização (coesão verbal e nominal e conexões) e mecanismos enunciativos (modalizações<sup>6</sup> e gerenciamento de vozes), aqui também contemplam as escolhas lexicais que precisam ser feitas e a elaboração dos enunciados.

Todas as capacidades descritas acima podem ser desenvolvidas no tralho de uma sequência didática com estudantes surdos que não dominam o gênero a ser estudado, ajudando-os no acesso as práticas de linguagem.

O nosso trabalho, desenvolvido em sala de Recursos, com estudantes surdos teve como suporte o embasamento teórico proposto por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) para uma sequência didática sendo que as etapas percorridas em cada módulo para o avanço na escrita dos alunos foram de escolha da professora assim como a quantidade de atividades necessárias para cada módulo.

De acordo com a sugestão proposta pelos autores, citados, uma SD pode ser composta por quatro fases: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final e todas essas fases serão descritas na próxima seção, com a demonstração das atividades desenvolvidas e as reescritas dos estudantes scaneadas.

---

<sup>6</sup> Modalizações: é um fenômeno discursivo em que um sujeito falante se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais, e, ao mesmo tempo, toma uma atitude em relação ao que diz ou ao seu co-enunciador. Ela pode ser evidenciada nas manifestações escritas e orais da linguagem, nos mais variados contextos.

## CAPÍTULO 4 - APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da sequência didática, adotamos o conto infantil João e Maria, considerando que as crianças surdas desconhecem a maioria das histórias, pois têm pouco acesso ao universo literário infantil devido a sua diferença linguística e à falta de alguém próximo que domine a Língua de Sinais para auxiliá-los com a leitura. De acordo com Dolz e Scheneuwly (2001, p.83)

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre o gênero que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente pela maioria dos alunos; e sobre gêneros, públicos e não privados. As sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ E SCHENEUWLY, 2001, p.83)

A sequência didática trabalhada foi composta por atividades que envolviam o entendimento do texto, uma vez que esses não conheciam de forma suficiente as características do gênero conto, e por reescritas dos estudantes.

Nesse sentido, o trabalho realizado buscou desenvolver alguns elementos discursivos necessários à compreensão do texto, porém ausentes na escrita dos sujeitos surdos. Segue a aplicação da sequência trabalhada, os alunos serão aqui identificados como Aluno A (quinto ano) e Aluno B (quarto ano):

**Apresentação da Situação:** Os estudantes são apresentados ao contexto do projeto de produção de um gênero; a quem se dirige, qual o suporte para produção, qual o assunto abordado, qual a finalidade do texto, qual o tipo de texto, quem são os participantes, ou seja, qual o gênero. O

aluno conhece o conteúdo que está envolvido e entende sua importância.

Primeiramente foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos dois estudantes, numa conversa em Língua de Sinais; a primeira língua dos envolvidos; sobre o conto infantil “João e Maria”, numa tentativa de descobrir se eles já tinham algum conhecimento sobre o conto. Durante a conversa ficou claro para a pesquisadora o desconhecimento dos sujeitos.

Diante da situação de desconhecimento a professora inicia levando-os a pensar sobre o conto, fazendo algumas perguntas, também com a intenção de instigar a curiosidade dos estudantes para conhecerem a história, como por exemplo:

- 1- Por que será que esse conto se chama João e Maria?
- 2- Sobre o que vocês acham que essa história vai tratar?
- 3- Onde será que essa história acontece?

Todas as suposições feitas pelos estudantes foram anotadas na lousa, pela professora, em forma de lista e lida posteriormente para os alunos. (A professora nesse momento é modelo de escriba na Língua Portuguesa). Segue a lista com as suposições:

- 1- Estudante A. Eu acho que João e Maria eram amigos.
- 2- O Estudante B. nome é João e Maria porque as pessoas da história têm esse nome.
- 3- Estudante A. Não sei do que vai falar na história, penso que são as coisas dos dois, João e Maria.
- 4- - Estudante A. A história acontece na escola e na casa deles.

- 5- . Estudante B. A história acontece em um lugar legal, na escola, na rua e no restaurante que tem hambúrguer.

A leitura da lista foi feita pela professora, para que as crianças se identificassem com suas hipóteses podendo confrontá-las com as próximas atividades.

Em seguida, a professora apresentou o vídeo, em libras, com a história e dessa forma eles tiveram o primeiro contato com o conto. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=rfpHF\\_94quo](https://www.youtube.com/watch?v=rfpHF_94quo), esse vídeo foi produzido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que é tradicionalmente conhecido por produzir adaptações (em Libras) de histórias da tradição oral, como os contos de fadas, fabulas e lendas para crianças surdas.

Após o vídeo, a professora desafia os alunos a verificarem se suas hipóteses sobre o conto estavam certas. Os estudantes checam suas hipóteses, com a ajuda da professora, e verificam que não correspondiam com o enredo apresentado na história e então inicia-se uma conversa, em Libras, sobre os acontecimentos que observaram no vídeo. Seguem as observações que foram anotadas em uma folha a parte pela professora dessa conversa com os alunos:

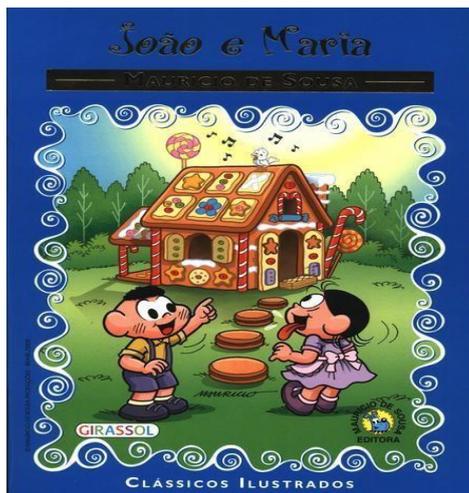
- 1- Estudante B- Eles são crianças
- 2- Estudante A- São dois irmãos, João e Maria.
- 3- Estudante A- Moravam na floresta
- 4- Estudante A- Não tinham comida.
- 5- Eram muito pobres, sem dinheiro, João e a Maria.
- 6- Estudante B- A bruxa comia crianças. Muito perigoso!
- 7- Estudante A- Maria foi esperta e forte porque salvou João.
- 8- Estudante A- João e Maria levaram o dinheiro da bruxa embora.
- 9- Estudante B- Pai do João e da Maria ficou feliz no final.
- 10- Estudante A- Os pais do João e da Maria não tem mais fome.

Na sequência algumas figuras que compunham a história foram distribuídas aos estudantes e solicitado que colocassem as imagens na ordem dos acontecimentos que eles viram no vídeo. Segue atividade realizada em dupla.



Após a realização dessa atividade a professora apresentou o Livro “ João e Maria “, uma adaptação de Mauricio de Souza. As crianças puderam manusear e explorar as figuras que compunham a história no livro, as quais traziam João e Maria ilustrados pelos personagens típicos do autor; Cebolinha e Magali, respectivamente.

A professora conta a história do livro, em Libras de forma global de acordo com as imagens, com o auxílio de uma ajudante que segura o livro enquanto a professora sinaliza para os alunos. Segue imagem do livro trabalhado.



A exploração do portador, foi muito importante pois os alunos surdos que puderam relacionar as imagens às partes escritas do texto, exploraram as características que esse carrega, observaram a escrita e o e tipo de texto que estava presente.

Depois dessa atividade a professora aproveitou para verificar se os alunos poderiam ter se lembrado de situações de comunicação que envolvessem o gênero e que eles poderiam já ter vivenciado, então fez alguns questionamentos:

- 1- Vocês disseram que não conheciam o conto João e Maria, mas conheciam outros contos?
- 2- Vocês já conheciam o autor desse conto?
- 3- Em que lugar vocês acham que podemos encontrar os contos?

Dadas as indagações, foi confirmado o pouco conhecimento do gênero, mas um bom entendimento de onde o gênero vincula e uma preferência pelo Gibis que evidenciou o conhecimento no autor do livro adaptado.

Na sequência foi solicitado aos alunos que recontassem a história em Língua de Sinais para professora, o aluno A começaria contando e o B continuaria de onde o A parou. Esse reconto foi feito pautado no vídeo, e na exploração visual das imagens do livro, e no reconto feito pela professora.

Essa situação permitiu à docente perceber o que os alunos já tinham compreendido da história para que, no momento em que fosse entregue uma cópia do texto impresso sem as imagens os estudantes conseguiram ou não

inferir algum sentido ao que estava escrito. Essa atividade de reconto se deu de forma bem resumida sem riqueza de detalhes, porém deixou clara a compreensão global do texto pelos dois estudantes.

Continuando, foi entregue aos alunos uma folha com o texto do conto impresso, de acordo com o livro apresentado, João e Maria sem nenhuma imagem. A professora solicitou aos alunos que tentassem ler, iniciando pelo título e as palavras que conheciam. O aluno A identificou várias palavras conhecidas, e inferiu sentido em outra, suficiente para dar-lhe um entendimento global do que estava escrito, pautado também nos conhecimentos sobre a história que havia acabado de construir visualmente.

Os alunos B reconheceu poucas palavras e não conseguiu um entendimento do que estava escrito para dar conta do texto. Apesar de ter construído conhecimentos sobre a história seu repertório de palavras na Língua Portuguesa foi insuficiente para identificar as partes descritas num todo do corpo do texto, sendo então necessário o trabalho com o vocabulário dando significado a algumas palavras escritas, que serão mostradas mais adiante.

Esse movimento de leitura feito pelos alunos surdos permitiu á professora observar como está o nível de vocabulário já adquirido na Língua Portuguesa e quais estratégias de inferência os alunos estão realizando para dar conta do entendimento do que está escrito.

Em continuidade a professora inicia, a leitura do texto impresso, e nesse momento a ela é novamente modelo de leitor para seus alunos. O texto é exposto na lousa, em folha grande e com letra Arial tamanho 40, de forma que todos possam acompanhar a leitura a qual é feita, primeiramente, de forma global e não termo a termo, para que os alunos possam reconhecer as partes da história descrita dentro do texto.

Os alunos percebem, visualmente, que o texto que eles receberam na folha impressa é o mesmo que está na lousa, e dessa forma eles prestam atenção na leitura da professora pois se interessam em saber o que está escrito em sua folha. Depois da leitura, os alunos ganham confiança para os momentos em que irão fazer sua leitura individual.

Em seguida foi solicitado aos alunos que recontassem a história em Língua de Sinais para professora, situação que permitiu à docente perceber o que os alunos acrescentaram em seu relato, após terem observado a leitura feita por ela. Esse é o momento em que se houvesse a falta de alguma informação importante para compor o sentido do texto, poderia ser complementado. Entretanto isso não foi necessário.

O interessante, durante essa atividade, foi o fato de que um aluno contava e o outro completava com os detalhes esquecidos pelo amigo, por exemplo: O estudante A, do 5º ano, contou que os irmãos encontram a casa da bruxa, porém não mencionou que a casa era feita de doces, fato que não passou despercebido pelos estudantes B que fez questão de sinalizar completando o relato.

Outro episódio interessante, foi quando o aluno B contou que João e Maria pegaram o baú da bruxa, e nesse momento o estudante A interfere e sinaliza: O baú cheio de dinheiro! Ouro! Esta estratégia, o relato em Língua de sinais, garante ao estudante maior segurança para os futuros momentos de escrita, pois eles conseguem capturar os episódios na memória quando recontam, e também auxilia a professora para descobrir algumas palavras e/ou conceitos que ainda não estão claros para seus alunos. Esse o movimento de relato (Leitura) é feito sempre antes de iniciarem a reescrita do texto.

Logo após, a professora mostrou algumas imagens, soltas na folha de sulfite, relacionadas à história, explicando a funcionalidade de cada uma, e seu emprego no texto, com mais detalhes, para ajudar na construção de sentidos e na ampliação do vocabulário, uma vez que essas imagens são citadas na história e causaram estranheza nos estudantes. Seguem as imagens trabalhadas:

**JAULA**



**BAÚ DO TESOURO**





**FORNO A LENHA**

A necessidade de se trabalhar as imagens se dá pelo pouco conhecimento linguístico desses sujeitos, fato que muitas vezes os impedem de compreender o texto escrito em sua totalidade. Por isso, faz-se necessário que o professor esteja atento a essas palavras e ajude na construção dos significados, uma vez que as imagens são recursos importantes nesses momentos.

Depois iniciaram-se algumas atividades de produção inicial, para o entendimento dos elementos discursivos, de modo a fazê-los compreender sua utilização no processo de uso de forma consciente, sempre que julgar necessário, em suas escritas futuras.

Após os recontos passamos para a produção coletiva do texto.

**Produção Inicial:** Elaboração coletiva na busca de uma linguagem comum. As atividades desenvolvidas nesse momento serão um importante instrumento de avaliação para que o professor entenda o que ainda não ficou claro, após a apresentação inicial, e saber das dificuldades de expressão, textualização que serão observáveis na produção dos estudantes. Com esse sinalizador o professor poderá modelar a sequência didática de acordo com as necessidades encontradas na escrita produzida.

Primeiramente foi explicada aos alunos a importância dessa construção coletiva. Para isso, foram recuperadas com eles algumas situações de comunicação que aconteceram e o roteiro dos aspectos próprios do gênero (personagens, lugares, tempo etc.).

Iniciamos a produção e acreditamos que os alunos já tinham informações suficientes para essa realização, que se dá de forma democrática, pois cada estudante pode ir contando as partes do texto tendo professor como o escriba. Nesse momento, o professor é modelo de escritor em Língua Portuguesa, agindo como um mediador que auxilia os sujeitos a participarem ativamente do processo. Foi no coletivo que aconteceu a primeira produção escrita do texto.

Com uma conversa sobre o conto, iniciou-se a produção, os alunos iam recontando, em Língua de Sinais, e a professora escrevendo na lousa, e dessa forma os alunos tiveram oportunidade de checar e compor suas hipóteses observando tudo o que era sinalizado pelo outro colega confrontando a maneira com que a professora escrevia na lousa. Nesse momento os estudantes puderam observar que a estrutura da Língua Portuguesa era diferente da Libras, pois eles contam em uma sequência, com os sinais, e a professora escreve em outra, ocorrendo um intercâmbio entre as duas línguas.

A cada frase escrita a docente lia para os sujeitos, e assim retomava o que já havia escrito, permitindo uma comparação entre o texto que estava se construindo na lousa e o texto que eles tinham em mãos, e dessa forma observação do uso e a função das letras maiúsculas e minúsculas na escrita de palavras e frases, a formação dos parágrafos e a pontuação.

Lembramos que durante a realização dessa atividade, foi necessário que a professora acrescentasse algumas informações, em Língua de Sinais, durante o reconto dos alunos e de comum acordo escrevesse na lousa, para contextualizar as palavras chaves e as situações de comunicação ocorridas no conto.

Essa construção coletiva, com auxílio do regente, caracteriza uma etapa significativa da sequência didática no trabalho com gêneros textuais, pois permite aos estudantes organizarem uma síntese do que já foi visto na etapa anterior. Mesmo que os participantes estejam em momentos de entendimento do gênero diferentes a construção da síntese do texto favorece a organização do que eles já sabem e aponta o que ainda necessitam saber. A troca de informações entre eles no momento de compor o texto, permite que o

estudante que está em um nível mais avançado do processo ajude na elaboração cognitiva daquele que avançou menos.

Esse movimento de construção coletiva prioriza a negociação entre os participantes, pois todos têm que decidir o que escrever, em que ordem escrever e como escrever, instaurando nesse instante a capacidade de autoria coletiva, pois todos percebem que há vários modos para se grafar o que pensa além do seu.

O texto coletivo dessa sequência foi grafado em papel “sulfitão”, com letras maiúsculas, para ser exposto na sala em momentos de leitura no percurso da sequência. Após a construção coletiva do texto, foi realizada a leitura para os alunos. A professora fez a leitura termo a termo, em língua de sinais, enquanto os alunos observavam com atenção para que se necessário fosse feito algum ajuste no que havia sido escrito. Isso feito a professora, digitalizou o texto coletivo e uma cópia foi entregue a cada estudante. Segue modelo do texto coletivo feito pelos alunos, digitalizado e entregue a eles:

## JOÃO E MARIA

ERA UMA VEZ DOIS IRMÃOS MUITO POBRES QUE SE CHAMAVAM JOÃO E MARIA, ELES NÃO TINHAM NADA PARA COMER EM CASA.

UM DIA SEUS PAIS RESOLVERAM ABANDONA-LOS NA FLORESTA, MAS JOÃO ESCUTOU A CONVERSA DOS PAIS E GUARDOU MUITAS PEDRINHAS PARA MARCAR O CAMINHO DE VOLTA PARA CASA.

NO DIA SEGUINTE JOÃO DEIXOU AS PEDRINHAS CAIREM PELO CAMINHO E ASSIM PODE VOLTAR PARA CASA.

SEUS PAIS RESOLVERAM DEIXA-LO NOVAMENTE NA FLORESTA E DESSA VEZ JOÃO JOGOU PEDACINHOS DE PÃO PELO CAMINHO. OS PASSARINHOS COMERAM TODO O PÃO DO CAMINHO, ENTÃO JOÃO E MARIA NÃO CONSEGUIRAM VOLTAR PARA CASA E FICARAM PERDIDOS NA FLORESTA.

OS DOIS IRMÃOS ANDARAM MUITO ATÉ QUE ENCONTRARAM UMA CASINHA TODA FEITA DE DOCES E COMEÇARAM A COMER. SAIU DE LA DE DENTRO UMA VELHINHA E OS MANDOU ENTRAR.

DENTRO DA CASA A VELHA PRENDEU JOÃO EM UMA GAIOLA E TODOS OS DIAS MANDAVA A MARIA LEVAR COMIDA PARA SEU IRMÃO . A VELHA QUERIA JOÃO BEM GORDINHO PARA COMÊ-LO.

SEMPRE A VELHA QUE ERA UMA BRUXA IA ATÉ A GAIOLA E PEDIA PARA VER O DEDO DE JOÃO, MAS ELE LHE MOSTRAVA UM OSSO DE GALINHA NO LUGAR DO DEDO.

CERTO DIA A BRUXA PEDIU PARA MARIA PREPARAR O FORNO, POIS IRIA COZINHAR O JOÃO . MARIA FICOU ASSUSTADA E QUANDO VIU A BRUXA PERTO DO FORNO EMPURROU A VELHA PARA O FOGO E FECHOU A PORTA. A BRUXA MORREU QUEIMADA.

MARIA LEBERTOU JOÃO E OS DOIS FUGIRAM LEVANDO TODO O OURO QUE ERA DA BRUXA.

DOIS CONSEGUIRAM ENCONTRAR O CAMINHO DE CASA E QUANDO VIRAM SEUS PAIS FORAM CORRENDO ABRAÇA-LOS. OS PAIS PEDIRAM PERDÃO PARA JOÃO E MARIA.

E TODOS VIVERAM FELIZES PARA SEMPPRE!

*me: Livro História do João 28/09/2016*

Com o texto coletivo em mãos, os alunos iniciam a leitura individual, porém agora, eles têm mais elementos linguísticos, adquiridos no percurso da sequência, para darem conta da leitura sozinhos.

Em seguida foram selecionadas pela professora algumas palavras, as quais na sua visão, dentro do percurso realizado, poderiam ajudar os estudantes na compreensão do texto, essas palavras, variaram entre substantivos, advérbios e verbos além dos substantivos próprios destacados por fazerem parte do título da história.

Essa atividade foi realizada com os dois sujeitos da pesquisa simultaneamente. A professora escrevia na lousa as palavras, explicava o significado de cada uma dentro da história, e pedia para que os alunos fossem identificando-as e circulando-as no texto que tinham em mãos.

Após a identificação das palavras, foi realizada a leitura em Língua de Sinais, no coletivo; dessas palavras, as quais foram: João e Maria, Pais, Madrasta, Abandonaram, Floresta, Esperou, Manhã, Migalhas de Pão, Caminho e Caminhavam, Tarde, Conseguiram, Encontraram, Casinha, Doces, Apareceu, Porta, Entrar, Bruxa, Jaula, Caldeirão, Forno, Lenha e Tesouro.

Terminada a leitura, os estudantes copiaram as palavras da lousa em uma folha, criando um glossário individual, para que no momento de reescrita com apoio pudessem consultar.

Passaremos agora para o próximo módulo dando continuidade no trabalho com sequência didática.

Módulo I: A atividade realizada nesse módulo permite trabalhar com problemas de níveis diferentes, como a representação do contexto de produção, a escolha de cada estudante das estratégias para buscar no texto a palavra que deseja para elaborar a sua reescrita, e a forma com que vai organizar seu texto.

Iniciamos esse módulo com a primeira produção individual, a qual chamamos de reescrita com apoio do texto. Em seguida apresentamos a transcrição em Português a leitura sinalizada em sua língua materna, Libras, e

depois mostramos uma análise dessa reescrita conforme preconizam Pereira e Rocco (2009).

A atividade proposta, teve uma comanda explicativa em Língua de Sinais aos estudantes, a qual esclarecia que os alunos iriam fazer uma reescrita do conto, na folha com figuras para lembra-los dos acontecimentos. Alertamos que todo o material construído até o momento poderia ser consultado e servir de apoio para a escrita, tais como: o texto impresso do livro do Maurício de Souza, o texto coletivo construído por eles, a lista de palavras que se constituiu em um glossário.

Foi, então, distribuída aos estudantes uma folha com as imagens do texto sequenciadas e impressa na folha de sulfite, e solicitado que eles escrevessem o conto, de forma que melhor se assemelhasse ao conto.

Durante a produção dos sujeitos, a professora observou e fez anotações tais como: as palavras que eles tentaram encontrar no texto e não conseguiram, as estratégias que utilizaram para encontrar o que de fato queriam escrever as dúvidas e pedidos de ajuda durante a reescrita.

Logo após o término da sua escrita, os estudantes fizeram a leitura, em Língua de Sinais, do que haviam escrito em Português. A professora registrou essa leitura para depois analisar se o que ele leu foi o que escreveu, e, como ele escreveu o que queria dizer. Novamente percebemos o intercâmbio entre as duas línguas acontecendo de forma natural dentro do processo de construção da leitura e da escrita das crianças surdas.

Texto I do aluno A 5º ano: Reescrita com apoio do texto.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

EMEF.

NOME: \_\_\_\_\_

LEIA A HISTÓRIA "JOÃO E MARIA" E REESCREVA COM APOIO DAS IMAGENS E DO TEXTO SE PRECISAR.



joão e maria comiam pão  
pedir pão



manhã foi floresta joão e maria  
pão



joão não comiam pão  
comida pão



casa papai não voltar



leuza casa doce chegaram

fruta chocolate pudim

porta casa leuza apareceu

tela entrar casa



bruxa colocou João jaula maria  
 limpar  
 jaula João deda mostrava  
 bruxa.  
 uma sua bruxa cozinhar  
 João  
 maria empurrou a bruxa fogo  
 João e maria levaram  
 tesouro para  
 casa pai felizes.

Logo após a reescrita foi solicitado ao aluno que fizesse a leitura do que havia escrito, e o aluno então sinalizou. Seguem as anotações feitas pela pesquisadora sobre a leitura do aluno A.

**João e Maria comiam só pão, os pais eram pobres.**

**Manhã João e Maria foram para a floresta junto com seus pais.**

**João jogou pão pelo caminho e o passarinho comeu o pão.**

**Casa dos pais eles não voltaram.**

**Chegaram até a casa de doces da bruxa feita de chocolate, pirulito, pudim, na porta da casa apareceu a bruxa e falou para eles entrarem na casa.**

**Bruxa colocou João jaula Maria limpar casa.**

***Jaula João mostrava dedo bruxa.***

***Um dia Bruxa foi cozinhar João.***

***Maria empurrou Bruxa no fogo.***

***João e Maria levaram tesouro pais deles.***

***Casa dos pais felizes.***

Notou-se o acréscimo de palavras durante a leitura, como por exemplo: Bruxa colocou João jaula Maria limpar. E no momento da leitura para complementar o sentido do que realmente queria o aluno leu: Bruxa colocou o João na jaula e Maria limpar a casa. Percebe-se o acréscimo da palavra casa na hora da leitura para completar o sentido.

Na frase: “Um dia a Bruxa cozinhar o João” o aluno também insere alguns elementos para dar sentido no momento da leitura como por exemplo o verbo, Foi. No momento da escrita, essa forma verbal não aparece, mas na leitura o aluno percebe a falta e completa para dar sentido, como postula Solé (1998) na quinta estratégia de leitura.

Na análise da escrita algumas atitudes do aluno chamaram a atenção da professora, pois demonstraram a reflexão e o esforço para escrever. Embora estivesse com todo o material em mãos para consultar, a atitude foi de escrever aquilo que queria, ora seguindo as imagens ora se apoiando na memória para lembrar os fatos.

Por ser a primeira reescrita e feita com apoio, o texto elaborado pelo aluno foi pautado na escrita das palavras do texto coletivo. Dessa forma percebeu-se uma escrita mais próxima da convencional, porém na estrutura da Língua de sinais (PEREIRA, ROCCO, 2009).

Mesmo com o texto em mãos, escrito com todos os elementos linguísticos dispostos corretamente, esses não foram considerados na escrita do aluno. Isso se deve ao fato de o aluno ainda não ter construído saberes na

Língua Portuguesa suficientes. As figuras na folha ajudaram, sendo utilizada como estratégia para lembrar a ordem dos fatos e para dar seguimento à escrita.

Vale dizer que na folha do texto coletivo não havia imagens, dispostas em sequência com o texto relacionado ao lado, nem mesmo no livro. Portanto como na folha de reescrita as imagens estavam presentes o aluno tinha que localizar no texto coletivo a parte do texto que queria escrever, e conseguiu fazê-lo.

Passaremos agora para a reescrita com apoio do texto do aluno B 4º ano que também foi realizado com o apoio do texto original, do texto coletivo e de todo material produzido necessários para construção de sentidos.

Texto I do aluno B 4º ano: Reescrita com apoio do texto



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

EMEF. \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

LEIA A HISTÓRIA "JOÃO E MARIA" E REESCREVA COM APOIO DAS  
IMAGENS E DO TEXTO SE PRECISAR.



joão e maria pelo caminho

pão pai floresta alameda

pai maninha foi floresta

joão e maria

joão pão caminhada

passados pão comida

volta casa não pode

com bruxa doces muito

chocolate Bala Bala paulista

apareceu lousa maria grande

casa entrar joão e maria



bruxa João colocou  
 Laura casa Maria limpou  
 João deu o cabelo bruxa  
 bruxa cozinhava João  
 Maria empurrou fogo  
 Laura.

bruxa mante João Maria  
 tesouro encontraram.

João Maria levaram  
 tesouro casa pais.  
 juntos felizes João Maria

Logo após a reescrita foi solicitado ao aluno que fizesse a leitura em Libras do que havia escrito, o aluno leu em Libras. Seguem as anotações feitas pela pesquisadora sobre a leitura do aluno B.

***João Maria eram pobres comiam pão, seus pais abandoaram floresta, pai madrasta foram para floresta.***

***João jogou pão no caminho, passarinhos comeram pão.***

***Voltar para casa não podiam, casa bruxa muitos doces chocolate, bolo, bala pirulito apareceu bruxa de nariz grande, casa entrar João Maria.***

***Bruxa colocou João Jaula, casa Maria limpar.***

***Bruxa olhava dedo João.***

***Bruxa cozinhar João.***

***Maria empurrou bruxa fogo.***

***Bruxa morreu, João Maria encontraram tesouro.***

***João Maria levaram tesouro casa pais.***

***Junto felizes João Maria.***

Leitura: Durante a leitura percebeu-se pouca empolgação no aluno, diferentemente do que ocorreu no momento de escrita. Entretanto o aluno realiza sua leitura pautado ora na memória tentando adivinhar o que estava escrito, ora demonstrando que realmente estava lendo e entendendo o que escreveu. Sua leitura seguiu o padrão estrutural da língua de Sinais exatamente como o aluno havia escrito na folha.

Os conectivos, as preposições e os marcadores temporais não pareceram na escrita e nem na leitura, os verbos foram flexionados pela professora no momento do registro a partir do que foi sinalizado pelo estudante em sua leitura.

Escrita: No momento de reescrita o aluno baseava-se nas figuras para escrever, e dessa forma apresentou os fatos na ordem correta de acontecimentos.

Logo no início do seu texto o aluno tenta recorrer a sua memória para lembrar a escrita da palavra Madrasta, que estava presente no texto original da história, mas que não apareceu no texto coletivo. Então o aluno escreve uma pseudopalavra<sup>7</sup> “maniha”, comprovando a hipótese do uso de combinações de consoantes e vogais dando a impressão de escrita de palavras embora não sejam reconhecidas convencionalmente. (PEREIRA,2014)

Depois que a professora fez as análises da leitura e da escrita, e conseguindo estabelecer um ponto a ser trabalhado coletivamente no texto dos alunos, e dessa forma planejou atividades para o próximo módulo, para auxiliar os estudantes nas suas dificuldades de escrita.

Módulo II: A atividade desenvolvida nesse módulo tem a finalidade de aproximar o texto produzido pelo aluno aos modelos que circulam socialmente.

Nesse sentido as atividades serão variadas buscando:

- \* Ampliação do vocabulário para utilização desse em momentos de escrita.
- \* Uma verificação e exploração maior do texto coletivo.
- \* Retomada dos parágrafos, com foco na unidade do texto, para que não se perca a coesão e a coerência.
- \* Compreensão da estrutura do gênero.

Foi observado que mesmo com apoio, nenhum dos dois estudantes, na primeira reescrita, tinha compreensão da estrutura do texto. Então a professora decidiu: faz um movimento de voltar a produção coletiva e confeccionou um cartaz para que o texto ficasse exposto na sala, e também para que os alunos pudessem estar a todo momento em contato com o texto escrito. Depois utilizou do cartaz para chamar a atenção dos estudantes com relação ao início

---

<sup>7</sup>Pseudopalavras: pseudo- [do grego pseudés, "falso", razão pela qual é um «elemento de formação de palavras que exprime a ideia de falso» (Grande Dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora) ], apercebemo-nos de que se trata de um termo que designa uma falsa palavra, ou seja, um termo que não existe em língua portuguesa, que não faz parte do léxico, embora possa ser pronunciado.

dos parágrafos com letras maiúsculas, que foram marcadas no cartaz. Também explicou o sentido do parágrafo no texto, sua organização em ordem dos acontecimentos, com começo meio e fim.

Toda essa explicação se deu em Língua de Sinais com a interação dos estudantes. Aproveitando esse momento de participação foi realizada uma outra atividade de construção de um quadro contendo os elementos que constituem um conto: foram oferecidas aos estudantes mais informações sobre os elementos constitutivos do conto, considerados necessários para o entendimento do projeto comunicativo visando à aprendizagem da linguagem a que o conto está relacionado. Com ajuda da professora esses elementos foram destacados no texto, como personagens, lugares, marcadores temporais e fatos ocorridos.

Na sequência, foi construído um quadro de apoio, conforme modelo abaixo, para que os estudantes o pudessem preencher-lo, após terem sido grifadas as informações, retiradas do texto, e distribuídas de acordo com o solicitado em cada coluna. Tal tarefa foi realizada individualmente, com auxílio da professora.

Quadro de Apoio a Escrita do Texto.

PERSONAGENS	FATOS	MARCADORES TEMPORAIS	LUGARES

Após a realização da atividade, foi feita a leitura do quadro, o qual chamamos de Quadro de Apoio a Escrita do Texto, pois ele reforça para as crianças os elementos que não podem ser esquecidos em suas produções.

Outra atividade foi realizada, para cumprir com o objetivo traçado para esse módulo: a imagem com a casa da bruxa, que compõe a capa do livro trabalhado, foi projetada na parede da sala, e solicitado aos alunos que descrevessem, em Língua de Sinais todos os doces que viam. Os doces sinalizados eram anotados na lousa pela professora, e, depois os estudantes receberam uma folha para anotarem os que foram sinalizados. Dessa forma foi criada uma lista de doces ampliando o vocabulário em Língua Portuguesa. Segue a atividade proposta.

	<p>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EDUCAÇÃO BÁSICA</p>
	<p>NOME: _____ DATA: ____/____/____</p>
	<p>JOÃO E MARIA ENCONTRARAM A CASA DA BRUXA FEITA COM MUITOS DOCES. AGORA VOCÊ DEVERÁ CRIAR UMA LISTA COM TODOS OS DOCES QUE ELES PODEM TER ENCONTRADO.</p>

A lista de doces além de ampliar o vocabulário em Língua Portuguesa também amplia o vocabulário em Libras pois um aluno pode aprender com o outro os sinais dos doces que desconhece, e foi o que ocorreu no momento de construção da lista. Com o objetivo de ampliar ainda mais o vocabulário a professora lançou uma pergunta:

\_\_\_ Vocês conhecem outros doces que não estão na lista daqueles encontrados na imagem da casa da bruxa? Diante da reação positiva dos estudantes surgiu um novo registro, uma nova lista e outra atividade. Segue:

	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EDUCAÇÃO BÁSICA
NOME: _____	
DATA: ____/____/____	
ATIVIDADE: APÓS A LEITURA DA LISTA DE DOCES ENCONTRADOS NA FIGURA DA CASA DA BRUXA, DA HISTÓRIA “ JOÃO E MARIA”, FAÇAM UMA OUTRA LISTA COM OS DOCES QUE VOCÊS CONHECEM E QUE NÃO APARECERAM NA LISTA:	
LISTA DE DOCES	

Após sinalizar para os alunos o que estava escrito na comanda a professora pediu que eles fossem sinalizando os doces que conheciam enquanto ela ia escrevendo na lousa. Ao término foi solicitado que os alunos registrassem na folha a nova lista. Assim que os dois estudantes terminaram seus registros a professora foi apontando para doces escritos na lousa e os alunos sinalizando, fazendo um movimento de leitura da lista.

Interessante de registrar aqui foi o comentário feito pelo estudante A sobre a estrutura da lista: ele sinalizou que ao escrever a lista a professora escreveu na lousa as palavras uma embaixo da outra, diferente da história que as palavras estavam escritas uma ao lado da outra.

Essa observação demonstra que um dos objetivos das atividades do módulo foi atingido, pois se deu a ampliação da compreensão da estrutura dos dois gêneros: conto e a lista

Uma terceira atividade foi construída com os estudantes, nesse módulo, para não só verificar a compreensão do texto, mas também para ampliar o entendimento da ideia principal, do vocabulário, bem como das estruturas linguísticas e suas relações semânticas, competências importantes a serem desenvolvidas antes da realização da próxima reescrita.

Atividade: Foi entregue aos alunos uma folha com perguntas relacionadas ao texto coletivo, reafirmando a importância na autoria do texto. A comanda foi sinalizada e explicada, pela professora, e durante a realização todas as perguntas foram sinalizadas por ela. Entretanto os estudantes tinham que procurar no texto as respostas sozinhas, no texto ou em seus conhecimentos construídos no percurso da sequência. Segue o modelo:

	<p>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EDUCAÇÃO BÁSICA</p>
<p>NOME: _____</p>	
<p>Data: ____/____/____</p>	
<p>*LEIA NOVAMENTE O TEXTO COLETIVO COM A HISTÓRIA “ JOÃO E MARIA”.</p> <p>*MARQUE COM X A RESPOSTA CERTA PARA CADA PERGUNTA.</p> <p>* SE PRECISAR DE AJUDA PODERÁ CONSULTAR O TEXTO COLETIVO OU CHAMAR A PROFESSORA.</p>	
<p>1- QUAL O “ TÍTULO” DA HISTÓRIA QUE ESTAMOS ESTUDANDO?</p> <p>( ) JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO      ( ) CINDERELA      ( ) JOÃO E MARIA</p>	
<p>2- DURANTE ALGUM TEMPO JOÃO E MARIA FICARAM PERDIDOS E ANDARAM MUITO. ONDE AS CRIANÇAS ESTAVAM PERDIDAS:</p> <p>( ) JOÃO E MARIA ESTAVAM PERDIDOS NA RUA DA ESCOLA</p> <p>( ) JOÃO E MARIA ESTAVAM PERDIDOS NO SHOPING</p>	

JOÃO E MARIA ESTAVAM PERDIDOS NA FLORESTA

3- ENQUANTO ESTAVAM PERDIDOS NA FLORESTA OS DOIS IRMÃOS ENCONTRARAM UMA CASA FEITA DE DOCES. DE QUEM ERA ESSA CASA?

A CASA DE DOCES ERA DOS PAIS DAS CRIANÇAS

A CASA DE DOCES ERA DA VOVOZINHA.

A CASA DE DOCES ERA DA BRUXA VELHA.

4- DEPOIS QUE JOÃO E MARIA ENTRARAM NA CASA DA BRUXA, QUAL A ATITUDE ELA TEVE PARA COM O JOÃO?

MANDOU QUE O MENINO FOSSE TOMAR UM BANHO.

OBRIGOU JOÃO A LIMPAR SUA CASA.

PRENDEU JOÃO EM UMA JAULA.

5- NO FINAL DA HISTÓRIA, DEPOIS QUE A BRUXA MORREU, OS DOIS IRMÃO ENCONTRAM ALGO MUITO VALIOSO E LEVARAM PARA A CASA DE SEUS PAIS. O QUE FOI QUE JOÃO E MARIA ENCONTRARAM NA CASA DA BRUXA?

UM COFRE CHEIO DE DINHEIRO

UM BAÚ DE TESOURO

UMA CAIXA DE PRESENTE

Em continuidade ao trabalho, fizemos outra atividade, pensando agora nas competências de identificação, entendimento e uso dos marcadores temporais, presentes no gênero textual.

A professora levou para sala tiras de papel sulfite colorido onde estavam impressos alguns advérbios, locuções adverbiais, conjunções e preposições.

Foi solicitado aos estudantes uma ajuda para colar as tiras em uma cartolina branca, depois fixar a cartolina na lousa e pegarem sua folha com o texto coletivo digitado. Com a folha em mãos diante da cartolina colada na lousa a professora conduziu os estudantes a procurar aquelas palavras no texto e quando encontradas o aluno tinha que circular e tentar explicar por que estava escrita naquele lugar no texto e o que ela poderia significar.

Um movimento de inferência foi realizado, pois os estudantes tentavam atribuir um significado para as palavras usando como estratégia o

conhecimento construído sobre aquele trecho do texto. Dadas as tentativas de explicar os marcadores temporais, a professora fez uma explicação detalhada, com exemplos, em Língua de Sinais, de cada um desses elementos do discurso. Segue modelo das tiras trabalhadas.

LOCUÇÕES ADVERBIAIS: SÃO DUAS OU MAIS PALAVRAS QUE INDICAM AS CIRCUNSTÂNCIAS EM QUE OCORRE A AÇÃO VERBAL.

EXEMPLO: ÀS VEZES, EM BREVE, À NOITE, À TARDE, DE MANHÃ, UM DIA.

ADVÉRBIO: É UMA PALAVRA INVARIÁVEL QUE MODIFICA O SENTIDO DO VERBO.

EXEMPLO; ONTEM, HOJE, AMANHÃ, JÁ, AGORA, LOGO, CEDO, TARDE, ANTIGAMENTE, BREVE, NUNCA, SEMPRE, JAMAIS.

- CONJUNÇÕES: SÃO AQUELAS PALAVRAS QUE DÃO A IDEIA DE DESENVOLVIMENTO NA HISTÓRIA QUE ESTÁ SENDO CONTADA.

EXEMPLO: ENQUANTO ISSO, DEPOIS DISSO, LOGO QUE, ASSIM QUE.

PREPOSIÇÕES: É TODA PALAVRA INVARIÁVEL QUE LIGA DUAS OUTRAS PALAVRAS, ESTABELECENDO UMA RELAÇÃO DE DEPENDENCIA ENTRE ELAS.

EXEMPLO: DURANTE, APÓS, ETC.

Após todas atividades citadas, dá-se início à realização da segunda produção escrita individual dos estudantes dentro da sequência.

Para a realização dessa produção escrita esclarecemos alguns pontos:

- A reescrita foi realizada sem apoio do texto original e das atividades que compunham a sequência até então.
- A leitura do texto coletivo foi feita antes da reescrita ser iniciada pelo aluno e foi concedido um momento para que pudesse observar do quadro de apoio.

Essa reescrita aconteceu com o prazo de duas semanas da realização da primeira reescrita que teve o apoio do texto. Entretanto nesse intervalo foram trabalhadas as atividades descritas acima em atendimento em Sala de recursos, onde somente estavam presentes os estudantes surdos e a professora.

Vale ressaltar que nesse momento já se espera que os estudantes tenham adquirido um conhecimento sobre a estrutura do texto, como paragrafação e também o título, e que por isso fizemos a proposta de outra reescrita.

Texto II do estudante A: Reescrita individual sem apoio.



demonstrou realmente o entendimento do enredo e das palavras que escreveu formando seu texto.

Analisando a escrita do estudante e ao olharmos de forma global, percebemos que o aluno escreveu dentro da estrutura de um texto, utilizando parágrafos e ponto final. Logo de início, nota-se a presença do título, evidenciando que o aluno recorreu à sua memória visual para iniciar corretamente seu texto (PEREIRA,2011).

A escrita seguiu a estrutura sintática da Língua de Sinais, com organização das palavras formando um texto e isso se deve ao fato de que o estudante ainda está no início de seu processo de alfabetização. (PEREIRA, ROCCO,2009).

Todas as tentativas de escrita descritas nessa análise só foram possíveis porque a pesquisadora fazia as anotações durante a leitura da aluna em Libras, identificando as palavras que o estudante sinalizava e o que ele havia escrito de fato.

Na primeira frase do texto (linha 1) notamos tentativas de escrita de algumas palavras, pois o aluno tenta combinar consoantes e vogais formando pseudo-palavras (PEREIRA,2014), como por exemplo a grafia de **UTAO AIGO** na tentativa de escrever **TINHAM COMIDA**. Porém no momento da leitura o estudante sinaliza corretamente o que queria dizer.

No segundo parágrafo, na primeira frase (linha 4) encontramos a grafia de **CMINHA PARI ARMI** na tentativa de escrever **CAMINHO PASSARINHO COMEU**. Na escrita do aluno, percebemos que ele inicia uma reflexão sobre a forma certa de escrever, pois utiliza a letra inicial para a palavra **caminho** e **passarinho**, e dentro da palavra **caminho** percebemos a palavra **MINHA**, demonstrando que a estratégia utilizada pelo aluno foi usar fragmentos e palavras assimiladas durante a leitura do texto ou durante a escrita da professora na lousa para escrever outras palavras (PEREIRA, ROCCO,2009).

Ainda no segundo parágrafo, (linhas 5 e 6), encontramos a grafia **FESTA UMA CASA ENCANTEM DOEMS CASA! BUXO**, para a escrita de **FLORESTA UMA CASA ENCONTRARAM DOCES CASA BRUXA**.

Percebemos reflexão na escrita do aluno, iniciando todas as palavras com a letra correta da escrita convencional e segue escrevendo com letras que compõem a escrita da palavra. Não podemos descartar a hipótese de que o aluno já tinha assimilado as palavras **FESTA** e **ENCANTEM** quando foi escrever **FLORESTA** e **ENCONTRARAM**; parece-nos que recuperou de sua memória e aproveitou-se do que lembrava para grafar.

Na frase **EPURUA BUXO FOGO BUXO MAOTE**, (linhas 9 e 10), na tentativa de escrever **EMPURROU BRUXA FOGO BRUXA MORREU**, notamos uma escrita muito próxima da convencional, evidenciando que, apesar das dificuldades em relação à escrita da Língua Portuguesa, o estudante surdo é capaz de expressar suas memórias e pensamentos, grafando-os e utilizando seus conhecimentos sobre o sistema de escrita.

No quinto parágrafo (linhas 11 e 12) do texto, o aluno grifa **GARIM MAREAC BUXO VAI CASA** na tentativa de escrever **PEGAM DINHEIRO BRUXA VAI CASA**. Observamos na grafia de GARIM e MAREA que o aluno usou a estratégia mais usada pelos surdos, que é usar as letras do próprio nome fora de ordem (PEREIRA, ROCCO, 2009), e o verbo que aparece na frase não foi flexionado assim como ocorre na Língua de Sinais.

Finalizando seu texto, o aluno representa graficamente (linha 13) **FAMILIZ TOI**, na tentativa de escrever **FELIZES TODOS** e novamente percebemos uma grafia com letras que pertencem realmente a escrita da palavra reafirmando que, nesse momento, reflete antes de escrever, pois usa de seus conhecimentos sobre o sistema de escrita buscando recuperar em sua memória a grafia ortográfica das palavras (PEREIRA, 2014).

Na escrita de todo seu texto o aluno demonstrou domínio no uso dos substantivos próprios e noções de pontuação.

Em seguida apresentaremos o Texto II do aluno B 4<sup>a</sup> ano e sua leitura registrada pela professora pesquisadora logo após a escrita, e na leitura percebemos que o aluno conseguiu recuperar tudo que escreveu e a professora consegue registrar para depois analisar a tentativa de escrita e o que o estudante realmente quis escrever.

<p style="text-align: center;"><b>Sujeito B (4º ano)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Texto II: 2ª reescrita sem apoio</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Registro da leitura feita pela professora pesquisadora logo após a reescrita do aluno</b></p>
 <p style="text-align: center;">SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>NOME: _____</p> <p style="text-align: center;">2ª Reescrita sem apoio do texto</p> <p style="text-align: center;">"JOÃO E MARIA"</p> <p>JOÃO E MARIA PONATA PÃO COMAM PAI MADRORO FIAESTEIA ALAMLA JOÃO PÃO, POSSAR COMAM CAMTVA CASA PAI NOÃ BUXA CASA. CASA BUXA DOEC BALA, CHAML BOLO PARTA. BUXA JOUHO COLORSA JOÃO DED BUXA OHO JOÃO OSO BUXA. MARIA EMPUA BUXA FOGO BUXA MARTE. JOÃO MARIA DINHO PAI LEVRAM CASA PAI FEFAR</p>	<p style="text-align: center;">"João e Maria"</p> <p>João e maria pobres pão comer pai madrastra floresta abandonaram. João pão passarinhos comeram caminho casa pai não casa bruxa. Casa bruxa doce bala, chocolate bolo pirulito. Bruxa jaula colocou João dedo bruxa olhava João osso bruxa. Maria empurrou bruxa fogo bruxa morreu. João e Maria dinheiro pai levar casa pai felizes.</p>

Durante a leitura, o aluno demonstrou confiança, diferente da atitude que teve na leitura do primeiro texto, talvez pelo fato de estar começando a entender o que escreve e já ter percebido seu próprio avanço, bem como pelo fato de ter realizado todas as atividades, durante o percurso as quais colaboraram no desenvolvimento de suas capacidades discursivas. Essa confiança foi percebida devido à interação da pesquisadora com o estudante,

No início, o estudante faz o sinal de aspas, o que na Língua de Sinais quer dizer título, demonstrando seu entendimento depois da explicação da professora sobre a necessidade de se colocar um título no texto para começar a escrever.

A leitura seguiu na estrutura da Língua de Sinais, sujeito-objeto-verbo, conforme a escrita; o estudante fazia questão de apontar as palavras escritas e ir sinalizando termo a termo.

Para o estudante, o fato de muitas palavras não aparecerem em seu texto não lhe causou estranheza, e o mais interessante é que quando terminou de ler sinalizou:

- Português, já sei!

Nos momentos de escrita, o estudante procurava na sala algo que pudesse lhe dar pistas para escrever, fazia gestos e poses de quem estava pensando e então escrevia.

Notamos que, conforme Fernandes (2007), o estudante não fez uso de artigos e conectivos em seu texto. E nesse caso foi necessária uma intervenção da professora, em um momento individual, em que ocorreu a retomada de algumas atividades, tais como a leitura do texto coletivo, com o objetivo de grifar no texto os artigos e conectivos explicando novamente sua função naquele texto.

Na análise da escrita do estudante, encontramos no primeiro parágrafo, a frase **PONATA PÃO COMAM** (linha 1) e na leitura o aluno leu **POBRES PÃO COMER**. Observamos que a palavra **PÃO** foi estabilizada pelo estudante, e na grafia das demais, ele buscou usar as letras certas da palavra para iniciar sua escrita, como se fossem pistas para que depois lembrasse na hora de ler. O verbo **COMER**, nessa frase, não foi flexionado como acontece na Língua de Sinais, mas já se percebe uma tentativa de flexioná-lo, quando ele escreve **COMAM** e na verdade deveria escrever **COMIAM**.

Ainda no primeiro parágrafo, (linha 2), o estudante escreve **Pai MADORO FLAESTA ALAMLA**, e na leitura lê para professora, **Pai MADRASTA FLORESTA ABANDONARAM**; em Língua de Sinais. Percebemos nessa frase que a palavra Pai foi estabilizada pelo estudante, Madrasta e Floresta ele escreve as primeiras letras corretamente e parte para fragmentos de palavras que já foram assimiladas (PEREIRA, ROCCO, 2009), e na palavra Abandonaram utiliza outra estratégia que é a combinação de

consoantes e vogais formando uma pseudo-palavra (PEREIRA,2014), **ALAMLA**. Observamos que o estudante utiliza várias letras dando a impressão de escrita de palavras, porém não conseguimos identificá-las, pois são combinações trazidas do conhecimento linguístico particular do sujeito escritor. Sua hipótese demonstra que sua escrita está avançando dentro do processo de aquisição da língua.

Na sequência, o estudante escreve **POSSAR COMAN CAMTVA CASA PAI NÃO BUXA CASA** (linha 3), e lê: **PASSARINHO COMERAM CAMINHO CASA PAI NÃO BRUXA CASA**. Ao observarmos a escrita do estudante notamos que ele escreve **CASA**, **PAI** e **Não** convencionalmente e **Bruxa** faltando apenas a letra **R**. A palavra **PASSARINHO** ele escreve no seu texto utilizando várias letras de forma correta, **POSSAR**, mudando a posição da letra “O” pois como é a última letra ela fica em evidência na palavra demonstrando que o surdo grava a primeira e a última letra das palavras e sabe que precisa grafá-la, ainda que desordenadamente.

Notamos que o verbo **COMER** não foi flexionado na frase com a grafia correta, sendo escrito **COMAN**, mas que já demonstra uma tentativa do estudante em flexionar convencionalmente, porém como esse conta apenas com sua memória visual ainda não estabilizou a escrita da palavra.

No parágrafo seguinte, o estudante escreve **DOEC** (linha 6) e lê **Docê**. Percebemos a troca de ordem nos vocábulos **E** e **C** e isto gerou uma pseudo-palavra. Seguindo seu texto, o estudante escreve: **CHAML BOLO PARTA** (linha 7), e na leitura faz o sinal de **CHOCOLATE, BALA e PIRULITO**. Essas são palavras que o estudante buscou em sua memória das atividades de lista realizadas na sala, pois elas não apareceram no texto. Esse fato reafirma a hipótese de que os sujeitos surdos inferem e completam os sentidos de seus textos usando todo seu conhecimento do sistema de escrita e também de seus conhecimentos prévios.

Para a escrita da palavra **CHOCOLATE**, o aluno grafou **CHAML** usando as primeiras letras de forma correta **CH** e a letra **A** que também compõe a escrita da palavra chocolate e dessa forma ele escreve tudo que sabe sobre a palavra. Nesse momento, porém, entende que precisa continuar escrevendo,

pois já memorizou que a palavra é composta por mais letras, e não sabendo que letra usar, lança mão da escrita das letras **ML** que são as iniciais do seu próprio nome (PEREIRA E ROCCO,2009) e a inicial do nome de seu irmão.

Na escrita da palavra **BOLO**, em que o estudante leu **BALA**, percebemos que no momento da escrita ele usa de palavras que já sabe (PEREIRA E ROCCO,2009), e na palavra **PARTA** o estudante leu **PIRULITO**. Percebemos a estratégia de usar a primeira letra da palavra corretamente e depois escrever fazendo uso de seu conhecimento do sistema de escrita, porém não conseguimos identificá-la como uma palavra dentro do contexto, pois foram combinações trazidas do conhecimento linguístico particular do estudante (PEREIRA,2014).

No parágrafo seguinte, (linha 8), ele escreve **JOUHO COLORSA** e no momento da leitura em Língua de Sinais sinaliza **JAULA COLOCOU**. Percebemos que o estudante mantém escrevendo a primeira letra das palavras corretamente, e as usa como pista para saber o que escreveu nos momentos em que realiza a leitura, depois ele segue sua escrita fazendo uso de combinações de consoantes e vogais, formando pseudo-palavras a partir de seus conhecimentos linguísticos (PEREIRA,2014). A frase **DED BUXA OHO JOÃO OSO** foi lida como **DEDO BRUXA OHLA JOÃO OSSO** o estudante segue com as mesmas estratégias para escrever seu texto, e ao grafar o verbo **OLHAR** escreve **OHO**, uma pseudo- palavra com escrita bem próxima de **OLHO**, e isso ocorreu porque na Língua de Sinais não há diferença entre os sinais olho, olhar e olhava.

Nos próximos parágrafos, o estudante usa das mesmas estratégias já mencionadas acima para escrever seu texto como por exemplo quando escreve **EMPUA** e lê **EMPURRA**, ele mantém as primeiras letras da palavra escritas corretamente e depois completa usando seu conhecimento linguístico. Na linha 12, o estudante escreve **MARTE** para representar **MORRE**; percebemos a troca do **R** pelo **T**, mas também a escrita da palavra **ARTE**, o que nos leva a entender que o aluno recorreu à sua memória buscando palavras parecidas, que já sabia escrever, para encaixar no seu texto (PEREIRA E ROCCO,2009).

Terminando sua reescrita, o estudante escreve, **DINHO PAI LEVRAM CASA PAI FEFAR**(linhas 13 e 14), e lê para a professora: **DINHEIRO PAI LEVA CASA PAI FELIZES**. Ele demonstra em sua escrita que consegue estabilizar as primeiras letras das palavras, e isso ocorre devido à prática da leitura e construção de sentidos feita sempre antes de iniciar a escrita do texto.

Podemos afirmar que esse estudante realizou sua atividade de reescrita do texto buscando desenvolvê-la de maneira contextualizada, com sentido, pois podia explicar, em sinais, tudo que havia escrito quando questionado pela professora nos momentos de leitura. Esse fato corrobora as palavras de Santos (2011) que afirma que as crianças, surdas ou ouvintes, quando participam de situações significativas, são capazes de aprender.

Nesse momento da sequência didática podemos entender um pouco melhor o percurso realizado pelos estudantes surdos e perceber o que ainda falta para que suas reescritas possam avançar, dentro dos aspectos linguísticos da língua.

Propomos a realização de mais um módulo, dentro da sequência com atividade e reescrita, e, pensando na competência linguística desses alunos tomamos a leitura como aliada nesse processo.

Módulo III: As atividades desenvolvidas nesse módulo buscaram instrumentalizar os estudantes para um maior entendimento das capacidades do gênero e a ampliação do conhecimento técnico para a revisão do próprio texto. Foram feitas:

- \* Reflexão para decidir a melhor maneira de iniciar o texto.
- \* Atividade para uso de mecanismos de conexão entre as frases.

A professora sugeriu aos alunos uma leitura do texto coletivo. Essa leitura foi direcionada pela professora que procurou focar: o início do conto, ajudando os estudantes surdos a entenderem a noção de temporalidade

presente no texto. Depois mostrou outros dois contos para os estudantes: Cinderela e Branca de Neve para que pudessem comparar a maneira pela qual o autor iniciou o texto.

Ainda na mesma atividade a professora mostrou outras formas de introduzir a história, e fez um cartaz na cartolina, para ser exposto na sala conforme modelo abaixo:

EXEMPLOS DE COMO INICIAR UM CONTO:

- 1) ERA UMA VEZ...
- 2) HÁ MUITO TEMPO ATRÁS....
- 3) NUMA TERRA MUITO DISTANTE...
- 4) NOS TEMPOS DO REI....
- 5) CERTA VEZ....
- 6) Um dia....

Em seguida ofereceu aos alunos uma folha com o texto coletivo impresso, porém no primeiro parágrafo havia um espaço para que os alunos preenchessem com a alteração que quisessem, mediante o entendimento de que o sentido do texto não seria alterado, mas que, seria necessário iniciar o texto com uma daquelas expressões, pois são características dos contos, e mostram logo de início ao leitor o tipo de gênero que está lendo.

Dando continuidade, a professora mostrou no livro do Maurício de Souza como ele fez para introduzir o conto, apresentando os personagens: “Era uma vez dois irmãos muito pobres chamados João e Maria...”, depois ele se refere aos pais das crianças dizendo “ que moravam com seus pais”. Nesse caso logo já podemos inferir que eram os pais de João e Maria e dessa forma está feita a apresentação dos personagens principais.

Depois a professora lhes entregou outra folha contendo a explicação de outra atividade, para que os alunos confrontassem diferentes maneiras de iniciarem a apresentação dos personagens. Segue o modelo:



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

NOME: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Atividade: \*Leia com a atenção as alternativas abaixo.

\*Procure se lembrar da nossa aula que tratava de como podemos começar um conto.

\* Marque com um X as alternativas que julgar correta para iniciar o conto João e Maria.

\* Se precisar de ajuda poderá chamar pela professora.

Alternativas:

- 1- Era uma vez perdidos na floresta e acharam uma casa de doces. ( )
- 2- Um dia João e Maria, que eram irmãos, ficaram perdidos na floresta ( )
- 3- Era uma vez ela queria comer o João. ( )
- 4- Há muito tempo atrás, havia dois irmãos que moravam perto de uma floresta, o nome deles eram João e Maria. ( )
- 5- Numa terra muito distante havia dois irmãos, João e Maria, que moravam perto de uma grande floresta. ( )
- 6- Certa vez, João e Maria, dois irmãos, muito pobres, foram abandonados por seus pais em uma grande floresta ( ).

Uma outra atividade foi proposta, nesse módulo, para que seu objetivo fosse alcançado: a professora levou para os estudantes dois envelopes contendo pedacinhos de papel com palavras de três frases do texto coletivo impressa, e solicitou que eles pegassem uma folha de sulfite e que tentassem montar as frases, observando o que estava escrito, o sentido e o assunto tratado em cada uma. Depois deveriam colá-las na folha na ordem dos acontecimentos ocorridos no conto.

A docente orientou aos estudantes que havia três frases dentro de envelope, que não poderiam consultar seus materiais da sequência e deveriam recorrer a sua memória para retomar os acontecimentos do texto. Teriam que, prestar muita atenção para combinar de forma correta os pedaços das frases.

Durante a montagem a professora observou se os alunos estavam colaborando entre si, no trabalho em dupla, e foi intervindo com perguntas, e instigando para que todos lessem as palavras para formar as frases, fazendo-os refletir para a tomada de decisões, com relação à adequação da estrutura textual, dos conteúdos escritos e da escrita das palavras.

Ao término da colagem as folhas foram trocadas entre os alunos, e eles puderam checar como o colega pensou para montar suas frases.

Outra atividade foi proposta aos estudantes na intenção de garantir a compreensão para o uso da concordância entre artigo e nome e das locuções prepositivas de lugar conforme o seguinte modelo:



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

NOME: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Atividade: \*Procure se lembrar da história do João e Maria que estamos estudando.

\* Depois leia com atenção as questões e procure preencher as lacunas com as palavras que estão no quadro abaixo.

\* Se precisar, solicite a ajuda da professora.

<p><b>Os, que, e, na, as, o, no, Os, e, para, a, o, para, e, da, a, em, para.</b></p>
---

- 1- Era uma vez dois irmãos \_\_\_\_\_ se chamavam João \_\_\_\_ Maria.
- 2- Um dia seus pais resolveram abandona-los \_\_\_\_\_ floresta.
- 3- No dia seguinte João deixou \_\_\_\_\_ pedrinhas caírem pelo caminho.
- 4- \_\_\_\_\_ passarinhos comeram todo \_\_\_\_\_ pão \_\_\_\_\_ caminho.
- 5- João \_\_\_\_ Maria não conseguiram voltar \_\_\_\_\_ casa.
- 6- Dentro \_\_\_\_\_ casa \_\_\_\_\_ velha prendeu João \_\_\_\_\_ uma jaula,
- 7- Certo dia \_\_\_\_ Bruxa pediu \_\_\_\_\_ Maria preparar \_\_\_\_\_ forno.
- 8- \_\_\_\_\_ pais pediram perdão \_\_\_\_\_ João \_\_\_\_ Maria.

A estudante A não teve muitas dúvidas, conseguindo realizar a tarefa após a leitura do texto coletivo. O outro estudante, B, necessitou de pouca ajuda da professora para a leitura das questões, porém depois de consultar algumas vezes o texto coletivo deu conta de resolver o exercício.

Na sequência foi conversado com os estudantes sobre tudo o que tinham estudado e aprendido até o momento, garantindo que todos pensassem no conteúdo, antes de escrever, refletindo sobre esse aprendizado para colocá-lo em prática na escrita de seus textos. Nesse sentido a professora ajudou os estudantes a elaborarem um pequeno roteiro para ser utilizado em suas produções.

Apresentaremos agora o texto III do estudante A do 5º ano.

<p style="text-align: center;"><b>Sujeito A (5º ano)</b></p> <p><b>Texto III: 3ª reescrita sem apoio</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Registro da leitura feita pela professora pesquisadora logo após a reescrita do aluno.</b></p>
<div style="text-align: center;">  <p>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EDUCAÇÃO BÁSICA EMEF.</p> </div> <p>NOME: _____ DATA: 24/10/16</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p>3ª Reescrita sem apoio do texto</p> <p style="font-size: 1.2em; font-family: cursive;">João e Maria</p> </div> </div> <p><i>Era uma vez dois irmãos nome João e Maria muito pobres ele nada para comer casa suas pais. Abandonar João e Maria na floresta. João jogou pedras pão no cami- nho porque volta para casa dos pais passarinhos comeram pão todo perdidos na floresta João e maria andava e encontraram casa da bruxa que mandou entrar João e Maria. A bruxa prendeu João na jaula Maria dar comida para João dia, bruxa comer João que Maria empurra a bruxa no fogo, bruxa morre. Irmãos leva ouro da bruxa casa pais Os pais desculpa pedir João e Maria todos viver sempre felizes.</i></p>	<p>João e Maria</p> <p>Era uma vez <b>dois</b> irmãos, nome <b>deles</b>: João e Maria eles nada para comer casa dos pais <b>não tem</b>. Abandonar João e Maria na floresta.</p> <p>João jogou pedaços de pão no caminho porque voltar para a casa dos pais <b>quer</b> passarinhos comeram pão todo perdidos na floresta João e Maria andam e encontram casa da bruxa que mandou entrar João e Maria.</p> <p>A bruxa prendeu João na jaula Maria dar comida para João <b>todo</b> dia, bruxa comer João quer. Maria empurra a bruxa no fogo, bruxa morre.</p> <p>Irmãos leva ouro <b>Baú</b> casa <b>dos</b> pais, todos viver sempre felizes.</p>

A leitura aconteceu de forma bem tranquila, o estudante estava confiante e apresentou domínio do que havia escrito. As palavras em negrito são os acréscimos feitos pelo aluno no momento da leitura, quando percebia que faltava algo para completar o sentido, e então sinaliza palavras que não estavam escritas no seu texto.

Durante sua leitura o estudante fez uma pausa e sinalizou: Melhor escrever com a letra assim, apontando para sua escrita, é melhor para as pessoas entenderem. Ele estava se referindo ao uso da letra cursiva.

A escrita apresentada no texto acima está mais próxima da convencional, com erros que podemos chamá-los de erros ortográficos, tais como:

No primeiro parágrafo o estudante escreve **suas pais**, para representar **seus pais**. No segundo, encontramos **pedas** para escrever **pedras**, **vota** para **volta**, **andaa** para **andaram**. No terceiro parágrafo encontramos escrito **jauila** para **jaula**, **pars** para escrita de **para**, e **queã** para **queria**, e no último parágrafo do texto o estudante escreve **semppe** para representar a palavra **sempre**.

Pela escrita apresentada nesse módulo, o aluno já está refletindo antes de escrever e ler o que escreveu, preocupava-se com a estrutura do texto, com os parágrafos e pontuação; questões ortográficas e textuais; fez uso da letra cursiva para escrever demonstrando preocupação com que sua escrita fosse lida por outras pessoas e entendimento de que tudo que se fala, (sinaliza), pode ser escrito.

Apresentaremos agora o texto III do estudante B do 4º ano.

<p style="text-align: center;"><b>Sujeito B 4º ano</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Texto III: 3ª reescrita sem apoio</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Registro da leitura feita pela professora pesquisadora logo após a reescrita do aluno.</b></p>
<div style="text-align: center;">  <p>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>EMEF. "Profª. MARIA APARECIDA SANTOS RONCONT"</p> </div> <p>NOME: _____ <i>Maria 24/10/17</i></p> <p style="text-align: center;"><b>3ª</b> Reescrita sem apoio do texto</p> <p style="text-align: center;"><i>"João e Maria"</i></p> <p><u>JOÃO E MARIA ERAM POBRES SÓ</u> <u>COMIAM PÃO MÃE PAI FLORESTA ABANDONA-</u> <u>LOS FOI,</u></p> <p><u>JOÃO PEDRINHAS JOGA CAMINHAVA</u> <u>VOLTAR PARA CASA FOI</u></p> <p><u>NOVAMENTE JOÃO E MARIA</u> <u>FLORESTA PAIS FOI JOÃO JOGA PÃO NO</u> <u>CAMINHO NÁ-LOS PASSARINHOS COMIAM</u> <u>PÃO VOLTAR PARA CASA NÃO</u></p> <p><u>JOÃO E MARIA CAMINHAVA PARA</u> <u>CASA BRUXA ENCONTROU DOCES CHOCOLATE</u> <u>BALAS PIRULITO COME TUDO JOÃO E MARIA</u></p> <p><u>A CASA DA BRUXA VELHA JOÃO JAULA</u> <u>FOI COMIDA A MARIA LEVA. BRUXA COMER</u> <u>O JOÃO A MARIA MORTE BRUXA</u></p> <p><u>O JOÃO E MARIA LEVAR BAÚ BRUXA</u> <u>OURO TEM PAIS CASA ENCONTROU.</u> <u>ABRÇA PAIS DESCULPA SIM</u></p> <p><u>FELIZES PAIS JOÃO E MARIA TODOS</u></p>	<p style="text-align: center;"><b>João e Maria</b></p> <p>JOÃO E MARIA ERAM POBRES SÓ COMIAM PÃO <b>JUNTO</b> MÃE PAI FLORESTA ABANDONA-LOS FOI.</p> <p>JOÃO PEDRINHAS JOGA CAMINHO VOLTAR PARA CASA FOI.</p> <p>DE NOVO JOÃO E MARIA FLORESTA PAIS FOI JOÃO JOGA PÃO NO CAMINHO PASSARINHOS COME PÃO COLTAR PARA A CASA NÃO <b>PERDIDOS</b> <b>JOÃO E MARIA.</b></p> <p>JOÃO E MARIA CAMINHAVA PARA CASA <b>DA</b> BRUXA ENCONTROU DOCES CHOCOLATE BALAS PIRULITO COME TUDO JOÃO E MARIA.</p> <p>CASA DA BRUXA VELHA JOÃO JAULA FOI COMIDA A MARIA LEVA <b>TUDO DIA</b> BRUXA COMER O JOÃO MARIA MORTE BRUXA <b>NO FOGO.</b></p> <p>O JOÃO E MARIA LEVAR BAÚ <b>DA</b> BRUXA OURO TEM <b>PARA</b> PAIS CASA ENCONTROU ABRÇA PAIS DESCULPA SIM.</p> <p>FELIZES PAIS JOÃO E MARIA TODOS.</p>

A leitura ocorreu logo após o término da escrita. O aluno leu termo a termo conforme escreveu na estrutura da Língua de Sinais, sujeito-objeto-verbo. Demonstrou que tinha conhecimento sobre o que estava lendo e confiança que tinha acertado.

As palavras em negrito no campo da leitura significam os elementos acrescentados pelo estudante para completar o sentido do texto, percebido sua falta no momento da leitura.

Na escrita notamos que seu texto está mais encorpado, o estudante seguiu uma linha evolutiva dos acontecimentos, buscou em seus conhecimentos construídos conteúdos para compor seu reconto, como o acréscimo ao texto das palavras, balas, chocolate e pirulito.

Os erros ortográficos quase não apareceram em sua escrita, encontramos apenas no terceiro parágrafo escrito **caminhoná-los** para **caminho**, isso pode ter ocorrido por conta de uma confusão com a escrita da palavra abandoná-los.

Foi observado também um aumento no vocabulário em Língua Portuguesa e o uso de expressões linguísticas trabalhadas no decorrer da sequência como por exemplo a palavra “Novamente”. Entretanto percebemos que ele não conseguiu fazer corretamente a concordância entre os elementos do texto, em razão do seu desconhecimento sobre o assunto, deixando seu conteúdo um pouco difícil de ser interpretado, apesar da evolução no enredo.

Após a análise da produção escrita, em que as dificuldades foram reveladas, demos continuidade ao trabalho no último módulo da sequência didática, com atividades para superar essas dificuldades apresentadas e com o objetivo de construção da escrita do gênero.

Produção final: Nesse módulo realizaremos atividades de revisão, de leitura colocando em jogo o conhecimento adquirido pelos estudantes surdos até o momento, possibilitando que eles coloquem em prática, argumentando um com o outro e escrevendo, o que aprendeu a respeito do gênero estudado,

proporcionando-lhe um controle sobre seu processo.

A realização da produção final permitirá ao professor apurar e avaliar o desenvolvimento alcançado.

Temos a consciência de que embora o percurso tenha sido o mesmo a construção de conhecimentos dos estudantes seguiu por caminhos diferentes atingindo em ambos os casos um desenvolvimento satisfatório. Dado esse entendimento foi proposto uma atividade em dupla com a intenção de confrontar suas hipóteses, levando um a aprender com o outro.

Foi entregue aos alunos uma folha com o texto coletivo impresso e solicitado que em dupla eles encontrassem a situação problema da história. Depois deveriam fazer um círculo para identificá-la no texto, e por final deveriam ler e escrever somente esse trecho. Entretanto a professora solicitou ao estudante B, com problemas de concordância, que fosse o escriba do trecho e ao estudante A com problemas de ortografia que fosse narrando (sinalizando), o trecho que deveria ser escrito pelo colega.

Para que a atividade acima acontecesse o professor precisou usar alguns procedimentos didáticos:

- 1- Certificar-se de que os dois alunos sabiam o trecho de memória (porém isso não significava conhecer a escrita do texto corretamente, somente saber contá-lo).
- 2- Deixar claras as diferentes funções do trabalho de cada um na dupla: Um escreve e o outro sinaliza, e dois contribuem para o trabalho.
- 3- Assegurar que os alunos não fossem consultar o texto coletivo impresso e nem o cartaz da sala.
- 4- Antes de propor quem escreve e quem sinaliza o professor precisou ajustar o nível de desafio, conhecendo as dificuldades de cada aluno, para que dessa forma os dois tivessem problemas a resolver.

Após a realização da tarefa, a professora indagou os estudantes sobre suas dificuldades para dar conta do que foi solicitado, permitindo que eles contassem como pensaram e o que aprenderam com a atividade.

Foi proposto outro desafio para os estudantes nesse módulo, antes da produção escrita final, com a intenção de aproveitar o caráter heterogêneo do gênero estudado para inserir os alunos em uma prática diversificada e pluralizadora do uso da Língua Portuguesa. Segue modelo da atividade:



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

Nome: \_\_\_\_\_

Data\_ / \_\_\_/ \_\_\_\_\_

Atenção: \* A professora irá sinalizar as questões.

\* Se precisar de ajuda solicite a professora.

\* Todo o material construído durante o estudo da história poderá ser consultado.

\* O uso do dicionário será permitido.

Atividade: \* Pensando na história “ João e Maria “ e nos problemas que eles tiveram que enfrentar vamos responder as perguntas abaixo:

- 1) Na história vimos que João e Maria moravam perto de uma floresta, longe do centro da cidade. E você mora perto do centro da cidade? Qual o nome do bairro onde você mora?

---

---

- 2) João construiu uma trilha quando deixou pedrinhas para marcar caminho de volta para casa. Em alguma situação de sua vida você já seguiu uma trilha? Explique.

---

---

- 3) João e maria se perderam de seus pais. E você se recorda de já ter se perdido alguma vez em algum lugar?

---

---

- 4) Pense se você pudesse avisar os pais do João e da Maria onde eles estavam, o que você diria a eles? Agora escreva um bilhete com a ajuda da professora informando aos pais do lugar onde as crianças estavam:

---

A questão da construção do bilhete, proposto na pergunta 4 da atividade acima demandou o ensino de alguns procedimentos para sua realização. Entretanto, o foco da atividade não estava nos componentes do bilhete e sim na utilização da língua enquanto processo de comunicação.

Depois das atividades a professora solicitou que os alunos olhassem cuidadosamente todo o material construído, observando tudo que foi ensinado, em seguida pediu para que pegassem suas reescritas do conto e que comparassem, desde a primeira até a terceira.

Esse movimento durou um bom tempo, mas fez com que os alunos percebessem logo de início como haviam avançado em seu processo de construção da escrita, e aproveitando esse momento de empolgação e estima em alta a professora propôs uma nova reescrita orientando que eles deveriam refletir sobre a história antes de escrever não esquecendo as informações importante presentes no conto.

Seguem as produções dos estudantes.

Texto IV do estudante A do 5º ano.

<p align="center"><b>Sujeito A (5º ano)</b> <b>4ª reescrita sem apoio</b></p>	<p align="center"><b>Registro da leitura feita pela professora pesquisadora logo após a reescrita do aluno</b></p>
 <p align="center">SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>NOME: <u>Mika</u> DATA: <u>22/11/16</u></p> <p align="center"><b>2ª Reescrita sem apoio do texto</b> <b>"João e Maria"</b></p> <p>Era uma vez irmãos nome: João e Maria eles muito pobre era e nada para comer tem, casa sua pais perto. Abandonaram João e Maria na floresta perdidos</p> <p>O João jogou pedras no caminho porque volta casa do pais quer. Outro dia manhã de novo pais levar filhos floresta, João pão no caminho passarinhos comeram todo, perdidos na floresta João e Maria anda e encontraram casa doce da bruxa. que mandou eles entrar. João e Maria</p> <p>A bruxa velha prendeu João na jaula e Maria dar comida para João todo dia.</p> <p>A bruxa comer João quer a Maria empurra a bruxa no fogo para morte da bruxa.</p> <p>O irmãos pega leva baú de ouro da bruxa casa pais fome não eles.</p> <p>Os pais desculpa pedir João e Maria. Todos vivera felizes para sempre.</p>	<p align="center">João e Maria</p> <p>Era uma vez irmãos nome João e Maria eles muito pobre <b>sim</b> e nada para comer tem, cada <b>deles</b> pais junto. <b>Pais</b> abandonaram João e Maria na floresta perdidos.</p> <p>O João jogou pedras no caminho porque voltar <b>para</b> casa dos pais quer. Outro dia manhã de novo pais levar filhos floresta, João pão <b>no</b> caminho passarinhos comeram todo, perdidos na floresta João e Maria anda e encontraram casa <b>de</b> doces da bruxa que mando eles entrar João e Maria.</p> <p>A bruxa velha prendeu João na jaula e Maria dar comida para João todo dia.</p> <p>A bruxa comer João quer a Maria empurra a bruxa no fogo para morte da bruxa.</p> <p>Os irmãos pega leva baú de ouro da bruxa casa pais fome não eles.</p> <p>Os pais desculpas pedir <b>para</b> João e Maria.</p> <p>Todos viver felizes para sempre.</p>

Na leitura do estudante ainda percebemos o acréscimo de palavras, que são os conectivos; em negrito no texto acima; porém a quantidade de palavras introduzidas somente na leitura diminuiu, pois foram acrescentadas na escrita.

No primeiro parágrafo notamos que o aluno sinalizou a palavra **sim** quando leu “**era**”, e isso aconteceu, porque ele queria afirmar que os pais eram pobres mesmo!

Na escrita o estudante não cometeu erros ortográficos, e nem usou mais as pseudopalavras em sua escrita. E esse avanço se deu nessa sequência não

só por conta das atividades realizadas, mas também ao movimento de leitura e reflexão sobre texto presente em todos os módulos trabalhados.

Texto IV do estudante B do 4º ano.

<p>Sujeito B (4 ano) 4ª reescrita sem apoio</p>	<p>Registro da leitura feita pela professora pesquisadora logo após a reescrita do aluno</p>
 <p>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>NOME: _____ DATA: 24/04/16</p> <p>Reescrita sem apoio do texto JOÃO E MARIA</p> <p>ERA UMA VEZ O JOÃO E MARIA QUE ERAM POBRES SÓ COME PÃO CASA JUNTO MÃE VAI NA FLORESTA ABANDONA-LOS. JOÃO JOGAR PEDRINHAS CAMINHO PARA CASA VOLTA IRMÃOS NOVAMENTE DE MANHÃ JOÃO E MARIA FLORESTA VAI PAIS JUNTO, JOÃO PÃO CAMINHO JOGA MAS PASSARINHO COMIAM TODO PÃO VOLTA NÃO PARA CASA. JOÃO E MARIA SOZINHO FLORESTA CAMINHO CASA BRUXA ENCONTROU CASA BRUXA MUITO DOCE TEM PIRULITO, BALA. VELHA JOÃO NA JAULA PRENDE MARIA LEVA COMIDA PARA JOÃO DIA TODO. BRUXA COMER JOÃO QUER MARIA EMPURRA BRUXA MORTE. JOÃO E MARIA BAÚ OURO LEVAR PAIS CASA PAIS, ENCONTROU SIM DESCULPAS. TODOS VIVER FELIZES PAIS JOÃO MARIA.</p>	<p>“JOÃO E MARIA”</p> <p>ERA UMA VEZ O JOÃO E MARIA QUE ERAM <b>MUITO</b> POBRES SÓ COME PÃO CASA JUNTO MÃE PAI NA FLORESTA ABANDONÁ-LOS.</p> <p>JOÃO JOGAR PEDRINHAS <b>NO</b> CAMINHO PARA CASA VOLTA IRMÃOS <b>JOÃO E MARIA.</b></p> <p>NOVAMENTE DE MANHÃ JOÃO E MARIA FLORESTA VAI PAIS JUNTO, JOÃO PÃO CAMINHO JOGA, MAS PASSARINHO COMIAM TODO PÃO VOLTA NÃO PARA CASA.</p> <p>JOÃO E MARIA SOZINHO FLORESTA CAMINHO CASA BRUXA ENCONTROU CASA BRUXA MUITO DOCE TEM PIRULITO, BALA.</p> <p>VELHA JOÃO NA JAULA PRENDE MARIA LEVA COMIDA JOÃO <b>TUDO DIA.</b> BRUXA COMER JOÃO QUER MARIA EMPURRA BRUXA MORTE.</p> <p>JOÃO E MARIA BAÚ OURO LEVAR PAIS, CASA PAIS ENCONTROU, SIM DESCULPAS.</p> <p>TODOS VIVER FELIZES PAIS JOÃO E MARIA.</p> <p>FIM</p>

A leitura da reescrita aconteceu em seguida da produção escrita, o aluno tinha o texto muito presente em sua memória, entretanto esforçou-se para ler (sinalizar) termo a termo o que tinha escrito.

No primeiro parágrafo o aluno acrescenta a palavra **muito** dando intensidade quando se referiu à pobreza dos pais. A palavra **muito** não estava

escrita em seu texto; isso ocorreu porque o estudante queria mostrar para a professora que ele dominava a leitura.

No segundo parágrafo percebemos o acréscimo da palavra **no**, pois ele percebe a falta do conectivo e sinaliza corretamente: No caminho. Ainda nesse parágrafo, preocupado com o entendimento da professora sobre o que ele havia escrito o aluno acrescenta, **João e Maria**, no final do parágrafo, completando o sentido de irmãos que havia escrito.

A escrita apresentada está convencional, mais encorpada, com informações que completam o sentido das frases no texto, demonstrando a preocupação com quem vai ler. Os conectivos estão presentes em todo corpo do texto e houve uma melhora na concordância dos elementos, fato que deixou a desejar na reescrita anterior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada trata de uma proposta, aos professores de surdos, de uma sequência didática com atividades que ajudam no desenvolvimento das capacidades de linguagem para produção da escrita do gênero conto. A presença de um professor bilíngue para o modelo apresentado foi fundamental para a evolução do processo ensino aprendizagem dos sujeitos.

O intercâmbio natural ocorrido entre as duas línguas, Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, deixou claro que a metodologia bilíngue garante resultados positivos na educação de surdos.

Aspectos importantes foram levados em consideração nos momentos de análise das produções, como por exemplo a independência sintática entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa principalmente no que concerne à utilização dos artigos, preposições, conjunções e flexões verbais.

Entender as dificuldades desses sujeitos é perceber que os surdos são linguisticamente diferentes pois se comunicam em outra língua, com modalidade de realização espaço-visual, diferente das línguas orais auditivas. Todavia por estarem inseridos em uma sociedade majoritária para a utilização da língua, esses sujeitos se tornam biculturais e bilíngues, por conviverem com práticas diárias provocadas pelas duas línguas no mesmo contexto social.

Nesse sentido os sujeitos surdos necessitam de acesso a todos os meios de interação e precisam de competência na Língua de Sinais de forma geral e na Língua Portuguesa na modalidade escrita a qual exige uma metodologia de ensino diferenciada que priorize a utilização da linguagem presentes nas práticas sociais.

Os PCN (BRASIL, 1998) e os PCNEM (BRASIL, 1999) – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, apresentaram como prescrição a adoção de uma perspectiva discursiva enunciativa de trabalho pedagógico com a linguagem, e nessa direção

encontramos a incorporação dos gêneros textuais às práticas de sala de aula que servem tanto para os ouvintes quanto para o ensino de surdos.

Pensando nessas perspectivas de trabalho é que encontramos muitas dificuldades por parte dos professores em resignificar sua abordagem puramente estrutural para adoção de uma abordagem discursiva da linguagem na elaboração dos planos de aula e, por conta dessa dificuldade empenhamos esforços na elaboração e realização desta pesquisa.

Acreditamos que, no trabalho com crianças surdas, para o ensino de um gênero escrito o embasamento no conceito de Sequência Didática favorece o aprendizado. Entretanto precisa haver etapas ou módulos nos quais eles possam fazer o movimento de sempre retomar o texto para o reconhecimento e a compreensão das características temáticas e que compõem o gênero. É necessário ainda um outro módulo para o trabalho de reconhecimento das características estilísticas, e outro para as atividades de produção e reescrita do gênero.

Com esse esquema, contemplamos, nos dois primeiros módulos, atividades que envolveram procedimentos de leitura, nos módulos intermediários atividades que envolveram a análise linguística e o módulo final atividades linguístico-discursivas e a produção da reescrita do gênero.

O gênero escolhido foi o conto, por ser uma narrativa e permitir reflexões auxiliando na subjetividade. O conto escolhido foi “ João e Maria”, e o livro trabalhado foi uma adaptação feita por Mauricio de Souza.

A partir das análises das reescritas produzidas pelos estudantes surdos embasada na metodologia aqui citada e nos estudos ligados à aquisição da escrita por esses sujeitos ficou evidente para nós que o trabalho com sequência didática favoreceu o desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio de atividades elaboradas para tal.

Outros aspectos importantes ligados à temática da produção escrita pelos surdos também foram confirmados nesse trabalho, tais como:

- As crianças surdas entram na escola com pouco ou nenhum conhecimento dos contos infantis de tradução oral devido à falta de conhecimento da Língua de Sinais por parte de seus familiares e ou responsáveis.

- O aluno surdo inicia seu aprendizado na Língua Portuguesa após ter adquirido conhecimento, ainda que intermediário, em sua língua materna (Libras).

- As velhas práticas de ensino pautadas em repetições exaustivas de decodificação da língua, sem o entendimento dos significados, não dão conta de construir um conhecimento para auxiliar os surdos em suas necessidades de interação social.

- O estudante surdo necessita de auxílio no seu processo de alfabetização para associar o que escreve ao seu significado.

- As produções escritas pelos sujeitos surdos devem ser avaliadas por critérios outros que levem em consideração a interferência dos aspectos estruturais da Língua de Sinais.

E assim finalizamos nossa tarefa, fruto de nossa prática, com a pretensão de ter colaborado, ainda que modestamente, com os professores de Língua Portuguesa para surdos na elaboração de seu trabalho em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CAVALCANTE, M.C.B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, cap.3,43-58.

DIAS, V. L. L. *Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental*. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Eulália. Parecer solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais usadas nos Centros Urbanos do Brasil. *Integração*, Brasília, Ano 5, n.13, p. 18-21, 1994.

\_\_\_\_\_. *Letramentos na educação bilíngue para surdos*. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, Giselle; ANGELIS, C. M. de, (org.) *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexos, 2006.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

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

\_\_\_\_\_. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul. /dez. 2011.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C. *Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos*. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, R.S.: Editora Mediação, 2004, 33-38.

KLEIMAN, Ângela. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: . (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *A concepção escolar da leitura*. In: *Oficina de leitura. Teoria e Prática* 7ª Ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os significados do letramento*. 2.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2014.

LEBRUN.Y. *A Dominância Cerebral para a Linguagem*. In: PARENTE. M. A (coord). *Tratado de Afasia*. São Paulo: Panamed, p. 9-19.1983.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. *Uma escola, duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LURIA, A.R. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARCHESI, A. - *Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas*. In COLL, C. PALÁCIOS, J. E MARCHESI, A. - *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In DIONISIO, A.P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*; São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, B. C. A. e NOVAES, B. C. A. C. *Oficina de Leitura com Adolescentes Surdos: Uma Proposta Fonoaudiológica*. In. *Linguagem Escrita – 106 Referenciais para a Clínica Fonoaudiológica* (Org.) Berberian, A. P.; Massi, G. A. e Guarinello, A. C. – São Paulo: Plexus, 2003.

MENDONÇA, Márcia. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 199-226.

MENDONÇA, Márcia. *Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros*. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (orgs). *Diversidade Textual – Os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b, p. 73-88.

MORAIS, A. G.; LEITE, T.S. *Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?* In MORAI, A.;

ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, pp. 71-88.

MORAIS, Arthur Gomes. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PEREIRA, M. C. da C. *Aquisição de Língua Portuguesa por Aprendizes Surdos* In. Seminário Desafios para o Próximo Milênio, 19 a 22 de setembro de 2000, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. *Aquisição da leitura e da escrita por crianças surdas*. In. Congresso Surdez e Pós-modernidade: novos rumos para a educação brasileira, 18 a 20 de setembro de 2002. Rio de Janeiro, R.J.

\_\_\_\_\_. *Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas*. Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.

PEREIRA, Maria. C. C.; Berberian, A. P.; Massi, G. A. e Guarinello, A. C. *Discutindo o uso da sintaxe por estudantes surdos*. In *Linguagem Escrita – Referenciais para a Clínica Fonoaudiologia (Org.)* – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

PEREIRA, Maria. C. C.; ROCCO, Giovanna. C. *Aquisição da escrita por crianças surdas início do processo*. Eletrônica, Porto Alegre v.2, n.1, p. 148, jul. 2009.

PEREIRA

PIMENTA, Nelson; Quadros, Ronice Muller de. *Cursos de Libras1* Rio de Janeiro: LSB vídeo 2006.

POZO, J.I.; MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. *O uso estratégico do conhecimento*. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 145-160.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação de surdos: aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

QUADROS, R. M; PIMENTA, N. *Língua brasileira de sinais: curso I*. Rio de Janeiro: LSB vídeos, 2005.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. *Ensino de Português para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol.2 Brasília: Programa de Apoio à Educação dos surdos, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. *Gêneros orais e escritos*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita o aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. (ORG.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, R.G. *Que palavra que te falta?* Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. "O relevo no Português falado: tipos e estratégias, processos e recursos" In NEVES, Maria Helena de Moura (org.). Gramática do Português Falado Vol. VII: Novos estudos. São Paulo: Humanitas/ FFLCH-USP; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1999, 77-130.