



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS



**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS ATRAVÉS DE FLASHCARDS:
MEMÓRIAS E AFETO**

ITABAIANA-SERGIPE

2020

MÔNICA VALERYA BARBOSA SANTANA SANTIAGO

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS ATRAVÉS DE FLASHCARDS:
MEMÓRIAS E AFETO**

Relatório de Pesquisa apresentado à Coordenadoria de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe – núcleo Itabaiana – como requisito total à obtenção do título de mestre e que está inserido na área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Flora Schlindwein.

ITABAIANA-SERGIPE

2020

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é o momento de relembrar toda uma história vivida e reconhecer a importância de todos aqueles que fizeram parte desta conquista. É claro que, algumas vezes, esquecemos de uma ou outra pessoa que nos inspiraram nesta caminhada.

Em primeiro lugar, todo o meu agradecimento ao nosso Deus, ser único e supremo, por permitir que eu chegasse até aqui, por me animar quando estava desestimulada e por todas as vezes em que tropecei, ele não ter permitido que eu caísse. Sem o seu amor incondicional por mim eu nada seria e nada conseguiria, porque só nós dois sabemos quantos desafios emocionais enfrentamos nestes dois anos de mestrado.

A minha família, que é o alicerce mais forte da minha vida. A minha mãe, Aparecida, aquela que me inspirou a ser forte e sempre lutar pelos meus objetivos. Ao meu filho Miguel pela compreensão e resignação quando queria brincar com a mamãe e a mamãe tinha que ir estudar ou fazer trabalhos do mestrado. Ao meu esposo Marcos por toda a paciência, compreensão e ajuda, pois muitas vezes você foi o meu digitador, psicólogo e orientador emocional. Aos meus irmãos, sobrinhos, cunhadas, meus sogros e minha prima Micherlayne, que me socorreu algumas vezes nas crises de enxaqueca, vocês contribuíram para o meu êxito com palavras de apoio e perseverança. Tudo o que me move resulta da importância de vocês em minha vida, amo vocês.

Aos meus amigos por todo o apoio e palavras de incentivo, em especial a minha amiga Rafaela Felex que nunca duvidou do meu potencial, fez a minha inscrição e ficou tão feliz quanto eu, quando passei na seleção, obrigada amiga.

Aos meus companheiros da turma 5 do Profletras Itabaiana, os quais tenho enorme carinho e com certeza quero mantê-los sempre em minha vida, visto que mais que companheiros de turma fomos companheiros de jornada, apoiamos um ao outro e estávamos sempre presentes independentemente da situação. Nossa galinha fest tem que sair (festinha da turma).

A minha querida orientadora Ana Flora Schlindwein, muito obrigada por toda a compreensão, ajuda e por compartilhar comigo tanto conhecimento e criatividade. Sem a senhora com certeza eu não teria conseguido.

As professoras doutoras que compuseram a minha banca de qualificação Ivani Rodrigues Silva, Ana Flora Schlindwein e Elaine Cristina Silva Santos e aos professores

doutores da minha banca de defesa Carlos Magno Santos Gomes, Ana Flora Schlindwein e Desirée de Vit Begrow, a contribuição dos senhores foi de suma importância para o meu êxito.

Aos meus professores das disciplinas do Profletras, aprendi muito com os senhores e sempre que posso pratico um pouco deste aprendizado com os meus alunos.

Ao CAPES pela oportunidade de ser uma mestra em língua portuguesa.

E por fim, mas não menos importante, aos meus queridos alunos surdos que participaram do meu projeto com tanta alegria e entusiasmo, vocês fazem são muito importantes para mim. Espero contribuir cada vez mais para o desenvolvimento pedagógico e pessoal de vocês.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

1 Coríntios 13:1,2

RESUMO

A educação de surdos no Brasil sempre careceu de medidas mais concretas para cumprir o seu verdadeiro objetivo, uma educação de qualidade que promova a equidade de oportunidades. Percebe-se que crenças equivocadas em relação à aprendizagem desse público presentes em metodologias muitas vezes adotadas, geralmente não surtem o efeito que é previsto, por exemplo, em documentos oficiais. Assim, frisa-se a necessidade de materiais específicos que respeitem as peculiaridades no ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Este estudo foi desenvolvido com três alunos surdos do corpo discente de uma escola do município de Itabaiana-SE do turno matutino, contudo a pesquisa foi realizada em contraturno. A presente pesquisa é baseada em teorias que correlacionam aprendizagem, memória e afeto com a proposta de produção e uso de materiais multimodais. Por esse motivo foi adotado o uso de flashcards – que são pequenos pedaços de papel, cartolina ou outro material, utilizados como ferramenta para o aprendizado e memorização de conteúdos – relacionados a um tema de valor emocional (culinária regional) para os participantes da pesquisa. A multimodalidade dos flashcards permite que alunos surdos aprendam conceitos associando linguagem imagética à Língua Portuguesa escrita, através de explicações e interação em LIBRAS. Os flashcards serviram como suporte para o ensino da leitura em português do gênero textual receita culinária, cujas características foram exploradas através de uma série de oficinas e de uma abordagem multimodal, respeitando o uso da LIBRAS como língua de comunicação do surdo. O aporte teórico que baliza esta pesquisa inclui, por exemplo, Gesser (2009), Figueira (2011), entre outros que colaboram para a contextualização histórica da educação do surdo e sua situação bilíngue; Karnopp (2002) e Finau (2006) que trabalham com a Língua Portuguesa para surdos, assim como Kandel et al (2000) e Sousa e Salgado (2015) que abordam a memória e a relação entre memória, aprendizagem e emoções, respectivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos. Memória e Afeto. Multimodalidade. Português para surdos. Flashcards

RESUMEN

Título: Enseño de Portugués para sordos a través de flashcards: memorias y afecto

La educación de sordos en Brasil siempre necesitó de medidas más efectivas para cumplir su verdadero objetivo, una educación de calidad que promueva la igualdad de oportunidades. Púedese percibir que las convicciones equivocadas en relación a aprendizaje de ese público presentes en metodologías muchas veces adoptadas, generalmente no surten el efecto que es previsto, por ejemplo, en documentos oficiales. Así, se destaca la necesidad de materiales específicos que respeten las peculiaridades en el enseño- aprendizaje de los alumnos sordos. Este estudio fue desenvuelto con tres alumnos sordos del cuerpo discente de una escuela de la ciudad de Itabaiana-SE del turno matutino, sin embargo, la pesquisa fue realizada en contra turno. La presente pesquisa es basada en teorías que correlacionan aprendizaje, memoria y afecto con la propuesta de producción y uso de materiales. Por ese motivo fue adoptado el uso de Flashcards- que son pequeños pedazos de papel, cartulina u otro material, utilizados como herramienta para el aprendizaje y memorización de contenidos- relacionados a un tema de valor emocional (culinaria regional) para los participantes de la pesquisa. La multimodalidad de los flashcards permite que los alumnos sordos aprendan conceptos conectando lenguaje de imágenes a la Lengua Portuguesa escrita por medio de explicaciones e interacción en Libras. Los flashcards sirvieron como soporte para el enseño de la lectura en portugués del género textual receta culinaria, cuyas características fueron exploradas a través de una serie de encuentros y de un abordaje multimodal, respetando el uso de Libras como lengua de comunicación del sordo. El aporte teórico que orienta esta pesquisa incluí, por ejemplo, Gesser (2009), Figueira (2011), entre otros que colaboran para la contextualización histórica de la educación del sordo y su situación bilíngue; Karnopp (2002) y Finau (2006) que trabajan con la Lengua Portuguesa para sordos, así como Kandel et all (2000) y Sousa e Salgado (2015) que abordan la memoria y la relación entre memoria, aprendizaje y emociones, respectivamente.

PALABRAS-LLAVES: Sordos. Memoria y Afecto. Multimodalidad. Portugués para sordos. Flashcards

SUMÁRIO

Introdução	7
<u>1</u> Breve olhar sobre a educação do surdo no Brasil.....	12
1.1 A língua portuguesa no contexto surdo	16
2 Aprendizado, memória e emoção	20
2.1 Gênero Textual e o uso de Flashcards	24
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O processo histórico que envolve a educação de surdos, tanto no mundo quanto no Brasil, demonstra como este público foi marginalizado e prejudicado ao longo dos anos. Um exemplo é a proibição do uso pelos surdos das línguas viso-espaciais decretada no congresso de Milão em 1880. Essa proibição perdurou por cerca de cem anos, ocasionando um considerável atraso no desenvolvimento linguístico da comunidade surda. Considerando especificamente a língua brasileira de sinais, ela também foi proibida por muito tempo, mas, nos últimos anos, tem ganhado espaço principalmente graças ao seu reconhecimento legal. Mesmo assim, o panorama está longe de ser o ideal.

Ao ensinar ou aprender uma língua vários aspectos que a compõe devem ser levados em consideração como o léxico, a estrutura gramatical, a cultura entre outros. Desta forma as características preponderantes que diferenciam a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) da Língua Portuguesa é que enquanto aquela é viso-espacial, essa é oral-auditiva. Por este motivo que, por muito tempo, os surdos não conseguiram obter êxito no campo educacional, apesar de projetos como o da escola inclusiva, já que o foco do seu ensino não era na sua língua de expressão, a Libras, e sim a língua oficial do Brasil. Conforme a pesquisa de Silva e Silva (2016, p.34):

Para Mendes (2006) e Souza & Lippe (2012) a política para escola inclusiva é controversa. Segundo esses autores, a inclusão se concretiza com base na idealização de uma escola para todos, que prioriza a convivência com a diferença, porém imersa nas contradições do próprio sistema neoliberal, despreza as particularidades dos estudantes em prol da homogeneização em torno do padrão.

A lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002, online) reconhece a Libras como “meio legal de comunicação e expressão (...) um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, mas somente em 2005, com o decreto nº 5626, que a Libras é incluída como disciplina curricular obrigatória para cursos de licenciatura e de fonoaudiologia e optativa para os outros cursos de educação superior. Apenas em 2011, com a nota técnica nº 62 emitida pelo MEC, em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão/SECADI e a Diretoria de Políticas de Educação Especial/DPEE que a estruturação da educação bilíngue é proposta para as escolas da rede pública de ensino:

as ações desenvolvidas pela educação especial vem constituindo as condições para a implementação de projetos pedagógicos nas escolas, que atendam a política de inclusão escolar, assegurando a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, bem como a oferta do atendimento educacional especializado e demais recursos de acessibilidade necessários para sua efetiva educação (MEC/SECADI/DPEE, 2011, p.4).

Infelizmente as medidas citadas anteriormente não são suficientes, porquanto mesmo que o surdo consiga ter um ensino bilíngue, como determina a legislação, falta muito para esse ser ideal, posto que há uma carência muito grande de estrutura, tanto física quanto humana. Dentre alguns dos problemas encontrados estão a ausência de número suficiente de profissionais com capacitação específica; professores que estão na sala de aula comum que não recebem/receberam o mínimo de preparo para trabalharem com alunos surdos e com a Libras; carência de materiais adequados para trabalhar com os alunos surdos e etc. Assim sendo, em geral as escolas públicas brasileiras não oferecem meios adequados para uma aprendizagem de qualidade para esses alunos, pois eles necessitam não apenas de uma regulamentação em lei, mas principalmente que tais cláusulas sejam postas em prática.

Embora a maioria das escolas brasileiras possua uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o aluno só é atendido duas vezes por semana e, na maioria das vezes, não há um trabalho conjunto do professor de AEE com os professores da sala de aula comum, o que acarreta um prejuízo à educação do aluno atendido. Desta maneira, mesmo existindo a lei, é observável a deficiência na educação do surdo ainda nos dias de hoje, o que fere os princípios da Carta Magna, de 1988, a qual determina uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

Cabe notar que no Brasil, quando se fala em minorias, sempre haverá um problema social envolvido, seja com os homossexuais, com as mulheres, com os negros ou com os denominados deficientes. Isto acontece devido à cultura hegemônica predominante no Ocidente, pois existe uma dificuldade em se respeitar a história, os costumes do outro, ou seja, a diferença existente entre culturas. Esse desrespeito gera a segregação de uma parcela da população, o que acaba por tornar a vida desses grupos menos reconhecida e socialmente mais difícil. Como enfatiza Maher (2007, p.256), a

“construção de um “Brasil”, de uma “Nação Brasileira”, dependia da capacidade de se construir uma uniformidade interna, uma uniformidade linguística, inclusive. As demais línguas ali presentes precisavam ser apagadas (...)”. Isso explica o apagamento das diferenças através da imposição de um padrão dominante, no caso dos surdos, a cultura ouvinte.

Por este motivo é necessária uma reflexão de todos os setores que compõem a educação especial, no sentido de conscientizar e preparar o professor para que este, ao lidar com um aluno surdo, tenha uma maior sensibilidade em perceber as possibilidades e as limitações desse discente e saiba fazer uso de metodologias diferenciadas no seu ensino. Na verdade, essa preparação deveria ocorrer com os funcionários do sistema educacional, principalmente com o corpo docente das salas de aula regulares, pois na formação de professores de português ou pedagogos do Brasil há ênfase em ementas voltadas para o ensino da língua portuguesa para alunos ouvintes, mas pouquíssimas voltadas para a situação de ensino de português como língua não-materna, dificultando assim o trabalho do docente quando ele se depara com alunos surdos ou até mesmo estrangeiros¹ – uma realidade cada vez mais presente devido aos deslocamentos populacionais no mundos.

Ciente do panorama acima descrito, este trabalho foi desenvolvido dentro do programa de Mestrado Profletras campus Itabaiana e em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisas LALLI - Línguas Adicionais, Libras e suas Literaturas do Departamento de Letras Libras (DELI) da UFS. O local da realização da intervenção foi um colégio situado na cidade de Itabaiana no estado de Sergipe e o público alvo foi composto de três alunos surdos que frequentam a sala de aula regular do ensino básico na referida instituição educacional. Este projeto adotou como referência as teorias que analisam a relação entre afeto, memória e aprendizagem, experiências de ensino com flashcards e o gênero textual, em específico a receita culinária. Para valorizar a cultura local, as receitas escolhidas estão fortemente presentes na culinária sergipana. Além disso, é pertinente ressaltar que o ensino de português para os surdos propiciado pelo intermédio do trabalho com gênero textual acarreta um duplo aprendizado: o da língua portuguesa e das características mais comuns do gênero textual receita.

¹ Número de alunos estrangeiros mais que dobra em oito anos no Brasil. **Revista Educação**. 2018. Disponível no endereço: <https://revistaeducacao.com.br/2018/02/21/numero-de-alunos-estrangeiros-mais-que-dobra-em-oito-anos-no-brasil/>. Acesso em 25 de janeiro de 2020.

O objetivo geral desta pesquisa é promover a elaboração de atividades através de uma metodologia de ensino que possibilite aos alunos surdos um processo de aprendizado mais significativo, comprometido e emotivo que proporcione condições de instrução similares às dos alunos ouvintes.

Os objetivos específicos têm como enfoque o processo de ensino-aprendizagem da leitura de textos em português considerando a condição linguística da pessoa surda e consiste em:

- Trabalhar a relação entre memória, aprendizagem e afeto através da culinária típica da região dos sujeitos de pesquisa;
- Apresentar elementos constitutivos do gênero textual receita;
- Criar material visual – flashcards – a partir de elementos linguísticos geralmente encontrados no gênero textual receita;

Esta proposta utilizou elementos da pesquisa-ação, como por exemplo o fato da pesquisadora também ser um membro do grupo onde a intervenção foi realizada e a escolha do gênero ter sido feito a partir de um problema apresentado pelos alunos. Além de promover uma mudança específica no contexto dos discentes que participaram desta proposta, este trabalho pretende contribuir de forma mais ampla para buscar uma melhora da situação em que se encontram os surdos nas salas de aula brasileiras, em relação a precarização do ensino do português para esse público, o qual, na maioria das vezes, é ensinado de forma descontextualizada do universo surdo. Além de proporcionar a conscientização acerca da necessidade de mudanças nos aspectos metodológicos de ensino, pretende-se também auxiliar com um aporte metodológico de material especializado para a melhora da leitura em língua portuguesa dos alunos surdos.

Dentre o aporte teórico que subsidia esta pesquisa, que é amplo, destacamos os pesquisadores Gesser (2009), Figueira (2011), Perlin e Strobel (2014), Lacerda (1998), que colaboram para a contextualização histórica da educação do surdo; Karnopp (2002), Finau (2006), Ritter e Martins (2013) e Maher (2007), que trabalham com a Língua Portuguesa como língua adicional; Marcuschi (2003) que trata do gênero textual; e Kandel (2009), Pantano e Assencio-Ferreiro (2009) e Sousa e Salgado (2015), que pesquisam a memória humana.

Este trabalho foi dividido em mais três capítulos que trazem uma discussão sobre a história da educação dos surdos no Brasil e o ensino de língua portuguesa para

esse público, um debate sobre a relação aprendizagem, memória e afeto a partir da adoção do gênero textual e do uso de flashcards e os detalhes da proposta de intervenção realizada. Encerrando, são apresentadas algumas considerações finais.

1. Breve olhar sobre a educação do surdo no Brasil

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve discussão acerca do processo educacional percorrido pelos surdos, especialmente no Brasil. Além disso, objetiva-se discorrer quais são as tendências atuais de ensino para este público específico que durante a maior parte do seu processo educacional esteve à margem da sociedade.

A história da educação mundial dos surdos vivenciou diversos períodos, os quais, na maioria das vezes, classificavam os surdos como seres incompetentes e/ou amaldiçoados. Na Grécia, por exemplo, as pessoas surdas eram encaradas como seres incompetentes, visto que Aristóteles ensinava que os que nasciam sem audição não raciocinavam, em razão de não possuírem linguagem (MORAIS, 2010). Desta forma, outros povos, influenciados pelos gregos, discriminavam e faziam com que os surdos não fossem vistos como seres humanos iguais aos ouvintes.

A religião também exerceu forte influência nesta idealização. Santo Agostinho adotava a tese de que as crianças nasciam surdas devido a algum pecado cometido por seus pais. Nesse viés, a igreja católica, até a Idade Média, defendia que as pessoas privadas da audição, diferente dos ouvintes, não tinham almas imortais, pois eles eram incapazes de proferir as sagradas escrituras – o que mostra um equívoco entre surdez e mudez. Diante de todo este cenário, foi somente no fim da Idade Média que essa visão religiosa foi sendo alterada graças à perspectiva da razão, assim a deficiência passa a ser considerada sob a óptica médica e científica (FIGUEIRA, 2011).

Devido a todos esses acontecimentos, a educação do surdo foi negligenciada por vários séculos. No entanto, na Idade Moderna, Pedro Ponce de León, monge espanhol, cria a primeira escola para surdos no mundo, fato este que mudou para sempre a história da educação para as pessoas que não ouviam. León, em sua metodologia de ensino, utilizava uma linguagem gestual e desenvolveu um alfabeto manual com o qual ajudava os alunos a soletrar (MORI, SANDER, 2015). Contudo, seu sucessor, Juan Pablo Bonet proibiu o uso da língua gestual, preferindo o método oral. Destarte, a maioria dos educadores de surdos que surgiram priorizavam o método oral, com isso obrigando esses a desenvolverem a oralidade.

Durante o século XVIII, havia duas maneiras bem diferentes de se ensinar ao surdo: o gestualismo e o oralismo. Grande parte dos surdos preferia o gestualismo

(FIGUEIRA,2011, p.326). Em 1880, como já mencionado neste trabalho, aconteceu o Congresso de Milão, momento histórico que marcou de forma negativa o ensino-aprendizagem dos surdos, pois nesse congresso ficaria definido que a metodologia de ensino que deveria ser utilizada para essa parcela da sociedade seria o oralismo, sendo proibida a língua de sinais sob a alegação de que esta destruía a capacidade de fala dos surdos (STROBEL, 2009). À vista disso, por muito tempo acreditou-se que a língua gestual tinha sido extinta.

No que tange a educação dos surdos brasileiros, em meados do século XIX, atendendo a vontade de Dom Pedro II, deu-se início à sua história oficial. Assim, em 1855, a convite do imperador, chega ao Brasil um surdo francês chamado Ernest Huet, para criar a primeira escola para surdos brasileiros (GESSER, 2009). O trabalho de Huet pregava o ensino da língua de sinais, e ele foi considerado como introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil, a qual exerceu forte influência na Libras, visto que a Língua de Sinais Brasileira se originou da mistura dos signos criados pelos surdos brasileiros com signos presentes na língua de sinais francesa.

Por conseguinte, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Para oficializar este ensino, em 26 de setembro de 1857, foi autorizada a lei nº 939 que designava a verba para auxílio orçamentário ao novo estabelecimento e pensão anual para cada um dos dez alunos que o governo imperial mandou admitir no instituto. Quase cem anos depois, em 1956, seu nome muda para Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, em 1957, o nome é novamente alterado, desta vez para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o qual funciona até os dias atuais no mesmo endereço, na cidade do Rio de Janeiro (Figueira, 2011, p.333).

Durante a sua história, o INES passou por diferentes fases. As decisões tomadas no Congresso de Milão, as quais proibiam o uso dos gestos e obrigava a adoção das filosofias e métodos oralistas, chegou ao Brasil em 1911, quando o INES passou a seguir a tendência mundial, utilizando o oralismo puro em suas aulas. No entanto, os sinais permaneceram sendo usados até 1957, momento da proibição oficial. (FIGUEIRA,2011, p.332). Mesmo sendo proibido, os alunos usavam os sinais para se comunicarem entre si, escondidos nos refeitórios.

Mesmo que, por muitos anos, tenham proibido os surdos de usar a língua de sinais, ela sobreviveu graças à resistência contra a prática ouvintista; muitas crianças em escolas para surdos, quando sua língua

era proibida, a praticavam às escondidas entre si. (PERLIN, STROBEL, 2014, p.27)

O oralismo não obteve muito sucesso, uma vez que, segundo Lacerda (1998) esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança surda, pois elas aprendiam as palavras descontextualizadas, não tendo aplicabilidade em diversas situações reais de comunicação.

Devido a este descontentamento, a partir da década de 1970 surge um novo método de ensino relacionado a educação da pessoa surda, a comunicação total.

A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas (STEWART 1993, p.118 apud LACERDA, 1998, p.7).

O intuito desta metodologia era que o surdo utilizasse na sua comunicação variados métodos, o que facilitaria a convivência familiar e social. No Brasil, Ivete Vasconcelos, inspirada pela universidade Gallaudet, defendia que fala, gestos, pantomima e sinais deveriam ser empregados na formação dos indivíduos surdos (GESSER, 2009).

A partir da década de 1980, são iniciadas discussões acerca do bilinguismo – cujo conceito será debatido melhor no próximo capítulo – na educação do aluno surdo. Graças a pesquisas linguísticas e pedagógicas, foi salientada a relevância da Libras no aprendizado do indivíduo surdo. Desta maneira, linguistas brasileiros começaram a se interessar pelo seu estudo e pela sua contribuição para a formação do aluno. Além disso, foi nesta década que ocorreu a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, a FENEIS (GESSER, 2009). A FENEIS, desde o seu começo, exerceu um papel importante na difusão da Libras e na luta pelos direitos dos surdos de todo o país.

Porém, se considerarmos apenas o texto da Constituição Federal de 1988, mais especificamente no que se refere a educação em seu artigo 205, a realidade da educação das pessoas surdas deveria ser bem diferente:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988)

A partir deste artigo da Carta Magna fica evidente que a educação tem que ser equânime para todos os indivíduos, independente das suas especificidades de aprendizagem.

Mais recentemente, a Declaração de Salamanca, criada em assembleia realizada de 7 a 10 de junho de 2004, também contribuiu de forma positiva para a valorização da Libras, visto que contemplava a Educação Especial como prioridade para os governos, garantindo que toda criança tivesse o direito fundamental à educação, que a esta fosse dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Destarte, servindo como um forte argumento para os educadores realmente preocupados com a educação do aluno especial.

O século XXI trouxe logo nos seus primeiros anos profundas mudanças que afetaram a vida dos surdos no Brasil. Como mencionado na introdução deste trabalho, a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002, online) reconheceu a Libras como a língua da comunidade surda brasileira, o que acarretou em uma série de medidas, como integrar parâmetros Curriculares Nacionais e Projetos Pedagógicos Escolares, além de, graças ao decreto nº 5626 de 2005, ser obrigatória nos cursos superiores de licenciatura (BRASIL, 2005, online). Com essas medidas legais, a Libras começou a ser reconhecida enquanto língua e conhecida pela sociedade, ao passo que os educadores passaram a vislumbrar melhor a condição do aluno surdo como um indivíduo convivendo entre duas línguas e a reconhecer a necessidade de aparatos metodológicos diferenciados para que a educação escolar desses indivíduos de fato surtisse efeito. Quadros, Cerny e Pereira (2008) ressaltam que reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais assegurou os direitos linguísticos da comunidade surda, que passa a ter o direito de uma educação na sua própria língua.

Com muita luta, organização e reivindicação a comunidade surda, aos poucos, modificou o sentido original das associações de surdos, as quais, devido ao baixo padrão de vida levado por eles nos séculos anteriores, tinham como finalidade a ajuda mútua no caso de doenças, mortes e desempregos. Hoje, elas fornecem muitas atividades de lazer, cultural, esportivos, sociais e outros (STROBEL,2009). Essas associações também foram importantes no que diz respeito a assegurar seus direitos

estabelecidos e a valorização da cultura surda, assim como o reconhecimento dela como sendo independente da cultura ouvinte, à medida que essa se distingue em diversos aspectos daquela.

Assim como ocorre com as diferentes culturas, a cultura surda é o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais. Isto origina a identificação de pertencer a um povo distinto, caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização”. (PERLIN, STROBEL, 2014, p.25)

Estas diferenças caracterizam os surdos como um grupo social diferente dos ouvintes, dessa maneira a sua peculiaridade em relação ao aprendizado deve ser levada em consideração. A narrativa histórica do seu processo educacional demonstra o quanto eles foram prejudicados em decorrência do preconceito sofrido durante anos.

Neste contexto, o INES, mencionado anteriormente, desenvolveu trabalhos visando a melhoria na educação de alunos surdos. Atualmente atende cerca de 600 alunos, compreendidos da educação infantil até o Ensino Médio. Também oferta para os seus alunos artes e esporte. Além disso, tem uma grande preocupação em relação aos cursos profissionalizantes e aos estágios remunerados para que o seu aluno saia do instituto o mais preparado possível para o mercado de trabalho (INES, 2019, online).

1.1 A língua portuguesa no contexto surdo

Como foi possível ver no capítulo anterior, os surdos tiveram uma longa trajetória de exclusão e preconceito. No Brasil, a língua portuguesa, por muito tempo, foi ensinada para o indivíduo surdo como se ele fosse ouvinte, ou seja, desrespeitando a forma como ele acessa o mundo, fato este que contribuiu bastante para as dificuldades que, hoje, são visíveis no ensino-aprendizagem dessa parcela da população. Como salienta Silva, Kumada e Nogueira (2012, p.253), “ao lidar com a surdez, é possível perceber que, há muito tempo, persiste a tentativa de apagamento da Língua de Sinais em favor da promoção da língua oral”, posto isto, acreditava-se que com o tempo o surdo desenvolveria a oralidade, que era o principal objetivo do oralismo.

Pode-se observar, que ao longo do processo escolar brasileiro, principalmente em meados dos anos 1990, vários estudos foram feitos para se descobrir os maiores

empecilhos no processo ensino-aprendizagem de parte da população escolar em geral. Contudo, estes estudos não influenciaram em nada a educação do surdo, como enfatiza Santos (2012, p.75):

A educação de surdos compõe a discussão e o objeto de interesse da educação especial que não podem estar dissociados da relação escola-sociedade, das análises das políticas educacionais, bem como estudos e pesquisas sobre processos pedagógicos, currículo, didática e formação de professores.

Entretanto, por um longo período, a educação especial, no que tange, especialmente ao aluno surdo, não considerava a Libras uma língua em si, utilizando-a, como um instrumento de ensino da língua portuguesa, fato este que causou um retrocesso no aprendizado dos surdos. Mesmo com a língua brasileira de sinais tendo todos os componentes das línguas orais, tais como semântica, pragmática, gramática, sintaxe entre outros elementos que constituem uma língua e preenchem os requisitos considerados científicos dentro de uma norma culta (RITTER, MARTINS, 2013), ela não era respeitada. Cabe enfatizar que a inserção da Libras no plano educacional deve ser visando a aprendizagem significativa do aluno, como corrobora Santos (2012, p.72):

a incorporação da língua de sinais aos projetos educacionais para surdos não deve relacionar-se, exclusivamente, à decorrente facilidade que poderia propiciar ao desenvolvimento de linguagem oral, mas pela possibilidade de desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas além, é claro dos aspectos socioculturais que essa postura envolve.

As metodologias utilizadas no ensino deste público já citadas anteriormente, como o oralismo e a comunicação total, demonstraram o seu fracasso, o qual, geralmente, eram atribuídos a incapacidade do aluno surdo em aprender.

O inadequado contexto escolar que predomina na educação da criança surda é uma luta contra a barbárie atual, que limita e oprime a comunidade surda, traduzido por níveis de escolarização indesejáveis. Assim, desbarbarizar a educação de surdos seria oferecer padrões educacionais eficientes, que deem conta, por exemplo, de oferecer a língua de sinais como instrumento de comunicação e de pensamento para facilitar a formação dos processos psicológicos superiores. (KELMAN,2010, p.58)

É primordial que se leve em consideração a distinção que se tem da Libras, língua do surdo, e a língua portuguesa, da maioria ouvinte, além de todo o contexto histórico, cultural e social que permeia estes grupos em questão. Silva, Kumada e Nogueira (2012, p.253) enfatizam que:

a situação negligenciada em relação à(s) língua(s) utilizada(s) pelo surdo fez com que ele tenha sido visto, durante muito tempo, como um sujeito semilíngue, quando, na verdade, deveria ter sido considerado em sua condição bilíngue.

Mas o que significa ser bilíngue? Maas e Fritzen (2013) retomam em sua pesquisa uma discussão já realizada por Cavalcanti na década de 1990 sobre os diferentes tipos de bilinguismo. As autoras comentam que há o bilinguismo de elite, cujo aprendizado de uma outra língua ocorre por objetivos como viagens ou melhores empregos. Já o segundo tipo de bilinguismo, o social está:

presente em sociedades de minorias linguísticas, existente em países que, não raro, se consideram monolíngues, é denominado bilinguismo social. Nesse caso, o sujeito adquire competência numa segunda língua pela necessidade de viver em determinada sociedade que faz uso de uma língua que é diferente daquela aprendida por ele em seu grupo familiar e social (MAAS, FRITZEN, 2013, p.188)

O bilinguismo, no caso do indivíduo surdo, se enquadra no do tipo social, como também observam Silva e Silva (2016, p.345) ao revisar os trabalhos de Lacerda, Albres e Drago (2013) e Lodi (2013):

O bilinguismo, no caso dos estudantes que não ouvem, se define como condição para inserção nos processos dialógicos do meio em que vivem. Ou seja, a partir do desenvolvimento primário, via Língua de Sinais, acessar e se apropriar dos elementos culturais produzidos pela sociedade, bem como o português (...) À luz dessa proposta, as políticas educacionais inclusivas devem assegurar o direito dos surdos de partilharem de sua língua nas escolas públicas de ensino regular

O bilinguismo é a proposta mais indicada de organização de ensino circunstancial de aprendizado e desenvolvimento das pessoas surdas e deve ser levado em consideração. Como defende Finau (2006):

O bilinguismo de língua de sinais e oral é a única forma de dotar o surdo de instrumentos que lhe permitam interagir cedo com seus pais,

desenvolver suas habilidades cognitivas, adquirir conhecimento de mundo, aprimorar a interação com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o aculturação dentro de ambos os grupos sociais (FINAU,2006, p.220)

Assim, enfatiza-se a relevância de que as leis aprovadas saiam do papel e sejam colocadas em prática para poder proporcionar aos surdos uma educação realmente significativa que possa prepará-lo para o convívio social com todas as comunidades.

É importante salientar que para o aprendizado de qualquer língua, seja ela na condição de língua materna, primeira língua, língua adicional ou estrangeira, se faz necessário que ela esteja contextualizada para que assim haja compreensão. O ensino da língua portuguesa, no entanto, geralmente apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelo aluno surdo, o que acarreta na não construção de sentido por esses alunos (KARNOPP, 2002).

Tão importante quanto a inserção da Libras no contexto escolar do surdo, é a valorização e respeito da sua cultura. É notório que os grupos minoritários tendem a serem oprimidos pelos grupos dominantes, com o surdo não é diferente, isto pode ser exemplificado pela rejeição tanto da sua língua, quanto dos seus costumes, hábitos e comportamentos. Mas o surdo também precisa aprender a conviver com a cultura ouvinte, seus artefatos culturais e seu modo de se expressar. Esse foi um dos motivos que os gêneros textuais foram escolhidos, por serem “formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), como detalharemos a seguir.

2 APRENDIZADO, MEMÓRIA E EMOÇÃO

Segundo Travaglia (1997, p.23), o “que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Visto que a língua não é apenas um sistema de signos, é a cultura de um grupo social, o seu aprendizado só é efetivo quando são compreendidos aspectos culturais que a permeiam.

Destarte é significativo compreender a cultura como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação, pois é ela que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam (MAHER, 2007), e um dos elementos geralmente considerados difusor de uma cultura é a língua. Assim, é preciso, não apenas que alunos ouvintes aceitem e entendam a língua e a cultura do surdo, como também os professores e toda a comunidade escolar para que os planejamentos pedagógicos e as ações de ensino funcionem de forma eficaz.

Por esse motivo que o ensino deve vir associado com a cultura, pois os surdos, assim como os ouvintes, não se separam do seu aspecto cultural no momento da aprendizagem, muito pelo contrário é ele que faz os diferentes contextos terem sentido. Segundo Andrighetti e Schoffen (2012, p.19):

[...] O papel da cultura, portanto, é fundamental no aprendizado de uma língua adicional na medida em que aprender uma língua está relacionado com a compreensão de estruturas de organização em uma determinada comunidade e com o que é considerado como esperado/adequado em determinadas situações de fala pelos participantes desta comunidade, por exemplo.

Para isso algumas crenças necessitam serem extintas, como, por exemplo, que a escrita do surdo é “estranha”, sendo que suas produções textuais são geralmente consideradas “erradas” quando analisadas apenas conforme o que estabelece o português padrão, e seus textos não são compreendidos a partir das relações autor-texto-leitor (KARNOPP,2002). Dessa maneira não é levado em consideração que o surdo não foi alfabetizado em língua portuguesa como deveria, o que compromete o seu entendimento em relação as estruturas gramaticais desta língua. Paulo Freire (1997, p. 20), afirma que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

Ler não é apenas decodificar um código, por isso o comentário de Freire (1997) sobre sua complexidade e importância. E se somente ler é um movimento elaborado, o ensino-aprendizagem da leitura não seria algo simples. Segundo Kleiman (2001, p 151)

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas (...) é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência.

Embora fundamentada a crítica de Kleiman (2001) que ensinar a ler não se restringe ao ensino de conjuntos de estratégias, não podemos excluir esse recurso que faz parte de um amplo e complexo processo que é o de ensino-aprendizagem de leitura. De acordo com Solé (1998), as estratégias podem auxiliar o estudante a organizar sua leitura e elas devem ser trabalhadas pelo docente em conjunto com seu aluno. A primeira etapa ocorre antes mesmo da leitura, quando o educador apresentando o texto, provocando no aluno um resgate do que já conhece sobre o material que irá ser trabalhado, como tema ou tipo do texto. Já na fase de leitura, o aluno poderá recorrer à formulação de previsões; de perguntas; esclarecimento de dúvidas; resumo de ideias; avaliação do trajeto de leitura e etc., processos esses que estão acontecendo concomitante e recursivamente. Terminada a leitura o aluno precisa ser capaz de identificar a ideia principal do que leu e resumir seu conteúdo. E todos esses processos só são possíveis graças à memória.

De acordo com Pantano, Assencio-Pereira (2009, p. 30) a memória é:

uma atividade eletrofisiológica que possui a função de permitir o registro, manutenção e evocação de fatos já acontecidos. É modulada por fenômenos psíquicos como: consciência, atenção e concentração,

interesse, emoção, senso-percepção, repetição e associação dos estímulos a serem percebidos.

Kandel e Squire (2013, p.14) afirmam que uma parcela expressiva do que sabemos sobre a vida e o mundo “não foi construída em nosso encéfalo ao nascer”, mas é o resultado de um processo de aquisição por meio da experimentação. Essa experiência é então “mantida pela memória (...), como resultado, somos quem somos em grande parte porque aprendemos e lembramos”. Os pesquisadores complementam dizendo que a memória “não é apenas um registro de experiências pessoais: ela permite que recebamos instrução e é uma poderosa força para o progresso social”.

O processo de criação da memória é constituído por várias etapas e fatores, como mostram Cantarino e Pereira (2004, p.176):

Primeiro, para lembrar, é preciso que haja algo a ser lembrado (...) Para que o dado seja propriamente adquirido, é necessário que coexistam dois fatores primordiais: percepção e atenção. Qualquer falha nos sentidos ou no sistema de atenção pode ser determinante para que a aquisição não ocorra, impedindo as informações de serem apreendidas e, conseqüentemente, memorizadas.

O segundo processo é o armazenamento. Para que seja lembrada depois, uma experiência deve deixar alguma gravação – um traço de memória – no sistema nervoso.

A última fase do ato de lembrar é a recuperação, o ponto no qual a informação é retirada de seu lugar de armazenamento e tornada disponível para uso

Além desse processo mais geral acima descrito, é importante ressaltar que as memórias podem ser classificadas em diferentes tipos, como a explícita e a implícita, quando consideramos a forma como elas foram adquiridas, e memória de trabalho, de curta duração e de longa duração, quando o fator considerado é o tempo de armazenamento (SOUSA, SALGADO, 2015, p.142)

Devido à complexidade envolvida tanto no processo de criação quanto do acesso a uma memória, várias áreas do conhecimento humano têm se debruçado sobre esse tema. Por exemplo, a teoria do conhecimento que “dá grande importância ao caráter subjetivo da memória, ou seja, a importância do fato e da coisa é relativa ao significado emocional ou afetivo do fato ou da coisa para cada um”. (CANTARINO, PEREIRA, 2004, p.172). Mourão Júnior e Faria (2015, p.780-1) afirmam que a memória é um dos “mais importantes processos psicológicos, pois além de ser responsável pela nossa identidade pessoal (...) está relacionada a outras funções corticais igualmente

importantes, tais como a função executiva e o aprendizado”.

Não é surpresa, portanto, que pesquisas na área de ensino e aprendizagem também busquem compreender melhor o fenômeno da memória. Por exemplo, Schwartz, Jessel e Kandel, (2004, p. 1235) afirmam que um indivíduo constrói seu conhecimento semântico através de associações tecidas com o transcorrer do tempo e a “capacidade de recordarmos e utilizarmos esse conhecimento – nossa eficácia cognitiva – parece depender de quão bem essas associações organizaram as informações que retivemos”. Quais elementos então poderiam afetar todo esse processo de criação, retenção e uso da memória no campo da aprendizagem?

Com relação à fixação, Pantano e Assencio-Pereira (2009, p. 30) citam dentre os fatores que a influenciam:

o nível de consciência do indivíduo, estado geral do organismo (nutrição, cansaço, calma), atenção global, capacidade de manutenção da atenção sustentada, interesse e conteúdo emocional que o indivíduo atribui ao estímulo, assim como de seu conhecimento prévio, da capacidade de compreensão do conteúdo e dos canais senso-perceptivos envolvidos. (*grifo nosso*)

Sousa e Salgado (2015, p.145) citam experiências que também apontam o papel das emoções tanto na fixação quanto na evocação de uma memória:

A emoção estreitaria o foco da memória, tornando-a mais permeável a conteúdos emocionais e deixando de lado detalhes mais periféricos (ELLIS; MOORE, 1999) (...) Níveis moderados de emoção potencializariam o processo de codificação, melhorando assim sua performance, em contrapartida, níveis extremos de emoção prejudicariam o processo de codificação (YERKES; DODSON, 1988)

Refletindo sobre as experiências apresentadas por Sousa e Salgado (2015), e as pesquisas dos demais autores anteriormente citados, e tendo como referência o ambiente de sala de aula, conclui-se que o ideal é trabalhar com as emoções positivas dos alunos de forma não extremada no intuito de criar um ambiente propício para a compreensão e memorização dos conteúdos estudados. Considerando que muitos surdos carregam emoções negativas com relação ao seu aprendizado na Língua Portuguesa, não é de se admirar que eles apresentem dificuldades de compreensão e de memorização. O desafio é criar atividades de caráter lúdico, que trabalhem emoções e aspectos positivos do conhecimento de mundo do aluno surdo como base para o aprendizado do português.

Como ressaltam Pantano e Assencio-Pereira (2009, p.23)

O processo de aprendizagem necessariamente envolve compreensão, assimilação (memória), atribuição de significado e estabelecimento de relações entre o conteúdo a ser apreendido e os conteúdos a ele relacionados e já armazenados. Nessa visão cognitiva, a aprendizagem é um processamento resultante de processos cognitivos que envolvem sensação, percepção, atenção e memórias (operacional e de longo prazo) (*grifo nosso*)

Considerando a discussão anteriormente apresentada esta pesquisa optou por adotar o gênero textual em conjunto com o uso de flashcards, relação essa que será detalhada a seguir.

2.1 Gênero textual e o uso de Flashcards

Ao trabalharmos um texto, definido por Bronckart (2003, p.71), como “toda e qualquer produção de linguagem oral ou escrita”, estamos colocando em movimento todo um conhecimento que se encontra “fora” dele, por isso a importância do conhecimento cultural e de mundo no processo de interpretação. Ainda segundo o autor anteriormente citado, todo texto “se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero” (BRONCKART, 2003, p. 75). Dessa forma o gênero textual engloba:

[...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócios comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 84),

Trabalhar a leitura a partir de gêneros textuais favorece a compreensão do que é lido pois, como mencionamos no final do capítulo anterior, “são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Considerando os alunos que fizeram parte deste trabalho, seu contexto cultural, suas dificuldades e gostos, o gênero escolhido foi a receita culinária. Esse gênero se caracteriza por apresentar duas partes bem definidas em sua estrutura: ingredientes e modo de fazer, ademais de os verbos estarem apresentados no imperativo e no infinitivo, o que o classifica na classe dos gêneros instrutivos. Ele também é um gênero

de simples compreensão e é de muita relevância o seu aprendizado, visto que proporciona uma comodidade e facilidade na vida cotidiana dos indivíduos que precisam e/ou gostam de cozinhar. Além da sua importância para a vida social, este gênero amplia os horizontes de mundo do aluno e faz com que eles aprendam a língua portuguesa de forma dinâmica e prazerosa, principalmente por seu caráter multimodal, conjugando texto e imagens.

Por conseguinte, o aluno também aprende as características mais comuns presentes em um texto instrucional, o qual todos os indivíduos, inclusive os surdos, estão o tempo todo em contato, seja ao manusear um jogo, montar algum utensílio ou, até mesmo, seguir recomendações médicas, o que demonstra a pertinência deste gênero a vida das pessoas. Porém, o docente tem que ter sapiência para expor o conteúdo de forma adequada para o aluno surdo, reconhecendo as suas especificidades e explorando o potencial que cada um poderá desenvolver, visto que ele não possui problemas cognitivos. Desta maneira, sua capacidade intelectual não fica comprometida e o seu aprendizado se dará pelos estímulos que ele tiver no seu meio social de convívio, como observam Silva, Silva e Melo (2015, p.100) ao analisar o desenvolvimento de crianças surdas que, desde cedo, tiveram contato e foram estimuladas com o uso de línguas de sinais e “apresentam um desenvolvimento linguístico e cognitivo similar às crianças ouvintes, no processo de aquisição da linguagem oral”.

À vista disso, é possível afirmar que o meio social possui um papel importante no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Portanto não é a condição de ser surdo que delimitará isto. Deste modo, aprender este gênero textual é tão importante para os alunos surdos quanto para os ouvintes, já que o que os diferenciam são as suas culturas e as suas línguas, não o intelecto. Considerando o referencial de mundo do surdo, os elementos visuais são de grande importância. Ciente disso optamos para utilizar um material que valoriza o uso de imagens em conjunto com a escrita como forma de aprendizado, principalmente quando consideramos que “grande parte do aprendizado decorre de processos associativos: um ou vários estímulos associam-se com outros estímulos ou respostas” (SOUSA, SALGADO, 2015, p.145)

Quando a aprendizagem é influenciada por emoções e sentimentos, os aprendizes adquirem mais confiança e autoestima, que podem ser obtidas através de um ambiente de aprendizagem encorajador, sobretudo por parte do professor (SANTOS, 2010). Assim sendo, é imprescindível que haja sensibilidade por parte da equipe

docente para que o objetivo maior seja alcançado, que é um aprendizado realmente efetivo por parte dos surdos. É válido salientar também que a falta de qualificação dos docentes para lidar com este público específico implica em um fator preponderante de falha na educação destes alunos, visto que somente uma parcela ínfima de professores conseguem se comunicar com eles.

Assim, é relevante enfatizar a necessidade de se trabalhar com metodologias de ensino diferenciadas e materiais específicos para os surdos (SILVA, KUMADA, NOGUEIRA, 2012) que sejam baseados nos princípios da multimodalidade para que os diversos sentidos dos textos sejam compreendidos. A multimodalidade é um dos elementos presentes na proposta dos multiletramentos, tão necessários nos dias atuais:

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.2)

Desta maneira, é pertinente que os professores se atentem para a realidade vivenciada em sala de aula, a qual se destaca por apresentar sujeitos com características peculiares e culturas mestiças, sendo necessário assim que os docentes trabalhem com várias linguagens. Essa postura ajuda a evitar que algumas culturas sejam mais valorizadas em detrimento de outras, pois, no Brasil, mesmo existindo uma diversidade cultural enorme, percebe-se a priorização da chamada “cultura de elite”, apesar de, como destaca Rojo (2012), os híbridos, as mestiçagens, as misturas serem a maioria, e cada vez mais presentes.

Neste aspecto o professor-pesquisador deve se apropriar das variadas linguagens e fazer uso da tecnologia e dos aportes metodológicos hoje existentes, para assim tentar resolver o problema da compreensão leitora dos alunos. Os textos utilizados, preferencialmente, devem ter conteúdos que façam parte do cotidiano dos discentes ou chamem a sua atenção, com variados conteúdos para que com isso a multiculturalidade seja respeitada e promova a interação entre todos os povos independente das suas peculiaridades.

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são recorrentes em apontar para eles algumas características consideradas importantes: eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não)); eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p.10)

Neste trabalho iremos dar ênfase ao aspecto multimodal da comunicação atual. De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, apud MEDEIROS, 2014, p.591), o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico, ou seja, ele não se restringe apenas ao conteúdo verbal, mas sim a todos os componentes que irão auxiliar na sua interpretação. De acordo com Silva, Souza e Cipriano (2015, p.136):

Os textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual). Quando essa junção acontece, dizemos que o texto é multimodal. Ou seja, ele traz consigo tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases), quanto elementos imagéticos e visuais, tais como: cores, formas, formatos etc.

Desta maneira, observa-se que os textos multimodais estão presentes em diversos contextos do dia a dia da sociedade contemporânea:

A construção textual, hoje, não concede primazia apenas à modalidade escrita da linguagem. Pelo contrário, inúmeros recursos visuais e imagéticos podem ser empregados. O propósito disso, na maior parte dos casos, é sumarizar uma dada mensagem a partir da linguagem visual. Em outros casos, é carrear determinados efeitos de sentido. (SILVA, SOUZA, CIPRIANO, 2015, p.134)

A citação de autores acima encontra respaldo no trabalho de Rojo (2012, p.19) que evidencia que “as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra”. Destarte, pode-se observar a pertinência que este recurso deve ter na sala de aula para que os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, compreendam melhor o que está sendo ensinado e desta maneira melhorem a sua leitura. De acordo com Ferraz (2011, p.9) a “sistematização de trabalho multimodal na composição de materiais didáticos pode

favorecer a abordagem crítica de diversas modalidades linguísticas normalmente empregadas no ensino de português como segunda língua”. Isso ocorre devido ao fato de que o docente trabalhando com textos e/ou materiais multimodais ampliará a visão de mundo do discente, despertando nele um olhar para o texto não apenas verbal, mas sim com inúmeras oportunidades de leituras, o que pode ampliar e facilitar a aprendizagem. É importante ressaltar que, segundo Kandel, Schwartz e Jessel (2000, p.492), processar elementos como “forma, movimento, profundidade e cor” são bem mais complexos do que o senso comum acredita. Os autores afirmam que “simplesmente olhar o mundo e reconhecer um rosto, ou apreciar uma paisagem requer uma atividade neuronal imensa, maior do que a utilizada para solucionar problemas lógicos ou jogar xadrez”.

No que tange ao contexto surdo esta importância torna-se ainda maior, pois tanto sua língua – a Libras – como seu referencial de mundo são baseados na experiência visual. Quando trabalhada com recursos imagéticos, a sua compreensão e produção de sentidos podem ser enfatizados de forma mais ampla e os resultados almejados podem ser obtidos de forma mais fácil, visto que o aluno pode colocar em movimento o seu conhecimento prévio, de mundo. Corroborando para essa perspectiva Pereira e Muniz (2015, p.15) afirmam que:

Na medida em que o surdo olha o mundo de uma perspectiva visual, é imprescindível uma prática pedagógica que leve em consideração sua especificidade fundamentada na experiência visual e que parta desta para uma perspectiva dialógica que abranja outras linguagens, inclusive a escrita.

Por esse ângulo, o ensino de língua portuguesa para os surdos através de materiais multimodais torna-se necessário para a obtenção de resultados positivos na prática leitora desses alunos, assim como na compreensão dos diversos gêneros textuais que podem ser abordados em sala de aula. Desta maneira dever-se-ia focar no ensino do surdo com diferentes abordagens, as quais incluíssem os diversos recursos imagéticos e visuais disponíveis, levando em consideração que tais recursos facilitariam a aprendizagem deles da língua portuguesa.

Dentre os possíveis materiais que conjugam visual e verbal, os flashcards foram escolhidos para o desenvolvimento deste trabalho. Por ser um recurso híbrido que pode ser confeccionado contendo linguagem verbal e não verbal, tem forte possibilidade de

contribuir para que a aprendizagem destes discentes seja mais dinâmica e proveitosa e mesmo lúdica. Além da sua natureza múltipla, a opção pelos flashcards também se deu pela falta de variedade de materiais didáticos e paradidáticos adequados para se trabalhar com os alunos surdos nas escolas.

Mas o que são flashcards? Eles consistem em pequenos pedaços de papel, cartolina ou outro material, utilizados como ferramenta que auxiliam o aprendizado e facilitam a memorização de alguns conteúdos, geralmente, de um lado se escreve a pergunta e de outro a resposta. Os flashcards de papel são utilizados desde o século XIX e os primeiros da história são um conjunto de cartões fonéticos chamados *Reading Disentangled* em 1834, criado pelo inglês educador Favell Lee (PRUZAN, 2006 apud SILVA, CARNIELLO, CARNIELLO, 2015). Um exemplo de diferentes tipos de flashcards encontra-se a seguir:

Imagem 1: Colagem de imagens feitas pela autora



Fonte: <https://www.fattoconamore.com.br/produtos/flashcards-clima/>

Destarte, esse aporte foi utilizado em conjunto com o gênero textual receita culinária - de pratos típicos do estado de Sergipe - de forma que fosse trabalhado esse gênero com o auxílio dos flashcards, com enfoque nos verbos no imperativo e infinitivo do português, e nos substantivos relacionados a alimentos.

Para estruturar a abordagem do gênero textual e o uso de flashcards, a opção feita foi pela oficina pedagógica. Segundo Paviani e Fontana (2009, p. 78):

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva

Além das razões acima mostradas, a opção pela oficina pedagógica ocorreu por ela possibilitar “uma experiência de ensino e aprendizagem em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento” (MOITA e ANDRADE, 2006, p.5).

Embora a estrutura de uma oficina pedagógica possa variar, ela é geralmente composta por: Tema; Objetivos; Metodologia; Desenvolvimento; Avaliação e Referências. Neste texto apenas iremos mostrar a estrutura básica do “Caderno de Oficina Pedagógica” que foi desenvolvido como resultado desta pesquisa. Para maiores detalhes desse caderno, ver o material em anexo.

Fazendo receitas com flashcards 
Tema: Texto de instrução - receitas
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Geral: produção de material para ensino da língua portuguesa para os surdos ➤ Específicos: apresentar o gênero textual receita, os seus elementos constitutivos e características; ensinar a leitura através dos flashcards; ensinar aspectos gramaticais do português (verbos no modo imperativo e na forma infinitiva)
Metodologia: para melhorar a leitura dos alunos foram escolhidos dois elementos estruturantes desta proposta: a adoção dos flashcards (pequenos pedaços de papel, cartolina ou outro material, utilizados como ferramenta para o aprendizado e memorização de conteúdos, geralmente contendo imagens) e do gênero textual receita. Em cada oficina há o momento de preparação do tema a ser trabalhado, a atividade e o fechamento. Cada oficina tem seu próprio objetivo que converge para os objetivos acima descritos.
Desenvolvimento: Módulo I: Confecção dos flashcards Módulo II: Apresentação dos flashcards em Libras Módulo III: Apresentação das receitas culinárias para os alunos em Libras Módulo IV: Exploração dos verbos no imperativo e infinitivo Módulo V: Aula prática
Avaliação: processual, considerando quanto o aluno conseguiu ampliar sua capacidade de interpretação do texto.

No capítulo a seguir apresentaremos em detalhes como ocorreu de fato a intervenção planejada, a partir da perspectiva de pesquisa.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção em questão usou alguns elementos da metodologia da pesquisa-ação, a qual, de acordo com as premissas de Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p.4) pode ser conceituada como:

a pesquisa-ação que tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora.

Assim, esse tipo de abordagem contribui não apenas para o aporte teórico das pesquisas científicas, mas, principalmente, para a resolução de problemas no eixo educativo.

De acordo com Pimenta (2005, p.523), a pesquisa-ação parte do princípio que “os sujeitos que nela se envolvem, compõem um grupo e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam, desempenhando papéis diversos”. Desta maneira, os docentes que corroboram deste pensamento, ao se depararem com uma problemática no seu ambiente de trabalho, buscam solucioná-la para que os discentes envolvidos no processo educativo tenham a melhor aprendizagem possível. Neste contexto, o professor não ser omissos aos problemas encontrados no cotidiano escolar, pesquisar soluções para os entraves encontrados e tentar solucioná-los é de grande relevância para um ensino equitativo direcionado a todos os grupos sociais vigentes.

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente (PIMENTA, 2005, p.523)

Sendo assim, esta proposta de intervenção surgiu da inquietação desta professora - que também é pesquisadora - ao observar as necessidades de três alunos surdos, sendo um homem de 31 anos e duas mulheres, uma de 20 e outra de 22 anos. Estes alunos, embora frequentem uma sala de aula regular do ensino básico e já consigam se comunicar em Libras, o mesmo não acontece em relação a língua portuguesa. Após fazer uma sondagem, por meio de observações destes alunos, em relação as problemáticas enfrentadas por eles, foi possível concluir que: eles estão na sala de aula regular inseridos com os demais alunos, contudo se sentem como “deslocados, dado que eles não conseguem ler na língua em que as aulas são ministradas e enfrentam várias outras barreiras de comunicação. Desta forma, apenas copiam tudo que os professores escrevem, sem entenderem realmente o conteúdo, conforme fui capaz de perceber através de um olhar mais atento em minhas aulas e também interagindo com eles, assim como conversando com os demais professores que lecionam na turma destes discentes.

Estes alunos frequentam a sala de recursos duas vezes por semana no contraturno, neste ambiente eles obtém auxílio para uma melhor aprendizagem nas disciplinas estudadas na sala de aula regular, no entanto isto não é o suficiente para suprir as carências que eles têm em língua portuguesa. Além disso, embora exista a lei 10.436, já citada anteriormente no corpo deste texto, que regulamenta o ensino da Libras e determina que na sala de aula regular, quando existir um aluno surdo, tenha que haver um intérprete, durante todo o ano de 2019 eles se encontravam inseridos em sala sem um intérprete para acompanhá-los, fato este que dificulta ainda mais a possibilidade de eles terem uma educação de qualidade.

Os três alunos em questão frequentam o ensino básico de um Colégio Estadual, localizado na cidade de Itabaiana. Eu trabalhei com estes alunos no contraturno, ou seja, no período da tarde, já que eles estudam no período matutino. O objetivo da minha pesquisa-ação é possibilitar aos alunos surdos a aprendizagem da leitura em língua portuguesa, além de ampliar o seu conhecimento de mundo. Para isto eu optei pelo gênero textual receita culinária que está relacionada tanto a um desejo de aprendizado por parte dos alunos quanto está associado a uma forte memória afetivas apresentada por eles.

A ideia desta intervenção surgiu devido a minha proximidade com estes alunos, pois sou uma das poucas pessoas que trabalham na escola que sabe Libras o que fomentou um vínculo afetivo entre estes discentes e eu. Muitas vezes sou solicitada por

estes alunos para intermediar alguma necessidade entre eles e os demais professores, assim como com membros da equipe pedagógica e diretiva da escola. Desta maneira, criamos um laço de amizade, respeito e confiança. Certo dia os convidei para um almoço em minha casa para que tivessem um momento de descontração e lazer com alguém com quem pudessem conversar em Libras. Nessa ocasião, eles me revelaram a grande tristeza que sentiam, dado que não sabiam cozinhar e todas as vezes que tentaram, sentiram-se impossibilitados, pois não conseguiam ler sequer todos os ingredientes, imagine o comando das receitas que eram entremeados por verbos que eles não conheciam a estrutura. Desse encontro informal que tive com os alunos também pude conhecer suas predileções por alguns doces e determinadas comidas. A partir disso, fiquei mais inquieta pensando em uma maneira de ajudá-los a diminuir a dificuldade que me apresentaram e que vivenciavam cotidianamente: mesmo sendo jovens adultos, por suas mães trabalharem fora, eles quase sempre comiam o que não gostavam por não conseguirem fazer outras comidas diferentes. Depois de muito pensar, decidi traçar um roteiro de como eu poderia aplicar oficinas para ajudá-los a ler as receitas culinárias. Conversei então com eles em Libras, expus a minha ideia e perguntei se gostariam de participar e, de imediato, obtive uma resposta positiva deles, que expressaram muito entusiasmo e ansiedade para começarem.

Portanto, além dos motivos explanados no capítulo anterior, o gênero textual culinária foi escolhido para trabalhar a leitura com eles devido a sua relevância na realidade de cada um, visto que como as mães trabalham fora de casa, na maioria das vezes, são eles que fazem a própria comida e, em alguns momentos, eles expressaram que gostam de cozinhar e não o fazem mais vezes por não conseguirem ler as receitas.

As receitas que foram trabalhadas foram escolhidas com base no gosto culinário deles, em suas memórias afetivas e por fazerem parte da cultura sergipana. Trabalhamos com as seguintes receitas culinárias: macaxeira ao forno de charque e um camarão sergipano. Assim, além de trabalharmos a leitura das palavras em língua portuguesa, trabalhamos também os verbos no imperativo e infinitivo, visto que são muito importantes no gênero textual receita culinária.

Os flashcards foram confeccionados de duas maneiras: alguns têm imagem do alimento/nome do alimento, outros a imagem da ação/verbo da ação. Desta forma, foi trabalhada uma sequência didática, com uma leitura multimodal. Em um primeiro momento, trabalhamos somente uma receita (camarão sergipano), em atividades que

envolveram todos os flashcards relacionados a ela, incluindo a parte prática. Para este momento utilizamos a cozinha da escola, a qual temos livre acesso. Em um segundo momento fizemos o mesmo com a segunda receita (macaxeira ao forno de charque). E por último, eles fizeram a segunda receita, lendo-a em língua portuguesa. A seguir há exemplos de flashcards usados na intervenção:



Imagem 2: Flashcards produzidos pela autora
Fonte: acervo pessoal da autora

Para poder fazer uma análise acerca da aprendizagem dos alunos, peguei uma receita mais simples e apliquei com os participantes antes de começar as oficinas. Assim, foi selecionada uma receita de gelatina por ela ser facilmente encontrada em qualquer tipo de mercado e ser um alimento popular.

<p>Receita de gelatina</p> <p>Ingredientes: Uma caixinha de gelatina em pó e 2 copos de 250 ml de água.</p> <p>Para o preparo: Ferva primeiro 250 ml de água em uma panela, de tal forma que, após ferver, coloque o pó e mexa até o pó se dissolver por completo. Após esse passo, adicione mais 250 ml de água fria e mexa por mais um período de tempo. Depois, basta colocar em uma taça e colocar na geladeira.</p>

Embora o material confeccionado seja multimodal (por conter tanto imagem quanto texto verbal), eu optei por cortar a parte da embalagem com a ilustração para que esta não interferisse na leitura apenas da língua portuguesa, visto que o objetivo desta experimentação era justamente comparar a capacidade de leitura antes e depois da intervenção proposta nesta pesquisa. Como sabemos que cada pessoa tem um domínio diferenciado quando aprende uma outra língua, os alunos foram avaliados individualmente, além disso esta avaliação foi filmada por uma pessoa que faz parte do ciclo de amizade dos participantes visando que a presença dessa outra pessoa interferisse o mínimo possível na experiência.

Antes de trabalhar com a receita de gelatina houve uma abordagem acerca do paladar dos alunos: foi perguntado a eles se gostavam de doce, com a assertiva dos discentes, iniciei uma dinâmica, a qual consistiu em entregar primeiro uma embalagem de Serenata do Amor para que dissessem que doce era e em seguida uma embalagem de Chokito. Os alunos conseguiram reconhecer as embalagens mostradas, comentando inclusive se gostavam desses produtos. Por último foi mostrado o recorte da receita da embalagem da gelatina. Pedi então que eles tentassem me dizer que alimento era aquele e se eles já haviam feito algo parecido. Como eles não conseguiam descobrir que alimento era, orientei-os a sinalizarem para mim os ingredientes e depois como produzia aquela receita. Toda esta sondagem foi realizada com cada aluno separadamente. Após a dinâmica, eu ofereci a gelatina pronta para eles como sinal de agradecimento por terem participado da atividade e comentei que futuramente eles iriam fazer uma gelatina para mim. Desta experiência pude observar que:

Aluno T

Conseguiu ler algumas palavras – “modo de fazer”, “colocar”, “água” – contudo teve dificuldades maiores no “modo de fazer” e com as preposições, já que na Libras o posicionamento, a direcionalidade, o pertencimento e etc. são marcados de forma muito diferente. Ele acertou cerca de 45 palavras dentre todas as classes de palavras presentes na receita, o que corresponde a 60% do conteúdo exposto.

Aluna K

Demonstrou ter um conhecimento maior na leitura da língua portuguesa e, em poucos minutos, conseguiu ler o que estava escrito e fazer os sinais tanto dos ingredientes quanto do modo de fazer, somente se atrapalhando com os verbos “ferver” e “adicionar” e com as preposições. Ela compreendeu 68 palavras, entre todas as classes gramaticais, o que corresponde a 90% do conteúdo exposto.

Aluna I

Teve uma dificuldade maior em relação a leitura tanto do modo de fazer quanto dos ingredientes, no entanto os ingredientes ela conseguiu ler com uma facilidade maior, tendo dificuldade na palavra “caixinha” e nos verbos de comando. Ela acertou 38 palavras, entre todas as classes gramaticais, o que é correspondente a 50% do conteúdo exposto.

Nessa experiência de sondagem com a receita de gelatina, eu percebi que todos os alunos envolvidos tiveram dificuldades em relação a sigla de unidade de medida, desta maneira, para tentar ajudá-los a compreender, eu expliquei que em todos os alimentos nós utilizamos estas unidades para saber a quantidade que iremos utilizar. Escrevi os nomes correspondes as medidas no quadro e ao lado as suas devidas siglas.

Esse encontro de sondagem foi filmado, no entanto os demais eu percebi que seria mais adequado não filmar, pois a aluna I, devido a sua grande dificuldade na leitura, não se sentia à vontade com filmagens. Essa discente ficou muito constrangida com a filmagem, chegando até a ficar chorosa. Por este motivo, todos os outros encontros eu registrei em um diário de campo, sempre me atentando aos mínimos detalhes de maneira que pudesse fazer uma análise satisfatória dos resultados.

Logo após este primeiro momento da aplicação da pesquisa, em que pude observar a interação dos alunos com um texto simples em língua portuguesa, fiz o levantamento do índice de acertos obtidos por eles e marquei com os discentes aulas em dias de segunda e quarta no contraturno escolar, na sala de recursos em que eles frequentam. Nos dois primeiros encontros, os discentes se mostraram ansiosos e curiosos na expectativa em como a leitura em língua portuguesa seria ensinada a eles.

Desta maneira, foram momentos bastante agradáveis devido a vontade que eles estavam de aprender e a minha expectativa e desejo de que o material que eu iria utilizar realmente apresentasse bons resultados.

Assim, em um segundo encontro, após a sondagem, conversamos, mais uma vez, em Libras sobre gostos culinários- posto que, eu senti uma grande necessidade de conhecer mais profundamente quais eram os principais desafios enfrentados por eles neste quesito – perguntei se eles gostavam de cozinhar, e com sua assertiva, perguntei o que eles gostavam. O aluno T relatou que gostava de doces (informação esta que eu já estava ciente, porém queria saber com mais detalhes), contudo, não sabia fazer nada, visto que todas as receitas que ele encontrava eram em língua portuguesa, e com a sua dificuldade de compreensão, ele nunca havia tentado por uma receita em prática, no entanto tinha uma vontade imensa de aprender. É interessante notar que já existem canais no Youtube² que ensinam receitas em Libras. Seria importante realizar uma sondagem futura sobre a dificuldade desse aluno encontrar conteúdo em Libras na Internet. A aluna K, muito enérgica, relatou que sabia fazer comidas simples como arroz, feijão, miojo e pipoca, pois a sua mãe, que sabia um pouco de Libras, havia lhe ensinado, porém, já tinha tentado fazer lasanha, que é um dos pratos preferidos dela, mas, com muito desânimo afirmou não ter conseguido ler o modo de fazer de maneira suficiente que pudesse realizar a receita. A aluna I demonstrou um pouco mais de tristeza ao relatar que não sabia cozinhar, dado que a sua mãe a super protegia, pois temia que ela se cortasse, se queimasse e por isso não ensinou a ela como cozinhar. Além disso, a aluna não se sentia segura para ler uma receita culinária em língua portuguesa, pois dos três alunos, foi a que mostrou uma maior dificuldade, principalmente com os comandos verbais da receita de gelatina.

Ainda nesse momento, que durou cerca de 1h40, expliquei para eles em Libras como iríamos trabalhar nas tardes em que estaríamos juntos estudando língua portuguesa. Apresentei para eles, impressa, a primeira receita escolhida – camarão sergipano – e mostrei o material confeccionado, ou seja, os flashcards. Eles ficaram entusiasmados, visto que o material era bem colorido e, além da linguagem verbal, tinha também as figuras com os significados. Falei para os alunos que, junto com o gênero

² Alguns exemplos são: **Chef Cenoura**: cozinhar é dar amor, disponível no endereço <https://www.youtube.com/c/ChefCenouracozinhar%C3%A9daramor/videos> e o **ConfeitaLibras**, disponível no endereço <https://www.youtube.com/c/ConfeitaLibras/videos>

receita culinária, trabalharíamos os verbos de comando, isto é, no imperativo afirmativo e no infinitivo. Com estas explicações, as quais foram mais breves, posto que nos encontros posteriores ocorreria o aprofundamento de tais temas, encerramos essa reunião e os alunos surdos saíram satisfeitos e entusiasmados para o próximo encontro.

No segundo encontro da oficina, apresentei para os alunos a primeira receita que seria trabalhada, camarão sergipano (ver Anexos). Essa receita foi escolhida para ser trabalhada primeiro, pois contém poucos ingredientes e uma quantidade menor de verbos do que a escolhida para ser a segunda receita (macaxeira ao forno de charque). Desta maneira, foi mais fácil explicar os verbos no imperativo afirmativo, processo que ocorreu da seguinte maneira: a princípio, entreguei as receitas impressas em língua portuguesa aos 3 alunos e expliquei, em Libras, que trabalharíamos naquele momento, tanto com a receita impressa quanto com os materiais multimodais criados por mim, os flashcards. Depois desta atividade inicial, expliquei para eles, através dos flashcards, o passo a passo da receita, e dei ênfase a leitura dos ingredientes e do modo de fazer, pois assim consegui averiguar o grau de dificuldade que cada um tinha em língua portuguesa. Como eram somente três alunos, pude acompanhar a feitura da atividade deles de perto, a cada dúvida e pergunta feita por eles eu primeiramente tomava nota e depois respondia, tentando auxiliá-los da melhor maneira possível.

Ficou nítido que, enquanto eles estavam somente com a receita impressa em mãos, a dificuldade de compreensão era considerável, todavia, a partir do momento que eles sentiam uma dificuldade maior, eu mostrava os flashcards e com isso eles entendiam com uma facilidade bem maior o que estavam lendo. Destarte, ao final deste segundo encontro, que durou 2h40, fiquei bastante contente com os resultados, já que constatei que os flashcards facilitaram o processo de leitura dos alunos.

Subsequente ao encontro anterior, iniciamos a nova reunião com uma conversa informal e questionei os alunos sobre o que eles tinham achado do material, se eles sentiram que trabalhar a língua portuguesa em conjunto com os flashcards havia melhorado a compreensão leitora deles, o que eles imediatamente responderam que sim. Logo após, comecei a apresentar primeiramente os flashcards que continham os verbos no infinitivo e no imperativo e, utilizando o quadro, coloquei em letra de forma os verbos citados na receita e pedi que eles os localizassem no material que tinham em

mãos. Prontamente eles me atenderam e iniciaram a atividade, que durou aproximadamente 20 minutos. Ao final dela foi possível observar que:

Aluna K
Conseguiu ler 90% da receita, equivalente a 37 palavras, entre todas as classes gramaticais presentes no texto, com a ajuda dos flashcards.
Aluno T
Leu 70% da receita, aproximadamente 29 palavras, entre todas as classes gramaticais presentes no texto, com a ajuda dos flashcards.
Aluna I
Leu 65% da receita, cerca de 27 palavras, entre todas as classes gramaticais presentes no texto, com a ajuda dos flashcards.

Terminada a atividade, chamei a atenção deles para que assimilassem os verbos no infinitivo, os quais eles já conheciam, com sua forma no imperativo. Para facilitar este entendimento, utilizei as imagens dos verbos de comando presentes no material multimodal criado. Posteriormente a esta exposição, conversamos sobre a receita, perguntei se eles gostaram, o que me afirmaram que sim, e disse-lhes que futuramente, um dos nossos encontros, seria para a confecção deste prato, depois disso nos despedimos e combinamos o nosso encontro da próxima segunda.

No nosso último encontro das oficinas, que foi a aula prática, cheguei mais cedo, dispus os ingredientes da receita da torta de macaxeira ao forno em partes diferentes da cozinha e aguardei os discentes. Quando chegaram, cumprimentamo-nos e iniciei a explicação de como se daria a atividade daquela tarde. Entreguei novamente a eles a receita impressa e pedi que separassem os ingredientes que iríamos utilizar para a confecção da torta. Nesta parte da atividade, não utilizamos os flashcards, já que o objetivo era aferir se os alunos haviam evoluído na leitura da língua portuguesa. Esta parte da atividade eu fiz com cada aluno individualmente para um não interferir no resultado do outro. A aluna K, conseguiu reunir os ingredientes em cerca de 10 minutos, o aluno T em 15 e a aluna I em 18 minutos. A diferença de tempo para a realização da

tarefa pode indicar uma variação na facilidade/dificuldade para a sua realização, porém o desempenho dos alunos não deve ser analisado considerando apenas esse fator.

Apesar do tempo gasto na atividade, percebi que eles tiveram menos dificuldade para ler os ingredientes escritos. Logo depois, pedi que os alunos lessem o modo de preparo e me explicassem em Libras como deveríamos começar. A aluna K respondeu primeiro que começaríamos pelo purê, então pedi que T e I tentassem separar os ingredientes do purê. A discente I conseguiu ler e separar o creme de leite e a manteiga e o aluno T conseguiu separar a macaxeira, o queijo, o leite e o sal. Essa segunda parte da receita fiz primeiro com a aluna K, que teve uma porcentagem de acerto de 90%, depois com a aluna I e por último com o aluno T, os quais tiveram, respectivamente, porcentagens de acerto de 70% e 80%. No modo de preparo, pedi para que eles me dessem os comandos identificando e lendo os verbos no imperativo e fiquei muito satisfeita, visto que eles somente tiveram dificuldades na identificação de poucos verbos.

Por último, começamos a parte prática. Nesse momento pedi que os alunos trabalhassem em conjunto, assim eu também poderia participar da feitura da receita. Assim consegui avaliar o que eles tinham apreendido acerca dos verbos no imperativo, além de, no decorrer da atividade, observar a vibração e entusiasmo deles, pois estavam conseguindo encontrar os verbos de comando presentes na receita. Pedi que eles me dessem os ingredientes e enquanto eu ia fazendo pedi que eles fossem me orientando em relação a como fazer o escondidinho de macaxeira. Este processo durou aproximadamente 2h, quando terminamos colocamos no forno e aguardamos a comida ficar pronta, logo depois comemos e conversamos em Libras sobre a atividade. Eles me contaram que gostaram muito de todos os encontros, assim como dos materiais utilizados, relatando que os materiais utilizados serviram para eles aprenderem melhor a leitura em língua portuguesa e que desejavam que em outras disciplinas também fossem utilizados materiais semelhantes, pois isso iria facilitar a aprendizagem deles em diversos âmbitos.

O registro da porcentagem dos acertos da leitura dessa última receita se encontra na tabela a seguir:

Aluna K
Nesta última receita a aluna conseguiu ler aproximadamente 45 palavras, o que corresponde a um percentual de 90% de aproveitamento.
Aluno T
Leu 34 palavras, entre todas as classes gramaticais presentes no texto, o que corresponde a 68% da receita culinária exposta.
Aluna I
Conseguiu ler 34 palavras, entre todas as classes gramaticais presentes no texto, o que corresponde a 68% da receita exposta.

Durante toda a aplicação das oficinas, foquei na leitura das palavras em língua portuguesa, trabalhando com o uso dos verbos no infinito e imperativo e em como os elementos presentes no texto construíam as características do gênero textual receita. Apesar do foco nessa fase da oficina ter sido os verbos, as demais classes gramaticais foram explicadas caso os alunos perguntassem.

Os alunos me relataram que gostaram muito das oficinas e que gostariam que eu aplicasse o material para explicar outros conteúdos, o que me deixou muito realizada, posto que o material que eu tinha desenvolvido realmente serviu para facilitar a compreensão da língua portuguesa e, conseqüentemente, atingir os meus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a história relacionada a educação do surdo no Brasil, são observáveis as desvantagens que este público teve referente ao seu ensino. Como exemplo, há a proibição do uso das línguas de sinais que ocorreu após o Congresso de Milão, em 1880. Esse fato causou grande dano a aprendizagem dos surdos e foi preciso mais de um século para que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) fosse reconhecida como meio legal de comunicação e expressão em todo território brasileiro, através da lei nº 10.436 de 2002. Esse foi um marco para o início de uma mudança de perspectiva no ensino das pessoas surdas. Contudo, é visível que os entraves não cessaram, pois estabelecer leis não basta, é necessário o respeito à modalidade viso-espacial da Libras, o que demanda materiais diferenciados para trabalhar com discentes surdos, sendo a produção de materiais multimodais uma opção muito viável e eficiente. Conquanto, há uma escassez muito grande desta modalidade em todo território nacional, o que impossibilita um ensino de qualidade para os discentes surdos, desta maneira, impossibilita-os de exercerem ações simples do cotidiano.

A leitura é um dos elementos que colabora para o desenvolvimento do intelecto e um dos meios de ampliação da gama de conhecimento do ser humano. Desta maneira, o seu aprendizado é importante para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, seja ele surdo ou ouvinte. Além disso, é muito improvável conseguir se comunicar verbalmente sem o uso de um gênero textual, como afirma Marcuschi (2003, p.21), “partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Partindo dessa conjuntura, vê-se a importância de trabalhar a leitura com os alunos surdos a partir de um gênero textual.

Com o objetivo de aproximar estes alunos das tarefas simples existentes do dia a dia, decidi adotar o gênero receita culinária para trabalhar a leitura da língua portuguesa. Essa opção também foi baseada no desejo dos alunos de aprenderem a cozinhar e na relação afetiva que eles tinham com a culinária.

O gênero textual receita culinária, por possuir partes bem divididas em sua estrutura e criar um espaço que seja possível a exploração de aspectos visuais,

viabilizou a confecção de um material híbrido, multimodal. Através desse material, os flashcards, consegui enriquecer o trabalho com alunos que usam uma língua gesto-visual, a cuja compreensão de mundo e memorização estão pautados no imagético, visual, como frisaram Pereira e Muniz (2015, p.15) em uma citação presente anteriormente neste trabalho.

Ficou claro no percurso desta pesquisa como a exploração e uso de modalidades diversificadas no ensino, os flashcards - no caso específico deste trabalho, podem fazer a diferença no aprendizado destes alunos. Portanto é essencial que o professor tenha um olhar atento para as particularidades de ensino-aprendizagem dos seus alunos, para que eles se sintam valorizados e encorajados e não desestimulados, uma vez que quando a aprendizagem é influenciada por emoções e sentimentos, os aprendizes adquirem mais confiança e autoestima, e isto pode ser obtido através de um ambiente de aprendizagem encorajador, sobretudo por parte do professor (SANTOS, 2010).

O ensino bilíngue, que seria o ideal para este alunado, está longe de ser praticado de forma coesa, pois além de não ter um material adequado para trabalhar com estes alunos surdos, falta mão de obra capacitada para suprir a demanda, ademais o setor burocrático dos governos torna a contratação de profissionais para este trabalho demorada. Estes empecilhos podem ser observados, por exemplo, na escola em que desenvolvi as oficinas, dado que, como citei anteriormente nesta dissertação, os alunos ficaram durante todo o ano letivo de 2019 sem o auxílio de um intérprete.

Diante do exposto e perante os resultados das oficinas, mesmo não obtendo um resultado 100%, percebi que houve uma melhora muito grande na percepção da leitura da língua portuguesa por parte dos discentes, o que trouxe acima de tudo um entusiasmo maior aos alunos para prosseguirem com mais dedicação em seus estudos. É natural que tudo o novo cause estranheza e educadores que se proponham fazer algo novo tendem a receber diversas críticas. Comigo não foi diferente, encontrei vários entraves no decorrer do meu projeto, quando resolvi propor algo em prol da melhoria da língua portuguesa para estes alunos que vivem, muitas vezes, negligenciados dentro da instituição de ensino. Ainda assim, decidi prosseguir e criar algo para promover a aprendizagem e obtive a maior recompensa que um ser humano, que também é educadora e pesquisadora, pode ter: uma maior aprendizagem por parte do seu público e uma amizade sincera entremeada de gratidão.

Consoante a isto, pretendo abranger a aplicação do uso de flashcards em conjunto com o trabalho da memória afetiva para outras disciplinas no ensino de alunos surdos, explicando para os meus colegas da escola como eles podem adaptar este material para ser trabalhado não apenas na sala de recursos, como eu fiz na aplicação da oficina, como também na sala de aula regular. Assim, além de continuar trabalhando com os flashcards e gêneros textuais, também utilizá-los-ei quando estiver ministrando aulas de língua espanhola para este público específico, a fim de contribuir de forma positiva para diminuir esta desigualdade educacional ainda tão presente em nosso país.

“Ao fim do dia, podemos aguentar muito mais do que pensamos que podemos.”

Frida Kahlo

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, G. H.; SCHOFFEN, J. R.. **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente** / organizado por Juliana Roquele Schoffen... [et al.]. – Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

CANTARINO, J.M.F., PEREIRA, D.A. **Memória: da filosofia à neurociência**. Universitas: Ciência e saúde. Sete Lagoas, MG: Uniceub. v. 2, n. 2, 2004

FIGUEIRA, A. dos S. **Material de apoio para o aprendizado de LIBRAS**. São Paulo: Phorte, 2011.

FINAU, R. **Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística**. Estudos surdos I B / Ronice Müller de Quadros (org.). – [Petrópolis, RJ] : Arara Azul, 2006.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997

GESSER, A. **LIBRAS?**: Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IZQUIERDO, I. Memórias. **Estudos Avançados**, 3(6), 89-112, 1989. Recuperado de <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8522>>

KANDEL, E. R. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. Trad: Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KANDEL, R.E.; SCHWARTZ, H.J.; JESSEL, M.T. **Fundamentos da Neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2000

KANDEL, E.; SQUIRE, L. **Memória**: da mente às moléculas. Porto Alegre: Artmed, 2003

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: e busca de um diálogo. In: LODI, A.C. et al (orgs) **Letramento e minorias**. Porto Alegre:Mediação, 2012.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. 2a. edição. In: LODI, A.C.; BARBOSA, A.D.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2a.ed.Porto Alegre: Mediação, 2015, p.49-70.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editora, 2004.

LACERDA, C. B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Set 1998, vol.19, no.46, p.68-80. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300007&script=sci...tlnq...

MAAS, M. R.; FRITZEN, M. P. “Eu acho que se eu fosse bilíngue eu teria que falar um alemão perfeito”: representações de professores em formação acerca de línguas de imigração. **Anais do I Colóquio Nacional: Diálogos entre linguagem e educação &**

VII Encontro do NEL. Blumenau (SC), 2012. Disponível no endereço <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/index.htm>

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MOITA, F.M.G.S.C; ANDRADE, F.C.B. O saber de mão em mão: A oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Anais 29ª Reunião Anual,** ANPED. GT Educação Popular. 2006.

MORAIS, A. **História da Educação dos Surdos I.** 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/micaze1976/hes-i-atividades-4> Acesso: 14/06/2019.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. **História da educação dos surdos no Brasil.** Seminário de Pesquisa PPE, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

MOURÃO JÚNIOR, C. A.; FARIA, N. C. Memória. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica,** 28(4), 780-788, 2015.

PANTANO, T.; ASSENCIO-FERREIRA, V. J. Atenção e Memória. In: ZORZI, Telma, PANTANO, Jaime. **Neurociência Aplicada a Aprendizagem.** São José dos Campos, SP: PULSO; 1ª edição, 2009

PAVIANI, N. Mª S.; FONTANA, N. Mª. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura,** v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 23 set. 2014.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista,** Curitiba, PR: Editora UFPR. Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31

PIMENTA, S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

QUADROS, R.M de; CERNY, R. Z.; PEREIRA, A. T. C. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In QUADROS, R.M.(Org.). **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

RITTER, E. I., MARTINS, T. A. Estratégias de leitura de língua portuguesa como L2 para estudantes surdos do ensino médio. **Cadernos PDE - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor.** Secretaria da Educação do estado

do Paraná. 2013. Disponível no endereço: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_edespecial_artigo_elisabeth_ines_ritter.pdf

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.13, n.2, p.435-465, jul./dez. 2010

SANTOS, K. R. de O. R. P. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, A. C.; MÉLO, A.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Medicação, 2012. p. 71 -87.

SCHWARTZ, James H.; JESSEL, Thomas M.; KANDEL, Eric R. **Princípios da Neurociência**. São Paulo: Manole, 2004

SILVA, D.; CARNIELLO, A.; CARNIELLO, A. Flashcards Virtuais. **Técnica de Repetição Espaçada Aplicada ao Apoio na Memorização do Conteúdo Estudado**. Volume 3/Edição 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/flashcards-virtuais-tecnica-de-repeticao-espacada-aplicada-ao-apoio-na-memorizacao-do-conteudo-estudado--2>

SILVA, I. R.; KUMADA, K.M.O.; NOGUEIRA, A.S. O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de surdos. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 254-284.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 33-43.

SILVA, L.O; SILVA, C. da; MELO, L. de. Desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo no processo de aquisição da língua de sinais – Libras. **Humanidades**, v. 4, n. 1, fev. 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUSA, A., SALGADO, T. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. **Revista Liberato**. Nova Hamburgo, v.16, n.26, pp.101-220, jul./dez.2015

STROBEL, K. **História da educação dos surdos**, Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância, 2009. Disponível em: www.libras.ufsc.br/.../historiaDaEducacaoDeSurdos/.../TextoBase_HistoriaEducacaoS..

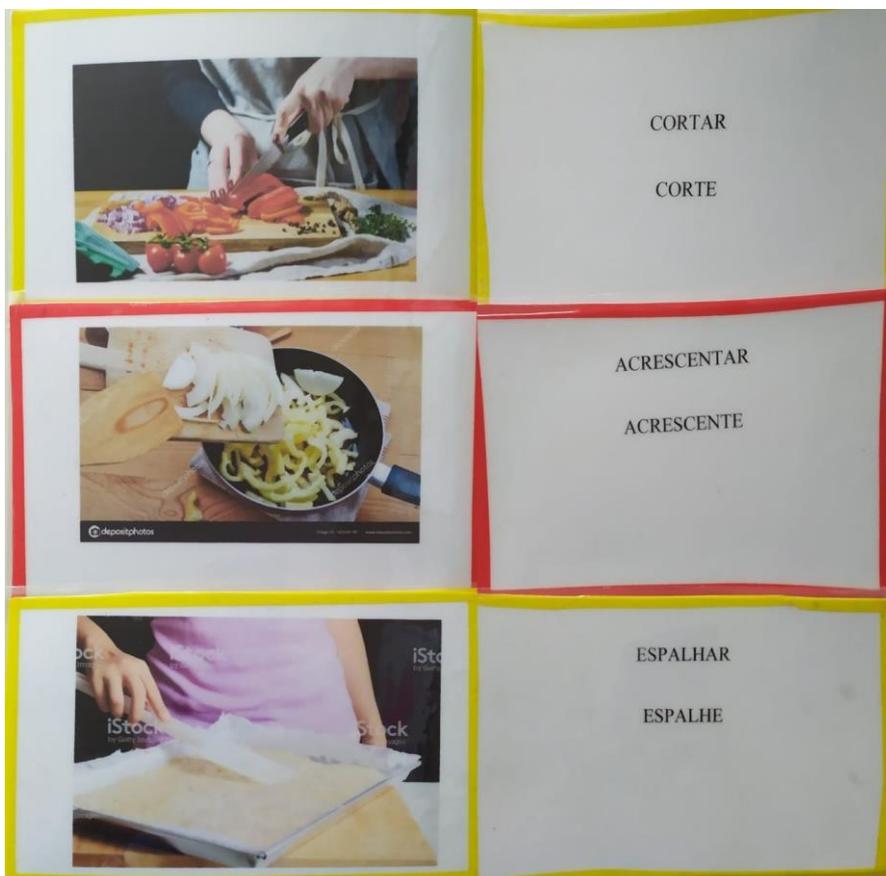
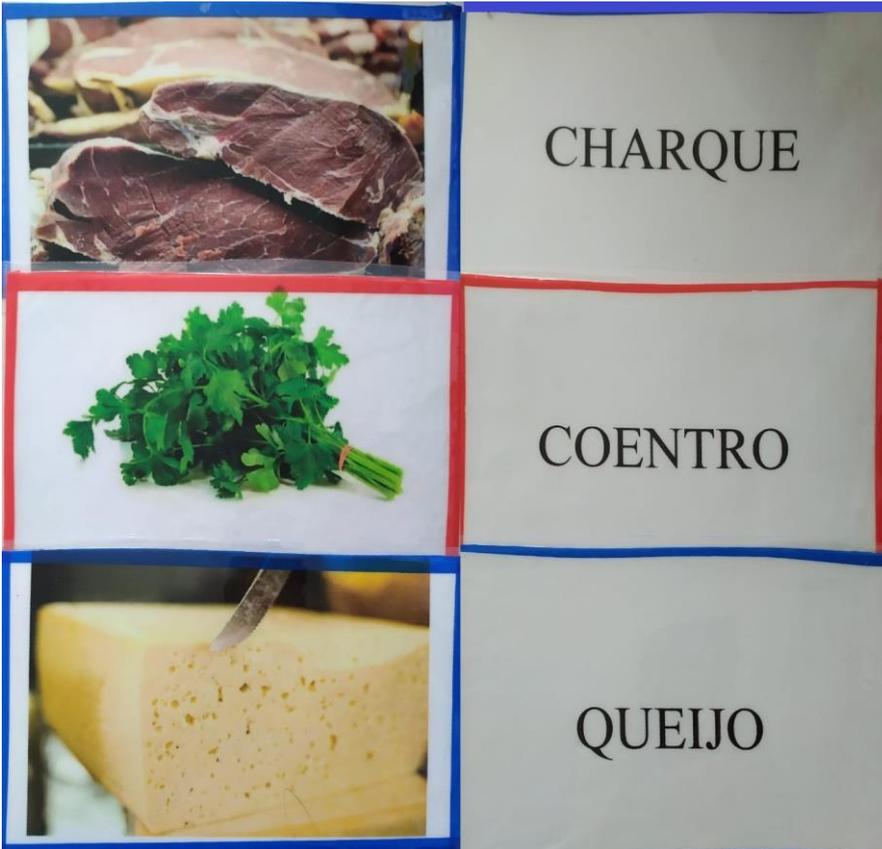
±

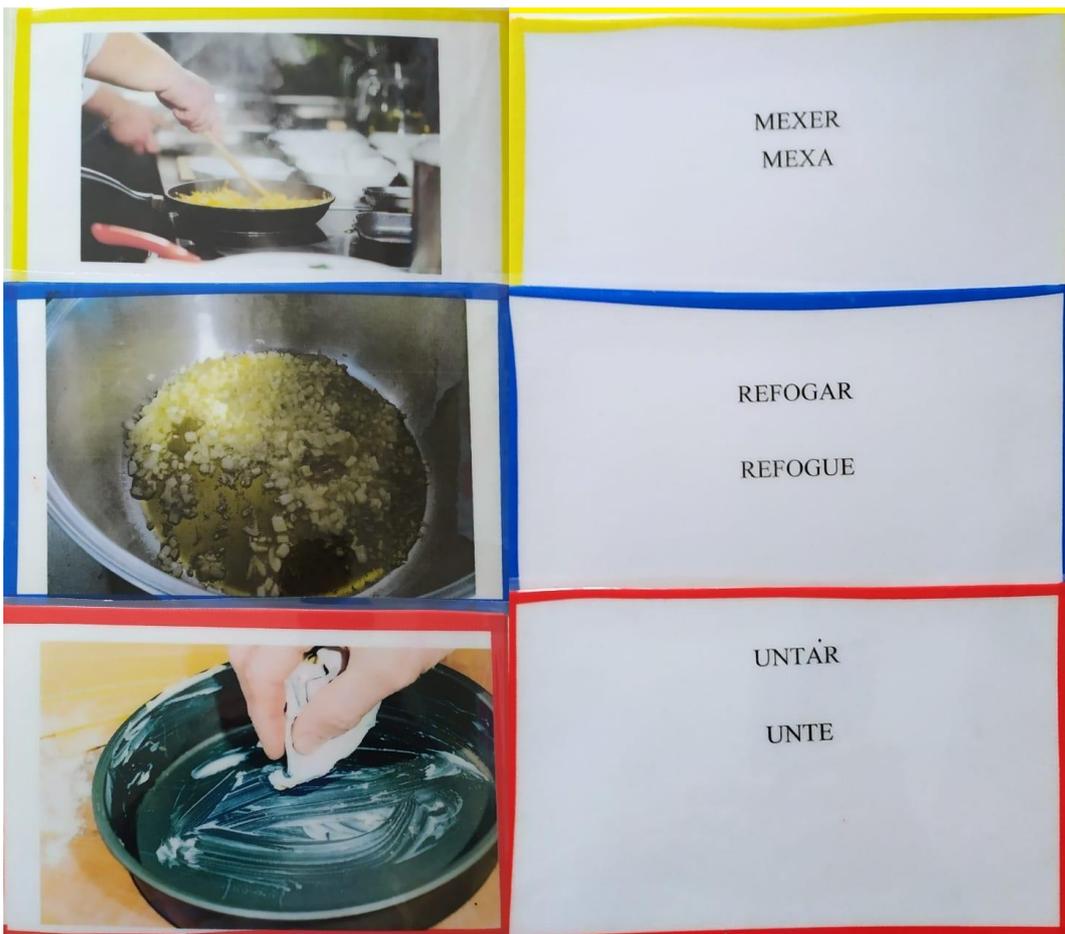
TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXOS

Anexo A
Exemplos de Flashcards







Anexo B

Receitas

Camarão sergipano

INGREDIENTES

1 tomate picado
Coentro
1 ovo
2 dentes de alho
1 cebola picada
1 pimentão picado
300g de camarão fresco descascado
1 colher de sopa de azeite de dendê
2 colheres de sopa de azeite de oliva
Sal à gosto
Pimenta do reino à gosto

PORÇÕES

Serve 3 pessoas

DE PREPARO

25 minutos

MODO DE PREPARO

Coloque o azeite de oliva, em uma panela e frite o alho. Junte o tomate, a cebola, o pimentão, o camarão, o azeite de dendê e refogue.

Em uma vasilha, misture o ovo com sal a pimenta do reino e junte ao molho de camarão.

Mexa bem.

Sirva com arroz branco.



Macaxeira ao forno de charque

Ingredientes

Purê

1 kg de macaxeira (mandioca ou aipim) cozida e amassada
2 xícaras (chá) de queijo de coalho ralado
1 xícara (chá) de manteiga
1 xícara (chá) de creme de leite
Sal à gosto

Charque

2 cebolas médias cortadas em tiras
2 colheres (sopa) de manteiga
1 xícara (chá) de óleo
1/2 kg de charque limpo, cozido e desfiado
2 xícaras (chá) de queijo coalho ralado (ou outro tipo, desde que derreta)

PORÇÕES

Serve 6 pessoas

DE PREPARO

40 minutos

MODO DE PREPARO:

Purê

Junte todos os ingredientes em uma panela e leve ao fogo.

Mexa sem parar até que a massa fique consistente, com o queijo derretido.

Unte um refratário médio com óleo e espalhe o purê uniformemente.

Acerte o sal.

Reserve.

Charque

Leve uma panela ao fogo.

Acrescente a cebola, a manteiga e o óleo, deixando dourar.

Acrescente o charque desfiado, fritando bem.

Espalhe o charque sobre o purê, polvilhe o queijo por cima e leve ao fogo para derreter.



ANEXO C
Documentos



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Título do projeto: Ensino de português para surdos: uma proposta de intervenção usando flashcards

Pesquisador responsável: Mônica Valerya Barbosa Santana Santiago

Orientador:

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados:

A pesquisadora do projeto _____ se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor

_____.

Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA/ ASSINATURAS

Mônica Valerya Barbosa Santana Santiago

Orientador



**TERMO DE COMPROMISSO PARA
COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS**



Título do projeto: Ensino de português para surdos: uma proposta de intervenção usando flashcards

Pesquisador responsável: Mônica Valéria Barbosa Santana Santiago

Orientador:

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefone para contato: (79) 3432-8237

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA/ ASSINATURAS

Mônica Valéria Barbosa Santana Santiago

Orientador
