



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



LUZIETE CRISTINA DA SILVA

**LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO
PROCESSO DE MULTILETRAMENTO**

MARINGÁ

2020



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



**LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO
PROCESSO DE MULTILETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Maringá como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff

MARINGÁ

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

LUZINETE CRISTINA DA SILVA

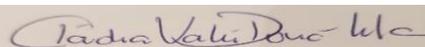
**LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NO
PROCESSO DE MULTILETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

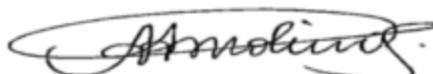
COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff (Orientadora) – UEM



Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila – UEM



Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR

Maringá, 30 de junho de 2020

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por
ter oportunizado transformações significativas
durante essa fase.

Aos meus pais, que sempre oram e intercedem
por mim e pelas minhas conquistas.

Aos meus filhos, que estão sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela perseverança a mim destinada, pois as provas foram árduas, mas com Ele todas foram vencidas e superadas.

À minha família, minha base.

Aos alunos surdos que passaram pela minha vida e me proporcionaram momentos enriquecedores de interação linguística através da Libras e que hoje os posso chamar de amigos.

Aos alunos, sejam surdos ou ouvintes, que fazem da minha docência um ato científico permeado pelo amor.

Aos companheiros de estudo que compartilharam as ansiedades e realizações de cada etapa presencial.

À orientadora Profa. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff, que possibilitou a temática de nossa pesquisa.

Às docentes do programa que ministraram suas aulas e nos embriagaram com seus conhecimentos.

Às queridíssimas coordenadoras Claudia Hila e Lilian que sempre se colocaram presentes e atuantes.

Aos companheiros dos Colégios que apoiaram e auxiliaram para que essa pesquisa se desenvolvesse.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff, Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila, Profa. Dra. Lilian Cristina Buzto Ritter e ao Prof. Dr. Adão Aparecido Molina pela imensa contribuição e ricas sugestões, que deixaram o trabalho mais completo.

“O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça”.

Ruth Rocha.

SILVA, Luziete Cristina. **Leitura no Ensino Fundamental: Instrumento de Inclusão no Processo de Multiletramento**. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)– Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff. Maringá, 2020.

RESUMO

O presente trabalho faz parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada (pesquisa-ação) cujo tema é a prática da leitura voltada ao multiletramento em contexto de surdez. Considerando a temática da diversidade como eixo organizador de nossa proposta de intervenção, tomamos como base teórica os seguintes autores – para o trabalho com a prática da leitura baseou-se em pesquisadores nacionais como: Solé (1998), Menegassi (2010) e Menegassi e Fuza (2017), entre outros; para discutir as questões de multiletramento em situação de inclusão trouxemos teóricos específicos da área da surdez, como: Fernandes (2000), Perlin (1998), Quadros e Karnopp (2004), Skliar (2005) e outros. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as unidades didáticas implementadas auxiliam o desenvolvimento linguístico de alunos ouvintes e surdos envolvidos nessa pesquisa. Como objetivos específicos propomos analisar o resultado de um diagnóstico sobre a temática da proposta de intervenção; analisar se as atividades de leitura conduzem os alunos ao processo de multiletramento e discutir o papel dos produtos finais para o processo de inclusão em meio à diversidade. Dividimos a pesquisa em quatro seções. Ela foi realizada em três Colégios públicos Estaduais de Maringá: Primeiro Colégio com alunos ouvintes do sexto anos, segundo Colégio alunos surdos, do quarto ano, quinto ano e último Colégio de jovens e adultos, em contexto inclusivo, alunos surdos do ensino fundamental I, alunos, esses dados são relevantes e estão ausentes. Diante disso, observamos que as etapas de leitura e produção com os alunos ouvintes proporcionaram ampliação de conhecimento e desenvolvimento não só na habilidade de leitura dos alunos, mas também no manuseio de artefatos tecnológicos, culminando na produção da narrativa em Libras como tecnologia assistiva para surdos.

Palavras-chave: Leitura. Surdez. Inclusão. Multiletramento. Acessibilidade.

SILVA, Luziete Cristina. **Reading in Elementary School: Instrument of Inclusion in the Multiliteration Process**. 148 f. Dissertation (Professional Masters in Letters)– State University of Maringá. Advisor: Profa. Dr. Luciane Braz Perez Mincoff. Maringá, 2020.

ABSTRACT

The present work is part of the Postgraduate Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), it is an applied research (action research) whose theme is the practice of reading focused on multiliteracy in the context of deafness. Considering the theme of diversity as the organizing axis of our intervention proposal, we take as a theoretical basis the following authors - for the work with the practice of reading it was based on national researchers such as: Solé (1998), Menegassi (2010) and Menegassi e Fuza (2017), among others; to discuss the issues of multiliteracy in a situation of inclusion, we brought specific theorists from the area of deafness, such as: Fernandes (2000), Perlin (1998), Quadros and Karnopp (2004), Skliar (2005) and others. The general objective of this research is to understand how the didactic units implemented help the linguistic development of deaf students. As specific objectives we propose to analyze the result of a diagnosis on the theme of the intervention proposal; analyze whether reading activities lead students to the process of multiliteracy and discuss the role of final products for the inclusion process in the midst of diversity. We divided the research into four sections. It was held in three state public colleges in Maringá: First College with hearing students from the sixth year, Second College from deaf students, from the fourth year and the last College of young people and adults, in an inclusive context, deaf students from elementary school I, students, these data are relevant and are absent. Therefore, we observed that the stages of reading and production with the listening students provided an expansion of knowledge and development not only in the reading ability of the students, but also in the handling of technological artifacts, culminating in the production of the narrative in Libras as assistive technology for the deaf.

Keywords: Reading. Deafness. Inclusion. Multiliteration. Accessibility.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorização da Surdez.....	23
Quadro 2	Representação esquemática das etapas do processo de leitura.....	26
Quadro 3	Etapas da leitura.....	34
Quadro 4	Características da pesquisa-ação.....	38
Quadro 5	Envolvimento dos sujeitos na pesquisa segundo Tripp.....	40
Quadro 6	Modalidades de pesquisa.....	41
Quadro 7	Cronograma de realização das atividades.....	45
Quadro 8	Transcrição 1 de áudio produzido por uma aluna.....	85
Quadro 9	Transcrição 2 de áudio produzido por uma aluna.....	87
Quadro 10	Perguntas leitoras compreensivas.....	99
Quadro 11	Etapas de leitura: decodificação e compreensão.....	102
Quadro 12	Etapas da leitura: antes durante e depois.....	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa multiletramento.....	31
Figura 2	Diagrama de Tripp.....	39
Figura 3	Capa do livro didático de Língua Portuguesa.....	81
Figura 4	Propostas de atividades do capítulo 1 do livro didático.....	82
Figura 5	Pesquisa sobre fonema e grafema do livro didático.....	83
Figura 6	Proposta de atividade do livro didático.....	84
Figura 7	Atividade 1 de leitura expressiva do livro didático.....	86
Figura 8	Atividade 2 de leitura expressiva do livro didático.....	88
Figura 9	HQ produzida pelos alunos da referida turma.....	92
Figura 10	Atividade “Ser ou não ser cidadão”: primeiro momento.....	96
Figura 11	Atividade “Ser ou não ser cidadão”: segundo momento.....	97
Figura 12	Vocábulos em Libras.....	98
Figura 13	Atividades do estudante 1.....	100
Figura 14	Atividades do estudante 2.....	100
Figura 15	Atividades do estudante 3.....	101
Figura 16	Atividades do estudante 4.....	101
Figura 17	Atividades do estudante 5.....	101
Figura 18	Atividades do estudante 6.....	102
Figura 19	Sinais de alguns países africanos.....	104
Figura 20	Atividades da unidade II do estudante 1.....	105
Figura 21	Atividades da unidade II do estudante 2.....	106
Figura 22	Atividades da unidade II do estudante 3.....	107
Figura 23	Atividades da unidade II do estudante 4.....	108
Figura 24	Atividades da unidade II do estudante 5.....	109
Figura 25	Atividades da unidade II do estudante 6.....	110
Figura 26	Atividade no laboratório de informática.....	113
Figura 27	Introdução ao <i>Tablet</i>	113
Figura 28	Familiarizando-se com o <i>Tablet</i>	114
Figura 29	Atividade de HQ do estudante 1.....	115

Figura 30	Atividade de HQ do estudante 2.....	116
Figura 31	Atividade de HQ do estudante 3.....	117
Figura 32	Atividade de HQ do estudante 4.....	118
Figura 33	Atividade de HQ do estudante 5.....	119
Figura 34	Atividade de HQ do estudante 6.....	120
Figura 35	Atividade de HQ do estudante 7.....	121
Figura 36	Interpretação da música “Só porque sou neguim”.....	122
Figura 37	Interpretação do texto “Menina bonita do laço de fita”.....	123
Figura 38	Sinais: neurociências e aprendizagem.....	124
Figura 39	Interpretação de poemas.....	124
Figura 40	Atividades do estudante surdo 1.....	128
Figura 41	Atividades do estudante surdo 2.....	129
Figura 42	Atividades do estudante surdo 3.....	130
Figura 43	Atividades do estudante surdo 4.....	131
Figura 44	Atividades do estudante surdo 5.....	132
Figura 45	Ressignificação do vídeo em Libras.....	133
Figura 46	Representação da palavra estrela na narrativa.....	134
Figura 47	Atividades no computador.....	136
Figura 48	Momentos da construção da TV Didática.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Familiaridade dos alunos com o celular.....	78
Gráfico 2	Quantidade de alunos com acesso ao celular e ao aplicativo.....	79
Gráfico 3	Quantidade de alunos que realizaram a atividade proposta.....	79
Gráfico 4	Participação dos alunos na atividade de leitura expressiva.....	89

LISTA DE SIGLAS

ANPACIN	Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EF	Ensino Fundamental
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
HQ	História em Quadrinhos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação do Brasil
PI	Proposta de Intervenção
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
TA	Tecnologia Assistiva
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	LEITURAS A PARTIR DO CONTEXTO ATUAL.....	21
2.1	REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA SURDA NO BRASIL.....	21
2.2	A LEITURA NA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA.....	25
2.3	LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DE INCLUSÃO.....	30
3	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
3.1	ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	37
3.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	43
3.2.1	Os colégios e seus participantes.....	43
3.3	FASES E CONCEITOS ANALÍTICOS.....	44
3.4	A PRODUÇÃO DIDÁTICA.....	48
3.4.1	Unidade didática 1.....	48
3.4.2	Unidade didática 2.....	60
3.4.3	Aplicação na escola bilíngue para surdos de Maringá.....	69
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	77
4.1	PRIMEIRA AÇÃO: INÍCIO DAS PRODUÇÕES DIAGNÓSTICAS.....	77
4.2	SEGUNDA AÇÃO: AÇÃO DIAGNÓSTICA DE PRÁTICAS DE LEITURAS.....	80
4.2.1	Representações da cultura surda por parte dos alunos ouvintes.....	90
4.3	TERCEIRA AÇÃO: AÇÕES PRÁTICAS DE LEITURAS.....	94
4.3.1	Primeiro momento: antes da leitura.....	95
4.3.2	Segundo momento: durante a leitura.....	97
4.3.3	Terceiro momento: depois da leitura.....	99

4.4	AÇÕES DE MULTILETRAMENTO E LEITURA INCLUSIVA (TA).....	112
4.4.1	Atividade multiletramento e tecnologia de comunicação.....	112
4.5	AÇÕES DE DIVERSAS ATIVIDADES DE MULTILETRAMENTO REALIZADAS ANTES, DURANTE E DEPOIS DA APLICAÇÃO DAS UNIDADES I E II.....	122
4.5.1	Atividade de leitura e interpretação gênero discursivo canção.....	122
4.5.2	Atividade de multiletramento literário.....	123
4.6	RESSIGNIFICANDO O PRODUTO FINAL.....	125
4.6.1	Parte 1: gênero textual conto (animação).....	126
4.6.2	Parte 2: apresentação da obra principal.....	127
4.7	DIVULGAÇÃO DOS PRODUTOS.....	135
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICE.....	146
	ANEXOS.....	147

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada (pesquisa-ação) cujo tema é a prática da leitura voltada ao multiletramento em contexto de surdez. Considerando a temática da diversidade como eixo organizador de nossa proposta de intervenção, tomamos como base teórica autores como Solé (1998), Menegassi (2010) e Menegassi e Fuza (2017), entre outros.

E para aliar aos autores citados, trouxemos teóricos específicos da área da surdez, como: Fernandes (2000), Perlin (1998), Quadros e Karnopp (2004), Skliar (2005) e outros, cujas pesquisas acadêmicas nos trouxeram informações atualizadas sobre a formação de professores em contexto de inclusão. Segundo esses autores, o conhecimento perpassa pelo respeito às diferenças de cada indivíduo e, é a partir do respeito à diversidade associada ao uso de textos diversificados que o docente proporcionará desenvolvimento linguístico ao educando. Entendemos que a inclusão é um fato importante a ser considerado, estudado, refletido e motivador de novas metodologias.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as unidades didáticas implementadas auxiliam o desenvolvimento linguístico de alunos ouvintes e surdos envolvidos nessa pesquisa.

Como objetivos específicos propomos analisar o resultado de um diagnóstico sobre a temática da proposta de intervenção; analisar se as atividades de leitura conduzem os alunos ao processo de multiletramento e discutir o papel dos produtos finais para o processo de inclusão em meio à diversidade.

Acreditamos na contribuição das unidades didáticas para processo de desenvolvimento da habilidade leitora dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, e que ela também pode servir de base teórica aos demais docentes/pesquisadores que almejam ampliar conhecimentos sobre esta temática.

A prática de leitura sempre despertou meu interesse desde a infância, eu sempre participei de ações práticas de leitura e declamações, nas séries iniciais, mas após ingressar no antigo quarto ano do primário (atualmente nominado de quinto ano do ensino fundamental I), essas ações foram se limitando à leitura para resolução de problemas, o que se estendeu a toda minha trajetória na educação básica.

A ação prática de leitura só retornou efetivamente ao meu contexto de aprendizagem na adolescência, quando em 1998 eu cursava o terceiro ano do magistério, hoje chamado de

“curso de formação de docentes”, na época, a professora de literatura solicitou que lêssemos algumas obras literárias clássicas e eu li a obra “O cortiço”, do autor Aluísio Azevedo. Lembro-me bem das sensações que cada página provocava em mim, é algo que jamais esquecerei, contudo, a ação leitora daquele momento se limitou a essa única obra, sem mais trabalhos direcionados para a leitura. Concluí o magistério no ano de 1999.

Em 2000 iniciei minha carreira docente em um centro de educação infantil, ficando ali até o ano de 2005. Na educação infantil eu trabalhava práticas de leituras diariamente, as crianças ficavam encantadas com todas as histórias e contos, e eu me realizava com o encantamento delas. Nesse período, além da ação docente na educação infantil, eu cursava a graduação de Letras, e, novamente uma professora me inspirou para leitura, dessa vez, a leitura científica, comecei a ler os textos de linguística aplicada, o encanto pelas aulas desta docente competentíssima me despertou o anseio de ler e conhecer um pouco mais.

Nos anos seguintes, fiz duas especializações, uma em Educação Especial, e outra em Neuropedagogia. Fui aprovada num concurso para docentes do Estado do Paraná, onde atuo desde 2006. Naquele ano comecei a trabalhar numa escola de Educação Básica, na modalidade da Educação Especial, a antiga Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, ao longo dos anos atuei também em várias outras instituições de ensino, como professora de Língua Portuguesa para alunos surdos no Centro de Atendimento Especializado da Surdez (CAES), docente da disciplina de Língua Portuguesa, nas séries do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, para alunos ouvintes, atuei como intérprete de Libras em contexto educacional inclusivo, e, de 2014 a 2016 atuei também no Ensino superior como intérprete de Libras e Docente da Disciplina de Libras.

Participei de várias capacitações para docentes, promovidas, principalmente, pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em que a temática do letramento e multiletramento eram o foco do estudo. Com isso, ao iniciar o trabalho com alunos, ouvintes ou surdos, em contextos de inclusão ou no ensino regular, ao elaborar aulas de leitura que, além da decodificação proporcionavam, pelo multiletramento, descobertas importantes no texto lido pelos alunos, observei que o multiletramento no contexto de ensino e aprendizagem favorecia a apropriação e ampliação de conhecimentos.

Considero que ler significa ampliar os horizontes das pessoas, e para isso, é necessário que haja competência linguística, que direcione à compreensão do que se está lendo, para que se perceba, além do real, os vários mundos a que a leitura pode nos conduzir.

Com relação aos alunos surdos inclusos no ensino regular, especificamente, vivenciamos que lhes é imposta a língua majoritária, ou seja, a Língua Portuguesa da maioria

ouvinte, entretanto, a grande maioria da sociedade ouvinte desconhece que os surdos têm uma língua materna, que é a língua de sinais, e no caso dos surdos brasileiros, a Libras, que é a Língua Brasileira de Sinais, pois ela não é universal, e cada país tem a sua. Existe também uma “Cultura Surda”, em que elementos próprios das pessoas surdas são passados de geração em geração, como também acontece na cultura ouvinte.

Devido ao pouco conhecimento, da maioria das pessoas sobre as especificidades da comunidade surda, percebemos que é de fundamental importância que aconteça uma ampliação de informações e leituras sobre essas particularidades, principalmente sobre a Libras, com isso surge a problematização dessa pesquisa: nas aulas de Língua Portuguesa, em sala regular que não tenha alunos surdos inclusos, seria possível abordar o tema surdez/Libras, sem prejudicar o aprendizado linguístico da língua materna dos educandos ouvintes? A produção de vídeos apresentando leitura/interpretativa em Libras possibilitaria o multiletramento dos alunos ouvintes e poderia se caracterizar como tecnologia assistiva (TA) aos leitores surdos?

A pesquisa contemplou também documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96, que ressalta, entre outros princípios, o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a Lei 10. 436/2002, que reconhece a Libras como uma língua oficial do Brasil, e o decreto 5.626/05, que legisla sobre as especificidades da área de Libras.

Entendemos as atividades de prática de leitura de fundamental importância na realização do nosso trabalho, pois sabemos que ler implica em muito mais do que apenas reconhecer os códigos gráficos, é necessário que se compreenda o que está sendo lido, que se tenha letramento, conhecimento de mundo, para beneficiar-se de tudo que a leitura pode proporcionar, e, multiletramento, que se dá pelos inúmeros recursos atuais de comunicação, com os novos aparelhos móveis, a facilidade de conectividade, e a rapidez com que as informações se propagam, principalmente no ambiente escolar, considerado como espaço do conhecimento cientificamente elaborado e acumulado pela humanidade.

O contexto de inclusão é um terreno fértil para novas pesquisas, especificamente no viés contemplado por nós nessa pesquisa, de alunos surdos inclusos, portanto usuários de Libras e estudantes de Língua Portuguesa. Nessa pesquisa, portanto, pudemos observar a riqueza de se trabalhar num ambiente bilíngue, com a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais.

Sendo assim, a fim de organizar as ideias e as ações deste trabalho, coerentemente, optamos por dividi-lo da seguinte maneira: a *primeira seção* trata-se de informações

introdutórias sobre a pesquisa. Na *segunda seção* apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nossas análises posteriores, uma vez que é importante conhecermos as representações da Cultura Surda no Brasil, a leitura na concepção interacionista e o letramento e multiletramento no contexto de inclusão. Buscamos, assim, mostrar importantes referenciais para nortear nosso trabalho na direção de apontarmos os principais conceitos nos quais estamos pautados.

Na *terceira seção*, denominada *O Percurso Metodológico*, nosso foco foi descrever os aspectos metodológicos da pesquisa, no intuito de orientar sobre nossas ações em sala de aula durante a geração dos dados. Para melhor entendimento, ela foi subdividida em seções menores, que explanaremos a seguir. Na primeira seção apresentamos a natureza da pesquisa, sua abordagem metodológica, origem, características e passos para ser conduzida. Já na segunda seção, encontra-se descrito o contexto no qual foi realizada, ou seja, a escola e os alunos participantes, informações que julgamos necessárias serem consideradas, pois influenciam as ações adotadas pelo professor-pesquisador. Na terceira seção apresentamos as fases de realização da investigação e as categorias analíticas para a análise das produções dos alunos. Há, também, uma quarta seção, na qual foi descrito o processo de geração dos dados, mais especificamente, da proposta de intervenção (PI). Para concluir a seção, apresentamos as análises das PIs realizadas, a partir das categorias analíticas definidas para tal objetivo.

Na *quarta seção* contemplamos a *Discussão e Análise dos dados*, onde apresentamos os dados da pesquisa, detalhando passo a passo as seguintes fases: análise diagnóstica para averiguar o nível de acesso e conhecimento tecnológico dos alunos; ações práticas da habilidade de leitura; ações práticas de intervenções pedagógicas; as questões norteadoras da pesquisa; ações das práticas de leitura com ouvinte e com os surdos separadamente, nos três espaços escolares; unidades didáticas e a divulgação dos produtos.

Os resultados evidenciam êxito no que tange ao objetivo delineado. Atuamos em três espaços escolares, com três públicos-alvo, e um único objetivo final, que foi proporcionar aos alunos desenvolvimento linguístico sobre diversidade, finalizando com leitura/interpretativa. Diante disso observamos que as etapas de leitura e produção com os alunos ouvintes proporcionaram ampliação de conhecimento e desenvolvimento não só na habilidade de leitura dos alunos, mas também no manuseio de artefatos tecnológicos, culminando na produção da narrativa em Libras como tecnologia assistiva para surdos.

2 LEITURAS A PARTIR DO CONTEXTO ATUAL

Nesta seção, apresentaremos os fundamentos teóricos que embasam nossa análise posterior: as representações da Cultura Surda no Brasil, a leitura na concepção interacionista e o letramento e multiletramento no contexto de inclusão. Buscamos importantes referenciais para nortear nosso trabalho na direção de apontarmos os principais conceitos nos quais estamos pautados.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA SURDA NO BRASIL

Na atualidade, podemos encontrar autores surdos que construíram importantes referências sobre o tema Cultura Surda, todavia, nem sempre foi assim. O reconhecimento da língua de sinais, fator primordial para o reconhecimento de tal cultura, só veio após muitas lutas e conquistas de pessoas surdas e ouvintes, comunidade e Cultura Surda. A respeito disso, para uma melhor compreensão, trazemos os conceitos que Strobel (2009) apresenta em sua obra “História da Educação dos Surdos”, sobre “Povo Surdo” e “Comunidade Surda”:

O povo surdo é um grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão.

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (STROBEL, 2009, p. 6).

Essa autora é um nome de grande referência na área da surdez, é responsável pela elaboração de conceitos profundos e extremamente relevantes para os estudos a respeito desse tema. Vejamos o que ela postula acerca das 3 grandes fases vivenciadas pela comunidade surda em sua trajetória:

1. *Revelação cultural*: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso do Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.

2. *Isolamento cultural*: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da

língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.

3. *O despertar cultural*: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos. (STROBEL, 2009, p. 12, grifo do autor).

Destarte, podemos perceber uma trajetória de resistência da cultura surda através dos tempos, na qual a língua de sinais é o eixo central de apoio para o povo surdo. Segundo Moura (2000), Charles-Michel de L'Épée foi o primeiro docente a ensinar os surdos através da língua de sinais, em 1760, na França. Seu grande mérito foi ter reconhecido que esta língua existia, desenvolvia-se e servia como base comunicativa essencial entre os surdos.

A Língua de Sinais chegou ao Brasil em 1856, durante o Império de Pedro II, com o conde francês Ernest Huet. Este desembarcou na capital fluminense com o alfabeto manual francês e alguns sinais. O material trazido pelo Conde, que era surdo, deu origem à Língua Brasileira de Sinais – Libras. No ano seguinte, 1857, foi criada a primeira instituição educacional para surdos – Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mas a iconografia dos sinais só foi apresentada em 1873 pelo aluno surdo Flausino José da Gama. (FENEIS, 2018).

Contudo, apesar de haver muitas pessoas surdas em todas as regiões do Brasil, o reconhecimento oficial e a regulamentação da Lei de Libras só ocorreram um século e meio depois, nos anos de 2002 e 2005. O longo intervalo deve-se a uma decisão tomada no Congresso Mundial de Surdos, na cidade italiana de Milão, em 1880 (também citado anteriormente na fase “2. Isolamento Cultural”). A maioria ouvinte decidiu naquele evento que a língua de sinais deveria ser abolida, ação que o Brasil implementou em 1881. Moura (2000) afirma que aquele Congresso não discutiu diretamente métodos de ensino de linguagem. O interesse era substituir a língua de sinais pela língua oral nacional, o objetivo era fortalecer a nacionalidade, prejudicando todos os surdos.

Entretanto, a resistência do povo surdo e da comunidade surda pela legitimação da sua língua própria permaneceu durante muitos anos, até que, no ano de 2002, foi sancionada a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras, “como meio legal de comunicação e expressão, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” e, em 2005, foi promulgada, por meio do Decreto 5.626/2005, a lei que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras” e dá todas as especificidades sobre os atendimentos nas áreas da saúde, educação, social e outras.

Existem categorias quanto ao grau de surdez das pessoas, que pode ser de leve a severo, isso determina o tipo de surdez e o grau de perda auditiva. Do ponto de vista

educacional, surdez “refere-se à incapacidade de a criança aprender a falar naturalmente, por via auditiva”. No entanto, a criança surda pode aprender a falar, com treinamento fonoaudiológico, ainda que haja dificuldades.

Extraímos do site “Dia a Dia Educação”, da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, o seguinte quadro, sobre a categorização da surdez:

Quadro 1 – Categorização da Surdez

<p>PERDA AUDITIVA LEVE:</p> <p>Não tem efeito significativo no desenvolvimento desde que não progrida, geralmente não é necessário uso de aparelho auditivo.</p>	<p>PERDA AUDITIVA MODERADA:</p> <p>Pode interferir no desenvolvimento da fala e linguagem, mas não chega a impedir que o indivíduo fale.</p>
<p>PERDA AUDITIVA PROFUNDA:</p> <p>Sem intervenção, a fala e a linguagem dificilmente irão ocorrer.</p>	<p>PERDA AUDITIVA SEVERA:</p> <p>Interfere no desenvolvimento da fala e linguagem, mas com o uso de aparelho auditivo poderá receber informações utilizando a audição para o desenvolvimento da fala e linguagem.</p>
<p>A partir da Lei 10436, o governo brasileiro reconhece a Libras, como língua, e os surdos têm o direito de, nas instituições educacionais, as aulas sejam ministradas em Libras, ou, pelo menos com a presença de um interprete de língua de sinais.</p>	

Fonte: Adaptado de Paraná (2019).

Esse aspecto da surdez conduz uma grande discussão no âmbito educacional sobre como se dá o processo de aprendizagem do aluno surdo. Autores como Skliar (2005), Quadros e Karnopp (2004), entre outros, apontam que o desenvolvimento cognitivo não se limita à relação audição-pensamento, mas sim, na situação histórica individual em que a surdez se apresenta, por meio das interações comunicativas e sociais. Isso comprova que o acesso à Libras como primeira língua, sendo a Língua Portuguesa como segunda língua para o aluno surdo, contribui efetivamente para sua inclusão na sociedade brasileira.

Apesar dessas comprovações, na atualidade ainda nos deparamos com situações educacionais excludentes, nas quais é exigida ao educando surdo adaptação linguística da comunidade ouvinte. Nossa experiência profissional mostra que muitos docentes que atuam em salas com alunos surdos inclusos não têm conhecimento sobre a cultura surda, muitos desses docentes, ao ingressarem na sala de aula, sequer sabem que há um aluno surdo incluso.

Em nossa prática profissional como intérprete de Libras no atendimento a alunos surdos inclusos em turmas do ensino regular vivenciamos várias situações de professores surpresos com nossa presença, causando certo estranhamento no ambiente da sala de aula. Muitos surdos relatam que quando não havia intérpretes de Libras, só foram percebidos como surdos após dias, semanas ou até meses de aula. Machado (2006), ilustra bem essa situação:

Entretanto, diante do contexto escolar em que vivemos, esse processo de integração/inclusão, por mais bem elaborado que seja, tem apresentado dificuldades em sua implantação pela instituição escolar. Ou seja, mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela política educacional atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola. Alguns estão 'incluídos' em classes regulares e poucos conseguem permanecer no sistema. (MACHADO 2006, p. 39-40).

A partir das informações citadas, compreendemos haver necessidade de que a Libras esteja no contexto escolar, como disciplina, e na grade curricular desde a Educação básica até a Superior, mas para isso, as diferentes formas de proporcionar um ensino de qualidade dependem das decisões político-pedagógicas adotadas pela instituição. Como essa ainda não é a realidade, nós, educadores, devemos inserir essa temática no contexto de diversidade, contribuindo para a ampliação desse conhecimento tão necessário.

Nesse sentido, consideramos de fundamental importância as propostas de trabalho que evidenciam as especificidades, no sentido de inserir reflexões sobre a diversidade/inclusão no contexto escolar, na busca do fim do preconceito e da exclusão no ambiente escolar.

Após décadas de implementações legais, infelizmente, observamos que o preconceito e a segregação ainda são praticados e sofridos na sociedade, e, sendo a escola um espaço social, é também um espaço de reprodução de preconceitos causados pelas diferenças.

Diante disso, acreditamos que uma proposta a partir da prática de leitura poderá contribuir para o trabalho com as diferenças, pois, entendemos que as temáticas sobre diversidade devem ser contempladas na escola para que a convivência, a tolerância e o colocar-se no lugar do outro, com o olhar do outro, tornem-se ações que façam parte do cotidiano do aluno e da vida em sociedade.

Prosseguindo, no próximo item, abordaremos a leitura na concepção interacionista, pois é uma importante base teórica para nosso referencial de pesquisa.

2.2 A LEITURA NA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA

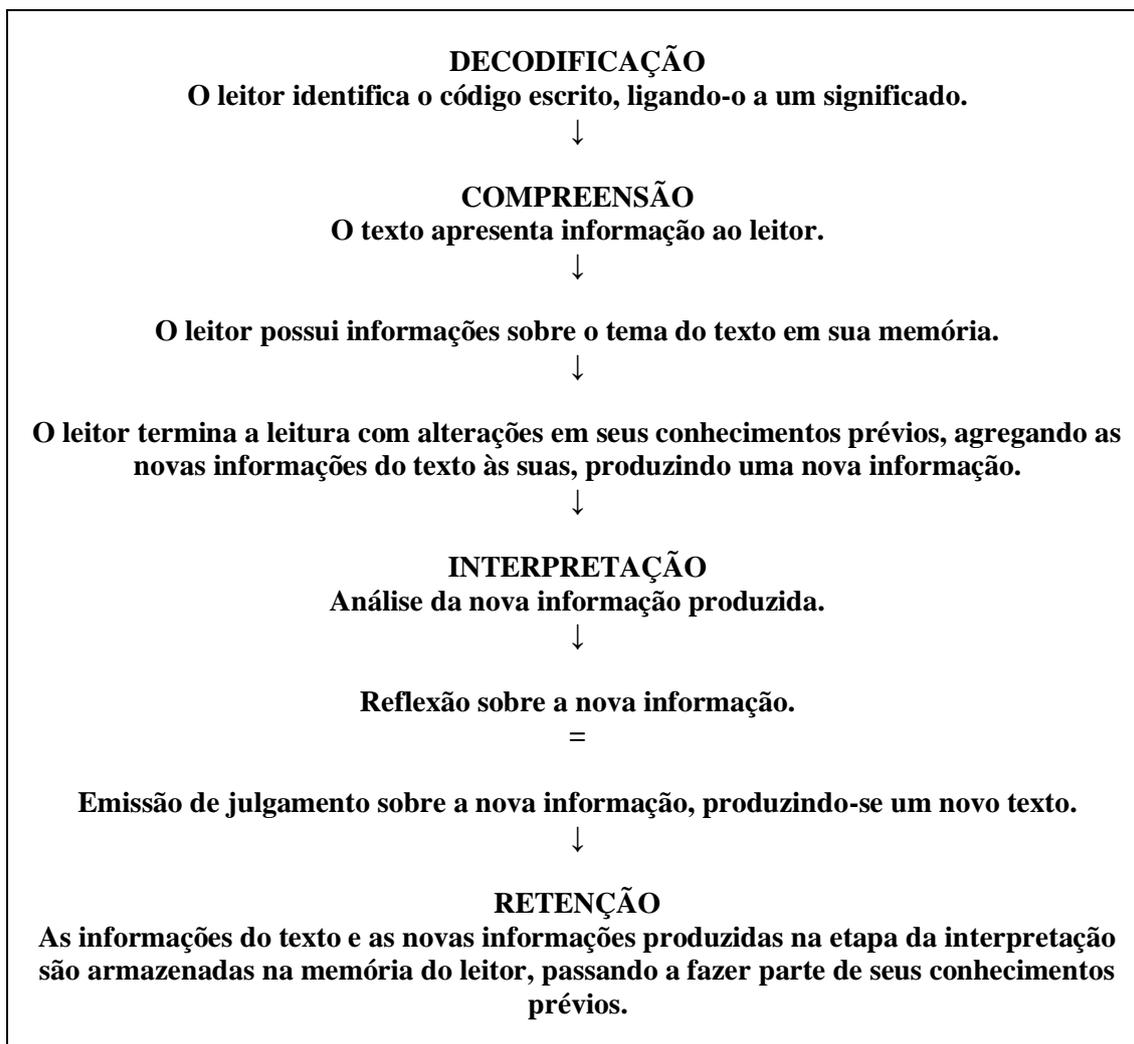
Sabemos que no Brasil existem várias concepções de leitura, as quais estão fortemente ligadas às concepções de linguagem e cada período histórico tem sua vigência no entendimento sobre essas concepções. Pautados nos estudos de Fuza e Menegassi (2017), ressaltamos a concepção interacionista de leitura, pois é a mais adequada para embasar nossas análises posteriores.

Esses autores afirmam que existe uma interação entre autor-texto e leitor, em que o texto é o espaço de interação, sendo início e chegada do processo de construção do qual participam os integrantes desse processo (FUZA; MENEGASSI, 2017). Terminam expondo a concepção interacionista de linguagem, pois, “[...] essa visão advém de uma concepção de linguagem que considera a língua como uma ação entre indivíduos, orientada por uma finalidade, um processo de interlocução presente nas práticas sociais (BRASIL, 1998 apud FUZA; MENEGASSI, 2017).

No contexto de nossa pesquisa, os estudos sobre psicolinguística também são extremamente importantes, pois nos embasamos nas estratégias de leitura da Solé (1998). O conceito de Psicolinguística foi amplamente difundido a partir da década de 1950 por Noam Chomsky (2000), grande teórico linguista, e pode ser definido como “o objetivo de estudar as relações entre a mensagem pronunciada por um sujeito A e o modo pelo qual é percebida por um sujeito B, que só retém uma parte dos elementos dessa mensagem” (LANCHEC, 1977). Deste modo, considerando que nosso trabalho tem foco na leitura, essa é uma importante base teórica de análise.

Acerca disso, Menegassi (2010) explica que a leitura é um processo, e como tal, é realizado em etapas, as quais ele define como: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Fundamentados nesse autor, apresentaremos a seguir, a representação esquemática das etapas do processo de leitura, quadro elaborado por ele, em seu artigo “O leitor e o processo de leitura”, parte integrante da obra “Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa” (MENEGASSI, 2010):

Quadro 2 – Representação esquemática das etapas do processo de leitura



Fonte: Menegassi (2010).

Estudos sobre leitura fazem parte das pesquisas acadêmicas há décadas, no entanto, ainda existem barreiras para concretizar efetivamente a habilidade leitora dos educandos. Muitas propostas visam contemplar a pluralidade da diversidade existente no Brasil, trabalhar com a materialidade exposta no texto literário, confirmar a importância do letramento literário e a relevância do papel do professor ao tratar a leitura como um ato dialógico.

Sobre o papel do professor de Língua Portuguesa, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE do Paraná), expõem que:

O professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o

aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante na prática de letramento da sociedade. (PARANÁ, 2008, p. 71).

O desenvolvimento da habilidade leitora demanda de estratégias nas quais aconteça a interação entre leitor e texto. Isto é, considerar a leitura como um processo de interação entre o leitor, o texto e o objeto de utilização autônoma dos leitores. A esse respeito Micheletti (2002) explana: “Através da leitura, atribuem-se significações a um texto que ultrapassam àquelas de superfície, as quais poderiam ser reconhecidas por qualquer pessoa treinada para ler na língua em que está o texto” (MICHELETTI, 2002, p. 16).

Acreditamos que se deve tratar a leitura como um ato dialógico e de interações, pois compreendemos a importância das estratégias de leitura e a relevância do papel da intervenção do professor nesse processo, ela se justifica em nosso trabalho se tratar de alunos do quarto, quinto e sexto anos. A leitura aprofundada nos textos adequa-se para que o aluno seja capaz de perceber o que está explícito e o que está implícito no texto, fomentando o desenvolvimento da leitura proficiente (SOLÉ, 1998). A aplicação das estratégias articuladas às ações de desmontar e desvelar o texto por meio de práticas que possibilitem ao aluno a realização de ações de decodificar - características do texto – e, concomitantemente refletir, interpretar e ampliar seu conhecimento de mundo. Como afirma Micheletti (2002):

De início se apreendem os sinais, o código, passando-se a decifrá-lo e, quase simultaneamente, se apreende uma significação de superfície. A tarefa seguinte consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso, é o momento da análise. Depois vem a interpretação, através de uma remontagem e, tal como um desenho animado, as palavras vão se juntando e formando o texto, já com um novo sentido para o leitor. É nessa etapa que o diálogo do leitor com o texto se torna mais vivo, pois ele terá ativado todo um conhecimento de mundo e o terá posto em movimento (MICHELETTI, 2002, p. 16).

Em consequência disso, consideramos que promover o ensino de desenvolvimento da habilidade leitora dos educandos, pautando-nos nas estratégias de leitura de Solé (1998), contribuirá muito para o desenvolvimento da leitura e, concomitantemente, o seu desenvolvimento crítico social. Ler é um ato individual e interno, no entanto, é necessário ser ensinado. E para que isso ocorra a mediação do professor é fundamental, pois é através dela que o aluno conhecerá as estratégias de compreensão do texto, agindo sobre o mesmo e em uma situação significativa e funcional.

[...] as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os ‘andaimes’ (Wood, Bruner e Ross, 1976) necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (SOLÉ, 1998, p. 76).

Na proposta de Solé (1998), o ensino de aprimoramento da habilidade leitora contém três etapas de atividades para antes, durante e depois da leitura:

ANTES DA LEITURA:

- Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais (como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros).
- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
- Expectativas em função do suporte.
- Expectativas em função da formatação do gênero.
- Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

DURANTE A LEITURA:

- Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura.
- Localização ou construção do tema ou da ideia principal.
- Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário.
- Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores.
- Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo.
- Identificação de palavras-chave.
- Busca de informações complementares.
- Construção do sentido global do texto.
- Identificação das pistas que mostram a posição do autor.
- Relação de novas informações ao conhecimento prévio.
- Identificação de referências a outros textos.

DEPOIS DA LEITURA:

- Construção da síntese semântica do texto.
- Utilização do registro escrito para melhor compreensão.
- Troca de impressões a respeito do texto lido.
- Relação de informações para tirar conclusões.
- Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto.
- Avaliação crítica do texto.

De acordo com essa proposta da referida autora, entendemos que, quando as atividades referentes à leitura em sala de aula são conduzidas pautando-se na concepção de estratégias de leitura, a ação leitora torna-se um processo organizado pelo docente. As atividades são realizadas pelos alunos com mediação do professor. Não é apenas uma leitura superficial, sem qualquer manifestação responsiva. Nesse sentido, citamos Bakhtin (2003), que define responsividade como: “Uma parte de um diálogo que está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra parte nesse diálogo. É a oposição ao locutor de uma contra palavra. É uma reação a partir daquilo que se compreende no processo de interação” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Acreditamos, portanto, que conceber a leitura dessa forma permite ao professor contribuir de maneira relevante para o desenvolvimento das habilidades discursivas, linguísticas e sociais dos sujeitos leitores, esse processo de desenvolvimento das habilidades se dá através da interação (aluno-professor-colegas) como foco no processo de ensino e aprendizagem, no qual o olhar do discente é desenvolvido etapa por etapa, para que perceba os múltiplos fatores que podem influenciar a informação implícita ou explícita no texto lido.

Desse modo, a atividade de leitura pode constituir-se em uma ação de linguagem eficaz, através das estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura. Em suma, se desenvolve a prática na formação do leitor, que para alcançar a proficiência deve dominar os elementos fundamentais da leitura.

Dando continuidade, na próxima seção vamos contemplar estudos sobre letramento e multiletramento, conceitos de fundamental relevância na construção de nossa base teórica.

2.3 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

O termo “Letramento” foi citado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986, pela autora Mary Kato, em sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, onde ela expõe que: “[...] a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p. 7).

Doravante, muitos foram os autores que se interessaram em também pesquisar sobre isso, sendo Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo, as principais precursoras dessas pesquisas. Inicialmente o termo era adequado para um novo sentido de “alfabetização” e foi incorporado rapidamente ao campo da Educação e da Linguística Aplicada (VIANNA et al, 2016).

Vianna et al (2016) citam os estudos de Kleiman, (1995) sobre letramento, que explica:

O conceito surgiu no meio acadêmico na tentativa de separar os estudos sobre ‘o impacto social da escrita’ daqueles sobre a alfabetização. Esta última é considerada pela autora como uma prática de letramento que é dominante no meio escolar e que ‘desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros’ (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Muitas são as abordagens, concepções e direcionamentos que permeiam o termo letramento e suas definições, surgindo também “novos letramentos”, incluindo sua exploração no contexto escolar, e em outros contextos. Vianna et al (2016) defende que isso tem estreita relação com o avanço da tecnologia, e, acerca disso, explanam:

Os novos letramentos não são resultantes de uma transformação intrínseca à tecnologia, ainda que esta seja a grande responsável na modificação da sua natureza, pelas diferentes possibilidades que a ferramenta tecnológica oferece. Tais transformações estão associadas com as mudanças tecnológicas, institucionais, econômicas, dos modos de produção e das comunicações. Trata-se da era da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs), marcada pela diminuição das distâncias espaciais e temporais ocasionada, dentre outros fatores, pela grande circulação e velocidade das informações. Dessa forma, os novos letramentos se definem pela natureza multissemiótica dos textos eletrônicos, que altera, significativamente, a relação de leitura e produção de textos. (VIANNA 2016, p. 42).

Adentramos aqui no campo do Multiletramento, teorias sobre essa temática são realidade nas pesquisas acadêmicas, uma delas é intitulada de “Multiletramento na Escola”, e foi organizada por Rojo e Moura (2012). São trabalhos colaborativos, coletados, que apresentam ações pedagógicas envolvendo leitura crítica e produção de textos multimodais com foco multicultural.

Nessa obra é exposta, já no capítulo inicial, a importância da temática diversidade cultural e de linguagens a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, oriunda do grupo de Nova Londres.

O referido grupo apresentava então alguns movimentos “pedagógicos” correspondentes a essas metas, para que, tal ensino-aprendizagem, pudesse ser levado a efeito: prática situada; instrução aberta; enquadramento crítico e prática transformada. (ROJO, 2012).

Figura 1 – Mapa multiletramento



Fonte: Rojo (2012).

Para Rojo e Moura (2012, p. 23), multiletramentos envolvem duas multiplicidades: “[...] a multiplicidade cultural das populações, e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Pois, os textos sob o foco da Pedagogia de Multiletramento são:

Interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteirizos, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

A esse respeito, exigem-se ações pedagógicas reflexivas, que levem a novas ações, para garantir a aprendizagem de uma língua de modo plural.

As novas tecnologias são fundamentais atualmente. Ao acessarmos o site <<https://www.sohistoria.com.br/biografias/graham/>> podemos averiguar a origem de um aparelho capaz de mediar a comunicação à longa distância. Ele foi criado por Alexandre Graham Bell, filho de um cientista/inventor, que criou um sistema de ensino para surdos.

Bell se tornou professor de fisiologia vocal, na Universidade de Boston, onde começou a fazer experimentos com acústica e desenvolveu alguns conceitos para transmitir a fala eletricamente. Essa ideia acabou levando à invenção do telefone. (VIRTUOUS TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, 2020).

A mãe e a esposa de Graham Bell eram surdas. A defesa da oralização por Graham Bell, método utilizado na educação de pessoas surdas, culminou na realização do Congresso de Milão em 1880, dando início ao período considerado obscuro para a cultura surda, contudo, a partir disso, é que esses experimentos tecnológicos surgiram. No entanto, atualmente, no século XXI, essa tecnologia não se limita ao uso de pessoas ouvintes ou deficientes, elas são utilizadas por pessoas surdas também. E, isso só é possível devido ao desenvolvimento tecnológico.

As transformações tecnológicas são fugazes, nessa fugacidade surgiu o celular, este também teve rápida transmutação, uma vez que, atualmente, pouco é utilizado para fazer a ligação tradicional, aquelas que eram realizadas pelos telefones primitivos, seus aplicativos proporcionam outras possibilidades, tais como: vídeos, áudios, digitalização de imagens envio de mensagens, e a utilização de aplicativos para as mais diversas funcionalidades.

As mudanças tecnológicas do século XXI exigem dos leitores novos saberes linguísticos, pois, em um mesmo texto há: imagens estáticas, movimentos, sons, necessitando, muito além, de apenas aprendizagem de leitura através da decodificação das letras.

Nesse contexto, o uso do celular nas aulas de Língua Portuguesa do sexto ano se torna positivo para realizar leituras e pesquisas a serem apresentadas por meio de áudios e vídeos. Nesse contexto, o docente mediará o processo de desenvolvimento leitor do aluno. Pois, de acordo com orientações específicas contidas nas DCE's de Língua Portuguesa:

[...] o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante na prática de letramento da sociedade (PARANÁ, 2008, p. 71).

Essa ação pedagógica é entendida como capacidade nova, envolvendo as linguagens (qualidade de leitura e produção) inovadoras, na qual a tecnologia é utilizada não apenas para retenção de conteúdo, mas que ultrapassa para modificação e produção de acesso, diferente do livro didático que apresenta atividades de recepção a partir de um currículo fechado.

Entendemos que o uso da tecnologia em sala de aula é possível na atualidade e muito proveitoso, uma vez que muitos professores utilizam ferramentas digitais, como suportes pedagógicos, entre os quais podemos citar *Datashow*, celular, aplicativos, redes sociais, sites, entre outros. Entendendo a leitura, como um processo de interação, entre o leitor, o texto e objeto de utilização autônoma dos leitores.

Entre as responsabilidades docentes da disciplina de Língua Portuguesa estão a valorização, o desenvolvimento e aprimoramento da ação leitora do aluno. É na aula de Língua Portuguesa que os alunos devem ter realizações inteligentes (POSSENTI, 1996), respeitar as diferenças linguísticas, (BAGNO, 2007) e ir além da gramática (ANTUNES, 2007). Para isso, é necessário que os docentes respeitem a diferença linguística que ocorre no contexto escolar, visando trazer para sala de aula os diversos letramentos cotidianos dos alunos (ROJO, 2009).

Ao pensarmos no letramento a partir das nuances entre contexto de leitura e os sujeitos que a permeiam temos um contexto desafiador, pois, as questões que envolvem essa cultura letrada canônica, na maioria das vezes, se distanciam das práticas de leituras da maioria dos alunos das escolas públicas, limitando sua competência leitora. Por isso, faz necessário envolver as práticas de leituras proximais, isto é, diminuir a lacuna existente entre o letramento diário dos educandos e as formas de letramentos canônicos, processos nomeados de hibridização por Street (2003), com o objetivo de fomentar reflexões críticas para que haja desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, com isso criar “uma ponte” entre os enunciados apreendidos anteriores (BAKHTIN, 1997) que os levem aos enunciados novos, e assim por diante.

Em nossa prática docente, seja com alunos ouvintes ou surdos, compreendemos que o contexto interfere e muito no que se lê, para quem se lê e como se lê. Acreditamos, então, que as ações de leituras a partir das estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) expressam a importância das etapas de leitura para a compreensão do texto, concomitantemente possibilita ao docente considerar o sujeito leitor (aluno) e a maneira de ler (silenciosamente, em sinais ou em voz alta).

O quadro a seguir servirá para esclarecer que ao abordar a questão de letramento sempre haverá as duas situações expostas na mesma. Mas como nosso trabalho envolve

leitura em contexto inclusivo ampliamos a situação leitura sinalizada não manteremos o foco nas potencialidades de uma ou de outra, pois todas têm relevância para esse trabalho.

Quadro 3 – Etapas da leitura

LEITURA SILENCIOSA	LEITURA EM VOZ ALTA	LEITURA SINALIZADA
Quando o leitor lê com os olhos.	Quando o leitor lê em voz alta para ouvir o que lê; quando lê para outra (s) pessoa (s) ouvir (rem) ou para ser interpretado/traduzir em Libras.	Quando o leitor lê em Libras.

Fonte: A autora (2020).

Ler é imprescindível, seja a leitura oral/sinalizada ou a leitura silenciosa. No dia a dia letivo é possível observarmos que o aluno, no seu papel social de sujeito, se faz sujeito ao estabelecer contatos sociais e ao viver situação diferenciada com representação discursiva, e são esses discursos que compõem as representações de poder. É evidente, que os discursos perpassam pela subjetividade e identidade surda e ou ouvinte.

Isso faz com que o entrave do ensino e da aprendizagem se acentue, pois, as escolas regulares já encontram barreiras para desenvolver a habilidade leitora dos alunos regulares e ao inserir/incluir o surdo nesse contexto é necessário repensar no ensino de leitura num contexto em que há um grupo de pessoas ouvintes, na qual Língua Portuguesa é sua língua 1 e pessoas surdas que têm a Língua Portuguesa como sua língua 2. Nossa pesquisa não se insere nesse contexto, mas os alunos ouvintes que participam dessa pesquisa vivenciaram essa situação no ano anterior. No entanto, percebemos que seus conhecimentos sobre a cultura surda eram limitados.

E é a partir da interação dialógica entre o eu e o outro, sejam estes ouvintes e surdos, surdos e surdos ou ouvintes e ouvintes que essa aquisição, desenvolvimento e reorganização linguística ultrapassarão os muros das escolas. Entendemos que antes de ser leitor, o sujeito é humano, é brasileiro independente de ser ou não deficiente e deve ter garantidos seus direitos assegurados por leis.

A comunicação das pessoas surdas se faz pelas mãos e pelos olhos. Nesse sentido, vale ressaltar, como o psiquiatra surdo norueguês Terje Basilier expõe, a importância da aceitação linguística da sua comunidade, citado por Ferreira Brito (1993, p. 75):

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo. (TERJE BASILIER apud FERREIRA BRITO, 1993, p. 75).

Essas exigências discursivas perpassaram os espaços escolares exigindo metodologias próprias de ensino. Nos períodos do Oralismo¹, o foco era o desenvolvimento da fala oral e Língua Portuguesa, com métodos de alfabetização. A partir da aceitação do uso da Língua de Sinais, iniciaram-se os estudos sobre letramento (QUADROS; SCHMIEDT, 2006) e, recentemente, sobre multiletramento, respeitando a língua natural da pessoa surda.

As comprovações científicas tiveram, obviamente, um grande impacto na ciência desde suas origens até a atualidade, consoante com a concepção de que a linguagem seja própria do pensamento humano e, que é através dela que há a interação racional e emocional para todos os indivíduos. A importância da língua de sinais como ato discursivo é um fato incontestável, como afirma Pereira (2009, p. 9): “[...] principal porta de acesso do aluno surdo na sociedade, é ela quem irá fazer com que ele comece a ver e entender o mundo e o que se passa nele, assim podendo ter uma vida normal como a de pessoas ouvintes”.

Para isso, ao pensar o ensino a partir da pedagogia de multiletramento (ROJO, 2012) para alunos surdos é imprescindível que as atividades partam da Língua Brasileira de Sinais, proporcionando, aos alunos, um olhar amplo sobre língua e linguagem e as estruturas que as envolvem. “Letramento na Língua Portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais” (FERNANDES, 2006, p. 7).

É importante lembrar que letramento não se limita ao desenvolvimento da prática de escrita, a esse respeito Lodi, Harrison e Campos (2002) afirmam que “[...] ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento”. (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p. 36). Nesse ínterim, a leitura é pautada como ato dialógico, no qual as marcas do tempo e do espaço são importantes para a compreensão do que está sendo lido.

E como o uso da tecnologia na atualidade exige habilidades de letramentos aprimorados, é de suma importância utilizá-la em contextos educacionais. Atualmente, a

¹ Oralismo - O ensino para surdos baseado na comunicação oral. Samuel Heinicke (1729-1790) o “Pai do Método Alemão” – Oralismo puro – iniciou as bases da filosofia oralista, onde um grande valor era atribuído somente à fala, em Alemanha. (CAVALCANTI, 2010, p. 21).

utilização de ferramentas digitais como suportes pedagógicos é uma realidade no ambiente escolar, e, para este trabalho, a tecnologia foi fundamental.

Dando continuidade à nossa pesquisa, iniciamos a seção do percurso metodológico, onde será contemplada toda a estrutura da maneira como nosso trabalho foi realizado.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta terceira seção, nosso foco é descrever os aspectos metodológicos da pesquisa, no intuito de orientar sobre nossas ações em sala de aula durante a geração dos dados. Para melhor entendimento, ela foi subdividida em seções menores, que explanaremos a seguir.

Na primeira seção apresentamos a natureza da pesquisa, sua abordagem metodológica, origem, características e passos para ser conduzida.

Já na segunda seção descrevemos o contexto no qual foi realizada, ou seja, a escola e os alunos participantes, informações que julgamos necessário serem consideradas, pois influenciam as ações adotadas pelo professor-pesquisador.

Na terceira seção, apresentamos as fases de realização da investigação e as categorias analíticas utilizadas na análise das produções dos alunos. Há, também, uma quarta seção, na qual é descrito o processo de geração dos dados, mais especificamente, da proposta de intervenção (PI). Para concluir a seção, apresentamos as análises das PIs realizadas, a partir das categorias analíticas definidas para tal objetivo.

3.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, nominada pesquisa-ação. A metodologia é embasada por Leffa (2006) e Tripp (2005) e se direciona ao entorno da prática de habilidade leitora que culmine em produções de vídeos literários traduzidos para Libras.

Por meio do desenvolvimento dessa pesquisa, almejamos “[...] descobrir uma verdade universal e generalizável, já que suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como técnica de ensino, e à clínica, como instrumento de trabalho” (LEFFA, 2006, p. 15). Pretendemos propor essa intervenção pedagógica, como pontua Leffa (2006):

Por perceber que o termo intervenção pode sugerir ação autoritária, invasiva, é preciso esclarecer que esse tipo de pesquisa não corresponde a uma abordagem experimental, na qual o experimento é preparado e posto à prova, de certa forma imposto àquele que o aplica, bem como aos outros sujeitos que compõem a situação. Reconheço que o termo apresenta possibilidades de interpretações dessa natureza e deveria ser substituído por outro que possa dar conta dos procedimentos desse tipo de investigação, que, da forma que desenvolvo, assemelha-se à pesquisa-ação, diferindo

dela apenas pelo fato de ater-se a uma realidade mais restrita, como a de uma disciplina, de uma situação e, por isso, não pretender contribuições sociais. (LEFFA, 2006, p. 15).

A escolha da metodologia em pesquisa-ação, ocorreu por ser a metodologia que está presente em muitos projetos de pesquisa educacional, essa ampla escolha se dá pelo fato dela proporcionar a busca de resolução de problema na/da prática escolar. Segundo Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação educacional é: [...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

O quadro a seguir pontua as principais características da pesquisa-ação de acordo com esse mesmo autor.

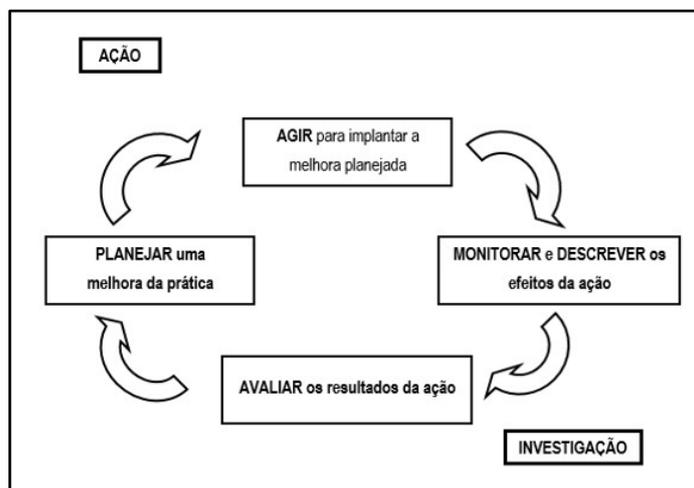
Quadro 4 – Características da pesquisa-ação

(a) a pesquisa-ação é uma estratégia para professores e pesquisadores contribuírem para a melhoria da própria prática e, conseqüentemente, para o aprendizado de seus alunos, por meio da alternância entre o próprio agir e a investigação sobre ele
(b) pode ser comparada a um tratamento médico, pois envolve o ciclo de [...] monitoramento de sintomas, diagnóstico da doença, prescrição do remédio, tratamento, monitoramento e avaliação dos resultados. (TRIPP, 2005, p. 446).
(c) está sempre submetida à prática, de modo que consiga avaliar a mudança ocorrida, ainda que não haja uma medida ou dados básicos adequados para tal, pois a avaliação pode ser feita pelas melhores evidências identificadas no processo
(d) é sempre deliberativa, pois, ao realizar uma intervenção em uma prática frequente, instaura-se relação com o desconhecido, sendo necessário tomar decisões sobre o que terá maior chance de causar melhorias na situação encontrada
(e) registra seus dados através de portfólios ou outros instrumentos utilizados na prática rotineira, como resultados de testes
(f) o conhecimento obtido é compartilhado com quem pertence à mesma profissão ou à mesma organização
(g) [...] requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica

Fonte: Quadro elaborado pela autora baseado em Tripp (2005, p. 447).

Segundo Tripp (2005), a investigação de pesquisa-ação ocorre em quatro fases cíclicas: PLANEJAR, AGIR, DESCREVER E AVALIAR. Observemos na próxima figura.

Figura 2 – Diagrama de Tripp



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

O diagrama expressa claramente o caráter cíclico da pesquisa: as práticas através de ações + análises = retomadas de novas ações e assim por diante, como objetivo de desenvolver e se possível, superar os problemas observados ao iniciar a pesquisa, e a partir dessa situação reformular novas ações de intervenções.

Por isso, vemos na pesquisa ação possíveis correções de direcionamentos durante o ato de pesquisar, qualificando ainda mais seu valor, pois, exige do pesquisador criticidade sobre as ações e os resultados em cada etapa, e não apenas no final do processo.

Nosso trabalho direcionou-se dessa forma, pois nossa ação como docente e como intérprete de Libras nos proporcionou observar a grande problemática que envolve o ato de ler e as questões sobre diversidade no contexto escolar, não apenas observar mas, também inquietar-nos ao ponto de nos direcionarmos a propor ações que pudessem aliar uma discussão sobre a visão de mundo dos discentes ao ensino da Língua Portuguesa, configurando, no caso, a proposta de pedagogia de Multiletramento em contexto de diversidade cultural surda, motivados a mostrar-lhes que é possível, superar as dificuldades e ser agente participativo na/para inclusão.

Consoante à ação-reflexão-investigação, foram necessárias várias mudanças no decorrer da aplicação da mesma: desde a reformulação de atividades até a reorganização do

cronograma de trabalho da pesquisadora, em função de fatores tecnológicos e de acréscimo de sujeitos na pesquisa.

Para o andamento e finalização dessa pesquisa-ação, seria impossível desenvolvê-la sem a colaboração de diversos sujeitos. A esse respeito Tripp (2005, p. 454) diz:

[...] é claro que a pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem [...] a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo. [...] aprendemos melhor com a experiência, mas não podemos fazê-lo se não vivenciamos as consequências de muitas de nossas decisões mais importantes nem podemos nos introduzir nas experiências dos que o fazem. (TRIPP, 2005, p. 454).

Sobre o envolvimento dos sujeitos presentes na pesquisa, Tripp (2005) o classifica em quatro tipos:

Quadro 5 – Envolvimento dos sujeitos na pesquisa segundo Tripp

(a) obrigação: o sujeito participante é impelido a participar da pesquisa sem opção de rejeitar.
(b) cooptação: o sujeito participante é convencido pelo pesquisador a colaborar com a pesquisa;
(c) cooperação: o participante também é agente ativo na pesquisa, mas as decisões finais continuam pertencendo ao pesquisador;
(d) colaboração: pesquisador e participante trabalham juntos no mesmo patamar de participação.

Fonte: Tripp (2005).

Tripp (2005, p. 445) lembra “[...] que não se trata de envolver ou não outras pessoas, mas sim do modo como elas são envolvidas e como elas podem participar melhor do processo”. Para tanto, em nossa investigação, os sujeitos participantes são caracterizados pela opção “c” cooperação, pois em cada atividade proposta as reflexões e ações dos alunos estabeleceram parâmetros para manutenção ou para o replanejamento das mesmas.

Desde a decisão da temática, “Diversidade cultural surda”, à finalização das produções em vídeos, os diálogos e análises ao fim de cada etapa foram realizados a fim de orientar a professora-pesquisadora na organização e seleção dos textos a serem utilizados nas oficinas com os alunos ouvintes do sexto ano e nas etapas posteriores, com os sujeitos surdos,

os diálogos e reflexões foram mais direcionados às questões da materialidade dos vídeos elaborados na etapa anterior, caracterizando, assim, um processo de construção cooperativa de tais atividades.

Outro elemento de suma importância, para o autor citado, é a questão das modalidades de pesquisas, estas estão distribuídas no quadro 6.

Quadro 6 – Modalidades de pesquisa

Pesquisa-ação técnica	Trata-se da busca de nova práticas, por parte do pesquisador, em outros espaços de atuação, com objetivo de aprimorar sua prática em seu espaço profissional.
Pesquisa-ação prática	Trata-se de mudanças de práticas que demandaram conhecimentos e experiências que levem a alcançar tal objeto.
Pesquisa-ação política	Envolve as questões referente ao sistema social
Pesquisa-ação socialmente crítica	Trata-se de pesquisas que tem objetivos de alterar valores/ideias/concepções sociais
Pesquisa-ação emancipatória	Trata-se da pesquisa que objetiva emancipar/libertar cooperativamente determinados grupos sociais.

Fonte: Tripp (2005, p. 445).

Apesar da pesquisa-ação fracionada em cinco modalidades, o autor esclarece que essas modalidades não são aplicadas de maneira estática e isoladas, o que normalmente ocorre é que elas se mesclam dentro uma mesma pesquisa-ação em suas diferentes etapas, à medida que vai sendo ressignificada durante o processo.

Portanto, podemos mencionar que, na nossa pesquisa, há mesclas dessas modalidades assim pensadas: modalidade de pesquisa ação técnica - por se tratar da inserção das TIC's e da Libras, isto é, trazer para o contexto educacional, mais especificamente, aula de Língua Portuguesa, as novas tecnologias comunicativas utilizadas em diversos meios sociais fora da Escola e, concomitantemente a isso, trazer a temática Diversidade Cultural Surda e aquisição de vocabulário da Libras.

Ao acrescentarmos etapas posteriores às produções dos vídeos dos alunos dos sextos anos, isto é, apresentar os vídeos elaborados pelos alunos em novas oficinas para alunos surdos, entendemos que perpassamos pela modalidade de pesquisa-ação prática.

E, ao abordarmos questões gerais sobre diversidade, e específica sobre diversidade da cultura surda, certamente incluímos a pesquisa na modalidade de pesquisa-ação socialmente crítica.

Finalmente, ao propor atividades teóricas, críticas reflexivas e ações práticas de inclusão, a pesquisa também se relaciona com o objetivo emancipador e libertador cooperativo, ou seja, com o objetivo de que posteriormente os educandos que participaram da nossa intervenção, tenham a livre iniciativa de cooperar entre si, na direção do respeito à diversidade, não só da pessoa surda, mas de todos.

As ações transformadoras ocorridas pela pesquisa-ação só são possíveis através da interação entre os participantes, para isso, é importante que o pesquisador aja com ética, isto é, que todas as ações realizadas sejam claras a todos os envolvidos “[...] porque os princípios éticos devem sustentar (e assim legitimar) os procedimentos e regras fundamentais de toda pesquisa” (TRIPP, 2005, p. 445) do início ao final, inclui-se nisso, a divulgação aos sujeitos da pesquisa dos resultados obtidos. Esses devem estar à disposição da comunidade para que a mesma tenha acesso e possa utilizá-los para melhoria da qualidade de ensino.

Para tanto, um dos resultados de nosso trabalho é a elaboração de um vídeo que apresenta uma narrativa traduzida em Libras, que possa servir como tecnologia assistiva. Trata-se da leitura de um conto infantil que foi traduzido em Libras e que pode servir para outros professores trabalharem o gênero narrativo com alunos surdos ou simplesmente para o deleite da leitura para pessoa surda. Sua criação é fruto de nossas práticas docentes e de intérprete de Libras, de estudos e leituras sobre os multiletramentos (BRITO, 1993; FERNANDES, 2006; MOURA, 2000; ROJO 2009, 2012) e sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Através da pesquisa-ação nossos objetivos se tornaram possíveis, principalmente no contexto do mestrado profissional, por permitir ações práticas e de análises que levem a manter ou alterar as ações planejadas.

Com isso, o desenvolvimento e o envolvimento da comunidade escolar e acadêmica se tornaram reais, pois, a partir das reflexões realizadas nesses espaços em que a pesquisa se desenrolou e sobre os contextos escolares, em conjunto com os docentes do Ensino Superior, observa-se a tão importante ligação que une a Educação Básica à Educação Superior. Nessa ligação, a princípio, quem caminha é o professor-pesquisador, que por meio da pesquisa-ação aprimora sua formação no movimento das ações praticadas durante a pesquisa.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Nessa seção serão especificados, em primeiro momento, os espaços físicos, os sujeitos e as ações do presente trabalho e, no segundo momento, apresentaremos os dados da pesquisa, as ações realizadas detalhadamente, e delimitaremos o tempo de cada ação.

3.2.1 Os colégios e seus participantes

Por se tratar de uma pesquisa permeada de interações entre contextos de inclusão e de Educação Especial, a pesquisa ocorreu em três colégios diferentes, pertencentes à rede estadual de ensino, e do mesmo município, localizado no interior do Paraná.

O primeiro colégio estadual atende em média 722 alunos, e está localizado numa região central da cidade. É um colégio onde não estudam alunos surdos, e a comunidade escolar desse local não domina Libras, por isso, nesse espaço a Libras só esteve presente em alguns momentos específicos, isto é, durante a aplicação da nossa pesquisa, com os alunos do sexto ano. Caso uma pessoa surda lá chegasse não seria possível interagir a partir da Libras e enfrentaria barreira comunicativa para se fazer entender.

O segundo Colégio em que a pesquisa se realizou trata-se de um espaço que atende apenas alunos surdos: uma turma na Educação Infantil; oito turmas no Ensino Fundamental e três turmas no Ensino Médio. O colégio atende 41 alunos surdos, estes são moradores do município e da região. As funções dos profissionais do Colégio são distribuídas da seguinte maneira: direção, pedagogos, psicóloga, professores de diferentes disciplinas (ouvintes e surdos); secretários, funcionários de serviços gerais e uma atendente. O funcionamento do estabelecimento é nos períodos matutino e vespertino. Os sujeitos que participaram da pesquisa são alunos surdos do quarto ano do Ensino fundamental I.

A terceira e última escola é um Colégio de jovens e adultos, o qual atendeu durante o ano de 2019 11 alunos surdos inclusos – inseridos no ensino fundamental e médio, desses, dois alunos, do ensino fundamental I, participaram ativamente nesta pesquisa, a maioria deles frequenta o colégio há anos, outros ficaram um tempo sem estudar e retornaram aos estudos neste ano. As aulas e a maioria das ações comunicativas são orais, a Libras se limita à interpretação das aulas e comunicação entre intérprete e surdo. O colégio oferta aula nos três períodos – matutino, vespertino e noturno.

As ações foram realizadas por três grupos de sujeitos, cada grupo com características específicas, como explicaremos a seguir:

O primeiro grupo é formado pelos sujeitos ouvintes da escola regular e temática surdez, são alunos do sexto ano, de um Colégio Estadual do ensino regular. Muitos deles têm acesso à literatura impressa e às novas tecnologias apenas no Colégio. Alguns alunos estão fora da idade/série, por terem reprovado uma ou mais vezes. Em relação à oralidade, nesta turma, há dois alunos que apresentam dificuldade de dicção, mas isso não foi entrave para que os mesmos participassem da pesquisa, pelo contrário, estão entre os que mais contribuíram. Quanto aos estágios de leitura há uma heterogeneidade, isto é, presença de alunos que leem silabado, outros que decodificam as palavras, mas não respeitam a pontuação/entonação e os que leem fluentemente. Esta turma do sexto ano, do ensino regular, era composta por trinta e três alunos, por isso foi necessário selecionar cinco para analisarmos as atividades, pois como foi mencionado, a pesquisa se estendeu aos alunos surdos, foi necessário delimitar os daquele grupo. O critério, a princípio, foi classificar as habilidades de leitura dos trinta e três educandos em três grupos: (01) leitura silabada, (02) decodificação e (03) leitura fluente. Após essa classificação optamos por selecionar para pesquisa dois alunos de cada grupo.

O segundo grupo de alunos participantes da pesquisa foi formado pelos sujeitos surdos da escola bilíngue para surdo e escola inclusiva, trata-se de 05 alunos inseridos nos 4º e 5º anos do Ensino fundamental. Estes, também se alternam entre os níveis de habilidade leitora/letramento. Dos cinco alunos participantes analisaremos quatro atividades, pois um dos pais não autorizou que o mesmo fosse incluído na pesquisa.

O terceiro e último grupo, formado por dois alunos adultos, matriculados na disciplina de Artes, nível Ensino fundamental, do Colégio Estadual para jovens e adultos, e assim como os anteriores, também têm níveis de leitura diferenciadas, ambos são letrados, mas não têm fluência na Língua Portuguesa. Os dois participaram eficazmente nas oficinas e suas ações letradas fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

3.3 FASES E CONCEITOS ANALÍTICOS

Nossa pesquisa iniciou-se no primeiro dia letivo de 2018, a partir da análise da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e de diálogos sobre diversidade. Já as atividades específicas sobre diversidade cultural surda e produção dos

vídeos ocorreram somente nos três últimos meses de 2018. A pesquisa apresentou as seguintes fases:

Quadro 7 – Cronograma de realização das atividades

FASES	MESES	OBJETIVOS
Aplicação do diagnóstico inicial.	fev. a maio/2018	Organizar atividades que possibilitem aos alunos expor suas experiências quanto à tecnologia; níveis de Leitura; diversidade e inclusão.
Análise do diagnóstico inicial.	jun./2018	Ratificar as dificuldades dos alunos quanto à produção e ao uso da TIC; e questões que norteiam a leitura e a Libras objetivando organizar as ações referentes ao planejamento das oficinas.
FASES	MESES	OBJETIVOS
Estudos sobre TICs e criação das oficinas.	ago./2018 set./2018	Pesquisar teorias que embasam as práticas em sala de aula. (Etapa realizada pelo professor/pesquisador, sem participação dos alunos). Elaborar as oficinas para aplicá-las aos alunos. Na intenção de ampliar suas capacidades leitoras a partir dos textos lidos, envolvendo os aspectos de análise linguística, discursivas e enunciativas; mediar a aprendizagem de vocabulários da Libras e o manuseio de <i>App</i> para produção textual e de vídeos.
Oficina 01 Pistas para descobrir a temática geral da pesquisa.	out./2018 02 horas aula	Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática direito e diversidade a ser trabalhada na unidade 1.
Oficina 02 Direitos humanos.	out./2018 01 hora aula	Dialogar sobre o gênero textual cartilha; Direcionar o olhar dos alunos para os elementos pré-textual (capa) e suas informações. Para instigar a descoberta da temática a ser trabalhada na próxima oficina.
Oficina 03 “Ser ou não ser cidadão”	out./2018 10 horas aula	Desenvolver a habilidade de leitura; apresentar a obra principal “Ser ou não ser cidadão”; analisar os elementos pré e pós textuais. Ler e refletir sobre as informações expostas na narrativa.

		Rever os elementos composicionais da narrativa; Dialogar sobre legislação.
Oficina 04 Tecnologia assistiva (TA).	out./2018 03 horas aula	Refletir sobre as diversidades expostas em um infográfico. Atividade oral. Conhecer e manusear aparelhos tecnológicos e App em sala de aula.
Oficina 05 Praticando cidadania	out./2018 05 horas aula	Conceituar o que é cidadania. Aprender vocabulários em Libras. Instrumentalizar os alunos a partir de elaboração de frases em Libras usando TICs (filmadas em vídeos e enviadas pelo WhatsApp).
Oficina 06 Diversidade	out./2018 01 hora aula	Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática diversidade a ser trabalhada na unidade 2.
Oficina 07 Discurso e esfera de comunicação	out. e nov./2018 06 horas aula	Refletir sobre discursos a partir das esferas de comunicação; motivar os alunos e introduzir a temática dessa unidade.
Oficina 08 Conhecendo a autora Ana Maria Machado	nov./2018 04 horas aula	Dialogar sobre textos impressos e digitais. Apresentar a obra nas versões impressa e digital. Direcionar o olhar dos alunos para os elementos pré-textuais (capa) e suas informações (seja nos textos impressos ou digitais).
FASES	MESES	OBJETIVOS
Oficina 09 Redescobrimo a diversidade através da leitura	nov./2018 10 horas aula	Instigar a descoberta da temática a ser trabalhada. Ampliar a habilidade de leitura através da obra principal e de pesquisas sobre surdez na África.
Oficina 10 Leitura inclusiva	nov./2018 05 horas aula	Instrumentalizar os alunos a partir de elaboração de sínteses, narrativas ou poemas, em Libras usando TICs (filmadas em vídeos e enviadas pelo WhatsApp), com objetivo desses produtos servirem como TA para pessoas surdas.
Oficina 11 Releitura inclusiva	nov./2019 05 horas aula	Promover a habilidade de leitura, dos alunos surdos. Apresentar os elementos composicionais do gênero narrativo. Expor a narrativa traduzida para Libras pelos alunos ouvintes. Avaliar o vídeo produzido nas oficinas anteriores. Ampliar vocabulários de Língua Portuguesa.

Oficina12 Interdisciplinaridade e releitura inclusiva	nov. e dez./2019 20 horas aula	Promover interdisciplinaridade, na aula de artes, capaz de oportunizar habilidade de leitura, dos alunos surdos. Avaliar o vídeo produzido pelos alunos ouvintes durante as oficinas anteriores. Ampliar vocabulários de Língua Portuguesa. Transformar as informações de Língua Portuguesa em imagens; produzir uma TV pedagógica; traduzir a narrativa exposta em imagens para Libras, essa última ação será filmada, para que posteriormente seja transformada em TA.
Produtos finais	dez. 2018 e 2019	Apresentar às comunidades envolvidas e seus pares as atividades e produtos finais. Isto é, primeiro apresentaremos a leitura/interpretativa dos alunos ouvintes aos alunos surdos do colégio para surdos, após essa ação esse segundo grupo de alunos ressignificará o vídeo dos ouvintes e este produto foi apresentado aos alunos surdos adultos que também ressignificaram e produziram outro produto, a TV didática. E para finalizar apresentamos, através do WhatsApp, os três produtos obtidos (Vídeo da leitura/interpretada; leitura em Libras e Tv didática, a todos os três grupos participantes.
Análise dos dados	dez.	Analisar os dados gerados em todos os momentos e contextos da investigação em busca de mostrar seus resultados.

Fonte: A autora (2020).

Essa inclusão de análise das atividades e produtos dos alunos surdos se justifica porque, além de contribuir para o nosso resultado, as oficinas foram direcionadas para ampliação da habilidade leitora da pessoa surda. A elaboração e reelaboração da TA consistem em uma contribuição ética de nosso trabalho, já que os produtos alcançados com os alunos do sexto ano serviram como TA nessa aplicação e aos serem reelaboradas pretendemos deixá-la disponível para professores e alunos surdos em contextos inclusivos ou de Escola Especial, assim representa ampliação na divulgação dos resultados da nossa pesquisa.

3.4 A PRODUÇÃO DIDÁTICA

A seguir apresentaremos duas unidades de atividades didáticas de leitura inclusiva², tendo como foco o ensino de Língua Portuguesa com a temática surdez, para turma de sexto ano do Ensino Fundamental II.

Nestas unidades serão apresentados vários gêneros discursivos, cada unidade e os textos inseridos são regidos por um texto central. O objetivo geral reside em propor atividades que desenvolvam a habilidade leitora dos alunos do sexto ano, do Ensino Fundamental II, a partir da temática Diversidade Cultural e Surdez. Essas atividades foram elaboradas por nós, professora-pesquisadora, na sequência didática e foi a partir das questões de leitura que nos embasamos para analisar o desenvolvimento da leitura dos alunos, utilizando os pressupostos teóricos da nossa pesquisa – etapas de leitura (SOLÉ, 1998) e níveis de leitura (MENEGASSI, 2010).

Na unidade 1, o texto principal é uma cartilha intitulada de “Ser ou não Ser Cidadão”; cujos objetivos específicos são discutir sobre conceitos de direitos e deveres cidadãos, ampliar conhecimentos sobre diferenças e semelhanças e aprender vocabulários em Libras.

Na Unidade 2 o foco é parte da obra “Menina Bonita do Laço de Fita”, cujos objetivos específicos são refletir sobre a temática diversidade e inclusão, aprender ou aprimorar e manusear aparelhos tecnológicos em contexto de ensino e aprendizagem e produzir leituras inclusivas. Essa proposta é direcionada para o professor. Em anexo estão expostos os textos impressos utilizados em sala de aula. Sugerimos que, ao expor as atividades para os alunos, o professor retire as orientações.

3.4.1 Unidade didática 1

A seguir apresentaremos a unidade I em sua integralidade. Decidimos destacá-la do texto utilizando o recurso de diagramação de bordas de páginas apenas para o entendimento de que sua normalização não segue o padrão de trabalhos acadêmicos bem como suas figuras e quadros não fazem parte da numeração progressiva da presente dissertação.

2 [...] diferentes formatos acessíveis aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem [...] boas práticas de promoção da leitura, tendo em conta as capacidades e necessidades individuais dos alunos. Disponível em: <http://www.seatmobile.com.br/noticias/leitura-inclusiva.html>.

UNIDADE I

CONCEITOS DE DIREITOS E DIVERSIDADE



Olá! Sou a LuzLIBRAS vou acompanhá-los durante algumas aulas, nas quais refletiremos sobre diversidade cultural. Para isso, vamos ver uma animação e dialogar sobre a mesma, em seguida iremos ler outros textos e pensar sobre a temática abordada.

ATIVIDADE ANTES DA LEITURA

Para Solé (1998) essa etapa é importantíssima, pois é nesse momento que você, querido professor, instigará o interesse inicial do seu aluno. Sendo assim, distribuimos em três momentos: Primeiro e segundo momento objetiva fomentar a respeito da temática, já o terceiro momento das atividades é direcionado à obra a ser lida.

PRIMEIRO MOMENTO

1 Olá, iniciaremos essa sequência com o poema “Verbo Ser” de Carlos Drummond de Andrade. Para isso temos que acessar o seguinte link:

Antes de passar o vídeo, dialogue com os alunos... a partir das seguintes questões norteadoras:

Qual o título do poema?

Na sua opinião, qual será o tema do poema?

Quem é o poeta que o escreveu? Você já ouviu falar nele?

Na sua opinião, qual o suporte original desse poema? O que tem de diferente, do possível suporte original para esse, que estamos utilizando para ter acesso ao poema?

Em seguida passa o vídeo, ao final retome a conversações utilizando as questões a seguir:

Quais línguas são utilizadas, no vídeo?

Esses recursos linguísticos pertencem a quais línguas brasileiras?

Na sua opinião, por que foram necessárias as duas línguas?

Você conhece alguém que utiliza essas duas línguas brasileiras? Por que é necessário o conhecimento das duas línguas?

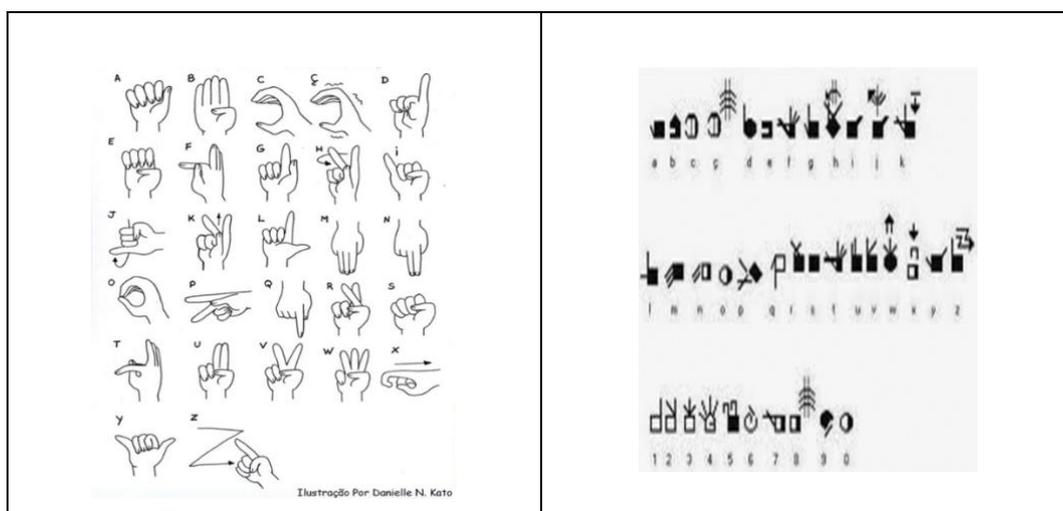
As expectativas que você tinha, a partir do título se confirma, agora que você leu/ouviu/visualizou o texto?

O que significa o “Verbo ser” no poema? E a palavra verbo?

Vamos analisar os versos?

O que é ser? Então você, eu somos?

OBSERVE OS ALFABETOS A SEGUIR



Fonte: Disponível em: <http://nomundodalibras.blogspot.com/p/escrita-de-sinais.html>

REFLEXÃO

Há diferença entre os alfabetos. Observe e relate quais são essas diferenças.

Qual dos dois você conhece? Qual deles é utilizado para representar um sinal e qual é utilizado na escrita durante o discurso em LIBRAS?

O respeito à diversidade é uma ação importante. O que você compreende por diversidade?

A inclusão de pessoas com deficiência faz parte dessa diversidade?

Você tem ou teve contato com alguma pessoa deficiente? Relate como era a socialização dessa pessoa. Você já conversou com uma pessoa surda ou cega? Relate essa experiência.

Na sua opinião porque surgiram esses alfabetos?

Como é nomeada a língua utilizada pela pessoa surda?

SEGUNDO MOMENTO

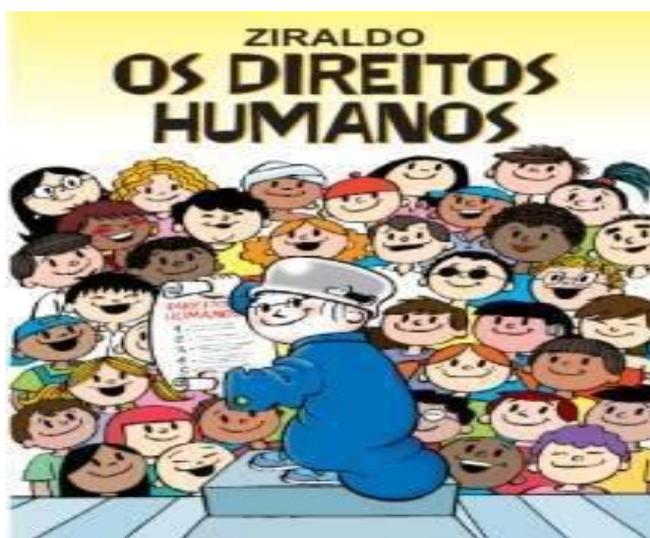
1 Acesse o site <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDlSs> e veja uma animação, ela lhe dará pista sobre o tema que trabalharemos.

Essa animação traz uma pista sobre o texto que faremos leitura. Você tem noção que tema esse?

ANTES DE INICIAR A PRÓXIMA ATIVIDADE, ANALISE SE OS ALUNOS CONHECEM O SUPORTE 'CARTILHA'.

Agora que você já viu a animação, fez suas suposições será apresentado outra pista!

2 Você conhece a cartilha “Os Direitos Humanos”?



Ela “foi lançada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) em Brasília. A cartilha Direitos Humanos foi escrita e ilustrada pelo cartunista Ziraldo.

O lançamento foi prestigiado por dezenas de estudantes de escolas públicas do Distrito Federal,

Foi desenvolvida em comemoração aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A cartilha, com 36 páginas, teve tiragem inicial de 40 mil exemplares e será voltada para o público infante-juvenil, sendo distribuída nas Escolas do país. Nela, o Menino Maluquinho mostra aos jovens os 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de forma, simples, direta e divertida. ”

Fonte: Disponível em: <<https://zinebrasil.wordpress.com/2008/12/10/direitos-humanos-por-ziraldo/>>. Acesso em: 01 out. 2018

REFLEXÃO ORAL E ESCRITA – ANTES DA LEITURA

Essa atividade pode ser realizada coletivamente. O professor apresenta a imagem através do Datashow, se possível; dialoga com os alunos e escreve na lousa as respostas apontadas. Lembre os alunos que ainda não será esse o texto principal a ser lido, trata-se de uma introdução da temática Conceito de Direitos e Cidadania.

- } Observe a capa da cartilha “Os Direito Humanos” e descreva o que você vê.
- } Leia as informações abaixo da capa.
- } Após a leitura relate:
- } Quem é o autor da cartilha? Você já leu outras histórias desse autor?
- } Quem mostrará, aos jovens, as informações propostas pelo autor?
- } Qual é o assunto abordado na cartilha?
- } Para quem Ziraldo escreveu e qual possível objetivo?
- } A leitura dos Direitos Humanos contribui para reflexão sobre o respeito à diversidade?
- } Já sabe o tema? A sua sugestão se mantém ou mudou de ideia?

TERCEIRO MOMENTO

Esse é momento em que a Cartilha Ser ou não ser Cidadão será apresentada aos alunos.

3 APRESENTAÇÃO DA OBRA, NÃO SEJA ANSIOSO... OLHE, MAS NÃO LEIA, AINDA!

- } Nesta cartilha você terá a oportunidade de ler a narrativa, mas antes olhe a capa (observem as informações contidas na capa e contracapa).
- } Observe as ilustrações e o tamanho e formato das letras. O texto traz uma narrativa que resgata e representa um aspecto de grande relevância sobre cidadania e o sentimento gerado pelo conhecimento dos direitos e deveres.

CARACTERÍSTICA DA OBRA

- } Obra escrita: Faz parte da Coleção Cidadania, foi ilustrada no Estúdio criação, publicada pela editora Claranto e possui 16 páginas.
- } Se você encontrasse esta cartilha na biblioteca do Colégio, quais aspectos você consideraria importante para ler esta narrativa?
- } Com base no título da obra, qual é a imagem que você tem dos personagens?
- } A narrativa que leremos é ‘Ser ou não ser cidadão’. Você acha que o título da cartilha reflete a proposta geral na obra ‘Ser ou não ser cidadão’? O que é ser cidadão?
- } Proposta de pesquisa - sobre a coleção cidadania, vá à biblioteca do Colégio e pesquise quais outras cartilhas dessa estão disponíveis e se há alguma versão em Libras.

Professor, agora é o momento de iniciar a leitura da Cartilha. Sugere-se que a cada página lida seja feita uma pausa para dialogar sobre as informações contidas nas mesmas.

- } Traga sua pesquisa para a sala de aula e compartilhe com seus colegas, o que descobriu sobre esta coletânea.

DURANTE A LEITURA

4 AGORA PODEMOS LER A OBRA!

Fique atento! Agora o professor fará a leitura da narrativa ‘Ser ou não ser cidadão’ até o final da terceira página.

5 Reflita sobre as primeiras três páginas e assinale as alternativas corretas:

- a) A história é narrada por um narrador observador.
- b) O personagem principal do texto chama-se Pedro e já é apresentado no início do texto.
- c) Outros personagens surgem e realizam ações de cidadania.

INTERVALO DE LEITURA



Esse momento de pausa no texto tem como objetivo ampliar conhecimento. Pois, exercer ação de cidadão requer conhecer as leis que regem seus direitos e deveres.

Se possível, acesse o link: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/> e apresente o site oficial brasileiro.

Cidadania significa um conjunto de direitos e deveres do indivíduo em um dado território.

6 Diálogo – reflexão!

- } Para que servem as leis?
- } Quais leis você conhece?
- } É importante sabermos sobre as leis?
- } Você sabia que é possível acessar textos, sobre as leis brasileiras, na internet?

7 Leia as informações a seguir e fique atento! Existem várias leis, no Brasil, uma delas pode ser útil para você para usufruir dos direitos que elas propõem!

Retornando à leitura da Cartilha. Agora, a sugestão é que a leitura seja feita por seus alunos, em voz alta

Legislação é um corpo de leis que regulariza determinada matéria ou ciência, ou ainda um conjunto de leis que organiza a vida de um país, ou seja, o que popularmente se chama de ordem jurídica e que estabelece condutas e ações aceitáveis ou recusáveis de um indivíduo, instituição, empresa, entre outros. Disponível em: <https://queconceito.com.br/legislacao>. Acesso em: 22 maio 2018.

8 Dê sequência à leitura, do texto, até a décima página e responda:

- a) Você identificou, nas páginas lidas, alguma palavra que não conhece? Com a ajuda do dicionário desvende os significados delas.
- b) Quais personagens aparecem na narrativa?
- c) Quais atitudes de Luciano são consideradas como inadequadas? Qual seria o dever do aluno, naquele momento?
- d) Qual foi a reação de Pedro, ao verificar que o seu Rubens lhe vendeu biscoito estragado?
- e) Quais contribuições, de conhecimento sobre cidadania, esses outros personagens proporcionaram ao Pedro?

Ao aplicar a atividade “09” chame atenção dos alunos para palavras “adaptação” e “acessibilidade”.

9 Na história não havia personagens cegos, surdos nem cadeirantes. Caso houvesse quais adaptações apareciam na narrativa: Escreva “S” para acessibilidade da pessoa surda; “C” para pessoa cega e “F” para cadeirante.

- a) bengala, máquina Braille ()
- b) adaptação arquitetônica, cadeira de roda ()
- c) Intérprete de Libras ()

10 Agora você deve continuar a leitura da narrativa 'ser ou não ser cidadão', até o final. Após a leitura, assinale com V (verdadeiro) ou com F (falso) os enunciados abaixo.

- a) () A mãe de Pedro oportunizou, aos filhos, ensinamento e prática de cidadania.
- b) () O pai das crianças ao chegar em casa ficou bravo e disse que ao ajudar em casa os filhos não praticavam cidadania.
- c) () Na escola, houve atitudes de cidadania, civismo.
- d) () Na cantina, Pedro agiu errado ao exigir seus direitos de consumidor.
- e) () Ao voltar para casa, Pedro aprendeu mais uma ação cidadã, pois cidadania é cuidar do patrimônio público.
- f) () Ao final das atividades diárias Pedro compreendeu que cidadania é ter dever e lazer.

INTERVALO DE LEITURA

11 A narrativa que você leu esclareceu conceitos de cidadania. Isto é, Direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade de lei. Sendo assim, vamos pensar na pessoa surda. Para ela ter acesso à comunicação em espaço inclusivo (surdos e ouvintes) é necessário que a comunicação seja feita em Libras. Essa é a língua que a pessoa surda se comunica.

Você sabe o que é Libras?

Aprenda alguns sinais!

Acesse o site abaixo e divirta-se

<http://www.ces.org.br/site/vamos-aprender-libras.aspx>

12 Agora que você aprendeu alguns sinais em Libras, formem grupos de quatro pessoas e formem frases em Libras, mostre para professora E PARA OS DEMAIS ALUNOS.

13 AGORA RESPONDA, POR ESCRITO, AS SEGUINTEs QUESTÕES:

- a) Conhecer os direitos e deveres do cidadão proporcionou conhecimento ao Pedro. Mas o conhecimento se limitou a aprendizagem, ou ele se apropriou do conhecimento e usou o para exigir seus direitos?

b) Dona Clara é a primeira personagem a explicar, através de uma ação, o conceito de cidadania. Além da organização ela proporcionou outra ação cidadã aos filhos, que ação foi essa?

DEPOIS DA LEITURA

13 Caro aluno, agora que você conhece atos de uma pessoa cidadã, de acordo com a narrativa ‘ser ou não ser cidadão’, esquematize um quadro com duas colunas. Na primeira você nomeará as ações de cidadania, na segunda coluna você escreverá uma frase que sintetize a ação cidadã nomeada na primeira coluna.

Ações de cidadania	Frase que sintetize a ação cidadã nomeada na primeira coluna
Ex: Civismo	O hino nacional representa a Pátria.

Para realizar essa atividade 16 é necessário planejá-la antes, pois é o momento em que a tecnologia assistiva se faz necessária na aula. Pode-se utilizar os tablets ou celulares. Os aplicativos já devem estar baixados nos aparelhos para que os alunos possam conhecê-los. Por ser o primeiro contato com os aparelhos e App, destine 1 aula. Explique cada App e deixe-os experimentarem livremente.

14 Nesta unidade você ampliou seu conhecimento sobre ações de cidadania associada à inclusão. Agora para finalizarmos a unidade I dialogaremos sobre o primeiro gênero textual dessa unidade, a animação.

Conhece algum aplicativo capaz de produzir uma animação?

Agora serão distribuídos para vocês *tablets* com alguns aplicativos possíveis de produzir animações.

Muvisu

O Muvisu é uma aplicação *online* que permite que o usuário crie personagens em 3D e animações de forma simples e rápida. A ferramenta realmente anima os objetos e inclusive

permite que o áudio seja sincronizado automaticamente com os movimentos da boca dos bonequinhos e muito mais.

Essa ferramenta possui uma versão gratuita, que vale por 7 dias, mas ela possui algumas limitações, como número de cenários, personagens e inserção da marca d'água da empresa nos arquivos finais. <https://sambatech.com/blog/insights/criar-imagens-e-videos-animados/>

PicsArt Animator

O *PicsArt Animator* é um aplicativo de criação de desenhos animados, com recursos que vão do básico ao avançado e, o melhor, tudo isso de graça! O App promete que em poucos passos você pode produzir seus próprios vídeos de desenhos, tendo a opção de utilizar as animações pré-produzidas ou fazer as suas autorais rabiscando quadro a quadro

FlipaClip

Outro aplicativo de animação bastante conhecido é o *FlipaClip*. Imitando um caderno antigo, o aplicativo te dá a opção de criar um *storyboard* com ilustrações quadro a quadro como os anteriores, mas traz a opção de “camadas casca de cebola”. <https://www.hellomoto.com.br/4-aplicativos-para-fazer-desenhos-animados/>

Estamos na etapa final da nossa unidade, por isso, os convido a aplicar os conhecimentos que adquiriram nessa unidade em uma animação ou história em quadrinhos utilizando os App. Para isso, você terá que elaborar uma história que envolva diversidade (surdez) e acessibilidade linguística (Libras).

1- LEIA O INFOGRÁFICO



Disponível em: <http://www.gabrielagil.com.br/portfolio/wp-content/uploads/2016/12/semana-inclusiva-folheto-card-v11b.jpg>. Acesso em: 02 out. 2018.

2 REFLEXÃO ORAL - DIÁLOGO REFLEXIVO

- Observe o infográfico e responda:
- Quais ações inclusivas são realizadas?
- Por que essas ações foram necessárias?
- Qual sua opinião sobre o respeito à diversidade?
- Você já praticou alguma ação inclusiva? Relate como foi.
- Para que a inclusão seja efetivada quais ações sociais foram necessárias?

Agora que você já ampliou seu conhecimento é hora expor o que aprendeu, os *tablets* serão entregues a vocês, novamente, para produzirem uma animação ou história em quadrinhos.

Nela devem conter:

- a) uma situação que envolva surdez;
- b) use imagens para demonstrar o espaço físico;
- c) use os balões de acordo com o que aprenderam em aula anteriores, se necessário busque essas informações em seus cadernos;
- d) Lembre-se de que sua HQ tem que apresentar o início, meios e fim de um acontecimento.
- e) O tema é DIREITO E DIVERSIDADE

3.4.2 Unidade didática 2

A seguir apresentamos a Unidade empregando o mesmo recurso de diagramação para destacar o seu conteúdo.

UNIDADE II DIVERSIDADE



Olá! Sou a LuzLIBRAS vou acompanhá-los durante algumas aulas, nas quais refletiremos sobre diversidade cultural. Para isso, vamos ler as seguintes questões e dialogar sobre as mesmas, em seguida iremos ler uma notícia e assistir a um vídeo e, depois, pensar.

Os textos 1 e 2 são uma motivação inicial para introduzir a temática do texto principal. Este você só conhecerá no final das atividades motivadoras.

1 MOTIVAÇÃO

1 É possível uma pessoa estar inserida em diversas concepções de diversidade?

2 A cultura afrodescendente conquistou diversos direitos ao longo do tempo, quais desses direitos você conhece?

3 O que você conhece da cultura afrodescendente?

Quais vocabulários, usados até hoje, são de origem africana?

A leitura da atividade 01 pode ser acrescida com comentários, no entanto, as atividades sobre ela serão expostas após a leitura do texto 02.

REFLEXÃO ORAL

TEXTO 1

1 Leia.

“COM DEFICIÊNCIA, MENINA NEGRA DOS OLHOS COR DE SAFIRA GANHA UMA ESPERANÇA”

O título é de uma reportagem retirada do *YouTube*.

2 Leia a notícia publicada no *site* “Diamante Angola”

VOCÊ JÁ VIU OU LEU ALGUMA NOTÍCIA COM O TÍTULO A SEGUIR?

A menina brasileira portadora de uma síndrome rara e uma beleza mais rara ainda!!
Quem é a dona destes olhos?

Ketlen Silva de Jesus é uma brasileira de 11 anos que está fazendo sucesso na internet, mas não só pelos lindos olhos azuis turquesa.

A menina ficou ‘famosa’ na internet e no mundo depois da sua história aparecer num programa de televisão brasileiro. É que além da beleza dos olhos, Ketlen sofre de uma doença rara chamada síndrome de Waardenburg.

Esta síndrome afeta 1 em cada 40 mil brasileiros, é uma doença hereditária que afeta a audição, a cor dos olhos, os cabelos e a pele.

Nascida numa família de olhos pretos, a mãe de Ketlen conta que pensou logo no pior quando viu a menina: “achei que tinham trocado a minha filha na maternidade”, declarou a mãe.

No caso de Ketlen, a menina nasceu completamente surda e com os olhos cor de safira, o que dá um contraste marcante com o tom de pele. A mãe da menina conta que só

descobriu a surdez quando ela tinha um ano, uma vez que não acordou após um ruidoso espetáculo de fogo de artifício.

Apesar de não ser irreversível, a surdez não foi tratada por falta de recursos da família que vive numa zona periférica do Rio de Janeiro. Mesmo com todas as dificuldades, Ketlen nunca perdeu o sorriso e o brilho no olhar, o que a fez ir muito mais longe do que todos imaginavam.

A menina foi descoberta por um caça-talentos brasileiro, o fotógrafo João Pedro Sampaio, quando fazia compras num supermercado. O fotógrafo conta que mesmo antes de ver a cor dos olhos, o perfil da menina chamou a atenção.

Os traços finos e estilo próprio de uma “jovem com atitude” fizeram com que tivesse a certeza de que seria a sua próxima aposta no mundo da moda.

Ketlen já tem um book fotográfico patrocinado. As lentes profissionais do fotógrafo realçam ainda mais a sua beleza. A menina pode agora realizar um sonho e ter qualidade de vida, uma vez que já tem marcas de produtos de beleza de renome a investir na sua carreira.

Esta é Ketlen Jesus: modelo, mulher, negra, brasileira, portadora de uma doença raríssima a mostrar ao mundo que a beleza supera qualquer preconceito ou dificuldade.

Fonte: Disponível em: <http://diamanteangola.com/beleza/menina-brasileira-portadora-de-uma-sindrome-rara-e-uma-beleza-mais-rara-ainda>. Acesso em:

TEXTO 2

OUTRO JEITO DE FALAR SOBRE O MESMO ASSUNTO

Agora, assista à reportagem para refletir a respeito de semelhanças e diferença estrutural e de linguagem entre os textos narrados e escrito: https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=nIMjb_xRNHo

REFLEXÃO ORAL

1 O caso de Ketlen relembra qual contos de fadas, assinale a alternativa correta.

- a) Chapeuzinho vermelho
- b) Cinderela
- c) Branca de Neve
- d) A Rapunzel Surda

2 Ketlen Jesus: modelo, mulher, negra, brasileira, portadora de uma doença raríssima a mostrar ao mundo que a beleza supera qualquer preconceito ou dificuldade”. Circule com a cor vermelha as afirmações verdadeiras e sublinhe de azul falsas.

- () As situações de diversidade foram superadas pela menina Ketlen, segundo o autor da notícia.
- () As situações de diversidade apresentadas são: afrodescendência; surdez e doença rara.
- () As situações de diversidade apresentadas não são: afrodescendência; surdez e doença rara.
- () A beleza ocorre pela situação de diversidade apresentada na menina.

3 Ser famoso está entre os desejos dos adolescentes? Relate os seus sonhos de adolescentes.

4 Na notícia escrita, retirada do site Diamante Angola, em relação à frase “achei que tinham trocado a minha filha na maternidade”, declarou a mãe, é afirmativo dizer que o uso das aspas forma utilizados porquê: assinale a alternativa correta.

- A frase é irônica.
- Foi exatamente o que a mãe disse.
- Mostra que a fala é do escritor da notícia.
- Foi retirado de outro texto.

OS DIFERENTES JEITOS DE FALAR SOBRE O MESMO TEMA – OS TEXTOS VIRTUAIS!

5 Você percebeu que os títulos das reportagens escritas e do *YouTube* são diferentes! Vamos descobrir porque isso ocorre, para isso precisamos consultar o dicionário e pesquisar o significado da palavra gênero. Para isso, iremos utilizar o dicionário impresso e o virtual.

Professor! Momento de trabalhar com o dicionário (se possível o virtual e impresso), oportunidade para explicar como as palavras são distribuídas, as siglas. Atividade deve ser coletiva, usando a lousa, giz, internet e computador/ celular ou similares. Pesquise com os alunos o vocabulário gênero e apresente o conceito de gênero biológico e o textual.

6 Agora que você aprendeu ou lembrou como utilizar o dicionário para decifrar os sentidos que as palavras podem ter pesquise os seguintes vocabulários.

a) Quais palavras o escritor da notícia utilizou para descrever as seguintes características: (Gênero, etnia, nacionalidade, deficiência)?

b) Procure no dicionário a palavra “portador”, e explique por que ela foi utilizada inadequadamente na expressão “portadora de uma doença raríssima”.

c) Retornando aos títulos dos textos, na sua opinião qual deles é mais atraente?

Dialogar com os alunos, de maneira simples, que os textos orais e escritos utilizam linguagens diferentes, que cada gênero textual tem suas particularidades. Chamar atenção sobre o uso de adjetivos para descrever os ambientes, pessoas). Lembrar que na oralidade alguns usam os vícios da linguagem (aí, né) e que é necessário ficar atentos para que não os escreva. Os sentidos das palavras podem amenizar ou intensificar a mensagem.

7 Você já compreende que as palavras têm diversos sentidos, e também que há diferentes palavras que têm os mesmos sentidos/significados. Sendo assim, pinte de vermelho, a opção que apresenta corretamente em que se diferencia a produção do discurso (linguagem) nas reportagens.

a) A produção do discurso é diferente porque uma é apresentada oralmente e outra através da escrita.

b) A produção do discurso (linguagem) não é diferente.

c) A produção de sentido nesse título - “COM DEFICIÊNCIA, MENINA NEGRA DOS OLHOS COR DE SAFIRA GANHA UMA ESPERANÇA” – apresenta sentido negativo de inferioridade.

d) A produção de sentido nesse título - A MENINA BRASILEIRA PORTADORA DE UMA SÍNDROME RARA E UMA BELEZA MAIS RARA AINDA!! QUEM É A DONA DESTES OLHOS? – Apesar do equívoco com a palavra portadora, nesse título percebemos sentido positivo de admiração.

TEXTO 3**AGORA VAMOS FALAR DE LITERATURA!**

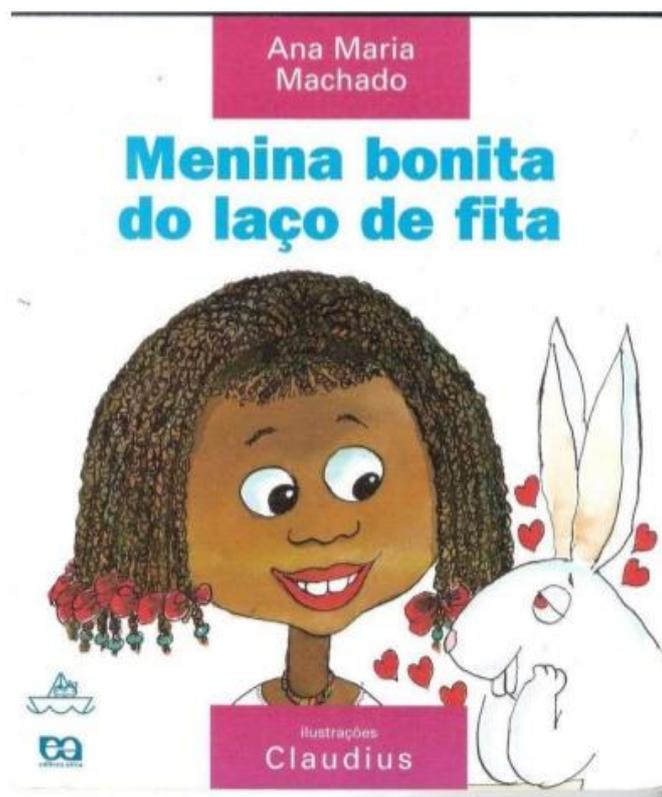
1-Você conhece a escritora e autora Ana Maria Machado?

1.1 Já leu textos escritos por ela?

1.2 Você conhece a obra “Menina bonita do laço de fita”?

1.3 Com base no título da obra, qual é a imagem que você tem da menina?

1.4 A seguir você vê a capa do livro, observe as informações, cores e imagens apresentadas na capa.



Essa obra literária recebeu várias premiações e foi traduzida, em diversos países.

A ideia da história deste livro surgiu a partir de uma brincadeira que ela, e seus dois filhos mais velhos (Rodrigo e Pedro), e mais morenos, faziam com a sua filha recém-nascida (Luísa), que era branquinha e havia ganhado um coelhinho branco de pelúcia.

<http://www.anamariamachado.com/post/menina-bonita-do-laco-de-fita>

Esta obra foi traduzida para Língua Brasileira de Sinais (Libras), para que as pessoas com surdez sejam capazes de ler.

Agora vamos conhecer a obra através do vídeo e do livro impresso. Disponível no site : https://www.youtube.com/watch?v=Nq62_XjsZd4

Neste livro/vídeo você terá a oportunidade de ler a obra, mas antes olhe a capa do livro escrito pela autora Ana Maria Machado (observem o índice da obra).

Agora observaremos a versão digital (vídeo), nele há imagens originais do livro impresso: ilustrações e o texto escrito.

- O texto traz uma narrativa que resgata e representa aspecto de grande relevância sobre autoconhecimento e o sentimento gerado pelo autoconhecimento.

- Entre no site e veja quais outras obras foram publicadas, em Libras. https://www.youtube.com/watch?v=Nq62_XjsZd4

AMPLIANDO CONHECIMENTO

CARACTERÍSTICA DA OBRA E DA TRADUÇÃO

- Obra escrita: Faz parte da Coleção Barquinho de papel, foi ilustrada por Claudius, publicada pela editora Ática, possui 24 páginas;

- Tradução Libras: Faz parte das coletâneas traduzidas e publicadas no site intitulado de “Biblioteca em Libras”; a ilustração é apresentada pelas páginas do livro original, os tradutores são: José Walton e Izabele Viana – orientadora: Annanda Saraiva e os editores são: Wesley Marques e Joaquim Nogueira.

1.5 Aluno, agora é a sua vez. Depois de observar a apresentação dos aspectos relevantes da obra ‘menina bonita do laço de fita’, por meio do vídeo, responda ao questionário que segue e depois, compartilhe suas respostas com seus colegas e com seu professor: Acesse o link: https://www.youtube.com/watch?v=Nq62_XjsZd4

A atividade 18 é de suma importância, pois é ela que ampliará o conhecimento dos alunos em relação aos profissionais intérpretes e com isso a importância dos mesmo para o acesso do texto às pessoas surdas.

1.6 Você sabe que A AUTORA ANA MARIA é brasileira e escreveu o livro Menina Bonita do laço de fita, agora é hora de ampliar seus conhecimentos sobre a autora. Para isso faça

uma pesquisa bibliográfica que contenha mais quatro obras da autora, e que explique quem são os leitores da autora.

1.8 Sobre a versão traduzida: pesquise os tradutores José Walton e Izabele Viana. Traga sua pesquisa para a sala de aula e compartilhe com seus colegas o que descobriu sobre as pessoas pesquisadas.

Apresente as informações do <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica> e leia para os alunos.

1 INTERVALO DE LEITURA

A autora ao descrever a beleza da menina, após as tranças feitas pela mãe, compara-a à uma princesa da África.

No *site* <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica> há a informação de que a África é o terceiro maior continente do planeta, e que nele “apresenta grande diversidade étnica, cultural, social e política”.

1.9 Sendo assim, será que lá há pessoas surdas? Como elas se comunicam? Escolha um país africano e pesquise sobre a língua de sinais utilizada nele.

1.10 Dê sequência à leitura da narrativa até a décima página e responda:

- a. Quais são os outros personagens que aparecem na narrativa?
- b. Qual era a opinião do coelho sobre a beleza da menina? Essa opinião lhe despertava um desejo, que desejo era esse?
- c. A beleza o inquietou ao ponto de ele ir à casa da menina, o que ele foi fazer?
- d. Qual foi a reação da menina, por que ela deu aquela resposta?
- e. Observe e faça os sinais em Libras das palavras – menina, bonita, fita, mãe, coelho, cor preta.

INTERVALO DE LEITURA

2 REFLEXÃO COLETIVA



Fonte: <https://code.likeagirl.io...>

<https://ww.todoestudo.com.br/geografia/diversidade-cultural>

2.1 Se observarmos nossa sala de aula, nosso colégio, nossa cidade, nosso estado, nosso país e até mesmo o nosso universo, vemos que à nossa volta há diversidade cultural. Nas imagens é possível ver quais diversidades? Assinale a opção correta.

- a) Etnia, deficiência física, gênero, cultura.
- b) aparência física e emocional
- c) Traços emocionais.

2.2 Sabemos que a inclusão e aceitação cultural iniciam-se pelo respeito, porém em relação às pessoas com deficiência não se limita apenas ao respeito, é necessário que sejam feitas algumas adaptações. Quais adaptações são necessárias para as pessoas:

- a) DEFICIENTES FÍSICAS _____
- b) CEGAS _____
- c) SURDAS _____

A obra literária é sugestão. Pode ser substituída por outras, assim como é possível esse gênero textual ser trocado por outros, tais como: poemas, músicas e etc. Caso não haja intérprete de Libras e surdo na turma e nenhuma pessoa saiba Libras, convide uma pessoa que saiba para auxiliar nessa atividade, ela é importantíssima, pois é a que conclui com êxito as oficinas 1 e 2. Lembrem de filmar.

3 Para finalizarmos nosso trabalho, iremos ler a obra “Estrela Solitária”; traduzi-la em Libras e filmar a tradução para que pessoas surdas tenham acesso a história através de sua língua.

3.4.3 Aplicação na escola bilíngue para surdos de Maringá

Esta subseção apresenta a Unidade Didática aplicada na escola bilíngue para surdos de Maringá.

PARTE 1

GÊNERO TEXTUAL CONTO

É uma narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação (com espaço geralmente limitado a um ambiente), unidade de tempo, e número restrito de personagens.

Antes de ler. Vídeo: mundo do silêncio <<https://www.youtube.com/watch?v=yo3rit1debo>>

1 O que o título da animação sugere para você?

2 Veja a narrativa.

2.1 Dialogando sobre a narrativa “Mundo do silêncio”.

a) Qual problema enfrentado pelas personagens da animação? Por quê?

b) O personagem principal resolveu o problema sozinho ou teve ajuda? Em caso afirmativo, de quem foi a ajuda?

c) Essa narrativa é contada em que língua? Você compreendeu? O que significa estar ou ser solitário?

d) Em sua opinião, existem pessoa solitária? Justifique.

e) Você já passou ou conhece alguém que tenha passado por uma situação semelhante? Conte para os colegas.

f) Em sua opinião, para fazer a leitura dessa narrativa, o leitor necessita de algum suporte tecnológico? Se sim, qual?

3 Agora vamos transcrever, coletivamente, a história em Língua Portuguesa? Para isso iremos completar as lacunas.

_____ João estava _____ apreciando _____, ela _____, mas ele não _____ e ficou _____.

Para sua surpresa apareceu uma mão que o fez perceber

Que também podia falar com as mãos.

Ele reencontrou a _____ e disse _____.

Ela ficou muito feliz e deu um _____, até as mãozinhas, das árvores ficaram felizes.

PARTE 2

INICIANDO O DIÁLOGO

1. Observe as imagens a seguir.
2. Escolha três e circule-as.
3. Explique porque a escolheu.





4 Ligue as imagens às frases correspondentes.



Idoso solitário e triste.



Menino solitário feliz no balanço



Menina solitária feliz, lendo na cama.



Menino solitário triste vendo amigos brincando.

PARTE 3

AMPLIANDO O DIÁLOGO

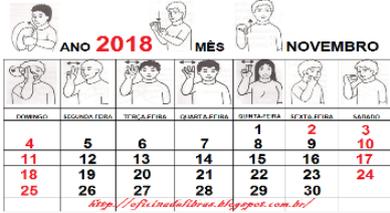
Personagem:

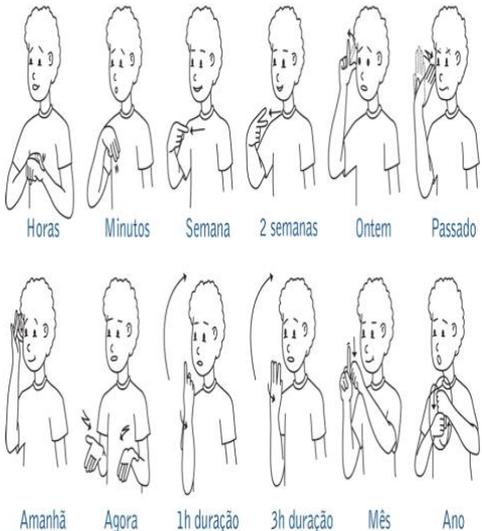


Espaço:

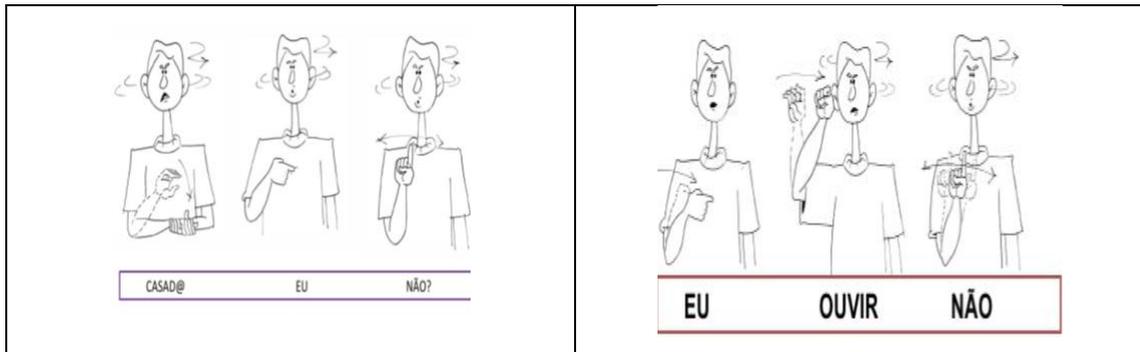
			
Na porta/dentro de casa.	No castelo, na calçada do castelo.	Na floresta.	Na carruagem, na rua.

Tempo

		
Dia/ tarde	Noite	

<p>TEMPO</p> 	
---	--

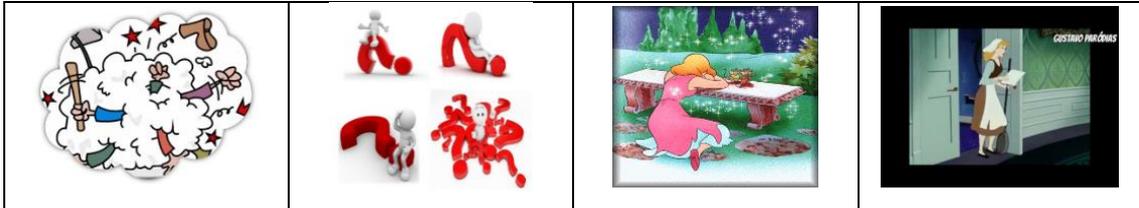
Narrador personagem:



Narrador observador:



Conflito



Clímax



Desfecho



ATIVIDADES

Você já leu/viu algum livro que fala de uma personagem solitária?

Qual o título do livro?

Observe a capa e contracapa do livro “A estrela solitária”. Você conhece a autora Vera Lucia Fávero Margutti? Onde ela mora? Sobre quais temas que ela escreve?

1 Agora chegou a hora de lermos a história.

Você prefere fazer a primeira leitura:

- A) Através de vídeo traduzida para Libras
- B) Prefere o livro impresso em Língua Portuguesa

2 Complete as lacunas de acordo com a história escrita.

Na _____ prateada da via láctea, _____ uma primeira Estrela, e seu criador deu-lhe o nome de _____. Ela ____ linda. _____ de seu _____.

3 Copie as frases abaixo de acordo com os acontecimentos da narrativa:

O criador sábio criou bilhões de estrelas.

Luna foi a segunda estrelinha e diferente da terra.

Terra foi a primeira estrela e pediu ao seu criador uma companhia.

Venu foi a terceira estrela e também era diferente em tudo, aparência e jeito de ser (espoleta).

Identifique estes elementos na história “A estrela solitária”.

A) Espaço (lugar onde ocorreu a história): _____

B) Tempo (quando ocorreu): _____

C) Personagens: _____

D) Clímax: _____

E) Desfecho: _____

4 Qual era o desejo de Luna?

O criador entendeu o desejo de Luna? O que ele decidiu fazer?

Você já se sentiu solitária(o)?

A) sim b) não

Assinale a alternativa que representa o que você gosta mais:

A) () de ficar só

B) () junto com outras pessoas

C) () animais de estimação

Às vezes é importante ficar só? Em quais momentos?

Na sua opinião, o texto traduzido em Libras te ajudou para compreender a narrativa?

A) sim () b) não ()

Vamos ver um poema? <https://www.youtube.com/watch?v=xmsluwj1wgu>

Agora que você viu o vídeo faça, em grupo, um diálogo explicando o que é solitário(a).

FIM

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A seguir apresentaremos os dados da pesquisa, detalhando passo a passo as seguintes fases: análise diagnóstica para averiguar o nível de acesso e conhecimento tecnológico dos alunos; ações práticas da habilidade de leitura; ações práticas de intervenções pedagógicas; as questões norteadoras da pesquisa; *Corpus* para análise, Ações das práticas de Leitura com alunos ouvintes e surdos separadamente, nos três espaços escolares; unidades didáticas e Conclusão. Para tanto, utilizamos os seguintes critérios, níveis de leitura, potencialidade de sintetizar e fazer inferências a partir de outros textos lidos. Isto é, se que houve compreensão referente à temática para a maioria dos alunos, em relação à leitura objetivamos a capacidade de sintetizarem as informações, se realizaram a atividade de leitura compreensiva proposta, no exercício e evidenciaram o processo de compreensão, através ações e frases sintetizadoras como solicitado no comando da atividade. E a capacidade leitora/interpretativa, com a produção do produto final da nossa pesquisa ações organizadas, treinadas e produção leitora/interpretada em Libras. A análise pautou-se na concepção de etapas de leituras proposta por Menegassi (2010) e estratégias de Leitura de Solé (1998).

4.1 PRIMEIRA AÇÃO: INÍCIO DAS PRODUÇÕES DIAGNÓSTICAS

Para responder a primeira questão norteadora de nossa pesquisa: “Por meio da elaboração de diversas atividades que compõem uma proposta didática de leitura utilizando diversos recursos (linguísticos, tecnológicos e outros) é possível favorecer ações de multiletramento aos alunos de sexto ano do EF?”

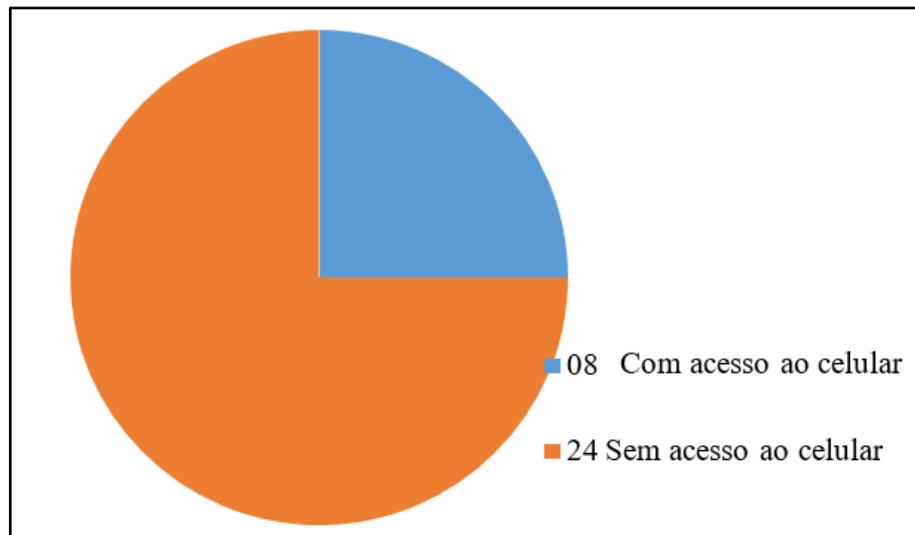
Iniciaremos nosso relato a partir das nossas ações iniciadas em fevereiro de 2018, pois já nos primeiros dias letivos organizamos, em sala, professor-pesquisador e educandos do sexto ano, um grupo da sala no *WhatsApp*. O objetivo era diagnosticar a familiaridade dos alunos quanto ao uso do celular, a familiaridade no uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e dificuldades e/ou facilidades discursivas em contexto digital, além de dinamizar as informações sobre as aulas de Língua Portuguesa e o compartilhamento dos vídeos e áudios de leitura realizados pelos alunos em casa e armazená-los para serem analisados em nossa pesquisa.

O resultado dessa atividade proporcionou analisar aspectos das questões relacionadas à leitura, e o comprometimento dos educandos em relação às atividades propostas. Esse,

inclusive, é de fundamental importância em nossa pesquisa, pois muitas atividades foram direcionadas como tarefa de casa.

Utilizamos gráficos para deixar mais visíveis os dados coletados em nossa observação, com os alunos ouvintes, do sexto ano. A seguir apresentamos informações sobre a familiaridade no uso do celular e do aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

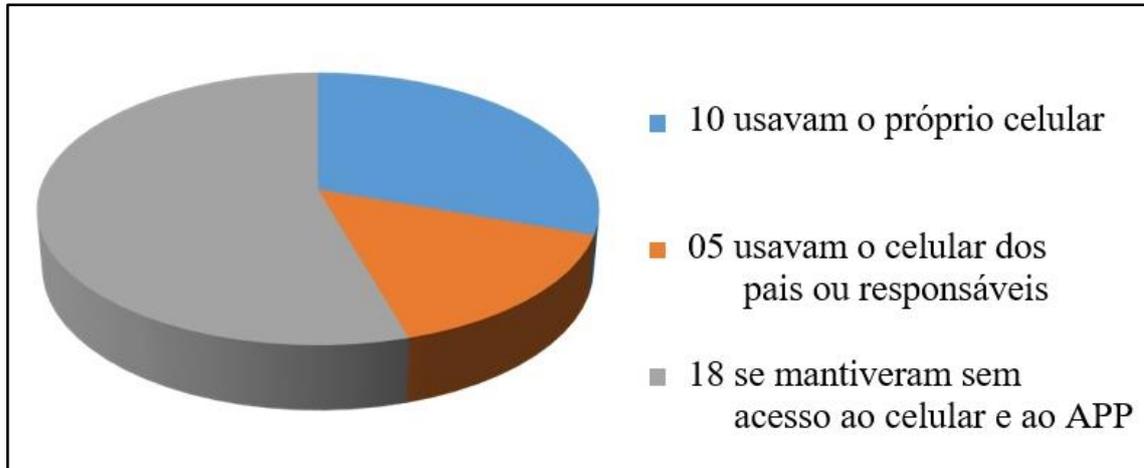
Gráfico 1 – Familiaridade dos alunos com o celular



Fonte: A autora (2020).

O gráfico apresentado pontua que na turma havia oito alunos que já eram familiarizados com uso das TICs e com *App WhatsApp* enquanto a maioria, vinte e quatro alunos, não tinham acesso aos mesmos. Essa situação foi alterada no decorrer das aulas, alguns alunos adquiriram seu celular e instalaram o referido *App*, e outros começaram a ter acesso a partir do aparelho de seus pais ou responsáveis, no entanto, ainda havia uma proporção muito grande de alunos que não fizeram o áudio, que configurava a primeira atividade dessa proposta (diagnóstica), por não terem acesso ao celular. Dados apresentados no próximo gráfico.

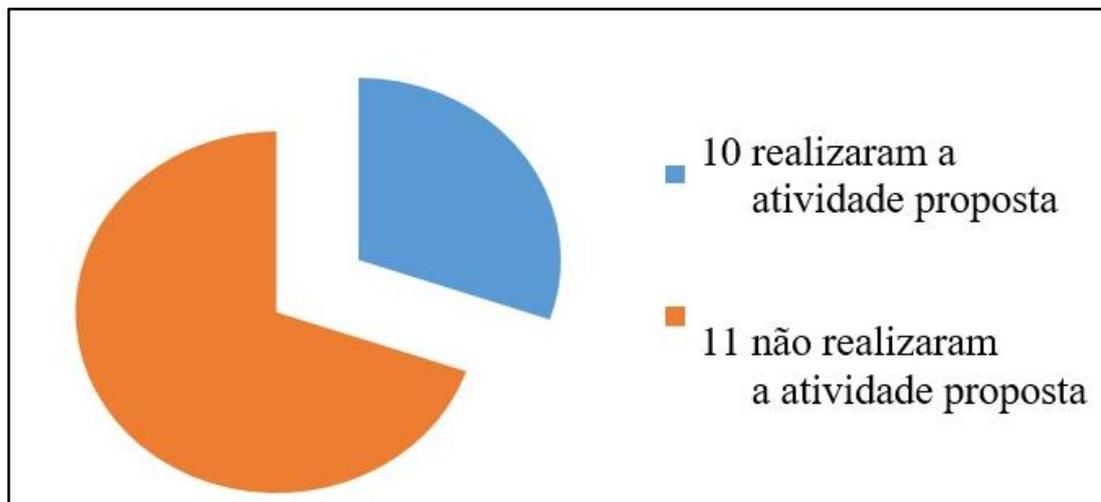
Gráfico 2 – Quantidade de alunos com acesso ao celular e ao aplicativo



Fonte: A autora (2020).

Esses dados são de suma importância, pois é através dessas ações que se constituem parte do *corpus* a ser analisado em nosso trabalho. Para isso, o próximo gráfico apresenta a seguinte situação.

Gráfico 3 – Quantidade de alunos que realizaram ou não a atividade proposta pelo professor.



Fonte: A autora (2020).

Essas ações também foram apropriadas para analisar a mediação do discurso entre os educandos, pois como já citado na introdução, o espaço escolar é um espaço cheio de conflitos e segregação e, num grupo de *WhatsApp* não é diferente. Pois, no discurso: “[...] o objeto, por

assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes”. (BAKHTIN, 1997, p. 300).

A esse respeito, percebeu-se nas ações discursivas situações inadequadas à esfera formal oriunda do contexto escolar, pois apesar de se tratar de um *App*, aparentemente pessoal, aquele grupo se direcionava à esfera escolar. Outras vezes os discursos foram interpretados de maneira equivocada, para amenizar essas situações a mediação da professora-pesquisadora se fez necessário.

Considerando que “[...] matizes mais sutis do estilo são determinados pela índole e pelo grau de proximidade pessoal do destinatário em relação ao falante nos discursos gêneros familiares de discurso por um lado, e íntimas, por outro”. (BAKHTIN, 1997, p. 303), é possível compreender que esses entraves ocorreram pelo fato dos alunos compreenderem que o *App WhatsApp* demanda menos formalidade e mais pessoalidade, algo que necessitou ser trabalhado.

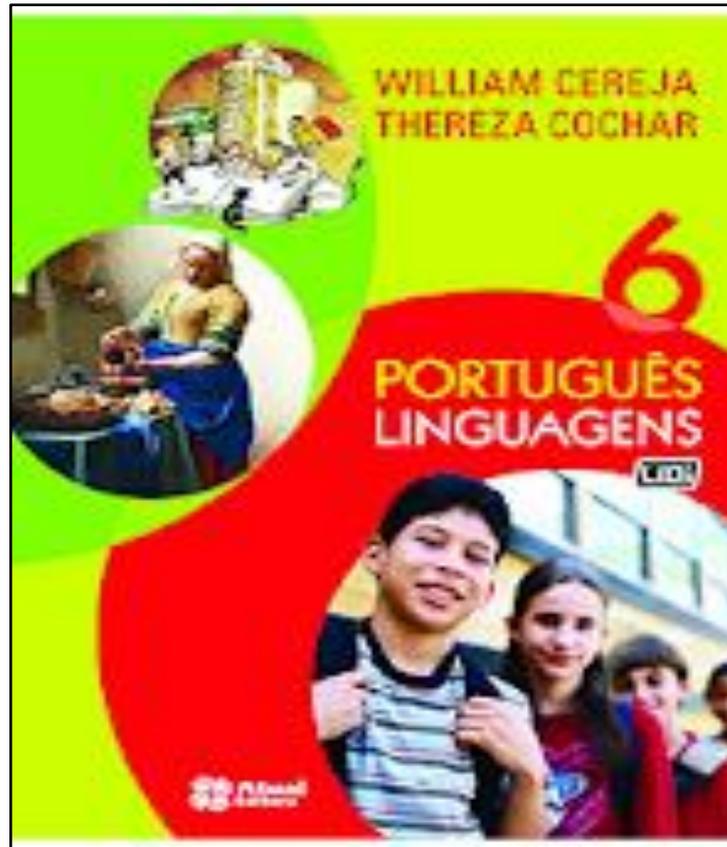
4.2 SEGUNDA AÇÃO: AÇÃO DIAGNÓSTICA DE PRÁTICAS DE LEITURAS

Para responder a primeira questão norteadora de nossa pesquisa: “Por meio da elaboração de várias atividades que compõem uma proposta didática de leitura utilizando diversos recursos (linguísticos, tecnológicos e outros) é possível favorecer ações de multiletramento aos alunos de sexto ano do EF?” Seguimos para segunda ação.

As ações práticas de leituras foram aplicadas com objetivo de diagnosticar o nível de desenvolvimento da leitura e do multiletramento dos alunos da turma, além de envolver, desenvolver e ampliar, concomitantemente: a ação linguística dos alunos, ouvintes, do sexto ano; o uso das novas tecnologias de comunicação e um novo olhar sobre esse uso das novas tecnologias de comunicação, isto é, comunicação inclusiva.

Para isso, apresentamos o livro didático utilizado pela turma do sexto ano, em 2018. Este foi utilizado até o mês de setembro, aproveitamos esse período para introduzir suportes metodológicos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), principalmente nas atividades de leitura oral. Objetivando diagnosticar as habilidades de leitura e de uso das novas tecnologias comunicativas direcionadas à ação pedagógica.

Figura 3 – Capa do livro didático de Língua Portuguesa



Fonte: Cereja (2015).

Sendo assim, antes mesmo de iniciarmos as ações da pesquisa-ação, nos familiarizamos com a TIC, para instrumentalizar os alunos em suas ações de produção da Tecnologia Assistiva (TA), sempre que possível, fazíamos leituras e pesquisas com auxílio do *WhatsApp*, no qual os alunos criavam vídeos ou áudios, e nos enviavam. A seguir apresentaremos uma síntese dessas ações.

Inicialmente, foram realizadas as leituras e atividades propostas no capítulo 1 do livro didático (Figura 4), em seguida foi elaborada, com os alunos, uma síntese na lousa sobre informações que envolvem a língua. Após essa síntese coletiva, os alunos responderam algumas questões e finalizaram com ampliação de pesquisa sobre fonema e grafema (Figuras 5 e 6) e, como tarefa para casa foi solicitado que fizessem um vídeo ou áudio expondo a síntese de suas pesquisas, pois a aula de Língua Portuguesa deve ir além da gramática (ANTUNES, 2007), e ir além nos faz compreender que perpassa por ela, entender sobre suas regras é necessário para alcançarmos nosso objetivo final.

Figura 4 – Propostas de atividades do capítulo 1 do livro didático

de OLHO
na escrita

FONEMA E LETRA

Leia este anúncio:



(L31º Anuário do Clube de Criação de São Paulo.)

- Todo texto é produzido por alguém e para alguém; além disso, cumpre uma finalidade comunicativa.
 - Quem é o anunciante, no anúncio lido? *O Masp, ou seja, o Museu de Arte de São Paulo.*
 - O que o anúncio promove ou divulga? *Promove a própria museu.*
 - Levante hipóteses: Qual é o público-alvo desse anúncio? *São pessoas que gostam de viajar e gostam também de ir de visitar museus em todo o mundo.*
- Na frase "Faça de conta que o Masp está em Paris", o anunciante revela ter uma opinião sobre o turista brasileiro. Qual é ela? *A opinião de que o turista brasileiro costuma viajar para lugares distantes e fim de conhecer museus do exterior, mas não costuma viajar para conhecer a riqueza de nossos próprios museus.*
- No enunciado "Faça uma viagem. Visite o Masp", há ambiguidade, ou seja, há mais de um sentido possível. Quais são esses sentidos? *O sentido de fazer uma viagem a São Paulo e, nessa cidade, visitar o Masp; e também o sentido de fazer uma "viagem" visitando o museu, ou seja, ter novas experiências por meio da apreciação das obras-primas que fazem parte do acervo do museu.*
- Pronuncie estas palavras do anúncio: **conta** **que**
 - Quantas letras cada uma delas apresenta? *Cinco e três, respectivamente.*
 - Quantos sons cada uma delas tem? *Quatro e dois, respectivamente. Professor: Para que os alunos compreendam melhor a diferença entre som e letra, sugerimos fazer a representação fonológica das duas palavras: /kɔnta/ e /kɛ/.*
- Compare o som da letra **s** nas palavras **Masp** e **visite**. A letra **s** representa o mesmo som nas duas palavras? Por quê? *Não, pois em Masp a letra s representa o som /z/ e, em visite, ela representa o som /z/.*

A unidade básica da comunicação verbal é a palavra, que pode ser dividida em unidades menores, como os sons e as sílabas.

Ao pronunciarmos a palavra **que**, produzimos dois sons: /k/ e /e/. Assim, embora essa palavra apresente na escrita três letras, na fala é constituída por apenas dois sons, já que as letras **qu** representam um único som: /k/. Na palavra **conta** ocorre algo semelhante. Embora tenha cinco letras, na escrita ela apresenta quatro sons, já que as letras **on** representam um único som nasal: /õ/.

As unidades sonoras que constituem uma palavra são chamadas de **fonemas**. Tradicionalmente, os fonemas são simbolizados entre barras inclinadas. Os fonemas da palavra **faça**, por exemplo, são /f/ /a/ /s/ /a/.

Fonema é a menor unidade sonora de uma palavra falada.

29

Fonte: Cereja (2015).

Figura 5 – Pesquisa sobre fonema e grafema do livro didático

Observe agora a semelhança e a diferença entre estes pares de palavras:

faça	conta
faca	canta

Note que tanto em um par de palavras quanto em outro o número de letras e sons é igual. Apesar disso, as palavras que formam cada par apresentam diferenças de sentido entre si. O que determina isso é a oposição entre os fonemas /s/ e /k/, no primeiro par, e /b/ e /ã/, no segundo par.

Assim, podemos concluir que o fonema exerce duas funções:

- constitui palavras, sozinho ou ao lado de outros fonemas;
- distingue uma palavra de outra.

Quando queremos representar na escrita os sons da fala, utilizamos as **letras**. Veja a correspondência entre fonemas e letras:

quisesse → /kizesi/
olho → /oʎu/

Letra é a menor unidade gráfica de uma palavra.

EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir, de Ziraldo, e responda às questões de 1 a 3.

(As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 62.)

- Observe as letras e os sons da palavra **Maluquinho**.
 - Quantas letras essa palavra apresenta? *Dois letras*
 - E quantos fonemas? *Dois fonemas*
 - Que pares de letras dessa palavra representam um único som?
Os pares qu e nh, que representam os fonemas /k/ e /ŋ/, respectivamente.
- Na tira, há várias outras palavras nas quais um par de letras representa um único fonema. Quais são estas palavras? Quais são os pares de letras? *palavras: espelho, errado, olho, fechado, fecha, também; pares de letras: lh, rr, ã, ch, nh, em, em*

Figura 6 – Proposta de atividade do livro didático

3. A palavra **igual** apresenta a letra **l** no final. Na região em que você vive, como a letra **l** é pronunciada? Com o som de **u** ou com o som de **l** mesmo? *Problema: Na região norte do Brasil, a letra l às vezes é substituída por /u/ nos ditongos. Ex: Talens a palavra tem voz alta das duas formas, a fim de compensar os dois sons.*

4. Leia estas palavras:

lixo	xampu	táxi	meccerica
pretexto	exótico	inexperiência	exibir

Em quais delas a letra **x** corresponde:

a) ao fonema:

- /f/ ("chê")
exemplo: xampu
- /s/ ("sê")
exemplo: táxi, experiência
- /z/ ("zê")
exemplo: exibir

b) aos fonemas /ks/?

exemplo: lixo

5. Leia estas outras palavras:

conhecimento	sol	nascer	creança
masas	cartas	explosão	sumiço

a) Reescreva-as e destaque em cada uma delas as letras que representam o fonema /s/ ("sê").
conhecimento, sol, nascer, creança, cartas, explosão, sumiço

b) Conclua: Que letras representam o fonema /s/ ("sê")?
C, L, M, N, P, S, X, Ç

6. Com base nos exercícios anteriores, podemos chegar a três conclusões a respeito da relação entre os fonemas e as letras. Identifique os itens que expressam essas conclusões:

- a) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.
- b) Uma letra pode representar diferentes fonemas.
- c) Um fonema será sempre representado por uma única letra.
- d) Uma letra só pode representar um fonema.
- e) A letra **x** pode representar dois fonemas: /ks/.

Divirta-se

31

No próximo quadro apresentamos a transcrição de um áudio produzido por uma aluna do sexto ano C durante a realização da atividade de leitura expressiva sugerida no livro didático e orientada por nós no decorrer das aulas, com o objetivo de analisar o nível de leitura.

Quadro 8 – Transcrição 1 de áudio produzido por uma aluna

Boa Tarde, Professora o meu nome é J o meu número é 12, eu sou do sexto ano C, e eu tô aqui pra poder fazer o trabalho de Português tá? E eu vou começar. O cheiro do mar me invadia e me embriagada, as águas boiavam, óh bem! sei que não estão transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte, bem, sei que estou tão emocionada que não consigo escrever, o mar de Olinda era muito salgado e iodado, e, eu fazia, o que no futuro, sempre iria fazer, com as mãos em concha eu as mergulhava nas águas e traziam um pouco de mar até minha boca, eu bebia diariamente o mar, de tal modo que queria me unir a ele, não demorávamos muito, o sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo, mudávamos de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal, meus cabelos salgados, me colavam na cabeça, então esperávamos, ao vento, a vinda do Bonde para Recife, no bonde a brisa ia secando meus cabelos duros de sal, eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo, chegamos... chegávamos em casa, e só então tomávamos café, e quando eu me lembrava de que no dia seguinte, o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura. Meu pai acreditava que não se deveria tomar logo banho de água doce, o mar deveria ficar na nossa pele por algumas horas, era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro, que me deixava límpida e sem o mar. A quem devo pedir que a minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais? Nunca mais! Nunca!

Fonte: A Autora (2020).

Na sequência das realizações das atividades propostas no capítulo seguinte e as leituras do livro didático. Uma das atividades expostas tratava-se da “leitura expressiva” (FIGURA 6) que era organizada da seguinte maneira: o texto era lido na íntegra, em sala de aula e eram realizadas atividades de interpretação e compreensão e como tarefa de casa solicitávamos aos alunos que fizessem a leitura da parte em que havia discurso direto para que assimilassem as vozes dentro do texto, assim como propunha o livro. O que ampliamos nessa atividade foi a questão do uso do suporte tecnológico, isto é, os alunos deviam gravar áudio ou vídeo e os enviarem para o nosso *WhatsApp*.

Figura 7 – Atividade 1 de leitura expressiva do livro didático

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O sinal dois-pontos indica uma breve suspensão na entonação de uma frase. Observe os empregos desse sinal no seguinte trecho do texto.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: "Olhe um porco de verdade!" gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: "Olhe um porco de verdade". [...]

No trecho, o sinal dois-pontos foi empregado com finalidades diferentes. Quais são elas?
Depois de tudo, introduz uma explicação, uma enumeração, um detalhamento, depois de bichos-de-pé e de rindo, introduz fala de personagem, respectivamente, a narradora e a família.

2. Observe o emprego dos verbos **invadir** e **embriagar** no trecho: "O cheiro de mar me **invadia** e me **embriagava**."
 Qual é o sentido de um e de outro verbo, respectivamente, no trecho?

- infestar, embriagar • ocupar, desvairar
- usurpar, absorver x • tomar, arrebatar

3. Releia este trecho:

"A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho a se levantar? Nunca mais.
 Nunca mais.
 Nunca."

a) Observe que a autora, Clarice Lispector, faz três perguntas em sequência e depois responde em tom conclusivo: "Nunca mais. Nunca". Que efeito ela cria por meio desse procedimento?
Com as três perguntas, provoca reflexão no leitor. Depois, com a resposta dupla, deixa clara a ideia da impossibilidade de voltar a ter determinadas sensações próprias da infância.

b) Por que, no trecho, a palavra **nunca** é repetida três vezes?
Para dar ênfase à ideia de negação quanto à possibilidade de felicidade igual à da infância.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

A pontuação e a entonação, isto é, a melodia da fala, têm papel decisivo na leitura de um texto. Para a leitura ser expressiva, é necessário perceber os momentos do texto que exigem pausas, gradações e ênfases.

Releia o texto a partir do 11º parágrafo, em voz alta e procurando fazer as pausas indicadas pelos pontos finais e pelas vírgulas, bem como as suspensões na entonação sugeridas pelo emprego do dois-pontos. Ao chegar às frases interrogativas do final do texto, leia-as com ênfase gradativa.

↕ Trocando ideias

1. No texto lido, a autora, Clarice Lispector, relata uma situação da infância que a marcou profundamente: os banhos de mar em Olinda em companhia da família. E você? Há algum episódio em sua vida que tenha sido muito marcante? Conte para os colegas.



Praça da Independência, em Recife, na década de 1930

144

Fonte: Cereja (2015).

No próximo quadro apresentamos outra transcrição de áudio produzido por uma aluna durante a realização desta atividade.

Quadro 9 – Transcrição 2 de áudio produzido por uma aluna

Boa noite professora, eu vou, eu sou a V e eu vou fazer a leitura expressiva sobre o texto banhos de mar. O cheiro do mar me invadiu e embriagava, as algas boiavam, óh! Bem sei que não estão transmitindo o que significavam com a vida pura esses banhos em jejum com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei, que estou tão emocionada que não consigo escrever, o mar de Olinda era muito iodado e salgado, e eu fazia o quê no futuro sempre ia fazer, com as mãos em concha e as mergulhava nas águas e trazia um pouco de mar até minha boca, e bebia diariamente o mar, de tal modo que queria me unir a ele. Não demoramos muito, o sol já se ia se levantando todo, e o meu pai tinha que trabalhar cedo, mudávamos de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal, meus cabelos colavam na cabeça. Então, esperávamos ao vento a vinda do bonde para Recife, no bonde, a brisa ia secando meus cabelos duros de sal, e eu, às vezes, lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo. Chegávamos em casa, e só então tomávamos café, enquanto eu me lembrava de que dia seguinte, o mar se repetia em mim, e eu ficava séria de tanta ventura e aventura, meu pai acreditava que não se deveria tomar logo um banho de água doce, que o mar deveria ficar na nossa pele por algumas horas, era contra minha vontade que eu tomava no chuveiro, que me deixava límpida e sem o mar. A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o Sol Vermelho se levantar? Nunca mais? Nunca mais! Nunca!

Fonte: A autora (2020).

Na primeira leitura expressiva percebeu-se ainda a dificuldade de alguns alunos realizarem a atividade, acreditamos que o motivo seria não terem acesso ao celular ou *WhatsApp*, ou por não terem familiaridade de manuseio do aparelho para finalidade escolar, por isso, nas atividades seguintes, optamos por agrupar os alunos e também realizamos algumas leituras expressivas (FIGURA 7) em sala de aula no intuito de mediarmos essa ação durante sua realização.

Figura 8 – Atividade 2 de leitura expressiva do livro didático

2. Observe como a palavra **pato** aparece neste trecho do texto:

“— Eu sou um **pato**! Um **pato** de verdade! Sou um **PATO**! Um **PATOOO**...”

A mudança de letras minúsculas para letras maiúsculas o, depois, a) O que significa a mudança no modo como a palavra *pato* é escrita? para maiúsculas com repetição dá a entender que o pato deixou de falar e começou a gritar.
b) Por que a letra *o* é repetida três vezes em “**PATOOO**”? Para dar a ideia de que o patinho gritou a palavra *pato* de forma prolongada.

3. Compare a pontuação destas frases:

“— Eu sou um pato... eu sou um pato...”
“Sou um pato! Um pato mesmo!”

A primeira frase é dita por Milton quando ele acorda do sonho, e a segunda, no final da história. Que diferença de sentido a pontuação provoca nessas frases? Na primeira frase, as reticências dão a entender que ele ainda estava assustado e surpreso por ver que era um pato e estava bem; na segunda, ele está eufórico por saber que é um pato de verdade.

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Forme com os colegas um grupo de três. Leiam os diálogos que aparecem no trecho correspondente ao sonho de Milton, desde “Eu me chamo Milton” até “Um PATOOO...”. Um de vocês lê as falas do pato e os outros dois leem as demais falas (de uma pessoa não identificada e do policial).

Durante a leitura, procurem sugerir pela voz o que as personagens estão sentindo. Inicialmente, Milton deve mostrar-se orgulhoso, arrogante, e, depois, deve demonstrar preocupação e medo. As demais personagens devem demonstrar desasco e desconfiança.

Ensaíem várias vezes, trocando os papéis entre si. Por fim, apresentem a leitura à classe.

O Brasil tem contos maravilhosos?

No Brasil, os contos maravilhosos europeus misturaram-se com as narrativas locais do folclore indígena e também do folclore africano, dando origem a outras histórias. As mais conhecidas foram recolhidas pelo grande pesquisador da cultura popular brasileira Luis da Câmara Cascudo e publicadas em seu livro *Contos tradicionais do Brasil*.

Para quem quer conhecer outros contos maravilhosos brasileiros, sugerimos a leitura dos seguintes livros: *Histórias de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato (Brasiliense); *Histórias à brasileira – A Moura Torta e Outras histórias à brasileira – Pedro Malasartes e outras*, recontadas por Ana Maria Machado (Companhia das Letrinhas); *Mata – Contos do folclore brasileiro*, de Heloisa Prieto (Companhia das Letrinhas); *Felizes para sempre*, de Augusto Pessôa (Rocco).

Professor: Sugerimos que primeiramente você leia o trecho indicado, dando ênfase e entonação adequadas à fala das personagens e marcando bem a pontuação. Depois, deixe que os alunos busquem a melhor leitura expressiva possível do texto. Quando terminarem, escolha alguns grupos para fazer a leitura para toda a classe.



36

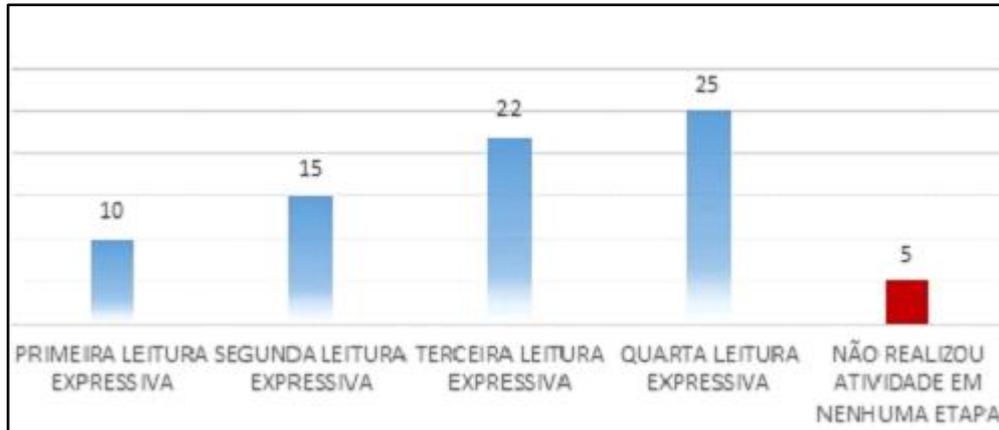
Trocando ideias

- Milton se convenceu de que era bonito demais para ser apenas um pato. Na sua opinião, ele foi o único responsável por isso? Por quê?
- Tanto o Patinho Feio quanto Milton só se sentiram plenamente felizes quando se integraram a um grupo: o Patinho Feio ao grupo de cisnes, e Milton, depois de se assumir como pato, ao grupo de patos. Dê sua opinião:
 - Quando nos sentimos diferentes de outras pessoas, podemos sofrer por isso? Por quê?
 - Para sermos felizes, é necessário que sejamos iguais às pessoas do grupo a que pertencemos?
- Nas escolas e em ambientes de trabalho, são comuns as “panelinhas”, isto é, grupos de pessoas que geralmente rejeitam novos relacionamentos. Você é a favor das “panelinhas”? Por quê?

Fonte: Cereja, 2015

Acreditamos que, ao participarmos efetivamente junto aos educandos, contribuíamos no desenvolvimento de cada um deles (VYGOTSKY, 1987), e o resultado foi positivo, como demonstra o gráfico 4.

Gráfico 4 – Participação dos alunos na atividade de leitura expressiva



Fonte: A autora (2020).

Em relação aos níveis de leitura, observamos que os resultados do trabalho realizado foram acima do esperado. Tomando como exemplo a atividade de leitura em voz alta, em sala de aula, muitas vezes a leitura é interrompida pela “ajuda” dos demais alunos, em alguma palavra mal decodificada pelo aluno leitor, também existe a ansiedade dos envolvidos ao ler em público, isso pode atrapalhar na ação de ler. Além disso, no contexto de uma sala de aula do ensino fundamental, é inviável realizar a leitura oral, com cada um dos alunos da sala utilizando o mesmo texto devido ao baixo nível de atenção dessa faixa etária, caso ocorresse, seria entediante e pouco produtivo. Desta forma, todos os alunos que enviaram os áudios pelo *WhatsApp*, tiveram a oportunidade de ter sua ação leitora analisada individualmente a partir do mesmo texto que seus pares. Após recebermos os vídeos e áudios enviados pelos alunos realizamos as correções necessárias e as devolutivas para cada um.

A atividade de “leitura expressiva” foi bastante realizada no decorrer de todo o trabalho, de fato, do segundo capítulo do livro didático até o último, então, ao longo dos meses letivos, foi possível compartilharmos com toda a turma os áudios e vídeos enviados pelos colegas, através do *Datashow*, nesses momentos alguns alunos inicialmente demonstraram não querer, mas após o acesso, e a demonstração da melhoria de seu nível de leitura, foi possível observar grande satisfação deles ao concluírem sua participação no trabalho.

Para finalizarmos as atividades diagnósticas do nível de leitura dos alunos da referida turma apresentamos a eles a temática diversidade e inclusão e realizamos uma atividade específica sobre isso. Para essa atividade, disponibilizamos um tablete para cada aluno, pois a intenção era fazer uma análise diagnóstica individual deles. O objetivo dessa atividade consistiu em averiguar a retenção, pelos alunos, de informações sobre inclusão e o conceito apresentado

sobre diversidade cultural Surdez. Como o gênero textual história em quadrinhos já tinha sido trabalhado em aulas anteriores, solicitamos que fizessem uma história em quadrinhos envolvendo a temática diversidade e inclusão. A seguir é exposta resumidamente essa ação.

4.2.1 Representações da cultura surda por parte dos alunos ouvintes

Nesse momento, a representação da cultura surda foi analisada a partir da produção de uma história em quadrinhos (HQ), que foi solicitada/aplicada uma aula antes de iniciarmos a Unidade 1, pois a turma acabara de finalizar atividades sobre inclusão, com isso consideramos apropriado aproveitar o momento para fazermos uma sondagem sobre essa temática.

Sendo assim, direcionamos a atividade para produção coletiva de história em quadrinhos, inicialmente utilizando a lousa e posteriormente reescrevendo no suporte tecnológico (*tablet*), nosso trabalho não tem como foco a escrita e sim a leitura e o uso da TIC em sala de aula, através dessa atividade prática foi analisada a presença de juízo de valor dos autores e quanto aos seus conhecimentos preconcebidos sobre diversidade, inclusão, surdez e o uso dos artefatos que o permeiam.

Ainda buscando responder a primeira questão norteadora de nossa pesquisa: “Por meio da elaboração de diversas atividades que compõem uma proposta didática de leitura utilizando diversos recursos (linguísticos, tecnológicos e outros) é possível favorecer ações de multiletramento aos alunos de sexto ano do EF?”

Com isso, o gênero História em Quadrinhos (HQ) constituiu numa narrativa de ficção por meio de desenhos e textos dispostos em sequência, com a finalidade de expor um determinado acontecimento e juízo de valores. A produção e circulação ocorreram na sala de aula do Colégio em que os alunos/escritores/ouvintes estudavam. Para Bakhtin (1997), o discurso humano histórico perpassa por tensões constituídas entre o eu e outro (tu) isto é, ideologias, crenças entrelaçadas e formadoras de sentido.

Antes de pontuarmos a análise dos sentidos expostos nos discursos, nas produções textuais dos alunos, faz-se necessário esclarecer que esta versão é a primeira, houve correção das questões gramaticais, no entanto optamos por essa versão por ser a que não houve intermediação docente.

Apesar de estarmos inseridos na era digital, e muitos considerarem que essa geração nasceu nessa fase digital, para muitos alunos do sexto ano o acesso tecnológico ainda é limitado

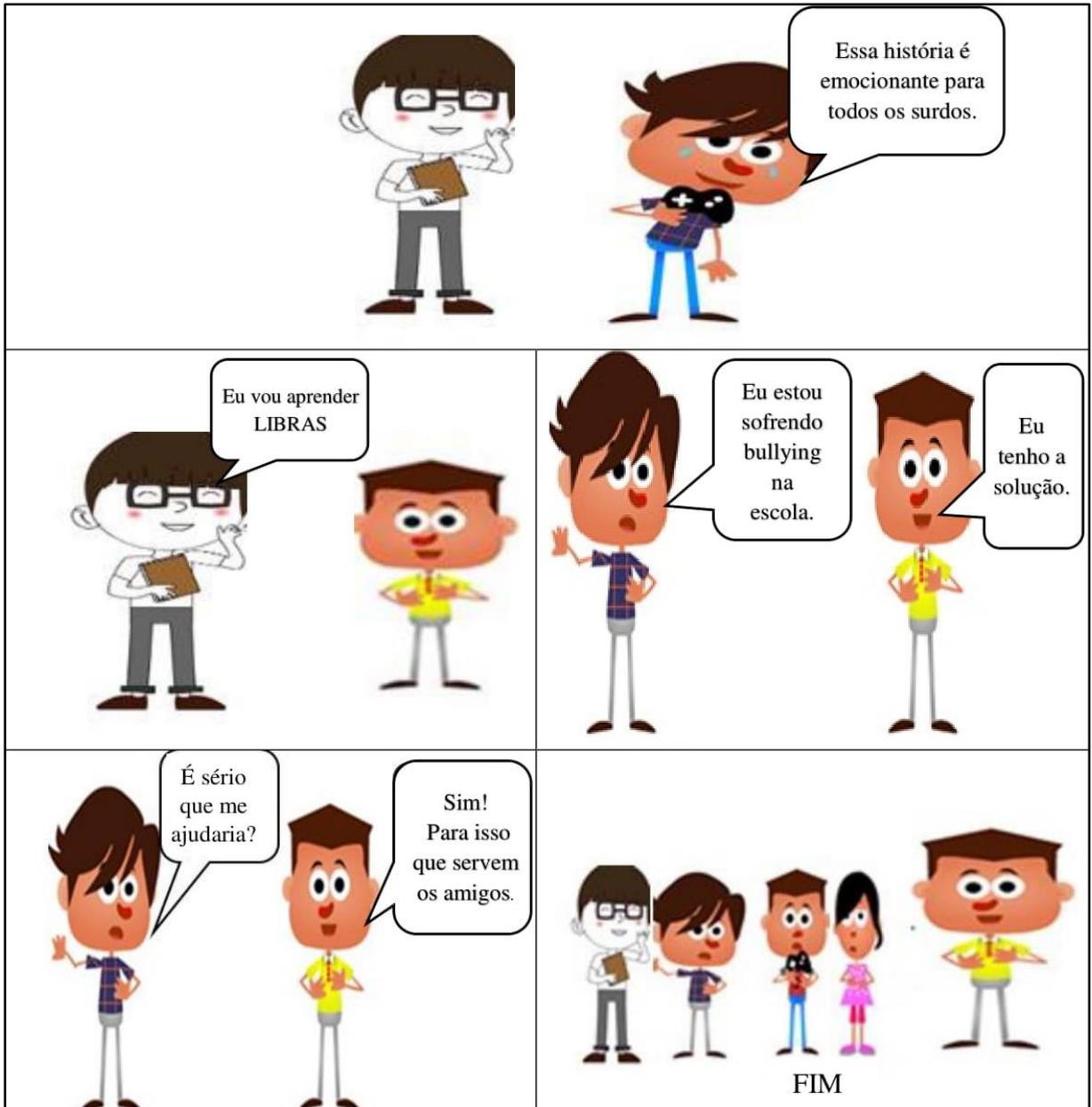
e a consequência dessa situação é que por não estar inserido nas diversas esferas digitais possíveis a ação reflexiva sobre o uso da mesma muitas vezes é limitada e outras inadequada.

Em nosso trabalho essa falta de acesso inicialmente limitou muito a ação dos alunos, mas com a contribuição da direção e responsável pelo laboratório de informática foi possível disponibilizar um tablete para cada aluno, por isso todos tiveram oportunidade de usar. A princípio orientamos os alunos quanto ao funcionamento dos aparelhos (ligar/desligar) e os *Apps* que seriam utilizados para produção das HQs. Nesse momento os alunos tiveram tempo e oportunidade de manusear e experimentar os *Apps*. Na aula seguinte, o trabalho escrito já foi mais direcionado e deu-se início.

Na figura 9 apresentamos a produção coletiva. Todos os alunos ouvintes do sexto ano participaram. Essa produção foi realizada apenas com os alunos ouvintes, pois a princípio não almejávamos aplicar atividade de leitura com os alunos surdos, sendo assim, as atividades com os alunos surdos foram pensadas após a aplicação e finalização das Unidades didáticas com os alunos do sexto ano, as ações foram focadas a partir da leitura do produto final elaborado pelos alunos ouvintes.

Esta história em quadrinhos representa um contexto inclusivo inverso, isto é, um ouvinte estudando em uma escola de surdos, no qual um personagem ouvinte dialoga com um surdo, que utiliza a Libras e a leitura labial ao se comunicar com o amigo, o amigo sofre *bullying* na escola por não saber Libras e para resolver o conflito o personagem surdo apresenta uma solução.

Figura 9 – HQ produzida pelos alunos da referida turma



Fonte: Acervo da autora (2020).

No título, os autores expuseram marcas que produzem um efeito de comoção/sentimento em relação à questão de diversidade – cultura surda, pois já iniciam na primeira imagem com um personagem emocionado e enfatizam através da palavra (marca) “emocionante”.

Utilizam a língua em contextos inclusivos, apresentam poucas personagens, mas que fazem referência à diversidade cultural, não há marca de tempo e nem espaço.

No primeiro quadrinho: Já no início do texto os autores pontuam a importância da Libras para pessoa surda, a esse respeito o psiquiatra surdo norueguês Terje Basilier, citado por Ferreira Brito pontua:

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo. (TERJE BASILIER apud FERREIRA BRITO, 1993, p. 75).

Observe a sequência da narrativa exposta no texto analisado.

No segundo e no terceiro quadrinhos: Comprovam a relevância social da comunicação em Libras, na qual os personagens dialogam uma situação que marca o conflito da história. Duschatzky e Skliar (2001) afirmam que:

Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certos riscos, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124).

Seja no conflito abordado na HQ, seja na temática diversidade cultural surdez, a humanização das ações e conceitos sobre determinado grupo ou cultura perpassam pelo conhecimento e respeito. E isso se materializa no final da história como poderá ser observado a seguir.

Quarto e último quadrinho: É perceptível a resolução do conflito no final da narrativa, as imagens mostraram a importância da mediação comunicativa, em Libras, para que haja aproximação e sensibilização à diferença do outro, já que se nota um conflito no início da narrativa.

Podemos notar que em termos de condições de produção, os documentos oficiais abordam questões inclusivas desde o ano de 1990 do século XX, com isso houve condições de possibilidades de a inclusão adentrar os espaços escolares e desde então novas memórias se entrelaçam com as antigas e estas são ressignificadas.

Diante do exposto, podemos observar que as representações dos alunos sobre o surdo mostram que a comunidade surda não se limita aos surdos, isto é, há a inserção de ouvintes que “[...] participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado

localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros”. (STROBEL, 2009, p. 6).

Outro ponto que nos chamou muito a atenção foi em relação a qual personagem foi designada a resolução do problema enfrentado, sabemos que no dia a dia nos deparamos com enfrentamentos e dificuldades que nos exigem sabedoria e inteligência emocional para os resolvermos e superarmos, assim como ocorreu na história em quadrinhos, com isso é perceptível que os alunos ouvintes do sexto ano desassocia as questões linguísticas de incapacidades cognitivas de pessoas surdas, a esse respeito estudiosos como Skliar (2005), Quadros e Karnopp (2004) pontuam que a surdez não é sinônimo de incapacidade intelectual, pois assim como ocorre com os ouvintes, o desenvolvimento cognitivo é proporcionado através da interação com os outros, com as oportunidades de acesso ao conhecimento, isto é não se limita à relação audição-pensamento.

Essa atividade de análise foi muito rica, pois expôs que a turma não compreendia a surdez como algo pejorativo. Outro ponto importante foi em relação ao contato, que alguns alunos já tiveram com uma criança surda, pois a partir dessa informação pudemos nos organizarmos melhor para as próximas etapas, reelaboração e escolha de textos para a produção das Unidades didáticas a serem aplicadas na sequência. No próximo item, 4.3, detalharemos essas etapas práticas de leitura da nossa pesquisa ação.

4.3 TERCEIRA AÇÃO: AÇÕES PRÁTICAS DE LEITURAS

Nessa etapa do nosso trabalho está caracterizada a materialidade dele. Foram organizadas ações pedagógicas denominadas de oficinas (LISBOA; MARQUES, 2014), acreditamos que a organização das aulas por oficinas, facilita a avaliação e retomada de decisão em relação aos fatos e resultados obtidos. Essa organização é responsabilidade do professor, nela aplicamos as duas unidades didáticas elaboradas por nós.

Na primeira oficina aplicada, o eixo central foi a narrativa “Ser ou não ser cidadão” e na segunda foi a narrativa “Menina bonita do laço de fita”. Nosso relato foi elaborado da mesma maneira feita nos itens anteriores, ou seja, descrição e análise das atividades, porém, nesta análise, temos, primeiramente como referência o seguinte questionamento: “Por meio da elaboração de diversas atividades que compõem uma proposta didática de leitura utilizando diversos recursos (linguísticos, tecnológicos e outros) as ações de multiletramento, favoreceram, os alunos de sexto ano do EF?”

Propomos analisar também se “A produção de vídeos, de narrativas literárias curtas narradas em Libras, possibilitou o multiletramento dos alunos ouvintes e se caracterizou como tecnologia assistiva (TA) aos leitores surdos?” “Houve desenvolvimento para todos os envolvidos?”

Intencionadas em tratar a leitura como um ato dialógico e de interações, propusemos atividades de leitura aprofundada nos textos, adequando para que o aluno fosse capaz de perceber o que estava explícito e implícito no texto, almejando o desenvolvimento da leitura proficiente (SOLÉ, 1998). A seguir detalharemos as ações e atividades realizadas a partir da cartilha SER OU NÃO SER CIDADÃO:

4.3.1 Primeiro momento: antes da leitura

Intencionadas a despertar a curiosidade sobre o tema a ser trabalhado na Unidade Didática 1, propusemos a nossa ação pedagógica com a estratégia de leitura apresentada por Solé (1998): “antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais” de um outro texto que dialogava com a temática SER ou não SER Cidadão. Isto é, iniciamos com o poema “Verbo Ser” de Carlos Drummond de Andrade. Dialogamos sobre o significado do verbo ser, sobre as línguas e linguagens utilizadas no vídeo, fizemos análise dos versos e para finalizar, essa atividade, foi solicitado a cada aluno que fizesse um parágrafo relatando o que lembravam da aula.

O *feedback* de aulas anteriores foi uma ação contínua em nossa aplicação das Unidades, a retomada do que foi trabalhado na aula anterior teve como objetivo auxiliar aos alunos que participaram da aula a desenvolver a habilidade de utilizar a memória para auxiliá-los no processo de ensino aprendizagem e ao mesmo tempo para proporcionar aos alunos que faltaram na aula anterior um apanhado do que foi estudado para que conseguissem acompanhar a continuação do conteúdo sem maiores prejuízos.

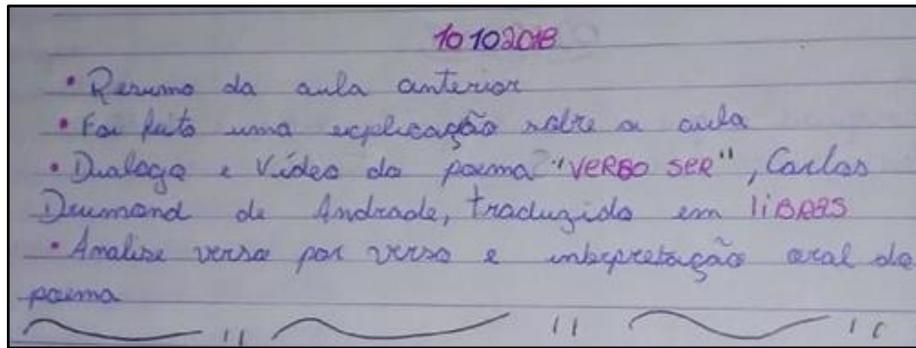
Para tanto, após esse *feedback* foi apresentada uma animação acessada na plataforma digital *YouTube* <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDlSs>. Essa atividade teve as seguintes finalidades: se ver como cidadão; direcionar os alunos sobre o tema da unidade 1 – DIREITOS E DIVERSIDADE; diagnosticar os conhecimentos prévios sobre o assunto; averiguar as expectativas em função do suporte tecnológico.

Iniciamos assim por compreendermos que ao propor atividades referentes à leitura em sala de aula conduzidas e pautadas na concepção de estratégias de leitura, a ação leitora torna-

se um processo organizado pelo docente. Ao mediar as atividades, os alunos realizam as atividades de leitura com responsividade.

Observe, na figura 10, o parágrafo produzido coletivamente.

Figura 10 – Atividade “Ser ou não ser cidadão”: primeiro momento



Fonte: Acervo da autora (2020).

Por se tratar de uma atividade coletiva analisaremos apenas uma atividade. No parágrafo produzido, coletivamente, foram descritas as ações realizadas na aula anterior, apesar dos alunos pontuarem que houve uma análise dos versos do poema, os mesmos não pontuaram sua responsividade quanto as suas observações sobre o texto. Não apresentaram uma reação a partir daquilo que se compreende no processo de interação (BAKHTIN, 2003), apenas descreveram. Com isso, pudemos ao longo das aulas direcionar a reflexão dos alunos quanto à importância de relatar, em seus *feedbacks*, suas considerações sobre os textos lidos. Pois elas ocorreram durante o diálogo e análise textual.

Em seguida foi apresentada a capa de uma cartilha reforçando a questão temática da Unidade 1 “Direitos Humanos” escrita e ilustrada pelo cartunista Ziraldo. O objetivo dessa atividade foi reforçar os propostos na atividade anterior e diagnosticar sobre o conhecimento prévio em relação a outro tipo de suporte textual: a cartilha.

Essas atividades foram realizadas oralmente. A princípio não reconheceram o tema da unidade, também desconheciam o gênero animação, quanto ao uso do suporte tecnológico, em sala de aula, mostraram conhecimentos superficiais. Em relação ao suporte cartilha relataram que conheciam, pois nos anos anteriores tiveram acesso a elas. Após essa fase diagnóstica passamos para a apresentação da obra principal da Unidade 1 “SER OU NÃO SER CIDADÃO”. Pontos importantes levantados antes da leitura: elementos expostos na capa e contracapa; linguagens não verbal e verbal, pontuação, expressões faciais e outros;

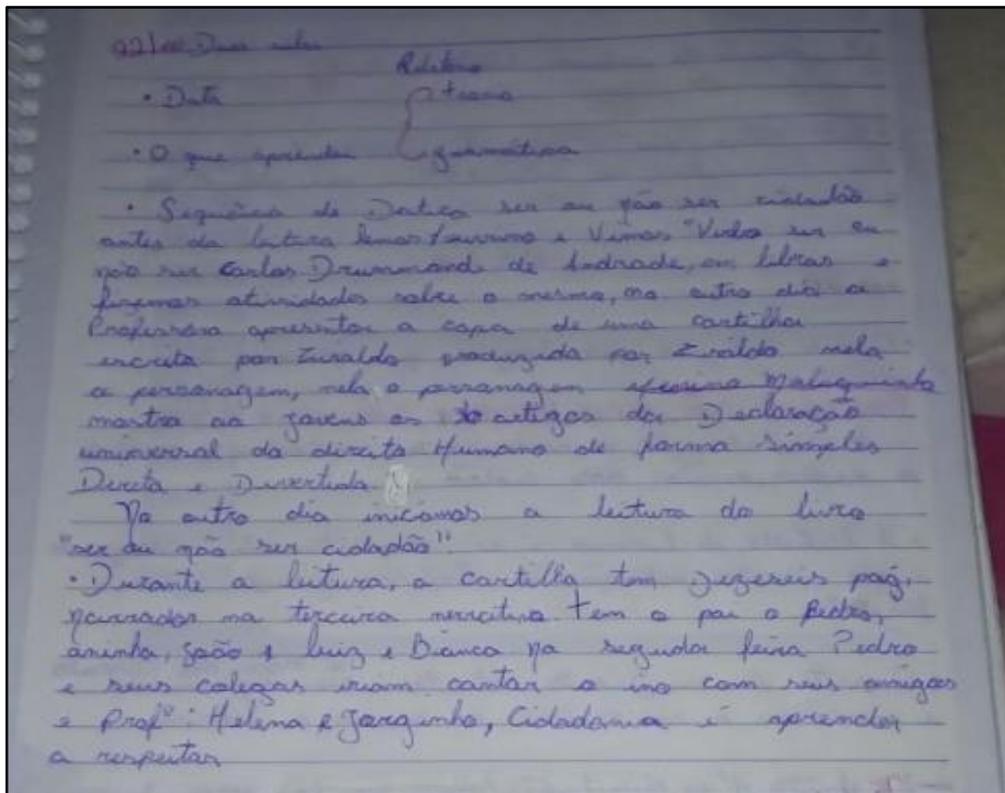
características da obra; relevância do tema para vida dos alunos. E assim finalizamos a etapa que antecedia a leitura. A seguir relataremos o segundo momento, no qual está focada a leitura do texto principal.

4.3.2 Segundo momento: durante a leitura

Após todas as ações que antecipavam a leitura finalmente a iniciamos. Realizamos coletivamente, da seguinte maneira: as três primeiras páginas foram lidas pela professora-pesquisadora e os alunos acompanharam, pois todos tinham o texto em mãos. Foram solicitadas atividades referentes a essas páginas. Em seguida realizamos um resumo coletivo sobre o que foi trabalhado até aquele momento. Após o resumo, propusemos alguns questionamentos orais para partirmos para a próxima atividade.

Passemos agora para a análise do segundo *feedback*, observe a figura 11, é perceptível a ampliação do relato, há outros elementos relevantes também, observe o que eles replicaram, da obra, no final do *feedback*.

Figura 11 – Atividade “Ser ou não ser cidadão”: segundo momento



Compreendemos que cidadania significa um conjunto de direitos e deveres do indivíduo em um dado território. E nosso trabalho tem como finalidade possibilitar aos alunos usufruir do direito ao conhecimento científico e através dele agir e transformar a sua realidade e a dos seus pares, se possível de outras pessoas, nesse caso a pessoa surda. E na síntese apresentada já é possível averiguar que os alunos compreenderam um elemento pertencente ao conjunto de direitos e deveres: “Cidadania é aprender a respeitar”, dentro da concepção de Solé (1998), é nessa etapa que o aluno faz “Identificação de palavras-chave”. Até o momento dessa escrita os alunos tiveram acesso a diversas práticas discursivas letradas. Lodi, Harrison e Campos (2002) afirmam que “[...] ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p. 36).

Para isso, propomos um intervalo de leitura no qual cada aluno é solicitado a aprimorar seus conhecimentos linguísticos e adquirir conhecimentos básicos de uma nova língua, a Libras. Apresentamos o *link* <http://www.ces.org.br/site/vamos-aprender-libras.aspx> no qual foi possível aprender alguns vocabulários que posteriormente foram filmados e enviados para a professora-pesquisadora via *WhatsApp* e/ou apresentados em sala de aula. Alguns alunos buscaram outras fontes na internet, essa é outra ação leitora apontada por Solé (1998) “busca de informações complementares”, pois para a próxima etapa, essa autonomia é extremamente relevante.

Figura 12 – Vocábulo em Libras



Fonte: Acervo da autora (2020).

Como já discutimos, a questão da intolerância com a diversidade cultural e com a alteridade é um problema antigo que necessita ser resolvido, por isso ações engajadas de alunos adolescentes vislumbrando o respeito linguístico da pessoa surda é algo estupendo. Aqui acreditamos que esses alunos criaram “uma ponte” entre os enunciados apreendidos anteriormente em Língua Portuguesa (BAKHTIN, 1997) que os levem aos enunciados novos

da sua língua materna e ultrapassaram para aquisição de vocabulários em Libras, ampliando suas capacidades intelectuais, sociais e humana.

4.3.3 Terceiro momento: depois da leitura

Para finalizar a unidade 1 propusemos atividades de construção da síntese semântica do texto, Solé 1998. Objetivando direcionar os alunos à construção da síntese do texto “Ser ou não Ser Cidadão” a partir de registro escrito para melhor compreensão e troca de impressões a respeito do texto lido, pois, a ação leitora “[...] trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão [...] a leitura fluente envolve estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 1998, p. 41). É perceptível nas respostas dos alunos informações e opiniões emitidas no texto.

Nas análises das etapas anteriores utilizamos apenas uma atividade, pois as outras foram resolvidas coletivamente, já para a próxima análise foram selecionadas atividades de seis alunos, pois analisar as de todos os alunos seria difícil, ainda mais pelo fato de haver atividades de outros grupos participantes dessa pesquisa ação, os surdos. Mas, nesse momento, o trabalho esteve focado nos alunos ouvintes do sexto ano.

Os critérios para seleção das atividades a serem analisadas foram os seguintes: primeiro organizamos grupo dos alunos que tinham faltado e de alunos que não haviam faltado, essa segunda ação tinha objetivo de eliminação, por isso, optamos pelo grupo que não tinha falta, após essa realizamos a última seleção, cujo critério era o engajamento nas atividades e na proposta final. A análise pautou-se na concepção de etapas de leituras proposta por Menegassi (2010). Nesta Unidade 1 optamos pelas etapas de decodificação de compreensão. Para tanto, elaboramos a seguintes perguntas leitoras compreensivas:

Quadro 10 – Perguntas leitoras compreensivas

1 Com a cartilha “Ser ou não ser Cidadão” em mãos, faça a releitura e organize o quadro. Na primeira coluna você nomeará as ações de cidadania realizadas pelo personagem Pedro. Na segunda coluna você escreverá uma frase que sintetize a ação cidadã nomeada na primeira coluna.
2 Conhecer os direitos e os deveres do cidadão proporcionou conhecimento ao Pedro. Mas o conhecimento se limitou à aprendizagem ou ele se apropriou do conhecimento e usou-o para exigir seus direitos?
3 Dona Clara é a primeira personagem a explicar, através de uma ação, o conceito de cidadania. Além da organização ela proporcionou outra ação cidadã aos filhos, que ação foi essa?

Fonte: A autora (2020).

Figura 13 – Atividades do estudante 1³

1- Com a cartilha "Ser ou não ser Cidadão" em mãos, faça a releitura e organize a tabela abaixo. Na primeira coluna, você nomeará as ações de cidadania, realizada pelo personagem Pedro, na segunda coluna você escreverá uma frase que sintetize a ação cidadã nomeada na primeira coluna.

Cidadania é agir em prol ajudando em casa	
Cidadania é ajudar a ajudar	
Cidadania é respeitar o próximo e não ser discriminado	
Cidadania é respeitar o direito de voto e votar conscientemente	
Cidadania é respeitar o direito de voto de quem não pode votar	
Cidadania é respeitar o direito de voto de quem não pode votar	
Cidadania é respeitar o direito de voto de quem não pode votar	
Cidadania é respeitar o direito de voto de quem não pode votar	
Cidadania é respeitar o direito de voto de quem não pode votar	

2- Conhecer os direitos e deveres do cidadão proporcionou conhecimento ao Pedro. Mas o conhecimento se limitou a aprendizagem, ou ele se apropriou do conhecimento e usou o para exigir seus direitos?

Ele se apropriou do conhecimento e usou o para exigir seus direitos.

3- Dona Clara é a primeira personagem a explicar, através de uma ação, o conceito de cidadania. Além da organização ela proporcionou outra ação cidadã aos filhos, que ação foi essa?

Cidadania é ensinar, educar os filhos a serem cidadãos e não apenas cidadãos.

Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 14 – Atividades do estudante 2

1- Com a cartilha "Ser ou não ser Cidadão" em mãos, faça a releitura e organize a tabela abaixo. Na primeira coluna, você nomeará as ações de cidadania, realizada pelo personagem Pedro, na segunda coluna você escreverá uma frase que sintetize a ação cidadã nomeada na primeira coluna.

ARRUMAR O QUARTO	CIDADANIA É PARTICIPAÇÃO
TOCAR O BISCOITO	CIDADANIA É EXERCER OS DIREITOS DE CONSUMIDOR
PEDIR O CESTO PARA AS LÍNGUAS	CIDADANIA É EXIGIR CONDIÇÕES PARA PRATICAR OS DEVERES
DOAR AGASALHOS	CIDADANIA É SOLIDARIEDADE
PRESTAR ATENÇÃO À SAÚDE	CIDADANIA É RESPONSABILIDADE
RESPEITAR OS PROFESSORES	CIDADANIA É RESPEITO
CANTAR O HINO NACIONAL	CIDADANIA É CIVISMO
FAZER A TAREFA DE CASA E DEVERES PÁTRIOS	CIDADANIA É DEVER E TAREFA

2- Conhecer os direitos e deveres do cidadão proporcionou conhecimento ao Pedro. Mas o conhecimento se limitou a aprendizagem, ou ele se apropriou do conhecimento e usou o para exigir seus direitos?

Ele se apropriou do conhecimento e usou o para exigir seus direitos.

3- Dona Clara é a primeira personagem a explicar, através de uma ação, o conceito de cidadania. Além da organização ela proporcionou outra ação cidadã aos filhos, que ação foi essa?

Cidadania

Fonte: Acervo da autora (2020).

3 As atividades analisadas nesta pesquisa serão apresentadas em seu tamanho original escaneadas a partir da página 151 (Anexo C).

Figura 15 – Atividades do estudante 3

1- Com a cartilha "Ser ou não ser Cidadão" em mãos, faça a releitura e organize a tabela abaixo. Na primeira coluna, você nomeará as ações de cidadania, realizada pelo personagem Pedro, na segunda coluna você escreverá uma frase que sintetize a ação cidadã nomeada na primeira coluna.

Cidadania é ser solidário	Ajudar na sociedade

2- Conhecer os direitos e deveres do cidadão proporcionou conhecimento ao Pedro. Mas o conhecimento se limitou a aprendizagem, ou ele se apropriou do conhecimento e usou o para exigir seus direitos?

Não se apropriou, visto que se limitou a aprendizagem.

3- Dona Clara é a primeira personagem a explicar, através de uma ação, o conceito de cidadania. Além da organização ela proporcionou outra ação cidadã aos filhos, que ação foi essa?

Sim porque ela ensinou a eles como agir quando a mãe se furtava e fugia e a mãe é a mãe.

Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 16 – Atividades do estudante 4

1- Com a cartilha "Ser ou não ser Cidadão" em mãos, faça a releitura e organize a tabela abaixo. Na primeira coluna, você nomeará as ações de cidadania, realizada pelo personagem Pedro, na segunda coluna você escreverá uma frase que sintetize a ação cidadã nomeada na primeira coluna.

Organização	Não foi organizada a gente foi tirado
Respeito	Respeito é um direito que temos de
Exatidão	é gente para cada coisa de um idoso
Orgão	é gente para fazer uma coisa de prefer
Respeito	é gente para a gente para ir
Organização	para de organizar e fazer
Respeito	é gente tem o direito para fazer algo

2- Conhecer os direitos e deveres do cidadão proporcionou conhecimento ao Pedro. Mas o conhecimento se limitou a aprendizagem, ou ele se apropriou do conhecimento e usou o para exigir seus direitos?

Ela aprendeu o que é em final para ele.

3- Dona Clara é a primeira personagem a explicar, através de uma ação, o conceito de cidadania. Além da organização ela proporcionou outra ação cidadã aos filhos, que ação foi essa?

Foi a cidadania e a casa

Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 17 – Atividades do estudante 5

1- Com a cartilha "Ser ou não ser Cidadão" em mãos, faça a releitura e organize a tabela abaixo. Na primeira coluna, você nomeará as ações de cidadania, realizada pelo personagem Pedro, na segunda coluna você escreverá uma frase que sintetize a ação cidadã nomeada na primeira coluna.

Responsabilidade	É não ser responsável com seus direitos e deveres
Organização	É não se organizar com seus direitos e deveres
Respeito	É não ter respeito com os outros cidadãos.
Participação	É não participar.
Participação	É não participar.
Lutar pelos direitos	É não ir atrás dos seus direitos lutar por ele
Exigir os direitos	É não exigir fazer caso que não tenha a possível
Deveres e obrigações	É não cumprir seu dever e depois não a fazer

2- Conhecer os direitos e deveres do cidadão proporcionou conhecimento ao Pedro. Mas o conhecimento se limitou a aprendizagem, ou ele se apropriou do conhecimento e usou o para exigir seus direitos?

Ele se apropriou do conhecimento e usou para exigir seus direitos.

3- Dona Clara é a primeira personagem a explicar, através de uma ação, o conceito de cidadania. Além da organização ela proporcionou outra ação cidadã aos filhos, que ação foi essa?

Responsabilidade

Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 18 – Atividades do estudante 6

1- Com a cartilha "Ser ou não ser Cidadão" em mãos, faça a releitura e organize a tabela abaixo. Na primeira coluna, você nomeará as ações de cidadania, realizada pelo personagem Pedro, na segunda coluna você escreverá uma frase que sintetize a ação cidadã nomeada na primeira coluna.

Responsabilidade	Respeito a família de casa
Respeito	Contar a vida nacional
participação	Trabalhar para ajudar a melhorar a cidade
respeito	Respeitar os mais velhos
Organização	Relevar a casa limpa e organizada

2- Conhecer os direitos e deveres do cidadão proporcionou conhecimento ao Pedro. Mas o conhecimento se limitou a aprendizagem, ou ele se apropriou do conhecimento e usou o para exigir seus direitos?

Ele se apropriou do conhecimento

3- Dona Clara é a primeira personagem a explicar, através de uma ação, o conceito de cidadania. Além da organização ela proporcionou outra ação cidadã aos filhos, que ação foi essa?

Ele proporcionou aos filhos a trabalhar um trabalho de casa para fazer.

Fonte: Acervo da autora (2020).

Para iniciarmos nossas reflexões sobre a etapa de leitura exposta nas atividades elaboramos o Quadro 11 que apresenta esquematicamente a etapa real de cada estudante.

Quadro 11 – Etapas de leitura: decodificação e compreensão

ESTUDANTE	DECODIFICAÇÃO	COMPREENSÃO
01	X	X
02	X	X
03	X	
04	X	X
05	X	X
06	X	X

Fonte: A autora (2020).

Ao finalizarmos a aplicação das atividades dessa Unidade 1 percebemos que houve compreensão referente à temática para a maioria dos alunos. Em relação à leitura, o resultado foi satisfatório, a capacidade de sintetizar as informações também foi exposta pela maioria dos alunos, por exemplo, os estudantes 1, 2, 4, 5 e 6 realizaram a atividade de leitura compreensiva proposta, no exercício 1, 2 e 3 evidenciaram o processo de compreensão, pois trazem ações e frases sintetizadoras como solicitado no comando da atividade. Sendo assim, é afirmativo dizer que houve compreensão sobre o texto lido e sobre o comando da atividade e essa compreensão do comando direcionou os estudantes a uma responsividade ativa, ao responder o que era solicitado. Mas, o estudante 3, que fica quase na decodificação, com um grau de responsividade bem baixo em comparação aos anteriores, evidenciando a necessidade de elaborar novas ações

que proporcionem aos educandos que ainda têm uma limitada compreensão expandir sua habilidade leitora a exemplo das atividades da Estudante 03.

Passemos agora para a segunda unidade.

Os critérios analíticos dessa Unidade foram semelhantes aos da análise da Unidade anterior, isto é, iniciamos relatando nossas ações para depois adentrarmos na análise propriamente dita. Também utilizamos, para análise, as atividades dos mesmos seis alunos ouvintes do sexto. Nosso foco se manteve na habilidade leitura dos alunos, o que se diferencia nessa Unidade é que, por ser a última, foi nela que o produto final da nossa pesquisa ação foi organizado, treinado e produzido. As ações leitoras, no final, se ampliaram para ação leitora/interpretada em Libras.

Essa unidade didática foi nomeada de Diversidade. Nela, os textos estudados abordavam temas referentes à diversidade e embasados pela estratégia de leitura de Solé (1998).

Antes da leitura refletimos sobre diversidade cultural. Para isso, apresentamos algumas questões e dialogamos sobre as mesmas, em seguida assistimos ao vídeo “COM DEFICIÊNCIA, MENINA NEGRA DOS OLHOS COR DE SAFIRA GANHA UMA ESPERANÇA”, retirado da plataforma digital *YouTube* e lemos uma notícia sobre o mesmo assunto para mostrar aos alunos os diferentes suportes textuais e as diferentes linguagens existentes. Após essas atividades introdutórias da temática ‘Diversidade’ principiamos a ação direcionada à obra literária central da unidade II, Menina Bonita do Laço de Fita.

Após esses estudos e diálogos iniciamos a leitura e paramos na décima página (como a obra era conhecida pela maioria, e objetivamos ler a partir da versão interpretada em Libras, optamos por utilizar a versão em vídeo), depois fizemos um intervalo de leitura, considerando que nossa unidade traz a temática diversidade, não nos limitamos à questão da surdez pois os textos trazidos pontuavam a cultura afrodescendente e surdez e o texto principal a questão afrodescendente. Com objetivo de ampliar conhecimentos sobre essas diversidades foram realizadas pesquisas sobre surdez no continente africano. Essa atividade se fez necessária para fixar a questão da variação linguística existente nas línguas, sejam elas orais ou de sinais. Ao propô-la, os educandos informaram que já havia feito pesquisa sobre os países africanos na disciplina de Artes. Essa prática anterior facilitou nosso trabalho, pois, a partir dessa informação, cada aluno escolheu um dos países e ficou responsável por aprender o sinal do país escolhido e a língua de sinais lá utilizada. A seguir apresentamos o sinal do continente africano e de alguns países. Os alunos encontraram e treinaram o sinal no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=E4vlozHMpaA>.

Figura 19 – Sinais de alguns países africanos



Fonte: Acervo da autora (2020).

É na aula de Língua Portuguesa que os alunos devem fazer coisas inteligentes (POSSENTI, 1996); respeitar as diferenças linguísticas (BAGNO, 2007) e ir além da gramática (ANTUNES, 2007). Aqui incluímos a Libras, principalmente em contextos de inclusão, assim como a variação linguística oral, Língua Portuguesa Brasileira (LPB). As aulas de Língua Portuguesa não se limitaram à codificação e à decodificação, as Diretrizes Nacionais de Língua Portuguesa expõem que o conteúdo estruturante do ensino de Língua portuguesa é o discurso como prática social e assim o sendo a prática social dos alunos permeou o contexto da Língua Brasileira de Sinais. E entendemos que isso contribuiu para o desenvolvimento de organização de pensamento, da linguagem do aluno ouvinte e para sua formação como cidadão.

As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmos da consciência humana. (VYGOTSKY, 1987, p. 151).

Voltamos para a leitura coletiva e a finalizamos, após propomos uma atividade reflexiva coletiva (oral).

E finalizamos a unidade II com atividades que expressassem a construção da síntese do texto a partir de registro escrito para melhor compreensão e troca de impressões a respeito do texto lido. Perceba nas respostas dos alunos informações e opiniões emitidas no texto. As respostas demonstradas nas figuras a seguir são dos mesmos estudantes selecionados na unidade I.

Figura 20 – Atividades da unidade II do estudante 1⁴

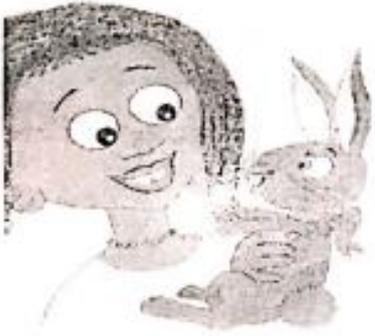
1- Observe a imagem e depois responda as questões a seguir:



1.1 Sobre a imagem acima, coloque V para informação verdadeira e F para informação falsa:

- a) Ketlen Silva de Jesus é uma brasileira de 11 anos que está a fazer sucesso na internet, mas não só pelos lindos olhos azuis turquesa.
- b) No caso de Ketlen, a menina nasceu completamente surda e com os olhos cor de safira, o que dá um contraste marcante com o tom de pele.
- c) A menina foi descoberta por um caçatalentos brasileiro, o fotógrafo João Pedro Sampaio, quando fazia compras num supermercado.

2- Olhe a imagem abaixo e responda:



2.1 – O conto "Menina Bonita do Laço de Fit" escrito por:

- a) Monteiro Lobato
- b) Ana Maria Machado
- c) Ziraldo
- d) Mauricio de Souza

2.2 - O personagem coelho da narrativa "Menina bonita do laço de fita" conseguiu descobrir de onde vinha a beleza da menina? Como?

Disse ele surtiu a mãe falando que a professora parecia que estava -

na casa antes ele contava para a mãe tudo que estava com uma caixinha de leite...

2.3 Retomando a reportagem de Ketlen e a narrativa "Menina bonita de laço de fita", sabemos que as duas personagens tem a beleza como foco nas narrativas relatadas por uma terceira pessoa.

Compare a vida de Ketlen e a menina da narrativa " Menina bonita de laço de fita, tanto na relação com a família/mãe e com do coelho e do fotógrafo, escrevendo suas observações de como eles se sentiam em relação a beleza negra:

Personagens: Ketlin, família/mãe e fotógrafo – Menina bonita de laço de fita, mãe e coelho.

Características das meninas – Físicas e diferença linguística.

Espaço – casa.

Tempo – idade das personagens principais – quando a narrativa foi escrita e quando a Ketlin foi descoberta.

Na história da menina bonita do laço de fita o coelho descobriu uma menina que sua beleza era maravilhosa e sua mãe era linda. Ele perguntava - como ele fazia para ver daquela cor. Ela não sabia, então respondeu vários absentes até sua mãe falar de verdade. O coelho usou todos os absentes que ela falava. E ia na casa dele todo dia de manhã.

Na história/reportagem de Ketlen, contou que um caçador de talentos que a encontrou não achou só que os olhos eram lindos, e sim pelo seu pele. Quando Ketlin nasceu a sua mãe pensou que tinha nascido quando ela nasceu mas na verdade ela nasceu e ela nasceu de uma doença raríssima que poderia deixar os olhos claros e prejudicaria a audição. Mas hoje Ketlin é uma menina de 11/12 anos e estuda numa escola de surdos e é uma verdadeira modelo. Ketlin tem vários nomes de apelidos e sua mãe criou os apelidos de sua filha.

Fonte: Acervo da autora (2020).

4 As atividades analisadas nesta pesquisa serão apresentadas em seu tamanho original escaneadas a partir da página 151 (Anexo C).

Figura 21 – Atividades da unidade II do estudante 2

1- Observe a imagem e depois responda as questões a seguir:



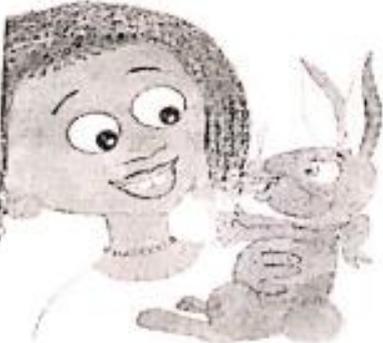
1.1 Sobre a imagem acima, coloque V para informação verdadeira e F para informação falsa:

a) (F) Ketlen Silva de Jesus é uma brasileira de 11 anos que está a fazer sucesso na internet, mas não só pelos lindos olhos azuis-turquesa.

b) (V) No caso de Ketlen, a menina nasceu completamente surda e com os olhos cor de safira, o que dá um contraste marcante com o tom de pele.

c) (V) A menina foi descoberta por um caçatalentos brasileiro, o fotógrafo João Pedro Sampaio, quando fazia compras num supermercado.

2- Olhe a imagem abaixo e responda:



2.1 - O conto "Menina Bonita do Laço de Fita" escrito por:

a) ~~Murilo Louf~~
 b) Ana Maria Machado
 c) ~~Zilda~~
 d) ~~Maurício de Sousa~~

2.2 - O personagem coelho da narrativa "Menina bonita do laço de fita" conseguiu descobrir de onde vinha a beleza da menina? Como?
 Descobriu pela mãe da menina que disse que vinha da família.

2.3 Retomando a reportagem de Ketlen e a narrativa "Menina bonita do laço de fita", sabemos que as duas personagens tem a beleza como foco nas narrativas relatadas por uma terceira pessoa.
 Compare a vida de Ketlen e a menina da narrativa "Menina bonita do laço de fita", tanto na relação com a família/mãe e com o coelho e do fotógrafo, escrevendo suas observações de como eles se sentiam em relação a beleza negra:
 Personagens: Ketlen, família/mãe e fotógrafo - Menina bonita do laço de fita, mãe e coelho.
 Características das meninas - Físicas e diferença linguística.
 Espaço - casa.
 Tempo - idade das personagens principais - quando a narrativa foi escrita e quando a Ketlin foi descoberta.

Ketlin foi descoberta por um fotógrafo enquanto fazia compras porque tem uma sargento que tem de pigmento escuro do olho, e que dando de uma um contraste perfeito com a pele negra da menina da narrativa, era adormecida pelo seu vizinho, o coelho.

Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 22 – Atividades da unidade II do estudante 3

1- Observe a imagem e depois responda as questões a seguir:



1.1 Sobre a imagem acima, coloque V para informação verdadeira e F para informação falsa:

a) (F) Ketlen Silva de Jesus é uma brasileira de 11 anos que está a fazer sucesso na internet, mas não só pelos lindos olhos azuis turquesa.

b) (V) No caso do Ketlep, a menina nasceu completamente surda e com os olhos cor de safira, o que dá um contraste marcante com o tom de pele.

c) (V) A menina foi descoberta por um caçatentos brasileiro, o fotógrafo João Pedro Sampaio, quando fazia compras num supermercado.

2- Olhe a imagem abaixo e responda:



2.1 – O conto "Menina Bonita do Laço de Fit" escrito por:

a) Monteiro Lobato
 Ana Maria Machado
 c) Ziraldo
 d) Maurício de Souza

2.2 - O personagem coelho da narrativa "Menina bonita do laço de fita" conseguiu descobrir de onde vinha a beleza da menina?
 Como?
 Sim, porque a mãe da menina falou para ele que ela nasceu da avó dela, que a avó da menina tinha a pele igual a ela.

2.3 Retomando a reportagem de Ketlen e a narrativa "Menina bonita de laço de fita", sabemos que as duas personagens tem a beleza como foco nas narrativas relatadas por uma terceira pessoa.
 Compare a vida de Ketlen e a menina da narrativa " Menina bonita de laço de fita, tanto na relação com a família/mãe e com do coelho e do fotógrafo, escrevendo suas observações de como eles se sentiam em relação a beleza negra:
 Personagens: Ketlin, família/mãe e fotógrafo – Menina bonita de laço de fita, mãe e coelho.
 Características das meninas – Físicas e diferença linguística.
 Espaço – casa.
 Tempo – idade das personagens principais – quando a narrativa foi escrita e quando a Ketlin foi descoberta.

A beleza é de que a "Menina Bonita do laço de fita" tem a pele igual da Ketlen, a pele dela era mais escura e a "Menina Bonita do laço de fita" tem a mesma idade da Ketlen. As duas meninas moravam na mesma casa as duas tinham mãe mãe a Ketlen foi descoberta quando um fotógrafo foi em um supermercado e lá a "Menina Bonita do laço de fita" já não foi a sim. Mas, as duas meninas eram muito bonitas. A Ketlen na família ela tinha a mãe e o fotógrafo e a "Menina Bonita do laço de fita" tinha na família a mãe e o coelho.

fim !!

Figura 23 – Atividades da unidade II do estudante 4

1- Observe a imagem e depois responda as questões a seguir:



1.1 Sobre a imagem acima, coloque V para informação verdadeira e F para informação falsa:

a) Ketlen Silva de Jesus é uma brasileira de 11 anos que está a fazer sucesso na internet, mas não só pelos lindos olhos azuis turquesa.

b) No caso de Ketlen, a menina nasceu completamente surda e com os olhos cor de safira, o que dá um contraste marcante com o tom de pele.

c) A menina foi descoberta por um caçatalentos brasileiro, o fotógrafo João Pedro Sampaio, quando fazia compras num supermercado.

2- Olhe a imagem abaixo e responda:



2.1 – O conto “Menina Bonita do Laço de Fit” escrito por:

a) Monteiro Lobato
 Ana Maria Machado
 c) Ziraldo
 d) Mauricio de Souza

2.2 - O personagem coelho da narrativa “Menina bonita do laço de fita” conseguiu descobrir de onde vinha a beleza da menina? Como?

A mãe do menino (pai) para ela era menina

2.3 Retomando a reportagem de Ketlen e a narrativa “Menina bonita de laço de fita”, sabemos que as duas personagens tem a beleza como foco nas narrativas relatadas por uma terceira pessoa.

Compare a vida de Ketlen e a menina da narrativa “ Menina bonita de laço de fita”, tanto na relação com a família/mãe e com do coelho e do fotógrafo, escrevendo suas observações de como eles se sentiam em relação a beleza negra:

Personagens: Ketlin, família/mãe e fotógrafo – Menina bonita de laço de fita, mãe e coelho.

Características das meninas – Físicas e diferença linguística.

Espaço – casa.

Tempo – idade das personagens principais – quando a narrativa foi escrita e quando a Ketlin foi descoberta.

As meninas tem se como a ketlin foi descoberta com 13 anos também

OK

Figura 24 – Atividades da unidade II do estudante 5

1- Observe a imagem e depois responda as questões a seguir:



1.1 Sobre a imagem acima, coloque V para informação verdadeira e F para informação falsa:

a) (V) Ketlen Silva de Jesus é uma brasileira de 11 anos que está a fazer sucesso na internet, mas não só pelos lindos olhos azuis turquesa.

b) (V) No caso de Ketlen, a menina nasceu completamente surda e com os olhos cor de safira, o que dá um contraste marcante com o tom de pele.

c) (V) A menina foi descoberta por um caçatalentos brasileiro, o fotógrafo João Pedro Sampaio, quando fazia compras num supermercado.

2- Olhe a imagem abaixo e responda:



2.1 – O conto "Menina Bonita do Laço de Fit" escrito por:

a) Monteiro Lobato
 b) Ana Maria Machado
 c) Ziraldo
 d) Mauricio de Souza

2.2 - O personagem coelho da narrativa "Menina bonita do laço de fita" conseguiu descobrir de onde vinha a beleza da menina? Como?

Sim, pois o coelho da menina viu um coelho da menina como coelho e disse a ele o porquê.

2.3 Retomando a reportagem de Ketlen e a narrativa 'Menina bonita de laço de fita', sabemos que as duas personagens tem a beleza como foco nas narrativas relatadas por uma terceira pessoa.

Compare a vida de Kethen e a menina da narrativa " Menina bonita de laço de fita, tanto na relação com a família/mãe e com do coelho e do fotógrafo, escrevendo suas observações de como eles se sentiam em relação a beleza negra:

Personagens: Ketlin, família/mãe e fotógrafo – Menina bonita de laço de fita, mãe e coelho.

Características das meninas – Físicas e diferença linguística.

Espaço – casa.

Tempo – idade das personagens principais – quando a narrativa foi escrita e quando a Ketlin foi descoberta.

As duas são negras e tem uma beleza inimitável e tanto a menina quanto a mãe admiravam elas. As duas tem entre 10/11 anos de idade.
A única diferença é que Ketlen nasceu com uma deficiência, ela pode escutar e se comunica com libras.

Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 25 – Atividades da unidade II do estudante 6

1- Observe a imagem e depois responda as questões a seguir:



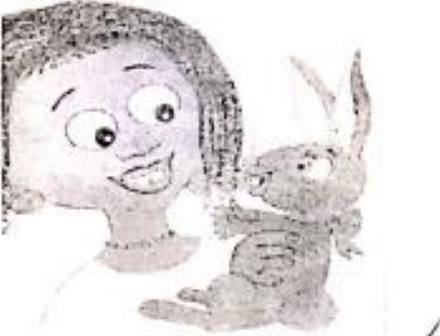
1.1 Sobre a imagem acima, coloque V para informação verdadeira e F para informação falsa:

a) (F) Ketlen Silva de Jesus é uma brasileira de 11 anos que está a fazer sucesso na internet, mas não só pelos lindos olhos azuis turquesa.

b) (V) No caso de Ketlen, a menina nasceu completamente surda e com os olhos cor de safira, o que dá um contraste marcante com o tom de pele.

c) (V) A menina foi descoberta por um caçatalentos brasileiro, o fotógrafo João Pedro Sampaio, quando fazia compras num supermercado.

2- Olhe a imagem abaixo e responda:



2.1 – O conto “Menina Bonita do Laço de Fita” escrito por:

a) Monteiro Lobato
 b) Ana Maria Machado
 c) Ziraldo
 d) Maurício de Souza

2.2 - O personagem coelho da narrativa “Menina bonita do laço de fita” conseguiu descobrir de onde vinha a beleza da menina? Como?

Ele achou a menina muito bonita e perguntou-lhe como ela fazia para ser daquela cor.

2.3 Retomando a reportagem de Ketlen e a narrativa “Menina bonita de laço de fita”, sabemos que as duas personagens tem a beleza como foco nas narrativas relatadas por uma terceira pessoa.

Compare a vida de Kethen e a menina da narrativa “ Menina bonita de laço de fita, tanto na relação com a família/mãe e com do coelho e do fotógrafo, escrevendo suas observações de como eles se sentiam em relação a beleza negra:

Personagens: Ketlin, família/mãe e fotógrafo – Menina bonita de laço de fita, mãe e coelho.
 Características das meninas – Físicas e diferença linguística.
 Espaço – casa.
 Tempo – idade das personagens principais – quando a narrativa foi escrita e quando a Ketlin foi descoberta.

Em uma vez uma menina que se chama Ketlen tem 11 anos e ela nasceu com surdez e os olhos de cor de safira. Esta Ketlen e a sua mãe foram à o mercado e de repente um homem viu ele viu a menina e ele achou a menina muito bonita então ele encontrou a menina para ser modelo.

Fonte: Acervo da autora (2020).

Iniciaremos nossa análise a partir das três etapas de leitura proposta por Solé, mais especificamente as questões de leitura se direcionaram nos seguinte eixos: o antes da leitura proporcionou ações reflexivas sobre a palavra Cidadão/Cidadania, almejando com leituras de outros textos em busca de pista para descoberta da temática central da nossa Unidade II, e antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais (como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros) de acordo com Solé (1998).

No quadro a seguir é possível averiguarmos quais alunos expuseram nas atividades de leituras a retenção de informações da primeira etapa de leitura. A questão 2.2 é uma atividade de leitura focada na segunda etapa, a de leitura, na qual intenciona obter do educando “localização ou construção do tema ou da ideia principal”. Já a questão 2.3 tem finalidade de síntese temática a diversidade cultural.

Quadro 12 – Etapas da leitura: antes durante e depois

ESTUDANTE	ANTES	DURANTE	DEPOIS
01	x	x	x
02	x	x	parcialmente
03	x	x	x
04	x	x	parcialmente
05	x	x	x
06	x		parcialmente

Fonte: A autora (2020).

A partir deste quadro percebemos que os seis alunos realizaram as atividades satisfatoriamente, apenas o estudante 02 nos deixou em dúvida, pois aparentemente ele havia escolhido outra opção, depois riscou. Já em relação à atividade 2.2 dentre o sexteto, apenas o estudante 06 não compreendeu que a beleza estava relacionada à etnia afrodescendente da personagem. E por fim, na atividade 2.3 que propunha uma resposta através de síntese e inferência a outro texto dentro da mesma temática e já trabalhado anteriormente, é nítida a competência leitora dos alunos 01, 03 e 05 enquanto a dos alunos 02,04 e 06 está em processo. Foi possível mensurar o nível de leitura, dos alunos através das respostas coerentes ou intermediárias tanto em relação ao comando da pergunta de leitura quanto à clareza em suas respostas, nas quais expõem o que compreenderam dos textos lidos e foram capazes de realizar a intertextualidade, isto é, compreender o tema que é similar em ambos.

No caso específico dos alunos 02 e 04 é perceptível que compreenderam o comando da atividade, mas a leitura dos textos ainda está na etapa de compreensão de Menegassi (2010),

não chegando à inferência e à síntese da nossa temática diversidade cultural. E para concluirmos, vejamos o estudante 06, sua compreensão, em relação ao enunciado da atividade foi fragmentado, pois focou apenas na história de Ketlen. Sendo assim, é possível afirmarmos que a etapa de compreensão ainda está limitada.

4.4 AÇÕES DE MULTILETRAMENTO E LEITURA INCLUSIVA (TA)

Apesar de teorizarmos que é perceptível a dificuldade, por parte dos professores, em agregar a tecnologia em suas ações pedagógicas por serem de geração anterior à de hoje, que nasceu junto ou posteriormente ao surgimento dessa nova tecnologia - acrescentamos, após nosso trabalho com os alunos do sexto ano, que essa dificuldade é encontrada por muitos dos alunos da turma pelo fato de não terem acesso a aparelhos tecnológicos, principalmente, por questões financeiras. Sendo assim, essa foi uma das barreiras encontradas e a solucionamos com apoio da direção do Colégio e profissional responsável pelo laboratório de informática, este colaborou muito, pois baixou alguns *App* nos *tablets* que utilizamos para produções das histórias em quadrinhos, utilizamos o laboratório de informática em determinados momentos para pesquisarmos e em outros momentos ficamos em sala para treinarmos as leituras em Libras e sua filmagem.

4.4.1 Atividade multiletramento e tecnologia de comunicação

As mudanças tecnológicas exigem dos leitores novos saberes linguísticos, necessitando não só de aprendizagem de leitura através da decodificação das letras. Por isso, as ações que apresentaremos nessa sessão são embasadas em Rojo e Moura (2012), com ações pedagógicas envolvendo a leitura crítica. Essa ação foi dividida em duas etapas: diagnóstica inicial e final. Isto é, iniciamos (análise diagnóstica inicial) com a produção de história em quadrinhos e finalizamos com a mesma (avaliação diagnóstica final).

Na produção das HQ não nos focamos na ação escrita, mas sim em averiguar a compreensão, aceitação e respeito em relação à diversidade, mais especificamente da pessoa negra e surda. Pois como afirma Bakhtin, “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 1997, p. 317).

Iniciamos nossa ação no laboratório de informática, essa atividade teve como objetivo pesquisar possíveis *Apps* para produção das histórias em quadrinho e animações em Libras, pois tínhamos a intenção de transformar a tradução da narrativa “Estrela Solitária” em uma animação, mas por falta de conhecimento aprimorado não o fizemos. Na figura 26 é possível visualizar algumas imagens das ações realizadas e cada etapa.

Essa primeira aula foi “livre” pois o objetivo era apresentar alguns *Apps* e averiguar se os alunos seguiam os comandos necessários para pesquisas e produções posteriores.

Figura 26 – Atividade no laboratório de informática



Fonte: Acervo da autora (2020).

Aula seguinte os alunos ficaram em sala e receberam os *tablets* para conhecermos os aparelhos e os *Apps* que iríamos utilizar.

Figura 27 – Introdução ao *Tablet*



Fonte: Acervo da autora (2020).

A aprendizagem requer tempo e reflexão, por isso o primeiro dia com o *tablet* foi destinado para conhecer o aparelho e os *Apps* que utilizaríamos, os alunos testaram e as primeiras produções foram as seguintes:

Figura 28 – Familiarizando-se com o *Tablet*



Fonte: Acervo da autora (2020).

Na aula seguinte, retomamos a temática diversidade com os alunos, após essa ação solicitamos a eles que produzissem, coletivamente, uma história em quadrinhos a partir daqueles conhecimentos adquiridos nas aulas e no decorrer da vida deles. O texto foi exposto no item 4.2.1 REPRESENTAÇÕES DA CULTURA SURDA POR PARTE DOS ALUNOS OUVINTES, como proposta diagnóstica inicial. A seguir apresentaremos as representações da cultura surda de sete alunos. Após as leituras e reflexões realizadas individualmente, foi necessário trabalhar as questões linguísticas, pois como nota-se em todas as histórias em quadrinhos, as frases foram iniciadas com minúsculas, no entanto não detalharemos esse trabalho por não ser foco de nossa pesquisa.

Figura 29 – Atividade de HQ do estudante 1



Fonte: Acervo da autora (2020).

Estudante 1 demonstrou em sua produção empatia e ressignificação dos textos estudados nas etapas anteriores, pois a Cartilha “Ser ou não ser cidadão” pontuava ações sobre direitos e deveres sociais. Isso fica evidente no último quadrinho. Nesse mesmo texto percebe-se também nas falas a presença das questões acerca da diversidade.

Figura 30 – Atividade de HQ do estudante 2



Fonte: Acervo da autora (2020).

Estudante 2 demonstra na sua atividade pós-leituras compreensão da última unidade, na qual abordamos as questões da Libras, sendo esta primordial para inclusão da pessoa surda.

Figura 31 – Atividade de HQ do estudante 3



Fonte: Acervo da autora (2020).

Estudante 03 criou duas histórias. Em uma abordou a questão do bullying e na segunda história a surdez. O que ambas têm em comum é o fato de tê-las associado a algo triste. Com isso percebemos que não ficou internalizado a surdez como diferença linguística, mas como deficiência, limitação e tristeza. Sobre a questão de influência da surdez em relação ao desenvolvimento da pessoa surda, Sueli Fernandes, (2000) afirma que

A influência da surdez sobre o indivíduo mostra características bastante particulares desde seu desenvolvimento físico e mental até seu comportamento como ser social. Neste aspecto, destaca-se a linguagem como fator de vital importância para o desenvolvimento de processos mentais, personalidade e integração social do surdo. A comunicação é, sem dúvida, o eixo da vida do indivíduo, em todas as suas manifestações como ser social. É oportuno, pois, reconhecer a necessidade de novos estudos que sirvam de suporte a métodos educacionais e ofereçam à comunidade surda melhores condições de exercerem seus direitos e deveres de cidadania. [...]. Desenvolver-se cognitivamente não depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos. (FERNANDES, 2000, p. 49).

Sendo assim, o posicionamento e vozes no discurso demonstraram que ao final das oficinas se mantem a concepção ideológica de surdez como limitação, “[...] essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2006, p. 295).

Figura 32 – Atividade de HQ do estudante 4



Fonte: Acervo da autora (2020).

Estudante 04 também demonstrou, em seu texto, as marcas preconceituosas da sociedade sobre a diversidade cultural. Nesse caso, em relação à cultura afrodescendente dissociou-a a surdez, pois na Unidade II abordamos a cultura surda associada à cultura afrodescendente. Por entendermos que os discursos interligados às opções - conscientes ou não - ideológicas e políticas sempre são permeados pelas relações de poder e que elas provocam diferentes efeitos no mundo social concluímos que no texto a surdez é exposta como diversidade linguística e a questão da cultura afrodescendente como um problema ainda a ser superado.

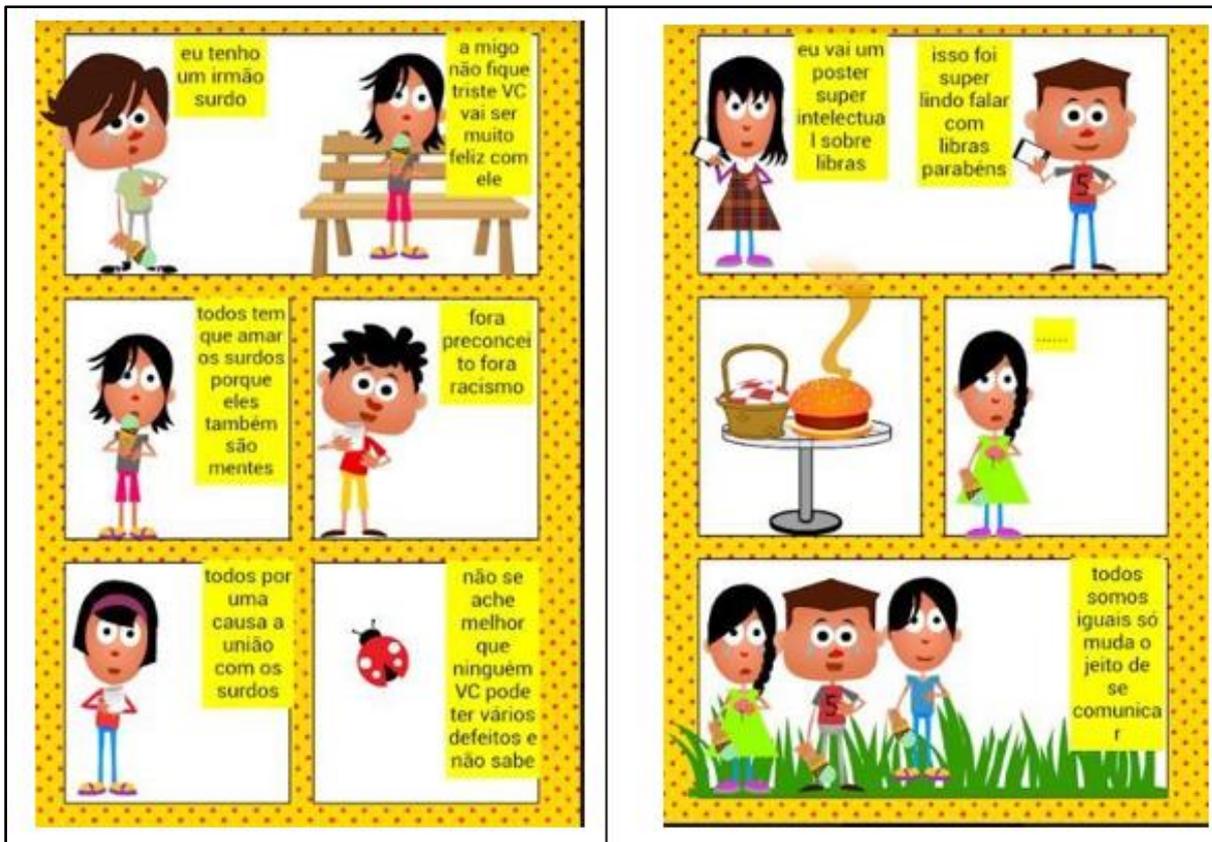
Figura 33 – Atividade de HQ do estudante 5



Fonte: Acervo da autora (2020).

Estudante 05 inicialmente nos faz imaginar que o personagem masculino está sendo inapropriado. O texto é ambíguo até a penúltima fala, mas, na última fala, da personagem feminina, com o desfecho da história percebemos que apesar da ambiguidade semântica presente em “olhos grandes” é entendido como algo positivo.

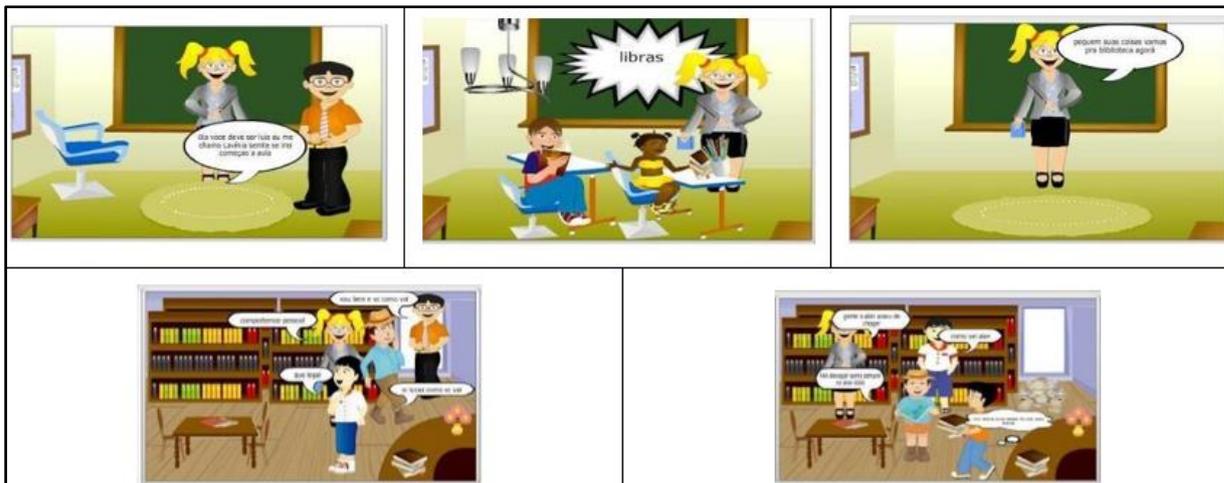
Figura 34 – Atividade de HQ do estudante 6



Fonte: Acervo da autora (2020).

Estudante 06 demonstra ambiguidade no texto, nessa atividade de multiletramento - “[...] conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita e outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10). Observe que os signos verbais utilizados são positivos em relação à surdez, mas na linguagem não verbal apresenta os personagens envolvidos com a surdez chorando do início ao final. Com isso é possível compreender que o texto permeia entre as vozes sociais sobre surdez de limitação e de aceitação.

Figura 35 – Atividade de HQ do estudante 7



Fonte: Acervo da autora (2020).

A elaboração dessa história em quadrinhos foi muito relevante, observamos que nela os discursos verbais não apresentaram nenhuma ressignificação referente aos textos abordados e sim às ações ocorridas durante as oficinas aplicadas por nós. Outra marca relevante é que na linguagem não verbal os personagens representam toda diversidade existente na sala de aula.

Para Solé (1988), as estratégias de leitura proporcionam o desenvolvimento da leitura proficiente. Através dessa metodologia, a atividade propiciou a compreensão e interpretação de forma autônoma dos textos lidos, por meio de um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Com isso, entendemos que as atividades para depois da leitura demonstram desenvolvimento dos alunos em sua construção da síntese semântica dos textos, através de registro escrito eles também realizaram troca de impressões a respeito dos textos lidos e, a partir das informações obtidas, fizeram conclusões e avaliações das informações ou opiniões emitidas nos textos e finalmente pontuaram uma crítica de maneira subjetiva ao exporem que, em nosso dia a dia, estamos permeados de situações culturais inclusivas, demonstrando que o espaço escolar deve ser acolhedor e sem preconceitos.

4.5 AÇÕES DE DIVERSAS ATIVIDADES DE MULTILETRAMENTO REALIZADAS ANTES, DURANTE E DEPOIS DA APLICAÇÃO DAS UNIDADES I E II

Apresentaremos a seguir, diversas atividades de multiletramento que permearam nossas aulas e que foram de imensa importância para o desenvolvimento linguístico, para o aprimoramento da habilidade de leitura e para o desenrolar da leitura/interpretativa dos alunos envolvidos nessa pesquisa.

4.5.1 Atividade de leitura e interpretação gênero discursivo canção

No calendário há uma data importantíssima no mês de novembro, a esse respeito, o portal Brasil Escola (2020) apresenta que o “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra”, celebrado em 20 de novembro, foi instituído oficialmente pela Lei nº 12. 519, de 10 de novembro de 2011. A data faz referência à morte de Zumbi, o então líder do Quilombo dos Palmares – situado entre os estados de Alagoas e Pernambuco, na Região Nordeste do Brasil. Sendo assim, além das atividades aplicadas nas Unidades I e II tivemos ações de leitura e interpretação textual da música “Só porque sou neguim” e a traduzimos para Libras e apresentamos no dia 20/11/2018 para todos os alunos do Colégio em que a pesquisa se desenvolvia.

Figura 36 – Interpretação da música “Só porque sou neguim”



Fonte: Acervo da autora (2020).

É a partir da palavra/sinal que se estabelecem conceitos de compreensão ou incompreensão. Por isso, entender como se dá a organização da mesma é função primordial dos

educandos, para posteriormente contribuir no processo de elaboração e organização de pensamentos científicos no contexto escolar. Isso ocorreu, pois primeiro foi necessário compreender a letra da música, apesar de estar escrita e cantada em português, havia alguns vocabulários desconhecidos pelos alunos, após estudos das variedades linguísticas (BAGNO, 2007), passamos para as ações de interpretação em Libras e finalizamos com a apresentação da mesma.

4.5.2 Atividade de multiletramento literário

Ao finalizarmos as atividades que permearam o texto “Menina bonita do laço de fita”, como relatado anteriormente, iniciamos a leitura e interpretação da obra literária que seria interpretada em Libras, tornando-se parte do produto final deste trabalho, uma TA para alunos surdos. Escolhemos a obra “Estrela Solitária”, de Vera Lúcia Margutti. Apresentamos aos alunos informações sobre a escritora e o ilustrador, analisamos coletivamente os elementos pré-textuais e treinamos a leitura/tradução em Libras.

Figura 37 – Interpretação do texto “Menina bonita do laço de fita”



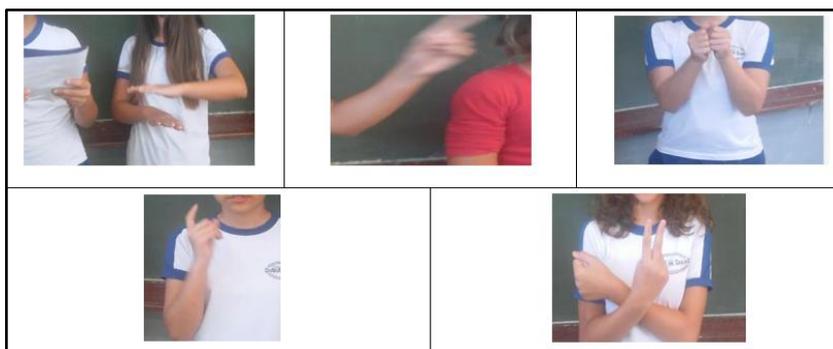
Fonte: Acervo da autora (2020).

As leituras eram coletivas e nós, enquanto professora-pesquisadora, interpretávamos e os alunos faziam a leitura em voz alta. Foram vários ensaios até a produção final. Neles, sempre havia emoção, motivação, aprendizagem, a cada leitura percebíamos um brilho especial no olhar dos alunos por adquirirem os sinais e em nós o mesmo ocorria, sentíamos-nos realizados ao vermos o desenvolvimento dos pequeninos em relação à leitura, humanização e cooperação.

Pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) afirmam que é a partir da integração entre o ser humano (corpo) e o meio social que ocorre o desenvolvimento do cérebro. Além dessa afirmação, a revista Nova Escola traz na reportagem, de Fernanda Salla,

em 15 de julho de 2012, edição 217, intitulada de “Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem”, cinco conclusões neurocientíficas direcionadas à Educação Escolar: emoção; motivação; atenção; plasticidade ou interação social e memória. (SALLA, 2012, p. 1).

Figura 38 – Sinais: neurociências e aprendizagem



Fonte: Acervo da autora (2020).

As imagens da figura anterior expõem a concretude do trabalho, a dedicação e esforço dos educandos envolvidos que leram, compreenderam e ressignificaram a leitura para a pessoa surda. Cada imagem representa uma ação de leitura interpretada.

Figura 39 – Interpretação de poemas



Fonte: Acervo da autora (2020).

Observe a imagem, nela está explícita a ação de decodificação, pois assim como na língua oral há signos e significados, na Libras ocorre o mesmo. A primeira foto representa configuração de mão em F, movimentos de cima para baixo e seu significado é felicidade; na imagem ao lado, a menina está com a mão direita espalmada para cima tocando o busto, próximo ao coração, esse sinal significa amigo. As atividades de antes, durante e depois da leitura, propostas por Solé (1988), foram aplicadas durante a leitura interpretativa, mas como esse não é nosso foco nessa pesquisa-ação e por já termos apresentado outras análises, nos limitaremos a descrever essa fase.

Após a finalização do vídeo em Libras da narrativa “Estrela solitária”, os alunos leram/interpretaram poemas. Essas ações sempre envolveram o leitor oral e o leitor/tradutor. Isso nos faz retomar o objetivo geral desta pesquisa e acreditar que ele foi atingido com êxito, através da produção, aplicação e análise das propostas de duas Unidades didáticas de multiletramento, que seja capaz de proporcionar, aos alunos, desenvolvimento linguístico sobre diversidade e finalizando com leitura/interpretativa, filmada em Libras.

4.6 RESSIGNIFICANDO O PRODUTO FINAL

Nosso trabalho aparentemente estava concluído, no entanto ampliamos novas ações, mas a ressignificação da narrativa em Libras não envolveu os alunos ouvintes, nessa ação os protagonistas foram os alunos surdos de um colégio para surdos, de Maringá. A oficina teve duração de 10 horas aula, contou com a participação de 05 alunos ouvintes e duas professoras ouvintes, mas para análise utilizaremos 04 atividades, pois os pais de um dos alunos não aceitaram sua participação na pesquisa, apenas nas oficinas de multiletramento.

Com intuito de aplicar e analisar a tecnologia assistiva (TA) produzida pelos alunos ouvintes na etapa anterior, elaboramos uma unidade didática a partir da narrativa “Estrela solitária”, traduzida em Libras pelos alunos ouvintes do sexto ano. Nela inserimos vídeos e atividades para serem desenvolvidas de forma individual e/ou coletiva com vista à promoção dos multiletramentos, haja vista o crescente uso das ferramentas tecnológicas no cotidiano dos alunos e das pessoas de modo geral.

De acordo com Rojo (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos, por meio dos quais a sociedade se informa e se comunica. Isso significa que a escola precisa incorporar o ensino das tecnologias de pesquisa, “[...] incluir a leitura e escrita de gêneros discursivos multissemióticos (compostos por todas essas linguagens ou semioses, para significar e funcionar) e os multiletramentos e novos letramentos requeridos pelas práticas letradas em que eles estão inseridos” (ROJO, 2017, p. 4) para desenvolver nos alunos novas capacidades cognitivas, linguísticas, discursivas e perceptuais e também aprimorar as práticas de compreensão e produção dos diversos gêneros textuais.

Tendo isso em vista, as atividades propostas de leitura privilegiam uma variedade de gêneros com o objetivo de desenvolver a leitura em etapas, para a produção e reconstrução dos

sentidos dos textos, a partir do conhecimento prévio sobre diversidade: Cultura Surda e concomitantemente possibilitar a ampliação das capacidades leitora, pois, como afirma Solé, o “[...] uso significativo da leitura e da escrita na escola, também é motivador e contribui para incitar a criança a aprender a ler e escrever” (SOLÉ, 1998, p. 62). Além disso, o uso dos recursos tecnológicos torna as aulas mais significativas, mantém uma sincronia com seu uso no cotidiano e, ao mesmo tempo, prepara o aluno para enfrentar os desafios do mercado no futuro.

Para introduzir a temática “diversidade e solidão” foi exposto o *link* <https://www.youtube.com/watch?v=yo3rIT1dEbo>. “Curta em animação visualiza a história de um garoto que não conhece a língua de sinais até que surge uma garota surda sinalizando”. O objetivo das atividades antes da leitura é instigar e motivar a curiosidade dos educandos em relação ao tema e também fazer uma avaliação inicial sobre os conhecimentos que possuem do assunto em pauta: “solidão e diversidade”, e das formas de estruturação dos gêneros trabalhados, permitindo, de modo geral, que façam inferências e levantem hipóteses e desenvolvam, assim, procedimentos de leitura. Para isso, iniciamos com o questionário (APÊNDICE A). Essa atividade foi sinalizada e coletiva. Cada aluno recebeu as atividades impressas e a professora/pesquisadora também as projetou na TV, para facilitar a leitura e sinalização das palavras. Como podemos observar a seguir.

4.6.1 Parte 1: gênero textual conto (animação)

É uma narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação (com espaço geralmente limitado a um ambiente), unidade de tempo e número restrito de personagens. Antes da leitura exibimos o vídeo: “Mundo do Silêncio” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yo3rit1debo>.

Após vermos a animação, dialogamos sobre a mesma e por fim foi proposto o seguinte comando: “Agora vamos transcrever, coletivamente, a história em Língua Portuguesa? Para isso iremos completar as lacunas”. Apresentamos a transcrição no próximo quadro:

Quadro 13 – Transcrição do vídeo Mundo do Silêncio

Quinta-feira João estava sozinho sentado no banco da praça apreciando a chegada de Laura, ela falou, mas ele não entendeu e ficou triste.

Para sua surpresa apareceu uma mão que o fez perceber.

Que também podia falar com as mãos.

Ele reencontrou a Laura e disse oi, te amo.

Olá ficou muito feliz e deu um beijo, até as mãozinhas, das árvores ficaram felizes.

Fonte: A autora (2020).

O diálogo com os alunos sobre o referido questionário foi bastante interessante. Cada um sugeriu uma possibilidade, a princípio algumas palavras não foram decodificadas e como pontua Menegassi (2010), a decodificação é a primeira etapa de leitura, em outras palavras sem ela é impossível a ação leitora. Após a intervenção pedagógica (sinal correspondente à palavra), apresentaram possibilidades da narrativa que correspondiam ao que seria apresentado na narrativa. Dos cinco alunos que responderam a esse questionário, três compreenderam a problemática exposta na narrativa. Os alunos compreenderam que houve ajuda por outro personagem para solução do problema. Três alunos compreenderam que era através da Língua de Sinais, outros dois alunos necessitaram de intermediação pedagógica para responder à questão. Em suas respostas (sinalizadas) foi perceptível a compreensão da narrativa com responsividade (BAKHTIN, 2003), principalmente em relação à questão de ser solitário, percebemos que para alguns alunos é algo bom, para outros não. Os relatos foram direcionados à pessoa surda em contextos sociais de ouvinte, no qual o surdo se sente só.

A relevância dessa atividade para os objetivos delineados nessa pesquisa é que houve, por parte dos alunos, um maior conhecimento sobre a diversidade linguística através do multiletramento e também o reconhecimento da diferença linguística – Libras e LP como modalidade linguístico-metodológica.

4.6.2 Parte 2: apresentação da obra principal

Após essa primeira atividade seguimos para a segunda de resignificação, cada aluno respondia na própria folha e a professora-pesquisadora auxiliava no projetor. Nessa etapa será

apresentada uma série de atividades para incentivar e acionar esquemas mentais sobre o que será lido (HILA, 2009).

Figura 40 – Atividades do estudante surdo 1

**PARTE 2
INICIANDO O DIÁLOGO**

1- OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO.
2- ESCOLHA TRÊS E CIRCULE-AS.
3- EXPLIQUE PORQUE A ESCOLHEU.



LIGUE AS IMAGENS AS FRASES CORRESPONDENTES.





IDOSO SOLITÁRIO E TRISTE.
 MENINO SOLITÁRIO FELIZ NO BALANÇO
 MENINA SOLITÁRIA FELIZ LENDO NA CAMA
 MENINO SOLITÁRIO TRISTE VENDO AMIGOS BRINCANDO.

ATIVIDADES

1- VOCÊ JÁ LEU UM LIVRO QUE FALA DE UMA PERSONAGEM SOLITÁRIA? QUAL O TÍTULO DO LIVRO?
Não

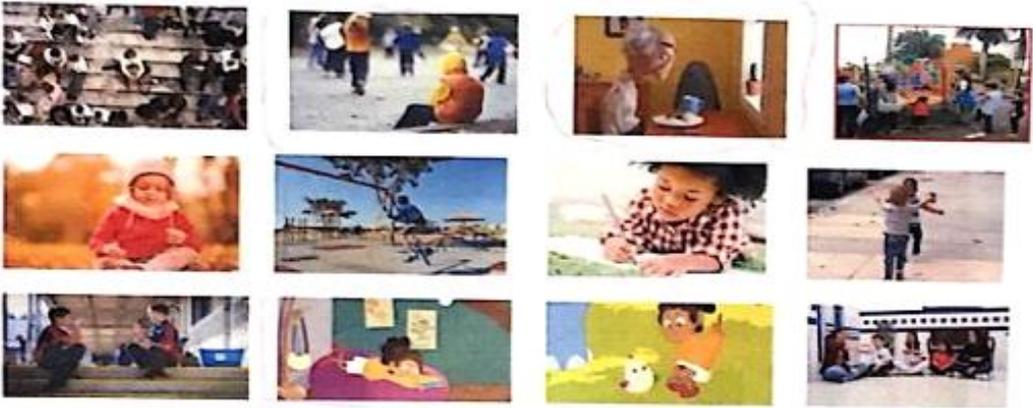
2- OBSERVE A CAPA E CONTRA CAPA DO LIVRO "A ESTRELA SOLITÁRIA". VOCÊ CONHECE A AUTORA VERA LUCIA FÁVERO MAGUTTI? ONDE ELA MORA?
Não. Ela mora Maringá.

3- SOBRE QUAIS TEMAS QUE ELA ESCREVE?
Solidão e inclusão.

Figura 41 – Atividades do estudante surdo 2

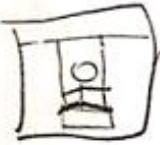
PARTE 2
INICIANDO O DIÁLOGO

1- OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO.
2- ESCOLHA TRÊS E CIRCULE-AS.
3- EXPLIQUE PORQUE A ESCOLHEU.



4- LIGUE AS IMAGENS ÀS FRASES CORRESPONDENTES.



IDOSO SOLITÁRIO E TRISTE.
 MENINO SOLITÁRIO FELIZ NO
 LER
 MENINA SOLITÁRIA FELIZ, LENDO NA

MENINO SOLITÁRIO
TRISTE VENDO AMIGOS
BRINCANDO.

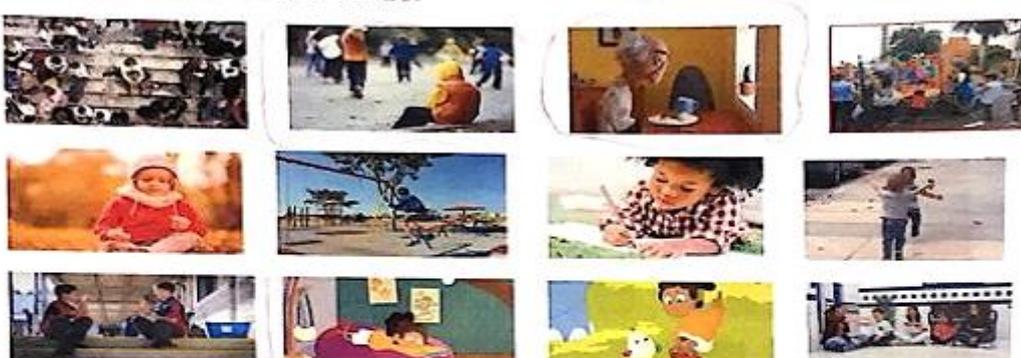
ATIVIDADES

1- VOCÊ JÁ LEU/MIU ALGUM LIVRO QUE FALA DE UMA PERSONAGEM SOLITÁRIA?
QUAL O TÍTULO DO LIVRO?
SIM. PATO FEIO

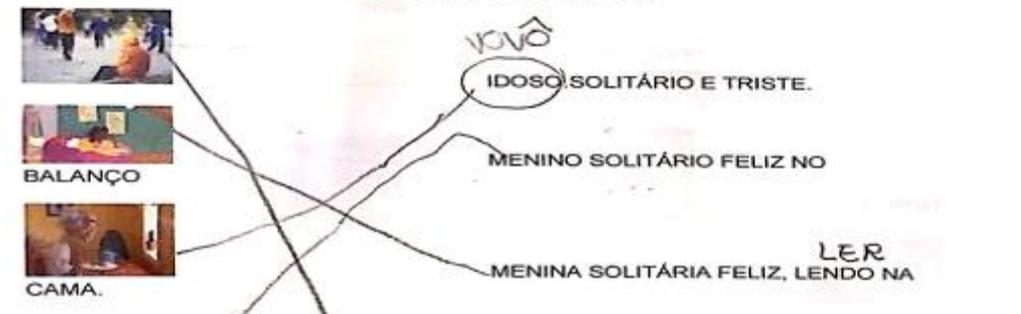
Figura 42 – Atividades do estudante surdo 3

PARTE 2
INICIANDO O DIÁLOGO

1- OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO.
2- ESCOLHA TRÊS E CIRCULE-AS.
3- EXPLIQUE PORQUE A ESCOLHEU.



4- LIGUE AS IMAGENS ÀS FRASES CORRESPONDENTES.



IDOSO SOLITÁRIO E TRISTE.
 MENINO SOLITÁRIO FELIZ NO BALANÇO.
 MENINA SOLITÁRIA FELIZ, LENDO NA CAMA.

MENINO SOLITÁRIO TRISTE VENDO AMIGOS BRINCANDO.

2- OBSERVE A CAPA E CONTRA CAPA DO LIVRO "A ESTRELA SOLITÁRIA". VOCÊ CONHECE A AUTORA VERA LUCIA FÁVERO MAGUTTI? ONDE ELA MORA?
NÃO. MARINGÁ, ELA MORA!

3- SOBRE QUAIS TEMAS QUE ELA ESCREVE?
SOLIDÃO E INCLUSÃO.

Figura 43 – Atividades do estudante surdo 4

PARTE 2
INICIANDO O DIÁLOGO

- 1- OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO.
- 2- ESCOLHA TRÊS E CIRCULE-AS.
- 3- EXPLIQUE PORQUE A ESCOLHEU.



4- LIGUE AS IMAGENS ÀS FRASES CORRESPONDENTES.






IDOSO SOLITÁRIO E TRISTE.

MENINO SOLITÁRIO FELIZ NO BALANÇO

MENINA SOLITÁRIA FELIZ, LENDO NA CAMA

*menino solitário triste
sendo amigos malha
brincando.*

ATIVIDADES

- 1- VOCÊ JÁ LEU UM ALGUM LIVRO QUE FALA DE UMA PERSONAGEM SOLITÁRIA?
QUAL O TÍTULO DO LIVRO?

rim pata feio.

Figura 44 – Atividades do estudante surdo 5

PARTE 2
INICIANDO O DIÁLOGO

- OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO.
- ESCOLHA TRÊS E CIRCULE-AS.
- EXPLIQUE PORQUE A ESCOLHEU.

4. LIGUE AS IMAGENS ÀS FRASES CORRESPONDENTES.

	IDOSO SOLITÁRIO E TRISTE.
	MENINO SOLITÁRIO FELIZ NO
	MENINA SOLITÁRIA FELIZ, LENDO NA cama
	menino solitário triste ven amigos buscando.

BALANÇO
 CAMA.
 amigos

- OBSERVE A CAPA E CONTRA CAPA DO LIVRO "A ESTRELA SOLITÁRIA". VOCE CONHECE A AUTORA VERA LUCIA FÁVERO MAGUTTI? ONDE ELA MORA?

não. Ela mora Maringá.

- SOBRE QUAIS TEMAS QUE ELA ESCREVE?

solidão; e inclusão.

ATIVIDADES

- VOCE JÁ LEU/VIU ALGUM LIVRO QUE FALA DE UMA PERSONAGEM SOLITÁRIA? QUAL O TÍTULO DO LIVRO?

Sem Pato feio.

A formação contemporânea exige o letramento/multiletramento para todos os educandos, nas escolas especiais para surdos essa metodologia é importantíssima. Pois imagens, fotografias, letreiros, placas de ruas e outros fazem parte do cotidiano da pessoa surda proporcionando ações de leitura o tempo todo, muitos encontram barreiras absurdas com a grafia da Língua Portuguesa, por isso se faz necessário o uso de estratégias de leitura para inseri-los no mundo letrado. Estudantes com surdez, ao responderem as questões, não tiveram dificuldades de compreensão quando as atividades foram apresentadas a partir das imagens, necessitaram de mediação para grafar as respostas. Compreenderam as informações sobre a obra e tradução que iriam ler.

Após as atividades relatadas, foram apresentadas as imagens da obra impressa, página por página. Em seguida, o texto traduzido em Libras (vídeo dos alunos ouvintes do sexto ano, leitor-intérprete).

Solé (1998) diz que ler é compreender e interpretar textos escritos, no entanto, apesar da aula ser de Língua Portuguesa, é necessário compreender que a Libras é a língua 1 desses estudantes, por isso para partir para estratégia de leitura da grafia da Língua Portuguesa se faz necessário iniciar com texto em Libras e assim o fizemos.

Após a leitura do texto, dialogamos sobre o mesmo. Foi necessário rever o vídeo e posteriormente reler para os alunos. Pois, segundo os mesmos, os sinais utilizados pelos leitores/intérpretes não estavam claros, alguns sinais eles não conheciam, nesse momento a professora-pesquisadora e as professoras dos alunos explicaram que há várias palavras com um mesmo significado (BAGNO, 2007).

Após a compreensão da narrativa, os alunos e suas professoras propuseram ressignificar o vídeo em Libras, por isso nosso produto final foi refeito por alunos surdos.

Figura 45 – Ressignificação do vídeo em Libras



Fonte: Acervo da autora (2020).

Analisando a ressignificação.

Observe, na figura a seguir, como a palavra estrela é representada no decorrer da narrativa pelos leitores/intérpretes e pelos leitores surdos. Para melhor compreensão da análise, sugiro que acesse os *links*, a seguir, e veja as narrativas em Libras: leitura interpretada - <https://youtu.be/bRe8ODfT7Xo> e <https://youtu.be/XLQEYZK6KEw> Leitura em Libras.

Figura 46 – Representação da palavra estrela na narrativa



Fonte: Acervo da autora (2020).

As imagens 1, 2 e 3 apresentam os leitores/intérpretes sinalizando estrela, esse signo aparece em diversos momentos da narrativa e para nomear cada personagem da narrativa, isto é, as estrelas. Foi utilizado pelos leitores o sinal apresentado nas imagens acompanhados da soletração dos nomes (T-E-R-R-A / L-U-N-A e V-E-N-U).

A atividade de leitura interpretada foi importantíssima, pois apesar de terem limitado conhecimento da língua de sinais e da cultura surda, os alunos, no ano letivo de 2017, estavam em uma sala de aula inclusiva, na qual havia surdo e intérprete. E a fluência linguística em Libras só ocorre quando há convivência longínquas, para Quadros (2007): “São nas convivências, no cenário cotidiano, que os sentidos e as operações tradutórias vão sendo exigidas dos sujeitos envolvidos nas relações de grupo, desafiando linguagens e articulando a língua dentro de laços culturais”. (QUADROS, 2007, p. 247).

O empenho e dedicação dos leitores/intérpretes proporcionaram aos surdos compreensão do texto e a possibilidade de ressignificação, isto é, da leitura propriamente dita. A seguir detalharemos as ações dos leitores surdos.

No processo de ressignificação, apontado nas imagens 4, 5 e 6, os leitores surdos representam os personagens com sinais icônicos, pois a ação dos surdos se diferenciou das ações dos leitores/intérpretes. Estes fizeram a interpretação, enquanto aqueles realizaram a leitura, isto é, ressignificaram “[...] através de imagens semióticas [...] a imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 106).

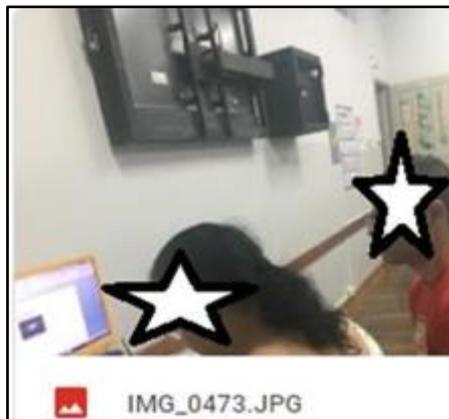
Essas atividades foram significativas para todos os envolvidos, pois para os surdos foi proposta atividade de multiletramento proporcionando a eles o desenvolvimento linguístico tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa e para a nossa pesquisa por ter inserido o surdo em uma atividade de leitura inclusiva e sua ressignificação semiótica.

4.7 DIVULGAÇÃO DOS PRODUTOS

Após as atividades de leitura e releitura dos vídeos, fomos para terceira e última produção. Em um Colégio de jovens e Adultos apresentamos nossos produtos aos professores da área de Artes, eles ficaram encantados. Sugerindo assim uma nova ideia, o de comparar os dois vídeos: os feitos pelos leitores/intérpretes e os feitos pelos leitores surdos. Sendo assim, apresentamos aos surdos adultos, matriculados no ensino fundamental I, as imagens da versão impressa.

Como os alunos têm enorme dificuldade com vocabulários em Língua Portuguesa, todas as atividades foram feitas sinalizadas. Iniciamos com estudos de alguns vocabulários. Fomos ao computador para elaborar um glossário com as principais palavras (Estela, solitária e outras).

Figura 47 – Atividades no computador



Fonte: Acervo da autora (2020).

Após essa etapa apresentamos a versão traduzida pelos leitores/intérpretes, a compreensão da narrativa ocorreu já na primeira leitura. Em seguida, apresentamos o vídeo dos leitores surdos e dialogamos sobre a narrativa e sobre a interpretação. Segundo os surdos, a versão dos leitores surdos é mais espontânea, pois os mesmos têm fluência em Língua de Sinais.

Para o depois da leitura, foi proposta a construção de uma TV didática e finalizamos com produção de vídeo expondo a narrativa com a TV didática.

Figura 48 – Momentos da construção da TV Didática



Fonte: Acervo da autora (2020).

E com isso finalizamos as três etapas, com satisfação, pois cada ação, além de proporcionar o desenvolvimento científico, também contribuiu para aplicação de ações colaborativas, empáticas e de resiliência, nos momentos difíceis em uma ou outra etapa. Isso

provavelmente atingiu a todos os envolvidos: professora-pesquisadora, alunos-ouvintes e surdos e os professores que disponibilizaram suas salas de aula para ampliação e ressignificação do nosso trabalho.

Portanto, podemos mencionar que na nossa pesquisa há mesclas dessas modalidades assim pensadas: modalidade de pesquisa-ação, técnica - por se tratar da inserção das TIC's e da Libras. Com isso, conseguimos trazer para o contexto educacional, mais especificamente, aula de Língua Portuguesa, as novas tecnologias comunicativas utilizadas em diversos meios sociais fora da Escola e, concomitantemente a isso, conseguimos trazer a temática Diversidade Cultural Surda e aquisição de vocabulário da Libras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo existiram práticas de segregação e exclusão daqueles que eram tidos como “diferentes” da maioria, fora do padrão imposto pela sociedade em geral. Tais práticas ainda perpassam a convivência no espaço escolar na atualidade, porém, o movimento de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais ganha força a cada dia, fazendo com que o tema de respeito à diversidade seja cada vez mais divulgado, tornando-se inclusive, objeto de pesquisa, como foi o nosso caso. Entendemos o ambiente escolar como um espaço de heterogeneidade humana, onde muitas são as diferenças individuais entre os educandos, e o respeito à diversidade acabou por se tornar um dos principais pilares de sustentação desse ambiente.

Situações de segregação e preconceito dificultam a presença de alguns estudantes no ambiente escolar e isso limita seu processo de desenvolvimento e apropriação do conhecimento científico trabalhados na escola. São ações inclusivas que ampliam o conhecimento e desmistificam preconceitos e contribuem para melhoria do convívio social.

Durante o processo da nossa pesquisa-ação, selecionamos os teóricos que dialogavam com nossas expectativas e com as normativas educacionais propostas pelo MEC. Para isso, propomos uma ação metodológica já pretendida pela BNCC – a de garantir qualidade social educacional aos diversos grupos sociais (MOREIRA, 2010).

Elencamos, para embasar nossas análises, a concepção interacionista de leitura, a qual consideramos mais adequada, pois, de acordo com Fuza e Menegassi (2017) existe uma interação entre autor-texto e leitor, em que o texto é o espaço de interação, sendo início e chegada do processo de construção do qual participam os integrantes desse processo.

Iniciamos com o objetivo principal, a elaboração de duas unidades didáticas que culminaram, em seu término, com o processo de produções de vídeos em Libras, realizadas por alunos ouvintes do sexto ano, de um colégio da rede pública estadual de Maringá -PR, visando ser um recurso em tecnologia assistiva a leitores surdos e no decorrer das ações foram expandidas a outras ações. Este artefato foi utilizado como instrumento metodológico e aplicado aos alunos surdos, contribuindo para a inclusão escolar e para o letramento literário dos alunos ouvintes e de leitores surdos que ainda apresentem dificuldades na leitura de textos escritos na Língua Portuguesa.

Atuamos em três espaços escolares, três públicos alvos e um único objetivo final que foi proporcionar, aos alunos, desenvolvimento linguístico sobre diversidade, finalizando com leitura/interpretativa. Diante disso, observamos que nosso objetivo foi atingido e foi além do

esperado, pois, as etapas de leitura e produção com os alunos ouvintes proporcionaram ampliação de conhecimento e desenvolvimento, não só na habilidade de leitura dos alunos, mas também no manuseio de artefatos tecnológicos culminando na produção da narrativa em Libras como tecnologia assistiva para surdos. Isso foi contemplado e implementado pelos alunos surdos e essas ações também proporcionaram a eles ampliação de conhecimento em relação à habilidade de leitura.

A partir dos questionamentos impulsionadores para a efetivação desta pesquisa, é possível concluir que:

- Por meio da elaboração de diversas atividades que compõem uma proposta didática de leitura utilizando diversos recursos (linguísticos, tecnológicos e outros), ações de multiletramento foram favorecidas aos alunos de sexto ano do EF e, posteriormente, aos alunos surdos da Escola para surdos e também aos surdos do Colégio de jovens e adultos.

- Isso foi possível a partir da produção de vídeos, de narrativas literárias curtas, narradas em Libras, possibilitando o multiletramento dos alunos ouvintes e se caracterizando como tecnologia assistiva (TA) aos leitores surdos.

- Sua implementação proporcionou também ação de multiletramento aos alunos surdos. Pois, apesar de não ter sido possível o trabalho associado às pessoas surdas e seus professores/instrutores durante a primeira etapa, a ação de análise e reelaboração da narrativa em Libras proporcionou desenvolvimento, principalmente em relação à habilidade de leitura, para todos os envolvidos.

Em relação às ações com os ouvintes, observamos a grande importância da leitura em voz alta, pois muitos utilizam a variável linguística estigmatizada e distanciada da língua padrão, e proporcionar atividades que desenvolvam o aparato linguístico deles é de fundamental importância.

Com os alunos surdos, o objetivo foi a sinalização e decodificação das palavras em Língua Portuguesa, em contexto de letramento, segundo Fernandes (2000). Essa extensão do nosso trabalho foi extremamente válida, pois os alunos surdos, em contexto de Escola especial (Colégio de surdos), tiveram oportunidade de ler a narrativa “Estrela solitária”, primeiro em Libras, através do artefato produzido pelos alunos ouvintes do sexto ano, e depois compreenderem a narrativa, para então contemplarem a versão impressa em Língua Portuguesa. Assim, ampliaram conhecimentos linguísticos nas línguas Portuguesa e Libras, após as atividades implementaram o artefato, que posteriormente foi apresentado aos surdos do Colégio em que há inclusão (Colégio de ouvintes onde o surdo é incluso). Estes tiveram acesso aos dois artefatos (os vídeos dos alunos ouvintes e dos surdos do colégio de surdos) e, após a leitura,

ampliaram seus conhecimentos linguísticos, principalmente da Língua Portuguesa (vocabulários) e produziram um outro artefato, expondo os vocabulários que aprenderam. Essas etapas demonstram o êxito do resultado de nossa pesquisa.

Concluimos nosso trabalho com a satisfação de observar o efetivo alcance de nossos objetivos. Nossa proposta foi, principalmente, de ações e reflexões de respeito às diferenças individuais, a diversidade humana, que muito se evidencia no ambiente escolar por meio do uso de diferentes linguagens em aulas de Língua Portuguesa. Principalmente aos alunos adolescentes surdos que se sentiam, muitas vezes, inferiores, discriminados e segregados, isso, significou, acima de tudo, respeito e valorização a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 41-104.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola o que é como se faz.** 21. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantida Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1997, p. 277-326.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306.

BRASIL ESCOLA. **Datas comemorativas.** Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 9.613/1946, de 20 de agosto de 1946.** Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-961320agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCI/VIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19601969/lei4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971357752publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7044/1982, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982357120publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo permanente de trabalho de educação no campo. **Referências para uma política nacional de educação no campo:** caderno de subsídios. Brasília, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs).** Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 2, CNE/CEB, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD/MEC. **Educação no campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas.** Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAVALCANTI, W. M. A. Fundamentos da educação de surdos. In: CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. (Org.). **Língua portuguesa e Libras: teorias e práticas**. v. 1. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. p. 88-115.

CHOMSKY, N. Linguagem e pensamento. In: CORRÊIA, Denise (Org.). **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (Feneis). **O que é Libras**. 2018. Disponível em: <<http://www.libras.com.br/o-que-e-librasacesso>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

FERNANDES, E. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. et al. (Org.). **Letramento: referências na educação e na saúde**. São Paulo: Plexus, 2006.

FERNANDES, E. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Espaço**, Rio de Janeiro: INES, 2000.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino**. São Carlos (SP): Claraluz, 2009.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANCHEC, Jean-Yvon. **Psicolinguística e pedagogia das línguas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LISBOA, I. V. P; MARQUES, R. G. A importância das oficinas de análise linguística em um projeto didático de gênero: uma possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Projetos didáticos de gênero do domínio do argumentar**. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, p. 137-156.

LODI, A. C. B., HARRISOON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. **Estudos surdos I**, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 38-75.

MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção aprender e ensinar com texto; v. 4).

MOREIRA, A. A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: PARAÍSO, M.; MOREIRA, A. **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 217-236.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Surdez**. Dia a Dia Educação, 2019. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudophp?conteudo=698>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

PEREIRA, S. R. **Os processos de alfabetização e letramento em Libras**: um percurso semiótico. Faculdades Integradas FAFIBE, Bebedouro, São Paulo, 2009.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996

QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M; KARNOPP L. B. **Língua brasileira de sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012, p. 11-32

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 189-216.

SALLA, F. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. **Revista Nova Escola**, 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

SKLIAR. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STREET, B. V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: **Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade**, out., 2003. (Comunicação oral).

STROBEL, K. **História da educação dos surdos**. Florianópolis: Ed: da UFSC. 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. /dez. 2005.

VIANNA, C. A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VIRTUOUS TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. **Só história: Alexander Graham Bell**. 2018. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/biografias/graham>. Acesso em: 1 mar. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE A

DIÁLOGOS SOBRE A ANIMAÇÃO MUNDO DO SILÊNCIO

1. O QUE O TÍTULO DA ANIMAÇÃO SUGERE PARA VOCÊ?

2. VEJA A NARRATIVA.

2.1 DIALOGANDO SOBRE A NARRATIVA “MUNDO DO SILÊNCIO”.

A) QUAL PROBLEMA ENFRENTADO PELAS PERSONAGENS DA ANIMAÇÃO? POR QUÊ?

B) O PERSONAGEM PRINCIPAL RESOLVEU O PROBLEMA SOZINHO OU TEVE AJUDA? EM CASO AFIRMATIVO, DE QUEM FOI A AJUDA?

C) ESSA NARRATIVA É CONTADA EM QUE LÍNGUA? VOCÊ COMPREENDEU? O QUE SIGNIFICA ESTAR OU SER SOLITÁRIO?

D) EM SUA OPINIÃO, EXISTEM PESSOA SOLITÁRIA? JUSTIFIQUE.

E) VOCÊ JÁ PASSOU OU CONHECE ALGUÉM QUE TENHA PASSADO POR UMA SITUAÇÃO SEMELHANTE? CONTE PARA OS COLEGAS.

F) EM SUA OPINIÃO, PARA FAZER A LEITURA DESSA NARRATIVA, O LEITOR NECESSITA DE ALGUM SUPORTE TECNOLÓGICO? SE SIM, QUAL?

3- AGORA VAMOS TRANSCREVER, COLETIVAMENTE, A HISTÓRIA EM LÍNGUA PORTUGUESA? PARA ISSO IREMOS COMPLETAR AS LACUNAS.

QUINTA-FEIRA JOÃO ESTAVA SOZINHO SENTADO NO BANCO DA PRAÇA APRECIANDO A CHEGADA DE LAURA, ELA FALOU, MAS ELE NÃO ENTENDEU E FICOU TRISTE.

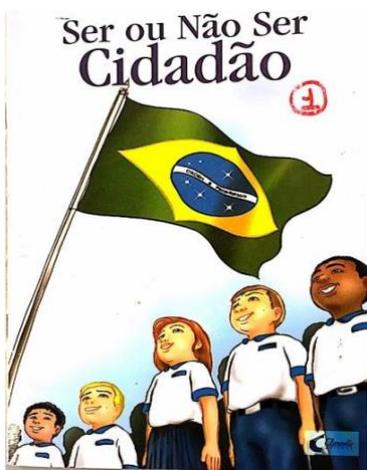
PARA SUA SURPRESA APARECEU UMA MÃO QUE O FEZ PERCEBER QUE TAMBÉM PODIA FALAR COM AS MÃOS.

ELE REENCONTROU A LAURA E DISSE OI, TE AMO.

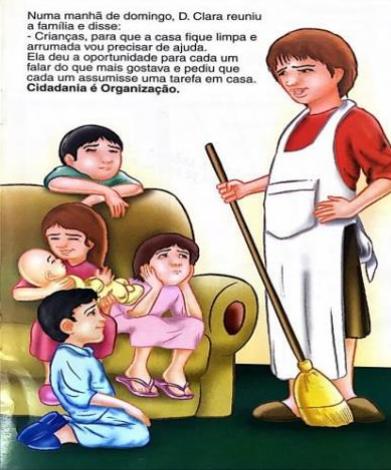
ELA FICOU MUITO FELIZ E DEU UM BEIJO, ATÉ AS MÃOZINHAS, DAS ÁRVORES FICARAM FELIZES.

Fonte: A autora (2020).

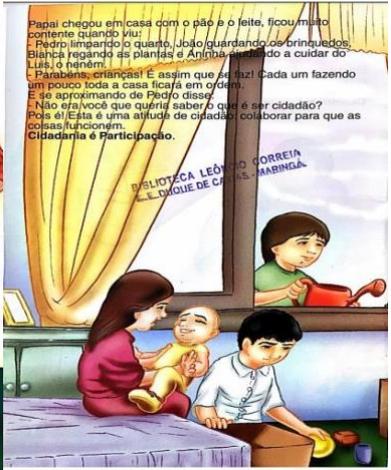
ANEXO A



Ser ou Não Ser Cidadão



Numa manhã de domingo, D. Clara reuniu a família e disse:
- Crianças, para que a casa fique limpa e arrumada vou precisar de ajuda. Ela deu a oportunidade para cada um falar do que mais gostava e pediu que cada um assumisse uma tarefa em casa.
Cidadania é Organização.



Papai chegou em casa com o pão e o leite, ficou muito contente quando viu:
- Pedro limpando o quarto, João guardando os brinquedos, Bianca regando as plantas e Antônio ajudando a cuidar do Luis, o tremém.
- Parabéns, crianças! É assim que se faz! Cada um fazendo um pouco toda a casa ficará em ordem.
E se aproximando de Pedro disse:
- Não era você que queria saber o que é ser cidadão?
- Pois é! Esta é uma atitude de cidadão, colaborar para que as coisas funcionem.
Cidadania é Participação.



Na segunda-feira, Pedro se reuniu com seus colegas para organizar a fila: era a hora de cantar o hino nacional. Pedro estava meio distraído e errava a letra do hino. Jorge deu-lhe um cutucão.
- Pedro, você sabe tantas músicas de cor e não sabe cantar o hino?
Helena, a professora, ouviu o que Jorge disse e falou:
- É isso aí Pedro! O hino nacional é importante e único. Ele representa a nossa pátria, é a nossa identidade. As outras músicas falam de amores, momentos, e até bobagens, mas o nosso hino fala de nós. Ser cidadão é saber valorizar os símbolos de nossa Pátria e o hino é um deles.
Cidadania é Civismo.

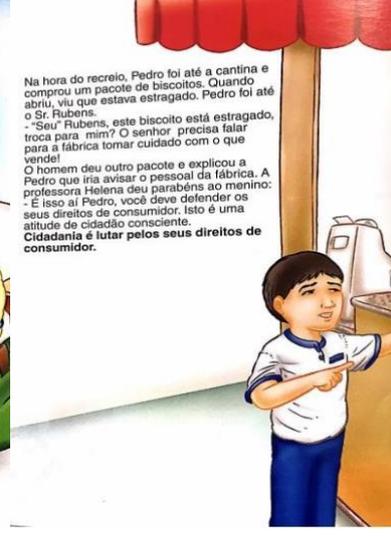


Quando acabou o hino, todos os alunos dirigiram-se para a sala. Marcos estava com pressa, correu e tropeçou quase caindo em cima do Professor Vitor.
- Calma aí! Você tem que respeitar as filas! Pedro ouviu o Professor falar: - Não se esqueça de que na rua, no ônibus ou em qualquer lugar, você precisa respeitar os mais velhos e esperar a sua vez.
Cidadania é aprender a respeitar, ouviu? Cidadania é Respeito.



No meio da aula, enquanto a professora explicava a matéria, Luciano ficou olhando pela janela e mexendo com os alunos no péto. Professora Helena chamou a atenção do menino: - Luciano se você não fizer a sua parte, que é prestar atenção, depois não vá reclamar que não aprendeu a matéria. Um dos deveres do cidadão é o seu compromisso com o que está fazendo, eu estou aqui fazendo a minha parte, só falta você!
Cidadania é Responsabilidade.

A diretora entra na sala pede um instante de atenção. Criança, estamos no mês de maio, próximo do inverno. Com todos os anos, vamos realizar a campanha do agasalho. Precisamos de roupas e cobertores em boas condições de uso para doar aos menos favorecidos. Lembrem-se: ser cidadão também é ser solidário.
Cidadania é Solidariedade.



Na hora do recreio, Pedro foi até a cantina e comprou um pacote de biscoitos. Quando abriu, viu que estava estragado. Pedro foi até o Sr. Rubens.
- "Seu" Rubens, este biscoito está estragado, troca para mim? O senhor precisa falar troca para mim? O senhor precisa falar para a fábrica tomar cuidado com o que vende!
O homem deu outro pacote e explicou a Pedro que iria avisar o pessoal da fábrica. A professora Helena deu parabéns ao menino: - E isso aí Pedro, você deve defender os seus direitos de consumidor. Isto é uma atitude de cidadão consciente.
Cidadania é lutar pelos seus direitos de consumidor.

Tocou o sinal, era o fim do recreio. Paulo que tinha tomado um refrigerante, não achava a lata de lixo adequada, afinal ele tinha aprendido a colocar o lixo reciclável no cesto certo. Não achando, colocou a latinha em cima do cesto de papel. Pedro viu aquilo e pediu para falar com a diretora:

- Diretora, está faltando cesto de lixo para latas, precisamos de um para fazer corretamente o que aprendemos.



A diretora disse: - Obrigado pelo aviso Pedro, vamos providenciar com urgência. Você tem razão, não dá para realizar o que é certo se não tiver condições. Cidadania é exigir condições para exercer o seu papel de cidadão.



Pedro estava voltando para casa, viu um amigo escrevendo num orelhão. Um guarda que passava por lá, apanhou o menino em flagrante.

- Você já pensou que está danificando um patrimônio da comunidade? Se você estraga, a cidade tem que gastar dinheiro consertando quando poderia estar realizando outras obras. Vou lhe dar uma chance, saia daí rapidinho e ouça um conselho: seja responsável com o patrimônio público, isto sim é papel de cidadão.

Cidadania é cuidar do patrimônio público.



Chegando em casa, D^a Clara a mãe de Pedro o esperava com um delicioso lanche:

- Filho, troque de roupa, coma e faça a sua lição, depois você pode brincar.

Pedro falou: - Tudo bem mãe! Já sei: primeiro o dever, depois o lazer.

- Isso mesmo! Brincar é muito importante, lhe dá prazer e faz bem a saúde e a lição é sua responsabilidade. Terminada a lição Pedro chamou seus amigos e foram brincar.

- Cidadão também tem lazer.

Cidadania é dever e lazer.



No final do dia, o pai de Pedro chegou do trabalho e foi conversar com o filho.

- E aí Pedro, como foi seu dia?

- Foi legal pai! Sabe de uma coisa, eu estou entendendo o que é ser cidadão, mas não é fácil!



COLEÇÃO CIDADANIA

- ESSA TAL DEMOCRACIA
- SER OU NÃO SER CIDADÃO
- ELEIÇÕES
- QUEM MANDA NA CIDADE
- OS REPRESENTANTES DO POVO
- O JUÍZ ESTÁ CHEGANDO
- QUEM GOVERNA O PAÍS
- SEGURANÇA
- DIREITOS E DEVERES DA CRIANÇA
- DIREITOS E DEVERES DAS PESSOAS
- DIREITOS E DEVERES SOCIAIS
- DIREITOS E DEVERES DO ESTADO

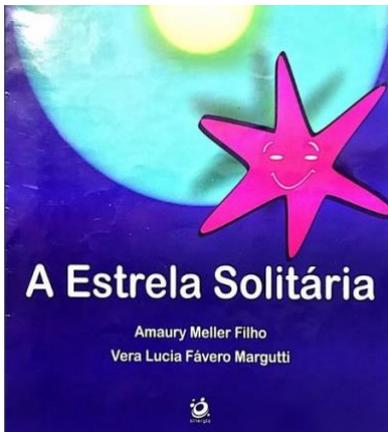
© CLARANTO EDITORA
 Ilustrações: R. Estácio Criação
 Texto: Cristina Marques
 Emília Paiva
 Revisão: Adriano S. Ibsen
 IMPRESSO NO BRASIL

Claranto EDITORA
 Cx. 748
 38400-970 - Uberlândia-MG
 www.claranto.com.br

Estúdio
 Espaço
 Gráfico

UMA EMPRESA CRISTA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

ANEXO B



A Estrela Solitária

Amaury Meller Filho
Vera Lucia Fávero Margutti

AGRADECIMENTO

Aos meus filhos Nicole e William, meus companheiros no mundo das histórias infantis, minha mãe Elza, meu pai Amaury e minha noiva Priscilla, que sempre me incentivaram a escrever.
Amaury Meller Filho

Aos pequenos leitores minha gratidão e meu desejo ardente que sejam grandes estrelas, iluminem o caminho de outras estrelinhas e façam lhes companhia.
Vera Margutti

