



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE GOIÁS CAMPUS APARECIDA
DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE LIBRAS/PORTUGUÊS

KASSIOMARIA DIAS MIRANDA

A leitura de livros informativos sobre o cerrado:
reflexões para o letramento na educação bilíngue de Surdos/as

APARECIDA DE GOIÂNIA

2022

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Kassiomaria Dias Miranda

Matrícula: 20191090080253

Título do Trabalho: A leitura de livros informativos sobre o Cerrado: reflexões para o letramento na educação bilíngue de Surdos/as

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia 09/03/2023.
Local Data

Kassiomaria Dias Miranda

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

KASSIOMARIA DIAS MIRANDA

A leitura de livros informativos sobre o cerrado:
reflexões para o letramento na educação bilíngue de Surdos/as

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilingue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue.

Orientadora: Profa. Dra. Josiane dos Santos Lima.

APARECIDA DE GOIÂNIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M672 Miranda, Kassiomaria Dias

A leitura de livros informativos sobre o cerrado: reflexões para o letramento na educação bilíngue de surdos/as. / Kassiomaria Dias Miranda. - Aparecida de Goiânia, 2023.
65 f.; il.

Orientadora: Dra. Josiane dos Santos Lima.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, 2023.

1. Educação bilíngue. 2. Surdo/a. 3. Livro informativo. 4. Letramento. 5. Cerrado. I. Título.

CDD 371.912

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

TERMO DE APROVAÇÃO

KASSIOMARIA DIAS MIRANDA

A leitura de livros informativos sobre o cerrado:
reflexões para o letramento na educação bilíngue de Surdos/as

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue Libra/Português, desenvolvido na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. sob orientação da Profa. Dra. Josiane dos Santos Lima.

Aprovado em 30 de janeiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Josiane dos Santos Lima
(Presidenta - orientadora)

Profa. (Me. Joana Cristina Neves de Menezes Faria)
(Membro interno)

Prof. (Me. Diego Leonardo Pereira Vaz)
(Membro interno)

Documento assinado eletronicamente por:

- Joana Cristina Neves de Menezes Faria, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 08/02/2023 14:27:41.
- Diego Leonardo Pereira Vaz, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/02/2023 16:12:44.
- Josiane dos Santos Lima, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/02/2023 15:40:33.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 15/12/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 357624
Código de Autenticação: 07adecb587



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755
(62) 3507-5959 (ramal: 5959)

Dedico este trabalho ao Senhor Deus, dono da vida. A todos e todas que estiveram ao meu lado me incentivando, em especial aos meus pais e à comunidade Surda, eixo central desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Durante esses quatro anos enfrentei muitos obstáculos que tentaram me fazer desistir, mas agradeço ao Senhor Deus por me sustentar, através da fé e da certeza que chegaria até esse momento, me dando a estrutura necessária para vencer as dificuldades que muitas vezes me fizeram derramar lágrimas.

Agradeço também aos meus pais Maria Amélia Dias Miranda e Manoel Messias Alves de Miranda, apesar de estarmos separados fisicamente, sempre me incentivaram a estudar. Meus pais não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em virtude de tantas adversidades que cercaram os caminhos de ambos. Porém, desde criança eu os ouvia falar que sobretudo “o estudo é um tesouro que ninguém poderia nos roubar”. Essa frase sempre ecoou dentro de mim como incentivo para chegar ao chão da faculdade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Josiane dos Santos Lima, que aceitou o desafio de me orientar. Sou imensamente grata pela atenção dada a mim, pela paciência e compreensão das minhas limitações, muitas vezes saiu do papel de orientadora para dar palavras de conforto e esperança e também por acreditar na relevância dessa pesquisa para a educação de surdo/a. Obrigada por tanto.

Gostaria de agradecer aos professores Me. Joana Cristina Neves de Menezes Faria e Me. Diego Leonardo Pereira Vaz por aceitarem o desafio de fazer parte da banca e contribuir significativamente com reflexões valiosas à pesquisa.

Agradeço ao Instituto Federal de Goiás pelo acesso e permanência. A todos os professores e todas as professoras. À comunidade surda, razão e inspiração deste trabalho, com eles aprendi o real significado de respeito à diferença sem julgamentos.

Ao meu querido esposo Jerson Alves de Almeida pela amizade, amor, paciência e compreensão em momentos que não pude estar presente em decorrência da faculdade e por me incentivar a continuar a caminhada que escolhi trilhar. Aos meus filhos/as que um dia terei em meus braços.

Não poderia deixar de agradecer a minha turma, em especial minhas grandes companheiras e amigas que me ajudaram tanto nessa jornada, obrigada Isabel, Ingridy, Josiane, Marivânia e Priscila. Aos meus queridos irmãos Raimundo e Marcos, minhas cunhadas Karla e Lourdes e aos amigos/as além

do IFG, a comunidade da minha igreja. Enfim, todos e todas que ajudaram diretamente ou indiretamente no meu processo formativo.

Hoje meu coração se encontra cheio de alegria pela sensação de ter uma semente, pois desejo que este trabalho sirva como suporte para outros pesquisadores que assim como eu desejam contribuir com a educação Surdos/as dentro da perspectiva bilíngue.

Finalizo com meu muito obrigada/o!

Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.

VYGOTSKY(1993, p. 45)

RESUMO

A formação de leitores, talvez, seja uma das problemáticas mais recorrentes nos debates dentro do universo da escola. E quando esse leitor e leitora não são usuários nativos da língua majoritária do país? Assim nos deparamos com parte da questão que envolve a proposta desta pesquisa, pois estamos interessadas em refletir, dentro da perspectiva da Educação Bilíngue, sobre o processo de construção da leitura por parte do sujeito surdo/a. Esse é um ponto que provoca inquietações por parte dos pesquisadores, professores e, claro, da própria comunidade surda. Dessa forma, a partir das contribuições teóricas e metodológicas da Linguística sócio discursiva, da Teoria da Literatura e dos Estudos Surdos buscaremos explorar como a leitura de livros informativos sobre o Cerrado podem contribuir para o processo de letramento do sujeito Surdo/a. A pesquisa realizada partiu de algumas questões: 1- O que é o bilinguismo para Educação de Surdos/as? 2 – Como compreender o letramento no contexto da Educação de surdos/as? 3 – O que são os livros informativos e como podem contribuir para o letramento na Educação bilíngue? Serão importantes os trabalhos desenvolvidos por Ana Garralón (2015), Fernandes (2015), além de Skliar (2016) e Lopes (2011). Acreditamos na hipótese de que a leitura de livros informativos, a partir de uma perspectiva bilíngue, pode contribuir para o processo de letramento do sujeito surdo porque considera tanto a especificidade do público-alvo (na dimensão linguístico cultural), como mira os livros informativos (não-ficcionais) como instrumentos de acesso à informação de caráter científico. Dessa forma, a pesquisa encontra-se constituída por três capítulos. O primeiro trata de reflexões sobre educação linguística de Surdos/a ao longo da História, bem como sobre a própria “invenção” da surdez; o segundo capítulo investiga o que são os livros informativos e como podem contribuir para formação do leitor e, por fim, o terceiro capítulo cruza os caminhos das práticas leitoras e os letramentos a partir da exploração de livros informativos que tratam da temática do Cerrado.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Surdo/a. Livro informativo. Letramento. Cerrado.

RESUMEN

La formación de lectores, tal vez, es uno de los problemas más recurrentes en los debates dentro del universo escolar. ¿Y cuándo este lector no es un usuario nativo del idioma mayoritario del país? Por lo tanto, nos encontramos con parte del problema que involucra la propuesta de esta investigación, como estamos interesados en reflexionar, desde la perspectiva de la educación bilingüe, sobre el proceso de construcción de la lectura por parte del tema sordo. Este es un punto que causa preocupaciones por parte de los investigadores, maestros y, por supuesto, la comunidad sorda misma. Por lo tanto, a partir de las contribuciones teóricas y metodológicas de la sociolingüística discursiva, la teoría de la literatura y los estudios sordos buscaremos explorar cómo la lectura de libros informativos sobre el Cerrado puede contribuir al proceso de alfabetización del tema de los sordos. La investigación realizada a partir de algunas preguntas: 1- ¿Qué es el bilingüismo para la educación sorda? 2 - ¿Cómo entender la alfabetización en el contexto de la educación sorda? 3 - ¿Qué son los libros informativos y cómo pueden contribuir a la alfabetización en la educación bilingüe? Ana Garralón (2015), Fernandes (2015), así como Skliar (2015) y Lacerda (año) serán importantes. Creemos en la hipótesis de que leer libros informativos, desde una perspectiva bilingüe, puede contribuir al proceso de alfabetización del tema sordo porque considera tanto la especificidad del público objetivo (en la dimensión lingüística cultural) como los libros informativos (no ficticios) como instrumentos de acceso a información científica. Por lo tanto, la investigación está compuesta por tres capítulos. El primero trata sobre las reflexiones sobre la educación lingüística sorda a lo largo de la historia, así como sobre la misma "invención" de sordera; El segundo capítulo investiga qué son los libros informativos y cómo pueden contribuir a la formación del lector y, finalmente, el tercer capítulo cruza los caminos de las prácticas del lector y la alfabetización de la explotación de libros informativos que se ocupan del tema de Cerrado.

Palabras clave: Educación Bilingüe. Sordo. Libro informativo. Litramento. Cerrado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abcdinos – Abecedário poético sobre dinossauros	41
Figura 2 - Capa e miolo do livro Árvores geniais	42
Figura 3 - Capa do livro e miolo	46
Figura 4 - Capa do livro e miolo – Aves, cores e flores do Cerrado	50
Figura 5 - Capa do livro Cerrado: bioma torto?	51
Figura 6 - Apresentação dos biomas	52
Figura 7 - Esquema representativo da Sequência Didática	56
Figura 8 - Uso de QRcode	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
ORGANIZAÇÃO DO OLHAR: CONCEPÇÕES E ASPECTOS METODOLÓGICOS	16
1 O SURDO E A CONSTRUÇÃO DA SURDEZ	20
1.1 A surdez seria uma invenção?	20
1.2 A Educação de surdos: sobre as práticas escolares	24
1.3 O Bilinguismo na Educação de Surdos	28
2 O LEGÍVEL E AS TRAMAS DA LEITURA: PONTOS DE OBSERVAÇÃO	36
2.1 Leitura, esse objeto polissêmico	36
2.2 Os livros informativos: leitura e apropriação do discurso científico	39
3 CRUZANDO CAMINHOS: LIVROS INFORMATIVOS SOBRE O CERRADO E PRÁTICA DE LEITURA	44
3.1 O Cerrado: um bioma brasileiro	44
3.2 Elementos informativos: uma proposta de trabalho	49
Considerações Finais	61
Referências	63

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, “A leitura de livros informativos sobre o cerrado: reflexões para o letramento na educação bilíngue de Surdos/as”, encontrou sua motivação a partir de minhas percepções em sala de aula sobre as dificuldades de aprendizagem de alunas Surdas e alunos Surdos. Tal dificuldade se mostra bastante marcada em momentos de leitura e escrita de textos em língua portuguesa. É recorrente o surgimento de uma escrita com problemas de coerência e coesão textual, além de dada limitação em relação ao processo de interpretação de textos em língua portuguesa.

Em suma, ao longo do curso de Pedagogia Bilíngue, o desejo de pesquisar sobre Estudos Surdos esteve sempre aflorado dentro de mim, principalmente, logo que passei a conhecer a historiografia do povo surdo/a. Desse modo, pude perceber a marginalização no tocante à educação para esses sujeitos, causando em mim um sentimento de impotência, revolta, indagações, angústia, mas também de busca por respostas e soluções que contribuíssem para formação não apenas no âmbito escolar, mas também social e cultural desses indivíduos.

No decorrer da minha vida acadêmica, junto às leituras paralelas com disciplinas que tratavam especificamente da história da educação de Surdos/as e as diferentes abordagens educacionais, é evidente que Surdas e Surdos, na maioria das vezes, não puderam experienciar uma educação de qualidade que atendesse todas as lacunas que foram deixadas ao longo da história, sem metodologias, estratégias e didáticas que fossem focadas na educação desses sujeitos.

Durante todo tempo da minha graduação realizamos debates, pesquisas e estudos de literatura que tratavam especificamente de temáticas sobre educação de Surdos/as e sua trajetória até a contemporaneidade. Por meio dessas leituras é perceptível as transformações acerca das diferentes abordagens educacionais como: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo, as quais serão apresentadas neste trabalho.

Desta maneira, é importante entendermos que além de conhecer diferentes abordagens para o ensino de Surdos/as, o modelo em que esta investigação acadêmica está delimitada está em sintonia com bilinguismo para

Surdos/as, pois em virtude de arcabouço teórico encontrado e das diversas leituras, por essa também ser a modalidade de educação recentemente incluída, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pela lei 14.191/21¹, a qual a considera como uma modalidade de ensino que tem característica de qualidade para melhor atender os alunos surdos em sua ampla diversidade.

Para isso, a pesquisa espera investigar como a leitura de livros informativos podem constituir caminhos para o letramento do sujeito surdo/a na educação bilíngue. Soares (2020, p.33) diz que “o texto é o eixo principal para letramento [...] letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de texto”. Diante dessa afirmativa, entende-se que a leitura é uma prática socialmente compartilhada e que avança para além da decifração de um código.

Posto isso, a hipótese deste trabalho é de que a circunstância da leitura de livros informativos, a partir de uma perspectiva bilíngue, pode contribuir para o processo de letramento do sujeito Surdo/a, pois considera tanto a especificidade do público-alvo (na dimensão linguístico cultural), como enxerga os livros informativos (não-ficcionais) como instrumentos de acesso à informação de caráter científico, caracterizando o que alguns autores chamam de Letramento Científico.

Além disso, durante a realização da pesquisa buscamos responder algumas perguntas: Como funciona o bilinguismo na Educação de Surdos/as? Como compreender o letramento no contexto da Educação de surdos/a? Como os livros informativos sobre o Cerrado podem contribuir para o letramento na Educação bilíngue para Surdos/as?

Em decorrência destes anseios e motivações, a pesquisa foi elaborada com o objetivo geral de compreender e identificar de que modo a leitura dos livros informativos contribuem para letramento dos sujeitos Surdos/as em uma perspectiva de educação bilíngue. Porém, para delimitar a nossa pesquisa foram pensados os seguintes objetivos específicos: a) Investigar o processo de letramento para o sujeito Surdo/a a partir da perspectiva bilíngue; b) Identificar as características do livro informativo como gênero e c) Refletir sobre as

¹ Para saber mais, acesse o texto da lei: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>

possíveis contribuições do trabalho com livros informativos sobre o Cerrado para o letramento de Surdos/as a partir do bilinguismo.

É perceptível que práticas educativas marcadas por preconceito e desigualdade, de algum modo, culminaram em alienação e exclusão no âmbito escolar, comprometendo o desenvolvimento global dos sujeitos Surdos/as, principalmente por se tratar de uma minoria linguística.

Dessa forma, a motivação principal deste trabalho foi trazer reflexões para o letramento bilíngue de Surdos/as, por meio da leitura de livros informativos sobre o Cerrado. Os livros não-ficcionais de divulgação científica podem contribuir na formação de crianças surdas leitoras e, conseqüentemente, as crianças passariam a ter uma relação de interesse pela língua portuguesa, uma vez que esta seria pensada de forma contextualizada a partir de uma temática importante para a nossa comunidade, na região Centro-Oeste.

Buscamos mostrar a relevância dos livros informativos no processo de letramento bilíngue, promovendo aos surdos/as uma inclusão equânime em um mundo letrado, para que deste modo esses alunos/as tenham acesso aos saberes acumulados historicamente, já que estão prioritariamente em língua portuguesa.

Para que os/as Surdos/as tenham essa acessibilidade linguística, o processo de leitura não pode pautar-se apenas em conhecer as letras, ou seja, codificar e decodificar palavras isoladas. É necessário que os/as Surdos/as tenham propriedade em realizar leituras e saibam compreender e interpretar diferentes textos, e mais, fazer o uso do letramento na vida social.

Por fim, o trabalho encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro trata de reflexões sobre educação linguística de Surdos/as ao longo da História, bem como sobre a própria “invenção” da surdez; o segundo capítulo investiga o que são os livros informativos e como podem contribuir para formação do leitor e, por fim, o terceiro capítulo cruza os caminhos das práticas leitoras e os letramentos a partir da exploração de livros informativos que tratam da temática do Cerrado.

Organização do olhar: concepções e aspectos metodológicos

Sujeito, leitura e letramento

Para o sujeito Surdo/a o ato de realizar uma leitura em língua portuguesa pode tratar-se de um processo complexo, pois tal ação envolve a relação entre duas línguas diferentes, sobretudo em modalidades diferentes, uma oral auditiva e a outra viso espacial. Por esse motivo, o/a Surdo/a busca estratégias como, por exemplo, realizar a leitura correlacionando as palavras ao sinal simultaneamente. Contudo, esse meio não garante que o sujeito apreenda o texto de forma contextualizada, ou seja, não garante, necessariamente, o acesso à parte culturalmente partilhada pelos grupos ouvintes.

O letramento é um caminho que possibilita aos sujeitos acessar o que está para além desses códigos do sistema de escrita, pois como afirma Fernandes (2011, p.14) “o letramento é deste modo um processo, em que se compreende como melhor meio para que alunos/as Surdos/as se apropriem do português como segunda língua de modo significativo, através de práticas de leitura e escrita sendo acessadas visualmente”.

Fernandes (2011) ainda diz que a prática do letramento confirma que para ensinar o português como L2 (Segunda língua) é necessário traçar um caminho metodológico norteador, em que seu foco principal seja aumentar a experiência bilíngue para Surdos/as.

Diante dessa discussão, a maior barreira para essas e esses sujeitos está na língua majoritária do país, ou seja, a língua portuguesa oral. Por isso, é importante que durante o processo de aprendizagem de alunos/as surdos/as sejam considerados fatores sociais e culturais. Como Lacerda e Lodi (2014, p.145) nos afirmam “[...] a língua, por ser carregada de ideologia, é o veículo de transmissão cultural, para a estrutura e experiência do pensamento e saber social.”. Em outras palavras, a língua não tem a ver somente com um código.

As/os Surdos/as, ao iniciarem a trajetória em instituições formais de ensino, estão majoritariamente inseridos em um espaço denominado pela cultura ouvintista.

Assim, esses sujeitos enfrentam vários desafios pelas dificuldades em inserir-se no universo linguístico que não conseguem acessar ou não acessam com a qualidade necessária. Com isso, as e os alunos/as estigmatizados como sujeitos alienados, incapazes de construir conhecimento. Entretanto, a educação bilíngue de surdos/as configura-se como uma potente arma, capaz de desconstruir e minimizar estereótipos de natureza social, cultural e escolar que são prejudiciais aos surdos/as. Outra relevância da proposta bilíngue para surdos é a experiência da língua de sinais como principal via de comunicação e instrução.

Nesta perspectiva, as escolas regulares de ensino, sem o compromisso mínimo com a educação de Surdos/as e desconsiderando a singularidade linguística destes sujeitos, os tornam alunos/as “copista” por desconsiderarem a complexidade educacional envolvendo este público específico, pois a presença do intérprete de Libras, não é suficiente para que esses alunos tenham domínio da diversidade comunicacional e sejam letrados/as.

Como afirma Botelho (2015, p. 105), “Muitas vezes é constatada a precariedade do resultado, por não serem os surdos/as falantes da língua que circula na sala de aula”. Como agravantes dessas realidades, a autora afirma que para muitos surdos falta o domínio de palavras e expressões simples da língua escrita, inviabilizando a construção textual em que expresse sentido (BOTELHO, 2015).

Dada a especificidade, as estratégias adotadas por alunos/as Surdos/as em relação à língua escrita, no momento da leitura é comum a atribuição de sinais a cada palavra apresentada no texto. Posto isso, percebe-se que para esses sujeitos a compreensão do texto está relacionada ao domínio das palavras, porém é fulcral compreender que lê é diferente de decodificar, como está assegurado nas palavras de Botelho (2015, p.62), “Todavia, um montante lexical disponível não resolve os problemas de interpretação e produção textual, pois mesmo quando conhecem as palavras, não sabem considerar o contexto”.

Em decorrência do exposto, é possível perceber que o fato de as pessoas com surdez não terem domínio da Língua Portuguesa em sua forma de leitura e escrita as colocam na posição de pessoas com dificuldades ou iletrados funcionais aos olhos da sociedade.

A escola reproduz esse mesmo comportamento, não oferecendo um ensino por meio da sua língua natural, tornando o processo do letramento um objetivo quase inalcançável para esses sujeitos. Para Botelho (2013), o ingresso dos/das surdos/as no sistema regular de ensino tem como foco promover a interação com os ouvintes, porém tampouco considera a importância da construção do letramento. Como mesmo afirma Soares (2002, p. 37)

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Em outras palavras, o uso do letramento está para além da mera decodificação das palavras. Note que esse processo na educação de Surdos/as possui um problema agravante, pois para alcançar a leitura e escrita é preciso a aquisição de uma língua, portanto a língua de sinais.

Diante desse olhar sobre os processos envolvendo o letramento de Surdos/as na sociedade contemporânea, é indispensável compreender as diferentes posições sobre a ótica social que ocupam na história. Isso porque são sujeitos históricos, em que ocupam uma determinada posição em uma época, sendo marcados em um espaço e tempo.

Para Costa (2010), no início de 1930 até 2008 os/as Surdos/as foram marcados pela posição de anormalidade patológica, proveniente de um discurso médico. Como também a posição em relação ao modo como eram chamados, qual a nomenclatura ser usada para referi-los e a posição do/da Surdo/a em que tange a educação, pois pensou-se que as/os Surdos/às necessitam de educação especializada (assistencialista).

Todas essas evidências históricas referentes à surdez de ontem e hoje, colocam as/os Surdos/as em uma posição desprestigiada, pois a surdez sempre foi vista como um “problema” a ser resolvido. Em relação ao letramento na área da surdez, são necessários estudos mais aprofundados, pois é importante um intenso trabalho de letramento com os/as surdos/as, desde a educação infantil até a universidade em que envolvam diversos tipos de gêneros textuais, por exemplo.

Então, devemos dizer que este trabalho tentou construir um olhar específico acerca da concretização da proposta de pesquisa, pois entendemos

que a linguagem é constitutiva do sujeito e que “o sujeito pratica a língua para interpretar e para significar” (COSTA, 2010, p. 15).

Esse sujeito ocupa diferentes posições históricas, ou seja, não existe simplesmente “aquele indivíduo”, O/A SURDO/A em essência, mas práticas e modos de existência que colaboraram para a construção de formas diferentes de SER SURDO/A ao longo dos tempos. É justamente por tais caminhos que configuramos nosso olhar analítico, fazendo cruzar as perspectivas discursivas e os estudos culturais.

1 O surdo e a construção da surdez

Este capítulo apresenta uma breve discussão sobre a própria produção de sentidos a respeito do conceito de surdez. Além disso, a partir de uma perspectiva que entende a língua como uma estrutura social e histórica, nos propusemos a trazer uma leitura que tem como foco a organização da educação do sujeito surdo/a na história.

1.1 3A surdez seria uma invenção?

A pergunta que nomeia esta seção do trabalho pode, num primeiro momento, provocar espanto ou estranheza. Como alguém poderia pensar que algo tão físico como a surdez poderia ser fruto de uma suposta invenção? Aí está a provocação feita pela pesquisadora Maura Corcini Lopes (2011) e sobre a qual queremos pensar.

No que se refere à concepção sobre a invenção da surdez, no livro *Educação e Surdez* (2011), a autora faz uma argumentação sobre a surdez a partir da construção do olhar sobre o/a surdo/a. Lopes (2011) ressalta e afirma que a surdez é uma grande invenção, porém esta “invenção” está além da materialidade do corpo (LOPES, 2011, p. 7). Culturalmente, a surdez está associada a distintos campos discursivos, sendo eles: clínicos, linguísticos, religioso, educacional, jurídico, filosófico. Diante disso, percebe-se que, independentemente da interpretação intrínseca dos campos citados, a construção da surdez é produzida sob uma base cultural e que está constitutivamente relacionada.

Além disso, a autora aborda mais uma percepção impactante da cultura sobre aquilo que vemos como o *normal*, o diferente, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico dentre outros grupos. A partir disso, é sabido que a sociedade cultural é organizada sob um padrão estabelecido. Como ainda sustenta a autora (2011, p.08) pois,

[...] qualquer escolha será feita a partir de interpretações e representações que construímos, partindo de um conjunto de justificativas que escolhemos para sustentar nossas formas de entender aquilo que somos e aquilo que o outro é. Toda escolha que

fazemos e as justificativas que lhe damos são culturais, mas nem toda interpretação feita sobre a surdez está sustentada em uma teorização de bases antropológicas.

Seguindo este percurso, em relação às várias esferas da “realização” da surdez, podemos compreender as diferentes formas de interpretar a surdez em seus respectivos campos de discursos. O que nos faz dedicar aos estudos e evidências que marcam o lugar a partir do qual se pode falar sobre a surdez. A ciência, por exemplo, pode abordar a surdez sob a ótica clínica, como Lopes (2011, p. 08) explica que

A ciência no desejo de produzir e explicar o desconhecido, inventou a surdez através dos níveis de perdas auditivas, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos. Decorrentes da ciência e de padrões históricos estabelecidos por diferentes grupos culturais, foram criados distintos modos de se trabalhar com sujeitos acometidos pela surdez. Na clínica terapia de fala, aparelho auditivos, técnicas diversas de oralidade foram desenvolvidas com a finalidade de normalização.

Conforme nos ensina Skliar (2015), a surdez não deve ser entendida como mecanismo de exclusão, do isolamento por um silêncio absoluto do mundo, mas sim como modo de experienciar o mundo por uma representação visual, pertencente ao um grupo específico, ao invés de defini-la como condição médica e terapêutica.

Entendemos que o autor(2015) enfatiza que ao invés de compreender o Surdo/a como deficiente da linguagem, sustentando e reafirmando o discurso médico de falta, desvio ou imperfeição. A surdez deve ser compreendida como condição de uma minoria linguística, não como deficiência. Não é a falta de audição que deve ser vista como uma marca, mas a presença de um mundo visual.

A partir de tal posicionamento, é indispensável a reflexão e a desconstrução de algumas estruturas que cercam a surdez, a iniciar pelas famílias de Surdos/as, pois esta instituição tem o contato com o sujeito surdo/a desde a sua infância, se estabelecendo como gênese da sua formação. É por meio desse grupo que Surdos/as têm suas primeiras experiências e relacionamentos interpessoais. No entanto, algumas famílias encontram dificuldades, em virtude de enfrentar o desconhecido, pois a maioria dos/as filhos e filhas surdas/os, são integrantes de famílias ouvintes.

A chegada de uma criança com surdez desperta nos pais ou responsáveis legais a busca pela resolução do “problema”, como reafirma Lopes (2011, p. 08),

pois “na família, a busca por especialista, a dedicação integral aos filhos/as com surdez e a inconformidade pela falta de audição, por muitos anos mobilizaram e mobilizam pais e mães”. Isso significa que, do ponto de vista prático, as crianças surdas estão em um contexto de linguagem oral, já que a maioria dessas crianças tem pais ouvintes.

As famílias, na tentativa de “normalizar” essas crianças por considerar a surdez uma patologia, uma doença, que carece de medicalização e tratamento para tornar as/os Surdos/as ouvintes, tratam a diferença como erro passível de correção se estiverem sob os cuidados de especialistas.

Nesta perspectiva, em que tange os campos discursivos, Lopes (2011) aponta em seu livro que o processo envolvido no campo religioso, por exemplo, em relação à surdez coloca o sujeito Surdo/a como um “pecador”, um sentimento de culpa, pois a surdez seria “castigo” de Deus. Portanto, o/a Surdo/a, dentro do contexto religioso, até hoje podem ser vistos como dignos de pena, sendo necessário ser tolerante e solidário.

A igreja, e principalmente o catolicismo na idade média, determinou que os surdos não seriam salvos, pois não conseguiam confessar seus pecados. Ampliando tal discussão, Lopes (2011, p. 08) mostra que “na igreja, confissões, sentimento de culpa, pecado, tolerância e solidariedade com aquele que sofre são cada vez mais alimentados pelas práticas religiosas”.

Este comportamento reforça o capacitismo, ou seja, o preconceito e a discriminação que as pessoas surdas vivem na sociedade, por ter sua existência relacionada à incapacidade e a inferioridade. Com isso, seus direitos são postergados, apesar de fundamentalmente haver uma evolução histórica, é imprescindível a mobilização por salários, por serem reconhecidos como pessoas de direitos.

A luta no campo da justiça não é pela validação da terminologia correta a referir-se ao sujeito Surdo/a, ora como diferente, ora como deficiente, ora como sujeito de risco, ora como sujeito “normal”, mas apenas como cidadão que tem seus direitos individuais assegurados pela lei em um Estado Democrático.

Seguindo, encontra-se o campo da educação, sendo este o principal recorte desta pesquisa. O discurso em que marca historicamente a posição desse sujeito Surdo/a pela ótica educacional ganhou vários significados, várias abordagens, em cada época, nas diferentes compreensões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Abordagens, em cada época, nas diferentes compreensões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Segundo Lopes (2011), a surdez marcada como deficiência, determinante sobre a capacidade de aprendizagem do Surdo/a é invenção dos ouvintes, das pedagogias corretivas, da normalização, dos especialistas que ditam um campo do saber, direcionados aos que enquadram ou não no padrão de normalidade.

Assim, podemos entender que apesar dos vários campos de discurso existentes sobre a surdez, uma vez que, desde os primeiros relatos do surgimento de pessoas surdas no mundo, o que marca a distinção entre *sujeito Surdo/as* e *sujeito com surdez* é a ideia de olhá-la como diferença cultural e não como deficiência, pois este equívoco é bastante arraigado socialmente.

Dessa forma, Lopes (2011) disserta que esta visão da surdez não anula a falta de audição do corpo Surdo, porém o próprio sujeito Surdo/a que milita e luta pela causa surda, exprime a vontade de ser reconhecido e visto como sujeito surdo/a, não como sujeito “com surdez”.

A autora ainda argumenta que esta diferença para alguns pode parecer até mesmo inconsistente, porém é a marca substancial constituída por uma comunidade específica como também dos estudos que “inventaram” a surdez como marca cultural primordial.

Nesse sentido, ratificamos que a invenção da surdez está ligada às relações que estamos mergulhados, pois para entender o significado de damos à palavra surdez ou a expressão surdo, dependemos do conjunto de relações entre cultura, significado e comunicação, ou seja, uma estrutura de saberes.

Concernente à invenção da surdez, estudiosos vão nos mostrar que inventamos a infância, a loucura e os outros sujeitos foram possíveis, pois ao “inventar” algo, estamos dualizando o que é normal, neste caso ser ouvinte e o que ser defeituoso, neste caso, é o ser Surdo/a. Porém, a justificativa de falarmos da surdez quando as narrativas não são de um discurso clínico ou deficiência, como afirma Lopes (2011, p.18) está no fato que

a surdez entendida como uma invenção quando vemos como um traço/marca sobre a qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade; quando a usamos para nos referirmos àquilo que não sou; quando ela é que mobiliza a formação de políticas de acessibilidade; quando ela começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta pelo reconhecimento daqueles que se aproxima, antes de qualquer outra razão, por que compartilha de uma experiência comum de (ser surdo).

No bojo dessa discussão, entender a surdez e o sujeito Surdo/a como uma questão cultural marca a compreensão entre cultura e os termos identidade e diferença, assim como Lopes (2011) e Skliar (2015) nos mostram. A surdez não deve ser vista pelo viés da falta, mas sim pela diferença. Uma vez que os grupos que fazem parte de minorias e que carregam a essa marca (diferença) costumeiramente são postos em lugares sociais de inviabilização ou silenciamento.

1.2 A Educação de Surdos/as: sobre as práticas escolares

Das possibilidades para iniciar a escrita desta seção, opto por utilizar um trecho extraído de um texto, *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*, construído pelo professor argentino, Carlos Skliar (2016)

Os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pela qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. (SKLIAR, 2016, p. 5)

Com isso é necessário ressaltar que os Estudos Surdos são um campo de estudo que tem o sujeito Surdo/a no centro, ou seja, uma investigação interdisciplinar que entende a surdez como diferença que agrega, gera e alimenta as relações entre surdos, quanto as diferenças e invenções no próprio grupo.

Sobre a diferença, Lopes (2011) acrescenta que, nos Estudo Surdos, a diferença tratar-se de uma ação que não tira a autonomia de quem é o Surdo/a, nem determina como será o desenvolvimento da sua identidade, quais serão os modos de aprendizagem, mas sim a combinação existente entre as diferentes perspectivas teóricas e as relações da que tem a cultura como centralidade.

Seguindo a mesma abordagem teórica, a expressão “Estudos Surdos” é a tradução dos chamados “*deaf studies*”. Tal expressão era usada principalmente por pesquisadores Americanos. Após a concepção dos Estudos Surdos, passamos para seu contexto histórico no Brasil, portanto, seu surgimento deu-se especificamente no Rio Grande do Sul no ano de 1990, alinhado ao campo educacional de Pós-graduação que se propunha pesquisar sobre a educação de pessoas surdas. Sob a coordenação do Professor Carlos Skliar, o Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES) realizou consideráveis pesquisas acadêmicas no campo dos Estudos Surdos.

Os avanços dessas produções mudaram e transformaram o olhar para ativismo Surdo. Conforme Lopes (2011, p. 31), “sem dúvida contribui muito para alguns avanços sociais, educacionais e políticos no que concerne à causa surda no Brasil”. Desse modo, o NUPPES trouxe avanços de novas diretrizes para educação de surdos/as, ressignificando o discurso atribuído a esses sujeitos.

É imprescindível ressaltar que professores e professoras desse grupo de estudos, por meio de uma ação conjunta com os docentes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), articularam lutas e batalhas em prol da comunidade surda, conquistando, então, tradução para programas televisivos, divulgação da Libras entre os surdos e suas famílias e as escolas. Além disso, lutaram por uma formação sistemática dos professores (LOPES, 2011).

Lopes (2011) ainda apresenta um contexto histórico importante, quando o grupo de estudos estava sob a coordenação do professor Carlos Skliar. Em 1999 aconteceu o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos/a, evento realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e organizado pela NUPPES. Esse congresso marcou a educação de surdos no Brasil, pois vários surdos organizaram um documento intitulado “*A educação de surdos que nós queremos*”, contendo várias reivindicações e nascendo novas políticas públicas para surdos/as.

Logo, quando as/os pesquisadores/as do NUPPES têm acesso ao conteúdo elaborado no documento mencionado, há uma mudança nas produções acadêmicas de mestrando e doutorando. Pois, é percebido que a tradicional educação especial não possibilita mostrar a diferença por meio da cultura surda, o que dará início a um processo de ruptura entre ambas, isto é, entre educação de Surdos/as e educação especial.

Nesta perspectiva podemos considerar que a educação especial para surdos tende a reproduzir o ouvintismo, conforme entendido pelo professor Skliar, o qual nos diz que:

[...] as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos[...] trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. (SKLIAR, 2016, p. 15)

Perlin (2016) afirma que o ouvintismo surge, a partir da aproximação particular entre ouvintes e Surdos/as, no qual o ouvinte coloca-se em posição de superioridade em relação ao surdo/a. Tal comportamento gera uma relação de poder, de dominação em graus variados, que tende a predominar a hegemonia do discurso do saber.

Com isso, os debates envolvendo a educação especial são complexos, uma vez que a diferença cultural do povo surdo deve ser entendida e compreendida. A palavra diferença está além do seu significado comum atribuído, ela está sustentada pela alteridade, sobre reconhecer o *outro* diferente do *eu*, reafirmando as diferenças. Por isso, o ingresso de alunos/as Surdos/as na escola regular de ensino, mais a presença de intérpretes de Libras não são garantias para uma aprendizagem significativa, o que torna insuficiente. Mesmo que alunos/as Surdos/as sejam fluentes em língua de sinais, pode-se perceber a desigualdade e exclusão na educação especial.

No discurso sobre educação especial percebe-se uma falta de equivalência. Skliar (2015) faz uma explicação sobre o fato desse modelo educacional ser uma subárea da educação, pois boa parte dos teóricos a denomina como modelo educacional que trata as pessoas como tivessem “a desgraça de adquirir algum tipo de deficiência, sobre suas infelizes famílias e sobre os sacrificados profissionais -os especialistas - que trabalham com elas”. Sua prática hegemônica determina técnicas totalmente discriminatórias.

No que se refere à alteridade deficiente, existe a construção do discurso de inclusão/exclusão, de falta, perda, ou seja, uma patologia. O que se torna simétrico à noção de educação especial e alteridade deficiente, assim como Skliar (2015, p.17) defende que

a alteridade deficiente raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias

Neste ponto, é possível observar que a alteridade deficiente e alteridade surda são distintas, pois o sujeito Surdo/a, sendo produtor de conhecimento, detentor do saber, pertencente a uma cultura específica, em que a língua de sinais tem aspecto da construção da identidade linguística.

Em outros termos, nos arriscamos a dizer que o *eu* se constrói em relação ao *outro* que não é ou que não sou, ou seja, sobre a organização do eu e do outro, em dimensões do eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-outro. Criando deste modo a alteridade surda sobre o espaço da cultura e da diferença. A discussão levantada lança em evidência a falácia da “igualdade” na educação inclusiva. A frase de efeito “todos somos iguais”, oculta o fracasso escolar de muitos grupos culturais. O pensamento da igualdade é advindo da Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 na cidade de Salamanca (Espanha). O conteúdo narrado no documento defende a necessidade de todos os países atenderem às pessoas de forma igualitária, independente da sua condição social, econômica, pessoal e sociocultural. É importante frisar que a defesa realizada nesta declaração contribuiu significativamente para a educação.

Porém, na escola, encontram-se presente múltiplas diferenças. É urgente pensá-la, vê-las das mais diversas formas. Para corroborar com essa afirmação, Lopes (2016) afirma que a diferença deve ser vista e pensada como diferentes políticas, portanto, devem sobressair aos limites da linguística, cor, raça, gênero etc. Todavia, embora o recorte dessa pesquisa seja a educação de Surdos/as, há aspectos políticos e sociais que impactam outros grupos de alunos/as, tido como “anormais”.

São muitos atravessamentos no interior da escola, para os diferentes grupos e em especial nesta pesquisa para sujeito surdo/a. A escola dá visibilidade ao corpo Surdo. Entretanto, a educação sobre a igualdade é insuficiente, em decorrência das muitas narrativas sobre a sujeito Surdo/as, cria-se e constrói estereótipos sobre a surdez e ser Surdo/a.

No trecho apresentado, Lopes (2016, p.109), ressalta a influência da escola sobre a “representação realista da “normalização do surdo” [...] buscando adaptar seu déficit auditivo, a superação da deficiência por outras atividades chamadas de compensatórias”. Por esta razão, a existência da surdez como diferença no chão da escola deve ser um forte elemento para que se possa pensar a instituição em dimensões macro, como também o currículo produzido por ela.

Por fim, pensar que a escola deve ser um lugar acolhedor, que contemple esses sujeitos em relação a sua diferente diferença, sem silenciá-los e tampouco miná-los por ser Surdo/a. Olhar para o surdo/a significa narrar este sujeito que se vê dentro de uma experiência vivida e em um grupo particular. Lopes (2011, p.52) nos faz refletir que

não se trata, de simplesmente negar a surdez para começar a fazer um discurso da diferença surda: trata-se de pensar outras formas de significação que permitem a criação de elos entre semelhantes. Compreender que uma distinção cultural sempre passa pela diferença.

Após esses breves apontamentos sobre a educação de Surdo/as dentro da prática escolar, segue a discussão sobre o bilinguismo na educação de surdos/as.

1.3 O bilinguismo na Educação de Surdos/as?

De modo a entender atualmente o bilinguismo na educação de Surdos/as, faz-se necessário compreender historicamente a trajetória educacional desses sujeitos, mas especificamente a partir da Idade Moderna, período que se inicia o reconhecimento dos Surdos/as como cidadãos/ãs de direitos. Nesta época, o olhar para a surdez está vinculado principalmente ao campo da educação, o que se tratou de avanços educacionais significativos para os Surdos/as.

As informações históricas revelam que o primeiro professor para Surdo/a foi um monge beneditino, o pedagogo espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Segundo Lacerda (1998, p.02), ele foi o precursor na educação de Surdos/as.

Seus métodos tinham como foco o desenvolvimento da fala e escrita, utilizando alfabetos baseados na datilologia, pois alegavam que as/os Surdos/as não poderiam ouvir a língua falada, mas poderia ler os escritos a partir do ensino da escrita, dessa forma também ocasionando outras habilidades como leitura labial e articulação das palavras (oralização). É importante ressaltar que essa educação era direcionada exclusivamente para filhos de nobres, pois neste período a palavra falada lhe dava a visibilidade necessária.

A partir daí, compreende-se qual o intuito principal ao ensinar as letras do alfabeto por meio da datilologia. A intenção era desenvolver a oralização das/dos surdos/as, estes processos afirmavam e reafirmam, infelizmente, um duro processo de “normalização” de surdos/as.

Lacerda (1998) destaca que o método Oralista foi um fracasso, pois os Surdos/as não desenvolveram a comunicação oral como era previsto. Percebeu-se que as/os surdos/as haviam desenvolvido uma forma de comunicação definida como gestualidade, o que dava certa autonomia para que as/os Surdos/as se comunicassem entre si. Porém, como afirma Lacerda (1998, p.03), “acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse a/o surdo/a da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social”.

Apesar das/dos Surdos/as já fazerem o uso do gestual, somente no início do século XVIII, surge a primeira escola pública para surdos em Paris, no ano de 1760, fundada pelo abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) considerado o primeiro a estudar a língua de sinais para surdos/as, dando atenção para as características linguísticas. Sua escola recebeu o nome de “*Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris*”. Lacerda (1998) nos relata que primeiramente L'Épée observou que os surdos/as desenvolveram um tipo de comunicação, denominada como viso-gestual. Após a constatação, desenvolveu o método educacional baseado na língua de sinais da comunidade surda, chamando-os de “sinais metódicos”.

O abade afirma que a língua natural (materna) é o principal meio para que os surdos desenvolvam a comunicação e o pensamento. Seu objetivo era tornar Surdos/as desenvolvidos intelectualmente, socialmente e culturalmente.

A autora Lopes (2011, p. 45) também esclarece que o ensino dos sinais era correspondente a objetos específicos, quando necessários mostrar algumas ações, realiza-se desenhos, procurando associar o sinal à palavra em francês “quando não havia um sinal para expressões abstratas, l'Épée buscava diretamente a visibilidade da escrita uma explicação”.

Apesar dos avanços com as práticas pedagógicas para Surdos/as, houve um importante acontecimento no ano de 1880, na Itália. A finalidade era decidir os rumos para educação para Surdos/as, resultando no fortalecimento do oralismo. Deste modo, o II Congresso Internacional, na cidade de Milão, é considerado um marco histórico para a educação de Surdos/as em todo o mundo. Lacerda (1998, p.4) pondera que “as resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina”

O objetivo era discutir qual o método mais viável para a educação de Surdos/as. O congresso foi organizado por pessoas que defendiam a comunicação oralizada, com isso computou na maioria dos votos para este método. Tornando a linguagem de sinais proibida em todo o mundo.

Em tal período, a educação de Surdos/as teve um grande retrocesso. Nesse contexto, Lacerda (1998) menciona que havia a alegação de que o uso de gestos e sinais desviava o Surdo/a da aprendizagem da língua oral, considerada mais importante do ponto de vista social.

O oralismo é caracterizado pelo treino auditivo, leitura labial e desenvolvimento da fala como também o uso de prótese para ampliar o som. Curiosamente, seu principal defensor é Alexander Graham Bell (1874-1922), inventor que ficou conhecido como criador do telefone.

Após essa abordagem durar quase um século, não houve resultados satisfatórios no ensino de pessoas surdas. A maioria das/dos Surdos/as profundos não desenvolveu uma fala socialmente congruente em relação aos ouvintes. É possível pensar em um impacto do oralismo para o fracasso da educação de Surdo/as. A filosofia da comunicação total aponta-se, como recurso para mudança de cenário educacional, o que permitia aos estudantes Surdos/as o uso da aprendizagem das línguas de sinais, desde que fosse externa ao trabalho escolar (LACERDA, 1998).

Esta Filosofia permitia, conforme Lopes (2011), trazer para a sala de aula múltiplos meios de comunicação, desde fala (oralização) até mesmo uso da língua de sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas, integrando também a forma comunicativa do *bimodalismo*, modalidade que trabalha simultaneamente a língua oral e a língua de sinais.

Apesar do uso dessa filosofia possibilitar ao sujeito Surdo/a o acesso às várias formas de interlocução linguísticas, não se pode viabilizá-la como suficiente para promover a qualidade no ensino/ aprendizagem de sujeitos Surdos/as (LOPES, 2011).

Diante dos desdobramentos e insatisfações com os métodos apresentados nos últimos séculos, surge a abordagem da educação bilíngue para Surdos/as. Para Skliar (2017, p. 7)

A proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas-características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas - e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

Embora a educação bilíngue esteja além das características apresentadas pelo autor. Sua definição corrobora com a discussão apresentada no primeiro tópico deste capítulo, isto é, a surdez como invenção cultural. Logo, sugere que o bilinguismo é mais que o domínio e uso de duas línguas. Como define Pereira (2014), o bilinguismo é uma modalidade de ensino que o tem o uso de duas línguas, ou seja, a língua de sinais como primeira língua (L1) e língua majoritária do país como segunda língua (L2).

As questões apresentadas não são antagônicas. Elas, na verdade, estão entrelaçadas, pois a educação bilíngue está orientada dentro dos dois eixos: o de reconhecer a surdez como diferença cultural e o reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda (LOPES, 2011). A discussão da proposta bilíngue é algo mais do domínio de duas línguas e o olhar sobre a diferença cultural. Nesse sentido, Skliar (2017) compreende que a educação bilíngue assume um duplo valor político - o político como construção histórica, cultural e social e o político que atravessa e determina tanto propostas quanto processos educacionais. O autor ainda ratifica que

A educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca., porém, faltam: consistência política para entender que a educação dos surdos como prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica de representações colonialista sobre a surdez e surdos. (SKLIAR, 2017, p. 9)

Nesse sentido, é pertinente a reflexão sobre o bilinguismo e o acesso à língua de sinais como propostas educacionais efetivas para Surdos/as, desde a educação infantil, pois é neste período em especial que as crianças começam descobertas sobre si, seu corpo e o mundo. A exemplo disso, o uso da literatura na educação infantil é indispensável, pois as crianças traduzem suas experiências, desejos, anseios e aprendizagem. Desde cedo é importante a inserção das crianças no mundo letrado (TARTUCI, 2015).

No entanto, para as crianças surdas, há uma problemática relacionada à literatura na versão bilíngue. Tartuci (2015) ressalta a falta de livros infantis escritos em língua de sinais. O que dificulta a apropriação da leitura por parte das crianças surdas, já que a língua de sinais é a sua primeira língua. Para melhor compreensão do assunto, Lacerda e Lodi (2007) publicaram uma pesquisa realizada na 30ª reunião do GT 15, em que o público direcionado do trabalho das autoras eram: crianças surdas da educação infantil e ensino fundamental de duas escolas públicas. Entretanto, será apresentada apenas as discussões sobre a educação infantil.

O trabalho trata-se da organização do *Programa Inclusivo Bilíngue*, ou seja, uma proposta de escolarização que visava educação inclusiva e bilíngue. As autoras (2007) enfatizam que o precário conhecimento das crianças surdas em língua de sinais, dificulta a relação em sala de aula. Em virtude dessa precariedade, o papel do intérprete de Libras torna-se complexo e distorcido, pois durante a exposição do conteúdo apresentado, necessitam interromper a interpretação simultânea para adequar o conteúdo, ou seja, para contribuir com práticas mais contextualizadas. Compreendemos que na educação infantil apenas realizar uma interpretação não é suficiente.

Lacerda e Lodi (2007, p.05) ressaltam que as crianças surdas em sua maioria são filhas de pais ouvintes, com isso não tiveram “contato anterior com a Libras, o que as coloca numa situação de atraso no desenvolvimento da linguagem e [...] em defasagem na apropriação de conhecimentos em geral”. Em outras palavras, as autoras nos mostram que não há uma situação favorável para o processo de aprendizagem dos Surdos/as.

As autoras (2007) ressaltam que educação para pessoas surdas necessita priorizar a aquisição da L1(Libras) e, a partir daí, viabilizar a L2 (língua portuguesa). Segundo Tartuci (2015), “a educação infantil, principalmente, a creche a etapa vital para aquisição da Libras pelas crianças surdas”.

No entanto, sobre o ensino da segunda língua (Língua Portuguesa) para Surdos/as, Pereira (2014) nos mostra que houve/há o discurso de que a surdez é responsável pelo baixo desempenho de alunos/as surdos/as na aprendizagem da língua portuguesa. No entanto, a causa do atraso sobre a aquisição dessa língua tem sido o modo do ensino nas escolas. O ensino da Língua Portuguesa para surdos/as durante muitos anos configurou-se na concepção de língua como código. De modo igual, Pereira (2014, p.155) também pontua que:

[...] O foco era colocado no aprendizado das palavras e das estruturas frasais, ficando o texto em segundo plano. Para isso, os alunos eram submetidos a cópias e exercícios que visavam ao aprendizado da gramática da língua portuguesa. O resultado foi, em grande parte das vezes, alunos que copiavam sem compreensão e que faziam os exercícios mecanicamente, sem entenderem o funcionamento da língua. Ainda em relação à compreensão, a ênfase nas palavras respondeu por uma preocupação grande com o sentido literal das palavras, o que muitas vezes prejudicava a compreensão.

Assim sendo, a autora (2014) evidencia que, comumente, o ensino da Língua Portuguesa dá-se na exposição dos/as alunos/as Surdos/as a palavras e, logo mais, com a utilização dessas palavras em uma estrutura frasal. Primeiramente frases simples, depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. A ênfase nas palavras resulta em uma tendência de as/os alunos/as prenderem-se no sentido literal das palavras, causando a incompreensão do texto.

Nesse sentido, Lodi (2013) atesta que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como L2 para sujeitos surdos/as, pode acontecer desde que os processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico desses sujeitos. Que os responsáveis pela educação, em diferentes níveis de ensino, adquiram conhecimento sobre as particularidades linguísticas e as questões envolvendo o seu desenvolvimento-aprendizagem. Ao pensar as práticas de ensino para pessoas surdas, necessitam estar delineadas como também sobre constante reflexão.

Por conseguinte, Pereira (2015) esclarece que a proposta educativa bilíngue prevê que o “professor realize tradução dos textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos”.

A explicação deve ser exposta dentro de uma perspectiva construtiva, ou seja, para que as/os Surdos/as percebam a diferença e semelhança entre as duas línguas - Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Isso possibilita que alunos/as surdos/as formulem hipóteses sobre o funcionamento de ambas.

Ao desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem de Português nesta conjuntura, em que valoriza o texto e não palavras isoladas, não simplesmente a decodificação sem fazer sentido para o aluno/a, a pesquisadora mostra que é possível promover uma aprendizagem significativa da língua portuguesa para alunos/as Surdos/as.

Nesse sentido, reitera-se que apesar das dificuldades vivenciadas pelos sujeitos Surdos/as, alguns avanços já foram conquistados e já se apresentam na legislação brasileira, como: a regulamentação da lei nº. 10.436/2002, em que reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das/dos Surdos/as. A regulamentação do Decreto 5.626/2005, em que garante o direito dos alunos/as surdos/as de terem uma educação bilíngue.

Recentemente, houve a sanção da lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Com a promulgação desta nova lei, passa a dispor como modalidade de ensino a educação bilíngue de Surdos/as na lei de diretrizes e bases, de modo a alterá-la (9.394/96). Portanto, a oferta da educação bilíngue para surdos/as, será dos zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. Assim, segundo a lei:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021 p. 01)

Está apresentado neste trecho que a modalidade promove o ensino em duas línguas (Libras e Português). Percebe-se também a valorização das identidades surdas, pois considera a pluralidade surda, dando ênfase que a escola deve atendê-los, sendo sinalizantes ou não, se possui outras especificidades além da surdez.

Enfim, essa conquista legal veio consolidar e valorizar a cultura de todas e todos os surdos/as dentro do ambiente escolar, propondo assim um ensino que considera as potencialidades do/as aluno/a Surdo/a, em qualquer característica que esse venha a apresentar decorrente de suas experiências e/ou condições físicas e cognitivas.

Este capítulo buscou contextualizar a relação histórica e social da educação de surdos e alguns desdobramentos conceituais que nos possam auxiliar a pensar de forma cada vez mais aprofundada os sujeitos Surdos/as como pertencentes a uma minoria linguística. No próximo capítulo buscaremos uma breve problematização sobre a leitura e os livros informativos

2 O legível e as tramas da leitura: pontos de observação

O presente capítulo destina-se a refletir sobre os sentidos discursivos da leitura e a apropriação do discurso científico baseando-se em livros informativos. Estando subdividido em dois tópicos. No primeiro: *Leitura, esse objeto polissêmico*, são narradas algumas reflexões sobre a leitura, seus diferentes significados, estando ligada a um contexto, uma época e ideologias. O tópico está fundamentado principalmente na teoria de Orlandi (2008) sobre “*Discurso e Leitura*”. A segunda, intitulada: *Os livros informativos: leitura e apropriação do discurso científico*, tem como principal fundamento a obra de Garralón (2015), “*Ler e Saber*”, para tratar sobre as possibilidades de leituras a partir de uma abordagem científica, usando livros informativos.

2.1 Leitura, esse objeto polissêmico

A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade. (ORLANDI, 2008, p. 9)

Começar esta seção com esta epígrafe, foi uma escolha intencional, pois a autora (2008) em curtas palavras traz um ponto reflexivo sobre a noção do que é a leitura. Como o próprio tópico dispõe, a leitura é um objeto polissêmico, o que possibilita múltiplas noções de sentidos, perpassada por uma formação ideológica, não sendo neutra. Logo, não teremos apenas uma leitura, mas práticas de leitura.

Para muitos a leitura é atribuída a um termo restritivo, de escolaridade, um sentido vinculado à leitura e alfabetização, portanto, a habilidade de ler e escrever (ORLANDI, 2008). No entanto, a autora apresenta uma perspectiva discursiva, o que ocasionalmente dará uma direção de reflexão sobre a leitura. Conforme Orlandi (2008, p. 8), ao assumir uma perspectiva discursiva, alguns pontos são impostos:

- a) o de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto, quanto a escrita, faz parte da instauração do(s) sentido(s);
- c) o que de sujeito-leitor sem suas especificidades e sua história;

- d) o que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (p. 8)

É perceptível que a leitura é o ponto de partida para reflexão. Cabe ainda, problematizarmos sobre a legibilidade do texto, como Orlandi (2008, p. 8) ressalta, trata-se de uma questão de “graus”, isto é, entrelaçado a uma perspectiva de condição e não de essência. Desta maneira, estabelece uma condição entre o autor/a e o leitor/a, ou seja, “é a natureza da relação que alguém estabelece com texto que está na base da caracterização da legibilidade”. O que nos evoca questionamentos sobre: o que é um texto legível? E o que o torna legível? Para quem é legível? Essas são perguntas para refletirmos acerca desse tema.

Em virtude desses questionamentos, surge o discurso que a leitura é um momento de formação crítica, pois nesse momento interlocutores se identificam com outros interlocutores, desencadeando o processo de significação do texto. Nessa conjuntura, Orlandi (2008, p. 10) debate que ‘leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo’. Porém, a autora destaca que o processo da leitura não está baseado somente na relação entre interlocutores, para ela existem outros componentes cruciais, como:

- a) a relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer?
- b) a relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?
- c) a relação do texto com seu referente: o que texto diz de X?
- d) a relação do texto com seu leitor: o que você entendeu?
- e) a relação do com pra *quem* se lê: (se for o professor).

Assim, Orlandi (2008) nos ensina que haverá diferentes modos de leitura. Ao realizar-se uma leitura, não se considera apenas o que está aparente, à mostra, mas também o que está implícito, o que não está dito, contudo está significado. Em síntese, para a autora (20018), há uma relação de sentido estabelecida entre o que o texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, o que atesta a intertextualidade, ou seja, a relação entre um texto e outro.

A discussão levantada sobre a leitura até aqui, faz-se notório abordar a relação intrínseca, de que a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social. Diante disso, concordamos com o pensamento de Orlandi (2008), pois a leitura não deve se desvincular de um caráter sócio-histórico, para preocupar-se com a técnica. A autora ainda salienta sobre a importância de a leitura na escola ter a função de trabalho intelectual, entretanto as ações implantadas frequentemente dentro da escola são "pedagogismo", o que vem a ser a desvalorização da leitura dentro da perspectiva sócio-histórica.

Posto isso, torna-se plausível refletir sobre leitura dentro de uma perspectiva visual para crianças surdas, já que para Lebedeff (2010, p. 179) “ler uma imagem ou apreciar uma poesia são atividades culturais desenvolvidas pelos grupos sociais”. O que confirma que o/a sujeito Surdo/a ao ler uma imagem, a significa e independente da audição.

A autora (2010, p. 193) ainda afirma que

A leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ser incentivadas nas escolas e utilizadas não apenas como ferramentas de apoio e, sim, devem ocupar espaço central na organização do ensino para as crianças surdas.

Frente ao exposto, a leitura de imagem como estratégias de leitura para pessoas surdas, confirma o pensamento de Orlandi (2008), sobre procurar uma forma de leitura em que torna possível o/a aluno/a trabalhar a sua própria história de leitura. A partir desta abrangência, ela não pode ser reduzida ao ato de codificação e decodificação.

Assim, o leitor tem o papel de dar sentido ao texto, este toma um lugar ativo, pois a significação não está somente no texto em si, mas na ideologia, na historicidade conforme já mencionamos. Os sentidos se constroem em outras épocas, condições e materializam-se no texto, ou seja, no momento da leitura é pertinente um espaço discursivo, o que produz uma significação específica já que cada leitor tem sua história de leitura.

Diante de tal afirmação, é plausível acrescentar que o espaço de leitura escolar exclui as diferentes formas de linguagem em que seus alunos/as convivem em espaços exteriores ao da escola. Para Orlandi (2008, p.38) a “relação do/a aluno/a com o universo simbólico não se dá apenas por uma via verbal - ele opera em todas as formas de linguagem em sua relação com o mundo”. Logo, a compreensão do texto está articulada às diferentes linguagens,

o que compõe o universo simbólico. Orlandi (2008) ainda exemplifica que desta maneira os alunos/as agregam ao texto suas experiências discursivas.

Trabalhar a leitura na escola dentro do campo discursivo produz uma prática com sentidos, o que contribui para o desenvolvimento do aluno/a. Cabe à escola realizar uma reflexão metodológica, no tocante a sua prática pedagógica, em que considere outras formas de linguagem que não somente a verbal, pois esta já não ocupa o centro da leitura.

Especificamente para a formação de alunos/as Surdos/as, este trabalho tem nos feito pensar que há um contexto bastante complexo e que deve rejeitar qualquer trabalho menos refletido no campo da leitura. Isso porque, para além de todas as questões e implicações apresentadas por Orlandi (2008), estamos falando de sujeitos que vão “transitar” entre duas línguas. Como dissemos em outro momento do texto, as línguas não são meros códigos, mas são experiências, são vivências, são formas de modelar o mundo. Língua é identidade também!

2.2 Os livros informativos: leitura e apropriação do discurso científico

Esta seção destina-se a apresentar os livros informativos (não-ficcionais), como instrumentos de acesso à informação de caráter científico. E, em especial, este gênero pode auxiliar as crianças e jovens a organizar a significativa quantidade de informações que necessitam lidar diariamente. Como nos aponta Garralón (2015, p. 15):

Há muitas razões para estimular as crianças a lerem livros informativos [...] pois, uma quantidade imensa de informações surge e desaparece de forma desorganizada e incompleta. Os livros podem ajudar as crianças a ordenar esse mundo de informações dispersas: ao se concentrarem na leitura de um determinado tema, acabam por sentir que controlam um pouco mais o mundo ao redor

Embora exista uma quantidade expressiva de gêneros literários que poderíamos abordar neste trabalho, é indispensável ressaltar a motivação para escolha do gênero não ficcional.

Os elementos cruciais partem da perspectiva de apresentar nos textos dados e fatos para que crianças e jovens construam conhecimento de modo acessível à sua compreensão, pois os livros informativos abordam assuntos da realidade, mas dentro de um padrão literário que tem o objetivo de divulgar conhecimentos científicos.

Assim, trazemos a reflexão de Campos (2016), pois a autora afirma que livros informativos são livros não ficcionais ou ficcionais, cuja função é informar o leitor/a. Por isso, neste amplo contexto, em que a ciência está fortemente presente, torna-se terminantemente cabal seu acesso desde a infância. Conforme Garralón (2015, p.16), os “livros informativos são a porta de entrada para se ter acesso, na vida adulta, às obras mais complexas”.

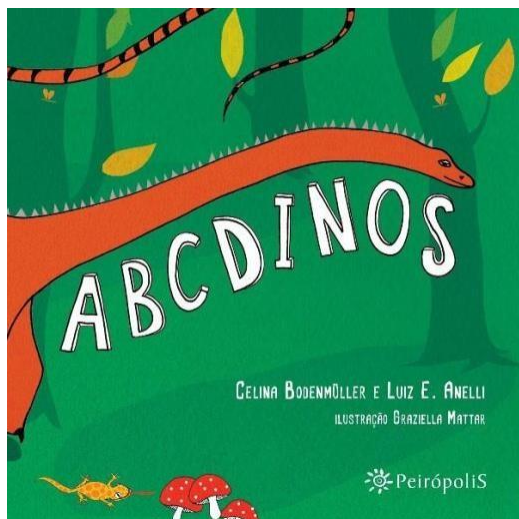
A partir disso, cabe reflexão da pergunta da autora (2015, p.15). “Por que os/as novos/as leitores/as (crianças) precisam ler (mais) livros informativos”? A pesquisadora nos apresenta nove motivações, sendo elas: 1) Permitem o acesso à cultura da escrita, 2) ampliam o recurso da linguagem, 3) oferece informações estruturadas e ordenadas, 4) ajudam a compreender o mundo, 5) desenvolvem pensamento crítico, 6) acesso livro (variedade de temas), 7) socializam, 8) permitem a autoaprendizagem, 9) potencializam a curiosidade.

Nesse viés, este gênero literário oferece acesso a uma organização de mundo, pois na contemporaneidade as crianças têm a presença constante das tecnologias digitais (tablet, celular, computadores entre outros) em quase todas as ações do dia a dia. O que não significa que sua inserção nesse meio ofereça condições de encontrar informações claras, confiáveis e com comprovação científica. Garralón (2015) faz uma ressalva sobre o processo de elaboração dos livros informativos. A autora (2015, p.20) aponta que:

Os livros informativos para crianças, por outro lado, foram elaborados e produzidos por especialistas: editores, ilustradores, diagramadores, pesquisadores e fotógrafos. Apresentam coerência na relação tema/conteúdo e foram escritos especialmente para serem compreendidos por leitores em formação. Oferecem informações estruturadas, pontos de vistas e argumentos que podem ser comprovados em outras fontes ou até mesmo próprio repertório ou experiência do leitor.

A produção e edição desses livros, dentro de um plano organizacional, ou seja, sistematizado para que seu leitor/a o compreenda, os proporcionando a fazer relações, a abstrair, a memorizar, resulta em dá sentido e transforma as informações em conhecimento. Para tal, os livros informativos, possuem um projeto gráfico, conteúdo complexo e bem selecionados para envolver as crianças. Os “abecedários”, por exemplo, podem ser livros que materializam o primeiro contato com as letras do alfabeto num suporte como o livro.

Figura 1: Abcdinos – Abecedário poético sobre dinossauros



Fonte: Editora Peirópolis - <https://www.editorapeiropolis.com.br/pnld2018/abcdinos>

Apresentamos um livro que fez parte do PNLD/2018. Vale a pena lermos o que a editora diz a respeito desta publicação. Destacamos que este tipo de produção mostra uma preocupação não apenas estética (visual), mas também de contextualização do conteúdo. Observemos:

É um abecedário, um livro de poemas ou uma coleção de verbetes sobre dinossauros? ABCDinos **é tudo isso junto!** Como é próprio dos livros de alta qualidade, pode ser lido de muitas maneiras. Para cada uma das 26 letras do alfabeto associa-se uma espécie de dinossauro, apresentado por meio de dois **gêneros textuais em diálogo na página: uma quadrinha poética e um pequeno verbete informativo.** Assim, o leitor desvenda, de forma divertida, aspectos curiosos do universo destes fantásticos animais que habitaram nosso planeta há milhões de anos. Diferente de muitos abecedários que apresentam palavras descontextualizadas para crianças em processo de alfabetização, em ABCDinos **as palavras em destaque são, justamente, os nomes populares dos dinossauros:** do arqueoptérix ao zunicerátopo, passando pelos conhecidos tiranossauro e velocirraptor. Um passeio pelas principais espécies de dinossauros encontrados ao redor do planeta, incluindo os dinos brasileiros. [Grifos nossos]

Contudo, segundo Garralón (2015, p. 55), as crianças “muitas vezes ao procuramos uma informação específica em um livro de fácil manuseio, acabam por não as encontrar, ou porque é insuficiente ou porque a informação se mostra inacessível para elas”. Isso acontece porque, apesar dos esforços e da “evolução” deste tipo de publicação, nem sempre a linguagem encontra-se acessível ou são livros que se parecem com os livros didáticos.

Assim como outros livros literários infantis, os não ficcionais possuem uma estética nas imagens, um uso literário da palavra, portanto, um design para que as crianças tenham uma experiência prazerosa durante a leitura.

Campos (2016) define os livros informativos como possibilidade de o/a leitor/a desenvolver uma interação entre os textos e as imagens, o que proporciona uma construção de significados que são transmitidas para seus interpretantes, gerando sentido às mensagens. Podemos ver a organização das informações, verbais e visuais, para explicar o processo de fotossíntese das plantas em uma das publicações da editora Brinque-Book.

Figura 2: Capa e miolo do livro Árvore geniais



Fonte: Bunting (2022)

Campos (2016) ainda enfatiza que fator de atenção é a linguagem, tanto do texto quanto das ilustrações, que determinam a forma como os conteúdos são apresentados. Campos (2020) afirma que é necessário que observemos se o designer do livro é atraente visualmente, se as ilustrações são estereotipadas ou não, se existe uma variedade de tipos de representação que apresente às leitoras e leitores sobre as diferentes maneiras de mostrar o mundo, explica a pesquisadora.

Corroborando o que foi dito anteriormente, Garralón (2015) também destaca que o projeto gráfico do livro deve ter imagens que permitam ter uma concepção global, ver de outra maneira.

As imagens, às vezes, podem ser espetaculares, como também podem ter livros que são ilustrados com imagens mais simples. Campos (2016, p.84) também ressalta

Pensando nos extremos entre verbal e visual, por exemplo, os informativos que apresentam predominância de imagens provocariam diferentes efeitos de sentido, mais dependentes da subjetividade para serem interpretados. Em outras palavras, as diferenças estariam principalmente no final do processo de semiose, onde acontece a interpretação, que levaria à produção de sentidos mais ou menos convergentes entre diferentes leitores, a depender da maior ou menor exploração de palavras (mais convergente) ou imagens (mais divergente).

Diante do exposto, a relação entre imagem e texto promove uma relação diferente acerca das informações acessadas. Há que se considerar que a linguagem científica possui uma complexidade, por isso a publicação e divulgação de materiais como os livros informativos pode auxiliar no processo de apropriação do conhecimento científico.

Para Garralón (2015) os livros possuem características próprias. Portanto, a editora que participa de uma coedição, ou seja, uma edição conjunta, não deve colocar as suas próprias regras, seu olhar pessoal sobre a obra, por exemplos se a criação de livro está dedicada a pintores com um estilo surrealistas, não se deve incluir quadros na ilustração dos livros que não estejam envolvidos com museus que fazem parte da elaboração desse estilo em especial (surrealista).

Enfim, a discussão sobre o tema dos livros informativos é muito ampla e complexa, porém, nos limitamos em apresentar as principais concepções desse gênero literário, apoiadas nos pressupostos defendidos pelas autoras estudiosas dessa temática a qual foram referenciadas.

2 Cruzando caminhos: livros informativos sobre o Cerrado e prática de leitura

As informações presentes nesta seção destinam-se a apresentar como os livros informativos sobre o Cerrado contribuem para a prática das leituras. Estando subdividido em dois tópicos. No primeiro: *O Cerrado: um bioma brasileiro*, é compartilhada algumas informações sobre o Cerrado, curiosidades, como também sobre a importância de apresentar a esta temática no contexto escolar, para que os/as alunos/as tenham consciência sobre a relevância da preservação ambiental. O segunda, intitulada: *Elementos informativos: uma proposta de trabalho*, tem como principal objetivo retomar as ideias de Garralón (2015) e Campos (2016) mostrando o impacto do projeto visual e como os livros informativos contribuem para forma de contar o mundo, logo mais apresentamos a proposta de uma sequência didática para aula ministradas com alunos/as Surdos/as dentro de uma perspectiva bilíngue, onde é trabalhando o livro: **Tudo sobre o Cerrado** como material para exposição das aulas.

3.1 O Cerrado: um bioma brasileiro²

Conforme temos dito em variadas oportunidades ao longo desta pesquisa, o trabalho com o texto deve seguir uma orientação que veja o objeto de leitura como algo contextualizado, que está inserido em um contexto histórico e que ajuda a dar materialidade a pensamentos e práticas ideológicas sociais.

Da mesma forma, não é possível ignorar a presença da relação entre o/a LEITOR/A e o texto. Em nosso caso, sobretudo, o sujeito Surdo/a. Assim, o Bioma Cerrado surge como uma forma contextualizada para as reflexões desses sujeitos a respeito do ambiente em que estão inseridos, os desdobramentos sócio ambientais em relação à conservação do bioma.

Do ponto de vista histórico, o Cerrado brasileiro é considerado o segundo maior bioma da América do Sul, portanto a sua área contínua incide sobre 1% dos territórios da Bolívia e do Paraguai, e 24% do Brasil incluindo o Distrito Federal e mais os “estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Gerais, Bahia, Maranhão, Piauí, Rondônia, Paraná, São Paulo e

² Como o objetivo do nosso trabalho não é de caráter biológico ou geográfico, mas de prática contextualizada de leitura e escrita, alertamos que a temática do Cerrado contribui como fator de contextualização e apropriação de conhecimento. Assim, não aprofundaremos reflexões sobre o tema nesta pesquisa.

além dos encaves no Amapá, Roraima e Amazonas” (RODRIGUES, 2019, 17).

O bioma brasileiro é conhecido mundialmente. Rodrigues (2019) chama atenção para o fato de que as raízes profundas da vegetação possibilitam a captação de água em torno de zonas mais densas, como também a forte resistência em períodos de seca e queimadas frequentes, o que ocasiona folhas mais grossas e consistentes. A biodiversidade do nosso cerrado é imensurável, seu potencial por meio de suas formas florestais e campestres possui características marcantes. Suas paisagens são reconhecidas pela sua peculiaridade, o que as torna um bioma único.

Em suas formações florestais o Cerrado engloba subtipos fitofisionômicos como, por exemplo, aponta Rodrigues (2019, p.18)

constam a mata ciliar, mata de galeria, mata seca e cerradão; nas formações savânicas, Cerrado stricto sensu (s.s.), parque de Cerrado, palmeiral e vereda; e nas formações campestres, campo sujo, campo rupestre e campo limpo, mostrando que o Cerrado possui uma grande diversidade que vai para além das árvores tortas sempre mencionadas.

Conforme Rodrigues (2019) nos mostra ao longo de sua pesquisa, nem todos compreendem a dimensão da diversidade do Cerrado, ou seja, não possuem uma percepção que veja tal espaço como um lugar para além da vegetação tortuosa e rústica. Dessa forma, gostaríamos de mostrar, tal como mencionamos no tópico passado, que o acesso a livros informativos, por exemplo, pode auxiliar na formação de uma outra imagem sobre o bioma Cerrado.

Isso é possível de ser observado em uma publicação de 2014, realizada pela Companhia das Letrinhas. Trata-se do livro *Brasil 100 palavras*, de Gilles Eduar. Embora o livro não trate exclusivamente do Cerrado, mas dos biomas nacionais, ele traz justamente um apontamento importante na definição de Cerrado para os pequenos leitores/as.

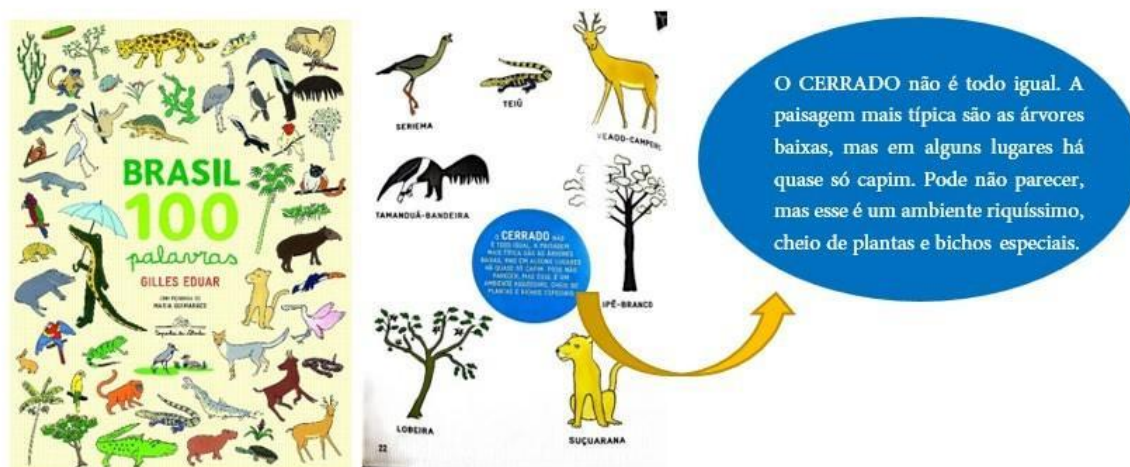


Figura 3: Capa do livro e miolo.

Fonte: Eduar (2014)

As conceituações evidenciadas pela autora, em relação à diversidade rica do bioma brasileiro resulta também em algumas estações bem definidas, logo o período de seca, abrange os meses de abril a setembro e o período chuvoso ocorre entre outubro até março. Com sua biodiversidade e seu clima único estima-se uma ampla variedade de espécies que está ameaçada devido a ocupação humana, provocando um “progressivo esgotamento dos recursos naturais da região, com a crescente pressão para a abertura de novas áreas, visando incrementar a produção de carne e grãos para exportação.” (ROGRIGUES, 2019, p.19)

Deste modo, os impactos ambientais chamam atenção para a diminuição deste bioma, demonstrando a urgência em discutir criticamente a situação atual, quiçá propor soluções para que amenizem a situação. Em especial o Cerrado goiano já foram retirados cerca de 60%, dando lugar às pastagens, de acordo com os “dados da World Wide Foundation (Brasil, 2017b), 6% foram destinados à agricultura, 14% destinados à ocupação urbana e construção de estradas; e, somente 19% de Cerrado se encontram conservados”. (ROGRIGUES, 2019, p.19)

Com o passar dos anos, a importância que se tem destinado aos problemas enfrentados no Cerrado brasileiro vem tomando os diferentes espaços sociais. Dentro do contexto escolar, essa temática não pode ser ignorada e é imprescindível que alunos/as se aproximem criticamente e conheçam a biodiversidade de um bioma rico.

Compreendemos a relevância trabalhar o bioma cerrado dentro dos conteúdos educacionais, com o objetivo de transformar a realidade tende "preparar o indivíduo para bem intervir no funcionamento das estruturas sociais e refletir nas consequências de suas ações no meio ambiente, além de permitir com que os/as alunos/as discutam sobre o meio no qual se insere" (RODRIGUES, 2019, p.19).

Por isso, é necessário que a escola desempenhe o papel de formar estudantes conscientes sobre as questões ambientais, segundo Motta (2021). A começar pela valorização dos conteúdos programáticos no âmbito ambiental e a interdisciplinaridade em que a temática do Cerrado seja ensinada.

A autora, ao desenvolver sua recente pesquisa, chama atenção para um dado preocupante, pois apesar de 95% dos/as professores/as considerarem relevante a possibilidade de trabalhar a temática sobre o Cerrado de forma transversal, ainda menos da metade inclui dentro do planejamento, conforme enfatizado pela autora sobre a pesquisa realizada em uma escola pública estadual no estado de Goiás. Assim, Motta (2021, p. 49) observou que:

menos da metade (40,54%, n=30) da amostra de professores trabalhou a temática Cerrado nos últimos 12 meses, sendo que 53,33% (n=16) dos que trabalharam o fizeram uma única vez no período. [...]o assunto foi mais abordado no conteúdo das disciplinas, representando 45,1% (n=23) das respostas. Além disso, Geografia e Biologia/Ciências foram as disciplinas que mais trataram da temática, concentrando 63,63% (n=21) das respostas.

Portanto, segundo a pesquisa realizada nos leva a pensar que o assunto Cerrado acaba restringindo-se a algumas disciplinas, pois apenas as que tratam desse tema originalmente obtiveram um percentual elevado. No entendimento de Motta (2021), a justificativa dada pelos docentes dá-se pelo excesso de conteúdo disciplinar. Logo, a autora (2021) também salienta que a alegação não está necessariamente alinhada à área de conhecimento, mas de diferentes perspectivas. Apresentamos, deste modo, o exemplo Motta (2021, p.50) a respeito dessa realidade:

enquanto um professor disse que o Cerrado "(P37) Não faz parte do currículo de matemática.", outro professor de Matemática demonstrou entender que faz parte sim, embora não o tenha trabalhado por ausência de oportunidade: "(P40) Nunca pensei em como fazer isso na Matemática, obviamente é possível, até então nesse momento já surgiram algumas ideias..., no entanto nunca havia me sensibilizado para essa temática.". (p.50)

Consoante a essa pesquisa, a autora ainda ressalta a relevância da interdisciplinaridade sobre a abordagem do bioma Cerrado com relação ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), já que o exame se baseia na articulação em diferentes áreas de conhecimento. A escola por sua vez tem se distanciado dos conteúdos frente as discussões ambientais, ou seja, é de suma importância a capacitação de docentes para a valorização e a articulação dos conhecimentos sobre o Cerrado.

Além dos saberes supramencionados por Motta (2021), em relação a Educação Ambiental (EA) por parte dos docentes, a autora ainda enfatiza que a escola necessita promover uma educação *sobre* o Cerrado, não *para* o Cerrado, ou seja, é necessário despertar a consciência crítica sobre a preservação, portanto a temática do Cerrado não deve apresentada de forma extrínseca no contexto escolar. Alunos/as necessitam transformar-se mentalmente em relação ao meio ambiente. Desta maneira, é indispensável que os conceitos sobre o bioma Cerrado sejam compreendidos para além de uma visão interligada à natureza, sem considerar o “homem como parte do meio ambiente enquanto ser social”, conforme nos ensina Motta (2021, p.55).

Nessa conjuntura a pesquisadora traz dados da investigação realizada com docentes e alunos/as e do ensino médio de uma escola pública no estado de Goiás em relação a concepção de Cerrado. Os dados mostram que:

70,27% (n=52) dos docentes e 76,99% (n=184) dos estudantes demonstraram perceber o Cerrado como sendo sinônimo de natureza [...] tanto professores como alunos associaram a relação do homem com o Cerrado principalmente ao princípio da preservação, sendo menos frequente o uso de termos relativos à sustentabilidade ou à conservação. (Motta, 2021, p.55)

Em outras palavras, tanto alunos/as quanto docentes entendem a temática do Cerrado sem correlacionar com uma abordagem em dimensões sociais, ambientais, política e econômicas, tendo em vista que os/as professores/as tinham construído uma visão de Cerrado que remete, quase que exclusivamente à vegetação (MOTTA, 2021).

Em virtude desse entendimento, o equilíbrio entre a visão antropocêntrica e a ecológica estaria baseada na sustentabilidade, que propõe um desenvolvimento centrado na melhoria das condições de vida humana, bem como na manutenção da variedade e integridade da natureza (MOTTA, 2021). Dessa forma, é possível compreender a relevância de um trabalho sólido e sustentado teoricamente que leve as práticas de leitura a trazerem para sua perspectiva de formação leitora uma temática tão importante para a nossa região.

3.2 Elementos informativos: uma proposta de trabalho

A intenção deste tópico é apresentar como os livros informativos contribuem como forma de contar o mundo, a divulgação de conhecimento e o uso das imagens é um recurso importante para esses fins. Em outros termos, o divulgador deve buscar artifícios visuais que possibilitem ao/a leitor/a leigo compreender as informações apresentadas em um livro específico, logo a imagem torna-se uma expressão global.

Posto isso, o livro também necessita convidar a leitura através de sua estética. A especialista em literatura infantil e estudiosa do gênero livro informativo, Ana Garralón (2015) reforça que “o mundo é contado” pelo texto e as imagens nos livros informativos “representam o saber”, além disso Campos (2016, p.88) reafirma que esta articulação entre ambos passa pelo espaço “bidimensional entre as páginas dupla e pelo espaço tridimensional do objeto.”

Portanto, é importante compreender que texto e imagens possuem funções distintas, mas com o objetivo comum de construir conhecimento. Para isso, o divulgador, conforme Garralón (2015, p.145), deve ser apto para “simplificar, sintetizar e exemplificar” o conhecimento de uma linguagem técnica seja ela científica ou não.

A autora (2015) ainda apresenta que é preciso transpor o conteúdo que se encontra em um nível linguístico elevado, técnico, culto e científico para um nível de compreensão popular, acessível e familiar. Ademais, de que forma o divulgador é capaz de sintetizar e transmitir para um grande público a linguagem científica com clareza? E mais. É possível tornar o conteúdo acessível sem criar um simplismo e subestimar a postura do/a leitor/a? Para responder esse questionamento Garralón (2015, p.143) diz que:

O divulgador, de alguma maneira, necessita reunir os requisitos de um bom pesquisador: curiosidade, sensibilidade para a observação, vontade de conhecer, capacidade de expressão, uso da dúvida e do ceticismo, amor ao mistério, imaginação, rigor, capacidade de se admirar, gostos por se comunicar e também interesse por resultados prática.

Ancorada pela afirmação supracitada de Garralón (2015), Campos (2016) faz uma analogia notável entre a ciência e a arte, onde ela explana de maneira concisa sobre a divulgação da linguagem científica, através de uma linguagem mais poética dos livros informativos. Isto significa que para a autora (2015) pesquisas com linguagem científica possuem uma divulgação de resultados com significados objetivos. Porém, na linguagem artística, esses significados tornam-se inacabados, estando aberto a diferentes interpretações, além de serem autorreferenciais, pois oferecem oportunidade de comentários a sua própria forma.

É possível observar no livro *Aves, cores e flores do cerrado*, de Nicolas Behr (2021) um trabalho que faz uso de imagens com técnicas artísticas de aquarela. A capa do livro já é um convite que desperta a curiosidade e o encantamento pela forma como o conjunto realiza uma composição visualmente atraente. Na parte interna há um trabalho de registro visual de elementos do Cerrado por meio da pintura, ao mesmo tempo em que apresenta, por exemplo, o nome científico da planta e as informações sobre o nome e suas características. Observemos:

Figura 4: Capa do livro e miolo – *Aves, cores e flores do Cerrado*.



Fonte: Behr (2021)

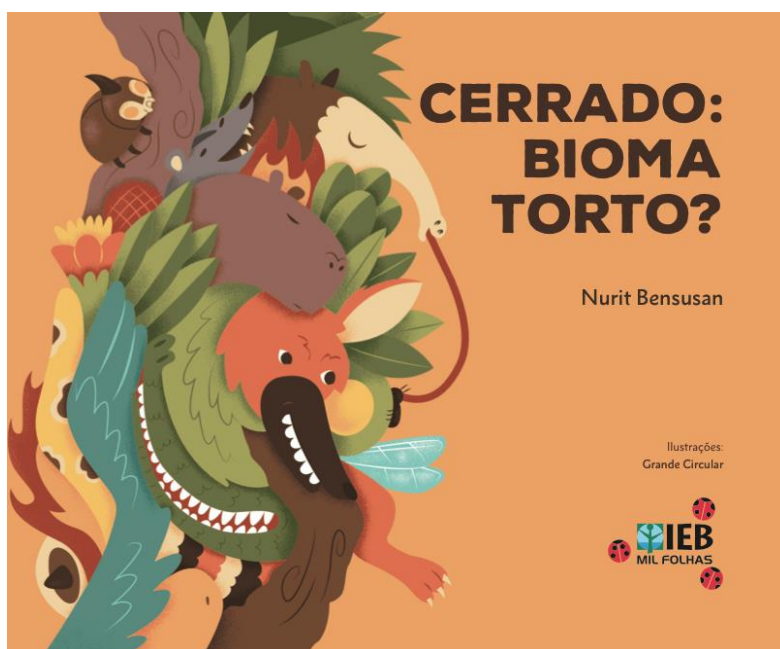
Em conformidade com os apontamentos de Campos (2016), é possível perceber que um divulgador de qualidade, antes de tudo, recorre à reflexão sobre como realizar um bom trabalho para expô-lo. Garralón (2015) explicita que os livros informativos, às vezes, ignoram essa qualidade e, portanto, não tendem a estimular a imaginação de quem os lê, pois no gênero literário informativo a fantasia também pode se fazer presente e se relacionar com a formação do imaginário.

Em suma, o processo de divulgação, seja por cientistas, escritores, artistas, designer, ilustradores, editores ou todos eles reunidos em uma equipe “logram revelar, ainda um universo pouco visível, aquele percebido pelo olhar criador nas brechas dos fenômenos cotidianos” (CAMPOS, 2016, p.90).

Sobre esse ponto, trata-se de apresentar conteúdo intencional, colocando as crianças em “contato com textos que expõem e argumentam, ou seja, uma literatura que lhe oferece um pensamento novo por meio de textos expressivos” (GARRALÓN, 2015, p.40).

Isso ocorre, conforme mostraremos, no livro de Nurit Bensusan (2016), *Cerrado: Bioma torto?* da editora IEB. Além de uma capa bastante chamativa do ponto de vista visual, ela apresenta uma textura rugosa que lembra a de algumas árvores do Cerrado. Outro ponto que não pode passar despercebido é o título do livro. Observemos que traz uma pergunta. A questão feita já no título traz o/a leitor/a para dentro do debate e pode funcionar como ponto de partida para a descoberta. Observemos:

Figura 5: Capa do livro Cerrado: bioma torto?



Fonte: Bensusan (2016)

Seguindo a mesma linha de argumentação, o uso de imagens precisa ser construído para que possa ser vista e interpretada. Consoante a essa questão, Garralón (2015) e Campos (2016) salientam que a imagem participa ativamente da construção de mensagem direcionada ao leitor/a, enfatizando que o modo como são recebidas pelos leitores/as tem variedade. A autora (2015) ainda enfatiza que “o projeto gráfico, o uso das imagens e uma aparência atraente transformam a leitura do texto em uma atividade em que é fundamental conhecer a sua proposta textual” (GARRALÓN, 2015, p. 148).

O livro *Cerrado: bioma torto?* Traz duas passagens que merecem destaque. A primeira porque se relaciona com o imaginário social mais amplamente difundido sobre os biomas nacionais e aqueles que gozam do status de patrimônio e o bioma não tão conhecido, o Cerrado. É curioso encontrar novamente uma questão a qual diz respeito à má sorte do bioma. O segundo ponto diz respeito, novamente, à forma como as características do Cerrado são apresentadas pela visão da diversidade. Trazemos uma delas:

Figura 6: Apresentação dos biomas



Fonte: Bensusan (2016)

Ainda especificamente em relação à importância da imagem, Campos (2016, p. 89) destaca que:

a diferença ao ler linhas escritas e ler uma imagem é que precisamos seguir o texto se quisermos captar sua mensagem, enquanto na imagem podemos apreender a mensagem primeiro e depois decompô-la. [...] a diferença, portanto, é de tempo, a concepção tem um tempo diferente do da imaginação, que é mais denso e cronologicamente mais rápido.

Assim, levando em conta que as combinações tipográficas, os textos, as ilustrações presentes e demais recursos gráficos fazem os livros informativos apresentarem informações variadas. Os textos adquirem formas e estruturas diversas, tendo em vista que os livros são organizados de maneiras diferentes, revelando a existência de algumas tipologias como por exemplo: divulgação narrativa, divulgação visual narrativa, divulgação visual documental, segundo Garralón (2015).

Ainda em relação à tipologia, Campos (2016) ressalta o fato de que no Brasil, comumente os livros informativos tendem a ser confundidos com livros didáticos e paradidáticos. A autora (2016) justifica que esses equívocos estão voltados para o fato de que esses livros apresentam múltiplos formatos e linguagens. Esses são problemas encontrados, em decorrência da falta de conhecimento do gênero livros informativos. Assim, este trabalho tenta contribuir com a popularização de um gênero tão significativo para a aproximação do público com o conteúdo científico.

Tendo em vista todo o percurso realizado e o encaminhamento que propomos, é importante retomarmos o conceito de letramento. Assim, para Soares (2020, p. 27) significa:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas, sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gênero de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções da leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções de leitura, ao escrever; atitude de inserção da escrita no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Assim, nesta citação está claro que o letramento está além da prática de codificação e decodificação das palavras conforme a alfabetização está centrada. Nota-se, que se trata de uma proposta em que orienta a leitura e a escrita estando-as em conformidade com as práticas sociais, que o texto está inserido. O que podemos observar é que as práticas do letramento alinhadas à perspectiva bilíngue para surdos/as, conforme Fernandes (2008), podem contribuir para possibilidades de apropriação do português como segunda língua de forma significativa pelos alunos/as. Para isso, é necessário criar propostas para o desenvolvimento de uma sequência didática em que surdos/as possam ter uma aprendizagem significativa.

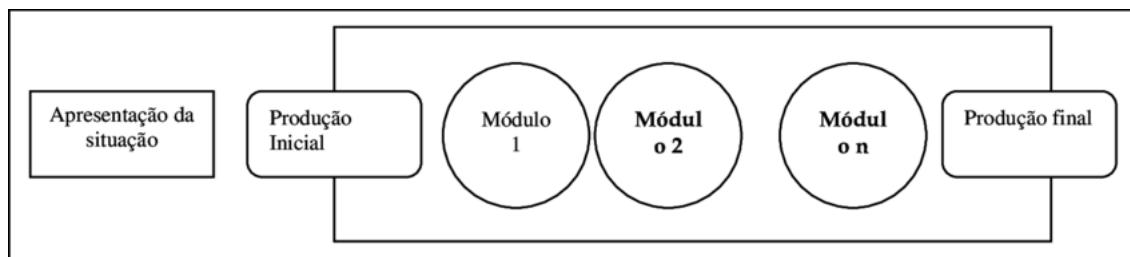
No que se refere à sequência didática Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p 96) exemplificam que uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Aqui, chamamos atenção para o fato de que não se propõe um trabalho limitação à reprodução de palavras ou listas isoladas. Os autores apontam para o uso de gêneros textuais. Isso mostra a coerência entre tal abordagem e as perspectivas apresentada em momento do trabalho ao falarmos sobre o bilinguismo para Surdos/as.

Dessa maneira, uma sequência didática tem o objetivo de auxiliar os alunos/as a ter um melhor domínio dos gêneros textuais. Deste modo, os trabalhos serão realizados a partir de um gênero que alunos/as não dominem. Com isso, proporciona aos alunos/as acesso a uma nova linguagem de difícil apropriação.

Nesse sentido, Silva e Bessa (2005, p.10) diz que, "as sequências didáticas subsidiam o aluno/a no domínio de um determinado gênero, possibilitando a construção de um falar e de um escrever coerente com a situação comunicativa". Retomando a temática da perspectiva bilíngue para surdo/as, propor um trabalho dentro de uma sequência didática a partir de um gênero específico é fundamental. Um ponto importante, por exemplo, seria iniciar a exploração do tema, a sondagem, a partir da língua de sinais e, apenas depois, partir para a tentativa em língua portuguesa. Tal trabalho pode ser desenvolvido tanto individual como coletivamente.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) o esquema de uma sequência didática pode ser apresentado da seguinte forma:

Figura 7: Esquema representativo da Sequência Didática



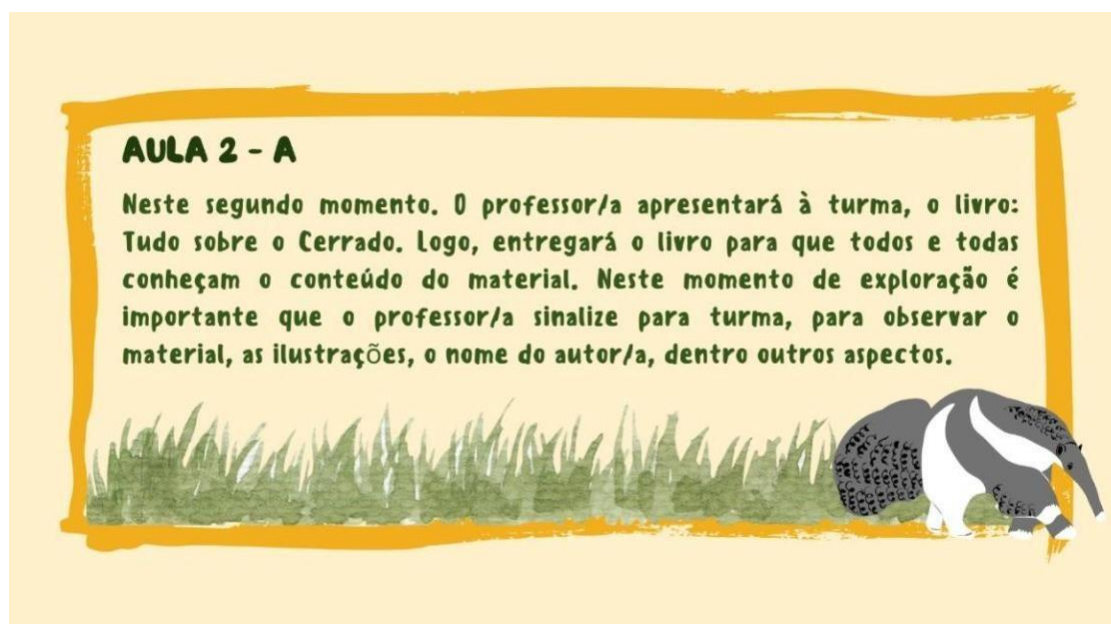
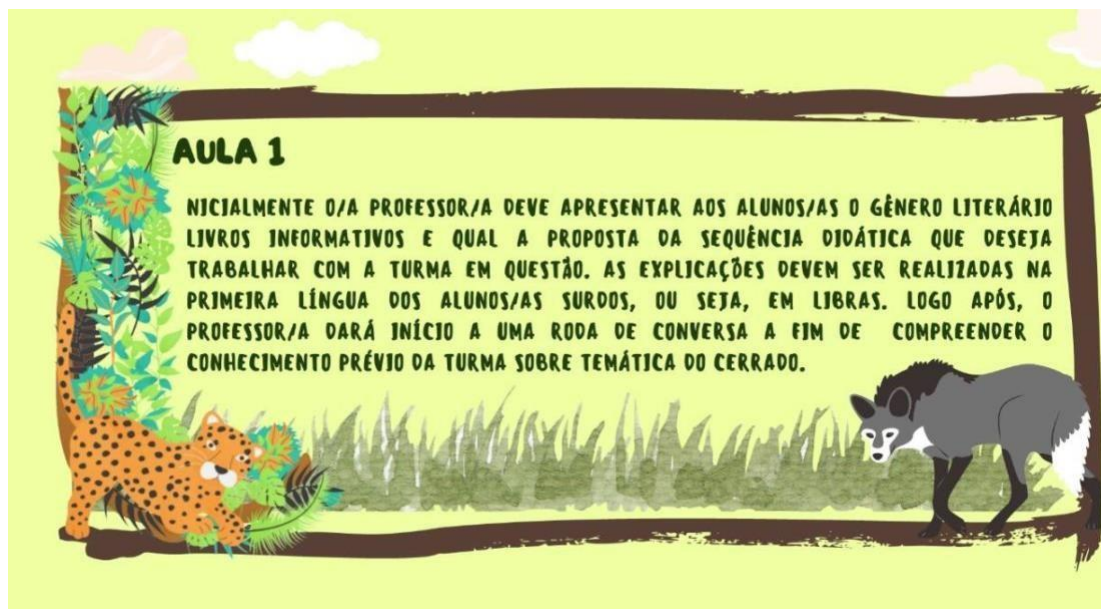
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Portanto, a sequência didática apresentada tem início com uma apresentação da situação, ou seja, os alunos/as terão que elaborar um texto, pois do modo como a sequência didática inicia com a produção de texto, a finalização também será com produção textual, após a elaboração do texto o professor terá a oportunidade de analisar as produções da turma, para que deste modo identifique as possibilidades de melhor continuar com a sequência do gênero escolhido e formular as atividades que serão apresentadas dentro de cada módulo. Ao final, alunos/as terão oportunidade de colocar o conhecimento adquirido em prática e avaliados/as pelo/a professor/a.

Assim, como nossa proposta tem o objetivo inserir uma perspectiva discursiva para a prática de leitura e que contemple os princípios da Educação Bilíngue para Surdos/as, acreditamos que uma forma de conseguir a formação linguística adequadas desses sujeitos seria alinhar as propostas trazidas pela Sequência Didáticas e o conteúdo ligado à temática do Cerrado. Dessa forma, a nossa proposta seria organizada da maneira a seguir.

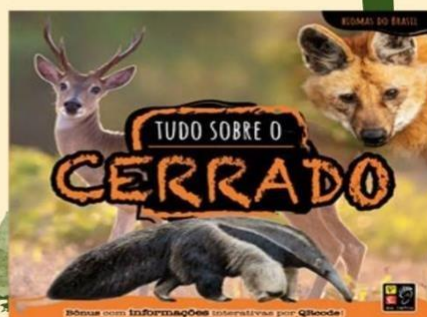
Sequência Didática bilíngue envolvendo o gênero literário: livro informativos sobre Cerrado

Apresentação da situação - Exploração do livro: **Tudo sobre o Cerrado**



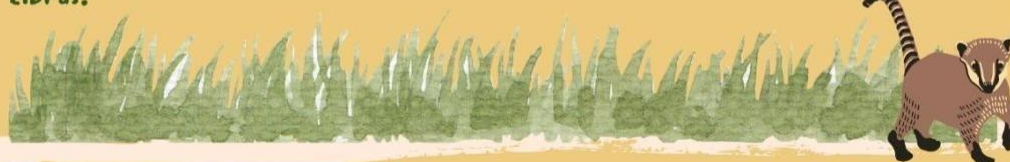
AULA 2 - B

Após os alunos/as realizarem o "tour" sobre o livro, o professor/a explicitará a necessidade de o livro receber um sinal, pois ainda não tem, em um diálogo em Libras, entre professor/a e alunos/as, é sugerido o sinal o sinal para o livro.



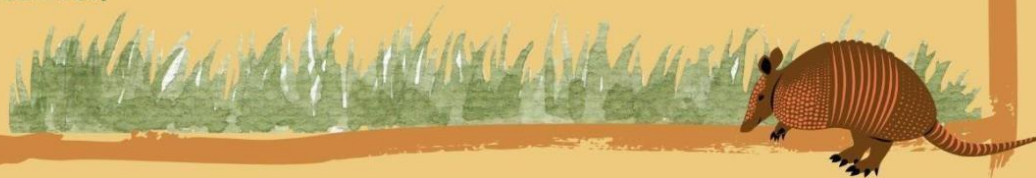
AULA 3

A turma terá acesso ao livro. Será dividida em grupos de quatro pessoas para que possam trocar ideias sobre o que encontraram a partir da exploração visual do livro. Cada grupo deverá apresentar, ao final da conversa com os pares, um resumo do que acharam interessante, conteúdos que conheciam antes de leitura e informações que não sabiam. A apresentação será feita em Libras.



AULA 4

Cada grupo interagindo entre si criará sinais para as palavras desconhecidas no texto. Ao final da aula os alunos/as realizarão uma conversa com o professor/a sobre as hipóteses levantadas de cada grupo, sobre o porque aquela determinada palavras deve receber aquele sinal, se alguém tem alguma ideia de outro sinal que também cabe para aquele elemento do Cerrado.



AULA 5 - A

O docente realizará exploração do livro, em Libras, de forma detalhada para que os alunos/as conheçam com profundidade a temática Cerrado. Durante a leitura o professor/a realizará perguntas como exemplos, a palavras fauna significa o quê? A fauna brasileira está em perigo, o que queremos expor a partir dessa afirmação? A partir do diálogo que será construído, a professor/a terá a oportunidade de esclarecer o conteúdo do livro de modo que seja possível se aproximar do conteúdo.



AULA 5 - B

Feita a discussão sobre a fauna, pensado um sinal para o novo vocábulo, a turma será convidada a escrever, em língua portuguesa, uma primeira definição para o termo. Será possível fazer o mesmo a respeito da flora.

FAUNA

A fauna do bioma Cerrado possui uma grande variedade de animais, incluindo insetos. Muitas espécies do reino animal têm uma adaptabilidade especial e podem ocupar os diferentes ambientes que compõem esse ecossistema. No Cerrado, mais de 1.500 espécies de animais são conhecidas até o momento, incluindo vertebrados e invertebrados. Possui 837 espécies de pássaros, 194 espécies de mamíferos, 150 espécies de anfíbios e 185 espécies de répteis. Os principais exemplos da fauna do Cerrado são: lobo-guará, jaranaca, anta, tucano, tamanduá-bandeira, onça-pintada, entre outros.



COMEDOR DE FORMIGAS



ESCANEAR

O tamanduá-bandeira é um mamífero onívoro, encontrado na América Central e do Sul, é o maior dos quatro tamanduás, está incluído na ordem Pilosa junto com a preguiça. Tem um hábito principalmente terrestre. Este animal tem entre 1,8 e 2,1 metros de comprimento e pesa até 41 kg, com seu focinho longo e o padrão de garra nos dedos das patas dianteiras, o que lhe permite caminhar numa postura rododendrica. O aparelho bucal é adaptado para a sua dieta, que se dá principalmente por formigas e cupins.

AULA 6 - A

O tema discutido na aula anterior será retomado. O professor/a questionará aos alunos/as as palavras que mais surpreenderam em seu significado. Após o debate, o professor/a deverá questionar a turma sobre se há necessidade de mudar os sinais construídos pelo grupo.



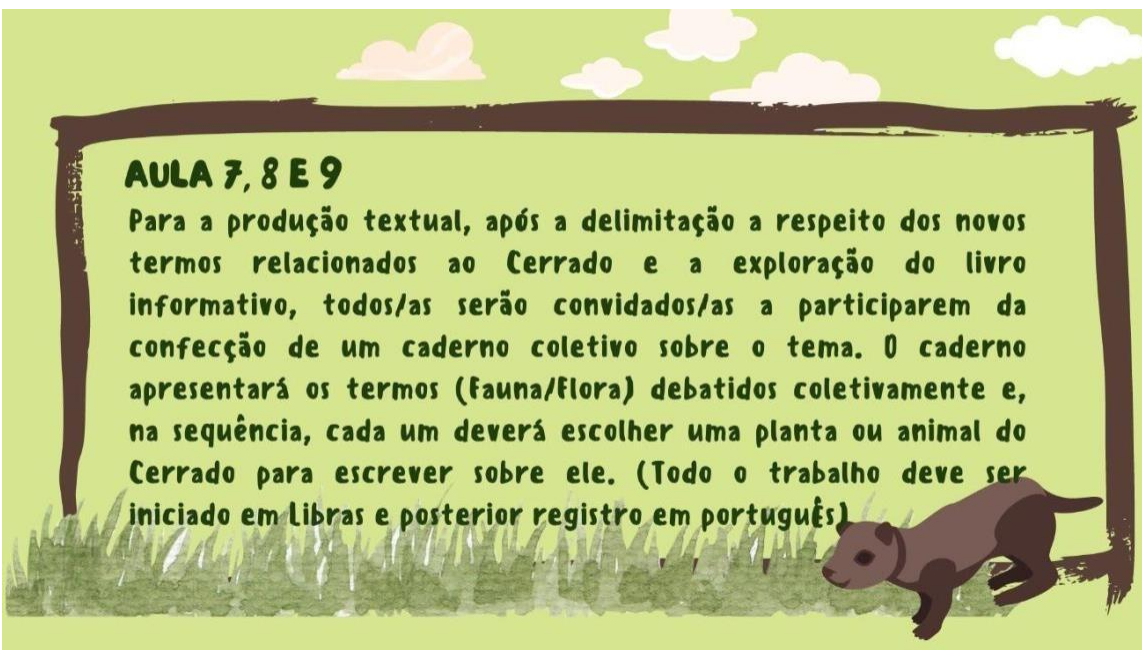
AULA 6 - B

Posteriormente à discussão, os grupos vão trocar os textos escritos em língua portuguesa para que seja feita a leitura entre os pares e seguirão para um consenso sobre a definição que será dada aos termos trabalhados na aula anterior. O professor/a poderá escrever no quadro a definição a partir das indicações da turma.



AULA 7, 8 E 9

Para a produção textual, após a delimitação a respeito dos novos termos relacionados ao Cerrado e a exploração do livro informativo, todos/as serão convidados/as a participarem da confecção de um caderno coletivo sobre o tema. O caderno apresentará os termos (fauna/flora) debatidos coletivamente e, na sequência, cada um deverá escolher uma planta ou animal do Cerrado para escrever sobre ele. (Todo o trabalho deve ser iniciado em Libras e posterior registro em português)



A escolha do livro **Tudo sobre o Cerrado** para realização da Sequência Didática se deu pelo fato deste livro ter um bom conteúdo, boas avaliações por parte dos/as leitores/as em livrarias virtuais e um valor acessível, abaixo de R\$ 10,00. As ilustrações são bastantes interativas, trazem informações visuais que seus leitores e leitoras reconheçam facilmente. A editora procurou trazer informações detalhadas de frutas que podem ser desconhecidas para alguns como mangaba, buriti etc.

Algo importante no livro é a questão QRcode, conforme podemos observar na figura abaixo. Através deles os leitores e leitoras podem ter acesso a mais informações que são apresentadas no livro.

Figura 8 – Uso de QRcode



Fonte: Pé da Letra Editora (2020)

Enfim, compreendemos que a natureza deste trabalho não nos permite uma exploração mais detalhada de uma proposta de trabalho, ação que poderia ser levada para outros níveis de pesquisa na Pós-graduação, por exemplo. Contudo, esperamos ter apontado alguns caminhos que tornam possíveis trabalhos de práticas de leitura/escrita a partir de uma atitude consciente em relação à natureza social das línguas e que deve compreender que os sujeitos Surdos/as têm direito a uma educação adequada e pensada a partir de suas vivências e experiências, as quais não devem jamais serem resumidas às imagens criadas a partir de uma narrativa apenas ouvinte.

Considerações Finais

Após o percurso desta pesquisa e no desejo contribuir para o letramento de sujeitos Surdos/as partir de uma perspectiva bilíngue através dos livros informativos, percorremos pelo caminho das referências bibliográficas de diferentes áreas, onde conseguimos refletir sobre como o ensino ainda tem sido bifurcado, ou seja, Surdos/as ainda passam pelo crivo de uma educação voltada para ouvintes. Portanto, a pesquisa também teve o intuito de contribuir para o rompimento desse paradigma.

Dessa forma, retomamos os três objetivos específicos que nos propomos apresentar. O primeiro objetivo consiste em investigar o processo de letramento para o sujeito Surdo/a a partir da perspectiva bilíngue. Para o resultado desses objetivos nos baseamos no fato que o/a aluno/a Surdo/a é um ser social histórico, pois de acordo com a afirmação de Fernandes (2015) é importante pensar o processo de letramento a partir de texto e não de fragmento, deixando a errônea ideia que dominar a língua é saber palavras, logo o conhecimento deve ser construído de forma contextualizada.

Nesta direção, os alunos/as Surdo/a através da sua primeira língua, isto é a língua de sinais, terá base linguística para aprender sua segunda língua. O que significa que é imprescindível realizar a construção de um sistema linguístico que comunique dentro de um contexto significativo, posto isto o ambiente bilíngue dará subsídio para que esses alunos/as, desenvolvam e construam conhecimento.

O segundo objetivo específico tratou-se de identificar as características do livro informativo como gênero literário. Sendo assim, observamos que os livros informativos (não ficcionais), trata-se de um gênero literário, que possibilita às pessoas terem acesso ao conhecimento de forma organizada, pois os livros informativos, segundo Garraón (2015) e Campo (2016), têm a função de informar as mais diversas questões envolvendo a ciência, como outros conhecimentos. Tornando-os ao alcance de um público não especialista no assunto, pois o conteúdo dos livros informativos torna-se compreensível e interessante, principalmente para crianças. Quando buscamos envolver este gênero literário dentro da educação bilíngue para o letramento do surdo/a, ressaltamos justamente a possibilidade que os livros informativos proporcionam,

pois trata-se de livros que são pensados e sistematizados, seguindo uma ordem, seleção de imagens, ilustrações que conversem com o/s leitor/a antes mesmo de realizar a leitura do texto, o que se torna indispensável para Surdo/a.

Há ainda o terceiro objetivo específico. Para este buscamos refletir as possíveis contribuições do trabalho com livros informativos sobre o Cerrado para o letramento de Surdos/as a partir do bilinguismo. Conforme já mencionamos, os livros informativos possuem uma cronologia de organização. Este objetivo está inteiramente atrelado ao capítulo três desta pesquisa, pois através da apresentação de uma sequência didática envolvendo o livro: **Tudo sobre o Cerrado**, foi apresentado como podemos trabalhar determinada temática que a princípio os/as alunos/as podem desconhecer, pois quando é proposto um trabalho efetivo, constatamos que é possível alunos/as Surdos/as desenvolverem linguisticamente, culturalmente e socialmente.

Portanto, concluímos que o letramento de alunos/as Surdos/as pelo viés dos livros informativos é uma abordagem necessária, pois trata-se de conduzir a educação de Surdos/as a partir da valorização das experiências visuais dos livros informativos, permitindo aos/as Surdos/as compartilhar informações e conhecimento. Consideramos a importância dessa pesquisa tanto do ponto de vista social quanto acadêmico, tendo em vista que podem ser relevantes para projetos nas áreas da educação de surdos/as, adaptações curriculares ou mesmo estratégias para o ensino de Surdo/as, com a finalidade de proporcionar novos saberes.

Do ponto de vista pessoal e da minha formação humana, considero que ao realizar essa pesquisa aguçou em mim o desejo de levar essa temática para pesquisa de mestrado e quiçá doutorado. Pois ao conhecer o gênero literário livros informativos (não ficcional) infelizmente pude perceber que não há livros deste formato em que valorize a cultura Surdo/a, portanto, em minha dissertação de mestrado, proponho o desenvolvimento de um livro informativo em que valorizem o sujeito Surdo/o em todos os âmbitos.

Chegar neste momento traz a sensação de alívio e dever cumprido, pois acredito que a educação e, principalmente de Surdo/a me emancipou como sujeito crítico e humano, durante essa jornada tive a oportunidade de adquirir frutos que por certo estarão em meu coração sempre.

REFERÊNCIAS

BEHR, N. **Aves, cores e flores do cerrado**. 1º Edição - Brasília. Editora: Mais amigos. 2021

BENSUSAN, N. **Cerrado: Bioma Torto?**. 1º Edição - Brasília. Editora: Mil folhas e três joaninhas. 2016.

BODENMÜLLER, C. ANELLI, L. E. **Abcdinos – Abecedário poético sobre dinossauros**. 2015. 27 x 27 cm. editora. Peirópolis. Disponível em: <https://www.editorapeiropolis.com.br/pnld2018/abcdinos>

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

BUNTING, P. **Árvores Geniais. tradução Gilda de Aquino**. Editora. 1º edição - São Paulo: Brinque Book. 2022

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 05. outo. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 22 de janeiro. 2023.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS, A. P. **Inventário. Processos de design na divulgação científica para crianças: estudo de caso de livro informativo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTA, J. P. B., **A educação de surdos ontem e hoje: posição do sujeito e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ,

J. Gêneros Orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EDUAR, G. **Brasil 100 palavras**. 1º edição - São Paulo. Editora: Companhia das Letrinhas. Brasil, 2014

FERNANDES. S. Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. **Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE**. Pça. Santos Andrade, 50 - CEP 81.531-900, Curitiba, 2011, [Paraná,Brazil,suelifernandes@ufpr.br](mailto:suelifernandes@ufpr.br)

GARRALÓN, Ana. **Os livros informativos para crianças**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

LACERDA, C. B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES 19 (46) • Set 1998

LACERDA, CBF de, LODI, ACB. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação; 2014, 145 a 160.

LACERDA, CBF de, LODI, ACB. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos**. In: Anais da 30ª Reunião da Anped - GT15, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962>. Acesso em: 22/01/2023.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 175 - 195, maio/agosto 2010

LODI, A. C. B. **Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos**. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução a Libras e educação dos surdos**. São Carlos: Edufscar. 2013.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2º edição. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

LOPES, M. C. **Relação de Poderes no espaço multicultural da escola para surdos**. In: SKLIAR, C. **Surdez: Um olhar sobre a diferença**. 8º edição. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MOTTA, A. C. De O. **O bioma Cerrado no ensino médio: percepção de alunos, professores e a abordagem do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal Goiano, campus Urutaí, 2021.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura**. 8º edição. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 7-12 e 35-50.

PERLIN, T.T. G. Identidade Surda. In: SKLIAR, C. **Surdez: Um olhar sobre a diferença**. 8ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2016.

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

RODRIGUES, L. F. De S. **A inserção do bioma Cerrado no conteúdo de botânica do ensino médio a partir das concepções prévias do aprendiz**. Dissertação de Mestrado-UFG. Goiânia. 2019

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento: Um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

SKLIAR, C. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. Educação & Realidade. v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 2015.

SKLIAR, C. **Surdez: Um olhar sobre a diferença**. 8ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, C. **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2017.

TARTUCCI, D. **A educação bilíngue e o acesso à língua brasileira de sinais na Educação Infantil**. INES. Revista Espaço. Rio de Janeiro. nº 44. jul-dez 2015.

Documento Digitalizado Público

TCC Versão Final

Assunto: TCC Versão Final
Assinado por: Matheus Souza
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 15/03/2023 16:15:20.

Este documento foi armazenado no SUAP em 15/03/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 402942

Código de Autenticação: 5429cae617

