

NARRATIVA VISUAL LÓGICO DIDÁTICA PARA O ENSINO AO SURDO: A NOTÍCIA EM FOCO

VISUAL NARRATIVE LOGICAL DIDACTIC FOR THE TEACHING OF THE DEAF:
THE NEWS IN FOCUS

Francyllayans Karla da Silva Fernandes¹
Margarida Rodrigues de Andrade Borges²
Edneia de Oliveira Alves³

RESUMO: Este artigo apresenta um relato de experiência prática de parte das atividades desenvolvidas em um projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que trata do ensino da leitura e produção de texto em Língua Portuguesa como segunda língua (L2) por meio do uso da Narrativa Visual Lógico Didática (NVLD) para alunos surdos. Esse relato se justifica porque o uso desse material demonstrou ser uma alternativa diferenciada e eficaz para o letramento do surdo em língua portuguesa. A teoria que fundamenta a produção da NVLD é a verbo-visualidade de Brait. Neste relato focamos na criação da Narrativa a partir do texto jornalístico: “*Como a guerra na Ucrânia pode acabar: especialistas analisam o conflito*” composto por 331 vocábulos e 8 parágrafos. A criação resultou em uma NVLD com 21 slides, que incluem 59 imagens, das quais 18 foram adaptadas.

Palavras-chave: Ensino de Português como segunda língua; recurso didático; verbo-visualidade.

ABSTRACT: This article presents experience report of a share of activities developed in a project of da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) which deal with teaching reading and writing of Portuguese language as second language (L2) through Narrativa Visual Lógico Didática (NVLD) to deaf student. This report is justified because this material is a different and effective alternative to deaf literacy in the Portuguese language. The verb-visibility of Brait is a fundamental theory to produce the NVLD. In this report we focused on the creation of the Narrative made from a journalistic text: “*Como a guerra na Ucrânia pode acabar: especialistas analisam o conflito*” which 331 words and 8 paragraphs. The creations come out in a NVLD with 21 sides which has 59 images, among which 18 were adapted.

Keywords: Teaching Portuguese language as Second language; didactic resource; verb-visibility.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, Professora Assistente de Libras, Educação Inclusiva e Estágio no Departamento de Pedagogia, na Universidade de Pernambuco-UPE, Campus Garanhuns-Pernambuco.

² Mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Tradutora Intérprete de Libras em caráter efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus Campina Grande - Paraíba.

³ Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professora de Libras lotada no Departamento de Línguas de Sinais, na Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Introdução

Dentro da perspectiva legal estabelecida pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamentam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o modelo educacional bilíngue para a pessoa surda, o processo educacional dessa população deve ser mediado por duas línguas: a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2) (Brasil, 2002, 2005).

No entanto, para que as duas línguas convivam de maneira eficaz no ambiente escolar e favoreçam o aprendizado da Língua Portuguesa como L2, é necessário respeitar as diferenças nas modalidades expressivas de cada uma. Como afirma Alves (2020), a Libras se expressa de forma gesto-visual, enquanto a Língua Portuguesa se manifesta de maneira oral-auditiva.

Considerando o cenário educacional inclusivo em que o sujeito surdo está inserido e a escassez de recursos didáticos que favoreçam o ensino e a aprendizagem da L2, o projeto de extensão “Assessoria e Formação para o Ensino de Português como L2 para Surdos”, vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), busca se integrar à realidade escolar desse aluno. O projeto propõe uma parceria com duas professoras fluentes em Libras, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com Atendimento Educacional Especializado, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem a participação de intérprete de Libras e explorando a visualidade como metodologia para a significação textual.

As professoras são oriundas da rede regular pública de ensino: uma da rede estadual de Montanhas, no Rio Grande do Norte (RN), e outra da rede municipal de Conde, na Paraíba (PB). Ele é composto por duas equipes: a primeira, responsável pela produção do Recurso Didático Visual (RDV) que conta com três integrantes que trabalham de maneira colaborativa para criar um recurso que dialogue com a visualidade dos sujeitos surdos; a segunda equipe, formada por duas professoras que utilizam o RDV nas Salas de Recursos Multifuncionais nas quais alunos surdos frequentam e estão em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2.

O Recurso Didático Visual (RDV) utilizado nesta experiência contém uma média de 50 slides, divididos em diferentes seções: Narrativa Visual Lógico Didática (NVLD), vocabulário, estrutura do gênero, variação linguística, produção textual e gramática. Todo o material é produzido a partir de representações imagéticas e tem como fundamentação teórica a verbo-visualidade, conforme Brait (2009; 2013), visando atender às características de visualidade dos sujeitos surdos.

O objetivo do projeto é o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais, reconhecendo a importância desses recursos como ferramentas sociais e educativas. Acredita-se que os gêneros textuais oferecem uma oportunidade valiosa para o contato autêntico com a língua, em diferentes situações do cotidiano. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais é considerado um recurso adequado para o desenvolvimento do letramento, uma vez que este resulta do contato com diversos gêneros, permitindo aos alunos compreender o que cada um deles pretende comunicar.

Neste relato, o foco está na Narrativa Visual Lógico Didática (NVLD), que, de acordo com Alves (2020, p. 43), “é um texto verbo-visual produzido a partir dos sentidos de um texto verbal”, o que configura uma tradução intersemiótica. Por verbo-visual, seguimos o conceito de Brait como dito mais a seguir. A estrutura da NVLD é composta por *slides* e em cada um deles

há uma frase e abaixo dela uma sequência de imagens que representam imagetivamente o sentido do texto verbal. Nessa composição, procura-se organizar uma narrativa visual que retrate o mais fielmente possível os sentidos expressos na frase verbal. Portanto, há uma junção entre imagem e palavras ou expressões de forma a se tornar uno, como previsto na concepção do verbo-visual.

Portanto, o uso da NVLD no ensino da Língua Portuguesa tem como elementos fundamentais a identidade, a cultura, a visualidade e o significado das línguas envolvidas no processo, visando promover a leitura e a produção textual de alunos surdos em Língua Portuguesa. Quanto à metodologia adotada neste artigo, optamos pelo relato de experiência prática, no qual compartilhamos nossas vivências na construção da NVLD.

1 O ensino de português e a surdez

Ao abordar a metodologia de ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos, é fundamental dialogar sobre a cultura e a identidade surda, pois esses são elementos essenciais para a compreensão dos recursos que devem ser incorporados no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua (oral-auditiva), que é de modalidade diferente da língua (gestual-visual) utilizada pelos sujeitos surdos.

Utilizamos como base teórica o conceito de cultura surda proposto por Strobel (2008), que se fundamenta nos princípios teóricos de Hall (2003) para a compreensão de cultura. Strobel (2008) afirma que a cultura é transmitida por meio da convivência no grupo social, como uma herança para seus membros, e que “a cultura não vem pronta; ela sempre se modifica e se atualiza” (p. 20).

Partindo dessa perspectiva, entende-se que os sujeitos surdos produzem uma cultura fluída, que se estabelece por meio das relações sociais, especialmente entre os pares. Para que o surdo tenha acesso a esse processo de modificação e atualização cultural, é essencial que ele adquira uma língua, pois, como afirmam Martins, Disederio e Oliveira (2016), é a língua que nos permite acessar o mundo. Nesse sentido, Araújo e Lacerda (2008) destacam que é por meio da relação com a palavra que a atividade mental se constitui, permitindo ao sujeito acessar a cultura e adquirir uma consciência significativa e categorial do mundo.

Outro ponto relevante discutido entre os estudiosos da surdez na perspectiva antropológica é a compreensão de que a cultura surda constitui as pessoas surdas. A falta desse entendimento pode (re)condicionar essas pessoas às práticas ouvintistas, que resultam no apagamento da identidade surda, categorizando-as como “ouvintes defeituosos” (Lima, 2021).

Adotamos também a concepção de que as identidades são “constituídas socialmente, não são estáveis nem unificadas, mas fragmentadas, desconstruindo também o conceito de cultura única” (Lima, 2021). Nesse contexto, as pessoas surdas vivenciam realidades distintas e, por isso, assumem variadas identidades em momentos diferentes.

No que diz respeito às múltiplas identidades surdas, Perlin (2010) as classifica como: surda, flutuante, inconformada, de transição, híbrida, embaçada e diáspora. De acordo com a autora, cada uma dessas identidades é fortalecida à medida que o sujeito se reconhece e estabelece relações com seus pares.

Neste cenário, Cunha (2007) considera que as diversas identidades são algo em construção, uma espécie de construção móvel que favorece o sujeito a assumir posições

diferentes. No entanto, essas posições colocam em evidência a identidade, a cultura e a Língua de Sinais. Nesse sentido, Borges (2023) afirma que:

O Povo Surdo dispõe de identidade e cultura próprias. Além disso, dispõe de um estilo de vida diferente do ouvinte em alguns aspectos. Essa diferença se dá não no sentido difamatório, mas no âmbito cultural e identitário, visto que esses sujeitos interagem com o mundo ao seu redor, através das percepções e expressões visuais no uso da língua de sinais (p. 22).

Ao ensinar o sujeito surdo, o professor deve considerar que o aluno chega à sala de aula com suas marcas identitárias e culturais, as quais devem ser levadas em conta no momento de adaptação da metodologia empregada, incluindo o recurso didático. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, é essencial considerar o nível de alfabetização do aluno e promover ambientes de aprendizagem significativos. Para isso, é necessário ter clareza sobre o trabalho com letramento voltado para surdos, o qual inclui o letramento visual, parte integrante da pedagogia bilíngue.

Letrar o sujeito é prepará-lo para o mundo, pois a ausência do domínio da competência de leitura limita a convivência em sociedade, especialmente devido ao excesso de informações impressas e online, presentes no cotidiano (Crystal, 2005). Essas informações modificaram nossos conceitos de leitura, escrita e comunicação (verbal ou não verbal). Nesse sentido, Brydon (2011) afirma que:

o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (p. 105).

Assim, observa-se a importância de dialogar com os alunos a partir do contexto social, inserindo no processo educacional narrativas que abordem fatos e acontecimentos que fazem parte da vida em sociedade, de modo a propor uma reflexão crítica sobre esses fatos. O objetivo não é apenas que os alunos absorvam a informação, mas que consigam interagir com o texto. Como afirmam Pérez e Garcia (2001, p. 49), “a leitura é um instrumento útil que nos aproxima da cultura letrada e nos permite continuar aprendendo autonomamente em uma multiplicidade de situações”.

A partir dos Indicadores de Alfabetização do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional-Inaf (2023) é possível obter uma visão sobre os níveis de letramento dos alunos e identificar até que nível eles precisam chegar, seja o aluno surdo ou não. O Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf, 2023) avalia quatro habilidades funcionais na área do letramento, que são: *Localização*, em que o leitor tem a capacidade de localizar no texto uma ou mais informações, expressas literal ou implicitamente; *Integração*, em que o leitor é capaz de comparar, ordenar ou estabelecer conexões lógicas entre dois ou mais elementos; *Elaboração*, em que o leitor é capaz de criar ou recriar textos, além de resolver problemas com base em elementos textuais; e *Avaliação*, em que o leitor percebe informações extratextuais e faz comparações com as informações presentes no texto ou expressa opiniões sobre elas.

De acordo com o Inaf, (2023) essas habilidades permitem classificar a população em cinco níveis de proficiência leitora, a saber: No nível *Analfabeto*, o indivíduo não consegue ler palavras ou frases. No nível *Rudimentar*, o leitor é capaz de localizar informações literais em textos que abordam situações cotidianas. No nível *Elementar*, o indivíduo consegue selecionar informações em textos de média extensão, interpretar gráficos e realizar pequenas inferências. No nível *Intermediário*, o leitor identifica informações literais em textos diversos e faz pequenas inferências. E, no nível *Proficiente*, o leitor é capaz de produzir textos mais complexos, assumir uma postura crítica frente às leituras realizadas, com base nos sentidos percebidos, e interpretar gráficos e tabelas.

Esses indicadores nos proporcionam direcionamento para o letramento do aluno. O termo "letramento" surge no Brasil na década de 1980, com a publicação de Kato (1986), que afirma que o sujeito letrado é aquele “capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação” (Kato, 1986, p. 7).

Com base em Soares (2000), Rojo (2009) e Kleiman (2006), o letramento é um processo contínuo, um aperfeiçoamento permanente do domínio e conhecimento de diferentes formas de expressão, usando diversos gêneros textuais. Nesse contexto, compreendemos letramento nas palavras de Marcuschi (2003, p. 21), quando afirma que “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários. Por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, de letramentos”.

A partir desse conceito, entendemos que o trabalho na sala de aula deve preparar o aluno para uma leitura crítica do mundo e para que utilize sua habilidade de leitura para atuar, situar-se e proteger-se no mundo. Nesse sentido, o conceito de Chittolina (2023) contribui para nossa compreensão sobre letramento na sala de aula. De acordo com o autor, letramento é:

um conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita: ler livros, ler notícias, transcrever receitas, escrever e-mails – tudo isso simboliza o letramento. Entretanto, é crucial esclarecer que não é necessário saber ler nem escrever para fazer um uso social da escrita e ser, assim letrado, pois quem faz um uso da escrita para exercer funções no cotidiano, ainda que não seja alfabetizado, também pode ser considerado alguém letrado. (Chittolina, 2023, p. 148).

Ou seja, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o autor, sendo influenciada pela constituição subjetiva de cada sujeito, que é um ser social e traz consigo seus conhecimentos e experiências com o mundo. Corroborando com os autores citados, Miranda (2020, p. 197) afirma: “Letrar é desenvolver um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita nos mais diversos contextos sociais; é dar ao aprendiz a oportunidade de experimentar várias situações de escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito”.

A ampliação do debate na década de 1990 deu origem ao letramento crítico, fundamentado nos estudos de Paulo Freire sobre a teoria crítica social, que considera as possibilidades de libertação do sujeito por meio da linguagem, ou seja, uma reflexão crítica sobre os processos sociais, já que a língua ocupa um papel libertador. Por isso, a escola desempenha um papel fundamental na aprendizagem das línguas dos sujeitos surdos (Libras e

Língua Portuguesa), pois, como afirma Lacerda (2013, p. 174), "é pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimentos".

Assim, "os eventos de letramento provocam nos leitores-participantes uma postura crítica de leitura, envolvendo a réplica ativa; a leitura é compreendida como um processo de construção de significado, que considera o outro" (Arouche, Dantas; Pereira, 2022, p. 375). Antônio e Prado (2023) defendem que o letramento, além de decodificar palavras, deve desenvolver a habilidade de usar a escrita em práticas sociais significativas.

Nos dirigimos, portanto, aos meandros do letramento crítico. Conforme Mont Mór (2015, p. 9):

[...] O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias.

Sendo assim, partimos da concepção de que o ato de dizer não é neutro, mas carrega uma intenção discursiva, marcada pela ideologia na qual o sujeito, consciente ou não, está imerso. Além desses aspectos, em relação ao alunado surdo, consideramos a cultura visual como uma característica natural desse grupo. Os surdos fazem uso da Libras, uma língua de modalidade gesto-visual, portanto, é por meio da experiência visual que esses usuários percebem, compreendem e interagem com o mundo ao seu redor.

Considerando essa característica, o processo de ensino-aprendizagem voltado para essas pessoas deve, necessariamente, ser ajustado ao surdo. Ou seja, os conteúdos a serem apresentados didaticamente precisam passar pelo prisma da pedagogia visual, utilizando recursos imagéticos que expressem o sentido de acordo com o contexto apresentado. Dessa forma, o letramento do surdo não pode ser orientado pelos métodos oralistas, mas deve seguir a associação entre o texto imagético e o texto escrito (Cruz; Prado, 2019; Macedo, 2020; Miranda, 2020). Nesse mesmo contexto, Antônio e Prado (2023) chamam a atenção para a necessidade de uma pedagogia visual no ensino para surdos, para que o ensino não se limite apenas à Libras e ao português.

Para Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 186), a pedagogia visual "é uma área do conhecimento que busca acompanhar os avanços tecnológicos e sociais, e entre esses avanços, está atenta às tendências da Sociedade da Visualidade". Para os autores, os recursos visuais são diversos e englobam desde o conteúdo televisivo até o universo digital, que possibilita inúmeras composições visuais capazes de contribuir em diferentes contextos e situações.

Complementando essa ideia, Campello (2008) argumenta que a pedagogia visual não pode ser desconsiderada em razão da valorização da Língua de Sinais e da experiência visual que o sujeito surdo carrega. Segundo a autora, "as técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual estão relacionados ao uso da 'visão', em vez da 'audição', sendo que a imagem é crucial na 'apreensão do estímulo visual'" (Campello, 2008, p. 209). A visualidade é uma particularidade indispensável para o desenvolvimento social, intelectual e linguístico dos surdos, além de outras possibilidades.

Ao considerar a pedagogia visual para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, entendemos que a perspectiva teórica e legal bilíngue, que coloca a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como coexistentes no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, provoca diversas

tensões, principalmente devido à falta de formação continuada específica para atuar no processo educacional desses sujeitos, falhas nas metodologias e um processo educacional mal direcionado para o alunado surdo (Daroque, 2021).

Lacerda, Santos e Caetano (2021, p. 186) corroboram essa premissa, afirmando que “é relevante pensar em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos, que estão imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção do seu conhecimento”. Para os autores, uma imagem pode gerar reflexões sobre fatos sociais, sejam estes favoráveis aos sujeitos ou contrários.

Antônio e Prado (2023) indicam que, no ensino de Português para surdos, deve-se considerar o aspecto visual e a Libras como língua de instrução nesse processo. Nesse sentido, Miranda (2020) aponta o direcionamento do trabalho com o letramento visual, afirmando que este está relacionado aos processos de percepção visual e que a leitura de uma imagem ocorre por meio do conhecimento do contexto ao qual a imagem pertence. Corroborando com a autora, Antônio e Prado (2023, p. 16) afirmam que:

o letramento visual se relaciona com experiências sociais de leitura e escrita vividas por meio de conhecimentos acessados visualmente. A compreensão de imagens e as experiências sociais com a sociedade letrada acontecerão na medida em que os alunos surdos forem estimulados a prestar atenção aos traços constitutivos das imagens e serem levados a compreender contextos visuais estabelecidos por meio de Língua de sinais e de experiências visuais

Nesse sentido, Lacerda (2009), Alves (2020) e Antônio e Prado (2023) afirmam que um bom trabalho educativo é desenvolvido quando o profissional conhece a estrutura das duas línguas envolvidas no processo, assim como a cultura dos sujeitos, respeitando a diversidade dos envolvidos e promovendo seu desenvolvimento.

Os professores, como profissionais envolvidos com a prática da leitura, devem estar familiarizados com os mais variados tipos de textos para que possam compreender a mensagem quando necessário. Assim, a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano, desde a simples resolução de problemas até a formação acadêmica, profissional e a interação entre grupos sociais (Arouche, Dantas; Pereira, 2022). Para isso, os professores devem se envolver, comprometer-se e implicar-se com o ensino, promovendo o desenvolvimento do aluno. O bom trabalho docente exige, portanto, essa postura do professor.

2 Contribuições de Bakhtin para o ensino de leitura

Esta seção tem como objetivo apresentar informações sobre os principais conceitos teóricos de verbo-visualidade, sentido, ideologia e significado abordados nesta produção. Essas questões, no contexto deste trabalho, estão voltadas para as práticas relacionadas à leitura e compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa, acompanhados de imagens, ou seja, textos verbo-visuais, pelo sujeito surdo no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como L2.

Ao discutirmos os conceitos de verbal, visual e verbo-visualidade, torna-se essencial distinguir particularidades fundamentais, baseadas em diferentes perspectivas. Por um lado,

temos a questão do visual, geralmente vinculada aos contextos artísticos. A questão do verbal, por sua vez, caracteriza-se pela utilização da língua expressa na modalidade escrita. Já a verbo-visualidade de um enunciado refere-se a um estudo que busca explicar a articulação entre o verbal e o visual, os quais se combinam para formar um único plano de expressão, tornando-se um enunciado concreto. Esse fenômeno pode ocorrer tanto no âmbito artístico quanto fora dele.

A associação entre a linguagem verbal e a linguagem visual, em um mesmo plano discursivo, é denominada verbo-visual. De acordo com Brait (2009, p. 143), essas produções “são textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido”.

Ainda nesse contexto, a autora considera a “linguagem verbo-visual como um enunciado concreto, articulado por um projeto discursivo no qual participam, com a mesma força e importância, o verbal e o visual.” Assim, esse plano discursivo permite observar que uma determinada imagem pode contribuir para a compreensão do sentido expresso pelo texto verbal.

A respeito desse fenômeno, Brait (2013, p. 44) argumenta que:

[...] tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente.

Neste sentido, independentemente do tipo de texto ou do conjunto de textos, a conexão entre os elementos presentes no plano discursivo forma um todo inseparável, que requer que o leitor ou observador possua conhecimento sobre essas características. Borges (2023), em consonância com o pensamento de Brait (2013), argumenta que esse fenômeno “não consente” a exclusão de nenhuma das partes durante o processo de leitura, sendo necessário considerar o todo enunciativo para perceber seu sentido e interagir com ele.

Segundo Brait (2009, p. 143), “a dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades”. Portanto, é por meio do uso de diferentes tipos de linguagens que ocorre a constituição e o fortalecimento das relações sociais entre os pares.

Bakhtin (2009) aponta que o sentido é ideológico e, portanto, nasce das relações dialógicas entre os sujeitos no uso das diferentes linguagens, influenciado pelo contexto em que o sujeito está inserido, independentemente da situação de tempo e espaço. Para Miotello (2005), a ideologia surge das e nas interações sociais, sem a necessidade de padrões fixos, por meio dos acontecimentos sociais, sejam eles íntimos ou casuais.

Ainda para Bakhtin (2009), quando ele se refere ao sentido como sendo ideológico, é porque, para compreender o sentido de algo, é necessário que o indivíduo possua uma ideologia. Ou seja, é preciso que haja o compartilhamento de um conjunto de valores sociais de um determinado grupo ou cultura, já que o sujeito é formado socialmente.

Essa troca social permite aos sujeitos fazerem uso de diferentes signos ideológicos, seja no contexto da percepção ou na manifestação produtiva de outros atos enunciativos. Os

enunciados, seja na forma de palavras escritas ou faladas, imageticamente ou na forma de linguagem verbo-visual, são carregados de sentido e significado.

‘Significação’ é, portanto, o conjunto de elementos da língua que são reiteráveis e idênticos, as formas fixadas da língua. Trata-se de elementos abstratos fundados numa convenção, elementos que não têm existência concreta independente da enunciação. Mas eles são parte essencial da enunciação, que sem eles não pode ocorrer. A ‘significação’ é um conjunto de recursos necessários à realização do ‘tema’, sendo nessa realização que nasce o sentido, mas a significação não é suficiente para dar conta do sentido, porque este sempre nasce em situações concretas nas quais prevalece o tema (Sobral, 2009, p.75).

Atos enunciativos são representações que fazem parte da realidade social dos sujeitos, cujo significado pode ser apreendido a depender da situação contextual sócio-discursivo em que os valores ideológicos se manifestam, ou seja, dessa proximidade social nasce as condições de produção e reprodução.

3 A produção da Narrativa Visual Lógico Didática para a notícia

Temos como material didático de apoio um recurso visual composto pelas seguintes seções: vocabulário imagético, que utiliza imagens que fazem referência ao sentido das palavras empregadas no texto, acrescido da explicação do sentido da palavra em Língua Portuguesa; a Narrativa Visual Lógico Didática (NVLD), que é a tradução intersemiótica do texto escolhido para ser trabalhado; a variação linguística, na qual trabalhamos apenas a distinção entre a forma formal e informal da linguagem; a estrutura do gênero, que mostra a organização estrutural do texto; a produção textual, que contém a proposta de dois subtemas oriundos da temática trabalhada no texto; e a representação imagética do conteúdo gramatical da Língua Portuguesa. Entretanto, neste momento, nos concentramos apenas na construção e constituição da NVLD.

Antes de prosseguir, é necessário esclarecer que o recurso visual é o conjunto das seções de conteúdo a serem trabalhadas no ensino da língua, todas expostas com apoio de imagens. Muitas vezes, as pessoas confundem o recurso didático visual com a NVLD e com a Representação Imagética Didática. No entanto, essas seções juntas formam o recurso visual. A NVLD, embora seja extensa e trabalhosa, atende exclusivamente ao ensino da habilidade de leitura, pois todos os sentidos do texto são traduzidos em imagens. No entanto, toda a apresentação é feita em Libras pelas professoras. Por outro lado, a representação imagética relacionada ao trabalho com a gramática, por exemplo, trata apenas do conteúdo gramatical.

Justificamos a criação do recurso visual para o ensino, pois, de acordo com Nogueira (2018), os recursos visuais valorizam a visualidade da pessoa sinalizante em suas práticas comunicativas. Assim, o recurso visual possibilita trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno surdo. A ZDP é um conceito elaborado por Vygotsky, que descreve a distância entre o desenvolvimento real do sujeito – ou seja, a capacidade do sujeito de resolver um problema sem ajuda – e o nível de desenvolvimento potencial, que ocorre quando o sujeito precisa de ajuda, ou seja, da colaboração do outro mais experiente para resolver problemas (Rodrigues; Silva; Silva, 2021).

Outro aspecto importante a esclarecer é que as imagens utilizadas são retiradas de diversos sites e encontradas por meio do buscador *Google* Imagens, pois não conseguimos localizar as imagens necessárias em sites de conteúdo livre. No entanto, tomamos o cuidado de referenciar as fontes, inserindo ao lado de cada imagem o *link* de origem, em respeito aos direitos autorais. Além disso, não disponibilizamos o material para professores de fora do projeto. Informamos também que o uso das imagens é exclusivamente para fins educacionais e sem fins lucrativos.

Para a produção do recurso visual, seguimos algumas etapas, como: escolha do gênero (a notícia), da temática e do texto; leitura fluente; escolha das imagens; montagem da Narrativa Visual Lógico Didática (NVLD) e das representações imagéticas didáticas, que foram utilizadas para: vocabulário, estrutura do gênero, variação linguística, produção textual e gramática. Neste trabalho, daremos enfoque ao ensino da leitura em língua portuguesa para surdos. A primeira etapa para a produção da NVLD, assim como para o restante do recurso visual, é a escolha do gênero, que, neste caso, foi a notícia.

A escolha desse gênero foi motivada pelas características do nosso alunado. Eles eram jovens e adultos jovens do Ensino Médio, por isso precisávamos de um gênero que despertasse o interesse deles pela leitura. Outro fator importante foi a necessidade de oferecer a habilidade de leitura como ferramenta de inserção e acessibilidade social e escolar. Para Barreto, Paradella e Assis (2008), a leitura constitui-se como uma ferramenta de inclusão social, pois é por meio da leitura que os leitores se apropriam dos elementos culturais da sociedade.

Trabalhar com textos autênticos e do cotidiano aproxima o aluno da língua portuguesa, pois, por ter a Libras como sua principal ferramenta de comunicação, o surdo tende a se afastar da língua portuguesa. Little et al. (1988) define o texto autêntico como aquele criado com um objetivo social no contexto da comunidade linguística em que foi produzido. Ou seja, o texto autêntico é produzido na língua da comunidade para desempenhar um papel social.

Assim, ao trabalhar com textos do gênero notícia, temos despertado o interesse dos alunos surdos em buscar informações por meio da língua portuguesa, além de mostrar que a língua portuguesa escrita é um instrumento de poder na comunidade ouvinte. Ter essa consciência é fundamental, pois a língua portuguesa é a ferramenta de comunicação da maioria dos brasileiros. Assim como Arouche, Dantas e Pereira (2022), que consideram o trabalho com os gêneros textuais no letramento de língua estrangeira essencial, também consideramos os gêneros textuais em língua portuguesa como aliados importantes para a aprendizagem significativa do letramento em segunda língua para surdos.

Partir dos gêneros textuais usuais na vida em sociedade faz parte da nossa estratégia metodológica, pois, de acordo com Bakhtin (2009), a língua não é recebida pronta pelo sujeito para ser utilizada. Por isso, Bakhtin (2009) afirma que o trabalho com gêneros discursivos favorece o desenvolvimento da percepção do sujeito acerca do mundo, já que o sentido está contextualizado e a comunicação carregada de intenções. Assim, a Língua Portuguesa só se torna acessível ao surdo dependendo da forma como ela é apresentada. Isto significa que transformar a língua oral, inicialmente, em uma linguagem visual é uma das maneiras eficazes de aproximar o surdo da Língua Portuguesa.

Os critérios para a escolha da notícia são: conter informações verídicas, atuais, com repercussão social e, preferencialmente, ser um texto autêntico, para que possamos trabalhar com o enunciado concreto. O letramento mediado pela narrativa, além de promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas na língua alvo, aguçou o senso crítico dos alunos e,

por consequência, contribuiu para a formação do cidadão. Portanto, “[...] é o modo como ele interpreta o mundo a partir de sua própria lente; ele filtra e reflete os valores que fazem parte do seu ser” (Arouche, Dantas e Pereira, 2022, p. 379).

Neste trabalho, relatamos a produção da Narrativa Visual Lógico Didática (NVLD) com base no gênero notícia, abordando a temática da guerra entre Rússia e Ucrânia, cujo título é: “Como a guerra na Ucrânia pode acabar: especialistas analisam o conflito”. Escolhemos essa temática porque o público-alvo era composto por jovens e adultos do Ensino Médio e, na época, a guerra tinha uma grande repercussão social, mundial e midiática, já que ocorreu logo no início do conflito. Adotamos uma postura pedagógica voltada para o ensino crítico, preparando nossos alunos para um nível de letramento mais profundo, em busca do pleno letramento.

Dessa forma, trabalhamos no sentido de desenvolver a capacidade de refletir e posicionar-se frente aos fatos da vida, partindo do gênero notícia. Esta perspectiva pedagógica de atuação é chamada de *Letramento Crítico*, que, de acordo com Duboc e Ferraz (2011), envolve a realização de atividades de leitura que incentivam o sujeito a problematizar e questionar o contexto em que vive, promovendo ações que podem gerar mudanças.

Enquanto trabalhamos o letramento crítico, também buscamos desenvolver a autonomia dos alunos, conforme Freire (2002, p. 121), que define autonomia como “[...] amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser.” Nesse contexto, os temas sociais são abordados de modo a despertar nos alunos a necessidade de acesso à informação. Eles são trabalhados em sala de aula para que os alunos possam adquirir o hábito de buscar informações de forma autônoma, por meio de sites de notícias, sem depender de intermediários ouvintes, utilizando a leitura em língua portuguesa.

O ensino adquire um papel fundamental na vida dos indivíduos proporcionando-lhes acesso ao saber a partir do desenvolvimento da autonomia na leitura. O letramento, nesse sentido, liberta o sujeito das amarras da manipulação das classes sociais economicamente superiores. Como afirma Freire (1999), a educação é um campo de prática de liberdade, no qual o letramento tem um papel essencial nas relações de poder. O letramento crítico, ao tornar os indivíduos intelectualmente iguais, representa uma condição que incomoda aqueles que mantêm pensamentos escravocratas.

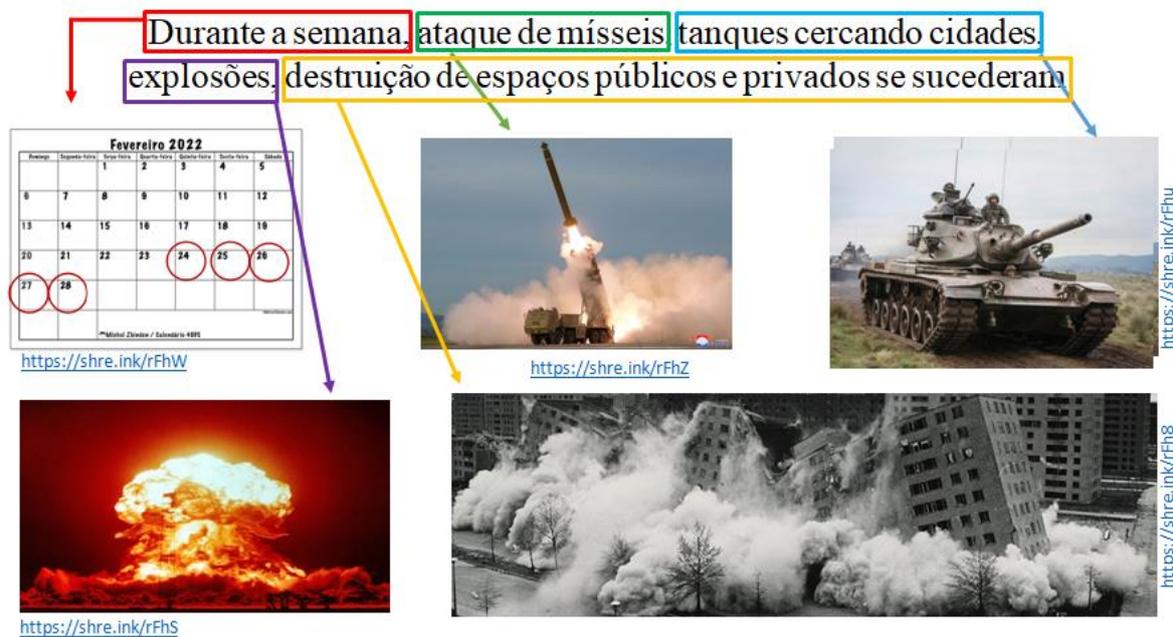
Originalmente, a notícia que utilizamos era composta por 786 (setecentos e oitenta e seis) palavras e 13 (treze) parágrafos, o que a tornava extensa para o público atendido, que possuía um repertório vocabular limitado na língua portuguesa. Portanto, a primeira adaptação consistiu na redução do tamanho do texto, embora defendamos que a adaptação de conteúdo não implique sua simplificação excessiva. Entendemos que o ensino deve começar a partir do nível de compreensão do aluno, com o objetivo de, gradualmente, aumentar a complexidade. Nesse contexto, foi necessário reduzir o texto para garantir que ele tivesse um repertório vocabular acessível, evitando que o aluno desistisse da leitura. Ao longo do processo, a extensão do texto será aumentada conforme o vocabulário do aluno se expanda.

Levando em consideração as características do público-alvo, decidimos diminuir o tamanho do texto, mas com cuidado para não perder a originalidade nem as informações essenciais. O resumo foi feito por meio de recortes de parágrafos que preservassem a essência da notícia, e a NVLD foi construída com base nesse texto resumido. O texto reduzido passou a conter 331 (trezentos e trinta e um) vocábulos e 8 (oito) parágrafos.

A NVLD é composta por imagens representativas de palavras, expressões ou frases do texto. Ela segue em formato de narrativa visual, acompanhando a ordem do texto verbal, com caixinhas acima das frases, sendo conectadas por setas que direcionam para os trechos

correspondentes do texto.

Figura 1 – Estrutura da Narrativa Visual Lógico Didática (NVLD)



Fonte: Elaboração própria com uso de imagens retiradas da internet.

Para a montagem da NVLD, é essencial que ela seja fiel ao sentido exposto no texto verbal. Dessa forma, o aluno, ao ler o texto, pode se apoiar nas imagens para verificar sua compreensão ou aprender novas palavras, expressões ou frases. O principal objetivo da NVLD é apoiar a compreensão do texto verbal. Com essa estratégia, proporcionamos meios para que o surdo, independentemente de seu nível de fluência na leitura (seja ele fluente ou iniciante), compreenda a temática do texto trabalhado.

Trabalhar com a NVLD traz diversas vantagens, entre as quais se destacam: viabilizar o processo de leitura, permitindo que até alunos analfabetos compreendam a mensagem do texto; possibilitar o trabalho com um grupo de alunos de níveis de letramento diferentes; estimular o interesse do surdo pela leitura; permitir que o aluno, ao sentir insegurança, confira o sentido de palavras ou trechos do texto; promover a aquisição de novo vocabulário, aumentando o repertório vocabular do aluno; e transmitir mais segurança ao aluno no ato de leitura.

Segundo Alves (2020), a produção da NVLD envolve as seguintes etapas: leitura flutuante do texto, leitura aprofundada, seleção de trechos significativos do texto para dispor nos *slides*, busca de imagens que representem o sentido expresso no texto, utilização de cores diferentes para destacar as palavras ou trechos de cada slide, e o uso de setas para indicar a relação entre texto e imagem. A NVLD produzida no *PowerPoint* a partir do resumo contém 21 lâminas. Como exemplo, observe a figura 1, que apresenta o seguinte trecho do texto: "durante a semana, ataque de mísseis, tanques cercando cidades, explosões, destruição de espaços públicos e privados se sucederam".

Note que as informações que puderam ser representadas por imagens foram destacadas com círculos e conectadas por setas. As informações que não puderam ser representadas visualmente ficaram sem marcação. Na construção da NVLD, o objetivo é representar o

máximo possível de informações por meio de imagens, mas há palavras e trechos de frases que são muito abstratos para serem representados visualmente.

Por exemplo, no trecho "durante a semana, ataque de mísseis, tanques cercado cidades, explosões, destruição de espaços públicos e privados se sucederam", as palavras "durante", "cercado cidades" e "se sucederam" não foram representadas visualmente. A palavra "durante" é um advérbio de tempo, cujo conteúdo semântico é abstrato. A palavra "cercado" poderia ser representada pelo conceito base de "cercar", mas o gerúndio é de difícil representação, pois implica em movimento contínuo. Já "se sucederam" contém um pronome reflexivo que torna a ação abstrata, o que dificulta a representação.

É comum que algumas palavras e frases não tenham representação visual direta. Nesses casos, o professor deve traduzir para o aluno o sentido dessas palavras no momento da leitura.

O uso de marcadores, como círculos ao redor das informações representadas, é necessário para que o aluno saiba exatamente quais partes do texto estão sendo ilustradas nas imagens. Isso ajuda a evitar confusão e garante que o aluno estabeleça corretamente a relação entre o texto verbal e as imagens. Além disso, é importante que os marcadores tenham cores diferentes, facilitando a identificação de cada trecho representado.

As setas também são fundamentais, pois ajudam o aluno a estabelecer a relação entre o texto verbal e o visual. As setas devem ser da mesma cor que os marcadores, para evitar que o aluno faça uma associação incorreta entre o verbo e a imagem correspondente.

É importante lembrar que, enquanto a leitura verbal da língua oral segue uma sequência linear da esquerda para a direita e de cima para baixo, não há uma regra rígida para a sequência de leitura das imagens. Portanto, as setas servem para guiar o aluno, induzindo-o a realizar uma leitura linear das imagens e, assim, compreender a informação na ordem apresentada.

A escolha das imagens deve seguir rigorosamente o critério de representar o sentido da palavra. Esse cuidado se justifica pela compreensão de Bakhtin (2018), que afirma que o sentido de uma palavra é decodificado para que seja compreendido. A palavra assume um sentido específico no enunciado concreto, e as imagens devem representar exatamente esse sentido. Por exemplo, a palavra "semana" é representada por uma imagem de calendário com os dias específicos mencionados no enunciado. Embora "semana" possa se referir a qualquer semana, nesse contexto específico ela se refere a um conjunto de dias de uma semana determinada, em um dia específico do mês e de um ano concreto.

Os leitores da época, ao acompanharem o noticiário, poderiam identificar esses dias com base no calendário. No entanto, o aluno surdo, que não é proficiente na leitura da língua portuguesa – por ser ela uma segunda língua – poderia interpretar a palavra "semana" como qualquer semana genérica. Portanto, foi necessário adaptar a imagem do calendário para indicar as informações exatas, com a data, o mês e o ano do acontecimento específico. Quando não encontramos uma representação precisa, tentamos adaptar a imagem para que ela transmita o máximo possível de informações contextuais.

Por exemplo, para a expressão "ataque de mísseis", foi escolhida uma imagem de um míssil sendo lançado, pois não encontramos uma imagem de mísseis atingindo um alvo durante o período em questão. Aqui, é importante observar que a escolha da imagem deve ser feita de forma que represente o sentido do texto de maneira mais fiel possível, mesmo que nem sempre seja possível uma representação exata, especialmente quando se tratam de ações concretas. Já testamos o uso de recursos como o *ChatGPT* para gerar imagens, mas ele também não fornece

representações totalmente precisas.

Para "tanques", foi escolhida uma imagem com mais de um tanque, embora o tanque de trás não esteja completamente visível. A palavra "explosão", por sua vez, foi bem representada por uma imagem que já é amplamente reconhecida no imaginário popular como símbolo de uma explosão.

As imagens vinculadas ao texto não apenas ilustram, mas representam significados que estão contextualizados dentro da narrativa. Assim, quanto mais signos visuais disponíveis, maiores são as possibilidades de estabelecer conexões de sentido entre o mundo interno do aluno e o mundo externo. Na linguagem visual, o signo pode ser alcançado por meio das imagens, o que cria um ambiente propício para o sujeito surdo organizar suas formas de pensar e de se expressar (Kawase; Santos, 2023).

Para a parte do texto que descreve a destruição de espaços públicos e privados, foi escolhida uma imagem que mostra vários prédios caindo. A associação entre as imagens de prédios destruídos e os mísseis lançados é feita de forma intuitiva pelo leitor. No entanto, não foi possível representar a diferenciação entre espaços públicos e privados. Como podemos observar, a NVLD não traduz exatamente as informações verbais em imagens. A tradução é parcial, e muitas informações não estão explicitamente representadas nas imagens. Contudo, é possível, por meio de um processo cognitivo de associação, sequência e cosmovisão, deduzir as informações que estão no texto.

Nos casos em que a tradução visual não é possível, cabe ao professor traduzir e explicar os termos não representados durante o trabalho de leitura da NVLD.

4 Considerações finais

A presente pesquisa aborda a produção de recursos didáticos visuais, com foco em uma das partes que compõem esse material: a Narrativa Visual Lógico-Didática, demonstrando que cada produção é única e visa atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita dos sujeitos surdos. Por isso, compreender as singularidades desses sujeitos tem sido a base para as nossas produções, que dialogam com a verbo-visualidade por meio da representação imagética dos gêneros textuais, como a notícia.

O material visual produzido tem contribuído de forma positiva para o processo de leitura, pois considera a visualidade dos sujeitos surdos, o que desperta o interesse deles em olhar para o texto. Outro aspecto importante é que os textos escolhidos fazem parte do cotidiano desses sujeitos, o que permite que estabeleçam uma relação dialógica com as temáticas abordadas, promovendo uma aprendizagem significativa. Isso ocorre porque as produções representam as inúmeras possibilidades de uso da língua portuguesa no cotidiano e na vida social.

Dessa forma, percebe-se que a imagem auxilia na compreensão do signo linguístico, o que favorece a aprendizagem da segunda língua desses sujeitos por meio de um recurso que contempla as características de visualidade deles. Isso revela a incorporação de estratégias didáticas necessárias para contribuir de maneira significativa com o processo de ensino e aprendizagem da segunda língua dos sujeitos surdos.

Vale destacar que a Narrativa Visual Lógico-Didática tem se mostrado um excelente recurso para os professores, contribuindo para a aprendizagem e evolução da habilidade de

leitura e favorecendo o trabalho docente com o gênero notícia.

Por fim, apontamos a necessidade de implementar outros gêneros no trabalho com a Narrativa Visual Lógico-Didática, considerando as inúmeras possibilidades de exposição dos sujeitos surdos a diferentes gêneros textuais, principalmente devido ao impacto das mídias digitais.

Referências

- Alves, E. O. *Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa*. João Pessoa: Ideias, 2020.
- Antônio, L. C. O.; Prado, R. Educação bilíngue, letramento visual e importância da formação docente para o ensino de alunos surdos. *ReVEL*, Edição Especial, v. 21, n. 20, p. 1-21, 2023.
- Araújo, C. C. M.; Lacerda, C. B. F. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], v. 14, n. 3, p. 427-446, 2024.
- Arouche, I. L. R.; Dantas, J. C. C.; Pereira, A. L. S. Reflexões sobre a teoria de Bakhtin aplicada ao ensino de leitura e letramento. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 8, n. 26, p. 363-381, 2022.
- Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 2009.
- Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem. In: Volóchinov, V. (org.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- Barreto, A. M.; Paradella, M. D.; Assis, S. Bibliotecas públicas e telecentros: ambientes democráticos e alternativos para a inclusão social. *Ciência da Informação*, v. 37, n. 1, p. 27-36, 2008.
- Borges, M. R. A. *A verbo-visualidade na obra de Deivid Pereira*. 86 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba-UEPB, 2023.
- Brait, B. A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual / The Word Manioc from Verbal to Verbal Visual Language. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 2009.
- Brait, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.
- Brasil. *Lei nº 10.436/2002*, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.
- Brasil. *Decreto nº 5.626/2005*, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.
- Brydon, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F.;

- ARAÚJO, V. A. (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editora, 2011.
- Campêllo, A. R. S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba-UFPB, 2008.
- Chittolina, R. M. M. O texto e o letramento na escola básica. *ReVEL*, v. 21, n. 40, p. 1-16, 2023.
- Cunha, P. M. A. Cap. II. Cenas do atendimento especial numa escola bilíngüe: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder. In: Quadros, R. M.; Perlin, G. (org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- Cruz, O. M. S. S.; Prado, R. Educação Bilíngüe e Letramento Visual: Reflexões sobre o Ensino para Surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 52, p. 179, 2019.
- Crystal, D. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- Daroque, S. C. *Espaço formativo partilhado entre professores e intérpretes educacionais no contexto da Educação Inclusiva Bilíngüe de surdos*. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2021.
- Duboc, A. P.; Ferraz, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de Inglês: Currículos e perspectivas em expansão, *Revista X*, v. 1, p. 19-32, 2011.
- Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Hall, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). 2023. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- Kato, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- Kawase, E. M.; Santos, L. F. Produção de vídeos e a formação de conceitos na educação de surdos. In: Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F.; Rocha, L. R. M. (orgs.). *Educação Bilíngüe de Surdos e a Educação Especial: Avaliação e Prática*. São Carlos: Editora de Castro, 2023. p. 97-117.
- Kleiman, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.
- Lacerda, C. B. F. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.
- Lacerda, C. B. F. Surdez e linguagem: implicações para as práticas educacionais. In: Meletti, S. M. F.; Kassar, M. C. M. (orgs.). *Escolarização de Alunos com Deficiências - Desafios e Possibilidades*. 1. ed., v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 171-202.
- Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F.; Caetano, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2013.
- Lima, R. C. S. *Ensino superior e pessoas surdas: o bilinguismo em questão no curso de Letras Libras da UFCG*. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande

- UFCG, Campina Grande, 2021.

Little, D.; Devitt, S.; SINGLETON, D. *Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Dublin: Authentik, 1988.

Macedo, Y. M. Letramentos Multimodais para o Ensino do Português como Segunda Língua para Surdos. *EntreLínguas*, Araraquara-SP, v. 6, n. 2, p. 357-369, 2020.

Marcuschi, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003. 4. ed.

Martins, D. A.; Desiderio, R. A. A.; Oliveira, E. C. C. T. Escolarização de jovens e adultos surdos em um programa educacional inclusivo bilíngue. In: Lacerda, C. B. F. et al. (orgs.). *Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

Miranda, D. G. Letramento Visual: um possível caminho para a criança surda chegar à escrita. *Línguas & Letras*, Cascavel-PR, v. 20, n. 48, p. 196-211, 2020.

Miotello, V. Ideologia. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

Mont-Mór, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: Rocha, C. H.; Maciel, R. F. (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. 2. ed., ed. expandida. Campinas: Ed. Pontes, 2015.

Nogueira, A. S. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 673-694, 2018.

Pérez, F. C.; Garcia, J. R. (orgs.). *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Perlin, G. T. T. Identidades surdas. In: Skliar, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Rodrigues, R. G.; Silva, J. L. T.; Silva, M. A. Aprofundando o Conhecimento Sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca De Ciência, Tecnologia e Educação*, v. 6, n. 1, p. 02-15, 2021.

Rojo, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Sobral, A. *Dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2009.

Strobel, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Recebido em: 25/04/2024

Aceito em: 07/09/2024