



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

PATRICIA LEÃO DA SILVA

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA PARA ALUNO SURDO
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SALVADOR- BA
2019

PATRÍCIA LEÃO DA SILVA

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA PARA ALUNO SURDO
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Memorial apresentado ao Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. sob a orientação do Profº. Doutor Júlio Neves Pereira.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Produção textual, diversidade social e práticas docentes.

SALVADOR- BA
2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas
(SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Silva, Patrícia Leão da.

Uma proposta de ensino de leitura para aluno surdo do 9º ano do Ensino Fundamental / Patrícia Leão da Silva. -- Salvador, 2019.

149 f. : il

Orientador: Júlio Neves Pereira.

Dissertação (Mestrado - Profletras) -- Universidade Federal da Bahia, Univesidade Federal da Bahia, 2019.

1. Educação de surdos. 2. Estratégias de ensino de leitura de Língua Portuguesa como segunda língua. 3. Leitura e surdez. 4. Formação de leitores surdos. I. Pereira, Júlio Neves. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

PATRICIA LEÃO DA SILVA

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA PARA ALUNO SURDO
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Memorial de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia, defendida e aprovada em 24/04/2019, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.^o Doutor Júlio Neves Pereira – UFBA
Orientador

Prof.^a Doutora Nanci Araújo Bento
Professora externa ao PROFLETRAS

Prof.^a Doutora Simone Souza de Assumpção
Professora interna do PROFLETRAS.

Dedico este trabalho aos vários “eus” da comunidade surda do Colégio Estadual Vitor Soares por me proporcionarem convivência com a cultura e identidade surda e a todos que contribuíram para que eu pudesse aprender mais sobre as especificidades e singularidades dos alunos surdos.

AGRADECIMENTOS

As pessoas são um presente! Existe, acaso, algo mais espetacular do que gente? Gente que alegrou minha caminhada, gente que me ouviu, que me motivou, que me inspirou, que fez um carinho nas horas mais difíceis, que me compreendeu e me apoiou. E essa gente que chamo de “eus” são presentes que Deus colocou na minha vida. E meu primeiro agradecimento é a Ele, **Deus** por me permitir conviver com esses “eus” presentes reais.

Enfim, minha gratidão a esses “eus”, presentes de Deus:

- Ao meu esposo, **Antônio Fernando**, pela paciência, amor, parceria e compreensão nos momentos de minha ausência, pois a escrita exigiu dedicação exaustiva. Pelo cafuné nas horas difíceis de dormir, pelo cafezinho para me manter acordada, pela espera da minha chegada da universidade nos dias de aula presencial. Amo-te muito!

- Ao meu filho, **Caian**, por compreender minha falta de atenção em momentos da escrita e pelos beijos e abraços de apoio e amor. Amo-te incondicionalmente.

- A Meus pais, **José e Sônia**, pela criação baseada em valores morais e éticos e pelo amor, respeito, exemplo e incentivo sempre. A vocês, amores da minha vida, meu muito obrigada.

- Aos **surdos**, pela troca de experiência e sugestões de melhoria da proposta de intervenção. Sem vocês não haveria a intervenção.

- Aos meus **amigos e família**, pelos convites para espalhar e pelas risadas juntos.

- Ao meu orientador, **Prof. Dr. Júlio Neves Pereira**, que, desde o início, mostrou-se exigente me desafiando a avançar, partilhando

conhecimento comigo, questionou, fazendo-me refletir sobre diversos pontos do trabalho. Obrigada pelo apoio e atenção durante todo o mestrado.

- Às professoras da banca de qualificação, **Prof.^a Dr.^a. Nanci Bento e Prof.^a Dr.^a. Simone Assumpção**, pelo respeito ao meu trabalho e ampliação do meu acervo bibliográfico e sugestão de leituras que enriqueceram minha pesquisa.

- À gestão escolar, em especial à minha vice e amiga, **Silvia Regina**, pelo apoio, compreensão e incentivo.

- Aos meus colegas de profissão, em especial aos **professores da SRM** e a minha irmã/amiga, **Dulcinéa Figueiredo**, pelas contribuições, massagens, lanchinhos deliciosos e chazinhos.

- Aos instrutores surdos que trabalham comigo na Sala de Recursos Multifuncionais, em especial a **Vanessa Caroline** e aos intérpretes do CEVS, em especial a **Clebson Silva** pelas contribuições e ensinamentos.

- À CAPES, por financiar o Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS.

- Aos colegas da turma 4 do Profletras, em especial a **Mércia Mauadi** pela parceria em todas as disciplinas cursadas, pelas conversas, risadas e apoio que me fizeram continuar firme neste mestrado e, a **Amanda Neves** pelo incentivo, ajuda e palavras de apoio. Vocês são meu presente de mestrado. Que nossa amizade se fortaleça a cada dia.

Que vocês continuem sempre presentes na minha vida!

SILVA, Patrícia Leão da. *Uma proposta de ensino de leitura para aluno surdo do 9º ano do Ensino Fundamental*. 149 f. Memorial autobiográfico - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Este memorial apresentado ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras expõe o resultado do trabalho desenvolvido com alunos surdos do Ensino Fundamental sobre como desenvolver compreensão leitora da Língua Portuguesa, como segunda língua, mediada, primeiramente, na/pela língua de sinais para que sirva de base para construção de pensamentos e compreensão de conceitos que levem à reflexão sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para um desenvolvimento pessoal e uma real interação social na sociedade letrada em que estão inseridos. desenvolvido no Colégio Estadual Vitor Soares, Salvador/Bahia. Para isso, dialoguei com pressupostos teóricos que versam sobre a formação de leitores surdos e especificidades da leitura e surdez (MARTINS, 2011; FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2009; ALBRES, 2010) com o intuito de desenvolver estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) para o ensino de LP como segunda língua, utilizando gêneros discursivos presentes no mapa de lugares dos alunos surdos. Além desses pressupostos, ainda, reflito sobre o papel da Libras no ensino da leitura e a construção da identidade do surdo (ROSA, 2009). A proposta de intervenção apoiou-se, metodologicamente, na pesquisa-ação. (ELLIOT, 1997) Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2018, após ser aprovada, pelo Comitê de Ética em Psicologia da UFBA. Resultou, desta intervenção, módulos de leitura com os textos trabalhados com os alunos que disponibilizo para servir de motivação para produção de outros materiais que respeitem as perspectivas linguísticas dos surdos.

Palavras-chave: Educação de surdos; ensino de leitura a alunos surdos; estratégias de ensino de leitura de língua portuguesa como segunda língua, leitura e surdez, formação de leitores surdos.

SILVA, Patricia León. Una propuesta de enseñanza de lectura para alumno sordo del 9º año de la Enseñanza Fundamental. 149 f. Memorial autobiográfico-Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMEN

Este memorial presentado a la Maestría Profesional de Artes - PROFLETRAS / UFBA requisito parcial para obtener el título de Master of Arts expuso los resultados del trabajo con los estudiantes de la escuela primaria sordos sobre el desarrollo de la comprensión lectora del portugués como segunda lengua, con la mediación, en primer lugar, en / por el lenguaje de signos para servir como base para la construcción de ideas y comprensión de los conceptos que conducen a la reflexión sobre el modo del portugués por escrito para el desarrollo personal y la interacción social en la sociedad alfabetizada real en el que viven. desarrollado en el Colegio Estadual Vitor Soares, Salvador / Bahia. Para ello, dialogué con presupuestos teóricos que versan sobre la formación de lectores sordos y especificidades de la lectura y sordera (MARTINS, 2011, FERNANDES, 2006, PEREIRA, 2009, ALBRES, 2010) con el propósito de desarrollar estrategias de lectura (SOLÉ, 1998) para la enseñanza de LP como segunda lengua, utilizando géneros discursivos presentes en el mapa de lugares de los alumnos sordos. Además de estos supuestos, todavía, reflejo sobre el papel de la Libras en la enseñanza de la lectura y la construcción de la identidad del sordo (ROSA, 2009). La propuesta de intervención se apoyó, metodológicamente, en la investigación-acción. (ELLIOT, 1997) Esta investigación fue realizada en el segundo semestre de 2018, después de ser aprobada, por el Comité de Ética en Psicología de la UFBA. De esta intervención, resultó módulos de lectura con los textos trabajados con los alumnos que dispongo para servir de motivación para la producción de otros materiales que respeten las perspectivas lingüísticas de los sordos.

Palabras clave: Educación de sordos; enseñanza de lectura a alumnos sordos; estrategias de enseñanza de portugués como segundo idioma, lectura y sordera, formación de lectores sordos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista aérea da Península Itapagipana	39
Figuras 2 e 3: Fotos das fachadas do prédio CEVS	41
Figura 4: Foto da SRM do colégio	42
Figura 5: Fotos AEE na SRM do CEVS	43
Figura 6: Capas dos módulos 1 e 2 da proposta de intervenção	64
Figura 7: Conhecendo os gêneros	66
Figura 8: Estratégia antes da leitura (C ₁)	67
Figura 9: Imagem expressões faciais	68
Figura 10: Previsões sobre o texto (C ₁)	68
Figura 11: Situação de uso do convite (C ₁)	70
Figura 12: Uso do convite (C ₁)	71
Figuras 13 e 14: Estratégias durante a leitura (C ₁)	72
Figura 15: Imagem convite (C ₁)	74
Figura 16: Estratégias durante a leitura (C ₁)	75
Figura 17: Situação de uso do convite no	76
Figura 18: Estratégias durante a leitura (C ₂)	77
Figura 19: Convite usado no colégio (C ₂)	78
Figura 20: Convite usado no colégio (C ₃)	80
Figura 21: Estratégias durante a leitura (C ₃)	81
Figura 22: Estratégias durante a leitura (C ₄)	82
Figura 23: Convite usado no colégio (C ₄)	83
Figura 24: Capa do módulo panfleto	84
Figura 25: Estratégias antes da leitura (P ₁)	86
Figura 26: Imagens vocabulário disponibilizado (P ₁)	87
Figura 27: Estratégias durante a leitura (P ₁)	89
Figura 28: Imagem panfleto (P ₁)	89
Figura 29: Imagem compreensão leitora P ₁ aluna S ¹	94
Figura 30: Imagem compreensão leitora P ₁ aluna S ²	94
Figura 31: Imagem compreensão leitora P ₁ aluna S ³	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 32: Imagem compreensão leitora P ₁ aluna S ⁴	95
Figura 33: Imagem compreensão leitora P ₁ aluna S ⁶	95
Figura 34: Imagem compreensão leitora P ₁ aluna S ⁷	96
Figura 35: Imagem compreensão leitora P ₁ aluna S ⁹	96
Figura 36: Situação de uso do panfleto no colégio (P ₂)	98
Figura 37: Estratégias durante a leitura (P ₂)	101
Figura 38: Imagem panfleto (P ₂)	102
Figura 39: Imagem compreensão leitora P ₂ aluna S ¹	105
Figura 40: Imagem compreensão leitora P ₂ aluna S ²	105
Figura 41: Imagem compreensão leitora P ₂ aluna S ³	106
Figura 42: Imagem compreensão leitora P ₂ aluna S ⁴	106
Figura 43: Imagem compreensão leitora P ₂ aluna S ⁶	106
Figura 44: Imagem compreensão leitora P ₂ aluna S ⁷	107
Figura 45: Imagem compreensão leitora P ₂ aluna S ⁹	107
Figura 46: Situação de uso do panfleto no colégio (P ₃)	109
Figura 47: Imagem panfleto (P ₃)	111
Figura 48: Estratégias durante a leitura (P ₃)	112
Figura 49: Questões objetivas e discursivas (P ₃)	114
Figura 50: Imagem compreensão leitora P ₃ aluna S ¹	116
Figura 51: Imagem compreensão leitora P ₃ aluna S ²	116
Figura 52: Imagem compreensão leitora P ₃ aluna S ³	116
Figura 53: Imagem compreensão leitora P ₃ aluna S ⁴	117
Figura 54: Imagem compreensão leitora P ₃ aluna S ⁶	117
Figura 55: Imagem compreensão leitora P ₃ aluna S ⁷	117
Figura 56: Imagem compreensão leitora P ₃ aluna S ⁹	118
Figura 57: imagens vocabulário disponibilizado (P ₃)	119
Figura 58: Imagens convite e panfleto: semelhanças e diferenças	120
Figura 59: Imagem atividade convite x panfleto	122
Figura 60: Imagem atividade 7 ^o encontro	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 61: Imagem fichas semelhanças e diferenças	123
Figura 62: Imagem de textos com a mesma função do panfleto	124
Figura 63: Imagem atividade 8º encontro	125
Figura 64: Imagem ato público (P ₄)	126
Figura 65: Imagem vocabulário disponibilizado (P ₄)	127
Figura 66: Imagem panfleto (P ₄)	128
Figuras 67 e 68: Estratégias durante a leitura (P ₄)	129
Figura 69: Imagem compreensão leitora P ₄ aluna S ¹	132
Figura 70: Imagem compreensão leitora P ₄ aluna S ²	132
Figura 71: Imagem compreensão leitora P ₄ aluna S ³	133
Figura 72: Imagem compreensão leitora P ₄ aluna S ⁴	133
Figura 73: Imagem compreensão leitora P ₄ aluna S ⁶	133
Figura 74: Imagem compreensão leitora P ₄ aluna S ⁷	134
Figura 75: Imagem compreensão leitora P ₄ aluna S ⁹	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos alunos surdos participantes da intervenção	47
Quadro 2: Organização dos encontros do módulo convite	65
Quadro 3: Organização dos encontros do módulo panfleto	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AMAI – associação dos moradores e amigos de Itapagipe.
CESBA – Centro de Surdos da Bahia
CEVS - Colégio Estadual Vitor Soares
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
L¹ - Primeira língua
L² - Segunda língua
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LP – Língua Portuguesa
MEC - Ministério da Educação
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras
SEC/BA – Secretaria de educação do estado da Bahia
SGE – Sistema de Gestão Educacional
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNEB - Universidade do Estado da Bahia

O uso do termo *Libras*, neste memorial, segue a convenção utilizada na Lei Federal nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que a defini e grafa como Libras “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, e estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil.” (2002, art. 1º)

O termo Libras é um siglema, ou seja, “nomes abreviativos formados não apenas das letras iniciais das palavras que os compõem, mas também, de sílabas, adquirindo assim um caráter de palavra.” (PIACENTINI,2013)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A PROFESSORA E A PESQUISADORA: O QUE FALTA, O QUE SOBRA?	20
1.1. A falta e a sobra: inquietações de uma professora.....	23
1.2 A falta: trilhando o caminho da pesquisadora	25
1.3 A falta nessa nova trilha.....	28
1.4 O Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS	30
2. A VIDA É UM CONJUNTO DE OCASIÕES DOS OUTROS: QUEM SÃO OS OUTROS?	38
2.1 Nós somos os outros: a comunidade	39
2.2 Nós somos os outros: o Colégio Estadual Vitor Soares	40
<i>2.2.1 A Sala de Recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado</i>	<i>42</i>
2.3 Nós somos os outros: os alunos surdos participantes da intervenção.....	45
3. A INTERVENÇÃO: QUAL O EMBASAMENTO TEÓRICO?	49
3.1. Quem são os outros que alicerçam minha proposta de intervenção?	54
4. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: QUAL CAMINHO PERCORRIDO?	64
5. AS CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAIS OS GANHOS E APRENDIZAGENS?	135
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS.....	143
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	143
ANEXO B - TCLE.....	144
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO	147

INTRODUÇÃO

Será correto afirmar que as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos em relação ao processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua são inerentes à surdez? Estudos como o de Fernandes (2006), Pereira (2009) e Martins (2011) apontam que a educação ofertada aos alunos surdos não atende as suas necessidades linguísticas, visto que deve ser pautada na língua de sinais. Para construir significados numa nova língua, a maioria dos surdos utiliza elementos da língua que mais domina, no caso desta intervenção, a Libras, para, através da aproximação e comparação, aprender uma segunda língua, aqui, a modalidade escrita do português. De acordo com Fernandes (2006, p. 122), “o letramento no português é dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais.” daí, a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a construção do conhecimento pelos surdos brasileiros.

O ensino do português como segunda língua para surdos é assegurado na legislação (BRASIL, 2005), mas ainda é incipiente experiência com a prática de ensino de português como segunda língua para surdos nos diversos níveis de ensino. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais, Lei nº 10.436/2002 e Lei Brasileira de inclusão, Lei nº 13.146/2015 foi uma grande conquista da comunidade surda brasileira.

Nesse viés, o presente projeto de intervenção busca metodologia adequada ao ensino de leitura a alunos surdos, no Atendimento Educacional Especializado - AEE, utilizando a Libras como língua de instrução para a compreensão da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Ainda, nesta intervenção, busco investigar os aspectos que interferem na concepção/compreensão leitora dos surdos, respeitando as especificidades linguísticas desses indivíduos, numa abordagem sociointeracionista.

Para aprofundar e investigar o tema desta proposta de intervenção coloco como objetivos específicos, refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, em escola regular inclusiva; elaborar estratégias de ensino de leitura com gênero discursivo; demonstrar o papel da

língua de sinais como mediadora na construção de significado da leitura numa segunda língua.

A justificativa, na qual se insere relevância para o tema proposto, é que a leitura de português como segunda língua pode trazer de benefício para o aluno surdo. Um benefício é a acessibilidade linguística visto que uma das maneiras de adquirimos conhecimento é através da leitura. O surdo é uma minoria linguística inserida numa sociedade que expõe informações, opiniões, acontecimentos através da escrita e da fala. O tema é relevante com visíveis possibilidades de contribuições sociais, econômicas e/ou científicas.

Início, aqui, uma reflexão sobre as especificidades e singularidades dos alunos surdos para a aprendizagem de estratégias que os levem a uma compreensão leitora para uma real participação na sociedade em que estão inseridos e, para isso, dialoguei com autores a partir da minha prática pedagógica e à experiência no atendimento a alunos surdos do Colégio Estadual Vitor Soares.

Ler para quê? Ler por quê? Quem participa do processo interativo da leitura? Ler com qual objetivo? Espera-se que o surdo perceba como a leitura pode proporcionar uma transformação de cada vivência, proporcionar uma independência pessoal e acadêmica através da mobilização de estratégias adequadas à natureza de cada gênero discursivo.

Como o surdo mobiliza estratégias que não lhes foram ensinadas? O ensino de português para alunos surdos ainda, em muitas escolas, é feito utilizando metodologia de ensino de primeira língua desrespeitando a diferença linguística desses indivíduos. A Língua de Sinais é a primeira língua do surdo (L¹) e, no caso dos surdos envolvidos na proposta, o português é a segunda língua (L²). Em 2002, a Libras foi reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira. Essa proposta respeita a cultura, identidade e diferença linguística dos surdos ao considerar a Língua Portuguesa como segunda língua.

A leitura para o surdo assume um papel extremamente significativo ao desempenhar funções sociais e de interação na sociedade letrada, o acesso a textos escritos em português pode contribuir para dar poder ao surdo.

Esta intervenção parte das minhas inquietações em relação ao processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita,

dos alunos surdos, mas especificamente ao ensino da leitura, baseado nas minhas observações no trabalho com surdos e nas reflexões sobre minha prática pedagógica.

Como a leitura é apresentada ao surdo? Solé (1998, p.44) afirma que “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”. Então a leitura deve ser apresentada de forma a despertar a vontade de ler para se informar, para se distrair, para se tornar um cidadão autônomo e consciente dos seus direitos e deveres. E é aí que entra o trabalho com gêneros discursivos presentes nos mapas de lugares dos surdos para explorá-los em contextos de produção e uso e adequar estratégias para leitura de textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Essa proposta de ensino de leitura de texto em LP² apoiou-se nas estratégias de ensino de leitura de Isabel Solé: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, respeitando a L¹ dos alunos. O trabalho de leitura para os surdos inicia-se com a ativação dos conhecimentos prévios em L¹ e esclarecimento dos vocábulos que interferem na compreensão do texto.

Deixei claro, também, para os surdos envolvidos na intervenção que existem várias leituras a depender do conhecimento de mundo de cada leitor e que para ler precisamos saber para qual objetivo estamos lendo.

O percurso teórico-metodológico seguido por mim na construção da proposta de intervenção foi a pesquisa-ação como estratégia para o desenvolvimento de um professor que age no campo da prática e investiga a respeito dela para a melhoria de sua práxis pedagógica. Segundo Elliot (1997, p. 15), a pesquisa ação permite superar lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, favorecendo amplamente as mudanças. O autor ainda afirma (p.17) que a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação: diagnóstico; formulação de estratégias; desenvolvimento e avaliação; ampliação da compreensão de novas situações; proceder aos mesmos passos para uma situação prática nova.

Nesse percurso busquei seguir esses espirais de reflexão e ação. Para a proposta de intervenção utilizei os pressupostos teóricos de Bakhtin

(2003) sobre gêneros discursivos; de Martins (2011) acerca da formação de leitores surdos; de Fernandes (2004) sobre educação bilíngue para surdos; de Pereira (2009) voltados para leitura e surdez; de Albres (2010, 2014) acerca do ensino de leitura para surdos; de Solé (1998) sobre as concepções e estratégias de leitura; das ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na construção da sequência didática respeitando a Cultura, identidade e diferença linguística singular ao sujeito surdo.

Para a construção da proposta, busquei conhecer melhor meus alunos, os vários “eus” da minha pesquisa, e suas práticas sociais. Realizei, em outubro de 2018, uma atividade diagnóstica com o gênero discursivo convite utilizado na unidade escolar e nas relações diárias dos alunos envolvidos na intervenção para conhecer as estratégias que cada aluno utiliza para ler textos do seu cotidiano., dando, assim, subsídios para elaborar estratégias com o gênero panfleto, escolhido por eles por fazer parte do seu dia-a-dia.

O processo de construção da proposta de intervenção inicia-se com o primeiro capítulo no qual apresento um relato de minha formação pessoal e acadêmica; no segundo capítulo, o perfil dos “eus” envolvidos na proposta, da comunidade onde está o CEVS e da Sala de Recursos Multifuncionais – lugar onde esses alunos fazem o Atendimento Educacional; no terceiro capítulo, o contexto da intervenção e os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa; no quarto capítulo, a organização da sequência didática e sua aplicação e, no quinto capítulo, as considerações finais na qual analiso os dados da pesquisa, retorno os objetivos gerais e específicos da proposta de intervenção para discuti-los, à luz das teorias e das observações feitas durante o período de aplicação da proposta de intervenção, os pontos positivos e negativos do trabalho.

1. A PROFESSORA E A PESQUISADORA: O QUE FALTA, O QUE SOBRA?

[...] a narrativa de vida, que o sujeito realiza aqui e agora, só constitui uma elaboração provisória completamente exposta a correções ulteriores; que faz parte da história do sujeito, e que deverá continuar a ser vivida e a ser elaborada. Se assim for, quando estarei certo de ter feito de minha vida uma obra? [...] (FABRE, 2011, p. 357)

Neste percurso inicial de construção do memorial, um texto acadêmico escrito em primeira pessoa, eu tive a oportunidade de repensar minha história de vida, minhas escolhas, e isso não é uma tarefa fácil. Minhas lembranças não estão claras e sequenciadas. É um esforço para (re)conectar experiências vividas, num processo autorreflexivo de viagem interior, sobre meu caminhar pessoal e acadêmico.

E esse esforço levou-me a um fazer e a um desfazer constante. Para escrever esse memorial, li alguns poemas e textos até que me deparei com o poema “sou feita de retalhos”, inicialmente como sendo escrito por Cora Coralina. Entrando no site da poetisa, encontrei um aviso de que a autora do referido poema é Cris Pizzimenti (2013) e, ao reler achei que esse poema me representa na escrita deste memorial. Quando reflito que em minha viagem interior, da escrita das minhas memórias, busco pedacinhos coloridos de cada vida que passou pela minha, o que cada uma me acrescentou e o que eu acrescentei a cada uma e me fizeram ser quem sou.

São esses pedacinhos de outras gentes e de outras histórias e vivências que vão se tornando parte da gente também que reuni para refletir sobre meu percurso acadêmico e pessoal com a esperança de que com essa escrita reflexiva possa me tornar um imenso bordado de “nós” para ser exposto, salientando que *esta exposição possibilitará correções posteriores, pois a história do sujeito deverá continuar a ser vivida, a ser elaborada e a ser completada com novos pedacinhos de outras gentes, de outras histórias.*

Para a escrita do memorial autobiográfico reflexivo, articulando formação intelectual e prática profissional, é necessário que essa reflexão seja pautada em referenciais teóricos e é assim que aparece meu memorial (auto)biográfico.

O memorial enquanto narrativa autobiográfica de caráter científico levou-me a refletir sobre minha trajetória pessoal e sobre minhas relações

social e profissional. Conforme Passeggi (2008, p.120) o memorial acadêmico é um gênero

“Por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional.”

Ao escrever meu memorial acadêmico, escrevo-o, fazendo um exercício de questionamentos das minhas experiências através das minhas recordações, escolhas e crenças de forma reflexiva e crítica, reforçando os fatos relevantes que me direcionaram na formação da professora-pesquisadora que mobiliza saberes e competências intrínsecas do ensino para relacionar conhecimentos teóricos e práticos de maneira crítica.

Pelo fato de focar a trajetória profissional, meu memorial funciona como instrumento que me torna o sujeito construtor da minha história, já que possibilita reflexão sobre minha própria prática e minhas relações sociais e interpessoais estabelecidas com alunos, professores, comunidade em geral. Ao lembrar todo meu percurso, percebo, claramente, a ênfase para cursos na área da Educação Especial, o que me faz entender o tema da minha intervenção: desenvolver a compreensão leitora de alunos surdos de textos escritos em Língua Portuguesa mediada pela Língua de Sinais. O memorial possui singularidades que diferenciam a formação de cada autor/escritor. Essas singularidades referem-se aos gostos, orientações e influência familiar e convicções que são narradas através de um intercâmbio de experiências que coloca o professor-pesquisador como construtor de sua própria história, permitindo (re)lembrar, (re)pensar, (res)significar a prática pedagógica.

Busquei escrever *de forma clara e fidedigna às minhas convicções e crenças*, lembrando todo meu percurso pessoal-acadêmico, lembrando sempre de detalhes, de vivências e escolhas, dos pedaços de retalho que foram unidos para construir o bordado de “nós” que me transformei.

E, na busca para dizer algo, mergulho nas lembranças da minha infância quando já brincava de professora; da minha adolescência enquanto cursava a Educação Básica e da formação acadêmica e, hoje, da análise autocrítica enquanto professora. Faço uma viagem interior nas minhas memórias

pessoais e na minha prática pedagógica, da maneira que pude ou não contribuir com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e humanos.

Neste processo de viagem interior cito Larrosa (2000, p.52-53), que compara o processo de formação de cada pessoa a uma viagem:

[...] o processo de formação está pensado como uma aventura, uma viagem, uma viagem não planejada e não traçada antecipadamente. [...] Experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem suficiente força para que alguém se volte para si mesmo para que a viagem seja uma viagem interior.

Nessa viagem interior permitida pela escrita memorialística e reflexiva do memorial, busco refletir para transformar-me e transformar minha prática pedagógica, ressignificando meu percurso na construção identitária através da análise sobre como ajo, reajo e interajo com meus contextos e com outros “eus”, nas minhas interações sociais.

Escrever sobre mim mesma é uma experiência de formação através da reflexão sobre meus acertos e erros. Nesse sentido, buscarei um relato reflexivo sobre minhas posições, escolhas, momentos que julgo mais significativos de minha trajetória de vida na busca de respostas para as minhas faltas.

1.1. A falta e a sobra: inquietações de uma professora

Filha e sobrinha de professora, eu aprendi, desde cedo, a importância desse profissional para formação de cidadãos críticos e conscientes fundamentada em valores éticos e morais: respeito, dedicação, admiração que vem me acompanhando e guiando minha vida.

Relembro dos professores na Educação Infantil e Fundamental, na Escola da Península, próxima a minha residência, que só atendia até o Fundamental II, das peças teatrais das quais participei, das danças que apresentei, dos trabalhos que realizei: tudo deixou marcas positivas na minha vida. Minha mãe era professora nesta escola e, como filha de professora que sou, participava de tudo e tinha que dar exemplo em tudo. Ao final do Ensino Fundamental, tive que trocar de escola já que esta não tinha Ensino Médio, indo estudar no Colégio Nobel situado no Corredor da Vitória. Nessa fase da minha vida, fiz novas amizades, vivi novas aventuras, tive contato com pessoas oriundas de vários bairros de Salvador e professores bem experientes que me proporcionaram diversas experiências (idas a teatro; visita ao Instituto Médico Legal; Gincanas intercolegiais...) onde pude ampliar meu conhecimento de mundo. Lembro que, ao sair do Ensino Médio, tinha dúvida em relação ao que queria fazer: Serviço Social ou Licenciatura? Fiz vestibular e, em 1992, uma amiga ligou avisando que meu nome estava na lista de aprovados do Curso de Letras Vernáculas com Inglês da Universidade Católica do Salvador. Começava ali a formação da professora.

Em 1998, abriu concurso para professor do estado da Bahia. Passei mas demorou a convocação dos aprovados. Enquanto aguardava a convocação, trabalhei na mesma escola em que eu havia concluído o ensino fundamental e onde minha mãe era professora.

Na convocação do Estado, em 1999, munida dos documentos, dirigi-me à Direc/Salvador para saber para onde seria designada. Ao chegar lá, verifiquei três possibilidades; percebi que a atendente estava fazendo de tudo para eu ir para o Colégio Estadual Polivalente San Diego situado no bairro do Uruguai, mas, como havia um Colégio Estadual no bairro em que resido, optei por ele.

Tinha três dias para me apresentar no colégio, porém a ansiedade não me deixou esperar e, no dia seguinte, dirigi-me ao Colégio Estadual Vitor Soares onde fui recebida pela diretora que, para minha surpresa, já tinha sido coordenadora na escola particular onde eu estudei e trabalhei, antes de passar no concurso do Estado. Assumi três turmas de 6º ano (na época quinta série), pois minha carga horária era de vinte horas. Tinha pouca experiência, mas, ao mesmo tempo, querendo vivenciar a práxis pedagógica, cheguei à sala com um frio na barriga, tentando encontrar a razão de ter escolhido ser professora.

A maioria das graduações das universidades/faculdades foca o ensino na teoria. Na prática, o professor se depara com uma situação para qual não foi preparado: salas suoverlotadas, alunos com comportamentos agressivos, falta de material pedagógico.

Três anos depois, eu fui convidada pela diretora a fazer parte de um novo momento da unidade escolar: a implementação do Ensino Médio. Enquadrei mais vinte horas: no turno matutino trabalhava com Ensino Médio e no vespertino com Ensino Fundamental II, lecionei no primeiro ano; depois fui acompanhando os alunos até a implantação do terceiro ano.

Anos depois, recebi cinco alunos surdos, na turma do sexto ano do Fundamental II, e eu não tinha conhecimento de Libras; por isso contava com o apoio de um intérprete para ministrar aula de Língua Portuguesa. Ficava incomodada com a situação pois não sentia que esses alunos eram meus. Então me aproximei de um aluno surdo e pedi que me ensinasse alguns sinais para poder me comunicar com eles. Com muito esforço aprendi sinais básicos, mas insuficientes para o processo ensino-aprendizagem e uma comunicação efetiva.

1.2 A falta: trilhando o caminho da pesquisadora

A Secretária de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), ofertou, em 2005, um curso básico de Libras em Contexto e de Metodologia para o ensino da Língua Brasileira de Sinais do qual participei junto com outro colega da área de Linguagens e com surdos do Centro de Surdos da Bahia (CESBA). O que eu conhecia, de Libras, eram alguns sinais, ensinados a mim, por meu aluno como dito anteriormente.

Chegando ao Curso, realizado no Colégio Estadual Odorico Tavares no Corredor da Vitória, em Salvador em 2005, conheci a professora surda Elaine Bulhões da FENEIS e surdos do CESBA. A professora surda recepcionou a turma de ouvintes e surdos com uma dinâmica em Libras para integração de toda a turma. Para os surdos a compreensão das atividades propostas era imediata já que a professora utilizava a mesma língua deles. Para nós, ouvintes, de início foi um susto: não conseguíamos entender o que era solicitado pela professora.

A professora fixou na parede da sala onde o curso estava ocorrendo a datilologia que correspondia ao alfabeto em Português. Ela sinalizava em Libras, dentro de um contexto, e o que não entendíamos ela fazia a datilologia para que ocorresse a compreensão.

O curso ofertado fazia parte do Programa “Interiorizando Libras”, coordenado pela professora Tanya Felipe, que tinha como propósito apoiar e incentivar a formação profissional de professores, surdos e ouvintes, de municípios brasileiros, para a aprendizagem e utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, como língua de instrução e componente curricular, garantindo assim o respeito à diferença, à diversidade sócio cultural.

O contato com a cultura e identidade surda serve como alicerce para a pavimentação da construção de um novo caminho: o meu interesse pela Língua de Sinais e educação de surdos. Percebi que a metodologia de ensino da Língua Portuguesa, aos surdos, é a mesma usada para ensinar primeira língua e o contato com os surdos, neste curso, serviu como um laboratório de troca de experiências: os surdos me ensinavam Libras e eu lhes ensinava Língua Portuguesa.

Voltando à turma do Ensino Fundamental com cinco alunos surdos, vi estampada, nos rostos dos inclusos na turma, a felicidade por ter uma professora que se comunicava utilizando a língua deles. Isso me fez querer aprender mais. Sempre que possível estava em contato com os surdos para, por imersão, aprender sobre a cultura e identidade surda.

Em 2007, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), promoveu a segunda etapa do Curso de Libras em Contexto, agora em nível intermediário, quando pude aprofundar meu conhecimento de Libras.

Em 2010, voltei a trabalhar com Ensino Fundamental II, no turno matutino, por solicitação minha, ao novo diretor da unidade escolar e, no vespertino, ingressei na Sala de Recursos Multifuncionais na qual comecei a trabalhar com Português como segunda Língua, na modalidade escrita para surdos. Desde então, venho pesquisando como melhor ensinar LP² para os alunos surdos.

Em 1999, ministrei aulas para o sexto ano (antiga quinta série); segui o que me foi ensinado na academia: aulas tradicionais, focadas em conteúdos, exigência de silêncio em sala, uso da lousa seguido de muita atividade no caderno. Os alunos tinham pouca participação nas aulas. A partir de 2000, já mais experiente, comecei a busca por aulas ainda tradicionais mas com propostas de atividades relacionadas à compreensão leitora: leitura para pequenas dramatizações; atividades lúdicas (quiz, mini gincanas); leitura de livros da coleção *Literatura em Minha Casa* distribuídos pelo Programa FNDE com a finalidade de desenvolver o gosto pela leitura, disponíveis na biblioteca do colégio. Com esta coleção desenvolvi atividades para trabalhar a função social do texto: os alunos escolhiam os livros que queriam ler e eu solicitei a escrita de cartas para os autores, com sugestões e/ou elogios à obra lida.

Entre outras atividades, e, com a reação dos alunos, fui me empolgando e buscando cada vez mais aulas que deixassem clara a finalidade da leitura nas práticas sociais. Essa “falta” proveniente na formação acadêmica – teoria descontextualizada da prática - despertou em mim um desejo de busca por saber dos teóricos, das experiências de vida, das pessoas que se

entrelaçaram em minha vida levando um pouco de mim e deixando um pouco delas e que colaboraram na minha formação pessoal e acadêmica. Eu e os outros na trilha de um novo caminho para a formação de “nós”.

Aqui, começo a pensar e agir como pesquisadora: faço registros dos pontos positivos e negativos de cada atividade desenvolvida, para aplica-las em novas situações e novas turmas.

Ao receber alunos surdos em uma das minhas turmas, deparei-me com a diferença linguística desses indivíduos e da falta de material para o trabalho de segunda língua. Precisei pensar em atividades que não excluíssem os surdos.

1.3 A falta nessa nova trilha

Em 2010, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) enviou material para a instalação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tipo 1¹ para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos público-alvo da educação especial, para ser instalada num espaço dentro da unidade escolar. Em 2012, saí do Ensino Médio e fui trabalhar como professora de Português como segunda língua (LP²) no AEE da Sala de Recursos Multifuncionais devido à alta demanda de alunos surdos matriculados na unidade escolar e ao curso de Libras que eu havia tomado pela Secretaria de Educação.

Na convivência com os alunos surdos, constatei que muitos deles chegaram à escola sem domínio da Língua de Sinais, já que eram filhos de ouvintes e a família não tem acesso a esta língua. Então, ao chegar ao Vitor Soares, os alunos são colocados em contato com surdos mais proficientes para aprenderem a Língua de Sinais e à família e à comunidade escolar é ofertado Curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para uma comunicação efetiva. Com a aquisição da língua de sinais, primeira língua do surdo, comecei a produzir, junto com outros professores do AEE, atividades para o ensino de LP² na modalidade escrita.

No ofício de juntar retalhos, (re)fiz meu percurso acadêmico no qual todos os cursos tomados por mim desde 2004 passam pela formação na área ligada à Educação Especial: capacitação na área de deficiência mental; Trabalhando a diversidade em sala de aula; Língua Portuguesa como segunda Língua; Bilinguismo na perspectiva da Língua Portuguesa como segunda Língua; Altas habilidades e Superdotação; Atendimento Especializado Educacional até chegar a uma pós-graduação em Educação Especial ofertada por meio de seleção pela SEC/Ba em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2011.

¹ Para instalação das SRM, o MEC disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como do professor para atuar no AEE – Ministério da Educação.

A partir dessa pós-graduação, comecei a registrar todas as atividades que eu realizava no Atendimento Educacional Especializado: Com olhar de pesquisadora busquei formas de trabalhar a Língua Portuguesa com alunos surdos visto que esses alunos, atendidos no AEE, apresentavam resistência aos textos escritos da LP. Comecei a produção de material para uso nos atendimentos e constatei que quando o texto trata de assuntos relacionados a Cultura e à Identidade surda, os alunos mostraram maior interesse. Inicialmente, comecei buscando atividades na internet: eram descontextualizadas. Eu fiz adequações a minha realidade e a dos alunos atendidos, apliquei e, comecei a analisar os resultados fazendo registros dos pontos positivos e dos negativos de cada atividade. Daí, surgiu a ideia de produzir um material para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos, com metodologia de segunda língua.

1.4 O Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS

Para desenvolver esta pesquisa, resolvi participar da seleção do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) ofertado em rede nacional que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e que objetiva formar professores de Língua Portuguesa, da rede estadual de ensino, da Educação Básica, que possam refletir sobre usos da linguagem da sociedade contemporânea, considerando princípios da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais do uso da linguagem.

Em Salvador, o PROFLETRAS tem como sede a Universidade Federal da Bahia (UFBA) que elegeu, como trabalho final, a escrita de um memorial autobiográfico, visando uma reflexão sobre o caminhar pessoal e profissional do professor. Vim em busca de novos olhares, novos conhecimentos e reflexões que me proporcionem ampliar meu conhecimento e internalizar embasamento para a minha práxis pedagógica. É um mestrado constituído de uma única área de concentração: Linguagens e Letramentos à qual se vinculam duas linhas de pesquisa: Teoria da linguagem e ensino e Produção textual: diversidade social e práticas docentes na qual me insiro por focar, também, em estudos sobre educação inclusiva.

Tive conhecimento sobre o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em 2014 e resolvi participar do processo seletivo. O exame nacional é composto de 20 questões objetivas e uma redação. Fui aprovada, porém não classificada devido ao critério de desempate de idade. No ano seguinte não tive interesse em participar do processo seletivo, já no ano de 2016 resolvi submeter-me ao processo seletivo novamente e, quando soube da minha aprovação, fiquei feliz e ansiosa para iniciar esse novo caminhar na minha vida pessoal e profissional; afinal, faria um Mestrado que melhoraria minha prática pedagógica.

Quando fiz a prova de acesso ao Mestrado Profissional em 2016, a concorrência foi de 263 candidatos para 22 vagas. Desses 22 aprovados, lista divulgada em 12/12/2016, apenas 20 mestrandos começaram a cursar, já que dois tinham passado também no mestrado acadêmico, fazendo a opção de

seguir esse caminho. Na quarta turma do PROFLETRAS, da qual faço parte, foram disponibilizadas bolsas de estudo para 30% dos aprovados, ou seja, apenas seis cursistas que contemplaram os critérios estabelecidos pelo Programa, dentre eles distância do polo sede de aula presencial, foram selecionados. Quanto à liberação de parte da carga horária, todos que deram entrada tiveram seus pedidos indeferidos.

Logo de início começavam a aparecer dificuldades para cursar o Mestrado: conciliar trabalho de 40 e/ou até 60 horas com as demandas exigidas pelas disciplinas. Em primeiro lugar, negociar com a gestão para flexibilizar o horário de trabalho; Em segundo lugar, fazer as leituras e trabalhos solicitados por cada disciplina; Em terceiro lugar, conciliar aulas, nos dois primeiros semestres, todas as segundas e terças das 13h30min às 17h30min e das 18h às 21h30min e nos outros dias da semana ministrar aula em dois turnos de classe regular de ensino.

Em Maio de 2017 aconteceu a aula inaugural do PROFLETRAS na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A aula começou com a apresentação de professores pela coordenadora local do Programa, professora Suzane Lima, assim como nos deu uma visão geral do curso e explicou que um dos objetivos era promover uma reflexão sobre a prática em sala de aula com o desenvolvimento de uma proposta de intervenção que buscasse transformar a forma de ensinar. Em seguida, foi passada a voz à professora do instituto de Artes que abordou o tema “Arte no Currículo”. A professora, em sua abordagem, defendeu que Arte é uma disciplina que ajuda na formação do ser.

Depois da aula, tive contato com alguns colegas da turma. Senti que essa experiência me traria um grande crescimento profissional e pessoal.

Foram quatro disciplinas no primeiro semestre, duas de fundamentação e duas obrigatórias: **Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional**, ministrada pela professora Alvanita Almeida Santos; **Alfabetização e Letramento**, ministrada pela professora Simone Bueno; **Texto e Ensino**, ministrada pelo professor Júlio Neves Pereira e a disciplina **Fonologia, Variação e Ensino**, ministrada pela professora Juliana Ludwig.

A disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional nos levou a elaborar o primeiro esboço da proposta de intervenção – tema,

problemática, objetivos, metodologia, fundamentação teórica, cronograma. Qual a relevância social da proposta? Sobre o que seria a proposta? Com qual turma seria aplicada? Qual o resultado esperado?

A professora da disciplina propôs uma reflexão crítica acerca do problema a ser resolvido; indicou leituras sobre metodologias de pesquisa e elaboração de um pré-projeto. As aulas abriram debates e ampliaram olhares para a pesquisa acadêmica e a intervenção ligando, assim, minha ação de professora e de pesquisadora.

Ao propor um estudo sobre o caminho da pesquisa, a disciplina levou-me a refletir sobre qual tipo de pesquisa é voltada para a população estudada e sua transformação social. Para essa transformação acontecer, precisei me transformar primeiro: mergulhei no cotidiano da comunidade escolar, conheci melhor meus alunos e meus colegas de profissão. Foi nesta disciplina que, primeiro, demonstrei meu interesse em trabalhar com alunos surdos e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Na disciplina Alfabetização e Letramento pude ampliar/ aprender sobre os conceitos de alfabetização e letramento que contribuíram para pensar o ensino de Português como segunda língua para alunos surdos.

De acordo com Magda Soares (2000), em seu livro **Letramento: um tema em três gêneros**, os conceitos de alfabetização/letramento resultam em práticas diferentes: o primeiro, supõe a aprendizagem da leitura e escrita, o domínio da decodificação e codificação da língua escrita; por outro lado, o segundo pressupõe estado ou condição de quem, não apenas sabe ler e escrever, mas utiliza socialmente a leitura e a escrita adequadas aos contextos sociais. A alfabetização em Língua Portuguesa é fundamentada na relação som/fonema inacessível ao aluno surdo, levando a inferir que a metodologia utilizada para alfabetização de ouvintes, na qual a oralidade é requisito fundamental ao domínio da escrita, não funciona com os alunos surdos. O ensino de Língua Portuguesa para surdos deve pautar-se em uma metodologia que não enfatize a relação letra-som, mas sim numa metodologia que valorize estratégias visuais e a língua de sinais. (FERNANDES, 2006, p. 132-133)

A partir das leituras sugeridas nesta disciplina, comecei a me indagar sobre quais seriam as formas de “letrar” os alunos surdos e desenvolver a

competência leitora a fim de possibilitar uma inserção ativa desses sujeitos no mundo letrado. Segundo Ângela Kleiman (2005, p.5) “... a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”, ou seja, não está restrita ao ambiente escolar e nada melhor para trabalhar esses usos da língua do que a perspectiva dos gêneros discursivos.

A escolha dos gêneros sempre era feita por mim, usando critério de gosto pessoal ou da necessidade para um saber formal. As discussões e leituras realizadas na disciplina levaram-me a perceber a necessidade de democratizar a escolha dos gêneros a serem trabalhados com meus alunos.

Na disciplina **Texto e Ensino**, o professor, Júlio Neves, propôs uma atividade de análise de um texto, fazendo-nos refletir sobre a construção do sentido numa abordagem sociointeracionista que considera o sujeito, o contexto histórico, as condições de produção, a ideologia presente no texto. Também estudamos sobre a concepção de língua como código que Marcuschi (2008, p.60) afirma ser uma visão ingênua e uma perspectiva pouco útil, mas muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, ao tratarem da compreensão textual.

O professor da disciplina sempre levantava provocações a fim de nos fazer refletir sobre a teoria e a prática. Essas provocações contribuíram para a formulação da minha proposta de intervenção. Pensar no texto como lugar de interação entre leitor/ escritor. A disciplina sugeriu leitura de Koch, Bakhtin, Marcuschi e Dolz, Noverraz e Schneuwly que foram essenciais para a elaboração da minha intervenção.

A **disciplina Fonologia, Variação e Ensino** abordou a diferença entre fonética e fonologia e sobre o ensino das variedades da língua. Para aprendizagem pessoal foi muito proveitoso, mas, como envolve a relação som/letra, não pude usar na minha proposta de intervenção.

No segundo semestre cursei mais quatro disciplinas, sendo três obrigatórias e uma optativa: **Gramática, Variação e Ensino**, ministrada pela professora Daniele Oliveira; **Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura**, ministrada por professor Júlio Neves Pereira; **Leitura do texto Literário**, ministrada pelo professor Márcio Muniz, e a optativa, **Produção de Material didático para o ensino de Língua Portuguesa**, ministrada pela professora Simone Bueno.

Na disciplina **Gramática, Variação e Ensino**, abordamos a teoria sociointeracionista e qual gramática melhor se adequa a essa teoria. As aulas foram desenvolvidas por meio de seminários e ao final produzimos, em dupla, um material didático, para socialização com o grupo, acerca do ensino de gramática pautada na abordagem sociointeracionista.

Em **Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura**, tive acesso de forma mais profunda aos estudos das Estratégias de Leitura de Isabel Solé e aos estudos de Ângela Kleiman sobre Oficinas de Leitura que contribuíram para a compreensão da formação de leitores competentes. Solé (1998) afirma que leitura é uma atividade individual que precisa ser ensinada a depender do objetivo da leitura. Muito do que aprendi nesta disciplina – com seminários, debates com o grupo e com o professor – serviu de norte para meu projeto de pesquisa do ensino de leitura para alunos surdos.

Na disciplina **Leitura do Texto Literário**, começamos com a escrita sobre o que é texto literário, quem é o leitor de texto literário para reformular concepções de literatura e seu ensino. Nas discussões, em sala, ficou evidente nas falas dos colegas que o ensino da literatura ainda é muito incipiente nas escolas públicas. O professor sugeriu leituras acerca do ensino de literatura nas escolas, por que ler os clássicos, o que é considerado literatura gerando acaloradas discussões. O professor proporcionou, também, o contato com duas especialistas: professora Suzane Lima que abordou o ensino da literatura indígena – Lei 10.639/03 e a professora Denise Carrascosa que abordou a literatura africana e afro-brasileira – Lei 11.645/08.

Na disciplina optativa **Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa** começamos com uma reflexão sobre educação a partir do documentário “O invasor americano (2015)”. Fizemos, coletivamente, um paralelo entre a nossa educação pública com a educação de países como Finlândia, Portugal, França. Nesse documentário fica claro que a educação deve ser atrativa e de qualidade para todos.

Cursei, no terceiro semestre, aulas somente às terças- feiras das 13h30min às 17h e das 18h às 21h30min, mais duas disciplinas optativas: **Literatura Infanto- juvenil**, ministrada pela professora Mônica Menezes e **Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita**, ministrada pela professora Raquel Nery.

Na disciplina **Literatura Infanto-Juvenil** aprendi sobre o que é literatura infantil e sua história, a literatura juvenil e sua história, as questões de gênero, sexualidade e aspectos étnicos-raciais presentes na literatura infanto-juvenil, por que estudar literatura, entre outras questões. Segundo Jacinto do Prado Coelho (1976, p. 46), a literatura não se faz para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina. E a professora levou-me a refletir, a partir da análise de textos infanto-juvenis, sobre as questões ideológicas e culturais presentes nas obras analisadas e discutidas em sala.

Eu lembro da análise da obra **“A Lagartixa verde”** de João Paulo Vaz aparentemente fácil para leitura de jovens mas que, após as discussões orientadas pela professora, verificamos as várias interpretações que são permitidas. Outra leitura que causou muito debate, na turma, foi a leitura de **“O Abraço”** de Lygia Bojunga que trata de temas polêmicos como a morte, o estupro, o perdão. Apesar de não contribuir de forma direta com minha proposta, as discussões proporcionadas pela disciplina foram muito proveitosas. Para avaliação final a professora solicitou a produção de uma sequência para trabalhar o texto literário Infanto-juvenil com alunos do Ensino Fundamental.

E na disciplina Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, começamos a (re)analisar a obra de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre Sequência Didática já trabalhada na disciplina **Texto e Ensino**. A professora proporcionou debates sobre o ensino da leitura e da escrita na escola, relação entre prática de ensino real e subsídios teóricos, a formulação de um conceito de problema e, para avaliação final, a elaboração, em dupla, de uma proposta para o tratamento de um problema de língua portuguesa.

Não posso deixar de falar que, além das disciplinas cursadas, ainda passei por um exame de proficiência em língua estrangeira, logrando aprovação em Janeiro de 2018. Em Maio deste mesmo ano, soube da obrigatoriedade de submeter meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e que só poderia aplica-lo após aprovação que ocorreu em Outubro/2018.

Em Junho de 2018, a banca de qualificação contribuiu de forma muito significativa com a minha pesquisa, meu agradecimento ao meu orientador Prof. Dr. Júlio Neves Pereira e às professoras Nanci Bento e Simone Assumpção.

Aqui, outra colega abandona o PROFLETRAS. Não conseguiu conciliar a pressão com as demandas pessoais. Mais uma baixa no nosso grupo. Relembro, aqui, também, que pensei em desistir, pois estava tendo crises de ansiedade, indo parar no hospital em uma dessas crises, mas minha família (esposo, filho e meus pais) e amigos e colegas me incentivaram e deram força para eu continuar. Graças a eles e a Deus superei mais essa fase.

Todo esse refazer do meu percurso de formação docente, deixa claro, para mim, de como cada leitura, cada pessoa com as quais convivi contribuíram para minha renovação pessoal e profissional. Esse percurso não se encerra com o PROFLETRAS que me forneceu a consistência teórica para refletir sobre qual concepção de língua devo fundamentar minha prática pedagógica e quais teorias validam meu projeto de intervenção. Inúmeras pesquisas na área educacional demonstram a necessidade de projetos que tomem como ponto de partida a prática escolar (“como é feito”) e projetos centrados no “como fazer”. Como afirma Sanchez Vásquez (2007, p. 78), a teoria em si não transforma o mundo, mas pode contribuir para sua transformação, desde que assimilada por aqueles que vão fazer, com seus atos reais, efetivos, essas transformações.

A teoria só se concretiza na materialidade da prática e, nessa pesquisa, tento clarificar experiências significativas para a minha formação e ascensão profissional. O memorial de formação serve como instrumento para meu autoconhecimento, como minhas crenças, valores, modo de pensar, minhas concepções e escolhas, minhas experiências e vivências influenciaram meu percurso profissional acadêmico, minha história como processo de “pesquisa-ação-formação”. Já dizia Paulo Freire (2002, p.68) “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Aproveito para finalizar o capítulo falando da importância da formação continuada para nós, professores. Freire (2001, p.43) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. É com esse pensamento

que me motivei a participar da seleção de Mestrado: formação continuada para atualizar meus saberes e aprofundar meu conhecimento prático buscando embasamento teórico sobre o ensino de português como segunda língua para alunos surdos atendidos no Atendimento Educacional Especializado.

2. A VIDA É UM CONJUNTO DE OCASIÕES DOS OUTROS: QUEM SÃO OS OUTROS?

De onde você é?
Qual é o lugar do mundo ao qual você pertence?
Pergunto com honestidade.
Talvez, descobrindo um pouco sobre você, eu consiga saber sobre mim.
Ao pensar nas memórias que formam a consciência, você vai perceber que sua vida é um conjunto de ocasiões dos outros.
[...] Nós somos os outros.

LEMOS, Ernani. **Sobre os Outros**. São Paulo, 2016.

Ao pensar na proposta de intervenção, foi necessário conhecer quem são os outros participantes envolvidos na pesquisa até porque “para entender uma pessoa, basta conhecer todos os outros que cruzaram o caminho dela.” (LEMOS, 2016) Numa abordagem sociointeracionista, precisamos considerar os sujeitos, seus contextos, seus conhecimentos, suas necessidades e potencialidades. Busquei informações sobre meus alunos surdos e sobre a comunidade onde a escola está inserida. As informações sobre a comunidade dão uma visão geral sobre o modo de vida dos moradores do local, dos aspectos econômicos e culturais da comunidade. Após a apresentação da comunidade, abordarei a história do Colégio Estadual Vitor Soares e a educação Inclusiva com o intuito de descrever o contexto da proposta de intervenção. E seguindo, eu apresentarei os alunos envolvidos na intervenção: idade; perfil familiar; conhecimento de Libras e Português para uma posterior justificativa da proposta.

Aproveito, aqui, para citar alguns versos da autora surda Emiliana Rosa em seu poema “O eu no mundo” publicado no livro, **Borboletas Poéticas**, que: reforçam a importância dos vários “eus” na constituição do sujeito. “Quem eu sou? Quem você é? Quem é esse outro? O que o mundo representa para mim? O que eu represento para o mundo? Será que ele sabe que existo?... Sou parte do mundo. E o mundo é parte de mim.”, esforço-me para entender quem são os outros que fazem parte desse meu mundo e que é *condição sine qua non* para o desenvolvimento da proposta de intervenção.

2.1 Nós somos os outros: a comunidade

Figura 1: Vista aérea da Península Itapagipana.



Fonte: Samanda Nascimento. .Acesso em 28/09/2018.

Segundo pesquisa documental realizada na Associação de Moradores e Amigos de Itapagipe (AMAI) e relatos de antigos moradores, a Península Itapagipana engloba a Ribeira, Bonfim, Boa Viagem e mais 11 bairros. Era uma ilha, cujo território avançou e se uniu ao continente; por isso, o nome Itapagipe que, em Tupi, significa “o caminho de pedra dentro da água” dado pelos Tupinambás, primeiros habitantes do lugar. Era um bairro de veraneio; famílias vinham para a Ribeira em épocas de verão e férias.

O bairro da Ribeira onde está situado o Colégio Estadual Vitor Soares é banhado pelas águas tranquilas e refrescantes do Oceano Atlântico, contando, assim, com paisagens lindíssimas, povo hospitaleiro, pontos turísticos como a Igreja de Nossa Senhora da Penha, o Casarão Amado Bahia, a Biblioteca Municipal Reitor Edgard Santos, a Sorveteria da Ribeira.

As pessoas que moram na comunidade costumam colocar cadeiras em suas portas ao fim de tarde para conversar com os vizinhos e moradores que transitam pelo bairro, que ainda é um lugar tranquilo e agradável para se viver em Salvador.

O bairro tem vários centros comerciais (pizzaria, sorveterias, salões de beleza, esmalterias, lojas de roupa, bares, casas de evento), que distribuem com frequência panfletos para divulgar seus produtos e eventos, além dos distribuídos pelo Colégio ao ofertar curso de Libras, aula de música e artesanato. Daí a escolha do gênero da proposta de intervenção.

2.2 Nós somos os outros: o Colégio Estadual Vitor Soares

É neste bairro, no qual eu resido, que está localizada a escola parceira do meu projeto: o **Colégio Estadual Vitor Soares** - CEVS. Dois prédios foram doados, 100 anos atrás, ao Estado, por um rico comerciante de joias da Península Itapagipana, de nome Vitor Soares Ribeiro. Um prédio atenderia a alunas carentes do sexo feminino (Escola Nossa Senhora da Penha); o outro, onde funciona a unidade escolar em que trabalho como professora desde Abril de 1999, recebeu, a pedido do doador, seu nome. Inicialmente, atendia a alunos carentes do sexo masculino (Escola de 1º grau Vitor Soares). Depois as referidas escolas passaram a atender tanto meninas como meninos.

Durante meu caminhar profissional, cheguei à Escola Estadual de 1º grau Vitor Soares que atendia às séries finais do Ensino Fundamental II. Em 2002, ampliou sua atuação e começou a atender, também, o Ensino Médio.

Atualmente, o colégio funciona nos três turnos: matutino das 7h10min às 11h45min; vespertino das 13h10min às 17h30 min; noturno das 19h às 22 h, nas modalidades de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos–EJA numa perspectiva inclusiva de respeito às diversidades.

Quanto à estrutura administrativo-pedagógica, o CEVS apresenta: um diretor e três vice-diretoras (uma para cada turno); duas coordenadoras pedagógicas (uma matutino/ vespertino e outra noturno); professores em sua maioria com especialização na área de educação especial.

Uma quadra esportiva liga os dois prédios do Colégio Estadual Vitor Soares; um prédio com entrada pela Rua Engenheiro Pimenta da Cunha, 3 (fachada 1) e o outro com entrada pela Rua da Penha – largo da Ribeira (fachada 2). Em um prédio funciona o ensino regular e, no outro, funcionavam oficinas pedagógicas oferecidas a alunos com deficiências (física, intelectual, cegos, autistas, surdos, alunos com paralisia cerebral) na qual desenvolvemos habilidades artísticas, culinária, marcenaria, teatro, a fim de integrá-los à sociedade e desenvolver habilidades que possam ser usadas na vida diária desses alunos. Com a política de inclusão, além dessas atividades começou, também, um trabalho de escolarização.

Figuras 2 e 3: Fotos das fachadas do prédio do CEVS.



Fachada 1



Fachada 2

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Apesar da política de inclusão, não houve melhorias nem adaptações na unidade escolar, havendo assim problemas na rede elétrica, na rede hidráulica, salas sem porta, com ventiladores quebrados, espaços sem acessibilidade arquitetônica, quadra descoberta, impossibilitando aulas práticas e atividades desportivas durante o período chuvoso, um auditório sem equipamentos, um laboratório de Informática e um laboratório de Ciências desativados, uma Sala de Recursos Multifuncionais para oferta, no contraturno, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) instalada em ambiente inadequado em relação ao espaço e localização. O CEVS possui: 12 salas de aula, uma quadra descoberta, biblioteca, área de convivência, auditório, sala de recursos multifuncionais, sala de dança, cozinha, secretaria, diretoria, vice- direção, coordenação pedagógica, sala dos professores.

Mesmo com tantos problemas, o colégio conta com uma equipe de 80 profissionais conscientes e comprometidos com a educação e com especialização na área de educação especial, empenhados em oferecer uma educação significativa, e a maioria, cerca de 50 profissionais, com conhecimento básico de Libras devido aos cursos ministrados na própria unidade escolar e ao contato com alunos, instrutores surdos e intérpretes presentes no colégio.

2.2.1 A Sala de Recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado

Figura 4: Foto Sala de Recursos Multifuncionais do CEVS.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018

A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM deve ser um ambiente organizado, com recursos e profissionais especialistas, para o apoio pedagógico ao estudante público-alvo da educação especial nas escolas da rede regular de ensino através da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

A organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção da acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizam atividades da parte diversificadas, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outros complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas. (DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p.19) apud (BAHIA, 2017, p.8)

A SRM do Colégio Estadual Vitor Soares é inadequada quanto à acessibilidade, à iluminação, à ventilação, ao tamanho e aos recursos tecnológicos necessários para o atendimento dos alunos. Nesse espaço é ofertado o AEE para pessoas com deficiência (PcD) como complemento para assegurar que o aluno acompanhe o currículo da escola comum. O CEVS conta com uma diversidade de alunos com deficiência e o maior quantitativo

de matrícula desse público na rede estadual de ensino da Bahia. Entre esse público, temos os alunos surdos envolvidos na proposta de intervenção, aqui apresentada.

O AEE não é um reforço escolar. O AEE é uma intervenção pedagógica que, no caso do surdo, consiste no ensino e difusão da Língua Brasileira de Sinais, ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, enriquecimento curricular através de atividades de socialização, produção e adaptação de material didático, interação entre surdos.

Figura 5: Fotos do AEE na SRM do CEVS



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Os professores da SRM participam ativamente das reuniões de coordenação com professores e dos projetos escolares, buscando orientar, compartilhar, sugerir e adaptar materiais didáticos que atendam às especificidades dos alunos inclusos em salas regulares atendidos no AEE.

Quanto ao ensino de português para surdos, o trabalho no Atendimento Educacional Especializado sempre é desenvolvido na L¹ desses alunos como mediação para aquisição da L² como segunda língua. Os alunos participantes da proposta são alunos do CEVS desde o 6^o ano do Ensino

Fundamental e conseqüentemente, atendidos no AEE. No início, o trabalho na SRM desenvolvido com os alunos surdos era pautado na datilologia de palavras isoladas e descontextualizadas para aprender a escrita da segunda língua. Datilologia, usada aqui, como um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. Surgiu da necessidade do contato com a cultura ouvinte.

Com o tempo verifiquei que eles não conseguiam decodificar os vocábulos porque, para eles, não tinham significação; eram apenas letras digitadas. Então o trabalho começou a ser feito a partir das necessidades e especificidades de cada aluno. Eles anotavam palavras que viam nas ruas, em casa, na internet, em outdoor, em textos e perguntavam o significado e, daí, eu comecei um trabalho significativo. Depois de aprender o vocábulo e entender sua significação, os alunos produziam frases (inicialmente em Libras e, em seguida, em português escrito). Essa etapa foi importante para aquisição de palavras básicas da LP. Vale ressaltar que a estrutura escrita em LP seguia a estrutura gramatical de Libras, o que é normal em se tratando do aprendizado de uma segunda língua de acordo com Brochado (2003) que assevera que o registro na nova língua pode apresentar três níveis. A autora define que há um estágio em que os aprendizes utilizam-se das regras da L¹ para melhorar seu desempenho na L². Ainda, de acordo com a autora, o sistema de interlíngua apresenta trocas morfológicas e uso de estratégias de comunicação diferenciadas para solucionar problemas que surgem durante a interação. Brochado (2003) defende que crianças surdas são capazes de se apropriar de uma segunda língua sem apoio da oralidade, pois, a autora afirma que a aquisição da escrita e leitura da Língua Portuguesa por alunos surdos é mediada pela Língua de Sinais.

Resultados positivos começaram a aparecer: ao ler frases e pequenos textos, os alunos identificavam vocábulos trabalhados e esse contato com a palavra escrita foi de suma importância para os surdos do CEVS atendidos na SRM. Mas eu queria mais do que só reconhecimento dos vocábulos por parte dos alunos atendidos. Eu queria que os alunos desenvolvessem competência leitora para o que liam; daí, surgiu a ideia da intervenção.

2.3 Nós somos os outros: os alunos surdos participantes da intervenção

Antes de abordar sobre a proposta de intervenção, preciso esclarecer quem é o sujeito surdo.

Os surdos participantes da proposta de intervenção são adolescentes e jovens que chegaram ao colégio no sexto ano do Ensino Fundamental e hoje cursam o nono ano numa turma de 38 alunos. De acordo com o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), artigo 2º, “considera-se surdo aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua de Sinais.”

Para traçar o perfil socioeconômico dos meus alunos envolvidos na proposta de intervenção, eu fiz uma pesquisa no Sistema de Gestão Educacional-SGE na secretaria da unidade escolar, no Projeto Político Pedagógico do colégio e nas informações fornecidas pelos familiares. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, com o Sistema de Gestão Escolar (SGE) e com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), preenchido pelos respectivos responsáveis dos alunos, o perfil dos educandos surdos que frequentam o nono ano do Ensino Fundamental do CEVS é formado por indivíduos de classe baixa e média, principalmente advindos dos bairros do Subúrbio Ferroviário, Cidade Baixa, Cajazeiras e outras regiões de Salvador. A faixa etária deles varia entre 15 a 23 anos e são filhos de pais ouvintes.

Esses alunos, ao chegarem ao Vitor Soares, foram matriculados, no turno oposto, no Atendimento Educacional Especializado para desenvolver a Libras, aprender Português na modalidade escrita e receber orientações pedagógicas, atitudinais e comportamentais para seu desenvolvimento pleno. Nas orientações pedagógicas, comecei a perceber que os alunos atendidos tinham dificuldades em realizar as atividades passadas pelos professores de disciplina do ensino regular. Comecei, então, a fazer um trabalho com os alunos para aprendizagem de vocabulário da língua portuguesa junto com instrutora surda com formação em Pedagogia. A instrutora ensina conceitos

e significações para os alunos e eu ensino português, com metodologia de segunda língua.

Desse atendimento, eu desenvolvi com os alunos uma empatia e uma relação de respeito e confiança, sendo sempre requisitada para auxiliá-los nos processos de interação social, seja com outros colegas, seja com os professores.

Para aplicação da proposta de intervenção centrada no ensino de leitura, foi utilizado o espaço da SRM, já que é necessária uma metodologia de ensino de segunda língua, o que seria difícil aplicar na turma do regular visto que, neste espaço, o ensino de português segue metodologia de primeira língua, focado na oralidade.

Quanto ao perfil da aprendizagem, os alunos envolvidos na proposta de intervenção comunicam-se em Libras e, em relação, à Língua Portuguesa os alunos acham importante aprender para ter acesso à informações na sociedade em que estão inseridos.

A aprendizagem da leitura deve permitir ao sujeito identificar-se socialmente em cada situação em que a finalidade social do texto aparece (MARTINS, 2011, p. 198), e o trabalho com gêneros discursivos pode favorecer a análise da situação e as transformações dos alunos no processo de ensino- aprendizagem da leitura. O texto possui pistas visuais e textuais que devem ser ensinadas para auxiliar na compreensão leitora. Conforme assevera Martins (2011, p.43), "(...) os objetivos educacionais na educação inclusiva só poderão ser alcançados pelas crianças surdas se sua condição linguística, cultural e curricular for respeitada". O AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncionais do CEVS respeita a condição linguística dos surdos.

Participam da proposta de intervenção 10 alunos surdos matriculados no nono ano do Colégio Estadual Vitor Soares e que assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) disponível também em Libras e que os responsáveis assinaram o Processo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) numa reunião realizada em Março de 2018 na unidade escolar. No dia da reunião, dois responsáveis não puderam comparecer, assinando, posteriormente, na SRM, após explicação da proposta, dos objetivos e dos riscos/benefícios.

Visando garantir o anonimato da identidade dos indivíduos participantes da pesquisa, utilizei código para fazer referência a estes sujeitos durante a intervenção. Todos os surdos são filhos de pais ouvintes e estudam no Colégio Estadual Vítor Soares desde o sexto ano do Ensino Fundamental. Os dados coletados foram retirados do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que é preenchido pelo responsável do aluno quando da inscrição no Atendimento Educacional Especializado na SRM do colégio. Esses dados servem para traçar o perfil dos alunos.

Quadro 1: Perfil dos alunos surdos participantes da proposta de intervenção.

- S₁ Tem 15 anos. Aluna com paralisia cerebral e surdez bilateral; Comunica-se em Libras. Gosta das aulas de Português quando contextualizada em Libras.
- S₂ Tem 18 anos. Aluno surdo bilateral; Comunica-se em Libras e demonstra entendimento de textos pequenos em Português. A mãe do aluno aprendeu Libras para se comunicar com o filho.
- S₃ Tem 15 anos. Aluno surdo bilateral; Comunica-se em Libras e, para ele, é importante aprender português escrito para avançar nos estudos.
- S₄ Tem 15 anos. Aluno surdo bilateral; Comunica-se em Libras. Gosta das aulas de Português no AEE porque são contextualizadas em Libras.
- S₅ Tem 17 anos. Aluno surdo bilateral; Aprendeu Libras ao entrar em contato com surdos na unidade escolar quando estudante do 6º ano. Demonstra insegurança para ao escrever pequenos textos em português.
- S₆ Tem 18 anos. Aluna surda bilateral, filha de pais ouvintes que não sabem Libras. Comunica-se em Libras. Para ela, português é difícil.
- S₇ Tem 20 anos. Aluna surda bilateral; Comunica-se em Libras e tem uma irmã que aprendeu para auxiliar na comunicação com a família. A aluna ficou dois anos sem estudar por problemas familiares.

- S₈ Tem 22 anos. Aluna surda bilateral; Comunica-se em Libras mas precisa de classificadores para entender melhor. Para ela, Português é difícil.
- S₉ Tem 23 anos. Aluno surdo bilateral, não possui outros surdos na família. Falta muito e por isso já foi reprovado três vezes em séries diferentes. Comunica-se em Libras associado a classificadores. Tem dificuldade na leitura e escrita em Português.
- S₁₀ Tem 17 anos. Aluna surda bilateral; Comunica-se em Libras; Gosta das aulas de Português no AEE porque são contextualizadas em Libras. Morava no interior com a mãe e veio para Salvador em 2016 morar com a família do pai. Tem uma tia surda com quem aprendeu Libras.

Fonte: Dados coletados no PDI, 2018.

3. A INTERVENÇÃO: QUAL O EMBASAMENTO TEÓRICO?

Todo esse caminhar é que me fez chegar ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em 2017, com o objetivo de ampliar meu conhecimento sobre o ensino de língua Portuguesa para alunos surdos como explicado anteriormente. No primeiro semestre, em conversas sobre o pré-projeto, falei sobre o meu interesse em desenvolver um projeto que focasse na investigação da competência leitora dos alunos surdos inclusos na rede regular do Colégio Estadual Vitor Soares.

Durante o percurso inicial, surgiram obstáculos e me fizeram pensar em trabalhar também a questão da multimodalidade nos textos e comecei a percorrer esse caminho com uma turma do 8º ano em 2017, já que provavelmente seriam meus alunos no 9º ano em 2018, turma escolhida para aplicar a pesquisa.

Fiz o pré-projeto e cheguei a apresentá-lo na disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional como pré-requisito de avaliação. Apresentei e ouvi algumas contribuições interessantes. Porém, em conversa e explicação sobre a proposta de intervenção com a turma do 8º ano, citada anteriormente, não houve uma empatia imediata e, em reunião com os pais, percebi uma resistência em relação a autorizar filmagens, gravações e documentos necessários para a efetiva participação dos alunos, mesmo com a presença da professora regente que reforçou a proposta. Isso me desestimulou, ou melhor, me fez repensar no projeto que de início quis fazer.

Conversei com a coordenação, gestão escolar e professora regente que permitiram o contato com os alunos do 8º ano. Expliquei que não me senti confortável com a turma e falei do trabalho que queria desenvolver com alunos surdos, estudantes do CEVS. A gestão e coordenação do colégio, aprovaram a proposta de intervenção, após minha explanação, e autorizaram a pesquisa com os surdos do 8º ano que estariam, em 2018, período da aplicação da intervenção, no 9º ano do Ensino Fundamental.

Falei com meu orientador sobre a possibilidade de mudança do projeto, encaminhei uma carta com a solicitação de mudança, e fiz um novo pré-projeto com foco no ensino de leitura a alunos surdos do Ensino Fundamental.

Marquei reunião com os responsáveis dos alunos e solicitei autorização para participação na pesquisa (Processo de Consentimento Livre e Esclarecido – anexo B, p. 144). Eu ensino Língua Portuguesa a esses alunos no 9º ano do Ensino Fundamental no turno matutino e, no vespertino, trabalho com eles na Sala de Recursos Multifuncionais.

O objeto de estudo da minha proposta de intervenção é como desenvolver a compreensão leitora de textos escritos em português de alunos surdos através da aplicação de uma sequência didática a partir de gêneros discursivos presentes no cotidiano dos participantes da intervenção de modo que possa contribuir para a formação de sujeitos leitores, capazes de atuar criticamente na sociedade letrada e na sua inserção social.

Os panfletos são gêneros discursivos curtos, impressos em grande quantidade, com distribuição corpo a corpo em locais de grande circulação que têm a finalidade de criar no leitor a necessidade de adquirir um produto, visitar um lugar, participar de um evento ou campanha. O termo panfleto se refere aos objetos impressos que tem por finalidade dar informação ao público, geralmente impresso apenas em um lado do papel e não possui dobras, impresso em formatos variados (A4, A5, A6....) e diferentes texturas de papel, com linguagem simples e imagens claras e atrativas. Um panfleto pode variar em sua diagramação, designer, quantidade de informação, etc. Os panfletos contam com imagens, cores vivas, títulos, letras grandes e chamativas, diagramas fáceis de entender etc. O panfleto é uma ferramenta de divulgação que atinge todos os tipos de público.

Os gêneros discursivos estão presentes nas esferas comunicativas e “são tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003) pois adaptam-se às diferentes situações comunicativas em determinado tempo.

Por serem tipos relativamente estáveis de enunciados, ainda segundo (BAKHTIN, 2003), o trabalho com gênero vem como facilitador para o aprendizado do surdo, já que, a partir de uma superestrutura, que servirá de apoio para o domínio do gênero em questão, o aluno compreenderá os elementos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no processamento textual.

Os elementos linguísticos e extralinguísticos, presentes no texto, mobilizarão um conjunto de saberes e sua (re)construção dentro de um evento comunicativo implicando, assim, na compreensão textual.

Baseado nos princípios de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) essa proposta de intervenção parte de um gênero discursivo presente no mapa de lugares do surdo e da comunidade onde estão inseridos. No bairro onde está localizada a unidade estadual na qual foi aplicada a proposta de intervenção há diversos estabelecimentos comerciais (a famosa sorveteria, pizzarias, restaurantes, casas de eventos, lan houses) que utilizam o gênero panfleto e no colégio também é utilizado esse gênero para divulgar os projetos, cursos de Libras e seminários além de ser usado pelos professores das salas regulares para seminários.

Os panfletos são textos de fácil circulação e compreensão que exploram a linguagem verbal e a não verbal e que têm a função social de divulgar ideias, opiniões ou informações sobre assuntos diversos, como, por exemplo, campanhas de saúde e divulgação de eventos e produtos.

O trabalho com o gênero discursivo oportuniza, aos alunos surdos, a ampliação do conhecimento, desenvolve a consciência crítica, desperta o interesse pela leitura e contribui para a produção escrita dos alunos. De acordo com Alvez et al. (2010,p.21):

“A escola tem uma contribuição muito importante na inclusão do surdo na sociedade e, nesse sentido, o aprendizado do Português escrito tem a sua parte, por ser mais um instrumento que essa pessoa terá para se integrar à sociedade. O ensino do Português escrito não se restringe à alfabetização das pessoas com surdez, portanto, todos os níveis de letramento, desde o início do aprendizado até o ensino superior precisam ser desenvolvidos e, nesse sentido, o AEE para o ensino da língua portuguesa escrita é indispensável.”

É necessário partir das necessidades e potencialidades desses educandos para, em seguida, construir um planejamento pedagógico pautado nas suas especificidades e interesses. Em outras palavras, o aluno precisa saber por que e para que vai ler e a temática da leitura deve estar de acordo com seus interesses. Ressalto aqui, pois, que a proposta de intervenção apresentada busca o respeito às especificidades e interesses dos alunos surdos: uso da primeira língua – Libras, para aquisição da segunda língua-

português; práticas sociais em que os gêneros discursivos dos mapas de lugares desses alunos circulam.

Para desenvolver a proposta de intervenção, o AEE torna-se o espaço adequado para o ensino do Português escrito, já que é um ambiente que respeita as especificidades linguísticas do aluno surdo, desenvolvendo a práxis pedagógica na Libras para aquisição da segunda língua.

Eu dialoguei com alguns teóricos para alicerçar minha proposta de intervenção na busca pelo respeito à Cultura, Identidade e diferença linguística singular ao sujeito surdo.

Ressalto que esta proposta de intervenção foi submetida ao Comitê de Ética por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos. Como dito anteriormente, no início de Maio de 2018 fui informada da obrigatoriedade de submeter o projeto à aprovação do comitê. Imediatamente, entrei no site para me cadastrar e verificar quais os documentos necessários para a submissão. No final de Maio postei os documentos exigidos. Em Junho recebi um e-mail solicitando a inclusão do TCLE e termo de anuência institucional. Providenciei e, em Julho, tive indicação de relatoria. Em Agosto de 2018, foi liberado um parecer porém, ainda, com pendência documental; agora, a declaração da instituição participante. Redigi o documento, fui ao Instituto de Letras recolher a assinatura da diretora que estava de licença, sendo este assinado pela vice-diretora do Instituto. Escaneei o documento e enviei o mais rápido possível. No final de Agosto, o projeto foi novamente indicado à relatoria e mais uma exigência: detalhamento da metodologia e coleta de dados, o que foi encaminhado em 03/09/2018 mas só iria para submissão em 30/09/2018 já que as reuniões dos comitês de ética ocorrem uma vez no mês. Em 02/10/2018 foi liberado o parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética de Psicologia – da UFBA, parecer nº 2.931.435 (anexo C, p. 147), sendo liberada para aplicação da proposta de intervenção com os alunos.

Para a submissão do projeto na Plataforma Brasil, eu não contei com informações claras de como proceder. O instituto de Letras não sabia como orientar, pois não tinha representação no comitê. Em Julho de 2018, a vice-diretora do Instituto professora, Fernanda Vita, encaminhou, via e-mail, tutoriais de como proceder no cadastro junto à Plataforma. Eu já havia feito o cadastro desde que soube da obrigatoriedade de submissão. Quanto à

confeção dos documentos, o comitê de Psicologia encaminhou alguns modelos e, outros, eu fui elaborando de acordo com meu conhecimento e entendimento das solicitações do comitê. Todo esse processo me causou muita ansiedade e estresse, meses de espera para começar a aplicar a proposta de intervenção ainda em 2018, visto que o fim de ano estava se aproximando e as férias chegando, deixando-me preocupada com o cronograma de aplicação e com toda a proposta de intervenção, já que os alunos passariam para o Ensino Médio, impossibilitando toda a minha pesquisa.

3.1. Quem são os outros que alicerçam minha proposta de intervenção?

Começo essa seção retomando alguns versos do poema de Cris Pizzimenti (2013)

“E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma”.

Para a escrita deste memorial, abri minha caixinha imagética onde guardo tudo que aprendi com a vida e tudo que o tempo me ensinou: minhas memórias, a minha infância saudosa, meus risos, meus fracassos, minhas escolhas, as pessoas que tocaram minha alma e que deixaram retalhos em mim, tornando-me um bordado de “nós” que me fez refletir na busca de embasamento para minha intervenção.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa ação que de acordo com Elliot (2000, p. 209) é um processo no qual os práticos “coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas.” A pesquisa-ação prioriza o aprimoramento da prática ao tentar responder ao problema proposto com objetivo de discutir a relação teoria/prática e sugerir intervenções sobre o fazer pedagógico, A pesquisa como ação no campo da prática e da investigação sobre ela. A ação é como desenvolver a competência leitora de textos escritos em português de alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental e a pesquisa sobre quais aspectos interferem nessa compreensão. Essa pesquisa segue o ciclo do planejar, avaliar a situação atual para uma interpretação dos resultados, a fim de mudanças na prática.

Nessa pesquisa será usado o termo surdo considerando o indivíduo que se organiza por uma língua visual-espacial, que participa de uma cultura e tem uma identidade visual que não o afasta do mundo ouvinte. A proposta, aqui, apresentada, pauta-se na diferença linguística e não na deficiência.

Início deixando claro que identidade, aqui, refere-se à história de vida de cada pessoa, a maneira como cada um percebe o mundo, suas escolhas, singularidades que torna cada um em único. Quem eu sou? O que o mundo

representa para mim? O que eu represento para o mundo? Como eu sou? Como eu vejo o outro? Como o outro me vê? (ROSA, 2009) Afinal nossa vida “é um conjunto de ocasiões dos outros”. Estamos nos modificando a cada momento em que convivemos com os outros, capturando um pouco dos outros e deixando um pouco de nós.

Brito (2010) afirma que a identidade possui marcas próprias e exclusivas do indivíduo: nome, sexo e outras, não exclusivas como afinidades, percepções, gostos, sentimentos que vão sendo compartilhado nos encontros com outros “eus” e que podem ser modificados ou lapidados de acordo com a forma que o indivíduo é representado e se representa no mundo. Daí a necessidade de encontrar alguém culturalmente e linguisticamente parecido para que essas modificações provoquem mudanças sociais e pessoais. Rosa (2009) assevera que o surdo passa por mudanças sociais e individuais sofrendo influência do meio ao se relacionar com os demais e eu acrescento ao pensamento da autora que o surdo também influencia o meio ao se relacionar com o outro. O surdo precisa se conhecer, saber quem ele é e o que quer ser. A autora, ainda, afirma que identificar-se, para o surdo, implica em valorização linguística e cultural: história, língua, comunidade e identidades que o surdo assume de acordo com a situação a que está exposto.

Essas identidades, de acordo com Silva (2012, p. 109), são construídas dentro do discurso de que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Mas como construir suas identidades sem a valorização da sua língua (neste caso Libras), sem o registro cultural da sua comunidade? Rosa (2009) ainda certifica que o laço mais forte da identidade é a língua que é interdependente da cultura surda.

A língua usada por uma comunidade reflete a sua cultura. Essa Cultura é aprendida e apreendida no convívio, na educação, nas vivências e convivências com o outro (ROSA, 2009). E é através desse convívio com seus pares, com o mundo através da Língua Brasileira de Sinais – Libras e da percepção visual que o surdo manifesta sua cultura e constrói sua identidade.

A Língua Brasileira de Sinais, Libras, é reconhecida – Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, artigo 1º:

“como um sistema linguístico de expressão e comunicação visuo-espacial, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas brasileiras. Tem níveis morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos próprios que possibilita o desenvolvimento cognitivo dos surdos, favorecendo o acesso destes aos conceitos e conhecimentos existentes.”

A Libras é uma língua visuo-espacial porque é percebida linguisticamente pelos olhos e produzida pelas mãos, num determinado espaço. É, ela, portanto, por ela que o surdo se expressa, amplia seus conhecimentos e percebe o mundo que o rodeia. Então, se o surdo não tem conhecimento da sua língua, não aprenderá outra língua. Língua, entendida aqui, pelo viés interacional que institui e (res)significa as identidades sociais e culturais como estratégias de categorização, relações, controle de poder. Língua, ainda, como um meio de como representamos o mundo, como nos situamos e somos situados nele. O surdo que utiliza Libras deve ser visto como pertencente a uma minoria linguística e cultural, que utiliza outra modalidade de língua.

Para aprender português na modalidade escrita, a Língua de Sinais deve ser a base de estrutura de suas vivências e conhecimentos e deve funcionar como facilitadora no processo de aprendizagem dessa segunda língua. Do mesmo modo que as línguas orais são aprendidas em contextos sociais de interação entre sujeitos, a Libras também precisa ser aprendida pelos surdos por meio da convivência com usuários da língua.

Os surdos brasileiros nascem imersos em uma sociedade de língua majoritária LP que é a forma de transmitir informações em todas as esferas sociais, daí a importância de aprender LP². Desenvolver a leitura e escrita são capacidades essenciais de inserção no mundo moderno, não exclusivo dos surdos, mas da sociedade de modo geral. Leitura e escrita permeiam nossos cotidiano, nossas relações e interações. Neste sentido Quadros e Perlin (2007, p.33) afirmam que “A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português”.

No entanto, somente a aquisição da Língua de Sinais não garante habilidade com a leitura. Para o desenvolvimento da competência leitora faz-

se necessário um ensino sistematizado ainda mais para o surdo que é fluente em uma língua de modalidade diferente daquela que vai aprender.

Conforme Fernandes (2006, p. 7) a leitura para o ouvinte se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas o aprendiz busca relação entre a imagem acústica e a palavra. Já a leitura para o surdo se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como unidade compacta que são memorizadas mecanicamente, sem sentido caso não tenha relação com imagens acústicas.

A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para surdos, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita e da sua efetiva inserção e participação na sociedade na qual está inserido. Ler para quê?

Ler é conferir significado ao que se lê num processo de interação entre leitor, texto e autor. Com base nos PCN'S (Língua Portuguesa, 1997, p. 54), para formar um leitor competente é preciso:

(...) formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

A sala de aula regular é o ambiente adequado para o surdo aprender português como segunda língua? Não. O ensino de português para surdos, nesse ambiente, é baseado na oralidade impedindo, pela condição sensorial, o surdo de ter acesso à Língua Portuguesa. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 23).

Para o aprendizado da leitura pelo surdo é necessário escolher textos reais que façam parte dos mapas de lugares desses indivíduos, ativar conhecimentos prévios em LS, contextualizar visualmente o texto, explicitar a função textual, o contexto de uso e de produção.

Destarte afirma Martins (2011), o ensino de leitura e escrita, na escola, conduziu-se de modo afastado das situações reais de produção dos gêneros discursivos. Em esferas sociais o texto é histórico-sócio-cultural construído, dialogicamente, em situações e condições de produção discursiva. Sendo assim, a escola precisa trabalhar a leitura e escrita a partir de textos de

natureza linguístico-discursiva, através do trabalho com diferentes gêneros discursivos que façam parte do lugar dos leitores.

Portanto, fica claro que ler não é apenas decodificar letras e palavras. Ler é construir significados no texto.

Pode-se entender, aqui, pois, compreensão leitora como a capacidade de fazer conexões entre as ideias expressas e um conhecimento anteriormente adquirido, dentre os quais se destacam o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

De acordo com Solé (1998), compreender e interpretar textos escritos de gêneros diversos com intenções e objetivos diferentes contribui para a autonomia das pessoas, visto que a leitura é um instrumento necessário para uma participação ativa em uma sociedade letrada.

A leitura é um processo que precisa ser ensinado conforme assevera Solé, e o aluno precisa entender como o professor faz uma interpretação textual. O aluno precisa entender quais estratégias são utilizadas para a compreensão do texto em situações reais e significativas. O professor deve deixar claro o objetivo da leitura e fornecer pistas para que o surdo faça previsões sobre o que vai ler além de ensinar estratégias que auxiliam a compreensão textual.

Solé (1998) apresenta o trabalho com leitura dividido em estratégias: o antes, o durante e o depois. A autora ainda alerta para o fato das atividades escolares estarem voltadas para a avaliação da compreensão leitora quase sempre sem preocupação com o ensino das estratégias que formam o leitor competente.

A autora elenca seis pontos na etapa antes da leitura: ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre o texto. Na etapa durante a leitura, Solé define estratégias durante a leitura: confirmação ou rejeição das expectativas criadas antes da leitura; localização do tema ou ideia principal; identificação de palavras-chaves; esclarecimento de palavras desconhecidas; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos. Essas estratégias devem estar presentes na etapa depois da leitura onde o leitor utiliza do registro escrito para verificar

compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto.

Para ler um texto, o leitor desenvolve as estratégias dependendo dos objetivos que se quer alcançar com a leitura. Como o surdo incluso em sala regular, com aulas de português focadas na oralidade, sem experiência com a leitura de gêneros discursivos em LP irá se tornar um leitor competente? Como terá seu conhecimento prévio ativado? No Atendimento Educacional Especializado, antes do trabalho com o texto, é feito um trabalho, em Libras, de ativação de conhecimento prévio, de explicação de expressões e termos que aparecerão no texto para posterior trabalho do texto em Português.

A leitura é um meio necessário à aprendizagem na escola e o texto escrito uma ferramenta essencial para o processo de aprendizagem. Para Smith (1989, p. 200), “ler significa levantar perguntas sobre um texto e encontrar respostas para ele”. Ainda como afirma o autor “o conhecimento de mundo, a cultura social, o controle linguístico e as atitudes do leitor seriam essenciais para a compreensão da leitura” e “aprender a ler deve ser uma habilidade desenvolvida com a própria prática de leitura, sendo esta compreendida como resultado da experiência dos leitores.” Nessa perspectiva, a leitura é vista como um ato de atribuição de significado a um texto escrito. O leitor estabelecerá relação com o texto, através de estratégias para construir o significado do texto no ato de ler se seu conhecimento prévio for ativado, caso contrário, não haverá compreensão.

É esse conhecimento prévio e de mundo que permite ao leitor fazer deduções, reduções de palavras possíveis em cada contexto, aproximação de significados para construir significado. O professor precisa analisar, com antecedência, o vocabulário do texto a ser trabalhado com objetivo de determinar que palavras, provavelmente desconhecidas do estudante, podem ser compreendidas a partir do contexto e quais não podem e, por isso, devem ser explicadas (BRASIL, 2009).

Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa. (PEREIRA, 2009)

Os estudos realizados por Quadros e Schmiedt (2006, p. 17) demonstram que:

O ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania.

É a partir da Libras que o surdo pode ativar seu conhecimento prévio e compreender o contexto de uso e produção. Por isso é importante que o professor seja proficiente em Libras para promover um nível de análise e interpretação sobre o tema a ser lido. O ensino de português com uso de sinais e da LP é, de acordo com Fernandes (2003), uma das causas das dificuldades dos estudantes surdos na leitura.

É a Libras que fornecerá todo aparato linguístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas, criação de expectativas, inferências, hipóteses: contextualizações e explicações metalinguísticas das estruturas linguísticas do texto. (BRASIL, 1997, p.51). Fernandes (2003) afirma que “toda atividade de leitura e de produção textual deve ser planejada seguindo alguns critérios: contextualização visual do texto com objetivo de estabelecer relação com experiências vividas; leitura do texto em Libras; reconhecimento dos elementos linguísticos significativos relacionados à sua tipologia e estilo/registo, leitura individual para verificar hipóteses; escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.” A escola deve sistematizar esses saberes e tem como papel primordial tornar os alunos capazes de utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo fazer uso de informações contidas nos textos, conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, etnia e gênero.

Pesquisas linguísticas têm mostrado que as estruturas linguísticas e as formas de expressar conteúdo diferem fundamentalmente nas línguas de sinais e nas línguas orais. Segundo Svartholm (1999), conforme citado por Moura et al. (2011, p. 119-144), não há uma correspondência simples, par a par, entre as palavras e os sinais. Às vezes um sinal corresponde a uma palavra, mas, na maioria das vezes, um sinal corresponde a mais de uma palavra ou mesmo a uma oração na língua escrita. A pesquisadora ainda

afirma que, se a criança adota a estratégia de procurar o sentido em textos ao tentar parear palavras isoladas a sinais isolados, logo ficará perdida. Para a mesma autora, o sentido é expresso, nos textos, por palavras que se combinam para formar orações, períodos e parágrafos – e é o sentido dessas unidades maiores que o surdo tem de captar. Ensinar a leitura para crianças surdas significa, portanto, ensiná-las a achar o sentido em textos, o que implica ensinar quais partes do texto vão juntas e, dessa forma, expressam sentido. Assim como Solé (1998) e Kleiman (2004) propõem para os ouvintes, também os leitores surdos necessitam de conhecimento prévio para atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores.

A leitura na educação dos surdos implicará um ensino sistematizado em busca de respostas a partir de situações de ensino interativas e mediadas por sequências didáticas que possibilitem a apropriação de práticas de linguagem. Portanto, essa apropriação ocorrerá a partir dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), aliados a capacidades de linguagem dos domínios sociais de comunicação, em conformidade com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao abordar em os gêneros orais e escritos na escola.

Alpendre (2008, p.12) afirma que a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra/som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, com base na língua de sinais.

O ensino de língua portuguesa a ser desenvolvido tanto na sala regular, quanto no AEE deve contemplar o contexto de letramento. Alpendre (2008, p.11-12) assevera:

A aquisição da língua portuguesa pelo surdo se faz por meio da escrita em situações sociais impedido de aprender as propriedades fonológicas ou prosódicas da língua. Assim, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica por meio da modalidade escrita da língua. Letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua portuguesa pelo surdo.

O letramento é um caminho para o ensino da LP para surdos porque o surdo está exposto a situações que utilizam os mais diversos gêneros discursivos. A proposta de letramento deve se basear em textos que circulem socialmente. Textos que possibilitem que compreenda o mundo e as relações ao seu redor. A proposta de intervenção apresentada é destinada a alunos surdos e será desenvolvida na Língua Brasileira de Sinais para chegar ao aprendizado da 2ª língua: à Língua portuguesa na modalidade escrita.)

E Quadros e Shmiedt (2006, p. 17) afirmam que é por meio da língua de sinais que o surdo aprende sobre línguas. O aluno surdo adquire naturalmente a Língua de Sinais quando em contato com esta língua, o que não ocorre com o português que precisa ser ensinado de forma sistemática para ser aprendido pelos surdos.

A língua portuguesa como segunda língua (L²) é um direito do surdo garantido legalmente, como outorga o Decreto 5.626/2005, segundo o qual, para garantir o acesso das pessoas surdas à educação, prevê, no art. 14, parágrafo 1º, inciso II que seja ofertada, “obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para surdo.” (p.4)

Para Bakhtin (2003), o despertar da consciência ocorre pela/na língua materna e o processo de assimilação dessa língua se dá pela integração da criança na comunicação verbal. A língua de sinais será a língua de mediação e ressignificação no aprendizado de segunda língua, nesse caso, o português escrito. Há uma relação intrínseca entre leitura, escrita e língua de sinais no aprendizado da segunda língua, pois é por meio da Libras que os surdos atribuem sentido ao que leem “[...] deixando de ser meros codificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo seu conhecimento do português” (PEREIRA, 2014).

A autora ainda assevera que “a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los por meio da língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua” (2015, p. 48).

Em consonância com os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a autonomia do aprendiz na leitura só será possível com a maestria do funcionamento da língua em situações concretas de comunicação, nas quais

devem ser levadas em conta as características do lugar social em que as aprendizagens se realizam.

Trabalhar a leitura em Sequências Didáticas (SD) que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 243), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, é vincular o texto ao contexto de uso e produção: o que dizem, para quem, com qual finalidade e como dizem.

A compreensão do contexto de uso e produção visa criar significado para o aluno, situando-o como leitor e/ou escritor através de situações de práticas sociais. Os autores trazem contribuições para pensar e compreender o desenvolvimento da leitura como uma prática social também na educação dos surdos e asseguram que é devido às mediações comunicativas que essas práticas se cristalizam na forma de gêneros, e que as significações sociais são reconstruídas de modo gradual.

Na construção da sequência didática dos gêneros discursivos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que os gêneros sejam agrupados segundo sua função social e progressão didática e que funcionem como (mega)instrumentos para guiar as intervenções dos professores no ensino da leitura na escola, para surdos ou ouvintes.

Essa proposta de intervenção utilizará as concepções da progressão em espiral, da modularidade e da diferenciação pedagógica proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A progressão em espiral possibilita trabalhar atividades que servirão de base para a realização de outras atividades, ou seja, trabalhar o gênero em diferentes níveis e o princípio de retomada do gênero em etapas posteriores para observação da progressão na aprendizagem; a modularidade por trabalhar atividades intencionais, estruturadas e intensivas adaptadas às necessidades particulares dos grupos de aprendizes; a diferenciação pedagógica como enriquecedora do processo ensino aprendizagem, proporcionando um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. No próximo capítulo, descreverei detalhadamente, a proposta de intervenção.

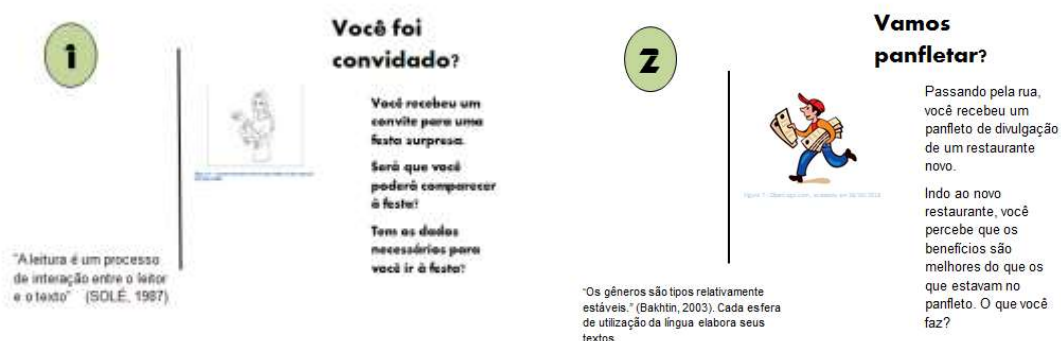
4. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: QUAL CAMINHO PERCORRIDO?

Assim que o Comitê de Ética liberou o parecer consubstanciado, eu apliquei com os alunos participantes dois módulos: um com o gênero convite e outro com o gênero panfleto, muito utilizado pelos alunos, tanto na esfera pessoal como na esfera educacional. Eu já estava muito ansiosa como explicado no capítulo anterior, visto que o fim de ano estava se aproximando. Comecei a pensar que não daria tempo de aplicar a intervenção em 2018.

A intervenção foi organizada em dois módulos. O primeiro módulo **“Você foi convidado?”** foi aplicado no AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez por semana com duração de duas horas de atendimento. Alguns alunos foram atendidos na quarta-feira e outros na quinta-feira, conforme o horário de disponibilidade estipulado em consonância com cada um dos envolvidos. Foram utilizados cinco encontros, no período entre 03 de Outubro a 01 de Novembro de 2018.

O segundo módulo **“Vamos panfletar?”**, também aplicado no AEE, com duas aulas semanais com duração de duas horas cada. No módulo dois foram dez encontros e para que conseguisse aplica-lo antes de findar o ano letivo de 2018, contatei os responsáveis, por telefone, e pedi que liberassem os alunos para atendimento nas terças-feiras e quartas-feiras por cinco semanas consecutivas para finalizar a proposta de intervenção.

Figura 6: Capas dos módulos 1 e 2 da proposta de intervenção.



Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

No módulo do gênero convite pude observar, com olhar de pesquisadora, a relação dos alunos surdos com o texto escrito em LP, como deveria conduzir o ensino da leitura para criar uma aproximação positiva do aluno com o ensino de uma segunda língua e para motivar os alunos na aprendizagem de português. Os encontros, do módulo um, foram organizados de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2: Organização dos encontros do módulo convite

Encontro	Data	Tópicos trabalhados
1º	03/10/18 e 04/10/18	Gêneros discursivos: o que são? ,Para que servem?, Quando e onde são usados?
2º	10/10/18 e 11/10/18	Situação de uso Convite 1: o aniversário de Rita
3º	17/10/18 e 18/10/18	Situação de uso escolar Convite 2: responsável comparecer ao colégio
4º	24/10/18 e 25/10/18	Situação de uso escolar Convite 3: reunião AEE
5º	31/10/18 e 01/11/18	Situação de uso escolar Convite 4: Culminância Projeto interdisciplinar

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

No primeiro encontro, conversamos sobre gêneros discursivos. Questionei os alunos sobre o que sabiam sobre gênero: o que é? Para que serve? Onde e quando é usado? Podemos usar todos os gêneros em qualquer situação? Eu expliquei que o gênero pode ser formal/informal, que pode ser pessoal/impessoal, sobre como os gêneros discursivos escritos circulam na sociedade e expliquei em Libras situações de uso de gêneros. Em seguida, mostrei aos alunos alguns gêneros discursivos e solicitei que dissessem onde e como eram usados e qual a função social de cada um.

Foi uma aula interativa; eles trocaram informações e ideias uns com os outros e exemplificaram, com situações cotidianas, usos dos gêneros discursivos. A aula foi em Libras.

Figura 7: Conhecendo os gêneros.

GÊNERO DISCURSIVO



Qual gênero discursivo é usado para convidar alguém para um evento?

Os gêneros discursivos podem ser formal ou informal:



IMPRES LTV PESSO



Formal
Informal



Formal
Informal

Os gêneros discursivos podem ser pessoal ou impessoal:

Pessoal



O autor escreve para si mesmo ou para um leitor conhecido.

Impessoal



É produzido para o público em geral.



Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

O segundo encontro começou com questionamentos sobre o texto a ser trabalhado. O objetivo desse encontro foi verificar quais estratégias os surdos usam na leitura de textos na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

No **antes da leitura**, para revisar e atualizar o conhecimento prévio dos alunos, fiz perguntas **em Libras**:

- 1ª: Você já foi convidado para uma festa?
 2ª: Alguém já fez uma festa surpresa para você?
 3ª: Você já pensou que sua família tinha esquecido o dia do seu aniversário?

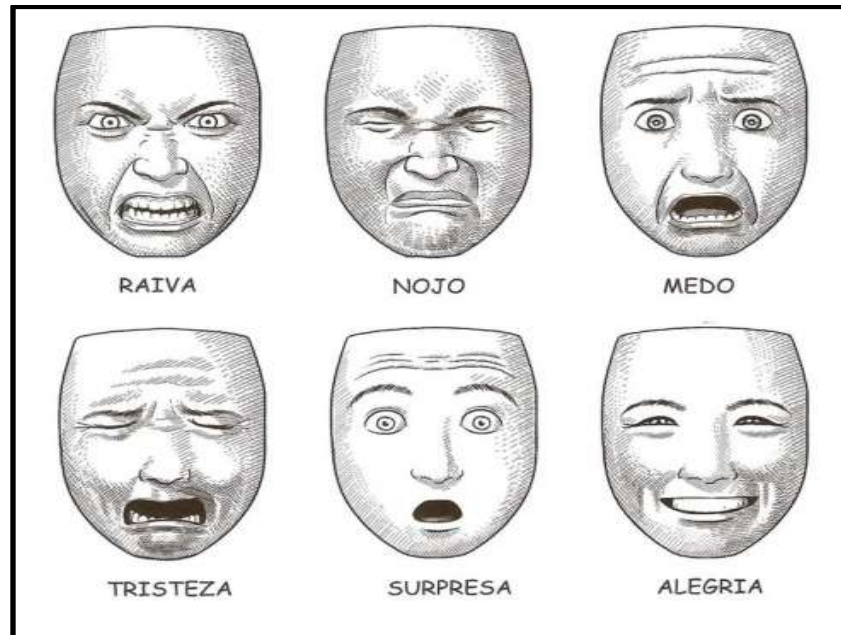
Figura 8: Estratégias antes da leitura. (C₁)

ANTES DA LEITURA	
Verificar o conhecimento prévio; Levantar hipóteses sobre o que vai ler. Conhecer o contexto de uso do gênero.	
Professor: Iniciar a atividade com perguntas sobre o tema a ser discutido no texto.	
1ª) Você já foi convidado para uma festa? 2ª) Alguém já fez uma festa surpresa para você?	
	
<small>disponível em https://casalinho.sixtil.com.br/famosos, acesso em 28/06/18</small>	
3ª) Você já pensou que sua família tinha esquecido o dia do seu aniversário?	
4ª) Como você se sentiu ou sentiria se alguém fizesse uma festa surpresa para você? (Marque, na atividade a seguir, sua expressão facial)	

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

- 4ª: Como você se sentiu ou sentiria se alguém fizesse uma festa surpresa para você? (disponibilizei expressões faciais para que identificassem o sentimento)

Figura 9: Imagem expressões faciais.



Fonte:: pinterest, acesso em 20/07/2017

5ª: Você já viu essa expressão verbal “Vai ser o máximo!”? Se sim, em que situação? Você sabe o que significa?

Figura 10: Previsões sobre o texto.(C₁)

EXPRESSIONES IDIOMÁTICAS SÃO RECURSOS DA FALA E DA ESCRITA

Você já viu a expressão verbal “Vai ser o máximo!”?

Sim Não

Se sim, em que situação? _____

Você sabe o que significa? Marque o **X** na carinha que expressa o significado.

Você conhece algum gênero discursivo usado para convidar alguém para um evento?

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Alguns alunos responderam e outros preferiram ficar observando. Deixei-os à vontade. À medida que os alunos iam respondendo, fui anotando palavras-chave na lousa com imagens impressas, anteriormente, por mim para servir de referência para a materialização textual. Antes de transcrever as respostas, quero falar da interlíngua de surdos aprendizes de português na modalidade escrita que transferem marcas da primeira língua para a que está aprendendo. Para a primeira pergunta, obtive as respostas abaixo:

S⁴ - Ontem aniversário tio casa.

S³ – sempre aniversário festa.

Para a segunda pergunta, S⁸ perguntou em Libras e outros alunos entraram na conversa, permitindo que eu emendasse na pergunta de ativação seguinte:

S⁸ – Festa surpresa o quê?

Pesquisadora – Festa para pessoa que não sabe que vai acontecer. Sinal de escondida.

S⁷ – Já festa surpresa.

Pesquisadora – Quem fez festa surpresa para você?

S⁷ – família.

Pesquisadora – Como você se sentiu? Gostou?

S⁷ – Sim. Chorei feliz.

Sobre a expressão verbal que aparece no texto, eu perguntei em Libras:

Pesquisadora – a festa foi o máximo? (expressão vai ser o máximo!)

S³ - não entender

S⁸ – festa boa.

Pesquisadora – Isso. A festa foi muito legal, foi ótima.

I Interlíngua é um estágio em que aprendizes utilizam-se das regras da L¹ para melhorar seu desempenho na L². (BROCHADO, 2003)

Após a revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecemos previsões sobre o texto, entreguei o texto para cada um dos alunos e pedi que lessem individualmente e respondessem algumas questões propostas.

Lembro que o trabalho, neste momento, foi sobre situação de uso e produção do gênero convite.

Figura 11: Situação de uso gênero convite (C₁)

DURANTE A LEITURA

- 1. Conhecer o contexto de produção do gênero;
- 2. Localizar informações explícitas no texto (quem está convidando, onde será, quando será, que dia);
- 3. Confirmar ou não as antecipações formuladas antes da leitura;
- 4. Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte.

VAI SER O MÁXIMO!!!

Fonte: HQ disponível em leitura.casla.org.br/, Pereira, 2009, p. 52. Adaptada pela pesquisadora, 2018.

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

A história em quadrinho mostra a menina (Rita) chegando da escola no dia do seu aniversário. Ela procura a mãe, mas ao não a encontrar pensa que a mãe esqueceu o seu aniversário e fica triste. Ao chegar da rua, a mãe mostra um convite a Rita e a leva para a festa surpresa.

Figura 12: Uso do convite. (C₁)

Iniciei, então, a etapa **durante a leitura**, composta, de questões objetivas e discursivas. Expliquei que a leitura deveria ser individual e que, se eles precisassem de ajuda, podiam solicitar.

Figura 13 e 14: Estratégias durante a leitura. (C₁)

LP Sobre a situação apresentada, anteriormente, responda as questões abaixo:

1ª) A menina (Rita) estava chegando ou saindo de casa?

- chegando
 saindo

2ª) De onde Rita estava chegando?

- do colégio
 da farmácia
 do mercado

3ª) Quem a menina (Rita) procurou?

- papai
 mamãe
 amigos.

4ª) A menina encontrou a mamãe?

- Sim
 Não

5ª) O que a menina (Rita) pensou que tinha acontecido?

- Será que a mamãe esqueceu meu aniversário?
 Será que a mamãe foi ao mercado?
 Será que a mamãe foi passear?

Rita chegou da escola e, como sempre fazia, foi procurar Marajá para brincar.



Começou a ficar preocupada quando não encontrou a mamãe.



PROCURAR



ENCONTRAR

6ª) Quando a mãe de Rita chegou mostrou um papel. O que era?

- um convite
 um bilhete
 uma lista de compras



7ª) Rita chegou chamando a mãe. Qual expressão ela usou para chamar a mãe?

- MAMÃE
 MÃE..



9ª) A expressão "Vai ser o máximo!", pode ser substituída por:

- Vai ser muito chato
 Vai ser muito bom
 Não vou gostar



MOstrar



PAPEL



GOSTAR



NÃO

De início, os alunos ficaram receosos em marcar a resposta que eles consideravam correta; Eu disse que era apenas para verificar se tinham compreendido o que leram; que era apenas um exercício. Os alunos gostaram da atividade e relataram que a leitura do texto ficou mais fácil.

Os alunos S¹, S⁴, S⁵, inseguros, olhavam para mim com a expressão de a resposta certa é essa? Deixei-os bastante à vontade.

Para responder às questões discursivas, o aluno S⁴ orientou, em Libras, o aluno S⁵ a retornar às referências visuais (palavras afixadas na lousa) e textuais para responder a questão.

Os alunos S¹, S³, S⁷ disseram que assim é mais fácil entender o que está lendo. Inclusive S¹ se deu conta e perguntou o porquê dos textos e avaliações da sala regular não serem feitas dessa forma: primeiro, contextualizada em Libras para posterior aproximação com o português. A partir de situação de uso, os gêneros discursivos são trabalhados, em toda proposta de intervenção, com o intuito de mostrar que nos comunicamos, nas várias esferas comunicativas, através deles.

Na etapa **depois da leitura**, solicitei que cada um fizesse um relato, em Libras, do que leu para verificar a compreensão leitora. Os alunos compreenderam o texto e contaram com suas próprias palavras.

Nesse mesmo encontro analisamos, mais detalhadamente, o convite que aparece na história de Rita, utilizando as mesmas estratégias de ensino de leitura de Solé (1998).

Antes da leitura, fiz perguntas sobre o contexto de uso, contexto de produção, questões explícitas no texto (dia do evento, hora, função social e elementos de um convite) além de fazê-los refletir sobre o que a falta de um dos elementos constitutivos do convite causa. Ficou claro, aqui, que a ativação do conhecimento prévio e o trabalho com vocábulos importantes para a compreensão textual, em Libras, possibilitaram aos surdos apropriarem-se da leitura com mais facilidade. Palavras-chave foram colocados na lousa.

Figura 15: Imagem convite (C₁)

VAMOS COMEMORAR O ANIVERSÁRIO DE RITA
COM UMA FESTA SURPRESA!

DATA: 10 DE Agosto de 2018.

HORÁRIO: 18 horas.

LOCAL: Quadra do Colégio Vitor Soares.



Amigas de Rita.

Favor chegar até às 16 horas.

Cuidado para Rita não desconfiar: é uma surpresa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

Figura 16: Estratégias durante a leitura. .(C₁)

DURANTE A LEITURA

Professor:
 * Entregar o convite impresso da festa de Rita aos alunos, solicitar que eles lembrem da situação de produção e tenham o contato com o texto;
 * Pedir aos alunos que responda às questões proposta (orientados pelo professor), esclarecendo dúvidas que venham surgir.

VAMOS ANALISAR O CONVITE?

Objetivo do convite

Horário

Data (Quando)


Autor/ remetente

VAMOS COMEMORAR O ANIVERSÁRIO DE RITA COM UMA FESTA SURPRESA!

DATA: 10 DE Agosto de 2018.

HORÁRIO: 18 horas.

LOCAL: Quadra do Colégio Vitor Soares.




Amigas de Rita.

Favor chegar até às 16 horas.
Cuidado para Rita não desconfiar: é uma surpresa.

Objetivo do convite

Horário



PROFESSOR: relembrar aos alunos que os convites podem ser: Pessoal ou Impessoal
Formal ou Informal

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

O convite é para uma festa surpresa em comemoração ao aniversário de Rita. Será que tem todas as informações necessárias para que a festa aconteça?

No terceiro, quarto e quinto encontros, eu trabalhei com convites que circulam no ambiente escolar. Antes do contato com o texto, perguntei, em Libras, em quais situações o convite é utilizado no colégio. Os alunos responderam, em Libras, para convidar os pais para reuniões, para chamar quando chegam atrasados várias vezes, para chamar quando vêm com fardamento inadequado ou desrespeitam colegas e professores, para convidar para eventos, para entrega de livros.

Trabalhei com três situações de uso do gênero convite no ambiente escolar – um em cada encontro – e, **antes** de cada um deles, ativei o conhecimento prévio dos alunos, expectativas em função do suporte, formatação do gênero discursivo em função do autor do texto e antecipação da ideia principal, sempre em Libras.

Figura 17: Situação de uso do convite no colégio.

SITUAÇÃO DE USO DO CONVITE NO COLÉGIO

2

Hoje, todos levarão um convite de reunião para os pais.

Professor fará perguntas aos alunos antes da leitura:

- *O que a professora enviará para os pais dos alunos?
- *Qual será o assunto da reunião? * O que a professora escreverá no convite?
- *Será que os pais dos alunos participarão da reunião?
- * Quais informações precisam estar no convite para que os pais compareçam à reunião?

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Fonte da imagem: Chadin. Acesso em 24/06/2018.

O terceiro encontro começou com o trabalho com a primeira situação de uso do gênero convite no ambiente escolar. Trabalhei a etapa **antes da leitura** e, em seguida, na etapa **durante a leitura**, entreguei aos alunos o convite 1 para que respondessem questões objetivas e discursivas. Os objetivos desse encontro foram: conhecer o contexto de produção do gênero; localizar informações explícitas no texto; perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte; relacionar informações do texto a conhecimentos do cotidiano e emitir opinião sobre questões levantadas no texto. Nesse encontro faltaram três alunos porque tiveram problemas com o cartão de passe livre e ficaram impossibilitados de vir às aulas.

Figura 18: Estratégias durante a leitura. (C₂)

DURANTE A LEITURA	
<p>BAHIA GOVERNO DO ESTADO</p> <p>COLÉGIO ESTADUAL VITOR SOARES Núcleo Regional de Educação NRE-26 Cód. Escolar nº 04340 Port. nº 10703- D. O. E. de 30.11.2001</p> <p style="text-align: center;">Convite</p> <p>Convidamos o responsável pelo aluno José Luis Santos, do 9º ano do Ensino Fundamental, turma B a comparecer no dia 24 de Maio de 2018, das 8 horas às 11 horas, para conversar com a coordenação pedagógica.</p> <p style="text-align: center;">Aguardamos a sua presença.</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">assinatura responsável.</p> <p>Favor assinar o recebimento e devolver a unidade escolar no prazo de 24 horas.</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">Rua Engenheiro Fimenes de Cunha, nº33 - Ribeira SALVADOR/BAHIA - CEP 40120-000 TEL: * 35(71) 3312-2342 / FAX: *35 (71) 3312-2388 E-MAIL: g@cevs@educacao.ba.gov.br</p>	<p>Relacionar informações do texto a conhecimentos do cotidiano Emitir opinião sobre questões levantadas no texto.</p> <p style="text-align: right;">Professor:</p> <p>* Entregar o convite ao aluno e deixá-lo responder, observando as pistas verbais e visuais, além da forma como foi trabalhado junto com o professor na atividade anterior.</p> <p>1º) Quem enviou o convite? () o aluno () o colégio () os pais</p> <p>2º) Para quem é o convite? () para o aluno () para os pais do aluno () para o colégio</p> <p>3º) Por que o aluno levou convite para os pais comparecerem ao colégio? _____</p>

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Convite utilizado no ambiente escolar do CEVS para convidar pais, quando há descumprimento de alguma regra escolar, para uma conversa com a coordenação ou professores da unidade escolar.

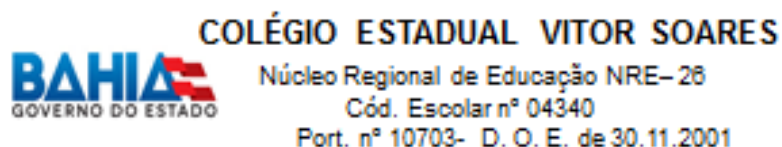
Alguns alunos demonstraram insegurança. Reforcei que era um exercício e que podiam pedir ajuda, caso precisassem, além de consultar o vocabulário afixado na lousa. Repeti a explicação do texto, em Libras, várias vezes para os alunos S⁵, S⁶ e S⁹ e também auxiliei nas questões tentando uma aproximação a partir da Libras para que chegassem ao escrito em Português. Comparei a função social desse convite com o convite de aniversário para que os alunos percebessem as semelhanças e diferenças entre eles. Questionei, em Libras, se eles achavam que a professora e a escola agiam corretamente ao encaminhar esse tipo de convite para os pais dos alunos. Os alunos estão aprendendo o português na modalidade escrita e transferem marcas da língua que domina para o aprendizado da nova: interlíngua. Algumas respostas:

S³ -- Sim. Família saber.

S⁷ – nunca levar convite esse casa.

S⁵ – aluno atrasar. Pai saber.

Figura 19: Convite usado no colégio. (C₂)



Convite

Convidamos o responsável pelo aluno José Luís Santos, do 9º ano do Ensino Fundamental, turma B a comparecer no dia 24 de Maio de 2018, das 8 horas às 11 horas, para conversar com a coordenação pedagógica.

Aguardamos a sua presença.

assinatura responsável.

Favor assinar o recebimento e devolver a unidade escolar no prazo de 24 horas.

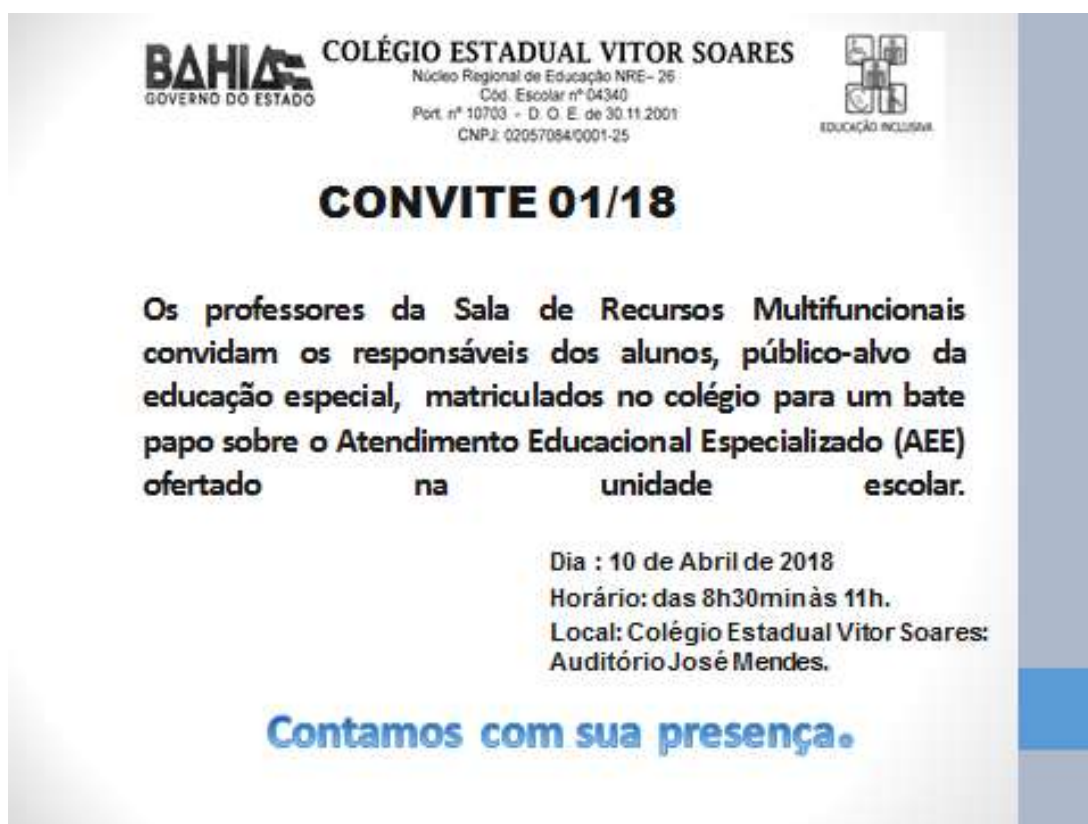
Rua Engenheiro Pimenta de Cunha, nº0 3 – Ribeira
SALVADOR/BAHIA CEP 40420-200
TEL.: * 33(71) 3312-2382 / FAX.: *33 (71) 3313-2393
E-Mail: colégio.soares@educacao.ba.gov.br

Fonte: CEVS, 2018.

Para finalizar, na etapa **depois da leitura**, solicitei que fizessem uma síntese escrita para verificar o que os alunos compreenderam. Os alunos estranharam, porque até aqui só havia solicitado registro em Libras, mesmo assim eles sentiram-se motivados e isso foi muito gratificante. Nesse módulo fica evidente que a escrita dos alunos segue a ordem de Libras: palavras-chave topicalizadas, frases curtas em forma de lista (uma embaixo da outra). O foco da pesquisa é compreensão leitora, mas neste encontro fiz uma comparação com um texto escrito por mim, em português, para que os alunos percebessem como é a estrutura da LP.

Iniciei o quarto encontro com a segunda situação de uso do convite no ambiente escolar. Trabalhei a progressão em espiral de Dolz, Noverraz e Schneuwly, retornando aos textos anteriores e ampliando a análise textual.


Já percebi uma menor resistência em relação ao texto escrito. Os alunos já diziam o objetivo do convite, dia, horário e local com mais facilidade e responderam às questões propostas e demonstraram, em Libras, um desenvolvimento na compreensão leitora fazendo conexões com experiências pessoais.

Figura 20: Convite usado no colégio. (C₃)

Fonte: CEVS, 2018.

No quinto encontro, trabalhei questões ligadas à estrutura e aos elementos constitutivos do gênero, a função social de cada gênero. Faltaram a esse encontro, os mesmos três alunos que faltaram ao terceiro encontro.

Figura 21: Estratégia durante a leitura. (C₃)

DURANTE A LEITURA	
Conhecer o contexto de produção do gênero; Localizar informações explícitas no texto; Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte.	
 <p>BAHIA GOVERNO DO ESTADO</p> <p>COLÉGIO ESTADUAL VITOR SOARES <small>Núcleo Regional de Educação NRE - 20 Cx. Postal nº 34340 Fone nº 10793 - D. O. E. de 20/11/2001 CNPJ 02078402/21</small></p> <p>CONVITE 01/18</p> <p>Os professores da Sala de Recursos Multifuncionais convidam os responsáveis dos alunos, público-alvo da educação especial, matriculados no colégio para um bate-papo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado na unidade escolar.</p> <p>Dia : 10 de Abril de 2018 Horário: das 8h30min às 11h. Local: Colégio Estadual Vitor Soares Auditório José Mendes.</p> <p>Contamos com sua presença.</p>	<p>1º) Quem enviou o convite? <input type="checkbox"/> o aluno <input type="checkbox"/> o colégio <input type="checkbox"/> os pais</p> <p>2º) Para quem é o convite? <input type="checkbox"/> para alunos <input type="checkbox"/> para os pais de alunos, público-alvo da educação especial. <input type="checkbox"/> para todos os pais</p> <p>3º) Por que os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais levaram convite para os pais comparecerem ao colégio? _____ _____</p> <p>4º) Quando os pais comparecerão no colégio? <input type="checkbox"/> qualquer dia <input type="checkbox"/> dia 24 de Maio <input type="checkbox"/> 10 de Abril</p>

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Convite utilizado no ambiente escolar do CEVS para convidar pais para um bate-papo sobre o Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno na SRM do colégio.


Como os alunos foram atendidos em dias e horários diferentes, repeti várias vezes o texto e a ativação do conhecimento prévio em Libras, o que será revisto no módulo do gênero panfleto.

Figura 22: Estratégias durante a leitura. (C₄)

DURANTE A LEITURA

COLÉGIO ESTADUAL VITOR SOARES
Núcleo Regional de Educação NRE- 26
Ced. Escolar nº 64340
PerL. nº 19792- B. G. E. de 30.11.2001

Os alunos do Ensino Fundamental convidam familiares e comunidade para a culminância do projeto da I unidade.



Dia : 20 de Junho de 2018
Horário: das 8h30min às 17h
Na sede do Colégio

1º) Quem enviou o convite?
 os alunos
 o colégio
 os pais

2º) Para quem é o convite?
 para alunos
 só para os professores
 para familiares e comunidade

3º) Por que os alunos levaram convite para os pais?

4º) Quando será a culminância do projeto da I unidade?
 20 de Junho de 2018
 dia 24 de Maio de 2018
 10 de Abril de 2018

5º) A que horas será o evento?
 Apenas às 8 horas
 Entre 8 horas às 11 horas
 Das 8:30 às 17 horas.

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Convite utilizado no ambiente escolar do CEVS para convidar pais e comunidade para a culminância do projeto da I unidade.

Figura 23: Convite usado no colégio. (C₄)

Fonte: CEVS, 2018.

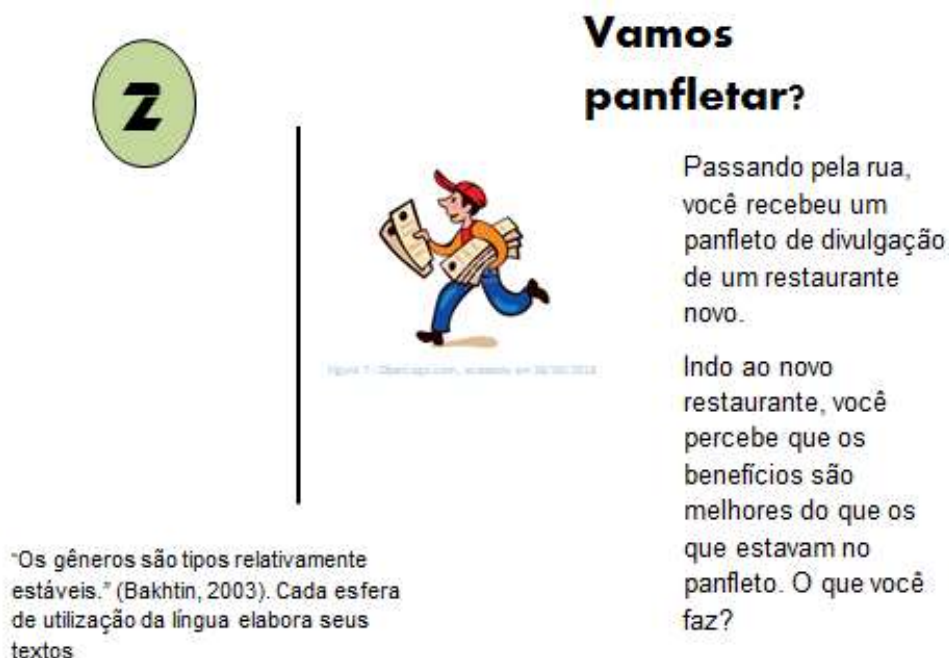
Os alunos mostraram-se participativos e o trabalho com gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano deles, foi motivador para iniciar o trabalho de leitura de textos escritos em português.

Para o trabalho com o segundo módulo, os textos trabalhados foram gravados, em Libras, para evitar o que aconteceu no módulo do gênero convite: ser repetida várias vezes pela pesquisadora e também para que os alunos surdos pudessem rever caso necessitassem. Os panfletos da proposta de intervenção usados no ambiente escolar e o panfleto final tratam de temas referentes à surdez que é de interesse dos alunos e permite que conheçam mais sobre suas especificidades e necessidades, fortalecendo suas identidades.

Vale ressaltar que este módulo começou com apenas sete alunos já que dois dos alunos participantes (S⁵ e S¹⁰) foram para o interior – Cruz das Almas, Bahia – e uma aluna (S⁸) teve problema de saúde afastando-se para tratamento.

Os encontros do módulo panfleto foram organizados de acordo com o quadro abaixo:

Figura 24: Capa do módulo panfleto.



Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Quadro 3: Organização dos encontros do módulo panfleto

Encontro	Data	Tópicos trabalhados
1º	06/11/18	Situação de uso Panfleto 1: restaurante
2º	07/11/18	Compreensão leitora
3º	13/11/18	Situação de uso no âmbito escolar Panfleto 2: seminário
4º	14/11/18	Compreensão leitora
5º	20/11/18	Situação de uso no âmbito escolar Panfleto 3: curso de Libras
6º	21/11/18	Compreensão leitora
7º	27/11/18	Semelhanças e diferenças Convite X Panfleto
8º	28/11/18	Gêneros com mesma função social do panfleto ,Folheto e Folder
9º	04/12/18	Situação de uso real Panfleto 4 : ato público da comunidade surda
10º	05/12/18	Compreensão leitora

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

1º e 2º encontros – Panfleto P₁

Antes da leitura

Objetivos: Ativar o conhecimento prévio; levantar hipóteses sobre o que vai ler; conhecer o contexto de uso do gênero


Procedimento: Inicie a atividade com perguntas, em Libras, sobre o texto.

Figura 25: Estratégias antes da leitura panfleto. (P₁)

ANTES DA LEITURA

Ativar o conhecimento prévio;
Levantar hipóteses sobre o que vai ler.
Conhecer o contexto de uso do gênero.

Professor: Fazer perguntas sobre o que vai ser discutido no texto.

	<p>Você já precisou vender/divulgar alguma coisa?</p>
<p>Como e onde você fez essa divulgação?</p>	
<p>Você sabe o que significa delivery? Já fez pedido delivery?</p>	

Não divulga? Como as pessoas vão conhecer seu produto, sua campanha, seu evento?

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Primeira questão: **Você já precisou vender/divulgar alguma coisa?**

Segunda questão: **Como e onde você fez essa divulgação?**

Terceira questão: **Como as pessoas vão conhecer seu produto sem divulgação?**

Quarta questão: **Quais informações precisam estar claras na divulgação?**

Quinta questão: **Você já foi conhecer algum restaurante, sorveteria ou lanchonete porque recebeu um panfleto de divulgação do lugar?**

Sexta questão: **Você já fez algum pedido delivery?**

Sétima questão: **Você conhece o gênero discursivo panfleto? E qual a função social desse gênero?**

Os alunos responderam, em Libras, e desta forma nós fizemos a ativação do conhecimento prévio. Aqui, neta etapa, disponibilizei fichas impressas com a escrita associada ao sinal em Libras (referências visuais) de “divulgar”, “vender”, “dia”, “horário”, “local”, “restaurante”, “pizzaria”, “sorveteria”, “delivery”, “conhecer”, “abrir”, “fechar”.

Figura 26: Imagem vocabulário disponibilizado. (P₁)



Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Decreto Federal 5626/2005 preconiza escolas de educação bilíngue como aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Durante a leitura

Objetivos: Identificar os elementos constitutivos do panfleto e compreender informações explícitas no texto; sua função social e seu contexto de produção e uso.

Procedimento: Coloquei no slide o panfleto a ser trabalhado e entreguei uma cópia a cada aluno participante. Eu estimulei os alunos com questões, em Libras: “Quem produziu o panfleto e por quê?”; “Qual horário de funcionamento?” ; “ O lugar abre todos os dias?; “ O lugar funciona o dia todo?; “Tem um telefone de contato?”, “Para que colocaram telefone de contato?”, “Que tipo de alimento é vendido nesse lugar?”, “A imagem é adequada ao panfleto?” Agora, com o texto em mãos, procurem responder aos meus questionamentos.

Com o texto em mãos, os alunos apontavam para telefone de contato, para a palavra delivery, para o horário de funcionamento, para o endereço da pizzaria. Demonstraram que o trabalho realizado antes da leitura, em Libras, constituiu um apoio para a atribuição de sentido ao texto escrito, possibilitando um diálogo entre as línguas envolvidas na intervenção.

Na etapa **durante a leitura**, eu entreguei questões objetivas escritas para que os alunos respondessem individualmente, para aproximá-los da Língua Portuguesa. Comecei com perguntas objetivas com poucas alternativas com o intuito de criar uma segurança nos alunos surdos e trabalhar a palavra escrita na segunda língua. Pedi que lessem cada questão e sinalizassem o que estava sendo perguntado para que comessem a reconhecer os vocábulos escritos e fazer uma relação entre a LP e a Libras.

Figura 27: Estratégia durante a leitura (P₁)

Durante A LEITURA

PIZZA ITALIA da Daniele
AUTÊNTICA PIZZARIA ITALIANA FORNO A LENHA

PIZZA A PARTIR DE: **RS 19,99**

Ligue Pizza
3362-3706
98754-8867
99130-1589

Lasanhas Bolognesa
Gnocchi Sorrentina

Estr. do Curralinho, 413A
Boca do Rio Salvador-BA
www.pizzaitaliadaniele.com.br

Todos os dias 17:30 às 01:00

Disponível em <https://www.oftadivisor.com.br/> acesso 28/06/2018

- 1º) O que o panfleto está divulgando?
() Evento () Comida
- 2º) Quem produziu(fez) o panfleto?
() pizzaria
() restaurante
() salão
- 3º) No panfleto tem o endereço (onde) do restaurante?
() Sim () Não
- 4º) O restaurante só vende pizza?
() Sim () Não
- 5º) No folheto consta?
() endereço () preço
() horário funcionamento
() imagens atrativas () contato
- 6º) Qual a função desse panfleto?
() divulgar evento
() divulgar pizzaria
- 7º) A função do panfleto é atrair pessoas para consumir um produto ou para participar de um evento para isso, usa imagens atrativas, cores chamativas. A imagem e a cor do panfleto é atrativa?

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Figura 28: Imagem Panfleto (P₁)

PIZZA ITALIA da Daniele
AUTÊNTICA PIZZARIA ITALIANA FORNO A LENHA

PIZZA A PARTIR DE: **RS 19,99**

Ligue Pizza
3362-3706
98754-8867
99130-1589

Lasanhas Bolognesa
Gnocchi Sorrentina

Estr. do Curralinho, 413A
Boca do Rio Salvador-BA
www.pizzaitaliadaniele.com.br

Todos os dias 17:30 às 01:00

Fonte: Pizza Itália da Daniela, acesso em 28/06/2018.

Ao entregar as questões escritas em LP, orientei aos alunos que procurassem palavras-chave trabalhadas e fossem buscando aproximação entre a explicação em Libras trabalhada na etapa antes da leitura para aproximação com o significado de cada questão em português. Importante esclarecer que a transcrição das respostas dos alunos foi fidedigna, não havendo assim adequação quanto à ortografia, concordância ou outros aspectos.

A primeira pergunta: **Panfleto divulga o quê?**

S⁶ e S⁹ – fazem a datilologia do verbo “divulgar” e perguntam o significado. Pesquisadora – lembra que trabalhamos essa palavra? faço o sinal, em Libras, de divulgar e os alunos balançam a cabeça positivamente demonstrando que entenderam. Os alunos respondem que o panfleto divulga comida.

A segunda pergunta: **Quem fez o panfleto?**

S³, S⁴, S⁶, S⁹, responderam que o panfleto foi produzido pelo restaurante. S¹ e S², responderam Pizza Itália da Daniela.

A terceira pergunta: **No panfleto, tem endereço do restaurante(onde)?**

Todos os alunos responderam que sim.

S¹ e S⁴ apontaram, no panfleto, o endereço do restaurante.

S² sinaliza “Boca do Rio” e diz eu sempre domingo jogar bola lá.

A quarta questão: **O restaurante só vende pizza?**

S¹ falou pizza, lasanha e gnocchi sorrentina, e informou não saber o que era. (o vocabulário estava disponível em placas próximas ao texto). Pedi que escrevesse.

Os outros alunos também disseram não saber.

Pesquisadora – é um tipo de nhoque (massa de batata) ao molho de tomate e queijo gratinado e mostra uma imagem.

S³ – nunca comer.

Os outros alunos responderam que não. Vender pizza, lasanha.

S² – domingo jogar bola depois ir comer lá. Bom ou não.

Pesquisadora – Então o panfleto criou vontade em você de querer ir conhecer o lugar?

A quinta questão: **No panfleto tem: endereço, produto vendido, preço do produto, imagens atrativas e quem produziu ?**

S² – Sim. pizzaria querer ir.

A sexta questão foi em relação ao horário de funcionamento: **A pizzaria funciona o dia todo?**

S⁴ respondeu que pizzaria funciona só 17h 30 min..

S³, S⁶ e S⁹ responderam que não funciona o dia todo.

Os alunos responderam às questões, demonstrando que conseguiram identificar informações explícitas no texto. Os alunos ficaram motivados e felizes em conseguir responder às questões.

Em seguida, eu acrescentei questões discursivas. Sinalizei, em Libras, que, para responder a essas questões, podiam consultar todos os vocábulos trabalhados que estavam disponibilizados na sala. E, para iniciar e criar uma segurança nos alunos, eu fiz as perguntas em Libras e depois pedi que cada um lesse a pergunta e fizesse a aproximação do que foi sinalizado com a palavra em português: quais palavras eles identificavam, já que alguns vocábulos foram trabalhados na ativação do conhecimento e nas questões objetivas.

A primeira questão discursiva: **A função do panfleto é atrair pessoas para consumir um produto ou para participar de um evento. Para isso,**

usa imagens atrativas, cores chamativas. A imagem e a cor do panfleto é atrativa?

S² – riu e respondeu sim, querer ir.

S⁹ – porque só imagem pizza panfleto? E outras comidas? perguntou em Libras. Ele escreveu gostar panfleto.

Pesquisadora – que boa observação!

Os outros alunos responderam sim e S¹ completou eu fome. kkk. Aqui, uma suposição minha a aluna quis dizer que a imagem é tão boa que até ficou com fome.

A segunda questão discursiva: **A pizzaria para divulgar seus produtos produziu o panfleto com o objetivo de tentar atrair mais clientes porque panfleto é um gênero textual de baixo custo usado para divulgar produtos, eventos, serviços. Essa forma de divulgação(panfleto) ainda é eficiente? Explique.**

S⁶ – minha mãe vende comida. Faz papel com telefone. Pessoas ligar. Bom

S³ – Carro, moto vender fazer panfleto.

S¹ – É. também médico (aqui a aluna quis referir-se a panfleto de clínicas).

Pela resposta pude deduzir que os alunos acham que a divulgação com panfleto ainda é eficiente.

S² – pode divulgar facebook, whatsapp, instagram. Tudo bom. Também.

Pesquisadora – Isso mesmo. Existem várias formas de divulgar produto, evento.

S⁴ e S⁹ – também colégio divulgar curso Libras.

S⁴ – curso querer família.

A terceira questão discursiva: **No panfleto tem uma imagem de um homem em uma moto e embaixo da imagem está escrito Delivery. Você sabe o que significa?**

Os alunos retornaram ao texto, encontraram a palavra e, em Libras, sinalizaram as palavras moto e homem, demonstrando que conseguiram decodificar a questão através da identificação de palavras-chave.

Todos os alunos responderam entregar casa. Chamei atenção, em Libras, da escrita em inglês no lugar do português. Chamo atenção que os alunos são aprendizes de português na modalidade escrita e transferem marcas da primeira língua, a já explicada interlíngua. Os alunos S² e S¹ responderam “que português mais palavras, inglês só palavra uma.”

A aluna S⁷ não compareceu à aula.

Depois da leitura

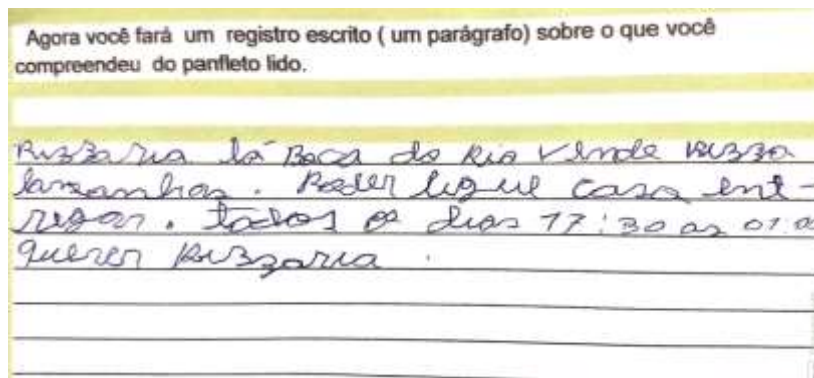
Objetivo: verificar a compreensão leitora dos alunos.

Na etapa depois da leitura, eu solicitei que cada aluno fizesse um registro escrito sobre o que compreendeu da leitura do panfleto.

S³ – É para escrever muito?

Pesquisadora - Disse que não se preocupassem com a quantidade de linhas, que apenas escrevessem o que compreenderam da leitura. Que já haviam feito registro escrito quando trabalhamos com o gênero convite.

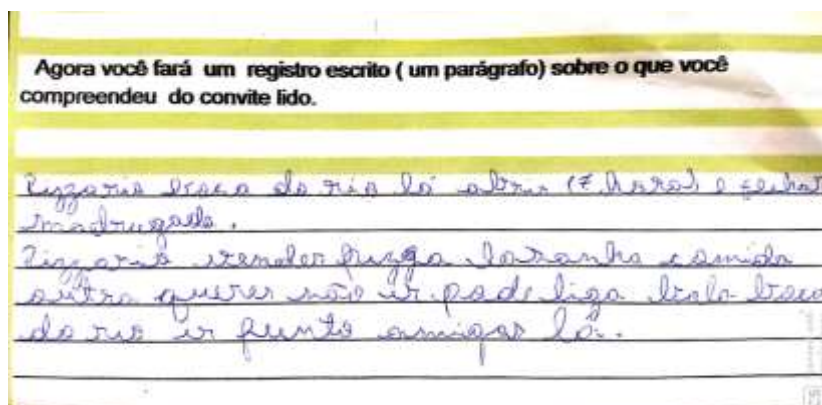
Figura 29: Imagem compreensão leitora P₁ aluna S¹



S¹, após fazer a leitura, conseguiu identificar qual o tipo de serviço ofertado, o local e o horário de funcionamento, da pizzaria e o serviço de delivery demonstrando compreensão do texto lido. Faltou S¹ fazer conexões entre as ideias expressas no texto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

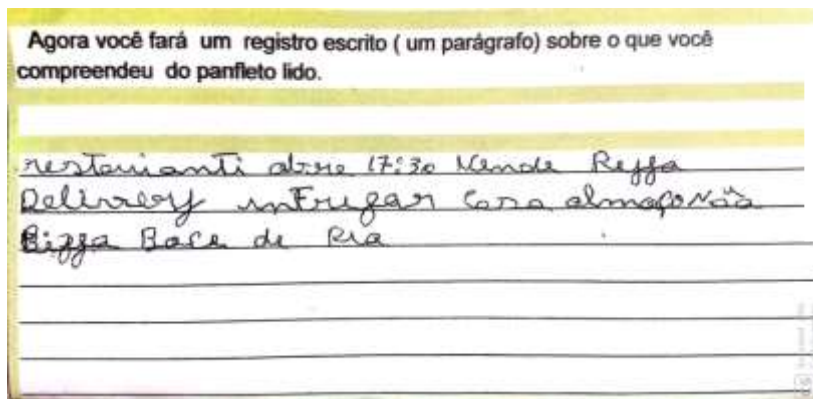
Figura 30: Imagem compreensão leitora P₁ aluno S²



S² além de identificar informações explícitas no texto conseguiu fazer conexão com as ideias expressas no texto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

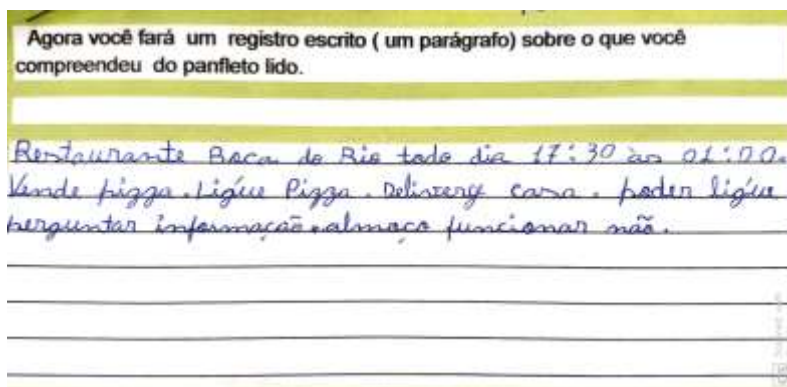
Figura 31: Imagem compreensão leitora P₁ aluno S³



S³ consegue fazer o registro escrito usando frases curtas, focando nas informações explícitas no texto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

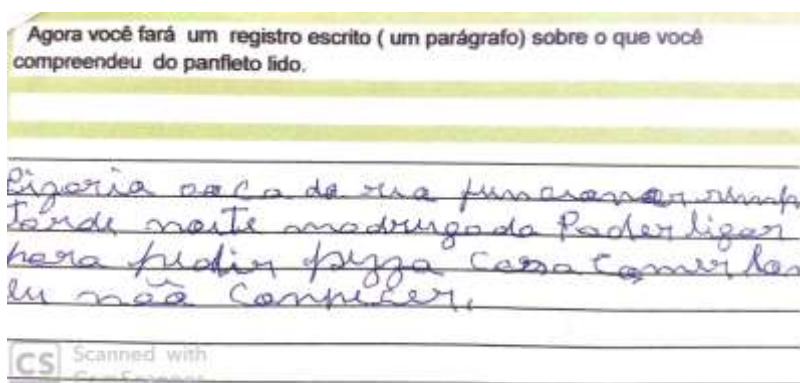
Figura 32: Imagem compreensão leitora P₁ aluno S⁴



S⁴ conseguiu captar as principais informações explícitas no texto. Em Libras, S⁴ desenvolveu bastante o texto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

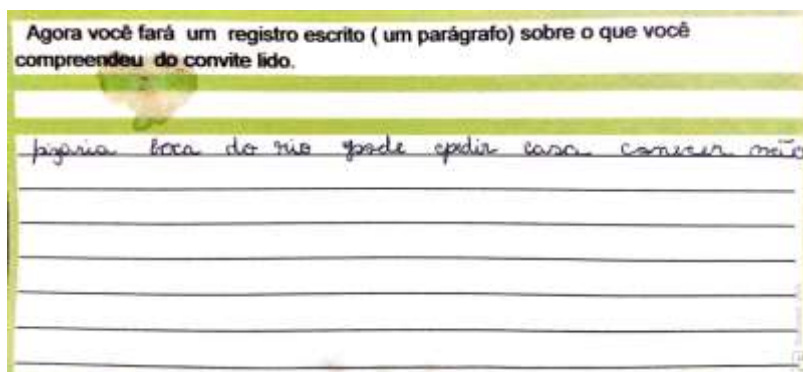
Figura 33: Imagem compreensão leitora P₁ aluno S⁶



S⁶ conseguiu compreender as informações do texto, fez conexão com seu conhecimento de mundo ao registrar que não conhece o lugar.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

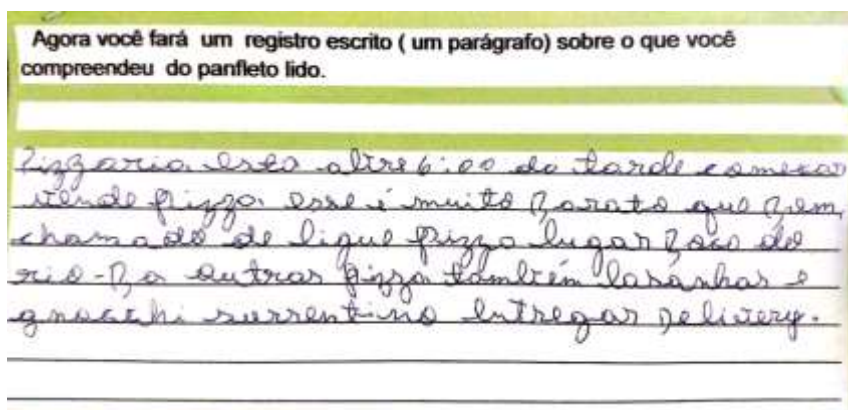
Figura 34: Imagem compreensão leitora P₁ aluna S⁷



S⁷ faltou à aula sobre ativação de conhecimento e a etapa durante a leitura, fazendo um registro bem sucinto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 35: Imagem compreensão leitora P₁ aluno S⁹



S⁹ compreendeu bem o texto, identificando horário de abertura e localização da pizzaria, que tem outras opções além da pizza e que entrega em casa e ainda faz conexão com conhecimento de mundo

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Vale, neste momento, ressaltar que os alunos surdos participantes da proposta de intervenção são atendidos na SRM desde o 6º ano do Ensino Fundamental e que desde então vem aprendendo português como segunda língua. Com dedicação e esforço tenho visto a evolução de cada um deles. Os alunos são expostos a textos de várias disciplinas e no AEE é sempre feito um trabalho de aproximação entre as línguas. Ultimamente eu tenho fornecido pequenos textos ou resumos disponibilizados pelos professores da sala regular das diversas matérias e pergunto, em Libras, o que eles conseguem entender e disponibilizo um computador com acesso à internet (compartilhada da minha internet particular) para que busquem palavras

desconhecidas, criando assim uma autonomia e interesse pela significação textual. Acredito que através do contato com os diversos gêneros discursivos dentro de práticas sociais é que o surdo pode compreender o que lê.

Retomo Solé (1998) quando afirma que ninguém gosta de fazer aquilo do qual não consegue extrair sentido. Então a leitura deve ser apresentada de forma a despertar a vontade de ler para se informar, para se distrair, para se tornar um cidadão autônomo e consciente dos seus direitos e deveres. E isso deve ser feito na língua de sinais como assevera Fernandes (2006, p. 122), “o letramento no português é dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais.”

Na análise da compreensão leitora produzida pelos alunos pode-se verificar que os alunos envolvidos na intervenção conseguiram localizar horário de funcionamento, o que é comercializado, tipo de serviço. A escrita dos alunos foi mantida sem reescrita, já que a proposta foca na compreensão leitora. Pode-se observar o uso de verbos no infinitivo, a estrutura de interlíngua aproximando-se às vezes da LP e, às vezes, da Libras.

S⁷ produziu um registro bem conciso. Quem trabalha com surdo sabe da dificuldade desse público expressar-se através da escrita. Ainda há muito o que desenvolver, mas os alunos demonstraram que compreenderam o panfleto trabalhado. Compreender foca nas informações explícitas no texto e, interpretar é opinar a respeito da leitura.

3º e 4º encontros – Panfleto 2

Antes da leitura

Objetivos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos; levantar hipóteses sobre o que vai ler; Levar o aluno a conhecer o contexto de uso do gênero.

Procedimento: Mostrei aos alunos uma imagem de uma situação de sala de aula na qual o professor sugere fazer um seminário para comemorar o dia do surdo no colégio e uma aluna propõe fazer um panfleto para divulgação. A partir da análise da imagem, fiz perguntas, em Libras, sobre o que ia ser discutido no texto:

Figura 36: Situação de uso do panfleto no colégio.

SITUAÇÃO DE USO DO PANFLETO NO COLÉGIO



1

Vamos fazer um seminário para comemorar o dia do Surdo?

Ótimo! Vamos fazer um panfleto para divulgar.

ANTES DA LEITURA

- *Você sabe o que é um seminário?
- *Quais informações são necessárias para produzir um panfleto para divulgar o seminário?
- *Por que o professor teve a ideia de comemorar o dia do surdo?
 - *Os alunos parecem ter gostado da ideia do professor?
 - Você sabe quando comemora o dia do surdo? E por que é comemorado nesse dia?

Para produzir um panfleto precisa pensar na cor, imagem, texto que poderão atrair pessoas para comprar um produto ou participar de um evento.

Figura - <https://pt.pngtree.com/freeimg>. Acesso 29/06/2018

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

A primeira questão: **Você sabe o que é um seminário?**

Os alunos estavam bastante atentos. Como resposta à primeira pergunta, o aluno S² disse que já participou de seminário mas não sabia explicar. S⁶ e S⁹

fizeram sinal de palestra. S⁷ ficou quieta, só observando - acredito que por não ter participado do encontro anterior. S¹, S³ e S⁴ disseram que acontece no auditório do colégio.

A segunda questão: **Quais informações são necessárias para produzir um panfleto para divulgar um seminário?**

Prossigui, pedindo que refletissem sobre quais elementos eram necessários para produzir um panfleto de divulgação do seminário.

S¹ e S² rapidamente sinalizaram dia, hora e lugar.

A terceira questão: **Para participar do seminário é necessário fazer inscrição? Você sabe o que são vagas limitadas?**

Pesquisadora – Muito bem. Mas só isso? Precisa fazer inscrição? As vagas do seminário são limitadas ou ilimitadas? Vocês sabem o que significa "vagas limitadas?"

S¹⁰ – imagem seminário o que.

S² - Vitor precisar inscrição seminário. Auditório pequeno. Só pessoas poucas.

Pesquisadora – Muito bem. Vagas limitadas refere-se à quantidade de pessoas que podem participar do seminário. Certo. Vamos continuar.

A quarta questão: **Por que o professor teve a ideia de comemorar o dia do surdo?**

Para as próximas duas perguntas, os alunos fizeram o sinal de setembro mas só S¹, S² e S⁶ sinalizaram o dia porém não sabiam o porquê da data.

A quinta questão: **Você sabe quando se comemora o dia do surdo? E por que é comemorado nesse dia?**

Pesquisadora – Então, eu expliquei, em Libras, que no Brasil é comemorado o dia do surdo em 26 de Setembro, pois coincide com a fundação do Instituto

Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola para surdos do Brasil. A comunidade surda refere-se a esse mês como setembro azul que simboliza dois períodos: a opressão enfrentada pelos surdos e o orgulho da identidade surda. E que em 30/09 é comemorado o dia Internacional do Surdo referindo ao congresso, em Milão (Itália), no qual foi criada uma lei para proibir a língua de sinais na educação dos deficientes auditivos desrespeitando suas especificidades e singularidades linguísticas.

S³ – Joelma (referindo-se à professora que trabalha na SRM) sempre azul fita setembro.

S⁹ – eu sabia não.

Pesquisadora – surdo precisa conhecer sua própria história.

A sexta questão: **Os alunos parecem ter gostado da ideia do professor?**

Os alunos responderam que sim.

Terminei a etapa dizendo “Veja quanta coisa vocês sabem”. Os alunos demonstraram apropriação do gênero panfleto, identificaram as informações explícitas; Conheceram sobre a função do gênero trabalhado e aprofundaram o conhecimento sobre a Cultura e identidade da comunidade surda. Agora vamos ler o panfleto produzido para divulgação do seminário e responder algumas perguntas escritas em português.

Durante a leitura

Objetivos: Identificar os elementos constitutivos do panfleto e compreender informações explícitas no texto, sua função social e seu contexto de produção e uso.

Procedimento: Entreguei o panfleto impresso a cada aluno participante. Eu solicitei que relembressem tudo trabalhado até aqui sobre esse gênero discursivo e respondessem às questões propostas. Inicialmente questões objetivas.

Figura: 37: Estratégias durante a leitura. (P₂)

DURANTE A LEITURA

V SEMINÁRIO TEMÁTICO - 2018

Ponto de vista: A arte do olhar sobre a diferença.

QUE ESCOLA É ESSA?

Porque a Libras não é Língua de Instrução nas escolas?

30 SETEMBRO

Vagas limitadas

Horário: 8h30 min às 16 h
Local: Auditório Prof. José Mendes

INSCRIÇÕES E INFORMAÇÕES

Local: SRM e ou por e-mail
prossolo@fcd.net.com.br
lembolito@cp.com.br

Realização

Colégio Estadual Vitor Soares - CEVS
 Sala de Recursos Multifuncionais - SRM

1ª) Quem produziu o panfleto?
 o aluno o colégio (SRM) os pais

2ª) Para quem é o panfleto?
 para aluno
 para pessoas interessadas
 para professores

3ª) Quando será o evento?
 dia 30 de Agosto dia 24 de Maio dia 30 de Setembro

4ª) A que horas ocorrerá o evento?
 Apenas às 8 horas
 Das 8 horas às 11 horas
 Das 8h e 30 min às 16 horas

5ª) Para participar do evento precise fazer uma inscrição. Como?
 por telefone
 por e-mail ou no próprio colégio (SRM)

6ª) O evento tem vagas limitadas? Sim Não

7ª) Você sabe o que são vagas limitadas? Explique

8ª) Analisando o panfleto (imagens, texto, cores) você gostaria de participar do evento? O panfleto é atrativo e cumpre com a função de atrair pessoas para o seminário?

9ª) Você sabe porque o evento ocorrerá no dia 30 de Setembro? O que é comemorado nesse dia?

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Fonte imagem: Maurício Damasceno, 2011.

Figura 38: Imagem panfleto (P₂)

V SEMINÁRIO TEMÁTICO - 2018

Ponto de vista: A arte do olhar sobre a diferença.

QUE ESCOLA É ESSA?



Por que a Libras não é Língua de Instrução nas escolas?

SETEMBRO

30

Vagas limitadas

Horário: 8h30 min às 16 h
Local: Auditório Prof.º José Mendes

INSCRIÇÕES E INFORMAÇÕES:

Local: SRM e ou por e-mail
anarecle10@bol.com.br
leoleite@ig.com.br

Realização

Colégio Estadual Vitor Soares - CEVS
Sala de Recursos Multifuncionais - SRM

Fonte: CEVS, 2018.

Fonte imagem: Maurício Damasceno, 2011.

As primeiras das quatro questões, os alunos encontraram as respostas no texto sem dificuldade.

A primeira questão : **Quem produziu o panfleto?**

A segunda pergunta : **Para quem é o panfleto?**

A terceira pergunta: **Quando foi o seminário?**

A quarta questão: **Qual horário do seminário?**

A quinta questão: **Para participar do evento precisa fazer inscrição? Como?**

Já na quinta questão, a aluna S⁶ apontou para a palavra “inscrição” e perguntou o que era. Eu fiz o sinal de inscrição e ela respondeu que sim e fez sinal de precisar. S¹, S² e S⁷ depois de responderem que a inscrição era na SRM ou por e-mail.

Pesquisadora – expliquei que, caso não quisesse ou não pudessem fazer a inscrição por e-mail, podiam vir ao colégio, na SEM, e fazer a inscrição.

A sexta questão: **O seminário tem vagas limitadas?**

Sobre a sexta questão, os alunos responderam que as vagas são limitadas e apontaram para o texto. S³, S⁴, S⁷ e S⁹ perguntaram o significado, antecipando a primeira questão discursiva.

A primeira questão discursiva: **Você sabe o que são vagas limitadas?**

S¹ falou que questão igual ao texto anterior. Em Libras: “Já saber responder.”

S⁷ demonstrou dificuldade em responder.

Pesquisadora - expliquei que tem 50 vagas e, quando chegar nesse número, não pode mais fazer inscrição.

A segunda questão discursiva: **Onde foi distribuído esse panfleto?**

Os alunos responderam que o panfleto foi distribuído no colégio.

A terceira questão discursiva: **Analisando o panfleto (imagens, texto, cores) você gostaria de participar do evento? O panfleto é atrativo e cumpre com a função de atrair pessoas para o seminário?**

S¹ respondeu sim. “Panfleto cor boa, informação aprender inclusão.”

S² respondeu “seminário família vir”

S³ respondeu “sim colégio seminário ano todo.”

S⁴ respondeu “sim azul setembro”

S⁶ respondeu “gostar panfleto.

S⁷ respondeu “eu ir”

S⁹ respondeu “bonito. Setembro sempre.”

E a quarta questão discursiva: **Você sabe por que o evento ocorreu no dia 30 de Setembro? O que é comemorado nesse dia?**

S¹, S² e S⁶ responderam porque dia do surdo. S³ aponta para fita azul e faz sinal de “luta”. S⁴ respondeu “surdo dia, luta, direito”; S⁷ respondeu “azul setembro surdo” e S⁹ respondeu “luta surdo.”

Pesquisadora - Vocês se saíram muito bem.

A quinta questão: **A Libras não é língua de instrução da escola? No Vitor Soares Libras é língua de instrução?**

Obtive respostas como a de S³ – professor não aula Libras e a de S¹ – professor poucos saber Libras mas difícil usar aula. S⁴ respondeu que colégio não sinalizado Libras (sinalizado, aqui, o aluno refere-se a placas espalhadas pelo ambiente escolar e informes em Libras), sempre aula intérprete. S⁹ respondeu que colega e professor poucos saber Libras. S², S⁶ e S⁷ responderam que Libras não 9º ano, 6º ano só.

Os alunos terminaram a atividade e perguntaram se na próxima aula teria mais textos. Agradei a participação de todos e disse que eu estava muito contente com o desenvolvimento deles.

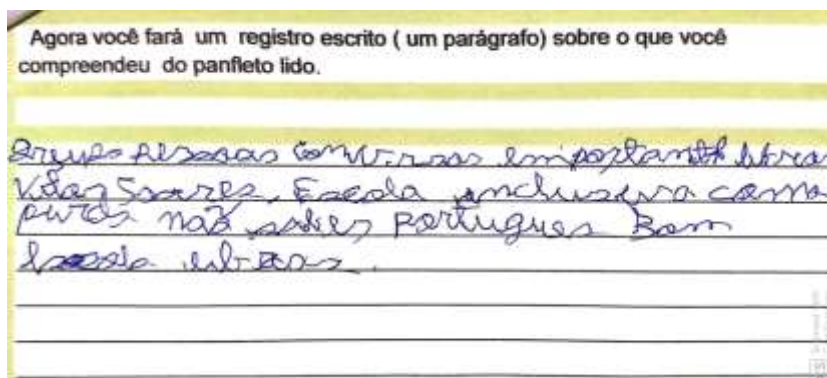
Para finalizar a etapa e aprofundar mais o assunto, perguntei em Libras, se a educação inclusiva era a melhor educação para o surdo. Pedi que refletissem e conversassem uns com os outros para responderem na próxima aula.

Depois da leitura

Objetivo: Verificar a compreensão leitora dos alunos.

Solicitei que cada aluno fizesse um registro escrito sobre o que compreendeu da leitura do panfleto.

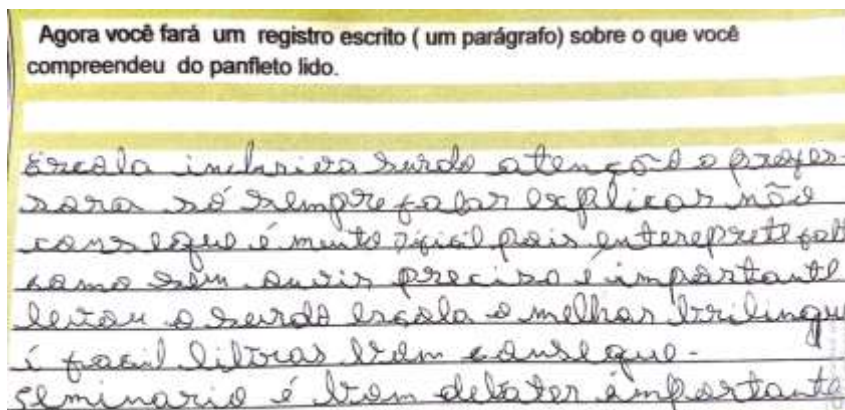
Figura 39: Imagem compreensão leitora P₂ aluna S¹



S¹ já demonstra que faz conexões com conhecimento de mundo omitindo opinião sobre o que acha ser melhor para o surdo.

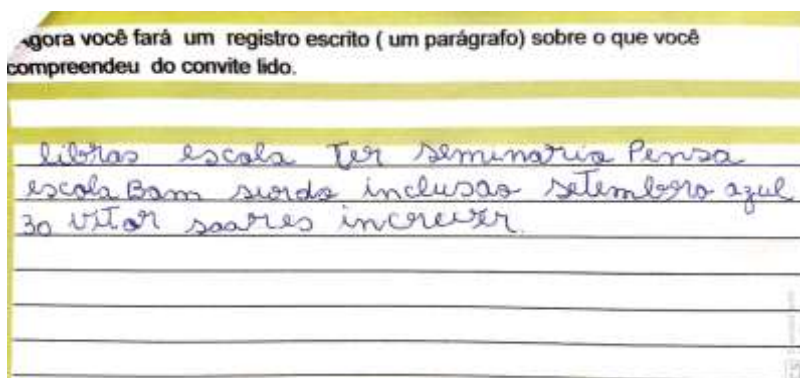
Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 40: Imagem compreensão leitora P₂ aluno S²



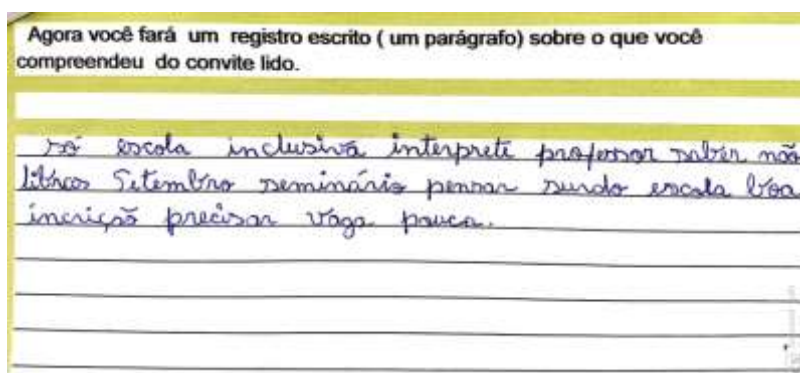
S² compreende bem o texto, percebendo que o panfleto divulga um seminário para debater a escola inclusiva e o aluno opina sobre o que vivencia em sala de aula regular.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 41: Imagem compreensão leitora P₂ aluno S³

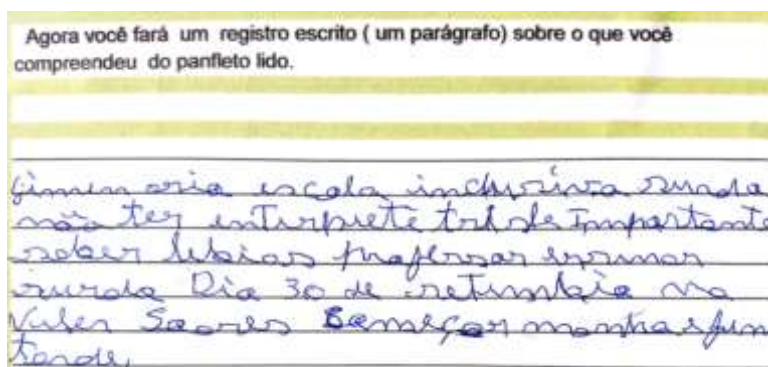
S³ ainda está focado nas informações explícitas no texto, precisa fazer conexões com conhecimento de mundo.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 42: Imagem compreensão leitora P₂ S⁴

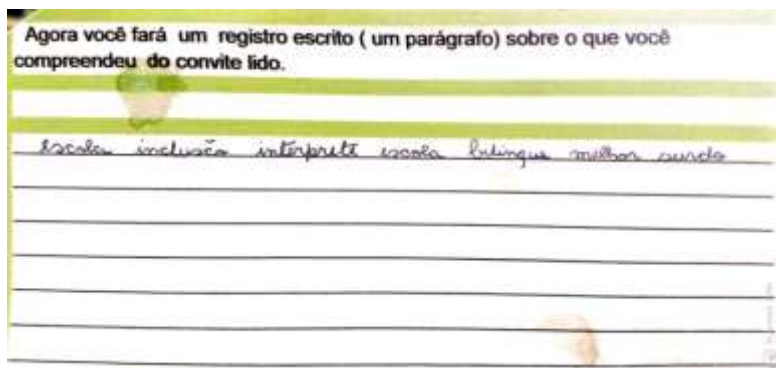
S⁴ consegue captar informações expressas no texto, porém falta desenvolver a escrita. Em Libras demonstra maior compreensão.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018

Figura 43: Imagem compreensão leitora P₂ S⁶

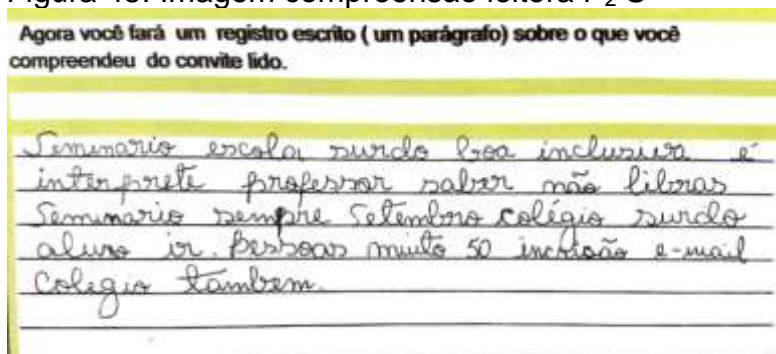
S⁶ demonstra uma evolução em relação ao primeiro panfleto trabalhado. Além de relembrar informações explícitas no texto trabalhado, ainda conseguiu emitir opinião a realidade vivenciada por ela.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 44: Imagem compreensão leitora P₂ aluna S⁷

S⁷ compara superficialmente a escola inclusiva e a escola bilíngue registrando que a última é melhor para o surdo.

Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 45: Imagem compreensão leitora P₂ S⁹

S⁹ registra informações explícitas no texto trabalhado e fez conexão com a realidade vivida no

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Os alunos demonstraram que compreenderam do que leram. O panfleto foi de divulgação do seminário realizado no CEVS no dia 30 de Setembro do ano da aplicação da intervenção e tinha como tema o olhar sobre a educação inclusiva. No primeiro e segundo encontros, no registro da compreensão do primeiro panfleto trabalhado, os alunos priorizaram as informações explícitas, já nesse registro os alunos começam a emitir opiniões relacionadas a sua vivência como registrado em S² e S⁶ por exemplo. S⁷ faltou a etapa de desenvolvimento das estratégias de leitura registrando que a escola que ela estuda é inclusiva, mas que melhor seria a bilíngue, sem maiores desenvolvimentos.

Mais uma vez fica claro que quando ativado, em Libras, o conhecimento prévio e os vocábulos e/ou expressões utilizadas no texto e usando estratégias que facilitem a compreensão leitora, o aluno surdo consegue tornar a leitura significativa.

Compreender um texto é responder sobre ele, é fazer conexões com outras leituras e com seu conhecimento de mundo. O surdo só aprende a ler, lendo. E para ler é necessário ensinar estratégias que os tornem leitores proficientes. Ensiná-los a analisar o contexto de produção e uso de cada gênero discursivo, a fazerem perguntas que possam ser respondidas através da leitura do texto e conectar com suas vivências para que o texto torne-se significativo. O ambiente onde privilegia a oralidade, sala de aula regular, não é adequado para o ensino de leitura a esse público que precisa de pistas visuais (imagens, fotos) que privilegiem sua diferença linguística.

5º e 6º encontros – Panfleto

Antes da leitura

Objetivos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos; levantar hipóteses sobre o que vai ler; levar o aluno a conhecer o contexto de uso do gênero.

Procedimento: Iniciei a aula lembrando o panfleto trabalhado nos encontros anteriores.

Figura 46: Situação de uso do panfleto no colégio. (P₃)

SITUAÇÃO DE USO DO PANFLETO NO COLÉGIO

2

O Vitor Soares oferta esse curso.

oi.

Não estou entendendo. Preciso de um curso de Libras.

Libras X Português

ANTES DA LEITURA:

- * O Colégio Vitor Soares oferece curso de Libras?
- * É importante aprender Libras, por quê?
- * Você conhece alguém que tomou o curso de Libras no Vitor Soares? Se sim, a pessoa gostou?
- * O que você considera um bom curso de Libras?

Fonte: parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Falei sobre a Libras e perguntei se era importante aprender essa língua e por quê?. Perguntei se eles conheciam algum lugar que ofertava curso de Libras e se na família deles tinha alguém que fez o curso para se comunicar com surdo.

Os alunos responderam que as pessoas precisam aprender Libras para se comunicar com surdo. Quando os surdos vão ao médico, à lanchonete,

comprar alguma coisa a comunicação é difícil porque poucas pessoas sabem Libras. S² disse que a mãe dele aprendeu Libras para se comunicar com ele. S¹ disse que no Vitor Soares tem curso de Libras e que a mãe e a irmã dela já participaram do curso. S⁴ falou que a professora de biologia aprendeu Libras no curso do Vitor Soares e na aula ajuda aos surdos. S⁹ falou que colegas pedem para ele ensinar Libras. S³ disse que as pessoas pensam que Libras não é língua.

Houve interação e, como o tema faz parte do mundo deles, a ativação de conhecimento foi ótima. Informei que entregaria uma cópia impressa do panfleto do curso de Libras ofertado pelo Colégio Vitor Soares para eles analisarem. A aluna S⁷ não compareceu às aulas.

Durante a leitura

Objetivos: levar o aluno a: conhecer o contexto de produção do gênero; perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte. localizar informações explícitas no texto.

Figura 47: Imagem panfleto (P₃)

1 Você pode conversar DE BOCA CHEIA!

2 Satisfaz o desejo DE CONHECER UMA NOVA LÍNGUA

3 Você pode conversar EM LUGARES LOTADOS SEM GRITAR!

4 Contar números infinitos USANDO A MÃO

Informações e proposta do curso:
srmsurdez.blogspot.com

GRATUITO
Turmas com 20 alunos.

Por que aprender Libras?

Venha aprender Libras Básico

QUANDO? ABRIL A SETEMBRO 2018.

HORARIO?
MATUTINO: 8H30MIN AS 11H OU
VESPERTINO: 13H30MIN AS 16H

TURMAS TERÇAS OU QUARTAS

INSCRIÇÃO: 991XXXXX(TIM WHATSAPP)
999XXXXX(CLARO WHATSAPP)

CARGA HORARIA : 50 HORAS,
COM CERTIFICADO

INSTRUTORES SURDOS:
GUTEMBERG SILVA
VANESSA CAROLINE

PROFESSORES FACILITADORES: PATRÍCIA
LEÃO DA SILVA E RONALDO ALVES DE SOUZA


COLÉGIO ESTADUAL VITOR SOARES
Núcleo Regional de Educação NRE- 26
Cód. Escolar nº 04340
Praça General Osório, 3 - Ribeira - Salvador/Ba

Fonte: CEVS, 2018.

Da mesma forma que nos encontros anteriores, comecei com questões objetivas para, em seguida, trabalhei com questões discursivas.

Figura 48: Estratégias durante a leitura. (P₃)

DURANTE A LEITURA

<p>1) Você pode conversar DE BOCA CHEIA!</p> <p>2) Saiba o que DE CONHECER UMA NOVA LÍNGUA!</p> <p>3) Você pode conversar EM LUGARES LOTADOS SEM QUITAR!</p> <p>4) Criear mensagens curtas USANDO A MÃO!</p> <p>Informações e proposta do curso: www.surdos.blogspot.com</p> <p>GRATUITO Turmas com 20 alunos</p>	<p style="text-align: center;">Por que aprender Libras?</p> <p style="text-align: center;">Venha aprender Libras Básico</p> <p style="text-align: center;">QUANDO? ABRIL A SETEMBRO 2018!</p> <p style="text-align: center;">HORARIO? MATUTINO: 8H30MIN AS 11H OU VESPERTINO: 13H30MIN AS 16H</p> <p style="text-align: center;">TURMAS TERÇAS OU QUARTAS</p> <p style="text-align: center;">INSCRIÇÃO: 991XXXXX(TIN WHATSAPP) 990XXXXX(CLARO WHATSAPP)</p> <p style="text-align: center;">CARGA HORÁRIA: 50 HORAS, COM CERTIFICADO</p> <p style="text-align: center;">INSTRUTORES SURDOS: GUTENBERG SILVA VANESSA CAROLINE</p> <p style="text-align: center;">PROFESSORES FACILITADORES: PATRÍCIA LEÃO DA SILVA E RONALDO ALVES DE SOUZA</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">COLÉGIO INTEGRAL VITOR ROBERTO Instituto Regional de Educação IRE- 24 CAL. EMERSON DA SILVA Praça General Osório, 3 - Ponta - São João do Rio</p>	<p>1º) Quem produziu o panfleto? () o aluno () professores da Sala de recursos multifuncionais () os pais</p> <p>2º) Para quem é o panfleto? () para aluno () para público em geral () para professores</p> <p>3º) Quando será o evento? () Apenas em Abril () Abril à Novembro () Abril à Setembro</p> <p>4º) Qual o horário do curso? () Matutino e Vespertino () Matutino e Noturno () Vespertino e Noturno</p> <p>5º) Para participar do curso precisa fazer uma inscrição. Como? () pelo whatsapp () por e-mail ou no próprio colégio () Pagar uma taxa</p> <p>6º) O curso tem vagas limitadas? () Sim () Não</p>
---	--	---

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

A primeira questão: **Quem produziu o panfleto?**

A segunda questão: **Para quem é o panfleto?**

A terceira questão: **Quando será o evento?**

E a quarta questão: **Qual o horário do curso?**

A quinta questão: **Para participar do curso precisa fazer uma inscrição. Como?**

A sexta questão: **O curso tem vagas limitadas?**

Os alunos responderam às questões com facilidade demonstrando que aprenderam com as aulas anteriores. Já não perguntaram mais sobre a palavra "inscrição" nem sobre "vagas limitadas". S² falou que a atividade estava fácil. Os alunos acertaram as seis questões.

A sétima questão: **Onde obter mais informações sobre o curso?**

As respostas foram Whatsapp, Blog ou Facebook. Os alunos S¹, S², S³ e S⁴ responderam corretamente. Os alunos S⁶ e S⁹, inicialmente, disseram que esta informação não tinha no panfleto. A aluna S¹ perguntou se podia ajudar.

Pesquisadora – ajudar pode mas não dar resposta.

S¹ – olha a palavra “informação” no texto embaixo. (em Libras)

S⁶ e S⁹ conseguiram responder.

A oitava questão: **Instrutores surdos participam do curso?**

Todos responderam que sim. Ao terminar a atividade perguntei aos alunos sobre os instrutores surdos, se sabiam o significado, se no Vitor tinha instrutores surdos e qual a importância desse profissional na educação dos surdos.

Os alunos fizeram o sinal dos instrutores surdos que trabalham na SRM e explicaram que os instrutores são professores surdos que ensinam Libras.

S² e S⁴ disseram que instrutores são importantes servem de modelo (referência) para alunos surdos. (em Libras)

A nona questão: **Quanto ao formato do gênero o panfleto é?**

As opções de respostas: impresso apenas em um lado ou impresso frente e verso. Os alunos responderam corretamente, demonstrando que reconhecem características do gênero panfleto.

Depois dessas questões, trabalhei com questões discursivas para aprofundar o tema.

A primeira questão discursiva: **O que são vagas limitadas?**

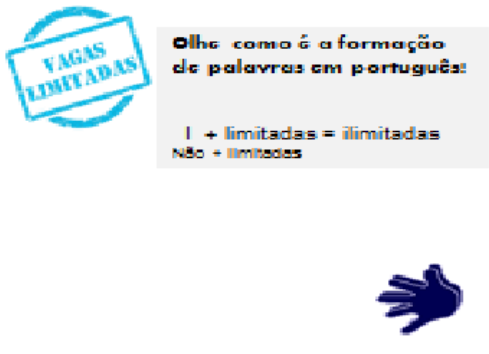
Repeti a pergunta para verificar se houve compreensão da expressão. S², em Libras, disse pergunta igual passada. Os alunos precisaram de explicação sobre vagas limitadas no texto anterior.

Pesquisadora – confirmei e pedi que respondesse por escrito em Português.

S¹ numero pessoas poucos, inscrição terminar. S³ e S⁶ – responderam poucas pessoa. S² respondeu inscrição rápida, vagas acabar e S⁴ e S⁹ responderam pouca vagas. Observem que não houve adequação quanto à concordância

entre pouca e vagas devido ao foco da intervenção ser na leitura e não na escrita.

Figura 49: Questões objetivas e discursivas do panfleto. (P₃)

<p>7*) Você sabe o que são vagas limitadas? Explique.</p> <hr/> <p>8*) Observe as imagens, as cores do panfleto e o texto. Eles são atrativos? Você mudaria alguma coisa?</p> <hr/> <p>9*) Onde obter mais informações sobre o curso?</p> <p>() no Whatsapp () no Blog () no Facebook</p> <p>10*) Instrutores surdos participam do curso?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>11*) Você sabe o que são instrutores?</p> <hr/> <p>12*) Quanto ao formato do gênero o panfleto é?</p> <p>() impresso apenas em um lado () impresso frente e verso</p> <p>13*) Por que para divulgar o curso foi produzido o panfleto?</p> <hr/> <p>14*) Como você divulgaria o curso de Libras?</p> <hr/>	 <p>Olhe como é a formação de palavras em português:</p> <p>l + limitadas = ilimitadas Nã + limitadas</p> <p>1*) Dê sua opinião sobre a oferta do curso de Libras pelo colégio. 2*) Você acha que a participação de instrutores surdos no curso é bom? Por quê? 3*) Alguém da sua família já participou desse curso? 4*) O que representa a Língua Brasileira de Sinais para o surdo?</p>
---	--

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

A segunda questão discursiva: **Por que para divulgar o curso foi produzido o panfleto?**

As respostas foram: S¹ – entregar pessoa fácil.

S² – poder entregar muitas pessoas, pessoas querer curso.

S³ e S⁶ – bom levar pessoas.

S⁴ – fazer muito. (fez sinal de imprimir)

S⁹ – panfleto cor, bonito.

A terceira questão discursiva: **Como você divulgaria o curso de Libras?**

S¹ – panfleto, whatsapp, facebook . S² – redes sociais (fez sinal em libras e perguntou como escrevia). S³ – panfleto bom. S⁴ e S⁹ panfleto igual. S⁶ – foto whatsapp.

A quarta questão discursiva: **O que representa a Língua Brasileira de Sinais para o surdo?**

A maioria dos alunos (S³, S⁴, S⁶ e S⁹) respondeu identidade, comunicar – precisei fazer a datilologia das palavras. S¹ respondeu libras língua surdo saber. S² respondeu Libras importante surdo, identidade, cultura. comunicar fácil.

A quinta questão discursiva: **É importante aprender Libras? Por quê?**

Os alunos copiaram o que apareceu no panfleto.

S¹ respondeu surdo saber Libras, bom comunicar e aprender coisas.

S² escreveu surdo aprender português. “Pessoas surdo não aprender só Libras fácil comunicação”

S⁴ escreveu libras surdo ensinar.

Pesquisadora – A Libras é reconhecida como língua desde 24 de Abril de 2002, vocês sabiam?

Alunos responderam em libras – não sabia data.

Pesquisadora – mostrei, no retroprojetor, a Lei 10.426 e, posteriormente, disponibilizei o link <https://youtu.be/--k1pFwuZog> para que aprofundassem o conhecimento sobre a lei.

S¹ e S² - Bom aprender. Os demais alunos concordaram com a cabeça.

As respostas dos alunos foram satisfatórias mesmo sendo curtas, demonstrando que houve compreensão leitora. A aluna S⁷ não participou da aula.

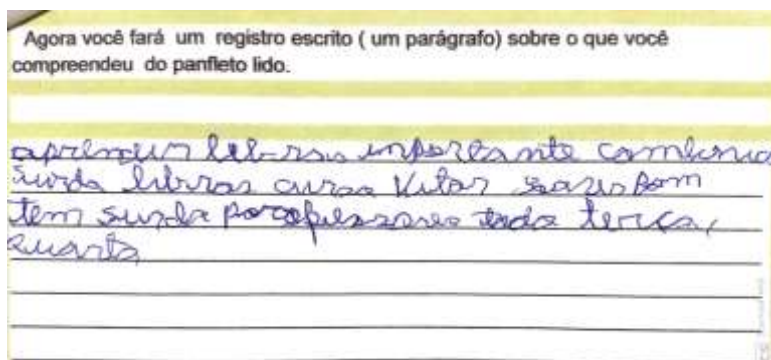
Aqui, expliquei aos alunos que a leitura de um texto nos fornece várias interpretações e interesses em busca de novas aprendizagens.

Depois da leitura

Objetivo: Verificar a compreensão leitora dos alunos.

Solicitei que cada aluno fizesse um registro escrito sobre o que compreendeu da leitura do panfleto.

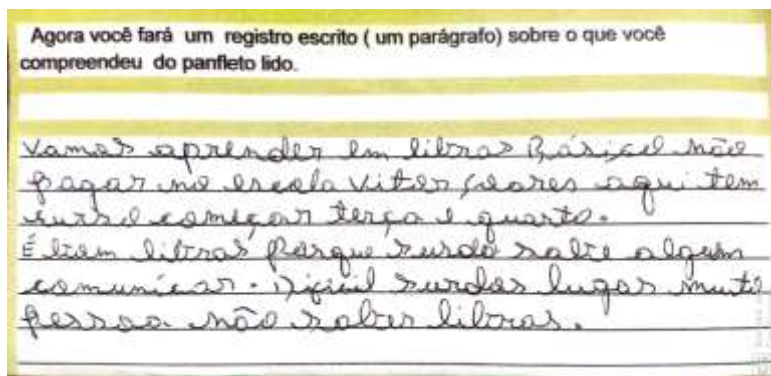
Figura 50: Imagem compreensão leitora P₃ aluna S¹



S¹ tem compreensão global do texto, precisa desenvolver mais a escrita que não é foco desta intervenção.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

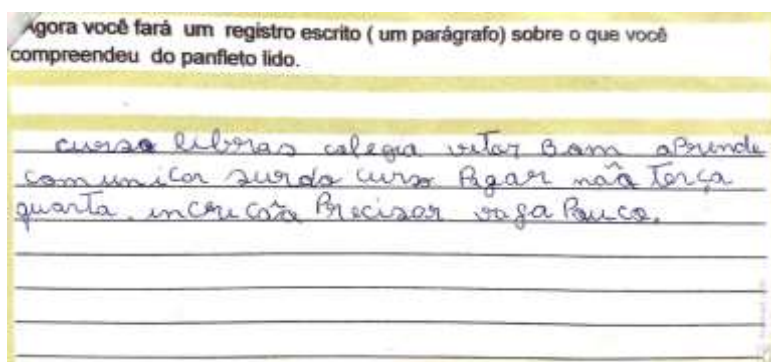
Figura 51: Imagem compreensão leitora P₃ aluno S²



S² demonstra que compreendeu o texto lido, registrando informações explícitas no texto.

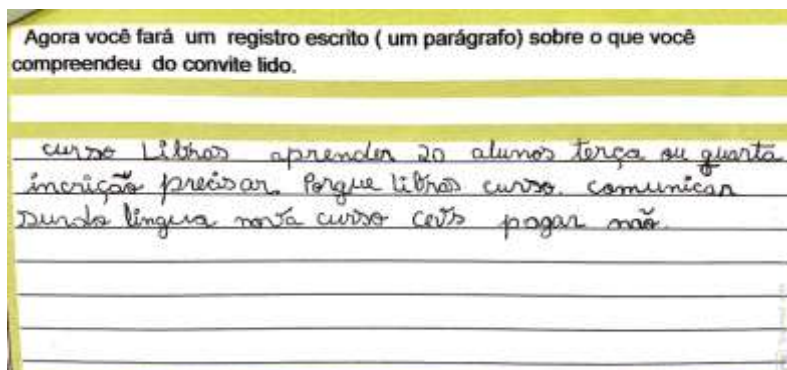
Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 52: Imagem compreensão leitora P₃ aluno S³



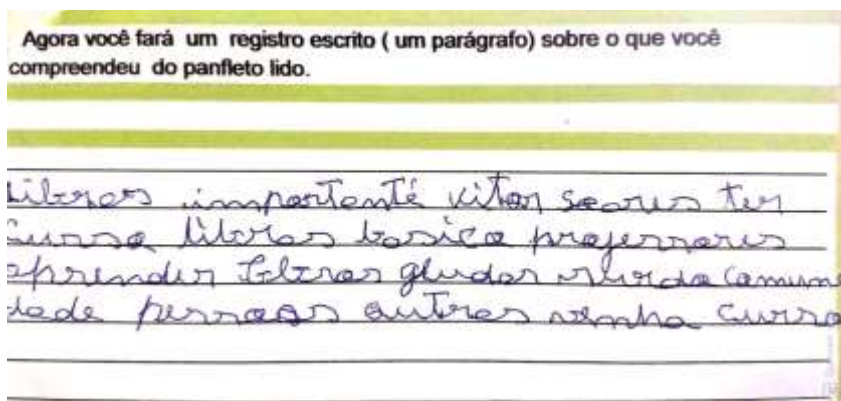
S³ atingiu o objetivo, falta fazer conexão com conhecimento de mundo. Em Libras, demonstra mais informações do que no português escrito.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 53: Imagem compreensão leitora P₃ aluno S⁴

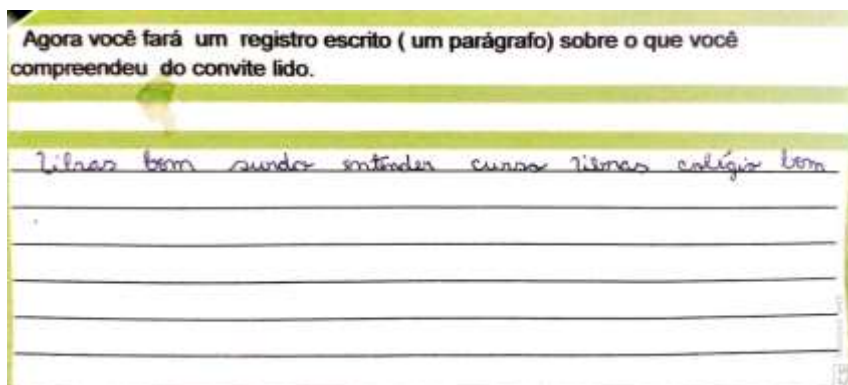
S⁴ precisa ser mais estimulado a escrever já que em Libras demonstra que compreendeu mais do que as informações explícitas no panfleto trabalhado.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 54: Imagem compreensão leitora P₃ aluna S⁶

S⁶ registra uma compreensão global do texto registrando que o curso ofertado pelo colégio é importante e que professores e outras pessoas participam para aprender Libras básico.

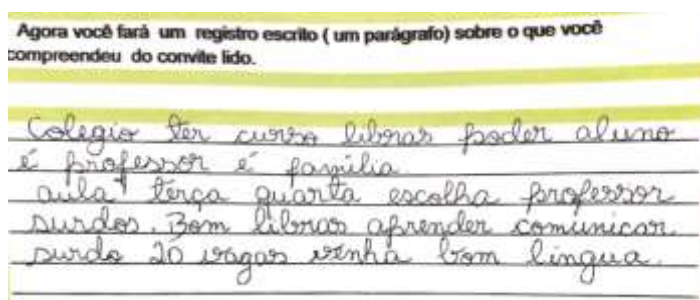
Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 55: Imagem compreensão leitora P₃ aluna S⁷

S⁷ não demonstra evolução no registro visto que sempre tem faltado a uma das etapas de estratégias de leitura.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 56: Imagem compreensão leitora P₃ S⁹



S⁹ continua demonstrando compreensão dos textos lidos. Expressa informações explícitas no texto e sempre faz relação com sua vivência.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

No geral, os alunos compreenderam que o panfleto é sobre a divulgação do curso de Libras ofertado gratuitamente a professores, familiares e comunidade pelo CEVS, com grupos às terças ou às quartas-feiras, ministrado por instrutores surdos. Eles também falaram sobre a importância de aprender uma língua para se comunicar com os surdos, das dificuldades da comunidade surda em encontrar pessoas que sabem a língua deles para ajudar na comunicação. Aqui vale chamar atenção para a estrutura mais próxima da LP com incorporação de preposições como em S² “Vamos aprender em Libras básico” mostrando, mais uma vez, que em contato com o texto materializado e com estratégias adequadas o surdo consegue o letramento em Língua Portuguesa.

O surdo precisa ser exposto a uma diversidade de gêneros discursivos envolvidos em suas práticas sociais. Antes de entregar um texto escrito em português para o surdo ler, é necessário contextualizá-lo em língua de sinais e fazer uma aproximação entre essa língua e a língua portuguesa.

Disponibilizei fichas impressas com palavras em português e o sinal em Libras para servir de referência durante a leitura.

Figura 57: Imagens de vocabulário disponibilizado. (P₃)

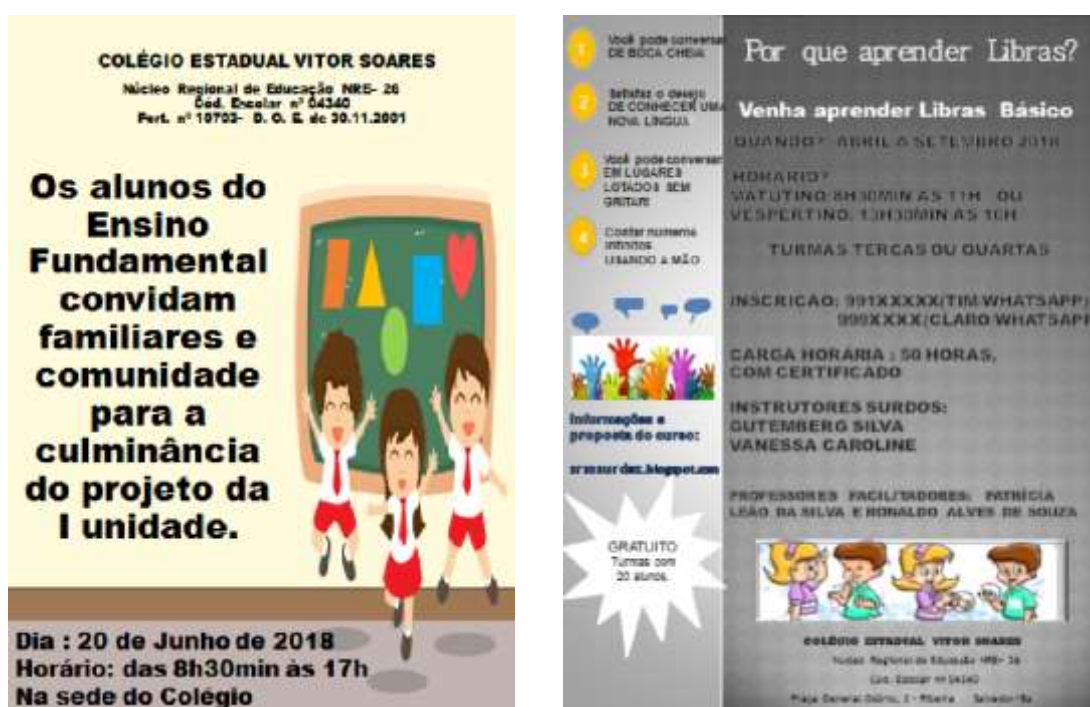
Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

7º encontro – Semelhanças e diferenças: convite X panfleto

Objetivos: O aluno deverá: Comparar características do gênero panfleto com um dos convites trabalhados no módulo um; Distinguir a função social, público alvo e o contexto de produção dos gêneros estudados.

Procedimento: Disponibilizei impresso o convite 3 e o panfleto 3 para os alunos surdos perceberem as semelhanças e diferenças entre eles.

Figura 58: Imagem convite e panfleto: semelhanças e diferenças.



Fonte: CEVS, 2018.

Nesse encontro, retornei ao gênero discursivo convite, trabalhado no módulo convite e sugeri a comparação com o panfleto 3 com o intuito de perceberem as semelhanças e diferenças e o contexto de uso e produção de cada um. Pedi que, inicialmente, os alunos respondessem algumas questões em Libras. As respostas foram transcritas abaixo:

Primeira questão: **Qual dos dois textos tenta convencer alguém a participar de um evento?**

S¹, S², S⁴ e S⁶ - apontaram para o panfleto.

S³ e S⁷ – fizeram o sinal de 2 (texto 2).

Segunda questão: **Qual texto é específico para pessoas conhecidas? E qual é para o público em geral?**

S¹, S⁴ - convite (pessoa conhecida), panfleto (outras pessoas).

S² – “convidar só conhece”

S⁷ – “convidar amigos, outro texto toda pessoa.”

S³ e S⁶ - “convidar família, amigos, outras pessoas queridas.”

Terceira questão: **Qual gênero é usado para chamar uma pessoa para comparecer em uma reunião?**

S³, S⁶ e S⁷ – Fácil. Convite

S⁴ – “convite, família, amigo.”

S¹ e S² – “Convidar.”

Quarta questão: **Qual gênero é usado para divulgar um seminário ou palestra?**

Todos – sinal de 2 (referindo ao texto 2: panfleto).

Quinta questão: **Qual dos dois textos informa que precisa fazer inscrição para participar?**

Todos – sinal de 2 novamente. Fácil

S² – apontou para a palavra “inscrição” no panfleto.

Figura 59: Imagem atividade convite x panfleto.

SEMELHANÇAS X DIFERENÇAS

CONVITE x PANFLETO





A partir dos seus conhecimentos sobre Panfleto e Convite, **marque** no quadro, um **X**, no que tem em cada um dos gêneros discursivos trabalhados.

	CONVITE	PANFLETO
Tenta convencer a pessoa a participar do evento?		
É para um grupo específico de pessoas?		
É para o público em geral?		
Qual gênero é usado para chamar uma pessoa para comparecer em uma reunião?		
Qual gênero é usado para divulgar um seminário ou palestra?		
Precisa de inscrição para participar?		

Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Os alunos respondem às questões, mostrando que entenderam e alcançaram o objetivo desse encontro. Para finalizar o encontro, disponibilizei fichas impressas com características dos gêneros e solicitei que cada aluno pegasse uma dessas fichas e colasse próximo ao texto a qual a característica pertencia com objetivo de verificar se os alunos associavam o que liam ao que aprenderam e responderam em Libras.

Essa atividade serviu para verificar se os alunos conseguem distinguir a função social, público alvo e o contexto de produção dos gêneros estudados. Foi interativa essa atividade. Os alunos colaram as características do convite e do panfleto na atividade proposta.

Figura 60: Imagem atividade 7º encontro.

Atividade 7º encontro

Convite  ou  Panfleto







Recortar fichas disponível no material

Fonte: parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Figura 61: Imagem fichas: semelhanças e diferenças.

IMPRESSO APENAS DE UM LADO (FRENTE)



HORÁRIO, DIA E LUGAR



Fonte: Parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

9º e 10º encontros: Panfleto

Antes da leitura

Objetivos: Verificar o conhecimento prévio; levantar hipóteses sobre o que vai ler; conhecer o contexto de uso do gênero.

Metodologia: Iniciei a aula lembrando os panfletos trabalhados nos encontros anteriores: comemoração dia do surdo, importância da Libras para a educação do surdo e **perguntei o que sabiam sobre a educação inclusiva e a educação bilíngue para os surdos e qual educação os surdos querem e se eles já haviam participado de um ato público com a comunidade surda.**

Os alunos responderam, em Libras, satisfatoriamente sobre o dia do surdo, as lutas, a importância da Libras e como é importante mais pessoas aprenderem essa língua. Os alunos conversavam compenetrados, trocando ideias, completando a informação do outro. Em relação à educação inclusiva e à bilíngue, o aluno S² sinalizou que bilíngue melhor: “primeiro Libras entender Português.”

Pesquisadora – Deixei-os bem à vontade para trocarem opiniões entre eles.

S¹ disse sala aula professor falar Português e intérprete traduzir. Melhor professor Libras. S⁹ falou intérprete bom, melhor Libras professor.

S⁴ e S⁶ fizeram sinal de bilíngue melhor.

S², em Libras, aqui (referindo-se ao AEE) português fácil mais. Libras primeiro.

Questionei sobre “ato público”. Como alguns alunos fizeram expressão de não entender, mostrei uma imagem referente ao assunto e expliquei o significado da expressão.

Figura 64: Imagem ato público. (P₄)



Fonte da Imagem: Sintego. Acesso em 24/06/2018.

S² sinalizou pessoas juntas. Fez o sinal de caminhar.

Pesquisadora – expliquei que não era apenas caminhar junto, ato público tem um objetivo, um pedido da comunidade.

Aproveitei para perguntar se eles quisessem lutar pelo cumprimento de uma lei ou por escolas bilíngues para surdos ou por intérpretes em todos eventos de surdos para quem eles deveriam pedir.

S², sempre muito participativo, respondeu ao governo. Perguntei de qual governo ele estava falando: município (sinal prefeito), estado (sinal de governador) ou federal (sinal de presidente).

Prontamente S² sinalizou presidente. S⁶ e S⁹ ficaram confusos e eu repeti a pergunta para eles e os outros alunos concordaram, com sinal de positivo, com a cabeça. Não ficou claro para mim se eles compreenderam ou se ficaram envergonhados em pedir explicação novamente.

Expliquei aos alunos que era o último texto trabalhado na proposta de intervenção com panfleto e que, na atividade durante a leitura, ou seja, quando eu entregasse o texto e a atividade de compreensão, eu não tiraria nenhuma dúvida. Eles tinham que responder às questões objetivas e discursivas da forma que compreendessem. Avisei que imagens com palavras escritas, em português, de todo vocabulário trabalhado durante a intervenção estavam disponíveis e que podiam consultar, se necessário. S⁷ não compareceu ao encontro.

Figura 65: Imagem vocabulário disponibilizado. (P₄)



Fonte: Alessandra Souza, acesso em 20/05/2018.

Durante a leitura

Objetivos: localizar informações explícitas no texto; verificar a compreensão leitora dos alunos.

Procedimento: Disponibilizei o panfleto impresso sobre ato público da comunidade surda para os alunos com questões objetivas e discursivas para que respondessem individualmente. Pedi que os alunos lembrassem de como a leitura foi trabalhada nos nossos encontros.

Figura 66: Imagem panfleto. (P₄)



Fonte: Sérgio Jr. Acesso em 20/05/2018.

A etapa **Durante a Leitura** começou com questões objetivas, da mesma forma que trabalhado durante toda sequência didática.

Figuras 67 e 68: Estratégias durante a leitura. (P₄)

DURANTE A LEITURA		LP
	<p>Observe as pistas visuais e verbais e siga o mesmo percurso que fez nas atividades anteriores para responder as questões propostas.</p> <p>1ª) Quem produziu o panfleto? <input type="checkbox"/> Feneis, Fenapa, CBDS, Febrapils <input type="checkbox"/> Comunidade surda</p> <p>2ª) Para que foi produzido esse panfleto? <input type="checkbox"/> para pedir votos para presidente Dilma. <input type="checkbox"/> para divulgar ato público da comunidade surda <input type="checkbox"/> para convidar crianças e jovens para participar de campanha.</p> <p>3ª) Por que o ato público foi no dia 24 de Abril? <input type="checkbox"/> porque o dia 24 marca a assinatura da lei de Libras <input type="checkbox"/> porque foi o dia que conseguiu reunir as pessoas</p>	
<p>4ª) Onde foi combinado o ato público? <input type="checkbox"/> Salvador <input type="checkbox"/> Todas regiões do Brasil <input type="checkbox"/> Brasília</p> <p>5ª) A quem a comunidade surda queria entregar uma proposta? <input type="checkbox"/> à ministra Carmem Lúcia <input type="checkbox"/> à presidenta Dilma <input type="checkbox"/> à Feneis e ao Ines</p> <p>6ª) Qual a proposta da comunidade surda? <input type="checkbox"/> escola inclusiva <input type="checkbox"/> educação bilíngue para os surdos</p> <p>7ª) Você sabe a diferença entre escola inclusiva e escola bilíngue? <hr/> <hr/> <hr/> </p>		

Fonte: parte integrante módulo leitura elaborado pela pesquisadora, 2018.

Primeira questão: **Quem produziu o panfleto?**

Segunda: questão: **Para que foi produzido esse panfleto?**

Terceira questão: **Por que o ato público foi no dia 24 de Abril?**

Quarta questão: **Onde foi combinado o ato público?**

Quinta questão: **A quem a comunidade surda queria entregar a proposta de escola bilíngue para surdo?**

Sexta questão: **Qual a proposta da comunidade surda?**

Os alunos reconheceram, de imediato, a presidenta Dilma que aparece no panfleto. Enquanto realizavam a atividade reparei que estavam bem concentrados e quase não recorriam ao vocabulário disponibilizado.

A primeira questão discursiva: **A lei 10.436 (Lei da Libras) foi reconhecida no dia 24 de abril de 2002. Por que o reconhecimento da Libras como língua oficial do Brasil é importante para a comunidade surda?**

S¹, S² e S⁹ responderam: Libras língua surdo entender tudo.

S³ importante surdo Libras, S⁴ surdo feliz Libras lei e S⁶ respondeu que sim Libras surdo comunicar importante.

S⁷ respondeu sim.

A segunda questão discursiva: **O que esse reconhecimento da Libras trouxe de mudança para a comunidade surda?**

S¹ pessoa muito aprender Libras querer, S² empresas surdo trabalhar já e pessoa saber Libras metrô, loja, mercado e surdo ajudar. S³ e S⁴ responderam pessoa ajudar surdo comunicar. S⁶ respondeu muito coisa boa, conhecer Libras. S⁷ alunos professores aprender Libras.

A terceira questão discursiva: **A comunidade surda queria entregar à presidenta Dilma uma proposta de escolas bilíngues para os surdos. Qual o objetivo dessa proposta bilíngue?**

S² respondeu surdo querer escolas bilíngue muitas.

S¹ escreveu escola língua de sinais aprender tudo.

S³ escola bilíngue surdo querer, surdo Libras aprender.

S⁴ respeitar surdo precisar escola bilíngue.

S⁶ e S⁹ escolas bilíngue novas.

S⁷ respondeu escola surdo respeitar.

A quarta questão discursiva: **E qual educação o surdo quer?**

Os alunos fizeram o sinal de bilíngue e pedi que escrevessem.

S² ainda complementou a resposta escrevendo respeitar e cultura.

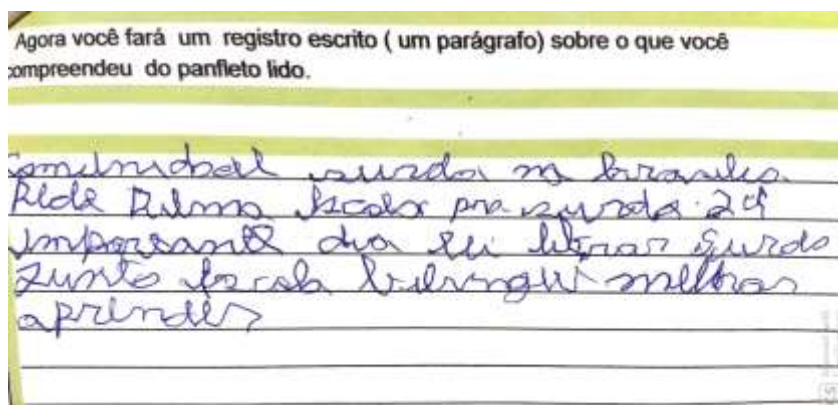
S⁶ e S⁹ querer escola bilíngue. S⁷ escola bilíngue melhor surdo.

Depois da leitura

Objetivo: Verificar a compreensão leitora dos alunos

Solicitei que cada aluno fizesse um registro escrito sobre o que compreendeu da leitura do panfleto.

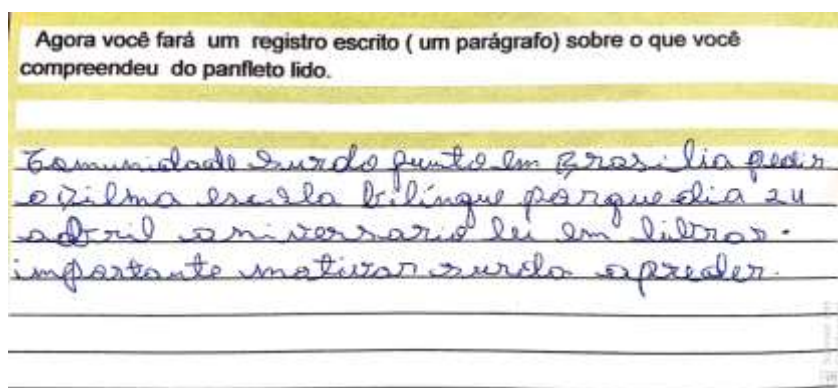
Figura 69: Imagem compreensão leitora P₄ aluna S¹



Em relação ao primeiro registro escrito de S¹, em LP², deixa de apenas ser mera copista de dados expressos no texto e passa a captar o sentido da mensagem transmitida ficando evidente a compreensão leitora.

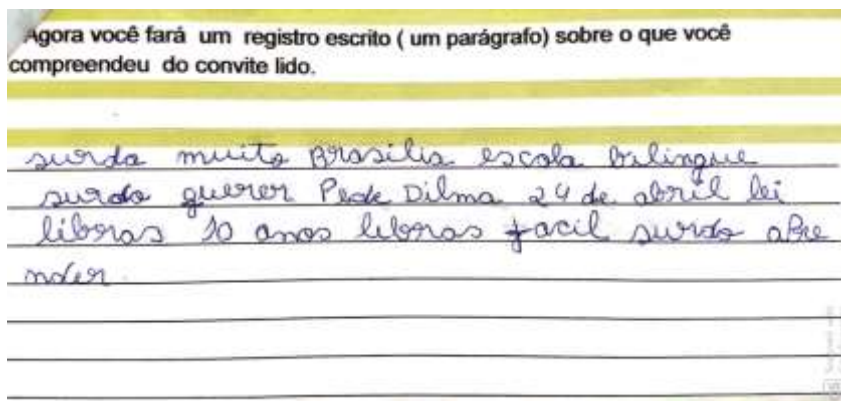
Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 70: Imagem compreensão leitora P₄ aluno S²



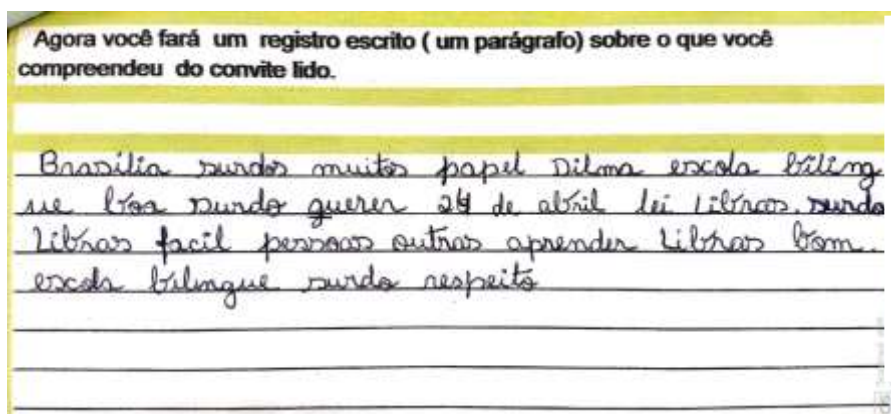
Em relação ao primeiro registro escrito de S², em LP², conta o texto com suas próprias palavras de forma estruturada, inferindo a intenção transmitida pelo produtor do texto e deixa claro sua opinião sobre o assunto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 71: Imagem compreensão leitora P₄ aluno S³

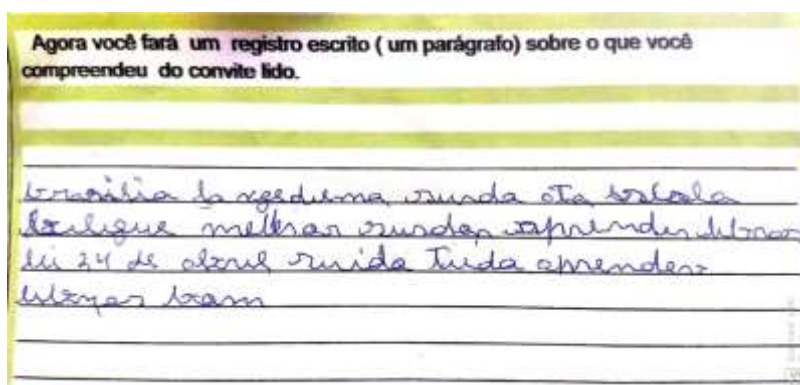
Em relação ao primeiro registro escrito de S³, em LP², houve melhoria na compreensão leitora captando a informação expressa no panfleto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 72: Imagem compreensão leitora P₄ aluno S⁴

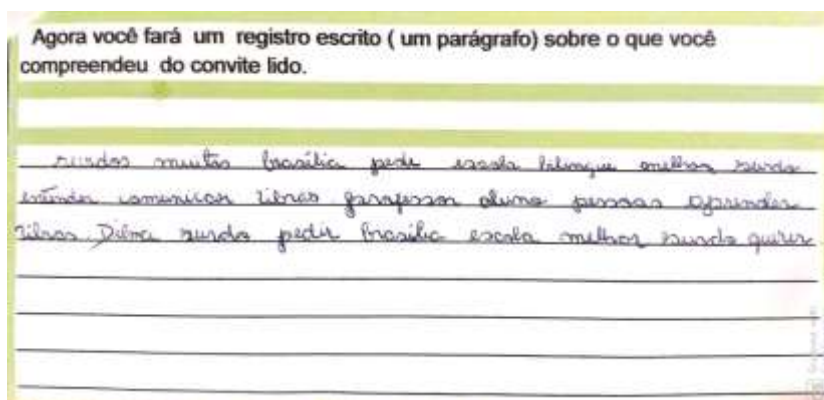
Em relação ao primeiro registro escrito de S⁴, em LP², houve melhora a capacidade de construir uma estrutura atribuindo intenção ao que foi transmitido pelo panfleto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 73: Imagem compreensão leitora P₄ aluna S⁶

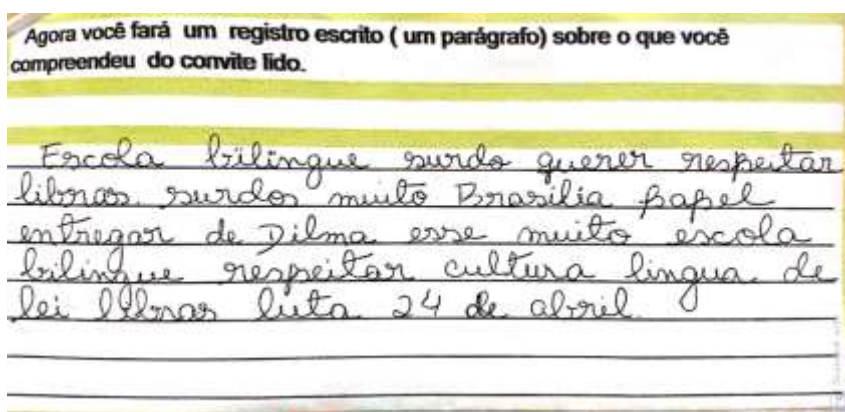
Em relação ao primeiro registro escrito de S⁶, em LP², houve uma estruturação mais próxima do português. A aluna capta a intenção do panfleto, citando fatos explícitos do texto.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 74: Imagem compreensão leitora P₄ aluna S⁷

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Em relação ao primeiro registro escrito de S⁷, em LP², que sempre faltava a uma das etapas das estratégias de leitura, verifica-se um desenvolvimento na forma de registrar o que compreendeu. Ela capta o objetivo do panfleto e ainda emite opinião ao registrar que “escola melhor surdo querer”.

Figura 75: Imagem compreensão leitora P₄ aluno S⁹

Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

Em relação ao primeiro registro escrito de S⁹, em LP², continua a desenvolver a compreensão leitora aproximando-se da estrutura do português e já ultrapassa informações explícitas no texto ao registrar “respeitar cultura”, “luta”.

Nesta proposta de intervenção, percebi o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos surdos quando mediada/alicerçada na língua de sinais. A etapa antes da leitura, em Libras, é essencial para possibilitar aos alunos surdos atribuírem sentido aos textos trabalhados, ratificando que é através da L¹ que o surdo cria conceitos, reflete sobre sua própria língua e sobre novas, línguas estabelecendo diálogos entre os elementos e as características dessas línguas, Libras e Português.

Os alunos fizeram conexões com vivência de mundo de cada um, melhoraram a forma de expressar saindo apenas da cópia de dados expresso no texto, emitiram opinião, registraram por escrito, ainda que em níveis diferentes de escrita.

5. AS CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAIS OS GANHOS E APRENDIZAGENS?

Chego, aqui, com novas inquietações, questionamentos, ideias, novos saberes que me levam a perceber o ensino de leitura de texto, a alunos surdos, na modalidade escrita da Língua Portuguesa que me motiva na busca de novos olhares, novas construções para ampliar essa pesquisa. Retomo a pergunta que guiou a minha pesquisa com o intuito de respondê-la a partir dos resultados alcançados: como desenvolver a compreensão leitora de alunos surdos em Língua Portuguesa, respeitando as especificidades e singularidades dos surdos envolvidos na pesquisa?

Da pergunta central, surgiu o objetivo geral da pesquisa: (i) investigar quais aspectos que interferem na concepção/compreensão leitora dos surdos, respeitando as especificidades desses indivíduos; e os objetivos específicos que elenco: (ii) refletir sobre o ensino de LP como L² em escola regular inclusiva, (iii) elaborar estratégias de ensino de leitura com gênero discursivo; (iiii) refletir sobre o papel da Libras no ensino da leitura.

Fica claro, aqui, que a metodologia que respeite as especificidades dos alunos surdos interfere na compreensão leitora. Ter o conhecimento prévio ativado em língua de sinais motivou e criou interesse nos alunos em ler o texto. O trabalho com gêneros é uma ótima estratégia de trabalho para a aprendizagem da LP². A Libras, realmente, é essencial para aprendizagem de uma nova língua pelo aluno surdo. E finalmente que o ensino de Português em sala regular não respeita as singularidades dos surdos porque pauta o ensino na relação som/grafema.

A proposta de intervenção foi dividida em dois módulos: gênero convite e gênero panfleto. O módulo “você foi convidado?” serviu para detectar possibilidades e dificuldades dos alunos em relação à leitura, constatei um problema procedimental – repetição várias vezes do texto em Libras, por mim, professora-pesquisadora - que foi revisto para o módulo “Vamos panfletar?”

A compreensão de um texto depende do conhecimento que se tem do assunto, da língua e a função do texto, do contexto de uso e produção textual bem como dos objetivos da leitura.

Pereira (2015, p.47), recomenda que o ensino da leitura e escrita ao surdo deve incluir, necessariamente, a comparação sistemática entre as produções

textuais e a LIBRAS, ajudando o aluno a compreender que se tratam de línguas com regras. E foi dessa forma que trabalhei: comparando a Libras com o português para que os surdos percebessem de que forma o que é dito em Libras é expresso em português escrito, Busquei mostrar que o sentido é expresso, nos textos, por palavras que se combinam para formar orações, períodos e parágrafos – e é o sentido dessas unidades maiores que o surdo tem de captar.

Organizei a proposta de acordo com as estratégias de ensino de leitura de Solé (1998): (1) antes da leitura, (2) durante a leitura e (3) depois da leitura. Quis mostrar, nesta pesquisa, que, quando o surdo tem suas singularidades linguísticas respeitadas, o ensino de uma nova língua torna-se possível. Os textos trabalhados na intervenção são textos que circulam no CEVS.

Cito como ganhos para os alunos participantes da intervenção: manifestar os conhecimentos aprendidos na Libras e no Português escrito, conhecer melhor sobre sua Cultura e especificidades, saber que existe diferença linguística entre as duas línguas envolvidas na proposta de intervenção, saber que podem se constituir leitores e realizar registros escritos em LP², participar de práticas sociais na sociedade letrada, refletir sobre a educação ofertada ao surdo, além de apropriação do gênero panfleto trabalhado na proposta de intervenção.

Essa pesquisa também me mostrou, outros possíveis caminhos a serem pesquisados : I. a produção de material pedagógico que valoriza a diferença linguística desses alunos; II. o acesso a variados gêneros discursivos que valorizem práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar; III. o trabalho com reescritas para aperfeiçoar a escrita do aluno surdo em português como segunda língua e IV. o ensino de estratégias de leitura que estimulem e ensinem aos alunos surdos a desenvolver sua competência leitora.

Ao analisar o desenvolvimento e os resultados alcançados concluo, de forma objetiva que:

- ✓ O ensino de português, respeitando as singularidades linguísticas dos alunos surdos, torna-se significativo;
- ✓ O ensino, em Libras, a partir de gêneros discursivos presentes nos mapas de desejos dos alunos surdos tem efeito positivo sobre o ensino

de segunda língua; É através da Libras que os surdos constroem significações e reflexões sobre sua própria língua e sobre o português e assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos, É a Libras que fornecerá todo aparato linguístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas, criação de expectativas, inferências, hipóteses: contextualizações e explicações metalinguísticas das estruturas linguísticas do texto. (BRASIL, 1997, p.51).

- ✓ As estratégias de leitura orientam os alunos surdos quanto ao caminho que devem fazer para compreender um texto. Ensinar ao aluno qual o processo que o professor faz para compreender e interpretar um texto, é essencial. O aluno precisa entender quais estratégias são utilizadas para a compreensão do texto em situações reais e significativas.
- ✓ A proposta aplicada no AEE, espaço que respeita a condição linguística do surdo é favorável ao aprendizado do português.
- ✓ O uso da Libras e dos recursos visuais criou expectativas e interesse em relação à atividade de leitura proposta.
- ✓ A compreensão leitora torna-se possível para os alunos surdos se os conhecimentos prévios forem ativados em língua de sinais e os vocábulos que aparecem nos textos forem trabalhados com base em recursos visuais. A leitura é uma habilidade desenvolvida com a própria prática de leitura e para verificar se ocorreu a compreensão textual é necessário levantar perguntas sobre o texto e encontrar respostas para elas, Os alunos envolvidos na intervenção conseguiram levantar questões e responde-las.

Sendo uma pesquisa-ação-formação busquei elucidar um problema real relevante que é como desenvolver a competência leitora de alunos surdos com objetivo de discutir a relação teoria/prática e sugerir intervenções sobre o fazer pedagógico, através da produção e aplicação de sequência didática das estratégias de leitura, envolvendo temas de interesse dos alunos.

Essa proposta desenvolveu, em mim, a disposição e competência para pensar sobre meu trabalho, levando-me a uma prática reflexiva que possibilitou mudanças nas minhas práticas de ensino e tornou-me sujeito construtora da minha própria história. A aplicação desta proposta acendeu

minha postura crítica e investigativa fazendo-me observar e refletir sobre minha realidade escolar, sobre os vários “eus” que contribuíram de forma direta ou indireta com minha formação e de questionar problemas reais a fim de compreendê-los melhor e sugerir soluções.

Finalizo esse memorial retomando e ressignificando Cris Pizzimenti quando alerta que “a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma”. E, é isso que busco, adicionar novos retalhos, pedacinhos de outros “eus” para continuar a pesquisar sobre como desenvolver a compreensão leitora de surdos em Língua Portuguesa na modalidade escrita a fim de contribuir para uma real inserção dessa minoria linguística na nossa sociedade letrada.

Encerro o memorial enquanto elaboração provisória e sujeita a ulteriores correções, mas, não encerro meu interesse neste tema e para isso disponibilizo o módulo de leitura produzido para a proposta de intervenção aqui apresentada, reforçando que toda crítica construtiva será bem vinda e , que este módulo que intenciono continuar a produzir após a finalização do mestrado, sirva de incentivo e inspiração para produção de mais materiais que respeitem a cultura, a perspectiva linguística e a identidade surda.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva A. **Português. Eu quero ler e escrever.** São Paulo: Instituto Santa Teresinha, 2010.

_____. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras.** São Carlos: UFSCar, 2014.

ALPENDRE, Elisabeth Vidolin. **Concepções sobre a surdez e linguagem e o aprendizado de leitura.** Curitiba, SEED: 2008.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paulo; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: MEC/SEESP Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BAHIA. **Sala de Recursos Multifuncionais: o AEE em ação.** Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2017.

BAKHTIN. M.M. Os gêneros do discurso. In: Estética da Criação verbal. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 28 agosto, 2018.

_____. 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.** Brasília: 2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Brasília: 2002.

_____. Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Brasília: 2003

_____. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".** Brasília: 2008.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília: 2015.

_____. Ministério da educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

_____. Secretaria de Educação Especial: deficiência auditiva, Série Atualidades Pedagógicas. A educação dos surdos. v. III, n. 4. Organizado por RINALDI, G. et al. – Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**, 2003. 439 f. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras de Assis Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Assis, 2003.

COELHO, Jacinto do Prado. **Ao contrário de Penélope**. Amadora/PT: Livraria Bertrand, 1976.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michele.; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95 -128.

ELLIOT, John. **La investigación-acción em educación**. Tradução de Pablo Manzano.. Ed. Madrid: Morta, 1997.

_____. Towards a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies. In: ALTRICHER, H; Elliot, J. **Images of educational change**. Buckingham: Open University Press, 2000.

FABRE, Michel. Fazer de sua vida uma obra. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, vol. 27, nº 1, p.347 – 368, abril, 2011.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

_____. **Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Editora da Unicamp, CEFIEL, ME: 2005. Coleção Linguagens e Letramento em foco.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica: 2000.

LEMOS, Ernani. **Sobre os Outros.** São Paulo, Chiado editora: 2016

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Formação de leitores surdos e a Educação inclusiva.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite (orgs). **Educação para surdos:** práticas e perspectivas. São Paulo: Santos. 2011. p. 119-144.

O INVASOR AMERICANO. Direção: Michael Moore, Produção: Michael Moore, Krista Deal, Tim Walker. Dog Eat dog Films, EUA: 2015, 1DVD.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) **(Auto)Biografia:** formação, territórios e saberes. São Paulo; Natal: Paulus; EDUFRN, 2008. P. 103 – 132.

PEREIRA, Maria C. da Cunha. **Leitura, escrita e surdez.** CENP/CAPE 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

_____. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista,** Curitiba: Editora UFPR, 2015.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Não tropece na língua:** lições e curiosidades do português brasileiro. Curitiba: Bonijuris, 2013.

PIZZIMENTI, Cris. **"Sou feita de retalhos"**. São Paulo: 2013. Facebook: Uma pitada de encanto. Disponível em: <https://m.facebook.com>. Acesso em: 24/06/2018.

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

_____; PIMENTA, Nelson. Curso de Lbras 1. Rio de Janeiro: Libras vídeo, 2006.

_____.; PERLIN, Gladis (orgs.) **Estudos Surdos II** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROSA, Emiliana Faria. **Olhares sobre si**: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas. (Dissertação de Mestrado). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA, Tomas Tadeu da. **A produção da identidade e da diferença**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p.35.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso, 2007.

ANEXOS**ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Salvador, de de 2018.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, responsável pelo aluno _____ abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, o(a) mestrando(a) -----, portador(a) do RG ----- e CPF -----, a utilizar filmagens, fotografias, transcrições realizada com alunos surdos matriculados no 9º ano do Colégio Estadual Vitor Soares. A análise desses instrumentos será veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido para o memorial de formação do PROFLETRAS, ou ainda destinada à inclusão em outros projetos educativos, UFBA-Campus Ondina, sem limitação de tempo ou de número de exposições. Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha como base filmagens, fotografias, transcrições concedido no dia ____/____/____, pelos(as) mestres (as) e pela UFBA/Instituto de Letras – por meio do professor Dr. Júlio Neves Pereira, da forma que melhor lhe aprouver, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da UFBA/ILUFBA, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Salvador, ____ de _____ 2018.

Assinatura:

Nome: _____

End.:

CPF:

ANEXO B - TCLE**PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: Uma proposta de ensino de leitura para aluno surdo do 9º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador responsável: Patrícia Leão da Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador: Universidade Federal da Bahia - Campus Ondina – Salvador – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Orientador: Dr. Júlio Neves Pereira

Telefone para contato: (71)

Nome da Escola Parceira: Colégio Estadual Vitor Soares

Nome do(a) diretor(a): Ivan Jorge Borges Pedreira

R.G. _____

Prezado responsável,

Seu(ua) filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Uma proposta de ensino de leitura para aluno Surdo do 9º ano do Ensino Fundamental.**

Este estudo tem por objetivo primordial investigar os aspectos que interferem na concepção/compreensão leitora dos alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, respeitando sua condição linguística, a fim de contribuir para que eles se tornem leitores competentes; e como objetivos específicos refletir sobre o papel da Libras no ensino de uma segunda língua; elaborar sequências didáticas envolvendo práticas de leitura de textos reais que valorizem as relações nas quais o aluno surdo do 9º ano está inserido.

A participação nesta pesquisa não traz quaisquer complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde “IV.1 - A etapa inicial do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido é a do esclarecimento ao convidado a participar da pesquisa, ocasião em que o

pesquisador, ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade, deverá: a) buscar o momento, condição e local mais adequados para que o esclarecimento seja efetuado, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa e sua privacidade; b) prestar informações em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa; e c) conceder o tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa possa refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Assim, declaro meu compromisso em acatar os aspectos éticos determinados por esta resolução, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos. Os resultados do presente estudo serão disponibilizados através da instituição, neste caso a Universidade Federal da Bahia. Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Ao participar desta pesquisa, o (a) Sr.(a) não terá nenhum custo ou benefício direto. Em nenhum momento os participantes serão identificados. Caso haja gravações e filmagens, logo após a transcrição para a pesquisa, estas serão desgravadas. Entretanto, espero que este estudo possa auxiliar no desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos envolvidos na pesquisa a fim de que se tornem leitores competentes e autônomos e que possam participar de forma significativa nas práticas sociais de uma sociedade pautada no código escrito. Agradeço seu consentimento e atenção em ajudar a ampliar o conhecimento científico.

Após estes esclarecimentos, solicito sua rubrica de forma livre para autorizar a participação do seu filho nesta pesquisa, ao tempo em que agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu (minha) filho(a) possa participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste processo de consentimento e autorizo a pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo para fins acadêmicos e científicos. Tenho conhecimento de que terei a opção de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento.

Título do projeto: Uma proposta de ensino de leitura para aluno surdo do 9º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador responsável: Patrícia Leão da Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador: Universidade Federal da Bahia -
Campus Ondina – Salvador – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS

Orientador: Dr. Júlio Neves Pereira

Telefone para contato: (71)

Nome da Escola Parceira: Colégio Estadual Vitor Soares

Nome do(a) diretor(a): Ivan Jorge Borges Pedreira

R.G. _____

Salvador, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) Responsável pelo aluno participante da pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a) responsável

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO

PARECER CONSUBSTANCIADO

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma proposta de ensino de leitura para aluno Surdo do 9º ano do Ensino Fundamental.

Pesquisador: PATRICIA LEAO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 94046418.0.0000.5686

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.931.435

Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão 03, refere-se à pesquisa de mestrado profissional com financiamento próprio que visa investigar os aspectos que interferem na compreensão leitora de alunos Surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Vitor Soares seguindo os pressupostos teóricos de BaKhtin, Isabel Solé e Dolz, Noverraz e Scheuneuwly, Albres, Fernandes e Martins.

Objetivo da Pesquisa:

O presente estudo tem como objetivo investigar os aspectos que interferem na compreensão leitora dos alunos surdos. Seu objetivo secundário é o refletir sobre as especificidades do Surdo em relação à compreensão leitora e elaborar proposta de ensino de leitura para alunos surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados, no modelo de projeto fornecido pela CONEP, os benefícios que a comunidade científica obterá com a investigação. A saber: Desenvolvimento da compreensão leitora de alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental. O benefício direto para os participantes foi descrito e as medidas para minimizar os riscos foram adequadamente apresentadas. Verifica-se que os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta apresenta tema relevante e original, com visíveis possibilidades de contribuições

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

CEP: 40.210-730

E-mail: cepips@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.931.435

sociais, econômicas e/ou científicas. O protocolo apresentado encontra-se em total conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Avaliação dos termos obrigatórios requeridos para emissão do parecer:

- 1 – Autorização institucional (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 2 – Autorização de instituição coparticipante (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 3 – Termo de concessão (não se aplica);
- 4 – Termo de compromisso do pesquisador (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 5 – Termo de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa (em conformidade com o exigido pela CONEP);
- 6 – Termo de confidencialidade (em conformidade com o exigido pelo CONEP);
- 7 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS. Está redigido sob a forma de convite, apresentando linguagem clara e atendendo aos princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade sigilo e anonimato, bem como todas as informações relevantes ao processo de consentimento livre e esclarecido.
- 8 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS. Está redigido sob a forma de convite, apresentando linguagem clara e atendendo aos princípios de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade sigilo e anonimato, bem como todas as informações relevantes ao processo de consentimento livre e esclarecido.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após terem sido apresentados todos os documentos e esclarecimentos, somos de parecer favorável à aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

UF: BA

Telefone: (71)3283-6437

Município: SALVADOR

CEP: 40.210-730

E-mail: cepipe@ufba.br

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.931.435

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1132614.pdf	05/09/2018 18:43:40		Aceito
Outros	procedimentometodologicoeinstrumentodecoletadedados.pdf	05/09/2018 18:43:13	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimentolivreesclarecido.pdf	01/08/2018 22:21:49	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentolivreesclarecido.pdf	01/08/2018 22:21:26	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito
Outros	termodeanuenciainstitucional.pdf	19/07/2018 17:25:41	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito
Outros	termodeconfiabilidade.pdf	19/07/2018 17:16:16	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito
Outros	autorizacaoinstituacaoparticipante.pdf	19/07/2018 16:00:17	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadainstituicao.pdf	19/07/2018 15:54:36	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracaodeconcordanciacomodesenvolvimentodoprojetodepesquisa.pdf	04/07/2018 15:06:00	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito
Outros	Termocompromissopesquisador.pdf	24/05/2018 15:12:47	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/05/2018 08:38:22	PATRICIA LEO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 02 de Outubro de 2018

Assinado por:
Fabricio de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERAÇÃO

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

CEP: 40.210-730

E-mail: cepips@ufba.br