



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LETRAS LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA
COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

MARIA DO SOCORRO SOUSA DE PINHO

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE PORTUGUÊS PARA SURDOS:
ABORDAGEM COMUNICATIVA

BELÉM -PARÁ

2020

MARIA DO SOCORRO SOUSA DE PINHO

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE PORTUGUÊS PARA SURDOS:
ABORDAGEM COMUNICATIVA

Trabalho de conclusão do curso apresentado ao curso de Letras Libras e Língua Portuguesa como segunda Língua para surdos da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do Diploma licenciada em Letras Libras Língua portuguesa como segunda língua para surdos

Orientador: Prof. MSc. Eder Barbosa Cruz

BELÉM-PARÁ

2020

MARIA DO SOCORRO SOUSA DE PINHO

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE PORTUGÊS PARA SURDOS:

NA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Letras Libras língua portuguesa como segunda língua para surdos da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do diploma licenciatura em Letras Libras e Português como segunda língua para surdos, sob a orientação do Prof. MSc. Eder Barbosa Cruz. Orientado.

Avaliado em / /

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

_____ - Presidente da Banca

Prof. MSc. Eder Barbosa Cruz

Universidade Federal do Pará

_____ - Membro Examinador

Prof. Msc. Ellen Susan Formigosa Marie-Rose

Universidade Federal do Pará

_____ - Membro Examinador

Prof. MSc. Huber Kline Guedes Lobato

Universidade Federal do Pará

Belém – Pará

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter concedido saúde e muito esforço nesta jornada de quatro anos pela qual perpassei e consegui superar os inúmeros obstáculos.

Ao meu Orientador MSc Eder Barbosa, que foi muito importante nessa trajetória, desde do primeiro semestre demonstrou amor, respeito e muita paciência em seus ensinamentos.

Aos meus pais, Antônio e Maria que sempre quiseram o melhor para mim. Infelizmente meu pai não vai poder ver essa vitória, mas onde ele estiver essa vitória é dedicada a ele.

Aos meus irmãos e irmãs, mas em particular as mulheres que foram o meu braço direito em minha trajetória.

Aos meus filhos, Wellington, Dayana e Eduarda quero agradecer por serem filhos maravilhosos, que me ajudaram a superar muitos desafios.

Ao meu amigo e companheiro Oliveira que durante essa caminhada foi essencial.

Aos meus amigos de curso, quero agradecer a todos mais em especial a Eriene, a qual compartilhou comigo sua aprendizagem nas maiorias dos trabalhos de turma que fizemos juntas, também quero agradecer as minhas amigas do grupo de pesquisas por todo o aprendizado que foi compartilhado.

Também quero agradecer a minha amiga Rosa, aonde quer que esteja, deixo aqui o meu muito obrigada pela sua amizade e pelo pouco tempo que passamos juntas você foi importante para que eu conseguisse obter essa vitória.

Por fim, quero externar todo o meu agradecimento para todos aqueles que me ajudaram - direta e indiretamente – no decorrer desses quatro anos, que é apenas - o começo da minha jornada.

RESUMO

Os entraves para o ensino de português para alunos surdos ainda persistem, visto que as práticas pedagógicas são ineficientes, pois ainda se utiliza o uso de vocábulos, frases soltas e descontextualizadas e unido disso o uso da língua portuguesa como se fosse a sua primeira língua. Dessa forma, os alunos surdos continuam encontrando dificuldades em aprender a leitura e a escrita. A partir disso, o principal objetivo dessa pesquisa é analisar o ensino de leitura para surdos por meio de uma abordagem comunicativa. Pois a referida pesquisa se justifica ao constatar o aprendizado da língua a partir da abordagem comunicativa. Desse modo, se faz necessário observar o processo didático-metodológico da abordagem comunicativa do ensino de português para surdos e identificar as estratégias utilizadas no desenvolvimento da compreensão escrita para surdos a partir da abordagem comunicativa. Para fundamentar este trabalho, foram considerados os estudos investigativos de Soares (1998), Solé (1998), Hyme (1998), Almeida Filho (2011), Karnopp (2015), Deltra (2016), entre outros autores. Essa pesquisa se caracteriza como estudo de caso e foi realizada em uma escola especializada em Belém- PA. Os resultados foram alcançados, pois o uso do método comunicativo junto do projeto pedagógico foi fundamental para o aprendizado dos alunos surdos, tanto na leitura quanto na escrita, pois conseguiram obter a competência.

Palavras-chave: Ensino do português para surdos, Leitura e escrita, Abordagem Comunicativa.

1 INTRODUÇÃO

O revés educacional do surdo, ainda é o ensino de português, isso se dá porque as escolas continuam usando práticas pedagógicas (estruturalistas) que não tem contribuído com o ensino/aprendizado nos anos iniciais do fundamental. Esse ensino vem se demonstrando ineficaz, e se dá por meio de vocábulos, combinados em frases descontextualizadas; e ainda tem um outro agravante, as escolas não utilizam a língua natural do aluno surdo. Além do afastamento da prática de leitura e escrita, juntos com o pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. E o resultado disso é que os alunos sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, porém não conseguem obter sentido ao que leem.

Ao analisar o conhecimento em que as crianças habitualmente levam para a escola, identifica-se uma contribuição para a competência de sentido à escrita, para a criação de experiências e de hipóteses sobre os significados dos textos, é provável avaliar a defasagem que quase 90% da população de crianças surdas apresentam quando chegam à escola.

Segundo Antunes (2016) é preciso dominar a visão básica do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, da leitura e da escrita centradas nas habilidades mecânicas de decodificação.

Essa pesquisa se propõe responder às seguintes perguntas: Os alunos surdos conseguem realizar leitura de textos em português? Como a abordagem comunicativa pode contribuir para a prática de leitura de alunos surdos aprendentes de português como L2?

Esta pesquisa é relevante, pois a abordagem comunicativa contribuirá para o desenvolvimento do aluno surdo, por ser uma metodologia a qual o uso real de uma segunda língua deve acontecer através de interação social. Para Germain (1993), “É encarada como um instrumento de comunicação ou de interação social”. Aprendizagem deve resultar no desenvolvimento das habilidades da compreensão e da produção de leitura e escrita, e assim sendo, o ensino precisa ser conduzido para a aquisição de uma língua. Além disso, a abordagem comunicativa contém alguns conceitos que envolvem as competências do aprendiz de uma segunda língua. Portanto, nessa abordagem o mais importante não é aprender sobre a língua e sim como usá-la para se comunicar, desta maneira o que importa é mobilizar a competência comunicativa.

Por isso, a referida pesquisa se justifica na perspectiva de constatar o aprendizado da língua a partir da abordagem comunicativa. Analisar o ensino de leitura para surdos por meio

de uma abordagem comunicativa. Observar o processo didático-metodológico da abordagem comunicativa no ensino de português para surdos. Identificar as estratégias utilizadas no desenvolvimento da compreensão escrita para surdos a partir de uma abordagem comunicativa.

Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso, e foi realizada com 11 crianças em uma escola especializada em Belém.

Para tanto, este artigo foi organizado da seguinte maneira: na seção inicial (1), apresenta-se o tema, na seção (2) o referencial teórico, na seção (3) a metodologia, na seção (4) análise de dados e na seção (5) considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS

Na sociedade espartana as crianças que nasciam com alguma deficiência eram sacrificadas, pois no exercício da guerra e na vida cotidiana se pregava a perfeição, isto demonstra o quanto esse corpo social era excludente. Na contemporaneidade, mesmos que essa exclusão não aconteça de tal forma, a negligência educacional - principalmente dos surdos - revela ainda que a sociedade ainda possui padrões segregadores, mesmo que não provoque a morte imediata da pessoa com deficiência, a exclusão e a desagregação da vida em comunidade têm efeitos piores.

Neste contexto, os surdos passaram um século sem poder usufruir dessa conquista, isso se deu, por causa do congresso de Milão, onde professores foram desfavoráveis ao uso da L1 e a partir desse congresso a educação do surdo passa a ser oralizada, ou seja, a educação do surdo voltar a ser a língua oral ou falada. Foi um século de muitas tribulações, pois as crianças surdas tinham suas mãos amarradas para trás, outras tinham que sentar em cima delas, tudo isso para não usarem L1. No entanto, essa forma de ensino aos poucos foi deixando de ser praticada, devido ao seu insucesso.

Na década de 60 os estudos do linguista norte americano William Stokoe sobre a língua de sinais americana, despertou a atenção dos estudiosos sobre as línguas de sinais (LS). Stokoe, publicou um artigo descrevendo que a língua de sinais era uma língua que possuía particularidades próprias: uma gramática própria, uma sintaxe própria, morfologia própria e vocabulário próprio. Desta forma, a (LS) começa o desenvolvimento do ensino de

aquisição/aprendizagem da língua materna (L1) e também a língua (L2). Por outro lado, foi necessário que a comunidade surda persistisse para legitimar essa língua.

Em 1970 nos Estados Unidos, manifestou-se uma nova metodologia chamada de filosofia da comunicação total. Essa abordagem consistia na utilização livre de várias metodologias para a obtenção da comunicação; acarretando no surgimento de uma prática bimodal simplificada (BORGES; STREIECHEN, 2014). Logo depois, houve várias críticas a essas metodologias, visto que o oralismo, não distinguia LS como sendo uma língua natural. Desse modo, essas metodologias fracassaram, por isso em 1980 surgiu a proposta do Bilinguismo que se configura como educação Bilíngue, sendo que a língua brasileira de sinais é a primeira língua e a língua Portuguesa é a segunda língua.

Em seguida, a abordagem Bilíngue aflora novamente como sendo a forma mais apropriada para a educação do surdo, nessa mesma época na Europa o Bilinguismo já estava fortalecido e aprimorou o ensino da LS como L1 e também como a língua escrita L2. Diante disso, a educação Bilíngue tem um novo sentido. Segundo Swanwick (2015) a primeira forma da comunicação do surdo é a partir de aspectos gestuais, sendo que a língua usada na sala de aula faz a intermediação da alfabetização.

No Brasil, o uso do Oralismo em sala de aula também não surge pronto. Como o Bilinguismo já tinha surgido nos anos 80; no entanto, as escolas ainda usavam o Oralismo. Diante disso, muitos alunos surdos não conseguiam ter êxito no conhecimento e ocorria uma exacerbada evasão. O que gerou descontentamento da comunidade surda, por isso houve muitas lutas até a Promulgação da Lei N° 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e, conseqüentemente a regulamentação do Decreto N° 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que, viabilizou a Libras na educação, de tal forma que o surdo vai ter a língua Brasileira como L1 a língua portuguesa como L2 na forma escrita. No entanto, este ensino ainda persiste no formato tradicional, ou seja, fundamentada na concepção do discurso-interacionista.

Essa realidade de fracasso no ensino do surdo ainda permanece. O ensino da língua portuguesa como L2 para alunos surdos, norteou muitos estudos entre eles (SALLES *et al.*, 2004) que aborda várias metodologias, entre elas a abordagem Interacionista.

Segundo Salles *et al.* (2004) a apropriação do português para os surdos só deverá ocorrer em ambiente de aprendizagem escolar, a qual “O modo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa será então, o português por escrito, ou seja a compreensão e a produção

escrita, considerando os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos” (SALLES *et al.*, 2004, p. 115). A interação é uma das formas em que o surdo tem a possibilidade de aprender o português, mas só a interação não faz o surdo aprender, é necessário o uso da Libras e professores com formação adequada.

O que se observa em sala de aula, é que muitos alunos surdos são meramente copistas. Isso vem ocorrendo com muita frequência, o uso de metodologias que proporcionam aprendizado para esses grupos, ou seja, os conteúdos apresentados são descontextualizados; como uso de vocabulário, frases sem sentido e além disso os professores usam a L2, como se fosse a língua natural do surdo.

Dessa forma, os alunos surdos são inseridos em salas regulares cuja escolarização está acontecendo de forma equivocada. E ao término do ensino fundamental muitos alunos não conseguem ter capacidade para entender o que lê e o que escreve, assim:

O ensino L2 para surdos está voltado “[...]para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras gramáticas tradicionais [...]. Acreditamos que o ensino de português para surdos, certamente, o desenvolvimento de uma competência gramatical, não pode limitar-se a ela. O ensino de L2 precisa garantir também, a apropriação de uma competência comunicativa. Karnopp (2013 apud CRUZ, 2017, p. 51).

Neste sentido, a abordagem comunicativa tem potencial para os resultados de aprendizagem para surdos, isto porque, com esta metodologia verifica-se a participação ativa dos discentes, as quais têm favorecido o processo de aprendizagem possibilitando o desenvolvimento de competências comunicativas importantíssimas para o bem-viver.

Nesse viés, a Universidade Federal do Pará está com uma experiência de grande relevância para o ensino de língua portuguesa com segunda língua para o surdo, onde vem abordando o método comunicativo, o qual vem viabilizando o desenvolvimento dos discentes.

2.2 O ENSINO DE LEITURA PARA ALUNOS SURDOS

Existe uma grande inquietação entre pesquisadores e profissionais em relação a área da surdez na questão do letramento, pois o ensino de leitura e de escrita está pautado nessa concepção a língua como um código, ou seja, a língua era composta por um conjunto de regras em que os alunos teriam que aprender e usar acertadamente. Nesse sentido, Ferreiro (1995) diferencia e define a escrita como um código de transcrição gráfica das unidades

sonoras, e a que considera como representação de linguagem. Então, na primeira concepção existe um cuidado de se mudar unidades sonoras em unidades gráficas. Por outro lado, os programas de elaboração para a leitura e a escrita dessa concepção está centrada na exercitação da discriminação.

E essa suposição que está implícita nestas práticas é o de que, se não há problema para separar o visual ou audiovisual, então não deveria ter problema para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o visual. Ferreiro foi das primeiras a acreditar que, vivendo em lugares urbanos, as crianças ficam expostas com a escritas que estão inseridas em qualquer lugar e por conta disso eles ficam em contato dentro e fora da escola. E assim sendo, esses conhecimentos se parecem com as informações linguística que elas usarão quando aprenderem a se comunicar.

Diante dessas concepções de que a língua é como um código, alguns alunos surdos saem do ensino fundamental e médio sem ter competência de ler e escrever. Para Soares (1998), “o indivíduo vive em estado de letramento, prática e a leitura, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 1998, p.38-40). Por conta disso, é necessário desenvolver práticas de leitura voltada para o uso social.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita para desenvolverem-se em práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, num conta de luz ou no boleto de remédio. (SOARES, 1998 apud KARNOPP; PEREIRA, 2015, p. 34).

Conforme Geraldi (2001), ao ensinar português para surdo deve-se, em primeiro lugar, ter a consciência de que é preciso mudanças nas escolas, especialmente no percurso didático vivenciado nas escolas, pois o ensino de língua portuguesa não está suprindo as especificidades dos alunos surdos.

Nesse sentido, Karnopp e Pereira (2015), falam que “a maior parte das crianças surdas, embora chegue à escola com uma linguagem constituída na interação com as mães ouvintes, não apresenta uma língua na qual possa se basear na tarefa de aprender a ler e a escrever.”

Assim, sem uma língua constituída, a criança surda inicia o seu processo de alfabetização, o que ainda na maioria das escolas, se dá por meio de ensino de vocábulos, combinados em frases soltas descontextualizadas. O distanciamento das práticas de leitura, e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem. (KARNOPP; PEREIRA, 2015, p.35)

O olhar único da língua como um código presume que a leitura tenha como foco unicamente o texto, visto como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, satisfazendo, contudo, o conhecimento do código. Ao contrário, achamos que a leitura se dá não somente com base no texto na sua forma de organização, mas também pela movimentação de vários aprendizados no ato de contato com o texto, isto é, seu conhecimento prévio.

Segundo Kleiman (1997), a compreensão de texto é um desenvolvimento que se define pela aplicabilidade do conhecimento prévio, conseguido no decorrer de sua vivência, com isso lhe ajuda nas estratégias linguísticas de leitura. Para a autora, seria por meio da interação de diversos níveis de conhecimentos, como conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual, que o leitor conseguiria construir o sentido do texto.

Já Pereira (2016a), argumenta que também por meio da mediação de Libras os alunos surdos têm a chance de aprender a língua portuguesa e de amplificar o seu conhecimento de mundo, dando sentido à leitura. E assim, a aproximação dos alunos surdos a textos e diversos gêneros e não palavras separadas, proporciona que se tornem leitores e escritores:

Devido às dificuldades no acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os estudantes surdos vão adquirir a língua portuguesa, razão por que é necessário possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à língua portuguesa, daí a importância de expor os estudantes surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, eles poderão aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado. (PEREIRA, 2016a, p. 7).

Então, deve-se propiciar ao aluno surdo um ensino de leitura em sua língua materna, e nesse sentido, Solé (1998), fala que é necessário também proporcionar o uso da pré-leitura, leitura e a pós-leitura e esse ensino deve acontecer nos anos iniciais do ensino fundamental. E, para que seja organizado essas atividades o docente precisa saber usar as estratégias de leitura, ou seja, o professor precisa ativar nos alunos os conhecimentos prévios do texto, essa atividade vai facilitar a identificação de vários conhecimentos e também na construção de

interpretação do texto. Para a autora, o professor precisa antecipar o processo de leitura; e como se dar isso? Se for um livro, é necessário fazer a apresentação da capa do livro, quem escreveu entre outras perguntas e se for um vídeo, precisa saber em que ano foi filmado, quem fez o vídeo, qual o tema do vídeo.

Nas atividades de leitura, os alunos junto com o professor devem escolher marcas e indicadores de informações; criar hipóteses, analisar e produzir interpretações e saberes necessários para adquirirem os objetivos da leitura. E diante disso, facilitará a compreensão de um texto a partir do seu resumo. Solé (1998) afirma que no decorrer da atividade os alunos precisam serem ajudados a

[...] expor concisamente o que foi lido (resumo da leitura). Explicar dúvidas para comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. Ou seja, comprovar as hipóteses organizadas na atividade de pré-leitura (SOLE, 1998, p.119).

Entretanto, a pós-leitura deve facilitar a compreensão da ideia central do texto e o tema do texto, visto que, a ideia central e o tema central são desenvolvimentos diferentes, nas atividades de pós-leitura o docente pode pedir aos alunos para organizar perguntas sobre o que leram: perguntas e respostas coerente; perguntas para refletir e explorar; perguntas de organização pessoal.

Portanto, o uso do texto é uma ferramenta muito importante para se produzir diversos conhecimentos, mas isso requer muitas habilidades/estratégias por parte do docente para proporcionar ao aluno surdo um aprendizado eficaz, pois a leitura é essencial para garantir ao surdo o seu pleno desenvolvimento.

2.3 SURDEZ E LETRAMENTO

O letramento para Soares (2004), é a prática permanente eficaz da tecnologia da escrita, ou seja, é a condição que reconhece aquele que sabe ler e escrever. Para Soares, os acontecimentos do letramento têm uma forte relação com a alfabetização. Porém, não se mistura com essa atividade. Nesse sentido, sabe-se da existência de uma situação de aproximação entre letramento e alfabetização. Todavia, alfabetização é o desenvolvimento que se obtém o domínio de um código e das técnicas para a aplicação no momento que lemos e escrevemos, e desta maneira, é o controle da tecnologia para ler e escrever.

Nos dias atuais, ainda é recorrente considerar se que alguns surdos são apontados como iletrados funcionais por não ter a prática da língua portuguesa na forma escrita. Por outro lado, ainda existem uma parcela de surdos brasileiros que não tem acesso a línguas de sinais, principalmente na região norte, onde as localidades são bem distantes. E diante disso, ficam isolados do convívio social, e ainda persistem em escolas que não usam a Libras.

E por não terem esse conhecimento na língua portuguesa, que é o fator relevante para o aprendizado das competências de leitura e escrita. E por conta disso, a maioria das crianças surdas nascem em família de ouvintes, e são privadas do compartilhamento de uma língua comum entre seus familiares, que geralmente usam a língua oral, e dessa maneira os alunos surdos tem problema no desempenho das práticas de letramentos.

Segundo Guarinello (2007), o acesso a diversos materiais de leitura em casa, propicia a elaboração das hipóteses sobre a escrita e a percepção entre esta e a fala. Como consequência disso, muitas crianças chegam nas escolas sem o conhecimento linguístico, e com poucas ou quase nada de práticas em leituras e escritas, e isso deixa as crianças surdas em desvantagem aos alunos ouvintes em relação ao conhecimento de mundo.

Assim, para o ensino e aprendizado de leitura e escrita para alunos surdos, necessita-se da primazia da língua materna a qual ele usa, e a escola deve ter o objetivo de tratar o texto com objeto de ensino de leitura, e assim transformar os alunos em leitores funcionais.

2.4 A ABORDAGEM COMUNICATIVA

O percurso das histórias das línguas perpassou por uma grande mudança nos métodos ao que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, e no decorrer dos anos apareceram várias teorias que foram desenvolvidas para o ensino de línguas, e dentro desse contexto, na década de 70, surgiu o método hoje chamado Abordagem comunicativa. Sendo assim, a língua para Germain (1993) é um mecanismo pelo qual as pessoas usam para constituir uma comunicação e também uma interação social. Segundo Deatta (2016) o que é relevante não é estudar a estrutura da língua, mas sim como se deve usá-la para conseguir saber se comunicar. Ou seja, o mais importante é a comunicação. Nesse viés, a abordagem comunicativa se destaca por ser um método que dá ao aluno possibilidades de aprender de diversas maneiras.

Para Almeida Filho (2010, p. 32 *apud* CONSERVA; SILVA, 2016, p. 5), o ensino comunicativo é aquele que organiza “o ensino e as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade de do aluno para que ele se capacite a

usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação de com outros falantes- usuários dessa língua”.

Segundo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR), orienta a abordagem comunicativa para uma ação:

A abordagem aqui adotada é, também de modo geral, orientada para ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionados com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados num domínio de actuação específico. (QECR, 2001, p.29)

Segundo Hymes (1984) “os membros de uma comunidade linguística compartilham ao mesmo tempo, de uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou ainda, um conhecimento conjugado das normas gramaticais e das normas de emprego”. Desse modo, a abordagem comunicativa acarretou em diversas mudanças que transformaram e causaram um grande impacto no ensino de línguas. Dessa forma, contribuiu para que o ensino do aluno ocorra em grupos com seus colegas e na interação com o professor.

Além disso, a abordagem comunicativa possui algumas características bastante importante para o aprendizado: 1) o uso de matérias contextualizadas é a chave mais relevante para o desenvolvimento do aluno, a qual deve visar situações da vida real; o principal objetivo deve ser a língua alvo para se ter uma comunicação; 2) os erros cometidos nas realizações das tarefas, faz parte do aprendizado; 3) o uso das quatro habilidades; são falar, ouvir, ler e escrever, mas para o aprendizado do aluno surdo só duas são importantes, ler e escrever; 4) a língua materna é o foco principal e deve ser usada com segurança para o desenvolvimento do aluno; 5) o principal objetivo no aprendizado da língua-alvo é a comunicação e 6) o ensino da gramática será utilizada apenas quando for necessário; uma vez que não é o foco central.

Desse modo, os objetivos principais das características relacionadas anteriormente sobre a abordagem comunicativa, possui como finalidade o ensinamento acerca das competências. Segundo Almeida Filho (2011, p. 82) “a abordagem comunicativa não é uma bateria de técnicas ou de modelo de planejamentos, mas sim a adoção dos princípios mais amplos como foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua”. Por isso, devemos considerar o papel do professor no desenvolvimento e de perceber a importância da sala de aula como um ambiente de interação para se aprender língua.

Além da abordagem comunicativa, surgem também o pós-método e a abordagem eclética ou ecletismo pedagógico: O pós-método é constituído de três parâmetros, e esses parâmetros foram norteado por Kumaravadivelu, para servir de base pedagógica; já abordagem eclética ou ecletismo pedagógico tem por finalidade o uso de diversas variedades de recursos, técnicas e atividades que possuem características diferenciadas e inúmeras origens metodológicas.

Diante disso, as abordagens aqui apresentadas servem de base para os professores usarem como referências em suas práticas pedagógicas, pois tanto a abordagem comunicativa como a eclética e o pós-método garantem o ensino/aprendizado do português como segunda língua para o aluno surdo.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi organizado um curso chamado Língua portuguesa escrita para crianças surdas denominado “Projeto Felipinho” Português para crianças Surdas, o qual foi executado em uma escola especializada em educação de surdos “FELIPE SMALDONE”, na cidade de Belém- Pará, em uma turma de onze alunos surdos do 5º ano de escolarização em tempo integral. O projeto iniciou-se em 18 de setembro de 2019 e terminou em 10 de dezembro de 2019. O grupo é constituído de cinco alunas do curso de Letras Libras Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, da turma 2016 da Universidade Federal do Pará, orientadas pelo professor do mesmo curso.

Na aplicação das aulas no projeto Felipinho, cada aluna estagiária ficou com uma função; a professora Inara, e a professora Ingrid, desenvolveram o material didático; a professora Vanessa e a Inara conduziam as aulas em Libras. A professora Adriane, Socorro e a Ingrid auxiliaram nas aulas com os alunos e também nas observações: tirando fotos e fazendo vídeos. Todas as aulas de português foram registradas com o consentimento da coordenadora da escola e da professora da turma junto com os pais dos alunos.

As primeiras observações aconteceram no período de 18 a 25 de setembro de 2019, no tempo integral, esse primeiro momento foi para termos uma aproximação mais calorosa, tanto com os alunos como também com a professora titular e a coordenação da instituição. Ademais, esse período foi necessário para analisar o conteúdo das aulas de português como também ter acesso ao projeto pedagógico do 5º ano. O projeto pedagógico foi fundamental para que as professoras pudessem elaborar os materiais didáticos e estes foram desenvolvidos

em todas as aulas de português; os quais compreendem oito apostilas, sendo seis de competências e uma de leitura dando ênfase no ensino de português para surdo.

As observações das aulas de português ocorreram no período de 3 de outubro a 10 de dezembro de 2019, sempre duas vezes por semana, nas terças-feiras, das 7:30 às 8:45 e à tarde das 13:30 às 17:00 e nas quintas-feiras das 13:30 às 15:00.

As aulas de leitura foram aplicadas em quatro períodos, no dia 14 de novembro ocorreu à primeira aula de leitura no projeto Felipinho, a aula se deu por meio da Libras e o gênero aplicado foi HQ (histórias em quadrinho) da turma da Mônica, a qual a professora explicou detalhadamente a pré-leitura. Então, foi observado que os alunos conseguiram expressar os seus conhecimentos prévios sobre o texto, de modo que os alunos foram capazes de realizar a leitura satisfatoriamente.

No dia 19 de novembro, se deu a continuação da aula de leitura da turma da Mônica. Nesse dia foi observado que os alunos fizeram novamente a leitura, e depois foram realizar a atividade de pós-leitura; demonstraram que já conseguiam realizar a interpretação textual. No dia 21 de novembro, se deu a segunda aula como o gênero fábula, com o texto: A cigarra e a formiga. Nesse dia a professora apresentou a pré-leitura e apresentou um vídeo para os alunos, com a história da cigarra e da formiga sem áudio, para que eles estivessem em contato com a fábula. Em seguida, foi entregue o material, e todos fizeram a leitura. Já no dia 26 de novembro, se deu a continuação da hora da leitura da cigarra e da formiga. Os materiais didáticos produzidos para as aulas de leituras foram compatíveis com o nível de ensino dos alunos, pois eram ilustrativos e visuais.

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso, pois de acordo com Yin (2015, P.17), “O estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga como um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real”. Denominamos de pesquisas qualitativas, pois como pontua Severino “são várias metodologias de pesquisas que podem adotar uma abordagem qualitativa, a especificidades metodológicos” (2016, p. 125). A pesquisa foi realizada por meio de observações em aula de português como segunda língua para surdos com crianças de 11 anos em uma escola especializada, por meio de análises, entrevistas, documentos, fotos e vídeo, entre outros. Na última aula foi realizada uma entrevista com todos os alunos e foi organizado em três grupos de três alunos e um individual, o qual preferiu oralizar.

4 ANÁLISES

Durante o estágio supervisionado I do curso de Letras Libras como segunda língua para alunos surdos, ofertado pela Universidade Federal do Pará, observou-se uma grande dificuldade dos alunos surdos em aprender o português, tanto por não ser sua língua natural, quanto por não terem contato – constante – com essa língua. Além disso, muitos vêm de família ouvintes, chegam nas escolas com uma língua gestual marcada pela interação com os familiares ouvintes. Isso significa dizer que, muitos só vão ter essa referência em sala de aula.

Ademais, outro entrave é que a maioria das escolas ainda usa o ensino tradicional; as metodologias ainda estão voltadas para o uso dos vocábulos, frases mecânicas e descontextualizadas. Assim, esse indivíduo acaba distanciando-se das práticas tanto da leitura, como também da escrita. As escolas ainda são negligentes quanto ao aprendizado da criança surda, isto é, são poucas que aceitam a língua de sinais na educação dos alunos. Segundo Pereira (2016), como vimos na seção teórica, os estudos apontam que essas dificuldades são provenientes de uma educação que não atende a suas demandas linguísticas, uma vez que deve ser pautada na língua de sinais.

Diante disso, esses indivíduos não conseguem nem ler e tampouco escrever, pois precisam ter o domínio de sua língua para poder entender outra língua. Entretanto, o surdo só vai ter esse contato com a língua portuguesa em sala de aula; haja vista que, a grande parte dessas pessoas vêm de famílias ouvintes e, por isso trazem de suas vivências uma linguagem adquirida pelo convívio de suas mães.

Desta maneira, o aluno se utiliza dos mesmos ensinamentos dos ouvintes, um ensino completamente descontextualizado, no qual as escolas usam práticas pedagógicas, que não abrange o surdo. Nesse sentido, o ensino do texto ainda é um obstáculo no aprendizado da leitura, pois alguns docentes não possuem estratégias para ensinar que não seja as nomenclaturas e classificação das palavras.

Fernandes (2006) os obstáculos na leitura e escrita ainda se exibem como relevante transtorno para os surdos e professores, porém continuam persistindo na ideia de “alfabetizar” os surdos com as mesmas metodologias usadas com alunos ouvintes.

Diante disso, com o intuito do sucesso no ensino/aprendizado da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, e para que os alunos surdos adquiram habilidades - é imprescindível o uso dos métodos especializados. Ou seja, os docentes precisam buscar

estratégias que visem estimular o aprendizado dos alunos. Desse modo, para promover tal quadro, o professor precisa pôr em prática as três etapas do ensino de leitura que são: a pré-leitura, a leitura e a pós leitura. E como isso irá ocorrer? É necessário usar textos autênticos e metodologias diversificadas e mais importante - cada professor precisa ter essa compreensão sobre o ensino de leitura.

A pré-leitura, consiste na apresentação do texto. Nesse momento o docente faz a contextualização textual, para que possa ativar o conhecimento de mundo, o linguístico e o textual. Isso tudo se refere às perguntas que serão feitas, por exemplo: o uso de um livro ou um vídeo, tirinhas ou imagens verbais e não verbais. A partir daí serão feitas várias perguntas: quem escreveu o livro? em que ano foi escrito? o que está escrito na capa? Se for vídeo, já viram esse vídeo? Do que se trata o vídeo?. Entre outras perguntas para ativar o conhecimento de mundo desse aluno e também ampliar o vocabulário e o conhecimento interacional. Só depois de apresentar esses conhecimentos que o aluno poderá iniciar a leitura.

Na leitura, os alunos devem ter ajuda do docente, e assim ele deve escolher marcas e indicações de informações, ou seja, pequenas palavras que existem no texto, como: hoje, apenas, agora, são, até, entre outras “instruções” que podem ajudar o leitor a desenvolver as significações, elaborar hipótese, pesquisas, produzir interpretações e conhecimento necessário para alcançar os objetivos da leitura. E é nessa fase que o aluno vai ter a possibilidade de fazer a compreensão de um texto mediante ao resumo que o docente proporcionou na contextualização. Mediante a esse contexto é que se faz as tarefas.

A pós-leitura, se resume em ter o conhecimento do texto, ou seja, é a ideia principal do texto, a leitura como um todo. Então é necessário o professor desenvolver competências em que o aluno possa descobrir a temática, o objetivo e as ideologias presentes no texto.

Ler é um processo de aprendizado que permite a interação entre o leitor e o texto, isso deve ocorrer mediante as habilidades/estratégias em entender a compreensão dos textos. Então para o aluno ter essa habilidade é necessário ter: (a) o conhecimento prévio da leitura. (b) objetivos, expectativas de leitura. (c) Estratégias de processamento do texto. (d) Interação na leitura de textos.

O conhecimento prévio da leitura efetua-se no momento da compreensão de um texto, isso ocorre quando o aluno usa a leitura que já sabe; o conhecimento de mundo adquirido ao longo de sua vida, e a partir dessa interação com os diversos níveis de conhecimentos e

também o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Só diante desse conhecimento, que o leitor irá construir o sentido do texto. Sem esse conhecimento o leitor não conseguirá entender.

O conhecimento linguístico também é essencial para a leitura, é o conhecimento que está subentendido no texto, ou seja, esse conhecimento envolve a forma como devemos usar o português, isso perpassa pelo conhecimento dos vocábulos, as regras e também como se deve usar a língua. Portanto, o conhecimento linguístico exerce um papel importante no processo do texto. Então, o conhecimento linguístico está associado ao conhecimento prévio. Dessa forma, sem esse conhecimento é impossível ter a compreensão. Além disso, o conhecimento textual também está dentro desse contexto, onde estão inseridos um conjunto de ações e conceitos sobre o texto, o qual exerce um papel importante na compreensão do texto. Para que o aluno tenha mais conhecimento textual, é necessário que ele esteja sempre em contato com os diversos tipos de textos, assim a compreensão se tornará mais fácil.

Nesse sentido, o conhecimento linguístico e o conhecimento textual fazem parte do conhecimento prévio, e estão constituídos na leitura. Algumas vezes precisamos recorrer ao conhecimento de mundo ou o conhecimento enciclopédico para interpretar os textos, e esses conhecimentos podem ocorrer de duas maneiras: formalmente e informalmente.

Outros pontos importantes são os objetivos e as expectativas de leitura, essa atividade leva o leitor a escolher objetivos e estratégias para se obter uma melhor compreensão do texto. Nesse viés, é válido lembrar que existem um grande número de textos; e por conta disso, cabe ao leitor escolher os significados presentes em cada leitura. Esse é um dos fatores mais importantes na organização dos objetivos na leitura e, essa habilidade de organizar objetivos na leitura, chamamos de estratégia metacognitiva; além de que, os objetivos também contribuem para formulação de hipóteses.

No ato da leitura o próprio leitor vai fazendo as suas hipóteses sobre o texto, ou seja, o leitor vai usando o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo para fazer suas hipóteses. Isso deve ocorrer fundamentado nas experiências e no conhecimento prévio.

As estratégias de processamento do texto estão relacionadas com a forma que cada leitor irá entender o texto. Nesse caso, existem dois tipos de processos: o processo formal regular como um elemento central para a base de coerência local; no segundo caso, os elementos formais disponibilizam pistas para a procura da coerência temática. Entretanto,

podem existir outros elementos formais que apresentam organizações da estrutura abstrata do texto, é isso que o leitor experiente usa para controlar sua avaliação e compreensão.

A interação da leitura de textos é tudo que o leitor constroi no decorrer da leitura, como também o significado global para o texto e, nesse contexto ele procura pistas formais, adianta essas pistas, elabora e recria hipóteses, acolhe ou rejeita conclusões. Sendo assim, o autor deve deixar bastantes indicações no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reformulação do caminho que ele percorreu, isso quer dizer que o leitor precisa ter o conhecimento prévio de mundo, o linguístico e o textual. Então, o autor desenvolve as estruturas das pistas que autorizam uma reconstrução do significado e da interação comunicativa.

O ensino de leitura para surdo consiste em muita estratégia e metodologias diversificadas, pois os textos são caixinhas de surpresas; de modo que, o leitor precisa fazer um apanhado de conhecimentos e experiências para interpretar um texto sem ser necessário ele codificar as palavras.

Nesse sentido, a abordagem comunicativa favorece o aprendizado focalizando no aluno, e também nos conteúdos, há sobre tal abordagem várias técnicas utilizadas em sala de aula. Diante disso, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser um mediador dessa aprendizagem.

O ensino comunicativo cria formas nas experiências reais de aprender os conteúdos e as atividades e são importantes tarefas que se tornam vantajosas para suprir as necessidades do aluno. Assim, ele se habilita a utilizar a língua/alvo, produzir ações autênticas na interação com outros falantes-usuários.

O método comunicativo, contém algumas características que contribuem para o desenvolvimento do aluno, tais como: aprender a se comunicar a partir da interação com a língua - alvo, introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem, provimento de vantagens para os alunos. Isto traz vantagens tanto na linguagem como também no processo de aprendizagem, além disso a intensificação das próprias vivências pessoais do aluno com elementos importantes na sala de aula pode favorecer seu desenvolvimento.

Muitos alunos não conseguem aprender a língua portuguesa, por não ser sua língua natural e também por não terem tanto contato com ela. Esse contato, às vezes, acontece em casa por serem filhos de pais ouvintes. Entretanto, esse aprendizado não é suficiente para

desenvolver a linguagem, além da leitura e a escrita. Associado a isso, o ensino de português como segunda língua para o surdo é baseado em um ensino de língua materna, que mobiliza a competência linguística, com uso de gramáticas descontextualizadas, frases soltas, sem o uso visual para garantir um melhor aprendizado.

A primeira aula de leitura foi HQ (história em quadrinho) da turma da Mônica, houve primeiro a pré-leitura onde os alunos tiveram oportunidade de expressar os seus conhecimentos prévios sobre o texto. Responderam questões como – qual o tema da HQ? Qual a editora? Quem é o autor? Quem está na capa? Todos são iguais? O que é inclusão social? Quais palavras vocês conhecem e quais não conhecem? São adultos ou crianças? Em seguida foi entregue aos alunos alguns livros infantis e eles tiveram que escrever, qual era o tema, a editora, e o autor. Todos fizeram os exercícios de maneira independente, alguns com o apoio dos professores.

Foi observado que os alunos gostaram do material didático por ser bastante visual e ilustrativo e isso chamou a atenção dos alunos. Em cada aula aplicada os alunos iam demonstrando as suas competências. Na primeira aula os alunos conseguiram fazer as leituras bibliográficas sobre o autor, entretanto tiveram algumas dificuldades para compreender que a numeração entre parênteses indica a data de nascimento do autor.

A pré-leitura foi um sucesso, já que os alunos compartilharam e construíram suas interpretações sobre o texto. Pois, todos conseguiram realizar a leitura de forma satisfatória e quando alguém não conseguia compreender a palavra pedia ajuda e os demais explicavam o significado e a escrita.

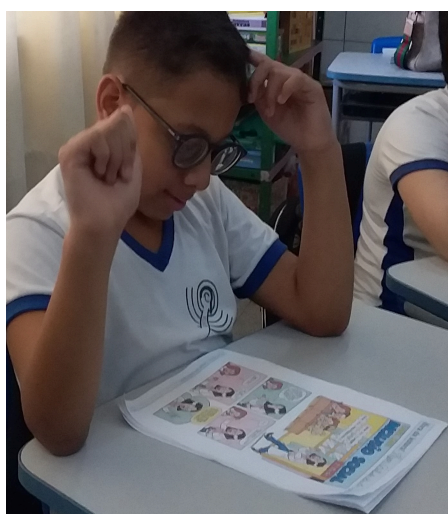


Figura 1:

Com o desenvolvimento da atividade, que é a pós- leitura, os alunos conseguiram realizar a interpretação textual e diante disso, externar que compreenderam a leitura, dentro do processo de ensino/aprendizado de leitura, os alunos conseguiam tirar suas dúvidas com a professora no que não tinham entendido e isso facilitou muito.

A história em quadrinho, chamou muito a atenção dos alunos, ou seja, por ser muito visual e conter vários balões com os personagens da turma da Mônica, isso deixou os alunos estimulados.

Na segunda aula de leitura foi usado o gênero a fábula, com a história A cigarra e a formiga, novamente foi feito a contextualização, ou seja, foi mostrado um pequeno filme da cigarra e a formiga sem áudio, para que os alunos ativassem os seus conhecimentos prévios e em seguida foi perguntado se alguém já tivera contato com a fábula. Diante disso, o aluno que já tinha contato com a fábula foi ao quadro e escreveu o nome da história. Dando continuidade, a professora apresentou o nome da fábula, o autor e o ano da história. Em seguida, foi entregue o material a hora da leitura para os alunos e foi pedido que fizessem a leitura.



Figura 2:

Então, foi observado que fizeram a leitura muito rápido e individual, também foi percebido que os alunos gostaram muito de ler, principalmente quando a história tinha várias imagens e eles ficam ainda mais motivados. O material didático facilitou o aprendizado dos alunos, com isso eles foram construindo as competências.



Figura 3:

Pois demonstram na realização da pós-leitura, ou seja, conseguiram fazer a interpretação do texto, e para isso, fizeram a releitura para terem a compreensão textual. E durante a leitura foi observado que os alunos faziam o uso da datilologia para formação das palavras, demonstrando uma estratégia de leitura.

A partir dessas experiências que vivenciei, observei que o ensino de leitura para surdos não pode acontecer de forma incerta, pois existem metodologias para isso, por exemplo a abordagem comunicativa, a qual pode direcionar esse processo de ensino e aprendizado de leitura, pois é dotada de métodos, estudos e fases, é fundamental ter essa compreensão do processamento da leitura; visto que diante desse conhecimento, desse tipo de prática podemos alcançar algum resultado como esses alunos e fazer eles avançarem. E dessa forma, proporcionar a todos aquilo que foi observado no projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de um curso de ensino de língua portuguesa escrita para crianças surdas, denominado de projeto Felipinho, foi a base principal para poder obter-se o resultado do ensino de leitura. A partir da análise de entrevistas e as observações feitas com os alunos, podemos constatar que a abordagem comunicativa contribuiu para que os alunos obtivessem o aprendizado da leitura, e por isso os alunos conseguiram fazer a leitura em português.

Podemos concluir que o método da abordagem comunicativa é um dos caminhos que levam os alunos a aprenderem o português tanto com a leitura como com a escrita.

As aulas de leituras foram desenvolvidas com materiais didáticos, priorizando os documentos autênticos, que são de suma importância na abordagem comunicativa. E, inclui também a forma como o professor abordou o ensino de leitura, ou seja, ele deixa de ser o detentor dos conhecimentos e passa a ser tornar o orientador. Desta maneira, os alunos do projeto Felipinho conseguiram obter as competências tanto na leitura quanto na escrita; visto isso, foi observado na interpretação textual que conseguiram resolver todas as tarefas que estavam incluídas nos materiais didáticos.

Diante de tudo, o objetivo da pesquisa foi alcançado, pois o uso do método comunicativo junto com os projetos pedagógicos bem elaborados e o uso de sua língua materna, fizeram os alunos terem motivação em aprender a língua portuguesa através da leitura, é de suma importância que professor esteja capacitado para o uso dos métodos. Assim, possibilitar ao aluno surdo um ensino acessível e eficiente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, MARIA HELENA VIEIRA. Algumas Reflexões sobre a Abordagem Comunicativa o Pós-Método e a Prática Docente. Revista Entre Línguas, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051/5480>. Acesso em: 10 nov. 2019. <https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>.

ANTUNES, Irandr . **Aula de português: encontro e intera o**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 182 p.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale; STREICHEN, Eliziane Manosso. **Interfaces entre a abordagem complexa e o Bilinguismo multidimensional na educa o de surdos**. IN: SILVA, Walkiria Magno et al. Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. Curitiba: Editora CRV, 2016. p 242-260.

BRASIL. **Lei n  10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Diário Oficial da União - Se o 1 - 25/04/2002, Página 23 (Publica o Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n  5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 03 nov. 2019.

CONSERVA, Dilma Prata; SILVA, Vaneide Lima. "Abordagem comunicativa". Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20146>>. Acesso em: 20 nov.2019.

CRUZ, Eder Barbosa. **O aconselhamento linguageiro na autonomiza o de aprendentes surdos no processo de apropria o da língua portuguesa sob a  tica da complexidade**. 2017. 124 f. Disserta o (Mestrado) - Curso de Letras/libras, Instituto de Letras e Comunica o, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

DIATTA, Abdoulaye. **Abordagem Comunicativa e Avalia o no Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Senegal**. 2016. 80 f. Disserta o (Mestrado) - Curso de Letras, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25082/1/ulfl219386_tm.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

Fernandes, Sueli. Práticas de letramento na educa o bilingue para surdos. Curitiba: SEED, 2006. CDU376: 800.95(81). Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf. Acesso em: 03 Set. 2019.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100008>.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de Leitura e de Escrita na Educação de Surdos. Leitura e escrita no contexto da diversidade. In: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al* (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. Cap. 4. p. 33-38.

KLEIMAN, Angela. **Textos e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997. 82 p.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental**: princípios, breve histórico e perspectivas. In: Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 7-32.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educ. rev.** Curitiba, n.spe-2, p.143-157, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Out. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2016a. Trata-se do texto 2 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/.../1/unesp-nead_reeil_ee_d11_da_texto1.pdf>. Acesso em: 18 dezembro. 2019

RODRIGUES, Ana Claudia et al. **Alfabetização, letramento e as práticas de ensino no espaço escolar**. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3508>>. Acesso em: 10 Ago. 2019.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al*. **Ensino de língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2004. 2 v. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editorial, 2016. 317 p.

SILVA, Fabio Colins; MORAES, Patrícia Pena. Estratégias de Leitura por Sequência Didática: o gênero poema. Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, v. 1, p. 427-441, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view/829/427>. Acesso em: 05 Nov. 2019

SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da. **Práticas de Ensino de Língua Portuguesa Escrita como segunda Língua para Surdos**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Wellington-Jhonner-Divino-Barbosa-da-Silva-2016.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 236 p. Tradução de: Claudia Schilling.

VASCONCELLOS, Maria Manolisa Nogueira. A gramática e a Abordagem Comunicativa para o Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Uma Reflexão Crítica. **Anais do I Encontro sobre Gramática: Saberes e Fazer**. Volume 1, Número 1. Fortaleza-CE. 2012. ISSN 2316-9583.

YIN, ROBERTO K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p. Tradução de: Cristhian Matheus Herrera.