



A LÍTERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA A COMUNIDADE SURDA

Mariana Cortez – marianacortez1674@gmail.com

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Unila, Foz do Iguaçu, PR, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2257-557X>

Anyie Lorena Cajamarca Torres – anyielorenatorres@gmail.com

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Unila, Foz do Iguaçu, PR, Brasil
<https://orcid.org/0009-0001-9635-5468>

Franciele Maria Martiny – franmartiny@hotmail.com

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Unila, Foz do Iguaçu, PR, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7613-2673>

RESUMO: Sabemos que a literatura cumpre uma função importante no desenvolvimento do ser humano, pois ela é capaz de humanizar, transformar, ensinar, constituindo-se como um elemento inerente às aprendizagens de sentido e de vida, contribuindo para imaginar novas realidades (Candido, 1972; Garcia 2015; Pereira, 2015; Abrahão; Pereira, 2015). Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo principal refletir sobre o seu papel de intervenção através da mediação de leitura de livro infantil ilustrado como possibilidade didático-metodológica (Petit, 2013) para o ensino do Português como Língua Adicional (PLA), com foco a estudantes surdos. Para tanto, o artigo apresenta uma proposta didática possível com o texto literário *Nós* (Furnari, 2000) de maneira descritiva com suas etapas e orientações. A metodologia de estudo seguida é de natureza qualitativa, visando a criação de práticas pedagógicas que sejam pertinentes para a formação de professores(as) para o desenvolvimento de atividades significativas e inclusivas em salas de aula. Nesse sentido, discutimos a formação de professores(as) de português nas escolas com base em reflexões e proposições sobre as dificuldades e especificidades de aprendizagem da comunidade surda (Fernandes, 2005; Quadros; Karnopp, 2014; Quadros; Schmiedt, 2006) em diálogo com teorias que consideram a relevância da função social, educativa e artística da literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Adicional; Literatura; Proposta didática com mediação da leitura e escrita; Comunidade surda.

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, houve a privação dos direitos dos surdos e do uso de gestos naturais para se comunicarem, pois eram privados de usar qualquer tipo de movimentos corporais e obrigados, assim, a aprender o uso da oralização¹, de maneira impositiva. Por isso, as conquistas nesta área são muito

¹ Com relação a isso, podemos citar o congresso de Milão, em 1880, quando, por decisão de educadores de surdos, em quase sua totalidade ouvintes, houve o desrespeito à autonomia e à identidade surda, proibindo o uso das línguas de sinais e estabelecendo a obrigatoriedade do uso da leitura facial, aprendizagem memorística da leitura e escrita de cada país.

relevantes; desde o reconhecimento de Libras (Língua Brasileira de Sinais), pela Lei nº 10.436/2002², definida como um meio de comunicação de traço visual-motora, até o Decreto nº 5.626/2005, que discorre sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular e, especificamente no caso dos(as) professores(as) em formação, permitindo o acesso às escolas bilíngues Português/Libras. Cabe ressaltar, ainda, os direitos garantidos com o mesmo decreto de 2005, em seu Art. 2º, ao considerar como pessoa surda quem, por apresentar perda auditiva, percebe e relaciona-se com o mundo por meio de experiências visuais, destacando sua cultura especialmente pelo uso de Libras.

Segundo dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2000), no Brasil, de cada duzentas crianças três nascem surdas, por esta razão também há pouco reconhecimento da presença desses alunos dentro das escolas. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023)³, dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez. Além disso, em muitas ocasiões, os(as) professores(as) não têm uma formação pedagógica adequada para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, sendo poucos os(as) docentes, por exemplo, que têm um contato maior com a cultura surda ou que dominam a Língua Brasileira de Sinais. Por esta razão, estes estudantes necessitam intérpretes para auxiliar suas aulas. Destarte, tais lutas e conquistas têm gerado novos e constantes desafios, porque justamente se está tratando de uma língua minorizada⁴, a qual faz parte de um grupo, recorrentemente, estigmatizado por vários segmentos da sociedade. Vale considerar que há disputas presentes no que se define como cultura surda, especialmente com relação à educação inclusiva e à educação bilíngue.

Todo este cenário torna ainda mais desafiador o cotidiano escolar, porque o objetivo maior é que o(a) docente utilize elementos e práticas que possam ser mediadoras dentro da sala de aula, pensando na inclusão da criança surda. Diante disso, as práticas de mediação de leitura literária, no ensino de língua portuguesa (L2) para surdos com Libras (L1), pode estar associada a uma abordagem sociocultural na qual o livro infantil ilustrado será utilizado como possibilidade para a aproximação entre as línguas.

Visando este contexto, brevemente descrito, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma proposta didática como oportunidade para promover processos de inclusão no ensino e

² Embora a legislação brasileira tenha passado a reconhecer a Libras como uma língua oficial da comunidade surda, possibilitando sua inserção nas escolas, por meio de intérpretes e tradutores, tal falar ainda não possui, socialmente, o reconhecimento de status linguístico, existindo, ainda, inúmeros preconceitos relacionados ao seu uso, sendo caracterizada como uma língua inferior à língua oral.

³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>. Acesso em 19 abr. 2024.

⁴ As línguas em situação minoritária, também chamadas de línguas minorizadas, abordam minorias linguísticas em relação a uma determinada posição hegemônica. Sendo assim, ser minoria, nestes casos, não é uma questão numérica, mas pela língua encontra-se à margem das estruturas de poder (Lagares, 2018).

aprendizagem de PLA por meio do livro ilustrado⁵, neste caso, a obra *Nós*, de Eva Furnari, publicado em 2000. Para tanto, será utilizado o livro ilustrado, um material multimodal, que toma o código visual como um ponto de partida para a inserção dos surdos no código escrito em língua portuguesa. Isso porque o contato com diferentes livros com imagens e de temáticas diversas, conforme explicitam Alexandre e Branco (2020) pode contribuir para que os leitores promovam entre os seus pares, dentro e fora da comunidade surda⁶, as interações necessárias para possíveis discussões que regem os aspectos sociais, como a política, a filosofia, a sociologia, as ideologias, os costumes, dentre outros, que têm direta ligação com o cotidiano e, principalmente, na formação do senso crítico.

Nesse sentido, as questões que conduzem a discussão deste artigo são: Como estimular a inclusão de surdos a partir da leitura de livros ilustrados? Como o professor pode aproximar o estudante surdo do código escrito por meio do livro ilustrado? Como é possível promover uma mediação de leitura literária a partir de uma perspectiva bilíngue? Tendo em vista as indagações, buscamos a elaboração de uma proposta didática na qual será conduzida a passagem das imagens para o texto verbal em língua portuguesa e em Libras. Visamos, com isso, entender as possíveis características dos percursos de leitura realizados por surdos na prática de leitura compartilhada do livro ilustrado, oferecendo caminhos para o desenvolvimento de atividades que fomentem a utilização da literatura no contexto escolar bilíngue.

A escolha do livro para a proposta didática de leitura e de mediação literária se deve porque ele permite o fortalecimento da cultura surda ao criar identificação com a personagem principal e, no momento de construção de significados e percepções do mundo, é possível que as pessoas surdas leiam a narrativa com outra(s) perspectiva(s). O livro de Furnari trata da história de uma garota, Mel, que era considerada diferente e, por isso, os moradores da vila zombavam dela, até o ponto de fazê-la chorar e, após muito sofrer, ela passa a externalizar os seus sentimentos com “nós no corpo”⁷. Para evitar o sofrimento, ela resolve fugir da vila e conhece Kiko, que a leva para outro lugar no qual ela vê outras pessoas com nós (e outras diferenças no corpo) e, assim, ela passa a ser aceita e também a se aceitar, aprendendo a desfazer seus nós.

⁵ O termo original provém do inglês, *Picture Book*, em espanhol conhecido como *Libro Álbum*, mas, no Brasil, o termo foi traduzido, predominantemente, como “livro ilustrado”, embora exista uma confusão com “livro com ilustração” ou “livro para criança” (Van Der Linden, 2011).

⁶ Comunidade surda é, conforme Strobel (2008), com base em Padden e Humphries, um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns de seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos.

⁷ Na narrativa verbal e visual, a personagem é representada com partes do corpo com nós ficcionalizados, por exemplo, “nasceu um nó na ponta do nariz”.

Entendemos que esta narrativa, apesar de não se caracterizar como literatura surda⁸, convoca algumas vivências pelas quais pode passar o surdo e que são fortalecidas no convívio com pessoas na mesma condição, assim como é compreendida a cultura surda, na qual “[...] os surdos utilizam-se de suas experiências pessoais para contarem histórias, piadas, poesias, assim como outras expressões literárias, fazendo uso da realidade vivida a partir da diferença entre surdos e ouvintes (Abrahão; Pereira, 2015, p. 151). A imagem, a palavra escrita e a tradução em Libras possibilitam, destarte, que o estudante possa ressignificar o mundo com novas palavras ou conceitos (como a metáfora), bem como desenvolver práticas de fortalecimento da sua língua materna.

Na sequência, este estudo apresenta, primeiramente, a importância da primeira Língua - L1⁹ para as aprendizagens e habilidades das crianças em Libras como língua materna. Após, abordamos o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) na escola, tendo em vista os avanços do bilinguismo e como se dão as práticas do ensino e aprendizagem para o trânsito entre as línguas, considerando os conhecimentos prévios dos aprendizes, como no caso de Libras. Por fim, propomos uma ação didática que contempla o contato entre as línguas focalizadas: Libras e Português, a qual pode vir a ser aplicada em sala de aula.

2 IMPORTÂNCIA DA L1 EM LIBRAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ADICIONAL

A comunicação é vital para o ser humano, uma vez que permite que o indivíduo tenha a oportunidade de expressar-se com intuito de desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e culturais. Com base nisso, podemos tomar como referência Vygotsky (1989), que propôs duas linhas de pensamento relacionadas às relações interpessoais, dividindo o pensamento na linha biológica - a qual mostra que desde que o indivíduo nasce ele traz consigo uma formação progressiva como sujeito cultural - e na linha sócio-histórica - que faz referência aos processos culturais da sociedade onde está imerso o sujeito, pelas mudanças nos modos de ação, relação e representação do ser humano.

Apesar de as duas definições apresentarem características próprias, elas estão interligadas, conforme aponta Sánchez, “A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com mecanismos de linguagem específicos

⁸ Literatura surda pode ser considerada a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual de uma maneira que a surdez é tida como presença e não como falta de algo, considerando, assim, as pessoas surdas pertencentes a um grupo linguístico e cultural (Karnopp, 2010).

⁹ Spinassé (2006) define Língua Materna, ou Primeira Língua (L1) como aquela que não é, necessariamente, a língua da mãe ou a língua aprendida em casa, mas aprendida por primeiro ou usada pela comunidade ou como aquela que o sujeito se identifica. Neste trabalho, usaremos os termos como sinônimos, embora as definições podem ser apresentadas de maneira divergente entre os linguistas, justamente porque são complexos e dinâmicos os fenômenos linguísticos e duas caracterizações.

da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independentemente de qualquer fator racial, social ou cultural” (Sánchez, 1990, p. 17).

Portanto, se a linguagem é um construto social que interliga tanto a linha biológica como a linha histórico-social em qualquer indivíduo, há a possibilidade de pensar na identidade surda, entendida como “[...] uma condição de identidade cultural, em um jogo de negociações permanentes e de tensões, diante da inserção do sujeito surdo em um universo bilíngue e multicultural” (Abrahão; Pereira, 2015, p. 142), no entanto, sabemos que “não há identidade pura, única, como se somente houvesse uma única maneira de viver do surdo. A identidade surda pode ser definida como um conjunto de características da comunidade surda. Um conjunto de tradições, costumes, interesses, cultura e língua desenvolvido e vivido pelo povo surdo [...]” (Rosa, 2012, p. 22).

Vale mencionar, por outro lado, que existem quatorze identidades surdas registradas¹⁰. Como exemplo dessa categorização, podemos citar os surdos que nascem e têm a surdez no pré-natal (ocorre no período gestacional por diversos fatores), ou perinatal (relacionada a intercorrências durante o parto) ou, ainda, pós-natal em que ocorre a perda auditiva conforme passam os anos. Nos primeiros dois casos, como nascem surdos, os sujeitos podem estar em famílias de ouvintes onde não se sabe Libras, tendo o contato com o português como L1. Diante desse contexto, o método de aprendizagem cultural continua sendo, na maior parte dos casos, a oralização, e, portanto, podemos observar que os processos de aquisição da linguagem são diferentes.

Em nosso caso, delimitamos o foco em crianças surdas que possuem como L1 Libras, ou seja, com pais surdos, processo no qual a aprendizagem de português é posterior, ou seja, trata-se de uma língua a mais, adicional. Como menciona Sacks (1989, p. 63), “Os surdos competentes em sinal têm uma forte lateralização cerebral, com uma transferência das funções de linguagem e das funções visual e cognitiva em geral para o hemisfério esquerdo, que seria bem desenvolvido”. Em outras palavras, há um desenvolvimento biológico diferente no aluno surdo e, por conseguinte, uma relação também distinta em torno dos usos de linguagens por ele devido à sua formação sociocultural. Situação que retoma o que foi citado anteriormente com base em Sánchez (1990), com relação à complementaridade entre a questão biológica e sociocultural na aquisição da língua(gem) pelo indivíduo.

Dessa forma, em se tratando do desenvolvimento do pensamento linguístico, Fernandes (2005) menciona que, desde os primeiros anos de vida, o desenvolvimento de um sistema simbólico específico, como um instrumental significativo para as crianças surdas, permite que sejam desenvolvidos os “conceitos intelectuais”. Portanto, podemos afirmar que, a partir do nascimento da criança, esta vai

¹⁰ Para ter mais informação referenciada a este tema, ver: CARVALHO, Vilmar Fernando; REGINA, Ana; CAMPELLO, Souza. A Existência de quatorze (14) identidades surdas. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 14, p. 139-152, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2792>. Acesso em: 4 jun. 2023.

desenvolver Libras como manifestação da exteriorização de sentimentos, pensamentos, entre outros aspectos como processo cultural do ambiente no qual está inserida. Por essa razão, a língua de sinais passa a ser uma forma de comunicação que se adquire de maneira natural.

Corroborando tal ideia, Lillo-Martin (2008) fez um estudo com surdos com pais surdos, demonstrando que a língua de sinais, de modo geral, é adquirida de forma natural, graças à habilidade inata da língua. No caso de crianças ouvintes, há uma interrupção nas produções manuais que se tornam verbais, já nas crianças surdas a vocalização é interrompida para se tornar corporal no estágio do enunciado do sinal, de acordo com o contexto de língua em que estão inseridas, neste caso com pais surdos que introduzem os filhos na língua de sinais.

Portanto, o surdo utiliza Libras com intuito de estabelecer relações e se expressar livremente. Desse modo, se a aquisição dessa língua surge de maneira natural, esse processo cognitivo lhe proporciona a possibilidade de expressar o que o ouvinte transmite por meio de palavras. Finalmente, Quadros e Karnopp (2004) com o propósito de elucidar sobre a língua de sinais observaram que os sinais não são imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças [...] (Quadros; Karnopp, 2004, p. 10).

Nesse sentido, podemos compreender os processos e a importância que tem a aquisição de uma primeira língua como forma de organização do pensamento para a percepção do mundo e, partindo dessa premissa, podemos pensar como parte inerente à cultura surda, a potência da imagem e visando demonstrar que o livro ilustrado pode ser uma possibilidade de aproximação com o texto escrito em português.

3 O PORTUGUÊS COMO L2 OU COMO LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA

Neste tópico será abordada a temática de como é o processo de aquisição do Português como Língua Adicional para crianças surdas nos primeiros anos de escolarização, quando elas possuem como L1 Libras.

Para o surdo, aprender português se torna fundamental como forma de acesso à sociedade falante de português, em especial, é uma necessidade aceder à língua escrita. Conforme defende Oliveira (2015),

[...] o ensino da segunda língua (língua portuguesa) se torna muito importante já que a sociedade majoritária é ouvinte e fala esta língua, de modo predominante. Para os alunos terem acesso às informações escritas veiculadas pelos livros, revistas, jornais, é preciso

conhecer a língua de seu país. Podemos dizer que se trata até de uma questão de sobrevivência, pois sabemos das dificuldades dos grupos minoritários no país, das suas lutas, do preconceito, da valorização de uma cultura (Oliveira, 2015, p. 153).

Por conseguinte, o fato de aprender português para o surdo, muitas vezes, não é uma questão de escolha, como acontece para muitas pessoas em relação às línguas adicionais. Ao contrário, esta aprendizagem surge como uma resposta à necessidade real de comunicação no espaço no qual o indivíduo se encontra, para ter, por exemplo, opções de emprego, de estudo e mesmo das rotinas básicas diárias.

Ao concebermos uma educação bilíngue e inclusiva, evidenciamos que a aprendizagem do português como uma língua adicional, no Brasil, é importante não somente para a comunidade surda, como também para outros grupos, como indígenas e migrantes internacionais, ou seja, grupos minorizados. Até porque, a educação bilíngue prevê o emprego de ao menos duas línguas para o letramento da L2, isto é, enquanto o estudante adquire a competência na língua adicional, a base da aprendizagem é a L1. Assim, com base em conhecimentos prévios, o sujeito surdo passa à interpretação de enunciados, gráficos e, através dessa compreensão, deixa de apenas decodificar grafias e passa a compreender as realidades através de uma leitura plurissignificativa. Levando em consideração que as estruturas cognitivas permitem a ampliação do conhecimento de mundo.

Indubitavelmente, para que esses processos de ensino e aprendizagem possam contribuir na individualidade dos estudantes, é necessário conhecer as habilidades linguísticas adquiridas pelos aprendizes na L1, para assim poder construir conhecimentos a partir destas, como afirma Pereira (2015):

A respeito de valer-se dos conhecimentos linguísticos já construídos de maneira internalizada para a aprendizagem do Português como Língua Adicional, pois uma vez adquirida a língua de sinais, essa terá um papel fundamental na constituição do Português, que será adquirido como segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita pelo fato de essa não depender da audição (Pereira, 2015, p. 238).

Diante disso, há a preocupação de que os(as) professores(as), nas escolas brasileiras, poderem se assumir docentes de língua portuguesa em uma perspectiva bilíngue em Libras, porque, o que geralmente ocorre é a falta de embasamento para que saibam ensinar português como segunda língua para os surdos (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 10). Mesmo porque, na própria legislação do país, a prática bilíngue é um direito do surdo, por conseguinte, Libras deve estar na base curricular comum, como previsto na Lei n. 9.394/1996, que foi sancionada pela Lei n. 14.191, de 2021, inserindo a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portanto, o bilinguismo, a nosso ver, deve ser garantido no sistema inclusivo de ensino brasileiro¹¹.

¹¹ A Lei nº 14.191 insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial. Disponível em:

Entretanto, quando se trata do bilinguismo, dentro das escolas, no tocante à Libras, o que podemos evidenciar é que, em muitas ocasiões, o docente não tem, ainda, desenvolvidas as ferramentas necessárias para ministrar o conteúdo das aulas, pela própria limitação de comunicação. A partir disso, é comum que esse impasse seja resolvido com a ajuda de um intérprete, porém, tal atitude evita a interação direta com o estudante e o bilinguismo torna-se uma simples tradução, pois não há a possibilidade de o surdo transitar nas duas línguas Libras e português. Em outras palavras, a função do intérprete é ser, segundo Silva (2016 p. 21 *apud* Feines, 1988, p. 13), “[...] intermediário na transmissão de informações” e, como transmissor, não há interação.

Por essa perspectiva, é preciso refletir sobre um recurso que permita a interação professor e aluno de forma mais aproximada e sensível com a inserção de práticas que promovam, de alguma forma, pelo menos em parte, o uso das duas línguas. Uma das possibilidades de isso acontecer é escolher um livro ilustrado em português a fim de criar uma ponte bilíngue entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, na sequência, abordamos a importância dessa ferramenta nas aulas de PLA para surdos.

4 O LIVRO ILUSTRADO COMO ESTRATÉGIA PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO: A MEDIAÇÃO EM AÇÃO

Entendemos como Candido (1995) que a literatura pode ser considerada um direito humano e por isso o contato com ela deve ser amplamente viabilizado para os sujeitos surdos (seja essa literatura produzida ou não no âmbito da cultura surda). Partimos, então, do princípio de que a literatura é uma experiência fundamental para o exercício da sensibilidade e da reflexão humana e de que o surdo possui na língua de sinais uma ferramenta completa de expressão, já que os sinais podem expressar vários tipos de sentimentos, de diferentes formas, sem perda de conteúdo e, por isso, é absolutamente competente na apreensão de textos literários.

Para tanto, entendemos que o livro ilustrado pode constituir-se como ponto de partida para práticas de leitura literária que envolvem duas linguagens a verbal e a visual, uma vez que tais livros são resultados do encontro entre palavra e imagem. Ademais, este objeto artístico “[...] opera de uma forma que a leitura da imagem e o texto colaboram intimamente na construção do significado¹²” (Garcia, 2002, p. 13, tradução nossa). Também, assim como Gili (2014, p. 23), entendemos que os livros ilustrados “[...]”

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/08/04/nova-lei-inclui-educacao-bilingue-de-surdos-como-modalidade-na-ldb>. Acesso em: 02 jun. 2023.

¹² “[...] *se opera de un modo de lectura en el que la imagen y el texto colaboran estrechamente en la construcción de significado*” (Garcia, 2002, p. 13).

oferecem aos leitores uma experiência de leitura ampla, em que a conjugação de palavra e ilustração pode evocar a realidade sem, no entanto, dela fazer-se retrato”.

Ao tratar do livro ilustrado, a percepção e a compreensão se dão de uma maneira diversificada, exigindo múltiplos letramentos e estimulando os sentidos explícitos, implícitos, de maneira intrínseca. Este gênero literário demanda dos leitores as seguintes habilidades: preencher lacunas iconotextuais; reconhecer que há uma sequência e as conexões devem ser feitas entre imagens e palavras; elaborar uma hipótese sobre essas conexões sem saber o que está por vir ou o que poderia acontecer no futuro e reconhecer que muitas vezes existem múltiplas possibilidades interpretativas com finais ambíguos.

Além disso, no caso da comunidade surda, a habilidade com o letramento visual, fruto da experiência da língua materna, que se instaura no âmbito da visualidade, vem a subsidiar a produção e a recepção de textos num ambiente contemporâneo fortemente semiotizado. A importância em fundamentar a metodologia de ensino nas experiências visuais do surdo marca a sua condição identitária e de sua singularidade (Pereira; Muniz, 2015, p. 19).

Em razão das características visuais e sensoriais, as crianças surdas estão imersas em uma sociedade amplamente visual. “Portanto, a semiótica imagética compõe um campo da imagem, da incorporação no ensino de imagens que se configuram no corpo e fazem parte da estrutura da língua de sinais e, por conta disso, deve ser usada como forma de conhecimento linguístico” (Campello, 2008 *apud* Dall'alba; Stumpf, 2017, p. 83).

Consideramos, assim com a já citada Lei nº 10.436/2002, a Libras é uma língua viso-motora - visual porque são empregadas configurações de mão, sinais, expressões faciais e motora pelos movimentos, pontos de articulação, entre outros. Nestes processos cognitivos e expressivos, a transformação do conhecimento de Libras torna-se uma forma de aproveitar e desfrutar do movimento das línguas. Ou seja, há uma complementação entre o gestual e o visual diferentemente das línguas oral-auditivas (como os ouvintes utilizam). “Uma frase negativa, por exemplo, será interpretada de maneira visual graças ao movimento da cabeça, e uma pergunta será entendida como questionamento pela expressão facial de dúvida” (Fonseca; Araújo, 2021).

Nesse sentido, a ludicidade, a metáfora, os sonhos, as inferências, as antecipações são habilidades de leitura literária que podem ser socializadas a partir da leitura em voz alta e compartilhada em qualquer língua e, neste caso, o português e Libras. Neste processo, a dinâmica do mediador de leitura é essencial, permitindo que o contato seja feito de forma elaborada, sensível e compreensível tanto para a inclusão como para a aprendizagem da língua adicional, permitindo o trânsito entre línguas, de forma dinâmica, criativa e inovadora.

Além disso, o papel do professor-mediador(a), durante mediação literária, é permitir o acesso ao texto literário, a leitura em voz alta e compartilhada e a perspectiva humanizadora. Petit (2013, p. 27)

acredita que o que “[...] podem fazer os mediadores de livros é, levar as crianças - e os adultos - a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos”, ultrapassando barreiras de conhecimento.

5 A PROPOSTA DIDÁTICA: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA E DISCUSSÃO

Tendo presentes os tópicos anteriormente abordados, este item apresenta a mediação literária do livro ilustrado como uma possibilidade no processo de ensino e aprendizagem de PLA. Assim sendo, esta unidade didática fundamenta-se nos conceitos teóricos-metodológicos que, segundo Díaz-Barriga, tenham a “[...] finalidade de criar situações que permitam-lhes desenvolver a aprendizagem significativa¹³” (2013, p. 1, tradução nossa). Para tanto, dividimos a exposição nas seguintes etapas da sessão de leitura: ambientação, isto é, a preparação do espaço com elementos que remetem à história a ser lida; em seguida, faz-se a leitura em voz alta e compartilhada em grupo nas duas línguas em questão; e, por fim, propõe-se a simbolização da experiência vivida e, neste caso, a sistematização da aprendizagem da língua adicional, português.

Quadro 1 – Proposta de Unidade Didática

| UNIDADE DIDÁTICA: SENTINDO NÓS | |
|--------------------------------------|---|
| <u>PÚBLICO-ALVO:</u> | Crianças de 8 anos com língua materna Libras e em fase inicial de aprendizagem de português como língua adicional. |
| <u>DURAÇÃO:</u> | 60 minutos |
| <u>OBJETIVO GERAL:</u> | Possibilitar a inclusão de estudantes surdos com língua materna Libras em práticas de linguagem de português como língua adicional, por meio da leitura de um livro infantil ilustrado. |
| <u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</u> | <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer a sequência narrativa apenas por imagens;• Estimular a apreensão e compreensão das imagens;• Debater a possível identificação dos alunos com a protagonista do livro;• Ler a narrativa em português e em Libras;• Estabelecer relações de associação de Libras como ponte de integração para o vocabulário adicional em português. |

¹³ “[...] con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 2013, p. 1).

LIVRO ILUSTRADO:

Nós de Eva Furnari (2000).

MATERIAIS/RECURSOS:

O livro Nós, um tecido amarelo que deve acompanhar a leitura, papel sulfite e lápis de cor.

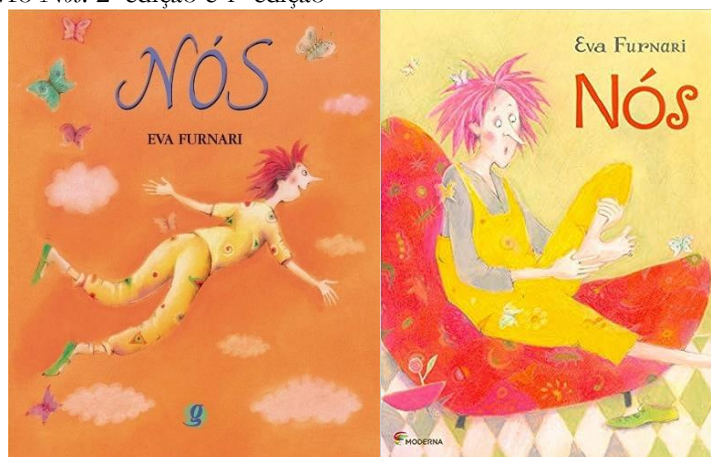
OBSERVAÇÃO:

A leitura de livros ilustrados normalmente se faz em grupos pequenos (7 a 10 crianças), em caso de o grupo exceder este número, recomenda-se que as imagens sejam projetadas para que todas as crianças possam ver em detalhes as imagens.

AMBIENTAÇÃO:

O lugar onde será realizada a mediação de leitura será preparada de forma a surpreender as crianças e já antecipar com pistas a história que virá. Deve ser utilizada uma grande faixa de TNT amarela que estará disposta em forma de círculo. À medida que as crianças entram na sala, serão orientadas a sentar-se em círculo envolta do tecido amarelo. No centro do círculo, estará o livro Nós. Posteriormente, a capa do livro será mostrada pelo docente e os estudantes serão estimulados a antecipar a narrativa a partir das imagens.

Figura 1 – Capas do livro *Nós*: 2ª edição e 1ª edição



Fonte: Furnari (2003; 2000)

Neste momento, é possível que o(a) professor(a) proponha a comparação entre as duas capas e estimule uma conversa, deixando as crianças se expressarem em sua língua materna (seja Libras ou português) sobre as diferenças e semelhanças e como as crianças imaginam que será a história. Esta comparação pode ser feita, pois, na primeira capa, há a imagem de Mel em um momento de liberdade e felicidade; enquanto, na segunda, a expressão da menina é de angústia desencadeada pelos “nós” em seu corpo.

Na sequência, o livro pode ser contextualizado pelo docente, que pode explicar quem é a autora, quando o livro foi publicado, informando que a autora e a ilustradora são a mesma pessoa. A professora pode reforçar também que é possível uma pessoa ter habilidades diferentes, como desenhar e escrever etc. Neste processo de contato com a obra e seu contexto de produção, será retomado como está normalmente composta a capa, como ela é organizada, quais são seus elementos essenciais, tais como autor(a), ilustrador(a), editora etc.

ATO DE LEITURA:

Nesta etapa, deve-se desenvolver a construção e negociação de sentidos da narrativa.

1º - Leitura da narrativa visual

Como a proposta é partir da leitura de imagens, é recomendada a leitura visual da narrativa, a leitura deve ser feita em silêncio, apenas a apreciação das imagens deve ser estimulada, para que a criança possa iniciar o processo de antecipações, retomadas e sínteses da leitura.

Durante este processo, as crianças podem se manifestar e conversar em sua língua materna. Sabemos que a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, segundo os parâmetros curriculares, a leitura “Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (Brasil, 1998, p. 69). O objetivo deste momento é que as crianças surdas e não surdas possam dialogar a partir apenas da leitura de imagens.

Por meio desta estratégia, os estudantes são levados a reconhecer a sequência narrativa por imagens, buscando levantar hipóteses sobre a continuidade da história, sobre o assunto que ela aborda, quem é a protagonista etc. Nesta etapa da leitura de imagens, é sempre interessante perceber e estimular as estratégias de leitura que as crianças utilizam e segundo os estudos mencionados neste artigo, é possível inferir que as crianças surdas se atentem mais para a leitura dos detalhes das imagens.

Ao acompanhar a narrativa visual, é importante mostrar que as imagens não são fixas, mas que são uma sequência de acontecimentos, por exemplo em uma das páginas as crianças estão importunando a protagonista e ela se entristece, na imagem seguinte ela foge.

2º - Leitura da narrativa escrita nas duas línguas

O(a) professor(a) pode combinar previamente com as crianças que, a cada vez que aparecer um “nó” na história lida em voz alta ou em libras, elas devem fazer um nó no tecido. Posteriormente ao combinado, será realizada a leitura em voz alta, primeiro em uma língua e depois em outra, independentemente da ordem. A proposta é que seja realizada uma leitura contínua do texto completo em português, mas sem a tradução em libras, para, na continuidade, a mediadora sinalizar a história não como tradução, mas sim contando a narrativa escrita.

Este momento deve ser compreendido como espaço para a fruição, ou seja, para deixar a imaginação fluir, sem qualquer compromisso com ‘aprendizagens formais de línguas’. Aqui os sentidos literários propriamente serão ativados e, como forma de acompanhar a narrativa e simbolizar as sensações vividas por Mel, cada um deve fazer o “nó” no tecido como havia sido combinado no início da mediação.

3º - Conversa literária

Após, será proposta a conversa literária que consiste em falar espontaneamente sobre as suas percepções, sensações e emoções sobre a história. O mediador deve conduzir questões e aproveitar a fala de um ou outro para dar continuidade ao diálogo.

Pela perspectiva sociointeracionista e sociohistórica a conversa literária posterior à leitura pode, dessa maneira, explorar as sensações, as identificações, as emoções, as divergências de sentidos, por meio da alteridade, com base no que o outro conta. Aqui, as crianças podem ser convidadas a falar sobre o assunto a partir de suas experiências, promovendo o trânsito entre as línguas, isto é, cada criança deve encontrar a sua forma de expressão oral.

As perguntas geradoras podem ser: O que você mais gostou da história de Mel? Qual parte do livro você não gostou? O que você achou diferente nesta história? Se você fosse a Mel, quais seriam as suas atitudes nesta situação? O objetivo da etapa é aproximar a narrativa às experiências vividas pelas crianças e estimular o trânsito entre as línguas.

SIMBOLIZAÇÃO:

Neste momento, a criança será convidada a aprofundar um pouco mais sobre as suas emoções, partindo da pergunta: “O que te dá um nó na garganta?”, cada uma, em ordem, será estimulada a responder e desfazer um dos nós que anteriormente havia sido feito no tecido. O intuito nesta etapa é que as crianças compartilhem suas angústias, que estabeleçam cumplicidade entre elas e possam entender o lugar de onde cada um fala. O

mediador não deve fazer qualquer tipo de intervenção apenas ouvir e auxiliar caso seja necessário lançar mão da tradução.

A PASSAGEM DA LEITURA LITERÁRIA PARA A APRENDIZAGEM DE PLA:

Neste processo de ensino aprendizagem do PLA, podemos notar que as atividades têm relações cognitivas que envolvem a língua e a organização do pensamento. Assim, na medida em que surgem esses processos mentais, é mais fácil entender a leitura que o estudante tem do mundo, e a incorporação de um novo vocabulário vai facilitar a leitura e a escrita pelas relações entre o trânsito das línguas. Nesse cenário, é mais provável criar uma aprendizagem significativa que afete a dimensão emocional, cognitiva e estrutural do indivíduo.

Por esta razão, em dupla, um aprendiz ouvinte e um aprendiz surdo receberão uma parte do livro em fotocópia preto e branco e lápis de diversas cores. O estudante surdo deve sinalizar o que ele vê na imagem, na sequência, o estudante ouvinte deve circular no papel as palavras ou momentos que ele considera que o colega sinalizou. Então, ambos devem reescrever juntos as palavras e buscar formas de sinalizar aquela palavra que está escrita em português.

O propósito desta atividade é que alunos surdos e ouvintes compartilhem aprendizagens, um deve “ensinar” ao outro sua língua materna.

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como educadores, sabemos que existem muitos desafios ainda para aprimorarmos a educação de surdos com o uso de Libras em contexto formal de ensino e aprendizagem e, por sua vez, a importância de promover o diálogo com os alunos ouvintes, permitindo o trânsito nas modalidades oral, escrita e de sinal para ter resultados significativos neste processo interacional. Ademais, estando cientes de que existem diferentes identidades e elas estão em constante movimentação, a construção de encontros significativos pode ser aprimorada através desta proposta didática que pretende mediar os conhecimentos do PLA em intersecção com a literatura como uma ferramenta de aproximação de sentidos e sentimentos entre as duas línguas.

Buscamos, ao longo do artigo, discutir sobre as leis que determinam a educação inclusiva e bilíngue; na sequência, demonstramos a importância da língua materna Libras para a aquisição da língua adicional; posteriormente, defendemos o livro ilustrado como mediador nas aulas de PLA, especialmente, para a aprendizagem da língua escrita, enfatizando a importância da imagem como facilitador na comunicação entre surdos e não surdos; e, finalmente, como forma de comprovar a argumentação, desenhamos uma proposta didática, que não deve servir como “receita”, mas como um exemplo de prática possível, a qual está pautada pelo incentivo de uma educação inclusiva a partir das línguas em trânsito.

Por isso, destacamos a importância da capacitação pedagógica docente para o desenvolvimento de professores(as) surdos e ouvintes na Língua de Sinais a fim de construir um currículo organizado pelo viés da perspectiva visuoespacial, em consonância com a cultura visual surda. A mediação de leitura

literária, neste caso, é uma estratégia possível para o ensino da língua adicional, proporcionando práticas culturalmente sensíveis nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Ferreira; PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, v. 10, n. 20, p. 140-159, jul./dez. 2015.

ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa; BRANCO, Eliana da Cruz Castelo. Leitura de livro ilustrado sem palavras por adultos surdos: Possibilidades para a obra menino-vazio. *Caderno de Letras*, n. 38, p. 95-112, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.626 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, DF, 24 abr. 2022.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 4, n. 9, São Paulo, p. 803-809, 1972.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

OLIVEIRA, Roberto Arruda de. Vocalismos e consonantismos na România. *Linguagem em (re)vista*, Niterói, v. 10, n. 20, p. 70-88 jul./dez. 2015.

DALL'ALBA, Carilissa; STUMPF, Marianne. Literatura surda: contribuições linguísticas para alunos surdos, os sujeitos da experiência visual na área da educação. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 76-89, 2017.

DÍAS-BARRIGA, Ángel. *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2013. Disponível em: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf. Acesso em: 3 ago. 2023.

FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

FONSECA, Suely Ferreira do Nascimento; ARAÚJO, Rummenigge Medeiros de. Aquisição de Libras na Educação Infantil. *Revista Faculdade FAMEN - REFFEN*, Natal, v. 2, n. 1, p. 111-126, 2021.

FURNARI, Eva. *Nós*. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

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

GARCIA, Gutierrez Francisco. *Cómo leer el álbum ilustrado*. Barcelona: Ministério de cultura y deporte. 2002. Disponível em: <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1007566>. Acesso em: 14 ago. 2023.

GILI, Silvana. *Livros ilustrados: textos e imagens*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/46471/Poster_7825.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 01 jun. 2023.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de educação*, Pelotas, v. 36, p. 155-174, 2010.

LAGARES, Xoán C. *Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LILLO-MARTIN, Diane. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. In: QUADROS, Ronice Müller; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. (org.). *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. *Surdez Aquisição de linguagem e inclusão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2015.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes; MUNIZ, Valéria Campos. Surdos em um Mundo Multimodal: um olhar sobre os elos entre ensino de língua portuguesa e novos gêneros textuais. *Revista Democratizar*, 2015, v. VIII, n. 1, ago./dez., 2015, p. 13-24. Disponível em: <http://www.facterjpetropolis.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%208%2C%20n.%201%20%282015%29%20-%20Sum%20C3%A1rio/112>. Acesso em: 5 set. 2021.

PETTT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, Emiliano Faria. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012.

SACKS, Oliver. *Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SÁNCHEZ, G.C.M. *La increíble y Triste Historia de la Sordera*. Carácas: Ceprosord, 1990.

SILVA, Ronaldo Quirino. *O intérprete de Libras no contexto do ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) –Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em:<https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1541>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 04 de jun. 2023.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Title

Children's literature as a possibility for teaching of Portuguese as an additional language for the deaf community.

Abstract

Literature plays an important role in the development of human beings, as it humanizes, transforms, teaches, constituting itself as an inherent element in learning about meaning and life and contributing to imagining new realities (Candido, 1972; Garcia 2015; Pereira, 2015; Abrahão; Pereira, 2015). In view of this, the present work had as its main objective to reflect on its interventional role through the mediation of reading a children's book as a didactic-methodological (Petit, 2013) possibility for teaching Portuguese as an Additional Language (PLA) to deaf students, presenting a didactic proposal with the aim of literary text "Nós" (Furnari, 2000) in a descriptive way with its steps and guidelines. The proposed study methodology is of a qualitative nature, aiming at the creation of pedagogical practices that are relevant to the training of teachers for the development of meaningful and inclusive practices in classrooms. To this end, we discuss for Portuguese teachers in schools based on reflections and propositions on the difficulties and specificities of learning in the deaf community (Fernandes, 2005; Quadros; Karnopp, 2014; Quadros; Schmiedt, 2006) in dialogue with theories that consider the importance of the social function, educational and artistic literature.

Keywords

Portuguese as an additional language; Literature; Didactic proposal with mediation of reading and writing; deaf community.

Recebido em: 17/10/2023

Aceito em: 24/04/2024