



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA/ LIBRAS/LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

RENÊ SOUZA ANDRADE

**Leitura e produção escrita na Língua Portuguesa por estudantes
surdos: a construção dos sentidos nas fábulas**

**AMARGOSA
2019**

RENÊ SOUZA ANDRADE

Leitura e produção escrita na Língua Portuguesa por estudantes surdos: a construção dos sentidos nas fábulas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português/Libras/Língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus Centro de Formação de Professores, como requisito final para obtenção de título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ayane Nazarela Santos de Almeida

**AMARGOSA
2019**

L929Renê, Souza Andrade.

LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES SURDOS: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS/

Renê Souza Andrade. 2019. 2176 f.: il

Orientadora: Profa. Dra. Ayane Nazarela Santos de Almeida.

Monografia (graduação) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, 2019.

1. Bibliotecas universitárias – Avaliação. 2. Avaliação de cursos.
3. Avaliação da graduação – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Formação de Professores. II. Almeida, Ayane Nazarela Santos de. III. **LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES SURDOS: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS.**

CDU: 027.7

CDD: 027.7

RENÊ SOUZA ANDRADE

Leitura e produção escrita na Língua Portuguesa por estudantes surdos: a construção dos sentidos nas fábulas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras-Português, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus Centro de Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Letras à seguinte banca examinadora.

Aprovado em 13 de dezembro de 2019.

Banca examinadora

Ayane Nazarela Santos de Almeida - Orientadora
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Charles Lary Marques Ferraz – Avaliador
Mestre em Inclusão e Diversidade na Universidade Federal Fluminense
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Jakeline Aparecida Semechechem - Avaliadora
Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

AGRADECIMENTOS

Dirijo os meus agradecimentos a **Deus** que na sua infinita bondade tem me ajudado imensamente, Ele que é o meu refúgio e a minha proteção.

À minha família, **mãe, Maria da Paz Leal de Souza Andrade**, que muito me motivou, confiou e apostou em mim, **ao meu pai, Rafael Sampaio Andrade**, e os **meus irmãos Reinan e Rafael** por também me apoiarem e dar-me sentido para continuar a labuta. As minhas **sobrinhas Analu e Soraia Santos Andrade**, que chegaram no tempo propício para abrilhantar a nossa casa. Sou muito feliz e apaixonado por ambas, conto os dias para retornar à minha casa na expectativa de encontrá-las e brincar muito. A vocês, **minha família**, eu peço desculpas pela ausência, os amo muito e sinto tantas saudades de cada um todas as vezes que estou aí, todavia, chega o horário de retornar.

Ainda sobre minha família, quero expressar a minha gratidão a **Valentina Sampaio Oliveira**, que tanto me ajudou em toda essa trajetória, bem como me acompanhou de perto, motivando-me, orando junto comigo, cuidando de mim, a ela manifesto uma gratidão singular. E a **minha tia (in memória) Margarida Sampaio Andrade Simas**, uma florzinha que o Senhor colheu e exala cheiro lá no céu, toda minha gratidão. **Aos demais tios e tias, meus avós e primos**, obrigado por me inspirarem.

À **Patrícia Carolina Santos Brito**, muito obrigado pela paciência, motivação e por todas as vezes que estive me dando forças e ajudando nesta caminhada, serei eternamente grato a ti.

Aos amigos, **Ana Paula Silva dos Santos**, uma anjinha de cachinhos, por toda companhia, atenção e carinho que tens por mim, expressarei essa gratidão toda vez que sorrir para ti. **Vanderlei Sampaio Oliveira Delfino e Julia Andrade Simas**, mais que primos, são irmãos, toda cumplicidade e apoio que me ofereces, sou eternamente agradecido. **Leticia Maria da Silva Conceição (Lê)**, esse TCC me presenteou com sua amizade, juntos sorrimos, choramos, compartilhamos dores, alegrias, expectativas, que levarei para toda minha vida. **Soraia Sampaio Peixoto**, no tempo apropriado, Deus me presenteou com sua amizade, muito obrigado por tanto me ajudar, incentivar, por ser essa pessoa com o coração tão cheio de amor e bondade. Aos demais que eu não citei os nomes, mas que, também me motivaram nessa jornada, muito obrigado!

Aos surdos que participaram desta pesquisa, muito obrigado por contribuir comigo, gostaria que soubessem que eu estarei sempre com vocês nessa luta diária, ocupando espaços e dizendo que somos capazes sim de avançar nos processos sociais.

Minha orientadora, **Ayane Nazarela Santos de Almeida**, corajosa a senhora em me acolher como seu orientando, mesmo sem ter sido seu aluno; quero te agradecer de modo especial, todo cuidado, atenção e a sua disposição todas as vezes que solicitei, e até mesmo sem solicitar, a senhora me cobrando. Obrigado pelos prazos, pelos e-mails desesperados que não ficaram sem respostas. A senhora contribuiu muito, tanto para construção deste trabalho quanto para minha construção enquanto ser humano, futuro professor. Tenho da professora a inspiração para assumir uma docência responsável e comprometida.

Professora **Poliana da Silva Lima Andrade (Poly)**, em seu nome eu quero agradecer à pastoral dos surdos, vocês que tanto me ajudaram, significaram as portas de entrada para um longo caminho na minha vida. Poly, as palavras faltam agora para dizer o quanto tens sido importante durante toda minha trajetória acadêmica, sou feliz, grato a Deus e a Nossa Senhora do Silêncio. **Meu pároco, padre Anderson Aparecido**, elevo ao vosso reverendíssimo pastoreio todo meu afeto e gratidão, minha igreja tem sido mãe, que cuida, ensina, corrige e ama.

À **UFRB** devo todo meu agradecimento a esta universidade pública, federal, que tem contribuído tanto para a nossa sociedade, sobretudo o filho do pobre, camponês (eu) que tive a oportunidade de acessar o nível superior. **Obrigado CFP.**

“A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo...”
(O vôo da gaivota, Emmanuelle Laborit)”.

ANDRADE, Renê Souza. **LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES SURDOS: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS**. Orientadora: Prof.^a Dra. Ayane Nazarela Santos de Almeida. XXfl. 213. Monografia (Graduação de Licenciatura em Letras - Português/Libras/Língua Inglesa) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

RESUMO

Neste trabalho apresentamos uma proposta de esferas de comunicação para ensino de Língua Portuguesa para surdos a partir dos gêneros textuais metafóricos. Ofertamos aqui contribuições para a comunidade surda que muito tem se empenhado em ocupar os espaços que são de direitos garantidos aos surdos. Se analisarmos o contexto histórico e educacional dos surdos, perceberemos que várias pesquisas e estudos começaram a apresentar novas propostas a partir do bilinguismo para o ensino deste público, mostrando que, tornar uma escola bilíngue é a melhor maneira para alfabetização do aluno com surdez sendo a Libras a mediadora do ensino da Língua Portuguesa. Com isso, os professores estão sendo capacitados para receber estes alunos surdos em sala de aula regular e desenvolverem habilidades de ensino e aprendizagem desses sujeitos tanto na sua língua materna quanto na segunda língua¹. É salutar discutirmos uma segunda língua para os surdos, amparados na lei, na busca de propostas inovadoras e satisfatória para inclusão e socialização destes sujeitos, seja na escola regular ou no Atendimento Educacional Especializado, na proporção em que abarca leitura, interpretação e produção escrita. Dentre várias propostas bilíngue existente no Brasil, este trabalho inspira-se nas teorias de Fernandes (2003 e 2006) em relação ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e com Faria (2003) sobre a interpretação de metáforas da Língua Portuguesa por aprendizes surdos. A presente pesquisa é de abordagem qualitativo e dispõe de oficinas estruturadas, matrizes e planilhas, que contemplam as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto. Deste modo, a pesquisa propõe contribuir com a educação de surdos, havendo a busca de estratégias para que esses sujeitos construam sentidos nas metáforas da Língua Portuguesa, precisamente o gênero textual fábula.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Língua Portuguesa; Leitura; Escrita; Fábulas.

¹ De acordo com Andrade (2012, p. 37) segunda língua é aprendida de forma sistemática, ou seja, é necessária a utilização de estratégias formais de ensino para que a aprendizagem ocorra, então, o ensino do português para surdos não pode ser realizado da mesma forma que para os ouvintes que são falantes dessa língua.

LISTA DE FIGURAS:

FIGURA 01 - Texto A Raposa e as Uvas	66
FIGURA 02 - Imagens do vídeo- Oficina I	70
FIGURA 03 - Texto O Sapo e o Boi	71
FIGURA 04 - Glossário Visual – oficina I.....	71
FIGURA 05 - Imagens do vídeo- Oficina II.....	87
FIGURA 06 - Texto A Reunião dos Ratos.....	87
FIGURA 07 - Glossário Visual – oficina II.....	88
FIGURA 08 - Imagens do vídeo- Oficina III	102
FIGURA 09 - Texto A lebre e a tartaruga	102
FIGURA 10 - Glossário visual- oficina III.....	103
FIGURA 11 - Imagens do vídeo- Oficina IV	116
FIGURA 12 - Texto O leão apaixonado.....	117
FIGURA 13 - Glossário visual- oficina IV.....	117
FIGURA 14 - Imagens do vídeo- Oficina V	131
FIGURA 15 - Texto A queixa do pavão.....	131
FIGURA 16 - Glossário visual- oficina V.....	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Primeira Matriz de leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP.....	62
QUADRO 02 - Segunda Matriz de Identificação, compreensão e produção de texto	63
QUADRO 03 - Questão 01 sobre o título da fábula representada na fábula a raposa e as uvas .	66
QUADRO 04 - Questão 02 sobre as personagens destacadas na fábula na fábula a raposa e as uvas	66
QUADRO 05 - Questão 03 referente às palavras que os participantes não sabiam o significado na fábula a raposa e as uvas	66
QUADRO 06 - Questão 04 se refere à interpretação textual na fábula a raposa e as uvas	67
QUADRO 07 - Questão 05 de característica do personagem na fábula a raposa e as uvas	67
QUADRO 08 - Questão 06 se refere à interpretação textual na fábula a raposa e as uvas	67
QUADRO 09 - Questão 07 refere-se à interpretação e produção textual sobre lição de vida na fábula a raposa e as uvas.....	67
QUADRO 10 - Questão 08 refere-se à interpretação e produção textual sobre o que entendeu na fábula a raposa e as uvas	67
QUADRO 11 - Parte sinalizada da oficina I.....	72
QUADRO 12 - Questão 01 sobre o título da fábula sapo e o boi.....	75
QUADRO 13 - Questão 02 sobre as personagens destacadas na fábula sapo e o boi.....	75
QUADRO 14 - Questão 03 referente às palavras que os participantes não sabiam o significado na fábula sapo e o boi	75
QUADRO 15 - Questão 04 se refere a algumas palavras que os participantes desconheciam na fábula sapo e o boi	76
QUADRO 16 - Questão 05 se refere à associação de palavras com imagens na fábula o sapo e o boi	76
QUADRO 17 - Questão 06 se refere à interpretação textual do motivo que levou o sapo a estufar até estourar	77
QUADRO 18 - Questão 07 de característica do personagem na fábula o sapo e o boi.....	77
QUADRO 19 - Questão 08 refere-se a interpretação textual na fábula o sapo e o boi por que o sapo sentiu inveja do boi	77
QUADRO 20 - Questão 09 refere-se a interpretação e produção textual da lição de vida na fábula o sapo e o boi.....	78
QUADRO 21 - Questão 10 refere-se a interpretação e produção textual como entendeu a fábula o sapo e o boi	81
QUADRO 22 - Parte sinalizada da oficina II	89

QUADRO 23 - Questão 01 sobre o título da fábula a reunião dos ratos	92
QUADRO 24 - Questão 02 Sobre o autor da fábula a reunião dos ratos.....	92
QUADRO 25 - Questão 03 referente às palavras que os participantes não sabiam o significado na fábula a reunião dos ratos.....	92
QUADRO 26 - Questão 04 se refere a algumas palavras que os participantes desconheciam na fábula a reunião dos ratos	94
QUADRO 27 - Questão 05 refere-se à interpretação textual sobre o assunto específico na fábula a reunião dos ratos	94
QUADRO 28 - Questão 06 refere-se a interpretação e produção textual na fábula a reunião dos ratos.....	95
QUADRO 29 - Questão 07 refere-se a interpretação e produção textual.....	96
QUADRO 30 - Questão 08 refere-se a interpretação e produção textual escrevendo um conselho para o amigo	97
QUADRO 31 - Parte sinalizada da oficina III.....	104
QUADRO 32 - Questão 01 sobre o título da fábula a lebre e a tartaruga.....	106
QUADRO 33 - Questão 02 sobre o narrador.....	106
QUADRO 34 - Questão 03 referente às palavras que os participantes não sabiam o significado na fábula a lebre e a tartaruga	107
QUADRO 35 - Questão 04 de interpretação textual sobre o ensinamento da fábula a lebre e a tartaruga.....	108
QUADRO 36 - Questão 05 de interpretação textual sobre pessoas que tem atitudes como a da lebre	109
QUADRO 37 - Questão 06 de interpretação textual	109
QUADRO 38 - Questão de número 07 relacionar atividades desenvolvidas pelos personagens principais	111
QUADRO 39 - Relato sobre o porquê a tartaruga venceu a corrida	111
QUADRO 40 - Atividade de escrita	113
QUADRO 41 - Parte sinalizada da oficina IV	118
QUADRO 42 - Questão 01 sobre o título da fábula o leão apaixonado.....	121
QUADRO 43 - Questão 02 sobre as personagens destacadas na fábula o leão apaixonado	121
QUADRO 44 - Questão 03 referente a palavras desconhecidas da fábula.....	122
QUADRO 45 - Questão 04 refere-se à interpretação e produção textual sobre quem foi mais esperto.....	123

QUADRO 46 - Questão 05 refere-se a interpretação textual sobre se problema na história é resolvido	124
QUADRO 47 - Questão 06 refere-se à interpretação e produção textual sobre o que entendeu sobre a fábula o leão apaixonado.....	124
QUADRO 48 - Questão 07 refere-se à interpretação e produção textual sobre a principal ideia do texto o leão apaixonado	126
QUADRO 49 - Questão 08 refere-se à interpretação e produção textual para construir sua própria história em quadrinhos	127
QUADRO 50 - Parte sinalizada da oficina V	133
QUADRO 51 - Questão 01 sobre o título da fábula a queixa do pavão	135
QUADRO 52 - Questão 02 sobre os animais presentes na fábula.....	136
QUADRO 53 - Questão 03 referente a palavras desconhecidas da fábula a queixa do pavão	137
QUADRO 54 - Questão 04 refere-se à interpretação e produção textual sobre o porquê do pavão viver chateado	137
QUADRO 55 - Questão 05 refere-se à interpretação textual sobre a ideia principal da fábula a queixa do pavão	139
QUADRO 56 - Questão 06 refere-se à interpretação textual do porque o pavão estava chateado.....	140
QUADRO 57 - Questão 07 de interpretação e produção textual sobre o que entendeu da fábula a queixa o pavão	140
QUADRO 58 - Questão 08 de interpretação textual sobre relacionar as imagens	141
QUADRO 59 - Questão 09 refere-se à interpretação e produção textual sobre o que entendeu da fábula a queixa do pavão	142

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Modelo de Planilha para avaliação de competência leitora e escrita.....	64
TABELA 02 - Modelo de Planilha para Avaliação final.....	65
TABELA 03 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina I.....	74
TABELA 04 - Planilha de avaliação Final - Compreensão e produção de texto - oficina I.....	84
TABELA 05 - Planilha de avaliação – Leitura, compreensão e produção de texto - oficina I....	85
TABELA 06 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina II	91
TABELA 07 - Planilha de avaliação - Compreensão e produção de texto - oficina II.....	100
TABELA 08 - Planilha de avaliação final – Leitura, compreensão e produção de texto-oficina II.....	100
TABELA 09 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina III	105
TABELA 10 - Planilha de avaliação - Compreensão e produção de texto - oficina III	114
TABELA 11 - Planilha de avaliação final – Leitura, compreensão e produção de texto - oficina III	114
TABELA 12 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina IV	119
TABELA 13 - Planilha de avaliação - Compreensão e produção de texto - oficina IV	129
TABELA 14 - Planilha de avaliação final – Leitura, compreensão e produção de texto - oficina IV	129
TABELA 15 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina V	135
TABELA 16 - Planilha de avaliação - Compreensão e produção de texto - oficina V	144
TABELA 17 - Planilha de avaliação final – Leitura, compreensão e produção de texto - oficina V	146

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CT	Comunicação Total
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LPL2	Língua Portuguesa como segunda língua
LS	Língua de Sinais
LO	Língua oral
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 Língua Portuguesa como L2 para surdos: aspectos que interferem na relação ensino aprendizagem.....	24
2.2 Os aspectos linguísticos da Libras no ensino de LPL2	30
2.3 As competências de leitura e escrita.....	35
2.4 Letramento de aprendizes surdos e a interferência da multiculturalidade.....	42
2.5 O gênero textual fábula em LP e sua compreensão pelo aprendiz surdo	47
3 PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1.1 Caracterização dos participantes	54
3.1.2 Procedimento de elaboração e aplicação das oficinas	57
3.2 Atividade diagnóstica	65
4 ANÁLISE DE DADOS	69
4.1 PRIMEIRA OFICINA: O SAPO E O BOI	69
4.1.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto	72
4.1.2 Parte escrita – atividades respondidas em Língua Portuguesa	74
4.2 SEGUNDA OFICINA: A REUNIÃO DOS RATOS	86
4.2.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto	89
4.2.2 Parte escrita – atividades respondidas em Língua Portuguesa	91
4.3 TERCEIRA OFICINA: A LEBRE E A TARTARUGA.....	101
4.3.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto	104
4.3.2 Parte escrita – atividades respondidas em Língua Portuguesa	106
4.4 QUARTA OFICINA: O LEÃO APAIXONADO	115
4.4.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto	118
4.4.2 Parte escrita – Atividades respondidas em Língua Portuguesa	120
4.5 QUINTA OFICINA: A QUEIXA DO PAVÃO	130
4.5.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	155
APÊNDICE A	155

APÊNDICE B	156
APÊNDICE C	157
APÊNDICE D	158
APÊNDICE E	159
APÊNDICE F	160
APÊNDICE G	161
1ª OFICINA	161
3ª OFICINA	163
4ª OFICINA	164
5ª OFICINA	166
APÊNDICE H	174
MÓDULO DIDÁTICO	179

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido um dos temas mais discutidos por pesquisadores e estudiosos (PEREIRA, 2003; LODI, 2004; QUADROS, 2006; KARNOOP, 2015) da área de educação de surdos, interessados no desenvolvimento e na aprendizagem da pessoa com surdez, em uma inclusão que promova a identidade surda, a comunidade surda, a pessoa surda, a língua de sinais e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

A maioria das pesquisas referentes à educação de surdos no Brasil ainda estão diretamente relacionadas às questões linguísticas, de aquisição de primeira língua², a Libras e aprendizagem de segunda língua, a Língua Portuguesa. São estudos BERNARDINO, 1999; FERNANDES, 2003; FARIA, 2003; PEREIRA, 2003; CAMARGO, 2018; ALMEIDA, 2018, que têm tido grande ênfase, pois a apropriação da Libras desde a mais tenra idade e a aprendizagem da leitura e da escrita em português ainda são desafios para a comunidade surda e para professores de segunda língua.

As relações entre os sujeitos de determinada comunidade são possibilitadas por meio de um sistema de signos, que emitem significados dentro de um contexto, e quando os surdos adquirem este sistema linguístico de sua língua materna, estão abrindo espaço para aprenderem uma segunda língua, que pode ser acessada a partir de sua língua de sinais. Assim, torna-se capacitado a interagir socialmente em Libras e a acessar o conhecimento através da Língua Portuguesa.

No entanto, o atraso da aquisição de sua língua, os problemas presentes nos ambientes familiar e escolar dificultam todo o processo de aprendizagem em ambas as línguas. As famílias surdas favorecem a inserção da criança na comunidade surda, contribuindo com o desenvolvimento de suas habilidades nas línguas, mas se a família ouvinte, revela geralmente dificuldades em aceitar a condição de diferença linguística e perde tempo insistindo em curar a surdez. Depois na escola despreparada para receber adequadamente a pessoa surda, agrava o avanço desse estudante, passando de série sem obter conteúdo. Esse é um cenário que ainda se repete na realidade da educação do surdo no país.

Apesar de Menezes (2006) ter apontado que o Brasil está inserido em um novo paradigma da inclusão social em busca de uma escola para todos, com uma abordagem de

² Segundo Andrade (2012 p.12) [...] A primeira língua é veiculada de forma natural nas interações sociais familiares em que a criança é exposta, sendo assim, [...] Para a criança surda, a língua de sinais é a língua que vai garantir a compreensão do mundo e das coisas que estão ao seu redor. Por esse motivo, a língua de sinais é considerada a primeira língua (L1) dos surdos.

educação inclusiva que está aberta para acolher as diferenças, o que se observa, salvo algumas exceções, haja vista que a inclusão social tornou-se um direito conquistado no território brasileiro, mas o favorecimento ao surdo, a acessibilidade ao conhecimento através de duas línguas ainda vai precisar de um tempo para tornar-se realidade não apenas em algumas localidades, mas de forma global.

A troca de experiências entre surdos e ouvintes é determinada dentro de sua própria comunidade e no ambiente externo a ela, através das diferentes culturas, considerando as idiossincrasias, e manifestadas pela convivência com o outro, sendo a língua o ponto central para que isto aconteça. Assim sendo, a comunidade surda é permeada por suas particularidades, “o povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão” (STROBEL, 2009, p. 06).

Com base nisso, percebe-se uma das principais diferenças na forma de se relacionar com o meio vivido, através da visualidade, que fundamenta os costumes, a cultura surda, as histórias contadas, e outros aspectos, que são inerentes a realidade humana.

Os sujeitos pertencentes a estas comunidades compartilham interesses e participam da construção deste universo, no qual a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) permite a sustentação desse espaço.

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que podem ser as associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (STROBEL, 2009, p. 06).

Ao conhecermos a estrutura da comunidade surda, percebe-se que todas as pessoas envolvidas no cotidiano do surdo compõem essa organização. Essas pessoas fazem uso da Libras, mas também da Língua Portuguesa (doravante, LP) que de modo direto contribui com os interesses da comunidade a partir da inclusão e interação dos surdos.

No Brasil, as comunidades surdas fazem uso da Libras, como sua primeira língua, e assim, convivem paralelamente com a Língua Portuguesa (LP) usual do país, pois segundo a Lei de Libras– Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamenta e oficializa o uso da Libras.

art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visuomotora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A Libras possui estruturação assim como qualquer outra língua. Foi criada com o objetivo de possibilitar a interação entre surdo-surdo e surdo-ouvinte, como também facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Pois, seu campo de desenvolvimento e percepção é visual-espacial e essa visualidade é uma característica inerente ao ensino de uma segunda língua para surdos que não dispõem de outra base além do campo visual para acessar o código escrito em LP e esse acesso procede mediante as atribuições de significados em LS.

Em conformidade com Costa (2015) o estímulo à aprendizagem da língua oral pelo surdo mostrou-se equivocado ao longo da história, fosse impondo o oralismo ou adotando o método da comunicação total, quando os surdos se comunicavam através de todos os recursos possíveis, fazendo uma mistura entre ambas às línguas e, gestos caseiros, apontação, leitura labial, tendo em vista que, a principal preocupação neste sistema é manter a interação e comunicação entre os sujeitos surdos e ouvintes. No entanto, nenhum desses métodos contribuíram para um uso efetivo da segunda língua, contribuindo para leitura ou escrita de forma compreensível pelos surdos. Diante de tal constatação, o sistema bilíngue, ganhou espaço na educação dos surdos com novas propostas de ensino.

Nesse sentido, Santana (2007, p.165) destaca que “surge uma possibilidade de resolver o conflito: proporcionar a aquisição das duas línguas para o surdo e torná-lo bilíngue”. Deste modo, o sistema bilíngue contempla tanto a estrutura da Libras quanto na modalidade escrita da LP a importância de o sujeito surdo brasileiro acessar as duas línguas da nação perpassando pelos diálogos não apenas de inclusão mas corroborando com a formação, independência e acessibilidade dos surdos, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços. Assim, “[...] as línguas se tornam opções que são ativadas pelos sinalizantes diante das pessoas com quem falam das funções que as línguas podem desempenhar e dos contextos em que podem estar inseridas”. (QUADROS, 2015, p.189). Para tanto, a LP deve garantir a esses sujeitos acessarem os códigos escritos, contemplando a leitura, escrita permitindo uma atuação social mais independente e crítica, por ser conhecedor dos eventos e compreender os processos interativos.

A maioria dos surdos nasce de famílias ouvintes usuários da LP e mesmo estando imersos a essa língua não a adquirem devido sua limitação auditiva. Quadros (2015) destaca que os surdos veem os movimentos dos lábios, sabem que as pessoas estão dizendo alguma coisa, mas não conseguem interagir, se não tiverem sido treinados para realizar leitura labial. Por consequência, isolam-se por não compreenderem o que está acontecendo em determinada ocasião. Pode ser um momento sarcástico ou mesmo momentos de descontração com os amigos ou em família, o surdo não consegue distinguir e sente-se incomodado com tais situações.

Esse é inclusive um problema presente nas salas de aula, pois há casos em que todos os ouvintes riem e os surdos ficam atrasados na comunicação e interação, retardam a compreensão ou não compreendem a semântica da comunicacional. Acabam muitas vezes abandonando a escola por motivos como esse.

Situações desse tipo são corriqueiras no ambiente educacional, vários relatos foram acessados por meio desta pesquisa que confirmam isso. E mesmo dentro de uma sala de aula na Universidade, com uma turma composta por ouvintes em sua maioria, tendo apenas um estudante surdo assistido por intérpretes de Libras, ocorreu que, durante a discussão de um texto, a professora contou uma história engraçada, na oportunidade, todos riram de gargalhadas exceto o surdo que ficou sorrindo meio que sem graça e olhando para os colegas sem entender. Claro que imediatamente após, ele estava interagindo na aula em Libras com a intérprete e logo acessou o conteúdo, mas se não houvesse intérprete, ele ficaria perdido, desconfiado, alheio. Mesmo assim, alguns sinais utilizados pela intérprete ele não conhecia e a ambiguidade na fala da professora, com uso da ironia, acabou por ele não ter alcançado o sentido figurado humorístico, profundo do que foi dito. Deu um sorriso sem graça no final, pois apesar de se tratar de um surdo graduando que tem contato com ambas as línguas, sua aquisição da Libras e da LP foram tardias.

A partir de exemplos como esse e na intenção de tentar compreender como o estudante surdo lê e compreende o que lê, surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa. Por que no exemplo citado, o surdo estava recebendo uma tradução do que a professora estava explicando sobre o texto da aula e demonstrou certa dificuldade em compreender, então, como seria na sala de aula, com outros gêneros textuais, qual tipo de conteúdo eles teriam mais dificuldades em compreender? E na ausência do intérprete, o que ele teria conseguido ler e entender sozinho sobre do texto utilizado na aula? Assim, o pesquisador foi buscar respostas para suas indagações iniciais.

Além disso, a escolha pelo presente tema de pesquisa se deu através da minha experiência pessoal, como intérprete nas missas da Paróquia de Santa Rita, do município de Amargosa/BA. Durante as missas, me chamava muito atenção como os surdos compreendiam os textos sagrados já que, muitos dos textos são parábolas e livro de cânticos (salmos). Isso me inquietava com relação à forma como os surdos estariam compreendendo as leituras realizadas pelos ouvintes durante os eventos e traduzidas por mim e outros colegas de forma alternada e em tempo simultâneo a fala do celebrante. Como intérprete para os surdos durante a missa precisava atentar-me a essa situação, pois, o maior intuito inicialmente transmitir mensagem, o ensinamento principal. Com essa inquietação, comecei a refletir e preocupar-me no que diz respeito à sala de aula, precisamente as aulas de LP, haja vista que, as metáforas estão presentes em diversos contextos do dia a dia nos quais somos inseridos. Assim, o meu desafio foi pesquisar sobre o ensino e a aprendizagem dos surdos na perspectiva dos textos que possuísem metáforas.

Nesse sentido, a presente monografia foi desenvolvida a partir da seguinte problematização: Quais os critérios envolvidos nas competências de ler e escrever em Língua Portuguesa que se ativados poderiam favorecer as suas habilidades sociais, acadêmicas e profissionais através do acesso e compreensão de textos diversos e produção?

Para responder a situação problema, questões norteadoras foram elaboradas: Como os aprendizes surdos atribuem sentido aos textos metafóricos em LP como segunda língua (LPL2)?; Como a língua de sinais pode colaborar na aprendizagem da segunda língua? Os surdos conseguem compreender e escrever o que entenderam em Língua Portuguesa, após terem permanecido na escola durante toda sua trajetória enquanto estudante incluso? Como sanar as dificuldades apresentadas individualmente na compreensão e na produção de textos escritos em português? Tais perguntas permitiram manter o enfoque no processo de leitura e escrita, sem desviar o pesquisador para os diversos bifurcamentos temáticos que foram se manifestando ao longo do caminho.

O objetivo principal da pesquisa foi identificar os critérios indispensáveis durante o processo de leitura para compreensão do texto escrito em Língua Portuguesa que conduzem à escrita consciente sobre o lido. E como objetivos específicos foram: Compreender como o aprendiz interpreta o sentido metafórico dentro do gênero fábula; propor estratégias metodológicas para o professor; elaborar uma matriz de competência leitora com as, interpretativa, e de produção escrita; fornecer um módulo didático.

Partimos das hipóteses de que i) há critérios específicos que se manifestam na intermediação entre a Libras e a Língua Portuguesa; ii) é necessário um percurso

metodológico que prepare o cognitivo do surdo para a compreensão da leitura em português escrito; iii) uma matriz de competência de leitura e produção de texto pode auxiliar o processo avaliativo de forma continuada; iv) a confecção de um módulo didático pode estimular o professor do surdo, incluso ou no AEE, no trabalho com o texto.

Consideramos que a leitura e a escrita são práticas de linguagem que permitem o indivíduo fortalecer sua construção identitária, e que a relação com a palavra se fundamenta a partir da necessidade de interação social, desse modo, nos embasamos em alguns autores na feitura desta monografia; Fernandes (1998, 2003 e 2006), que interessada na proposta bilíngue dialoga com as várias áreas do conhecimento, propõe metodologias de ensino de LPL2 oferecendo caminhos alternativos no traquejo com o texto, propondo diretrizes às práticas de letramento baseada na linguagem enquanto constituinte de práticas de significação e na relação dialógica presente nas múltiplas vozes envolvidas nas relações entre surdos e ouvintes e conseqüentemente entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Quadros (2005), que aborda os estágios de aquisição da linguagem, bem como as interferências da interlíngua³ na aprendizagem da LP escrita, além de fornecer pertinentes ponderações sobre a educação de surdos de forma mais ampla. Albres (2012) que contribui com abordagens em torno das práticas avaliativas nas atividades aplicadas com estudantes surdos partindo de sua experiência enquanto intérprete e professora de português para surdos. Faria (2003) que aborda o sentido polissêmico e metafórico dos textos lidos por surdos, contrastando semelhanças e diferenças entre as unidades metafóricas encontradas em Libras e na LP.

Dentre outros, nos embasamos em Marcuschi (2010) que aborda produção textual e gêneros textuais e importância dos mesmos; Paiva (1998) que trata exclusivamente sobre as metáforas do cotidiano; Rojo (2012) que discute sobre multiletramento, multimodalidade e multiculturalidade. Estas e outras pesquisas prévias específicas à temática contribuíram para o desenvolvimento desta análise, tanto no seu traçado teórico quanto metodológico.

Cabe salientar a importância desta análise na formação de futuros profissionais da educação de surdos, por ter partido da proposta do bilíngüismo que busca efetiva aplicação, pois as redes regulares de ensino atendem também a estudantes surdos, e estes precisam se integrar e participar das atividades e das aulas expositivas e dialogadas pelo professor. Sua pertinência no ensino de língua diz respeito ao favorecimento da compreensão de textos

³Aurélio (5ª ed. 2015) [...] na aquisição de uma segunda língua, o sistema linguístico que caracteriza a produção do falante não nativo em qualquer estágio anterior à completa aquisição dessa língua-alvo.

metafóricos, ao recrutar metodologias adequadas e favorecedoras do acesso ao significado, contribuindo para o alcance da construção semântica, tão questionada em textos produzidos por surdos.

Além disso, o resultado da pesquisa possibilitou a confecção e o fornecimento de um módulo didático que será disponibilizado ao professor, com o objetivo de subsidiar atividades com o gênero textual fábula, tomando por base duas Matrizes, uma de Competência Leitora e outra de Competência de Produção textual, acompanhadas de Planilhas que orientam o processo avaliativo, permitindo uma observação controlada e precisa de critérios que se fazem presentes no transcurso da aprendizagem. Essas matrizes e planilhas funcionam como norteadoras da prática do professor que pode adequar os conteúdos conforme necessidades manifestadas individualmente pelos alunos. Trata-se, portanto de uma ferramenta que não objetiva comparar resultados entre os estudantes, estabelecendo *ranking*, ou segregando-os entre em escalas de melhores ou piores alunos, mas, observar de forma contínua e gradual os avanços ou retrocessos de cada um e propondo atividades de reescrita, ou mesmo reforço de aspectos gramaticais, linguísticos e textuais.

Foi possível observar que em se tratando dos professores que possuem estudantes surdos em suas salas, que apresentam dificuldades para administrar a necessidade dos alunos ouvintes, maioria em sala, e as necessidades dos surdos, então, adotar uma metodologia que envolva ambos nas atividades, não é tão simples, porque às vezes o surdo não consegue acompanhar o conteúdo apresentado.

Os professores encontram-se com uma realidade distinta a da época de sua formação, até por que a Libras é uma língua reconhecida do Brasil a pouco tempo, e ainda está alcançando as redes de ensino, e com isso, os professores sentem essas dificuldades de adequar suas aulas devido ao déficit em materiais didáticos, tendo como incidência, menos rendimento para o aprendiz surdo, se comparado com o ouvinte.

Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho monográfico está ancorado na pesquisa qualitativa, a qual “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). De acordo com as autoras, fica evidente que a abordagem qualitativa busca compreender os diferentes fenômenos sociais, conforme a realidade pesquisada em todos os seus aspectos e particularidades. Com isso, para a coleta de dados foram realizadas cinco oficinas em cinco encontros com aprendizes surdos da turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Escola Municipal

Vivalda Andrade Oliveira, localizada na Rua Tenente Miguel S/N - Zona Urbana - Centro, Amargosa – BA.

Para uma melhor sistematização esta monografia, encontra-se estruturada em quatro seções. O primeiro capítulo referente à introdução, fornecendo uma visão geral sobre o tema, problema, questões orientadoras, justificativas, objetivos, metodologia e estrutura. O segundo capítulo dedicado à fundamentação teórica, será apresentado os tópicos: Ensino de LP como L2 para surdos; Gênero textual fábula; No terceiro capítulo apresentamos todo o Percurso Metodológico adotado durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como o local e o público que participou. No quarto capítulo são apresentadas as análises dos dados obtidos após as coletas obtidas através das aplicações das oficinas. E por último são apresentadas as considerações que alcançamos com a finalização das análises.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentam-se aspectos que interferem no ensino de LPL2, aspectos linguísticos que permeiam as relações entre Libras e português, além de procedimentos para desenvolvimento das competências de leitura e escrita e características específicas ao gênero fábula.

2.1 LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS: ASPECTOS QUE INTERFEREM NA RELAÇÃO ENSINO APRENDIZAGEM.

A concepção de educação para surdos vem se modificando com o decorrer dos tempos, pois as propostas empregadas anteriormente não tiveram êxito tanto em relação a aspectos identitários e culturais, quanto, mais especificamente, ao ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa. Segundo Brito (1993), a ideia de comunicação total nada mais foi do que um disfarce do oralismo instaurado historicamente, por isso que ambas abordagens representaram as mesmas visões distorcidas, ora de negação, ora de liberação total e utilização simultânea de línguas, comprometendo suas estruturas. Deste modo, não contribuíram com o alcance do conhecimento pelo surdo, além do básico que era estabelecer a comunicação de modo fragmentado, sem aquisição de nenhuma das duas línguas com profundidade e o necessário domínio de suas especificidades.

Assim, insere-se a abordagem bilíngue na educação dos surdos em 1979, com as primeiras experiências pedagógicas na França, e posteriormente foram implantados por outros países com uma perspectiva diferenciada, propondo a aquisição da língua de sinais como materna, sendo instrumento primordial para o desenvolvimento desses sujeitos e a modalidade escrita da língua oral da nação favorecendo ao surdo acessibilidade e independência. Santana (2007, p.168), afirma que “o bilinguismo aumenta as capacidades cognitivas e linguísticas do surdo, possibilitando melhores resultados educacionais que os conseguidos sob a priorização na modalidade oral”. Isso faz toda a diferença no ensino, pois a partir da língua de sinais, o estudante é estimulado a estabelecer relações entre os fatos realizados em sua língua e os realizados na língua alvo.

No Brasil, permeando a década de oitenta, começou a ser instaurada esta abordagem, concedendo ao surdo, proficiência na Libras e como segunda língua, a LP, para acesso ao mundo majoritariamente ouvinte, assim sendo, a proposta almeja independência linguística para a comunidade surda, defendendo que “o surdo inicia a escolarização dominando uma língua, a língua de sinais, com autoconfiança e preparos linguístico e

cognitivo necessários ao aprendizado de outras línguas” (BOTELHO 2003, p.116). No entanto, para a aquisição das duas línguas é de suma importância iniciar o processo de escolarização desde a infância, uma vez que, afim de se tornar bilíngue, os surdos precisarão dominar a primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos. (BRASIL, 2004, p. 115).

Deste modo, compete a escola o processo de aprendizagem da LPL2 aos sujeitos surdos auxiliando na escrita e leitura que é tida como o ponto de partida para desenvolver a familiaridade com uma língua e acessar a formação educacional. A leitura deve ser encarada como uma forma aproximada alfabetização e o letramento, atribuindo sentido, desenvolvendo concepções de mundo ao investigar o conhecimento emanado a partir da realidade circundante através de um adequado aparato teórico e metodológico. Segundo Botelho (2013, p.117), “a importância dada à leitura é parte do conjunto de condições necessárias para que os surdos se tornem competentes em ler e escrever”. Assim, todas as oficinas aplicadas nesta pesquisa foram permeadas por atividades de leitura e escrita na busca de uma compreensão equivalente ao lido.

Por conseguinte, se o sujeito for incluso nesse processo na escola regular com idade indicada para alfabetização, aprender a Libras, posteriormente, conseguir através da expansão de vocabulário, do conhecimento linguístico, da compreensão do funcionamento de sua língua própria e da L2, tornar-se um bom leitor, desconstrói-se a visão dicotômica entre as duas línguas. O aprendiz passa a tornar-se bilíngue e a liberdade de escolha no uso de uma língua ou outra, conforme necessidades específicas, quebra barreiras que hoje ainda limitam sua inserção no contexto social mais amplo.

É esperado que os surdos ativem seus conhecimentos prévios adquiridos com a Libras e avancem das codificações e decodificações dos símbolos gráficos, para leitores e escritores apoiando-se no aspecto visual da escrita como fator importante no processo de aprendizagem do português. Que a partir daí, eles alcancem a compreensão dos textos e simultaneamente desenvolvam a escrita correspondente a determinado contexto, atribuindo significado ao que lê e ao que escreve em L2. E esse é o foco principal, dessa pesquisa que

se volta para a possibilidade dos aprendizes compreenderem textos escritos e escreverem textos compreensíveis, a partir de um ensino efetivo.

O reconhecimento dos diversos tipos de gêneros é de suma importância para a comunicação e interação dos sujeitos ao meio, por isso que enfatizamos o quanto é importante o ensino de LP para os surdos, em razão de favorecer independência comunicacional. Explorar a segunda língua a partir de gêneros textuais envolve uma atividade educacional que favorece o aprendizado, acessando recursos que contribuem para o aprendiz conseguir um desempenho satisfatório. [...] gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2005,p.19) A busca pela observação do entendimento na atribuição do significado se deu através do gênero textual fábula, como um desafio desta análise a estudantes inclusos do ensino público fundamental.

Isto posto, ressalta-se que o ensino da LP para surdos requer estratégias formais para que haja aprendizagem, não podendo decorrer do mesmo modo que é proposto para ouvinte, mesmo que, participem da mesma sequência didática proposta pelas escolas nos planos de cursos, mas com adaptações propícias ao campo visual espacial. Conforme Silva (2018), os surdos precisam estar expostos ao português pelo canal visual, e isso propiciará o desenvolvimento de sua fluência, caso o ensino seja inadequado, adotando uma visão exclusivamente estruturalista, priorizando exclusivamente o uso de vocabulário, em forma de lista, ou de estruturas frasais, conforme ensino de língua materna, como acontece nas escolas regulares na maioria das vezes, o resultado do ensino continuará sendo insatisfatório à aprendizagem.

Outro aspecto importante no ensino de segunda língua se refere à presença do professor de LP na sala mista, composta por estudantes ouvintes e surdos é de suma relevância que esse profissional tenha formação básica em Libras para que realize no mínimo as comunicações prévias. Tendo em vista que, o sistema bilíngue assegura a presença de outro profissional na sala de aula regular, que é o intérprete de Libras; este profissional atuará como mediador da comunicação e interação entre os sujeitos surdos e o professor. Lacerda e Bernardino (2014, p. 74) discutem como deve ser composta a sala regular que assista alunos surdos:

A sala de aula regular que assiste estudantes surdos precisa em primeiro lugar, a participação de pelo menos dois educadores em sala de aula: a presença da professora regente e da intérprete de Libras, cria na escola inclusiva bilíngue uma condição bastante singular. Essa dupla presença

parece exigir dos alunos surdos uma atenção seletiva, considerando quem é o condutor principal da atividade e quem é o enunciador para o qual eles devem voltar a atenção. (LACERDA; BERNARDINO, 2014, p. 74).

A saber, o professor regente lidera e com isso, aplicará suas metodologias no exercício da sala de aula; no caso do intérprete de Libras, conduzirá a tradução como agente transmissor do discurso, oral para sinalizado e vice-versa. No caso das oficinas aplicadas nesta pesquisa, o pesquisador foi também aplicador das atividades propostas em Libras, com o objetivo de evidenciar que os retornos fornecidos pelo aprendiz surdo e a identificação do que ele entendeu ou se mantém dúvida, só são acessados pelo professor se ele interagir com o estudante, caso contrário, dependerá da interferência do intérprete para transmiti-lo e nem sempre essa transmissão ocorre já que checar a aprendizagem não é papel do intérprete e sim do professor.

Em concernimento com Quadros (1997) os métodos de ensino para estudantes surdos devem ser explorados por recursos visuais, por ser este o caminho de recepção dos mesmos. Tratando sobre o texto na modalidade escrita, os surdos precisam conhecer o contexto em que o texto está se relacionando, pois, um amontoado de palavras desconhecidas por eles ocasiona bloqueio na construção do sentido da frase, período, parágrafo ou o texto no geral.

Por isso que, as palavras destacadas pelos aprendizes como desconhecidas, devem ser explicadas pelo mediador, o qual deve sempre realizar a sequência relacional de palavra-datilologia-sinal, e caso a palavra tenha polissemia⁴, convém explicar o contexto em que ela esteja inserida e mostrar as possibilidades de uso em outros contextos. Diante disso, as propostas de ensino devem levar em conta as diferenças entre surdo e ouvinte, os estímulos linguísticos, o contato desde a infância com a língua, contudo, sabendo que, o surdo sem comprometimento cognitivo pode e deve acessar todo tipo e gênero textual.

O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sinteticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p.121-122).

As autoras apontam os exageros recorrentes nas adaptações de atividades, facilitando ao extremo questionando a capacidade cognitiva dos surdos, tratando-os como

⁴Polissemia segundo Camara Jr. (1997, 194) é a “apropriação da significação linguística de abarcar toda uma gama de significações, que se definem e precisam dentro de um contexto”.

seres incapazes de acessar tais elementos da L2. Se houver a continuidade do discurso de que os surdos têm muitas dificuldades para ler e que por isso deve-se escolher textos pequenos e simples, legitima-se a limitação de acesso a LP, contradizendo ao que propõe o bilinguismo.

Ao contarmos com o público surdo em sua maioria filhos de pais ouvintes (QUADROS, SHMIEDT, 2006), automaticamente entende-se que a primeira língua de contato desses sujeitos será a LP e para haver essa inclusão ao meio e também a independência desses sujeitos em acessarem à sociedade é que se aplica o sistema bilíngue. Isso, porque a comunidade surda é heterogênea e o bilinguismo, por conseguinte, precisa dar conta das peculiaridades, possibilitando através do ensino, a acessibilidade dos surdos tanto à cultura presente na sua LM como à cultura da LP através da modalidade escrita, que contribuirá para independência dos referidos em quaisquer situações. Seja para acessar o caixa eletrônico de um banco, ir ao supermercado, escolher uma mercadoria na prateleira, ir a uma consulta médica ou odontológica, ter liberdade para escolher uma profissão e poder atuar.

Nogueira (2014), ao tratar da modalidade escrita da LP na condição de aprendizagem pelos surdos evidencia seu caráter multimodal, ao destacar as diferentes semioses que estão em interação na busca pela produção de significados. Para entender a palavra, muitos recursos são explorados, como imagens, vídeos. Essa pesquisa propôs suas atividades a partir de imagens estáticas e móveis que explicavam o conteúdo das fábulas, assim, os recursos escritos foram também construídos baseados em estímulos visuais. A adoção de tal recurso teve implicações centradas na participação do aprendiz e na forma como as aplicações das oficinas foram conduzidas.

Por isso, é importante que o professor reconheça que o surdo interage em uma língua e escreve em outra, havendo interferências da língua sinalizada sobre a escrita, mesmo por que, a usualidade é mais frequente na Libras. Diferentemente dos ouvintes usuários da LP que as modalidades oral e escrita se relacionam, palavras grafadas e palavras faladas são colaborativas, uma reforça a absorção da outra na aprendizagem de ouvintes (CAPOVILLA, 2008) enquanto o surdo é desfavorecido nesse sentido, e aprende pelo canal visual, por isso eles se apoiam no desenho gráfico da palavra escrita, na imagem que reflete seu significado, no sinal que o traduz, ou em alguns casos na datilografia para entender seu significado.

Santos (2011) enfatiza que uma palavra escrita para os surdos tende a representar um desenho, por isso que no ato da escrita, os surdos buscam no seu “arquivo mental” a

construção do sentido do texto que se dá a partir do que eles conhecem de cada vocábulo. Portanto, não cabe apenas apresentar ao surdo uma palavra, a datilologia e o sinal, mas, todo esse processo com a demonstração do objeto ou da situação a que se refere.

Para o surdo obter um bom desempenho educacional, é necessário que acesse esse processo de inserção escolar, mas que nada impede de ser iniciado no seio familiar. Fernandes (2007):

[...] embora brasileiras, as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que indica ter acesso a Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. Essa situação configura o bilinguismo dos surdos brasileiros: aprender a língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua. (FERNANDES, 2007, p. 2).

Deste modo, Fernandes evidencia que a criança surda brasileira, logo quando diagnosticada com surdez deve ser inserida nos processos de aquisição da Libras, para que nas séries seguintes comecem o processo de aprendizagem da LP, partindo do pressuposto de que já possui uma língua, e a outra é oferecida como segunda, para que não aconteça a distorção no período de alfabetização que desregule a relação entre idade e a série, ou cause um choque entre ambas às línguas.

A leitura e a escrita dos surdos é geralmente criticada por ouvintes, inclusive seus professores, mas de acordo com Perlin (2010, p.510) “a escrita dos surdos não vai se aproximar da escrita do ouvinte”, ela possuirá características específicas, próprias da influência de sua língua materna sobre a língua alvo. Neste trabalho discutiremos justamente elementos que divergem nas produções escritas, como a estrutura das sentenças, o equívoco de palavras parecidas, ou concordâncias e flexões verbais, dentre outras peculiaridades próprias da interferência da Libras. Fernandes (2012) trata dessa questão:

[...] essas omissões que ocorrem na Libras em relação aos artigos, preposições e flexões verbais ou nominais (gênero, número) nos levam a pensar que a gramática da Libras seria mais “simplificada” em relação ao português, mas não se trata disso. Enquanto que no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais (FERNANDES 2012, p.62).

A análise da escrita dos surdos deve partir desse pressuposto, lembrando que a língua de instrução é a Libras, e que os elementos que são utilizados para a construção da

coerência e coesão do surdo se dá na modalidade gestual através das expressões corporal e facial, que na LP são os conectivos que estabelecem relação entre os demais elementos da sentença e com isso, a escrita dos surdos em algumas vezes demonstram ser palavras soltas, deslocadas, isso por que, não cabe uma tradução escrita na LP das expressões corporais e faciais.

Observa-se, portanto, que são muitos os aspectos envolvidos no ensino bilíngue e que interferem diretamente na aprendizagem, é um desafio para o aprendiz e também para o professor que precisa estar atento a todas as variáveis que podem colaborar ou não para que a prática de letramento seja obtida com êxito.

2.2 OS ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS NO ENSINO DE LPL2

Alicerçando os debates sobre a educação de surdos, o multiculturalismo se manifesta como algo intrínseco em qualquer tipo de interação, pois de acordo com Kelman (2015) tem em vista o reconhecimento da aquisição da língua de sinais de modo natural quando estão em contato com outros usuários da mesma língua, no entanto há diferenças internas à comunidade surda, caracteristicamente heterogênea.

Além disso, Kelman (2015) afirma que surdos e ouvintes pertencem a culturas distintas também, e os reflexos de tais diferenças se manifestam na leitura de textos, na interpretação dos mesmos, e na escrita dos aprendizes. Assim, a consciência da multiculturalidade se faz relevante até mesmo para desconstruir estereótipos referentes a comportamentos e atitudes dos surdos. E na acessibilidade, para que os estudantes surdos possam criar mecanismo de inferências dos textos, os quais circundam o cotidiano dos mesmos.

O modo de estruturar o ensino de segunda língua para esses interlocutores precisa ser especialmente elaborado. Eles têm necessidade de sobreviver num meio novo, cultural e politicamente diverso, e a língua precisa possibilitar isso. Para um grupo com essas características, a língua precisa emergencialmente satisfazer questões básicas e essenciais para a sobrevivência [...]. (LACERDA, CAPORALI, LODI, 2004, p.2).

Destacamos, portanto, a importância do planejamento e adaptação das aulas através da elaboração de métodos inovadores, tais como a proposta qual foi utilizada para aplicação das fábulas nesta pesquisa, para assim, garantir a acessibilidade do surdo em qualquer meio social.

Durante a elaboração do plano de aula, o professor deve ser auxiliado pela coordenação pedagógica escolar na busca de métodos, e que estes proporcionem ao estudante surdo o acesso aos conteúdos didáticos através de recursos que chamam sua atenção e desperte interesse em desvendarem o texto escrito, como por exemplo, a escolha de textos que comportam imagens e gráficos relacionados ao contexto.

Geralmente o currículo educacional é o grande norteador e responsável pelo processamento de aprendizagem no ciclo escolar do aluno e é organizado com o objetivo de orientar ações dos professores para com os diferentes públicos; com base nas referências nacionais para desenvolvimento das habilidades e competências.

Na construção do currículo é conveniente contemplar os processos de formação embasando-se na proposta bilíngue, no que tange a necessidade de formações dos docentes na área da Libras, afim de estabelecer relação sinalizada, mesmo tendo o auxílio do interprete na sala de aula. É preciso pensar na quebra do engessamento escolar para alcançar as demandas múltiplas dos estudantes, fazendo com que os mesmos se sintam acolhidos e entusiasmados para os avanços nos conhecimentos.

Nessa conjuntura, “há necessidade da construção de um currículo em Libras, que apresente uma metodologia centrada no ensino de Língua Portuguesa escrita, fazendo com que as barreiras criadas entre o surdo e a comunidade ouvinte sejam desfeitas” (ANDRADE, 2016, p. 22), pois, não basta apenas que a inclusão exista em documento ou em status, mas, de fato que ela aconteça e possa respaldar a educação nacional, estadual e municipal que envolve surdos.

O aspecto cultural é fundamental na educação de surdos, tendo em vista que, a cultura influencia na aquisição de uma língua e que a língua tem seu papel fundamental na construção e manutenção da cultura. Desse modo, entende-se que cada língua está inserida em sua cultura, e se tratando da aquisição de duas línguas, o sujeito acessará a mística distinta de ambas tanto relacionadas às questões sociais quanto estruturais das línguas.

Faria (2003) apresenta duas abordagens, a funcionalista que se centra no uso de toda a bagagem cultural, que o sujeito adquire em contato com o meio, sendo assim, a gramática interna desses sujeitos se desenvolve a partir destes contextos comunicativos vivenciados por eles; e a abordagem interacionista que tem como foco a construção do discurso. A autora ressalta que, ambas as abordagens são consideráveis para à aprendizagem do sujeito surdo, pois, as duas dispõem de ferramentas que auxiliam a aprendizagem da LP por surdos.

Idem (2003) defende que, para a criança surda é viável o ensino da LP por meio da leitura de imagens, pois, ela não se distanciará da cultura surda na L1, e será um campo de aprendizagem para o sujeito surdo, no qual ele realizará a leitura das imagens e consecutivamente ativará habilidades intertextuais para a reconstrução da história escrita em LP. A pesquisadora propõe o ensino da gramática como importante, do mesmo modo se dá com o léxico, pois, os surdos não usufruirão da aprendizagem em L2 somente na escola, mas, em tantos outros contextos sociais. Sabendo que as línguas não se constroem uma a partir da outra, mas, com independências.

Em todos os níveis linguístico existem diferenças entre as línguas, destaca-se a sintaxe da Libras como espacial incluindo os classificadores, utiliza-se as referências anafóricas por intermédios de pontos empregados no espaço minimizando ambiguidades e a escrita não é alfabética. Já a LP a partir da sintaxe linear, utiliza referências anafóricas, e, em algumas construções oracionais apresentam ambiguidade e a escrita é alfabética.

A aquisição das duas línguas por estudantes surdos se dá de formas diferenciadas, a L1 é adquirida de modo espontâneo haja vista ser a primeira língua da comunidade surda, e a L2 é de modo formal requerendo propostas de ensino, pois é adquirida no decorrer do fluxo escolar, cabe, portanto, à escola incitar relações morfossintáticas, semânticas, conduzindo o aprendiz a refletir sobre sua própria língua e estabelecer relações com a língua que está sendo aprendida.

Para melhor sistematizarmos a estrutura das duas línguas, ressaltamos que a gramática da Libras não está submetida a da LP, pois a constituição das classes gramaticais nem sempre correspondem aos mesmos elementos da outra língua. O que se tem em comum são algumas classes, a exemplo dos verbos, substantivos e adjetivos; percebamos a ocorrência no termo “bonito”, se escrevermos ou sinalizarmos o surdo compreenderá que é um adjetivo (qualidade); por outro lado, os pronomes “eu, tu, ele”, percebe-se na construção da escrita a diferença entre os vocábulos, enquanto na sinalização em Libras utiliza-se a mesma configuração de mão, e a movimentação entre “eu, tu e ele” serão as mesmas, mudando apenas a localização; com tal característica acontece os artigos, na LP eles antecedem o substantivo, indicando tempo, gênero e número; na Libras estas funções são correspondidas através de outros elementos que é de exclusividade da própria gramática, locados na expressão facial, corporal e na sinalização de gênero (masculino e feminino).

Essas são apenas algumas das peculiaridades entre as línguas, mas que fazem toda diferença durante, por exemplo, a leitura de um texto, por motivos como esses que é

importante o professor ter noções de estrutura linguística das duas línguas para conseguir conduzir a aprendizagem.

Durante o processo de elaboração da escrita os surdos brasileiros constituem seus textos a partir dos elementos gráficos dispostos na LP, no entanto sua estruturação terá como referência a estrutura da Libras, e por isso não altera o sentido, a exemplo: o aluno ouvinte constrói a frase “Em dezembro viajarei para São Paulo”, o surdo poderá construir algo como: “dezembro eu ir São Paulo” ou “São Paulo eu ir dezembro” ou ainda “São Paulo viajar dezembro”. Percebe-se a estrutura topicalizada também, ou seja, os surdos buscam referentes para sua produção assim como é em Libras.

Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995) mencionam a flexibilidade presente no ordenamento das sentenças em língua de sinais, mas destacam que a ordem Sujeito-verbo-objeto é a mais recorrente. Quadros (1999) ressalta que as ordens OSV e SVO também são produtivas e um motivo que justifica tal flexibilidade é o mecanismo gramatical denominado topicalização, que está associada a uma marcação não-manual, podendo ser realizada através da suspensão das sobrancelhas. Por exemplo: Futebol Luiz gostar.

Em conformidade com Karnopp (2015) assim como os recursos para a construção frasal na língua oral auditiva faz-se uso da entoação e intensidade, por outro lado na língua visual-espacial utiliza-se das expressões facial e corporal, repetição. Na construção textual, a LP corresponde sua estrutura SVO de acordo com as regras, podendo inclusive topicalizar, no caso de principalmente desejar realizar marcação de foco; na Libras utiliza-se de referências anafóricas através de pontos estabelecidos no espaço e também de tópicos e comentários realizados através da repetição sistemática. Enquanto a estrutura de sentença na LP é convencionalizada em SOV, na Libras pode ser alterado tanto em OSV como SOV, o que causa grande estranhamento no texto escrito por surdos.

Os professores de alunos surdos precisam conhecer tais diferenças que atuam de forma contrastiva entre ambas as línguas, para conduzir os estudantes a perceberem que se na LP temos o uso dos artigos, preposições, conjunções, flexões e concordâncias, não quer dizer que eles não são aplicadas na Libras, mas que podem estar acoplados nos elementos constituintes da sentença, de uma forma diferente da LP. Então, é preciso apresentar as diferenças para que os estudantes se acostumem com o uso das estruturas linguísticas de uma e outra língua.

A construção semântica é outro aspecto fundamental a ser explorado com os estudantes em seus textos e nos textos de estímulo, levados para sala de aula, pois trata-se de atribuir sentido e se dá a partir da associação entre palavra e significado. De acordo com

Faria (2003), todo vocábulo possui uma significação em determinado contexto, apenas em casos de polissemia, estas se neutralizam para significar objetos dispares em diferentes contextos, como o vocábulo: “vela”, que pode ser utilizado com a conotação de algo usado para filtrar água, ser peça do motor de carro ou simplesmente iluminar. Dessa forma, dentro do sistema figurado da linguagem esta palavra pode se apoderar de outro sentido em diferentes contextos, tornando-se objeto de estudo e reflexão, associações, no intuito de alcançar o seu significado, como na expressão: “segurar vela” que diz respeito a alguém que esteja atrapalhando um encontro amoroso. Ou ainda “mais fácil acender uma vela que amaldiçoar a escuridão”, trata-se de uma interpretação que extrapola a palavra escrita e pede o recrutamento de leituras de mundo, conhecimentos prévios, no alcance da compreensão, e de forma similar aconteceu nas aplicações das oficinas nesta pesquisa.

Estas são apenas algumas das particularidades possíveis a serem exploradas a partir do manuseio de textos da LP, no nosso caso específico, tomando como texto de estímulos as fábulas repletas de conteúdo metafórico. Afinal, as propostas envolvidas no jogo de leitura e compreensão do texto, envolvendo reconhecimento de palavras, acesso a atribuições de significados, proporcionam resultados na produção da modalidade escrita, são vários tipos de eventos comunicativos que se fazem presentes nessa aprendizagem. Conforme Faria (2003) as metáforas são atividades de linguagem pragmáticas cujas ferramentas necessárias a sua compreensão são cognitivas.

O processo didático aos quais os alunos surdos são submetidos é uma seleção feita pelo professor, daí a importância em envolvê-los no processo, pois, em alguns casos a falta de rendimento desses estudantes é ocasionada por não estabelecer uma relação direta professor-aluno, acarretando desestímulo aos estudantes ou inibindo-os de envolver-se com a aula expositiva; “os problemas decorrem da ausência da língua de sinais como uma língua de domínio pleno e cultural que permita aos surdos outra perspectiva em relação à língua escrita” (BOTELHO, 2003, p. 63).

Em consonância no ao que é proposto pela abordagem bilíngue, enquanto direito dos surdos já conquistado, o presente trabalho apresenta-se com o intuito de corroborar e fomentar com o que é proposto pela lei assegura ser educação em duas línguas para surdos, garantindo ao surdo o acesso à modalidade escrita da Língua Portuguesa tendo na Libras sua mediação, desde as escolas básicas fundamentais até o ensino superior.

2.3. AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA

A diferença é algo que nos constitui individualmente, quando imersos nomeio da multidão e vivemos em uma sociedade que tem se orgulhado de viver as diferenças. Esta proposta de pesquisa toma como base as diferenças apresentadas pelos estudantes surdos, suas peculiaridades, com o objetivo de atender suas necessidades, nossos olhares se voltam para cada participante e suas formas de atuarem individualmente sobre o que lêem e sobre o que escrevem, afinal, cada surdo é único, com sua própria história.

Mediante as necessidades lingüísticas que um aprendiz de uma língua estrangeira porta, Leme (2008) a necessidade de adotar uma metodologia em sala de aula, no sentido de “[...] promover o desenvolvimento e mediar o conhecimento dos alunos, pois a aprendizagem acadêmica difere [...] situações informais, nas quais o aluno aprende por pertencer e compartilhar um ambiente cultural”. (LEME, 2008, p.12).

Então, buscamos uma metodologia que se adequasse e atendesse as necessidades visuais dos participantes surdos, que são conhecidos por uma ideia já cristalizada de que apresentam dificuldades em aprender português. Sendo assim, buscamos saber quais são essas dificuldades no que se refere à leitura e escrita, sem querer legitimar ou reproduzir nenhum estigma que tenha sido criado, mas tentando entender a que estariam atreladas tais dificuldades.

Fernandes (2006) foi uma das propostas que subsidiou esta pesquisa, ela descreve alguns encaminhamentos sobre o processo de letramento, e aponta caminhos para o trabalho com o ensino e a aprendizagem, adaptável aos estudantes surdos:

O letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê); - o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas; - há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural. Esses princípios atestam que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a contextos de leitura. Sem leitura não há escrita significativa e, portanto, inexistente o letramento. (FERNANDES, 2006, p. 7).

Deste modo, podemos ver a parcela de comprometimento que a escola tem com o desempenho escolar e interacional, em especial do sujeito surdo, pois, essa diversidade de escritas inatingíveis é alcançada a partir das práticas de letramentos realizadas dentro das salas de aula, oportunizando a estes estudantes acesso a ambas as línguas, sem confundir o que é característico de cada uma. O principal foco de partida para a aprendizagem, desde a

infância é a leitura, o contato que a criança tem com as histórias, os textos infantis, vão solidificando a base necessária para desenvolver a ampliação do conhecimento ao longo dos anos escolares.

Fernandes (2006) relaciona os níveis de letramento com os resultados obtidos através de leituras. Assim, o aprendiz tende a avançar à medida que ler, já que é uma prática que envolve compreensão, identificar em um texto o seu sentido mais amplo. É a partir da leitura que a escrita vai se sistematizando e entendendo a aplicação de aspectos funcionais, lexicais e gramaticais presentes nos textos.

As vezes a escola privilegia apenas os aspectos gramaticais e não contribui para a compreensão dos aprendizes que não entendem como aquelas informações funcionam fora do texto, de forma fragmentada, sem um contexto que o justifique. Nesses casos, as práticas escolares precisam ser repensadas, de modo a contribuir significativamente no desenvolvimento dos alunos. Isso porque a escola cumpre um papel primordial na formação de leitores, capacitando-os na organização das ideias extraídas na leitura de diferentes gêneros textuais. Eles precisam ser estimulados a uma leitura prazerosa, sentirem-se envolvidos por processos visuais que tenham na Libras sua sustentação.

A leitura é uma atividade prazerosa e poderosa, pois desenvolve uma enorme capacidade de criar, traz conhecimentos, promovendo uma nova visão do mundo. O leitor estabelece uma relação dinâmica entre a fantasia, encontrada nos universos dos livros e a realidade encontrada em seu meio social. A criatividade, a imaginação o raciocínio se sobrepõem diante deste magnífico cenário, criando um palco de possibilidades. (BRITO, 2010, p. 10).

A autora destaca a importância da leitura na formação dos sujeitos, possibilitando ao leitor ampliar o seu repertório de conhecimento, como também o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo a sua volta, aprendendo a realizar escolhas e se situar a partir de suas argumentações.

O exercício e o gosto pela leitura são de grande relevância na formação das pessoas surdas, com isso, a escola precisa trabalhar as práticas leitoras, possibilitando aos alunos perceberem a importância da leitura, e o professor como mediador nesse processo, precisa oferecer aos alunos um espaço, que contribua no desenvolvimento do hábito de ler, como também na seleção dos recursos apropriados. Cabe ainda ressaltar que a leitura não pode acontecer exclusivamente nas aulas de Língua Portuguesa, mas, em todas as disciplinas que compõem a grade escolar e que utilizam o português para transmitir seus conteúdos e utilizam da leitura em suas metodologias didáticas, e também projetos escolares com

conteúdo que possibilitem um trabalho interdisciplinar. Ou seja, o surdo pode se sentir imerso na Língua Portuguesa se tiverem acesso ao conteúdo de quase todas as aulas, exceto língua estrangeira, que são fornecidas em português, com seus conteúdos devidamente traduzidos para Libras.

A leitura de acordo com Fernandes (2003) não pode ser compreendida como uma coisa simples, caso isso aconteça ela será meramente reduzida ao reconhecimento de significados de símbolos e gráficos, privando o leitor das possibilidades variadas diante do texto escrito, extraindo apenas os elementos secundários através da leitura mecânica que corrobora para formação de um sujeito decodificador.

Através dos usos da leitura e escrita nos diversos contextos sociais, independente de condição socioeconômica ou intelectual todos fazem uso destas habilidades em algum tipo de prática acadêmica e/ou social. Em atividades diversas o surdo se depara com a necessidade de escrever ou ler textos. Seja conversando com um ouvinte pelo *Whatsapp*, ou elaborando um requerimento para solicitar algo em um ambiente formal, ele precisa conhecer a língua e ter independência, as competências de leitura e escrita são fundamentais para sentirem segurança e atuarem socialmente para além dos vídeos.

Ambos os processos de leitura e escrita compõem as práticas sociais na vida de todos nós e para que os surdos ingressem no mundo letrado e possam ser sujeitos de sua própria cidadania, tornando-se independente do intérprete, o seu ensino precisa ser visto com atenção e redirecionado para atender a esse fim.

Embora saibamos, como bem lembra Lodi et al.(2010, p. 38), que a “escrita tal como conhecemos hoje, desenvolveu-se por necessidades econômicas e administrativas, [...] foi formada por poder político e religioso; democratizá-la, utilizá-la, passou a ter, assim, uma função ideológica de manutenção de ‘poderes’”. É notória a sua função política que a escrita exerce, no entanto, ela própria nos torna pessoas atuantes politicamente, incumbidas de ações e interferências sociais. Aliás, se os surdos se apropriam da leitura e da escrita em português, eles podem atuar muito mais frente a seus próprios interesses legais sem ficar tão refém de ouvinte para transmitir suas necessidades, podendo inclusive representarem a si próprios, em caso de conseguirem formar advogados e juízes dentro de suas próprias comunidades.

A leitura e a escrita modificam a vida dos cidadãos, sejam eles do campo ou da cidade, elas transformam a vida de qualquer pessoa, além do que não são aplicáveis apenas na escola, mas, em qualquer situação em que o sujeito esteja inserido. As duas habilidades são importantes porque favorecem a realização de práticas sociais, como também contribui

para o desenvolvimento de uma postura ativa do sujeito no mundo, “a leitura tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas, devendo assim, fazer parte do seu dia a dia e desenvolver a criatividade em relação ao seu próprio meio e o meio externo”. (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 3).

Em consonância com o processo de ensino, “implícita nesse conceito está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. (BRASIL, 2008, p. 11). Deste modo, o letramento inclui a capacidade de instrução por meio da leitura e escrita e no caso dos surdos, através da constituição do seu sentido transmitido e alcançado com a língua de sinais.

Neste processo de letramento, tratando da modalidade escrita para surdos, cabe salientar que as práticas exercidas em algumas escolas divergem dessa visão, segundo Fernandes (2006, p. 6):

[...] encaminhamentos metodológicos envolvendo alunos surdos utiliza-se dos mesmos recursos e estratégias realizadas na alfabetização de crianças e jovens não-surdos, pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita. Já não são cabíveis dentro deste processo para alunos surdos em contato com a LP (FERNANDES, 2006, p.6).

Na presente pesquisa a ênfase é dada ao uso da língua de sinais para mediar o texto escrito e as interações durante as leituras e a produção escrita dos participantes, afinal, já é comprovado que a utilização da oralidade se distancia da compreensão do código escrito no ensino de pessoas surdas, não atendendo ao resultado esperado. Um ensino inadequado de português a esse grupo, como às vezes acontece em escolas regulares, favorece a manutenção da cultura copista, pois os alunos surdos não tem como fazer a associação entre letra-som, e continuam desenvolvendo cópias dos conteúdos ministrados; prejudica o desenvolvimento da fluência na língua e os afasta de uma ascensão social e profissional que poderia ter sido proporcionada pelo ambiente escolar.

Soares (2010) relaciona as práticas responsáveis pelo adequado letramento definindo a leitura “[...] um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde as habilidades de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2010, p. 68). Por outro lado, afirma que a escrita “[...] na perspectiva da dimensão individual do letramento é também um conjunto de habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura [...]” (SOARES, 2010, p. 68-69).

Essa associação entre as modalidades, segundo a autora, se complementa, pois, todo sujeito necessita da leitura para melhorar a sua escrita e da escrita para expressar os seus conhecimentos. Por que as habilidades previstas para com a leitura se preocupam com a decodificação de palavras escritas, no sentido de compreender a mensagem contida nas palavras; já, as habilidades com a escrita se ocupam de como serão registradas as unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas, para que estas transmitam uma mensagem/significado ao leitor.

Com o surgimento dos conceitos de letramento as escolas adotaram mudanças no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, tais propostas têm envolvido também os surdos, e é necessário contribuir para a forma como eles podem se posicionar no mundo, transformando sua realidade. No cotidiano eles precisam relacionar os elementos vistos em sala, junto com os ouvintes e aplicar ao retornarem para a sociedade de acordo com suas finalidades, como: ir ao supermercado, loja, farmácia, igreja, entre outros, e assim, interagir com o meio, fazendo associação com imagens, representações artísticas, haja vista que todos esses elementos favorecem o acesso e interação do sujeito surdo com a sociedade.

Estando inseridos nas mudanças que as escolas transitam, os surdos só tendem a ganhar, ao desenvolverem as habilidades de escrita, e a medida que o sujeito lê em consequente eles acessam novos conhecimentos:

Levando em consideração que o conhecimento da Língua Portuguesa deve-se às inúmeras possibilidades de escrita, é necessário que o professor saiba escolher os tipos de textos para se trabalhar em sala de aula, os quais não se distanciem dos discursos utilizados pelos falantes nativos, no dia a dia, para não correr o risco de os alunos surdos se afastarem da Língua Portuguesa, em vez de aproximá-los [...]. (CAMARGO, 2018, p. 21).

A partir da escolha de textos que tenham imagens como recursos visuais, auxilia a compreensão da escrita do texto, possibilita a interpretação, ao mesmo tempo, diversifica os conteúdos dos textos, fazendo-os acessar realidades não vivenciadas no intuito de ampliar o conhecimento.

Porém, há um desafio que se refere justamente aos textos que requerem uma interpretação mais profunda; a compreensão por parte do leitor para alcançar o sentido figurado do mesmo e transcender o sentido literal das palavras. Um exemplo são justamente as fábulas, como as enfocadas nesta pesquisa, em que o aprendiz surdo não pode se limitar a realizar a leitura na literalidade da palavra que compõem o texto, mas, deve ser estimulado a recrutar seus conhecimentos de mundo, suas experiências prévias, projetando uma relação com os letramentos múltiplos de mundo, haja vista que a metáfora geral da

fábula sempre deixa um ensinamento e para alcançar esse nível consiste em o aprendiz aplicar a fábula em situações do cotidiano, por exemplo.

O surdo inserido na escola regular se esbarra em limitações pedagógicas e metodológicas porque seu processo de letramento evidencia que a metodologia não deve ser empregada do mesmo modo que para ouvinte, tendo em vista que a oralidade não faz parte do processo de aquisição da língua pelo surdo.

[...] encaminhamentos metodológicos envolvendo alunos surdos utiliza-se dos mesmos recursos e estratégias realizadas na alfabetização de crianças e jovens não-surdos, pressupondo a oralidade como requisito fundamental ao domínio da escrita. Já não são cabíveis dentro deste processo para alunos surdos em contato com a LP (FERNANDES, 2006, p.6).

A construção do texto oral não se dá com os mesmos critérios utilizados para construir um texto escrito, contudo, em muitos textos escritos por ouvintes encontram-se influências da oralidade. O aluno surdo não terá esse tipo de intervenção na escrita, pois, não faz associação entre letra-som; torna notório esse acontecimento quando paramos para observar a divisão silábica na escrita do aluno surdo.

No entanto, todos os sujeitos iniciantes no processo de leitura, tendem a trilhar pelo caminho mais fácil e restrito que é de decodificação, o que ocasiona a falta de relação entre o texto escrito e suas vivências pessoais. Tentando evitar que os alunos se limitem na decodificação, Fernandes (2003) propõe que os textos didáticos fossem escolhidos com base no seu conteúdo e nos desafios sintáticos, tendo em vista que o ponto de partida para o trabalho com a escrita são os conhecimentos prévios, pois, a leitura crítica e comentada torna o sujeito competente a acessar qualquer gênero textual, seja de linguagem formal ou coloquial.

De acordo com as propostas de Quadros (1997) e Fernandes (2003), os professores devem se atentar a alguns critérios que devem ser atendidos para proporcionar a compreensão das obras pelos alunos, elegendo a leitura um elemento de grande importância no ensino de LP para surdos. Alguns deles são: fazê-los observar no texto os recursos visuais, as gravuras, gráficos, ilustrações; identificar lugares e referentes de espaço e tempo; observar elementos que compõem a estrutura do gênero, explorar e relacionar todos os elementos fundamentais na composição do texto.

A leitura e a escrita são práticas que de acordo com Soares (2010) se complementam, pois, todo sujeito necessita da leitura para melhorar a escrita. Haja vista que, as habilidades previstas da leitura se preocupam com a decodificação de palavras

escritas, no sentido de compreender a mensagem contida nas palavras, além disso, conduz a compreensão do que está grafado; as habilidades com a escrita se ocupam de como serão registradas as unidades morfológicas e sintáticas, para que estas transmitam uma mensagem significativa ao leitor, com uma função semântica ou pragmática. Logo, o professor na sala de aula, imbuído no sistema de ensino nacional, precisa avaliar as competências de leitura e escrita dos estudantes.

O ensino estruturalista requer uma avaliação quantitativa precisa, baseada em erro e acerto. Todavia, o ensino baseado na perspectiva do letramento, das relações interacionais pode se basear em uma avaliação mais qualitativa, contextualizada, por mais que tenha que atribuir um valor. A Base Nacional Comum Curricular BNCC diz que os alunos devem ser avaliados a partir das capacidades de “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2018, p.18). Para tanto, o professor deve avaliar justamente o que foi aplicado em sala, levando em conta as limitações dos estudantes, as variações de linguagem, tomando por base o desempenho dos alunos para melhor sistematizar as aulas futuras. Tendo como modelo a aula enquanto espaço referente ao serviço de laboratório para aulas futuras.

No caso das oficinas propostas nesta pesquisa, a partir do pressuposto apresentado por Fernandes (2003) de que as atividades de escrita devem ser precedidas por práticas de leituras significativas, tendo como avaliação a reescrita textual alcançando os sentidos figurados neles contido, buscamos iniciar com leituras individuais e coletivas; observamos a progressão dos alunos a partir do que produziram em sala através de matrizes com critérios de avaliação continuada e propomos que o professor com tempo disponível em sala de aula aplique atividades de reescrita para que os aprendizes se tornem conscientes do tópicos que precisam rever.

O gênero textual utilizado nesta pesquisa tem características literárias e ficcionais, mesclando comédia, drama e ensinamentos, respeitam a ludicidade que é necessária nestes momentos de contato com a língua, levando em conta as tantas dificuldades apresentadas pelos alunos surdos. Deste modo, as fábulas não somente desenvolvem a leitura e a escrita, mas também a criticidade, pois “pode ser caracterizada como um gênero de alta projeção pragmática, objetiva e com cunho moralizador”. (SANTOS, 2018, p.13).

As fábulas exercitam as capacidades interpretativas, a partir delas os aprendizes têm acesso a discussões sociais de forma interativa, sendo que “[...] a fábula possibilita aos

alunos adentrarem no mundo imaginário das narrativas ficcionais, [...] abrem possibilidades de trabalhar com diversos temas, trazendo para a sala de aula discussões sobre os valores presentes na sociedade”. (ALVES, 2013, p.9).

Alavancar a educação de surdos é um desafio inquietante e que requer um debruçar sobre as atuais propostas pedagógicas disponíveis, e como Fernandes (2006, p. 16) destaca, “para os surdos, aprender a escrita significa aprender a Língua Portuguesa: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura”. Quanto mais os aprendizes surdos acessam a leitura de forma motivada, mais se apropriam da aprendizagem na língua alvo.

2.4 LETRAMENTO DE APRENDIZES SURDOS E A INTERFERÊNCIA DA MULTICULTURALIDADE

Ao pensarmos em letramento, nos indagamos sobre sua definição e identificamos que é originária do latim *littera* (letra), vem de *literacy*, e o sufixo *cy*, define o estado de quem aprende a ler e a escrever. Por conseguinte, Soares (2010) afirma que são os resultados das ações de ensinar ou de aprender a ler e escrever, a condição que associa um indivíduo ou grupo por consequência de ter se apropriado da escrita.

O conceito de letramento dependerá da visão de cada autor para este objeto, pois, diferentes teóricos discutem com os mesmos elementos, porém, trazendo situações específicas e/ou necessidades de atenção maior; “[...] o conceito de letramento como um fenômeno multifacetado e extremamente complexo; argumenta-se que o consenso em torno de uma única definição é impossível”. (SOARES, 2010, p.65).

Ainda, segundo Soares (2010), ao discutir a dificuldade de limitar o que é letramento e seus níveis, por que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades e valores.

Com o passar do tempo, dentro do campo teórico do ensino e aprendizagem da LP, começam distinguindo letramento de alfabetização, ao demarcar que o letramento não se limita apenas ao contexto de leitura e escrita engessado mecanicamente dentro de um ambiente escolar, mas, vai além, contemplando todas as esferas sociais. De acordo com Rios e Libânio (2009, p. 33) “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

No processo de ensino escolar o nível de letramento começa a ser introduzido como uma possibilidade de relacionar equitativamente o trabalho com a leitura, a escrita e a gramática. Segundo Soares (2010), o letramento cobre uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores; além do que incentiva a multidisciplinaridade.

Se tratando do processo de letramento e da atribuição escolar, as autoras Lodi et al (2010, p. 40), afirmam que: “[...] centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso a escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social [...]”.

Em consonância com o processo de ensino, “implícita nesse conceito está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. (BRASIL, 2008, p. 11). Com base nisso, percebe-se a importância do letramento para a vida social e pessoal dos indivíduos, uma vez que a pessoa letrada consegue ter uma nova visão de mundo, através das leituras em variadas experiências.

O ensino de português como segunda língua contemplando textos usados nas práticas diárias permite que o surdo seja alfabetizado e letrado em português, identificando a pertinência de aprender a ler e escrever podendo ao mesmo tempo em que aprende atuar com segurança sobre as situações que lhe são apresentadas e que sem acessarem tais saberes, continuam sendo privados de ascensão social e profissional. De acordo com Soares (2001, p. 47):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrario: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Em se tratando da educação de surdos, as escolas não podem avaliar estes estudantes pelo grau de alfabetização já que, por muito tempo os surdos se mantiveram na posição de copistas, enraizados em questão gramatical, na qual é necessário o aluno ler e decorar os conceitos dos conteúdos propostos pelos professores.

Rojo (2013) discute sobre o que é letramento enquanto prática que envolve tanto o alfabetismo quanto culturas e contextos diferentes, tendo em vista que a leitura e escrita estão em uso a todo momento em situações diferenciadas, não se limita a explorar o alfabeto, as letras e ordenamento de palavras e frases.

As autoras Soares (2010) e Rojo (2013) apontam vários níveis de letramento, e são compreendidos a partir dos contatos entre o sujeito e a leitura, sujeito e mundo em qualquer tipo de leitura, seja de um texto didático, uma receita de medicação ou de alimentos, jornais entre outros, mas que, não se limita apenas ao ato de ler o texto escrito, mas em fazer a contextualização com o mundo externo ao texto.

Apresentando duas dimensões de letramento que são individual e social, Soares (2010) aponta individual que como as tecnologias mentais, e também social destacada no texto como um fenômeno cultural, ambas as dimensões são heterogêneas e precisam ser respeitadas nas particularidades de cada sujeito.

Na dimensão social, Soares (2010) apresenta o termo letramento funcional, que são as habilidades dos indivíduos fazerem proveito das suas práticas de leitura e escrita para uma intervenção social. Cabe ressaltar que esse termo foi apresentado por Gray (1956) e contextualizado na teoria de Soares (2010). Esse tipo de letramento é descrito por SCRIBNER (1984) apud SOARES (2010, p.73) como um tipo de adaptação, uma metáfora “[...] é proposta para caracterizar conceitos de letramento que enfatizam seu valor pragmático ou de sobrevivência”.

O letramento digital predomina na sociedade contemporânea devido ao uso das redes sociais, oportunizado pela internet, bem como esta permite o acesso às fontes de pesquisas, sendo um processo de leitura, escrita e interação social, pois, durante as aplicações de oficinas, foi observado ser o primeiro recurso utilizado pelos estudantes surdos em caso de dúvidas e seu acesso acontece através do uso de seus celulares. Este tipo de letramento é discutido por Freitas e Silva (2017, p. 3) quando dizem que:

É preciso analisar e compreender como os alunos surdos desenvolvem as suas práticas de letramento digital por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação. Por exemplo, quando as pessoas surdas utilizam diversas tecnologias, tais como: a) manusear caixa eletrônico, fazer usos de aplicativos via celular e computadores; c) assistir televisão etc. Realizar um perfil sobre as características dos alunos surdos e sua relação com as tecnologias digitais é de grande importância, pois, por meio disso que foi analisado se este aluno surdo tem utilizado as práticas de letramento digital tão utilizada pela “maioria das pessoas”. Se o perfil desse surdo atende as necessidades de estar “ligado no mundo digital”. É de grande importância verificar se na visão dos alunos surdos a escola incentiva o desenvolvimento de práticas de letramento digital (FREITAS; SILVA, 2017, p.3).

Os sujeitos que possuem um nível de letramento em tecnologias alcançam uma independência na aprendizagem, e dentro daquele ambiente virtual eles exercem as práticas de letramento, bem como, se relacionam com o meio.

A condição mais complexa que um professor ainda enfrenta é o momento avaliativo, sendo que, os estudantes serão avaliados pelo seu desempenho e o seu índice de letramento, “[...] estão continuamente buscando dados e produzindo índices e estatísticas sobre níveis de domínio e habilidades de leitura e de escrita e de uso de práticas sociais que envolvam a escrita por meio de avaliações e medições” (SOARES, 2010, p.63).

Contudo há autores que discutem a língua culta como propriamente dita, ser o resultado alcançado pelo letramento, e ela é o parâmetro de medida para distinção econômica, social e cultural entre os usuários de uma língua. Quanto a isto, Soares (2010, p. 112 – 113) aponta que:

[...] o letramento ele só, representa o nível econômico social e cultural de um país ou de uma comunidade, [...]. [...] os índices de letramento podem ser utilizados para avaliar e interpretar mudanças nos níveis de letramento/analfabetismo através dos tempos, com base nos dados de uma série cronológica de levantamentos. (SOARES, 2010, pp.112-113).

Com base em Rojo (2013) os recursos textuais contemporâneos atribuem desafios ao letramento, “as práticas contemporâneas de letramento envolvem: por um lado a multiplicidade de linguagens, semiose e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneo [...] (ROJO, 2013 p.14) ; os textos vêm adquirindo cada vez mais novas configurações, isso devido a proliferação das tecnologias, eles são constituídos advindos das múltiplas formas de linguagens, seja ela oral, escrita e/ou visual. E esses foram recursos que auxiliaram as aplicações das oficinas, pois em se tratando de surdos, procuramos inserir vídeos que apresentassem as fábulas, sabendo do impacto que esse tipo de mídia imprime na educação dessas pessoas, como forma de identidade, compreensão e interação.

Dessa forma, o ensino de LPL2 além de desenvolver elementos multimodais na busca de aproximação entre surdos e texto, é também um espaço que envolve a multiculturalidade por envolver comunidades distintas culturalmente, ouvintes e surdos, cada um com suas línguas próprias.

Mesmo que o sujeito não realize a decifração de algum texto grafado, ele realiza constantemente leituras em outras modalidades. Rojo (2013) aborda sobre as multimodalidades quando pensamos na própria escrita, ela tem uma série de aspectos

imagéticos, não é apenas uma grafia, mas, a escrita inserida nas imagens. No entanto, muitas escolas ainda se prendem a questões de engessamento em nível de letramento se tratando do texto escrito, exclusivamente da letra. Por outro lado, as novas tecnologias funcionam em uma dinâmica mista na vida de qualquer sujeito, tornando importante trabalhar os textos multimodais e multissemióticos que abarcam imagens, ou imagem e movimento, recursos esses de suma importância para ensino de surdos.

É atribuição da escola pensar na inserção de recursos visuais e digitais na sala de aula, já que, a acessibilidade móvel faz parte da rotina dos estudantes. Em maioria, os alunos surdos já utilizam este recurso, até mesmo com professores ou intérpretes, como fonte de busca.

Durante a aplicação das oficinas, pôde-se observar nos primeiros momentos o quanto eles já estavam dependentes de uso de aparelho celular no dia a dia, pois, ao entregar os textos alguns deles começaram a buscar no Google palavras desconhecidas para descobrir o significado, interessante que, no ato da pesquisa eles clicavam no campo onde realizava busca por imagens, ou seja, referência de palavra e imagem. Trata-se de um recurso multissemiótico importante para a acessibilidade do texto físico composto por palavras. Este é um recurso que todos têm nas mãos para acessarem as redes sociais no dia a dia, que por sinal o letramento digital é visível na sociedade contemporânea como facilitador através da internet, realizar pesquisas de qualquer natureza.

Foi observado, por exemplo, que os surdos presentes nesta pesquisa possuem letramento digital, pois com frequência nos comunicávamos por esses meios. As oficinas foram em apenas um dia na semana, durante os outros dias nos comunicávamos pelo *WhatsApp*, e foi sugestão de um dos participantes criar o grupo. Eram interessantes as expressões dos surdos com relação à fábula trabalhada naquela semana, pois, uns escreviam palavras relacionadas, outros mandavam figurinhas, memes e assim continuávamos uma extensão da oficina referente aquela semana, configurada desta vez em um espaço como se fosse um bate papo.

Esse recurso foi criado extra a proposta das oficinas porque no primeiro encontro foi observado que todos os participantes estavam fazendo uso do aparelho celular como recurso já citado, logo, limitei o uso para que acessássemos outros recursos; bem como a pluralidade de conhecimentos que cada um deles portam, na perspectiva de juntos construirmos significados.

A diversidade que compõe uma sala de aula é artefato para que os professores busquem as devidas modificações nas práticas escolares, com intuito de ser abarcado “ [...]

a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa [...]” (ROJO, 2012, p. 13).

Cabe ao professor de Língua Portuguesa para surdos e para a escola considerar a multiplicidade semiótica de textos no cotidiano e considerar as diferentes formas de comunicação e construção de significações pelas pessoas surdas como ponto de partida fundamental para o aprimoramento desse ensino. Rojo (2012) considera que a multiculturalidade fomentada no hibridismo é características da cultura contemporânea, e é híbrida por que a população aglutina as línguas, as mídias. Assim não medimos esforços em capturar a atenção dos surdos explorando todo contexto imagético ou sinalizado, porque a percepção deles é visual, para auxiliar na compreensão dos textos.

2.5 O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA EM LP E SUA COMPREENSÃO PELO APRENDIZ SURDO

Marcuschi (2002) apresenta gênero textual como a realização linguística definida por propriedades sócio comunicativas; constituem textos empiricamente realizados com funções comunicativas, haja vista que, qualquer texto pertence a um tipo de gênero, e que nos tempos atuais podemos tê-los como categoria cultura-social. Marcuschi (2002) em paralelo com Schneuwly e Dolz, afirma a relevância que os gêneros textuais tem como subsídios para atividades nas situações de comunicação, em especial no que tange a sala de aula.

É fato, que os professores encontram-se rodeados por diversos textos pertencentes a gêneros específicos, textos esses que estão sempre em processo de modificação, por serem heterogêneos, cabe definir o objetivo que se deseja alcançar e escolher o gênero que se deseja abordar. Neste estudo, no entanto, delimitar nosso objeto de análise no gênero fábula.

Os diferentes gêneros textuais trazem em si, a imaginação, ficção e/ou realidade vivida pelo autor, e ao adentrar nesse universo, o leitor cria uma relação entre o mundo da leitura e a sua realidade vivida, e fazendo tais comparações o leitor cria uma nova visão de mundo, passando assim a intervir na sua realidade social. Logo, “a leitura é uma atividade que só se realiza quando há interação entre leitor e autor, viabilizada através de um texto que pode ser escrito ou falado” (CHINATO; LEGROSKI, 2016, p. 5), por isso que é importante explorar textos com os estudantes surdos, instigando-lhes a imaginação,

relacionando o lido e o vivido, proporcionando ao leitor vozes ativas que podem ser alcançadas através de seu conhecimento crítico-social.

Geralmente, a maioria das fábulas estudadas são de origem greco-latina, em especial as de Esopo, como é o caso deste estudo. No período de produção das narrativas, ele tinha por objetivo (re) educar o homem da sua época, ensinando os valores e os bons costumes, uma vez que as fábulas possuem uma “linguagem simples que traz uma situação de ordem comportamental, que ao final apresenta uma moral, isto é, uma mensagem transmitindo um ensinamento de caráter instrutivo ou educativo” (CHINATO; LEGROSKI, 2016, p. 9-10). Portanto, a fábula é um gênero importante para ser usado visando os letramentos do aprendiz surdo, levando em consideração sua função social de par orientar, aconselhar o leitor e ainda tem como função linguística as questões pragmática e gramatical. O filósofo Aristóteles (1967):

[...] documenta a fábula como um texto constituído de duas partes, uma narrativa e uma aplicação da narrativa à situação presente que está em discussão, numa linha argumentativa. Entre essas duas partes estão às relações de semelhança que ele aponta como característica do exemplo (ARISTÓTELES, 1967 apud NEVES, 2004, p. 167).

Dessa forma, as fábulas se apresentam através das imagens de animais, plantas e outros, porém, com o objetivo de comparar e para além, deixar um ensinamento à vida humana. É um tipo de leitura que requer que o leitor busque compreender a linguagem figurada, pois, ali estão presentes as metáforas gerais da obra. Contudo, a fábula tende a impactar o leitor, por ser detalhada, apresentando-se em narrativa com diálogos. Segundo Portella (1983, p. 4):

[...] O caráter pedagógico da fábula, entretanto, não poderá jamais ser obliterado por completo pois é o traço diferencial deste gênero literário. Explícito no começo ou no fim ou implícito no corpo da narrativa, é a moralidade que diferencia a fábula das formas narrativas próximas como o mito, a lenda e o conto popular (PORTELLA, 1983, p.4).

Então, a fábula se diferencia dos outros gêneros, por que para além da linguagem comparativa e figurada, outros elementos são explorados, como a ambiguidade de algumas palavras, o aconselhamento e ensinamento para a vida, característicos do senso comum.

Dentre as demonstrações da construção do que é uma fábula, Portella (1983), discute este gênero como narrativo de uma ação alegórica, que transmite uma mensagem de

reflexão, por isso, Esopo nunca escreveu fábulas, mas, contou muitas, sendo originária de um gênero oral.

As fábulas são construídas em sua maioria com um número reduzido de personagens e também tem como relevância o fato de serem texto atemporal, pois, este tipo de escrita não se limita a datas, em qualquer tempo sua moral será de grande valia e ensinamento para os leitores, seja ela um conselho, uma crítica social, ou uma valorização.

O tempo verbal usual na fábula é o pretérito perfeito e o discurso direto e ou indireto são bastante aplicados. Sobre sua estruturação e objetivos:

A fábula se caracteriza por ser um texto de caráter metafórico cujos personagens são homens, seres inanimados e/ou animais personificados que representam o comportamento humano, enfatizando seus defeitos e virtudes, e tem sua estrutura formada pela parte narrativa e pela parte interpretativa, a que chamamos moral, que pode ou não aparecer evidenciada no texto (FAVORINO, 2016, p.30).

A metáfora é uma característica importante da fábula, por ela ser uma figura de linguagem, e a fábula propõe ensinamentos para o dia a dia através da narrativa tendo os animais com características tais quais as dos seres humanos. No entanto, essas linguagens cheias de símbolos são ferramentas eficazes quando se trata de estímulo do raciocínio lógico do indivíduo. Serve, portanto, para estimular o aprendiz surdo a ativar atividades cerebrais mais profundas na análise da linguagem, conduzindo-os por caminhos na leitura e na escrita pouco acessados por eles no dia a dia, convidando-os a um passeio fora da zona de conforto.

Por esta função, a fábula possibilita aos leitores um processo de comparação, pois, segundo Silva (2017), este estilo de escrita sempre é relacionado com recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que serão escolhidos a fim de respeitar a estruturação deste gênero, pois, acima de tudo busca prender a atenção do leitor para que não se disperse do ensinamento. Cabe ao leitor alcançar essa comparação da observação e reflexão sobre a linguagem figurada que está para além do que não é dito explicitamente no texto.

Na maioria das fábulas o autor apresenta indícios atrativos para o leitor elaborar uma análise e compreensão, pois não oferece a tradução explícita desta metáfora geral, o que permite que o leitor com um olhar crítico alcance um nível de interpretação que possivelmente alcance o que o autor propõe. Trata-se de um exercício de reflexão necessário durante a leitura da fábula, quando o leitor possivelmente cria uma projeção dentro da narrativa, usando esse recurso para obter a interpretação textual.

Este gênero literário ganha eficácia em sua estrutura pela instância do sentido figurado, que os leitores pretendem alcançar, portanto, constitui-se uma opção de aplicação em sala de aula que estimula a ativação de habilidades que conduzem a um letramento crítico, uma interpretação reflexiva sobre a realidade circundante. Para Koch:

Experiências físicas e sociais são responsáveis por fundamentar conceitos e nós decodificamos significados por meio da sobreposição de conceitos, aparentemente em um crescendo que vai de conceitos melhor delineados até os mais abstratos (KOCH, 2016, p. 47).

Deste modo, as nossas necessidades enquanto usuários de uma língua para construção de conceitos, requer que exploremos outros elementos na condição de apoio linguístico para compreensão dos sentidos, independente do gênero textual; pois a “metáfora não é exclusivamente uma questão de linguagem, algo que se relacione somente a palavras, mais do que isso, os processos do pensamento humano são amplamente metafóricos” (SIQUEIRA, 2013, p.18).

Assim sendo, o acesso à lição de moral presente nas fábulas e resultante de uma construção metafórica, fica por conta da imaginação do leitor, não se limita apenas a uma estruturação de uma frase ou parágrafo, mas, permite ao leitor autonomia para dialogar com o texto apresentando suas conclusões, haja vista que cada leitor possui uma visão de mundo diferenciada, vivência social individual, abrangendo uma leitura única, podendo assim cada um, expor as suas próprias conclusões, abrindo um espaço de troca de experiência singular, sem repetições, pois a leitura “produz sentido, ou seja, surge da vivência de cada um, é posta como prática na compreensão do mundo na qual o sujeito está inserido” (BRITO, 2010, p.9).

Por isso que a fábula aguça no leitor a vontade de produzir um resultado, para fazê-lo refletir e se questionar dentro do sentido figurado que compõe o texto, e refletir situações da vida humana, dessa forma, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”(FREIRE, 1998, p.52). Ou seja, nas aplicações das oficinas desta pesquisa, não houve um dono do saber, nem existiu uma verdade absoluta diante as possibilidades de interpretação, mas, buscamos possibilitar aos estudantes que desenvolvessem suas criticidades bem como as habilidades para produção textual do gênero fábula em uso na sala de aula.

Ao selecionarmos a fábula para ser aplicada nas oficinas, acreditamos no potencial de abstração que seria necessário tanto para explicar, quanto para eles entenderem isso,

porque a fábula “pode ser caracterizada como um gênero de alta projeção pragmática, objetiva e com cunho moralizador”. (SANTOS, 2018, p.13).

Trata-se da moral da história que tem como fim um ensinamento social, possibilitando ao estudante surdo um contato com o texto escrito que não se limita apenas nas palavras, pois, o ato de comparar animais ou elementos com práticas humanas e buscarem o elemento que transmite a possibilidade de uma lição de moral para a vida, se veem desafiados a articular ideias e argumentar em favor de uma compreensão mais ampla.

Para interpretarmos esse tipo de texto, alcançar seu sentido, o seu propósito metafórico, faz-se necessário ativar elementos cognitivos, reproduzir a cena que esteja acontecendo na fábula, aguçar os imaginários subjetivos para recontar à narrativa depois em outros espaços sinalizando, ou até mesmo reescrevendo, adaptando e modificando com suas palavras seu nível de compreensão.

Todo leitor de fábulas precisa acessar o seu acervo de conhecimento de mundo junto ao que adquiriam na escola, para serem utilizados como instrumento de formulação das ideias a partir do contexto apresentado nas fábulas que forem trabalhadas. Claro que os alunos são diferentes e cada um apresenta um nível de letramento diferente, mas, numa esfera de sala de aula, pela visão geral, os discursos tornam-se mais produtivos a partir desses elementos, que promovem a interação dos estudantes surdos com a realidade.

Assim a expectativa que temos ao aplicar o gênero fábula é dimensionando que, os “[...] alunos tenham oportunidades para ler, interpretar, criticar, concordar, censurar as ideias presentes no texto, possibilitando o desenvolvimento das competências comunicativas e interacionais” (FAVORINO, 2016, p.3). A competência interacional acaba sendo a base para aprendizagem de uma língua além da materna, é por meio dela que o aprendiz acessa a língua alvo e desenvolve habilidades de interação em quaisquer meios sociais.

As atividades com as estratégias de letramento envolvendo o gênero textual fábula estimulam a pessoa surda nesse processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, a “[...] fábula possibilita aos alunos adentrarem no mundo imaginário das narrativas ficcionais, [...] abrem possibilidades de trabalhar com diversos temas, trazendo para a sala de aula discussões sobre os valores presentes na sociedade” (ALVES, 2013, p.9).

As fábulas comportam ainda um caráter de ludicidade, e proporciona ao estudante surdo um conhecimento figurado de palavras em contextos diversificados. Todavia, desenvolvem as práticas de leitura e escrita, já discutidas anteriormente, como um passo

fundamental no letramento e também para a crítica. Haja vista que formar cidadãos críticos é a ser desenvolvida em todos os níveis de ensino.

O caráter lúdico pode ser aproveitado para elaboração de encenações em forma de apresentações teatrais, envolvendo todo o grupo, ou através da utilização de vídeos ilustrativos, como foi o caso desta pesquisa. Assim a atenção dos surdos é apreendida por todo contexto imagético e sinalizado, por que a sua produção não se dá por meio de sons, então, eles associam o que tem de escrito com alguma imagem ou outros recursos lúdicos imaginários e visuais, que venham a auxiliar na compreensão do texto.

Além de tudo, este é um gênero textual que inibe cópias, isso é dito, porque estudantes surdos são muitas vezes condicionados a realizar cópias dos textos de estímulo, pois foram treinados a isso durante anos de inserção escolar. No intuito de ultrapassarmos as barreiras de copistas para decodificação e reprodutores desta prática, selecionamos as fábulas ricas no campo das imagens, e que o leitor precisa se debruçar sobre a narrativa no ato da leitura para alcançar um movimento imaginário e extrair o que de fato se dá por mais importante na narrativa, a atribuição do sentido no texto. Com isso, “há de se considerar que a Fábula, por sua natureza, apresenta caráter didático, sendo um recurso eficaz para cativar o leitor” (SILVA; FRANCESCHINE, 2015, p. 03).

As fábulas possuem grande valor pedagógico, ainda mais se tratando para surdos que têm contato com a LP sendo L2, pois, possibilita o desenvolvimento de habilidades para sua formação, como o despertar do hábito pela leitura, da competência escrita, valendo-se dos elementos literários, que são imaginários, a subjetividade a linguagem figurada. Nesse sentido, o trabalho com a leitura “dá a oportunidade ao aluno para que reconheça a importância de ler, interpretar e escrever textos com proficiência tanto no âmbito escolar” (CHINATO; LEGROSKI, 2016, p.3).

Portanto, trabalhar com fábulas em sala de aula, além de proporcionar as práticas das habilidades leitoras e interpretativas, elas retratam aspectos inerentes a conduta humana, que ocorre através dos personagens, contendo tempo e espaço, e finalizando com a moral levando o leitor a uma reflexão que comunica dentro de um contexto, seja histórico ou social.

Estudos prévios que tiveram como objeto de análise textos metafóricos mostram limitações nas atividades como o texto. De acordo com Marcuschi (2003) apud Costa (2015) os estudos que permeiam o contato dos surdos com as metáforas da LP aponta ainda há deficiência de compreensão, pois, incidem na inadequação de alfabetização e do ensino equivocado de L2. Faria (2003) aponta que, quando o surdo tenta construir um sentido

metafórico geral de um determinado texto, eles fazem vários tipos de inferências, apresentando muitas vezes uma interpretação desconectada da qual o autor propõe, ou das possibilidades de interpretação, ou eles fazem a tradução literal de uma língua para outra, ocasionando a construção não metafórica.

Demonstram que essas questões são recorrentes, devido os aprendizes surdos não terem consciência das convenções que regem as figuras de linguagens e quando elas devem ser empregadas, tendo em vista que é um sistema linguístico oposto ao seu e que compõe a segunda língua.

É, portanto, um desafio ensinar textos constituídos por metáforas na L2, pois, quando o sujeito possui sua língua materna e a partir dela ele tenta construir sentido em outra, buscando equivalências, ajuda, mas, em alguns casos quando os sujeitos não têm proficiência na sua língua, é realmente difícil obter o resultado desejado. Conforme Costa (2015) não generalizando a todos os surdos, mas, os que têm proficiência na sua LM e na segunda língua se garante mais hábil no processo de compreensão dos textos metafóricos.

Costa (2015) descreve ainda que os surdos apresentam menor dificuldade nas metáforas que têm equivalência entre ambas as línguas ou que mimetizam construções da Libras no mesmo tempo em que está acontecendo a leitura. Já as dificuldades maiores de compreensão metafórica, ocorrem quando os surdos se encontram com textos metafóricos que não possuem equivalência e nem constroem sentido na primeira língua deles, ou seja, é objeto linguístico exclusivo da LP.

Sabendo de tais limitações procuramos ao máximo aproximar o contexto das fábulas selecionadas a explicações na língua de sinais para que o surdo pudesse se envolver com a história, tentando corresponder às expectativas dos participantes para que eles acessassem o sentido conotativo do discurso textual. Nesse sentido, não limitamos as histórias, partindo do pressuposto de que é possível para eles acessarem qualquer conteúdo proposto que seja fornecido em sua língua de instrução. Isso, porque diante de tantos desafios, fica revelada a grande relevância da leitura textual do gênero em voga, para o processo de compreensão e desenvolvimento da competência escrita.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentamos os procedimentos metodológicos aplicados neste estudo, evidenciando as fases da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os cuidados para a coleta de dados, a metodologia adotada, os critérios para elaboração das atividades e os parâmetros elaborados para análise dos textos, como forma de avaliar as produções dos participantes.

A primeira etapa da pesquisa dedicou-se ao levantamento bibliográfico sobre o tema abordado, buscando embasar cada passo de construção das oficinas. A segunda etapa consistiu na formulação das oficinas em si, na escolha dos textos e questões que deveriam compor cada uma delas. A terceira etapa constituiu-se da coleta de dados a partir da aplicação das oficinas e na última etapa foi realizada a análise dos dados e descrição dos resultados, além da elaboração do módulo didático.

Iniciamos a caracterização da amostra desta pesquisa, apresentando a escola que recebeu nossa proposta de estudo e o grupo de estudantes que participou da coleta, bem como sua caracterização.

A escola que participou deste estudo, possuía no momento desta aplicação, um bom número de alunos surdos que permitisse uma análise diversificada dos efeitos das oficinas aplicadas. Trata-se da Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira localizada na Rua Tenente Miguel S/N - Zona Urbana - Centro, Amargosa - BA, 45300-000, que funciona nos turnos matutino e vespertino, possui 385 alunos ouvintes e 02 alunos surdos nas salas de aula regular, sendo que, mais 08 alunos surdos que são atendidos na sala do AEE, a maioria deles se encontra na turma da Educação de Jovens e Adultos, onde estão situados os participantes desta pesquisa.

3.1.1 Caracterização dos participantes:

Os participantes desta pesquisa são todos estudantes surdos pertencentes a uma faixa etária que varia de 13 a 28 anos de idade, a maioria nasceu sem audição e outros tornaram-se surdos como resultados de complicações de saúde desde os primeiros anos de vida, sendo assim, atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa, por não possuírem comprometimento cognitivo.

Para a realização dessas oficinas, o primeiro passo foi visitar a escola, conhecer os estudantes surdos em momento posterior nos empenhamos em conhecer também seus familiares para obtermos maiores informações sobre seus históricos clínico e linguístico.

Ao mesmo tempo em que acessamos o relatório que antecede o ciclo escolar destes, solicitamos o preenchimento de um questionário sociocultural, que foi entregue a cada estudante impresso, e o pesquisador foi fazendo as perguntas e eles foram marcando as respostas, preenchendo-o. Contudo, faremos referência em alguns momentos das análises, quando houver a necessidade.

O objetivo de aplicar esse questionário foi conhecer o histórico e as preferências de leitura e escrita dos participantes. Para que os informantes tivessem suas identidades preservadas, optou-se por utilizar nomes fictícios: Júpiter, Vênus, Saturno, Netuno e Mercúrio. Abaixo apresentamos uma breve descrição do histórico de surdez de cada um deles:

Vênus – mulher, com 19 anos, começou a estudar aos 8 anos, surdez severa de um ouvido, e perda de 75% da capacidade auditiva do outro. Desde que nasceu é surda e desconhece a causa da surdez, é oralizada, consegue compreender algumas coisas em Língua Portuguesa na modalidade oral, assim como pronuncia algumas palavras. Estudante do 8º ano do ensino fundamental II, no turno matutino. Sempre residiu na zona rural, lugar de difícil acesso à cidade, convive com o pai, a mãe e mais três irmãos, todos esses membros da família são ouvintes e se comunicam com ela através de gestos caseiros, apontações e oralização de algumas palavras que eles vêm praticando ao longo dos anos. Recebe benefício do governo, o que mais gosta de fazer é montar a cavalo, andar de bicicleta e usar o *Whatsapp*. Tem pouco contato com a Língua Portuguesa, não consegue ler um texto com fluência. Ama Libras, começou aprender Libras aos 13 anos, participa do atendimento no AEE, é acompanhada por intérprete de Libras na escola.

Júpiter – mulher, com 13 anos, mora com o pai, a mãe uma irmã e um irmão, exceto ela e o irmão caçula, todos são ouvintes. Começou a estudar aos 4 anos, já nasceu com surdez severa. Segundo relato da mãe trata-se de uma questão genética. Ela cursa o 8º ano do ensino fundamental II, frequenta o AEE, tem boa fluência em Libras se tratando de comunicação, e um pouco de desinteresse para ler e escrever, por achar muito difícil a LP. Recebe o benefício do governo, ajuda a mãe nos afazeres de casa, possui uma patologia que requer dos pais uma atenção maior, faz uso de medicação controlada. Gosta muito de usar celular, assistir vídeos. Em casa a comunicação se dá através de gestos caseiros e também da Libras, porém, de modo limitado, pois, os pais e a irmã ouvinte sempre buscam aprender

a Libras, afim de incluir a cultura da língua dos filhos no contexto familiar, relata a mãe. Não é oralizada, frequenta o atendimento do AEE e é acompanhada pelo interprete de Libras na sala regular.

Netuno – homem, com 28 anos, mora com o pai e a avó paterna, ambos ouvintes, residem na zona urbana. Motivo da surdez desconhecida, desde os primeiros anos de vida a audição foi degradando. Adquiriu uma patologia não identificada, ficou internado no hospital municipal, em coma, e ao retornar aos estímulos foi diagnosticada a surdez como sequela, sendo severa em uma audição e 75% de perda na outra. Ingressou na escola aos sete anos, foi alfabetizado em LP, recebe o benefício do governo, estuda na Educação de Jovens e Adultos (EJA), está no 7º ano do fundamental II, tem o acompanhamento do intérprete de Libras, e também frequenta o AEE. Começou a aprender Libras no ano de 2016, é oralizado, e se comunica por gestos caseiros, faz uso de medicação contínua, os seus trabalhos são esporádicos e gosta de jogar futebol.

Mercúrio – mulher, com 14 anos, mora com o pai, a mãe e mais quatro irmãos, todos são ouvintes exceto ela, residem na zona rural. Utiliza o transporte escolar para a cidade, não faz acompanhamento frequente no AEE, ficou deficiente auditiva aos 3 anos, devido sentir uma febre alta, ocasionou na perda total de uma audição, e a outra houve um comprometimento moderado, porém, aos 9 anos a deficiência foi afetando ainda mais, chegando ao grau de surdez severo, não fez acompanhamento clínico para saber de fato qual foi o motivo da surdez, mas, passou por acompanhamento com a fonoaudióloga dos 7 aos 10 anos. Entretanto, não obteve resultado positivo. Foi alfabetizada em LP na escola regular, atualmente estuda no 8º ano do ensino fundamental II, quando está em casa gosta de faxinar, cuida da sobrinha, dar comida aos animais, participa dos estudos bíblicos juntamente as Testemunhas de Jeová, e também estuda a Libras. Por não conseguirem comunicar-se com ela na modalidade oral devido ao comprometimento auditivo, a família optou por usar os gestos caseiros e também a Libras, porém, ainda tem um pouco de fluência na língua. Faz uso de aparelho auditivo, no entanto não consegue ouvir palavras, frases, apenas ruídos, mas, gosta de oralizar, consegue pronunciar algumas palavras em LP e recebe o benefício do governo.

Saturno – Homem, 28 anos, mora com a mãe que é ouvinte, residem na zona urbana em Amargosa, recebe o benefício do governo, ficou surdo com 1 ano de idade ao adquirir meningite, segundo a mãe, antes da patologia ele já pronunciava algumas palavras como: *mamãe, papai* entre outras. Moravam em São Paulo, cresceu realizando acompanhamento com o fonoaudiólogo, no entanto, a surdez tornou severa; aos 7 anos a mãe optou em

matricular ele em uma escola pública de São Paulo que ensinava Libras, foi alfabetizado na LS, entretanto, a mãe achou que o desempenho escolar não estava fluindo, aos 12 anos ingressou Saturno na escola Helen Keller, bilíngue, pública, de referência na educação de surdos, no período de dois anos ainda em São Paulo. Por questões de saúde, a mãe de Saturno resolveu morar em Amargosa, esse período de em média 4-5 anos ele se ausenta da escola, logo depois por influências de alguns professores e estudantes da UFRB, Saturno retoma os estudos. Está cursando o segundo ano do ensino médio, e frequenta o AEE, recebe o benefício do governo.

A participação desses estudantes foi fundamental para que o estudo se tornasse realidade, para observar seus desempenhos em leitura e em escrita a partir do texto lido.

3.1.2 Procedimento de elaboração e aplicação das oficinas

Os procedimentos de coleta de dados foram obtidos através da aplicação de cinco oficinas, que contaram com a participação dos cinco estudantes surdos e os encontros foram realizados na rotina do AEE, no turno oposto ao ensino regular. Cada um dos cinco encontros teve duração de 4 horas, com intervalo intercalando as etapas da aplicação, como pequenas pausas de 10 minutos para o lanche coletivo, o período de aplicações consistiu de 24/10/2018 à 26/11/2018.

A proposta das oficinas foi utilizar o gênero textual fábula objetivando ponderar a interação dos participantes com os textos em LP e analisar os desempenhos dos informantes nos três níveis: leitura, compreensão e produção textual.

As cinco atividades propostas perpassam pela mesma estrutura, havendo variações na elaboração de algumas questões, preservando em todas as atividades algumas perguntas sobre a estrutura textual, também para motiva-los a identificarem elementos da narrativa. Conservamos em todas as aplicações a questão solicitando que todos os estudantes fizessem um levantamento das palavras desconhecidas por eles para que realizássemos as explicações necessárias à explicação dos textos.

Para estas oficinas utilizamos atividades adaptadas xerocopiadas, lousa, para quadro branco, piloto em duas cores a fim de destacarmos as palavras-chave do texto. Vídeo em mídia de DVD com as fábulas, data show, *notebook*, *pendrive*, lápis, borracha e caneta. O aparelho de projeção foi de suma importância durante as aplicações, pois, não somente o vídeo, mas, o texto e as atividades foram todas projetadas e várias intervenções puderam ser feitas no quadro. A LDB (1996) em seu Capítulo V dedicado à educação especial no seu

Art. 59 § 1º “[...] determina a adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos”.

Os textos em sua formatação se deram de modo alinhado à esquerda, a fonte com o tamanho 12, o título sempre destacado em maiúsculo e negrito, nome do autor alinhado a direita, acima do título; no corpo de todas as narrativas foram anexadas imagens relacionadas ao enredo, pensando justamente em localizá-la no parágrafo com a informação correspondente, em que o episódio estava acontecendo. O intuito é de causar o primeiro contato com o leitor, uma prévia do que estava ocorrendo e ao mesmo tempo despertar o interesse em conhecer toda a narrativa.

Para cada atividade ficou definido em média oito a nove questões, optamos em fazer esta sequência variada para que oferecesse recursos suficientes para os estudantes na produção textual que constituiu última questão. A presença das imagens auxiliou a interpretação, além do glossário visual, pois, é um recurso que auxilia a atividade textual para surdos, a partir de palavras-chave do texto, anexar imagem correspondente.

Dessa forma, solicitamos também o levantamento de algumas palavras-chave do texto, em outras propomos relacionar de modo enumerado a palavra ao seu significado. Em algumas atividades trouxemos duas colunas, uma com as palavras e a outra com imagens referentes, para serem relacionadas. As questões de relacionar palavras com as imagens, em sua maioria, utilizamos algumas das imagens contidas no glossário visual, contando que intensificaria a leitura imagética com relação ao texto escrito.

A última questão da sequência sempre tratava de uma produção textual, não perdendo de vista a proposta de expressar a compreensão da metáfora geral do texto. Deste modo, para cada dia de oficina uma produção textual era solicitada, e as questões foram divididas nos seguintes gêneros: e-mail, publicação em *Facebook*, carta, história em quadrinhos (HQ) e bilhete.

Com essas produções tínhamos por objetivo de ampliar e diversificar os níveis de interpretação, deixando-os bem à vontade com a proposta para desenvolverem as produções de acordo com as características do gênero solicitado, não perdendo de vista a metáfora geral da narrativa, a moral da história.

A metodologia que orientou toda aplicação foi baseada em Fernandes (2003, p. 150-151) que propõe que as atividades de leitura e escrita sejam precedidas por um planejamento que envolva os aspectos referentes a:

- 1) Contextualização visual do texto.

- 2) ‘Leitura’ do texto em Libras[...].
- 3) Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto[...].
- 4) Leitura individual/ verificação de hipótese de leitura.
- 5) (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

Ela destaca que é através da experiência visual que os surdos desenvolvem o conhecimento, esse é o acesso para que o processamento cognitivo seja despertado atribuindo sentido ao que lhes é apresentado a partir da representação simbólica e visual. Então, quanto mais recursos visuais forem explorados nas atividades que envolvem leitura na segunda língua, mais contextualizados estarão os conceitos e favorecerão as relações internas ao texto apresentado. Com base nos elementos visuais a leitura vai se construindo, criando forma e os eventos vão se tornando compreensíveis. “A leitura da imagem conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra”. Sugere que a linguagem verbal e não-verbal se auxilia como elementos que de forma associada conduzem ao alcance dos sentidos emanados do texto.

Estabelece relação entre as experiências vividas e a leitura das imagens como uma forma de resgatar experiências prévias, despertando o interesse e a participação, assim, vídeos, jogos, e mesmo imagens estáticas, podem ser boas fontes de estímulo para o ensino.

Fernandes (2003) aponta como fundamental a realização da leitura do texto em Libras, daí a necessidade do aplicador saber a língua de sinais para ensinar leitura e escrita, pois este é considerado um momento de trânsito entre as duas línguas. Todos irão interagir e muitos aspectos estão envolvidos nesta leitura em que as duas línguas se encontram e a Libras é utilizada para transmitir o que se deseja, ou extrapolar, pois não há controle na interação, em que a participação conduz a interpretações individuais.

Esta é uma etapa que dá relevo a elementos lexicais, gramaticais e intertextuais, conforme aponta. Os estudantes revelam palavras desconhecidas, elementos gramaticais que ignoram a utilidade, então, a primeira leitura foi mesmo de reconhecimento de cada elemento, depois sucederam leituras mais apropriadas. Isso ficou claro que faz parte do processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de leitura e escrita.

O reconhecimento de palavras desconhecidas no texto não pode ser desconsiderado, para que não seja um empecilho a mais que distancie o aprendiz do texto. Após o reconhecimento desses elementos através de vídeos, imagens, comparações com exemplificações e glossário visual, a autora sugere explorar o estilo do texto, a tipologia, os graus de formalidade, as características particulares de determinado gênero textual,

assessorando o aprendiz na identificação de aspectos textuais formais. Os tipos de letra maiúsculas e minúsculas, os personagens envolvidos na história, a presença do narrador, as expressões. Observar a intuição do estudante, durante o processo de leitura, a relação entre o que ele está lendo em português e com ele está externando em Libras, se as línguas estão se auxiliando e auxiliando a compreensão do significado. Se há correspondência em Libras para todos os trechos do texto em português e quais as partes que precisam de outros recursos para obter a relação esperada.

A leitura individual do texto é proposta pela autora como um momento de conexão entre o leitor e o texto, é possível a partir daqui perceber o que eles conseguem colocar na prática da leitura depois das explicações dadas na exploração do texto em conjunto. Ela afirma “[...] é fundamental para a apropriação do conhecimento intrapessoal.” Ou seja, é possível identificar exatamente os pontos críticos em que o professor precisará dedicar mais atenção nas próximas aulas e planejamentos. Ela relaciona a leitura individual à autonomia da leitura, daí a necessidade de realizar questões com perguntas através das quais eles revelem o que entenderam, escrevam e mostrem o que conseguem revelar por meio da escrita. Inicialmente as respostas podem ser tímidas, mas com o tempo, certamente, mais completas e explicativas. A proposta das oficinas aqui aplicadas foi realmente aproximar os surdos de práticas que se encontram distanciados apesar de estarem inseridos no ambiente escolar.

O último aspecto sugerido pela autora não foi aplicado nesta pesquisa, devido a restrição de tempo, pois não se tratava de uma intervenção na sala de aula regular, dispondo de aulas e encontros suficientes a um planejamento mais elaborado. Foram disponibilizados apenas cinco dias para aplicação de algumas oficinas então, tivemos que escolher o que fazer com tempo restrito. Optamos por garantir as cinco aplicações, pois não poderíamos prever o resultado da coleta.

Para as atividades envolvendo escrita, Fernandes (2006) propõe: “a) promover a intertextualidade” e isso de certa forma foi feito mesmo sem as reescritas, pois tivemos questões abertas que permitiam a obtenção da opinião de cada participante em torno das temáticas, o que permitiu a aplicação do léxico aprendido, de argumentação, de elementos coesivos, de manifestações de conhecimentos de mundo, que os aprendizes trouxeram com eles; “b) deixar que o aluno faça suas tentativas de escrita sozinho” essa sugestão foi cativada no intuito de observar quais as informações linguísticas que os aprendizes já possuíam para que pudéssemos identificar suas dificuldades e acompanhar seus avanços; “c) permitir que a ‘voz’ do aluno possa ecoar em seu texto”. Durante todas as aplicações

essa determinação dominou o processo, pois desde o momento da leitura até a última questão aplicada em cada oficina, a orientação foi instigar a participação de cada um dos participantes para observar suas formulações tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa escrita, inclusive atentando para as relações que estabeleciam entre ambas em suas explicações; “d) propor atividades que possibilitem experimentar alguns dos aspectos estruturais”, propusemos questões objetivas de compreensão, mas nas questões subjetivas os aprendizes eram forçados a recrutar seu saber gramatical para construir e organizar seu pensamento sobre as situações que giravam em torno do contexto explorado. Foi dentro de cada texto produzido que pudemos observar seus saberes gramaticais e suas interpretações após terem sido trabalhados durante as atividades de leitura individual e coletiva.

Estas foram as orientações principais que seguimos durante a feitura e aplicação das cinco oficinas que baseadas nas orientações apresentadas foram ministradas da seguinte forma: Entregamos os textos impressos e coloridos a cada participante, foi dada uma explicação geral sobre o gênero, explicamos se tratar de uma história, que tinha um significado no final e que precisávamos juntos encontra-lo. Em seguida foi solicitado que cada um realizasse uma leitura inicial e individual para destacar as palavras que não conhecessem, depois, era sempre iniciada a intervenção coletiva. O texto principal era projetado na lousa e era dado início a uma interação coletiva, quando o pesquisador explicava o texto todo em Libras. Um vídeo em Libras também era exibido duas vezes, para torna-los familiarizados com a história em sua língua primeira e só depois continuava a leitura coletiva seguindo blocos de ideias. Perguntas que norteavam a interpretação eram feitas a fim de obter retorno dos participantes, demonstrarem se de fato estavam entendendo e atribuindo sentido ao que liam, ou se não entendiam, retrocedíamos para conduzir à compreensão.

O glossário visual era aplicado nesse momento e relacionavam imagens a trechos significativos do texto. Após essa etapa da leitura coletiva, os participantes respondiam as perguntas elaboradas para mostrarem suas formulações em Língua Portuguesa, resultantes do processo de leitura que antecedeu. As questões eram conduzidas pelo pesquisador e dúvidas eram esclarecidas sobre os enunciados, então, todos respondiam a mesma questão em tempo similar, a fim de que todos recebessem as mesmas instruções ou orientações, esclarecimentos, a resposta era dada livremente. Durante toda a feitura das questões eles perguntavam dúvidas ao pesquisador que atendia prontamente. Assim foi repetido em todas as cinco oficinas.

Procedimentos adotados para análise dos dados

Após as coletas das atividades realizadas nas oficinas, cada uma delas foi submetida a análise de leitura e escrita e para isso elaboramos Matrizes de competência leitora e de produção escrita que conduziram a observação de critérios envolvidos no processo de aprendizagem, orientados pela proposta metodológica de Fernandes (2006). Então o ponto de partida para elaboração das Matrizes foi o passo a passo metodológico apresentado pela autora citada, precisamos, no entanto, observar o movimento gerado pela própria aplicação para estabelecer os critérios. Assim, conforme as etapas de aplicação atentamos para os elementos envolvidos e estabelecemos os critérios, como uma forma de avaliar a continuidade do avanço na aprendizagem. É um recurso que pode ser usado pelo professor para observação longitudinal do desempenho de cada aluno. O objetivo não foi uma análise comparativa entre os participantes, mas um acompanhamento de suas dificuldades ou domínios, para serem tomados com bússola dos planejamentos pedagógicos que o professor pode selecionar, atendendo a objetos específicos.

A primeira matriz, seguindo a ordem de encadeamento das atividades aplicadas, refere-se a Matriz de Leitura, nomeamos interativa, porque se trata do desmembramento do texto em grupo, quando todos se ajudam em um único objetivo que é a compreensão do todo e das partes de texto. É sinalizada porque é uma leitura que transita, partindo da Língua Portuguesa escrita e tomando vida, com a utilização da Libras, todas as perguntas orientadoras eram realizadas em Libras e as respostas apresentadas por cada participante também. Nesta negociação não há língua melhor que outras, as duas tentam se encontrar no significado revelado pelas interpretações.

Os critérios de cada matriz representam a importância de cada etapa da aplicação das atividades e estão organizados em três níveis distintos referentes ao mesmo critério, pois buscamos identificar as características específicas de cada participante em cada critério especificamente, no entanto eles podem oscilar entre os níveis, conforme o critério analisado, ou de uma oficina para outra.

QUADRO 01 - Primeira Matriz de leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP

Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP			
Contextualização visual do texto – (FERNANDES, 2003)			
Critérios	Satisfatório (5)	Moderado (3)	Insatisfatório (1)
A	Compreende com facilidade tudo o que lê e sinaliza relacionando bem Língua	Compreende relativamente o texto dependendo do auxílio do aplicador na tradução de	Não compreende o texto independente do auxílio do aplicador.

	Portuguesa e Libras.	algumas palavras e explicação do texto.	
B	Recorre às imagens na atribuição de sentido durante a leitura de palavras.	Recorre às imagens atribuindo sentido equivocado a leitura de palavras.	Recorre às imagens, mas não relaciona com as palavras.
C	Atribui sentido em Libras a maioria das palavras do texto escrito.	Atribui pouco sentido em Libras as palavras do texto escrito.	Não estabelece relação entre palavra e sinal em Libras
D	Interage com naturalidade e fluência na Libras	Interage com relativa naturalidade em Libras	Interage com insegurança e muitas dúvidas em Libras
E	Demonstra compreensão dos grupos de significados mesmo os mais complexos	Demonstra compreensão dos grupos de significados simplificados	Não demonstra compreensão dos grupos de significados
F	Organiza bem as ideias e articula adequadamente os enunciados em Libras.	Organiza as ideias de forma desconexa e articula de forma inadequada o enunciado em Libras.	Não organiza as ideias e nem articula com dificuldades o enunciado em Libras.

A segunda Matriz de identificação, compreensão e produção de texto foi elaborada contemplando exatamente os passos que constituem as atividades propostas, pois disponibilizamos questões em que os participantes precisavam identificar no texto uma informação explícita e transferir para a respectiva questão (pode variar, mas correspondia mais ou menos às 1, 2 e 3), seria um copia e cola, uma questão dada, de fácil apropriação, conforme pressupomos. Em seguida disponibilizamos questões de compreensão objetivas e subjetivas, que também sofreram variações a depender da oficina, mas que se relacionam aos critérios (H, I, J, K) e por fim, a Matriz contempla questões subjetivas que pela abrangência se assemelham a produção textual e as de produção textual propriamente ditas, conforme observa-se abaixo:

QUADRO 02 - Segunda Matriz de Identificação, compreensão e produção de texto

Identificação, compreensão e produção de texto				
	Crítérios	Satisfatório (5)	Moderado (3)	Insatisfatório (1)
Questões Identificação	G	Identifica no texto elementos constitutivos do gênero	Identifica equivocadamente os elementos constitutivos do gênero	Não identifica os elementos constitutivos do gênero
Questões objetivas	H	Responde satisfatoriamente perguntas objetivas sobre o texto	Responde parcialmente perguntas objetivas sobre o texto	Responde insuficientemente perguntas objetivas sobre o texto
Compreensão textual	I	Atribui sentido satisfatório as palavras inicialmente desconhecidas no texto	Atribui sentido equivocado as palavras inicialmente desconhecidas nos textos	Continua sem atribuir sentidos as palavras do texto
Questões subjetivas	J	Responde satisfatoriamente perguntas subjetivas sobre o texto	Responde parcialmente perguntas subjetivas sobre o texto	Responde insuficientemente perguntas subjetivas sobre o texto

	K	Relaciona o conteúdo do texto com conhecimento da vida real ativando conhecimentos prévios	Responde parcialmente perguntas subjetivas sobre o texto	Não relaciona o conteúdo do texto com acontecimentos da vida real e não ativa conhecimentos prévios.
Questões subjetivas Produção textual	L	Produz texto descrevendo experiências, eventos, planos, opiniões e aconselhamentos. Produz texto bem estruturado	Produz texto descrevendo de forma limitada experiências, eventos, planos, opiniões e aconselhamentos. Produz texto relativamente estruturado	Produz texto sem descrever experiências, eventos, planos e sem emitir opiniões ou aconselhamentos. Produz texto desestruturado.
	M	Escreve frases curtas e simples relacionando-as a proposta e aplica as palavras adequadamente	Escreve frases curtas e simples relacionando-as de forma mediana a proposta e aplica as palavras de forma desarticulada	Escreve frases curtas e simples com extrema dificuldade em relaciona-las a proposta e aplica as palavras de forma desarticulada
	N	Entende os pontos principais do texto identificando as ideias principais	Entende poucos pontos principais do texto e identifica relativamente as ideias principais.	Entende poucos pontos principais do texto e identifica relativamente as ideias principais, mas não consegue apresentar em português escrito.
	O	Compreende aspectos abstratos do texto complexo e infere	Compreende apenas aspectos concretos do texto e não infere	Não compreende aspectos concretos e abstrato do texto e nem infere
	P	Reconstrói em Língua Portuguesa tudo que explicou em Libras mantendo a organização do texto sinalizado na produção escrita com sentido.	Reconstrói em Língua Portuguesa de forma parcial a explicação que forneceu em Libras, produzindo uma escrita superficial.	Reconstrói em Língua Portuguesa sem relacionar a explicação que forneceu em Libras com a produção do texto escrito.

Também foram elaboradas planilhas para mensurar os avanços ou retrocessos dos estudantes, atribuindo valores de 1 a 5, em uma gradação que não os caracteriza como em um *ranking*, mas sim, os critérios, se o estudante avançou ou se permanece estagnado apesar dos estímulos ofertados. É uma planilha que pode ser aprimorada ou modificada de acordo com outro gênero textual, ou mudanças nos tipos de questão.

TABELA 01 - Modelo de Planilha para avaliação de competência leitora e escrita

Competências	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
Leitura interativa e sinalizada dos textos de	A					
	B					
	C					
	D					

estímulo em LP	E					
	F					
Identificação, compreensão e produção de texto	G					
	H					
	I					
	J					
	K					
	L					
	M					
	N					
	O					
P						
Média						

Esta última planilha admite os pesos obtidos em por cada participante em cada oficina, com o objetivo de observar os avanços individuais, se o estudante tem se superado, o professor pode mensurar e perceber o efeito da metodologia aplicada. Se há necessidade de reestruturação, ou aperfeiçoamentos, ou inserção de pontos que não foram contemplados, como por exemplo, nesta oficina não dedicamos atenção a explicações gramaticais, um espaço dedicado exclusivamente a isso, mas certamente deveria fazer parte como continuação de cada uma das oficinas. Para isso precisaríamos de praticamente o dobro do tempo dedicado a cada oficina, pois poderia também culminar em reescrita e, no entanto, estes são pontos que podemos indicar como limitações desta pesquisa.

TABELA 02 - Modelo de Planilha para Avaliação final

Oficinas	Informantes				
	Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
I					
II					
III					
IV					
V					
Média final					

3.2 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Antes de todas as oficinas aplicamos uma atividade diagnóstica para que pudéssemos apreciar a relação que os informantes tinham com o texto impresso sem auxílio de outra pessoa e também para posteriormente compararmos com as aplicações das oficinas

elaboradas a partir da proposta deste trabalho. Foi realizada no período de 25 minutos, pois sem orientações ou interferências eles apenas responderam o que conseguiram. Abaixo constamos quadros da atividade diagnóstica.

Figura 01: Texto- A Raposa e as Uvas

Fábula	
Autor: Esopo	
A raposa e as uvas	
<p>Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas.</p>	
<p>Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo: - Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria.</p>	

Quadro 03 – Questão 01 sobre o título da fábula a raposa e as uvas

1- Qual o título do texto?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
A Raposa	que está uva povo tempo quero homem uva camgio vez fome	A raposa e as vas	Autor:Esopo	a raposa e as uvas

Quadro 04 - Questão 02 sobre as personagens destacadas na fábula a raposa e as uvas

2 – Quem é a personagem destacada na fábula?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Autor Esopo	Cono uva porquê tempo fome nada fez homem uva pocua	Por mais que tentasse , não conseguia alcançar as uvas,	Que comeria vinhedo ver mim muito uma sido	Vai raposa comeria é gosta uva

Quadro 05 - Questão 03 referente às palavras que os participantes não sabiam o significado na fábula a raposa e as uvas

3 - Circule as palavras no texto que você não sabe o significado e transcreva abaixo:				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Morta, raposa, vinheda, encontrar, safra, excelente parreira, tantas, esforços, inúteis, resolveu alguém	Alçar, as uvas que fome nada homem comre uva muito também saúde ele uva ótima	Vinheda, excelente, cachos, esforços inúteis.	Sido vinheio uma é ver Muito Vinheia comeria também tinhas e tem também comeria	Morta, sabendo, encontrar, excelente, carregada, enormes, também, alegria, tentasse, alcançar, cansada, esforços

Quadro 06- Questão 04 refere-se à interpretação textual na fábula a raposa e as uvas

4- Qual motivo levou a raposa a lamber os beiços? a- () Porque estava morta de fome; b- () Porque sabia que ia encontrar muita uva; c- () Porque viu a parreira carregada de cachos enormes; d- () Porque estava cansada de tantos esforços.				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
c- (x) Porque viu a parreira carregada de cachos enormes;	d- (x) Porque estava cansada de tantos esforços.	c- (x) Porque viu a parreira carregada de cachos enormes;	a- (x) Porque estava morta de fome;	b- (x) Porque sabia que ia encontrar muita uva;

Quadro 07 - Questão 05 de característica do personagem na fábula a raposa e as uvas

5- Qual das características abaixo pertence à raposa? (A) Preguiçosa; (B) Faminta; (C) Saciada; (D) Barriguda.				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(A) Preguiçosa	(C) Saciada	(B) Faminta	(A) Preguiçosa;	Não respondeu

Quadro 08 - Questão 06 refere-se à interpretação textual na fábula a raposa e as uvas

6- Por quê a raposa não comeu as uvas? (A) Por que estavam verdes; (B) Por que estavam azedas; (C) Por que não alcanço a altura; (D) Por que estava cansada;				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(D) Por que estava cansada;	(A) Por que estavam verdes;			

Quadro 09 - Questão 07 refere-se à interpretação e produção textual sobre lição de vida na fábula a raposa e as uvas

7- Explique qual lição de vida você aprendeu com a fábula "A raposa e as uvas":				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Raposa e as uva azeda ela estava morta	Morta de fome uma raposa foi até venhedo sabendo que ia encontrar muita uva. De muito tempo homem otimá.	Eu aprender que a raposa e as uvas o que, tem muita uva também que a raposa queria a uva estavam com muita fome e não conseguia pegar.	Porque ver vida amigos tudo é uma tem que também vinherio e sido com para você vida.	Porque gosta é comeria com uva pegar saber como tem venhedo muito pode ver uva pior mim

Quadro 10 - Questão 08 refere-se a interpretação e produção textual sobre o que entendeu na fábula a raposa e as uvas

8- Escreva um texto explicando para um colega o que você entendeu sobre a fábula:				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Eu entedem a raposa e as uvas ela não consegui pega as uvas ela	Resolveu ir embora dizendo por mim quem querer esse uva	A fábula é uma história boa que apresenta a raposa da uva eu gostei	Um vida é para só você comeria é uva também muito é tem vinhaia é bom fim	Por que foi mas vinhedo é uva muito sobre conseguia é tenha que sabendo de

deixar perra lá e vou embora	pode levar estão verdes	dessa respondia	para que ver vinhreia Muito pegar também é	nossa se dizendo.
------------------------------	-------------------------	-----------------	--------------------------------------------	-------------------

Ao serem solicitados a indicar o título, descreveram personagens incompletos, trechos desconexos do texto que não correspondem ao solicitado, transcrição do nome do autor, demonstrando incompreensão do enunciado. Apenas dois dos participantes se aproximaram de uma resposta satisfatória.

Nenhum dos participantes demonstrou habilidade em identificar a personagem envolvida na história, copiando frases de forma aleatória sem estabelecer nenhuma relação com o solicitado. Durante a escolha das palavras desconhecidas do texto, alguns participantes tentaram reconstruir frases do texto como se não entendessem o comando para selecionar apenas as palavras que não conhecessem.

Demonstraram dificuldades elevadas em identificar informações básicas do texto. No que se refere as questões de interpretação, já que o enunciado fornece opções que constam no texto, eles marcaram aleatoriamente sem discernir a alternativa que estava adequada para responder satisfatoriamente o enunciado.

A escolha por opções que não condizem com o que consta no texto pela maioria dos participantes revela o distanciamento interpretativo do texto de estímulo, a ausência de contato com os textos escritos, evidenciando a importância que atividades como estas podem exercer se inseridas no processo educativo. Embora tenham sido oferecidas opções para eles marcarem a alternativa correta, todos mostraram impossibilidade de escolher uma alternativa condizente ao contexto. Não conseguiram estabelecer nenhum tipo de relação entre a vida real e a fábula. Do mesmo que não conseguiram através da escrita recontar a narrativa mantendo fidelidade à construção semântica do texto.

Esse diagnóstico reforçou a necessidade de nos enveredarmos pelos caminhos previstos buscando auxiliá-los na construção dos sentidos dentro do texto, através da utilização da língua de sinais enquanto mediadora do conhecimento, desde a proposta de leitura e compreensão leitora culminando em produção textual.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentamos as produções dos participantes e as análises detalhadas dos participantes. Apresentado por figuras as fábulas e os glossários visual, por quadro os enunciados das questões e as respostas dos informantes, e por tabelas as planilhas de avaliações. Pretendemos olhar o texto, não como um produto acabado, mas em uma proposta sócio interativa, em que os enunciados se incumbem a dimensão interativa, para auxiliar a construção de sentido em relação à tessitura textual.

4.1 PRIMEIRA OFICINA: O SAPO E O BOI

No primeiro encontro iniciamos um diálogo sobre o gênero textual: fábula, enfatizando que cada texto compõe um gênero diferente, com características próprias. Na fábula, os personagens são os animais, os quais possuem particularidades humanas, como por exemplo: pensam, falam e possuem hábitos diferentes. Geralmente esse texto traz diversas reflexões no final, que pode ser aplicada a vida das pessoas, como ensinamentos. Essa foi uma introdução resgatada em todas as aplicações, ao final das cinco oficinas, os participantes já estavam habituados a ler, buscando o sentido do texto para a vida cotidiana.

Esta oficina foi realizada no dia 24/10/2018 com a duração de 4 horas, com intervalo para o lanche, juntamente com o diagnóstico. Neste momento os alunos estavam mais dispostos para interagir, após a realização de uma analogia sobre o que eles mais gostavam na vida. Conversamos sobre como as coisas boas nos dão retornos favoráveis e felizes e comparamos com a aprendizagem da segunda língua como uma forma de aprender coisas novas, viver experiências favoráveis na vida deles, a pensarem sobre as dificuldades que tiveram ao responder o diagnóstico sozinhos e que naquele momento estavam com alguém disposto a colaborar. A estratégia funcionou e foi mantida durante todo o período dos encontros, assim se encheram de confiança e vontade de conseguir.

Os textos foram entregues e foi solicitado que observassem o cuidado (dedicação) que foi elaborado só para eles aproveitarem, que observassem a organização, a escolha das imagens que formavam o glossário visual, a seleção dos vídeos, também havia sido feita pensando neles, na melhor forma de entenderem tudo. Agora dependia muito do empenho deles e do interesse em tirar proveito do momento, assim, o acordo foi firmado possibilitando a realização dos encontros com a participação ativa de cada um deles.

A primeira etapa consistiu na exibição do vídeo⁵ como uma pequena sessão de cinema em que os participantes acessaram o conteúdo da fábula através do recurso de mídia visual com imagem em movimento e a sinalização da história em línguas de sinais.

A figura dois trata de recortes do vídeo. O primeiro recorte é título da fábula e o segundo trata-se da sinalização da narrativa. O vídeo é da fábula “O Sapo e o Boi” do autor Esopo, traduzida para o campo cinematográfico por Nelson Pimenta, ator, professor, pesquisador e apresentador.

Figura 02: imagem do vídeo - oficina I



A fábula do dia referia-se a um ensinamento que consistia em sentir-se bem consigo, apesar dos defeitos que cada um tem, precisamos de auto aceitação. Desse modo, pretendia-se sugerir que nunca devemos tentar imitar o outro, mas, sermos sempre nós mesmos. Portanto, esse foi o desafio da primeira oficina, conduzi-los a esta reflexão. Os estudantes conheceram individualmente o texto:

⁵ O vídeo foi exibido duas vezes seguidas, contudo, durante a realização da explicação e da atividade de interpretação e produção textual fez-se necessário retomar alguns episódios do vídeo para reforçar na construção de sentidos.

Figura 03 – Texto O sapo e o Boi

O SAPO E O BOI

Autor: Esopo

Há muito, muito tempo existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

– Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa; se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro do seu tamanho normal.

– Já estou grande que nem ele? – perguntou aos outros sapos.

– Não, ainda está longe!- responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

– Não! – disseram de novo os outros sapos -, e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando – até estourar.



O glossário visual, na figura 03 abaixo, a princípio, causou um estranhamento, pois, essa estrutura ainda não havia sido explorada por eles em nenhuma atividade em outros espaços de aprendizagem. Imediatamente, foi evidenciado o motivo da inserção de tal seção, no auxílio à atribuição de sentido de palavras desconhecidas do texto. Mas, se o glossário não correspondesse a todas, eles poderiam interromper a explicação a qualquer momento e perguntar sobre qualquer outra palavra, pois o objetivo seria transmitir a ideia geral do texto, de modo que eles também atribuíssem sentido às palavras.

Figura 04 – Glossário Visual – oficina I

GLOSSÁRIO VISUAL

Imponente =



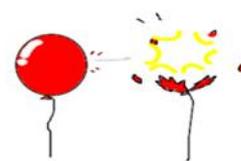
Imitar =



Estufar =



Estourar =



4.1.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto

Nesta seção apresentamos reflexões sobre a interação entre o leitor surdo, o pesquisador/aplicador e o texto escrito em LP. Para melhor entendimento do texto, foi realizada uma leitura coletiva do documento: parágrafo a parágrafo, ou por grupos de sentido. Conforme Faria (2003, p.175) “o que está escrito tem um sentido que não está presente numa tradução palavra por palavra”. Assim, a leitura do texto projetado foi feita com marcações multicoloridas na lousa, marcando os grupos de sentido e os participantes acompanhavam no papel impresso, o diálogo mediado pela Libras, dando instruções aos participantes a levantarem hipóteses. Foram utilizadas também, questões norteadoras, previamente elaboradas com a intenção de visualizar através do diálogo em Libras o que eles estavam compreendendo, bem como perceber as dificuldades apresentadas referentes ao texto aplicado, para que não passassem despercebidas e pudessem ir sendo minimizadas nas próximas aplicações.

Algumas destas questões podem ser identificadas no quadro abaixo, enumeradas de 01 a 08. Elas foram sinalizadas da mesma forma que as respectivas respostas de cada participante. As perguntas foram feitas conforme a dinâmica conversacional, e os participantes foram respondendo espontaneamente, o que justifica a oscilação de respostas entre eles.

Quadro 11 – Parte sinalizada da oficina I

1- Qual título do texto? 2- Por que o título se destaca no começo do texto? 3- Por que na fábula se compara animais com pessoas? 4- Por que às vezes a gente vai falar de alguém e compara com alguma coisa? 5- Para vocês qual sentido principal desta fábula? 6- Vocês acham que o autor quer ensinar o que no texto? 7- Retirem do texto palavras que se relacionam com a nossa vida no dia-a-dia. 8- O que você entende por inveja?	
NETUNO	2- POR QUE É GRANDE 4- COMPARAR É UMA COISA, IGUAL NÃO TEM. 5- SAPO NÃO ESCUTOU AMIGOS MORREU. 6- SAPO PEQUENO BOI GRANDE 7- SER, IGUAL. 8- TER IGUAL.
SATURNO	1- O SAPO E O BOI. 3- ANIMAIS TER HOMEM CARNE. 4- PESSOAS PARECEM COM BICHOS. 7- INVEJA, MACHUCANDO. 8- EU VIAJAR SÃO PAULO.
MERCÚRIO	2- PARA CHAMAR ATENÇÃO. 5- BOI DIFERENTE SAPO NASCERAM. 6- SAPO, AMIGOS CONSELHO ESCUTAR NÃO 7- INVEJA 8- EU ENTENDER PESSOA NÃO FELIZ TER COISAS, QUERER TER INVEJA COISAS PESSOAS
JÚPITER	1- O BOI GRANDE 5- MUITO INVEJA 3- SAPO FEIA BOI BONITO

	6- SER IGUAL SAPO FEIO INCHADO E GORDO. 7- SAPO, BOI, CIÚMES.
VÊNUS	3-POR QUE A GENTE PARECE BICHO, TEM RAIVA E CIÚMES. 4- PARA NÃO BRIGAR. 5-EU ENTENDO QUE A PESSOA QUANDO QUER COPIAR A OUTRA PODE MORRER. 7-MEDO, TARDE, DIZENDO. 8- MEDO CAIR CAVALO.

Conforme os critérios que selecionamos na Matriz de Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em Língua Portuguesa, pode-se perceber que todos os estudantes interagiram, revelando suas leituras individuais, do mesmo texto. Tal leitura permeou os vários níveis da matriz, oscilando de forma gradativa entre todos os participantes e até mesmo em alguns individualmente.

Desde os resultados do diagnóstico havíamos percebido a impossibilidade de lerem o texto individualmente, então todos se mostraram dependentes da tradução do texto escrito em LP para Libras, através da explicação e posterior interação com o pesquisador. Até então, algo esperado, mas enquanto alguns compreendiam relativamente o texto, outros não compreendiam, apesar disso, dispendendo de maior esforço do pesquisador para traçar caminhos que possibilitassem um trânsito entre as línguas que construíssem a significação.

Desde questões mais simples que solicitava explicação para o destaque do título, Netuno responde *porque ele é grande* e Mercúrio *para chamar a atenção*, até as mais complexas requisitando o sentido principal da fábula e netuno afirmar *O sapo não escutou os amigos e morreu, ou Mercúrio com sapo amigos conselho não escutar*, ao invés de mostrar que ele não se aceitava como era, que desejava ser o que o outro era. Tais respostas atribuem um sentido equivocado à leitura de palavras além de demonstrarem uma compreensão limitada a grupos de significados simplificados. Embora tenha havido uma explicação sobre a função do título, características de sintetizar o conteúdo geral, destaques para formatação no intuito de despertar a atenção do leitor, houve claramente um equívoco na distinção entre o que é o título e suas características e função. Da mesma forma quando Netuno afirma que *Animais ter homem carne* para explicar porque nas fábulas se compara homens a animais.

Por outro lado, tem-se ponderações bastante pertinentes como a de Mercúrio que revela uma boa compreensão do conceito de inveja, *eu entender pessoa não feliz ter coisas, querer ter inveja coisas pessoas* ou Vênus e Mercúrio respectivamente ao revelarem o sentido principal da fábula *eu entendo que a pessoa quando quer copiar a outra pode morrer; eu entender pessoa não feliz ter coisas, querer ter inveja coisas pessoas*.

A tabela que segue mostra os valores atribuídos a cada participante conforme seu desempenho durante esta etapa da oficina.

Tabela 03 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina I

Competências	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP	A	3	3	3	1	1
	B	3	3	5	1	3
	C	3	3	5	1	1
	D	3	3	5	3	3
	E	3	3	5	3	3
	F	3	3	5	1	1
Média		3	3	5	2	2

Após a análise de todas as respostas apresentadas pelos participantes e atribuídos valores de desempenho conforme os critérios elencados na Matriz, identificamos já nesse momento da primeira oficina um avanço, em relação ao diagnóstico, pois apesar dos equívocos na interpretação do texto, a maior parte do grupo revelou um desempenho moderado com média próxima a 3, por terem conseguido compreender partes essenciais do texto e transitou entre ambas as línguas. Eles interagiram com relativa naturalidade em Libras, demonstraram compreender grupos simplificados de sentido, necessitando aprofundar a interpretação. E, apesar de às vezes organizarem as ideias de forma desconexa articulando o discurso em Libras de forma inadequada, a maioria compreende relativamente o conteúdo do texto.

Após a realização da leitura coletiva, através da qual buscou-se construir significados durante o trânsito entre as duas línguas, foram realizadas atividades escritas, que seguiram com o apoio do pesquisador para esclarecer dúvidas sobre o que seria solicitado nos enunciados. Então, a segunda etapa da análise dos dados diz respeito às questões objetivas e subjetivas que enfocam a identificação de informações estruturais do texto, ou compreensão e produção textuais. A matriz de Identificação, compreensão e produção de texto (Quadro 02) foi aplicada para observação de desempenhos.

4.1.2 Parte escrita – atividades respondidas em Língua Portuguesa

Na análise da escrita percebemos que todos os participantes já conseguem identificar elementos constitutivos do texto, como é possível observar na questão abaixo:

Quadro 12 – Questão 01 sobre o título da fábula o sapo e o boi

1-Qual o título da fábula apresentada?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
O sapo e o boi	O sapo e o boi	O sapo e o boi	O sapo e o boi	O sapo e o boi

Embora durante a interpretação sinalizada, Júpiter tenha respondido *O boi grande*, justificando ser o título, subentendido por ela como adequado a este fim, ao relacionar com a imagem de destaque, nesse momento distinto já houve uma precisão na compreensão do que seria o título fornecido pelo autor.

Também ao identificar os personagens da fábula no quadro 11, percebe-se que todos corresponderam, apenas Saturno realizou a cópia do título, se equivocando com os elementos, mas, os demais apresentaram além do *sapo e o boi*, o *amigo*, sem flexão de número, mas, referenciando-se aos outros sapos amigos do sapo invejoso.

Interessante ver que todos conseguiram compreender quem são os personagens, pois, durante a explicação, Netuno tinha confundido o personagem com o autor e havia respondido com a datilologia *Esopo*, trocando os conceitos das palavras *personagens* e *pessoa*.

Quadro 13 – Questão 02 sobre as personagens destacadas na fábula o sapo e o boi

2-Quais personagens se destacam na fábula?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Sapo, boi amigo	O sapo e o Boi	Boi, sapo, amigo	Boi sapo e amigo	Boi, sapo e amigo

O quadro que segue evidencia o quanto a leitura dos participantes surdos poderia estar comprometida por não reconhecerem algumas palavras em Língua Portuguesa. Certamente eles não apontaram todas que realmente não sabem o significado, por considerarem não conhecer ou por nunca terem visto antes. No entanto, foi possível perceber durante a interação que apesar de já terem visto algumas delas antes, no momento de explicarem, omitiam e comprometiam o significado de determinado trecho. Destacamos que todas essas palavras foram exaustivamente explicadas no intuito de elucidar suas presenças no texto.

Quadro 14 – Questão 03 referente às palavras que os participantes não sabiam o significado na fábula o sapo e o boi

3 - Circule as palavras no texto que você não sabe o significado e transcreva:				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Existiu, imponente, dando,	Elegante, dobro, estufou imponente,	Elegante, quisesse, estufando, vontade,	Dizendo, imponente,	Elegante, quisesse, estourar, disseram,

passeio, ficou, cheio parecia, dono, tamanho, sujeita.	inveja, maravilhado, disseram, imitar, continuou, estufando, estourar.	tamanho, existiu.	vontade, amigos, barriga, parar.	acabar, machucando, tamanho
--------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------------

A questão que segue evidencia como eles respondem satisfatoriamente perguntas objetivas, atribuindo sentido aceitável às palavras inicialmente desconhecidas sobre o texto. Exceto Saturno que trocou a ordem de sinalização durante a aplicação da atividade, os demais relacionaram todas as alternativas na ordem esperada.

Quadro 15 – Questão 04 se refere a algumas palavras que os participantes desconheciam na fábula o sapo e o boi

4 – Agora que você já conhece todas as palavras do texto, relacione de acordo com os significados: (1) Há muito tempo (2) Imponente (3) Dobro (4) Machucar (5) Imitar () grandioso () duas vezes mais () querer ser igual () no passado () ferir				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(2) (3) (5) (1) (4)	(1) (3) (2) (5) (4)	(2) (3) (5) (1) (4)	(2) (3) (5) (1) (4)	(2) (3) (5) (1) (4)

A utilização do glossário relacionando palavras com imagens e suas respectivas sinalizações em Libras, favoreceu a aprendizagem de palavras relacionando-as aos seus sentidos, e a atividade que segue mostra que ao recorrer às imagens, eles atribuem significados às palavras lidas.

Quadro 16 - Questão 05 se refere à associação de palavras com imagens na fábula o sapo e o boi

Agora que você já conhece todas as palavras do texto, enumere de acordo com os significados:					
marfante					
maravilhado	()	()	()	()	
marurar					
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS	
(3) (2) (4) (1)	(3) (2) (4) (1)	(3) (2) (4) (1)	(3) (2) (4) (1)	(3) (2) (1) (4)	

Nesta questão, todos acertaram a sequência correta (3), (2), (4), (1). Exceto Vênus, que apesar da imagem explícita do balão explodindo, ela se remeteu à literalidade do texto, chegando à conclusão de que o sapo explodiu. Para essa questão, os participantes precisam prestar bastante atenção nas palavras e conhecer os significados, pois, é a partir disso que associaram às imagens.

O jogo da interação permitiu que ao explorar a progressão textual os participantes fossem alcançando o cerne da história, uma vez que o conceito presente no adjetivo, *inveja*, foi destacado e citado por todos. Mesmo que as outras opções tivessem sido elaboradas de forma condizente com as passagens do texto, podendo confundi-los.

QUADRO 17 - Questão 06 se refere à interpretação textual do motivo que levou o sapo a estufar até estourar

6 - O motivo que levou o sapo a estufar até estourar foi: (A) ficar com uma roupa elegante. (B) ficar igual aos outros sapos. (C) estar bonito para o passeio. (D) estar cheio de inveja do boi.				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(D)	(D)	(D)	(D)	(D)

Nos momentos interativos foi solicitado que eles fossem ao quadro e escrevessem palavras-chave do texto, muitos deles sinalizaram, e por não conhecerem a palavra, solicitaram ajuda, o que é bem recorrente até se acostumarem com a palavra nova. Desse modo, a palavra *inveja* foi uma delas explicadas sempre na sequência: escrita, datilologia, sinalização e explicação do contexto qual ela estava inserida. No entanto, quando possível, eram explicados outros contextos em que as palavras podem ser empregadas, para que eles percebessem os sentidos das palavras, nos diferentes contextos.

QUADRO 18 - Questão 07 de característica do personagem na fábula o sapo e o boi

7 - No texto, quem é elegante? (A) o gato (B) o sapo (C) o pássaro (D) o boi				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(D)	(D)	(D)	(D)	(D)

Ponderamos sobre as inúmeras imagens as quais os participantes tiveram acesso, uma no corpo da narrativa, outras no glossário visual e nos exercícios, sem contar as imagens do vídeo que assistiram. Todos mostraram compreender que o boi é referência na fábula de elegância e é invejado pelo sapo. Percebe-se que a imagem da elegância do boi, ficou realmente marcada para todos, de modo a responderem sem dúvidas o enunciado, estabelecendo relações entre conteúdo e imagens.

O cuidado em aplicar questões com diferentes enunciados e objetivos é importante, para identificação de pontos falhos na compreensão, revelando limitações na interpretação dos participantes e requerendo reestruturação das explicações fornecidas pelos aplicadores. Foi o caso da questão abaixo.

QUADRO 19 - Questão 08 refere-se a interpretação textual na fábula o sapo e o boi por que o sapo sentiu inveja

8 - Por que o sapo sentiu inveja do boi? (A) porque o boi chamou os amigos (B) porque o boi estava mal vestido (C) por que o boi parecia o dono do mundo (D) porque o boi ficou maravilhado				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(D)	(D)	(D)	(D)	(D)

Nesta questão, todos respondem insuficientemente uma pergunta objetiva sobre o texto, demonstram que não entenderam um dos pontos principais do texto e de certa forma, responde em português sem relacionar com a explicação que forneceu em Libras. A opção (C) seria a mais acertada, no entanto, identificamos aqui um vácuo na explicação, que os impediu de alcançar a subjetividade que está no jogo semântico entre *o sapo ter ficado maravilhado* e *o boi ser maravilhoso*. Para eles, estarem maravilhado era característica tão pertencente ao sapo que sequer perceberam a presença do boi na sentença. O movimento semântico entre o enunciado e as opções fez com que escolhessem uma resposta que não se aplica.

No primeiro parágrafo do texto o sapo foi quem ficou maravilhado ao ver o boi bem vestido, e sentiu inveja por que o boi demonstrava ser o dono do mundo. Neste caso, eles não atribuíram as atitudes que estão explícitas no texto a cada um dos personagens. Quando responderam esta questão, ao notar que todos marcaram a mesma alternativa e equivocada, listamos no quadro duas colunas, uma com o nome do sapo e a outra com o nome do boi. Em seguida, destacamos juntos, no primeiro parágrafo, o que era característica de cada personagem, a partir de então, realizamos uma breve encenação do primeiro parágrafo com a participação de Vênus e Saturno; um representando o boi e o outro o sapo, usando a expressão corporal e facial para exprimir o que o narrador (o pesquisador) estava dizendo. Ao término, todos conseguiram compreender e atribuir a cada um as suas características, no entanto, mantivemos a resposta marcada anteriormente, para compartilhar a experiência deste resultado.

Tal preocupação reforça a necessidade de atentar para o fato de que se os estudantes conseguiram explicar adequadamente o texto em língua de sinais, essa relação precisa ser mantida ao reconstruir o mesmo roteiro em segunda língua.

QUADRO 20 - Questão 09 refere-se a interpretação e produção textual da lição de vida na fábula o sapo e o boi

9 – Explique qual lição de vida você aprendeu com a fábula “O sapo e o boi”:				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
O sapo ficou com muita inveja do boi por que o boi tava maravilhado. O sapo queria ser ingual o boi mais o sapo tavaijandoai os Amigos dele mando ele para ele não parou deinja depois ele esturo e morreu.	O que é o boi não ter roupa de sapo é boi com mundo ficou maravilhado rua tempo boi muitas bom noite sapo ter de sol boi ter já aconteceu que ele está boi comigo qual? Ótimo.	O boi e o sapo, o sapo fica inveja do boi não pode querer igual, eu copiei da minha vida que eu deixo a do jato é muito. Eu já sei porque é importante que não precisamos copiar igual de todo mundo não pode	Sapo o boi inveja vai vontade vai casa namorada pode vai meio.	Inveja namorar não pode por que pessoa não gosta homem inveja amigo namorada bonita.

Nesta questão, objetivamos uma produção escrita, o qual os participantes teriam que escrever a partir do que foi explicado. Que pudessem ter a oportunidade de elaborar seu próprio texto em Língua Portuguesa, explicando a lição de vida transmitida através da fábula, relacionando os acontecimentos da narrativa com as experiências do cotidiano.

Na leitura interativa, Netuno disse que *comparar é uma coisa, mas igual não tem*, naquele momento ele justificou que *nada é igual, coisas são diferentes, ninguém é igual*. Percebe-se que assimilou a moral da história quando o sapo quer ser igual ao boi, mas, não consegue. Por outro lado, não demonstra ter compreendido que a fábula sempre vai deixar uma lição, porque ele não estabeleceu nenhuma relação com a vida ou com um ensinamento. Manteve-se preso à descrição da história, e revela que ainda não estão claras as noções de maravilhoso e maravilhado, afinal atribui a atitude de maravilhado ao boi e não ao sapo. Netuno elaborou sentenças estruturadas, aplicando artigos, preposições, flexionando verbos. Aplica as palavras adequadamente, evidencia que entendeu pontos principais do texto, mas falta aplicar pontuação, pois a segunda sentença está longa por falta de pontuação, requerendo uma reelaboração em todo o texto.

No entanto, Netuno aplica palavras que não conhecia o significado no início da oficina e sabe o que significam de modo a fornecer um conjunto coerente de informações. Consideramos um resultado importante, ponderando que esse foi o primeiro contato que o estudante teve com esse gênero textual e a falta de contato com a escrita da segunda língua.

Saturno na explicação da leitura interativa demonstrou compreender em Libras que *pessoas parecem com os bichos*, podendo apresentar atitudes próximas. Mas, ao apresentar a escrita, se distancia do que havia relatado na discussão gesto-visual. Contudo, o verbo *ter* presente em sua escrita referenciando ao boi, mostra que ele compreendeu que o boi está em uma posição melhor que a do sapo, e também reescreve alguns elementos presentes no próprio texto, como, *mundo e maravilhado*, além dos nomes dos personagens; mas, traz na sua produção elementos que adicionou no texto, eles [...] *não ter roupa de sapo*, [...] *rua tempo, noite e sol*. Com isso, faz referência à rotina do boi, durante o sol (dia) e quando atribuiu *noite*, sinalizou que os sapos aparecem somente a noite. Ou seja, o participante foge completamente do tema explorado no texto.

Saturno faz uma referência à roupa dos dois personagens como forma de diferenciá-los, depois disso, o participante produz um texto desestruturado e sem descrever experiências. Elaborou uma sentença longa, sem demonstrar habilidade de escrever em segunda língua o que havia explicado em Libras. Não apresenta pontos principais do texto, não revela na escrita compreensão de aspectos concretos ou abstratos explorados no

decorrer da oficina. Trata-se de um aprendiz que realmente apresenta dificuldades em manifestar o pensamento, através do código escrito.

Mercúrio produz seu texto descrevendo experiências da vida, mostrando que é chato quando as pessoas manifestam inveja. Ela inicia fazendo referência ao texto e imediatamente mostra a aplicação do conteúdo na vida. Revela que compreendeu o ensinamento da fábula ao afirmar que [...] *não precisamos copiar igual de todo mundo não pode*. A ideia principal foi alcançada, ela consegue escrever isso em português. Essa foi uma participante que conseguiu compreender o enunciado e estabelecer relações entre tudo que foi explicado em Libras com sua significação escrita em português. Apesar de ser produzido um texto curto, apresenta o esperado.

Júpiter escreve frases curtas, entende pontos principais do texto, mas não consegue articular na escrita da Língua Portuguesa. Por isso, produz um texto desarticulado, e revela extrema dificuldade em relacionar as frases simples. No entanto, ao ser questionada sobre o uso da palavra namorada na resposta, explicou de modo sinalizado que *tenho vontade de ir à casa do namorado, mas não posso e sei que tem muitas pessoas com inveja de mim, por isso ficam falando*. Então, a participante compreendeu o sentido do texto, abstraiu o conteúdo e aplicou a sua própria vida, a partir de exemplos com sua relação amorosa, contudo, não consegue expressar esse pensamento em português. Ela reconstrói em português sem relacionar com a explicação que forneceu em Libras.

Vênus e Júpiter são muito próximos, subentende-se que a escrita de Vênus completa ou esclarece um pouco mais a de Júpiter, como se tivessem compartilhado informações para responder o enunciado. Explicamos, inicialmente, que não deveriam copiar nada dos colegas, pois, as atividades permitiam várias opiniões, mas parece que burlaram essa solicitação. Porém, é compreensível, pois a prática de copiar é muito comum em atividade com os surdos, tornando-os habituados a isso. Vênus diferencia-se de Júpiter quando afirma ser um homem o alvo de inveja por parte do amigo, pelo fato do seu namorado ser bonito. Entretanto, Vênus aplicou a sua escrita elementos sobre o que havia sido discutido em outras etapas da aplicação da oficina, é como se quisesse explicar algo extraído da vida para exemplificar o conteúdo dialogado através da leitura. Trata-se, portanto, de um texto elaborado em consonância com a proposta, apesar do participante não possuir habilidades suficientes para elaborar a trama textual, correlacionando o debate.

Muitos são os fatores que contribuem para as dificuldades de escrita desses surdos, que não foram expostos desde cedo à Libras, sua língua materna. Conforme Silva, “[...] os surdos [...] podem se desenvolver linguisticamente, desde que seja exposto à Língua de

Sinais o mais cedo possível, se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo”. (SILVA, 2001, p.47). Por isso, observamos nesses resultados o impacto dessa inserção tardia no ambiente bilíngue.

QUADRO 21- Questão 10 refere-se a interpretação e produção textual como entendeu a fábula o sapo e o boi

10 - Escreva um e-mail, explicando para um colega o que você entendeu sobre a fábula “O sapo e o boi”: Observe o roteiro, ele irá ajudar você a escrever seu e-mail: Crie um título para seu texto. 1) Como o boi existiu? 2) Como era o boi? 3) O que ele estava fazendo? 4) O que aconteceu quando o sapo viu o boi? 5) Como era o sapo e o que ele fez para imitar o boi? 6) O sapo conseguiu ficar igual ao boi?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Eu entendo uma relação de inveja de você. Você é linda de mais uma morena com um corpo lindo eu queria ser igual a você por que você é linda e importante uma menina boa. O boi era maravilhado, o sapo não ficou igual o boi não.	Eu ter sou (<i>nome do informante</i>) qual UFRB comigo ano 2020 amigos povo Libras deixar hoje ate surdos todo homem que amigo onde São Paulo, Amargosa, casa aqui inveja, boi, sapo jogos. Quando boi bonita de sapo não ter igual vida boi já por que sapo inveja aconteceu sentimento, morreu.	Eu entendo na aula que o sapo inveja na boi não pode por que e muito feio. O boi é muito bonito especial O sapo morreu porque ele ficou estourar pocou o corpo porque foi inveja e mata o sapo sentimento inveja e morreu.	Eu imponente sapo você boi vários ver alegre sapo eu pequena inveja o sapo e o boi maravilhado. Você elegante, sapo igual boi não diferente amiga, morreu sapo inveja sentimento.	Hoje sapo estudar grupo pessoa qualquer. Boi também encontrar sapo. Sapo ter inveja boi. Sapo, boi animais inveja ruim cuidado. Bonita ela elegante, diferente sapo inveja do boi morreu sapo querer igual boi morreu ruim sapo explodiu morreu também boi inveja parecida boi.

Nesta questão, também de produção, foi fornecido um roteiro, como um recurso que colabore com a construção, orientando o participante a traçar um caminho em seu texto que evidencie uma progressão nos acontecimentos. Percebe-se que eles não seguiram o roteiro proposto, pois, nenhum apresentou título, e não houve uma sequência que correspondesse ao enunciado. A estrutura e função do e-mail foram apresentadas, mas percebemos que há necessidade de explorar o gênero com mais sistematicidade, como enviar um e-mail junto com eles, para que compreendam de fato a experiência.

Netuno direcionou o texto para Júpiter, como se fosse enviar o e-mail para a colega. Ele teve dificuldades para escrever se referindo a outra pessoa, o que provocou uma confusão na organização das ideias. Primeiro, ele faz a marcação com o pronome você: *Eu entendo uma relação de inveja de você*. Se a proposta era alertar o colega, com o ensinamento da fábula, direciona a inveja ao amigo, como se ele sentisse. Depois se coloca no lugar do sapo e cria uma história com a amiga, mencionando inveja, assim, apresenta elementos externos e que se aplicam à ideia explorada. E em seguida, de forma abrupta,

retoma o exemplo do texto. Apesar de no final evidenciar que o sapo não ficou igual ao boi, ainda que tivesse desejado. Ele elabora um texto que não se distancia do estímulo, mas também não apresenta características do e-mail, ou se referir a alguém que será seu possível destinatário, menos ainda, uma finalização que resgate um ensinamento aprendido.

Para compreendermos a produção escrita de Saturno foi preciso solicitar explicações em Libras e percebemos então, que parte do contexto da vida dele está expressa na produção. Saturno se inspira muito no Centro de Formação de Professores, por oferecer o curso de Libras e contar com um público surdo em desenvolvimento, possuindo tanto docentes quanto discentes surdos e representativos. Deste modo, ressalta o ano que planeja ingressar no curso superior, *UFRB comigo ano 2020 amigos povo Libras*.

Lembrando que Saturno tem uma vida socialmente instável, que os pais fazem muito as suas vontades, até mesmo dando-lhes os jogos que gosta e costuma ostentar nas redes sociais. Desta cultura familiar, ele referência [...] *sapo não ter igual vida boa*. No entanto, a expressão maior de inveja na escrita dele se dá [...] *todo homem que amigo onde São Paulo, Amargosa, casa aqui inveja*. Através do questionário sociocultural vimos que esse participante nasceu no estado de São Paulo, onde obteve os primeiros contatos com a Libras e, conheceu muitos outros surdos, por essa razão, destaca um amigo homem que é surdo e mora em São Paulo e que sentiu inveja dele por estar morando em Amargosa, cidade onde tem uma faculdade de Libras, e saber que planeja ingressar no ano de 2020. Ao término de sua produção, destaca o sentimento de inveja que levou o sapo à morte. No texto, não destaca a morte do sapo, apenas que explodiu, desse modo, todos os participantes afirmaram que o sapo morreu, pois se entende que depois de uma explosão não tinha como sobreviver.

Nesse caso, tem-se um participante que trouxe aspectos da vida cotidiana que se aplicam às discussões realizadas em sala, apesar de não ter repertório lexical e linguístico suficiente em segunda língua para estabelecer as analogias necessárias, construindo um texto bem elaborado, com argumentação e sequência entre os eventos, além de respectiva finalização.

Mercúrio apesar de não se dirigir a nenhum destinatário, produz texto relativamente estruturado, escreve frases curtas e simples relacionando-as de forma mediana à proposta e aplica as palavras de forma desarticulada, descrevendo de forma limitada experiências, eventos, planos, opiniões e aconselhamentos: *Eu entende na aula que o sapo inveja na boi não pode por que e muito feio*. Entende poucos pontos principais do texto e identifica relativamente as ideias principais: *O boi é muito bonito especial*. A participante produziu

dois períodos, no primeiro destacou o sapo como o invejoso do boi e ressaltou que esse sentimento não pode, por que *é muito feio*. No segundo período apresentou qualidades do boi e retomou o sentimento de inveja que causou a explosão do sapo levando-o a óbito, revelando que foi a inveja que agravou todos os outros acontecimentos da história.

Reconstrói em Língua Portuguesa de forma parcial a explicação que forneceu em Libras, produzindo uma escrita fragmentada superficial: *O sapo morreu porque ele ficou estourar pocou o corpo porque foi inveja e mata o sapo sentimento inveja e morreu.*

Júpiter não articulou as ideias de modo compreensível. Ao iniciar, marcou o pronome *eu* e utilizou o adjetivo *imponente* que é atribuído ao boi no texto, também o pronome *você* sem concatenação. Na frase *sapo igual boi não diferente amiga*, compreende que ela está a contar a amiga que o sapo não é igual ao boi e que em razão desse sentimento o sapo morreu.

Desde o momento da leitura, o participante diz que o sentido da fábula *é muita inveja*, de fato, se aproxima do que os demais tentaram definir, contudo, percebe-se que eles se prenderam a essa ideia, não dando espaço para as reflexões sobre as diferenças e que cada um tem que aceitar ser do jeito que é. Logo, não se distanciam da proposta do autor, pois, comentam e alguns ainda apresentam exemplos da vida, mas demonstram uma compreensão limitada, como quem não tem conhecimento de um vocabulário extenso para explicar e extrapolar o texto.

Vênus começa a produção textual falando sobre estudar em grupo, de fato, ela estava dizendo no e-mail que nesta data, estudou em grupo sobre um sapo, porém, a construção dela não atribui tal sentido claramente. Reescreveu fragmentos do texto original, ao descrever o encontro do boi com o sapo e completa com o sentimento de inveja que o sapo sentiu. Adiante, usou o termo *cuidado*, referindo-se ao sapo, como se estivesse alertando o boi e os demais animais sobre o perigo que é estar com o sapo. Assim como os outros surdos, Vênus relatou a morte do sapo.

Na leitura interativa em Libras a participante revelou: *entendo que a pessoa quando quer copiar a outra Pode morrer*, o que demonstra que Vênus aprendeu que a inveja pode levar à pessoa a morte, e que ela expandiu o exemplo do sapo para a vida humana.

A leitura e a escrita geralmente são colaborativas, assim, textos podem ser lidos e explorados por estudantes surdos, que depois podem escrever seus próprios textos e por meio de metodologias adequadas, continuar explorando esse texto produzido por eles, a fim de identificar problemas de escrita e colaborar para a melhoria do desempenho do português escrito. Pelos textos produzidos nesta pesquisa podemos ver como esses surdos

precisam ser estimulados a manusear livros diversificados, ler e começar a sentir a escrita como algo que possui utilidade em suas vidas. Por restrições de tempo, não foram exploradas nessas oficinas questões gramaticais que são fundamentais para o desenvolvimento de textos, nós restringimos a observar as compreensões leitoras e a construção semântica em seus textos.

De modo geral, extraímos partes que poderiam, havendo tempo e prévio planejamento, explorar e explicar em encontros posteriores, como uma sequência dos enfoques em leitura, compreensão e produção. O limite de palavras ou a concordância do gênero, *Quando boi bonita; O sapo inveja na boi*. Indicação da predominância do pronome de segunda pessoa representado por *você*. Geralmente, evidenciam que a escrita dos surdos costuma não conjugar os verbos, mantendo-os no infinitivo, entretanto, observa-se nestas produções diversos momentos em que foram conjugados: *Eu entendi, queria, ficou* (pretérito perfeito), *era* (pretérito imperfeito); *ter* (infinitivo impessoal); *deixar* (futuro); *morreu* (pretérito perfeito). Algumas inadequações verbais também, como em: *ficou estourou*, nesta construção *ficou* (pretérito perfeito) *estourou* (infinitivo impessoal); *pode* (presente do indicativo), *estuda, encontrar, ter e querer* (infinitivo impessoal); *explodiu* (pretérito perfeito).

Almejamos identificar qual o sentido que os participantes construíram a partir do texto de estímulo, no caso dessa pesquisa, as fábulas. Se eles apresentam uma produção textual minimamente coerente, revelam que não tiveram a interpretabilidade comprometida. A construção de cadeias coesivas, estruturas sintáticas organizadas, como muitas vezes é esperado por avaliadores de textos escritos por surdos, necessitam da introdução de atividades graduais que os conduzam a esse fim.

Como o objetivo estava mais voltado para a observação do trânsito entre as línguas envolvidas na negociação do significado, a matriz de referência elaborada para esta análise descreve critérios de leitura enquanto prática social e de escrita baseada nas relações linguísticas que se estabelece entre Libras e português. Os resultados de desempenho podem ser identificados abaixo:

TABELA 04 – Planilha de avaliação - Compreensão e produção de texto - oficina I

Critérios	Informantes				
	Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
G	5	5	5	3	3
H	3	3	3	3	3
I	5	3	5	3	3

J	5	5	5	3	3
K	3	3	5	3	3
L	5	1	5	3	1
M	3	1	5	1	1
N	5	1	3	1	1
O	3	1	5	1	1
P	3	1	5	1	1
Média	4	2	4	2	2

Essa foi a primeira oficina aplicada, e os participantes não possuem uma experiência linguística profunda em nenhuma das duas línguas, apesar de já se encontrarem em séries mais avançadas do ensino fundamental, mesmo com a distorção série idade. Mas, as práticas de ensino não são aplicadas considerando a questão da surdez, o que torna a aprendizagem ainda mais lenta. Os resultados apontam para um grupo misto, com a presença de dois que obtiveram um desempenho pontuado em 4 e três que obtiveram 2, embora todos tenham se mostrado nesse momento mais próximo de um aproveitamento moderado, necessitando receber atenção em aspectos que envolvem a construção de um texto escrito.

TABELA 05 - Planilha de avaliação – Leitura, compreensão e produção de texto - oficina I

Oficinas	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
I Médias	Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP.	3	3	5	2	2
	Identificação, compreensão e produção de texto.	4	2	4	2	2

Ao observarmos os resultados entre o desempenho em leitura e escrita, percebemos que apenas um dos participantes obteve uma pontuação mais elevada, enquanto que outros podem também apresentar um desenvolvimento ao longo das próximas aplicações. Foi possível concluir que não podemos apontar um critério específico referente à leitura e que os participantes tenham sucumbido, foi mesmo uma questão individual, pois enquanto alguns tiveram baixo desempenho, outros tiveram êxito nos mesmos critérios. Talvez devido às experiências e estímulos individuais, os resultados tenham sido díspares. No entanto, não se trata aqui de nenhum tipo de disputa entre eles, o que importa é que individualmente cada um alcance algum tipo de progressão em leitura ou escrita. Desse modo, a planilha avaliativa não exerce a função de estabelecer relações entre eles, mas de cada um individualmente ao longo das cinco oficinas, as análises consideram as conquistas individuais e os efeitos causados pela metodologia aplicada no desenvolvimento de leitura e escrita.

4.2 SEGUNDA OFICINA: A REUNIÃO DOS RATOS

A segunda oficina foi realizada no dia 31 de outubro de 2018. Antes de iniciarmos, foi realizado um bate papo sobre a experiência que tiveram na primeira oficina, resgatamos algumas curiosidades específicas da escrita de alguns informantes, através da leitura de alguns textos produzidos por eles, no intuito de fazê-los refletir sobre a própria escrita, sobre a necessidade de integrar o que desejam manifestar, através da Libras e do texto escrito.

Segundo Fernandes (2003, p. 147) “Promover a leitura e discussão de cada uma das produções do grupo também favorece a análise crítica”, então, com o propósito de inspirarmos os participantes nas produções seguintes a não se prenderem apenas à literalidade do texto norteador, mais sim em realizar possíveis interpretações e produções subsequentes dos mesmos.

Esse foi um momento importante ainda para que identificássemos a partir dos relatos de experiências dos informantes em quais das etapas da aplicação eles sentiram mais dificuldades, e chegou-se ao entendimento de que as dificuldades mais apresentadas foram durante a leitura individual do texto escrito, o reconhecimento de vocábulos e também a transcrição da construção sinalizada em Libras para a LP. Em seguida, demos início à oficina proposta.

A oficina intitulada “A Reunião dos Ratos” teve como objetivo observar a recepção do texto, as estratégias de leitura, o processo de compreensão e de reconstrução textual. Trata-se de uma fábula que revela a importância de ter uma ideia, planejar e principalmente ter objetivo executar, como colocar em prática, caso contrário, será apenas uma ideia frustrada.

A primeira etapa consistiu na exibição do vídeo⁶ como uma pequena sessão de cinema em que os participantes acessaram o conteúdo da fábula através do recurso de mídia visual com imagem em movimento e a sinalização da história em línguas de sinais.

A figura cinco trata de recortes do vídeo. O primeiro recorte é título da fábula e o segundo trata-se da sinalização da narrativa. O vídeo é da fábula “A Reunião dos Ratos” do autor Esopo, traduzida para o campo cinematográfico por Nelson Pimenta, ator, professor, pesquisador e apresentador.

⁶ O vídeo foi exibido duas vezes seguidas, contudo, durante a realização da explicação e da atividade de interpretação e produção textual fez-se necessário retomar alguns episódios do vídeo para reforçar na construção de sentidos.

FIGURA 05: Imagens do vídeo - oficina II



Figura 06: Texto A Reunião dos Ratos

A REUNIÃO DOS RATOS

Autor: Esopo

Uma vez os ratos, que viviam com medo de um gato, resolveram fazer uma reunião para encontrar um jeito de acabar com aquele eterno transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim um rato jovem levantou-se e deu a ideia de pendurar uma sineta no pescoço do gato; assim, sempre que o gato chegasse perto eles ouviriam a sineta e poderiam fugir correndo. Todo mundo bateu palmas: o problema estava resolvido.

Vendo aquilo, um rato velho que tinha ficado o tempo todo calado levantou-se de seu canto. O rato falou que o plano era muito inteligente, que com toda certeza as preocupações deles tinham chegado ao fim. Só faltava uma coisa: quem ia pendurar a sineta no pescoço do gato?



Para auxiliar os estudantes na interpretação da narrativa acima, repleta de uma linguagem figurada e que pode, por isso, dificultar a compreensão, foi usado o glossário visual que abrange algumas palavras extraídas do texto relacionando-as com as imagens ilustrativas, para que os estudantes conseguissem estabelecer associações entre a imagem, que ele é mais familiarizado e a palavra que pode lhe parecer desconhecida.

Nesta atividade o glossário visual, figura 05, não dispõe de todas as palavras presentes no texto, pois a interação auxiliou esse recurso, a todo o momento os informantes perguntavam o significado de várias palavras do texto desconhecidas por eles, que eram explicadas em língua de sinais. Tentamos fazer uso de imagens que traduzissem o movimento da história, o transtorno que os ratos sentiam com a chegada do gato, a sineta no pescoço do gato, a estratégia elaborada pelos ratos mais novos e a fuga dos ratos ao

perceberem o gato. O objetivo foi auxiliar a interpretação das palavras dentro do contexto específico, pois, conforme Fernandes (2003):

É sabido que pela experiência visual é que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é a porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais.

Então, explorar esse canal visual foi um dos objetivos da construção do glossário que se deu, a partir de prováveis palavras que poderiam ser desconhecidas, mas as aplicações mostraram que quanto mais palavras forem contempladas melhor, pois há algumas que eles já viram antes, mas que não conseguem explicar o que significam, percebemos ainda que a sua descrição conceitual também deve ser apresentada no glossário. Carvalho e Manzini (2017) após realizarem um estudo sobre a eficácia da aplicação de um programa de ensino de um grupo de palavras em Libras, identificaram que em relação ao sinal, foi observado que os participantes dominavam os sinais relacionados e apresentavam dificuldades em identificar seus correspondentes: figura e palavra escrita em Língua Portuguesa. Então, a associação através do glossário pode contribuir para o avanço dessa prática.

FIGURA 07: Glossário Visual II



4.2.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto

Segundo Fernandes (2003, p.103) “ainda que, ao se deparar com o registro escrito, a criança não esteja diante dos elementos sonoros que esse registro está representando, será possível a mediação de alguém que possa recuperar este valor para ela”. Por essa razão torna-se importante a presença de um mediador no ato da leitura para que se possa auxiliar o leitor surdo na construção semântica, na explicação sintática, recuperando os valores de palavras totalmente desconhecidas pelos informantes e conduzindo-os dentro do texto, revelando as passagens de cenas que vão gradualmente construindo o sentido metafórico. Esse foi o momento de evidenciar a construção de uma narrativa curta e reflexiva, que se propõe a transmitir valores morais dentro de um grupo socialmente constituído, a fábula.

As questões que seguem, a sequência de 01 a 04, nortearam o diálogo em Libras entre o pesquisador e os informantes, fazendo o levantamento de hipóteses e edificando os sentidos emanados do texto.

QUADRO 22- Parte sinalizada da oficina II

1-Por que na fábula os animais conversam como as pessoas? 2- Será que os ratos conseguiram colocar a sineta no pescoço do gato? Por quê? 3- Para vocês, qual a ideia principal desta fábula? 4- Vocês sabem alguma história que aconteceu na vida real parecida com a dos ratos?	
NETUNO	2-SIM. POR QUE ERAM MUITOS RATOS PARA UM SÓ GATO. 3- OS RATOS NÃO QUERIAM OUVIR O CONSELHO DO VELHO. 4-OS RATOS COMEM TUDO, POR ISSO QUE A GENTE COLOCOU GATO LÁ NA ROÇA.
SATURNO	2-SIM. OS RATOS SÃO ESPERTOS. 3- OS RATOS FAZEM MAL.
MERCÚRIO	1-PARA ENSINAR COISAS DA VIDA PARA PESSOAS LEITORAS. 2-NÃO 3- O PLANO DOS RATOS NÃO DEU CERTO. 4-MINHA VÓ SEMPRE DAR CONSELHO PARA EU E MEUS PRIMOS NÃO TOMAR BANHO NA LAGOA.
JUPITER	1-POR QUE OS ANIMAIS SÃO MAIS CARINHOSOS. 2-NÃO. PERIGOSO. 3-GATO COME RATO. 4- OS RATOS SÃO RUINS, TODOS OS DIAS COMIAM COISAS LÁ EM CASA, MINHA MÃE COLOCOU UM GATO LÁ PARA MATAR ELES.
VÊNUS	1-JOVENS ESCUTAR OS CONSELHOS DOS MAIS VELHOS 2-NÃO. POR QUE GATO COME RATO. 3- OS RATOS REUNIDOS VENCERÃO O GATO.

As questões tentam englobar a compreensão do que os participantes leram, identificando na sinalização as respostas do que identificaram. As respostas nos quadros mostram o que explicaram em Libras, na íntegra. Mercúrio, Júpiter e Vênus demonstraram ter compreendido, evidenciaram em suas respostas sinalizadas que a leitura coletiva

acrescentada do glossário visual e de explicações às perguntas aleatórias feitas pelo grupo fizeram efeito sobre a compreensão local e global da fábula.

Vênus e Júpiter evidenciaram que o GATO COME RATO, assim sendo, não poderiam ser os ratos os protagonistas em colocar a sineta no pescoço do gato. Os participantes extrapolaram o texto, inferiram o motivo dos ratos terem recuado na proposta. Certamente, suas respostas necessitam de ajustes, de um pouco mais de esclarecimentos, mas a construção da frase sinalizada esteve bem estruturada em Libras.

Os participantes Netuno e Saturno demonstraram não compreender o texto, pois, ambos apresentaram distanciamento de interpretação, diante do questionamento sobre a ideia principal da fábula eles responderam, respectivamente: OS RATOS NÃO QUERIAM OUVIR O CONSELHO DO VELHO e OS RATOS FAZEM MAL. Relataram que OS RATOS COMER TUDO, caracterizando-os enquanto animais maldosos, e representando o gato como o animal predador. De fato, trouxeram a experiência vivida no cotidiano, mas, as respostas não condizem com o solicitado no enunciado.

Chegaram a conclusões genéricas, do senso comum, sem refletir sobre a proposta do texto lido e explorado, coletivamente em Libras. Ambas as respostas não correspondem às articulações adequadas do enunciado, entretanto, registra-se o esforço que empenharam em Libras para interagir e atribuir a resposta ao enunciado sinalizado. A resposta de Netuno foi a mais elaborada, ao demonstrar compreensão relativa do texto sobre a desobediência dos ratos jovens em não ouvirem o conselho do rato velho, mesmo assim, dependendo do auxílio do pesquisador. Saturno demonstra uma boa utilização da Libras, mas revela dificuldades para compreender o conteúdo do texto metafórico.

Isso evidencia o tipo das dúvidas que podem surgir ao exploramos com os surdos textos mais complexos como as fábulas para pessoas que não estão acostumadas a estabelecer relações entre palavras e sinais, palavras e grupos de sentido. Percebemos que é necessário um esforço que pode se dar através de etapas de leitura. Talvez, a introdução de aprendizes com esse tipo de dificuldade em texto mais objetivos e depois em fábulas do cotidiano que são mais breves, para só depois aplicar as fábulas como as que foram utilizadas nesta pesquisa, pois apesar de serem curtas, são apresentadas dentro da trama de um texto, o que pode provocar distrações que interfiram na compreensão global do texto.

Mercúrio além de articular adequadamente o enunciado em Libras relacionou com fatos da sua vida cotidiana, revelando na segunda oficina, uma familiaridade com o gênero textual explorado no grupo.

Nessa etapa da atividade, as questões sinalizadas não se restringiram ao que o texto apresentou, mas, explorava opiniões dos informantes e o pesquisador registrava as respostas sinalizadas por eles, repensavam juntos a fim de possibilitar a compreensão do texto. Esse foi um momento em que eles revelavam as dificuldades e a partir de então, negociávamos visando a (re) construção de interpretações, pois, o aplicador ao perceber atentamente o distanciamento, retomava os parágrafos referentes à proposta geral recorrendo ao texto. Fernandes (2003, p.48) declara que “[...] nesse particular, está a possibilidade do desenvolvimento de práticas de letramento com estudantes surdos que estejam voltadas às suas necessidades linguísticas, o que envolverá, no mínimo, duas línguas em sua educação”.

Abaixo, apresentamos a *Planilha de avaliação da competência leitora*, onde são expostos os resultados relacionados aos critérios da Matriz proposta, com base na análise de cada trecho extraído durante o momento de observação minuciosa da interação.

TABELA 06 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina II

Competência	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
Leitura interativa e sinalizada do texto de estímulo em LP	A	3	1	5	3	3
	B	3	3	5	3	3
	C	3	3	5	3	3
	D	3	3	5	3	3
	E	1	1	3	3	3
	F	1	1	3	3	3
Média		2	2	5	3	3

Mesmo apresentando no geral, dificuldades de leitura, interpretação e sinalização, Júpiter e Vênus avançaram um pouco mais relacionado às médias desta tabela na oficina anterior. Nesta avaliação das competências de leitura estamos considerando os avanços dos informantes e ao mesmo tempo o histórico de aquisição da L1 e aprendizagem de L2 de cada participante, conforme descreveram no questionário sócio cultural.

4.2.2 Parte escrita – atividades respondidas em Língua Portuguesa

Na sequência abaixo constam as questões que requerem resposta escrita em LP, constituindo toda a parte escrita da oficina 02. As questões escritas refletem o que cada um deles compreendeu da fábula, a partir da leitura do texto base e explicação da parte sinalizada. Com isso, consiste em uma etapa posterior a leitura coletiva, é como se tendo sido dado um primeiro momento para ambientação com o conteúdo lexical, semântico e

sintático do texto e depois estivessem mais preparados para começar a escrever suas ideias.

QUADRO 23 - Questão 01 sobre o título da fábula a reunião dos ratos

1- Qual o título da fábula apresentada?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
A Reunião dos rato	A reunião dos ratos	A reunião dos ratos	A reunião dos ratos	A reunião dos ratos.

Percebe-se que os estudantes já aprenderam a identificar o título em um texto. Eles não apresentaram dificuldades porque, durante a explicação da primeira oficina foi esclarecido o que é o título, qual sua funcionalidade no texto, e porque os autores empregam na maioria das vezes um título instigante, que atraia a atenção dos leitores e desperte interesse em conhecerem a narrativa.

Um elemento intrigante nas respostas dos informantes foi a presença do ponto final empregado por Vênus. Esta pontuação não foi atribuída pelo autor do texto original e também não é comum encontrarmos em outros textos produzidos pelo participante. Parece dar indícios de que começa a se preocupar em utilizar tais elementos dentro do texto.

QUADRO 24 - Questão 02 Sobre o autor da fábula a reunião dos ratos

2- Quem é o autor da fábula?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Esopo	Esopo	Esopo	Esopo	Esopo

Quanto a identificação do autor também todos alcançaram êxito. Apenas Júpiter havia sinalizado que autor era homem, mas, da forma que dialogamos na primeira oficina sobre o título do texto, fizemos do mesmo modo sobre o autor, deixando explícito que o autor é quem escreve o texto e que pode ser homem ou mulher, independente do gênero textual. Porém, nesta sequência de oficinas iríamos estudar apenas algumas narrativas do fabulista Esopo. Após a repetição da explicação ela conseguiu identificar.

QUADRO 25 - Questão 03 referente às palavras que os participantes não sabiam o significado na fábula a reunião dos ratos

3-Circule as palavras no texto que você não conhece e transcreva:				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Resolveram, aquele transno, planos, discutidos, abandonados, jovem, deu, ideia, assim sempre, chegasse, poderia,	Um vez os vivia resolveram reunião encontrar jeito eterno transtorno foram discutidos correndo fugir	Resolveram, pendurar, transtorno, resolvido, estratégia, planejamento, sineta.	Resolveram, transtorno, pendurar resolvido viviam	Resolveram, abandonados, pendurar, chegasse, preocupações, chegou, faltava, viviam, discutidos, poderiam, encontrar

certeza, preocupações	podiam seneta linha inteligente faltava			
--------------------------	-----------------------------------------------	--	--	--

Percebemos nesta atividade e em outras desta pesquisa que os participantes, mesmo realizando cópias, comprometeram a escrita de alguns vocábulos. Isso ficou bem explicitado no quadro 23 em que listaram as palavras, como por exemplo: *transo*, *senete*, *planejamento*, que seriam *transtorno*, *sineta* e *planejamento*. Carvalho e Manzini (2017) após verificarem a eficácia na aplicação de um programa de ensino de um grupo de palavras em Libras por meio de um *software* com tecnologia de realidade aumentada, avaliando o repertório inicial e final de alunos com surdez, evidenciaram que os resultados obtidos apontam para a dificuldade em selecionarem letras do alfabeto e construírem o nome de uma determinada palavra. Apontaram ainda para a dificuldade dos participantes, de memorizar a sequência correta de letras que compõe uma palavra em Língua Portuguesa. Desse modo, solicitar que apontem palavras que não conhecem, fornece ao professor um rol de vocábulos que podem ser explorados em sala de aula, ampliando o repertório lexical desses aprendizes.

Os informantes compreenderam essa questão como se fossem para extrair do texto palavras que nunca tiveram visto, por isso que eles elencaram poucas palavras. No geral, os surdos acham que conhecem as palavras com suas funções semânticas e sintáticas dentro dos diferentes contextos, somente por já terem visto o vocábulo em outros momentos.

Para mostrar aos participantes que nem sempre conhecemos as palavras que já vimos, e que para conhecê-las é preciso pesquisar, foi necessário destacar do texto o advérbio *assim* e perguntou-se a eles se conheciam a referida palavra. Mercúrio, Saturno e Vênus disseram que sim, no mesmo tempo foram indagados sobre em quais situações esse vocábulo pode ser empregado e que dessem exemplo; Mercúrio e Vênus realizaram o sinal de *sim* e Saturno sinalizou *nome próprio pessoa ter*. Conforme a base de análise fornecida pela matriz, percebemos que os informantes atribuíram sentido equivocado a palavra inicialmente desconhecidas no texto.

A partir desse exemplo, o pesquisador auxiliou os informantes contextualizando em Libras a diferença que há entre as palavras, “sim e assim”, do mesmo modo, que foi explicado que o “assim” não é uma possibilidade de ser nome de pessoa, como eles acharam, até porque nomes próprios são grafados as letras iniciais em maiúsculo. Mas, esse não era o foco da apresentação no momento, precisávamos seguir com as questões de compreensão textual. Em uma situação de aula regular, certamente seria esse um ponto

gramatical a ser explorado em aula, afinal, não há necessidade de separar ensino de gramática de análise de texto, um apoia o outro, principalmente visando aplicações cotidianas, no entanto, essas oficinas foram programadas para análise de compreensão do conteúdo textual.

QUADRO 26- Questão 04 se refere a algumas palavras que os participantes desconheciam na fábula a reunião dos ratos

4 - Agora que você já conhece todas as palavras do texto, relacione de acordo com os significados:				
(1) Velho	() Ficar em silêncio			
(2) reunião	() Idade avançada			
(3) Calado	() grupo tratando de algum assunto			
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(3) (2) (1)	(3) (2) (1)	(3) (2) (1)	(3) (1) (2)	(3) (1) (2)

Nesse caso, as respostas corretas são 3,1,2, somente Júpiter e Vênus associaram corretamente, apresentando respostas satisfatórias às perguntas objetivas, já Mercúrio, Netuno e Saturno responderam parcialmente à questão objetiva referente ao texto.

Essa questão tem sua funcionalidade destinada a relacionar palavras que já conheceram no decorrer da aplicação aos seus respectivos significados, sendo requerido que sejam organizados os números de acordo com a ordem. Os significados delas no contexto da narrativa foram mantidos, com a finalidade dos informantes as relacionarem corretamente. Uma das possibilidades de um aprendiz como Mercúrio que demonstrou no momento da leitura ter compreendido o conteúdo da fábula, e aqui estabelecer uma relação errônea, pode ter sido pelo fato de desconhecer os novos vocábulos que apareceram nessa questão. Pode ter sido também o fato de simplesmente não estarem habituados a responder esse tipo de questão que relaciona colunas. Então ela pode até saber o significado adequado, mas ter enumerado de forma equivocada.

QUADRO 27- Questão 05 refere-se à interpretação textual sobre o assunto específico na fábula a reunião dos ratos

5 - Todo texto é produzido com uma intenção: apresentar informação sobre um assunto específico. No texto “a reunião dos ratos” o assunto principal é:				
() A esperteza	() Uma casa velha;			
() Um gato poeta	() O medo.			
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(X) O medo	(X) O medo	(X) O medo	(X) O medo	(X) O medo

É interessante ressaltar que demonstraram responder satisfatoriamente as questões objetivas.

Na narrativa o vocábulo medo não aparece grafado, mas, ao realizar a leitura e consecutivamente interpretar, evidenciarmos que os ratos sentiram medo de colocar a sineta no pescoço do gato, obtiveram assertividade interpretativa, demonstrando entendimento dos pontos principais do texto. É pertinente compararmos com o rendimento da oficina anterior. Nesta, os informantes já apresentam compreensão de aspectos concretos e também abstratos por terem feito inferências, terem trazido conhecimento de mundo para suas explicações em Libras.

Mercúrio por exemplo, concluiu que a ideia levantada pelos ratos para combater o predador não se realizou, visto que O PLANO DOS RATOS NÃO DEU CERTO. Vênus construiu a ideia de que a quantidade de integrantes soma uma força maior e supostamente conseguiriam vencer o gato, quando afirmou que OS RATOS REUNIDOS VENCERÃO O GATO.

QUADRO 28 - Questão 06 refere-se a interpretação e produção textual na fábula a reunião dos ratos

6 - Escreva, nos balões abaixo o que se pede:				
A) Qual foi a ideia do rato jovem?		B) Qual foi a pergunta do velho rato?		
				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
A- um jovem Rato Fezer uma ideia para coloca um sineta no gato, do gato cormem	A- No fim um rato jovem levantou – se deu a ideia de pendurar uma sineta no pescoço gato.	A- Levantou-se deu a ideia de pendurar uma sineta no pescoço do gato!	A- Eu rato Medo Você casa ViViam <i>(desenho de dois olhos)</i> VoVo?	A- Rato reunião grupo sino velho conversa rato exondeu gato procurou gato encontrou comeu.
B- quem vai coloca o sineta no gato	B- rato velho que tinha ficado o tempo todo calado levantou-se de seu canto.	B- Quem vai coloca o sineta na pescoço da gato?	B- um rato Velho que tinha Ficado a?	B- Rato velho sino jovem renião tabem reunião gaupo avisar grupo.

A construção dessa questão com balões teve o intuito de fazer com que os participantes atribuíssem a ideia e a fala dos respectivos personagens, conduzindo-os na

identificação de elementos constitutivos do texto, mostrando que cada forma de balão representa uma pista dos movimentos do texto, seja para representar uma ideia ou uma fala. Na fábula, identificar as falas dos personagens evidencia compreensão do posicionamento dos mesmos dentro da história. Além disso, aponta para uma forma de reescrita do texto, uma forma de retextualização⁷ da escrita para a escrita.

Netuno, Saturno e Mercúrio atribuíram as devidas falas, cada um com sua própria peculiaridade. Apenas Netuno e Mercúrio deram fala ao velho rato: **B- quem vai coloca o sineta no gato e quem vai coloca o sineta na pescoço da gato?** As demais respostas estão corretas, mas é um narrador contando o fato, como alguém que está fora dos acontecimentos, que não participa da história.

As vozes dos personagens são administradas por eles mesmos, então não compreendem esse tipo de solicitação que é mais sutil e requer mais conhecimento da Língua Portuguesa, certamente comparada a situações semelhantes em Libras. Afinal, na língua de sinais eles sabem diferenciar a fala deles como modo de atribuir fala a outra pessoa.

Percebe-se que os informantes entenderam as ideias principais, o posicionamento do rato velho e do jovem apresentado na narrativa, no entanto, não conseguiram construir as principais falas de cada personagem. De acordo com Brochado (2003) estes estágios de escrita tratam-se de transição de nível, pois, estas escritas demonstram um nível de letramento, contudo, ainda precisam passar pela apropriação da segunda língua.

QUADRO 29 - Questão 07 refere-se a interpretação e produção textual

7 - Agora você será o(a) autor (a). Crie uma pequena história real parecida com a dos ratos.				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Uma vez um Amigo foi para Salvador e de lá foi para praia, chegou lá engotro outro Amigo foram joga bola o longa e perigoso tinha um homem velho que um conselho para eles não ir que tem um tubarão e poderia corne vocês.	Eu ter família pasados vas ajadre casa ando são Paulo ratos muitos ter que gato calção rato reiu porque ratos muitos medo rua povo gota nós de gosto nós de gosto gato por que ratos muitos medo rua povo gota não errado feio. De	Uma história na pasada era um pessoa que bom, mais o grupo de reunião Vai falar a cama coisa mais não, ficar com inveja, mais o rato e esse opinião não foi bom esse palavra boa! O problema do rato esse rato jove avisou colocar o sineta do gato, o velho falou quem vai colocar o	Rato Vai com eu Moda Gota Vai precisa econdido gato seito olho comer Rato Perigo eu Rato, ouVio Medo ratos. Porque gato comer, opnião ruim ratio joVem. comVeisa todos calocas.	La reunião, grupo ratos você sineta precisa ver gato oviou o sineta do gato é correu mais rápido é escodeu no buraco pequeno rato jovem estava opnios, pediu conversa, todos escutargm, mos medo menhum ir colocar.

⁷A retextualização trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendido da relação oralidade - escrita. Marschuch (2010).

	como gota muito parsono família gota irato com mas sempre fez.	bescate da gata ninguém não foi mas tem medo que o gato come ele só falar reunião.		
--	----------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	--	--

A dinâmica de utilizar em uma atividade diferentes questões, pois a cada tipo de questão, tem-se diferentes resultados. Conforme Albres (2012, p.5), “um ponto importante a ser verificado pelo professor é a forma de elaboração do enunciado. Os alunos precisam ir construindo autonomia para ler sozinhos os enunciados e responder” [...] Certamente que essa análise teria muito mais impacto se fosse uma avaliação processual que identificasse os avanços apresentados por cada estudante.

Netuno apresentou dúvidas quanto a grafia de algumas palavras, mas consegue descrever experiências, opiniões e aconselhamento, o texto está bem estruturado, com isso, escolheu um fato da vida para transmitir a mesma ideia do texto, no que se refere ao aconselhamento dado pela pessoa idosa. Esse foi o participante que desenvolveu o solicitado de forma mais completa com moral da história inclusa. Assim, podemos perceber que a depender do tipo da questão um ou outro aprendiz responderá melhor conforme os conhecimentos individuais. Destaca-se que não é objetivo dessa análise comparar os desempenhos entre participantes, mas sim, entre a evolução de cada um individualmente dentro da gradação de oficinas aplicadas.

Saturno e Mercúrio também contaram suas histórias, porém, mais próximos do texto de estímulo, sem se arriscarem a criar, ou contar algo semelhante. De toda forma, contaram com detalhes. Os demais informantes, Júpiter e Vênus, além de escreverem frases curtas e simples com dificuldades de relacioná-las à proposta além de aplicar palavras de forma desarticulada.

QUADRO 30 - Questão 08 refere-se a interpretação e produção textual escrevendo um conselho para o amigo

8- Publique na página do facebook uma relação que a fábula estabelece com a vida humana. Escreva um conselho para seus amigos.				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Amigos, cuidado não planeje coisa perigosa pesse ante de fazer qual que coisa errada	Não pode ocupado não Rato família grugos não fez de rua gata ter já ótimo gota sempre deseiar de comer gato medo rato rua verdade. Sim noite.	Eu comi o meu irmão para ir na casa da minha vovozinha mais ela falou que estava cana breso quebrou mais eu dei a misaje mais para ajuda a minha vovosinha! Meu irmão diz que não vai! Eu falei ir tão prata Du vai lar chau	.Eu sim vai com Amar você econdido perigo vai minha sim Ee Amar você coração sim você com vai ViViam eu amar sim abrogo.	Amigo convidei minha casa para festa, bebeu cachaça muito minha mãe dizer não pode, amigo querer ouvir não , bebeu, caiu.

		amaninha eu volto.		
--	--	--------------------	--	--

Ao explicar essas questões de produção, o aplicador buscava sempre estimular, animar os participantes para a escrita, pois, passariam a ser os protagonistas de uma nova história, e assim, os informantes alegravam-se com as propostas. Essa foi uma etapa das oficinas em que nós conseguíamos observar o que conhecem de utilização de elementos responsáveis por estruturar o texto, perceber um pouco do repertório vocabular, que de forma livre, eles resgatavam os conhecimentos prévios para conseguir organizar o texto na tentativa de revelar seus pensamentos.

De acordo com Faria (2003), os usos equivocados que ocorrem na maioria das vezes com a escrita do estudante surdo em LP é resultado da não combinação das palavras para construção de uma sentença e que precisam ser inseridas no contexto. Mas, não compete ao mediador entre texto escrito e Libras a tentativa de organizar para o aprendiz, tendo em vista que a leitura de mundo que cada um deles possui deve ser resgatada, para auxiliar na construção de significados tanto na leitura quanto no texto escrito. Além disso, discorre que “enfocamos estratégias socio-cognitivas e interacionais para ampliar a leitura de mundo dos surdos no intuito de ampliar seus recursos comunicativos, alcançados nesse caso, no entendimento mais amplo da metáfora e a apropriação desses recursos nos diferentes contextos escritos da LP”. (2003, p. 34).

As respostas de Netuno e Vênus, apesar de serem frases curtas e simples, estão bem articuladas de acordo com a proposta solicitada. Ambos produziram textos descrevendo breves experiências, eventos e aconselhamento. Relacionaram o conteúdo do texto com conhecimentos da vida real. Interessante que Vênus veio apresentando dificuldades até de responder questões simples, no entanto, na produção textual, conseguiu entender o enunciado e atender a contento. As especificidades morfosintáticas devem ser exploradas de forma pontual em outras oportunidades que extrapolam o tempo de aplicação das oficinas desta pesquisa.

Assim, uma proposta para pesquisas futuras seria aplicar apenas uma oficina e explorar com aprofundamento todos os elementos linguísticos em todos os seus níveis de forma minuciosa, investindo tempo em (re) escrita. A partir de então, observar o aproveitamento individual.

As demais respostas comprometem parcialmente o sentido. Netuno, independente do comprometimento na escrita dos vocábulos conseguiu construir um texto que corresponde a solicitação. Observa-se que ele direcionou ao termo “*amigos*”, advertindo-os

para que não planejem coisas perigosas, e que pensem antes de qualquer decisão. A escrita dos demais, deixa explícita que os mesmos tentaram narrar uma história parecida com as dos ratos, contaram fatos reais, mas que se distanciaram da proposta. Mercúrio evidenciou nessa etapa da pesquisa que tem mais facilidade para ler e compreender do que para escrever o que entendeu. Assim, percebe-se que enquanto transforma-se o texto escrito em explicação em Libras ele acompanha, mas resgatar um repertório interno que o mantenha na mesma compreensão, já está além do seu conhecimento, que precisa ser expandido.

Conforme Marcuschi, a compreensão de um texto depende das experiências interacionais, do contato com o outro, com a língua em uso, das aplicações que se faz dela cultural e socialmente:

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Essa pode ter sido uma das razões pelas quais identificamos respostas interpretadas distintamente de um mesmo texto, alguns assimilaram a ideia proposta pelo autor, outros, não avançaram, além da literalidade, contudo o autor ressalta que a interpretação vai além das questões linguísticas e cognitivas, pois, requer conhecimento de mundo que influencia na construção do texto.

A compreensão daquilo que a gente lê é fundamental para que haja uma comunicação adequada entre a informação que o texto deseja transmitir e que o leitor transmitirá a partir da leitura realizada. Sales et al (2004), destacam que a maior dificuldade da escrita de estudantes surdos está associada a falta de contato com a modalidade oral da língua, e também por influências da interlíngua, fenômeno este que reflete a sinalização da Libras na escrita dos surdos, causando as vezes um estranhamento por parte do leitor.

Sendo assim, uma mudança que possivelmente seria colaborativa no letramento do estudante surdo em segunda língua seria sua inserção no ambiente leitor, escritor, de modo que, a partir de formas diversificadas de experienciar ele consiga ir assimilando gradativamente os diversos conteúdos e vá acumulando conhecimento na língua.

Com base nas descrições que detalhamos no decorrer dessa oficina, sintetizamos na tabela 04 os desempenhos dos participantes tomando por base os critérios de compreensão e produção textuais, atribuindo valores sugeridos pela Matriz de competências.

TABELA 07- Planilha de avaliação - Compreensão e produção de texto - oficina II

Critérios	Informantes				
	Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
G	5	3	5	3	3
H	3	3	3	3	3
I	3	3	3	3	3
J	5	3	5	3	3
K	3	3	3	3	3
L	5	1	5	3	1
M	3	1	3	1	1
N	5	1	3	3	3
O	3	1	5	1	1
P	3	1	5	3	1
Média	4	3	4	3	2

Nesta segunda oficina ainda identificamos particularidades que foram apresentados na primeira, contudo, é preciso considerar que o processo de leitura e escrita em L2 para um grupo que não tem hábito de utilizar tais práticas, não se resolverá em poucos encontros. Que esse seja um passo, que forneça a eles a certeza de que podem conseguir resultados efetivos se continuarem se aventurando por estas linhas repletas de letras, ou se for o caso, que a própria escola através de seus professores insira esse aprendiz nas atividades regulares do curso, de modo que, sintam-se integrantes ao ponto de não medirem esforços para obter êxito, com o apoio do suporte necessário.

Outra questão que devemos considerar é que as oficinas deste trabalho foram desenvolvidas a cada oito dias, uma vez por semana, e com isso, o pesquisador precisou retomar sempre algumas questões referentes ao que havia sido trabalhado nas oficinas anteriores, como estrutura textual: margem, paragrafação, uso de maiúsculas, autor, personagens, elementos de coesão, mas tudo de forma ampla. Também não houve tempo suficiente para retomar as escritas de todos os cinco informantes, a fim de que, após as produções, trabalharmos sobre suas maiores dificuldades, estas se constituem enquanto limitações dessa pesquisa.

Mesmo com esses desafios a serem resolvidos, houve avanços comparado com a oficina anterior, nesta, Saturno e Júpiter avançaram para 3; observando as médias das duas etapas das oficinas competência leitora e de produção, vemos que Júpiter e Vênus conseguiram avançar um pouco na explicação e interação através da interpretação e sinalização.

TABELA 08 - Planilha de avaliação – Leitura, compreensão e produção de texto - oficina II

Oficinas	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus

Médias	Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP.	3	3	5	3	3
	Identificação, compreensão e produção de texto.	4	3	4	3	2

A cada oficina que foi sendo aplicada, era visível e, além disso, os próprios surdos manifestavam a satisfação que sentiam ao perceberem que podiam aprender a ler e escrever assim como os ouvintes. Ao mesmo tempo tentavam justificar seu atraso na relação entre idade e escolarização, e reclamavam que na sala de aula com ouvintes a aula é conduzida de outra forma e que mesmo com a presença do intérprete o efeito não é o mesmo, pois o intérprete interpreta o que o professor fala, sem retomar para maiores explicações. Então, as dúvidas são sanadas superficialmente ou por auxílio de datilologia e não com uma explicação mais elaborada, retomando, negociando o significado até entender e avançar, aprendendo palavras novas e o que elas representam dentro de um texto, podendo ao final, ele próprio enquanto agente do próprio conhecimento escrever sua própria história.

4.3 TERCEIRA OFICINA: A LEBRE E A TARTARUGA

A terceira oficina aconteceu no dia 07 de novembro de 2018, para este encontro os participantes já esperavam ansiosos que chegasse logo o dia, tendo em vista que estavam sendo experiências novas e gratificantes para eles, encontravam-se completamente motivados a se aventurar por mais uma fábula.

Trabalhar com fábulas na sala de aula é um bom caminho para o desenvolvimento das competências leitoras em L2, pois, além do gênero textual ter uma linguagem simples, e possuir sequência lógica de eventos em um texto relativamente curto, auxilia no desenvolvimento da imaginação dos aprendizes.

A narrativa que estudamos nesta sequência é a fábula intitulada “A Lebre e a Tartaruga”, exposta na figura 06 abaixo. A moral da narrativa ensina que, não precisa ter pressa, pois, devagar se vai ao longe; a o excesso de confiança prejudica alcançar objetivos; que meio caminho andado não significa realizar o trajeto inteiro; quem se mantém na constância, alcança o que planeja, são várias as lições que podem ser extraídas dessa fábula. Trata-se de um texto que ensina, aguça a imaginação e ao mesmo tempo, promove o entretenimento.

A primeira etapa consistiu na exibição do vídeo ⁸ como uma pequena sessão de cinema em que os participantes acessaram o conteúdo da fábula através do recurso de mídia visual com imagem em movimento e a sinalização da história em línguas de sinais.

A figura oito trata de recortes do vídeo. O primeiro recorte é título da fábula e o segundo trata-se da sinalização da narrativa. O vídeo é da fábula “A Lebre e a Tartaruga” do autor Esopo, traduzida para o campo cinematográfico por Nelson Pimenta, ator, professor, pesquisador e apresentador.

FIGURA 08 - Imagens do vídeo - Oficina III



FIGURA 09 - Fábula A lebre e a tartaruga

A LEBRE E A TARTARUGA

Autor: Esopo

No mundo dos animais vivia uma lebre muito orgulhosa e vaidosa, que não cessava de falar que era a mais veloz e se gabava disso, diante da lentidão da tartaruga.

-“Lá vem dona tartaruga, vem andando sossegada, vou sair da frente dela pra não ser atropelada!” Cantava debochando a lebre da pobre tartaruga.

Um dia, a tartaruga pensou em fazer uma aposta no mínimo inusitada para a lebre:

- Estou certa que posso ganhar de você numa corrida! Desafiou a tartaruga.

- A mim?! Debochou a assustada lebre com o desafio.

- Sim, a você, disse a tartaruga. Façamos nossas apostas e vejamos quem ganha a corrida!

A lebre, meio incrédula, aceitou. Todos os animais se reuniram para assistir a corrida. A coruja marcou o ponto de partida e de chegada, e sem mais demoras, começou a competição em meio à incredulidade dos que assistiam.

Confiada na sua rapidez, a lebre deixou a tartaruga pegar vantagem e ficou tirando sarro dela. Logo, começou a correr velozmente e ultrapassou a tartaruga que caminhava vagarosamente, mas sem parar.

Só se deteve na metade do caminho, diante um pasto verde e frondoso, onde se dispôs a descansar antes de terminar a corrida. Ali, pegou no sono enquanto a tartaruga seguiu caminhando passo a passo, lentamente, mas sem se deter.

Quando a lebre despertou, viu desesperada que a tartaruga se encontrava a uma curtíssima distância da meta de chegada. Saiu correndo com todas as suas forças, mas já era muito tarde. A tartaruga tinha vencido a corrida!

Nesse dia a lebre aprendeu, em meio a uma grande humilhação, que não deve se gabar dos demais. Também aprendeu que o excesso de confiança é um obstáculo para alcançar nossos objetivos.



De acordo com Botelho (2002) e Fernandes (2003), a leitura compreendida no sistema bimodal não pode ser realizada termo a termo. Relacionar apenas palavras ao sinal,

⁸ O vídeo foi exibido duas vezes seguidas, contudo, durante a realização da explicação e da atividade de interpretação e produção textual fez-se necessário retomar alguns episódios do vídeo para reforçar na construção de sentidos.

ou soletração manual, pois, as habilidades que aguçam a interpretação do texto não se alcançam através da decifração, mas, da constituição de sentidos. Quando se restringe a esses recursos na leitura de textos escritos, diminuem a complexidade léxico-sintático-semântica das línguas envolvidas, visto que as estruturas são traduzidas literalmente, acarretando confusão na estruturação da mensagem. Desse modo, destacamos que a leitura realizada envolvia em todas as oficinas blocos de sentido, mostrando e explicando sempre a estrutura sintática, mas evidenciando o conteúdo semântico obtido a partir de tal construção.

Na figura 07 abaixo, concernente ao glossário visual, apresentamos apenas quatro palavras, no entanto, os informantes já estavam cientes de que poderiam perguntar sempre ao pesquisador, e assim fizeram levantamento de várias outras palavras do texto que eles desconheciam os significados. Logo, realizou-se a ilustração das outras palavras na lousa. O glossário visual auxiliou na interação do estudante surdo com o texto escrito.

FIGURA 10 - Glossário visual III



O contato que os participantes tiveram com o texto tanto impresso quanto da narrativa em movimento através de vídeo em Libras, bem como o glossário visual, influenciaram na interação entre o aplicador e os alunos na parte sinalizada, uma vez que, não somente o pesquisador falava como também, os estudantes davam suas contribuições e hipóteses de interpretação. Assim, é de suma importância que o professor se atente durante

a parte sinalizada para as dificuldades dos alunos, e a partir delas, construam interpretações do texto. Todas as respostas do quadro 28 foram construídas a partir destas etapas acima citadas.

4.3.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto

QUADRO 31 - Parte sinalizada da oficina III

1-Escolha do texto uma palavra que vocês já conhecem e expliquem o conceito. 2- Quais são as características da Lebre? 3- Vocês lembram de alguma história da vida real parecida com a da Lebre e a Tartaruga? 4-A lebre é tão esperta, mas por que perdeu a corrida?	
NETUNO	<i>Não compareceu</i>
SATURNO	1-CORUJA (PÁSSARO NOITE); 2- COELHO PÁSCOA; 3- PAPAÍ NÃO QUER EU VIAJE SÃO PAULO JUNTO MÃE.
MERCURIO	1-INCRÉDULO (NÃO TER FÉ) 2- RUI M POR QUE CRITICOU OUTRO PESSOA; 4- DORMIU MUITO DEBAIXO ÁRVORE;
JUPITER	1- MÍNIMO (HOMEM PEQUENO); 2-ANDAR RÁPIDO; 4-QUERIA SER MAIS BONITA FORTE
VÊNUS	1-ASSISTIAM (NOVELA, DESENHO) 2- DORME MUITO, CHEIA PREGUIÇA TER;

A primeira questão parece simples, no entanto é apropriada para a familiarização do sujeito surdo com o conteúdo do texto, visto que é necessário para que o mesmo conheça e assimile as palavras expostas na atividade, então, evidenciam o que realmente compreenderam dos significados expostos. De livre e espontânea vontade escolheram uma palavra do texto que já conheciam e explicaram o significado. De acordo com Fernandes (2003, p.19) “A palavra, desprovida de sua significação, fica reduzida apenas ao ato fisiológico de sua produção. É na inserção em dada esfera social que a palavra tornar-se-á fato da linguagem”, por isso é importante entendermos as funções semânticas das palavras dentro dos variados contextos que são aplicadas.

Mercúrio e Saturno atribuíram sentido em Libras às palavras escolhidas por ambos, CORUJA (PÁSSARO NOITE); INCRÉDULO (NÃO TER FÉ). A resposta de Vênus mostra o que ela entende pela palavra destacada ASSISTIAM (NOVELA, DESENHO), como a realização do ato de assistir atrelada a programas televisivos. Júpiter se distanciou do conceito da palavra, MÍNIMO (HOMEM PEQUENO), deu a entender que confundiu com o vocábulo menino.

Mercúrio, Júpiter e Vênus demonstraram na questão 02 que compreenderam os grupos de significados simplificados, já que destacaram no texto lido e sinalizado essas características próprias da lebre. Saturno fugiu do contexto demonstrando que não compreendeu dos grupos de significados, cita como característica da lebre, COELHO

PÁSCOA, sem relacionar com o comportamento dominante dela no texto, do mesmo modo que ao relacionar a história com a vida, fornece PAPAI NÃO QUER EU VIAJE SÃO PAULO JUNTO MÃE uma construção sem equivalência com a narrativa.

Ao apresentar uma justificativa para a lebre tão esperta ter perdido a aposta, Mercúrio, e Vênus apresentaram ponderações válidas e parecidas que mostram o desdém da lebre; DORMIU MUITO DEBAIXO ÁRVORE; DORME MUITO, CHEIA PREGUIÇA TER. Júpiter não descreveu uma característica apresentada pelo texto; QUERIA SER MAIS BONITAFORTE, não atribuindo assim, um sentido que traduzisse o deboche, poderia ter se aproximado um pouco mais do contexto para demonstrar compreensão.

As respostas que os participantes deram, destoavam do conteúdo explicitado, demonstrando a necessidade de mais aprofundamento na exploração do texto e assim foi feito a fim de que assimilassem a evolução dos eventos e o sentido geral da fábula. O pesquisador conseguiu prestar os devidos esclarecimentos através da retomada do vídeo que foi exibido e assim minimizar qualquer má interpretação.

Os integrantes da oficina expressaram a compreensão do texto através da sua língua materna, na modalidade sinalizada. Através de sua primeira língua tiveram aguçada a capacidade cognitiva de interpretação. Nesta oficina o foco continuou sendo na leitura e na escrita em português, mediada pela L1.

TABELA 09 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina III

Competências	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP	A	X	3	5	1	1
	B	X	1	5	3	1
	C	X	3	5	1	1
	D	X	5	5	5	5
	E	X	3	3	3	3
	F	X	3	3	3	3
Média		X	4	5	3	3

A partir dos esforços dos participantes identificamos um desempenho crescente na compreensão do texto, explicitada através de maior interação em Libras. Eles têm demonstrado interesse em continuar o processo de aprendizagem e contato com a Língua Portuguesa. Embora haja uma oscilação caracterizando um avanço heterogêneo, pois às vezes o mesmo aprendiz tem um bom aproveitamento em determinada etapa da aplicação e em outra não, ainda assim, ele está treinando e aprendendo. Pereira (2014, p.4) destaca que

O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e deles como incapazes de ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos lerem e, quando o faziam, geralmente eram textos adaptados e simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas sintáticas. Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa não se ampliava e os alunos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler, até se tornarem completamente desinteressados pela leitura. Embora conseguisse decodificar as palavras, a maioria dos alunos surdos não entendia o que lia.

Buscamos nesta pesquisa aplicar o texto em sua originalidade, esclarecendo o significado de palavras desconhecidas, inserindo o aprendiz na trama do texto, estimulando o rompimento de barreiras que se apresentem, no intuito de fazer com que o surdo se sinta capaz de ler qualquer texto. Embora manifestem dificuldades próprias de quem está aprendendo uma nova língua, mas a manutenção da experiência e devidas adoções de técnicas que favoreçam a aprendizagem farão com que eles se desenvolvam na aprendizagem da segunda língua.

4.3.2 Parte escrita – atividades respondidas em Língua Portuguesa

QUADRO 32 - Questão 01 sobre o título da fábula a lebre e a tartaruga

1- Qual o título da fábula apresentada?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
<i>Não compareceu</i>	Lebre e tartaruga	A lebre e a tartaruga	A lebre e a tartaruga	A lebre e a tartaruga

Percebe-se nesta questão que eles constroem a escrita do título iniciando com letra maiúscula. As respostas atendem uma questão simples de identificação de elementos do texto e a essa altura das aplicações já eliminam dificuldades manifestadas inicialmente, conseguindo responder essas perguntas de caráter objetivo. Identifica-se o título e copia, mas Saturno não escreveu o artigo “A”, revelando necessidade de reforço na importância sobre utilizar artigos que não são utilizados por eles em Libras.

QUADRO 33 - Questão 02 sobre o narrador

2 - Quem conta a história? Assinale a resposta correta: () A tartaruga () A lebre () O narrador				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
<i>Não compareceu</i>	(X) A tartaruga	(X) O narrador	(X) A tartaruga	(X) O narrador

Nesta questão, os informantes tiveram que identificar o narrador do texto. Questões dessa natureza têm sido conservadas nas oficinas desde a primeira sequência e mesmo

assim, Saturno e Júpiter não conseguiram identificar o elemento da narração presente no texto, distinguindo quem era o narrador e a personagem. Esta dúvida apresentada por ambos fez com que o pesquisador retomasse a explicação para diferenciar quem era a personagem do narrador, usando o espaço e movimentos do corpo para marcar as falas como é feito em Libras, para que eles percebessem que embora houvesse falas no texto, havia uma presença mais duradoura que consistia na pessoa do narrador.

É mais um tipo de dúvida manifestada por quem não tem as práticas de leitura e interpretação, como é bem comum no cotidiano do aluno surdo. Portanto, enquanto educadores, nós devemos estar sempre atentos e continuamente retomar os conceitos, bem como os elementos que compõem a estrutura de um texto, para que estes consigam assimilar corretamente o assunto.

QUADRO 34 - Questão 03 referente às palavras que os participantes não sabiam o significado na fábula a lebre e a tartaruga

3 - Circule as palavras no texto que você não conhece e transcreva:				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
<i>Não compa Receu</i>	Dela, sem, vantagem, orgulhosa, veloz, frente, abronelada, contava, mínimo, inusitada, apostas, reuniram, ganha corrida, competição, humilhação, nenê	Gabava, sossegada, atropelada, inusitada, competição, incredulidade, enquanto, lentamente, humilhação, velozmente, assistiam incrédula lebre.	Desesperada, Quando a despertou, corrido, você numa corrida! Desafiou	Orgulhosa, lentidão, sossegada, atropelada, debochando, inusitada, estou, desafiou, assutada, reuniram, coruja, chegada, competição, incredulidade.

Das palavras destacadas pelos estudantes surdos, percebe-se a presença de duas palavras não existentes no texto, “*nenê*”, “*abronelada*” é um equívoco na escrita da palavra *atropelada* e que demonstra a troca de letras muito comum nas palavras, geralmente é recorrente até que o aprendiz se acostume com a grafia correta. Fernandes (2007, p.11) explica que “o fato de o sujeito surdo memorizar as palavras na globalidade, acarreta trocas nas posições ou omissões de letras”. Da mesma forma, Stiechen e Krause-Lemke (2014, p.975):

salientam que a omissão ou troca de letras é algo constante na escrita de alunos surdos. Portanto, é importante entender que, se o aluno surdo nunca teve contato visual com determinado vocábulo escrito, ou o visualizou poucas vezes, na hora de escrever, ele possivelmente não se lembrará da ordem correta das letras ou fonemas em uma palavra. Observa-se, no entanto, que este aluno demonstra consistência de ideias e certo domínio no que se refere à gramática da LP, principalmente nos níveis morfológicos e sintáticos.

Então, vale destacar que o surdo está mais acostumado com sua L1, o pensamento dele é organizado em sua língua primeira, isso interfere no momento de escrever, fazendo com que ele realize trocas em uma estrutura gramatical que é bastante diferente de sua língua.

Por conta do limite de tempo dedicado a cada oficina, em torno de três horas, foi reduzido o levantamento de palavras desconhecidas, afinal, durante a explicação e da leitura detalhada, sempre surgiam perguntas corriqueiras sobre os significados de várias expressões.

Uma coisa que chama a atenção nas produções textuais dos alunos surdos é o emprego dos artigos e preposições. Em alguns momentos os estudantes apresentam de forma bem colocada a gramática, em outros não. Tornando evidente o uso do que já reconheciam, ou leram em outros textos. Entretanto, se é o contexto muda, eles não sabem distinguir qual a função dos elementos linguísticos; o exemplo da vogal “a”. Observou-se que em alguns momentos, Júpiter empregou a vogal “a” quando prescindia de um nome/substantivo, tendo como função de adjunto adnominal ou artigo, porém, a mesma destaca a palavra na listagem de palavras. Foi perguntado se ela não conhecia a função desta vogal, ela disse que não, somente conhece como a letra que inicia o alfabeto.

Do mesmo modo, o pronome “*voce*” que Júpiter escreveu, foi solicitado que sinalizasse o que entendia pela palavra, contudo, a informante não sabia qual era o sinal para o termo. Apresentou-se para toda a classe os parâmetros da Libras em que é construído o referido sinal, através principalmente da apontação. Júpiter então através da expressão facial de espantou sinalizou que conhecia e fez a datilologia “T-U”. Esses exemplos tornam evidentes que muitos termos com funções gramaticais da LP, ainda não são do conhecimento de alguns estudantes surdos, sendo assim a construção da interpretação destes alunos é comprometida. Portanto, uma palavra mal interpretada, ou um termo que dá a noção de soma, ser confundido com um que dá ideia de contradição, que o surdo desconheça, pode comprometer a compreensão de todo o enunciado ou parágrafo textual.

QUADRO 35 - Questão 04 de interpretação textual sobre o ensinamento da fábula A lebre e a tartaruga.

4 - Fábulas são histórias para ensinar alguma coisa. Qual será o ensinamento da fábula “A lebre e a tartaruga”?				
Marque um X na resposta correta:				
Filho de peixe, peixinho é.		C) () Ser do tamanho grande vence tudo na vida.		
Melhor dormir do que ter pressa.		D) () Devagar se chega longe.		
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
<i>Não</i>	D) (x) Devagar se	D) (x) Devagar se	D) (x) Devagar se	D) (x) Devagar se

<i>compareceu</i>	chega longe	chega longe	chega longe	chega longe
-------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Todos os participantes responderam corretamente a pergunta sobre interpretação, foram satisfatórias suas respostas a esta questão objetiva, demonstrando assim, que entenderam sobre os pontos e as ideias principais do texto, ao assinalarem perfeitamente a resposta do questionamento sem sequer confundir com a opção que sugeria “Melhor dormir do que ter pressa”. Demonstra segurança na compreensão do texto.

QUADRO 36 - Questão 05 de interpretação textual sobre pessoas que tem atitudes como a da lebre

5- O que você pensa sobre pessoas que tem atitudes como a da lebre?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Não compareceu	Despertou viu desesperada que a tartaruga se encontrava se encontrava a uma curtíssima distância da meta de chegada.	ruim porque a lebre fica rir a tartaruga mais não é bom, mais a tartaruga fazeu e fanhou.	Nesse dia a lebre aprendeu, em meio a uma grande humilhação que não deVe Se Gabar dos demais.	Lebre ruim porque riri dos outros é feio.

Ao pedir que os informantes relacionassem a atitude de pessoas no dia a dia com as da lebre, todos os participantes escreveram frases curtas e simples com extrema dificuldade para relacioná-las com a proposta do enunciado. Além disso, aplicaram as palavras de forma desarticulada. Os informantes não avançaram da literalidade do comportamento dos personagens no texto original. Saturno e Júpiter apenas realizaram a cópia do fragmento do texto e os demais destacaram somente que a lebre é ruim, pois, riu da tartaruga. Relacionar o comportamento da lebre com a de uma pessoa, foi uma solicitação desafiadora por requerer um movimento de posicionamento indireto do participante. Eles teriam que descrever suas opiniões sobre uma pessoa hipotética que possui características como a da lebre, então o jogo de palavras pode confundir o pensamento lógico e impedir que eles conseguissem fornecer uma resposta adequada.

A compreensão da leitura está além do que os olhos podem ver, por trás das linhas podem surgir interferências de conhecimentos prévios indispensáveis à produção e compreensão do texto, ultrapassando a decodificação. Esse é um grupo de aprendizes que necessita de treino, para deixar de ser um receptor passivo orientado pela ordem do texto, e passar a ser um grupo capaz de construir sentido originado de sua própria direção e da elaboração de seu próprio pensamento e da construção de sua própria imagem de mundo.

QUADRO 37- Questão 06 de interpretação textual

6 - As palavras abaixo foram retiradas do texto. Ligue-as corretamente de acordo a caracterização de cada

personagem do texto: a lebre e a tartaruga:					
A) Orgulhosa			1		2
B) Lentidão					
C) Debochou					
D) Vaidosa					
E) Vencido					
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS	
Não compareceu	1- orgulhosa, debochou, vaidosa 2-Lentidão, Vencido	1-Orgulhosa, debochou, vaidosa. 2-Lentidão, vencido	1- orgulhosa, debochou, vaidosa 2-Lentidão, Vencido	1-Orgulhosa, debochou 2-vaidosa, Vencido, lentidão	

A questão envolve palavras extraídas do texto original, no intuito de observar se os participantes conseguiam relacionar as características manifestadas pelas palavras ligando-as aos respectivos personagens.

De acordo com Fernandes (2003, p.19) “A palavra, desprovida de sua significação, fica reduzida apenas ao ato fisiológico de sua produção. É na inserção em dada esfera social que a palavra tornar-se-á fato da linguagem”, por isso que é essencial que o aluno não apenas conheça o significado das palavras mais que assimile a palavra usada dentro dos diferentes contextos usados, visto que, algumas palavras podem apresentar significados distintos de acordo com o contexto usados.

Nesta questão, Saturno, Mercúrio e Júpiter responderam satisfatoriamente, e Vênus se confundiu ao atribuir a palavra “vaidosa” como um adjetivo para a tartaruga, respondendo parcialmente perguntas objetivas sobre o texto.

Ressaltamos aqui o que se tem discutido em questões anteriores, sobre as emoções na interpretação de um texto. Para a construção dos personagens em uma narrativa, o autor atribui um perfil emocional relacionado ao papel desempenhado por cada personagem, e para que o leitor comprove essa compreensão do texto, faz-se necessário que o mesmo, ao ler, identifique as emoções, o posicionamento de cada integrante da narrativa. Em alguns casos os leitores tomavam iniciativa nas discussões dos textos, e quanto às questões de descrever, eles relatavam as posições positivas e as negativas, bem como o papel exercido por cada personagem.

Deste modo, é imprescindível notar que fizeram perfeitamente o solicitado, visto que, eles aprenderam as palavras empregadas ao contexto referido, e de acordo com Fernandes (2003) não devemos aplicar vocabulários aos surdos, mas, trabalharmos o emprego das palavras dentro do contexto, o que mostra que eles absorveram seus conteúdos.

interferências fonológicas na escrita de algumas palavras, por exemplo, a palavra “*presisar*”, Mercúrio é uma surda oralizada, essas interferências são ocasionadas devido à leitura labial que faz ao ver as palavras pronunciadas pelos ouvintes. Mercúrio elencou em ordem os acontecimentos de acordo com o texto; observemos que, primeiro ela descreve que a lebre dormiu, depois relata que está exposta ao sol, elemento esse que justifica ser durante o dia, visto que não aparece no texto, mas, ela enfatiza na escrita, em seguida discorre que a tartaruga vence a corrida, e finalmente diz que a lebre estava descansando, contudo, a lebre acordou, e que não deu mais tempo de chegar ao ponto final, pois a tartaruga já tinha vencido a corrida. Ela necessita recorrer a toda a história para explicar porque a tartaruga venceu, não consegue explicar com maior objetividade, necessitando de mais trabalho com o texto.

Saturno realizou uma descrição incompreensível, em razão de tentar explicar sobre a velocidade da lebre em contraste com a vagarosidade da tartaruga. O uso do verbo “*pegar*”, mostra que tentou fazer uma relação com o fato da tartaruga ter pego a rapidez da lebre, apesar de ter apresentado de forma confusa, reconstruindo em Língua Portuguesa sem relacionar a explicação que forneceu em Libras com a produção do texto escrito.

Às vezes, os participantes elencam palavras, como se estivessem fazendo uma listagem, acarretando a falta de relação entre as palavras, dificultando ao leitor compreender o que está sendo explicado.

Vênus correspondeu à questão, quando afirma que a lebre perdeu porque ela correu e se cansou, já a tartaruga não, ela foi devagar e não se cansou, a informante reconstruiu em Língua Portuguesa de forma parcial a explicação que forneceu em Libras, produzindo uma escrita superficial, mas que explica o requerido pelo enunciado. Júpiter mostrou-se confuso com sua resposta, evidenciando dificuldade para compreender o enunciado ou para elaborar a sua resposta.

Ao final de cada atividade procuramos diversificar com gêneros textuais diferentes, no momento deles darem um retorno na produção textual. Para isso, era sempre apresentado de forma ampla o que significava o enunciado e as características do gênero. Assim foi feito, antes da produção referente da questão do quadro que segue, o pesquisador orientou os informantes sobre como construir o gênero textual carta, mostrando relações com o e-mail utilizado atualmente, bem como a funcionalidade da carta pessoal, e os elementos a serem preenchidos. Os informantes não apresentaram dúvidas, demos sequência ao enunciado da questão e as respectivas produções.

QUADRO 40 – Atividade de escrita

9 - Escreva uma carta direcionada a seu colega, explicando o que você entendeu sobre a fábula “A lebre e a tartaruga”.				
DESTINATÁRIO: _____				
ASSUNTO: _____				
				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
<i>Não compareceu</i>	Loí, Polaina, Fábriola Um dia a tartaruga pensou em fazer uma aposta no mínimo inusitada para a lebre. Perder feio porque dormir bosque tartaruga devagar ganhar.	Jeiza A boa tartaruga A tartaruga e bom por que ele passou mais a tartaruga descansou e dormiu muito tempo já passou mais ainda dormir e a tartaruga ganhou e andou mais longe e chegou perto da lebre, a ,a lebre estava sonhando muito e acordou logo foi correndo rápido encontrar da tartaruga e não coseguiu a tartaruga que ganhou.	.Cleide Coelho tortugado Muito competir No mundo dos Animais ViVio uma lebre muitoorgulhoso e Vaidoso, que não cessou de falar qu Era o mais veloz e Se GabaVa disso, Diante do lentidão do tartaruga.	.Vanda Coelho também tartaruga Lebre querer vencer melhor, correu criticando dormiul cansado quer arvore descansar perdeu. Vênus

Por se tratar de uma carta, era necessário que os pesquisados preenchessem o campo do destinatário, e eles durante o decorrer do texto apresentaram os nomes das pessoas para quem estava sendo direcionadas as cartas, demonstrando que entenderam se tratar de um gênero destinado a um leitor específico.

Encontramos palavras na escrita dos participantes que não compõem o texto original, demonstrando aplicação de conhecimentos prévios, pois não foram apresentadas no vídeo nem no texto escrito, mas mantêm relação com o contexto. As palavras foram “*bosque, sonhando, criticando, coelho*”, tendo como referências a paisagem apresentada no vídeo, sonhando o sono profundo da lebre, criticando ao deboche da lebre em se comparar com a tartaruga em coelho que já foi citado aqui referente a lebre.

Na construção dos sentidos, percebe-se que Saturno e Júpiter realizaram uma cópia de fragmentos do texto, e mesmo assim com trocas ortográficas. Mercúrio começa o texto sem deixar evidente, as atribuições dos personagens, quando ela diz “[...] *a tartaruga descansou e dormiu muito tempo já*” torna contraditório o que ela tenta dizer, considerando que na sinalização ela havia dito que a lebre foi quem dormiu. Vênus arrisca a tentativa de descrever o fato principal da história, toma como a referência da imagem do coelho que ela já conhece, e também a única que ao término do texto, escreve sua assinatura, que é uma característica do gênero carta.

De modo geral, os participantes produziram textos como esperado através do solicitado no enunciado. Escreveram frases curtas, mas demonstraram compreender os aspectos concretos e abstratos do texto, a maioria deles interferiu ao relatarem nas cartas opiniões próprias, manifestaram

limitações nas construções morfossintáticas e não relacionaram o conteúdo do texto com acontecimentos da vida real.

TABELA 10 - Planilha de avaliação - Compreensão e produção de texto - oficina III

Critérios	Informantes				
	Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
G	X	3	5	1	3
H	X	5	5	3	3
I	X	3	3	3	3
J	X	3	5	3	3
K	X	1	1	1	1
L	X	1	5	3	3
M	X	1	1	1	1
N	X	3	3	3	3
O	X	1	3	1	1
P	X	1	5	3	1
Média	X	3	4	3	3

De acordo com a planilha de avaliação de compreensão e produção textual desta oficina, em contraste com a oficina 02, os informantes mantiveram os mesmos resultados, exceto Vênus que avançou de modo significativo de 2 para 3 pontos. Apesar das dificuldades de organização das ideias, da articulação das ideias através de palavras em Língua Portuguesa, os informantes demonstraram interesse em vencer os desafios que passaram a apresentar resultados durante as oficinas.

TABELA 11 - Planilha de avaliação final – Leitura, compreensão e produção de texto - oficina III

Oficinas	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
I Médias	Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP.	X	4	5	3	3
	Identificação, compreensão e produção de texto.	X	3	4	3	3

Ao final desta terceira oficina percebemos que conforme são expostos às atividades, os participantes vão avançando, tanto em leitura, quanto em compreensão a até mesmo na produção textual. Mesmo quando o participante parece estagnado na aprendizagem, ele avança, porque trata-se do atendimento de critérios diversos constituindo uma média final, então às vezes ele avança em um e não em outro critério, mantendo-o em uma média, no entanto, o avanço está presente tanto na leitura sinalizada e coletiva, quanto na elaboração da produção textual.

4.4 QUARTA OFICINA: O LEÃO APAIXONADO

A penúltima oficina desta pesquisa foi aplicada no dia 14 de novembro de 2018 e mais uma vez o gênero textual fábula foi utilizado como base. Intitulada “O Leão Apaixonado” do autor Esopo, ilustrada na figura 08, apresenta como moral da história o equívoco em alguém tentar conseguir algo pela força ao invés de tentar argumentar e conquistar.

Além disso, promove uma reflexão sobre as consequências que podemos sofrer se agirmos com a emoção e não com a razão, despertando assim, a compreensão e a habilidade crítica do leitor, pois no momento que o indivíduo despreza seu pensamento racional ao enamorar-se por alguém, submete-se à vontade do outro e não mais à sua, perdendo assim, sua personalidade e identidade. Ao tentar impor sua vontade à família da pretendida, na verdade o leão cai na armadilha lançada pelo pai da moça sem sequer perceber a enrascada que aprontou para si mesmo, através do seu excesso de confiança.

Outra interpretação possível é a de que o amor é capaz de amansar até a criatura mais selvagem, pois o leão se dobra facilmente à proposta do pai da moça, abrindo mão de todas as suas defesas naturais, do que lhe é mais intrínseco, como garras e presas. Essa é uma das características especiais da fábula, que além de capacitar com conhecimentos da modalidade escrita, através de leitura da Língua Portuguesa envolve valores e sentimentos que se manifestam no dia a dia de cada leitor, gerando a possibilidade de interpretações diversas conforme a forma que é concebida individualmente.

Segundo Portella (1983), o gênero textual fábula têm dois estágios básicos que o leitor precisa alcançar. O primeiro comparado ao corpo que é o texto escrito, e o segundo com a alma do corpo, que é a subjetividade da narrativa. Deste modo, para o leitor compreender uma fábula, faz-se necessário que alcance esses dois níveis de interpretação.

Dessa maneira, foram construídas estratégias de como os aprendizes poderiam compreender os textos com sentido figurado. Assim, o público alvo foi convidado a participar das atividades de leitura e interpretação. A essa altura das aplicações, tendo sido esta a quarta oficina, que eles já estavam mais habituados tanto com o gênero, quanto com a metodologia, cada um de livre e espontânea vontade escolheu um parágrafo, interpretou em Libras, e explicou para os próprios colegas o que estava acontecendo naquele parágrafo. Esse momento conduziu os alunos ao prazer das descobertas e das trocas de entendimento entre eles.

A todo instante de nova descoberta por parte dos informantes, o pesquisador buscava sempre enfatizar para que, os sujeitos da pesquisa pudessem perceber o quanto os mesmos já tinham avançado em comparação com as primeiras oficinas, como a liberdade que já apresentavam no traquejo com o texto. Na oportunidade conversamos sobre a importância de avançarmos na vida, seja em qualquer situação apresentada, pois não se pode permanecer estagnados, limitando-se aos erros iniciais dos quais já foram vítimas durante muitos anos na história. Eles iam se dando conta de que surdos podem ler, compreender e escrever textos da mesma forma que os ouvintes fazem e perceber essa constatação deles foi realmente gratificante. Isso mostra como uma atividade aplicada com um objetivo e metodologias específicas podem contribuir para resultados que impactam na vida das pessoas surdas. A seguir apresentamos o texto usado como estímulo nesta oficina.

A primeira etapa consistiu na exibição do vídeo ⁹ como uma pequena sessão de cinema em que os participantes acessaram o conteúdo da fábula através do recurso de mídia visual com imagem em movimento e a sinalização da história em línguas de sinais.

A figura onze trata de recortes do vídeo. O primeiro recorte é título da fábula e o segundo trata-se da sinalização da narrativa. O vídeo trata da fábula “O Leão Apaixonado” do autor Esopo, traduzida para o campo cinematográfico por Nelson Pimenta, ator, professor, pesquisador e apresentador.

FIGURA 11 - Imagens do vídeo – I V Oficina



⁹ O vídeo foi exibido duas vezes seguidas, contudo, durante a realização da explicação e da atividade de interpretação e produção textual fez-se necessário retomar alguns episódios do vídeo para reforçar na construção de sentidos.

FIGURA 12 - Texto O Leão Apaixonado

O LEÃO APAIXONADO

Certa vez um leão se apaixonou pela filha de um lenhador e foi pedir a mão dela em casamento. O lenhador não ficou muito animado com a ideia de ver a filha com um marido perigoso daquele e disse ao leão que era uma honra, mas muito obrigado, não queria.

O leão se irritou; sentindo o perigo, o homem foi esperto e fingiu que concordava:

- É uma honra, meu senhor, mas que dentões o senhor tem! Que garras compridas! Qualquer moça ia ficar com medo. Se o senhor quer casar com minha filha, vai ter que arrancar os dentes e cortar as garras.

O leão apaixonado foi correndo fazer o que o lenhador tinha mandado; depois voltou à casa do pai da moça e repetiu seu pedido de casamento. O pai esperto porque já não sentia medo daquele leão manso e desarmado, pegou um pau e expulsou o leão para fora de casa.



A fábula é de cunho pedagógico, pois, além de trabalharmos com questões estruturais da narrativa, sobre o gênero, ela transpõe ensinamento para a vida dos leitores.

Na fábula, um instrumento pedagógico, sacrificaram facilmente a ação, o drama, a vivacidade das imagens para chegar mais diretamente ao alvo pretendido que foi o ensinamento moral ou a crítica. Em função deste objetivo, a linguagem era direta, os personagens eram mais conhecidos e poucos, a alegoria facilmente reconhecível (PORTELLA, 1983, p.5).

O glossário visual tem contribuído e muito para o desenvolvimento das oficinas, visto que os participantes se interessaram por conhecer as imagens, e consecutivamente despertavam entusiasmo para associá-las aos acontecimentos da narrativa, pois as imagens selecionadas estavam em consonância com o conteúdo. Nas primeiras oficinas eles demonstravam dificuldades em associar as imagens ao enredo do texto, mas, nesta oficina já tomavam eles próprios essa prática com naturalidade, usando as imagens como forma de inserir sentido em uma determinada sequência frasal.

FIGURA 13 - Glossário Visual - Oficina IV

GLOSSÁRIO VISUAL

<p>Lenhador = homem que corta madeira</p> 	<p>Garras = unhas grandes e fortes</p> 
<p>Manso = dócil</p> 	<p>Irritado = bravo</p> 
<p>Apaixonado = enamorado</p> 	<p>Pedido de casamento</p> 

Tendo realizado relações entre o texto e o glossário, e após demonstrações de que tais associações estavam sendo colaborativas com a compreensão do enredo, continuamos com a etapa da leitura sinalizada que representada no quadro 39 abaixo, demonstra uma inserção na interpretação do que foi lido, retomando momentos do texto no intuito de refletir sobre cada acontecimento, alcançando o grande evento.

Isso não significa que houve limitações do que foi realizado no decorrer das explicações que extrapolavam tais questionamentos conforme necessário. Tendo em vista que, durante a interação com o texto impresso, os informantes levantaram várias dúvidas que iam sendo esclarecidas pelo pesquisador e por outros colegas, que iam se ajudando no alcance da compreensão, fazendo-os se sentirem importantes, ao compreenderem e auxiliarem o outro no mesmo caminho. Dessa forma, o quadro concernente a parte sinalizada trata de um recorte da explicação por parte do mediador e as respostas múltiplas foram construídas pelos participantes.

4.4.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto

Esse momento foi se revelando como um dos principais no decorrer das oficinas por gerar uma reflexão mais rigorosa, afinal, eles precisavam entender para fornecer respostas adequadas, que se aplicassem ao que foi solicitado.

QUADRO 41- Parte sinalizada da oficina 04

1 - O que mais deixou você confuso no texto? 2- O que vocês entendem por “ <i>pedir a mão em casamento</i> ”? 3- Você lembra de alguma história da vida real que pareça com essa do leão? 4- Por que o pai da moça não aceitou o casamento? 5- Como você imagina que o leão ficou ao ver a moça pela primeira vez?	
NETUNO	2-Quando diz mão quer dizer corpo todo, completo. 3- História parece homem apaixonado mulher não querer ele, homem bebeu muita cachaça sofrer não. 5- Queixo caído.
SATURNO	1-Querer casar mão filha. 4- Por que moça tinha casar junto um rapaz não animal leão.
MERCURIO	1-Por que um leão apaixonou uma pessoa. 5- Ele fiou muito feliz, por que Ele pensou comer pai da Moça.
JUPITER	1-O leão se irritou mas não Comeu logo lenhador. 2-Casar só mão está errado, beijar, abraçar e ter filho. 4-Por que leão é grande perigoso. 5- Feliz, alegre.
VÊNUS	2-Por isso colocar aliança dedo mão. 4- Por que leão vive floresta perigoso filha lenhador morar. 5- Muito feliz bonito.

Com base na análise da matriz de leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulos em LP, identificamos que todos compreenderam o texto, embora dependesse do auxílio do aplicador na tradução de palavras, além de recorrerem sempre que necessário às

imagens para atribuírem sentido ao que liam e ao que tentavam explicar. Ao atribuir sentido em Libras, alguns apresentaram maiores dificuldades que outros, mas todos buscaram interagir com relativa naturalidade e fluência em na primeira língua, embora demonstrassem ou não compreensão de grupos de significados simplificados ou complexos.

Assim, Netuno, Júpiter, Vênus, apresentaram respostas que evidenciam suas compreensões, atribuindo significado ao que leram, de forma compatível com o texto. Saturno e Mercúrio revelaram certo estranhamento quanto ao fato do leão querer casar com um ser humano: POR QUE MOÇA TINHA CASAR JUNTO UM RAPAZ NÃO ANIMAL LEÃO; POR QUE UM LEÃO APAIXONOU UMA PESSOA. Um achou confusa essa proposta, e o outro apresentou resistência na interpretação.

Júpiter e Vênus sinalizaram o que poderia acontecer com a jovem, caso ela se casasse com o leão: POR QUE LEÃO É GRANDE PERIGOSO; POR QUE LEÃO VIVE FLORESTA PERIGOSO FILHA LENHADOR MORAR e os demais afirmaram de modo diferente, que viver na floresta não poderiam, por que lá não é lugar de pessoas morarem, e também por que o leão é perigoso. Estes níveis de respostas provam que os informantes compreenderam relativamente o texto, ao longo da atividade, os debates permaneceriam no intuito de colaborar para o entendimento mais aprofundado.

De modo geral, demonstraram compreensão do contexto, embora concordassem ou não com o conteúdo explícito, necessitando apenas de mais estímulos ao relacionarem as informações apresentadas com a vida prática. Mercúrio foi a única que respondeu equivocadamente, ao afirmar que a alegria expressada pelo leão foi por saber que iria comer o pai da moça, apresentou uma resposta que não corresponde ao esperado. Vênus e Júpiter responderam com parcialidade, e Netuno respondeu satisfatoriamente através da semântica explícita na sinalização da expressão *queixo caído*; relacionou muito bem a Libras com a escrita da LP, expressando uma linguagem coloquial, bem empregada ao contexto.

TABELA 12 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina IV

Competências	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP	A	4	3	5	3	3
	B	3	5	5	3	3
	C	5	3	5	3	3
	D	3	5	5	3	3
	E	5	5	5	5	5
	F	5	3	5	3	3
Média		5	4	5	3	3

Os resultados desta sequência foram muito significativos, visto que foi perceptível o desempenho dos informantes, em se tratando da leitura interativa e sinalizada. Nenhum dos informantes apresentou resultados insatisfatórios nos critérios dispostos na matriz proposta. Os estímulos à leitura e interpretação dessa forma, com a efetiva participação dos surdos através de sua língua de sinais possibilita a atribuição de sentido ao que está escrito em Língua Portuguesa, eles começam a fazer relações entre as palavras, as frases e suas significações em Libras. Isso é fundamental para a aprendizagem da segunda língua. É assim que a Libras pode contribuir para a aprendizagem de outra língua, sendo usada para compreender cada grupo de significado, sabendo o que as palavras significam dentro de determinado contexto.

Quando eles escrevem o que estão sinalizando em Libras, estão começando a relacionar ambas as línguas, essa continuidade certamente conduz a ampliação do conhecimento em LP, assim, a tradução colabora para a leitura, compreensão e produção dos textos.

Às vezes essa prática não está presente nas salas de aula e os surdos não participam, não se sentem pertencentes a turma, pois não alcançam o método inapropriado aplicado pelo professor. Os educadores precisam utilizar a língua de sinais para que o desempenho dos alunos surdos seja obtido com êxito, enquanto sujeitos bilíngues. Não podemos desmotivá-los diante das dificuldades apresentadas, quando nem mesmo eles tenham tido contato com o gênero textual trabalhado, ou, ainda que não tenham tido familiaridade com a modalidade escrita da LP, ao iniciar um trabalho de forma adequada, eles se percebem capazes e estimulados a continuar o processo de aprendizagem.

4.4.2 Parte escrita – Atividades respondidas em Língua Portuguesa

Esta se revelou uma etapa imprescindível através da qual o aprendiz surdo demonstra de fato o que consegue expor em português, e partir de então, nós, enquanto mediadores do aprendizado, mensuramos a necessidade de aprimoramentos na prática de letramento. Continuamos nesta etapa estabelecendo relações entre o que está escrito e o que se mostra e vê através das imagens, das expressões, das sinalizações. Assim, eles continuaram a estabelecer hipóteses de escrita, certamente hipóteses bem iniciais, próprias de quem está na inicialização do processo, usando pistas visuais. Por estas oficinas, observamos que o processo é demorado, afinal, foram poucas as vezes que entraram em

contato direto e mais aprofundado com a segunda língua, visto que os anos de escolarização deixaram a desejar.

Nos quadros que seguem apresentamos a sequência de questões diversificadas que foram elaboradas, através das quais os informantes expressaram a compreensão do texto através da própria escrita e realizaram novas produções a partir do texto original intitulado *O Leão Apaixonado*.

QUADRO 42 - Questão 01 sobre o título da fábula o leão apaixonado

1 - Qual o título da fábula apresentada?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
O leão apaixonado	Leão homem não ciudo mode parra é não ela nunca filha que nada.	O leão apaixonado	O leão, apaixonado	O teão apaixonado

O título desta fábula, Netuno, Mercúrio, Júpiter e Vênus acertaram. No entanto, Vênus escreveu “teão” ao invés de leão, e Júpiter adicionou uma vírgula separando o título em duas partes, mas, identificaram o elemento constitutivo do gênero textual. Já Saturno, além de não escrever corretamente o título original, mostra que tem um comprometimento estrutural na escrita. Foi especulado se ele teria confundido com resumo, mas, já não era momento para esse tipo de equívoco, pois se trata da quarta aplicação com solicitações parecidas.

O título expressa o assunto explorado no texto, fornece diretrizes que são expostas ao longo da trama, trata-se de uma identificação importante e que o surdo precisa saber suas peculiaridades e identifica-lo em qualquer gênero.

QUADRO 43 - Questão 02 sobre as personagens destacadas na fábula o leão apaixonado

2 - Na fábula existem três personagens. Quem são eles?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
O pai o leão e a filha	Homem, leão, filha.	Leão e o pai	Leão, filho, homem	O pai e filho leão

Os personagens do texto são o lenhador, a filha e o leão. A escrita de Netuno está condizente com o esperado, inclusive emprega os artigos e a conjunção de acordo com as regras gramaticais da LP, faltando apenas uma vírgula entre o pai e o leão. O informante reconstruiu em Língua Portuguesa tudo o que explicou em Libras, mantendo a organização do texto sinalizado na produção escrita com sentido, do mesmo modo que, Saturno realizou

a listagem, substituindo o substantivo pai por um homem e sem inserir artigos e conjunção; Mercúrio se esqueceu de elencar a jovem; Júpiter e Vênus, ao invés de tratarem da filha descreveram *filho*. Na escrita de Vênus aparece a conjunção, porém, de forma que pode gerar confusão com o emprego de filho leão, gerando uma ambiguidade, já que na LP a listagem separaria pelo uso da vírgula, e apenas entre os dois últimos elementos que concluem a listagem empregaria a conjunção *e*.

As interações dos participantes se tornam explícitas no texto, quando eles respondem a partir do escrito “*pai, homem*” sendo que na narrativa, este personagem é identificado como o lenhador. Estes artefatos demonstram a participação e a relação dos sujeitos para com o texto, relacionando-o satisfatoriamente ao conteúdo apresentado pelo autor com dados do cotidiano dos participantes, ativando assim, os conhecimentos prévios que os mesmos possuíam.

QUADRO 44 - Questão 03 referente a palavras desconhecidas da fábula

3 - Circule no texto as palavras que você não conhece e escreva abaixo:				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Ideia, irritou, fingiu, concordava, desarmado, expulsou, disse, honra, dentões, apaixonado	Apaixonou, lenhador, casamento, nerigososo, daquele, dieise, concordava, irritou, sentindo, dentões, garras, arrancar, cortar, repetiu, pedido, casamento sentia	Concordava, desarmado e expulsou	Apaixonado enamorado quero porquer pedir casar timho	Apaixonou, animado, perigoso, sentindo, concordava, compridar, arrancar, lenhador, pedido, esperto, daquele, desarmado.

Ao compararmos o número da indicação de palavras desconhecidas na primeira oficina com essas últimas, percebemos que os participantes foram compreendendo a importância em demonstrarem o que realmente não conheciam. Se inicialmente eram envolvidos por algum tipo de constrangimento, nesse momento já haviam entendido, que ao revelar que não sabiam o significado, receberiam orientações suficientes que os levariam a passar a conhecer.

Essa foi a principal função das aplicações das oficinas: identificar suas lacunas e preenche-las. Quando começaram a entender o propósito de suas presenças no grupo e com poderiam extrair informações que seriam favoráveis ao seu desenvolvimento, ganharam confiança para participar sem restrições. Isso mostra a confiança, o pertencimento, a doação dos participantes ao processo de aprendizagem, isso também pode ser obtido pelos seus

professores em sala de aula. Certamente a seriedade presente no compromisso dos pesquisadores, a utilização da Libras e o interesse do grupo propiciaram tal condição.

Nesta questão, Saturno realizou a listagem com o emprego das vírgulas, no entanto, é pertinente encontrar os termos extraídos do texto e reescrito por eles com equívocos na representação gráfica: *nerigoso, diesie, porquer, timho, compridar, pedido*. Para acessarmos a semântica de um texto, segundo Faria (2003), é preciso saber do que se trata o contexto, a partir daí encontrar a significação figurada de cada palavra, sabendo que, muitas palavras dentro do sistema metafórico representam outros sentidos, diferente da sua literalidade, ou em parcialidade com o conceito apresentado em um dicionário. Por essa razão, facilita para o aprendiz surdo identificar a metáfora a partir do contexto geral, seguida de identificação de algumas palavras de destaque no texto. Destaca-se que todas as palavras apontadas como desconhecidas foram retomadas e devidamente explicadas.

QUADRO 45 - Questão 04 refere-se à interpretação e produção textual sobre quem foi mais esperto

4 - Quem foi mais esperto, o leão ou o pai da moça? Por quê?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
O pai da moça foi esperto, porque mandou o leão cortar as unhas grandes, cortar os dentes e bate com o pau e o leão correu para casa charado	O pai esperto porque já não sentia mais medo daquele leão manso e desarmado pegou um pau e expulsou o leão para fora de casa.	O pai. Porque o leão e perigoso mais o leão foi cortar a runha e não vai casar filha. O leão ficou fraco e não fazer ter medo.	Leão, perder, pai, moça, mandar, tirar, dente, umho, quere, apaixonado, Sabido, bateu pai.	Pai inteligente porque mandou leão cortar unhas arrancar dentes ficar manso casar não

Foi uma feliz constatação identificar tantas repostas favoráveis ao solicitado. Mesmo quando eles demonstram dificuldades em organizar suas ideias, isso já se direciona ao caminho que indica o que quer dizer. Suas respostas já passaram a representar o que pensam. Essa foi uma questão que demonstrou a evolução dos estudantes na escrita da segunda língua, pois todos mostram que entenderam a fábula através de suas escritas. Todos os informantes disseram que o pai da moça foi mais esperto, e de fato foi. Responderam satisfatoriamente à questão subjetiva, uns com mais organização estrutural da escrita que outros, mas, demonstraram que entenderam pontos principais identificando as ideias centrais. No texto aparece a palavra “garras”, contudo, com base no vídeo e a imagem do glossário visual, os aprendizes escreveram a palavra “unha”, ativando conhecimentos prévios por terem referência da expressão unha para este determinado membro do corpo. O pesquisador retomou o glossário visual para mostrar que as garras

apresentadas tanto no vídeo quanto no próprio glossário tratam-se da mesma equivalência que a unha, no entanto, representa a valentia do leão.

Mais uma vez, percebe-se comprometimento na escrita de algumas palavras, por exemplo: *charado* (chorando) *runha* (unha). As respostas de Netuno e Saturno estão mais cheias de informações, tanto se tratando da construção sintática, quanto da coerência dos textos. Nas respostas de Netuno, apenas o verbo “*bate*” que não está relacionando-se com o tempo descrito por ele mesmo em todo o período. Mercúrio responde corretamente à questão, adicionando um ponto de continuação e segue justificando sua resposta, no entanto, as construções dos períodos requerem maior organização. Um trabalho com reescrita poderia suprir essas deficiências iniciais.

QUADRO 46 - Questão 05 refere-se a interpretação textual sobre se problema na história é resolvido

5 – O problema, na história, é resolvido quando: <input type="checkbox"/> O lenhador concordou com o pedido de casamento do leão. <input type="checkbox"/> O leão se apaixonou pela filha do lenhador. <input type="checkbox"/> O leão deixou arrancarem seus dentes e cortarem as suas garras. <input type="checkbox"/> A moça ficou com medo do futuro marido.				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(X) o leão deixou arrancarem seus dentes e cortarem suas garras	(X) o leão deixou arrancarem seus dentes e cortarem suas garras	(X) o leão deixou arrancarem seus dentes e cortarem suas garras	(X) o leão deixou arrancarem seus dentes e cortarem suas garras	(X) o leão deixou arrancarem seus dentes e cortarem suas garras

Esta questão objetiva, do quadro 43 acima, foi respondida com sucesso por todos os informantes e mais uma vez esse tipo de acerto foi evidenciando a familiaridade deles com o gênero, com as questões, com a compreensão do conteúdo. No momento da interação sinalizada Mercúrio havia concluído que o leão: ELE FICOU MUITO FELIZ, POR QUE ELE PENSOU EM COMER O PAI DA MOÇA. Em momento algum a fábula deixa isso evidente, nem com possibilidade de interpretação subjetiva o texto conduz por esse viés; mas a interferência do que eles têm de conhecimento de mundo interferiu incidindo na escrita do que representou para ela o fato do leão ter se irritado e o pai ter se sentido ameaçado. Todos os demais responderam de acordo ao que o texto apresentou, com adjetivos e sentimento romântico expressado na sinalização, representando o amor que o leão sentiu pela moça, tornando-se dócil.

QUADRO 47 - Questão 06 refere-se à interpretação e produção textual sobre o que entendeu sobre a fábula o leão apaixonado

6 - Escreva um texto, com suas palavras, explicando para seu colega o que você entendeu sobre a fábula “O leão apaixonado”.				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS

O pai da filha Ver o leão e com fica com medo cortas as unhas e corta os dentes e depois lenhador pegou o pau é expulsar o leão para fora de casa.	Eu sou leão namordo porquê mhlher posso pai como leão ver cuida carinho a saber pai de leão para medo muito ela não povo como mulher e homem leão problema verdade fez não com leão mulher e homem carinho sobre já como pai leão ocupado verdade sim cuida.	O jeisa eu entendi da fabula que o leão e um animal Valente e querer casar com a filha do lenhador, a lenhador ter medo pedir para ele cortar as unhas e os dentes e voltar, não casou porque pai bateu leão de pau e ele ficou sozinho.	Eu leão pai filho medo, leão cortar dente Ve r medo lenhor, perigoso quero casar filho sentimento Amor. Bai Bater pau leão ficar fraco perder triste sou casamento	Eu ter leão o que filho pai cuidar gostos leão com medo arrancar não pessoa mulher leão linda ela pai bater pau leão chorar saiu por amor leão perdeu dentes unha, apanhou pai moca ficou triste feito.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Já que o enunciado da questão solicita o direcionamento da explicação para um colega, é pertinente que o remetente inicie destacando o nome do destinatário. Somente Mercúrio mencionou o destinatário e construiu o texto descrevendo o ocorrido. Netuno não destacou o destinatário, porém, utilizou também o relato em português, mesmo sem ter apresentado uma introdução que situasse o leitor naquilo que estava contando. Os demais colegas, Saturno, Júpiter e Vênus demonstraram muitas dificuldades em escrever o texto livremente, sem suporte escrito que embasa exatamente o que desejam explicar. Embora tenham partido do texto escrito, eles sentiram dificuldades para elaborar seus próprios textos, com o movimento natural de ideias que um texto solicita. Afinal, por mais que tenham tido uma mesma história escrita como base, os seus textos são individuais e o resultado deles depende de fatores linguísticos e extralinguísticos envolvidos no desenvolvimento educacional de cada um.

De modo fragmentado, Saturno afirma [...] *saber pai de leão para medo muito*; trata-se de uma construção que torna a interpretação do leitor confusa, pois não faz referência ao pai do leão no texto. O autor usa elementos coesivos, por saber que se trata de uma língua que admite esse tipo de elemento, mas ele indica não saber muito bem como aplicá-los. Existe na escrita dele uma forte interferência da literalidade quando emprega a conjunção *como* de modo comparativo, sobre mulher e homem, expressando sentimento de carinho. Observamos que a escrita deles se assemelha a uma listagem de palavras soltas, que não estabelecem um sentido completo no discurso. De acordo com Vygotsky (2000) percebe-se que a construção do sentido não se dá pelo uso de listagem de palavras, mesmo por que algumas palavras não possuem apenas um significado, mas, variam de acordo ao contexto empregado. Deste modo, a construção da semântica textual se dá quando as palavras constroem sentido dentro da frase, a frase consecutivamente constrói sentido no

contexto do parágrafo, os parágrafos se relacionam entre si para a construção de uma semântica geral do texto.

No texto de Vênus, percebe-se que a escrita se dá através do próprio leão (narrador-personagem), no entanto, ela emprega o verbo *ter*, estando mal alocado no texto. Este verbo expressa o sentido contrário ao do leão ser o narrador-personagem, sendo, *eu ter leão [...]* desconstrói a semântica da produção da informante, bem como contradiz a mensagem do texto original, pois, em momento algum o texto apresenta um domínio do leão.

Acontece também na escrita de Júpiter, ao dizer [...] *bater pau leão ficar fraco perder triste sou casarmento*. Na escrita está evidente a interferência da Libras, como se constrói nas produções sinalizadas dos surdos, contudo, emprega o verbo de ligação. Deste modo, o verbo não está empregado devidamente no contexto, causando assim, uma distorção na semântica da frase. Ambas as informantes construíram frases curtas e simples, relacionando-as de forma mediana à proposta e aplicam algumas palavras de forma desarticulada.

Observamos que Mercúrio apresentou um texto bem elaborado descrevendo para uma amiga o que compreendeu da história, com elementos ricos em sintaxe e semântica. Netuno, Júpiter e Vênus apresentaram seus textos de forma mediana, com diversos equívocos gramaticais que precisam de atenção e dedicação na explicação de suas aplicações, colaborando para reescrita consciente de modo a irem rearticulando seus textos até obterem resultados mais adequados. Saturno foi o que mais se distanciou da proposta do enunciado devido sua grande dificuldade de organizar um texto, pois ele não conseguiu construir nem uma sentença com significado. Certamente isso revele o desconhecimento que o participante apresenta na sua tentativa de organizar uma ideia na segunda língua. Precisaria de um acompanhamento ainda mais próximo para que essas palavras fossem organizadas de modo a ir inserindo significações curtas e somadas, a ideia pretendida fosse se revelando.

QUADRO 48 - Questão 07 refere-se à interpretação e produção textual sobre a principal ideia do texto o leão apaixonado

7 - Qual a principal ideia do texto? Marque um X:				
<input type="checkbox"/> Um leão bonito e feliz		<input type="checkbox"/> Quem perde a cabeça por amor, perde dentes e unhas.		
<input type="checkbox"/> Uma moça que nunca casou.		<input type="checkbox"/> O que se consegue pela força, pela força perde.		
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
(X) O que consegue pela força, pela força se perde.	(X) O que consegue pela força, pela força	(X) O que consegue pela força, pela força	(X) O que consegue pela força, pela força se	(X) O que consegue pela força, pela força se perde.

	se perde.	se perde.	perde.	
--	-----------	-----------	--------	--

Mais uma vez todos os informantes assinalaram a alternativa correta de uma questão objetiva. Nesta questão, as respostas dos informantes foram condizentes ao assinalarem a alternativa em que se trata da metáfora do texto original. O texto busca mostrar que o leão, mesmo sendo um animal forte, de nada adiantou essa força toda, pois, ele conseguiu a negociação com o pai da jovem, mas, não foi adiante, pois, fazendo o que o pai da moça havia combinado, ele ficou desprovido de suas forças. Eles demonstram permearem muito bem pelos significados apresentados pela história, mas as maiores dificuldades se apresentam nas questões escritas, quando precisam relatar suas ideias de forma organizada na segunda língua.

QUADRO 49 - Questão 08 refere-se à interpretação e produção textual para construir sua própria história em quadrinhos

8 – Depois de conhecer a fábula “O leão apaixonado”. Construa sua própria história em quadrinhos.				
A-leão		B- lenhador		
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
A-lenhador EU quero casar com sal filha B-Vai Ragar os dentes e as unhas e Volta A-sua e linda jovem Voce mim aceita casar sua filha B-Sim faz oque eu mandei B-agora eu to Bonito posso casar com Sua filha Apera ai que Eu vou chama ela Quando o leão viu pai bateu A-FIM	A-Eu leão casar seu filha. B-leão arrancar ir quero meu. A-o que menina qual cadê B-quero namorar não nada filho A-Eu não arrancar não quero povo B-quero arranca deixar sim	A-OK! Eu quero casar com sua filha B-Ola! Eu tenho medo de você A-Você não precisa ter medo B-Sim. Poder casar mais Vai ali em casa ter arrumar! A- Eu vou ser ter bonito. A-agora pode casar ok! B-Não vai casar vai ehora!	A-Oi, eu leão querer casar moco linda. A-Oi eu Amor tua filha eu quero Ela casar ela linda? B-Você precisar arrumar logo Mais o que Vai arruno casar poder vir? A-Cortar dimtes unho ficar bonitoo Casar A-Eu ir arrumar leão B-Não Sai do que Você novo pado casar com minho filho eu Vou Le bater eu Vou bater faro da qui.	A-paipa, eu quero casar tua filha B-Leão pode ir casar mas rançar dente ficar bonito A- Eu vou e volto para casar B-pode ir e volta mais lindo A-Eu agora lindo pode casar? B- Sai daqui seu leão banguelo A-Eu triste e feio chorar B-corre da qui louco, casar nunca

Todos os participantes iniciaram as suas histórias com o leão chegando ao pai da moça para expressar seu interesse em casar. Seguida da sugestão do pai da moça para que ele extraia as presas, se arrume e retorne mais apresentável. Cada um dos informantes desenvolveu o texto com suas singularidades de escrita. Netuno usa vocativo, chamando o lenhador e destaca com letras maiúsculas o pretendente. Troca as palavras *sua* por *sal*, *arrancar* por *ragar*, *me* por *mim*, *Ah*, *espera* por *apera*, *verbo veio* por *viu* e usou a palavra *fim* para indicar que a história acabou. Saturno identifica quem fala, *Eu leão*. Na resposta

do pai, não apresenta uma construção elaborada, mas propõe que arranque concluindo com dois verbos *ir quero meu*, sem relação lógica. E a sequência de falas que segue continua sem muito sentido. Outra questão interessante e presente frequentemente na escrita dos informantes surdos é o emprego dos pronomes:... *eu leão casar seu filha..*

Dessa forma, Saturno reforça sua dificuldade em elaborar frases curtas ou textos pequenos. Mercúrio constrói as falas de forma bem descontraída, reproduzindo uma interação, com a inserção de palavras que indicam saudação, *ok, olá*, é um participante que elabora suas sentenças de forma completa: *Eu quero casar com sua filha; Eu tenho medo de você; Você não precisa ter medo*. De toda forma, necessita de auxílio no esclarecimento de alguns usos como o uso excessivo de verbos, *ali em casa ter arrumar[...]*, *Eu vou ser ter bonito[...]* é pertinente encontrarmos esse emprego de verbos na escrita dela. Júpiter atribui a saudação, *oi*, por parte do leão ao se encontrar com o pai da moça, característica importante dentro de uma narrativa no gênero história em quadrinho. Demonstra dificuldades com flexão verbal *eu leão querer casar moco linda*; eu Amor tua filha eu quero Ela casar ela linda?; também referenciação, pontuação, léxico; *Cortar dimtes unho ficar bonito Casar*. Vênus usa o termo *papai*, e na narrativa não apresenta esse vocábulo, todavia as interferências pessoais quanto à produção e releitura do texto são notáveis. Vênus recorta um fragmento da narrativa para terminar a fala do pai, quando ele expulsa o leão. Interessante que todos desenvolveram as narrativas deles seguindo uma ordem linear, de acordo com o texto de estímulo, nenhum alterou a ordem ou inseriu elementos a mais, criados de suas imaginações. Isso talvez demonstre que eles precisam de outros momentos com estes até perceberem que eles próprios podem ser escritores criadores de suas próprias histórias.

Ao final desta análise da penúltima oficina fomos percebendo a importância em não usar um texto facilitado, simplificando frases ou períodos, os vocábulos também não sofreram nenhum tipo de substituição, pois acreditamos que quanto mais palavras no rol de conhecimento do aprendiz, melhor para sua evolução. As estruturas sintáticas presentes na fábula são originais, apresentadas em qualquer fábula como a apresentada aos participantes surdos. É dessa forma que a capacidade de leitura se expande, tornando-os letrados, conseguindo ler textos reais, que circulam socialmente na utilização da língua que estão aprendendo. Se a cada aula for possibilitado o acesso às práticas sociais de leitura diversas e escrita o desenvolvimento dos surdos será crescente.

Abaixo apresentamos a planilha de avaliação obtida através do desempenho dos aprendizes nesta penúltima aplicação.

TABELA 13 - Planilha de avaliação - compreensão e produção de texto - oficina IV

Critérios	Informantes				
	Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
G	5	3	5	5	5
H	5	5	5	5	5
I	3	3	3	3	3
J	5	3	5	3	3
K	5	3	5	3	3
L	5	3	5	3	3
M	3	3	5	3	3
N	5	3	5	5	3
O	5	3	5	3	3
P	5	5	3	3	5
Média	5	4	5	4	4

A progressão dos informantes é comprovada se compararmos com as primeiras oficinas, nesta, dois dos informantes estão com 5 pontos, os demais com 4, ninguém mais está com nível 1, todos conseguiram ir despontando nas conquistas, no desenvolvimento de conhecimento tanto em compreensão quanto em produção. Não se pretende aqui uniformizar os informantes, mas, percebermos quais os avanços eles têm projetado no decorrer das oficinas. Mostramos que é possível para os surdos alcançarem e compreenderem questões subjetivas, metafóricas, e reproduzir outros gêneros textuais, a partir do que se aprendeu com o texto base.

Na planilha que segue temos a relação entre as habilidades de leitura, primeira etapa da oficina, compreensão e produção, segunda etapa.

TABELA 14 - Planilha de avaliação – Leitura, compreensão e produção de texto - oficina IV

Oficinas	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
I Médias	Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP.	5	4	5	3	3
	Identificação, compreensão e produção de texto.	5	4	5	4	4

Observamos que em ambas as etapas da oficina, o crescimento de cada participante foi se mostrando como um indicativo de que as aplicações das fábulas através interações estavam apresentando resultado. Que embora com a interferência do aplicador, o importante foi que eles estavam entendendo os textos, que as imagens foram elemento indispensável para atribuírem sentidos à leitura de palavras. Além disso, com relativa naturalidade, ou com fluência em Libras, eles interagiram, contribuindo para suas próprias compreensões. Que demonstravam compreender grupos de significados às vezes

simplificados, às vezes mais complexos, que a organização de ideias em outra língua é resultante de um trânsito entre a Libras e a Língua Portuguesa.

4.5 QUINTA OFICINA: A QUEIXA DO PAVÃO

A quinta e última oficina, já deixando saudades, aconteceu no dia 21 de novembro de 2018. A fábula utilizada nesta oficina foi “A queixa do pavão”, que pretende ensinar que somos todos diferentes e que devemos nos aceitar do jeito que somos. E em vez de invejarmos os talentos dos outros, devemos aproveitar ao máximo dos nossos.

A prática da leitura de palavras da Língua Portuguesa na modalidade escrita, substituindo-as por sinais da Libras constrói uma tradução literal do texto, mas não garante que o estudante surdo compreenda os sentidos, que o texto propõe transmitir. Deste modo, para que houvesse a compreensão durante todas as oficinas, foi realizada a explicação do texto de forma sinalizada pelo aplicador. Mas, nas duas últimas, solicitamos que após tal explicação, os próprios participantes explicassem em Libras o que entenderam do texto lido e, posteriormente, o instrutor atribuiu um sinal para cada palavra que eles não conhecessem e fosse possível ter seu sentido relacionado a uma palavra, nos casos que precisava agrupar elementos para explicar significados isso também foi feito, mostrando as diferenças que há entre as duas línguas, sobretudo na construção dos sentidos. É preciso sempre mostrar as diferenças entre as duas línguas na prática, o quanto se distanciam e se aproximam, pois ajuda na aproximação das duas.

Caso aconteça de o instrutor ensinar ao sujeito surdo apenas a tradução literal da palavra, o texto será reconstruído apenas pelo português sinalizado, e não é esse o nosso objetivo. Pretendemos até aqui propor através da utilização da Libras, que os surdos alcançassem a compreensão metafórica do texto em LP. Segundo Almeida (2000, p. 16) “[...] na prática, o ouvinte acaba privilegiando a oralidade em detrimento da língua de sinais ou de outras formas de comunicação. Os sinais convertem-se num arranjo da estrutura do português”. Mediante essa afirmação ressaltamos nesta pesquisa, que há a necessidade do professor ou mediador ter a Libras como língua de instrução, para não haver o risco de aplicar a LP sinalizada.

A primeira etapa consistiu na exibição do vídeo ¹⁰ como uma pequena sessão de cinema em que os participantes acessaram o conteúdo da fábula através do recurso de mídia visual com imagem em movimento e a sinalização da história em línguas de sinais.

A figura treze trata de recortes do vídeo. O primeiro recorte é título da fábula e o segundo trata-se da sinalização da narrativa. O vídeo refere-se a fábula “O Leão Apaixonado” do autor Esopo, traduzida para o campo cinematográfico por Nelson Pimenta, ator, professor, pesquisador e apresentador.

FIGURA 14- Imagens do vídeo- Oficina V



FIGURA 15 - Texto A Queixa do Pavão

A QUEIXA DO PAVÃO

Autor: Esopo

Chateado porque tinha uma voz muito feia, um pavão foi se queixar com a deusa Juno.

A deusa disse: _ É verdade que você não sabe cantar. Mas, você é tão lindo, por que se preocupar com isso?

Só que o pavão não queria saber de consolo.

_ De que adianta beleza com uma voz destas?

Ouvindo aquilo, Juno se irritou:

_ Cada um nasce com uma coisa boa. Você tem a beleza, a águia tem a força, o rouxinol canta. Você é o único que não está satisfeito. Pare de se queixar. Se recebesse o que está querendo, com certeza ia achar outro motivo para reclamar.



¹⁰ O vídeo foi exibido duas vezes seguidas, contudo, durante a realização da explicação e da atividade de interpretação e produção textual fez-se necessário retomar alguns episódios do vídeo para reforçar na construção de sentidos.

FIGURA 16 - Glossário visual 05



Esse foi o glossário utilizado para auxiliar no esclarecimento de algumas palavras no texto. Isso porque o uso de imagens para a interpretação de um texto em português pelo aluno surdo é imprescindível, tanto para instigar a curiosidade em conhecer o texto escrito, quanto para o estudante compreender o significado de determinadas palavras inseridas na narrativa.

Como ocorre no caso de palavras polissêmicas, é preciso que o estudante surdo acesse o significado empregado a palavra em determinado texto, a fim de, diminuir o risco de distorção da semântica. Para Damázio (2007, p.29) “nesse atendimento há explicações das ideias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro”.

Partindo desse pressuposto, era exatamente o que acontecia nas oficinas até aqui apresentadas e para além das imagens do glossário, sinalizamos algumas palavras, construídas tanto com o sinal específico quanto com o uso dos classificadores, que para este fenômeno, Pereira (2015) utiliza o termo mapeamento espacial¹¹. E os informantes interagem naturalmente, expressando gostar da proposta ao ponto de espontaneamente despertar o interesse em construir uma mine peça de teatro, para apresentarem a fábula. No caso de Saturno, apresentou habilidade com o uso do *role-play*¹², e sozinho construiu o diálogo ocorrido entre os personagens, encenando a história.

¹¹São as relações estabelecidas entre os sinais correspondem a relações reais entre os objetos descritos.

¹²Este é um recurso muito usado em Libras quando os surdos estão desenvolvendo a narrativa. O sinalizador coloca-se na posição dos personagens referidos na narrativa, alternando com eles em situações de diálogos ou ação. (DULTRA, 2015).

4.5.1 Leitura sinalizada e coletiva do texto

A aplicação desta oficina não se realizou com a finalidade de trabalhar com a fábula em LP na perspectiva de decifração de códigos, mas, como atividade discursiva. Atividades epilinguísticas que são importantes dentro do contexto; de acordo com Geraldi (1993, p. 189) “criadas as condições para atividades interativas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”. Primeiro o professor ou instrutor deve trabalhar com a leitura e produção de texto, e depois a análise e reflexão da língua dentro do mesmo texto. Foi o que buscamos fazer no decorrer das cinco aplicações realizadas.

QUADRO 50 - Parte sinalizada da oficina V

1 – O que vocês entendem sobre a palavra deusa? 2-pensando em nossas vidas, o que temos de relação com a história do pavão? 3-Para vocês, qual a ideia principal da fábula? 4- Por que a deusa falou que o pavão nunca estaria feliz? 5- por que o pavão não aproveitava da beleza que ele tinha ao invés de ficar triste?	
NETUNO	1-DEUSA MUNDO. 2- PESSOAS SEMPRE QUEREM MAIS 5- É RUIM NÃO TER COISAS QUERER.
SATURNO	1-MULHER PAVÃO ERA APAIXONADO. 2-MUITO FÁCIL APRENDER COISAS. 3- DEUSA DEU CONSELHO BOM. PAVÃO NÃO GOSTOU. 5-PAVÃO QUERER TER TUDO SÓ.
MERCÚRIO	1- MULHER CHEIA PODERES. 2- PESSOAS SÃO DIFERENTES, CADA PESSOA DEUS DAR DOM DIFERENTE. 3-PAVÃO INGRATO. 4- ELE OBEDECER DEUSA NÃO.
JUPITER	1-MOÇA LINDA, ESPOSA DEUS. 2-CHATEADO POR QUE TINHA A VOZ FEIA. 5- INVEJA TER.
VÊNUS	1-A RAINHA, PRINCESA. 2-RECLAMAR NUNCA SÓ AGRADECER. 3-POR QUE PAVÃO QUERIA TUDO OUTROS PÁSSAROS TER. 5- POR QUE ELE QUERER SEMPRE OUTROS TER.

A palavra deusa foi retirada do texto principal, com isso foi possível perceber que os informantes não a conheciam, por isso foi questionado sobre o que entendiam pela palavra. As respostas de Netuno, Saturno e Júpiter não estabelecem relação direta entre a palavra e a sinalização em Libras, dois deles divinizaram a deusa e o outro afirmou ser a mulher, qual o pavão era apaixonado, apresentando marcas da oficina ocorrida no encontro anterior, que envolveu o sentimento de paixão, o equívoco de Júpiter conduziu a uma simplificação lexical relacionando a gênero e atribuindo a *deusa* a possibilidade de ser a esposa de Deus. A informante Vênus atribuiu pouco sentido em Libras, mas relacionou a uma rainha,

alguém de destaque social, já Mercúrio atribuiu sentido em Libras, com sua afirmação de que a deusa é cheia de poderes, indo de forma mais exata ao significado da palavra no texto. Destacamos, contudo, que de uma forma ou de outra, todas as definições apresentadas pelos participantes a situam dentro do mesmo campo semântico.

Ao relacionar com a vida cotidiana, todos os informantes demonstraram que já compreenderam os grupos de significados, até mesmo os mais complexos. Ainda que tenham apresentado superficialidade nas respostas, sem extrapolar a ideia proposta pelo autor. Mercúrio, além de responder com naturalidade e fluência em Libras, demonstra em sua resposta que compreendeu com facilidade tudo o que leu e assistiu através do vídeo referente à fábula. A resposta dela está bem elaborada e adequada ao esperado: PESSOAS SÃO DIFERENTES, CADA PESSOA DEUS DAR DOM DIFERENTE.

Do mesmo modo, aconteceu no destaque da ideia principal, em que todos os informantes sinalizaram de forma condizente com o enunciado: É RUIM NÃO TER COISAS QUERER; DEUSA DEU CONSELHO BOM. PAVÃO NÃO GOSTOU; PAVÃO INGRATO; POR QUE PAVÃO QUERIA TUDO OUTROS PÁSSAROS TER.

Os avanços são nítidos nesta parte da leitura interativa quando os surdos atestam o alcance de um nível mais aprofundado nos níveis de leitura e interpretação, o que revela que um trabalho contínuo e aprofundado com esses aprendizes torna-os capazes de compreender textos com diversas complexidades. Esses avanços também são revelados na construção da escrita, pois, os informantes já sinalizam organizadamente as ideias adequadas ao solicitado nos enunciados. Conforme Gesuelí (2015) “[...] a escrita deixa de ser vista como um mero código ou meio homogêneo de representar uma suposta oralidade a passa a ser vista como compondo várias práticas e eventos culturais discursivos”.

Ao explicarem porque ao invés de curtir sua própria beleza, o pavão ficava tão triste, os participantes apontaram que: É RUIM NÃO TER COISAS QUERER; PAVÃO QUERER TER TUDO SÓ; INVEJA TER; POR QUE ELE QUERER SEMPRE OUTROS TER. Os informantes explicavam em Libras apontando para as imagens exploradas no glossário evidenciando que recorreram às imagens na atribuição dos sentidos durante a leitura. Ao concluir a análise desta primeira parte da aplicação, já dá ânimo continuar no futuro, criando oportunidades para contribuir para o aprimoramento da educação dos surdos mediante a certeza e a alegria de saber que é possível ensinar de forma adequada, obtendo os resultados esperados.

Na planilha que segue é possível identificar os desempenhos dos aprendizes, tomando por base a matriz de orientação para observar os critérios elencados para a competência em leitura:

TABELA 15 - Planilha de avaliação de competência leitora– oficina V

Competências	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP	A	5	5	5	3	3
	B	5	5	5	5	5
	C	5	3	5	5	5
	D	5	5	5	5	5
	E	5	5	5	5	5
	F	5	5	5	3	5
Média		5	5	5	4	5

Na oficina de número 01 dois participantes apresentaram valores menores que 3, dois valores igual a 3 e apenas um obteve um melhor aproveitamento em leitura coletiva e sinalizada, o que demonstrou que mesmo em Libras, os participantes tinham dificuldades para interagir, pelo fato da conversa ser originária de um texto escrito, embora acompanhada do vídeo em Libras, mas a base mais bruta foi o texto escrito e eles não se mostraram habituados a enfrentar as letras. Sentiam-se acuados e constrangidos em demonstrar qualquer tipo de dificuldade, revelando até certo bloqueio ou distanciamento das letras, palavras, frases, parágrafos, pois tratava-se de um código diverso ao utilizado por eles na vida cotidiana.

Durante as cinco oficinas esse bloqueio foi quebrado, o distanciamento deu lugar a aproximação cuidadosa e curiosa até, pois foram descobrindo que o texto escrito também pode pertencer a eles, que podem compreender e relacionar com sua própria língua, estabelecendo relações e colaborações. A partir de então, cada dia consistiu na construção de uma saber ainda que inicial, mas que prepara a confiança para não recuarem no processo de desenvolvimento, revelado nos resultados aqui expostos.

Em seguida prosseguimos com os resultados da segunda parte da oficina referente não apenas á compreensão, mas também à produção, pois há questões que possibilitam uma pequena produção para fornecer sua resposta.

QUADRO 51 - Questão 01 sobre o título da fábula a queixa do pavão

o título da fábula apresentada?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
A Queixa do pavão	A queixa do pavão	A queixa do pavão	A Queixa do paVão	A Queixa do pavão

Todos os informantes destacaram corretamente o título identificando elementos constitutivos do gênero, porém, percebe-se uma peculiaridade de escrita com relação ao uso da letra maiúscula no meio da frase, tendo em vista que, não se trata de um substantivo próprio, nem que o autor usou essas letras maiúsculas no meio da frase no texto original. Não somente no começo de palavras soltas, mas, no meio de palavras também, como é o caso de *paVão* na escrita de Vênus.

Esses fenômenos de uso de letras maiúsculas no meio de palavras, ou no meio de frases, déficit de pontuação, complementação nominal ou verbal, tudo isso é resultado de processos desde os primeiros processos educacionais e que infelizmente não foi possível durante as oficinas oferecer o suporte gramatical necessário para sanar tais equívocos. Ferreira (1985)¹³ apresenta fases que são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético; durante essas fases é justificável que o aluno surdo demore mais em comparação com o ouvinte, pois, o processo assimilativo é visual e a criança surda recorre a propriedades visuais que constituem a forma de sua sinalização interna, entretanto, cabe ao professor elaborar estratégias para que o surdo não decore, mas, adquira a língua que consecutivamente auxiliará em toda trajetória futura dos aprendizes surdos.

QUADRO 52 - Questão 02 sobre os animais presentes na fábula

2 - Quantos e quais são os animais que aparecem na fábula? Qual o que se destaca na fábula?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Tem três personagens, pavão, o pavão que mais falou.	Personagens três pavão águia, rouxinol, reclamar único satisfeito força pare motivo recebesse	2 animais, águia e pavão rouxinol e pavão falou muito na fábula.	3 animais, paVão, águia, rouxinol. paVão coVersa muito.	Animais 3, pavão, água, rouxinol, pavão principal.

Nas respostas de Netuno e Saturno foram pontuadas três personagens, mas, na narrativa são somente dois, o pavão e a Deusa; o enunciado quer saber os nomes dos animais que aparecem, e que de fato são três, sendo o pavão que é o protagonista, todos acertaram ao destacá-lo como principal, e os demais animais são o rouxinol e a águia, ambos citados pela Deusa.

Outra questão pertinente é a construção semântica. Alguns deles conseguem fazer a listagem de acordo as regras da LP, outros ainda não, escrevem do mesmo modo que está sendo projetado a imagem (acontecimento), com isso, o leitor fica confuso; em Saturno

¹³ Segundo Emilia Ferreira a Psicogênese é a parte da Psicologia que se ocupa em estudar a origem e o desenvolvimento dos processos mentais, das funções psíquicas, das causas psíquicas que podem causar uma alteração no comportamento etc.

Personagens três pavão [...], neste caso, a semântica fica comprometida pela razão de que ele não deixa evidente que são três pavões ou que são três personagens.

Nesta perspectiva de apreciação da escrita de sujeitos surdos, precisamente os que estão inseridos na escola com distorção de idade e série, ou mesmo, os que não têm acesso ao ensino bilíngue na sala do AEE, segundo Góes (2002) é importante que o professor acompanhe a escrita do seu aluno surdo, para que no término da produção ele compreenda os pontos que precisam ser treinados e os estudantes assimilem mediante as pistas que eles próprios apresentaram durante a construção textual, pois, os graus de surdez que favorecem ou não as acessibilidades a uma língua de influência oral não pode comprometer as elaborações textuais e não podem fundamentar nenhum tipo de incapacidade para progressão escolar que potencialize a noção de deficiência e reforce como a limitação as diferenças linguísticas destas pessoas.

QUADRO 53 - Questão 03 referente a palavras desconhecidas da fábula a queixa do pavão

Tule no texto as palavras que você não conhece e escreva abaixo:				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Preocupar, consolo, adiata, desta, aquilo, irritou, coisa, recebesse, acha, único, satisfeito, outro, motivo, reclama	Deusa, adianta, rouxinol, reclamar, único, satisfeito, força, pare motivo recebesse.	deusa, consolo, destas, força rouxinol, recebesse, motivo, aborrecido, chateado.	Que, tão, isso ouVindo, irritou, coisa, único, motiVo, Nasce, uma, deusa, tinha, outro, pare, forço, um esto, querendo reclamar Nasce chateado	Preocupar, consolo, adianta, satisfeito, recebesse, querendo, reclamar.

O levantamento das palavras pelos informantes deixa evidente que não se limita apenas aos conectivos, preposições, conjunções, mas, de modo geral, encontramos verbos e substantivos diversos. O repertório de palavras desconhecidas pelos aprendizes ainda é grande, e é preciso o contato maciço com o texto escrito e a produção também escrita pelos mesmos. Quando é exercitada a escrita, nos tornamos mais familiarizados com o uso de algumas palavras. É importante a presença do aprendiz surdo nas aulas de português para que possa ir ampliando o acervo lexical e mesmo que escreva em formas de listas, que tenha dificuldades para gerar frases sobre a temática abordada, o contato visual com a leitura e a escrita irão favorecer a aprendizagem (NADAL, 2010).

QUADRO 54 - Questão 04 refere-se à interpretação e produção textual sobre o porquê do pavão viver chateado

4- Por que o pavão vivia chateado?				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS

Porque ele queria cantar tá bem ele queria fica alegre é feliz e mais ele não consegue cantar.	Bravo nada pavão não ter paz querer cantar igual outras aves.	Porque o pavão ter muito triste, porque o pavão foi pedir alguma coisa a deusa para ela ensinar a cantar porque aves e diferente não ter voz.	paVão triste por que rainhã não ensinar ela cantar	Porque o pavão sempre querer uma coisa diferente não ter, já bonito
------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

Os informantes Netuno, Mercúrio, Júpiter e Vênus construíram suas respostas de acordo ao solicitado no enunciado, mesmo que Júpiter trocou o substantivo: Deusa por *rainhã*; como vão tentando escrever suas interpretações, é comum encontrarmos elementos diferentes do texto original, presente nas respostas dos participantes, a exemplo *rainha*, utilizada por Júpiter. Nas explicações sinalizadas, ao mencionar o que eles entendiam por deusa, Vênus sinalizou RAINHA, UMA PRINCESA e isso veio aparecer nas respostas escritas da atividade. Percebe-se essa troca de título da personagem, devido as interferências das imagens durante a apresentação do vídeo, já que, os informantes construíram um conceito referente as mesmas características de que se têm sobre a princesa ou rainha.

Júpiter observou por outro viés, atribuindo a tristeza do pavão ao fato de a Deusa não o ensinar a cantar. Mas, no texto original o autor não deixa isso evidente que a deusa sabia cantar e que assim pudesse ensina-lo, pelo contrário, o pavão quer que ela faça uma espécie de mágica e perante os seus poderes, o fizesse cantar.

Saturno potencializou sua resposta, extrapolando o enunciado e também a posição dos colegas ao afirmar que *bravo nada, pavão não ter paz* [...], ou seja, bravo é pouco, ele viva desesperado, angustiado por não gostar do seu próprio canto.

De modo geral, os informantes escreveram frases curtas e simples, exceto Saturno, os demais relacionaram bem as palavras grafadas de acordo com o texto. E também manifestam a compreensão de aspectos abstratos do texto evidenciando inferências. O que nos faz ponderar que se em cinco oficinas eles conseguem inferir, o que podemos esperar de anos de escolarização devidamente atuados? Não podemos subestimar a capacidade desses aprendizes, mas investir em uma educação que favoreça seu desenvolvimento linguístico e sociocultural.

O quadro que segue traz uma questão que ativa diversas habilidades, pois ele sai da zona de conforto, e se vê na necessidade de resgatar o texto, prestando atenção a cada etapa do acontecimento. Trata-se de uma reinserção na leitura, um resgate de forma resumida da construção textual.

A própria leitura de enunciados constitui-se como um exercício de compreensão dos textos abordados, já que os participantes precisam compreender o que está sendo solicitado e responder de forma satisfatória. Essa é uma questão que exige conhecimento sobre a sequência dos eventos do texto, através da qual eles aprofundam a interpretação, quando eles selecionam cada evento em seu devido momento, fazem uma leitura geral em seu pensamento. Isso requer uma atividade cognitiva para eliminar as opções díspares e identificar a que seja mais adequada, encontrando a resposta ideal. A leitura apesar de parecer fragmentada em cada alternativa, eles só conseguem a resposta correta se articularem o todo. Assim, qualquer tipo de distração ou dúvida na interpretação, ignorando trechos importantes ao desfecho gera erro.

QUADRO 55 - Questão 05 refere-se à interpretação textual sobre a ideia principal da fábula a queixa do pavão

<p>5 - A fábula “A queixa do Pavão” está dividida em seis parágrafos, em cada um deles existe uma ideia principal. Nas colunas abaixo ligue as ideias de acordo a enumeração dos parágrafos.</p> <p>* O pavão não se conforma. * A queixa do pavão.</p> <p>(3) * Novamente, a deusa explica que cada um tem sua beleza. * A deusa irrita-se. * Ele prefere o canto, a beleza.</p> <p>(6) * A deusa Juno tenta convencer o pavão.</p>				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
<p>(1) Ele prefere o canto, a beleza; (2) A deusa irrita-se; (3) A deusa Juno tenta convencer o pavão; (4) A queixa do pavão; (5) O pavão não se conforma; (6) Novamente, a deusa explica que cada um tem sua beleza.</p>	<p>(1) A queixa do pavão; (2) A deusa Juno tenta convencer o pavão; (3) O pavão não se conforma; (4) Ele prefere o canto, a beleza; (5) A deusa irrita-se; (6) Novamente, a deusa explica que cada um tem sua beleza.</p>	<p>(1) A queixa do pavão; (2) A deusa Juno tenta convencer o pavão; (3) O pavão não se conforma; (4) Ele prefere o canto, a beleza; (5) A deusa irrita-se; (6) Novamente, a deusa explica que cada um tem sua beleza.</p>	<p>(1) A queixa do pavão; (2) A deusa Juno tenta convencer o pavão; (3) O pavão não se conforma; (4) Ele prefere o canto, a beleza; (5) A deusa irrita-se; (6) Novamente, a deusa explica que cada um tem sua beleza.</p>	<p>(1) A queixa do pavão; (2) A deusa Juno tenta convencer o pavão; (3) O pavão não se conforma; (4) Ele prefere o canto, a beleza; (5) A deusa irrita-se; (6) Novamente, a deusa explica que cada um tem sua beleza.</p>

Quase todos os informantes relacionaram satisfatoriamente a ordem dos acontecimentos, apenas Netuno se equivocou na sequência, descrevendo os fatos sem a problematização que seria a queixa do pavão. Certamente a ordem pode ser alterada sem interferir no sentido do texto, o que requer familiaridade com o gênero, mas no caso da questão específica, ter inserido a queixa do pavão no momento que ele inseriu, causa estranhamento. Esse equívoco aconteceu, embora tenha sido aplicada a estratégia de projetar no quadro o texto, de termos juntos, mediador e estudantes, relido parágrafo a

parágrafo, marcando na lousa cada ideia de forma concisa, construindo sentidos coletivamente e ordenando do primeiro ao último parágrafo.

Essa questão é complexa e requer muitos esforços, pois, se o leitor não realiza uma leitura atenta ou não estiver familiarizado com o texto, certamente ele não terá um bom resultado. Em vista disso e sabendo dos níveis de letramento que os informantes ingressaram nestas oficinas, é gratificante apreciarmos esses resultados, no esforço de obter uma compreensão geral do conteúdo.

Anteriormente foi ofertada uma questão parecida com a que segue, mas sem opções de repostas, eles que precisavam ponderar e escrever em português, mas nesta, há opção para escolha e marcação e forma objetiva. Se eles já escreveram sobre esse conteúdo, não deveriam errar aqui. No entanto Júpiter elegeu uma opção que não é apontada pelo texto como a mais relevante para ser possibilidade de resposta.

QUADRO 56 - Questão 06 refere-se à interpretação textual do porque o pavão estava chateado

6- Por que o pavão estava chateado? Marque a alternativa correta:				
<input type="checkbox"/> Por que era muito bonito		<input type="checkbox"/> Por que a Deusa achou ele lindo		
<input type="checkbox"/> Por que tinha a voz muito feia		<input type="checkbox"/> Por que a águia tem a força		
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
<input checked="" type="checkbox"/> Por que tinha a voz muito feia	<input checked="" type="checkbox"/> Por que tinha a voz muito feia	<input checked="" type="checkbox"/> Por que tinha a voz muito feia	<input checked="" type="checkbox"/> Por que a águia tem a força	<input checked="" type="checkbox"/> Por que tinha a voz muito feia

As respostas acertadas nesta questão, demonstraram que os participantes identificaram uma das ideias principais do texto e também, atende satisfatoriamente a habilidade de responder questões objetivas em português.

QUADRO 57- Questão 07 de interpretação e produção textual sobre o que entendeu da fábula a queixa do pavão

7 - Quando o narrador diz no texto que “cada um nasce com uma coisa”, o que você entende? Explique:				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
A pessoa nascer bom problema mais toda as pessoas não é igual, porque cada uma nascer diferente com o outro tem pessoa que é surda e a outra é ouvinte.	A pavões filhos diz tempo pessoa queixa do pavão muito beleza. Bonita de nascer pavões sem verdade. Feliz	É diferente porque ele nasce bonito, ou mais iu Mena pata e diferente do pavão, águia e rouxino. Cada uma e diferente porque a mãe e pai são diferentes.	Por que paVão é forte e Bonito, mas auto, outro difente sabemos comtas voar.	Muito bom ser diferente porque o pavão querer ser igual pássaros mos não poder, ele já é bonito, outros não.

A própria questão já auxilia o estudante a abstrair da narrativa o ensinamento e trazer para a realidade do dia a dia, como por exemplo, fez Netuno. Ele apresentou as diferenças, que fazem parte da vida de cada pessoa e tomou como referência sua própria

realidade, destacado as diferenças entre o surdo e o ouvinte; Mercúrio apresentou os pais como geradores das referidas diferenças dos sujeitos e Vênus pareceu parafrasear a fala da deusa, pois contextualizou a importância de ser diferente como algo positivo, mostrando que o pavão queria ser igual aos outros pássaros e concluiu afirmando que ele já é bonito e os outros não. A escrita de Saturno não concede maiores explicações ao leitor que favoreça compreender, pois, as palavras estão desconectadas, como uma lista de palavras do texto, sem um sentido revelado.

Na leitura sinalizada, ao pensarem porque o pavão não aproveita a sua própria beleza ao invés de ficar triste, os informantes demonstraram interpretações que possivelmente reflitam suas próprias concepções de como lidar com as diferenças. Vênus respondeu; *por que ele sempre querer ter outros*, ou seja, o pavão poderia ter de tudo, mas, nunca estaria satisfeito, por isso queria sempre as coisas dos outros, foi uma explicação condizente com o texto; já Netuno defende o pavão quando diz que *é ruim quando queremos ter as coisas e não as conseguimos é ruim não ter as coisas quere*; é notória a heterogeneidade das interpretações dos surdos, percebemos as oscilações, cada um com seus posicionamentos nas argumentações, seja a favor ou contra. Pinto (2010, p. 37) afirma que

[...] para a perspectiva histórico-cultural, a linguagem ocupa papel central nessa questão, implicando não só a apropriação da realidade vivida, como também uma reorganização e reestruturação da significação dessa realidade na mente do sujeito, contribuindo para a constituição de sua consciência e individualidade.

Pelas próprias experiências, os informantes conseguiram expressar bem a visão negativa ou a positividade presente no fato de ser diferente, reconstruindo em Língua Portuguesa tudo que explicaram em Libras mantendo a organização do texto sinalizado na produção escrita com sentido.

QUADRO 58 - Questão 08 de interpretação textual sobre relacionar as imagens

8-Todas as palavras abaixo foram retiradas do texto. Relacione-as com as imagens:					
(1) Força	(2) Beleza	(3) Canta			
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS	
(2) (1) (3)	(2) (1) (3)	(2) (1) (3)	(2) (1) (3)	(2) (1) (3)	

Todas as palavras nessa questão foram bem referenciadas, pois os participantes demonstraram reconhecer as palavras e relacioná-las às imagens. Conforme afirma Heily (2003) “[...] das funções que a imagem pode ter no currículo escolar no processamento de letramento visual, [...] podem ser pontos de partida para aprendizagem de outras habilidades (ler imagens para compreender textos, por exemplo)”. Assim sendo, as imagens visuais, são empregadas como subsídios para a leitura de textos, na perspectiva de atribuir significados aos vocábulos conforme suas respectivas funções dentro do texto.

Na próxima questão os participantes foram conscientizados sobre a importância e a função de um texto para o leitor, por isso que o autor precisa desenvolver um texto tendo um objetivo, seja ele proporcionar prazer durante a leitura, fornecer informação, persuadir, ou colaborar para o aprimoramento dos conhecimentos de mundo.

Em conformidade com Karnopp (2015, p. 232) “um aspecto importante do contexto de situação na produção linguística é o interlocutor. Modelos atuais do processo de produção textual incluem “pensar o interlocutor” como um elemento desse processo”. Ainda segundo a autora, uma das maiores dificuldades no processo é quando o autor não tem clareza em direcionar o texto, mesmo sabendo que escrever à um destinatário não é tarefa fácil, faz-se necessário escrever com as características do gênero textual, bem como, o uso da linguagem escrita de acordo ao nível de instrução do sujeito receptor. São critérios que tentamos ir passando para os participantes de modo que atentassem para o solicitado nos enunciados das questões de produção.

QUADRO 59 - Questão 09 refere-se à interpretação e produção textual sobre o que entendeu da fábula a queixa do pavão

9 - Escreva um texto, com suas palavras, explicando para seu colega o que você entendeu sobre a fábula “A queixa do pavão”.				
NETUNO	SATURNO	MERCÚRIO	JÚPITER	VÊNUS
Meu colega, o pavão vivia triste porque ele não gostava de ser diferente dos outros animais por isso ele não queria ser diferente ficou muito ter inveja dos outros pássaro	Marte eu pavão foi se quixar com a deusa Juno a deusa disse: é verdade que você não sabe cantar. Mas você é tão linda que se preocupar com isso. Para pavão muitos temo Bonito sempre mais feliz fim.	O pavão não sabe cantar mais ele tem sua beleza de mais a pavão fica reclamando a deusa, a coisa que animal nasce com uma coisa coisa diferente padrão nunca ser feliz. O pavão ter sua beleza. A voz é muito feia e o que ter car da do pavão rosa, verde, amarelo, a deusa não quer ajudar o pavão porque ele já ta bonito e mais o pavão precisar ama os animais não precisar reclamar todo mundo eu fiquei feliz gostei muito do pavão. FIM	Porque tinha que irritou Motivo para outro com o que cada de preocupar com o um tem único Não pavão para Você Saber Suas um deusa não quer pavão cantar já bonito precisar cantar não .	Amanda, eu endindim que o pavão já é fprte e não precisa mais nada já é bonito, reclamar deus mos ela não querer ajudar para o pavão ser feliz diferente dos outros. FIM.

A maioria dos informantes construiu o texto atendendo ao enunciado, explicando o que entendeu e conseguindo manter relação direta com o conteúdo abordado. Escreveram um texto fazendo uso de muitas palavras e apesar das peculiaridades, há sentido nas frases. Esse foi um resultado não apenas do esforço explicativo do aplicador, mas principalmente do empenho de cada um deles que não desistia diante de cada desafio apresentado.

A utilização de pontuação, de vocativo, aplicação de verbo, de sentenças negativas, afirmativas, utilização de artigos, intensificadores, pronomes e outros. Essa foi uma das produções que ofereceu maior material para ser explorado, evidenciando o desenvolvimento dos participantes.

Netuno iniciou com o vocativo MEU COLEGA, ele não inseriu o nome do colega, talvez isso indique a necessidade de esclarecer a necessidade de nomeação, não fez uso de pontuação, e não indicou que estava concluindo a produção escrita, mas apresentou o necessário para revelar o que entendeu apresentando informações relevantes quanto a fábula. Saturno fez referencia ao seu destinatário, Marte, e introduziu o texto destacando a fala da deusa no espaço propício, mostrando a ponderação da deusa sobre a posição do pavão.

Mercúrio destacou vários pontos importantes da história, destacando a beleza do pavão apesar dele fraquejar na voz, que animal não é feliz se foge do padrão, mas enfocou as cores diversas que possui em sua plumagem, as cores diferentes do pavão que isso deveria alegrá-lo fazendo-o amar os animais sem reclamar. Além do que a ressalta que a deusa não quer ajudar o pavão por que e já tem uma beleza, uma característica forte. No termino da produção, ela apresenta a própria opinião sobre o texto, expressando o sentimento que se encontrava ao ter contato com a fábula, bem como seu sentimento para com o personagem principal, seguido de um maiúsculo fim, indicando que a história acabou.

Segundo Karnopp (2015) “[...] a concepção de domínio da Língua Portuguesa pelo surdo refere-se à utilização de habilidades linguísticas que priorizem a leitura-escrita, visto que tais habilidades valorizem a questão visual”. Então Mercúrio ao citar as cores, mostra sua percepção da imagem, porque o texto não descreve isso em palavras.

Júpiter e Vênus praticamente concluíram com a afirmação dizendo que a deusa não permitiu que o pavão cantasse, pois, já era bonito, não precisava cantar. Essa foi uma conclusão que para eles já resolvia a situação de forma prática.

Em tese, todos os informantes narraram suas percepções, alguns textos ainda com comprometimentos gramaticais, entretanto, as ideias principais foram apresentadas. As produções demonstram marcas de experiências, eventos, opiniões e aconselhamentos.

Abaixo apresentamos a planilha de avaliação que revela o desempenho na compreensão e na produção textual, e percebemos que todo esforço valeu a pena, pois desde a oficina 01 até esta finalização a visão dos participantes sobre um texto que é semanticamente rico e repleto de subentendidos, de inferências e metáforas, foi favorecida.

TABELA 16 - Planilha de avaliação - compreensão e produção de texto

Critérios	Informantes				
	Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
G	5	5	5	5	5
H	5	5	5	5	5
I	5	5	5	5	5
J	5	3	5	5	5
K	5	5	5	3	3
L	5	5	5	5	5
M	3	3	5	3	5
N	5	5	5	5	3
O	5	5	5	3	5
P	5	3	5	5	5
Média	5	5	5	4	4

Este foi um resultado que embora cada participante entre uma oficina e outra tenha oscilado nos seus respectivos desempenhos quanto a cada critério proposto pela Matriz de Compreensão e produção, no geral, eles nos permitiram descrever suas aprendizagens conforme características que seguem. Destacamos que o objetivo desta matriz é além de identificar os níveis de desenvolvimento em cada critério específico, estimular a participação, envolve-los no processo de aprendizagem, valorizando o que sabem e indicando que com esforço e empenho, podem se aproximar de uma conquista ainda maior.

Os que alcançaram valores entre 3 e 4 situam-se em algumas dessas habilidades de forma que indica a necessidade de aperfeiçoamentos na aprendizagem: identifica equivocadamente os elementos constitutivos do gênero; responde parcialmente perguntas objetivas sobre o texto; atribui sentido equivocado as palavras inicialmente desconhecidas nos textos; responde parcialmente perguntas subjetivas sobre o texto; responde parcialmente perguntas subjetivas sobre o texto; produz texto descrevendo de forma limitada experiências, eventos, planos, opiniões e aconselhamentos; produz texto relativamente estruturado; escreve frases curtas e simples relacionando-as de forma mediana a proposta e aplica as palavras de forma desarticulada; entende poucos pontos

principais do texto e identifica relativamente as ideias principais; compreende apenas aspectos concretos do texto e não infere; reconstrói em Língua Portuguesa de forma parcial a explicação que forneceu em Libras, produzindo uma escrita superficial.

Os que obtiveram em seus desempenhos específicos valores entre 4 e 5, em alguns momentos das atividades, conseguiram ultrapassar limites que antes estavam estagnados. Assim, apesar de também necessitarem de continuidade e aperfeiçoamento, são aprendizes que no período das cinco oficinas aplicadas no período de um mês apresentaram as seguintes características em suas aprendizagens: identifica no texto elementos constitutivos do gênero; responde satisfatoriamente perguntas objetivas sobre o texto; atribui sentido satisfatório as palavras inicialmente desconhecidas no texto; responde satisfatoriamente perguntas subjetivas sobre o texto; relaciona o conteúdo do texto com conhecimento da vida real ativando conhecimentos prévios; produz texto descrevendo experiências, eventos, planos, opiniões e aconselhamentos. Produz texto bem estruturado; escreve frases curtas e simples relacionando-as a proposta e aplica as palavras adequadamente; entende os pontos principais do texto identificando as ideias principais; compreende aspectos abstratos do texto complexo e infere; reconstrói em Língua Portuguesa tudo que explicou em Libras mantendo a organização do texto sinalizado na produção escrita com sentido.

Trata-se de resultados favoráveis, que indicam o crescimento dos participantes, inclusive eles próprios percebiam que iam avançando e demonstravam interesse em continuar geralmente relacionando com suas aprendizagens no ambiente escolar. Foram resultados obtidos através das interações entre pesquisador e aprendizes surdos durante o decorrer de todas as atividades envolvidas nas oficinas, de modo que os questionamentos eram sempre presentes não apenas por parte do pesquisador direcionando as participantes, mas principalmente originárias deles, que buscavam esclarecer suas dúvidas e apresentar suas próprias explicações, construindo o saber coletivamente, da mesma forma que se faz a utilização de qualquer língua.

A utilização da língua de sinais durante todo o processo também foi fundamental, tanto nas leituras coletivas, quanto nas conversas sobre cada texto, sendo mediadora no trânsito entre ambas as línguas e na construção de significados. Os textos escolhidos dentro do gênero fábula, a metodologia aplicada, as atitudes adotadas entre pesquisador e aprendizes surdos fez grande diferença no processo de aprendizagem, conforme observamos na planilha que segue e que demonstra a relação entre as interferências dos participantes durante a sinalização em Libras do momento de leitura do texto e suas

produções escritas em Língua Portuguesa, conforme médias obtidas através dos critérios estabelecidos para cada avaliação.

TABELA 17 - Planilha de avaliação – Leitura, compreensão e produção de texto

Oficinas	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
Médias	Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP.	5	5	5	4	5
	Identificação, compreensão e produção de texto.	5	5	5	4	4

Os resultados foram crescentes em ambos os aspectos, evidenciando uma relação indissociável entre todas as etapas de aplicação das atividades, assim, a leitura dialogada mostrou-se como fundamental para o alcance de compreensão e produção textual. Isso demonstra que tanto para reforçar a justificativa da presente pesquisa, em aplicar uma metodologia que favoreça a aprendizagem, quanto para as práticas docentes enquanto estímulo para professores em salas de aula ou AEE, que é possível através de recursos simples e é claro, com a utilização da Libras, obter vantagens para o surdo no ensino de uma segunda língua. Ao sabermos que é possível o estudante surdo acessar qualquer texto metafórico e atribuir sentido, nos sentimos estimulados e incentivamos também a eles a continuarem investindo nas suas aprendizagens. Para o estudante surdo trata de mais uma das possibilidades que não os restringe e que promove a utilização da modalidade escrita da LP.

O ensino de LP para surdos como proposto e aplicado nesta pesquisa, promove a língua de sinais e a cultura surda ao valorizar a visualidade da escrita. Ao contrário do que alguns disseminam, não trata de excluir a Libras do processo de aprendizagem da língua alvo, mas, de inseri-la em todos os momentos na tentativa de aproximar os significados. Parte da pedagogia que respeita as diferenças, que segundo Range e Stumpf (2015 p.124) “[...] no contexto cultural surdo, está, sem dúvidas, em lidar com a visão que o ouvinte tem das “identidades normais” e do estereótipo com que trata das “identidades diferentes”. Por esta razão, a presente pesquisa também valoriza os debates que excluem qualquer tipo de estereótipo que segrega e rejeita textos escritos por surdos, buscando formas de contribuir para o aprimoramento da escrita dessas pessoas e desmistificando os mitos presentes no imaginário ouvinte sobre limitações impostas a esta comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada a partir da experiência do pesquisador em atuar como intérprete em missas dominicais, da incerteza da compreensão dos surdos no que se refere à tradução simultânea de textos bíblicos distribuídos ao longo do extenso ritual litúrgico. Hoje, no entanto, após as leituras realizadas, as elaborações, aplicações e obtenção de resultados das cinco oficinas, percebe-se que o surdo pode compreender todo e qualquer conteúdo a partir de sua língua de sinais. Os resultados obtidos evidenciaram que mesmo sendo um processo lento e criterioso, os objetivos de promover a compreensão dos textos lidos e produzir textos escritos originários do que leram podem ser alcançados.

A metodologia aplicada se mostrou bastante eficiente, pois ao conduzir uma forma específica de aplicar atividades, o pesquisador conseguiu a participação e o retorno sinalizado e escrito do que foi construído mentalmente pelos aprendizes surdos. Dessa forma, percebe-se que se trata de ambientes e situações distintas, ao comparar os propósitos das agências de letramento escola e igreja. A atuação do pesquisador durante o sermão incide sobre uma tradução simultânea que requer uma intermediação imediata, então, a parábola que em muito se assemelha à fábula, pode não ter seu objetivo final alcançado pelos fiéis surdos, por não ser possível intervenção metodológica que favoreça a compreensão, devido o imediatismo do evento. Enquanto que no ambiente escolar, que o pesquisador pode atuar sobre o texto, transitar entre a Libras e o português, interagir, questionar e ser questionado, o que é fundamental para a compreensão do conteúdo.

Nesse sentido, a presente monografia foi desenvolvida buscando identificar quais os critérios que se encontram envolvidos nas competências de ler, compreender e escrever em Língua Portuguesa durante o seu trânsito pela Libras. A elaboração das duas matrizes de leitura interativa e sinalizada e da matriz de produção de texto foi toda embasada na observação da metodologia proposta e os critérios identificados são resultantes dos momentos de interação coletiva e individual em cada etapa de aplicação, o que nos permitiu alcançar nosso objetivo principal.

Tais matrizes orientaram a análise dos resultados obtidos e também poderá orientar as atividades propostas no módulo didático que conseguimos elaborar como resultado da pesquisa realizada. Identificamos que os critérios se bem desenvolvidos além de apontarem o desenvolvimento alcançado pelos aprendizes, contribuem para o favorecimento de suas habilidades sociais, acadêmicas e profissionais através do acesso e compreensão de textos diversos.

Constatamos que os aprendizes surdos participantes da pesquisa atribuem sentido aos textos metafóricos em Língua Portuguesa de forma gradativa, após terem o texto traduzido para Libras, explicarem o que compreenderam e terem suas ideias esclarecidas, debatidas, em seguida, compreenderem as palavras desconhecidas, interpretarem cada grupo de sentido que constitui a história, relacionando a exemplos cotidianos, com as experiências individuais para só então alcançar o sentido geral do texto.

A língua de sinais não apenas colabora com a aprendizagem da segunda língua por funcionar como base para estabelecer comparações como é fundamental para o alcance da interpretação, além de fornecer confiança aos participantes por se sentirem pertencentes ao processo de ensino. O desenvolvimento na aprendizagem do surdo está além da inclusão, vimos que eles podem ter permanecido na escola durante toda sua trajetória estudantil inclusa e não conseguir ler, compreender ou escrever o que tenham entendido em Língua Portuguesa.

A aprendizagem certamente se dará de uma forma mais lenta se considerarmos a necessidade de aprenderem a primeira língua para depois a Língua Portuguesa, mas sem dúvidas acontecerá se atividades como as aplicadas nesta pesquisa forem empregadas de forma contínua, gradativa.

Nos propomos inicialmente a contribuir com a atuação do professor em sala de aula como uma forma de agregar no diálogo entre pesquisa ensino, universidade escola, reforçando uma relação de parceria e coparticipação. O módulo didático que fornecemos ao final deste percurso é constituído por apresentação, fundamentação teórica, cronograma, percurso metodológico, passo a passo de aplicação, atividade diagnóstica e as cinco oficinas completas além das duas matrizes de leitura e compreensão e produção textuais com suas respectivas planilhas para acompanhamento de avaliação de desempenho de cada estudante. Dessa forma conseguimos obter resultados para realizar a análise e recursos metodológicos para subsidiar a atuação em sala de aula.

Confirmamos ao final de todo o processo a pertinência da Libras em todo e qualquer contato com a comunidade surda, principalmente na intermediação entre a Libras e a Língua Portuguesa; a necessidade de traçar um percurso metodológico que se adeque ao processamento do surdo para a compreensão da leitura em português escrito; a relevância das imagens como recurso que corresponde à visualidade desses aprendizes; a interação entre aplicador e estudantes no trânsito entre as línguas e na construção da compreensão nos atos de ler, compreender e produzir textos escritos em Língua Portuguesa.

Pretendemos aqui incitar novas pesquisas para outras possibilidades de ensino a partir do gênero textual aplicado. De antemão, ressaltamos que não há limites para serem trabalhados textos metafóricos em LP com estudantes surdos. As possibilidades são equivalentes aos ouvintes, variando apenas a metodologia.

As propostas metodológicas quais foram desenvolvidas neste trabalho apontaram resultados significantes mediante ao que era esperado. Os estudantes surdos que participaram das 05 oficinas desempenhando habilidades com a leitura, interpretação e produção textual de modo progressivo. Nas três primeiras análises identificamos trocas de letras em palavras, morfológicas, sintáticas, omissão de artigos; por outro lado percebe-se nas questões de produção textual que eles constroem a escrita do título iniciando com letra maiúscula. As respostas atendem uma questão simples de identificação de elementos do texto e a essa altura das aplicações já eliminam dificuldades manifestadas inicialmente.

Nas duas últimas oficinas, os aprendizes desempenharam as propostas com mais facilidade e entusiasmos, levando em consideração a valorização, diferenças e particularidades de ambas as línguas; mesmo que nas últimas oficinas ainda encontramos dificuldades de interpretação e produção escrita, todas as tentativas mediante as diferenças e particularidades dos sujeitos, puderam perceber que este é o caminho e que há possibilidades para à aquisição da modalidade escrita e do gênero textual.

Portanto, reforçamos que a inclusão é muito mais que a inserção física do aluno surdo ao contexto educacional, mas que, cabe ao professor reorganizar as suas ações metodológicas pensando nas particularidades desses estudantes. Julgamos ser de extrema importância que os professores, por estarem envolvidos nesse processo, busquem o aprimoramento das suas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bernadete Fátima da Silva. *Letrando com Fábulas*. In: _____. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: 2013, p. 17.

ALMEIDA, WG. org. *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online]*. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book.

ANAIS do IV Colóquio de Letras, realizado nos dias 1, 2 e 3 de fev. de 2018, na UFPA, Campus Universitário do Marajó – Breves 2358-1131.

ARANA, Alba Regina de Azevedo. KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. *A importância da leitura para o processo de formação do aluno*. Unesco: 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica Diretoria de Ensino e suas Modalidades Coordenação de Educação Especial. *Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)*. Salvador: 2017, p.148.

BATISTA, Milene Vargas da Silva. *O que desejamos formar: Leitores ou Ledores?* Rio de Janeiro: 2015. P.12.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica no absurdo [manuscrito]* Minas Gerais: Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras -.1999.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru/SP. EDUSC. 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1989.

_____. Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos- ideologias e práticas pedagógicas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRITO, Danielle Santos de. *A Importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo*. Período de Divulgação Científica da FALS, ano IV, nº VIII, 2010.

CAMARGO, Isabela Jordão de. *A Libras e a sua importância no processo de letramento da Língua Portuguesa escrita de alunos surdos*. Paraná: editora Arara Azul, 2018.

CAMARA-JÚNIOR, J.M. *Dicionário de Linguística e Gramática: referente à Língua Portuguesa*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira (Libras)*, v. I e II – 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CORREA, Clemilda Félix. *A CONCEPÇÃO LEITORA DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: uma análise dos pressupostos teóricos que determinam o processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura*. 2013. 76f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca.

COSTA, Josiane Marques da. *Leitura e compreensão de expressões metafóricas em português como L2 por surdos sinalizadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras-UFMG. 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FARIA, Sandra Patrícia. *Metáfora na LSB: debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz?* - 2006. ETD - Educação Temática Digital - Vol. 7, N° 2

FARIA, Sandra Patrícia de. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. 2003. 310 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

FAVORINO, Jeane Maria Gomes. *O fantástico mundo das fábulas: uma intervenção para o ensino de leitura e escrita*. Feira de Santana, 2016. 153 f.: il.

FERNANDES. Sueli de Fátima. *Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Universidade do Paraná. Curitiba, 2003.

FERNANDE, Francyllans Karla da Silva. *Os surdos em seu processo de aquisição de L1 e L2*. Centro Universitário de João Pessoa- UNIPÊ. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID7577_11092017114010.pdf>. Acesso em 03 de out de 2018.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos – 5ª Ed. Curitiba: Positivo, 2010.*

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIÃES, H.; PEREIRA, M.C.C. *Compreensão de leitura e surdez*. In: C. Lacerda e M.C.R. Goés (orgs.) *Surdez – Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, Anderson Cavalcante. *Um Método de Ensino para o Uso de Metáforas no Projeto da Interação*. Goiânia. Universidade Federal de Goiás: 2014, p.174.

HEILY, Lucia H. *As imagens: O lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos*. In: Cidadania, Surdez e Linguagem. São Paulo: Plexus, 2003.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Práticas de leitura e escrita entre os surdos*. In: Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker. PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Concepção de leitura e de escrita na educação de surdos*. In: Letramento, biliguismo e educação de surdos. Porto Alegre. Editora Mediação: 2015. 2º Ed.

KELMAN, Celeste Azulay. *Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias*. In Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre. Editora Mediação:2015. 2º ed.

KOCH, Otávio Henrique. *Revisitando a metáfora: reflexões sobre a teoria cognitiva da metáfora e a teoria da relevância*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2016, p. 100. LOPES, Paulo Henrique Moura. *A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira: de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora*. Ceará: 2015, p.153.

LEME, Maria Eduvirges Guerreiro. *As Contribuições de Vygotsky no trabalho pedagógico do Professor*. Paraná: 2009.

LODI, Ana Claudia. CAPORALI, Sueli Aparecida. LACERDA, Cristina broglia Feitosa de. *Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Distúrbios da Comunicação, 2014.

LODI, Ana Claudia B. HARRISON, Kathryn Marie P. CAMPOS, Sandra Regina L. TESKE, Ottomar. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LORENZET, Elisa Clasen. *Processo de Ensino e Aprendizagem de Leitura para Surdos Mediado por Computador*. 2005. 86 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.

MARCUSHI, Luiz Antonio. *Da fala para escrita: Atividades de retextualização*- 10ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAINGUENEAU, *Termos D. Novas Tendências em Análise do discurso*. São Paulo:

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. "**LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**" (*Verbete*). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

NACHTIGALL, Patrícia Ribeiro. *Metáforas em Língua Portuguesa e a tradução para a Libras em material didático bilíngue*. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina/ Curso de Bacharelado em Letras Libras: 2015, p. 75.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática pela fábula. Ou: a fábula pela gramática*. In: _____. *Linguística* / Vol. 30, 2014, p. 165-196.

ORLANDI, E. *Discurso e Leitura*. Ed. CORTEZ. UNICAMP, 1988.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Metáfora do Cotidiano*. Belo Horizonte: Ed do Autor. 1998, p. 186.

PEREIRA, M. C. da C.; KARNOPP, L. B. *Leitura e Surdez. Letras de hoje*, Porto Alegre, v.39, n.3, p. 165-177, set. 2003.

PIMENTA, Nelson. *Seis Fábulas de Esopo em LSB* vol. 1. Rio de Janeiro RJ: Editora LSB Vídeo, 2002, livro digital em DVD.

PLANALTO, 2011. Disponível em: <www.Planalto.gov.br>. Acessado em 01 de abril de 2019.

Pró-Letramento: *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p.364.

QUADROS, R. M. SHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para aluno surdo*. 1. Ed. Porto Alegre: gráfica Palloti-MEC, 2006.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. *Da escola para casa: alfabetização*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SAMPAIO, Aline Fernanda Camargo. *O uso da pontuação em atividades linguísticas e epilinguísticas: O gênero fábula em foco*. São Paulo. 2015. p.76-78.

SANTOS, Ana Carolina Gonçalves dos. *O gênero fábula como objeto de ensino na escola a produção escrita com os alunos do 6º e 7º anos do meio rural-Breves/PA*. In: _____.

SCHWARZBOLD, Caroline. *Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental*. Pelotas: 2001, p.58.

SEESP / SEED / MEC. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Pessoa Com Surdez*. Brasília/DF – 2007.

SILVA, Hanna Russo Chacon Rodrigues Silva. *O gênero discursivo Fábula: Uma análise enunciativa de textos na esfera virtual*. Ribeirão Preto, 2017. 134. :il.

SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA Marília P. Marinho. *Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/ escrever*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: *Métodos de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural – SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. 128p.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 05 de ago. de 2018.

SUELI, Zilda Maria. *A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos*. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Alexandre Santana dos Reis, inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas sob o nº 38768501854, portador do Registro Geral de nº 1691964298, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores **Renê Souza Andrade, orientadora Ayane Nazarela Santos de Almeida**, do projeto de pesquisa intitulado **"A CONSTRUÇÃO METÁFORICA DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS EM LP COMO L2 PARA SURDOS"** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento, bem como meus escritos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Amargosa/Ba, 24 de 10 de 2018

Renê Souza Andrade

Pesquisador responsável pelo projeto

Alexandre Santana dos Reis

Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu Sandra dos Santos Soares, inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas sob o nº 026.397.335-24, portador do Registro Geral de nº 084.183.07-11, responsável pela menor Amanda dos Santos Soares, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores **Renê Souza Andrade, orientadora Ayane Nazarela Santos de Almeida**, do projeto de pesquisa intitulado **“A CONSTRUÇÃO METÁFORICA DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS EM LP COMO L2 PARA SURDOS”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento, bem como meus escritos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Amargosa/Ba, 24 de 10 de 2018

Renê Souza Andrade

Pesquisador responsável pelo projeto

Sandra dos Santos Soares

Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Regina de Oliveira Santos, inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas sob o nº _____, portador do Registro Geral de nº 067.187.635-00, responsável pela menor Olívia de Oliveira Santos,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores **Renê Souza Andrade, orientadora Ayane Nazarela Santos de Almeida**, do projeto de pesquisa intitulado **"A CONSTRUÇÃO METÁFORICA DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS EM LP COMO L2 PARA SURDOS"** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento, bem como meus escritos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Amargosa/Ba, 24 de 10 de 2018

Renê Souza Andrade

Pesquisador responsável pelo projeto

Regina de Oliveira Santos

Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE D**CARTA DE ANUÊNCIA**

Pela presente, declaro que, na condição de diretora da Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira, sediada à Rua Tenente Miguel 271, Santa Rita, CEP: 45300-000 Amargosa – BA, tenho conhecimento e concordância de ter a referida escola como parte integrante do projeto Intervenções didáticas no processo de aprendizagem de LPL2 para estudantes surdos. Mediante pesquisa *AS FÁBULAS: A CONSTRUÇÃO METAFÓRICA DOS SENTIDOS EM LP COMO L2 PARA SURDOS*, do graduando do Curso de Letras/Libras/Língua Inglesa da UFRB/CFP, RENÊ SOUZA ANDRADE, RG:1404587357, CPF:050.892.445-61, permito-o aplicar e coletar atividades com os alunos surdos do ensino fundamental e EJA que participam do AEE, visto termos interesse em participar das pesquisas sobre os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa por estudantes surdos.

Amargosa, 24 de outubro de 2018



Ana Rita Andrade Alves

Diretora da Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira

Ana Rita Andrade Alves
Diretora Escolar
Escola Mun. Vivalda Andrade Oliveira
Matrícula Nº 373 de 28 de Dezembro de 2017

APÊNDICE E**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu Edmilson Moreira dos Santos Júnior, inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas sob o nº 039.623.435-63, portador do Registro Geral de nº d4093296-82, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores **Renê Souza Andrade, orientadora Ayane Nazarela Santos de Almeida**, do projeto de pesquisa intitulado **“A CONSTRUÇÃO METÁFORICA DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS EM LP COMO L2 PARA SURDOS”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento, bem como meus escritos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Amargosa/Ba, 24 de 10 de 2018

Renê Souza Andrade

Pesquisador responsável pelo projeto

Edmilson Moreira dos Santos Júnior

Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE F

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Geisa Laintira de Souza, inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas sob o nº 076.290.965-00, portador do Registro Geral de nº 21.324.149-80, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores **Renê Souza Andrade**, orientadora **Ayane Nazarela Santos de Almeida**, do projeto de pesquisa intitulado **"A CONSTRUÇÃO METÁFORICA DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS EM LP COMO L2 PARA SURDOS"** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento, bem como meus escritos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Amargosa/Ba 24 de 10 de 2018

Renê Souza Andrade

Pesquisador responsável pelo projeto

Geisa Laintira de Souza

Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

Palavras relacionadas texto:

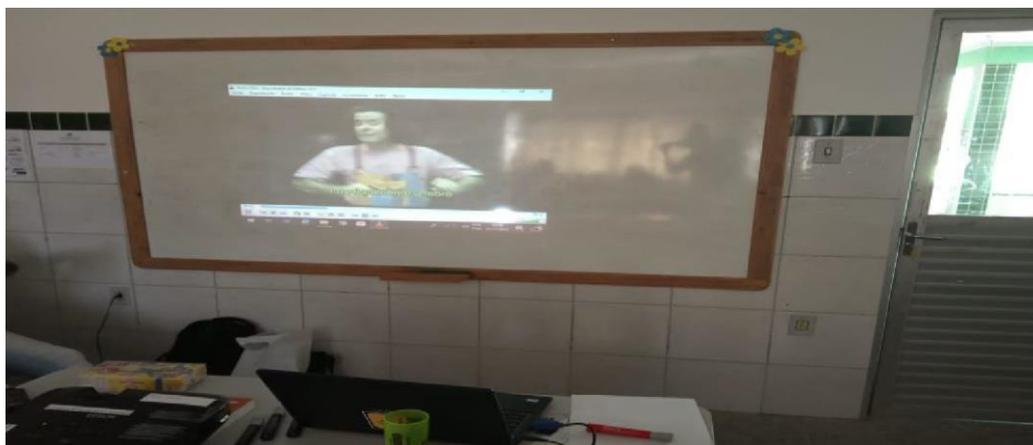
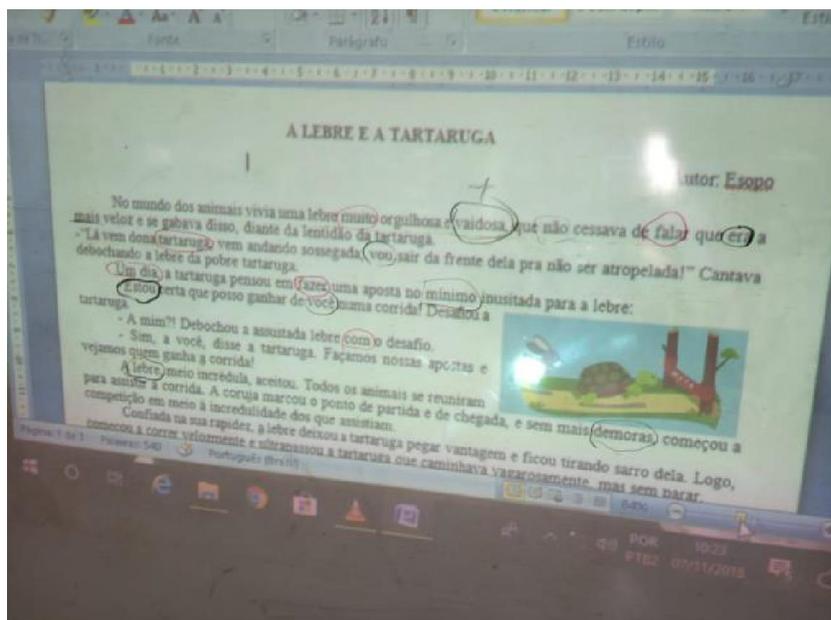
Imagem
Ruim
Prison
CUIDADO
Calado
Boa
CIVIL
Deixar
medo

Justa

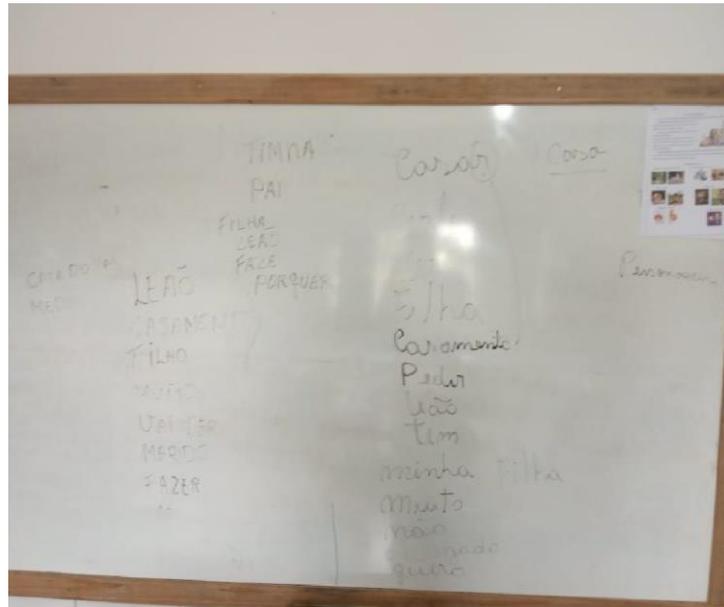
Data: 24/10/2018 Nome: Jélicio

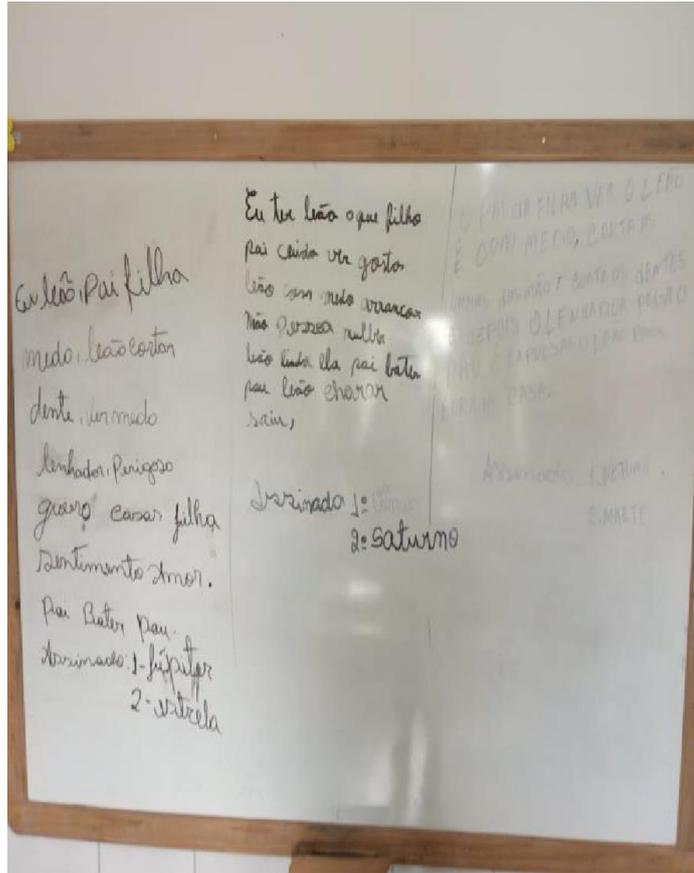
História	Vida	Animal	Pessoa
<ul style="list-style-type: none"> × Imagem × Ruim × Medo × Prisão 	Vida Prisão	Animal Sapo Boi Imagem	Pessoa Vida

3ª OFICINA

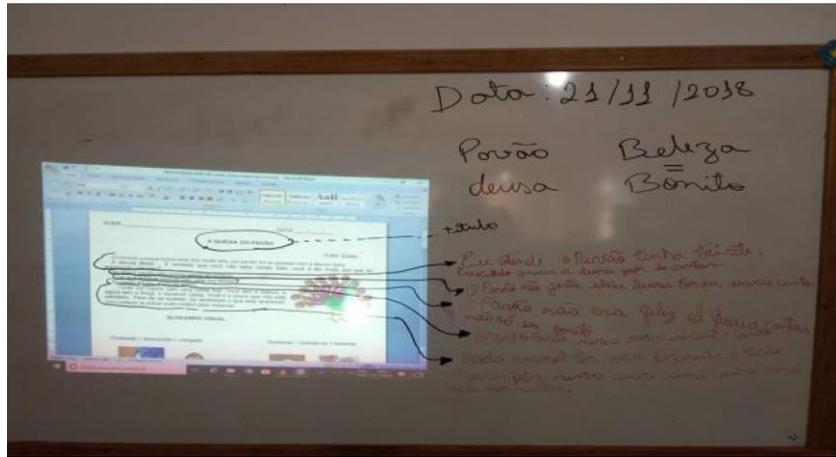


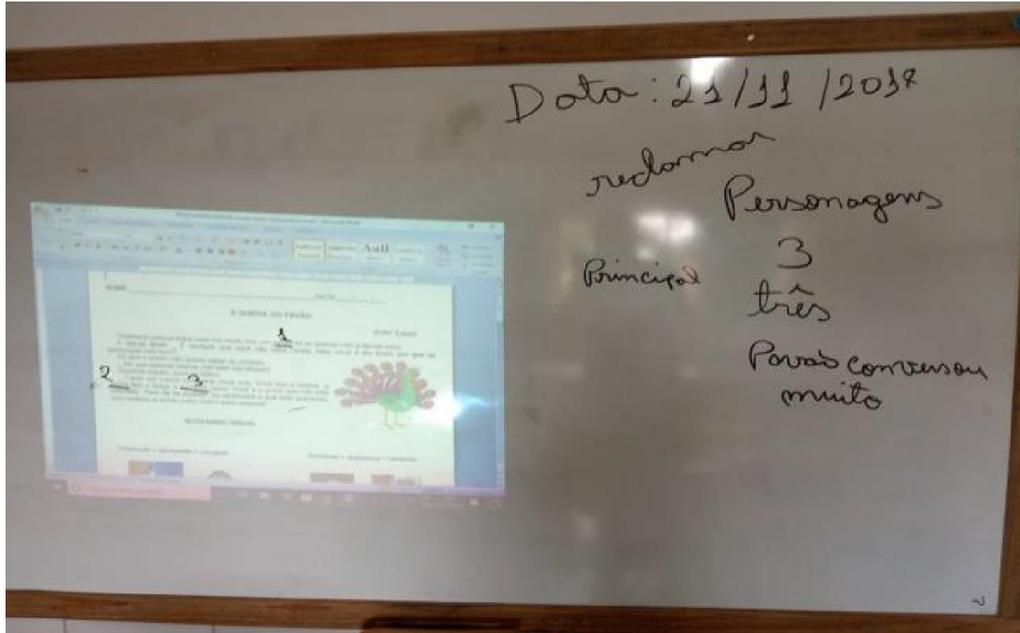
4ª OFICINA

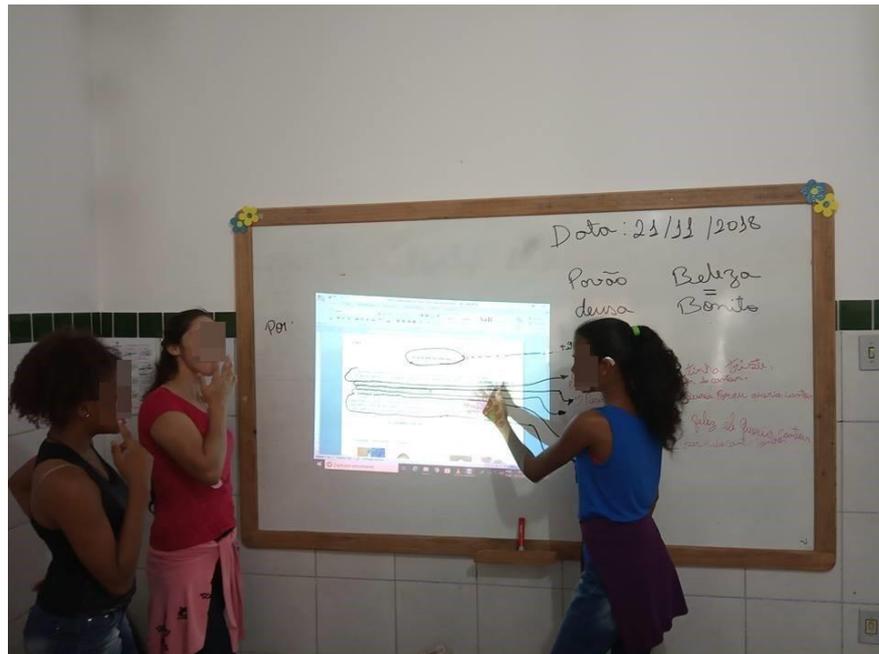
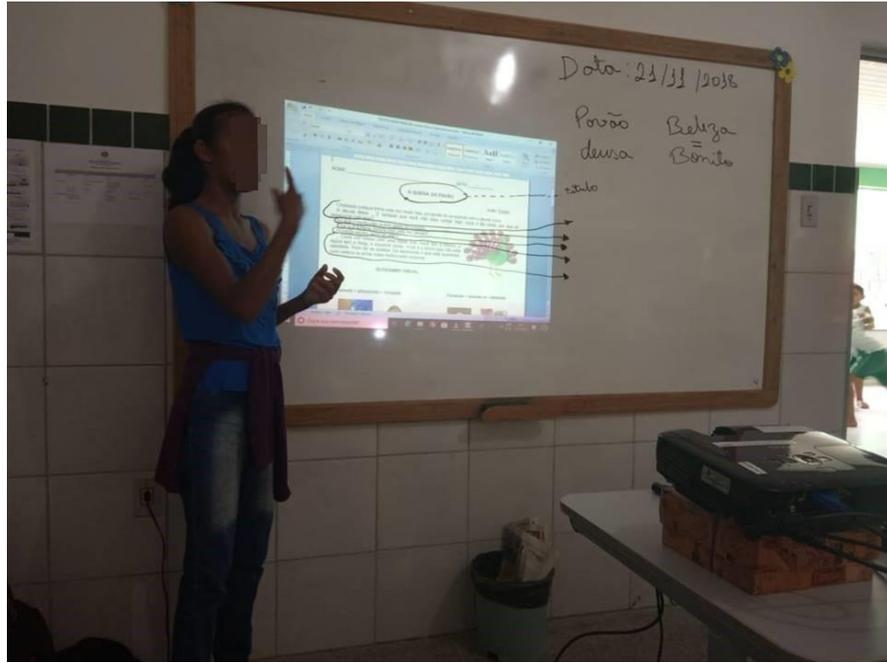


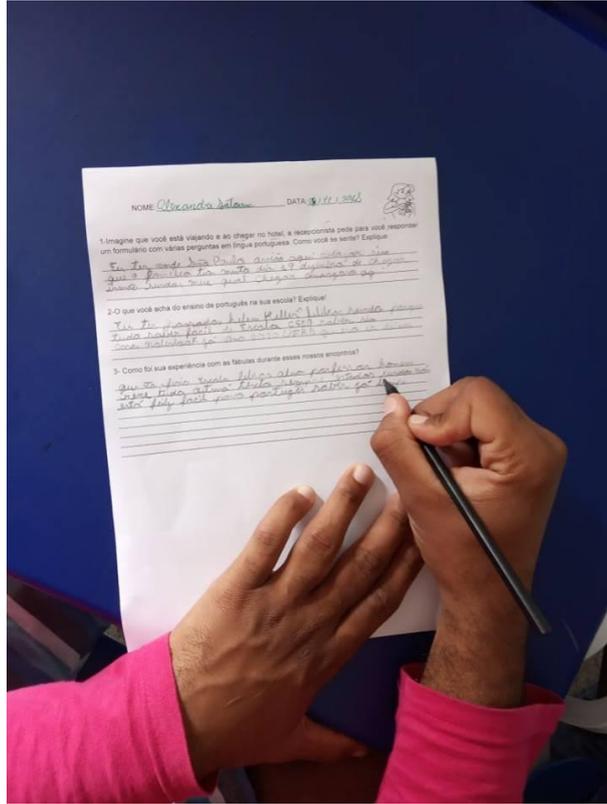


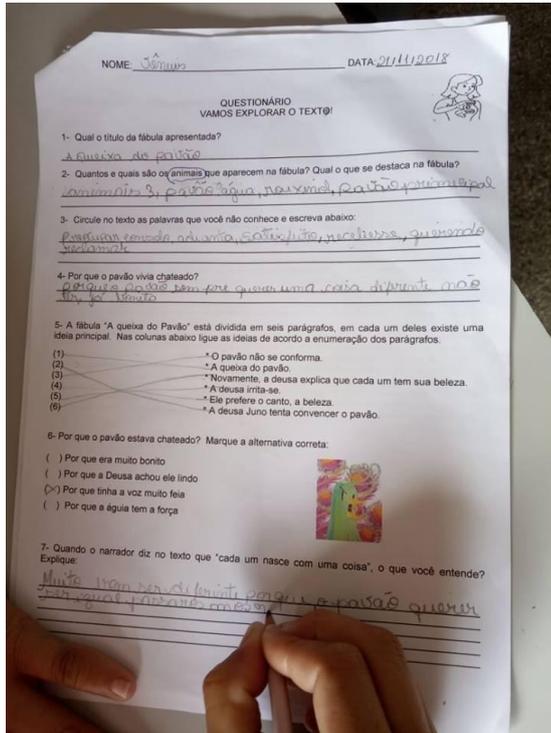
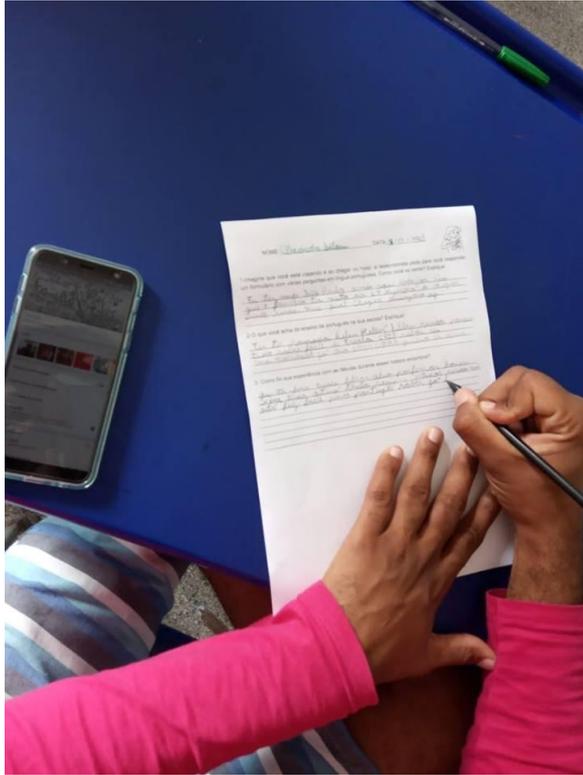
5ª OFICINA

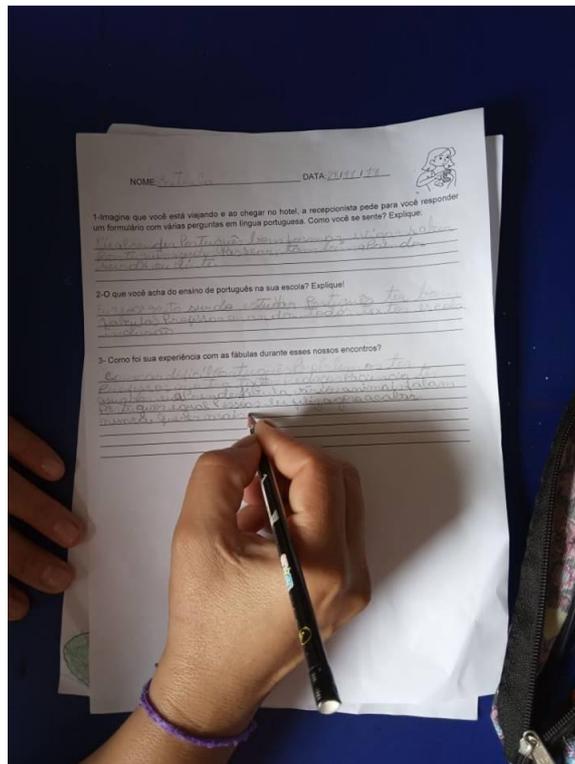
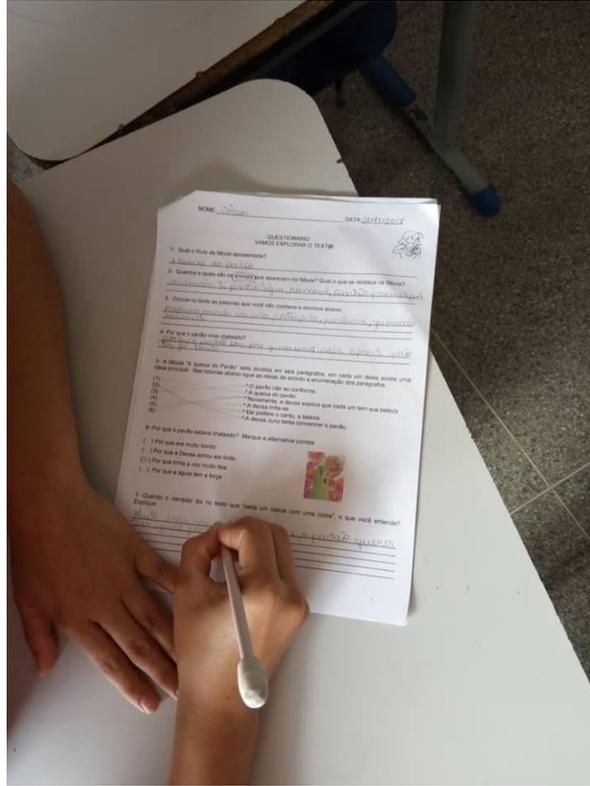












APENDICE H
SONDAGEM FINAL

NOME: _____

DATA: 28/11/2018

1-Imagine que você está viajando e ao chegar no hotel, a recepcionista pede para você responder um formulário com várias perguntas em língua portuguesa. Como você se sente? Explique:

Eu soude feto viajar interpretar não
ter, ir sozinho. Porém feto português
ajudar.

2-O que você acha do ensino de português na sua escola? Explique!

Surdo poder igual ouvir aprender
leitura ler contar. feto escola
comprocairo ter trabalhar.

3- Como foi sua experiência com as fábulas durante esses nossos encontros?

em escola português agora tem aprender
fabula feto em de copiar texto agora aprende
apresentar professor feto ter no q que
ajudar com animar copiar igual.

NOME: _____

DATA: 28/08/2018



1-Imagine que você está viajando e ao chegar no hotel, a recepcionista pede para você responder um formulário com várias perguntas em língua portuguesa. Como você se sente? Explique:

Alegria. Porque aqui é bom, porque eu sei falar português e
lê-lo, ter certeza que viaje na avião e chega no hotel,
e pegar a mala e não poder se não sabe onde falar
Português de lá.

2-O que você acha do ensino de português na sua escola? Explique!

É bom porque precisa conhecer os Palavras de você vai
ali na banca tá com dinheiro e mulher se pergunta
você vai saber a diferença a Palavra.

3- Como foi sua experiência com as fábulas durante esses nossos encontros?

É meu preferir e muito bom porque ele é importante
de toda a vida a dia quarta-feira estudei muito as histó-
ria, Português e texto. É bom para saber toda palavra
a qui ter palavras aqui tem animal e pessoas, e imagem
em desenho no quadro - ler e jogar o texto muitas
de gostar dessas aulas.

NOME: _____

DATA: 28 / 11 / 2018



1-Imagine que você está viajando e ao chegar no hotel, a recepcionista pede para você responder um formulário com várias perguntas em língua portuguesa. Como você se sente? Explique:

Eu tô vindo de São Paulo então aqui é diferente sim
que a família tá muito dia 19 dezembro de chegar
irmão tudo mais qual chegar amargoso aqui

2-O que você acha do ensino de português na sua escola? Explique!

Eu tô pensando Helen Keller bilíngua tudo porque
tudo valeu fácil de Escala CSEB valeu sim
com notebook já ano 2020 UFRB quer ir de novo

3- Como foi sua experiência com as fábulas durante esses nossos encontros?

quinta-feira Escala bilíngua tudo perfeito homem
nem tudo certo tá sempre estudando tudo nós
está fácil para português bilíngua já também

NOME: _____ DATA: 21/12/18



1-Imagine que você está viajando e ao chegar no hotel, a recepcionista pede para você responder um formulário com várias perguntas em língua portuguesa. Como você se sente? Explique:

Eu sinto muito bem por essa pergunta, mais tenho medo de responde errado e fica na sua mão.

2-O que você acha do ensino de português na sua escola? Explique!

eu acho muito interessante por que sendo criança aprende ler e escreve para ler inclusão vai

3- Como foi sua experiência com as fábulas durante esses nossos encontros?

Eu gostei muito aprende português muito por essas aulas a fábula igual animal e pessoas falar muito eu quero mais português ter bom estudo aprende

NOME: _____

DATA: 26/01/2018



1-Imagine que você está viajando e ao chegar no hotel, a recepcionista pede para você responder um formulário com várias perguntas em língua portuguesa. Como você se sente? Explique:

feliz, porque eu não sei ler, mas sinto
muita vontade de aprender a ler e não saber o
exato papel português, posso ler entender

2-O que você acha do ensino de português na sua escola? Explique!

português, tem muito ler livro, palavras
preferem mandar, tem letra bonita, muito
ter

3- Como foi sua experiência com as fábulas durante esses nossos encontros?

Recebi você, estudar, tem português, filme
animado, posso explicar, tem história, vai ler
toda dia a dia quarta-feira e mais.

MÓDULO DIDÁTICO



UF B

LICENCIATURA EM LETRAS
LÍNGUA PORTUGUESA/
LIBRAS/LÍNGUA ESTRANGEIRA

LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA PORTUGUESA POR
ESTUDANTES SURDOS: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS

MÓDULO DIDÁTICO - PORTUGUÊS PARA SURDOS - L2

RENÊ SOUZA ANDRADE

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ayane Nazarela Santos de Almeida



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LICENCIATURA EM
LETRAS Língua Portuguesa/ Libras/Língua Estrangeira**

Elaborado por

RENÊ SOUZA ANDRADE

Autor

AYANE NAZARELA SANTOS DE ALMEIDA

Orientadora

RENÊ SOUZA ANDRADE

VALCIRLEI CRUZ DO NASCIMENTO

Ilustração

**LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA LÍNGUA PORTUGUESA POR
ESTUDANTES SURDOS: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NAS FÁBULAS**

AMARGOSA/BA



SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	3
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
3. ESTRUTURA DO MÓDULO DIDÁTICO	7
3.1 Atividade de diagnóstico	8
3.2 Avaliação.....	8
3.3 Estrutura da atividade	9
4. PERCURSO METODOLÓGICO	11
5. PASSO A PASSO PARA APLICAÇÃO	12
5.1 Materiais utilizados	15
6. CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO	16
7. ATIVIDADES SUGERIDAS	17
7.1 Diagnóstico.....	17
7.2 Oficina I: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.....	18
7.3 Oficina II: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.....	21
7.4 Oficina III: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.....	24
7.5 Oficina IV: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.....	26
7.6 Oficina V: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.....	29
7.7 Matriz de leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP.	32
7.7.1 Matriz de Identificação, compreensão e produção de texto	33
7.8 Planilha de avaliação de competência leitora e escrita.....	35
7.9 Planilha de Avaliação final.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36



1. APRESENTAÇÃO

Prezado (a) Professor (a),

A pluralidade que compõe as salas de aulas produz experiências e resultados múltiplos, da mesma forma, requer a adoção de práticas diversificadas para alcançar os múltiplos saberes e personalidades que se encontram no percurso educacional. Nesta jornada, a presença de estudantes surdos exige ainda mais planejamento devido a necessidade de associar a Libras (Primeira Língua) e o Português (Segunda Língua). Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017, p. 13) “a inovação é sempre inspirada por outras realidades, mas, é construída no interior de um trabalho feito por nós, entre nós, com os nossos recursos”.

É salutar ponderarmos que os surdos compreendem o mundo através das experiências visuais e partindo desse pressuposto, o professor empenhado em contribuir com a educação destas pessoas, precisa assumir este desafio como um compromisso da sua docência, e a partir daí, se reconstruir enquanto profissional.

O professor de Língua Portuguesa como segunda língua, para atender a proposta de ensino bilíngue deve fazer uso de ambas as línguas e estimular o gosto e o interesse dos estudantes para ler, e escrever e principalmente compreender este processo que precisará ter a Libras sempre como a porta de entrada para outros universos, como a aprendizagem da modalidade escrita da LP para os surdos brasileiros.

Este módulo didático atende as orientações da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) e também da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tendo sido resultante da extensão desenvolvida pelo grupo de pesquisa *PortS* (Português para Surdos) e tem como objetivo ser aplicado em escolas básicas de Ensino Fundamental e Médio. Desejamos que com as atividades apresentadas alcance resultados proveitosos e que sejam utilizadas como instrumento facilitador e inspirador no trabalho com a leitura, interpretação e escrita dos estudantes surdos.

Forte Abraço!



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Professor (a), as bases teóricas que nos embasam partem de premissas que privilegiam o ensino de língua que considera as transformações linguísticas históricas e socioculturais que ocorrem no seio de uma comunidade. Nesta proposta especificamente nos referimos a língua oral e de sinais, a comunidade ouvinte e surda, pois trata-se do espaço compartilhado de convivência e embates em busca de harmonização.

Em um ensino de língua que preza pela utilização de gêneros textuais que representam as culturas desses povos contribuindo para a autonomia no atendimento das práticas sociais e na interação podendo permear entre os diferentes códigos sinalizado ou escrito com segurança e criticidade.

Para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos nos embasamos em Fernandes (1998, 2003 e 2006) que investiga a proposta bilíngue e dialoga com as várias áreas do conhecimento, propondo metodologias de ensino de LPL2, oferecendo caminhos alternativos no traquejo com o texto, propondo diretrizes às práticas de letramento baseada na linguagem enquanto constituinte de práticas de significação e na relação dialógica presente nas múltiplas vozes envolvidas nas relações entre surdos e ouvintes e conseqüentemente entre a Libras e a Língua Portuguesa.

Quadros (2006) também se empenha em abordar a educação de surdos, os estágios de aquisição da linguagem, bem como as interferências da interlíngua na aprendizagem da LP escrita, além de fornecer pertinentes ponderações sobre a educação de surdos de forma mais ampla. Albres (2012) que contribui com abordagens em torno das práticas avaliativas nas atividades aplicadas com estudantes surdos, partindo de sua experiência, enquanto intérprete e professora de português para surdos. Faria (2003) que aborda o sentido polissêmico e metafórico dos textos lidos por surdos, contrastando semelhanças e diferenças entre as unidades metafóricas encontradas em Libras e na LP.

Nos estudos sobre gênero textual nos apoiamos em Marcuschi (2010) que aborda a gradação de gêneros que se mesclam dentro de um *continuum* tipológico; Paiva (1998) trata exclusivamente das metáforas do cotidiano e apesar de se tratar de outro gênero dialoga com a semântica que paira sobre as fábulas utilizadas nesta proposta; Rojo (2012) discute sobre multiletramento, multimodalidade e multiculturalidade, presentes no ensino que envolve línguas, comunidades e culturas distintas.



Além disso, trazemos para roda de conversa os documentos oficiais como forma de direcionar para as abordagens atuais de ensino. Assim, selecionamos das dez competências gerais apresentadas pela BNCC (2017), a de número 01-“**Conhecimento:** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultura”, que visa colaborar para uma sociedade justa, democrática e inclusiva; e a de número 04- “**Comunicação:** Utilizar conhecimentos de linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital”, a fim de expressar e compartilhar informações, ideias e sentimentos, e com eles produzirem sentidos de compreensão recíproca.

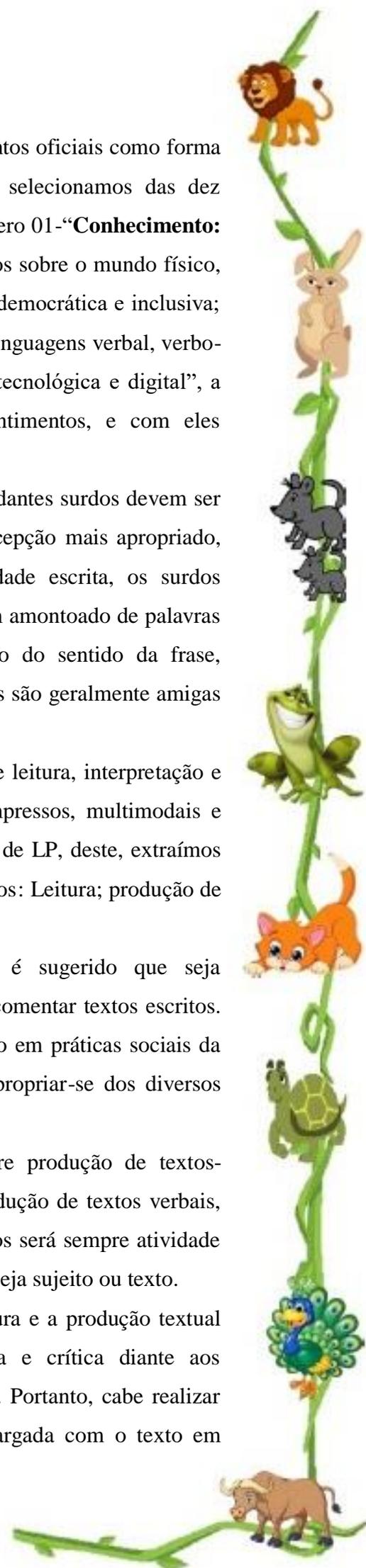
O destaque se deu, pois os métodos de ensino para estudantes surdos devem ser explorados por recursos visuais, por ser este o caminho de recepção mais apropriado, valorizando sua cultura. Para conhecer o texto na modalidade escrita, os surdos precisam conhecer o contexto com o qual se relaciona, pois, um amontoado de palavras desconhecidas por eles ocasiona um bloqueio na construção do sentido da frase, período, parágrafo ou o texto na forma mais ampla. As imagens são geralmente amigas neste processo de compreensão.

No ensino de LP para surdos priorizamos as práticas de leitura, interpretação e produção textual, podendo ser utilizados para isso: textos impressos, multimodais e multissemióticos. A BNCC estabelece 04 eixos para o ensino de LP, deste, extraímos 03 que se aplica diretamente como o objetivo do ensino de surdos: Leitura; produção de textos e análise linguística/ semiótica.

Leitura- Visando aprimorar a compreensão leitora é sugerido que seja proporcionada aos alunos diversificadas experiências de ler e comentar textos escritos. “[...] a formação do leitor deve contribuir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, que, em sua diversidade, permitirão alunos apropriar-se dos diversos gêneros”. (BNCC, 2017, p.49).

De acordo com o que propõe a BNCC (2017) sobre produção de textos-recomenda aos estudantes empenho em situações reais de produção de textos verbais, não verbal, multimodal e multissemiótico. A produção de textos será sempre atividade sociointeracional, produzindo sempre um diálogo com o outro, seja sujeito ou texto.

Linguística/Semiótica- Dos recursos linguísticos, a leitura e a produção textual ressignificam na vida real, concedendo aprendizagem ética e crítica diante aos problemas autênticos do contexto sociocultural dos estudantes. Portanto, cabe realizar reflexões sobre o uso de classes gramaticais e a partir da largada com o texto em



evidência observar como essas classes marcam pontos de vista, valores e apreciações do texto.

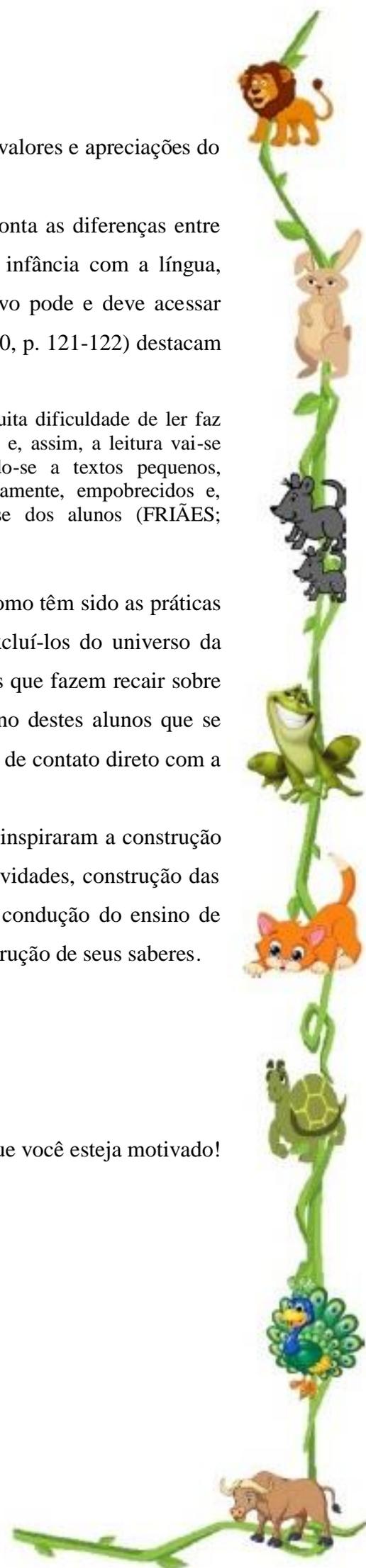
Diante disso, as propostas de ensino devem levar em conta as diferenças entre surdo e ouvinte, os estímulos linguísticos, o contato desde a infância com a língua, contudo, sabendo que, o surdo sem comprometimento cognitivo pode e deve acessar todo tipo e gênero textual. Dessa maneira, Friães e Pereira (2000, p. 121-122) destacam que:

O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sinteticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p.121-122).

Esta citação nos propõe um instante de reflexão sobre como têm sido as práticas de ensino com os alunos surdos. As propostas não podem excluí-los do universo da leitura, ou selecionar textos simplificando-os. Estas são práticas que fazem recair sobre os educadores a responsabilidade do empobrecimento no ensino destes alunos que se esquivam da Língua Portuguesa por medo do insucesso ou falta de contato direto com a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Estes debates teóricos e as tantas pesquisas inovadoras, inspiraram a construção de todas as etapas deste módulo inclusive as produções das atividades, construção das matrizes e da tabela de avaliação de desempenho para que a condução do ensino de pessoas surdas seja eficaz tornando estas pessoas ativas na construção de seus saberes.

Esperamos que você esteja motivado!



3. ESTRUTURA DO MÓDULO DIDÁTICO

Este módulo didático foi construído a partir do Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador e aplicado na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Escola Municipal Vivalda Andrade Oliveira¹⁴, na cidade de Amargosa-Bahia. Logo, a presente proposta é indicada tanto para estudantes que frequentam o AEE, quanto estudantes da sala regular.

Propostas que estimulem o interesse que promovam os níveis de letramentos, a leitura, a interpretação e a escrita de gêneros textuais são contribuições que validam a atuação comprometida, do professor com suas turmas. E nós educadores somos convidados todos os dias a embarcar em novas aventuras e descobertas proporcionadas pelos diferentes gêneros textuais em nossas magníficas encontros com os estudantes, basta percebermos que tudo que fazemos socialmente, se realiza através de textos (MARCUSCHI, 2001), seja escrito, sinalizado, falado.

Os alunos surdos precisam melhorar seus aproveitamentos escolares, os anos de atraso na aquisição da Libras, na aprendizagem de português e no acesso ao conhecimento compromete suas habilidades e competências. Com base em reflexões como esta, elaboramos este módulo didático como subsídio para as aulas de LPL2 a partir das fábulas, contudo, a proposta aqui apresentada, pode ser desenvolvida com outros gêneros textuais, metafóricos ou não.

Propomos esta sequência didática com base em (BERNARDINO, 1999; FERNANDES, 2003; FARIA, 2003; QUADROS, 2006) entre outros que pesquisam e sustentam inovações propagadoras do sistema bilíngue nas escolas regulares. O objetivo é que o professor possa investigar sobre o ensino e a aprendizagem dos surdos na perspectiva dos textos que possuem metáforas, observar os critérios envolvidos nas competências de ler, compreender e escrever em Língua Portuguesa. Critérios estes, que

¹⁴ Agradecemos o acolhimento e a gentileza de todos os integrantes da escola, desde a pessoa da diretora, professores do AEE, equipe de secretaria, portaria e demais setores que tão cordialmente nos recebeu. Da mesma forma agradecemos a todos os alunos que sempre motivados e envolvidos participaram ativamente de todas as oficinas aplicadas e que hoje constituem este módulo didático.



se ativados podem favorecer as suas habilidades sociais, acadêmicas e profissionais através do acesso e compreensão de textos diversos.

3.1 Atividade de diagnóstico

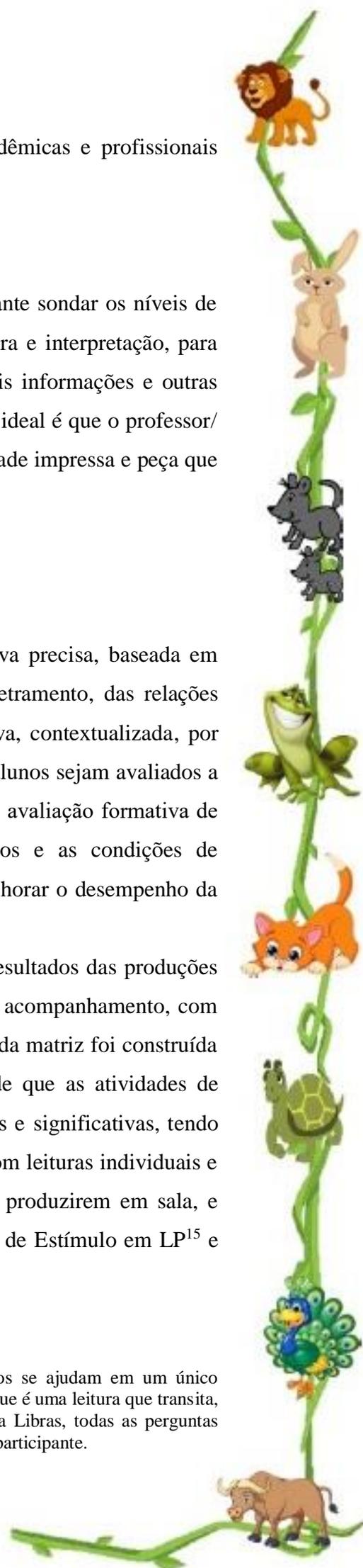
Antes de aplicar as atividades com estudantes é importante sondar os níveis de letramento que pertencem, o índice de familiaridade com leitura e interpretação, para isso, aplica-se uma atividade diagnóstica que permita obter tais informações e outras que porventura possibilitem um diagnóstico. Neste momento, o ideal é que o professor/mediador (a) não oriente os estudantes, apenas entregue a atividade impressa e peça que eles respondam o que conseguirem sem nenhum auxílio.

3.2 Avaliação

O ensino estruturalista requer uma avaliação quantitativa precisa, baseada em erro e acerto. Todavia, o ensino baseado na perspectiva do letramento, das relações interacionais pode se basear em uma avaliação mais qualitativa, contextualizada, por mais que tenha que atribuir um valor. A BNCC propõe que os alunos sejam avaliados a partir das capacidades de “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p.18).

Para acompanhar o desempenho, propomos avaliar os resultados das produções dos alunos nas oficinas aqui propostas, a partir de matrizes de acompanhamento, com critérios para serem observados em cada etapa de aplicação. Cada matriz foi construída de acordo com a proposta de Fernandes (2003), nas ideias de que as atividades de escrita devem ser precedidas por práticas de leituras sinalizadas e significativas, tendo como avaliação o processo. Sugerimos iniciar cada aplicação com leituras individuais e coletivas observando a progressão dos alunos a partir do que produzirem em sala, e através das Matrizes Leitura Interativa e Sinalizada dos Textos de Estímulo em LP¹⁵ e

¹⁵A matriz trata-se do desmembramento do texto em grupo, quando todos se ajudam em um único objetivo que é a compreensão do todo e das partes de texto. É sinalizada porque é uma leitura que transita, partindo da Língua Portuguesa escrita e tomando vida, com a utilização da Libras, todas as perguntas orientadoras eram realizadas em Libras e as respostas apresentadas por cada participante.



de Identificação, Compreensão e Produção de Texto¹⁶ com critérios de avaliação continuada.

Os critérios de cada matriz representam a importância de cada etapa da aplicação das atividades e estão organizados em três níveis distintos de desempenho, referentes ao mesmo critério, pois é importante identificar as características específicas de cada participante em cada critério, apesar, deles poderem oscilar entre os níveis, conforme o critério analisado, ou de uma oficina para outra.

Também propomos uma Planilha de Avaliação de Competência Leitora e Escrita¹⁷ para mensurar os avanços ou retrocessos dos estudantes, atribuindo valores de 1 a 5, em uma gradação que não os caracteriza como em um *ranking*, mas sim, os critérios, a fim de observar se o estudante avança ou se permanece estagnado.

Sugerimos a você educador(a) que em sala de aula aplique sempre atividades de reescrita, conforme propõe (FERNANDES, 2003; SCNEUWLY e DOLZ; 2016) para que os aprendizes se tornem conscientes dos tópicos que precisam rever, além do que, retomem sempre as produções textuais dos estudantes, sem precisar identificar o/a autor(a), mas, apenas para juntos reconstruírem os sentidos e a escrita de forma mais apropriada e explicando os usos.

3.3 Estrutura da atividade

Ao escolher o gênero textual fábula, focamos nas famosas fábulas de Esopo, colhemos os textos na internet, do mesmo modo que, extraímos as imagens e os vídeos que compõem esta proposta.

Os textos em sua formatação se deram de modo alinhado à esquerda, a fonte com o tamanho 12, o título sempre destacado em maiúsculo e negrito, nome do autor alinhado à direita, acima do título; no corpo de todas as narrativas foram anexadas imagens relacionadas ao enredo, pensando justamente em localizá-la no parágrafo com a informação correspondente, em que o episódio estava acontecendo. O intuito é de no primeiro contato com o leitor, provocar uma prévia, do que esteja ocorrendo na história

¹⁶ A matriz contempla questões objetivas e subjetivas que pela abrangência se assemelham a produção textual e as de produção textual propriamente ditas.

¹⁷ Esta planilha admite os pesos obtidos em por cada participante em cada oficina, com o objetivo de observar os avanços individuais, se o estudante tem se superado, o professor pode mensurar e perceber o efeito da metodologia aplicada.



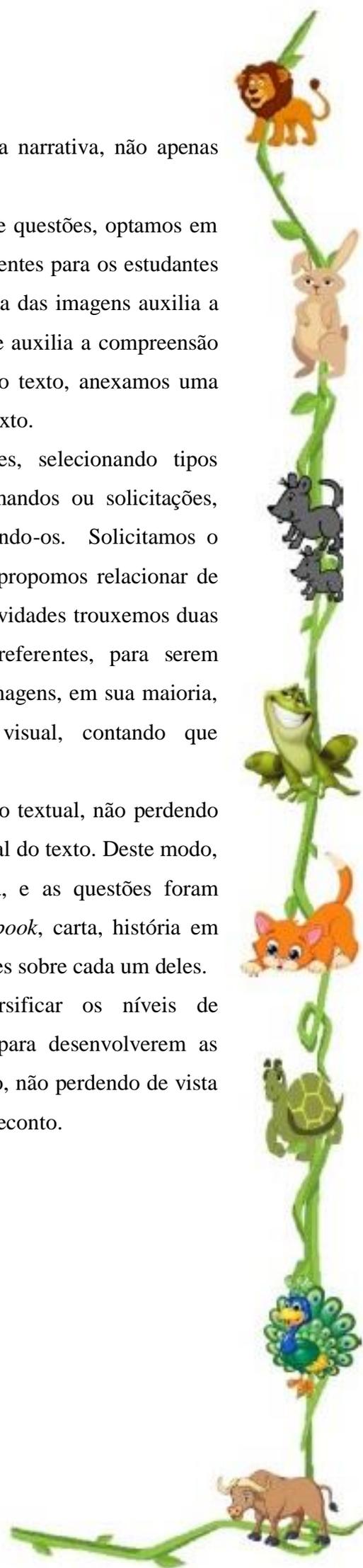
e, ao mesmo tempo, despertar o interesse em conhecer toda a narrativa, não apenas através da imagem, mas também da escrita relacionando-as.

Para cada atividade ficou definido em média oito a nove questões, optamos em fazer esta sequência variada para que oferecesse recursos suficientes para os estudantes na produção textual que constituiu a última questão. A presença das imagens auxilia a interpretação, além do glossário visual, que é outro recurso que auxilia a compreensão da atividade textual com surdos, a partir de palavras chave do texto, anexamos uma imagem correspondente e uma definição que se aplique ao contexto.

Quanto aos enunciados, variamos muito as questões, selecionando tipos diferenciados para que exercitem a leitura de diferentes comandos ou solicitações, adquirindo familiaridade com leitura de enunciados distinguindo-os. Solicitamos o levantamento de algumas palavras-chave do texto, em outras propomos relacionar de modo enumerado a palavra ao seu significado. Em algumas atividades trouxemos duas colunas, uma com as palavras e a outra com imagens referentes, para serem relacionadas. Para as questões de relacionar palavras com as imagens, em sua maioria, utilizamos algumas das imagens contidas no glossário visual, contando que intensificaria a leitura imagética com relação ao texto escrito.

A última questão da sequência trata-se de uma produção textual, não perdendo de vista a proposta de expressar a compreensão da metáfora geral do texto. Deste modo, para cada dia de oficina uma produção textual é solicitada, e as questões foram divididas nos seguintes gêneros: e-mail, publicação em *Facebook*, carta, história em quadrinhos (HQ) e bilhete, podendo também estender explicações sobre cada um deles.

Com essas produções esperamos ampliar e diversificar os níveis de interpretação, deixando-os bem à vontade com a proposta para desenvolverem as produções de acordo com as características do gênero solicitado, não perdendo de vista a metáfora geral da narrativa, a moral da história e fazendo um reconto.



4. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia que embasa esse planejamento fundamenta-se em Fernandes (2003) que propõe que as atividades de leitura e escrita sejam precedidas por um planejamento que envolva os aspectos referentes a:

	<ol style="list-style-type: none">1) Contextualização visual do texto;2) Leitura do texto em Libras;3) Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto;4) Leitura individual/ verificação de hipótese de leitura;5) (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais. <p>(FERNANDES, p. 150-151)</p>
------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A autora destaca que é a través da experiência visual que os surdos desenvolvem o conhecimento, esse é o acesso para que o processamento cognitivo seja despertado atribuindo sentido ao que lhes é apresentado, a partir da representação simbólica e visual. Então, quanto mais recursos visuais forem explorados nas atividades que envolvem leitura na segunda língua, mais contextualizados estarão os conceitos e favorecerão as relações internas ao texto apresentado. Com base nos elementos visuais a leitura vai se construindo, criando forma e os eventos vão se tornando compreensíveis. “A leitura da imagem conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra” (FERNANDES, 2006, 28). Sugere que a linguagem verbal e não-verbal se auxilia como elementos que de forma associada conduzem ao alcance dos sentidos emanados do texto.



5. PASSO A PASSO PARA A APLICAÇÃO

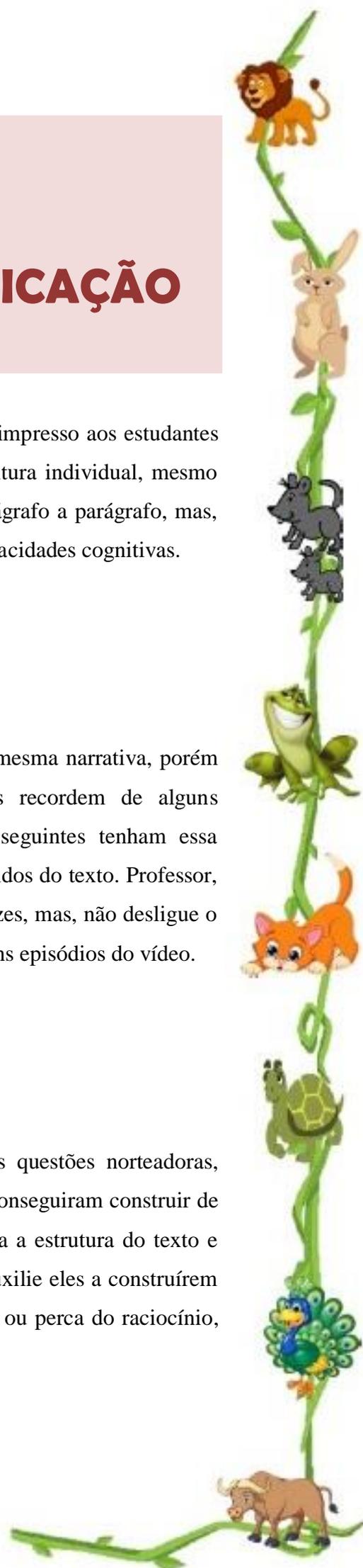
No primeiro momento, sugerimos que distribua o texto impresso aos estudantes para que eles tenham o contato prévio e possam fazer uma leitura individual, mesmo que algum dos estudantes não consiga realizar a leitura de parágrafo a parágrafo, mas, identificará algumas palavras, imagens e estarão ativando as capacidades cognitivas.

- ❖ Tempo estimado:
 - 10 minutos.

Para o segundo momento, o/a professor(a) apresenta a mesma narrativa, porém em vídeo. Essa etapa é importante para que os alunos recordem de alguns acontecimentos da leitura do texto impresso e nas etapas seguintes tenham essa modalidade de leitura como referência para construção dos sentidos do texto. Professor, não se limite a exibir o vídeo apenas uma vez, é viável duas vezes, mas, não desligue o vídeo, pois, durante sua explicação será necessário retomar alguns episódios do vídeo.

- ❖ Tempo estimado:
 - 15 minutos.

O terceiro momento, você professor realizará algumas questões norteadoras, para observar diante as duas primeiras etapas o que os alunos conseguiram construir de entendimento. Observe, essas questões devem ser voltadas para a estrutura do texto e interpretação, busque instigar o máximo dos alunos, também auxilie eles a construírem a explicação, caso aconteça uma interrupção por esquecimento ou perda do raciocínio, essa ocorrência é comum que ocorra.



Dica: Investigue junto com os participantes quem é o autor do texto, qual o título, quem são os personagens, do que o texto está tratando, qual o clímax da narrativa, e explore alguns papéis e ações dos personagens. É preciso conduzirmos o estudante a um contentamento e interesse maior em desvendar a narrativa.

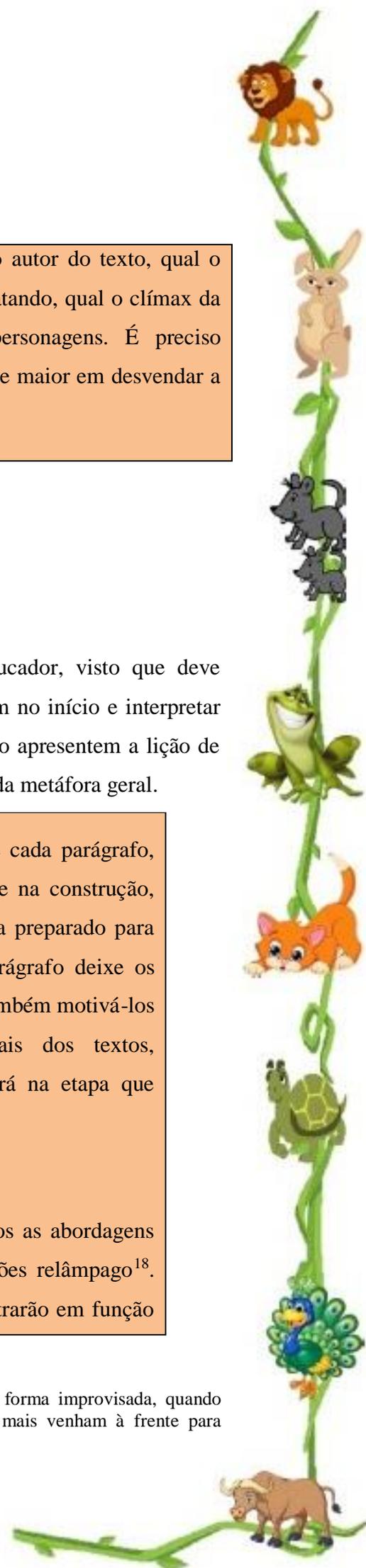
- ❖ tempo estimado:
 - 30 minutos

O quarto momento requer um esforço maior do educador, visto que deve projetar o texto escrito, do mesmo que os estudantes receberam no início e interpretar desde o título ao ponto final. Para o gênero textual fábula, não apresentem a lição de moral ao final do texto senão você estará dando a interpretação da metáfora geral.

Dica: Professor (a), durante a tradução, ao término de cada parágrafo, tente retomar as passagens do vídeo, talvez lhe auxilie na construção, pois, os estudantes levantarão muitas indagações, esteja preparado para respondê-las. Durante a construção do parágrafo a parágrafo deixe os alunos muito a vontade para perguntarem e você pode também motivá-los a escrever os sentidos dos parágrafos nas laterais dos textos, correspondente ao parágrafo, acreditamos que auxiliará na etapa que precisarão responder a sequência de exercícios.

Professor (a) você pode construir junto com seus alunos as abordagens principais da narrativa através de pequenas apresentações relâmpago¹⁸. Este momento é ímpar, aonde as duas línguas se encontrarão em função

¹⁸ Trata-se de relâmpago por que deve ser solicitada em tempo real, de forma improvisada, quando professor realiza a sinalização do parágrafo e pede que dois alunos ou mais venham à frente para representar o personagem e apresentarem a movimentação dos personagens.



de possibilitar o conhecimento e os avanços, tanto a Libras com a sinalização e reconstrução do texto, quanto a LP na leitura do texto escrito.

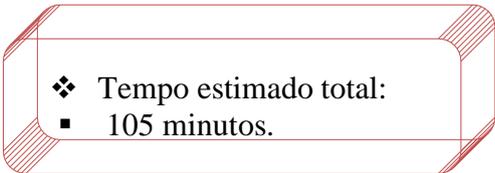
- ❖ Tempo estimado:
 - 60 minutos.

No quinto momento, os aprendizes começarão a produzir efetivamente a atividade impressa. Professor (a) deixe a atividade no quadro para você realizar a leitura do enunciado sinalizada em Libras, por a sala ser mista, e os níveis de letramento serem diversificados é preciso que realizemos a interpretação dos enunciados, tendo em vista, que alguns não conseguiram identificar sozinhos o que se pede na questão. Por as questões serem diversificadas, contemplando a identificação de elementos textuais, interpretação e produção escrita os alunos não se sentirão cansados, tendo em vista, que cada momento é torna-se uma novidade para eles.

Dica: Você pode realizar a sinalização do enunciado da questão e esperar que os estudantes respondam, assim, nenhum deixará nenhuma questão sem responder e você terá mais oportunidade de atender as dúvidas, e surgirão muitas perguntas, como se escreve determinadas palavras, qual o significado, se pode utilizar tal palavra no contexto em que estão construindo ou não. Esse momento é propício para o estudante se aproximar o máximo da Língua Portuguesa.

Oriente, explique o máximo que puder, na expectativa de sanar as dúvidas dos alunos. Professor (a), explore o seu quadro, se os estudantes apresentarem algumas dificuldades tendenciosas é uma oportunidade para os próprios colegas que apresentarem mais desempenho se caminharem até o quadro e possam explicar sua interpretação.



- 
- ❖ Tempo estimado total:
 - 105 minutos.

Professor (a) a distribuição do tempo para esta oficina foi seguida de acordo com os testes de aplicação, com você pode acontecer diferente, cada realidade pode variar conforme as escolhas do aplicador. Quanto a carga horária é prevista o consumo de 4 horas para cada oficina, o que deve ser administrado conforme sua disponibilidade dentro desse tempo.

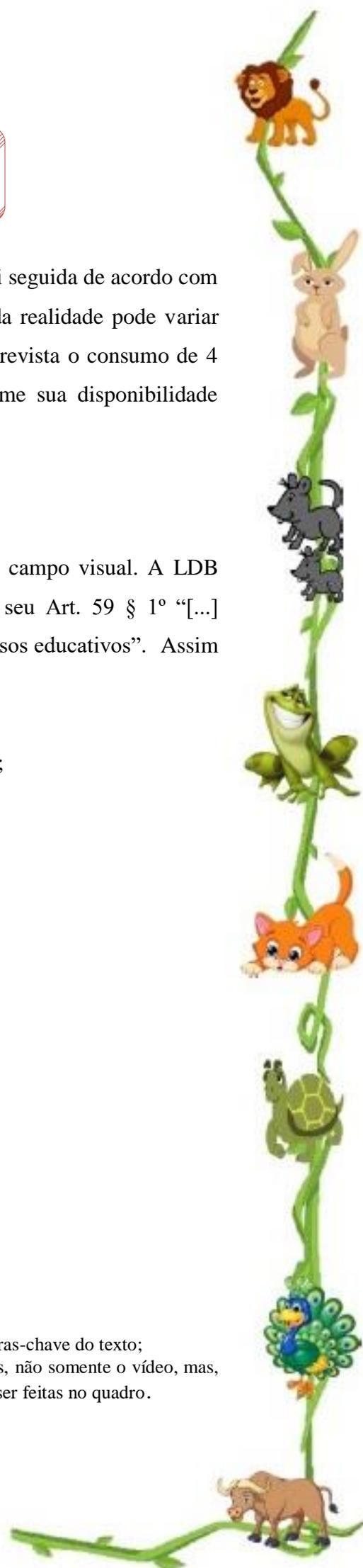
5.1 Materiais utilizados

Para estas oficinas utilizamos recursos que explorem o campo visual. A LDB (1996) em seu Capítulo V dedicado à educação especial no seu Art. 59 § 1º “[...] determina a adequação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos”. Assim sendo, utilizamos os seguintes recursos:

- ✚ Atividades xerocopiadas de preferências colorido;
- ✚ Lousa;
- ✚ Piloto em duas cores para quadro branco;¹⁹
- ✚ Vídeo em mídia de DVD com as fábulas;
- ✚ Data show²⁰;
- ✚ *Notebook*;
- ✚ *Pendrive*;
- ✚ Lápis;
- ✚ Borracha;
- ✚ Caneta.

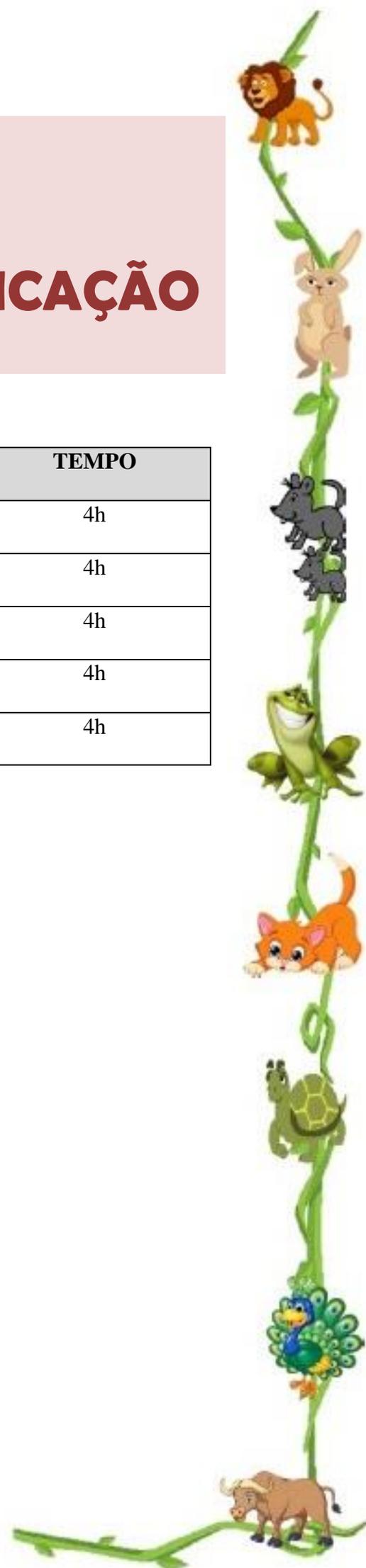
¹⁹O uso dos pilotos de cores diferentes tem como finalidade destacar as palavras-chave do texto;

²⁰O aparelho de projeção foi de suma importância durante as aplicações, pois, não somente o vídeo, mas, o texto e as atividades foram todas projetadas e várias intervenções puderam ser feitas no quadro.



6 CRONOGRAMA DE APLICAÇÃO

OFICINA	DATA	TEMPO
O Sapo e o Boi	00/00/0000	4h
A Reunião dos Ratos	00/00/0000	4h
A Lebre e a Tartaruga	00/00/0000	4h
O Leão Apaixonado	00/00/0000	4h
A Queixa do Pavão	00/00/0000	4h



7 Atividades sugeridas

Diagnóstico

Professor (a), lembre-se que todo conteúdo que segue, em Língua Portuguesa deve ser detalhadamente interagido com os seus alunos surdos fazendo uso da língua de

Nome fictício: _____

Autor: Esopo

A raposa e as uvas

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas.

Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo: - Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me dessas uvas eu não comeria.



Atividade diagnóstica

1- Qual o título da fábula apresentada?

2 - Quem é a personagem destacada na fábula?

3 - Circule as palavras no texto que você não sabe o significado e transcreva abaixo:

4- Qual motivo levou a raposa a lambeu os beiços?

- A - () Porque estava morta de fome;
B - () Porque sabia que ia encontrar muita uva;
C - () Porque viu a parreira carregada de cachos enormes;
D - () Porque estava cansada de tantos esforços.

5- Qual das características abaixo pertence à raposa?

- (A) Preguiçosa; (B) Faminta; (C) Saciada; (D) Barriguda.
(B)

6- Por que a raposa não comeu as uvas?

- (A) Por que estavam verdes; (B) Por que estavam azedas;
(C) Por que não alcanço a altura; (D) Por que estava cansada;

7- Explique qual lição de vida você aprendeu com a fábula "A raposa e as uvas":

8- Escreva um texto explicando para um colega o que você entendeu sobre a fábula:



sinais.

Oficina I: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.

NOME: _____ DATA: ____/____/____

O SAPO E O BOI

Autor: Esopo.

Há muito, muito tempo existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

– Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa; se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro do seu tamanho normal.

– Já estou grande que nem ele? – Perguntou aos outros sapos.

– Não, ainda está longe! - responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

– Não! – disseram de novo os outros sapos -, e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando – até estourar.



GLOSSÁRIO VISUAL

Imponente: Que se consegue impor pelo tamanho, de proporções, largura etc.



Imitar: Esforçar-se por fazer exatamente o que faz o outro fazer.



Estufar= Aumentar de volume, encher-se demasiadamente; enfiar, inflar, tufar: estufar o peito.



Estourar = Fazer-se em pedaços; rebentar.



Machucando= O mesmo que esmagando, triturando, esmigalhando, amassando.



Elegante= Tem distinção na forma de vestir e de se portar; traje bem arrumado; aparência elegante.





Vamos explorar o texto?



1- Qual o título da fábula apresentada?

2 - Quais os personagens se destacam na fábula?

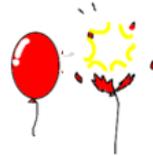
3 - Circule as palavras no texto que você não sabe o significado e transcreva abaixo:

4 – Agora que você já conhece todas as palavras do texto, relacione de acordo com os significados:

- | | |
|--------------------|----------------------|
| (1) Há muito tempo | () grandioso |
| (2) Imponente | () duas vezes mais |
| (3) Dobro | () querer ser igual |
| (4) Machucar | () no passado |
| (5) Imitar | () ferir |

5 – Agora que você já conhece todas as palavras do texto, enumere de acordo com os significados:

- (1) Estufar
- (2) Elegante
- (3) Maravilhado
- (4) Estourar



()

()

()

()

5 - O motivo que levou o sapo a estufar até estourar foi:

- (A) ficar com uma roupa elegante.
- (B) ficar igual aos outros sapos.
- (C) estar bonito para o passeio.
- (D) estar cheio de inveja do boi.

6 – No texto, quem é elegante?

- (A) o gato
- (B) o sapo
- (C) o pássaro
- (D) o boi

7 - Por que o sapo sentiu inveja do boi?

- (A) porque o boi chamou os amigos
- (B) porque o boi estava mal vestido
- (C) por que o boi parecia o dono do mundo
- (D) porque o boi ficou maravilhado

8 – Explique qual lição de vida você aprendeu com a fábula “O sapo e o boi”:

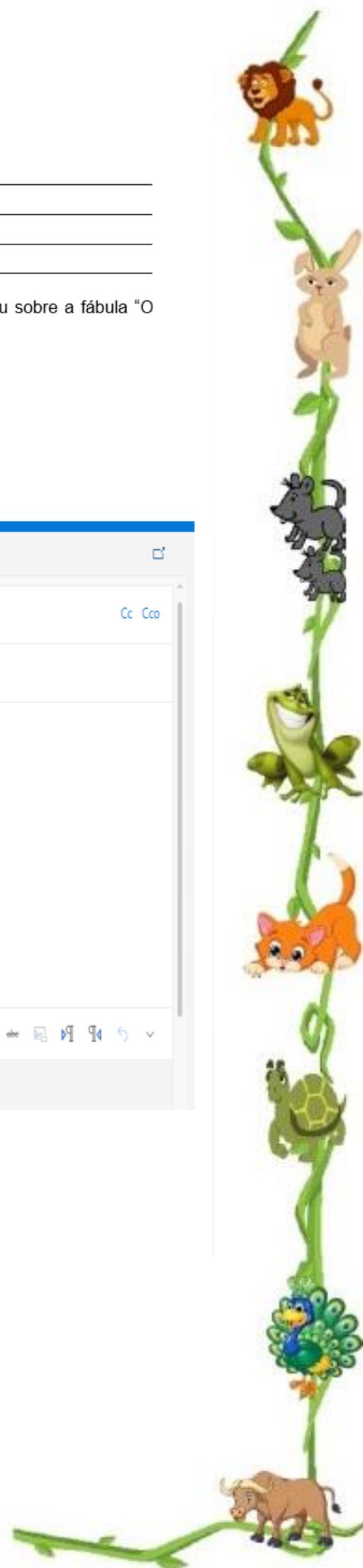
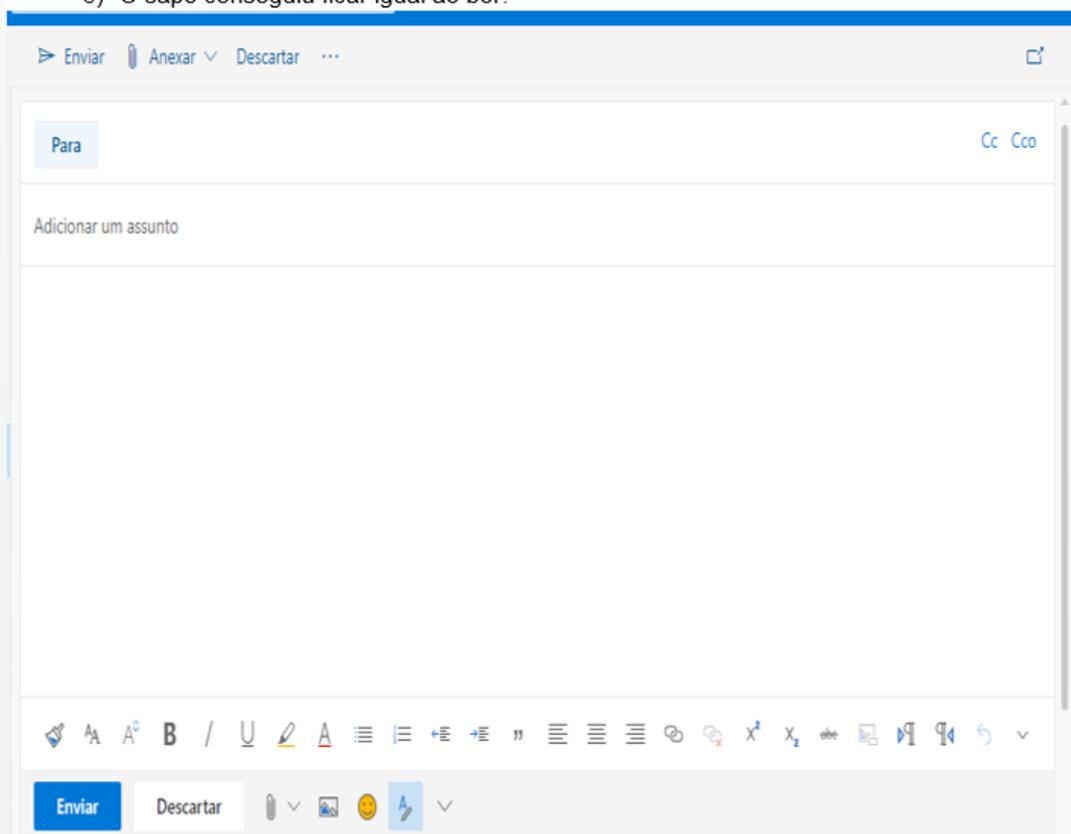


9- Escreva um e-mail, explicando para um colega o que você entendeu sobre a fábula "O sapo e o boi":

Observe o roteiro, ele irá ajudar você a escrever seu e-mail:

Crie um título para seu texto.

- 1) Quando o boi existiu?
- 2) Como era o boi?
- 3) O que ele estava fazendo?
- 4) O que aconteceu quando o sapo viu o boi?
- 5) Como era o sapo e o que ele fez para imitar o boi?
- 6) O sapo conseguiu ficar igual ao boi?



Oficina II: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.

NOME: _____ DATA: ____/____/____

A LEBRE E A TARTARUGA

Autor: Esopo

No mundo dos animais vivia uma lebre muito orgulhosa e vaidosa, que não cessava de falar que era a mais veloz e se gabava disso, diante da lentidão da tartaruga.

-“Lá vem dona tartaruga, vem andando sossegada, vou sair da frente dela pra não ser atropelada!” Cantava debochando a lebre da pobre tartaruga.

Um dia, a tartaruga pensou em fazer uma aposta no mínimo inusitada para a lebre:

- Estou certa que posso ganhar de você numa corrida! Desafiou a tartaruga.

- A mim?! Debochou a assustada lebre com o desafio.

- Sim, a você, disse a tartaruga. Façamos nossas apostas e vejamos quem ganha a corrida!

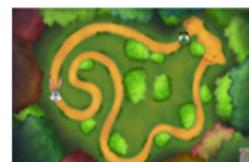
A lebre, meio incrédula, aceitou. Todos os animais se reuniram para assistir a corrida. A coruja marcou o ponto de partida e de chegada, e sem mais demoras, começou a competição em meio à incredulidade dos que assistiam.

Confiada na sua rapidez, a lebre deixou a tartaruga pegar vantagem e ficou tirando sarro dela. Logo, começou a correr velozmente e ultrapassou a tartaruga que caminhava vagarosamente, mas sem parar.

Só se deteve na metade do caminho, diante um pasto verde e frondoso, onde se dispôs a descansar antes de terminar a corrida. Ali, pegou no sono enquanto a tartaruga seguiu caminhando passo a passo, lentamente, mas sem se deter.

Quando a lebre despertou, viu desesperada que a tartaruga se encontrava a uma curtíssima distância da meta de chegada. Saiu correndo com todas as suas forças, mas já era muito tarde. A tartaruga tinha vencido a corrida!

Nesse dia a lebre aprendeu, em meio a uma grande humilhação, que não deve se gabar dos demais. Também aprendeu que o excesso de confiança é um obstáculo para alcançar nossos objetivos.



GLOSSÁRIO VISUAL

Atropelar= pisar, debaixo dos pés,
o carro atropelou por descuido.



Incrédulo = não acreditar



Humilhação =
Rebaixar alguém



Vaidade = ostentação, a exibição exagerada



Velozmente= há excesso de velocidade;
rapidamente.



Coruja= Ave noturnos, caracterizadas por
possuir grandes olhos.



QUESTIONÁRIO PARA EXPLORAR O TEXTO



1- Qual o título da fábula apresentada?

2- Quem conta a história? Assinale a resposta correta:

() A tartaruga () A lebre () O narrador

3- Circule as palavras no texto que você não conhece e transcreva:

4- Fábulas são histórias para ensinar alguma coisa. Qual será o ensinamento da fábula “A lebre e a tartaruga”? Marque um X na resposta correta:

A- () Filho de peixe, peixinho é. C- () Ser do tamanho grande vence tudo na vida.
B- () Melhor dormir do que ter pressa. D- () Devagar se chega longe.

5- O que você pensa sobre pessoas que tem atitudes como a da lebre?

6- As palavras abaixo foram retiradas do texto. Ligue-as corretamente de acordo a caracterização de cada um personagem do texto: a lebre e a tartaruga:

- A) Orgulhosa
- B) Lentidão
- C) Debochou
- D) Vaidosa
- E) Vencido



7- Relacione corretamente:

(1) tartaruga (2) lebre

() fez muita troça () andava devagar () dormiu a sono solto ao sol
() levantou a cabeça, virou-se e sorriu () deu pulos toda animada

8- Por que a tartaruga venceu a corrida, mesmo sendo lenta? Relate:

9- Escreva uma carta direcionada a seu colega, explicando o que você entendeu sobre a fábula “A lebre e a tartaruga”.

DESTINATÁRIO: _____
ASSUNTO: _____

REMETENTE: _____



Oficina III: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.

NOME: _____ DATA: ____/____/____.

A REUNIÃO DOS RATOS

Autor: Esopo

Uma vez os ratos, que viviam com medo de um gato, resolveram fazer uma reunião para encontrar um jeito de acabar com aquele eterno transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados.

No fim um rato jovem levantou-se e deu a ideia de pendurar uma sineta no pescoço do gato; assim, sempre que o gato chegasse perto eles ouviriam a sineta e poderiam fugir correndo. Todo mundo bateu palmas: o problema estava resolvido.

Vendo aquilo, um rato velho que tinha ficado o tempo todo calado levantou-se de seu canto. O rato falou que o plano era muito inteligente, que com toda certeza as preocupações deles tinham chegado ao fim. Só faltava uma coisa: quem ia pendurar a sineta no pescoço do gato?



GLOSSÁRIO VISUAL

Transtorno = Situação que causa desconforto, causar incômodo; contrariedade.



Planos = Meios desenvolvidos para conseguir alguma coisa.



Sineta = Instrumento de bronze que produz sons mais ou menos fortes.



Fugir = Distanciar-se de uma situação de perigo, de alguém ou de alguma coisa ameaçadora.



Nome fictício: _____

Data: ____/____/____



Explorando o texto

1- Qual o título da fábula apresentada?

2- Quem é o autor da fábula?

3- Circule as palavras no texto que você não conhece e transcreva:

4- Agora que você já conhece todas as palavras do texto, relacione de acordo com os significados:

- | | |
|-------------|-------------------------------------|
| (1) Velho | () Ficar em silêncio |
| (2) Reunião | () Idade avançada |
| (3) Calado | () grupo tratando de algum assunto |

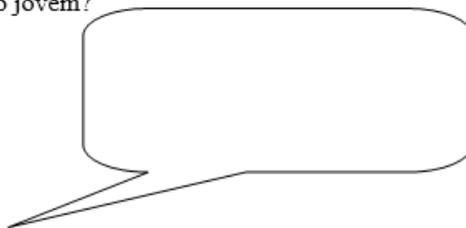
5- Todo texto é produzido com uma intenção: apresentar informação sobre um assunto qualquer.

No texto "a reunião dos ratos" o assunto principal é:

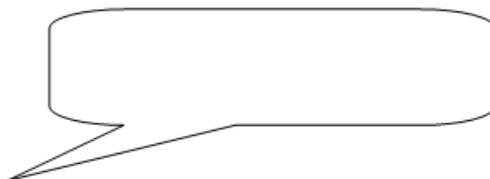
- () A esperteza () Uma casa velha;
() Um gato poeta () O medo.

6- Escreva, nos balões abaixo o que se pede:

A) Qual foi a ideia do rato jovem?



B) Qual foi a pergunta do velho rato?



Oficina IV: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.

NOME: _____ DATA: ___/___/___

Autor: Esopo

O LEÃO APAIXONADO

Certa vez um leão se apaixonou pela filha de um lenhador e foi pedir a mão dela em casamento.

O lenhador não ficou muito animado com a ideia de ver a filha com um marido perigoso daquele e disse ao leão que era uma honra, mas muito obrigado, não queria.

O leão se irritou; sentindo o perigo, o homem foi esperto e fingiu que concordava:

- É uma honra, meu senhor, mas que dentes o senhor tem!

Que garras compridas! Qualquer moça ia ficar com medo. Se o senhor quer casar com minha filha, vai ter que arrancar os dentes e cortar as garras.

O leão apaixonado foi correndo fazer o que o lenhador tinha mandado; depois voltou à casa do pai da moça e repetiu seu pedido de casamento.

O pai esperto porque já não sentia medo daquele leão manso e desarmado, pegou um pau e expulsou o leão para fora de casa.



GLOSSÁRIO VISUAL

Lenhador= homem que corta madeira



Garras=unhas grandes e fortes



Manso= De temperamento fácil; sossegado, tranquilo, calmo, meigo e/ou delicado: sujeito manso.



Irritado= Que revela irritação; que expressa nervosismo: comportamento irritado.



Apaixonado= tomado de forte amor



Pedido de casamento= Demonstração da vontade própria em casar com o outro ou a outra.



NOME: _____ DATA: ____/____/____



QUESTIONÁRIO PARA EXPLORAR O TEXTO

1- Qual o título da fábula apresentada?

2- Na fábula existem dois personagens que falam. Quem são eles?

3- Circule no texto as palavras que você não conhece e escreva abaixo:

4- Quem foi mais esperto, o leão ou o pai da moça? Por quê?

5 - O problema, na história, é resolvido quando:

() O lenhador concordou com o pedido de casamento do leão.

() O leão deixou arrancarem seus dentes e cortarem as suas garras.

() O leão se apaixonou pela filha do lenhador.

() A moça ficou com medo do futuro marido.

6- Escreva um texto, com suas palavras, explicando para seu colega o que você entendeu sobre a fábula "O leão apaixonado".

7- Qual a principal ideia do texto? Marque um X:

() Um leão bonito e feliz

() Quem perde a cabeça por amor, perde dentes e unhas.

() Uma moça que nunca casou

() O que se consegue pela força, pela força se perde..

8 - Depois de conhecer a fábula "O leão apaixonado". Construam a sua própria história em quadrinho.



7- Qual a principal ideia do texto? Marque um X:

() Um leão bonito e feliz () Quem perde a cabeça por amor, perde dentes e unhas.

() Uma moça que nunca casou () O que se consegue pela força, pela força se perde..

8 – Depois de conhecer a fábula “O leão apaixonado”. Construam a sua própria história em quadrinho.

--	--

--	--



Oficina V: Texto de estímulo, glossário visual e atividade de identificação de elementos textuais, interpretação e produção textual.

NOME: _____ DATA: ____/____/____

A QUEIXA DO PAVÃO

Autor: Esopo

Chateado porque tinha uma voz muito feia, um pavão foi se queixar com a deusa Juno.

A deusa disse: _ É verdade que você não sabe cantar. Mas, você é tão lindo, por que se preocupar com isso?

Só que o pavão não queria saber de consolo.

_ De que adianta beleza com uma voz destas?

Ouvindo aquilo, Juno se irritou:

_ Cada um nasce com uma coisa boa. Você tem a beleza, a águia tem a força, o rouxinol canta. Você é o único que não está satisfeito. Pare de se queixar. Se recebesse o que está querendo, com certeza ia achar outro motivo para reclamar.



GLOSSÁRIO VISUAL

Chateado = Que está ou foi aborrecido; contrariado.



Reclamar = Lamentar sobre algo ruim que acontece na própria vida; queixar de uma dor.



Águia = Ave de rapina de grande porte, que habita as altas montanhas.



Rouxinol = Ave de pequeno porte, canto muito lindo.



QUESTIONÁRIO
VAMOS EXPLORAR O TEXTO!



1- Qual o título da fábula apresentada?

2- Quantos e quais são os animais que aparecem na fábula? Qual o que se destaca na fábula?

3- Circule no texto as palavras que você não conhece e escreva abaixo:

4- Por que o pavão vivia chateado?

5- A fábula "A queixa do Pavão" está dividida em seis parágrafos, em cada um deles existe uma ideia principal. Nas colunas abaixo ligue as ideias de acordo a enumeração dos parágrafos.

- | | |
|-----|----------------------------------------------------------|
| (1) | * O pavão não se conforma. |
| (2) | * A queixa do pavão. |
| (3) | * Novamente, a deusa explica que cada um tem sua beleza. |
| (4) | * A deusa irrita-se. |
| (5) | * Ele prefere o canto, a beleza. |
| (6) | * A deusa Juno tenta convencer o pavão. |

6- Por que o pavão estava chateado? Marque a alternativa correta:

- () Por que era muito bonito
() Por que a Deusa achou ele lindo
() Por que tinha a voz muito feia
() Por que a águia tem a força



7- Quando o narrador diz no texto que "cada um nasce com uma coisa", o que você entende? Explique:



Professor (a), em sequência dispomos para você as matrizes de avaliação, espero que contribuam com suas práticas pedagógicas.

Matriz de leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP

Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP Contextualização visual do texto – (FERNANDES, 2003)			
Critérios	Satisfatório (5)	Moderado (3)	Insatisfatório (1)
A	Compreende com facilidade tudo o que lê e sinaliza relacionando bem Língua Portuguesa e Libras.	Compreende relativamente o texto dependendo do auxílio do aplicador na tradução de algumas palavras e explicação do texto.	Não compreende o texto independente do auxílio do aplicador.
B	Recorre às imagens na atribuição de sentido durante a leitura de palavras.	Recorre às imagens atribuindo sentido equivocado a leitura de palavras.	Recorre às imagens, mas não relaciona com as palavras.
C	Atribui sentido em Libras a maioria das palavras do texto escrito	Atribui pouco sentido em Libras as palavras do texto escrito	Não estabelece relação entre palavra e sinal em Libras
D	Interage com naturalidade e fluência na Libras	Interage com relativa naturalidade em Libras	Interage com insegurança e muitas dúvidas em Libras
E	Demonstra compreensão dos grupos de significados mesmo os mais complexos	Demonstra compreensão dos grupos de significados simplificados	Não demonstra compreensão dos grupos de significados
F	Organiza bem as ideias e articula adequadamente os enunciados em Libras	Organiza as ideias de forma desconexa e articula de forma inadequada o enunciado em Libras	Não organiza as ideias e nem articula com dificuldades o enunciado em Libras



Matriz de Identificação, compreensão e produção de texto.

Identificação, compreensão e produção de texto				
		Satisfatório (5)	Moderado (3)	Insatisfatório (1)
Questões Identificação	G	Identifica no texto elementos constitutivos do gênero	Identifica equivocadamente os elementos constitutivos do gênero	Não identifica os elementos constitutivos do gênero
Questões objetivas Compreensão textual Questões subjetivas	H	Responde satisfatoriamente perguntas objetivas sobre o texto	Responde parcialmente perguntas objetivas sobre o texto	Responde insuficientemente perguntas objetivas sobre o texto
	I	Atribui sentido satisfatório as palavras inicialmente desconhecidas no texto	Atribui sentido equivocado as palavras inicialmente desconhecidas nos textos	Continua sem atribuir sentidos as palavras do texto
	J	Responde satisfatoriamente perguntas subjetivas sobre o texto	Responde parcialmente perguntas subjetivas sobre o texto	Responde insuficientemente perguntas subjetivas sobre o texto
	K	Relaciona o conteúdo do texto com conhecimento da vida real ativando conhecimentos prévios	Responde parcialmente perguntas subjetivas sobre o texto	Não relaciona o conteúdo do texto com acontecimentos da vida real e não ativa conhecimentos prévios.
Questões subjetivas Produção textual	L	Produz texto descrevendo experiências, eventos, planos, opiniões e aconselhamentos. Produz texto bem estruturado	Produz texto descrevendo de forma limitada experiências, eventos, planos, opiniões e aconselhamentos. Produz texto relativamente estruturado	Produz texto sem descrever experiências, eventos, planos e sem emitir opiniões ou aconselhamentos. Produz texto desestruturado.
	M	Escreve frases curtas e simples relacionando-as a proposta e aplica as palavras adequadamente	Escreve frases curtas e simples relacionando-as de forma mediana a proposta e aplica as palavras de forma desarticulada	Escreve frases curtas e simples com extrema dificuldade em relacioná-las a proposta e aplica as palavras de forma desarticulada
	N	Entende os pontos principais do texto identificando as ideias principais	Entende poucos pontos principais do texto e identifica relativamente as ideias principais.	Entende poucos pontos principais do texto e identifica relativamente as ideias principais, mas não consegue apresentar em português escrito.
	O	Compreende aspectos abstratos do texto	Compreende apenas aspectos concretos do texto e não infere	Não compreende aspectos concretos e abstrato do texto e nem infere



		complexo e infere		
	P	Reconstrói em Língua Portuguesa tudo que explicou em Libras mantendo a organização do texto sinalizado na produção escrita com sentido	Reconstrói em Língua Portuguesa de forma parcial a explicação que forneceu em Libras, produzindo uma escrita superficial	Reconstrói em Língua Portuguesa sem relacionar a explicação que forneceu em Libras com a produção do texto escrito



As Planilhas que seguem auxiliarão você a acompanhar o desempenho do seu aluno, portanto, em cada oficina aplique estas planilhas de acordo as matrizes.

Planilha de avaliação de competência leitora e escrita

	Critérios	Informantes				
		Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP	A					
	B					
	C					
	D					
	E					
	F					
Identificação, compreensão e produção de texto	G					
	H					
	I					
	J					
	K					
	L					
	M					
	N					
O						
P						
Média						

Planilha de Avaliação final

Oficinas	Informantes				
	Netuno	Saturno	Mercúrio	Júpiter	Vênus
I					
II					
III					
IV					
V					
Média final					



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FARIA, Sandra Patrícia de. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. 2003. 310f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

FERNANDES. Sueli de Fátima. *Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Universidade do Paraná. Curitiba, 2003.

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

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

MARCUSHI, Luiz Antonio. *Da fala para escrita: Atividades de retextualização*- 10ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUADROS, R. M. SHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para aluno surdo*. 1. Ed. Porto Alegre: gráfica Palloti-MEC, 2006.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Metáfora do Cotidiano*. Belo Horizonte: Ed do Autor. 1998, p. 186.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

