

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS

Andreia Cristina da Silva Costa¹

Maria de Lourdes Silva Santos / orientadora²

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva / Coorientadora³

RESUMO

Em diferentes contextos sociais, continua sendo desafiador lidar com pessoas com deficiências, seja ela visual, cognitiva, física ou múltipla, de modo que, com pessoas surdas não é diferente. Assim, o objetivo deste trabalho foi analisar os efeitos de uma sequência didática (SD) elaborada com a finalidade de auxiliar professores de Língua Portuguesa no desenvolvimento de habilidades para leitura, interpretação e escrita por meio do gênero textual lendas, em turmas inclusivas regulares do ensino fundamental nos anos finais. Os informantes do estudo foram professores de língua portuguesa de escolas públicas que trabalharam ou estavam trabalhando com alunos surdos nos anos de 2020 a 2021 e quatro (04) estudantes surdos. O percurso metodológico perpassou por distintas fases. Na 1ª etapa (2020), ouvimos sete (07) professores buscando saber dos desafios enfrentados por eles ao ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos inseridos em turmas regulares. Na 2ª etapa (2021), foi elaborada e submetida para avaliação de quatro (04) professores, uma SD contendo atividades de leitura, interpretação e escrita, tendo como gênero textual duas lendas do contexto amazônico. A 3ª e última etapa validou-se a SD junto a quatro (04) estudantes surdos de escolas públicas. A sistematização e análises dos dados indicou que na amostra dos sete (07) professores todos tinham dificuldades em trabalhar leitura, interpretação e escrita para estudantes surdos e indicaram necessidade de recursos didáticos para ajudar no ensino. Dos quatro (04) professores que analisaram a sequência didática todos gostaram do material e fizeram algumas sugestões para melhoria do mesmo. Quanto à validação realizada junto aos quatro (04) estudantes surdos, todos os alunos interagiram bem com o material e demonstraram interesse em responder as questões da SD. Concluímos que a sequência didática ao ser elaborada nos pressupostos da semiótica imagética, pode ajudar tanto professores quanto os alunos surdos e ouvintes, no processo de ensino e aprendizagem de leitura, interpretação e escrita. Consideramos que deve haver mais empenho das redes de ensino (públicas e privadas) no que se refere a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa sobre aprendizagens em LIBRAS, bem como de metodologias apropriadas para trabalhar com alunos de inclusão. Acreditamos que de posse desses conhecimentos os docentes consigam ser comunicar e ensinar melhor a Língua Portuguesa para estudantes surdos.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Libras. Professor de Língua Portuguesa. Aluno surdo

ABSTRACT

in different social contexts, it continues to be challenging to deal with people with disabilities, whether visual, cognitive, physical or multiple, so with deaf people it is no different. Thus, the objective of this work was to analyze the effects of a didactic sequence (DS) developed with the purpose of helping Portuguese Language teachers in the development of skills for reading, interpretation and writing through the textual genre legends, in regular inclusive classes of elementary school in the final years. The study informants were Portuguese language teachers from public schools who worked or were working with deaf students in the years 2020 to 2021 and four (04) deaf students. The methodological course went through different phases. In the 1st stage (2020), we listened to seven (07) teachers seeking to learn about the challenges they faced when teaching Portuguese language to

¹ Licenciatura em Letras UFPA, Pós-graduação em Língua portuguesa e Análise Literária UEPA, Pós-graduação em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais, Faculdade Ipiranga, professora de Educação Especial SEMEC/ SEDUC. crisandreia2010@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC). <http://lattes.cnpq.br/1003216752869923>

³ Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA). <http://lattes.cnpq.br/1195632089796136>

deaf students in regular classes. In the 2nd stage (2021), it was prepared and submitted for evaluation by four (04) teachers, an SD containing reading, interpretation and writing activities, having as textual genre two legends of the Amazonian context. The 3rd and last stage validated the DS with four (0) deaf students from public schools. The systematization and data analysis indicated that in the sample of seven (07) teachers, all of them had difficulties in reading, interpreting and writing for deaf students and indicated the need for didactic resources to help in teaching. Of the four (04) teachers who analyzed the didactic sequence, all they liked the material and made some suggestions for improvement. As for the validation carried out with the four (04) deaf students, all students interacted well with the material and showed interest in answering the SD questions. We conclude that the didactic sequence, when elaborated on the assumptions of imagery semiotics, can help both teachers and deaf and hearing students in the process of teaching and learning reading, interpretation and writing. We consider that there should be more commitment from education networks (public and private) as regard to the continuous training of Portuguese language teachers on learning in LIBRAS (Brazilian Sign Language), as well as appropriate methodologies for working with inclusion students. We believe that, with this knowledge, teachers can better communicate and teach the Portuguese language to deaf students.

Keywords: Reading, Writing, LIBRAS (Brazilian Sign Language), Portuguese Language Teachers, deaf students

1 INTRODUÇÃO

É recorrente no processo de socialização e aprendizagem escolar que pessoas com deficiência sejam colocadas à margem, sobretudo, porque elas necessitam de acesso a todos os meios de comunicação para se adequarem aos espaços onde buscam inserção.

O processo de inclusão escolar de estudantes surdos tem despertado a atenção de autores como Alves (2020), Campelo (2008), Tavares (2007), Lebedeff (2017) e Gesuelli (2010), Assim como as contribuições do estudo da imagem de Santaella (2012), Santaella e Nnöth (2015) sobre a semiótica imagética, de modo que os resultados foram importantes para a elaboração deste artigo.

As pessoas com deficiências (física, intelectual, visual, auditiva) precisam ter direito a oportunidades, conforme assegura a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (BRASIL, LDB, n. 9394/96). Vale ressaltar o capítulo V, Da Educação Especial, artigo 59, inciso I, da LDB quando evidencia a necessidade de os sistemas de ensino garantirem aos alunos práticas metodológicas, recursos educativos e modificação dos currículos que garantam a acessibilidade aos alunos especiais nas instituições de ensino. No caso dos alunos surdos, observam-se as dificuldades de comunicação com essas pessoas, daí a importância do decreto 5.626/05 quando informa que o surdo interage com o mundo através de experiências visuais e com o uso da Língua Brasileira de Sinais – (Libras). (BRASIL, 2005)

Ao relembrar nossa trajetória profissional, quando trabalhamos no assessoramento de Língua Portuguesa para estudantes surdos em salas de recursos multifuncionais (SRM), assim como, nas salas regulares com a disciplina de Língua Portuguesa, fomos percebendo e refletindo sobre as metodologias utilizadas pela maioria dos professores. Nelas predominavam a linguagem oral e escrita, fato que deixava os estudantes surdos sem acesso à possibilidade de compreensão, interpretação e, conseqüentemente, ler e expressar suas opiniões e aprendizagens.

As memórias dessas dificuldades vividas por muitos professores de turmas inclusivas do ensino fundamental dos anos iniciais e finais, que tinham aluno surdo matriculado, e não sabem como acessá-lo, principalmente, ensiná-lo, nos motivou a pensar em alternativas metodológicas de ensino mais condizentes a serem trabalhadas em turmas regulares onde coexistam alunos surdos e ouvintes.

Ao pensar alternativas para desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e escrita para alunos surdos, consideramos importante que o material fosse elaborado na perspectiva da semiótica imagética. Afinal, como explicam Santaella e Nöth (2015), a imagem pode ser

observada tanto na qualidade de signos que representam aspectos do mundo visível quanto em si mesma, como figuras puras e abstratas ou formas coloridas.

Assim, a imagem está presente no processo de comunicação social e tem como função mediar à aprendizagem escolar com base na linguagem verbal, na qual se pode observar as imagens nos materiais didáticos e nos espaços escolares. Segundo Lebedeff (2017, p.230) “[...] compete aos educadores refletirem mais sobre o papel da imagem visual na escolarização da pessoa surda”. A imagem acarreta várias funções no currículo escolar no processo de letramento visual e alguns estão presentes durante a nossa vida com habilidades de ler imagens, no cotidiano, e também podem ser utilizadas para outras aprendizagens.

Ancoradas nessas ideias foi planejada a elaboração de um material didático que pudesse facilitar as práticas de leitura, interpretação e escrita junto a alunos surdos e ouvintes, em turmas regulares do ensino fundamental anos finais. A opção está ancorada em uma consulta prévia que realizamos em 2020, com os sete (07) professores de língua portuguesa que trabalham com alunos surdos, buscando saber suas principais dificuldades no ensino de Língua Portuguesa para os referidos estudantes. Todos falaram de suas dificuldades em se comunicar em LIBRAS e a falta de material didático que ajudasse a acessar a comunicação com os discentes surdos. Diante dos resultados, nos sentimos motivadas a elaborar uma sequência didática (SD) e o planejamento levando em consideração as orientações de Dolz e Schneuwly (2004).

Assim, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os efeitos de uma sequência didática elaborada com a finalidade de auxiliar professores de Língua Portuguesa no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e escrita por meio do gênero textual, em turmas inclusivas regulares do ensino fundamental anos finais.

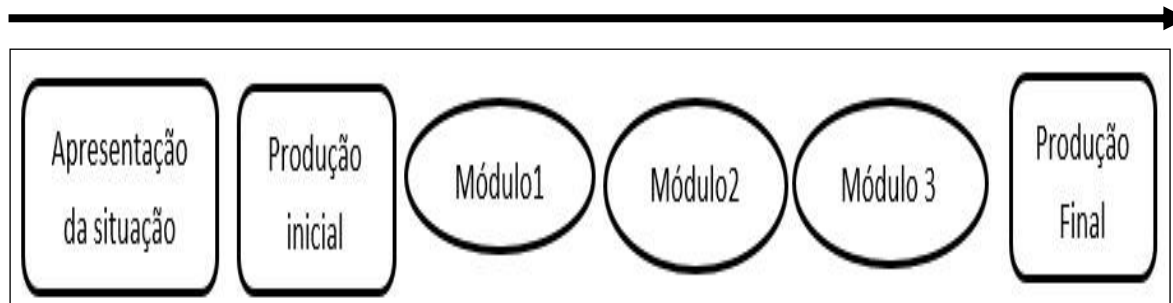
O artigo obedecerá a seguinte apresentação: uma breve seção sobre sequência didática; os procedimentos metodológicos da pesquisa; avaliação da sequência didática realizada pelos professores de Língua Portuguesa, validação da sequência didática junto a uma amostra de alunos surdos e as considerações finais.

Sequência Didática

Uma sequência didática se constitui em um conjunto de atividades que estão relacionadas aos conteúdos, cujo objetivo é favorecer o aprendizado dos alunos, sempre visando os propósitos do seu planejamento e a importância de criar para que o docente

consiga organizar e orientar os discentes. A elaboração de uma sequência didática pode ser constituída de acordo com o esquema abaixo:

Figura 1 – Esquema de uma sequência didática



Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83

Os autores destacam a importância de se realizar a sequência didática no campo de um projeto de classe, pois assim as atividades tornam-se significativas e adequadas. Para Dolz e Schneuwly (2004, p.97), “[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Dessa forma, a concordância do projeto com os aprendizes forma a primeira etapa da sequência didática, ou seja, na apresentação de situação, o docente explica aos alunos atividades de linguagem a serem construídas. Já na produção inicial, os alunos expõem uma primeira produção, na qual ficam atentos às representações que a atividade proposta apresenta. A partir do material do aluno o professor poderá entender quais as questões que não ficaram claras na apresentação inicial, reconhecendo as dificuldades de articulação oral e/ou escrita na produção do aluno.

Dessa maneira, as etapas dos módulos restringem em trabalhar os obstáculos e problemas que possam surgir na primeira produção, oferecendo aos alunos instrumentos para solucioná-los. Para esse fim, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem variar as atividades usando três aspectos: observação e análise dos textos orais e escritos, produção de textos em que são observados elementos da textualização e elaboração da linguagem, no qual o objeto está ligado à organização dos fatores de avaliação dos textos pelos alunos.

O processo final da sequência didática encerra com a produção final, em que o aluno coloca em prática os conhecimentos alcançados, mediados pelo professor, os avanços adquiridos, além disso, o docente consegue realizar uma avaliação desse aluno durante o processo de atividades. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.106), “[...] a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos”.

A sequência didática, quando bem trabalhada, poderá possibilitar a criação de atividades adequadas e diversificada que ajudarão os aprendizes a conhecer as técnicas e os instrumentos para auxiliar na ampliação de suas capacidades de comunicação visual e escrita nas várias situações sociais que envolvem a vida do aluno em sociedade. Além disso, é um procedimento de importância no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente no trabalho com a leitura e a escrita.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização desta pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentando-se na perspectiva de Bauer e Gaskel (2002, p.23), quando explicam que a “pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais”, uma vez que é por meio dela que podemos perceber os contextos nos quais os sujeitos pertencem e descobrimos o universo de significados, motivos, crenças, estudo e valores.

Optamos pela pesquisa exploratória para determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, e também o tipo de auxílio que estes poderão oferecer durante o processo de investigação.

[...] a pesquisa exploratória tem como objetivos proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado, facilitar a delimitação do tema a ser pesquisado, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir uma nova possibilidade de enfoque para o assunto. (PRESTES, 2011, p.29)

Na busca por saber como professores de escolas públicas estavam construindo materiais e desenvolvendo as práticas de leitura, interpretação e escrita para alunos surdos, que frequentavam turmas regulares foram planejados em 2019 os primeiros passos da presente pesquisa. Porém, com a ocorrência da Pandemia causada pelo novo Corona Vírus que nos levou ao isolamento social, fomos obrigados a replanejar o trabalho de campo previsto para 2020, e com o agravamento e alastramento da doença, também, reformulamos os métodos de busca das informações.

Na primeira etapa do trabalho de campo optamos, primeiramente, por ouvir professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais de escolas públicas que tinham alunos surdos em suas turmas. Queríamos saber dos desafios dos docentes em relação ao ensino com estudantes surdos. Elaboramos um roteiro de entrevista, mas por causa do isolamento social, adaptamos as entrevistas para o modo virtual remoto, utilizando todas as ferramentas que garantissem as informações.

Assim, recorreremos ao uso do Google Meet, vídeo chamadas e áudios do *WhatsApp*. Nessa etapa foram ouvidos sete (07) professores que apontaram os seguintes obstáculos ao ensinar Língua Portuguesa para estudantes surdos: o fato dos professores e, até mesmo, em alguns casos, o aluno surdo não dominarem LIBRAS; falta de recursos didáticos adequados; dificuldades de ensinar os conteúdos pelo entrave no momento da comunicação com o estudante surdo; ausência de um profissional especializado (intérprete de LIBRAS) em sala de aula. Segundo amostra, a somatória dessas carências retarda e, por vezes, inviabiliza a aprendizagem dos discentes surdos.

Ciente das dificuldades apontadas pelos colegas docentes e, também, sentidas por nós nas turmas e nas salas de recursos multifuncionais, optou-se pela elaboração de um produto educacional que pudesse ajudar professores de Língua Portuguesa a desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e escrita. Assim, a segunda etapa da pesquisa (ocorrida em 2021) foi dedicada à elaboração da sequência didática, ancorada nas ideias de Dolz e Schneuwly (2004), e sob a perspectiva da semiótica imagética, utilizando o gênero lendas amazônicas: a escolha recaiu sobre “O Curupira Surdo e a Lenda da Vitória-Régia”, adaptadas em Língua Brasileira de Sinais.

Por intermédio das atividades e estratégias propostas, esperamos ajudar na superação de algumas dificuldades apresentadas pelos docentes e promover habilidades críticas leitoras e escritoras nos sujeitos obtendo avanços significativos no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa.

O docente [...] estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONIRICARDO, 2008, p.13)

Para Bordoni-Ricardo (2008), quanto mais proximidade entre a pesquisa e a minha prática pedagógica como professora, mais significativo será o fazer pedagógico, visto que poderei compreender a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, associando prática e teoria e interagindo com mais facilidade com os professores e com os alunos surdos.

Sendo assim, a sequência didática foi planejada como alternativa metodológica para auxiliar professores de Língua Portuguesa no ensino de alunos surdos do Ensino Fundamental Anos Finais. Sua estrutura envolve módulos com uma série de atividades de leitura e produção textual, considerando o sujeito surdo como um agente social e transformador no contexto em que vive. A escolha pelo gênero textual lendas considerou o contexto dos

envolvidos e partiu da necessidade de desenvolver habilidades e competências leitoras e escritoras dos sujeitos.

Perfil dos professores consultados

Após a elaboração da sequência didática houve a busca por alternativas para verificar sua eficácia. Novamente, a pandemia atrapalhou o plano inicial que seria acompanhar a aplicação da SD em duas turmas de inclusão do ensino fundamental anos finais que tivesse alunos surdos. Com a suspensão das aulas presenciais, a efetivação do ensino remoto ou híbrido e da volta escalonada dos alunos às aulas, houve dificuldades em conseguir que os dois professores aplicassem a sequência sob o nosso acompanhamento.

Em decorrência disso, flexibilizamos o planejamento da pesquisa. Convidamos alguns professores para fazer parte da pesquisa e para isso pedimos que lessem e avaliassem a sequência didática. No segundo semestre de 2021, conseguimos que quatro professores de Língua Portuguesa que trabalham com estudantes surdos avaliassem a SD seguindo um roteiro criado pelas pesquisadoras. Em respeito às questões éticas que envolvem um trabalho de pesquisa, solicitamos que as professoras lessem e assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As docentes que participaram da pesquisa são do gênero feminino e estão na faixa etária: P1 (46 anos), P2 (46 anos), P3 (47 anos) e (P4 38 anos). Na amostra predomina professoras relativamente jovens atuando no ensino da Língua Portuguesa, no âmbito das escolas públicas do município de Belém.

Quanto ao nível de escolaridade e tempo de atuação as participantes possuem pós-graduação e uma está concluindo o mestrado. Todas estão investindo na qualificação e buscando melhorar na sua formação profissional. Também, constatamos que o tempo de atuação docente variava entre 9 a 15 anos no Ensino Fundamental e Médio do ensino regular, indicando experiência na docência.

Quanto ao nível de conhecimento de LIBRAS somente duas responderam que conheciam razoavelmente a Língua de Sinais. Suas metodologias estão centradas no único recurso que no momento possuem, ou seja, o livro didático. Às vezes, tem o auxílio de professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Os resultados e análises das avaliações feitas pela amostra das 04 professoras serão apresentados posteriormente.

Perfil dos estudantes surdos

Na última etapa do trabalho de campo foram feitas adequações. Impossibilitadas de validar a SD em uma turma de inclusão onde houvesse alunos surdos e ouvintes, esse era o projeto inicial, optamos por aplicá-lo nas salas de recursos multifuncionais de duas (02) escolas no município de Belém (PA). Contamos com a ajuda de colegas professores que nos indicaram quatro alunos surdos.

Inicialmente, fomos à secretaria das escolas buscar informações sobre os estudantes surdos, assim como, nas salas de recursos multifuncionais, na qual ocorrem os atendimentos no contra turno. Os 2 (dois) alunos oralizados possuem CID 90 com perda auditiva em grau moderado bilateral, fazendo atendimentos para aquisição da LIBRAS. Já o segundo aluno com perda auditiva com CID 90.3 fazendo uso da Língua de Sinais e atendimentos na SRM para aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, assim como da língua de sinais. Os alunos possuem dificuldade na interpretação e na produção textual. Foi conversado com a família sobre a importância da pesquisa e aplicação da mesma, na SRM as famílias já assinam o termo para liberação de suas imagens sempre no início do ano letivo.

Os discentes que compuseram a amostra de validação da Sequência didática foram três alunos do sexo masculino e um aluno do sexo feminino. Com idade de 13 a 18 anos. No que diz respeito às séries: 2 (dois) frequentam o 6º (sexto ano), 1(um) o 7º (sétimo ano) e o outro aluno o 8º (oitavo ano), com níveis de comunicação na língua de sinais variando entre dois alunos que são surdos que utilizam a LIBRAS, dois oralizados, ainda aprendendo a Língua de Sinais, sendo que um utiliza o aparelho auditivo.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção apresentaremos os resultados e análises da avaliação da SD feita pelos professores, assim como os resultados da validação da SD junto à amostra dos alunos surdos.

Avaliação da sequência didática feita pelos professores

Após a efetivação dos processos anteriormente detalhados, isto é, assinatura do TCLE, feita pelos 04 professores, e preenchimento dos formulários para validação da pesquisa e aplicação da SD com alunos surdos, passamos para o trabalho de campo. No dia 01 de novembro de 2021, foi enviada uma cópia da SD, na qual constam 18 propostas de atividades, incluindo os vídeos das duas lendas: “Curupira Surdo” e “A lenda da Vitória-Régia”,

adaptadas em Libras, e o formulário de questões para que os professores de Língua Portuguesa pudessem ler e responder.

Foi perguntado aos professores se as propostas de interpretação contidas na SD contemplam as lendas 1 e 2. Obtivemos as seguintes respostas:

Figura 2. Produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL

PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO 1

Texto motivador



1. Tema
LENDA: O curupira surdo.

2. Gênero textual: Lenda.

3. Público alvo: alunos do ensino fundamental II.

4. Objetivos:

1. Reconhecer o gênero Lenda;
2. Realizar leitura dos textos produzidos nas diferentes modalidades: escrita, imagética, visual e LIBRAS;
3. Interpretar os textos em libras em língua portuguesa escrita;
4. Identificar elementos da lenda;
5. Reconhecer as características da lenda;
6. Criar textos em forma de lendas com recursos visuais e escritos.

Ativar o Windows

Fonte: Autor, 2021.

Participante 1: “com certeza, perguntas bem elaboradas pertinentes as duas leituras”;

Participante 2: “Sim, pois se nota que as lendas são mostradas através de muitas imagens, sem fugir das características reais de cada lenda”;

Participante 3: “Sim, embora possamos deixar algumas questões propostas mais subjetivas para que o aluno possa desenvolver a escrita”;

Participante 4: “Sim, contempla perguntas diretas direcionadas as lendas”.

Com base nos relatos das participantes, notamos que as propostas para interpretação das duas lendas contemplam a história e as imagens ajudam na compreensão do aluno surdo, como também do ouvinte. Assim, utilizando elementos visuais, como as imagens e a interpretação em Libras da história, foi possível provocar nos aprendizes as representações internas que possuem relação com o mundo real. Conforme Santaella e Noth (2015, p.15) “[...] os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados em sua mente [...]”.


Na segunda questão do formulário perguntamos se as propostas 02, 03, 04 e 05 da SD estão adequadas para ajudar o aluno surdo na compreensão das lendas. Obtivemos as seguintes respostas:

Figura 3 - Sequência didática


PROPOSTA 2

ATIVIDADE


1. Marque com X os personagens da Lenda O curupira surdo:




a) Casal ()




b) Naiã ()



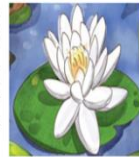
c) Curupira ()



d) Iua Jaci ()



e) caçadores ()



f) vitória régia ()

PROPOSTA 3

PRODUÇÃO TEXTUAL

Vamos escrever!!

1. O curupira era surdo e os caçadores ouvintes. Qual a língua que o Curupira usava para se comunicar? Por quê?

2. Como os animais se comunicam na floresta?

3. Observe os últimos diálogos:

O curupira teve uma ideia: foi chamar uma arara-intérprete para ajudá-lo na comunicação. Com a chegada da arara-intérprete, o curupira sinalizou: "É proibido destruir a floresta. Se vocês matarem os animais, vou lhes transformar no animal que vocês matarem".

Os caçadores ficaram com medo e assustados. Pediram ajuda à arara-intérprete para ensinar-lhes alguns sinais, a fim de se comunicarem com o curupira. Após aprenderem os sinais e entenderem que não deveriam matar os animais, os caçadores sinalizaram: "desculpa, curupira, não vamos mais fazer isso. De agora em diante, vamos cuidar da floresta."

Na sua opinião, o final poderia ser diferente?
() Sim () Não

Fonte: Autor, 2021.

Participante 1: “Possuem imagens que ajudam bastante, contendo o vídeo adaptado para libras, tudo isso, facilita muito na compreensão”;

Participante 2: “Estão adequadas, pois o aluno poderá construir através das imagens e das sequências narrativas ideias a partir das respostas referentes ao texto”;

Participante 3: “Não podemos esquecer de considerar a idade-série e o ano a que estamos propondo, pois, as atividades são niveladas e bem adequadas ao Ensino de Língua Portuguesa para surdos”;

Participante 4: “Contém imagens que ajudam na interpretação”.

As participantes relatam que as propostas 02, 03, 04 e 05 estão adequadas, pois contêm imagens e vídeos que facilitam à compreensão do texto por parte do aluno. De acordo com Santaella e Nöth (2015), as imagens são objetos materiais, ou seja, signos que representam o nosso meio ambiente visual, por isso para o surdo essa representação visual da LIBRAS ajudará na aproximação com sua língua e com o conhecimento da história. A participante 03 destaca a importância de nivelar as perguntas conforme a idade, série e ano do aluno surdo para propor a atividade, observação que consideramos importante.

Na terceira questão foi perguntado quanto ao uso do vocabulário visual e a expansão vocabular utilizados na SD para melhor compreensão do aluno surdo. Os professores responderam que:

Participante 1: “Tudo o que é visual facilita bastante o entendimento, e conseqüentemente expande o vocabulário, o enriquece”;

Participante 2: “Depende do nível de cada aluno. Sabemos que o aluno surdo tem muita dificuldade na escrita. Compreendem através da imagem, porém se veem preso a escrita por não compreenderem os sons de cada letra”;

Participante 3: “Contempla os recursos necessários ao processo de ensino - aprendizagem da LIBRAS e da Língua Portuguesa”;

Participante 4: “Nunca pensei em uma proposta assim. Creio que vai ajudar bastante o aluno”.

Segundo o relato das participantes sobre o uso do vocabulário visual e a expansão vocabular, esses concordam que são excelentes e que ajudam no entendimento do aluno surdo, sendo que enriquece com aquisição de novas palavras utilizando como apoio as imagens. A participante 2 alega que depende do nível do aluno, pois o mesmo possui dificuldade na escrita. Já a participante 4 expõe que nunca havia pensado em uma atividade para trabalhar com alunos surdos utilizando as imagens.

Conforme os autores Santaella e Nöth (2015, p.39) explicam, “a imagem pode ser observada tanto na qualidade de signos que representam aspectos do mundo visível quando em si mesmas, como figuras puras e abstratas ou formas coloridas”, por essa razão o docente precisa utilizar mais recursos visuais para ativar o cognitivo do aluno surdo, em razão que sua visualidade é um marco cultural de uso da língua.

Na quarta questão foi perguntado se as atividades propostas da SD estão adequadas para trabalhar com alunos surdos e ouvintes, os docentes responderam que:

Participante 1: “Sim, porque estão bem explicadas, a partir delas, eles terão condições de responder, fazer a sua produção textual, interpretação...”;

Participante 2: “Sim, pois as atividades estão acessíveis com muitas imagens e diferentes tipos de exercícios para melhorar o entendimento acerca de cada lenda”;

Participante 3: “Sim, contudo cabe destacar que é preciso direcioná-las de acordo como ano em que será aplicado do ensino fundamental II”;

Participante 4: “Sim, com diferentes tipos de atividades para trabalhar com surdos e ouvintes.”

De uma maneira geral, as participantes relatam que as propostas estão adequadas para alunos surdos e ouvintes, e estão acessíveis e com diferentes tipos de atividades, de acordo com o ano que serão aplicadas. Como afirma Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]”.

Na pergunta seguinte indagamos aos professores se a proposta 06 da SD para trabalhar o vocabulário visual e a expansão visual está adequada, obtivemos as seguintes respostas:

Participante 1: “As imagens aliadas às palavras-chaves facilitarão a compreensão, ainda que em contextos diferentes”;

Participante 2: “O aluno surdo precisa compreender o que está lendo e por isso atividades onde os alunos criam uma história e a apresentem através de um vídeo, mostra o quanto eles compreenderam da história”;

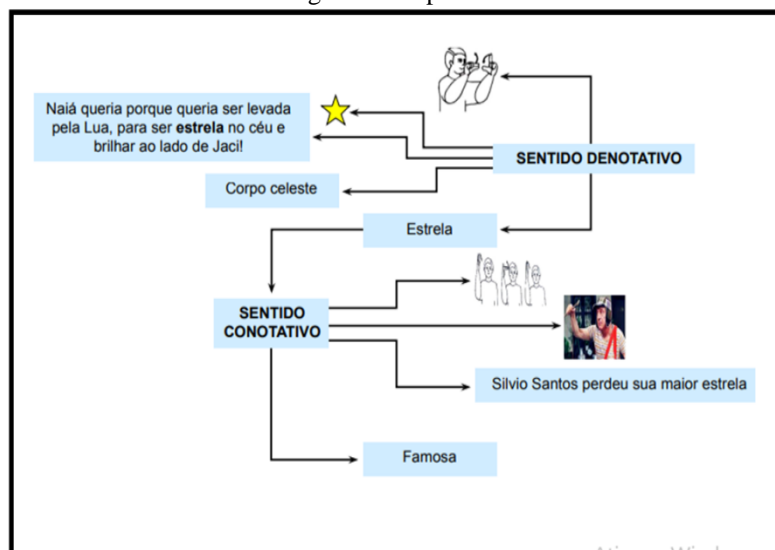
Participante 3: “Totalmente adequado porque em turmas inclusivas onde há pelo menos um surdo, trabalhar o léxico no texto é essencial”;

Participante 4: “Adequada, pois as imagens ajudam na compreensão do aluno e nunca havia pensado que poderia realizar uma atividade assim.”

Todas as participantes relatam que a proposta está adequada, pois as imagens aliadas às palavras-chaves, juntamente com os sinais e os vídeos em LIBRAS, ajudam na compreensão do aluno surdo, assim como, o trabalho com o léxico é de grande importância no texto. Então, o professor deve utilizar desde cedo essa técnica do glossário e a expansão visual para ampliar o aprendizado do aluno, visto que se une à semântica e à semiótica. De acordo com Lebedeff (2017, p.84), “apropriação da escrita é, portanto, um processo lento e contínuo que se desenvolve ao longo de toda a vida da criança [...]”.

Foi perguntado na sexta questão para os professores como avaliam a proposta 07 da SD e se ela está adequada para trabalhar o sentido real e o sentido figurado. Os professores responderam que:

Figura 4- Mapa Conceitual



Fonte: Autor, 2021

Participante 1: “É impossível mostrar a diferença entre os dois sentidos, estimulando a curiosidade, a percepção dos alunos em relação ao texto, contexto”;

Participante 2: “Sempre será necessário trabalhar o sentido real e o figurado presente nos diferentes tipos de textos. Esse tipo de atividade despertará no aluno surdo uma percepção crítica em relação ao que ele está lendo e levando o estudante a questionar o significado das outras palavras no texto”;

Participante 3: “Para não confundir o aluno surdo, tampouco o ouvinte, durante as aulas de língua portuguesa na modalidade escrita”;

Participante 4: “Adequada, não saberia utilizar o mapa conceitual, a proposta ajudou ampliar mais o meu conhecimento e penso que dessa maneira ajudará na construção das ideias do aluno.”

As participantes relatam que a atividade está adequada. Expõem a grande importância de trabalhar essa atividade para despertar a curiosidade e percepção crítica dos alunos. A participante 4 relata que não saberia trabalhar com o mapa conceitual e que a proposta ajudará em suas futuras atividades em sala de aula.

A importância dessa proposta revela o valor do uso das palavras no contexto real e figurado, para o aluno, e o mesmo perceber a diferença desses significados. Para Tavares (2007, p.2), “[...] é possível criar os mapas conceituais para temas simples e complexos, já que os mapas conceituais se apoiam na organização visual dos conceitos, favorecendo a compreensão e elaboração de conhecimento”.

Foi perguntado na questão 07 se as propostas 08 e 09 da SD que pretendem trabalhar a ampliação do léxico usando o dicionário estão adequadas, os professores responderam que:

Participante 1: “Pode-se comparar as palavras, os contextos, utilizando os dois dicionários, e na hora da atividade a imagem está para ajudar”;

Participante 2: “O aluno precisa compreender o sentido de cada palavra e o uso do dicionário, o ajuda a compreender que cada palavra possui uma ideia e pode ter vários sinônimos, aumentando assim o leque de palavras a ser futuramente utilizada pelo aluno”;

Participante 3: “O uso do dicionário é sempre enriquecedor e os quadros/ tabelas para assinalar são bem aceitos pelos alunos. Vale ressaltar o primor das atividades em dupla inclusivas (atividade 9); o compartilhamento de saberes é assertivo”;

Participante 4: “Não conheço o dicionário de LIBRAS, mas percebi a sua grande importância na atividade com alunos surdos.”

As participantes concluíam que a atividade está adequada. Dessa forma, podendo comparar as palavras com os contextos, e a imagem ajuda nesse processo. A participante 03

relata da importância no trabalho em dupla para compartilhamento de saberes. Conforme Campello (2008, .102) “[...] é importante dizer como a construção da consciência de mundo e a interpretação da realidade são proporcionadas pela percepção da imagem, uma vez que está acaba constituindo não somente uma ilustração do percebido, mas uma ‘linguagem’ imagética [...]”.

Também foram perguntados na questão 08 se as propostas 10, 11, 12, 13 e 14 da SD promovem habilidades de leitura e escrita das duas lendas. Obtivemos as seguintes respostas:

Participante 1: “Por tudo o que eles já sabem sobre os textos, por mais uma vez ter imagens para facilitar”;

Participante 2: “Os alunos aprenderam como fazer uma sequência cronológica, produzirão frases a partir das imagens de cada personagem e interpretar textos com mais facilidade”;

Participante 3: “Em 10 e 11 há necessidade em destacar mais as imagens, dando cores aos detalhes constitutivos da linguagem não-verbal”;

Participante 4: “Muito importante o uso da imagem para ajudar os alunos surdos ...as propostas estão bem detalhadas e as palavras chaves da proposta 11 ajudam na produção do aluno, bem interessante.”

De modo geral, as participantes relatam que as propostas estão adequadas. A participante 2 ressalta a importância de o aluno trabalhar a sequência cronológica e a produção de frases a partir das imagens. Essas propostas conduzem o processo de aprendizagem da língua, o resultado é a leitura e a escrita. Portanto, é necessário o professor utilizar desde cedo com os alunos, pois Gessuelli (2011, p.41) afirma que a “[...] o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo é uma tarefa complexa, que envolve o ensino de leitura e escrita [...]”.

Na pergunta 9 foi perguntado se as propostas 15, 16, 17 e 18 da SD estão adequadas.

Figura 5 - Sequência didática

PROPOSTA 16

Cada dupla recebe um pacote de imagens embaralhadas referente a um curta-metragem e uma folha pautada. Sugiro o curta da Matinta Perera. Juro que vi/Folclore Brasileiro. Por ser um vídeo sem áudio, onde as imagens falam por si.
Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=CF9fo-YBCzU>



* A dupla coloca em ordem as imagens e depois, com base nas sequências das imagens, escreve o texto. O texto já teve ser trabalhado anteriormente em sala de aula.

Fonte: Autor, 2021

Participante 1: “O que foi visto anteriormente já facilita a feitura dessas propostas”;

Participante 2: “Os alunos poderem reescrever textos, levando em consideração as feitas pelo professor”;

Participante 3: “Todas bem direcionadas. Seria interessante conseguir uma lenda que trabalhasse a amizade como vídeo do Monge”;

Participante 4: “Propostas de atividades com curta metragem para trabalhar a produção textual com os alunos e a proposta 16 com as sequências de imagens para produção textual em dupla, o que ajuda na cooperação entre os alunos.”

As participantes relatam que as propostas estão adequadas e os alunos poderão reescrever textos, a partir dos curtas-metragens. A participante 03 sugere a importância de se trabalhar a amizade.

Foi perguntado quanto ao nível das questões da SD formuladas, obtivemos as seguintes repostas:

Participante 1: “O que foi visto anteriormente já facilita a feitura dessa propostas”;

Participante 2: “Sempre devemos adequar as atividades para o nosso aluno. Não esquecendo o nível de aprendizagem do aluno”;

Participante 3: “Faltou você informar a faixa etária ou ano do ensino fundamental II a que podemos aplicar as atividades”;

Participante 4: “Adequada para o 6ª ano, porém poderá ser utilizado para outras séries desde que utilize outros gêneros.”

As participantes relatam que as atividades estão adequadas para as séries, e a participante 03 relata que está fácil. Nesse caso, segundo o relato, há a necessidade de adequação da mesma para o aluno. A participante 4 informa que para trabalhar com os outros anos deve-se utilizar outros gêneros. A proposta de utilizar este gênero com os alunos foi verificar em quais momentos os mesmos mostravam as suas dificuldades, partindo de um gênero que está mais adequado para o sexto ano, a partir dessa coleta poderemos aprimorar para outros gêneros textuais. Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p.97), “[...] a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada dada a situação de comunicação”.

Na questão 11 perguntamos qual a avaliação do conjunto das atividades da sequência didática e os vídeos em língua de sinais estão favorecendo as atividades de leitura e escrita:

Figura 6 – vídeo (Curupira Surdo)



Fonte: Autor, 2021

Participante 1: “Atividades bem elaboradas, de acordo com a série, vídeos com certeza favorecem muito à compreensão”;

Participante 2: “Sim as atividades devem ser sempre adaptadas e próximas a realidade do aluno surdo. Assim o aluno poderá compreender os diferentes tipos de textos e poderá futuramente construir seu próprio texto”;

Participante 3: “Sim. De maneira geral as atividades contemplam recursos, estratégias metodológicas no ensino de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes, então avalio como excelente”;

Participante 4: “Sim, estão favorecendo, principalmente, sendo vídeos em libras não conhecia a história do Curupira Surdo.”

As participantes relatam que as atividades propostas estão bem elaboradas, com acessibilidade para alunos surdos favorecendo a compreensão do texto. Que ajuda na percepção de outros textos, segundo informa a participante 02. A participante 04 relata que não conhecia a história do Curupira Surdo. Por isso concordamos com Lebedeff (2017, p.230) quando diz que “[...] as escolas propiciem experiências escolares significativas que privilegiem a experiência visual [...]”. Por isso, compete aos educadores refletirem sobre a função da imagem visual na escolarização da pessoa surda.

Na questão 12 foi indagado quais as sugestões ou modificações para reelaborar as atividades:

Participante 1: “Creio que tudo está a contento, se um ou outro aluno tiver dificuldade, é o caso, de se trabalhar mais intensamente com ele”;

Participante 2: “As atividades são ótimas e bem diversificadas. Não mudaria nada”;

Participante 3: “Sim, sugiro que na proposta 08, os alunos recebam a missão de escolher as palavras-chave. Na proposta 11 as imagens sejam como as das propostas 04. Na proposta 15 os alunos dramatizem a “amizade” utilizando adereços de personagem das lendas estudadas, uma espécie de construção de vídeo curta-metragem”;

Participante 4: “A avaliação no município é processual e continua e que precisa explicar mais sobre isso. E sugere referencial bibliográfico da literatura.”

As sugestões apontadas pelas participantes mostraram que, para o aluno surdo que apresente dificuldades há a necessidade de trabalhar mais próximo desse aluno. Na proposta 08 os alunos receberam a missão de escolher as palavras chaves, com dramatização das imagens à construção de um curta-metragem. A participante 05 informa que na rede municipal a avaliação é processual e contínua, outra sugestão da participante 04 é de que precisa de mais referencial da literatura. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.106), a nossa sequência didática é finalizada com uma produção final que proporcionará ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados, separadamente, nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.

Com base nas respostas e conversas com os professores, de uma maneira geral, eles avaliaram positivamente a proposta de sequência didática. Nesse sentido, percebendo a importância de trabalhar com o tipo de recurso metodológico, uma vez que relaciona as oportunidades de elaborar atividades adequadas e diversificadas que ajudarão os aprendizes na ampliação de suas capacidades de comunicação visual e escrita nas várias situações sociais que envolvem a vida do aluno em sociedade. Além disso, é um procedimento de importância no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente, no trabalho com a leitura, interpretação e escrita. Pelo dinamismo que a aplicação de uma sequência didática pode proporcionar no contexto de uma sala de aula, além de auxiliar no processo de ensino aprendizagem, também favorece a interação professor e alunos surdos, assim como aluno surdo e alunos ouvintes.

VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA JUNTO AOS ALUNOS SURDOS

Primeira atividade de aprendizagem

A validação da SD ocorreu em novembro de 2021 em três escolas do município de Belém/PA. Os alunos estudavam em unidades de educação próximos de suas casas. Por questões éticas os estudantes serão identificados por **A1**, **A2**, **A3** e **A4**. Os encontros com objetivo de validação foram realizados nas salas de recursos multifuncionais (SRM's) com

duração de uma hora em turnos diferentes, totalizando cinco encontros. Para darmos início as atividades, primeiramente, organizamos a sala de recursos multifuncionais para que fosse possível a apresentação da sequência didática e das lendas adaptadas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No dia 1 de novembro de 2021 houve o primeiro encontro com a apresentação do vídeo aos alunos que ficaram atentos interagindo e realizando os sinais ao mesmo tempo. Somente a aluna 3 ficou prestando atenção no vídeo e não realizando nenhum sinal, mas identificou o professor surdo que estava interpretando a lenda do “Curupira surdo”. A pesquisadora sempre parava as imagens para perguntar a respeito do conteúdo da lenda, dos personagens ao apresentar os sinais dos personagens e algumas características dos mesmos.

Figura 7 - Sala de recursos multifuncionais



Fonte: Autor, 2021

Durante a apresentação do vídeo o aluno 01 observou os detalhes das imagens, as feições dos personagens e notou os nervosismos dos caçadores e apontou para o momento em que o caçador pedia desculpa para o curupira e percebeu o suor de angústia do caçador. Enquanto que os alunos 2, 3 e 4 reconheceram o professor de LIBRAS e ficaram atentos a interpretação. Todos notaram que o personagem principal é surdo e realizou alguns sinais. Para Santaella (2012, p.12), “[...] de um lado, a função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim, racional. De outro lado, a função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva, enfim, imaginária [...]”. Percebemos a importância dos detalhes visuais para a percepção e compreensão do contexto da lenda, por parte do aluno surdo, confirmando as ideias de Alves

(2020, 39) quando afirma que “[...] o pensamento surdo é moldado pela percepção visual, é a partir dela que ele se constitui como sujeito, cria sua língua e apreende o mundo [...]”.

Segunda Sessão de Ensino

No segundo encontro no dia 8 de novembro de 2021, foi aplicada a proposta 01, na atividade 01 os alunos conseguiram perceber os personagens da lenda. Na atividade 02 os alunos não entenderam o comando e tiveram um pouco de dificuldade na escrita da palavra, então a pesquisadora pediu para eles observarem a primeira questão e assim eles conseguiram realizar a atividade. Na atividade 03 eles não entenderam o sentido da palavra “lugar” precisando que a pesquisadora lembrasse a eles em qual “lugar” estava acontecendo a história, a comunicação sempre foi mediada pela Língua de Sinais e a oralização.

Na atividade 04 eles não tiveram dificuldade, pois relacionaram a imagem com a palavra e faziam os sinais associados a cada imagem. Foi observado, neste momento, que as imagens podem mostrar os enredos, estabelecendo vínculo com o leitor, atraindo o olhar do leitor, abrindo espaço para as vivências sensoriais, imaginativas, promovendo antecipação de aspectos do texto. Para Alves (2020, 40) “[...] o recurso imagético sempre esteve presente porque compreende que o ensino deve partir do conhecimento prévio do aluno [...]”.

Na atividade 05 os alunos tiveram dificuldades na compreensão do comando. Foi preciso a pesquisadora explicar para eles a atividade em LIBRAS. A partir desse momento, não tiveram problemas com a interpretação do texto e a cada momento que a pesquisadora fazia a interpretação os alunos já respondiam se aquela alternativa era a correta ou não para sua resposta. Percebemos que a imagem mediada pela LIBRAS ajudou os alunos na conclusão da tarefa. Para Alves (2020, 18), “[...] língua é o instrumento de constituição do sujeito surdo; é a base de sua gramática internalizada [...]”. Na pesquisa ficou a certeza da importância da presença de um tradutor em libras, nas salas de inclusão, ou ainda, o quanto é necessário que os professores tenham algum domínio de Libras.

Na atividade 06 o aluno 01 teve dificuldade devido a sua visão está comprometida e haver pouca iluminação do ambiente da SRM. Então a pesquisadora precisou explicar, para que ele entendesse foi utilizado o notebook para aumentar as imagens. O aluno 04 chegou um pouco indisposto para realização da atividade. A aluna 03 apresentou mais rapidez na realização da atividade, executando sem problemas, diferente do aluno 2. A proposta 01, na qual a atividade de 01 a 05 possuía imagens, consideramos que isso ajudou na execução, mas na atividade 06 a pesquisadora precisou explicar a tarefa, e os alunos conseguiram fazer. A

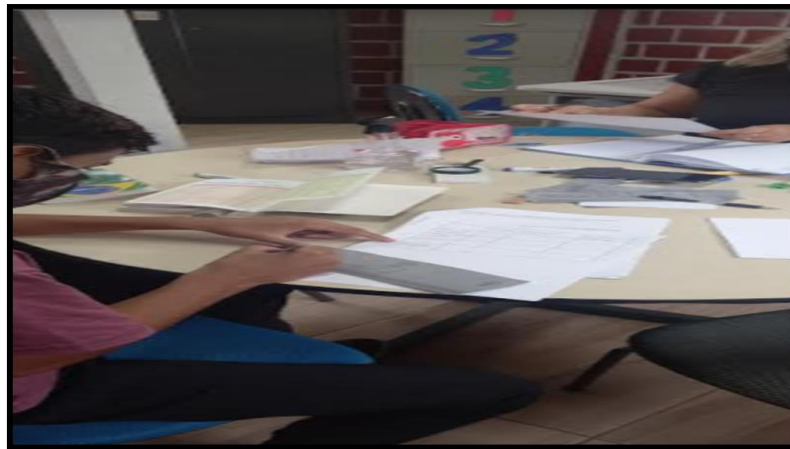
aluna 03, devido ser oralizada, não houve a utilização dos sinais e nem a necessidade da pesquisadora falar e usar LIBRAS para auxiliar no seu entendimento.

Terceira Sessão de Ensino

No dia 16 de novembro de 2021 foi aplicada a proposta 08, na qual o aluno faria uso do Dicionário de Português e o Dicionário do Capovilla. Infelizmente, nas escolas não havia o Dicionário do Capovilla precisando que a pesquisadora levasse o seu dicionário. Foi entregue aos alunos os materiais propostos para efetuarem a pesquisa. Nessa atividade o objetivo é trabalhar a leitura do verbete, a leitura comparativa com ampliação do léxico utilizando os vocábulos concretos do texto base.

Eles procuraram as palavras destacadas das alternativas. Percebeu-se, durante a realização da atividade, a grande dificuldade de manusear os dicionários, então houve a intervenção da pesquisadora na explicação de como utilizar o dicionário e as características dos sinônimos referentes às palavras destacadas.

Figura 8 - Sala de recursos multifuncionais



Fonte: Autor, 2021

A pesquisadora ajudou na utilização mostrando o primeiro exemplo, os alunos realizaram as atividades sempre com nossa intervenção. Percebemos que a utilização do dicionário não é uma prática usual entre a amostra de estudantes. A realização dessa atividade demorou mais de 30 min devido a não prática do uso do dicionário.

Alves (2020, p.73) afirma que “[...] O contato do surdo com a Língua oral é por meio da modalidade escrita. Portanto, ainda hoje há uma preocupação com a aquisição do código escrito e muitos surdos são submetidos a uma metodologia de memorização de listas de palavras [...]”, com relação ao estudo da palavra, na maioria das turmas é trabalhada de forma descontextualizada e inserida dentro de significados que são adquiridos pelo olhar dos

ouvintes, assim os surdos ficam à margem desse entendimento. Sendo assim, o aluno surdo chega à Escola com repertório vocabular inexistente ou pequeno, por isso a importância de trabalhar o uso do dicionário de Libras, como também, o dicionário de Português para esses alunos.

Quarta Sessão de Ensino

Nesse quarto encontro, 22 de novembro de 2021, foi aplicada a proposta 10, 12 e 13 do módulo 03 da SD, para os alunos, o que no decorrer das atividades observamos as seguintes respostas. Nessa proposta da sequência didática os alunos precisam utilizar sua memória visual para dar sequência cronológica das imagens, e observamos que tiveram êxitos. Da amostra, somente o aluno 4 teve dificuldade, pois estava apresentando sonolência durante a realização da atividade.

Na proposta 12 a pesquisadora deixou os alunos à vontade para resolver as atividades. O aluno 01 nos chamou para apontar o sinal de “desculpa”, que o personagem (caçador) realizou na imagem e a palavra no texto, acertando a alternativa. Nessa proposta a aluna 03 teve dificuldade, pois os fragmentos do texto eram maiores e teve dificuldade na interpretação, já que a mesma faz a leitura, mas não consegue entender dentro de um fragmento do texto, então, foi necessária a explicação usando as duas modalidades de comunicação de pesquisa, assim se conseguiu realizar a atividade.

Essa proposta pretende conduzir o processo de aprendizagem da língua, para que se obtenha bom resultado desse desenvolvimento da leitura e escrita reconhecendo a sequência narrativa, através das imagens e estabelecendo um prosseguimento temático com o texto utilizando para isso palavras-chaves do texto. Conforme Santaella (2012, p.104):

Do mesmo modo, a capacidade de memória varia no contexto de informações imagéticas ou linguísticas. As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras. Além disso, memorizamos com mais facilidade palavras que designam objetos concretos do que palavras que designam conceitos abstratos.

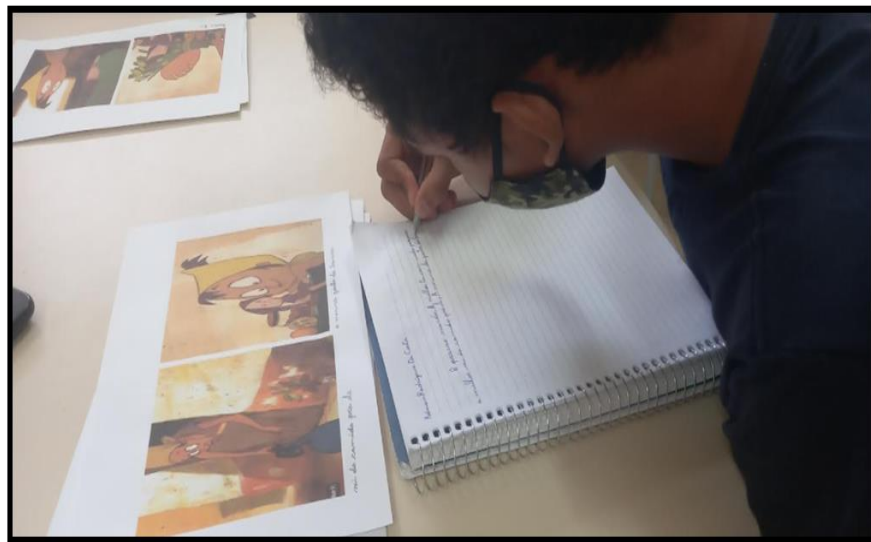
Nessa proposta os alunos buscaram palavras que já haviam memorizados e as imagens que conheciam para realizar essa conexão com o texto. Em alguns momentos, os vocábulos eram reconhecidos conforme o texto, mas deve-se ter cuidado, pois algumas palavras tinham outros sentidos que não estavam no fragmento, conforme aponta Alves (2020, p.73), “[...] no ato da leitura, o surdo busca as palavras conhecidas, decodificando-as de maneiras soltas [...]”.

Quinta Sessão de Ensino

No último encontro no dia 29 de novembro de 2021 apresentamos um curta-metragem. Essa foi uma boa estratégia para se trabalhar com os alunos surdos, no qual temos a presença das imagens que contam a história sem áudio. Na finalização das seções de validação das SD, optamos pelo trabalho com a proposta 16. Ela foi aplicada com a visualização do curta-metragem “Matinta Perera”. Após o grupo assistir ao vídeo passamos para um exercício que exigia compreensão do curta-metragem, interpretação e nova produção individual via remontagem do texto. Assim, entregamos aos alunos imagens embaralhadas para que eles reorganizassem as sequências da história. O trabalho ocorreu com a mediação da pesquisadora auxiliando com a comunicação em LIBRAS.

Os alunos 1, 2, 3 e 4 identificaram os personagens: a mulher-pássaro (MATINTA), menina, gato, as casas, boneca, pão, árvore, e os alunos 1 2 e 4 sempre associavam os personagens com os sinais em LIBRAS. No ápice da história ficaram atentos ao desfecho. O aluno 01 perguntou se a personagem principal era má e porque a menina não balança os braços para voar. Os alunos, em seguida, escreviam frases de acordo com a construção da sua língua materna, em alguns momentos pediam a ajuda para a pesquisadora para escreverem as frases.

Figura 9 - Sala de recursos multifuncionais



Fonte: Autor, 2021

Com base na pesquisa observamos que os alunos A2 e A3 conseguiam escrever o que as imagens e o vídeo transmitiam, realizando a escrita sem dificuldade. Mas os estudantes A1 e A4 que são surdos utilizaram a Libras, contavam o enredo em Libras, no entanto, precisaram da ajuda da pesquisadora, no momento da escrita. Santaella (2012, p.103) esclarece que “[...]”

imagens representam essencialmente o que é da ordem do visual. Já a língua descreve as impressões de todas as percepções, não apenas visuais, mas também acústicas, olfativas, térmicas ou táteis [...]”.

O surdo chega a escola com dificuldade na escrita, pois possui um repertório vocabular baixo, no entanto, não possui dificuldade na textualização em língua de sinais, isso foi muito observado durante as execuções dessa e de outras propostas, Alves (2020, p.113) aponta que “[...] o problema são o pequeno repertório vocabular, baixa compreensão da estrutura do gênero, trauma no processo e grande uso do processo de interlíngua [...]”.

Pelo exposto, acredita-se que a proposta da sequência didática está no caminho certo com mais adequações com o uso de imagens, como também, adaptada na Língua de Sinais para desenvolver nas práticas de leitura, interpretação e escrita. Lembramos que este trabalho não se esgota no desenvolvimento das atividades propostas, mas é uma proposição de como podemos trabalhar o gênero textual, principalmente, da literatura surda que precisa ser mais divulgada em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os efeitos de uma sequência didática elaborada com a finalidade de auxiliar professores de Língua Portuguesa em desenvolver habilidades de leitura, interpretação e escrita por meio do gênero textual lendas, em turmas inclusivas regulares do ensino fundamental anos finais. O trabalho buscou aproximação com as concepções dos estudos sobre imagem, semiótica imagética e estudos sobre Sequência Didática. O produto educacional reverte-se em uma sequência didática (SDs) que utilizou o gênero textual lenda adaptada para LIBRAS. A intenção é que o material possa auxiliar professores nas práticas de leitura, interpretação e produção textual em turmas de inclusão.

A avaliação da amostra de professores sobre a sequência didática indicou que o recurso metodológico está excelente, porém eles fizeram algumas sugestões bastante pertinentes para a melhoria da SD. Nas falas dos docentes percebemos que eles refletiram sobre a importância em trabalhar com materiais dinâmicos e diversificados, capazes de ampliar as capacidades dos discentes nas práticas de leitura, interpretação de texto e produção textual.

Apesar do pouco tempo que tivemos para validar a sequência didática junto à amostra de estudantes surdos, consideramos os resultados desse processo fundamental para nossa aprendizagem enquanto pesquisadora, somado ao fato de que as experiências vividas fortaleceram nossa prática de ensino enquanto professora de turmas de inclusão. Foi

gratificante partilhar das aprendizagens e descobertas dos alunos surdos que, mesmo com idades e séries diferentes, interagiram bem nos encontros e realizaram as atividades de leitura, interpretação e escrita. Observamos que a dificuldade relacionada à escrita era bem presente e sentida pela maioria dos estudantes da amostra.

Das 18 propostas de SDs formuladas foram escolhidas sete (07), e as testamos nos cinco encontros. Nesses dias, pudemos constatar a importância do uso de imagens como recurso nas contações das lendas adaptadas em Libras, e de como isso pode facilitar a aprendizagem de leitura, interpretação e produção textual. Mais do que isso, ao se redimensionar as estratégias didáticas através do uso das imagens e vídeos, novas inquietações e abordagens foram suscitadas. Vale ressaltar, porém, que o sucesso e as dificuldades nas explorações e desenvolvimento das SDs se deram mais por particularidades individuais dentre os estudantes. O repertório histórico, conhecimento cultural, experiências visuais e demais atributos no desenvolvimento das leituras das imagens e conhecimento das Libras se manifestaram de maneira individualizada na amostra, segundo as experiências e vivências de cada aluno, independente da condição de oralizado ou de surdez.

A expectativa no estudo, era de que o alunado surdo e oralizado pudessem apresentar uma maior capacidade perceptiva, com refinamento na percepção visual e no entendimento de LIBRAS, e isso foi confirmado. Porém os alunos oralizados não obtiveram alcance nos vídeos em Libras, por ainda estarem no aprendizado tardio da Língua de Sinais. Assim, cabe aos professores propiciar ao aluno surdo possibilidades de compreensão/interpretação e produção de textos. Destacamos, também, que recai no professor o desafio de elaborar atividades didáticas, mas elas devem ser pensadas no contexto das turmas de inclusão de modo a atender estudantes surdos e ouvintes, simultaneamente.

O produto educacional na modalidade sequência didática se configurou como uma boa alternativa metodológica para auxiliar professores de Língua Portuguesa no processo ensino aprendizagem, junto a alunos surdos. Porém, deve-se ter consciência de que o material precisava ser mais amplamente avaliado/testado em turmas de inclusão, fato que não aconteceu devido a dinâmica de atendimento aos alunos por conta dos protocolos para evitar o contágio da Covid 19. Ressalta-se a importância de se realizar mais pesquisas na área, assim como, abordagem de distintos gêneros textuais em sala de aula, principalmente, os adaptados em LIBRAS, a fim de preparar professores e alunos na compreensão e importância da divulgação da cultura surda, nos diversos contextos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos: Iniciando uma com versa**. João Pessoa: Ideia, 2020.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Disponível em https://books.goo.gle.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=tR46DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&ots=6dTEmMSR7Y&sig=G96ukxbr8GF5g80Tfiq4tOaCQzg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em 29 janeiro 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL, **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10 de agosto de 2021.
- BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 de agosto de 2021.
- CAMPELO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação dos surdos** (Tese de doutorado em Educação. Universidade de Santa Catarina), 2008.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J et. Al Gêneros orais e escritos na escola, Campinas: Mercado de letras, 2004.
- ESPÍNDOLA, Amarildo João (org.). **Curupira Surdo**. Porto Alegre, AICSA, 2016.
- GESUELI, Zilda Maria. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos**. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro (org.). *Leitura e Escrita no contexto da diversidade*. 4ª edição. Porto Alegre, Mediação, 2011.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- MEC, Ministério da Educação. **A lenda da Vitória Régia** [recurso eletrônico]. Organizado por Ministério de Educação- coordenado pela Secretária de Alfabetização- Sealf-Brasília-DF – Mec / Sealf, 2020. 16p. PDF-(Coleção Conta pra mim). Disponível em: <https://www.educlub.com.br/vitoria-regia-lenda-conto-brasileiro-tradicional/>. Acesso em: 11-11-2021.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel: 2011.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica e mídia**. 1ª Edição, São Paulo: Iluminuras, 2015.
- TAVARES, Romero. **Construindo mapas conceituais. Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro v.12, p. 72-85, 2007. Disponível em <https://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 13 de outubro de 2019.