



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Vanessa dos Santos Galvão Noronha

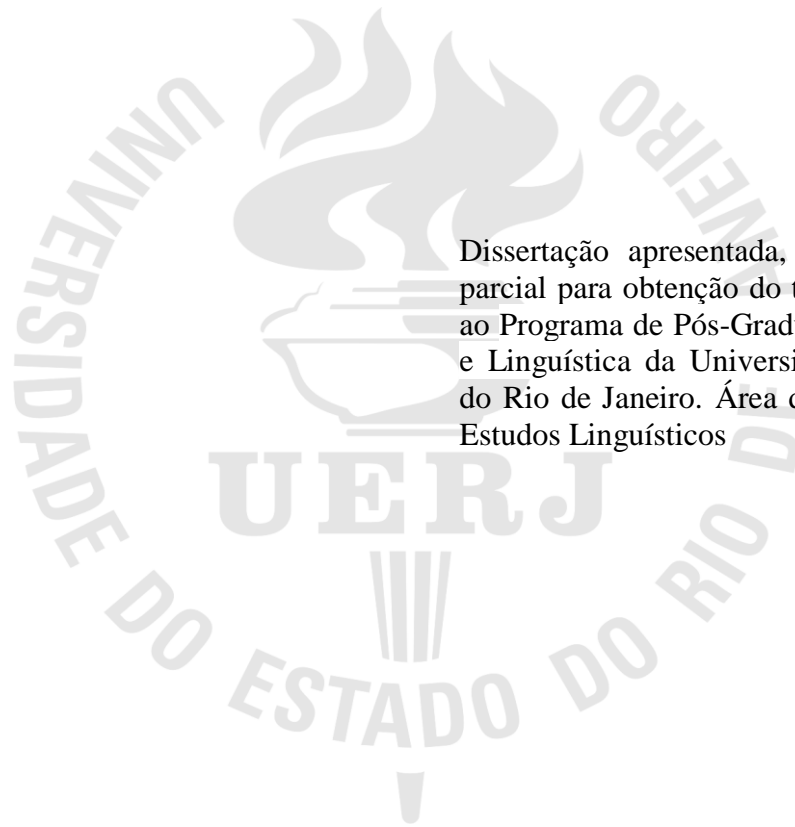
**Processos de ensino de leitura para surdos: um estudo de caso**

São Gonçalo

2023

Vanessa dos Santos Galvão Noronha

**Processos de ensino de leitura para surdos: um estudo de caso**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientador Prof. Dr. Roberto de Freitas Junior

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

N852 Noronha, Vanessa dos Santos Galvão.  
TESE Processos de ensino de leitura para surdos: um estudo de caso / Vanessa dos Santos Galvão Noronha. – 2023.  
103 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto de Freitas Junior.  
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Surdos – Educação – Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. 3. Material didático – Teses. I. Freitas Junior, Roberto de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 376.33

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Vanessa dos Santos Galvão Noronha

**Processos de ensino de leitura para surdos: um estudo de caso**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos

Aprovada em 15 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Roberto de Freitas Junior (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Danielle Cristina Mendes Pereira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Juciara Cesario, um exemplo vivo de determinação, força e amor. A senhora sempre foi minha maior incentivadora, acreditando no poder da educação e no meu potencial para alcançar grandes feitos. Seu legado de persistência e amor pela aprendizagem são pilares que sustentam não apenas minha conquista, mas também minha admiração e respeito pela senhora.

## **AGRADECIMENTOS**

É com profunda gratidão que reconheço a presença divina que me permeou em cada etapa desta jornada acadêmica. Em meio aos desafios, agradeço a Deus pela orientação, força e oportunidades concedidas ao longo deste caminho. Sua presença constante foi minha fonte de inspiração e coragem para superar desafios e seguir em frente.

À minha amada família - Juciara Cesario, Andressa dos Santos e Leila Galvão - gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a essas mulheres extraordinárias por serem meu apoio incondicional. Todo amor, incentivo e compreensão foram importantes no momento de decidir fazer o mestrado. Sou imensamente grata por todo o amor e suporte. Sem a presença e o suporte incansável de vocês, este marco significativo em minha vida não teria êxito.

A Rafael Mello, agradeço por sua persistência em me encorajar a seguir em frente, mesmo quando eu estava prestes a desistir, foi crucial para que eu terminasse esta etapa. Sua orientação, sabedoria e paciência foram essenciais para o sucesso deste percurso.

Todos foram uma peça fundamental nesse quebra-cabeça acadêmico, compartilhando alegrias, aliviando as dores e celebrando cada conquista. Este marco não é apenas meu, mas também resultado do apoio, amor e orientação de vocês.

## RESUMO

NORONHA, Vanessa dos Santos Galvão. *Processos de ensino de leitura para surdos: um estudo de caso*. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Este trabalho tem como foco central a análise crítica da visão de leitura presente nos materiais didáticos (MDs) destinados a alunos surdos em uma escola inclusiva na cidade do Rio de Janeiro. O estudo parte de questionamentos fundamentais sobre a compreensão do conceito de leitura, inspirando a reflexão sobre como essa habilidade deve ser abordada em sala de aula, conforme proposto por Oliveira (2022). O primeiro passo consistiu em realizar um levantamento abrangente do material didático utilizado pelos alunos do ensino Fundamental I. A partir desse material, a análise concentrou-se na visão sobre a habilidade de leitura e no método de ensino dessa competência específica, que fundamenta-se em um questionário criteriosamente elaborado, explorando diversas dimensões relacionadas à eficácia e adequação linguística desses materiais. Desta forma, o objetivo central é discutir e analisar os elementos essenciais relacionados à visão de leitura presente nos MDs. Este enfoque vai além da simples identificação de aspectos linguísticos, buscando compreender como a leitura é concebida e praticada no contexto escolar inclusivo. Para tanto, a pesquisa examina não apenas a linguagem utilizada nos MDs, mas também a abordagem metodológica empregada no ensino da leitura. Dessa forma, a dissertação visa preencher lacunas no entendimento da eficácia dos MDs utilizados na educação inclusiva de surdos, proporcionando insights valiosos para aprimoramentos futuros. Ao discutir e analisar aspectos fundamentais relacionados à visão de leitura, o trabalho contribui não apenas para a teoria educacional, mas também para a prática pedagógica, visando um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz para alunos surdos.

Palavras-chave: análise crítica da visão de leitura; materiais didáticos; educação inclusiva.

## ABSTRACT

NORONHA, Vanessa dos Santos Galvão. Methods for teaching reading for deaf people: case study. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This work has as central focus the critical analysis of the vision of reading present in didactic materials (MDs) intended for deaf students in an inclusive school in the city of Rio de Janeiro. The study is based on fundamental questions about understanding the concept of reading, inspiring reflection on how this skill should be addressed in the classroom, as proposed by Oliveira (2022). The first step was to conduct a comprehensive survey of the didactic material used by elementary school students. From this material, the analysis focused on the view of Reading ability and the teaching method of this specific competence, based on a carefully designed questionnaire, exploring various dimensions related to the effectiveness and linguistic adequacy of these materials. Thus, the main objective is to discuss and analyze the essential elements related to the view of Reading present in the MDs. This approach goes beyond the simple identification of linguistic aspects, seeking to understand how reading is conceived and practiced in the inclusive school context. To this end, the research examines not only the language used in MDs, but also the methodological approach used in order to teach reading. Therefore, the dissertation aims to fill gaps of understanding the effectiveness of MDs used in inclusive education of the deaf, providing valuable insights for future improvements. By discussing and analyzing fundamental aspects related to vision of Reading, the work contributes not only to educational theory, but also to pedagogical practice, aiming at a more inclusive and effective educational environment for deaf students.

Keywords: analysis of the vision of reading; didactic materials; inclusive school.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Sistema Maxi de Ensino do 1º ano .....	42
Figura 2 –	Sistema Maxi de Ensino do 1º ano .....	43
Figura 3 –	Sistema Maxi de Ensino do 1º ano .....	45
Figura 4 –	Sistema Maxi de Ensino do 3º ano .....	47
Figura 5 –	Sistema Maxi de Ensino do 3º ano .....	48
Figura 6 –	Sistema Maxi de Ensino do 3º ano .....	50
Figura 7 –	Sistema Maxi de Ensino do 3º ano .....	50
Figura 8 –	Acervo pedagógico da professora do 4º ano .....	52
Figura 9 –	Acervo pedagógico da professora do 4º ano .....	52
Figura 10 –	Sistema Maxi de Ensino do 5º ano .....	54
Figura 11 –	Sistema Maxi de Ensino do 5º ano .....	55
Figura 12 –	Sistema Maxi de Ensino do 5º ano .....	57
Figura 13 –	Acervo pedagógico da professora do 4º ano .....	62
Figura 14 –	Sistema Maxi de Ensino do 1º ano .....	64
Figura 15 –	Sistema Maxi de Ensino do 3º ano .....	65
Figura 16 –	Sistema Maxi de Ensino do 5º ano .....	67
Figura 17 –	Acervo pedagógico da professora do 4º ano .....	70
Figura 18 –	Acervo pedagógico da professora do 4º ano .....	71
Figura 19 –	Sistema Maxi de Ensino do 1º ano .....	74
Figura 20 –	Sistema Maxi de Ensino do 3º ano .....	76
Figura 21 –	Acervo pedagógico da professora do 4º ano .....	77
Figura 22 –	Sistema Maxi de Ensino do 5º ano .....	79

Figura 23 – Sistema Maxi de Ensino do 1º ano .....	83
Figura 24 – Sistema Maxi de Ensino do 1º ano .....	84
Figura 25 – Sistema Maxi de Ensino do 5º ano .....	86
Figura 26 – Sistema Maxi de Ensino do 5º ano .....	87
Figura 27 – Sistema Maxi de Ensino do 5º ano .....	88
Figura 28 – Sistema Maxi de Ensino do 5º ano .....	89
Figura 29 – Sistema Maxi de Ensino do 3º ano .....	90
Figura 30 – Sistema Maxi de Ensino do 3º ano .....	91
Figura 31 – Acervo pedagógico da professora do 4º ano .....	92
Figura 32 – Acervo pedagógico da professora do 4º ano .....	92
Figura 33 – Livro paradidático do 1º ano .....	95
Figura 34 – Livro paradidático do 1º ano .....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
MDs	Materiais Didáticos
MD	Material Didático
LP	Língua Portuguesa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PBL	Português Brasileiro como Segunda Língua
INOSEL	Instituto Nossa Senhora de Lourdes

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>RECORTE HISTÓRICO SOBRE PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL</b> .....	14
1.1	<b>Oralismo</b> .....	14
1.2	<b>Comunicação total</b> .....	15
1.3	<b>Bilinguismo</b> .....	16
2	<b>POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS COMO L2</b> .....	18
2.1	<b>O que são políticas linguísticas?</b> .....	18
2.2	<b>Políticas linguísticas voltadas para a comunidade surda</b> .....	20
2.3	<b>Políticas linguísticas na formação do surdo</b> .....	22
3	<b>LETRAMENTO DE SURDOS</b> .....	24
4	<b>MATERIAL DIDÁTICO</b> .....	25
4.1	<b>O que é material didático?</b> .....	25
4.2	<b>Como são os materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos?</b> .....	26
4.3	<b>O material didático em sala de aula</b> .....	27
5	<b>LEITURA</b> .....	28
5.1	<b>O que é leitura?</b> .....	28
5.2	<b>A educação de surdos a importância da l1 na sua forma</b> .....	29
5.3	<b>O papel da escola na formação do leitor</b> .....	31
6	<b>OBJETIVOS</b> .....	34
7	<b>METODOLOGIA</b> .....	35
7.1	<b>A pesquisa qualitativa</b> .....	36

8	<b>A ANÁLISE</b> .....	38
8.1	<b>Análise do questionário</b> .....	39
8.2	<b>Análise do material a partir do questionário</b> .....	41
8.2.1	<u>O material apresenta uma visão clara de leitura?</u> .....	41
8.2.2	<u>A visão de leitura é condizente com as demandas do aluno surdo?</u> .....	58
8.2.3	<u>O material leva em consideração o fato de a libras ser a L1 do surdo?</u> .....	60
8.2.4	<u>Há uso de metodologia bilíngue?</u> .....	68
8.2.5	<u>Qual o aparato linguístico presente? Há sequências didáticas com recursos visuais? Ou há uso excessivo de texto escrito e/ou de imagens?</u> .....	73
8.2.6	<u>Como o texto e as imagens facilitam (ou não) o trabalho de leitura? Eles estão voltados para a habilidade de leitura?</u> .....	81
8.2.7	<u>Adendo</u> .....	94
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio norteador fundamental no cenário educacional contemporâneo, cujo objetivo primordial é promover um ambiente de aprendizado que seja igualitário e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e capacidades. Nesse contexto, as escolas que abrigam tanto alunos surdos quanto ouvintes desempenham um papel essencial na construção de uma sociedade mais equitativa e acessível, respeitando as diversas formas de expressão e comunicação presentes na diversidade humana. No contexto dessa inclusão, o ensino de leitura emerge como um desafio crucial, uma vez que a competência de leitura é um dos pilares do desenvolvimento educacional e social de qualquer indivíduo.

A educação de surdos, historicamente marcada por controvérsias em relação à melhor abordagem pedagógica, evoluiu consideravelmente nas últimas décadas, reconhecendo o valor da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1), e da Língua Portuguesa, escrita, como segunda língua (L2). Essa evolução se traduz em uma demanda por materiais didáticos que reflitam a diversidade linguística e que permitam a todos os alunos o pleno acesso à leitura.

Desta forma, a presente pesquisa propõe-se a analisar o ensino de leitura a partir dos materiais didáticos (MDs) em uma escola inclusiva que acolhe tanto alunos surdos quanto ouvintes, focando-se na avaliação crítica dos MDs utilizados para esse fim. Em particular, nossa investigação recai sobre a interação entre a escrita e língua de sinais, considerando as estratégias pedagógicas e as necessidades dos alunos.

O estudo visa aprofundar a compreensão das práticas de ensino de leitura em contextos inclusivos e como tais práticas impactam o desenvolvimento de habilidades de leitura e o acesso ao conhecimento para alunos surdos. Além disso, almeja-se avaliar como os recursos visuais, táteis e multimodais são incorporados aos materiais didáticos, a fim de atender à diversidade linguística e às necessidades individuais dos alunos.

Nesse cenário, esta pesquisa direciona seu foco à análise dos materiais didáticos de Língua Portuguesa destinados aos alunos surdos de uma escola inclusiva da cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente, nas turmas de 1º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Visamos explorar as seções destinadas à leitura, a fim de identificar as concepções teóricas

subjacentes a esses materiais didáticos. Ademais, é nosso objetivo avaliar sua adequação ao contexto do ensino da língua, à luz das concepções da Língua Portuguesa como L2.

Pensando assim, ressalta-se a importância do material didático como um instrumento utilizado em sala de aula e que auxilia o professor a organizar os conteúdos que serão ministrados. Desta forma, o MD precisa agir como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. No caso do discente surdo, o MD precisa sempre levar em consideração as especificidades desse aluno e ser utilizado como materiais voltados para o ensino de LP como segunda língua.

Desta forma, a pesquisa está estruturada de forma a explorar diversos aspectos relacionados ao ensino de língua portuguesa, focando na leitura, para surdos no contexto brasileiro. Inicialmente, será realizado um recorte histórico, abordando as diferentes propostas educacionais voltadas para esse público ao longo do tempo no Brasil como será visto no capítulo 1. Em seguida, será discutido o papel das políticas linguísticas no ensino de Língua Portuguesa para surdos, considerando-as como L2.

O terceiro capítulo contempla o letramento de surdos, explorando como esse processo contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses estudantes. Em seguida, a atenção será direcionada para o material didático utilizado no contexto educacional para surdos, examinando sua adequação e eficácia.

A leitura, enquanto habilidade fundamental no processo educacional, será discutida em um tópico específico no capítulo cinco, considerando as particularidades e desafios encontrados por estudantes surdos. Os objetivos deste estudo, delineando as metas a serem alcançadas ao longo da pesquisa, serão apresentados de maneira clara e concisa no capítulo seis.

A metodologia adotada para a condução da pesquisa será detalhadamente descrita, destacando os procedimentos, técnicas e abordagens utilizadas para coleta e análise de dados no capítulo sete. Posteriormente, será realizada uma análise aprofundada do material didático em foco, avaliando sua efetividade e contribuições para o ensino de língua portuguesa para surdos.

Por fim, as considerações finais reunirão os principais entendimentos e conclusões obtidas ao longo do trabalho, destacando a relevância das descobertas para o campo educacional.

## **1 RECORTE HISTÓRICO SOBRE PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO BRASIL**

Para compreender a complexidade que por vezes envolve as atuais discussões sobre a educação de surdos, é crucial realizar um breve percurso histórico pelas filosofias que, em diferentes momentos, moldaram a abordagem à educação de surdos no Brasil e no mundo. A compreensão da história desse contexto se revela essencial para aprofundar as análises relacionadas à integração no meio social, à aquisição de uma língua adicional por parte dos surdos e ao desenvolvimento interpessoal dos alunos na escola.

O desenvolvimento da educação voltada para indivíduos surdos é caracterizado por uma história repleta de desafios, resistência e conquistas ao longo do tempo, o que nos instiga a refletir sobre sua trajetória até os dias atuais. Para os surdos, conquistar seu lugar na sociedade implica a busca pelos seus direitos, reconhecendo que todos têm a capacidade de aprender, comunicar-se e expressar seus sentimentos e opiniões.

Neste capítulo, portanto, serão abordados três modelos ideológicos distintos que tiveram um impacto significativo na maneira predominante de conduzir a educação dessa comunidade ao longo da história aqui no Brasil. Esses modelos correspondem a diferentes períodos da história da educação de surdos, nos quais eles frequentemente foram marginalizados, com seu direito à educação e ao uso de sua própria língua frequentemente negados. Estas abordagens têm se adaptado e evoluído de acordo com as perspectivas que predominavam em suas respectivas épocas. Esses modelos são o Oralismo, a Abordagem da Comunicação Total e, por fim, o Bilinguismo.

### **1.1 Oralismo**

De acordo com Goldfeld (2002), a história da educação para pessoas surdas no Brasil remonta a 1857, quando foi estabelecida a primeira escola especial no Rio de Janeiro pelo professor surdo francês Ernest Huet, com o apoio de D. Pedro II. Atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A autora relata que a instituição, alinhando-se com uma tendência global, adotou a abordagem oralista, sendo visto como uma forma de minimizar a questão de a surdez ser uma deficiência:



O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, Português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. (Goldfeld, 2002, p. 33).

Dado que o oralismo era um método educacional altamente prescritivo, as pessoas surdas frequentemente eram marginalizadas e obrigadas a adotar a fala como sua principal forma de comunicação, alinhando-se assim com a língua dos ouvintes.

Com a ampla adoção da abordagem oralista como o único método educacional em escolas brasileiras e em diversas nações ao redor do mundo, esse enfoque consistia em induzir o surdo a falar de maneira semelhante a um ouvinte, ainda que sem a mesma fluência e entonação. A premissa subjacente era a convicção de que, por meio do uso de próteses auditivas, extenso treinamento na produção de fala, e sessões terapêuticas realizadas em clínicas, escolas e em ambiente domiciliar, seria possível desenvolver a oralidade nesses indivíduos.

## 1.2 Comunicação Total

A década de setenta marcou a chegada da Comunicação Total ao Brasil. O método oralista, ao não alcançar êxito satisfatório, deu origem à abordagem da Comunicação Total como uma alternativa para a educação de surdos. Quando se trata das práticas relacionadas à Comunicação Total, estamos lidando com um modelo que reconhece e utiliza uma variedade de recursos para facilitar a comunicação com pessoas surdas. Esse modelo promove a utilização de diferentes meios linguísticos, incluindo a língua de sinais, a linguagem oral e códigos manuais. O foco principal aqui é a promoção da interação e da comunicação, em vez de priorizar uma língua específica ou línguas. Em resumo, a abordagem da Comunicação Total não favorece o uso exclusivo de uma língua, mas sim a utilização de recursos que auxiliem na aquisição de vocabulário, na melhoria da compreensão linguística, na construção da linguagem e na promoção dos processos interativos entre os interlocutores.

A Comunicação Total, em contraste com o oralismo, introduziu algumas mudanças significativas ao defender o uso tanto da fala quanto dos sinais, ou seja, a combinação de língua oral e língua de sinais. No entanto, é amplamente reconhecido que a língua de sinais não é plenamente utilizada nem adequadamente valorizada, principalmente porque a

abordagem da Comunicação Total não a reconhece como uma língua natural, ou seja, uma língua que tenha se desenvolvido espontaneamente dentro da comunidade surda, com sua própria cultura associada. Em vez disso, a Comunicação Total tende a criar recursos artificiais para facilitar a educação de surdos, o que, por sua vez, pode levar a dificuldades de comunicação entre os membros de uma mesma comunidade surda que dominam códigos diferentes da mesma língua de sinais (Goldfeld, 2002, p. 42).

### 1.3 Bilinguismo

Em contrapartida à limitação apresentada pela Comunicação Total, já na década de oitenta, surgiu uma terceira abordagem, conhecida como Bilinguismo. A proposta do bilinguismo desempenhou um papel significativo no campo da educação de surdos, uma vez que abriu a porta para a aquisição de duas línguas: a língua materna, L1, que é a Língua Brasileira de Sinais, e, no caso de um surdo inserido em um contexto de uso da Língua Portuguesa, a L2, que é o próprio Português. Isso promoveu um ambiente propício para o aprendizado de ambas as línguas.

Desta forma, passou a garantir o pleno desenvolvimento das pessoas surdas na sociedade, proporcionando-lhes a oportunidade de se comunicar fluentemente em ambas as línguas, enriquecendo suas experiências linguísticas e suas interações com o mundo ao seu redor.

O bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. Os autores ligados ao bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (Goldfeld, 2002, p. 42).

O bilinguismo desempenha um papel importante na aprendizagem dos surdos, uma vez que lhes permite utilizar pelo menos duas línguas para estabelecer seu espaço nas interações sociais. Nesse contexto, a Libras assume o status de primeira língua (L1) dos surdos, enquanto a Língua Portuguesa passa a ser considerada como uma segunda língua (L2). Essa abordagem linguística reconhece a importância de ambas as línguas na vida dos surdos,

possibilitando uma comunicação mais rica e eficaz, bem como uma participação plena na sociedade.

Assim, o ensino bilíngue implica no desenvolvimento simultâneo das línguas L1 (Libras) e L2 (Língua Portuguesa). O surdo é orientado na aprendizagem da L2 a partir de sua L1, e esta última é considerada uma língua plena, uma perspectiva que se diferencia das abordagens anteriores.

Considerando a relevância da educação bilíngue, que é amplamente reconhecida como a abordagem educacional adequada para surdos, a próxima seção deste estudo se concentrará nas discussões relacionadas às políticas linguísticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa para surdos.

## **2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS COMO L2**

A Constituição Federal de 1988 homologou como língua oficial do Brasil, a Língua Portuguesa. Com isso, criou-se o ideário de uma sociedade monolíngue, invisibilizando, assim, a pluralidade linguística existente no território nacional. Por isso, línguas indígenas, migratórias e a língua utilizada pela comunidade surda, a Libras, sofreram marginalização e apagamento dentro de nossa sociedade.

A fim de valorizar a pluralidade e a diversidade linguística presentes no Brasil, iniciaram-se estudos sobre políticas linguísticas pelas instâncias governamentais responsáveis, através de leis e decretos. Um exemplo foi a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que possibilitou para a comunidade surda o seu primeiro grande marco dentro da área das políticas linguísticas educacionais.

E esta seção propõe uma reflexão sobre a relação entre as políticas linguísticas e o processo de ensino-aprendizagem do surdo no Brasil, além de refletir sobre se as políticas atuais conseguem suprir a demanda advinda do ensino de línguas para a comunidade surda.

### **2.1 O que são políticas linguísticas?**

Os debates acerca das Políticas Linguísticas fazem-se presentes, principalmente, em países onde ocorrem conflitos devido à existência de mais de uma língua em circulação, em que há a disputa por poder, em contexto de discussões sobre temas como o bilinguismo e línguas em contato.

O Brasil, que apesar de sua pluralidade linguística e diversidade cultural é, constitucionalmente, um país monolíngue, por esse ideal monolíngue, anula e marginaliza a diversidade cultural e linguística aqui existente, pois reconhece, somente, o Português como língua oficial e “única”.

No final do século XX, junto aos movimentos de luta pela diversidade cultural e linguística do Brasil, começaram-se a desenvolver estudos e políticas linguísticas no país, que

abordassem a questão de línguas minoritárias como a Libras, como as línguas indígenas e migratórias, que também circulam nacionalmente.

Partimos de Calvet (2007) e de Hamel (1987) que pensam as Políticas Linguísticas a partir das relações de poder e conflitos sociais presentes em países cuja herança vem do colonialismo, no qual os muitos anos como colônia de outra nação causaram uma forte assimetria social. Os estudos de Hamel (1987) visam analisar as relações de poder entre as línguas das comunidades indígenas e a língua espanhola, no México, enquanto Calvet (2007) se dedica aos estudos entre as relações de poder e dominação da língua francesa, em países africanos que outrora foram colônia da França.

Assim como o México e os países africanos, o Brasil durante séculos foi colônia de um país europeu, no caso, Portugal, por isso as ideias dos autores se correlacionam com a realidade vivenciada no país. A relação de poder assimétrica experienciada entre o Brasil colonial e após a independência (o país do índio, do negro e do pobre) *versus* o país do colonizador europeu (branco e rico) reflete até hoje a realidade nacional, pois há a marginalização do negro, do índio e tudo o que não corresponde ao padrão ocidental europeu.

Diante do quadro, vemos que questões linguísticas que dificultam a vida social ou mesmo provocam prejuízos sociais às populações que não dominam a língua majoritária hegemônica são a regra e não a exceção.

A participação do Estado na implementação de políticas linguísticas configura-se como um planejamento linguístico, em que somente ele tem o poder de legislar sobre as línguas, através da Constituição, de leis ou decretos (nacionais, estaduais ou municipais) e, assim, conseqüentemente, garantir o controle sobre as reivindicações e ações político-identitárias de seus cidadãos. Entretanto, não há obrigatoriedade na consulta a um linguista antes do desenvolvimento de leis ou decretos que abordem questões relativas às línguas e suas comunidades linguísticas, o que pode gerar uma série de problemas.

As políticas linguísticas, portanto, visam estabelecer as relações entre língua e sociedade, de acordo com os seus lugares e formas de uso. Elas podem ter caráter supranacional, que ocorre em mais de um país, ou podem representar grupos sociais e étnicos pertencentes a uma mesma nação, como é o caso dos flamengos, indígenas, surdos, entre outros.

Os estudos sobre políticas linguísticas, em suma, tratam da relação entre a língua e a sociedade e a sua regulamentação pelo Estado, a fim de preservar os direitos linguísticos de grupos e comunidades minoritárias como os indígenas e surdos no Brasil, além de resolver questões relativas a países multilíngues e em desenvolvimento. O ponto que interessa ao

nosso estudo tangencia a discussão sobre políticas linguísticas e o ensino da habilidade de leitura para surdos brasileiros.

## 2.2 Políticas linguísticas voltadas para a comunidade surda

No final do século XX, os movimentos que abordavam narrativas em prol dos surdos se intensificaram em busca do reconhecimento legal de sua língua. Em 1993, foi proposto um projeto para regulamentar a Libras, porém, somente em 2002, através da Lei 10436/2002, deu-se o primeiro passo para esse reconhecimento, e assim a Libras passa a ser oficialmente o meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda.

Esse foi o primeiro grande engajamento de uma política linguística voltada para a comunidade surda. Entretanto, a Libras é reconhecida somente como um meio de comunicação e expressão da comunidade surda.

Como mencionado anteriormente, políticas linguísticas estão diretamente correlacionadas ao planejamento linguístico, que pode ser de dois tipos: planejamento de *corpus* ou de *status*. O primeiro aborda as intervenções feitas na língua (como sua escrita, padronização, estrangeirismos, entre outros), já o segundo, aborda o *status* social da língua e sua relação com as demais línguas de um território (uso na educação, na mídia, na sua promoção).

Com isso, a Lei 10436/2002, regulamentada no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, possui um planejamento linguístico de *status*, pois reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda e busca promover ações para sua implantação e implementação no Brasil.

Além disso, aborda temas como a inclusão da Libras como disciplina curricular dos cursos de Fonoaudiologia, de formação de professores, Pedagogia e demais Licenciaturas, a regulamentação de profissões como intérprete e tradutor de Libras, a difusão da Libras, o acesso ao ensino inclusivo e bilíngue para surdos, entre outros pontos.

A educação bilíngue é tida como a melhor forma de ensino para surdos, já que privilegia a Libras como primeira língua e língua de instrução do educando surdo, enquanto a Língua Portuguesa escrita é tratada como a segunda língua desse indivíduo. A educação bilíngue, portanto, mostra que o surdo precisa da Língua Portuguesa para o convívio social

com a sociedade ouvinte e a Libras para o seu desenvolvimento individual e como sujeito pertencente à comunidade surda.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) constitui-se, também, como um importante marco para a promoção da educação bilíngue para surdos e, conseqüentemente, para a área de Políticas Linguísticas. Pois, anteriormente, a educação de surdos ficava restrita às limitações impostas pela surdez e não os indivíduos como parte de uma comunidade linguístico-cultural, como propõe a SECADI.

Mais recentemente, em 2021, foi sancionada a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A mudança na LDB, a partir da Lei nº 14.191 de 2021, insere o ensino bilíngue para as pessoas surdas nas escolas, a fim de torná-lo uma modalidade independente, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, como pode ser visto no texto oficial:

A educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdo. (Brasil, 2021)

A educação bilíngue não apenas assegura o direito dos alunos surdos de frequentarem escolas regulares, mas também amplia as garantias de investimento para atender suas especificidades linguísticas e culturais, que são essenciais para o seu desenvolvimento, social e de cidadania.

A aplicação dessa política linguística é uma grande vitória para a comunidade surda, pois, depois de muitos anos, encontramos a regulamentação de ensino independente. A lei deixa claro que esse modelo de ensino deverá ter início na educação infantil e se estenderá ao longo de toda a vida do indivíduo, o que prevê a oferta e o financiamento pela União de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas não só no ensino básico, mas também no nível superior. Além disso, os sistemas de ensino devem desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos.

Salienta-se que, como grupo de língua minoritária, a educação de surdos converte-se em um dos principais ambientes de promoção das políticas linguísticas, pois é na escola que a língua se desenvolve, seja a L1 do indivíduo ou a L2 em aprendizado. Entretanto, as políticas linguísticas devem garantir suas próprias aplicabilidades. Nesse sentido, questionamos se tais

políticas atendem às demandas dos docentes de aprendizes surdos, no que diz respeito ao conhecimento específico sobre questões linguísticas ligadas ao seu ensino. Neste trabalho, buscamos verificar a visão de leitura que permeia a prática docente e os materiais didáticos de português para surdos, buscando atestar sua maior ou menor adequação a tal modalidade de ensino em uma escola privada voltada para a inclusão de surdos.

### **2.3 Políticas linguísticas na formação do surdo**

Definem-se como políticas linguísticas de surdos as ações que buscam o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais enquanto língua nacional da comunidade surda. A partir delas, buscam-se maneiras de desenvolver, propagar e defender o uso desta língua da forma mais abrangente possível.

No que se refere à área acadêmico-científica de ensino e pesquisa, as Políticas Linguísticas se desenvolvem cada vez mais. Trabalhos como o de Quadros (1997), de Quadros e Schmiedt (2006), entre outros, se debruçam sobre vários estudos na área da surdez que abordam questões relativas à educação desses indivíduos e sua formação como leitores.

Existem, porém, políticas linguísticas gerais voltadas à surdez, como visto, com a Lei nº 10.436/2002, homologada no Decreto nº 5626/2005, que reconheceu e legitimou a Libras como primeira língua e língua de instrução para a comunidade surda. Apesar de não ter como foco principal a questão da formação acadêmica dos surdos, indiretamente permitiu que esse tema fosse tratado, pois foi a partir dessa lei que se oficializou o direito do surdo em receber uma educação bilíngue.

Esse modelo educacional permite que o surdo receba a educação por meio de sua primeira língua, a Libras, e que também se relacione com os outros sujeitos educacionais, sejam eles surdos ou ouvintes. A língua portuguesa escrita como L2 e em processo de aprendizado faz-se presente a partir do ensino via diferentes gêneros textuais, com o auxílio de um profissional que explore aspectos metodológicos adequados ao seu ensino, visto que a L1 dos aprendizes, a Libras, é uma língua viso-espacial, como é proposto na alteração da LDB com a Lei nº 14.191 de 2021.



Nesse contexto, um ponto importante que surge é que quando o surdo contextualiza a escrita do português a partir da Libras, a significação do conteúdo se torna, obviamente, uma demanda. Nesse sentido, a sua vivência, permeada pela Libras, o ajuda nesse processo.

Assim, para que o processo de ensino-aprendizagem do surdo seja eficaz, é necessário mais do que o conhecimento de uma língua - no caso, a língua codificada no processo de leitura -, precisa-se de experiência, conhecimento de mundo, para que não haja somente a (de)codificação do texto e suas palavras, mas sim a compreensão e produção de sentido. Para isso, a união da Libras a uma pedagogia adequada facilita o desenvolvimento da habilidade de leitura, a compreensão sobre o assunto abordado, auxiliando no aprendizado do português escrito. Para que haja pleno desenvolvimento do surdo como leitor, é necessário, em suma, apresentá-lo a diferentes gêneros textuais, presentes em seu cotidiano, e assim apresentá-lo à sociedade letrada, um processo necessariamente mediado também pela Libras.

A SECADI e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referem-se aos surdos como um grupo linguístico-cultural, que possui na Libras não somente uma língua, mas também uma parte importante da expressão cultural de sua comunidade. Esse ideal se reflete nas propostas de ensino bilíngue, que em consequência se refletem no desenvolvimento desses indivíduos como leitores, pois suas práticas de ensino e desenvolvimento de leitura são pautadas a partir de suas especificidades linguísticas, em consonância com sua cultura e prática social.

A Libras, portanto, é um importante meio de construção da identidade surda, de sua cultura e especificidades e como primeira língua atua como intermediária e facilitadora do português escrito como L2. O letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade e sua inserção na cultura. A próxima seção dedica-se a discussão sobre como se dá o processo de letramento de surdos.

### 3 LETRAMENTO DE SURDOS

Para aprofundar a compreensão do escopo desta seção, é observável que a análise do letramento está intrinsecamente vinculada à concepção de leitura e escrita como práticas sociais. Nesse contexto, entende-se o letramento como um processo dinâmico e contínuo ao longo da vida, destacando a perspectiva de desenvolvimento constante e a capacidade de aprimoramento por meio da incorporação de novas construções e conhecimentos.

Com essa definição observa-se que há um progressivo uso do conceito de letramento para denominar os processos que levam as pessoas a terem um domínio adequado da leitura e da escrita. Não basta apenas ensinar os aspectos da língua como código, também é preciso trabalhar a língua em seus usos sociais.

Sendo assim, esta pesquisa dedica-se a compreender como o ensino de português é apresentado como segunda língua para aprendizes surdos na modalidade escrita e para fins de leitura. Pinheiro e Leal (2020) destacam que como o Português define-se como uma oral-auditiva, enquanto a Libras como viso-espacial, suas metodologias de ensino-aprendizagem também devem se diferenciar, o que faz ser necessário refletir sobre as especificidades do ensino de português como língua adicional para surdos.

Outro ponto importante para reflexão trata da questão do docente e de sua formação acadêmica. Devido à formação precária no que se refere à reparação para atuação no âmbito da educação da comunidade surda, muitos professores não sabem como estruturar suas aulas para atender a esse alunado. Além disso, há o problema da carência de materiais e recursos estruturais que os auxiliem em seu trabalho. Compreender a importância do material didático adequado e como ele deve ser apresentado aos alunos surdos será o próximo tópico a ser discutido.

## 4 MATERIAL DIDÁTICO

Nesta seção delineamos a definição do conceito de Material Didático e exploramos sua relevância no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, esclarecendo a sua natureza e examinando a relação entre a escola-professor-aluno e os recursos utilizados em sala de aula, considerando sua aplicação no ambiente escolar.

Com a discussão aqui apresentada almeja-se refletir sobre a importância da utilização de um MD adequado para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. A inserção do aluno em um ambiente educacional propício à interação com problemáticas reais promove a motivação para participação ativa em discussões e expressão de opiniões. Tal dinâmica favorece a construção coletiva do conhecimento, proporcionando um contexto estimulante e colaborativo para o desenvolvimento acadêmico.

### 4.1 O que é material didático?

Costuma-se associar o conceito de material didático com o de livros didáticos. Entretanto, o conceito é muito mais abrangente. Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado “material didático”, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras), com certa frequência, como materiais didáticos. (Vilaça 2011, p. 1020)

Portanto, como define Tomlinson (2004), entende-se como material didático todo e qualquer recurso que atue como facilitador no processo de ensino-aprendizagem de línguas. De forma mais abrangente, os materiais didáticos são os recursos empregados no momento do ensino-aprendizagem como auxiliares na transmissão de conteúdos entre professor e aluno.

## **4.2 Como são os materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos?**

Com o intuito de aprofundar a compreensão acerca das características desses materiais didáticos, considerando sua conformidade com as particularidades do aluno surdo, o presente estudo se baseará nos critérios estabelecidos por Vilaça (2009), os quais enfatizam a necessidade de adaptação desses materiais de acordo com as especificidades dos alunos que serão expostos ao livro em uma segunda língua, ressaltando a relevância do bilinguismo e enfocando a habilidade de leitura.

Salienta-se que os recursos visuais presentes no texto, partindo de uma perspectiva analítica, devem ser trabalhados de modo a estimular os alunos a contribuírem com o desenvolvimento da aula. O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, não deve ser visto como sobreposição de imagens a atividades pensadas a partir de um material desenvolvido para ouvintes.

Com o reconhecimento da Libras como L1 do surdo, fez-se necessário o desenvolvimento de propostas para o bilinguismo com a construção de materiais e recursos didáticos voltados para este público e que demarcam não apenas propostas educacionais, mas também a busca por reconhecimento e consequente ocupação de espaços sociopolíticos de um grupo considerado minoria linguística e, portanto, muitas vezes socialmente excluído.

Contudo, ainda é muito baixa a oferta de materiais didáticos para a comunidade surda. Os docentes que trabalham com os surdos não conseguem encontrar MDs suficientes, pois poucos são publicados e, quando são, poucos são disponibilizados para as escolas, até mesmo o acesso é restrito devido à dificuldade de compra e alto custo desses materiais. Considerando que a leitura e a escrita são as habilidades mais apropriadas para o ensino de Português como L2 para alunos surdos, o objetivo da pesquisa buscou examinar, dentro do contexto escolar selecionado, se e como os materiais didáticos escolhidos pelo professor ou pela instituição apresentam uma concepção clara e coerente do conceito de leitura, apresentando condições ideais para o desenvolvimento linguístico e cultural desses aprendizes.

### 4.3 O material didático em sala de aula

A partir da perspectiva de ensino transmissiva e conteudista, que se direciona para uma abordagem em que o professor predominantemente transmite conhecimento por meio da expressão verbal, frequentemente com o auxílio de recursos visuais no quadro, torna-se evidente que essa modalidade de instrução parte do pressuposto de que todos os alunos são capazes de apreender e compreender determinado conteúdo exclusivamente por esses meios. Contudo, ao considerar o discente surdo, essa concepção não mais se revela aplicável. Conforme observado por Pereira (2014),

O objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. (p. 149).

Uma aula estritamente oral não é válida para o surdo, porque ele será totalmente excluído do partilhar daquele conhecimento e é nesse momento, para evitar a exclusão, que se insere a figura do professor bilíngue e do intérprete em sala de aula. É necessário que o surdo tenha aulas e materiais elaborados, respeitando a sua realidade, para que o seu desenvolvimento não seja prejudicado.

A partir daqui, apresentamos uma revisão sobre o conceito de leitura e sua importância para a escolarização de surdos via materiais didáticos.

## 5 LEITURA

A leitura é uma prática que deve ser aprendida, não somente na escola, mas também no ambiente pessoal e familiar dos indivíduos. Ela é uma das principais formas para se adquirir conhecimento, pois é através dela que há o contato com culturas diferentes, que se estimula o desenvolvimento, que se enriquece o vocabulário e, conseqüentemente, que se desenvolve a escrita. A leitura possui um papel importante na formação do indivíduo, em sociedades letradas, por causa do seu papel social, de seu senso crítico e de seu papel na construção da identidade. É através dela que encontramos horizonte social, educacional e linguístico.

Salienta-se, portanto, que a leitura em Língua Portuguesa, para o discente surdo, não é só voltada para o aprendizado da língua em si, mas também para a inserção desse aluno na sociedade letrada. Ao ler, o surdo brasileiro, em geral, passa por experiências visuais e concretas, mediadas pela Língua Brasileira de Sinais. Desta forma, o desenvolvimento da leitura em português parte também dos conhecimentos concretizados via Libras.

No Brasil, o surdo se encontra em um contexto bilíngue e bicultural, pautado pelo pertencimento à comunidade surda, ao mesmo tempo que se encontra dentro de uma sociedade macro, que é ouvinte e usuária da LP. Como brasileiro, é imprescindível para ele a aprendizagem do Português, visto que é a língua oficial e majoritária do país e com isso espera-se que ele desenvolva competências na sua língua de sinais e na língua oficial de onde mora.

Mas e qual a importância da leitura na vida do surdo? Diante deste questionamento, este trabalho busca compreender melhor o que é a leitura e o seu papel para a comunidade surda dentro de um país que tem a Língua Portuguesa como L1.

### 5.1 O que é leitura?

Segundo Oliveira (2022) podemos compreender o conceito de leitura a partir de 3 acepções: como uma atividade basicamente decodificadora (leitor passivo que só extrai o significado das situações e dos códigos), como uma atividade na qual “ler é conferir significado a partir da bagagem de vivência do leitor, de sua visão de mundo” (p. 140 e 141) e

como uma atividade em que há junção das duas primeiras acepções, que, para a autora, é a melhor acepção.

Assim sendo, a leitura não deve ser concebida apenas como um processo de decodificação ou somente reconhecimento de normas gramaticais. A leitura deve ser fonte de prazer, de informação, de formação. Além disso, as práticas de mediação de leitura precisam estar articuladas, a fim de despertar o interesse do leitor. Ela é responsável por ampliar e diversificar visões e sobre o mundo, a vida e sobre si mesmo. Nessa mesma perspectiva, observa-se em Orlandi (1995), que o sujeito leitor é quem se torna produtor da interpretação do texto, a partir de uma leitura que passa a ter sentido, organizando-se com seu conhecimento e com ele se relacionando.

O leitor, ao colocar em prática o ato de ler, passa a estabelecer uma sólida relação de dados concisos, permitindo inferir, comparar, questionar, relatar e observar a essência do conteúdo. Torna-se, portanto, um sujeito ativo na constante busca de conhecimento. O ato de ler também se constitui em uma prática social, passando a ser, segundo Koch e Elias (2008), a ligação entre o sujeito e a linguagem sociocognitiva, obtendo um lugar diferente na vida do leitor, a ponto de perceber o elevado grau de sentido que elas preservam.

O leitor é entendido como responsável por atribuir significados ao texto, baseados em sistemas interacionais durante a leitura. A leitura proporciona o contato com o seu significado, segundo o seu conhecimento de mundo, o que faz com que um mesmo texto possa produzir experiências e significados diferentes a depender do leitor.

Diante dessas reflexões, a próxima seção busca mostrar a importância de um aluno surdo já possuir uma L1 que o auxilie no seu desenvolvimento como leitor.

## **5.2 A educação de surdos a importância da L1 na sua formação**

Nos últimos anos, estudos e pesquisas sobre educação de surdos têm tido uma grande expansão e boa parte deles tem recomendado a adoção do modelo educacional do bilinguismo, que parte do princípio de que o surdo deve dominar, primeiramente, a língua de sinais, e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. Entende-se que esta abordagem é mais do que o uso de duas línguas: é uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo o sistema educacional para surdos, pois propõe, então, que o surdo se comunique fluentemente na língua de sinais e na língua oficial escrita de seu país.

Para Quadros e Schmiedt (2006), no Brasil, a educação bilíngue se define envolvendo, pelo menos, duas línguas no contexto escolar, sendo imprescindível o conhecimento da Libras por parte do professor de surdos. As autoras afirmam:

Independente do contexto de cada estado, a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir essa tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais. (Quadros e Schmiedt, 2006. p. 19)

Portanto, o modelo educacional bilíngue permite que o surdo receba a educação por meio da Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2. Esta precisa ser posta com o auxílio de uma pedagogia que explore aspectos visuais, visto que sua L1 é uma língua viso-espacial, enquanto o Português é uma língua oral-auditiva, já que o surdo contextualiza a escrita do Português, a partir da Libras, fazendo com que a significação do conteúdo se torne clara.

Salienta-se que as aulas de leitura não devem apenas ter a mediação da Libras, devemos levar em conta algumas possibilidades para se trabalhar a leitura com os alunos surdos, como, por exemplo, utilizar a literatura produzida pela própria comunidade surda. A inserção da cultura surda oportuniza a elaboração de identidades cidadãs nos discentes, quanto à igualdade de direitos e respeito às diferenças, mas não deve ser o único tipo de texto a ser apresentado; momentos de leitura mais lúdica em salas de leitura e rodas de conversa; e desenvolvimento de ações planejadas com a finalidade de contribuir para a expansão dos sentidos dos textos também devem ser colocados em prática.

Quando se pensa nas questões relativas à surdez e ao ser surdo, o deslocamento que tem sido realizado visa, apenas, a presença da LIBRAS nos diferentes espaços sociais. No entanto, este movimento não é suficiente, pois os discursos em circulação continuam a reproduzir a ideologia tradicionalmente conhecida. Melhor dizendo, embora a língua de sinais faça-se presente, a ideologia que perpassa as organizações sociais (da mais básica a mais complexa), por coerção das forças centrípetas que tentam, insistentemente, fechar o sistema, promove a manutenção desta língua e do grupo de surdos que a usam em lugar subalterno à língua portuguesa e aos seus falantes. (Lodi, 2006, p. 200)

É importante ressaltar que algumas escolas não disponibilizam locais adequados como bibliotecas ou salas de leituras, recursos de mídia visual, mediadores ou agentes educacionais para auxiliar durante as aulas, além de muitas crianças surdas chegarem à escola sem nenhuma língua, ou seja, sem terem ainda adquirido a Libras ou a Língua Portuguesa, utilizando somente sinais caseiros.



O contato com uma L1, em linhas gerais, pode ser considerado um fator importante para o processo de aprendizagem de uma segunda língua pelo aluno surdo, visto que sua L1 torna possível a compreensão de noções básicas acerca de sua cultura, de suas especificidades linguísticas e das relações sociais dentro de uma comunidade. Sem isso, a prática de leitura passa a ser prejudicada, a ponto de não ocorrer a formação do leitor surdo.

Logo, a aquisição de uma L1 é fundamental para que aconteça a formação de um leitor, pois auxiliará na compreensão e entendimento do que está sendo lido em L2. Isso se dá ao ler um texto, pois o aprendiz passa a utilizar seus conhecimentos adquiridos, através da interação de conhecimento linguístico e textual.

A próxima seção discutirá qual o papel da escola no processo de formação da leitura no discente surdo.

### **5.3 O papel da escola na formação do leitor**

Nessa perspectiva, a escola tem um papel importante no processo de formação do leitor, quando elabora estratégias que sejam eficientes na formação do sujeito. Dessa forma, cabe, principalmente ao professor, desenvolver no discente a capacidade de aprender, estruturando práticas pedagógicas com vistas à formação moral e social do indivíduo, incluindo a estruturação de um sistema contínuo de troca de informações.

Salienta-se, que “é importante reiterar que ler é uma atividade cognitiva complexa, que envolve muitos estágios e que é objeto de estudo em diferentes áreas.” (Costa, Soares, Garcia, Abreu, 2020, p.133). Logo, precisa-se desenvolver um trabalho em que a escola crie e adapte estratégias de leitura favoráveis à formação do sujeito leitor, estando atenta às questões sociais em que ela estiver ausente.

Dessa maneira, enfatiza-se a priorização do ensino da leitura, uma vez que o processo de ensino da Língua Portuguesa se configura como uma atividade social na qual a aprendizagem se desenvolve por meio da construção de conhecimentos entre texto, língua e leitor, permeada por interações sociais, adquirindo, assim, uma função orientadora.

O ensino de leitura, indubitavelmente, constitui um elemento essencial no processo educacional, e seu início na fase de alfabetização é um ponto de partida estratégico. A alfabetização não se restringe apenas à aquisição mecânica das letras e seus sons, mas estende-se à capacidade de atribuir significado às palavras e, conseqüentemente, aos textos.

Portanto, ao incorporar a leitura desde o início da alfabetização, os educadores não apenas promovem o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também cultivam o gosto pela descoberta, consolidando a base para uma educação integral e eficaz.

Para se ter uma eficácia maior nesse desenvolvimento de leitura e alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização de 2019 (PNA) destaca seis componentes essenciais para a alfabetização:

(Art. 3º, inciso IV, alíneas a-f): consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção escrita. Esses componentes dizem respeito a diferentes perspectivas sobre o processo de alfabetização. A consciência fonêmica diz respeito a uma habilidade cognitiva de falantes de uma língua. O segundo componente, instrução fônica sistemática, diz respeito a como deve ser a instrução — ou seja, enfoca um aspecto pedagógico. Os quatro últimos componentes, por sua vez, dizem respeito a um objetivo a ser atingido com o processo pedagógico. (Costa, Soares, Garcia, Abreu, 2020, p.131)

O método fônico adotado, no ensino de leitura, direciona sua atenção de maneira exclusiva para a técnica de aprendizagem da modalidade escrita. No entanto, é pertinente ressaltar que ele negligencia a importância do conhecimento prévio do aprendiz no decorrer do processo de escolarização. Adicionalmente, não incorpora devidamente a consideração da capacidade do aprendiz em utilizar uma variedade de estratégias no desbravamento do universo da escrita.

Este aspecto torna-se particularmente crucial no contexto do ensino de leitura para surdos, uma vez que as experiências e conhecimentos prévios desses aprendizes podem desempenhar um papel significativo na construção do entendimento da linguagem escrita. Portanto, a abordagem unidimensional desse método pode limitar a eficácia do processo de ensino, restringindo a consideração de fatores cruciais para o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura.

Destaca-se que apesar da existência das orientações, nesses documentos não se encontra nenhuma especificação de como trabalhar a Libras em sala de aula como L1 e o Português como L2. E no PNA há a valorização entre os elementos da escrita e os da oralidade, não levando em consideração as especificidades do aprendiz surdo. Visto que as áreas de convergência no aprendizado da língua portuguesa como L2 por surdos e ouvintes são predominantemente limitadas ao domínio gramatical, abrangendo recursos linguísticos e coesivos que extrapolam a informação objetiva e literal do texto, essa restrição pode ser identificada como uma limitação significativa para o ensino desses indivíduos.

Assim sendo, as práticas de leitura precisam ser contextualizadas, fornecendo condições para que o aprendiz surdo compreenda o texto e não o decodifique somente. O docente deve provocar nos alunos o interesse pela leitura fazendo discussões prévias sobre o assunto, utilizando estímulos visuais em suas aulas como propõem Quadros e Schmiedt (2006).

Aqui cabe defender a indissociabilidade dos conceitos de alfabetização, leitura e letramento, pois a escola deve trabalhar com esses processos simultaneamente. Não basta apenas ensinar os aspectos da língua como código, também é preciso trabalhar a língua em seus usos sociais.

## 6 OBJETIVOS

A leitura, portanto, possui um papel importante na formação do indivíduo, na construção da sua identidade, do seu senso crítico e do seu papel social, pois ela não amplia somente seu horizonte social, educacional e linguístico. As consequências da leitura na vida de um indivíduo são inúmeras. Assim sendo, a partir dos estudos aqui propostos os objetivos da pesquisa são:

Desenvolver uma pesquisa qualitativa sobre ensino de leitura do ensino Português Brasileiro como Segunda Língua - PBL2 para surdos, buscando compreender a visão de leitura que permeia a prática docente, tanto do ponto de vista do profissional, quanto dos MDs selecionados, a fim de apresentarmos uma avaliação crítica a respeito de sua adequação ao ensino de PBL2 de surdos.

No contexto do ensino de Português como segunda língua para aprendizes surdos, a abordagem pedagógica conhecida como PBL2 é empregada em sala de aula. Uma parte crucial desse processo é a análise dos materiais utilizados nesse ambiente, especialmente aqueles que se concentram no desenvolvimento da habilidade de leitura.

Nesse sentido, é fundamental realizar reflexões críticas em relação à proposta de leitura presente nos Materiais Didáticos (MDs) utilizados durante as aulas. Essa análise crítica visa aprimorar e adaptar as estratégias pedagógicas, considerando as necessidades específicas dos alunos surdos.

Além disso, um aspecto importante a ser investigado é a visão de língua adotada no contexto do ensino para surdos, juntamente com as abordagens metodológicas aplicadas. Essa análise se concentra não apenas na teoria, mas também nas práticas pedagógicas que envolvem o ensino da leitura. Compreender a perspectiva de língua e metodologia é essencial para promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz para os aprendizes surdos.

Dessa forma, a investigação desses três tópicos - análise dos materiais, reflexões críticas sobre propostas de leitura e a compreensão da visão de língua e metodologias - contribui para o aprimoramento contínuo do ensino de Português como segunda língua para estudantes surdos, promovendo uma educação mais acessível e adaptada às necessidades específicas desse público.

## 7 METODOLOGIA

O presente estudo se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa caráter descritivo, seguindo as orientações de Gil (2008). Sua abordagem consiste na análise das propostas de ensino de leitura contidas no MD destinado ao componente curricular de Língua Portuguesa para surdos.

Para gerar dados a partir de um contexto real de aprendizagem de Português para surdos, a pesquisa foi realizada no Instituto Nossa Senhora de Lourdes – INOSEL, uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, que atende alunos surdos e ouvintes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II.

A metodologia se organizou em dois momentos: (a) realização de visitas à escola, com assistência de aulas, a fim de compreendermos melhor como funciona a instituição, (b) levantamento dos materiais utilizados em sala de aula para análise e compreensão sobre como é o processo de ensino-aprendizagem da leitura para os estudantes surdos. E para a análise da visão e ensino de leitura nos MDs trabalharemos com um questionário-guia, apresentado mais à frente na seção sobre as análises.

As visitas ocorreram em 6 encontros nas turmas do 1º ano, do 3º ano, do 4º ano e 5º ano, justamente para compreender melhor como é o processo de ensino-aprendizagem de LP2 no primeiro ciclo do fundamental. A avaliação dos materiais didáticos foi conduzida mediante a utilização de um questionário aplicado a todas as turmas, considerando, de forma específica, a presença de alunos surdos. O questionário abrangeu critérios que contemplam a acessibilidade e a adaptabilidade dos materiais para atender às necessidades particulares desse grupo. Aspectos como a presença de recursos visuais, a disponibilidade de traduções em língua de sinais, e a clareza na apresentação dos conteúdos foram minuciosamente verificados.

As turmas possuem perfis heterogêneos de surdez, pois no 1º ano há dois surdos que são implantados, ambos sabem Libras. Já no 3º ano a turma é composta por 3 surdos, também implantados, e que são oralizados e sinalizantes. No 4º ano temos duas surdas: uma se comunica pouco através da Libras e a outra também utiliza a Libras. O aluno do 5º ano sabe Libras e é oralizado e implantado.

Ressalta-se a importância do material didático: instrumento utilizado em sala de aula e que auxilia o professor a organizar os conteúdos que serão ministrados. O MD precisa agir como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. No caso do discente surdo, o MD

precisa sempre levar em consideração as especificidades desse aluno e ser utilizado como material voltado para o ensino de LP como segunda língua.

O percurso metodológico desta pesquisa visa, portanto, exatamente, capturar informações que nos auxiliem na interpretação dos pontos apresentados e, por isso, se constituirá em trajetória de base qualitativa: a análise dos MDs adotados pelos docentes de surdos, que supostamente lidem com a questão da leitura, a partir da aplicação de questionário adequadamente elaborado para a investigação sobre a qualidade deste material no que tange ao ensino de leitura.

### **7.1 A pesquisa qualitativa**

A partir do trabalho de Denzin e Lincoln (2006), podemos entender a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que “transformam o mundo em uma série de representações” (p.17), em que os “pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (p.17). O pesquisador tenta compreender o tema estudado a partir das diversas práticas interpretativas interligadas e das tensões e contradições constantemente encontradas.

Ao utilizar esse tipo de pesquisa é preciso entender que não há uma verdade interpretativa absoluta, e sim diferentes “comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (Denzin e Lincoln 2006, p.37). Os autores também destacam que o pesquisador qualitativo “costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (p. 19), além de ter prática interpretativa “guiada por um conjunto de crenças e sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (p. 34).

Assim sendo, apresentamos, o caminho metodológico seguido para fazermos a pesquisa e que se constituem em abordagens típicas de uma pesquisa qualitativa: levantamento do material utilizado em sala e a análise dos MDs através do seguinte questionário, aplicado especificamente para nossa análise qualitativa:

- a. O Material apresenta uma visão clara de leitura?
- b. A visão de leitura é condizente com as demandas do aluno surdo?
- c. O material leva em consideração o fato de a Libras ser a L1 do surdo?
- d. Há uso de metodologia bilíngue?
- e. Qual o aparato linguístico presente? Há sequências didáticas com recursos visuais ou há uso excessivo de texto escrito e/ou de imagens?
- f. Como o Texto e as Imagens Facilitam (ou não) o Trabalho de Leitura? Eles estão voltados para a habilidade de leitura?

Na seção 8.1, abordaremos cada pergunta com o intuito de analisar os objetivos específicos e os pontos associados a elas. Comentaremos o que buscamos analisar através de cada questão, aprofundando a análise na compreensão dos recursos dos MDs. Em síntese, a análise decorrente dessas perguntas destaca a urgência em se considerar as peculiaridades linguísticas e culturais da comunidade surda. Isso promove uma educação verdadeiramente inclusiva, enfatizando a importância de se adaptar os recursos para garantir a inclusão e o sucesso educacional dos estudantes surdos.

O próximo capítulo apresentará uma descrição mais apurada sobre como foi a análise desses materiais.

## 8 A ANÁLISE

O ensino do Português escrito como L2 para surdos tem ganhado destaque na área educacional, especialmente entre os defensores do bilinguismo. Para que esse ensino seja viável, é crucial que a criança surda seja exposta à língua de sinais, no caso brasileiro a Libras, desde os primeiros anos de vida, permitindo assim a aquisição da sua língua. Conseqüentemente, durante o processo de leitura e letramento em Língua Portuguesa cabe ao professor, por meio da língua de sinais, demonstrar ao aluno surdo que a escrita realmente possui significado e relevância em sua vida.

Entretanto, apesar dos esforços no ensino da Língua Portuguesa em se basear nos princípios subjacentes aos gêneros textuais, é notável que a educação linguística dos surdos, especialmente no que diz respeito ao texto escrito, tende a carecer de interação e produção de sentido.

Essa abordagem resulta em um ensino de Língua Portuguesa que se encontra desconectado do conhecimento de mundo dos alunos e das habilidades linguísticas que eles já possuem, destacando a lacuna que existe entre as práticas discursivas dos estudantes e as metas desejadas pelos professores, que visam ao uso da língua inserido em um contexto social.

No contexto da leitura e escrita com alunos surdos, torna-se evidente que eles também recorrem ao conhecimento de mundo para contextualizar o texto escrito e atribuir a ele significado. Isso é amplamente reconhecido como um dos principais benefícios que surgem da compreensão contextualizada das informações contidas no texto.

Em relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula pela escola em que ocorreram as visitas, encontramos a adoção do Sistema Maxi de Ensino como principal MD, que tem como objetivo a pedagogia afetiva com o trabalho de habilidades socioemocionais de correntes educacionais.

Após breve análise do MD, optou-se por trabalhar apenas os materiais utilizados nos dias em que foram feitas as visitas à unidade escolar. Diante disso, analisamos algumas páginas do caderno Maxi referente ao 1º, 3º e 5º ano, além das folhas avulsas que a professora do 4º ano utilizou com as alunas surdas. Destacamos aqui que, embora a escola tenha selecionado um determinado material didático, a professora do 4º ano optou por usar folhas com atividades pedagógicas, mostrando que a habilidade do educador em avaliar e escolher o material didático adequado para um público-alvo específico, com uma atenção



especial para as particularidades da comunidade linguística em desenvolvimento, é de extrema importância no contexto da sala de aula. Também foi examinado o paradidático da turma do 1º ano.

### 8.1 Análise do questionário

A concepção de materiais didáticos capazes de atender às necessidades singulares dos alunos surdos emerge como um desafio complexo, demandando não apenas sensibilidade pedagógica, mas também uma meticulosa análise linguística. Nesse contexto, formulou-se um questionário com o intuito de promover uma avaliação crítica dos MDs empregados nas turmas voltadas para esse público. Este instrumento visa aprofundar a compreensão sobre a eficácia e a pertinência linguística dos materiais utilizados no âmbito da educação de alunos surdos.

O questionário foi elaborado com a intenção de abranger diversos aspectos cruciais, orientando uma análise criteriosa dos MDs. O propósito principal consiste em avaliar não somente a qualidade pedagógica, mas também a adequação linguística desses recursos. A inclusão de uma perspectiva linguística na avaliação visa assegurar que os materiais não apenas transmitam informações de maneira acessível, mas também estejam alinhados com as características linguísticas particulares da comunidade surda.

Através dessa iniciativa, busca-se proporcionar um panorama abrangente sobre a efetividade dos MDs na promoção da aprendizagem inclusiva. As perguntas contidas no questionário visam orientar a análise crítica desses materiais, explorando desde a clareza na visão de leitura até a consideração da Libras como a L1 dos surdos.

A linguagem dos MDs, objeto central da análise, torna-se um elemento crucial na comunicação eficaz com os alunos surdos. A escolha vocabular, a estrutura sintática e a adequação ao contexto cultural da língua de sinais são fatores que compõem a esfera linguística a ser minuciosamente examinada. A linguagem deve ser, portanto, um veículo transparente que facilite a compreensão sem perdas significativas.

A metodologia bilíngue, representada pelo equilíbrio entre a escrita e a Libras, surge como uma característica desejável nos MDs. Esta abordagem procura otimizar o processo de aprendizagem, considerando as nuances e especificidades linguísticas presentes nas duas modalidades linguísticas. O questionamento sobre a presença de uma metodologia bilíngue

visa entender como as línguas interagem nos materiais e se essa interação é efetiva na promoção do aprendizado.

A análise do aparato linguístico, compreendendo escolhas lexicais, estrutura gramatical e estilo de linguagem, constitui uma etapa fundamental na avaliação dos MDs. Este aspecto é crucial para garantir que a linguagem utilizada seja não apenas acessível, mas também respeitosa às normas linguísticas, promovendo assim uma comunicação clara e eficaz.

A presença de sequências didáticas e recursos visuais é objeto de cuidadosa avaliação para garantir um equilíbrio adequado. O uso excessivo de texto ou imagens pode comprometer a acessibilidade e compreensão, sendo essencial encontrar uma harmonia que considere a natureza visual da comunicação dos alunos surdos.

A interação entre texto e imagens no material didático desempenha um papel fundamental na facilitação do trabalho de leitura. Uma análise cuidadosa dessa interação permite identificar estratégias que promovam uma experiência mais fluida e eficiente para os alunos surdos.

Os exercícios propostos nos MDs devem ser meticulosamente avaliados quanto à sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades de leitura. A complexidade linguística e a relevância contextual dessas atividades são fatores que demandam uma análise aprofundada.

A presença de funções e objetivos específicos voltados para a habilidade de leitura é um indicativo do compromisso do material com o desenvolvimento dessa competência. O questionamento sobre a presença desses objetivos visa entender se o material estabelece metas claras relacionadas à leitura e se estas são devidamente comunicadas aos alunos.

A análise final investigando se a visão de leitura proposta atende especificamente às demandas dos surdos ou se há uma adaptação genérica destinada a um público mais amplo. Este aspecto é crucial para assegurar que o material não apenas seja acessível, mas também respeite as particularidades da comunidade surda.

Na próxima seção encontraremos a análise do material a partir das perguntas formuladas no questionário.

## 8.2 Análise do material a partir do questionário

A leitura, como elemento central no processo de aprendizado, merece atenção especial ao considerar a diversidade de público presente nas salas de aula, composto por alunos surdos e ouvintes. Nesse contexto, a análise de materiais didáticos assume um papel fundamental, pois influencia diretamente a experiência de aprendizagem de todos os estudantes.

Desta forma, começaremos a análise falando sobre a visão de leitura.

### 8.2.1 O material apresenta uma visão clara de leitura?

A análise emerge de um ponto central de investigação, pois a eficácia do processo de aprendizagem está intrinsecamente ligada à capacidade do material em apresentar uma visão clara de leitura.

Mas como ocorre essa visão de leitura e como ela está relacionada ao MD voltado para alunos surdos de uma escola inclusiva? No âmbito linguístico, a clareza transcende a mera decodificação de palavras e abraça dimensões mais amplas, envolvendo a compreensão da estrutura textual. O modo como as informações são organizadas desempenha um papel crucial na facilitação da interpretação, demandando uma análise minuciosa da sequência lógica de ideias.

Pensando assim, deve-se observar algumas questões pertinentes que ajudem a compreender como é trabalhar a leitura nesses MDs. Neste contexto, a pesquisa busca identificar como o material didático seleciona e utiliza palavras, atentando-se à capacidade do vocabulário escolhido de ser acessível e, simultaneamente, desafiador para os aprendizes. A pesquisa, portanto, explora como a estruturação gramatical contribui para a compreensão e interpretação do texto. A compreensão é delineada como a capacidade de apreender o significado literal do texto, ao passo que a interpretação transcende esse âmbito ao analisar implicações mais profundas e formular juízos de valor, como pode ser visto no texto de Leffa (2012). O autor sustenta a proposição de que esses dois conceitos possuem naturezas distintas e não devem ser empregados de maneira intercambiável.

Além dos elementos linguísticos, a contextualização cultural e social é um aspecto essencial a ser abordado. A pesquisa busca compreender como os exemplos, referências e

contextos culturais incorporados nos materiais didáticos influenciam na identificação e engajamento dos aprendizes com o conteúdo, contribuindo para uma experiência de leitura mais enriquecedora e relevante.

Portanto, visamos aprofundar a compreensão da clareza na visão de leitura em materiais didáticos, explorando as complexidades linguísticas, sintáticas e culturais envolvidas.

Os estudantes surdos da turma do 1º ano compartilham os mesmos materiais didáticos com seus colegas ouvintes, sendo esses materiais predominantemente voltados para o ensino da Língua Portuguesa para ouvintes, que é adotada como língua de instrução principal.

E para começar a desenvolver a análise observaremos as duas páginas de introdução ao capítulo do MD do 1º ano: “Lá vem a história” é o título escolhido para fazer o processo de pré-leitura com a turma. Nas imagens e no texto o professor de Educação Física conduz uma aula animada e repleta de possibilidades, no amplo espaço com um arsenal colorido de bolas e bambolês que aguarda os pequenos alunos.

Figura 1 - Sistema Maxi de Ensino do 1º ano



Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Figura 2 - Sistema Maxi de Ensino do 1º ano



Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Diversos pontos importantes sobre leitura podem ser observados nas Figuras 1 e 2. Primeiramente, destaca-se uma abordagem pedagógica que engloba as mais eficazes práticas de ensino e aprendizagem, incorporando metodologias ativas que estimulam a participação e o protagonismo do estudante. Essa abordagem integra textos e figuras com ênfase na interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, explorando a utilização da Educação Física como ferramenta complementar na aula de Língua Portuguesa. Essa estratégia possibilita identificar conexões significativas entre diferentes disciplinas, promovendo uma compreensão abrangente e integrada do conhecimento. Essa prática visa evidenciar a relevância e aplicabilidade dos conteúdos no contexto do cotidiano, propiciando o desenvolvimento de habilidades cruciais como o pensamento crítico e a solução de problemas.

Além disso, é possível notar nas imagens a representação das letras do alfabeto nas roupas das crianças e do professor. O uso de letras nas roupas dos personagens pode ter alguns aspectos positivos, mas também apresenta desafios consideráveis, especialmente para alunos do primeiro ano do ensino fundamental que estão aprendendo a ler.

Pontos positivos: (i) Familiarização visual: Ao expor letras em contextos do dia a dia, como roupas de personagens, os alunos podem se familiarizar com diferentes formas de letras, o que pode reforçar a identificação e o reconhecimento delas. (ii) Estímulo à percepção: Pode aguçar a percepção dos alunos para identificar letras em diversos ambientes, incentivando-os a encontrar e reconhecer letras fora do contexto estritamente acadêmico.

No entanto, há desafios e considerações importantes a se ter em mente: (i) Confusão na aprendizagem: Para alunos no início do processo de alfabetização, a sobreposição de letras em roupas pode ser confusa. A identificação de letras isoladas pode ser dificultada quando estão integradas em palavras ou frases. (ii) Dificuldade de foco: A presença de letras em destaque nas roupas dos personagens pode desviar a atenção dos alunos durante a leitura da história. Isso pode prejudicar a compreensão do enredo e desviar o foco do objetivo principal da atividade, que é promover a compreensão da história e o desenvolvimento da leitura. (iii) Níveis variados de leitura: Alunos do primeiro ano do fundamental estão em diferentes estágios de aprendizado. Para alguns, a presença de letras nas roupas pode ser uma distração desnecessária, enquanto para outros pode ser um estímulo positivo. A uniformidade na abordagem pode não ser eficaz para todos os alunos.

Enquanto a exposição às letras em diferentes contextos pode ter seu mérito, é importante considerar o estágio de aprendizagem dos alunos e a possibilidade de distração ou confusão que essa estratégia pode causar. Uma abordagem equilibrada, com ênfase na compreensão da história e em atividades direcionadas à alfabetização, pode ser mais eficaz para alunos do primeiro ano do fundamental que estão aprendendo a ler.

Entretanto, ao considerarmos o primeiro ano letivo, destaca-se que o processo de alfabetização se desenvolve, majoritariamente, por meio da interação entre a codificação e decodificação dos grafemas e fonemas, como ilustrado na imagem subsequente.

Figura 3 - Sistema Maxi de Ensino do 1º ano

aula - 26/09/22

## APRENDENDO A LER E A ESCREVER

### APRESENTAÇÃO DAS LETRAS K, W E Y


VOCÊ SE LEMBRA DO ALUNO DA PROFESSORA PÉROLA QUE ADORA FUTEBOL? DESTAQUE O SELO DO **MATERIAL DE APOIO** E COLE NO ESPAÇO INDICADO. DEPOIS, VEJA SE VOCÊ ACERTOU.

EU SOU KAKÁ.  
GOSTO MUITO DE BRINCAR E TAMBÉM DE LER E ESCREVER.  
E AGORA A LETRA DO MEU NOME VOCÊ VAI APRENDER.

KAKÁ

### AGORA É A SUA VEZ!

● APRENDA COM A PROFESSORA PÉROLA COMO É O SOM DA PRIMEIRA LETRA DO NOME DE **KAKÁ**.



- OBSERVE QUE O SOM DA LETRA **K** É O MESMO SOM DA LETRA **C** COM AS VOGAIS A, O E U.
- O NOME DE ALGUM COLEGA DE SUA TURMA COMEÇA COM A LETRA **K**?

4

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

A atividade apresentada na Figura 3 apresenta foco de leitura (e alfabetização) na relação letra-fonema. Grafemas e fonemas como ferramentas centrais para a alfabetização de alunos surdos podem apresentar desafios significativos. A Libras é frequentemente a primeira língua dos alunos surdos, e sua fonologia difere fundamentalmente da Língua Portuguesa, além do fato fundamental da especificidade da surdez em não permitir ao indivíduo surdo o acesso às informações linguísticas de ordem sonora. Portanto, a abordagem que enfatiza estritamente a correspondência entre grafemas e fonemas pode não ser a mais eficaz para alunos surdos.

Além disso, a educação inclusiva de surdos demanda uma abordagem mais holística, que leve em consideração as múltiplas formas de comunicação e expressão desses alunos. A limitação da alfabetização ao sistema de grafemas e fonemas pode negligenciar as riquezas da expressão visual e gestual presente na Libras, o que pode ser prejudicial ao desenvolvimento linguístico e cognitivo desses alunos.

Assim sendo, observamos que a visão de leitura do exercício tem foco principal, no 1º ano, em um processo complexo de (de)codificação, no qual o leitor interpreta símbolos gráficos para atribuir-lhes significado linguístico. Essa atividade cognitiva envolve a habilidade de decifrar letras, palavras e frases, e relacioná-las com conhecimentos prévios para compreender o texto em sua totalidade. A (de)codificação na leitura é um processo fundamental no qual o leitor, por meio de habilidades fonológicas e de reconhecimento visual, transforma elementos gráficos em representações sonoras e, conseqüentemente, em significados compreensíveis. O indivíduo utiliza estratégias como identificação de padrões, associação de sons a letras e palavras, além de processos contextuais, para decodificar eficazmente o texto, facilitando a compreensão do conteúdo textual. Entretanto, em uma abordagem de ensino para surdos, esta questão torna-se mais complexa e a forma como o exercício é apresentado pode estar apontando para um equívoco pedagógico importante.

Na classe do 3º ano, identificamos similaridades na abordagem da leitura em relação ao 1º ano, pois algumas atividades direcionam-se à exploração das letras e dos fonemas. Esta abordagem reitera a importância da compreensão dos elementos linguísticos fundamentais para o processo de (de)codificação, reforçando a base fonológica e visual necessária para a interpretação textual. Ao focalizar as letras e os sons, busca-se consolidar habilidades de reconhecimento e associação entre grafemas e fonemas, visando à consolidação das bases essenciais para a compreensão da leitura. Para melhor compreensão do exposto, observe as próximas imagens:



Figura 4 - Sistema Maxi de Ensino do 3º ano

**Momento da ortografia** Ver orientação no Manual da Professor

### Fonema e letra

Ao longo deste ano, você estudou muitas questões importantes em relação às letras que compõem nosso alfabeto.


Você aprendeu que nosso alfabeto é composto de vogais e consoantes. Viu também que as sílabas das palavras podem ser formadas com padrões diferentes e percebeu que algumas letras, quando estão juntas em uma sílaba, apresentam um único som.

E é exatamente sobre isso que vamos conversar agora. Você está pronto para avançar em mais uma etapa dos seus conhecimentos ortográficos?

Para começar, leia o trecho da notícia a seguir e observe as palavras destacadas.

#### Crianças aproveitam Carnaval em bloquinhos infantis

*Até os bebês podem entrar na festa*



A folia do Carnaval também pode ser aproveitada pelos pequenos. Eles ganham bloquinhos especiais com músicas infantis, brincadeiras, pintura facial e outras atrações. [...]

#### Bloquinho da Vila

Um grupo circense com perna-de-pau, palhaço e malabarista anima a folia, que também tem banda para tocar as músicas tradicionais. A participação é gratuita, mas é possível adquirir um kit com adereços e lanchinhos.

[...]

MORAES, Ana Luisa. Crianças aproveitam Carnaval em bloquinhos infantis. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 fev. 2019. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticias/2019/02/criancas-aproveitam-carnaval-em-bloquinhos-infantis.html>>. Acesso em: 2 maio 2019.

- Quantas letras cada uma das palavras sublinhadas apresenta?

Folia: 5 letras; pequenos: 9 letras; especiais: 9 letras; possível: 8 letras.

---

- Agora, analise: Quantos sons você escuta ao pronunciar cada uma dessas palavras?

**Língua Portuguesa**

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Figura 5 - Sistema Maxi de Ensino do 3º ano

Atenção: O som das letras é diferente do conjunto de sons pronunciados em uma única emissão de voz.

a) folia: \_\_\_\_\_ 5 sons

b) pequenos: \_\_\_\_\_ 7 sons

c) especiais: \_\_\_\_\_ 9 sons

d) possível: \_\_\_\_\_ 7 sons

Agora que você recordou que as palavras podem ter o número de letras diferente do número de sons, observe as definições a seguir.

- **Fonema:** menor unidade sonora de uma palavra.
- **Letra:** sinal gráfico que torna possível a escrita.
- **Sílaba:** conjunto de fonemas (sons) transmitidos de uma só vez.

Na palavra **vida**, temos 4 letras, 4 fonemas e 2 sílabas.  
Na palavra **corrida**, temos 7 letras, 6 fonemas e 3 sílabas.

**JOGO RÁPIDO**

• Determine o número de letras e de fonemas dos vocábulos a seguir.

a) notícia: \_\_\_\_\_ 7 letras e 7 fonemas

b) música: \_\_\_\_\_ 6 letras e 6 fonemas

c) piscina: \_\_\_\_\_ 7 letras e 6 fonemas

d) bicho: \_\_\_\_\_ 5 letras e 4 fonemas

e) caneta: \_\_\_\_\_ 6 letras e 6 fonemas

f) borracha: \_\_\_\_\_ 8 letras e 6 fonemas

g) carro: \_\_\_\_\_ 5 letras e 4 fonemas

Vá até o **Material de apoio** desta unidade e recorte as cartas disponibilizadas. Em seguida, convide um colega para jogar com você.

Coloquem as cartas viradas para baixo, separadas por grupos: grupo das cartas de palavras ilustradas e grupo das cartas com o número de letras e fonemas. Cada participante, na sua vez, vira uma palavra ilustrada e uma carta de letras e fonemas, a qual deve corresponder à palavra virada.

Quando um dos participantes não conseguir virar as cartas correspondentes, passa a vez para o outro.

Auxiliar os alunos na identificação do número de sons de cada palavra, ajudando-os a perceber que, em alguns casos, duas letras formam um único som, lembrando os dígrafos que eles já estudaram ao longo do ano: ch, nh, lh, qu, gu, entre outros.

Língua Portuguesa 11

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019

No entanto, a observação atenta revela a utilização de um texto intitulado "Crianças aproveitam carnaval em bloquinhos infantis", contudo, não são visíveis atividades direcionadas à interpretação ou análise textual. O texto, nesse contexto, parece servir unicamente como suporte para a identificação dos fonemas e letras requeridos pelas atividades propostas. Sua presença parece estar relacionada à utilização como material de apoio para a prática de identificação e correlação entre elementos linguísticos, visando à associação direta entre o texto apresentado e a localização específica de letras ou fonemas requeridos nos exercícios propostos. Este tipo de abordagem pode sugerir uma ênfase inicial na habilidade de decodificação, priorizando a identificação e correlação de elementos fonéticos e visuais sobre outras competências mais complexas de compreensão e análise de conteúdo. Além disso, é significativo o fato de que a ênfase trazida no exercício seja tão discrepante às demandas educacionais de alfabetização e leitura específicas do aluno surdo.

Especificamente, o caderno Maxi ressalta, na página 11, a sugestão para que os alunos realizem um jogo presente no material de apoio, visando explorar a temática de letras e fonemas. Essa abordagem pedagógica demonstra uma intenção clara de oferecer atividades práticas e lúdicas para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à identificação e compreensão de elementos linguísticos básicos. A proposta do jogo busca reforçar a associação entre letras e sons, provavelmente fortalecendo a base fonológica e visual necessária para a decodificação textual. No entanto, essa abordagem centrada em atividades isoladas de identificação pode suscitar reflexões sobre a amplitude do desenvolvimento da leitura. Embora essas práticas sejam essenciais no processo de alfabetização, é relevante considerar a inclusão de estratégias que promovam a compreensão textual, análise crítica e interpretação, visando à formação de leitores mais proficientes e reflexivos. Assim, a ênfase em atividades pontuais de identificação de letras e fonemas pode ser complementada por outras estratégias que promovam uma compreensão aprofundada da leitura.

Observe como é a atividade proposta no material de apoio:

Figuras 6 - Sistema Maxi de Ensino do 3º ano



Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Figura 7 - Sistema Maxi de Ensino do 3º ano



Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

No contexto do ensino para alunos surdos, essa prática levanta considerações importantes sobre a abordagem da leitura para esse grupo específico. A identificação de letras e fonemas é fundamental no processo de alfabetização, porém, para alunos surdos, a leitura vai além da decodificação visual de letras e sons. É necessário considerar estratégias que incluam a língua de sinais usada pelo grupo, o visual e outras formas sensoriais de compreensão textual. Apropriações visuais e táteis podem ser mais eficazes para alunos surdos, promovendo a associação entre grafemas e significados de maneira mais inclusiva e abrangente. Dessa forma, a abordagem de leitura para alunos surdos demanda uma adaptação pedagógica que contemple múltiplas formas de leitura, indo além da identificação isolada de letras e fonemas, visando à efetiva construção de significados e à compreensão plena dos textos.

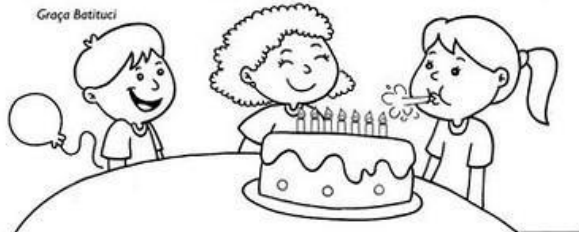
Na turma do 4º ano, foi observado que os alunos surdos não adotam o caderno Maxi como ferramenta principal de estudo. A docente optou por adotar uma estratégia diferenciada ao oferecer conteúdo em folhas avulsas, especificamente adaptadas para atender às necessidades específicas dessa parcela da turma. É relevante ressaltar que esses materiais não refletem necessariamente o mesmo conteúdo ministrado aos alunos ouvintes, uma vez que a professora considerou mais apropriado implementar uma abordagem paralela e personalizada para os alunos surdos. Esse ajuste pedagógico visa garantir uma aprendizagem mais acessível e adequada às demandas individuais, reconhecendo as particularidades e buscando atender às necessidades específicas desse grupo de alunos.

Desta forma, observemos alguns desses MDs.

## Figuras 8 e 9 - Acervo pedagógico da professora do 4º ano

Adriana está fazendo sete anos. Seus colegas resolveram fazer uma festa surpresa. A professora Patrícia preparou tudo para a hora do recreio. Adriana ganhou vários presentes dos colegas e da professora. Pedro lhe deu um livro ilustrado; Bruna, um brinquedo; Breno, um porta-retrato; Cristina, um par de brincos de estrelinhas; e a professora, uma boneca com cheiro de frutas. Adriana ficou muito alegre com a "festa surpresa" e, depois de soprar as sete velinhas, agradeceu a todos com abraços e beijos.

*Graça Batituci*



- 1) Quantos anos Adriana está fazendo? \_\_\_\_\_
- 2) Qual é o nome da professora de Adriana? \_\_\_\_\_
- 3) O que a aniversariante fez depois de soprar as velinhas?  
\_\_\_\_\_
- 4) Quantos presentes Adriana ganhou? \_\_\_\_\_

### BETO, O BOM DE BOLA



PAULO, BETO E RENATO VÃO JOGAR BOLA. BETO É O GOLEADOR DO TIME. PAULO JOGA A BOLA PARA RENATO. BETO PEDE A RENATO:  
— AQUI, RENATO!  
A BOLA CAI NO PÉ DE BETO. BETO PÔE A BOLA NA REDE E FAZ UM BELO GOL.

*Graça Boquet*

- 1) QUEM VAI JOGAR BOLA?  
\_\_\_\_\_

- 2) DAS TRÊS CRIANÇAS, O GOLEADOR É:  
 PAULO.       BETO.       RENATO.

- 3) ONDE CAIU A BOLA QUE RENATO JOGOU?  
 NO PÉ DE PAULO.       NO PÉ DE BETO.

Fonte: Acervo pedagógico da professora

De acordo com a intencionalidade de adaptação de MD da docente, a análise do material evidencia, por meio de observação empírica, que para uma turma de 4º ano do ensino fundamental, os textos apresentam uma extensão reduzida e as atividades de leitura associadas a eles revelam uma relativa simplicidade. Tal cenário pedagógico se justifica em razão das dificuldades de leitura enfrentadas pelas alunas surdas matriculadas nessa turma específica. Diante desse contexto, a docente responsável por esse grupo optou por adotar narrativas de menor extensão e com níveis de complexidade inferiores, visando oferecer uma abordagem mais acessível e adaptada às necessidades individuais das alunas com dificuldades na leitura. Essa decisão pedagógica busca promover uma experiência de leitura mais inclusiva e facilitar o processo de compreensão das discentes, visando aprimorar gradualmente suas habilidades leitoras.

Contudo, observa-se que a prática de copiar partes de textos durante atividades de interpretação textual ocorre na maioria das atividades. Essa abordagem, embora possa parecer inicialmente benéfica ao assegurar a reprodução exata do conteúdo, suscita debates sobre seu verdadeiro impacto no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dos alunos.

Primeiramente, é importante reconhecer que a simples cópia de trechos de um texto não garante, por si só, uma compreensão eficaz. A interpretação textual vai além da replicação de palavras ou frases, requerendo uma análise crítica, compreensão do contexto e conexão de ideias para uma compreensão mais profunda. Portanto, a mera cópia pode negligenciar o verdadeiro propósito da atividade: o desenvolvimento das habilidades interpretativas dos alunos.

Ao se limitar à cópia, os alunos podem perder a oportunidade de exercitar sua capacidade de síntese, análise e reflexão crítica sobre o conteúdo. A interpretação textual exige não apenas a compreensão do texto em si, mas também a habilidade de extrair ideias principais, identificar nuances e inferir significados implícitos. A prática de copiar partes do texto, sem um processo de reflexão sobre seu conteúdo, pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolver essas habilidades essenciais.

E para fechar esta seção, analisaremos o material do 5º ano.

Figura 10 - Sistema Maxi de Ensino do 5º ano

**Brincando com as palavras**

**Poemas** são textos em que as palavras são usadas de um jeito diferente, e isso não acontece apenas na maneira como elas estão dispostas na página.

Usando a criatividade, os autores escrevem poemas com palavras que provocam sentidos incomuns, ou seja, sentidos diferentes daqueles a que estamos acostumados.

Leia o poema a seguir e observe como o autor se refere ao significado das palavras.

Ver orientação no Manual do Professor.

**Hora da brincadeira**

A língua que falamos é engraçada.  
Pra perceber, fique de antena ligada.

Não se pode levar tudo ao pé da letra,  
senão acaba dando a maior treta.

Abacaxi é coisa difícil de fazer.  
Dar bolo em alguém é não aparecer.

Pauleira é correria; bate-boca é discussão.  
Ir à festa sem ser convidado é bicão.

Cair como patinho é ser enganado,  
sujeito careta é um cara antiquado.

Fazer tricô é o mesmo que fofoca,  
Uma situação complicada é broca.

Fazer sucesso é abafar, arrepiar;  
ir para o beleléu é fracassar.




Chutar é afirmar sem ter certeza,  
viver à sombra é querer moleza.

Banho é derrota, cabeça é cuca,  
pessoa sem parafuso é maluca.

**treta:**  
confusão, briga.

**antiquado:**  
antigo, que não evoluiu.

**broca:**  
difícil, confusa.

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.



Figura 11 - Sistema Maxi de Ensino do 5º ano

Preguiçoso é quem fica na maciota,  
mentir é o mesmo que contar lorota.

Aproveitar é tirar uma coquinha.  
Arrecadar grana com amigos é vaquinha.

Neca é nada, na bucha é no ato,  
dar uma de bobo é pagar o pato.

Coisa sem valor é coisa mixuruca,  
desejar mal a alguém é uruca.

Xarope é uma pessoa bem chata,  
chupim é quem vive na mamata.

Desaparecer é tomar chá de sumiço,  
estar fora é não assumir compromisso.

Velho é pai, coisa pode ser treco,  
confusão é sempre perereco.

Colega duro de aturar é mala,  
cabular é faltar na aula.

Estudar nossa língua é maneiro.  
Brincar com as palavras é recreio.

CARRASCOZA, João Anzanello. Era uma vez. *Revista Recreio*.  
São Paulo: Abril, 2004. Edição especial.

maciota:  
preguiça, folga.



lorota:  
mentira.

uruca:  
azar, má sorte.

chupim:  
quem vive à  
custa do outro.

cabular:  
faltar às aulas.

Orientar os alunos a explorar o glossário, a fim de tornar a leitura mais acessível, em função do contato com o significado de palavras que possam suscitar dúvida quanto à significação.

Língua Portuguesa

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

O texto utilizado nas imagens demonstra que a exploração de um poema em ambiente educativo oferece aos educadores uma oportunidade ímpar não apenas para abordar a compreensão textual, mas também para fomentar a apreciação estética, a reflexão crítica e a expressão criativa dos estudantes. Esse contexto poético dentro das práticas pedagógicas permite que os educadores não se restrinjam apenas à decodificação das palavras, mas também incentivem os alunos a mergulharem na complexidade das emoções, significados e nuances presentes na poesia.

Nesse sentido, ao explorar um poema em sala de aula, os educadores são capazes de estimular nos alunos não apenas a compreensão literal das palavras, mas também a interpretação das entrelinhas, a análise das metáforas e a percepção das imagens sensoriais e simbólicas presentes na obra. Esse processo não apenas enriquece a compreensão do texto, mas também instiga o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos.


Observa-se que foram apresentados dois glossários, mostrando que esse é uma ferramenta crucial, pois não se limita apenas a fornecer definições, mas também possibilita a compreensão das nuances, metáforas e simbolismos presentes nos termos específicos de um texto literário. Ao auxiliar na elucidação de palavras desconhecidas ou de significados menos óbvios, o glossário permite uma imersão mais completa na obra, estimulando não apenas a compreensão do texto, mas também a apreciação da sua complexidade estética e linguística.

Ainda na análise do material do 5º ano, encontramos em boa parte dos textos uma visão de leitura reflexiva que envolve a capacidade de analisar não apenas o conteúdo explícito do texto, mas também suas entrelinhas, intenções, estrutura e contexto. Para isso, é necessário explorar não apenas o que está escrito, mas também o que não está, as entrelinhas, subtópicos e as mensagens subjacentes. Para melhor compreensão de como foi trabalhado esse tipo de leitura, analisaremos as atividades da próxima imagem.

Figura 12 - Sistema Maxi de Ensino do 5º ano

**QUEM É? João Anzanello Carrascoza**

João Anzanello Carrascoza nasceu em Cravinhos, cidade no interior do estado de São Paulo, em 1962. Na infância, viveu entre as pessoas, as árvores e as casas. Sua paixão pela literatura começou cedo, com as histórias que ouvia do pai. O amor pelos livros ficou mais forte em virtude do contato com a pequena biblioteca que a mãe tinha em casa.



No poema lido, podemos perceber que o eu lírico, a "voz" do texto, explora uma característica comum na língua portuguesa e em outros idiomas, que é a possibilidade de as palavras apresentarem mais de um significado de acordo com o contexto em que estão inseridas.

**JOGO RÁPIDO**

1 No poema, o eu lírico fala apenas por ele ou pelos leitores também? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

O eu lírico fala por ele e pelos leitores. Isso pode ser percebido pelo trecho "A língua que falamos é engraçada," em que ele usa a 1ª pessoa do plural.

2 O que o eu lírico afirmou ao dizer que "Não se pode levar tudo ao pé da letra; / senão acaba dando a maior treta."?

Com essas palavras, o eu lírico afirmou que nem tudo pode ser considerado exatamente como é, pois isso pode causar confusão.

3 De acordo com o que se afirma no poema, associe as colunas, considerando o significado atribuído aos verbos a seguir.

a) Aproveitar	<input type="checkbox"/> D	Fazer algo interessante.
b) Chutar	<input type="checkbox"/> B	Falar sem convicção.
c) Desaparecer	<input type="checkbox"/> A	Abusar da situação.
d) Estudar	<input type="checkbox"/> C	Ausentar-se, afastar-se.

Portuguesa

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Ao realizar atividades vinculadas ao poema, observamos que ocorreu uma compreensão abrangente do texto, não se limitando apenas à decodificação das palavras. Os

alunos são desafiados a explorar os significados subjacentes, as metáforas, a sonoridade das palavras e as emoções transmitidas pelo poema. Essa análise mais profunda instiga o pensamento crítico e a interpretação de múltiplos sentidos, enriquecendo a experiência de leitura.

Essa abordagem não se limita à simples absorção de informações, mas busca estimular a reflexão, a crítica construtiva e o pensamento analítico. Os leitores são encorajados a formular questionamentos, fazer inferências, levantar hipóteses, identificar pontos de vista diversos e elaborar argumentações embasadas.

Até o momento, foi possível identificar a presença da visão de leitura em cada material didático correspondente a cada série educacional. No entanto, nas próximas etapas de análise, é pertinente discutir se essa abordagem de leitura está em consonância com as demandas específicas do aluno surdo. Essa avaliação crítica se concentrará na análise minuciosa da adequação e eficácia da visão de leitura apresentada nos materiais didáticos em relação às necessidades individuais e linguísticas dos estudantes surdos, considerando suas particularidades e características linguísticas e culturais.

### 8.2.2 A visão de leitura é condizente com as demandas do aluno surdo?

A inclusão de alunos surdos no ambiente educacional contemporâneo é um avanço significativo, porém, esse processo demanda uma reflexão crítica sobre como a visão de leitura é condizente com as demandas específicas desse público. A questão central que se apresenta é: as práticas de leitura propostas nos materiais didáticos e nas abordagens pedagógicas são verdadeiramente alinhadas às necessidades dos alunos surdos?

Em primeiro plano, é imperativo considerar a linguagem utilizada nos materiais de leitura. A visão de leitura deve ir além da mera decodificação de palavras, abraçando uma abordagem que reconheça a Língua Brasileira de Sinais como língua materna dos alunos surdos brasileiros. A integração efetiva da Libras nos materiais didáticos não apenas respeita a identidade linguística dos estudantes, mas também abre portas para uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos.

A educação inclusiva, sob uma perspectiva linguística, representa um dos pilares fundamentais no que tange à eliminação de processos discriminatórios e à garantia de oportunidades equitativas para todos os alunos, especialmente aqueles que enfrentam desafios

de aprendizado, como é o caso dos alunos surdos. A política pública de educação, com o intuito de fomentar a construção de conhecimento e possibilitar o pleno exercício de seus direitos como cidadãos, engloba disposições legais que visam facilitar a formação dos estudantes e promover a inclusão educacional daqueles que apresentam diversas formas de limitações.

O acesso à educação regular, conforme estabelecido na Constituição Federal e Na LDB, bem como outros direitos correlatos, é um direito aplicável a todos os alunos. Para assegurar essa igualdade de direitos, as escolas devem empenhar-se em estabelecer uma estrutura adequada que inclui aspectos como espaço, organização, recursos e práticas de educação inclusiva, de modo a beneficiar não apenas os alunos com surdez, mas todos os presentes na comunidade escolar.

A abordagem pedagógica também desempenha um papel crucial. A visão de leitura precisa ser flexível e adaptável, considerando as diferentes experiências de vida e formas de processamento de informação entre os alunos surdos. Estratégias que envolvam estímulos visuais, exploração tátil e o uso de recursos tecnológicos podem se revelar essenciais para uma leitura eficaz, superando barreiras que possam surgir devido às diferenças sensoriais.

Além disso, a visão de leitura deve ser permeada por uma compreensão profunda das necessidades individuais dos alunos surdos. Cada estudante possui um perfil único, demandando abordagens personalizadas que levem em consideração suas habilidades, interesses e ritmo de aprendizagem. A flexibilidade na oferta de materiais diversos e estratégias pedagógicas adaptadas pode contribuir para a construção de uma visão de leitura mais inclusiva e efetiva.

A adequação da visão de leitura às demandas do aluno surdo é uma responsabilidade compartilhada entre educadores, formuladores de políticas e a sociedade como um todo. A construção de uma educação inclusiva demanda não apenas a remoção de barreiras físicas, mas também a transformação das práticas pedagógicas e da abordagem de leitura, visando garantir que cada aluno surdo tenha acesso pleno e igualitário ao mundo da leitura e do conhecimento.

No Colégio INOSEL, a Libras é uma disciplina obrigatória tanto para alunos surdos quanto para ouvintes, ministrada por uma professora surda. Essa abordagem não apenas reconhece a importância da Libras como uma língua em si, mas também enfatiza a relevância da interação entre alunos surdos e ouvintes na construção de um ambiente inclusivo, participativo, interativo e cidadão.

No contexto das aulas de Língua Portuguesa para os alunos do 1º e 3º ano, as professoras implementam recursos visuais na sala de aula, como um alfabeto que apresenta tanto a escrita em Língua Portuguesa como o alfabeto em Língua Brasileira de Sinais. Esses materiais visuais desempenham um papel crucial no processo educativo, auxiliando os alunos na compreensão e aprendizado da língua.

Na classe do 4º ano, a professora utiliza folhas avulsas de seu acervo pessoal para conduzir as atividades. Algumas delas são apresentadas em Libras, enquanto outras são exclusivamente redigidas em Língua Portuguesa e incluem imagens que auxiliam na compreensão do conteúdo apresentado. Essa abordagem pedagógica reflete uma sensibilidade em relação à diversidade linguística presente na turma, proporcionando um ambiente de aprendizado acessível a todos os alunos.

No 5º ano, a professora adota exclusivamente a apostila Maxi como recurso didático. O aluno surdo dessa turma é oralizado e é proficiente em Libras. Essa diversidade de habilidades linguísticas e estratégias de comunicação dentro da mesma turma demonstra o valor da inclusão e da adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Considerando as informações apresentadas até o momento, perguntamos: os materiais didáticos, tais como o caderno Maxi e as folhas avulsas utilizadas nas turmas, contemplam devidamente a condição da Língua de Sinais como a primeira língua dos alunos surdos? Essa será a questão central a ser minuciosamente analisada no prosseguimento deste estudo. A investigação buscará avaliar em que medida esses materiais consideram e integram a Libras como a língua primária e de base para a instrução dos alunos surdos, atendendo às necessidades linguísticas e pedagógicas desse público específico.

### 8.2.3 O material leva em consideração o fato de a Libras ser a L1 do surdo?

A análise das questões educacionais relacionadas aos alunos surdos no contexto do processo de ensino e aprendizagem revela um crescente desenvolvimento de estudos e pesquisas que buscam estratégias mais alinhadas com a cultura e as práticas de letramento visual. Neste contexto, os textos e os materiais didáticos não são mais vistos como meros produtos estáticos, mas desempenham um papel dinâmico e adaptativo, facilitando diferentes

ações e usos. Eles promovem novas formas de conceber e comunicar o significado, considerando palavras, sinais, imagens, e outros recursos multimodais.

A reflexão sobre o papel da Libras como L1 do aluno surdo transcende o âmbito linguístico para se tornar um imperativo na concepção de materiais didáticos. Em primeiro plano, é vital reconhecer que a Libras não é simplesmente um meio de comunicação alternativo; é uma língua completa, rica em estruturas gramaticais e nuances linguísticas. Portanto, os materiais didáticos devem ir além da mera tradução literal do português para a Libras, considerando a singularidade e complexidade dessa língua viso-espacial. Sua incorporação nos materiais não apenas respeita a identidade linguística dos alunos surdos, mas também cria um ambiente de aprendizado que reflete suas experiências e promove uma compreensão mais profunda.

Além disso, a presença da Libras nos materiais didáticos contribui significativamente para a construção de pontes entre a linguagem visual e a leitura como gráficos, imagens, e até mesmo recursos audiovisuais, quando integrados de forma coesa, amplificam as possibilidades de compreensão para os alunos surdos, proporcionando um contexto linguístico que reflete sua L1. A visualização de conceitos complexos e a representação espacial de informações podem se tornar poderosas ferramentas pedagógicas.

A consideração da Libras como L1 no desenvolvimento de materiais didáticos é um passo importante para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Sua riqueza como uma língua plena e a sua incorporação significativa nos materiais não apenas respeitam a identidade linguística dos alunos surdos, mas também enriquecem a experiência de aprendizado, proporcionando uma base sólida para a construção do conhecimento e a participação efetiva na sociedade.

Pensando assim, no contexto da educação inclusiva, as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos surdos têm evoluído consideravelmente para refletir uma abordagem mais sensível às dimensões culturais e identitárias desses estudantes. Um exemplo dessa evolução foi observado na turma do 4º ano, onde a professora optou por elaborar os Materiais Didáticos específicos para os alunos surdos, em vez de utilizar o caderno do Sistema Maxi de Ensino. Essa escolha pedagógica demonstra um compromisso com a valorização da cultura e identidade dos alunos surdos, através da incorporação de elementos da Língua Brasileira de Sinais nos MDs, com o propósito de enriquecer a competência linguística dos alunos na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Assim sendo, observemos o material do 4º ano.

Figura 13 - Acervo pedagógico da professora do 4º ano



Fonte: Acervo pedagógico da professora

Atividades educacionais que incorporam imagens, datilologia (representação das letras do alfabeto em Língua de Sinais) e sinais, com a finalidade de fazer o aluno escrever o texto em português, oferecem uma abordagem multifacetada e inclusiva para a educação de alunos surdos. A combinação desses elementos visa proporcionar uma experiência de aprendizado abrangente e acessível, levando em consideração as diferentes modalidades de comunicação e os diferentes níveis de compreensão linguística.

As imagens desempenham um papel fundamental, pois auxiliam na compreensão visual do conteúdo apresentado. Elas podem ser estrategicamente selecionadas para ilustrar conceitos, eventos ou situações, facilitando a compreensão dos alunos surdos, que podem ter diferentes níveis de fluência na língua portuguesa escrita. As imagens ajudam a contextualizar informações e a estimular a associação entre conceitos visuais e conceitos linguísticos.

A datilologia, por sua vez, é uma ferramenta linguística que representa graficamente as letras do alfabeto por meio de gestos das mãos, mas não é a Libras. Ao integrar-se a



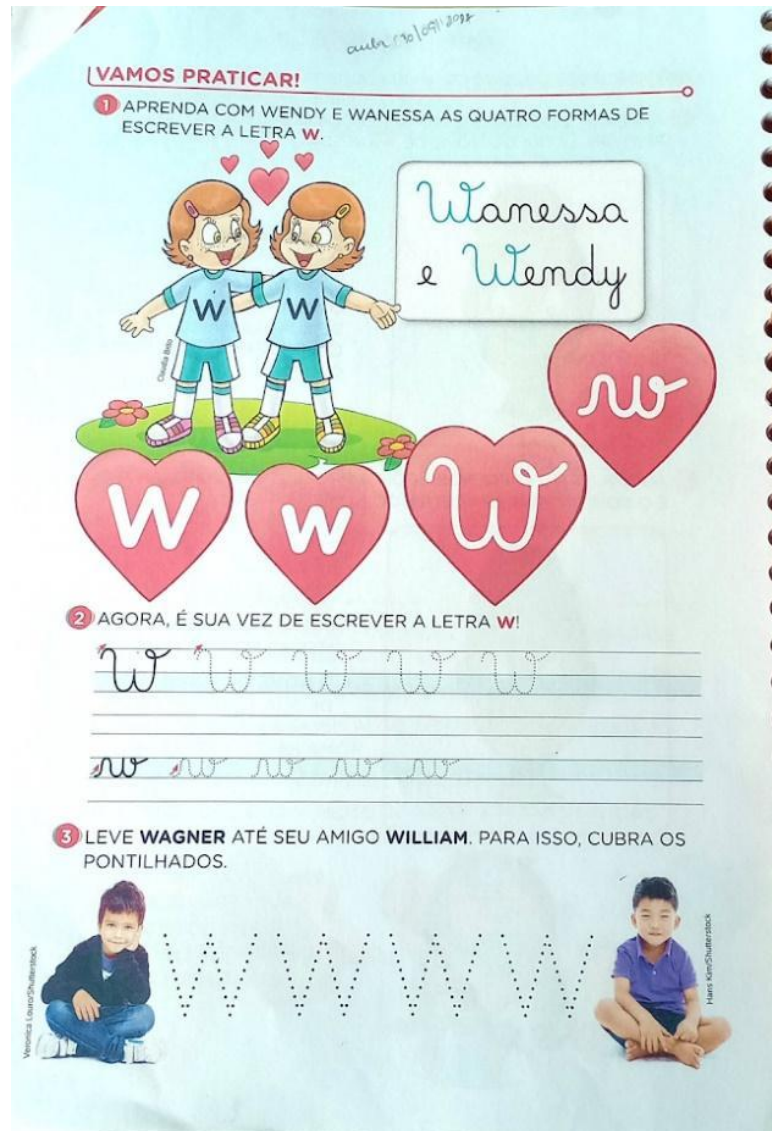
datilologia em atividades educacionais, permite-se que os alunos surdos identifiquem, compreendam e representem palavras ou conceitos específicos em língua de sinais, facilitando a conexão entre a Língua Portuguesa e a Libras.

Os sinais em Libras fornecem uma representação visual e gestual da linguagem, permitindo que os alunos surdos compreendam o conteúdo de forma mais direta e contextualizada. A presença desses sinais é essencial para promover uma educação bilíngue e para garantir que os alunos surdos tenham acesso a informações de maneira igualitária em sua língua natural.

Quando combinados, esses elementos proporcionam uma abordagem pedagógica inclusiva, considerando as diferentes necessidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos. A presença integrada de imagens, datilologia, sinais em Libras e texto em português possibilita a construção de significados, o estímulo à criatividade, a facilitação do processo de aprendizagem e a promoção de uma educação mais acessível e equitativa para os alunos surdos.

Nas outras turmas analisadas, não foi observado o devido reconhecimento da Libras L1 dos alunos surdos, conforme será demonstrado nas próximas ilustrações, iniciando-se pelo 1º ano. Esse aspecto será evidenciado ao longo da análise, destacando a ausência ou insuficiência de estratégias que valorizem e incorporem a Libras como a língua natural e primária desses estudantes, fato que pode influenciar significativamente o processo de aprendizagem e a acessibilidade ao conhecimento.

Figura 14 - Sistema Maxi de Ensino do 1º ano



Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Como podemos observar as atividades estão centradas exclusivamente na cobertura de letras podem representar uma estratégia limitada no ensino de leitura para alunos surdos. Embora a prática de identificar letras e associá-las a sons seja uma etapa inicial importante no processo de alfabetização, ela por si só pode não atender às necessidades específicas dos estudantes surdos.

Para alunos surdos, o ensino focado apenas na identificação de letras pode ser menos eficaz. Essas atividades isoladas não contemplam a complexidade da língua e cultura surda, desconsiderando a importância da conexão entre a língua de sinais e a escrita, além de não explorar a compreensão visual e espacial que os surdos frequentemente possuem.

É fundamental adotar abordagens mais inclusivas que levem em consideração as características linguísticas e visuais dos alunos surdos. Estratégias que integrem a língua de sinais, elementos visuais, sinais gráficos e recursos visuais podem ser mais eficazes para promover o desenvolvimento da leitura nesse contexto.

Agora, analisaremos o material do 3º ano:

Figura 15 - Sistema Maxi de Ensino do 3º ano

**ATIVIDADES**

Ver orientação no Manual do Professor

**Use o que aprendeu** Esta bloco de atividades pode ser realizado em classe, com a supervisão do professor.


Leia a notícia a seguir.

**Torcedor fanático, pai registra o filho com o nome de Corinthienzo**

A mistura da homenagem ao clube com um dos nomes mais comuns dos últimos anos (Enzo) teve um resultado, no mínimo, curioso

Nascido em 27 de outubro de 2018 em São Paulo, o filho de um torcedor fanático recebeu o nome em homenagem ao time do coração da família. A mistura da homenagem ao clube com um dos nomes mais comuns dos últimos anos (Enzo) teve um resultado, no mínimo, curioso: Corinthienzo Samuel de Jesus Soares.

O pai do menino, Leandro Soares, publicou uma foto do registro do filho nas redes sociais. Na sua página do Facebook, é possível testemunhar o amor pelo Corinthians através das postagens: Leandro tem o clube em suas roupas, joias e em tatuagens - algumas delas na cabeça.



Leandro afirmou à Veja São Paulo que não daria entrevista para evitar expor o filho. Entretanto, a imagem do registro viralizou na internet.

O cartório confirmou a veracidade do documento, explicando que "registram, sem restrição, o nome que os pais desejarem. No máximo, oferecem orientação em casos fora do comum".

© POVO Online (Redação). Torcedor fanático, pai registra o filho com o nome de Corinthienzo. Disponível em: <[www.opovo.com.br/noticias/curiosidades/2019/02/32253-torcedor-fanatico-pai-registra-o-filho-com-o-nome-de-corinthienzo.html](http://www.opovo.com.br/noticias/curiosidades/2019/02/32253-torcedor-fanatico-pai-registra-o-filho-com-o-nome-de-corinthienzo.html)>. Acesso em: 2 maio 2019.

1 Identifique os elementos do lide na notícia.

a) O que aconteceu?

Um torcedor fanático deu ao filho o nome de Corinthienzo.

b) Quem está envolvido?

Um torcedor fanático do Corinthians e o filho recém-nascido dele.

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Na figura encontramos um texto jornalístico em que não foi trabalhado em qualquer das atividades uma questão reflexiva sobre o texto. Encontramos atividades que se concentram exclusivamente na extração de partes do texto, com isso, podem negligenciar a compreensão global do conteúdo, tornando a leitura um processo mecânico e limitado. E, em nenhum momento, o texto ou as atividades utilizam a Libras.

Para alunos surdos, a abordagem que ignora completamente essa linguagem pode ser inadequada. A falta de recursos visuais ou sinais em Libras para auxiliar na compreensão do texto pode dificultar a assimilação do conteúdo e limitar a compreensão dos conceitos apresentados.

Além disso, atividades que se concentram na extração de partes do texto podem negligenciar a compreensão contextual e a interpretação mais profunda do material. A leitura vai além da identificação de palavras ou frases isoladas; envolve a compreensão do contexto, a interpretação do significado e a análise crítica.

A seguir, o material do 5º.

Figura 16 - Sistema Maxi de Ensino do 5º ano

**Interagindo com poemas**

Estudamos o gênero poema desde o 3º ano. Além de compreendermos que o poema é um texto escrito em versos, os quais se juntam em estrofes, conhecemos o **poema visual**, um gênero que oferece novas possibilidades ao texto poético. Em um poema visual, exploram-se a escrita e as imagens.

No entanto, a escrita de poemas foi ainda mais além. Atualmente, existe o **ciberpoema**, uma espécie de texto literário da era digital em que se utiliza a linguagem eletrônica como forma de comunicação poética. Esse gênero é construído pela interação entre texto, som e imagem.

Ver orientação no Manual do Professor.


**É VERDADE?**

Poema e poesia são a mesma coisa.

Para ajudar a pensar sobre essa questão, observe a imagem a seguir e, depois, leia o poema.

**O pato**

Lá vem o pato  
Pata aqui, pata acolá  
Lá vem o pato  
Para ver o que é que há.  
O pato pateta  
Pintou o caneco  
Surrou a galinha  
Bateu no marreco  
Pulou do poleiro  
No pé do cavalo  
Levou um coice  
Criou um galo  
Comeu um pedaço  
De jenipapo  
Ficou engasgado  
Com dor no papo  
Caiu no poço  
Quebrou a tigela  
Tantas fez o moço  
Que foi pra panela.



MORAES, Vinicius de; TOQUINHO, SOLEDADE, Paulo.  
O pato. In: MORAES, Vinicius. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro: Philips, 1980.

Você acabou de observar um poema e uma manifestação poética, respectivamente. Converse com os colegas e o professor sobre sua resposta para a afirmação inicial.

Não é verdade. Os poemas são textos escritos em versos, que se juntam em estrofes e podem ter rima, ritmo, etc. Ler com a turma o poema de Vinicius de Moraes para que os alunos relembrem essas características. A poesia está ligada a qualquer expressão artística; ela vai além da estrutura textual. A poesia pode estar presente na pintura, em uma escultura, etc. Como exemplo, observar atentamente com a turma a ilustração disponível para conversar sobre as possibilidades de interpretação poética. Lembrar os alunos de que esses conceitos já foram estudados em anos anteriores e reforçar a ideia aqui apresentada, a fim de esclarecer essas questões.

Língua Portuguesa

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Na figura encontramos a presença exclusiva de textos sem qualquer recurso em Libras, representando uma limitação significativa na acessibilidade e compreensão do conteúdo. Para alunos surdos, a ausência dessa modalidade linguística pode prejudicar a compreensão do material apresentado. A linguagem viso-espacial da Libras é crucial para a compreensão e aquisição de conhecimento por esses estudantes. A falta desses recursos pode resultar em barreiras de comunicação e aprendizagem, tornando o conteúdo inacessível ou de difícil compreensão.

Além disso, a exclusividade de textos pode limitar a diversidade e a profundidade do aprendizado, uma vez que diferentes modalidades linguísticas, como uso da Libras, imagens, vídeos ou outros recursos visuais, são essenciais para uma compreensão completa e uma aprendizagem mais eficaz.

Portanto, a presença exclusiva de textos em um livro didático destinado a alunos surdos, sem a incorporação de recursos em Libras, pode representar uma limitação no acesso ao conhecimento, ressaltando a importância da inclusão de diferentes modalidades linguísticas para garantir uma educação mais inclusiva e eficaz.

Neste sentido, para abordar eficazmente as necessidades educacionais dos alunos surdos, é imperativo realizar pesquisas aprofundadas sobre a Libras, com o objetivo de descrever e explicar suas características distintas. Essa pesquisa se torna essencial para garantir que as particularidades da língua natural dos surdos sejam devidamente incorporadas ao planejamento de materiais de ensino da Língua Portuguesa, quando esta é considerada como segunda língua para a comunidade surda. Essa abordagem busca enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, aprimorando a inclusão educacional e valorizando a diversidade linguística e cultural presente nas escolas inclusivas.

Nesse contexto, a próxima etapa de análise se concentrará no exame do uso de metodologia bilíngue. A presença da Libras como língua primária ou de suporte aliada ao texto escrito é fundamental para promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz para os alunos surdos. A complementaridade entre o texto escrito e a Libras pode enriquecer a compreensão do conteúdo, facilitando a assimilação e a aquisição de conhecimento por meio de diferentes modalidades linguísticas.

#### 8.2.4 Há uso de metodologia bilíngue?

A questão da utilização de metodologia bilíngue no contexto educacional para surdos emerge como um ponto crucial na busca por práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Em primeiro plano, é fundamental compreender que a metodologia bilíngue não se trata apenas de uma questão linguística, mas sim de um compromisso com a diversidade cultural e linguística dos alunos surdos. A Libras não é apenas a língua materna, mas um elemento crucial da identidade cultural dessa comunidade. Dessa forma, uma metodologia bilíngue busca integrar de maneira equitativa o uso da Libras e do Português em todas as dimensões do

ensino, proporcionando um ambiente educacional mais enriquecedor e alinhado com as necessidades dos alunos surdos.

Além disso, a implementação de uma metodologia bilíngue reconhece que as duas línguas, Libras e Português, têm funções distintas e complementares no processo de aprendizagem. Enquanto a Libras é a L1 para a comunicação e compreensão, o Português desempenha um papel essencial na construção do conhecimento formal, especialmente nos campos acadêmicos. A integração equilibrada dessas línguas possibilita uma educação mais abrangente, capacitando os alunos surdos a se expressarem plenamente em ambos os contextos.

Outro aspecto relevante é a influência positiva da metodologia bilíngue na construção de pontes entre a comunidade surda e a sociedade em geral. Ao equipar os alunos surdos com habilidades em ambas as línguas, a metodologia bilíngue não apenas fortalece sua autoestima e identidade cultural, mas também os prepara para uma participação mais efetiva em diversos setores da sociedade, contribuindo para a inclusão social e profissional.

A adoção da metodologia bilíngue não é apenas uma opção pedagógica, mas uma necessidade imperativa para a educação inclusiva de alunos surdos. O reconhecimento da Libras como L1, aliado ao português como veículo formal de aprendizagem, cria um ambiente propício para o florescimento acadêmico e pessoal. Nesse sentido, a metodologia bilíngue não apenas reflete um compromisso com a diversidade, mas também representa um passo essencial em direção a uma educação que respeita, valoriza e potencializa todo o espectro de habilidades dos alunos surdos.

Diante do exposto, analisamos que nas turmas em que o caderno Maxi foi adotado como material didático ocorreu a ausência de qualquer metodologia adaptada ou específica para a demanda de ensino bilíngue de surdos e que promovesse o acesso dos alunos surdos ao conteúdo de Língua Portuguesa em sua primeira língua. Nesse cenário, todo o esforço voltado para a aprendizagem do Português como primeira língua por parte dos alunos surdos se dá por meio da tradução dos conteúdos para a língua de sinais, tarefa esta realizada pelas professoras, mas nada direcionada no caderno Maxi. Apesar da falta de adaptações específicas para atender às necessidades dos alunos surdos, as professoras empreendem a sinalização e a tradução literal dos enunciados, buscando viabilizar o entendimento dos conteúdos em Língua Portuguesa.


Por outro lado, na turma do 4º ano, a professora adota materiais didáticos que incluem a datilografia das palavras e a sinalização, como vimos na análise apresentada na seção anterior. Essa abordagem pedagógica, que contempla elementos da Libras, é uma

demonstração da consideração das particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, bem como da valorização da Libras como parte integral de sua experiência de ensino e aprendizagem, embora não se constitua exatamente em uma metodologia bilíngue, já que, embora leve em conta as particularidades linguísticas em jogo, não se constituem, ao menos no todo, como parte de um conjunto maior de procedimentos sobre o conteúdo e metodológicos de ensino bilíngue.

Para melhor compreensão do ponto, analisaremos apenas o material do 4º ano, uma vez que só ele utiliza uma metodologia bilíngue. Assim, observemos as Figuras 17 e 18.































Figura 17 - Acervo pedagógico da professora do 4º ano

Atividades com o alfabeto datilológico





OFICINA  
DE  
LIBRAS

1- Qual a letra?











									
									
									

2- Qual a palavra?

 \_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_

2- Qual o número?

















http://oficinadelibras.blogspot.com.br/

Fonte: Acervo pedagógico da professora



Figura 18 - Acervo pedagógico da professora do 4º ano

LIGUE CADA SINAL A SUA PALAVRA:

		<input type="text" value="TELEVISÃO"/>
		<input type="text" value="VELA"/>
		<input type="text" value="SOL"/>
		<input type="text" value="ÁRVORE"/>
		<input type="text" value="COLA"/>
		<input type="text" value="FLOR"/>
		<input type="text" value="BANHEIRO"/>
		<input type="text" value="LUA"/>

Fonte: Acervo pedagógico da professora

Conforme abordado em um segmento anterior, a inclusão de recursos como a datilologia, imagens, sinais e texto em Língua Portuguesa é reconhecida como uma prática relevante no ensino bilíngue para alunos surdos. Entretanto, a exclusividade desses recursos em atividades educacionais enfrenta desafios e limitações que podem comprometer sua eficácia e adequação para esse público.

Inicialmente, a utilização de imagens pode ser considerada limitada, pois nem sempre é possível representar conceitos abstratos ou complexos visualmente. Isso pode resultar em uma compreensão superficial do conteúdo, deixando lacunas na compreensão mais profunda e conceitual por parte dos alunos surdos. Observemos a Figura 18, caso pedisse para o aluno a

associação da palavra "amor" com a imagem “amor”, sem um suporte visual específico que represente esse conceito. Isso acontece porque comumente recorre-se à imagem de um coração para representar o amor, entretanto, em Libras, o sinal para "amor" difere do sinal para "coração". Essa discrepância entre o conceito e sua representação visual pode gerar confusão e dificultar o processo de leitura e compreensão para os alunos surdos.

A datilologia, por sua vez, apesar de representar as letras do alfabeto, não é capaz de abordar a complexidade gramatical ou semântica presente nos textos em português ou nas expressões linguísticas em Libras. Ela se limita à representação visual das letras e não consegue captar nuances linguísticas, dificultando a compreensão de conceitos mais elaborados.

Na Figura 17 as atividades só apresentam a utilização da datilologia para palavras isoladas ou alfabeto. Em uma atividade mais complexa e ampla o seu uso não surtiria resultados positivos: (1) ela tem limitação conceitual, não transmite conceitos ou significados de forma direta, restringe-se à representação das letras ou palavras soletradas, não permitindo a transmissão de conceitos complexos ou contextos mais amplos; (2) passa a ter restrição da comunicação multidimensional, pois não contempla aspectos visuais ou expressivos da Língua de Sinais, como expressões faciais, movimentos corporais e espaço de sinalização, elementos essenciais na comunicação em Libras; (3) apresenta dificuldade na aprendizagem contextualizada, uma vez que apenas o uso da datilologia pode dificultar a compreensão de informações contextualizadas ou a associação entre diferentes conceitos, prejudicando a aprendizagem global do aluno surdo.

Os sinais em Libras, embora sejam fundamentais para a comunicação dos alunos surdos, podem apresentar desafios quando não são apresentados de forma adequada, com clareza e contextualização. A interpretação incorreta de sinais ou a falta de correspondência exata com o português pode gerar confusão e dificuldades na compreensão do conteúdo.

Além disso, a integração desses elementos nem sempre é feita de maneira harmoniosa ou equilibrada. Se não houver uma integração coesa e planejada, os recursos visuais e linguísticos podem se tornar desconexos, dificultando a compreensão global e a associação entre os diferentes elementos.

Considerando tal perspectiva, as análises subsequentes se concentrarão na avaliação e identificação do aparato linguístico presente nos materiais em questão. Essa avaliação visa identificar não apenas a presença dos recursos linguísticos, mas também sua relevância, diversidade e adequação às necessidades educacionais dos alunos. A compreensão e o exame detalhado do aparato linguístico visam oferecer uma visão mais abrangente e crítica sobre a

eficácia desses recursos na promoção de uma educação inclusiva e acessível. Essa análise busca fornecer subsídios para aprimorar a abordagem pedagógica e a seleção de materiais que atendam às demandas específicas de uma educação bilíngue e inclusiva para alunos surdos.

#### 8.2.5 Qual o aparato linguístico presente? Há sequências didáticas com recursos visuais? Ou há uso excessivo de texto escrito e/ou de imagens?

A questão, relacionada ao aparato linguístico, abrange não apenas a diversidade vocabular e gramatical dos materiais, mas também a sensibilidade à linguagem dos alunos surdos, que muitas vezes utilizam a Libras como sua principal língua, além de diversos recursos visuais. A incorporação equitativa de Libras, juntamente com o Português, é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de sua questão referente à capacidade auditiva, tenham acesso ao conteúdo de maneira significativa.

No que se refere às sequências didáticas com recursos visuais, a presença de imagens, gráficos e outras representações visuais pode ser um diferencial significativo na compreensão e assimilação do conteúdo, especialmente para alunos surdos. Esses recursos visuais não apenas enriquecem a experiência de aprendizado, mas também proporcionam uma forma adicional de compreensão que vai além da linguagem escrita, atendendo a diversidade de estilos de aprendizagem.

Entretanto, ao discutir o uso equilibrado de texto escrito e imagens, destaca-se um ponto crucial na busca por uma abordagem balanceada. O excesso de informações escritas pode afetar alunos com dificuldades de leitura, enquanto uma sobrecarga de imagens pode resultar em superficialidade no material. É fundamental buscar um equilíbrio entre texto e imagens, garantindo que ambos se complementem para promover uma compreensão completa do conteúdo.

A promoção da inclusão demanda não apenas a presença de diferentes recursos, mas a reflexão sobre a qualidade e a intencionalidade desses elementos. Os materiais didáticos devem ser projetados de maneira a criar uma união entre texto escrito e imagens, possibilitando uma abordagem integral que atenda às diversas necessidades dos alunos.

A combinação equilibrada do material escrito, a Libras e recursos visuais não apenas respeita a diversidade linguística e cultural dos alunos, mas também cria um ambiente de

aprendizado enriquecedor, no qual todos os estudantes podem se engajar ativamente e alcançar seu potencial máximo.

E para começar nossas análises sobre o ponto, observemos o MD do 1º ano:

Figura 19 - Sistema Maxi de Ensino do 1º ano

APRENDENDO A LER E A ESCREVER

CH

VOCÊ SE LEMBRA DE MIM? SOU HUGO!  
DEPOIS QUE CONHECI A LIGA DA  
AFETIVIDADE PASSEI A SER PROTETOR  
DOS ANIMAIS. VEJA COM QUEM ESTOU  
BRINCANDO... COM CAPITU! VENHA  
BRINCAR COM A GENTE! BRINCANDO  
TAMBÉM SE APRENDE!

VEJAM O QUE CAPITU E HUGO DESCOBRIRAM BRINCANDO DE  
**TOQUE MÁGICO.**

QUANDO O C E O H SE JUNTAM, FORMAM UM ÚNICO SOM:  
O SOM DA LETRA X, DE XAVIER,

VEJA ALGUNS EXEMPLOS.

CHUVA

CHUVEIRO

CHUCHU

CHAPÉU

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

A figura mostra uma atividade que se baseia na combinação da primeira letra de duas consoantes para formar o som de um dígrafo, e isso pode apresentar desafios específicos para alunos surdos, além de não estar utilizando os aparatos linguísticos de uma forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

A análise das atividades presentes na unidade em questão revela que estas não demonstraram eficácia na inclusão do aparato linguístico necessário para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. Embora o texto contenha elementos visuais, tais recursos estavam predominantemente vinculados aos aspectos orais da Língua Portuguesa. Em diversas instâncias, a ênfase recai sobre a oralidade, exigindo que o aluno realize leituras em voz alta e compreenda os sons associados a letras e palavras, como exemplificado na figura anterior.

Essa abordagem pedagógica, que valoriza a oralidade e a associação de sons à leitura, pode apresentar desafios significativos para alunos surdos. O foco exclusivo na oralidade sem considerarmos a diversidade linguística presente na turma pode prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos surdos, dificultando a compreensão dos elementos da Língua Portuguesa.

Deste modo, podemos destacar 3 grupos de dificuldades que o surdo encontra nesse tipo de atividade: (i) questões de acesso visual em que a dependência dessas atividades na identificação visual das letras pode representar um desafio para alunos surdos, especialmente se não houver correspondência com a Língua de Sinais ou outros recursos visuais que facilitem a compreensão dos dígrafos; (ii) complexidade da concepção gráfica das letras e sua associação para formar dígrafos pode ser complexa, especialmente para alunos surdos que podem ter diferentes níveis de familiaridade com a escrita; (iii) limitações na compreensão fonológica que não contempla os alunos surdos, uma vez que a conexão entre sons e letras na formação de dígrafos pode ser desafiadora, pois pode haver uma lacuna na compreensão fonológica da língua portuguesa escrita.

Portanto, embora essas atividades possam ter benefícios no desenvolvimento da consciência fonológica em PB e habilidades de decodificação para alguns alunos, é essencial adaptar essas estratégias para atender às necessidades específicas dos alunos surdos. A inclusão de recursos visuais, o apoio da Libras e a implementação de abordagens pedagógicas adaptadas podem ser fundamentais para facilitar a compreensão e a aprendizagem desses alunos.

E como esse aparato aparece no MD do 3º ano? Vamos analisá-lo para descobrir:

Figura 20 - Sistema Maxi de Ensino do 3º ano

**⚡ Detalhes fazem a diferença** Ver orientação no Manual do Professor


As notícias têm uma forma particular de apresentar as informações: elas são, geralmente, curtas e objetivas e vão diretamente ao ponto, ao fato que precisa ser informado.

Mas e se quisermos saber mais detalhes sobre o que acontece ao nosso redor?

É simples! Uma das saídas é ler uma **reportagem**, outro gênero textual jornalístico que relata fatos reais, mas que parte de pesquisas, de seleções de informações e de interpretações de dados. Portanto, trata-se de um texto geralmente mais longo e com mais informações que a notícia.

Leia a reportagem a seguir e observe essas características.

**Antonio Prata lança livro infantil ao mesmo tempo surreal e pé no chão**



Antonio Prata tinha acabado de terminar a primeira versão de "A Menina que Morava no Chuveiro", o seu novo livro para crianças, quando sentou com seus filhos para contar a história em primeira mão. Os olhos de Olivia, 5, e Daniel, 4, ficaram arregalados.

"Até poderia ser de admiração, mas foi reprovação mesmo. Eles ficaram angustiados", relembra o escritor e colunista da Folha.

No livro, a menina do título adora uma boa ducha, a água escorrendo do **cocuruto** ao dedão do pé, aquele reino de espuma que se forma dentro do boxe, o vapor que faz todo mundo pedir para ficar um tiquinho, um tiquinhozinho, um tiquinhozinho mais longe da toalha.

É como se ela fosse o rato da música do "Castelo Rá-Tim-Bum", cantando sempre que banho é bom, banho é bom, mas nunca chegando ao "agora acabou". Pois então: na primeira **versão** escrita por Prata, a menina morava mesmo para sempre no chuveiro.

**surreal:** aquilo que não é real, que não tem a ver com a verdade.

**pé no chão:** ligado à realidade.

**cocuruto:** a parte mais alta da cabeça.

**versão:** cada uma das maneiras de contar uma história ou de relatar um fato.

Língua Portuguesa 7

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Percebemos no material a utilização de recursos linguísticos limitados, apresentando apenas um texto extenso, uma imagem superficial e um glossário. Isso sugere que a abordagem pode se mostrar desafiadora quando se restringe a utilização desses recursos



isoladamente, ocasionando em limitações da abordagem na acessibilidade visual, pois a presença de um único texto extenso pode sobrecarregar os alunos surdos no ato de ler. Além disso, uma única imagem superficial pode não ser suficiente para transmitir informações complexas ou contextos detalhados. A ausência de recursos visuais diversificados pode limitar a compreensão, especialmente para alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

Com essa abordagem também encontramos a complexidade da informação, pois um único texto longo pode ser desestimulante e complexo, especialmente se o aluno não tiver habilidades avançadas de leitura. Isso pode gerar dificuldades na absorção de informações e no entendimento do conteúdo apresentado.

Também se destaca que a incorporação de recursos de apoio através de um glossário é útil, mas sozinha tal prática pode ser insuficiente para esclarecer termos complexos ou conceitos abstratos. A inclusão de sinais da Libras no glossário ou ao longo do texto pode facilitar a compreensão e tornar o conteúdo mais acessível.

Dando continuidade às reflexões desta seção, analisaremos o material do 4º ano.

Figura 21 - Acervo pedagógico da professora do 4º ano

<p>NOME _____            PROFESSOR(A) _____ DATA _____</p> <p style="text-align: center;"><b>LETRA A</b></p> <p>A LETRA <b>A</b> VIU O ANEL.            PENSOU: – É UM AVIÃO.            PEGOU SUA MALA E SUBIU.            COITADA! CAIU NO CHÃO.</p>  <p>1. O QUE A LETRA A VIU?            _____</p> <p>2. O QUE ELA PENSOU?            _____</p> <p>3. O QUE ELA PEGOU?            _____</p> <p>4. O QUE ACONTECEU COM ELA?            _____</p> <p>5. ESCREVA PALAVRAS COM A            _____            _____</p>	<p>NOME _____            PROFESSOR(A) _____ DATA _____</p> <p style="text-align: center;"><b>LETRA B</b></p> <p>A LETRA <b>B</b> QUER BRINCAR            COM A BOLA BAMBINA.            A BOLA BRINCA E ROLA,            PULA, PULA E ESCONDE,            BEM ATRÁS DA MENINA.</p>  <p>1. O QUE A LETRA B QUER FAZER?            _____</p> <p>2. ELA QUER BRINCAR COM QUEM?            _____</p> <p>3. O QUE A BOLA FAZ?            _____</p> <p>4. ONDE A BOLA SE ESCONDE?            _____</p> <p>5. ESCREVA PALAVRAS COM B            _____            _____</p>
--	--

Fonte: Acervo pedagógico da professora

Na análise crítica do material didático, identifica-se uma significativa ausência de recursos visuais que estejam intrinsecamente relacionados ao conteúdo apresentado, pois as

imagens nele contidas funcionam majoritariamente como ilustrações meramente decorativas do texto principal. Tais imagens frequentemente não desempenham um papel ativo ou eficaz na condução da atividade de aprendizagem, como evidenciado na figura 21, na qual as imagens carecem de conexão com os conteúdos textuais.

Enquanto um texto aborda a vogal ‘a’ e o outro, a consoante ‘b’, ambos inseridos em uma sequência didática centrada no alfabeto, as imagens associadas não guardam correlação com o texto, consistindo em representações aleatórias de crianças. Essa desconexão entre o conteúdo textual e as imagens desvirtua o propósito instrucional das imagens, relegando-as a elementos meramente decorativos em vez de se configurarem como ferramentas instrucionais pertinentes e esclarecedoras. Este aspecto merece uma consideração mais aprofundada, uma vez que a inclusão de recursos visuais adequados pode enriquecer substancialmente a compreensão e a assimilação do conteúdo por parte dos alunos. Uma ilustração que esteja alinhada com o enfoque da atividade pode servir como um guia visual, reforçando conceitos e facilitando a aquisição do conhecimento.

Portanto, a ausência de recursos visuais pertinentes ao conteúdo representa uma área de oportunidade para o aprimoramento do material didático, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça o valor intrínseco dos elementos visuais na promoção da eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

E para finalizar nossas reflexões, analisaremos o material do 5º ano.



Figura 22 - Sistema Maxi de Ensino do 5º ano

Pronome demonstrativo é aquele que situa pessoas ou coisas em relação às três pessoas do discurso. Essa localização pode se dar no **tempo**, no **espaço** ou no próprio **texto**.

Observe o quadro a seguir com os pronomes demonstrativos.

Pronomes demonstrativos					
Pessoas	Variáveis				Invariáveis
	Masculino		Feminino		
	Singular	Plural	Singular	Plural	
1ª	este	estes	esta	estas	isto
2ª	esse	esses	essa	essas	isso
3ª	aquele	aqueles	aquela	aquelas	aquilo

Afinal, como sabemos qual pronome demonstrativo usar? Observe com atenção as indicações a seguir.

As formas de 1ª pessoa (este, estes, esta, estas e isto) devem ser usadas:

- Em referência a seres ou objetos que se encontram perto de quem fala.  
Exemplo: **Este** bilhete que está aqui comigo é de sua mãe.
- Em referência ao lugar em que o falante está.  
Exemplo: **Esta** rua de casa é muito movimentada.
- Em referência ao momento presente.  
Exemplo: **Este** ano quero muita paz em meu bairro.
- Para antecipar o que ainda será dito no texto.  
Exemplo: Minha vontade é **esta** que você tenha uma infância muito feliz.

As formas de 2ª pessoa (esse, esses, essa, essas e isso) devem ser usadas:

- Em referência a seres ou objetos que se encontram longe de quem fala e perto de quem ouve.  
Exemplo: **Esse** caderno que está com você é novo?
- Em referência ao lugar em que o ouvinte está.  
Exemplo: **Essa** sua mesa está muito organizada.

Língua Portuguesa

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

No material encontramos textos referentes ao uso de pronomes demonstrativos, como e quando são utilizados e suas finalidades. A escolha em mostrar esses recursos gramaticais dispostos em uma tabela se torna importante, uma vez que o aluno consegue visualizar de maneira clara e objetiva a sua classificação. A decisão de apresentar recursos gramaticais em uma tabela é crucial e deve ser valorizada, pois proporciona ao aluno uma visão organizada e objetiva de sua classificação. Essa abordagem visual oferece uma representação estruturada dos elementos gramaticais, facilitando a compreensão e a assimilação das informações. Contudo, é essencial considerar que a simples apresentação em formato tabular pode, por vezes, limitar a compreensão mais profunda ou contextualizada desses recursos linguísticos. Apesar da clareza visual proporcionada pela tabela, é necessário complementar essa abordagem com exemplos práticos e contextuais, a fim de garantir não apenas a compreensão da classificação gramatical, mas também a sua aplicação eficaz em diferentes situações comunicativas.

Entretanto, a representação visual carece de associações visuais específicas aos pronomes demonstrativos, tais como imagens, símbolos ou sinais em Libras. Essas representações visuais desempenham um papel crucial na compreensão dos alunos surdos, pois facilitam a conexão entre os pronomes e objetos/situações do mundo real, proporcionando um suporte visual que auxilia na assimilação e na aplicação dos conceitos linguísticos.

Destaca-se que a contextualização e a clareza dos pronomes estão acessíveis aos alunos. Assim sendo, a tabela promove a compreensão e o aprendizado dos pronomes demonstrativos para os alunos surdos, considerando a clareza, contextualização, representação visual e sua coerência com a Língua de Sinais.

No entanto, para uma maior eficácia, seria recomendável incluir exemplos acompanhados de imagens ou sinalizações, o que poderia ampliar a compreensão e tornar o conteúdo mais tangível para os estudantes.

Até aqui vimos a importância do aparato linguístico nos materiais didáticos destinados. A intersecção entre linguagem escrita e elementos visuais tem sido amplamente reconhecida como uma estratégia eficaz para aprimorar a compreensão textual. No entanto, ao considerar a utilização de imagens como suporte ao ensino de leitura, é crucial reconhecer tanto seu potencial facilitador quanto suas possíveis limitações, especialmente no contexto do ensino para surdos. Sendo assim, discutiremos sobre o uso das imagens dentro desses materiais.

### 8.2.6 Como o texto e as imagens facilitam (ou não) o trabalho de leitura? Eles estão voltados para a habilidade de leitura?

O texto, enquanto veículo principal de transmissão de informações, deve ser claro, conciso e adaptado ao público-alvo. A escolha de palavras e estruturas frasais deve considerar a diversidade linguística presente na sala de aula, contemplando não apenas o Português, mas também a Língua Brasileira de Sinais. A clareza textual é essencial para proporcionar uma leitura fluida e compreensível, independentemente das habilidades individuais de leitura dos estudantes.

Por outro lado, as imagens desempenham um papel significativo na ampliação da compreensão e retenção de informações. Gráficos, ilustrações e esquemas visuais podem oferecer uma representação mais tangível de conceitos abstratos, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem. Contudo, a eficácia das imagens está intrinsecamente ligada à sua pertinência ao conteúdo textual, à sua qualidade e à sua capacidade de representar informações de maneira clara.

Santaella (2012), destaca a imagem como uma forma de linguagem que possibilita o acesso ao conhecimento e à realidade. A leitura de uma imagem demanda habilidades específicas para decodificar os significados e compreender as ideias que a imagem busca expressar, mostrando que a imagem não precisa ser necessariamente um reflexo do texto. Nesse sentido:

Ler imagens significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p.13).

No contexto do ensino de leitura para surdos, é crucial compreender que as imagens, consideradas representações visuais, transitam pelo domínio da percepção e da interpretação. É necessário, portanto, incorporar elementos de contextualização e problematização durante o processo de análise, indo além da superfície visual e buscando interpretar as informações presentes na imagem. Este enfoque implica em uma leitura que transcende a mera observação do que está aparente aos olhos, demandando uma análise fundamentada em interpretações contextuais e informações sobre a representação visual em questão. Este movimento de leitura

além do visível é essencial para uma compreensão mais profunda e significativa das imagens, enriquecendo o processo educacional voltado para surdos.

Salienta-se que a harmonia entre texto e imagens é um fator decisivo na facilitação do trabalho de leitura. Quando esses elementos se complementam, criam uma sinergia que não apenas torna a leitura mais acessível, mas também enriquece a compreensão do conteúdo. Imagens bem selecionadas não apenas ilustram o texto, mas adicionam camadas de significado, facilitando a visualização e a internalização dos conceitos.

Entretanto, a não consideração adequada dessa integração pode resultar em obstáculos ao trabalho de leitura. Textos densos, sem apoio visual, podem provocar o desengajamento na atividade de leitura dos alunos com diferentes níveis de proficiência em leitura, enquanto o uso excessivo de imagens pode gerar confusão e comprometer a compreensão.


A reflexão sobre como o texto e as imagens facilitam o trabalho de leitura é um convite à busca pelo equilíbrio entre esses elementos. A concepção de materiais didáticos deve considerar cuidadosamente a relação entre texto e imagens, garantindo que ambos desempenhem papéis complementares na promoção de uma leitura acessível, enriquecedora e inclusiva para todos os alunos.

Para discutirmos este tópico, através dos MDs utilizados nas turmas, utilizaremos inicialmente a figura referente ao MD do 1º ano:

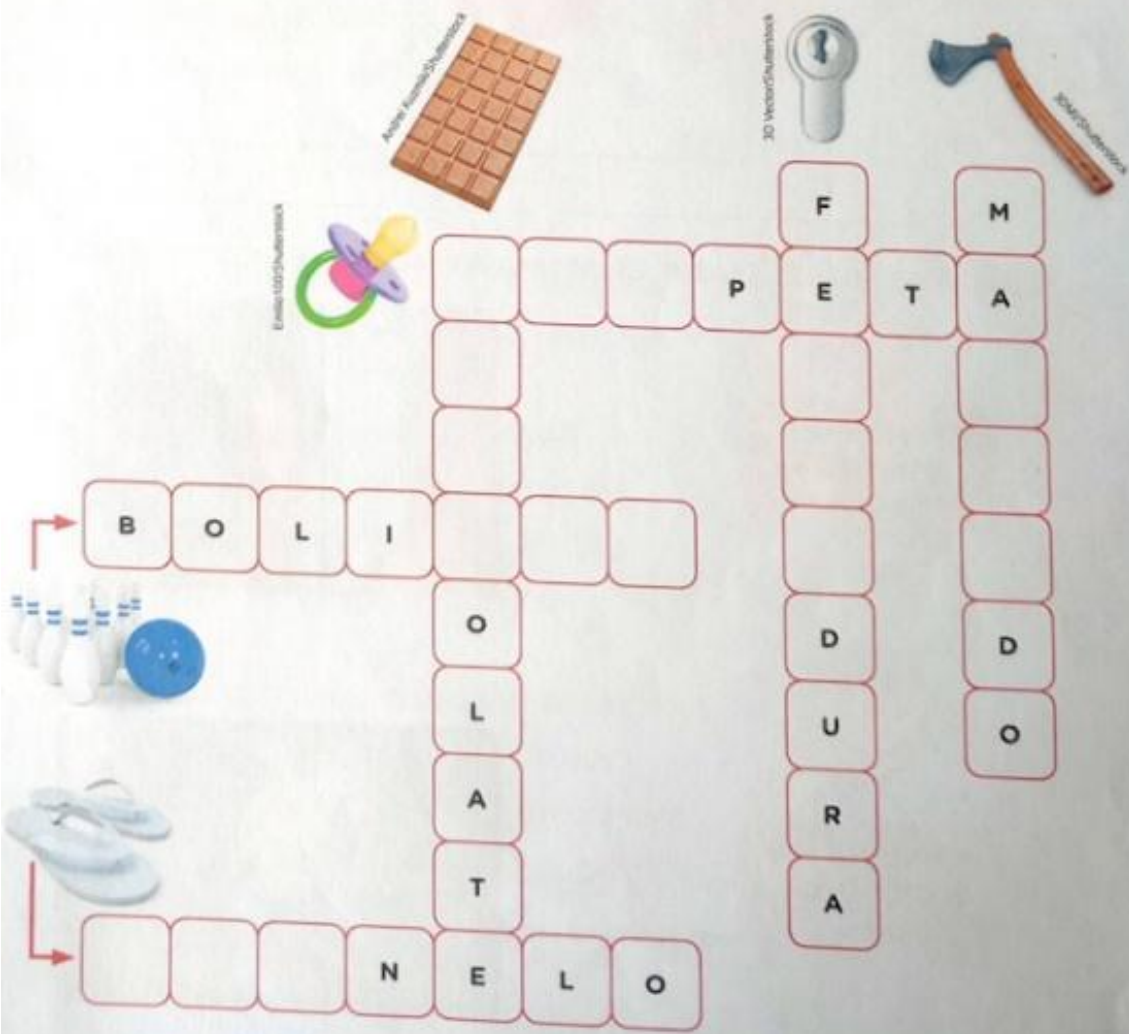
Figura 23 - Sistema Maxi de Ensino do 1º ano

**3** VAMOS BRINCAR COM O TRAVA-LÍNGUA? DEPOIS, CONTORNE AS PALAVRAS ESCRITAS COM **CH**.

CHICO TIROU UM COCHILO.  
 CHICO ROLOU NO COLCHÃO.  
 CHICO DEU UM VACILO.  
 CHICO CAIU NO CHÃO.



**4** COMPLETE AS PALAVRAS DA CRUZADINHA COM **CHA, CHE, CHI, CHO, CHU**.



The crossword puzzle grid contains the following words and images:

- Chocolate:** CHOCOLATE (horizontal, top right)
- Key:** CHAVE (vertical, top right)
- Axe:** FURCÃO (vertical, top right)
- Teething ring:** CHUPETA (horizontal, middle)
- Ball:** BOLINHO (horizontal, middle left)
- Roller:** COLCHÃO (vertical, middle left)
- Slippers:** VACILO (vertical, middle left)
- Word:** PET (horizontal, middle right)
- Word:** F (vertical, middle right)
- Word:** M (vertical, middle right)
- Word:** D (vertical, middle right)
- Word:** D (vertical, middle right)
- Word:** O (vertical, middle right)
- Word:** U (vertical, middle right)
- Word:** R (vertical, middle right)
- Word:** A (vertical, middle right)
- Word:** N (horizontal, bottom left)
- Word:** E (horizontal, bottom left)
- Word:** L (horizontal, bottom left)
- Word:** O (horizontal, bottom left)

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Figura 24 - Sistema Maxi de Ensino do 1º ano

5 CONTORNE APENAS AS IMAGENS CUJO NOME COMEÇA COM CH. DEPOIS, ESCREVA O NOME DAS IMAGENS QUE VOCÊ CONTORNOU.



6 LEIA AS FRASES E LIGUE CADA UMA À IMAGEM CORRESPONDENTE.

O MENINO CHUTOU A BOLA.



A MENINA VIU A CHUVA DA JANELA.



Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

No contexto de alunos surdos, a inclusão de imagens que representem os conceitos e possam ser associadas às palavras pode enriquecer significativamente a atividade, tornando-a mais inclusiva e eficaz. Adaptações como o uso de ilustrações, vídeos ou outras representações visuais podem ampliar a compreensão e a participação dos alunos surdos.

Na Figura 23 encontramos uma atividade muito utilizada em MDs, principalmente nos anos iniciais. Para alunos surdos, a eficácia das cruzadinhas pode ser impactada pela natureza predominantemente verbal dessas atividades. A dependência de palavras e pistas escritas pode representar um desafio para estudantes que utilizam a língua de sinais como principal meio de comunicação. Portanto, é importante adaptar as atividades para incluir elementos visuais que estejam alinhados com a língua de sinais, oferecendo pistas visuais que permitam a associação entre os sinais e as palavras.

Além disso, é necessário considerar a diversidade cultural e de experiências. As palavras e temas utilizados nas cruzadinhas são culturalmente sensíveis e relevantes para garantir a identificação e o engajamento dos alunos, independentemente de sua origem ou contexto.

Outro ponto que consideramos foi a variedade de estilos de aprendizagem. Enquanto algumas pessoas se beneficiam das atividades de cruzadinha para fortalecer habilidades linguísticas, outros alunos podem preferir abordagens mais visuais ou práticas. Portanto, é importante complementar as cruzadinhas com diferentes tipos de atividades para atender às necessidades variadas dos estudantes.

Já na Figura 24 a utilização exclusiva de imagens para contornar e nomear elementos pode ser mais apropriada em contextos específicos, como para o aprendizado de línguas estrangeiras em estágios iniciais ou para indivíduos com necessidades específicas de aprendizagem, para os quais a simplificação a associação direta entre imagem e palavra são prioritárias.

No entanto, para um ensino mais abrangente e eficaz, é fundamental que os materiais didáticos explorem imagens de forma mais ampla, incentivando não apenas a identificação, mas também a interpretação, análise contextual e associação com o texto e o conhecimento adquirido. Nomear ou rotular imagens pode ser útil para o ensino inicial de vocabulário, mas para um aprendizado mais profundo e contextualizado, é necessário um uso mais holístico e integrado das imagens nos materiais didáticos.

Nesse contexto, sublinha-se a necessidade de uma abordagem diferenciada no ensino dos gêneros textuais, em contraste com o ensino da gramática. O papel proeminente dos gêneros textuais na promoção da educação linguística ganhou destaque após sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que passaram a reconhecê-los como ferramentas essenciais para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Isso se traduziu na integração do estudo do texto sob essa perspectiva nos materiais didáticos e livros didáticos.

No âmbito da prática da leitura, é fundamental considerá-la como um meio de facilitar a interação entre o leitor e o texto, permitindo a construção da interpretação por meio da troca de conhecimento e informações entre os participantes do discurso. Nessa visão interacionista da linguagem, a prática da leitura resulta da interação entre o leitor e o texto que desempenham os papéis de enunciador e interlocutores na construção dos significados emergentes do texto. Essa interação é a mola propulsora da produção de sentido, e a aprendizagem ocorre à medida que há essa interação com o interlocutor, enfatizando a importância da prática de leitura como um veículo para o enriquecimento da competência linguística dos alunos.

E para compreender melhor, analisemos o material do 5º ano:

Figura 25 - Sistema Maxi de Ensino do 5º ano



Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.



Figura 26 - Sistema Maxi de Ensino do 5º ano

a) Nos dois primeiros quadrinhos, qual é o pronome demonstrativo empregado?  
Aquele.

b) Explique qual é a referência do pronome utilizado.  
Em ambos os quadrinhos, o pronome faz referência a um ser (rato) que se encontra longe dos personagens.

c) Existem outros pronomes demonstrativos que podem ser empregados nos dois primeiros quadrinhos? Quais?  
Esse e este.

4 Use o pronome demonstrativo adequado, conforme as condições de tempo, de espaço e de texto, considerando o contexto entre parênteses.

a) Este livro que estou lendo é do meu pai. (O livro está perto de quem fala.)

b) Estamos em agosto. Este é um mês muito longo. (A referência é ao tempo presente.)

c) Ele comentou que este é o verdadeiro motivo da revolta: os salários eram muito baixos. (Antecipação de texto.)

d) Aquele carro velho já rodou muitos quilômetros. (O carro está longe dos interlocutores.)

e) Ela estava chateada. Isso foi o que Mariana disse. (Retomada de texto.)

f) Esse seu quarto está muito bagunçado. (O quarto está perto de quem ouve.)

g) Aquelas férias foram muito divertidas. (A referência é a um passado distante.)

h) Esse foi o momento mais legal do dia. (A referência é a um passado próximo.)

Agora, convide um colega para participar de um jogo proposto no **Material de apoio**. Essa atividade vai ajudá-los a reforçar os estudos sobre o emprego dos pronomes demonstrativos.

Destaquem as cartelas com as frases e os pronomes demonstrativos. Depois, sigam estes passos:

1. As frases ficam viradas para baixo.
2. Os pronomes demonstrativos ficam virados para cima.
3. Cada jogador vira uma carta e escolhe o pronome que considera correto para preencher a lacuna.

Um mediador confere as respostas, acompanhando o gabarito. Vence quem acertar o maior número de escolhas.

**Língua Portuguesa**

Aproveitar esse jogo para reforçar o que foi estudado em relação ao emprego dos pronomes demonstrativos.

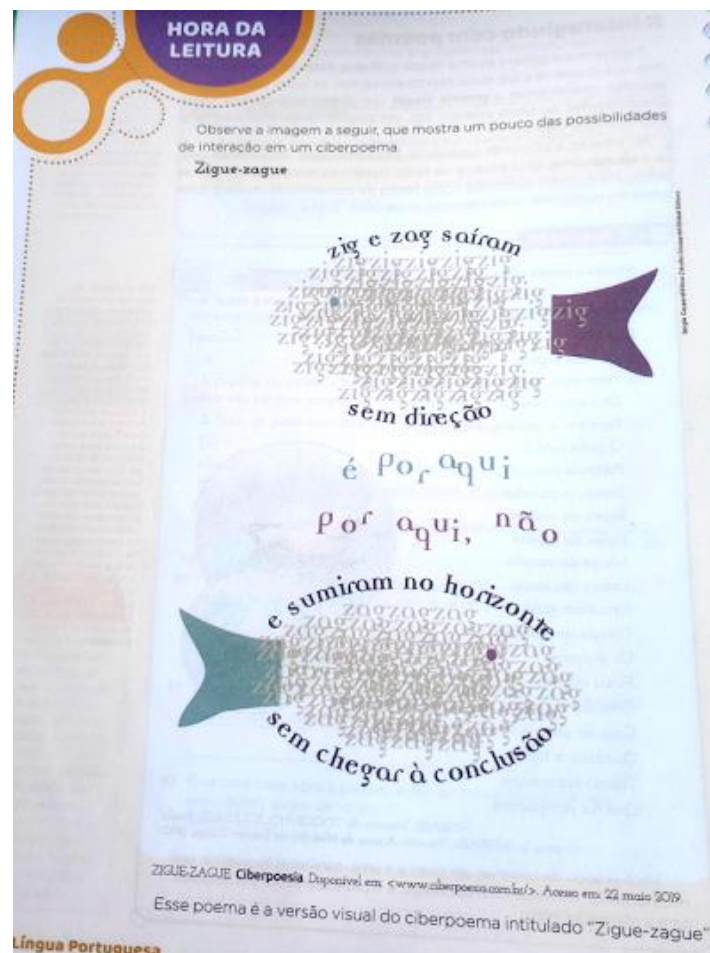
Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Ao examinar as Figuras, torna-se patente a relevância do gênero tirinha, uma vez que este se configura como um recurso pedagógico que pode ser adequadamente adaptado para atender tanto aos alunos ouvintes quanto aos surdos. No entanto, a análise indica a necessidade de uma exploração mais profunda no aspecto visual, a fim de proporcionar ao aluno surdo uma participação ativa na atividade de leitura, encorajando-o a contribuir com ideias e sugestões, tornando o processo de leitura verdadeiramente inclusivo.

Entretanto, a observação dos textos apresentados nas figuras anteriores revela uma ausência de abordagem específica no ensino da leitura. A análise não abrange a estrutura do texto, suas características estruturais ou particularidades, indicando uma abordagem superficial em relação ao gênero textual. O gênero tirinha está presente nos materiais, mas não é plenamente explorado; muitas vezes, é relegado a uma função puramente gramatical, carecendo de uma análise aprofundada que leve em consideração seus aspectos visuais e sua riqueza comunicativa.

Essa análise destaca a necessidade premente de uma abordagem mais integradora no ensino da leitura, que valorize a exploração completa dos gêneros textuais, reconhecendo suas potencialidades como ferramentas pedagógicas eficazes. A abordagem do gênero tirinha, em particular, pode ser enriquecida com uma compreensão mais profunda de sua estrutura e recursos visuais, de modo a promover a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas capacidades auditivas.

Figura 27 - Sistema Maxi de Ensino do 5º ano



Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Figura 28 - Sistema Maxi de Ensino do 5º ano

**1** Quem são os personagens do texto?

*Os peixes Zig e Zag*

**2** O eu lírico do poema afirma que Zig e Zag "sairam sem direção". O que isso significa?

*Significa que os dois saíram sem saber para onde iriam, sem saber se e que lado deveriam seguir.*

**3** Os trechos "É por aqui" e "Por aqui, não" são falas do eu lírico ou dos peixes? Justifique sua resposta.

*São falas dos peixes, pois estão escritos com letras diferentes das usadas nas falas do eu lírico. Além disso, os trechos representam a confusão vivida pelos dois peixes expressa na fala deles.*

**4** O eu lírico conclui suas colocações afirmando que Zig e Zag "sumiram no horizonte sem chegar à conclusão". O que significa esse trecho?

*Significa que os dois se perderam, sumindo de vista, pois não conseguiram chegar a uma conclusão a respeito do caminho que deveriam seguir.*

**5** Por que essa versão do poema "Zigue-zague" pode ser considerada um poema visual? Explique sua resposta.

*Retornar o conceito de poema visual e auxiliar os alunos na realização dessas atividades, caso considerar necessário.*

*Essa versão pode ser considerada um poema visual porque apresenta uma significação construída com base na interação entre imagem e palavras.*

Língua Portuguesa

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Observando o material encontramos uma proposta interessante que envolve a leitura e interpretação de um ciberpoema, um gênero que se destaca por sua natureza híbrida, combinando elementos de texto e imagem. No entanto, é evidente a falta de uma explicação detalhada sobre como esse gênero é estruturado, quais são suas marcas estruturais e particularidades. Essa omissão torna-se uma lacuna crítica, uma vez que a utilização desse gênero, embora presente, não é trabalhada de maneira adequada.

O ciberpoema, por sua natureza multimodal, tem o potencial de ser um recurso inclusivo que engloba tanto alunos ouvintes quanto surdos. Entretanto, a ausência de uma exploração aprofundada de suas características fundamentais, especialmente no aspecto visual, limita a capacidade do aluno surdo de participar ativamente da atividade. Uma abordagem mais abrangente que destaque a dimensão visual do poema visual permitiria que os alunos surdos contribuíssem de maneira mais significativa, oferecendo suas ideias e sugestões de forma efetiva.

Na turma do 3º ano também encontramos a utilização de imagens ao decorrer das páginas do material.

Figura 29 - Sistema Maxi de Ensino do 3º ano

**¶ Detalhes fazem a diferença** Ver orientação no Manual do Professor


As notícias têm uma forma particular de apresentar as informações: elas são, geralmente, curtas e objetivas e vão diretamente ao ponto, ao fato que precisa ser informado.

Mas e se quisermos saber mais detalhes sobre o que acontece ao nosso redor?

É simples! Uma das saídas é ler uma **reportagem**, outro gênero textual jornalístico que relata fatos reais, mas que parte de pesquisas, de seleções de informações e de interpretações de dados. Portanto, trata-se de um texto geralmente mais longo e com mais informações que a notícia.

Leia a reportagem a seguir e observe essas características.

**Antonio Prata lança livro infantil ao mesmo tempo surreal e pé no chão**



Antonio Prata tinha acabado de terminar a primeira versão de "A Menina que Morava no Chuveiro", o seu novo livro para crianças, quando sentou com seus filhos para contar a história em primeira mão. Os olhos de Olivia, 5, e Daniel, 4, ficaram arregalados.

"Até poderia ser de admiração, mas foi reprovação mesmo. Eles ficaram angustiados", lembra o escritor e colunista da Folha.

No livro, a menina do título adora uma boa ducha, a água escorrendo do cocuruto ao dedão do pé, aquele reino de espuma que se forma dentro do boxe, o vapor que faz todo mundo pedir para ficar um tiquinho, um tiquinhozinho, um tiquinhozinho mais longe da toalha.

É como se ela fosse o rato da música do "Castelo Rá-Tim-Bum", cantando sempre que banho é bom, banho é bom, mas nunca chegando ao "agora acabou". Pois então: na primeira **versão** escrita por Prata, a menina morava mesmo para sempre no chuveiro.

**surreal:**  
aquilo que não é real, que não tem a ver com a verdade.

**pé no chão:**  
ligado à realidade.

**cocuruto:**  
a parte mais alta da cabeça.

**versão:**  
cada uma das maneiras de contar uma história ou de relatar um fato.

Língua Portuguesa

Figura 30 - Sistema Maxi de Ensino do 3º ano

“Eles odiaram. A Olivia perguntou se ela nunca mais ia ver a avó. Acho que a infância já tem um pouco de surrealismo, o que faz com que a criança queira andar em direção a razão. A ideia de ficar eternamente embaixo d’água gerou uma angústia”, diz.

Não vou contar o novo final, é claro, mas a personagem acaba desenrugando os dedos no livro, o terceiro do autor para o público infantojuvenil - e esperança de repetição do sucesso que foi o anterior, “Jacaré, Não!”, lançado em 2016 também pela editora Ubu, a mesma de “A Menina que Morava no Chuveiro”.

O livro do Jacaré, inspirado em uma brincadeira que Prata fazia com a filha, vendeu cerca de 7.500 exemplares e foi aprovado em edital de compras do governo, que encomendou outros 45 mil livros.


[...]

MOLINERO, Bruno. Antonio Prata lança livro infantil ao mesmo tempo surreal e pe no chão. **Folha de SPaula**. São Paulo, 22 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.outravez.com.br/folha/2019/02/22/antonio-prata-lanca-livro-infantil-ao-mesmo-tempo-surreal-e-pe-no-chao/>>. Acesso em: 3 maio 2019.

**editais:**  
espécie de aviso público

**QUEM É? Antonio Prata**

Antonio Prata nasceu em São Paulo, em 1977. Filho dos escritores Mário Prata e Marta Góes, é autor de contos, crônicas e literatura infantojuvenil. Além disso, é roteirista de cinema e de TV. Suas crônicas apresentam situações comuns do dia a dia, com humor. Ele foi reconhecido como destaque da nova geração de escritores nacionais por seu trabalho.



Escritor Antonio Prata.

**? FICOU CURIOSO?**

O livro **A menina que morava no chuveiro**, de Antonio Prata, conta a história de Lina, uma garotinha que gosta de muitas coisas, mas principalmente de tomar banho. Por isso, ela propõe aos pais morar no chuveiro. Será que isso seria possível? Só mesmo lendo o livro para ficar sabendo!

Uma reportagem, além de expor um fato ou um assunto real, analisa o que está sendo noticiado, ampliando as informações a respeito do que é retratado.

Dessa forma, esse gênero textual acaba oferecendo a oportunidade de o leitor estar em contato com uma informação mais completa.

**8** Língua Portuguesa

Fonte: Sistema Maxi de Ensino, 2019.

Na Figura 29 a imagem apresentada nesta seção corresponde a uma reportagem referente ao lançamento de um livro pelo autor Antonio Prata. Apesar de visualmente retratar uma página de livro, sua associação direta com a obra em questão não é explicitamente indicada ao longo do texto. Essa representação visual pode requerer do leitor, especialmente do aluno, a habilidade de inferir a conexão entre a imagem e a obra discutida, já que não há menção explícita ao título do livro ou detalhes específicos que permitam a identificação imediata da obra retratada.

Entretanto, a continuidade do texto, na página subsequente (Figura 30), oferece um recurso complementar para esclarecer a relação entre a imagem e o autor. Nesta segunda imagem, a representação visual é do próprio Antonio Prata, sendo associada diretamente por meio de uma biografia ou informações contextuais acerca do autor.

Apesar da ausência de referências explícitas à identificação do livro na Figura 29, a inclusão da imagem do autor na Figura 30 oferece um suporte suplementar para a compreensão contextual da obra discutida. Esta estratégia visual ajuda a ampliar a compreensão dos leitores, permitindo-lhes relacionar a representação visual do livro à figura do próprio autor.

Para encerrar, observemos os MDs do 4º ano.

Figuras 31 e 32 - Acervo pedagógico da professora do 4º ano

**FIQUE ESPERTO**

Complete com as vogais faltosas.

Complete as palavras com as sílabas abaixo:

DA	MA	JA	FA
CA	BO	LU	GA

V....C....    V....L....    B....L....    \_LO    \_DO

S....L....    ....V....    B....T....    \_SA    \_TO

C....P....    L....V....    D....D....    \_DA    \_CACO

\_CARÉ    \_A

Fonte: Acervo pedagógico da professora

As Figuras apontam para uma prática comum na utilização de imagens em materiais educacionais, em que são frequentemente empregadas para estabelecer uma conexão visual com o texto escrito. Essa abordagem busca reforçar a compreensão do conteúdo textual por meio de representações visuais que ajudam a elucidar, complementar ou reforçar as informações presentes no texto.

A utilização de imagens como um recurso para facilitar a compreensão do texto pode ser altamente eficaz. As representações visuais podem oferecer suporte adicional aos conceitos abordados no texto, tornando o material mais acessível e atraente para os alunos. Elas podem ajudar a elucidar termos complexos, ilustrar ideias abstratas ou fornecem exemplos visuais de conceitos descritos no texto.

No entanto, essa prática também pode apresentar limitações. A dependência excessiva das imagens para explicar o conteúdo textual pode resultar em uma compreensão superficial. Além disso, se as imagens não estiverem devidamente alinhadas com o texto ou se forem mal utilizadas, podem levar a interpretações equivocadas ou a uma compreensão distorcida do material. A dependência exclusiva de imagens em materiais didáticos para a execução de exercícios pode, em certos contextos, limitar a compreensão e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A abordagem que requer somente a interpretação e resposta escrita com base em imagens pode negligenciar o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a análise crítica, a interpretação textual e a construção de argumentos embasados. O foco excessivo na resposta baseada na imagem pode restringir a expressão individual do estudante, pois, ao invés de estimular a reflexão independente, pode induzir a respostas superficiais e generalizadas, não permitindo o aprofundamento ou a diversidade de ideias.

Outro aspecto crítico a considerar é a diversidade cultural e a representatividade nas imagens utilizadas. Se as imagens não refletirem a diversidade dos alunos ou se estiverem carregadas de estereótipos, podem criar barreiras à identificação e ao engajamento dos estudantes.

Assim como a linguagem verbal, que possui sistemas e abordagens específicas de leitura conforme seu contexto linguístico, a linguagem visual demanda técnicas e estratégias que extrapolam a superfície visual ou a evidência imediatamente perceptível.

Desta forma, Santaella (2012) emprega o termo "imagens" no plural, destacando a diversidade de tipos de imagem e enfatizando os traços distintivos entre elas. As imagens, enquanto representações visuais, variam significativamente de acordo com a finalidade que lhes é atribuída. Conforme sua interpretação, tais finalidades podem envolver o aprimoramento e a ampliação da capacidade perceptiva, bem como a sensibilidade visual

desempenhando diferentes papéis em contextos específicos assumindo finalidades diversas. Essa complexidade ressalta a necessidade de uma leitura atenta e contextualizada das imagens, a fim de compreender suas nuances e potencialidades no âmbito do ensino de leitura para surdos.

Portanto, embora a associação entre imagem e texto seja uma prática comum e valiosa, é fundamental que essa relação seja cuidadosamente planejada e integrada ao material didático, visando a uma complementação efetiva e uma compreensão mais ampla do conteúdo, sem comprometer a profundidade e a precisão das informações transmitidas.

### 8.2.7 Adendo

O livro intitulado "A Liga da Afetividade em Heróis de Verdade" representa o quarto material dos paradidáticos adotados no currículo dos alunos do 1º ano. Antes mesmo de adentrar a narrativa central, o leitor é introduzido a informações preliminares que desempenham um papel crucial na contextualização da obra e na explanação dos objetivos propostos pelo autor. Essa exposição inicial visa situar o leitor no cerne da história, permitindo-lhe antecipar, em certo grau, o conteúdo subsequente que será apresentado. Essa antecipação configura-se como um recurso de inestimável valor para aprimorar a compreensão da leitura, demandando do leitor a interpretação das ideias veiculadas na narrativa.

Dessa forma, a familiarização do leitor com o contexto de concepção da obra emerge como um elemento crucial, ressaltando a importância dos conhecimentos prévios do leitor no processo de imersão na leitura. A inter-relação entre esses conhecimentos prévios e o material textual assume um papel essencial na obtenção de uma compreensão precisa e contextualizada do texto. Nesse contexto, evidencia-se o papel preponderante do professor na preparação dos alunos para a leitura. Esse preparo pode ser efetuado por meio de atividades de pesquisa, discussões em sala de aula ou pela análise dos contextos subjacentes ao texto, destacando a relevância do docente como mediador crítico no processo de leitura. Essa abordagem enriquece substancialmente a experiência educacional dos alunos, permitindo uma interpretação mais ampla e profunda da obra.

Ademais, é de suma importância ressaltar que, no contexto educacional, a análise minuciosa do paradidático constitui uma etapa relevante. A investigação dos elementos



narrativos, temáticas abordadas e a mensagem subjacente na obra se apresenta como um exercício enriquecedor para os alunos. Essas questões direcionam a análise crítica do paradidático para aspectos essenciais, avaliando não somente a acessibilidade e clareza do material, mas também se as estratégias empregadas estão alinhadas com as necessidades específicas dos alunos surdos e se promovem uma abordagem inclusiva e eficaz no processo de leitura.

Figura 33 - Sistema Maxi de Ensino do 1º ano



Fonte: Liga da Afetividade, 2019.

Ao utilizar o paradidático em sala de aula a professora associava as palavras, os grafemas, os fonemas e a própria imagem das letras do alfabeto na roupa dos personagens e dos nomes de cada criança que aparecia na história, que constituíam os recursos gramaticais em foco no caderno Maxi utilizado pela turma. Essa estratégia pedagógica se alinhava com a intenção de promover a compreensão do texto e, simultaneamente, desenvolver a proficiência gramatical dos alunos, uma vez que a eficácia da avaliação da compreensão do texto está intrinsecamente ligada à capacidade do aprendente de entender o material escrito e identificar as ideias principais da narrativa, bem como a aplicação adequada das regras gramaticais em contexto.

Ao explorar o livro como uma ferramenta educacional, a docente visava criar uma cooperação entre o conteúdo gramatical e a leitura, incentivando os alunos a aplicarem ativamente suas habilidades de compreensão de texto. A abordagem integrada de conteúdo gramatical e literatura enriquece o processo de ensino e aprendizagem, capacitando os alunos a transferirem suas habilidades linguísticas para a interpretação de textos, consolidando, assim, seu domínio sobre a língua. Este enfoque reflete a importância de uma abordagem pedagógica que visa ao desenvolvimento de competências linguísticas abrangentes, capacitando os alunos a compreenderem e se expressarem afetivamente por meio da leitura e da escrita.

A interpretação da leitura por meio desses materiais desempenha um papel crucial no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos nessa fase inicial de aprendizagem. Esses MDs são concebidos para oferecer uma abordagem integrada, explorando não apenas a estrutura gramatical e a decodificação textual, mas também aspectos contextuais, expressivos e culturais da língua. Por meio de uma narrativa envolvente, com ilustrações ricas, tais livros buscam proporcionar uma compreensão holística da língua, incorporando elementos como a aquisição do vocabulário básico, a compreensão de estruturas frasais simples.

A ênfase na compreensão holística da língua se reflete na abordagem pedagógica, que frequentemente integram elementos visuais, textuais e interativos. As ilustrações e imagens são estrategicamente utilizadas para contextualizar o conteúdo, estimular a imaginação e auxiliar na compreensão do texto. Elas funcionam como suporte para a compreensão de vocabulário e conceitos, além de serem fontes de estímulo à criatividade e à interpretação textual.

Vale a pena destacar que os paradidáticos para o 1º ano são ferramentas valiosas que buscam não apenas ensinar aspectos linguísticos, mas também cultivar uma compreensão ampla e integrada da língua, englobando elementos visuais, narrativos, culturais e práticos para enriquecer a experiência de aprendizagem linguística dos alunos nessa fase inicial de sua educação.

Entretanto, apesar das vantagens notáveis oferecidas por esses materiais, é imprescindível a consideração criteriosa de aspectos negativos relevantes na obra "Liga da Afetividade em Heróis de Verdade". Essa abordagem permite uma análise linguística mais abrangente e contextualizada do paradidático, visto que a identificação e avaliação dos pontos críticos também contribuem significativamente para a compreensão integral da obra. A identificação desses elementos menos favoráveis pode incluir questões como lacunas na representatividade da comunidade surda, falta de abordagem adequada da língua de sinais,

limitações na diversidade linguística. A consideração desses aspectos negativos não apenas enriquece a análise crítica, mas também permite um debate mais robusto sobre a eficácia e a adequação do material didático para os alunos surdos.

Figura 34 - Sistema Maxi de Ensino do 1º ano



Fonte: Liga da Afetividade, 2019.

A obra apresenta uma trama rica em detalhes e nuances, empregando uma extensão textual que, embora enriqueça a narrativa, também impõe desafios. A presença de textos extensos ao longo da obra é notória, oferecendo uma amplitude de informações e situações que expandem o universo dos personagens. Contudo, essa extensão textual pode representar um desafio para leitores surdos nos estágios iniciais de alfabetização, exigindo um nível de habilidade de leitura e concentração que pode não ser alcançado por todos os alunos nessa fase do desenvolvimento educacional.

Assim sendo, destacamos alguns pontos importantes: (1) Embora os textos sejam envolventes, a extensão e complexidade podem obscurecer a clareza do conteúdo e sobrecarregar os alunos. (2) A complexidade dos textos pode representar um desafio adicional para alunos surdos, demandando suporte adicional para compreensão plena. (3) Não há

informações explícitas sobre a incorporação da Libras na obra, o que poderia facilitar o acesso e a compreensão para os alunos surdos. (4) A presença de Libras ou uma abordagem bilíngue não é utilizada. (5) Os textos longos podem dificultar o engajamento e a compreensão para alunos em estágios iniciais de alfabetização, podendo desestimular a leitura autônoma e comprometer a interpretação textual.

Esses desafios podem prejudicar a assimilação do conteúdo, gerando obstáculos significativos que impactam negativamente a experiência de leitura dos alunos nessa etapa crucial do processo educacional. Além disso, textos extensos e complexos podem desencorajar o interesse pela leitura autônoma, afastando os alunos de uma relação prazerosa com os livros e prejudicando o desenvolvimento cognitivo e linguístico nesse estágio de aprendizado. A necessidade de adaptação dos materiais paradidáticos para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos surdos se mostra essencial para promover uma experiência de leitura mais inclusiva e eficaz. A extensão excessiva dos textos pode sobrecarregar os estudantes, levando à fadiga e à frustração diante de um material que excede sua capacidade de concentração e compreensão.

Essa abordagem inadequada também pode dificultar a assimilação do conteúdo, pois os alunos, ainda em fase inicial de alfabetização, podem enfrentar desafios para leitura de palavras complexas, compreender estruturas frasais extensas e acompanhar narrativas longas.

Ademais, textos longos podem não considerar a variedade de habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, não oferecendo alternativas ou adaptações que atendam às necessidades individuais do discente surdo.

Assim, é essencial que os materiais paradidáticos sejam cuidadosamente escolhidos ajustados para corresponder ao estágio de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos que estão no processo da aprendizagem da leitura. A utilização de textos extensos e complexos pode se mostrar inadequada e desencorajadora para essa faixa etária, prejudicando a experiência de aprendizado e a formação de uma relação positiva com a leitura e a linguagem escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, focada no ensino bilíngue, representa um alicerce essencial no cenário educacional atual, visando estabelecer um ambiente acolhedor para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e habilidades. Em ambientes escolares que acomodam tanto alunos surdos quanto ouvintes, destaca-se a relevância da promoção da acessibilidade, evidenciando o reconhecimento e valorização das diversas formas de expressão e comunicação presentes na diversidade humana. Nesse contexto, o ensino de leitura emerge como um desafio de extrema importância, considerando que a habilidade de leitura constitui um dos pilares fundamentais para o progresso educacional e social de cada indivíduo.

Ao analisar detalhadamente os MDs à luz desse contexto inclusivo, é perceptível que, embora apresente certa clareza na organização das informações, existem espaços significativos para aprimoramentos substanciais. A abordagem da leitura presente no material, apesar de existir, carece de adaptação e orientação mais precisa às necessidades específicas dos alunos surdos, visando garantir uma compreensão ampla e acessível a todos, independentemente de suas competências linguísticas. Essa observação ressalta a importância de estudos e pesquisas direcionados ao desenvolvimento de estratégias de ensino da leitura voltadas para a comunidade surda. Além disso, o aprimoramento contínuo do material didático, por meio de análises críticas e investigações aprofundadas sobre os métodos mais eficazes de ensino de leitura para alunos surdos, é fundamental para promover uma educação inclusiva. A busca por práticas pedagógicas mais adaptadas e sensíveis às necessidades específicas desses estudantes amplia as possibilidades de aprendizado e contribui para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e enriquecedor.

No que tange à coerência entre a concepção de leitura e as demandas dos alunos surdos, observa-se a ausência de um material que seja explicitamente voltado para atender a essas demandas específicas. Há uma carência notável de ajustes para proporcionar uma resposta mais precisa e alinhada às particularidades linguísticas e cognitivas desses alunos, buscando oferecer uma experiência de leitura mais inclusiva e eficaz.

Considerando a relevância da Libras como a L1 dos alunos surdos, é perceptível que sua valorização está presente de forma restrita, observada apenas nas folhas avulsas utilizadas pela professora do 4º ano. No entanto, uma integração mais sistemática e estruturada da

língua de sinais no processo de aprendizagem pode ser mais explorada, fomentando uma abordagem verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

No que concerne ao aparato linguístico presente no material, é evidente a existência de sequências didáticas com recursos visuais, porém, há espaço para uma maior diversificação e intensificação desses recursos. A inclusão de mais elementos visuais, que estejam de acordo com o conteúdo, poderia enriquecer a experiência de leitura, tornando-a mais envolvente e adaptada às necessidades específicas dos alunos surdos, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

A análise da contribuição dos textos e imagens para a leitura revela a importância fundamental desses elementos na facilitação dessa habilidade. No entanto, é crucial adaptar esses elementos para atender de forma mais direta às habilidades de leitura dos alunos surdos, maximizando seu potencial como ferramentas de aprendizagem em um ambiente inclusivo e equitativo.

Em síntese, a implementação de ajustes mais específicos e uma abordagem mais holística são necessárias para que se tenha um MD mais inclusivo. A integração mais ampla da Libras e uma adaptação mais direcionada dos recursos visuais podem enriquecer significativamente a experiência de leitura desses estudantes durante as aulas de Língua Portuguesa como L2.

Nesse sentido, a conclusão deste estudo reforça a importância de se investir em práticas educacionais que considerem a singularidade de cada estudante, superando barreiras e proporcionando um ambiente propício ao florescimento de suas potencialidades. Quando a escola incorpora esses princípios em seu material didático, contribui significativamente para a construção de uma educação inclusiva, na qual a leitura não é apenas um instrumento de decodificação textual, mas uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Portanto, ao concluir esta dissertação, reafirmamos a importância de se manter um olhar crítico e atento sobre as práticas de ensino, especialmente no que tange à leitura, elemento central na formação integral do indivíduo. Ao proporcionar um material didático que dialoga de maneira efetiva com os princípios da inclusão, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o acesso ao conhecimento é um direito de todos, independentemente de suas diferenças. Este estudo, assim, ressalta a necessidade contínua de investimento e aprimoramento das práticas pedagógicas, visando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Alteração Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 14.191 de 2021**, Da Educação Bilingue de Surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 ago. 2021. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 15 jun. 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, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

BRASIL. **Lei 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, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2020.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

COSTA, M. U. C.L.M. ; SOARES, L. A. A. ; GARCIA, D. C. ; ABREU, Kátia. . **As Guerras do Ensino de Leitura: um olhar a partir da epistemologia surda**. *Revista Espaço*, v. 53, p. 127-151-151, 2020.

DANIEL, Camila Matos de Oliveira. **A Liga da Afetividade em Heróis de Verdade**. Editora: somos. Ano: 2019; Categoria: Literatura Infanto-Juvenil.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HAMEL, Rainer Enrique. **El conflicto lingüístico en una situación de diglosia.** In: CRUZ, Héctor Muñoz (Ed.). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje: Estudios sociolingüísticos en México.* Xalapa (México): Universidad Veracruzana: 13-44, 1987.

KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAg3XcAC/koch-ingdore-ler-compreender-os-sentidos-texto>

LEFFA, V.J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação do texto.** IN: LEFFA, Vilson J.; ERNST, Aracy. (Orgs.) *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa.* Pelotas: Educat, 2012.

LODI, Ana Claudia. **A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos.** *Cadernos CEDES (Impresso)*, v. 26, p. 185-204, 2006.

MAXI: **ensino fundamental 1 / 1º ano, 3º ano e 5º ano.** Caderno 4. Responsável João Pinhata. 1ª ed. São Paulo: Maxiprint Editora, 2019.

MEC/ SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, 2013.

OLIVEIRA, M. R.. **O que é leitura?.** In: OTHERO, G.; FLORES, V.. (Org.). *O que sabemos sobre a linguagem.* 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2022, v. 1, p. 239-244.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PEREIRA, M. C. C. **O Ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** *Educar em Revista.* Editora UFPR. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157, 2014.

PINHEIRO, A. F. C.; LEAL, C. L. . **Letramento de surdos e ouvintes: questões de uso da língua e circulação social.** In: Roberto de Freitas Junior; Lia Abrantes Antunes Soares; João Paulo da Silva Nascimento. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.* 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, v. 1, p. 101-115.

QUADROS, R. M. **de Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre. Artes Médicas. 1997

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, p. 10 – 24, 2012. (Coleção Como eu ensino).

TOMLINSON, Brian. **Materials development.** In: CARTER, R.; NUNAN, D. *Teaching English to speakers of other languages.* Cambridge: Cambridge, 2004c.



VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. XXX, p. 01-14, 2009

\_\_\_\_\_. **Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias.** Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. XV, p. 1017-1025, 2011.