



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS**

MARINEUZA LOURENÇO DE AMORIM MATOS

**PORTUGUÊS PARA SURDO COMO L2 NUMA ABORDAGEM COLABORATIVA:
REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DA PRÁTICA NO PROGRAMA DE APOIO AO
DISCENTE INGRESSANTE (PADI) DA UFT**

Porto Nacional, TO

2022

Marineuza Lourenço de Amorim Matos

Português para surdo como L2 numa abordagem colaborativa: Reflexões teóricas acerca da prática no Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi) da UFT

Monografia apresentada à UFT - Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Curso de Letras: Libras para obtenção do título de Licenciado sob orientação da Prof.^a Me. Suelen S. Oliveira.

Porto Nacional, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M433p Matos, Marineuza Lourenço de Amorim .

Português para surdo como L2 numa abordagem colaborativa: reflexões teóricas acerca da prática no Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi) da UFT. / Marineuza Lourenço de Amorim Matos. – Porto Nacional, TO, 2022.

52 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Letras - Libras, 2022.

Orientador: Suelen Silva de Oliveira

1. Metodologia de ensino. 2. Língua Portuguesa. 3. Abordagem colaborativa. 4. Padi. I. Título

CDD 419

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Marineuza Lourenço de Amorim Matos

**Português para surdo como L2 numa abordagem colaborativa: reflexões teóricas
acerca da prática no Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi) da UFT**

Monografia apresentada à UFT-Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Curso de Letras: Libras foi avaliado para obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pela orientadora Prof.^a Me. Suelen S. Oliveira e Banca Examinadora.

Data da aprovação: 11/07/2022

Banca examinadora:

Prof.^a Me. Suelen Silva de Oliveira – Orientador – UFT

Prof.^a Esp. Adelaine Valéria Gomes Lima – Examinador UFT

Prof. Me. Rodrigo Augusto Ferreira – Examinador UFT

AGRADECIMENTOS

A Jeová nosso Deus por ter me ajudado nessa trajetória e por me fazer saber seus pensamentos.

Ao Lucas meu neto, pelo apoio incondicional, pelo incentivo, atenção e cuidado.

Ao meu esposo Marcos Vinícius, o motivador dessa pesquisa, pela paciência, carinho, cuidado e atenção nos momentos mais difíceis e nos fáceis também.

A minha mãe Rita, que sempre foi uma lutadora e sempre nos incentivou aos estudos. É o sonho de nós duas se realizando. A faculdade.

A meu pai *in memoriam* por seus esforços e sacrifícios para nos manter na escola. Sei que nunca foi fácil.

As minhas seis irmãs, que me apoiaram e incentivaram nessa jornada de várias maneiras possíveis.

A minha orientadora prof. ^a Me. Suelen Oliveira por aceitar esta árdua tarefa que foi me orientar.

A esta Instituição Universidade Federal do Tocantins-UFT, na pessoa da senhora Diretora Etiene Fabbrin Pires Oliveira

A minha amiga Consuélia e Lucélia pelas horas sem dormir no vídeo chamado, não tenho palavras para agradecer o companheirismo.

A Elenise por suas preocupações constantes.

Ao prof. Me. Quintino Martins, por suas contribuições no meu processo de aprendizagem.

Ao ilustre prof. Me. Rodrigo por aceitar participar da banca.

A prof. ^a Espec. Adelaine por sua atenção, colaborações e conselhos tão oportunos, e por aceitar participar da banca.

A todas as pessoas que participaram diretas e indiretamente na elaboração deste trabalho.

RESUMO

O tema ensino de português para surdo como L2 é uma constante entre os vários pesquisadores da área da educação. Doravante esta pesquisa trata de uma temática relevante na questão do ensino de pessoas surdas. Essa trata da falta de metodologia específica para o ensino de português na modalidade escrito como L2. Autores como Gesser, (2010) aborda questões referentes a metodologia do ensino de Libras como L2, Basso, Strobel e Masutti, (2009) trata de assuntos concernentes a metodologia do ensino de Libras como L1, todos esses artigos foram imprescindíveis para a orientação na área da educação, pois produziram grandes mudanças na forma de ensinar e de ver a pessoa surda. Em virtude disso venho problematizar o insucesso dos alunos surdos na sala regular de aula inclusiva na qual os surdos assistem a aula na L1 do ouvinte enquanto que a L1 do surdo é ignorada. Prevalecendo assim a metodologia de português oral. Enquanto que uma metodologia centrada no português escrito como L2, favoreceria o desenvolvimento cognitivo, o social e outras funções superiores. Ainda me comprometendo trazer algumas reflexões teóricas acerca das abordagens colaborativa e comunicativa as quais Figueiredo entre outros autores implementaram como método de ensino de língua. Por esse motivo as mesmas foram adotadas no Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI) da UFT, no estado do Tocantins.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de ensino. Língua portuguesa. Surdo. Abordagem colaborativa. Padi.

ABSTRACT

The topic of teaching Portuguese for the deaf as a L2 is a constant among the various researchers in the field of education. Henceforth, this research deals with a relevant theme in the issue of teaching deaf people. This one deals with the lack of specific methodology for teaching Portuguese in the written modality as L2. Authors such as Gesser, (2010) addresses issues related to the methodology of teaching Libras as L2, Basso, Strobel and Masutti, (2009) deals with issues concerning the methodology of teaching Libras as L1, all these articles were essential for guidance in the area of education, as they produced major changes in the way of teaching and seeing the deaf person. As a result, I come to problematize the failure of deaf students in the regular inclusive classroom in which the deaf attend the class in the L1 of the listener while the L1 of the deaf is ignored. Thus, the oral Portuguese methodology prevails. While a methodology centered on Portuguese written as L2, would favor cognitive, social and other higher functions. Still committing myself to bring some theoretical reflections about the collaborative and communicative approaches which Figueiredo among other authors implemented as a method of language teaching. For this reason, they were adopted in the Support Program for Incoming Students (PADI) at UFT, in the state of Tocantins.

KEY-WORDS: Teaching methodology. Portuguese language. Deaf. Collaborative approach. Padi.

LISTA DE TABELA

Figura 1 - Gráfico 7 Dúvidas nas disciplinas.....	34
---	----

LISTA DE SIGLAS

UFT:	Universidade Federal do Tocantins
LIBRAS:	Língua Brasileira de Sinais
SIGNWRITING:	Sistema de escrita para escrever línguas de sinais
PADI:	Programa de Apoio ao Discente Ingressante
MEC:	Ministério da Educação
SECADI:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
L1:	Primeira língua ou língua materna
L2:	Segunda língua
LS:	Língua de Sinais
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 UMA BREVE ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	14
2.1 Um breve histórico do ensino de Português para Surdos como L2.....	17
2.1.1 A falta de metodologia para o ensino de português como L2 dificulta o ensino aprendizagem dos alunos surdos.....	21
2.1.2 Alfabetização – importância do domínio da leitura e da escrita.....	24
2.1.3 A escrita desenvolve as funções superiores, logo contribui para o desenvolvimento cognitivo.....	26
3 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA PADI.....	29
3.1 Delineamento da estratégia colaborativa e comunicativa em contexto de interação surdo/ouvinte possibilitando aprendizagem de língua e cultura.....	31
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXOS.....	44

“Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade.”

José Irandé

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da minha experiência no Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI) que foi um programa institucional da Universidade Federal do Tocantins (UFT), cujo objetivo foi apoiar os discentes ingressantes que tiveram dificuldades oriundas do período de escolarização. No curso Letras: Libras, um dos objetivos de implantação do programa Padi foi melhorar a compreensão e produção textual de português para alunos surdos. Portanto o objetivo geral desta pesquisa é trazer algumas contribuições a respeito do ensino de Língua Portuguesa para Surdos, a partir da análise sobre a abordagem colaborativa-comunicativa adotada no Programa PADI (2018-2019). Visto o ensino de português para surdos, ser um tema ainda controverso, abordaremos algumas questões relevantes ao assunto, desta forma, esta pesquisa discutirá os seguintes objetivos específicos:

1. A falta de metodologia específica quanto ao ensino de português para o aluno surdo nas escolas.
2. As possíveis contribuições da abordagem colaborativa para o aprendizado da LP por parte do aluno surdo.
3. A relevância do ensino de português na modalidade escrita para o desenvolvimento intelectual e social do surdo.

Este trabalho justifica-se pelo fato do ensino/aprendizado da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita contribuir para o desenvolvimento linguístico e cultural do Surdo, aprender português é um direito que facilita o exercício da cidadania, favorecendo a compreensão de documentos oficiais, literaturas variadas e acesso a diversas informações veiculadas pela língua oficial do Brasil (Língua Portuguesa). Bem como sugerir e analisar estratégias metodológicas de ensino do português para surdos que foram utilizadas e que contribuíram para o trabalho de ensino aprendizagem dos alunos surdos no programa padi.

Desta forma, o problema discutido nesta pesquisa constitui um relato reflexivo teórico sobre a falta de metodologia específica, sobre o ensino de português para surdo como L2 na modalidade escrito. Também refletir acerca da metodologia usada no processo de ensino de língua portuguesa como L2 no PADI.

Quanto a metodologia da pesquisa, esta possui caráter qualitativa quanto a abordagem; é aplicada no que diz respeito a finalidade ou natureza; é exploratória, quanto aos objetivos e com relação aos procedimentos é estudo de caso, bibliográfica, documental, e etnográfica que

é definida como estudo descritivo de um ou mais aspectos sociais e culturais de um povo ou grupo social. (Fontenelle, 2017).

2 UMA BREVE ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS

A visão do surdo, como um membro não funcional na sociedade dificultou seu progresso em diversas áreas da vida. Como membros pertencentes a essa sociedade os sujeitos Surdos tem direitos assegurados por Lei. A Lei 10.436 (BRAZIL, 2001), Lei 10.098 (BRAZIL, 2000) Decreto 5.626, (BRAZIL, 2005) que lhes garantem o direito a educação bilíngue. Atualmente vivemos um momento histórico para a comunidade surda. Depois dessas conquistas, a aprovação e criação da escola bilíngue e bem como implantação da obrigatoriedade da disciplina de libras nas escolas. Nesse exato momento do ano de 2022 acontece a mudança educacional que as pessoas surdas tanto almejam, ao ser sancionada a Lei 14.191 de 2021 a mesma estabelece a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRAZIL, 2021) (LDB - Lei 9.394, de 1996), de forma independente não mais como fazendo parte da educação especial. Foram anos de luta, em prol de um reconhecimento linguístico, cultural e social.

A educação, por exemplo, sendo essa a segunda área mais importante na vida de cada pessoa, mas no caso do surdo ela lhes foi negada por muito tempo, no convívio direto com as pessoas surda podemos perceber como é frágil sua história educacional. Os surdos filhos de pais ouvintes, sabem sinais caseiros usados no meio familiar e dificilmente considera o contato com outros surdos devido a vitimização por parte dos pais. No meio familiar surdo/ouvinte todos os membros familiares ouvem, falam, mas o filho, que é também o sobrinho, o primo surdo de alguém, não, ele não ouve. (SILVA, 2017). Então fica excluído das interações familiares. E tudo isso vai refletir lá no meio escolar. No qual ele vai entrar sem aprender a própria língua. E conseqüentemente haverá um entrave na aprendizagem desse aluno pois mesmo que haja a libras como língua de instrução, tal aluno terá dificuldade de aprendizado pois ele ainda terá que aprender a língua que servira de ensino para o mesmo. Silva, (2017) aponta essas causas.

Assim, a maioria dos surdos não vai adquirir a LS – uma língua acessível a eles por meio da visão – no ambiente familiar, mas sim em outros espaços onde haja usuários dessa; língua, como escolas, programas para crianças surdas, associações de surdos, etc. [...], [...]a alta variação na idade de aquisição da primeira língua (L1) (SILVA,2017, p. 4).

A língua de sinais é fundamental no processo de ensino aprendizagem do português, por que o surdo baseia sua percepção de mundo na visão, enquanto o ouvinte a baseia na audição, temos aqui duas modalidades diferentes. Não é que vamos fazer uma transferência de conhecimento da primeira para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de ensino

aprendizagem. Fazemos isso quando fornecemos materiais em libras, quando adaptamos os textos em português para a libras, quando procurarmos estratégias de ensino, e novas abordagens metodológicas, quando usamos a libras para ensinar o português.

Para Quadros e Schmiedt (2006, p.13), “As línguas expressam a capacidade dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, valores e os padrões sociais de determinado grupo social”. Por esse motivo a Produção Textual em Libras é importante porque é uma linguagem que ele vai usar em qualquer ambiente e prepara esse aluno para o mundo, para que ele possa criar relações e viver na sociedade como um cidadão comum, possibilitando esse aluno a contribuir com sua vida no dia-a-dia tanto no convívio familiar como socialmente. As atividades pedagógicas devem ser escolhidas pensando no desenvolvimento contínuo do aluno na língua. Por esse motivo é preciso averiguar de antemão quanto tal aluno já sabe da sua L1 e da L2.

Grannier (2014) sustenta que: “Quanto mais sua língua se assemelha à língua portuguesa, mais ele já sabe dessa língua e, comparativamente, terá mais facilidade para aprendê-la que seu colega, cuja língua é mais diferenciada do português [...]” o mesmo pode ser aplicado quanto a Libras e português, e ao aprendiz sinalizante da língua de sinais, em virtude da disparidade entre essas duas línguas, há divergências ligadas a quão inapropriado é o português para a Comunidade Surda. O fato se deve à mesma ser língua oral-auditiva, e o surdo é sinalizante da língua de sinais, uma língua visuo espacial. (GRANNIER, 2014, p. 15). Em vista disso, Fernandes (2006), indica dois motivos dessa divergência. Primeiro se deve ao fato de que “[...] o ensino da língua oficial do grupo dominante transformar-se em alvo a ser alcançado, secundarizando a língua minoritária. ”

O segundo motivo “[...] diz respeito à destruição de aspectos culturais que permitem a preservação ou reafirmação da identidade desses grupos [...]” (FERNANDES, 2006, p. 4). Pois embora aja um pluralismo linguístico envolvendo as diversas comunidades linguísticas imigrantes ou não, espalhadas em todo território nacional, constitui-se a língua portuguesa como a única língua vigente em todos os espaços sociais existentes. Não havendo acessibilidade linguística para as demais comunidades. Contudo, não se pode viver numa sociedade alheio aos acontecimentos, como nos informa o Estatuto da língua portuguesa na educação bilíngue descrito no Relatório sobre políticas bilíngue-MEC.

A Língua Portuguesa apresenta um estatuto diferenciado da Libras, pois configura-se como língua majoritária do Brasil. É a língua na qual todos os documentos legais, jornais de circulação e literatura estão veiculados amplamente por meio da escrita, um instrumento poderoso de disseminação de uma língua. Além disso, é a língua veiculada na mídia por meio da expressão oral e por meio de legendas escritas quando disponível. Também é componente curricular obrigatório da Educação Básica. Para

os surdos, o acesso à Língua Portuguesa depende de ensino formal, uma vez que eles precisam visualizar essa Língua. (BRASIL, 2014b, p. 11).

Daí a importância das políticas linguísticas cujo foco é o [...] “estabelecimento de regras explícitas para solucionar situações de conflitos produzidos pelas regras implícitas das línguas.” [...] No caso do Brasil, o português e a Libras. Esse mesmo documento (BRASIL, 2014b, p.11.), declara o status da Libras como língua reconhecida. Com status de reconhecimento dessa língua a mesma deve ocupar o lugar de L1, primeira língua para o surdo, ou língua que ele adquiriu naturalmente e garante que a mesma deve ser a língua de instrução, ou, a língua que ele deve aprender as demais disciplinas e o português deve ocupar o status de segunda língua L2 na modalidade escrita. Em contexto educacional, a escrita como um dos pilares mais importante de qualquer cultura, na comunidade surda ela aparece trazendo consigo um grande dilema. Pois como defendido por autores como Quadros (2005, 2006); Stumph (2014); Silva (2017) entre outros, comentam que a escrita ideal seria a escrita de sinais *Sign Writing*. Pois essa é a escrita que representa as nuances da língua de sinais.

A escrita de sinais é muito importante para nós, porque é a forma própria de escrever a língua de sinais. A comunidade surda que utiliza a língua de sinais merece ter também a sua escrita. Da mesma forma, as crianças devem escrever os sinais uma vez que usam a língua de sinais. A escrita de sinais apresenta todas as possibilidades de registro de qualquer outra forma escrita. Nós podemos escrever em sinais produções literárias, dramatizações, histórias infantis, poesias, piadas e também registrar nossa própria história. Além de tudo isso, a escrita de sinais é fundamental para entendermos melhor a gramática da LIBRAS e, inclusive, as gramáticas de outras línguas como a do português, por exemplo. (STUMPF, 1995, p.14).

Conforme citado por Stumpf (2017), na aprendizagem de segunda língua no caso do surdo no Brasil, podemos trabalhar a escrita de sinais concomitantemente com a escrita do português. Trabalhando o sinal, a escrita do sinal e a palavra em português paralelamente. Essa estratégia “[...] é uma forma interessante e participativa dos Surdos trabalharem as duas escritas, e muito profundamente, de maneira acessível [...]”. (STUMPF, 2017, p. 62).

Pois visto a libras ser uma língua ainda em expansão e uma de suas escritas, *Sign Writing*, ainda não ser conhecida e usada amplamente, torna-se de suma importância que tal pessoa se interesse em ter acesso à língua portuguesa escrita. Como membros pertencentes a essa sociedade temos direitos e deveres para com ela, ter conhecimento de tais direitos, contribuiu para que desse início a luta dessa comunidade por direitos hoje alcançados.

Como por exemplo: o reconhecimento da Libras, como língua. A criação de um currículo próprio para o ensino de Libras, Libras/português e a conquista da escola bilíngue. Em busca da promoção de um ambiente totalmente adaptado as necessidades da pessoa surda.

Hoje, uma grande maioria dos brasileiros, desconhecem alguns de seus direitos, e por desconhecê-los também sofrem com a falta de acessibilidade a órgãos públicos, como cartórios, escolas, hospitais, as mídias sociais, acesso as informações de maneira geral como, por exemplo: ao fazer um passeio, uma viagem. Etc... Tudo hoje em termo de Brasil está na forma escrita, por isso é importante o acesso a ela afim de termos autonomia de fato. Por não saber ler, a pessoa deixa de conhecer Leis que sejam de suma importância para elas. Deixam ou no caso de alguns podem depender de alguém para auxiliar em uma consulta medica, a construção de um currículo, a conquista de uma aposentadoria entre outros.

Mas essa questão da alienação de direitos e de falta da escrita está intrinsecamente ligada a falta de uma alfabetização coerente, adequada a especificidades à pessoa surda. Ao que Fernandes (2006) caracteriza de [...] “anos de conteúdos defasados em uma escolarização, processo assentado em terras movediças.” [...] “Isso por que são anos de uma alfabetização baseada no léxico, na oralidade, na letra, no som, na cópia de textos descontextualizados e frases soltas”. (FERNANDES, 2006, p. 7).

Nesse sentido valida-se a luta da comunidade surda por uma educação bilíngue, e um currículo que garanta o acesso às duas línguas (Libras/Português). Sendo essa proposta, a que melhor atende as especificidades da pessoa surda, pois “respeita a experiência visual da pessoa surda” (BRASIL, 2014b), fornecendo assim as ferramentas capazes de propiciar uma alfabetização de qualidade é de extrema importância para o do domínio da leitura e escrita.

2.1 Um breve histórico do ensino de Português para Surdos como L2

O cenário linguístico/inclusivo instaurado nas escolas, desde de 1997 tem sido alvo de preocupação e discussão de vários autores surdos e ouvintes como Quadros e Karnopp (2004, 2014); Silva (2017); Lacerda (2009); Skliar (2017) entre outros. Todos com o mesmo alvo a sua frente. Melhoria e adequação da educação do aluno surdo. Muitos dos quais defendem a educação bilíngue (Libras/Português) como a que melhor se adequa ao desenvolvimento intelectual do surdo. (GARNNIER, 2018).

Todos os autores supracitados buscam um ensino que agregue metodologia adequada ao ensino de língua de sinais como L1 e ensino da língua portuguesa como L2, na modalidade escrita. Bem como uma pedagogia bilíngue a fim de promover a mudança que possibilitara um ensino coerente com as potencialidades da pessoa surda, pois a mesma pode promover um ensino onde a língua de instrução seja a língua pensada e compartilhada pela comunidade surda.

(QUADROS e SCHMIEDT, 2006). Autores como Schmiedt, Quadros, Stumpf, Fernandes são alguns que compartilham desse mesmo pensamento.

Partindo do pressuposto de que a pessoa surda possui a língua de sinais como sua primeira língua L1, é lógico entender que essa mesma seja sua língua de instrução, logo o Português deve ser ministrado como segunda língua na modalidade escrita. Isso por que o português é uma língua estritamente oral assim como o inglês e o espanhol.

[...] a importância da Libras ser assumida como língua de instrução/interlocução nos anos iniciais da escolarização de surdos, por ser um momento educacional que requer maior interação entre professor-alunos para a construção do conhecimento. Para isso torna-se necessária a presença de professores bilíngues, que devem desenvolver práticas de ensino que contemplem as particularidades da Libras Observou-se que a escolarização desenvolvida em Libras tem contribuído significativamente para a aprendizagem das alunas. Ter uma língua compartilhada professor-alunos (Libras), tem permitido uma participação ativa das estudantes nas atividades, que podem mostrar seus conhecimentos, dúvidas e compreensões, colocar em diálogo os conhecimentos aprendidos nas diferentes disciplinas, além de construir e (re) elaborar conceitos [...]. (LODI e BORTOLOTTI, 2014. p.1).

Como professores é necessário pensar no tipo de educação que devemos oferecer as pessoas surdas. O problema não é o ensino de português, mas como esse ensino é ofertado. Uma vez que o surdo tem sua percepção de mundo ancorada na visão, o ensino da pessoa surda deve acontecer com auxílio de materiais palpáveis, visuais como imagens, maquetes, vídeos, teatro etc. O professor deve ser eclético e buscar meios de proporcionar aprendizagem bilíngue reconhecendo a libras como língua de instrução e a língua portuguesa como modalidade escrita. Mas não é o que observamos nas escolas de ensino regular. No ensino de surdo é importante desenvolver uma metodologia baseado no ensino de Libras como L1 e o Português como L2 na modalidade escrita.

Para Lodi e Bortolotti (2014) e outros autores e professores e doutores em ensino de surdo, é preciso pensar numa educação de verdade, não de faz de conta, focando principalmente na alfabetização e no letramento, ofertando ao aluno surdo um ensino no qual não o leve a vivenciar somente apoio linguístico através de intérpretes inseridos em salas de aulas. Mas que esse ensino seja ofertado em seu idioma, sua língua de instrução a Libras e mais que isso, em Lodi e Bortolotti (2014) a autora mostra em seu artigo, a partir de uma experiência em sala de aula, a presença do professor surdo representa muito mais que um modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania, que se estabelece num processo de relação social, também atua como um provocador de novos conhecimentos. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos porque essa troca social de conhecimentos se

reproduz por meio da língua de sinais. Da mesma forma podendo garantir não só interação com os pares, mas possibilitando através desses pares a aprendizagem e aquisição de sua cultura, e identidade linguística características intrínsecas da comunidade surda, que só o professor surdo possui e pode passar aos seus pares surdos. (LODI e BORTOLOTTI, 2014, p. 9).

Acredita-se assim que a aprendizagem dos alunos surdos poderia ser garantida, em equidade aos ouvintes, caso a Libras fosse utilizada como língua de ensino e de interlocução professor-alunos/alunos-alunos e, portanto, respeitada como primeira língua dos alunos surdos nos espaços escolares em que eles se encontram, prática que a educação inclusiva, tal como proposta pela Política, não favorece. (LODI e BORTOLOTTI, 2014, p. 3)

Atualmente mesmo com muitos avanços no que diz respeito à promoção do ensino de Libras como língua reconhecida infelizmente ainda existe escolas que não estão preparadas para esse público. Ainda tem escolas que o aluno surdo tem suas especificidades ignoradas e assim como se ensina o ouvinte ensina também o surdo.

O que precisa, é pensar na diversidade linguística como um todo. Se assim como em um grupo pequeno de pessoas existem pontos de vistas diferentes sobre determinado assunto, imagine uma comunidade inteira de sujeitos cada um com sua maneira de falar, pensar e agir. Agora imagine toda essa comunidade falando um único idioma, sendo tal idioma próprio de seus membros, de sua comunidade, sendo esta sua única forma de comunicação com o mundo. Assim são os surdos. E sua forma de ver e ler o mundo em que vive é através da Libras, e é através de sua língua que o mesmo deve ser ensinado. Pois conforme diz Irandé:

Cada língua é um retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente, e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano. Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade. (IRANDÉ, 1937. Pág. 21)

O professor tem a competência de levar o aluno, seja ele ouvinte ou surdo, a entender a realidade do mundo em que ele vive e está inserido. E devem fazer isso conhecendo melhor seus alunos. Pois com base no conhecimento, que ele traz que fará com ele possa ampliar o conhecimento adquirido. Pois é através desse conhecer dessa análise inicial, que será possível determinar quais estratégias, qual metodologia ou abordagem usar.

Há muito existência da visão de a pessoa por ser surdo é também incapaz, tem sido marcante na vida dessas pessoas, e isso se agrava ainda mais quando o termo deficiente reflete em decisões políticas, em torno da educação de surdo, e essas mesmas decisões vão refletir em um grau ainda maior de desfavor, nas salas de aulas. Daí o fracasso, outros os caracterizam como falta de acessibilidade. Mas o “problema” não está na pessoa do surdo. O fato é que tal

problemática se deve a vários fatores, tal como sugere Lodi (2013, p. 37) um deles se deve ao fato de que alguns surdos que dão entrada na escola chegam sem ter “acesso a libras”, pois vem de família ouvinte não usuária da Libras, revelando uma comunicação precária através gestos caseiros usual no meio familiar. Outro fator é o “acesso tardio ou a demora a aceitação da língua”, seja pelo surdo ou pela família. (LODI e ORGs, 2013, p. 37).

E ainda podemos adicionar a essa problemática, o fato de que a metodologia de ensino de português como L1, que prefigura ainda na sala de aula, como a língua majoritária ou língua dominante. (COURA, 2017, p. 8). Assim levando a uma sobreposição do português em relação a libras. Tal situação é, portanto, uma violação clara dos direitos linguísticos da pessoa surda. É negado ao surdo o direito básico que é o direito de aprender sua língua, em sua própria língua ou sua língua materna. (BRAZIL, 1988). Apontando a causa do fracasso na educação do surdo Sánchez (2017), comenta que:

[...] as crianças repetem por que não se alfabetizam nem em oportunidade e nem na forma prevista por seus professores; desistem após dois ou três anos de repetência, por que não terminam de aprender a ler e a escrever e; apresentam baixo rendimento por que não compreendem o que leem, não podem estudar, não podem refletir sobre o que lhes é ensinado. (SÁNCHEZ, 2017 p. 20).

Quando esse aluno chega na escola, ele leva consigo anseios, desejos, esperanças, expectativas essas, que logo começam a perder quando diante de si, surge um mundo desconhecido e escuro de entendimento. O professor escreve na lousa, lê, explica, gesticula, mas ele olha o professor, vê que ele fala, mas nada entende. E esse professor faz seu trabalho. Lança sua aula, passa suas atividades seguindo sempre o mesmo padrão, pois o mesmo tem um currículo a cumprir, e vai cobrindo todas as disciplinas de forma oral enquanto que o aluno surdo só faz cópia sem nada entender o que ele está escrevendo ali. No final esse aluno terá um déficit no seu aprendizado de português ou de qualquer disciplina abordada ocasionando assim o fracasso educacional. Sendo esse um fato de amplitude que engloba tanto surdo como ouvinte, mas especificamente àqueles de classes desfavoráveis.

O que Sánchez (2017) refere-se como “[...] não sendo um fracasso das crianças, dos pais, dos professores, mas da escola e do sistema educacional que não está capacitado para alcançar os resultados esperados de cumprir com a missão que a sociedade atualmente o encarrega”. (SÁNCHEZ, 2017. p. 20). Esses professores seguem despercebendo as peculiaridades que atende as especificidades surdas.

[...] Pois, pelo fato dessas pessoas serem privados da audição, os dados linguísticos que lhe servirão de “input” poderão ser facilmente transmitidos por meio de um canal espaço-visual e não oral-auditivo. Desse modo, a criança surda deverá adquirir a Língua de Sinais como sua PRIMEIRA língua (L1), e ser exposta, paralelamente, a um processo de aprendizagem da SEGUNDA língua (L2), contudo a ênfase deve ser

dada à língua portuguesa escrita e não à oral, uma vez que o canal natural para o ensino/aprendizagem do surdo é o visual. (SLOMSKI apud BRITO, 1993. P. 53).

No final esse aluno terá um déficit no seu aprendizado de português ou de qualquer disciplina abordada ocasionando assim o fracasso educacional. Sendo esse um fato de amplitude que engloba tanto surdo como ouvinte, mas especificamente àqueles de classes desfavoráveis.

Não raro, é o que vem ocorrendo com alguns alunos surdos em algumas escolas de ensino regular. O idioma de instrução é o português, um idioma pautado na audição, na voz, no som, na escrita e na leitura de textos em português. Mas o aluno surdo como já é descrito por nomenclatura, ele é surdo, portanto seu meio de comunicação se baseia na visão, e na Libras, sua leitura de mundo é visual, (RIBEIRO, 2016). Esses parâmetros devem ser relevantes ao escolher a forma como se deve ensinar esse aluno surdo, conseqüentemente, a grande maioria das escolas, não traz a libras em sua grade curricular, portanto os alunos surdos não possuem um ensino em termo de igualdade com o ouvinte. Isso porque, não somente na disciplina de português, mas também na disciplina de matemática, ciências, geografia e demais disciplinas, a língua de instrução ou a língua com que os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes dentro da mesma sala são ensinados, é o português. Seja escrito na lousa, nos livros didáticos, nas mídias reproduzidas em sala assim por diante. Ainda segundo GESSER (2010) isso ocorre por que,

[...] há uma resistência por parte de muitos professores em aceitar a heterogeneidade de línguas e culturas em sala de aula em função do mito do monolíngüístico ou dos ideais de língua padrão [...] o professor deve estar atento às diversidades, pois certamente atuará em contextos repletos de variedades e usos linguísticos. Não há sala de aula “ideal”, homogênea – inclusive de ensino de L2/LE. Ainda que testes de nivelamento (que tentam “medir” o nível de conhecimento lingüístico do aluno) possam ser utilizados, outras variáveis estarão presentes. (GESSER, 2010, p. 54).

Como professores devemos nos adaptar a salas de aulas heterogêneas que fogem do padrão considerado “ideal” ou homogêneo. Vivemos em um país pluricultural. Logo, cada aluno que adentra a sala de aula vem de lugares diferentes, com culturas diferentes e vão trazer consigo conhecimento de mundo diferente do outro, trarão também traumas, experiências de vidas sejam elas boas ou ruins, e ainda realidades educacionais de diferentes níveis.

2.1.1 A falta de metodologia para o ensino de português como L2 dificulta o ensino aprendizagem dos alunos surdos

Percebe-se que há uma necessidade urgente de mudança na abordagem de ensino do surdo nas escolas regulares.

Quadros (1997), Salles, et al. (2004); Skliar (2005), Grannier (2007, 2014), apontam para essa questão e nos últimos anos essa temática vem sendo discutida com mais frequência. Portanto, nota-se que a falta de metodologias específicas nas escolas para o ensino de português escrito como L2 é uma questão de grande necessidade até por que, a falta da mesma pode ocasiona um entrave no ensino/aprendizagem do surdo. Considerando o fato de que a libras ainda não faz parte da grade curricular em algumas escolas, muitos alunos surdos estão saindo das escolas com atrasos consideráveis.

Diante do exposto, conclui-se então que, a metodologia que ele está teoricamente aprendendo português, é português como L1, não é ensino de língua portuguesa como L2. Na disciplina de português numa sala onde a maioria dos alunos são ouvintes, a aula de língua portuguesa comumente vista é a aplicação de gramática com suas regras complicadas. Como por exemplo, as oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, separação silábica todas as regras de ensino da língua portuguesa estão ancoradas no som, na fala. (RIBEIRO, 2016).

Para o surdo que está inserido nesta sala de aula todos esses conteúdos vocálicos não tem nenhum significado. Ele olha e vai ver o professor explicar, mas sem ouvir som algum. Aqui lembramos que a falha nunca foi nem será do surdo, mas do sistema e da escola. Essa falta de metodologia se deve ao fato de que quando o surdo tem a disciplina de língua portuguesa lá na grade obrigatória, essa metodologia é como L1. E isso causa um transtorno enorme, por que o surdo não vai aprender a língua, ele vai aprender sobre a língua. E para se aprender sobre a língua, primeiro se faz necessário aprender a língua.

Visto que a comunidade surda está inserida em uma comunidade de língua oral auditiva, esse povo “constitui-se estrangeiros” em seu próprio país de origem. (SALLES et al, 2004; FERNANDES, 2006; RIBEIRO, 2016).

Por serem sinalizantes da língua de sinais os mesmos são ensinados na língua portuguesa, um idioma que não atende suas especificidades linguísticas. Havendo assim a necessidade de algumas escolas se adequar ao ensino da Libras a seus falantes.

Devido à falta de uma metodologia voltada para o ensino de português escrito para aluno surdo podemos recorrer a alguns currículos e outros referenciais que tratam de ensino de português para aluno surdo, ensino de Libras, estratégias e abordagens que deram certo. Também recorrer a materiais voltados para ensino de português como L2/LE. Afim de ter uma base de como ensinar português a pessoas constituintes de outra língua de modo que atenda às suas necessidades específicas no processo de ensino aprendizagem de um idioma diferente. Mas no que diz respeito ao ensino de surdo o que é considerado de fundamental importância, é que analisemos esse processo pelo prisma do surdo. Como ele quer, e precisa ser ensinado, e se

tratando desse pressuposto, é de fundamental importância que nas escolas aja interação do professor surdo com o aluno surdo para através desse processo seja concedido ao aluno surdo acesso ao conhecimento da sua língua, através de sua própria língua, O que já acontece em algumas cidades do Brasil. Como Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis entre outras. Tal importância encontra respaldo na fala de Strobel, Basso e Masutti (2009), quando declara que:

O educador surdo organiza os conhecimentos a partir da sua visualidade A intencionalidade (objetivo claro), reciprocidade (como o aluno se envolve no processo pedagógico) e a mediação dos significados (como os significados são construídos com o aluno) exigem uma criatividade na composição dos elementos de uma pedagogia visual que serão determinantes para o êxito do processo de aprendizagem de educandos surdos. [...]se analisarmos as experiências que ocorreram nos espaços escolares onde houve a possibilidade do encontro surdo-surdo também se evidencia uma metodologia que coloca em perspectiva uma forma própria de criação no que concerne aos aspectos de uma linguagem visual, imagética, de expressão corporal e de representações artísticas. [...] (STROBEL; BASSO; MASUTTI, 2009. p.13).

O relato evidencia que mediante pesquisa foi comprovada a eficiência da relação surdo/surdo, em sala de aula. Isso por que “a pedagogia” do professor surdo é visual, a sua forma de ver e ler o mundo está em comum acordo em como o aluno surdo o vê. Dessa forma Strobel; Basso e Masutti (2009) em seu artigo Metodologia do ensino de Libras explanam muito bem sobre o tipo de educação que os surdos almejam para si. Os mesmos defendem que, a forma de ensinar o surdo deve ser com base numa pedagogia que favoreça a “diferença cultural e linguística”. Eles buscam uma pedagogia que privilegie a visualidade. Outrossim, para que aja uma educação justa será necessário a inserção do professor surdo na sala de aula, assim promovendo ensino com os pares. Pois sua percepção de mundo é viso espacial.

Sendo assim ao interagir com esses alunos tais professores surdos, detentores das mesmas especificidades promove uma troca de cultura e identidade dando assim valorização a Libras (Coura, 2017) e aos alunos surdos um modelo em quem se espelhar ao construir sua subjetividade sua cultura. (STROBEL, 2009).

Com efeito, dessa prerrogativa, saliento um modelo de metodologia adotado por professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os quais com a mesma preocupação propuseram o Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI) português, conforme o Anexo 2.

A metodologia do programa foi pensada com base na teoria sócio cultural de Vigotsky segundo suas ideias o homem é um ser social, e por isso seu desenvolvimento de cultura, cognição, e linguagem acontecem em interação com outros. Modo que a metodologia usada pode contemplar o planejamento das atividades a serem realizadas na semana corrente; desenvolvimento de novas estratégias visuais testadas nos atendimentos; produção didática para

fins específicos; uso de tecnologia favorável no processo de aprendizagem de português para surdos; construção de glossário com aplicações junto ao texto discutido para ampliação de vocabulário. As estratégias mediadoras abrangeram uso de dicionário online, quadro, pinceis cores variadas, computador, *internet*, *slides*, *power point*, imagens, discussões multidisciplinares e transdisciplinares, bem como textos acadêmicos das disciplinas disponibilizados na plataforma moodle, compartilhamento de experiência, trocas linguísticas e produção de oficinas de ensino de língua com foco no português escrito. No final do projeto foi viabilizada a apresentação de pesquisa em que as bolsistas participaram e realizaram suas apresentações dentro de um evento do curso.

2.1.2 Alfabetização – importância do domínio da leitura e escrita

Na proposta de educação bilíngue, ensinar a Língua Portuguesa como uma segunda língua para o surdo, deve ser entendido como a aquisição da escrita (BRASIL, 2014b). Neste processo a leitura é um dos componentes fundamentais, a leitura é o foco no ensino da língua portuguesa aos surdos, visto este processo estar vinculado ao ato de ler e de compreender palavras e textos se faz necessário a “realização de previsões, ou seja, eliminações de alternativas improváveis, a partir de possíveis sentidos tendo como base o conhecimento de mundo”. Explica Lodi, (2004, p. 45). Por esse motivo é imprescindível que desde cedo estimule o interesse da criança à leitura e a escrita. Pois de acordo com Kato (1985, p5), “Uma vez iniciado o processo de leitura e escrita parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê, melhor se escreve, e quanto mais se escreve melhor se lê”. Porém no que diz respeito ao sujeito surdo as diferentes propostas educacionais não têm atingido as potencialidades destes. O que favoreceu a busca por abordagens mais específicas e, investir em um ensino que vincule linguagem e a cognição dos surdos à língua usada por estes, a qual faz parte de suas interações sociais. (ALPENDRE, 2008).

Privilegiando essa concepção autores como Quadros (2006); Alves et al. (2010); SKLIAR (2017), entre outros sugerem o letramento como meio próximo as especificidades do sujeito surdo. Isso porque segundo Alpendre (2008, p 12), [...] “letramento é a condição e o ponto de partida para a aquisição da língua portuguesa pelo surdo”. Lembrando que:

[...] os conceitos de alfabetização/letramento resultam em práticas diferentes com e sobre o objeto de escrita: no primeiro caso, supõe-se o domínio de uma tecnologia de codificação e decodificação da língua escrita; por outro lado, o letramento pressupõe estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas utiliza a leitura e a escrita em práticas sociais. (ALPENDRE, 2008 p.12).

Nesse contexto a alfabetização está presa a aprendizagem oral e mecânica das letras, das sílabas e suas engrenagens que para o surdo não fazem o menor sentido. Enquanto que no Letramento deve ser visto de uma perspectiva “ideológica e sociocultural”, nas quais as “práticas de letramento estão inseridas em práticas sociais mais amplas das quais a leitura e a escrita são parte integral – incluindo diferentes tipos de textos, de várias modalidades”. (NOGUEIRA, 2019, p.2).

Ainda de acordo com Fernandes (2006, p. 8), letramento designa “processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita para surdos. E refere-se as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula”. As práticas metodológicas sugeridas envolvem:

- o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);
- o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;
- há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural. (FERNANDES, 2006, p. 8,9).

Segundo Fernandes (2006, p. 9), para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente, em outras palavras o surdo vê a palavra. “O surdo internaliza as palavras inteiras em um dicionário mental chamado Rota lexical” ou ortográfica, mas percebem as palavras inteiras. Daí a relevância de o ensino do português escrito através de textos. Para o surdo (QUADROS, 2000) explica que,

[...] duas chaves preciosas desse processo são o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais". O relato de estórias inclui a produção espontânea das crianças e do professor, bem como a produção de estórias existentes; portanto, de literatura infantil. [...] A produção de contadores de estórias, de estórias espontâneas e de contos que passam de geração em geração são exemplos de literatura em sinais que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surda (QUADROS, 2000, p.55).

Tendo em vista a ideia de que o surdo aprende melhor através das experiências visuais, a proposta de ensino através dos gêneros discursivos e da literatura em libras explorando as várias formas de trabalhar a compreensão, a imaginação, a descoberta, a produção, escrita, a gramática e ainda promover uma interação significativa de culturas e língua dentro da sala de aula, propiciando letramento de forma adequada as necessidades do surdo, e conseqüentemente promover a imersão social do aluno surdo através das interações entre os indivíduos. Penso ser essa a proposta de ensino realmente válida e que se enquadra na pedagogia visual surda.

Ensinar gêneros textuais é atividade que tem despertado o interesse de numerosas escolas e professores, o que pode significar o estabelecimento de condições significativas de melhoria do ensino e aprendizagem de língua. Para que isso ocorra, porém, é preciso refletir sobre as razões para adotar o ensino de gêneros como instrumento de comunicação e a sequência didática como metodologia de ensino. (CUNHA e SAMPAIO, 2018, p. 44).

Pois o mesmo tem como objetivo melhorar a capacidade comunicativa, escrita e ou sinalizada melhorando assim a comunicação do aluno. Possibilitando ao aluno ampliar seus

conhecimentos de vocabulários, gramática, verbo, resolver problemas, consciência crítica. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Segundo Araújo (2010, p. 35), “é considerável de muita importância trabalhar a combinação de métodos de alfabetização com aspectos culturais e sociais aos quais o aprendiz está submetido ou com os quais ele se encontra envolvido”. Isso implica o contexto social em que tal aluno vive, pois em cada esfera social traz indivíduos com diferenças sociais. Uns ricos outros pobres, surdos e ouvintes. Em adição ao exposto, Skliar (2017) afirma que o termo letramento tem uma abrangência ainda maior, para ele a prática do letramento não está presa a leitura e a escrita somente. O autor declara haver vários tipos de letramentos e várias maneiras de ser letrado. (SKLIAR, 2017. p. 7).

Com essas palavras em mente, e pensando nas especificidades do aluno surdo recorro ao enunciado da autora Reyli (2003, p. 165), que destaca o letramento visual, ou seja, o uso de “imagens como instrumento mediador de aprendizagem”. Para a autora o efeito dessa abordagem vai além de “cultura, do conhecimento numérico, a informática e o letramento verbal. Pois a figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica (como resultado) transmite conhecimento e desenvolve o raciocínio” (REYLI, 2003, p. 169).

O que seria relevante no ensino de surdo considerando a visualidade e suas especificidades.

2.1.3 A escrita desenvolve as funções superiores, logo contribui para o desenvolvimento cognitivo

Enquanto a alfabetização trata da aprendizagem do sistema da linguagem escrita. O letramento trata da capacidade do sujeito de dominar a língua em uso, seja na escola, em casa nos mais diversos ambientes em que se encontra. Mas nesse sentido sabemos que os surdos sofrem prejuízos devido à vários fatores ligados a educação de surdos e aos desafios de professores que não sabe Libras, mas tem o aluno surdo em sala. (RIBEIRO, 2016).

Dá a questão do desenvolvimento em letramento do aluno surdo fica comprometida. Sabemos que só a inclusão de intérprete não faz inclusão do surdo. Para que o aluno surdo possa atingir o status de letrado é necessário investir no ensino de competências e habilidades em leituras e produção textuais, sociais, literárias e culturais. Para o surdo,

[...] duas chaves preciosas desse processo são o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais". O relato de estórias inclui a produção espontânea das crianças e do professor, bem como a produção de estórias existentes; portanto, de literatura infantil. [...] A produção de contadores de estórias, de estórias espontâneas e de contos que passam de geração em geração são exemplos de literatura em sinais

que precisam fazer parte do processo de alfabetização de crianças surda (QUADROS, 2000, p. 55).

A comunidade surda está repleta de materiais literários, os gêneros são vários, como poesias, piadas, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, e ainda de acordo com Strobel (2008, p. 56), conta ainda com “além de relatos de experiências, depoimentos fatos vivenciados e observações misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas”.

[...] necessariamente desenvolvem e mobilizam estratégias diferenciadas de leitura segundo as demandas da situação. Diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias, entre eles os saberes estratégicos, precisam ser mobilizados nas práticas de letramento [...]. (KLEIMAN, 2007, p. 8).

Similarmente, Kato (1985) e Braggio (1992) concordam que a relação texto leitor “interage molda” a informação de modo que o aluno venha validar o conhecimento adquirido através da leitura e ao mesmo tempo desenvolve a escrita. Dessa forma preparando o aluno para ser leitor/escritor dentro e fora da escola.

Na aula de leitura e escrita é preciso pensar na forma de apresentar esse texto, pois não é apenas lê mas refletir sobre o lido, por exemplo: ao ler um texto é preciso pensar perguntas como qual o espaço social do texto? Que situação de interação existe? Qual finalidade da interação defendida pelo autor? É fazer a materialização, a construção do texto, é preciso torná-lo concreto. Só fazer a leitura palavra por palavra, não vai ter significação alguma. O aluno precisa visualizar a história, o conto etc. Através da materialização o texto escrito ganha vida através das falas e das interações dos personagens. Desse modo, cria-se uma relação do texto com o leitor favorecendo o desenvolvimento crítico, cognitivo e conseqüentemente levando-o a produção textual. Para que isso aconteça é preciso buscar por recursos visuais e outras estratégias de ensino, principalmente ao trabalhar com aluno surdo. Lembrando sempre de que o professor deve pensar no ser surdo como um agente bilíngue possuidor de “criatividade multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitivas – no sentido de expressarem o pensamento)”. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.16).

As estratégias cognitivas dizem respeito a hipóteses elaboradas sobre o significado de uma palavra, de uma expressão, de uma estrutura ou de um fragmento dela, ou mesmo do texto inteiro. São os procedimentos rápidos de reconhecimento realizados pelo cérebro que nos auxiliam a começar o entendimento do texto. Essas estratégias consistem em estratégias de uso do conhecimento, uso este que depende dos objetivos dos interlocutores, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, como também crenças, opiniões e atitudes que possibilitem a construção de sentidos textuais. (SALLES et al, 2004. p.26).

Diante dessa ideia surge a proposta dos gêneros discursivos explorando as várias formas de trabalhar a escrita, a gramática e ainda promover uma interação significativa de culturas e língua dentro da sala de aula. O mesmo tem como objetivo melhorar a capacidade comunicativa, escrita e ou sinalizada melhorando assim a comunicação do aluno. Possibilitando ao aluno ampliar seus conhecimentos de vocabulários, gramática, verbo e sua consciência crítica. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104-106).

3 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA PADI

O programa PADI-Português, [Anexo 1], foi uma proposta criada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), [Anexo2], sob o edital de nº 22/2018 PROGRAD (2018). [Vide referencial teórico]. Com o objetivo de auxiliar os estudantes ingressantes que estejam matriculados no 1º e/ou 2º período (s) e àqueles reprovados nas disciplinas básicas curriculares.

- ✓ **Objetivos do Programa:**
 - I. Ampliar o atendimento aos alunos ingressantes na Instituição proporcionando-lhes suporte didático, no sentido de minimizar deficiências de conhecimentos básicos necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação;
 - II. Propiciar ao tutor discente a oportunidade de enriquecimento técnico e pessoal, por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas, permitindo-lhe ampliar a convivência com outras pessoas do meio universitário;
 - III. Contribuir para a redução do índice de reprovação, retenção e evasão na UFT;
 - IV. E promover a democratização do ensino superior, com excelência.
- ✓ **PADI-Português: Proposta elaborada pelo professor coordenador Me. Quintino Martins de Oliveira para auxiliar alunos surdos na aprendizagem da língua portuguesa no contexto acadêmico e tem como objetivos:**
 - i. Auxiliar na leitura dirigida dos textos acadêmicos das disciplinas do curso de Letras: Libras da UFT;
 - ii. Promover o ensino de língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para surdos.
- ✓ **O programa PADI Português, fazia parte de uma pesquisa afim de:**
 - i. Investigar as estratégias mediadoras utilizadas no processo de leitura dos textos acadêmicos em Libras;
 - ii. Analisar as percepções dos participantes surdos e das bolsistas surdas e ouvintes sobre a aprendizagem colaborativas de línguas usada na leitura dirigida de textos acadêmicos em português para Libras dentro do PADI-Português.

Aconteceu no período de 20/03/2018 à 21/12/2018 tendo como Professor (a) Coordenador (a) Me. Quintino Martins de Oliveira (orientador).

No ano posterior o programa PADI-Português do curso de Letras: Libras deu continuidade com a professora Mestre Suelen Silva de Oliveira. Cujas propostas constam do anexo.

Dando início em 08/04/2019 à 08/07/2019. O mesmo ficou distribuído da seguinte forma:

- ✓ Semanalmente foram ministradas pelas equipes de tutores, em torno de 8 horas-aulas, distribuídos em 4 horas de oficina de ensino de português como L2 para Surdos nas terças e sextas, e apoio de compreensão textual; nas segundas e quintas. Havendo de 4 a 12 alunos atendidos por atividade.

A Equipe de tutoria do projeto era composta por quatro alunos, divididos da seguinte forma:

- ✓ Um aluno surdo e um aluno ouvinte e foi dividida entre tutoria de apoio a leitura textual e oficina de ensino de português como L2, compreendendo os seguintes semestres:
 - i. 1º semestre e 2º semestre: 20/03/2018 a 21/12/2018;
 - ii. 1º semestre: 08/04/2019 à 08/07/2019.

Do Planejamento:

Primeiro foi feita uma avaliação com dos alunos tutores, no sentido de sanar qualquer dificuldade e também averiguar o nível linguístico da língua alvo (libras/português).

Houve planejamento das atividades junto com o Professor (a) Coordenador (a).

Semanalmente havia reuniões de planejamento e posteriormente seguia-se o cronograma de atividades propostas com atividades de ensino de Português como segunda língua, na modalidade escrita para surdos. O que compreendia oficinas de português com foco na escrita.

Dos recursos didáticos utilizados: Produtos didáticos produzidos com o propósito de ensino de português, como segunda língua para surdos, pinceis, quadro branco, computador, internet, dicionários, revistas e textos.

Com relação ao apoio, às leituras de textos acadêmicos, procedeu ao mesmo planejamento anterior, portanto o diferencial está na aplicabilidade. No apoio a leitura de textos acadêmicos o computador e a internet eram uma constante. Pois era preciso uso de imagens, dicionários, revistas eletrônicas, além de quadro branco, pincéis e outros. Os textos acadêmicos usados eram os das disciplinas disponibilizados na plataforma moodle.

3.1 Delineamento da estratégia colaborativa e comunicativa em contexto de interação surdo/ouvinte possibilitando aprendizagem de língua e cultura.

Hoje é comum nos deparar com salas de aulas, composta por alunos surdos e ouvintes. Diante dessa mudança de cenário escolar, as escolas não estavam preparadas para esse público, nem muitos professores. Estavam, pois, devido a muitos avanços na área educacional com relação a educação de surdos esse cenário tem mudado em algumas localidades do Brasil. Diante desse contexto educacional no ano de 2010 a educação de surdo teve mais um avanço, com a criação de cursos de Letras-Libras em Universidades Federais. Com a o acesso de discentes surdos no Curso de Letras Libras, e devido à preocupação em relação a como promover apoio linguístico a esses acadêmicos em relação aos textos acadêmicos escritos criou se o programa PADI Português. Já mencionado anteriormente.

Mediante pesquisas realizadas por Figueiredo, vale ressaltar a abordagem colaborativa a qual foi objeto de investigação como possível metodologia para ensino de língua e para trabalhar os textos acadêmicos com alunos surdos do Curso Letras-Libras na Universidade Federal do Tocantins (UFT) de Porto Nacional.

De acordo com Figueiredo (2002) a leitura, texto e leitor são dinâmicos, ou seja, estão ou causam mudanças significativas. O autor relaciona algumas variantes que decorrem desse processo, que são:

- leitor, com sua história de vida, seu conhecimento prévio e esquemas;
- texto, com a informação impressa e as potencialidades de interpretação;
- contexto histórico-político-social em que a leitura se realiza, pois, o todo interfere no indivíduo à medida que o indivíduo interfere no todo. (FIGUEIREDO, 2002, p.30, apud ZILBERMAN, 1999).

Conforme comenta o autor a relação entre texto, leitor, perpassa as várias instancias do intelecto de cada indivíduo. Considerando a forma de como esse aluno acessa o texto, esse fazer terá reflexos negativos ou positivos na compreensão do mesmo. Diante das considerações de como a língua portuguesa se apresenta ao aluno surdo, que se valeu das considerações entorno da abordagem colaborativa, que foi uma pesquisa realizada por Figueiredo para ensino de LE e L2. Segundo Figueiredo (2006, p. 31)

“A aprendizagem colaborativa de línguas se baseia na Teoria sociocultural de Vygotsky (de que) O homem é um ser social e se desenvolve por meio da interação com o outro e nessa interação o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da mediação de diferentes instrumentos (técnicos e psicológicos)”.

As interações humanas são muito importantes para o desenvolvimento, intelectual, afetivo e social. Dentro desse modelo um processo semelhante ao intercambio, acontece a colaboração linguística e cultural. Esta teoria aplica-se quando duas ou mais pessoas que

querem aprender uma língua estrangeira, por meio de parceria entram em contato com alunos da língua a ser adquirida para juntos aprenderem um com o outro.

[...] a interação social entre duas ou mais pessoas com níveis diferentes de habilidade e conhecimento é o caminho para uma aprendizagem eficaz. O autor ainda preconiza que é por meio da interação social que se dá o desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja, da sua interação com outros indivíduos e com o meio. (FIGUEIREDO, 2016, p. 238, apud VIGOTSKY, 1994, 1996).

Quando duas ou mais pessoas que querem aprender uma língua, leem um texto juntos, discute sobre o mesmo, nesse momento amplia-se a comunicação, ampliam os vocábulos, quando buscam palavras substitutas para determinado termo ou situação. Quando com auxílio de dicionários para exemplificar a partir de significações. Pois no ato da discussão do texto a pessoa do professor não está em foco facilitando assim uma comunicação livre entre os participantes, o foco se desvia para o idioma alvo, no qual os dois indivíduos em questão tentam aprender.

Nessa perspectiva de interação o trabalho com alunos surdos e ouvintes ocupando o mesmo espaço deve considerar a sala de aula como um ambiente bilíngue na qual coexistem duas línguas, duas culturas e vários caminhos para chegar ao mesmo lugar: a aprendizagem e ao conhecimento. Ainda a,

[...] aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista e se refere a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo junta, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (OLIVEIRA e FIGUEIREDO, 2017).

Vários estudiosos como Oliveira (2017); Figueiredo (2018), Freitas e Figueiredo (2019) entre outros, dão conta de que ao adotar a abordagem colaborativa puderam perceber que ela, “maximiza a aquisição de L2, (porque) oportuniza a prática da língua alvo com o colega, a negociação de significados mediante a comunicação um com o outro, promove um ambiente de apoio por intermédio do trabalho em grupos diminuindo a ansiedade dos alunos”. (FIGUEIREDO, 2002, p. 33).

Na abordagem colaborativa acredita-se que tanto na sala de aula como fora dela dois indivíduos de línguas opostas são capazes de aprender a língua e a cultura um do outro. Isso por que assim como ocorre nas aulas de intercâmbios dos demais idiomas assim ocorre nas aulas interativas. Um ensina sua língua ao outro. As vantagens provenientes dessa interação face a face é que confere aos envolvidos desenvolver

[...] estratégias mediadoras como por exemplo, o uso de símbolos, apontamentos, mímicas, imagens, objetos, bem como o uso da língua materna como meio de facilitar a execução da tarefa. Os aprendizes podem, ainda, fazer uso de fontes externas, como dicionários, gramáticas, internet, e consultar o professor, que age como mediador em uma sessão de aprendizagem em tandem. (OLIVEIRA, 2017, p.3).

Assim o conhecimento é construído através das trocas linguísticas, das dúvidas sanadas ou só discutidas, dos escritos, das correções, dos feedbacks que ocorrem no momento das interações determinam o que chama de abordagem comunicativa na qual “o aprendiz é visto como um indivíduo atuante e ativo nesse processo de aprendizagem. E o professor, por sua vez, é visto como facilitador e mediador nas negociações que envolvem forma, conteúdo e significado durante as interações realizadas em classe”. (FREITAS e FIGUEIREDO, 2019, p.54).

Esta abordagem foi aplicada com sucesso de modo prático nas atividades de Estratégias Mediadoras de ensino de português como L2 para surdo e Estratégias Colaborativas de leitura dirigida de textos acadêmicos, na Universidade Federal do Tocantins, dentro das Estratégias Mediadoras adotadas no ensino de português para surdos no projeto PADI-Português na UFT.

Esse construto vem sendo estudado também em contextos em que a Língua Brasileira de Sinais – Libras, cuja modalidade é visuoespacial, também está presente (Oliveira, 2017). É nesse contexto que esta pesquisa surge, com o intuito de verificar se tais construtos também podem ser detectados no ensino de língua, cuja modalidade linguística é diferente (visual espacial) das línguas orais (Oral-auditiva). O estudo foi realizado com alunos atendidos no Programa de Apoio ao Discente Ingressante, desenvolvido para atender as especificidades de alunos surdos do curso de Letras: Libras da UFT, campus de Porto Nacional, intitulado PADI-Português, cujo objetivo visa também no ensino de português como segunda língua, na modalidade escrita, conforme previsto na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5626/2005.

As estratégias mediadoras adotadas pelas bolsistas do programa, bem como as negociações estabelecidas nos momentos de ensino de português para surdos, apontam que as interações favorecem a aprendizagem da língua em questão. Esta pesquisa contribui nas reflexões a respeito das metodologias adotadas, bem como refletir sobre possíveis benefícios de uma perspectiva colaborativa na interação entre surdos e ouvintes no processo de ensino aprendizagem de segunda língua. As atividades propostas aplicadas nos momentos de oficinas propostas no ensino de português para surdos os resultados indicam que, as estratégias visuais adotadas pelas bolsistas, bem como as estruturas de apoio (*scaffolding*), por meio da interação e da colaboração entre as participantes, foram favoráveis no processo de aprendizado de português e tais interações também promoveram relevantes discussões interculturais entre surdos e ouvintes.

Nas Estratégias Colaborativas de leitura dirigida de textos acadêmicos em português para libras no projeto PADI-Português na UFT. Para contribuir com o processo de

aprendizagem dos alunos surdos do curso de Letras: Libras da UFT, campus de Porto Nacional, o Programa de Apoio ao Discente Ingressante apresenta o projeto PADI-Português que visa atender as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, conforme determina a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005. Estudos da colaboração no processo de ensino-aprendizagem no ensino de línguas orais salientam a relevância da coconstrução através de diferentes estratégias mediadoras entre pares ou grupos na construção de novos significados, ou reformulação de conceitos na língua que estão aprendendo. (FIGUEIREDO, 2016, 2013).

Dentre os objetivos desse programa, a leitura dirigida em libras de textos acadêmicos na língua portuguesa da bibliografia básica do curso vem sendo realizada e, através dos construtos da Aprendizagem Colaborativa, novas práticas didáticas têm surgido nos momentos das interações entre as bolsistas do programa com os alunos atendidos. As estratégias adotadas nos momentos de atendimento no programa aos discentes surdos são desenvolvidas na busca de novos significados, ou reformulação de significados já estabelecidos na língua portuguesa usando como língua de instrução a libras. Alguns estudos estão sendo desenvolvidos na colaboração em contextos em que a língua de sinais está presente (OLIVEIRA, 2016, 2017; SILVA (2017); FIGUEIREDO, 2016).

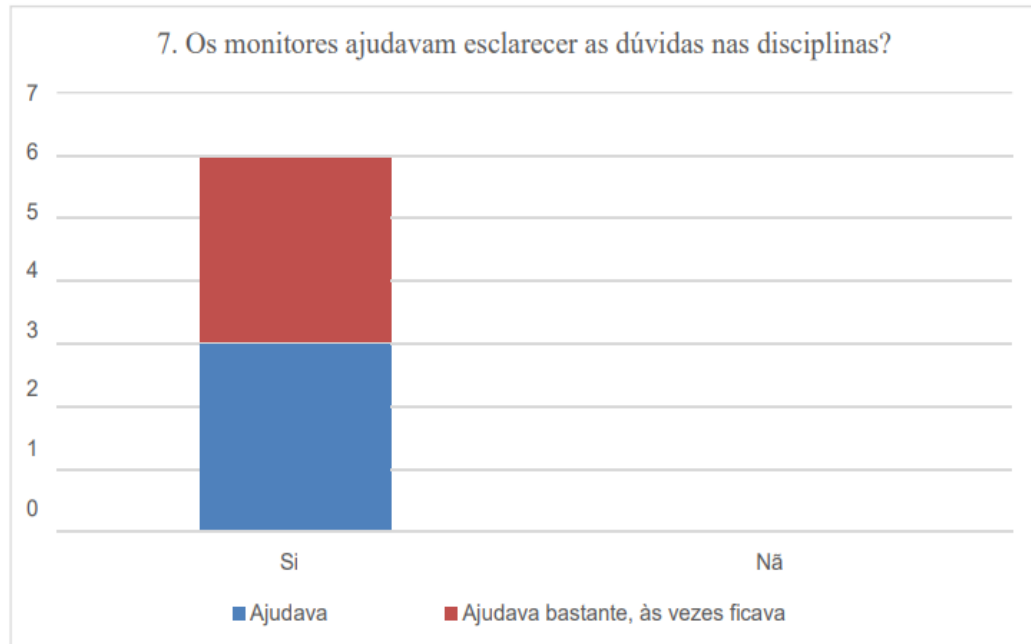
O estudo em questão trata de analisar as estratégias mediadoras usadas nos momentos de leitura dirigida dos textos acadêmicos em português para a Libras. Os resultados parciais da pesquisa demonstram que o uso de adaptações sintáticas, bem como o uso de instrumentalização como pincéis de diferentes cores na marcação de classes gramaticais, o uso de cartões com imagens que contemplam conceitos apontados nos textos em português, a orientação no uso de sinônimos e propostas de oficinas de ensino de português como segunda língua voltados para as especificidades do grupo atendido, bem como a construção de contextos culturais em língua de sinais de exemplos trazidos nos referidos textos em português, favorecem a ressignificação e a coconstrução de novos significados na aprendizagem da língua em questão.

Os resultados indicam que as atividades propostas aplicadas nos momentos de oficinas propostas no ensino de português para surdos, as estratégias visuais adotadas pelas bolsistas, bem como as estruturas de apoio (*scaffolding*), por meio da interação e da colaboração entre as participantes, foram favoráveis no processo de aprendizado de português e tais interações também promoveram relevantes discussões interculturais entre surdos e ouvintes.

Esses dados dos resultados obtidos são corroborados segundo pesquisa realizada sobre o PADI (2017 a 2021) por Melo (2021). Como mostra o gráfico abaixo. Gráfico esse

relacionado ao grau de satisfação dos discentes em relação as atividades de tutoria realizadas dentro do programa já mencionado.

Gráfico 7. Dúvidas nas disciplinas



Fonte: Melo (2021), p.23.

Ainda de acordo com Melo (2021),

A análise de resultados no gráfico 7 considerou que primeira metade (cor azul) dos alunos surdos comentaram que sim, ajudavam bastante e conseguiram entender suas dúvidas e trabalhos feitos pelos alunos monitores que auxiliaram os seus compromissos de atividades realizadas e outra segunda metade (cor vermelha) comentaram que ajudavam bastante, às vezes ficavam confuso, pois o conhecimento transmitido pelo aluno monitor pode fica confuso pelo simples fato dele ser apenas um professor em formação que ainda não domina a sua experiência profissional nesta área especificada pode de transmitir seu conhecimento básico. (MELO, 2021, p. 23).

Ao trabalharmos por meio de parceria quando as tutoras duas alunas, uma surda e uma ouvinte, antecipadamente tinha que planejar juntas como se daria no dia proposto a orientação dos textos, a aluna surda por ser conhecedora das especificidades do cultura e da identidade surda poderia direcionar os questionamento supondo em que parte do texto tal aluno teria que ter suas dúvidas sanadas, então recorriamos a internet para buscar vídeos, imagens de situações que exemplificasse melhor o que o texto pedia. Era também relevante nesse momento pensar em palavras para montar um glossário com termos que lincassem com o sentido do texto e ao mesmo tempo passasse uma ideia geral do mesmo. Para ensinar o português escrito, e oferecer apoio à leitura de textos acadêmicos, as estratégias foram pensadas principalmente a fim de promover o desenvolvimento do aluno surdo na língua portuguesa. No qual através de

metodologias que privilegia o aprendizado do surdo por ele mesmo L1, mas ao mesmo tempo em troca com falantes da L2. Ao fazer isso, facilita o aprendizado da língua alvo através da interação, cooperação e socialização de surdo e ouvintes, estamos promovendo e incentivando desenvolvimento cognitivo, linguístico, crítico e literário.

Diante disso, os resultados são que o programa PADI possibilitou as alunas tutoras pudessem conhecer melhor a vivência de um professor ao assumir uma sala de aula, e desenvolver maiores responsabilidades junto aos colegas atendidos, bem como conhecê-los melhor. Tanto os que participam na tutoria como os que são atendidos no programa puderam tirar grande proveito das aulas administradas. Pois através das parcerias foi possível ver de perto as reais necessidades dos alunos surdos, assimilar a importância do uso de estratégias de ensino, bem como a necessidade da dinâmica, da interação entre pares de línguas diferentes na qual pode tornar possível o aprendizado de culturas e identidades de ambos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Quanto aos objetivos alcançados destaca-se o fato de que alguns alunos demonstram mais segurança, eles são mais espontâneos, dão comentários corretos acerca do que está sendo estudado, respondem as atividades com precisão e com confiança. E quando algumas dúvidas são levantadas a equipe procura saná-las prontamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada à importância do assunto, observou-se viável de ponderação a criação de uma metodologia em que o aluno surdo não só venha ser atendido, mas que, exija que os educadores possuam um conhecimento básico da estrutura da Libras, para que esse professor possa compreender o aluno e auxiliá-lo na construção de novos conhecimentos em uma nova língua, no caso a Língua Portuguesa. Que exija, também, do educador, uma redefinição de estratégias como o emprego de recursos apropriados uma vez que, o ensino da Língua portuguesa será ministrado para um aluno usuário da Libras e, portanto, o professor estará ensinando a ele uma segunda língua.

Em vários estados do Brasil já possui escolas bilíngues, portanto, cabe a cada um de nós cidadãos pertencentes a comunidade surda, que nos unamos por uma educação qualitativa e com significados realistas.

É preciso compreender que o cenário educacional está mudando e, que ultimamente, com os avanços tecnológicos há uma necessidade imediata em incluir o uso de tecnologias assistivas prioritariamente no ensino do aluno surdo. Com isso possibilitando de forma visual sua integração com os temas sociais que são de grandes relevâncias para desenvolvimento do intelecto e das práticas educacionais e de cidadania.

De acordo com as leituras teóricas algo que pude observar durante pesquisas bibliográficas acerca do tema ensino de português como L2 para ensino de surdo, é que grande parte desses referenciais focalizam na educação de surdo de forma geral, não em uma metodologia, como tem a Libras e outras disciplinas. Outro ponto relevante das leituras teóricas, principalmente as leituras do autor Francisco José Quaresma Figueiredo, aqui registradas, pôde-se confirmar que a abordagem colaborativa e comunicativa, bem como as interações usadas em associação com estratégias mediadas por computador, o qual conferiu *input* visual através de uso de vídeos e imagens entre outros, aliado a várias ferramentas didáticas puderam favorecer aprendizagem do português na modalidade escrita.

No que diz respeito às políticas públicas, tem que ser consideradas com uma seriedade maior pelas escolas de um modo geral. Considerando principalmente o público a quem ela é destinada a atender. Nas escolas, falta constar no currículo de ensino de Libras, a escrita de sinais (*sign writing*) porque só ela tem relação com a L1 do surdo, falta mais imagens, vídeos (visual), também falta incluir a literatura surda e poesia. Precisam de mais profissionais com formação na Libras, e incluir o ensino de Libras logo no ensino infantil.

Mais importante ainda, precisa incluir o professor surdo, pois dele deriva identidade, cultura, linguagem e subjetividade. Todos esses requisitos são direitos pelos quais os surdos sempre lutaram e vamos continuar lutando.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ALVES, A. Carla Barbosa et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. Concepções sobre Surdez e Linguagem e o aprendizado de Leitura. Curitiba-2008

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>> Acesso 19/07/2022

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 15 ago 2021.

BRASIL Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º. e 4º. Ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acessado em 20/jun./2022

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 15 ago 2021.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. Metodologia de Ensino de Libras – L1. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXTO-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf>. Acesso em 19 fev. 2017.

BORTOLOTTI, Elaine Cristina; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Sala Libras língua de instrução: reflexões sobre uma experiência. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/sala-libras-lingua-de-instrucao--reflexoes-sobre-uma-experiencia>> Acesso em: 05 ago. 2021.>

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística* – Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 102p.

COURA, F. A. Resistências e conquistas na educação e no ensino de leitura e escrita de línguas orais para alunos surdos. *Interletras*, v. 6, n. 24, 2016.

Eugênio Fernandes, Edvan Brito, Célia Cordeiro. *Estratégia e materiais para o ensino de português como língua estrangeira*. Copyright. 2018. Boavista Press. CUNHA, Thenner Freitas da; SAMPAIO, Thais Fernandes. *O papel da Gramática na relação entre ensino de língua portuguesa e avaliação na perspectiva da análise linguística*. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018.

DOLZ et al, *Sequência didáticas para o oral e a escrita; apresentação de um procedimento*. In ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales – Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

Edital programa discente ingressante Prograd nº 22/2018

<https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/OTz_VISuTsy5t0k3M_sBIA/content/Edital%20n%C2%BA%2022_2018%20%20Prograd%20%20Sele%C3%A7%C3%A3o%20de%20propostas%20-%20Padi.pdf>

Edital de retificação Prograd nº25/2018

<<https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/onkn6vVRQvuHFvSO fjW8w/content/Edital%20n%C2%BA%20252018%20%20Edital%20de%20Retifica%C3%A7%C3%A3o%20-%20Padi.pdf>>

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERNANDES, Sueli. *É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação*. In: *Atualidades da Educação Bilíngue para surdo: interfaces entre pedagogia e linguística* / Carlos Skliar, (org.) - 5 eds.- Porto Alegre: Mediação, 2015.p. 59 a 81

_____. (2006). *A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG. p.11-45. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11522>> Acesso em: 18jun. 2022.

_____. *Uma análise da eficácia das estratégias de ensino utilizadas por uma professora ministrando aulas de inglês instrumental para alunos surdos em uma sala de aula inclusiva na universidade* In: FIGUEIREDO, Francisco. José. Quaresma; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). *Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2016. Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11522>> Acesso em: 18jun. 2022.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. OLIVEIRA-SILVA, C. M. A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). A aprendizagem colaborativa de línguas. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. da UFG, 2018. p. 13-57., 2018

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. SABOTA, Barbra do Rosário. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. SIGNÓTICA, 14: 27-59, jan. /dez. 2002

_____. (2006). A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). A aprendizagem colaborativa de línguas. Goiânia: Ed. da UFG. p.11-45. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11522>> Acesso em: 18jun. 2022.

FREITAS, Guilherme Gonçalves de. FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. COSTA, Artur Moraes da. A Colaboração Na Aprendizagem de Escrita das Línguas de Sinais (Elis): O Que Pensam Alunos Ouvintes Sobre o Trabalho em Pares? R E V I S T A X, Curitiba, v o l u m e 1 4, n. 4, p. 277-299, 2019

GESSER Audrei. Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2, Florianópolis 2010 Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf>

GRANNIER, Daniele Marcelle. O ensino de Português como L1 e como L2. In: Shelton Lima de Souza. (Org.). O ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas. 1ed. Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 11-34.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 3ª Edição, São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KARNOPP-Lodenir -Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras) Lodenir Becker Karnopp. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil, 2013(Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, jul. /Set /2013

KLEIMAN, B. A. (2007). Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade, 7(6). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v7i6.2778>. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778/1956>>. Acessado em: 13/jun./2022

LIMA, M. F. de; ALVES, E. de O.; STUMPF, M. R. ESCRITA DE SINAIS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO DE SURDOS EM L1. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 140-157, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149. 2018.v3. n1. p140-157.id162. Disponível em:

<<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/162>. >. Acessado em 02 / fev. /22

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. (orgs). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora: Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia B., LACERDA, Cristina B. F.de. Ensino – aprendizagem do Português como segunda língua: Um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Claudia B., LACERDA, Cristina B. F.de. Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização (organizadoras). – 4 ed – Porto Alegre: Mediação,2014. p.143 a 160

MELO, Edison Rodrigues Sales de. Padi e Pip: Vias de aprendizagem de Língua para alunos surdos do curso Letras-Libras. / Edison Rodrigues Sales de Melo – Porto Nacional, To, 2021. 29f

NOGUEIRA Aryane S. Letramento e educação de surdos: Literacies and deaf education Campinas, São Paulo, 2019.

Marcos Vergueiro/Secom-MT. NOVA LEI INCLUI EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS COMO MODALIDADE NA LDB. Fonte: Agência Senado 04/08/2021 Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/08/04/nova-lei-inclui-educacao-bilingue-de-surdos-como-modalidade-na-ldb>>. Acesso em: 19/07/2022.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem de libras e português em Contexto de tandem: um estudo realizado com uma aluna surda e uma ouvinte da Universidade Federal de Tocantins. Caderno Seminal Digital, v. 28, n. 28, p. 1-24, 2017.

FONTENELLE, André. TIPOS DE PESQUISA [Catálogo dos tipos de metodologia científica para TCC] YouTube 29 de ago. 2017. Disponível em: <https://andrefontenelle.com.br/tipos-depesquisa/#Elementos_complementares_da_metodologia_do_trabalho_cientifico> Acesso em: 02 de jun. 2022

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali L. Idéias para ensinar português para alunos surdos – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120p.

QUADROS, R. M. de Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais Textura, Canoas, n.3, p.53-62. Disponível em: <<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47>> Acessado em: 15 maio 2018

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e bilingüismo.1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36

REILY, Lucia H. As Imagens: O lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivany Rodrigues; KAUCHAKJE. Samira; GESUELI. Zilda Maria. Cidadania, surdez e linguagem desafios e realidades. São Paulo. Editora: Plexus 5ª ed.2003. 161p.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Ed. Prismas, Curitiba, 2016

SALLES, H. M. M. L. [et. al.]. Ensino da Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica. Vol. I e II. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SILVA, Giselli Mara da. Perfis linguísticos de surdos bilíngues: Um estudo exploratório (Organon) 32(62). <<https://doi.org/10.22456/2238-8915.72282>> Acessado em: 20 abr 2019

SUTTON, V. Lições sobre o SignWriting: um sistema de escrita para língua de sinais. Tradução: Marianne Rossi Stumpf. Colaboração: Antônio Carlos da Rocha Costa e Ronice Muller de Quadros. 1995. Disponível em: <<https://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Licoes-de-SignWriting.pdf>> Acesso em: 04/06/22.

SUTTON-SPENCE, R. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue -Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial n.2, Curitiba, 2014. p.111-128. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37018/23114>> Acesso em: 08 abr., 2018.

SÁNCHEZ Carlos. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). Letramento e minorias. 8 eds. Editora: Porto Alegre: Mediação, 2017. 15 - 25 p.

SKLIAR, C. A. a pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. C. B...et al (orgs) Letramento e minorias. 8 eds. Editora: Porto Alegre: Mediação, 2017. 5 - 12 p.

SLOMSKI, Vilma Geni. Educação Bilíngue para surdos concepções e implicações práticas. / Vilma Geni Slomski. /1 ed. (2010), 2ª reimpr. /Curitiba: Juruá 2012 124p.

STUMPF, Mariane Rose Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2017. 59 - 66 p.

STROBEL, Lilian Karin. Surdos: Vestígios Culturais Não Registrados Na História Florianópolis, 2008. Disponível em <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/06/Tesis_Strobel_20082.pdf>

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras), Porto Alegre. Editora: Letras de Hoje, v. 48, n. 3, p. 407-413, jul. / set. 2013.

ANEXOS

ANEXO 1– PROGRAMA DE TUTORIA DA PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE TUTORIA DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFT

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte Campus de Palmas

(63) 3232-8080 | www.uft.edu.br | prograd@uft.edu.br | propesq@uft.edu.br

PROGRAMA DE TUTORIA DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFT

O Programa de Tutoria da Pós-graduação, foi instituído para potencializar a formação dos alunos da pós-graduação e dar apoio, em forma de tutoria, aos alunos da graduação da UFT em conteúdos básicos das seguintes áreas do conhecimento: Português Instrumental (L1), português como Segunda Língua (L2), Matemática Geral, Física Geral, Biologia Geral e Química Geral.

As atividades do programa serão desenvolvidas semanalmente durante o semestre letivo a partir da elaboração de um plano de disciplina tendo em vista os seguintes elementos: nome da área do conhecimento; carga horária teórica e prática, ementa, especificação dos conteúdos abordados; metodologia de trabalho; avaliação das atividades, bibliografia básica e específica.

1. Objetivos do programa

- Colaborar para diminuir os índices de reprovação dos cursos de graduação;
- Contribuir para melhoria de índices de aprovação e permanência de estudantes de graduação e Pós-graduação nos cursos da UFT.
- Estabelecer parceria entre o Programa de Apoio ao Discente Ingressante - PADI e o Programa de Tutoria da Pós-Graduação para desenvolvimento de trabalho conjunto;
- Contribuir com a formação docente dos alunos da pós-graduação stricto Sensu;
- Apoiar os estudantes de Pós-graduação Stricto Sensu da UFT que não possuem vínculo empregatício e não são atendidos por bolsa de estudos.

2. Atribuições

2.1. Cabe à Pró-Reitoria de Graduação:

- Promover a formação pedagógica e continuada dos tutores da pós-graduação;
- Acompanhar as atividades desenvolvidas mensalmente pelos tutores, por meio de relatórios;
- Encaminhar à Propesq a frequência dos tutores;
- Avaliar o programa semestralmente com os professores coordenadores, tutores da graduação e tutores pós-graduação;

2.2. Cabe à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação:

- Elaborar o edital e selecionar os candidatos;
- Realizar o cadastro dos tutores;
- Receber os registros de frequência e providenciar o pagamento da bolsa aos tutores da pós-graduação.

2.3. Cabe às Direções de campus:

- Recepcionar o estudante tutor;
- Reservar salas ou laboratórios para a realização dos trabalhos de tutoria;
- Gestão junto aos professores coordenadores do Padi, para o bom andamento das execuções das atividades.

2.4. Cabe ao professor coordenador do PADI:

- Acompanhar a elaboração do Plano de Disciplina do tutor da Pós-graduação;
- Avalizar o plano de disciplina do tutor da pós-graduação;
- Orientar e acompanhar as atividades pedagógicas dos tutores da pós-graduação em horário conjunto aos tutores da graduação, conforme preconiza as orientações do PADI (04 horas semanais)
- Incentivar a monitoria integrada entre professor coordenador, alunos tutores da graduação e da pós-graduação
- Encaminhar a DPEE mensalmente o relatório das atividades do tutor e a ficha de frequência do tutor e dos alunos participantes da tutoria.

2.5. Cabe à (o) tutor (a)

- Participar dos encontros de formação continuada presenciais e/ou à distância, ofertados pela Prograd e Propesq;
- Participar das reuniões com o coordenador (a) do Padi;
- Elaborar conjuntamente com o professor coordenador do PADI o plano de disciplina;

- Entregar cópia do plano de disciplina ao coordenador do PADI ao qual esteja vinculado;
- Elaborar e entregar relatório mensal das atividades desenvolvidas, como também, a ficha de frequência dos alunos participantes da atividade ao Coordenador.
- Dedicar 10 horas semanais às atividades de tutoria.

ANEXO 2 - FICHA DE INSCRIÇÃO - PROPOSTA DE TUTORIA

1. Identificação do Proponente

Professor proponente: Quintino Martins de Oliveira

Câmpus/Curso: Porto Nacional/Letras-Libras

Telefone: (62) 982806593

E-mail: quintino@uft.edu.br

Titulação: Mestre

Vínculo Institucional: Professor

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5909887820359825>

2. Caracterização da Proposta

Edital Prograd n°: 36/2019

Câmpus: Porto Nacional

Área de Conhecimento: Linguagens: Língua Portuguesa como segunda língua

3. Descrição da Proposta

3.1 Resumo da Proposta

Os surdos são sujeitos que possuem as línguas de sinais como língua de constituição da subjetividade, identidade e da vida de relação. As línguas orais (baseadas no som), como a língua portuguesa, desempenham o papel de segunda língua para os surdos, no caso do contexto brasileiro. Desta forma, inclusão de alunos surdos em instituições de ensino torna-se desafiador, porque a língua portuguesa perpassa por todas as disciplinas; uma segunda língua, organizada em modalidade oral que eles não têm acesso de maneira natural e espontânea. A atividade de Tutoria em Língua Portuguesa, cuja proposta é a implementação da ação de leitura e escrita dirigida em língua portuguesa, proporcionará maior rendimento acadêmico para os alunos surdos, além de ser uma proposta piloto para subsidiar a assessoria pedagógica de alunos surdos de outros cursos na Universidade Federal do Tocantins. Dentre as ações, listamos: discutir e delinear estratégias de ação junto ao professor orientador; desenvolver estratégias de leitura de textos utilizados pelos professores, junto aos alunos surdos; desenvolver estratégias de escrita

de textos utilizados pelos professores, junto aos alunos surdos; levantar termos técnicos específicos, das áreas de conhecimento, presentes no texto, para subsidiar a criação de glossários em libras e descrever as ações desempenhadas durante a tutoria, de forma a subsidiar ações futuras. Neste contexto, a atividade de Tutoria em Língua Portuguesa para os alunos surdos, é de grande relevância em um curso que possui imensa responsabilidade em construir conhecimento na perspectiva da diferença, tirando da margem um grupo minoritário que clama por inclusão e participação social.

3.2 Informações Relevantes para Avaliação da Proposta

O curso Letras-Libras da Universidade Federal do Tocantins (Câmpus de Porto Nacional), atende o decreto federal 5626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei de 10436 de 24 de abril de 2002. O atendimento se refere à prioridade de candidatos surdos no ingresso em cursos de formação de professores de Libras. Dessa forma, a UFT, em consonância com o que rege a legislação brasileira e ciente de seu compromisso de inclusão social de pessoas com deficiência, atualmente conta com cerca de 40 alunos surdos. Os surdos são sujeitos que possuem as línguas de sinais como língua de constituição da subjetividade, identidade e de interação. Devido à ausência de input auditivo no período de aquisição da linguagem, os surdos acabam por desenvolver uma língua de modalidade gestual visual. Ou seja, as línguas de sinais são oriundas da potencialidade cognitiva humana para comunicação, interação e percepção de mundo. As línguas orais (baseadas no som), como a língua portuguesa, desempenham o papel de segunda língua para os surdos, no caso do contexto brasileiro.

Assim, o português é uma segunda língua para muitos dos alunos da UFT, a saber alunos surdos e alunos indígenas. Mas, há uma diferença a considerar. Os alunos indígenas, por serem ouvintes, conseguem participar de um ambiente de imersão, ou seja, possuem acesso natural e espontâneo à língua portuguesa, mesmo tendo uma relação de segunda língua. Os surdos, por serem surdos, não são beneficiados em ambiente de imersão em que os falantes utilizam uma língua oral, ou seja, pelo fato de serem surdos, não possuem acesso natural e espontâneo à língua portuguesa. Só têm acesso ao português através da leitura e escrita. Desta forma, inclusão de alunos surdos em instituições de ensino torna-se desafiador, porque a língua portuguesa perpassa por todas as disciplinas; uma segunda língua, organizada em modalidade oral que eles não têm acesso de maneira natural e espontânea.

O curso Letras LIBRAS da UFT vivencia essa realidade desafiadora. Por mais que tenhamos professores surdos no quadro docente, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de libras para disponibilização das aulas em libras, quando ministradas em língua portuguesa, de forma a prestigiar a libras como língua de instrução no processo de ensino e aprendizado dos alunos surdos, todo o material bibliográfico disponível está em língua portuguesa. No Brasil, ainda não dispomos de extenso acervo em libras sobre as diferentes áreas de conhecimento. Atrelado a isso, muitos de nossos alunos surdos são egressos de um sistema de inclusão ainda frágil e deficitário. A maioria deles não possuem conhecimento mínimo em língua portuguesa para realizarem atividades de leitura e escrita de maneira autônoma, funcional e independente.

3.3. Justificativa para formação do grupo

3.3.1. Por que tomou a iniciativa de formar o grupo?

O Brasil é um país multilíngue, por mais que não pareça. Há mais de 200 línguas indígenas, línguas de sinais, línguas de imigrantes e variações da língua portuguesa que circulam em nosso imenso país. Mas, a língua portuguesa, por ser o idioma oficial, ainda impera no que diz respeito a registro, circulação e consumo de conhecimento. Vemos isso nos pronunciamentos oficiais, institucionais, informativos dos mais diversos e, principalmente, na disponibilização de material didático nas instituições de ensino. Cientes da proposta bilíngue que envolve a educação de surdos, o domínio de leitura e escrita em língua portuguesa trará maior (e inquestionável) rendimento acadêmico durante a graduação. A proposta de Tutoria em Língua Portuguesa vem de demandas oriundas do corpo docente, corpo discente e dos tradutores e intérpretes de libras. Alguns professores do curso Letras LIBRAS valem de leitura e interpretação de textos em língua portuguesa como atividade integrante das disciplinas. Alguns destes professores não sabem como lidar com essa insuficiência de leitura e escrita em língua portuguesa de alguns alunos surdos. Os próprios alunos surdos reconhecem essa defasagem oriunda de uma inclusão escolar irresponsável e solicitam um acompanhamento mais próximo em relação à leitura e escrita em língua portuguesa. Os tradutores e intérpretes relatam que são requisitados a realizarem atividades pedagógicas, de “ensino” de leitura e escrita, ou leitura dirigida, por parte dos alunos surdos, o que foge das atribuições de tradutores e intérpretes de libras no contexto de ensino superior. A atividade de Tutoria em língua portuguesa é inovadora nesse sentido, pois implementa discussões e práticas que os alunos não tiveram oportunidade de realizarem em seu processo educacional.

3.3.2. Qual o diferencial dessa proposta?

O curso de Letras-Libras por si só é um diferencial. Contamos com cerca de 9 professores surdos e 8 ouvintes. Metade do nosso corpo discente é composta por alunos surdos. O curso letras LIBRAS é uma graduação recente no Brasil. Ainda não dispomos de turmas avançadas em outros Estados para adotarmos como referência. Mas, nossas reflexões são compartilhadas por professores de outras universidades. Queremos tornar a UFT/ Porto Nacional uma referência na produção de conhecimento em libras e na educação de surdos. A atividade de Tutoria em Língua Portuguesa é inovadora nesse sentido, a fim de implementar a prática de leitura dirigida com alunos surdos.

3.3.3. Qual a contribuição da proposta para a redução do índice de reprovação nas disciplinas dos primeiros períodos do curso vinculadas à área de conhecimento básico?

A atividade de Tutoria em Língua Portuguesa, cuja proposta é a implementação da ação de leitura e escrita dirigida em língua portuguesa, proporcionará maior rendimento acadêmico para os alunos surdos, além de ser uma proposta piloto para subsidiar a assessoria pedagógica de alunos surdos de outros cursos na Universidade Federal do Tocantins.

3.3.4. Que circunstâncias favorecem a execução das ações/atividades propostas?

Disponibilizamos de salas de aula à tarde no Campus, bem como data show e outros materiais. Também, há um total apoio do colegiado de Letras-Libras para a realização das atividades e um grande interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas pelo PADI.

3.3.5. Existe (m) outro (s) aspecto (s) que julga pertinente mencionar? Se sim, explicita (-os)?

O CA de Letras-Libras recebeu a notícia da possibilidade de criação do PADI-Língua Portuguesa e já estão se organizando e sugerindo ideias para o trabalho antes mesmo de saberem quem (possivelmente) serão os contemplados com a bolsa.

3.4 Estratégia de ação do grupo

3.4.1. Enumere e descreva as ações/atividades necessárias para atingir o (s) objetivo (s) desejado (s) e explique como pretende desenvolvê-las

A proposta de Tutoria em Língua Portuguesa objetiva implementar a ação de leitura e escrita dirigida em língua portuguesa. As ações serão supervisionadas pelo Prof. Quintino Martins de Oliveira. Dentre as ações, listamos: Discutir e delinear estratégias de ação junto ao professor orientador; desenvolver estratégias de leitura de textos utilizados pelos professores, junto aos alunos surdos; desenvolver estratégias de escrita de textos utilizados pelos professores, junto aos alunos surdos; levantar termos técnicos específicos, das áreas de conhecimento, presentes no texto, para subsidiar a criação de glossários em libras; descrever as ações desempenhadas durante a tutoria, de forma a subsidiar ações futuras. A proposta é desenvolver atividades de leitura e escrita dirigidos, e não simplesmente ler para o aluno. A proposta de atividade é promover autonomia entre os alunos, tornando-os ativos e responsáveis no processo de construção de conhecimento.

Nas reuniões semanais com o professor orientador, tutor e professor definirão as demandas de leitura e escrita em língua portuguesa junto aos demais professores. Com antecedência, será agendado práticas de leitura dirigida, com os alunos. A leitura será de textos repassado pelos professores de todas as disciplinas.

Durante o procedimento de leitura, discutido a aquisição de vocabulário em língua portuguesa, bem como discussão sobre aspectos gramaticais da língua. Durante os procedimentos de escrita, o tutor também atuará como revisor de textos escritos por surdos, fazendo adequação vocabular e também gramatical, considerando que os alunos estão se expressando em segunda língua.

Novamente, essas atividades de leitura e escrita não compreende em “fazer pelo” aluno, e sim “fazer com o” aluno.

Nestas ações, as atividades serão desenvolvidas de forma dialogada, sempre discutindo como é a construção de sentido na leitura de segunda língua. Para isso, o aluno tutor em alguns momentos conduzirá os alunos surdos leitores a refletirem em língua de sinais, determinado fenômeno, para após refletirem em língua portuguesa. A leitura se dará em ritmo tal definido pelo grupo, de forma a desenvolver a autonomia, a independência e atitude do aluno. Em alguns

momentos, contamos com o uso de data-show já disponível na coordenação do curso letras LIBRAS.

3.4.2. Quais tecnologias e metodologias de apoio à aprendizagem serão utilizadas?

O Curso de Letras-Libras dispõe de data-show, computadores, câmeras e softwares de edição de vídeos que serão constantemente utilizadas nas atividades (sic) descritas acima. Para os momentos de debate e estudos, serão consideradas abordagens comunicativas no ensino de línguas, teorias críticas e decolonialidade.

3.5 Cronograma de atividades

MARÇO – Apresentação das propostas de trabalho. Definição das estratégias de trabalho. Definição dos grupos que serão atendidos. Levantamento das demandas dos professores, em relação às atividades de leitura e escrita.

Definição das estratégias de trabalho.

ABRIL – Semana 1: Estudo orientado. Semana 2: Atendimento aos grupos 1 e 2. Semana 3: Oficina de leitura e produção de texto. Semana 4: Atendimento aos grupos 3 e 4 e reunião de avaliação.

MAIO – Semana 1: Estudo orientado. Semana 2: Atendimento aos grupos 1 e 2. Semana 3: Oficina de leitura e produção de texto. Semana 4: Atendimento aos grupos 3 e 4. .

Reunião de avaliação.

JUNHO – Semana 1: Estudo orientado e planejamento. Semana 2: Oficina, avaliação e apresentação dos trabalhos realizados. Semana 3: Avaliação e Planejamento.

JULHO – Semana 1: Estudo orientado. Avaliação do semestre. Semana 2: Elaboração de materiais.

Semana 3: Elaboração de materiais. Semana 4: Elaboração de materiais.

AGOSTO – Semana 1: Estudo orientado e planejamento. Semana 2: Atendimento aos grupos 5 e 6. Semana 3: Oficina de leitura e produção de texto. Semana 4: Atendimento aos grupos 7 e 8.

SETEMBRO – Semana 1: Estudo orientado e planejamento. Semana 2: Atendimento aos grupos 5 e 6. Semana 3: “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras. Semana 4: “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras. Reunião de avaliação.

OUTUBRO – Semana 1: Estudo orientado. “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras. Semana 2: “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras. Semana 3: “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras. Semana 4: “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras.

Reunião de avaliação.

NOVEMBRO – Semana 1: Estudo orientado. “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras.

Semana 2: “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras. Semana 3: “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras. Semana 4: “Libras em debate” e tradução de textos para a Libras.

Reunião de avaliação.

DEZEMBRO – Semana 1: Estudo orientado. Avaliação do semestre. Semana 2: Elaboração de materiais. Semana 3: Elaboração de materiais. Semana 4: Elaboração de materiais.

3.6 Descrição dos resultados esperados para atuação do grupo

3.6.1. Dos avanços na área de ensino referentes à melhoria do conteúdo das disciplinas e redução do índice de reprovação

A atividade de Tutoria em Libras proporcionará, em primeiro lugar, maior rendimento acadêmico para os alunos surdos, uma vez que em sua grande maioria, nunca tiveram a oportunidade de estudarem sua própria língua durante a educação básica. Também, o trabalho de tutoria em Libras do PADI irá contribuir com os alunos ouvintes do curso de Letras-Libras, além de ser uma proposta piloto para subsidiar a assessoria pedagógica de alunos surdos de outros cursos na Universidade Federal do Tocantins. Visto que a maioria dos alunos nunca tiveram a oportunidade de discutirem teorias e práticas que envolvam a Libras (surdos e ouvintes), nos primeiros períodos há um grande índice de reclamações dos alunos que não compreendem as aulas ministradas diretamente em Libras, sejam por professores surdos, sejam por professores ouvintes fluentes em Libras. Dessa maneira, a criação da turma de alunos-tutores do PADILibras (sic), tentará contribuir para um melhor rendimento do corpo discente do curso.

3.6.2. Do impacto das ações do grupo na comunidade acadêmica

Essa será a primeira vez, se a proposta for aprovada, em que será formada uma turma de alunos-tutores do PADI com foco em Língua Brasileira de Sinais para, assim, serem discutidas e realizadas ações que objetivarão construções de conhecimentos em Libras no contraturno (sic). Além disso, é pensado em propor oficinas e/ou rodas de conversa com os alunos do curso de Letras-Libras com o intuito de promover ambientes dentro da UFT onde a Língua Brasileira de Sinais seja a principal forma de comunicação e fonte de conhecimento. Neste contexto, a atividade de Tutoria em Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e ouvintes, é de grande relevância em um curso que possui imensa responsabilidade em construir conhecimento na perspectiva da diferença, tirando da margem um grupo minoritário que clama por inclusão e participação social.

3.7 Sistemática de acompanhamento e avaliação das ações/atividades propostas

Todos os meses serão feitas reuniões de avaliação visando uma melhor orientação e acompanhamento dos alunos-tutores do PADI-Libras, bem como para sugerir estratégias de

melhorias do “Libras em debate”, do apoio aos professores, dentre outros. Além disso, também mensalmente, serão realizados momentos de estudos conduzidos pelo professor coordenador.

Porto Nacional, 11 de março de 2019.

Professor/ Coordenador