

Ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos na educação inclusiva por meio de material didático

ALINE THOMAZ DE OLIVEIRA TEIXEIRA

INTRODUÇÃO

RESUMO

A Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 preconizam o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para aprendizes surdos, trazendo desafios constantes para os docentes que precisam desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem eficazes para levar o aprendiz surdo a desenvolver suas habilidades de leitura e produção escrita. O presente trabalho é fruto de um pôster apresentado no Congresso INES de Portas Abertas (COINES) e tem como objetivo apresentar estratégias didáticas, elaboradas para trabalhar leitura e escrita com um aluno surdo, em uma escola inclusiva da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu. Como suporte teórico, são adotados pressupostos sobre a aplicação de diversas estratégias, recursos visuais e imagéticos que são de grande importância para aquisição da Língua Portuguesa (LP) e mediado pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua desse aprendiz (QUADROS, 2006; LODI, 2013; ALMEIDA, SANTOS e LACERDA, 2015, entre outros). O corpus utilizado na Unidade Didática (UD), que contém atividades de leitura e escrita, foi o livro *O pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 1943) e as atividades envolvem fases de pré-leitura, leitura e produção escrita. Os resultados mostram a importância de estratégias diferenciadas de ensino para alunos surdos e os desafios do ensino de LP dentro de uma escola/turma inclusiva. Os diagnósticos positivos foram possibilitando e mostrando a notoriedade da diferença linguística no espaço escolar.

As instituições escolares no Brasil têm enfrentado vários desafios, como o da escola inclusiva, com uma perspectiva de educação para todos. A proposta da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é de realização de uma educação eficaz para a construção de solidariedade, aprendizado e interação entre as crianças, propondo, se necessário, mudanças estruturais no contexto escolar para acolher os alunos (surdos, cegos, superdotados, dentre outros). De acordo com a declaração, as transformações precisam acontecer a partir da reformulação de suportes ideológicos e práticas que fundamentam a inclusão no sistema do ensino nacional. Dias (2003) descreve com muita propriedade uma escola inclusiva:

Uma escola pode ser considerada inclusiva quando, por sua própria definição, não apenas deixa de promover a exclusão, mas incentiva a reestruturação das bases ideológicas e práticas que sustentam o atual sistema de ensino em favor da inclusão. (DIAS, 2003, p. 1)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, estabelece a igualdade de condições para o

ALINE THOMAZ DE OLIVEIRA TEIXEIRA

Pós-graduanda do curso Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção (INES) e integrante do grupo de pesquisa Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas, registrado no endereço eletrônico <http://dpg.cnpq.br/dpg/espelhogrupo/8191336634503455>

acesso e a permanência na escola. Desse modo, torna-se fundamental que a escola discuta estratégias e estruturas que auxiliem o desenvolvimento integral do aluno nesse ambiente.

A Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (1996) despertam questões muito importantes, dentre elas o ensino de LP para alunos surdos de todos os níveis de escolaridade em contextos escolares inclusivos, em que o professor se depara com a proposta de ensinar LP, sendo primeira língua (L1) para os alunos ouvintes e segunda língua (L2) para os alunos surdos, já que sua L1 é a Libras.

Estudos desenvolvidos na área de educação de surdos mostram a necessidade de objetivos nítidos baseados nas práticas de letramento (FERNANDES, 2006), buscando implementar o processo de ensino-aprendizagem de LP como segunda língua para alunos surdos, sendo esse processo mediado pela língua de sinais. A Libras foi reconhecida pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, o qual estabelece que "(...) o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental" (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar a importância de discussões e reflexões sobre o conteúdo dos documentos citados, de modo que se estabeleçam nas escolas políticas linguísticas e práticas pedagógicas fo-

çadas na qualidade do ensino e a interação entre Libras e LP para favorecer e viabilizar um campo de comunicação e interação em que as duas línguas sejam ensinadas e praticadas nas escolas, desmistificando o confronto entre o uso desta ou daquela língua (FERNANDES e MOREIRA, 2014).

Para desenvolver estratégias didáticas no ensino de LP escrita para aprendizes surdos, são necessários objetivos nítidos para o ensino de LP como L2 para aluno surdo no ambiente inclusivo. Neste artigo, será proposta e analisada a seguinte reflexão: Que recursos, estratégias e materiais didáticos devem ser usados no ensino de LP como segunda língua para os discentes surdos?

Na busca por novas ações, foi elaborada uma UD para trabalhar habilidades de leitura e escrita com aluno surdo em uma escola inclusiva da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu¹, tendo como ponto de partida a leitura do romance *O pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 1943) e a realização de atividades de leitura e escrita, desenvolvidas em fases de pré-leitura, leitura e de produção escrita.

Portanto, a pesquisa relatada neste artigo destaca que o trabalho desenvolvido na Educação de Surdos deve ser cheio de significados, sentidos, funções e possibilidades de contextualização, constituindo, dessa maneira, uma base para que a criança possa constituir-se como leitor e participar ativamente das práticas de escrita enquanto atividade social.

1. A instituição de ensino autorizou a pesquisa no ambiente escolar por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1. PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este projeto propõe apresentar e analisar estratégias didáticas, visando ao letramento do aprendiz surdo, por meio de material didático autêntico e com situações significativas, de compreensão e de produção escrita em língua portuguesa, como segunda língua para surdos na escolarização formal.

As práticas de letramento iniciam-se na primeira língua do aluno surdo, no caso a Libras, para estabelecer significados, como propõe Fernandes (2006), afirmando que a língua de sinais tem a funcionalidade de internalizar os significados, conceitos, valores e conhecimentos que relacionam a apropriação imagética do sistema de signo escrito. Após essa vivência, inicia-se o trabalho da aquisição da leitura e escrita de português.

Mesmo com vários avanços pelos quais o Brasil passa nos âmbitos político e legislativo, observa-se que, no campo da surdez, não tem sido suficiente para que o sujeito surdo estabeleça de modo eficaz os primeiros contatos comunicativos, seja no contexto privado, escolar ou social. Isso ocorre porque a criança surda, muitas vezes, originária de família ouvinte, não tem acesso à Libras nem à LP escrita. Assim, a criança é privada do direito ao bilinguismo, desde o seio familiar até o ambiente escolar e social. Contudo, muitas chegam ao ensino fundamental com dificuldades, o que significa, também, uma lacuna com relação à leitura e à escrita em LP.

Sobre a aprendizagem de línguas, Bakhtin (1992) afirma que, para pessoas de determinada comunidade linguística, o processo de assimilação de uma nova língua é equivalente ao aprendizado de uma língua estrangeira (estranha). Isso reforça a ideia da necessidade e da importância do ensino de LP como L2 com a comunidade surda.

Muitos pesquisadores (PEREIRA, 2014; FERNANDES, 2006; QUADROS e SCHMIEDT, 2006, entre outros) já refletiram sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita da língua majoritária como segunda língua para surdos. Por décadas, as dificuldades do aluno surdo em relação à aquisição da leitura e da escrita foram imputadas a causas referentes à surdez. No entanto, diversas perspectivas teóricas sinalizam que as dificuldades são oriundas de uma educação que não atende a suas defasagens linguísticas, porque deve estar pautada na língua de sinais (ALMEIDA, SANTOS e LACERDA, 2015).

A aquisição de LP como L2 para surdos deve se dar com base em uma língua capaz de compreensão, a língua de sinais. Dessa maneira, é questionável o aluno surdo aprender o português no mesmo espaço dos falantes dessa língua, já que os ouvintes (grupo majoritário) têm o português como língua materna, enquanto o aluno surdo deve estar inserido em um processo de ensino de segunda língua. Assim, é necessário recorrer a uma atividade peculiar, em que a língua deverá gerar sentidos, contribuindo para a expressão de sentimentos, ideias, ações e representação do mundo, através de uma atividade social com características dialógicas.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa, caráter qualitativo, desenvolve um estudo de caso (FONSECA, 2002) a partir de um relato de experiência de ensino de LP como L2 em um contexto escolar inclusivo. De acordo com o pesquisador, "O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática..." (FONSECA, 2002, p. 33).

O trabalho foi realizado na Escola Municipal Monteiro Lobato, no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, uma escola regular inclusiva que atende desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. A instituição tem buscado formas para se tornar totalmente inclusiva², sendo um dos polos de surdez, e conta com intérpretes nas salas, orientadores pedagógicos e educacionais com formação em Libras e em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dois professores das séries iniciais têm formação em Libras, contribuindo para que a alfabetização dos alunos surdos ocorra nessa língua. Atende, atualmente (2016), 45 alunos com deficiência auditiva.

O aprendiz surdo atendido nesta pesquisa será denominado F., tem 15 anos, é oriundo de família ouvinte, consegue oralizar e se comunica bem em Libras, língua que aprendeu na escola e na igreja. Apresenta conhecimento mínimo de LP escrita. Coursou até o 4º ano do Ensino Fundamental em escola especial e no 5º ano foi transferido para uma escola in-

clusiva, ficando em uma classe de surdos. Estudou o 5º ano por dois anos consecutivos, pois não apresentava desenvolvimento de habilidades e competências para avançar para a próxima etapa de escolarização. Em 2016, F. ingressou no 6º ano, em classe inclusiva, mas apresenta demanda linguística, com dificuldades na aquisição da LP na modalidade escrita e o aluno não teve acesso ao AEE.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas atividades propostas para esse aluno, com estratégias de ensino de leitura e escrita em LP, tendo como ponto de partida o romance *O pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÈRY, 1943).

3. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LP

A primeira etapa para trabalhar o romance *O pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÈRY, 1943) com o aluno F. foi uma conversa informal, em Libras, mediada por intérprete, para ativar seu conhecimento prévio sobre o enredo e os personagens. Essa estratégia de conversa em Libras mostra-se eficaz e atende ao que propõem Quadros e Schmiedt ao revelarem que "A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa..." (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 7). Segundo Quadros (2014), essa aquisição se dá por ser a Libras uma língua visual-espacial, possibilitando o conhecimento de mundo e do conteúdo escolar, para os surdos.

2. Informações disponíveis em: <http://www.noticiasdenovaiguacu.com/2014/12/escola-monteiro-lobato-e-polo-de-surdez-em-nova-iguacu.html>. Acesso em: 15 ago 2016.

Em seguida, foi apresentado um vídeo em Libras com o resumo da história³.

O desenvolvimento das atividades passou por algumas fases, enumeradas a seguir:

1. Leitura de um capítulo por aula, realizada pela docente, por discentes ouvintes e interpretada para o aluno F.. – Essa atividade é uma proposta de leitura dinâmica em que o docente leu os primeiros capítulos, apresentando as personagens principais, e os alunos foram divididos em grupos e leram os capítulos relativos a cada planeta visitado.
2. Compreensão e interpretação de cada capítulo (discussão interativa) – após as leituras.
3. Era disponibilizado um momento de trocas em que eram destacados os perfis dos personagens, o contexto do capítulo e os ensinamentos percebidos ao seu término. E essas percepções eram registradas como resumo.
4. Apresentação e discussão das personagens – bonecos – o nome das personagens é relacionado com suas características, por isso a importância de conversar sobre eles e destacar seus perfis.
5. Identificação de atores e personagens que representam no vídeo com o resumo da história – foi trabalhado o vídeo em Libras, registrando os substantivos próprios e comuns utilizando-se a datilologia.
6. Uso do pronome interrogativo Quem – lista das personagens da história,

com imagens e escrita dos nomes – seguindo a atividade de registro de substantivos, o aluno identificava o nome e a personagem, com o objetivo de aquisição de vocábulos.

7. Uso do pronome interrogativo Como – características físicas e emocionais dos personagens – classificação e identificação dos adjetivos de cada personagem em Libras e na datilologia.
8. Substantivos próprio e comum – registro dos vocábulos no caderno e na caixa de registro – desenvolvimento da modalidade escrita da LP, fazendo com que o aluno escreva o nome das personagens ao lado de suas gravuras.
9. Adjetivos – imagens e escrita das características das personagens e registro no caderno e na caixa de registros – identificação das características de cada personagem para aquisição de vocabulário.
10. Personagens e suas virtudes – elaboração de orações com os vocábulos registrados anteriormente – desenvolvimento da modalidade escrita de forma significativa, utilizando os vocábulos registrados anteriormente, elaborando pequenas narrativas.
11. Confeção de maquetes sobre a história – confeção pelos alunos (individualmente) de maquetes do planeta do Pequeno Príncipe; caracterização do capítulo que ficou responsável em ler confeccionando o planeta e as personagens.

3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=goE-40AeELW4>. Acesso em: 16 ago. 2016.

Por uma questão de limitação de espaço, neste artigo serão apresentados exemplos de alguns materiais didáticos: livro paradidático, tapete de história, bonecos, caixa de registros, cartaz de registro, maquetes, caderno de registros e atividades de leitura e escrita (Anexo). Vale destacar que o trabalho foi realizado em uma turma inclusiva e que este artigo destaca as atividades que envolveram o aluno surdo.

Na próxima seção, serão apresentados e discutidos os materiais e as atividades trabalhados com a turma.

Objetos de aprendizagem (OA)

1- Tapete de história e bonecos (Anexo) – foi confeccionado em 2015, sendo o primeiro recurso imagético voltado para o aluno surdo, usado na apresentação da história e na contação dos primeiros capítulos. O tapete e os bonecos contribuem para a marcação do diálogo, a noção de espaço e o tempo da narrativa. Ao ler a história, a ênfase está na troca de planeta pelo Príncipe, para marcar o início e o fim dos capítulos, e na identificação das falas das personagens.

2- Livro paradidático (Anexo) – manuseado pelo aluno F., foi lido pela docente e pelos discentes. F. teve acesso ao livro para buscar uma resposta ou assimilar informações, trabalhando a busca e identificação por capítulo, páginas e parágrafos. De acordo com Pereira (2014), o foco deve ser colocado no texto e não nos vocábulos. Com isso, a aprendizagem deixa de

ser direcionada pelo regente e passa a ser contemplada como resultado do processo interativo entre docente, discente e texto.

3- Maquete (Anexo) – confeccionada por um grupo da turma, que narrou o Capítulo XI, seguindo a proposta de contar a história de maneira criativa. O capítulo narra o diálogo do Pequeno Príncipe com o vaidoso, quando visita o segundo planeta. Houve dois momentos com maquete: no primeiro momento, os grupos confeccionaram uma maquete para contar a história do capítulo sorteado por eles e, no segundo momento, os alunos, individualmente, confeccionaram a maquete do asteroide B612 (planeta do Pequeno Príncipe) para expor à comunidade escolar. O aluno F. participou da confecção em grupo, mas não executou a atividade individual, que era para ser feita fora do ambiente escolar.

4- Cartaz de registro e caderno de registro (Anexo) – confeccionado com a participação do aluno F. e com o auxílio da intérprete. Ele identificou a personagem de cada gravura, fez sinais em Libras e depois escreveu em português, partindo da datilologia. Nessa atividade, tivemos momento de aquisição de sinais em Libras, o uso da datilologia e a transcrição em português.

5- Caixa de registro (Anexo) – contém o vocabulário utilizado no livro, sendo usada para trabalhar de forma concreta os vocábulos da história.

F. a manuseava em atividades de compreensão de texto, construção de estruturas frasais e reconhecimento de palavras.

O aluno F. não produz textos, pois não apresenta habilidades de leitura e de escrita correspondentes à sua escolarização e demonstra muita vergonha em expor-se por causa disso. Mediante as atividades lúdicas e interativas, ele foi se sentindo parte da classe e conseguindo alcançar a proposta de aprenderem todos juntos, surdos e ouvintes.

Com relação à LP, foi necessário priorizar o letramento, pois, na prática de alunos surdos, o processo distingue a passagem de uma língua não alfabética para uma língua alfabética, buscando com o texto um relacionamento global e significativo, armazenando práticas sociais que empregam a escrita de acordo com contextos e objetivos específicos (ALMEIDA, SANTOS e LACERDA, 2015).

Em resposta às atividades e estímulos, a seguir, serão apresentadas as produções de F. e em seguida uma análise sobre as produções.

4. PRODUÇÃO TEXTUAL DO APRENDIZ SURDO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE

As imagens estão no Anexo e mostram atividades em que F. é levado a compreender o texto, interpretando-o e valorizando a leitura como fonte de informação, conforme previsto nos Pa-

râmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2002). Uma das perspectivas dos PCN concede ao aluno um papel ativo na construção da aprendizagem e na construção social do conhecimento.

A Figura 6 do Anexo mostra o resumo escrito da história do livro que foi interpretado para o aluno F. e as atividades de interpretação e compreensão desse texto. Nessa atividade, F. conseguiu identificar a quantidade de vulcões, flores e baobás no planeta B612. Também identificou e extraiu do texto o nome do deserto em que se dá o encontro do piloto com o Príncipe, circulou a personagem que desenhou o carneiro e reconheceu o discurso de cada personagem. Esse processo que inicia sempre sinalizado já mostra significados e, segundo Pereira (2014), a compreensão se revela como atividade interativa de produção de sentidos, com base nos elementos linguísticos do texto.

A próxima atividade (Figura 7, pág.47) tem como objetivo levar F. a assimilar e fazer uso de informações contidas no texto, identificando aspectos relevantes e expressando seus sentimentos, suas experiências, ideias e opiniões.

A Figura 7 do Anexo apresenta um resumo do Capítulo IV do livro, cuja leitura foi traduzida pela intérprete. Esses resumos foram entregues ao aluno após a contação da história e a conversa sobre o conteúdo. Ao compreender a leitura, o aluno destacou e sinalizou em Libras informações sobre a flor, presentes no texto (*vaidosa, mandona*

e *orgulhosa*), identificando o modo de ser da personagem e o estado do Príncipe naquele momento (*triste*) perante a relação dos dois. Nessa atividade, F. demonstrou sentimento de antipatia pela flor e solidariedade ao Pequeno Príncipe, como destaca Karnopp (2015), afirmando a importância das produções textuais, das narrativas, releituras e traduções dos significados, todos, constituídos em sinais.

Em outra atividade (Figura 8), o objetivo era que F. utilizasse a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas no texto.

A Figura 8 do Anexo ilustra uma atividade (E. Q. 2015) sobre o primeiro capítulo do livro, que relata o encontro entre o piloto e o Príncipe. Trata-se de um caça-palavras, acompanhado de um texto, com a estrutura de título, parágrafo e pontuação. O aluno F. leu o texto e, em seguida, buscou palavras no diagrama de letras. Observou-se que F. apresentou mais dificuldade nas palavras menos trabalhadas na sala de aula. As palavras piloto, carneiro e príncipe foram as primeiras a serem encontradas, já as palavras *caixa*, *dentro*, *encontro*, *imaginava* e *surpresa* levaram mais tempo para serem encontradas, necessitando da intervenção do professor para auxiliar a atividade. É necessário compreender que na leitura o leitor não decodifica cada símbolo ali escrito, porém ele opera com informações que já sabe. É o conhecimento já adquirido sobre a língua e sobre o mundo que

auxilia o leitor, conforme vai montando sentido do texto (PEREIRA, 2014).

A atividade (Figura 9) buscou levar F. a conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e hierarquias, utilizando diferentes registros, os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente.

Na Figura 9 do Anexo, temos uma atividade (E. Q. 2015) com o resumo do Capítulo IX e atividades de compreensão de texto e aquisição de conteúdo, como o uso de pronomes de tratamento (Vossa Majestade). Nesse exercício, F. precisou identificar o pronome de tratamento que o Pequeno Príncipe usou para se dirigir ao rei. O texto foi dado após seguir a rotina, o aluno identificou o rei como "mandão", e que fazia questão de ser chamado de majestade. Assim, foi trabalhado o pronome de tratamento, partindo da análise crítica do modo de ser da personagem. São situações assim que possibilitam a apreensão da convencionalidade da LP, por fazer do texto um lugar de interação e os interlocutores de sujeitos ativos (PEREIRA, 2014).

Essa atividade (Figura 10) teve como propósito utilizar a linguagem de maneira lúdica, estabelecendo estrutura e combinações.

A Figura 10 do Anexo mostra uma atividade chamada "Código Secreto" (E. Q. 2015), em que F. substituiu os códigos pelas letras correspondentes e descobriu um pensamento da raposa retirado do Capítulo XXI. Essa atividade não é constituída de texto, mas apresenta a

estruturação de narrativa, demarcando a pontuação e a ideia de parágrafo. À medida que F. foi colocando as letras, a mensagem aparecia com a estrutura de um texto. Com isso, o aluno trabalhou a noção de construção da narrativa de um texto de maneira lúdica e não mecânica. Essa atividade corrobora o que propõe Pereira (2014) sobre a “importância de se expor os alunos surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado” (PEREIRA, 2014, p. 150.)

A próxima atividade (Figura 11) mostra como o aluno F. usou os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua. Foi possível também ampliar o uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.

A Figura 11 do Anexo mostra uma atividade relativa ao Capítulo VIII, em que F. narrou o dia que o príncipe passou horas esperando um botão de rosa abrir. O aluno fez um desenho rico em detalhes do texto, apreendendo informações específicas como a posição do príncipe, a expressão da face, as estrelas no céu, dando a ideia de que ele ficou de um dia para o outro. Esses são aspectos da produção textual de alunos surdos marcados na imagem, na figura e nos possíveis desenhos repletos de significação e representativos da escrita (GESUELI, 2015, p. 42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos avanços foram conquistados na educação de surdos, principalmente a partir de 2002, com o reconhecimento da Libras pela Lei 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto 5626/2005, mas ainda há um longo percurso a ser trilhado, pensado e pesquisado, principalmente no que se refere ao ensino de LP para alunos surdos em escolas com propostas de inclusão, com o intuito de tecer reflexões e práticas sobre a aquisição do português como segunda língua para surdos em uma perspectiva bilíngue.

Neste artigo, foi possível perceber que não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos nas aulas de LP, mas a falta de estrutura e o fato de ser essa a segunda língua dos surdos e a primeira para os ouvintes, sendo as duas trabalhadas em um mesmo espaço e ao mesmo tempo, no caso da escola inclusiva. Com isso, percebe-se a necessidade e a importância de uma metodologia adequada, onde estabelece um ambiente de trocas dialógicas, partindo de estratégias de ensino que usem recursos visuais para a construção dos conceitos em estudo e elaboração de materiais voltados para o ensino de LP como L2.

É importante destacar que o planejamento da UD e das estratégias de ensino que foi utilizado não é algo definitivo e acabado. Os recursos usados e as estratégias didáticas, amparadas por metodologias registradas na pesquisa, sofreram alterações ao longo do tra-

balho de acordo com a demanda dos alunos, buscando sempre, no caso específico de F., a aquisição da segunda língua e o letramento. Por uma questão de limitação de espaço, não foi possível apresentar mais atividades de ensino-aprendizagem, que colaborariam para mais elucidação da proposta do artigo.

Foi primordial desenvolver as atividades primeiramente em Libras; assim, nas propostas de interpretação e compreensão de texto, foi priorizada a função da língua de sinais em exercer o papel de internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos, para uma adaptação imagética do sistema de signos escritos, respeitando sua língua primeira, por meio da qual ele expressa os sentimentos, as ideias, as ações, o conhecimento e a vivência de mundo. Tão importantes foram as atividades interativas com seus pares por meio do romance proposto – *O Pequeno Príncipe*.

Cabe ressaltar, finalmente, a importância do papel dos profissionais (professor, intérprete) e dos colegas de classe para o sucesso. Também vale salientar que o processo de ensino bilíngue é contínuo e reflexivo, uma vez que cada aluno traz uma particularidade, uma demanda, um histórico familiar e cognitivo que devem ser levados em conta pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pois o surdo tem como parâmetro os elementos da língua que mais domina para compreensão da outra, confrontando-as para o tecer de significados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G. F. D.; LACERDA, C. B. F. *O ensino do português como segunda língua para surdos, estratégias didáticas*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set/dez. 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Pontes, 1992.

BRASIL. Decreto no 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais) – *Libras, Diário Oficial da União, Brasília, dez. 2005*.

BRASIL. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras) – e dá providências. *Diário Oficial da União, Brasília, abr. 2002*.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União, Brasília, jul. 2015*.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

DIAS, V. L. L. Minha concepção a educação inclusiva. *Jornal dos Docentes: Universidade Estácio de Sá; RJ, maio/2003*. Disponível em: <https://sites.google.com/site/veradiasprof/publicacoes>. Acesso em: 28 abr. 2016.

EQUIPE COQUETEL. *O Pequeno Príncipe. Jogos, atividades e trechos da fábula*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos. *Letramento: Referências em Saúde e Educação*, São Paulo, p. 134, 2006

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Política de educação bilíngue para surdos. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 59, fev. 2014.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. *Apostila. UEC*, Fortaleza, p. 33, 2002.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*, Porto Alegre, ed. 6, p. 42, 2015.

KARNOPP, L. B. Prática de leitura e escrita entre os surdos. *Letramento Bilíngue e Educação de Surdos*, Porto Alegre, p. 153, 2015.

LODI, A. C. B. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 2. ed. Porto Alegre: ###, 2009.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o Decreto no 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

Notícias de Nova Iguaçu. Disponível em: <http://www.noticiasdenovaiguacu.com/2014/12/escola-monteiro-lobato-e-polo-de-surdez-em-nova-iguacu.html>. Acesso em: 15 ago 2016.

QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. *Informativo Técnico-Científico Espaço*, INES, Rio de Janeiro, n. 30, p. 12-17, jul./dez. 2008.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Porto Alegre: ###, 2006.

O Pequeno Príncipe em Libras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=goE40AeELW4>. Acesso em 16 ago. 2016.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, edição especial, p. 143-157, 2014.

SAINT-EXUPÈRY, A. *O Pequeno Príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica, 1998: 36-37.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000.

ANEXO



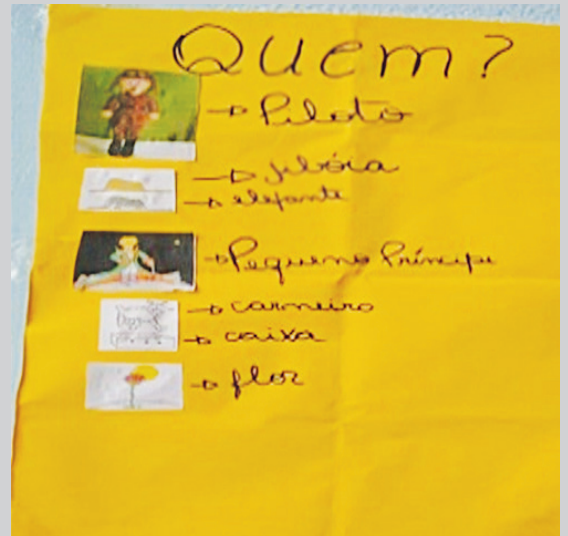
[FIGURA 1] Tapete de história e bonecos



[FIGURA 2] Livro paradidático



[FIGURA 3] Confeção da maquete ilustrativa do Capítulo XI com a participação de F



[FIGURA 4] Cartaz de registro




[FIGURA 5] Caixa de registro

1- Marque um X no que tem no planeta do Pequeno Príncipe.

a) 3 vulcões, 5 flores e bacabá. ✓
 b) 3 vulcões, 1 flor e bacabá.

2-O piloto conhece o Príncipezinho no deserto Sahara ✓

3-Circule quem fez esses desenhos:




4- Escreva o nome de cada personagem a partir do discurso. (Príncipe / piloto)

a) - "Aí! Ainda mal acordei... Peço-lhe que me perdoe... Estou toda despenteada..."
Flor

b) - "Por favor... desenha-me um carneiro!" Príncipe

c) - "Esta é a caixa. O carneiro está dentro." Piloto




O rei.

Ele vivia num globo. Cada um deles é habitado por apenas uma pessoa, e cada um tem uma característica.

OGGI - é uma pessoa só, que sabe apenas algumas e não sempre aquelas que tinha, mas aquelas em que precisa manter a sua autoridade.

1- Quem viu o rei? Príncipe ✓
 2- Use um adjetivo. Como é o rei? solitário ✓
 3- Ligue o pronome de tratamento que o Príncipe usou para falar com o rei.




4- Marque as palavras que correspondem a cada personagem da página.

B	C	D	E	G	H
I	L	M	N	O	P
R	S	T	U	V	

E I S T O M E U C E Q R E T O
 M O P I L O S I L I O S I O S I O
 E B E U M O U M O E O R A P O S
 O E S S E A C I A L E
 R V I S I T I V E L A O S O L A O S

PLANETA DO PRINCEZINHO



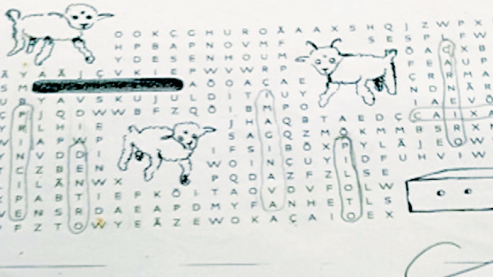
A história inicia-se no deserto Sahara onde o piloto conhece o Príncipezinho e este pede que lhe desene uma ovelha para que coma a erva do seu planeta e assim a flor não morra sufocada. O piloto desenha-a, e a partir desse momento, desenrola-se uma linda história, onde o Príncipezinho nos fala das suas origens e da sua viagem em que conhece vários planetas.

[FIGURA 6] Produção textual

Procura e marca, no diagrama de letras, as palavras em destaque no texto.

O carneiro

Em seu ENCONTRO com o PILOTO, o pequeno PRINCEPE pediu que ele desenhasse um CARNEIRO. O piloto DESENHOU sete vezes, mas não satisfeito com o pequeno príncipe IMAGINAVA. Assim que desenhava uma CAIXA e disse que o carneiro estava DENTRO e, pra sua SURPRESA, o pequeno príncipe disse: "Está assim mesmo que eu queria!"



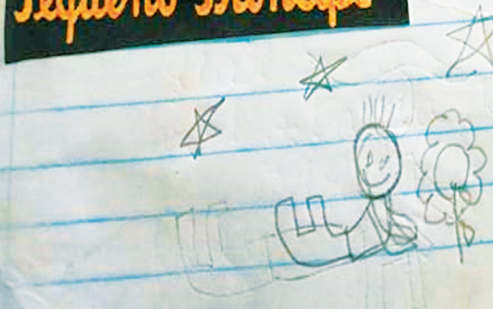
A flor e a viagem

O pequeno príncipe repetidamente o crescimento de uma flor, que é muito vaidosa, mandou e orgulhosa. Ele não consegue entendê-la e isso o faz ficar triste. Quando descobre o sentimento que lhe causa o seu relacionamento com ela, ele aproxima a coroa dos planetas e parte, deixando o seu planeta. Ele escreve no registo dos asteroides 325, 326, 327, 328, 329 e 330. Começa, então, a visitá-los, para, desta forma, ter uma atividade e conhecer novos lugares e pessoas.



[FIGURA 7] Resumo do capítulo IV

Pequeno Príncipe



[FIGURAS 8 - 9 - 10 - 11] Produção textual