

## PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO MÉDIO POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA DO INSTAGRAM

PROPOSAL FOR A PORTUGUESE READING AND WRITING ACTIVITY FOR DEAF HIGH SCHOOL STUDENTS USING THE DISCURSIVE GENRE INSTAGRAM BIOGRAPHY

**Karolina da Cruz Silva<sup>1</sup>, Walber Gonçalves de Abreu<sup>2</sup>, Oclícia Sales Barros<sup>3</sup>, Regina Célia Fernandes Cruz<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil  
<https://orcid.org/0009-0008-2047-9131>  
[karolinacruz800@gmail.com](mailto:karolinacruz800@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-8512-9676>  
[walberabreu30@gmail.com](mailto:walberabreu30@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil  
<https://orcid.org/0009-0008-4363-9062>  
[ocliciasalles@gmail.com](mailto:ocliciasalles@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-3985-1024>  
[regina@ufpa.br](mailto:regina@ufpa.br)

Recebido em 11 ago. 2023

Aceito em 10 dez. 2023

**Resumo:** Atualmente, a legislação brasileira assegura o direito à educação das pessoas surdas a partir de diversos dispositivos legais. Contudo, a realidade revela uma parcela considerável de alunos surdos que têm sido privados de seu direito a uma educação linguageira para desenvolver competência na língua de sinais e na língua portuguesa. Uma das dificuldades se dá pela falta de conhecimento por parte do corpo escolar de metodologias que assegurem ao aluno surdo a possibilidade de aprender a língua portuguesa. Diante disso, o objetivo da pesquisa é apresentar uma proposta de atividade para o ensino de português para alunos surdos do ensino médio de uma escola pública do município de Santa Izabel do Pará/PA, por meio do gênero discurso biografia do *Instagram*. Para isso, foram trazidos à cena discussões acerca do bilinguismo para surdos (SALLES *et al.*, 2004 e QUADROS, 2008) e do gênero discursivo e multiletramento (BAKHTIN, 2003 e ROJO, 2012). A proposta de atividade foi aplicada em uma sala de AEE com três alunos surdos. Adotamos uma sequência didática que considera as etapas estudo do gênero, vocabulário visuo-verbal, aspectos gramaticais e produção (CARDOSO-JUNIOR, 2018 e ABREU, 2019). Como resultados, apontamos que os discentes conseguiram produzir suas biografias do *instagram* considerando as características estruturais e funcionais do gênero, além de aplicar adequadamente o vocabulário e os verbos e adjetivos que são necessários para a elaboração desse tipo de texto. Além disso, os discentes fizeram uma associação coerente entre texto verbal e emojis, recurso muito utilizado nas redes sociais.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Português escrito para surdos. Gênero Discursivo. Biografia do *instagram*.

**Abstract:** Brazilian law currently ensures deaf people's rights through several legal provisions. However, reality reveals that a considerable number of deaf students have been deprived of their right to receive language education to develop competence in Sign Language and Portuguese. One of the difficulties arises due to the lack of knowledge among faculty members about methodologies that

guarantee deaf students the possibility of learning Portuguese. Thus, this research aims to present a proposal for teaching Portuguese to deaf high school students in a public school located in Santa Izabel of Pará, using the discursive genre of Instagram biography. To achieve this goal, the study discusses bilingualism for the deaf (SALLES et al., 2004; QUADROS, 2008), discursive genre, and multiliteracies (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2012). The proposed activity was applied to three deaf students in a Specialized Educational Attendance (SEA) classroom, following a didactic sequence that considers the genre's study steps, verbal-visual vocabulary, grammar, and production (CARDOSO-JUNIOR, 2018; ABREU, 2019). The results indicated that students were able to produce their Instagram biography, considering the structural and functional characteristics of the genre. They also adequately applied the necessary vocabulary and adjectives to elaborate on this type of text. Furthermore, the students established a coherent relation between verbal text and emojis, widely used resources on social networks.

**Keywords:** Bilingualism. Written Portuguese for the deaf. Discursive genre. Instagram biography.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação de surdos no Brasil é baseada em legislações que fomentam a valorização e o conhecimento da Libras e abarcam a educação especial e inclusiva como um todo. Observa-se nos moldes da Lei 10.436, de 24 abril de 2002, que a Libras é reconhecida como sistema linguístico legítimo de modalidade visual-motora, com uma gramática própria e seu uso deve ser garantido nos diversos espaços sociais (BRASIL, 2002). Destacamos também a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, na qual toda pessoa com deficiência deve ter o exercício de seus direitos assegurados e ter igualdade de condições visando à inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015), além do decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 abril de 2002, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Neste decreto, destaca-se a inserção da Libras como disciplina obrigatória em cursos voltados para a formação de professores e para cursos de fonoaudiologia, nas diversas instituições do país, sendo públicas ou privadas (BRASIL, 2005).

No ano de 2021, a partir de uma mobilização nacional da comunidade surda, foi sancionada a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que torna a educação bilíngue de surdos uma modalidade de ensino, proporcionando aos alunos a aquisição da Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Além disso, a lei destaca que a educação bilíngue deve ocorrer a partir da educação infantil e se estende ao longo da vida dos sujeitos, a saber: educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou

com outras deficiências associadas), desde que optem pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). É importante ressaltar que a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021 altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e destaca princípios para garantir ao educando condições de permanência na escola, promover a cidadania desses sujeitos, além de outros fatores importantes que permeiam o contexto escolar (BRASIL, 1996). No entanto, é importante ressaltar que a alteração da lei foi extremamente relevante, pois, antes, a educação de surdos era parte da educação especial e, nos moldes da Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, a educação bilíngue ganhou maior notoriedade, além de ser ofertada em diferentes instituições de ensino (escolas comuns, polos bilíngues, entre outras).

Essa introdução nos leva a refletir que, mesmo com a criação e estabelecimento de diversos direitos por meio de legislação, a prática revela uma parcela considerável de pessoas surdas que têm privado seu direito linguístico e, conseqüentemente, o direito ao desenvolvimento social, identitário, cultural e cidadão. Quadros (1997) afirma que mais de 90% das pessoas surdas nascem em lares ouvintes. Assim, pelo desconhecimento da família ouvinte, muitas dessas crianças têm privado o direito à aquisição de sua língua materna, uma vez que a língua oral não é natural para a criança surda e a família, na maioria dos casos, não sabe língua de sinais.

Nesse cenário, a criança desenvolve o que os estudiosos vêm classificando como “sinais caseiros”, que é um sistema de comunicação criado pela criança para interação imediata com seus familiares. Geralmente, esses sinais estão relacionados a questões do dia a dia da família (DE VOS; PFAU, 2015). Neste sentido, o que pode parecer exceção diante do cenário de difusão da Libras no país, em algumas realidades é regra, principalmente em locais mais afastados da capital e dos grandes centros urbanos.

Visualizamos em alguns contextos alunos surdos adentrando a escola sem adquirir um sistema linguístico pleno. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental no processo educacional desse aluno. Entretanto, não é o que ocorre. Os sistemas de ensino encontram diversos entraves que estão relacionados ao desconhecimento da realidade do aluno, como por exemplo, a falta de formação dos

professores, a organização do sistema educacional e, principalmente, o descaso com a educação pública no país.

Nesse prisma, encontramos alunos surdos que entram e permanecem na escola com déficit na proficiência em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa e, como consequência, a aquisição de conhecimento de outras áreas também é prejudicada. Sendo assim, mesmo sabendo dos equívocos presentes no processo educacional das pessoas surdas, pelo fato dos direitos previstos em Lei não estarem sendo garantidos, é necessário pensar em propostas emergenciais que possam contribuir com os profissionais da educação. Levando em consideração o contexto pós-pandemia, é de suma importância repensar nossas práticas nesse novo cenário educacional e oferecer aos alunos um ensino que atenda às necessidades de cada um.

Assim, o presente trabalho objetiva apresentar uma proposta de atividade para o ensino de português para alunos surdos do ensino médio de uma escola pública do município de Santa Isabel/PA, por meio do gênero discurso biografia do *Instagram*. Vale ressaltar que a presente pesquisa surgiu como resultado de uma proposta de atividade realizada durante a disciplina Ensino e Aprendizagem da leitura e da escrita, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel França no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará no segundo semestre de 2021.

No primeiro momento, apresentamos algumas considerações teóricas discutindo questões sobre bilinguismo para surdos, gênero discursivo e multiletramentos, além de estratégias de ensino para surdos. A seguir, apresentamos a metodologia desenvolvida para aplicação da sequência didática. Após isso, discutimos os dados a partir de nossas observações e análises e, por fim, tecemos nossas considerações finais.

## **1 BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Segundo Salles *et al.* (2004) e Quadros (1997) o bilinguismo compreende duas línguas do contexto educacional do aluno surdo, a saber: Libras e Língua Portuguesa. Quadros (1997) elenca duas possibilidades de ensino bilíngue para surdos: na primeira, a aquisição da Libras pelo aluno surdo ocorre no contexto familiar e na escola

é possível aprimorar o conhecimento da língua de sinais e aprender o português na modalidade escrita; na segunda possibilidade, o ensino vai ocorrer de forma simultânea. Neste sentido, o aluno adentra a escola sem a aquisição de nenhum sistema linguístico e aprende a Libras e o português na modalidade escrita ao mesmo tempo.

O segundo tipo é mais comum na realidade de crianças surdas, uma vez que 90% dos surdos nascem em lares ouvintes que não usam a língua de sinais (QUADROS, 1997). Sendo assim, a escola tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Libras e do português para esse aluno, o que é um desafio diante da configuração atual do sistema inclusivo.

O Ministério da Educação (2008) aponta que a educação inclusiva é um paradigma educacional que se baseia na ideia de direitos humanos e articula igualdade e diferença como valores indissociáveis. Nesse prisma, a educação especial adentra esse paradigma para assegurar os direitos das pessoas com deficiência à educação e na escola regular isso ocorre por meio do acesso do aluno surdo à sala de aula comum junto com alunos ouvintes. Neste sentido, a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) será uma complementação e suplementação do conhecimento adquirido na sala regular.

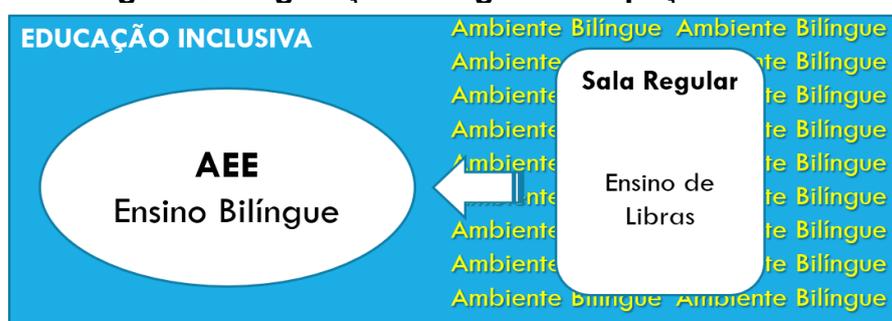
É nessa configuração que o desafio se instaura, uma vez que o grupo das pessoas com deficiência é heterogêneo e, por isso, propostas que podem incluir determinada especificidade, pode não ser a mais adequada para outras. Para os alunos surdos, o processo de inclusão na escola regular deveria prever a presença de intérpretes de Libras em sala de aula e o AEE com professores fluentes em Libras para oferecer o suporte devido.

Entretanto, a realidade é clara ao nos mostrar que grande parte dos surdos são prejudicados pela falta de intérpretes de Libras em sala e pela ausência professores fluentes na língua de sinais, o que impossibilita um ambiente bilíngue. É importante pontuarmos nessa discussão que a questão dos surdos é linguística, sendo assim, mesmo com a presença de intérpretes de Libras em sala, as aulas de Língua Portuguesa deveriam considerar que o status da língua para esses alunos é de segunda língua (L2), diferente dos alunos ouvintes que aprendem o português como

primeira língua (L1). Assim, o professor precisaria propor metodologias coerentes com esse status de língua e com a primeira língua do aluno, a língua de sinais.

É nesse panorama que discutimos que as aulas de Língua Portuguesa para os alunos surdos no ambiente inclusivo deveriam ocorrer em um ambiente separado dos alunos ouvintes. A proposta presente neste trabalho pretende captar essa configuração, em que as aulas de Língua Portuguesa ocorrem dentro do espaço do AEE com um ensino em Libras e, além disso, proporcionando um ensino de Libras para os alunos ouvintes e professores, a fim de que se crie um espaço bilíngue. A fig. 1 sintetiza essa ideia:

**0Fig. 1: Configuração bilíngue do espaço inclusivo**



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

## 2 GÊNERO DISCURSIVO E MULTILETRAMENTO

### 2.1 Gênero Discursivo

O processo de ensino/aprendizagem abrange uma série de práticas metodológicas e para que estas sejam eficientes em sala é necessário refletir sobre as atividades que serão utilizadas pensando no aluno e em sua relação com o meio. Quando trabalhamos com o gênero discursivo em sala, estamos considerando um ensino que envolve interação com o outro e com o mundo. Tal perspectiva se faz necessária pois o ensino de língua deve ir além de um ensino normativo. Lima (2012) afirma que para a teoria bakhtiana.

O que importará no estudo da linguagem não é o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo, ou seja, a língua para Bakhtin está sempre a serviço de um locutor que a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra, o signo, está de acordo com a situação social estabelecida concretamente. (LIMA, 2012, p. 173)

Diante disso, a escolha dos gêneros a serem utilizados em sala de aula é extremamente importante levando em consideração sua funcionalidade, os sujeitos envolvidos nessa prática, os meios onde será vinculado, entre outros aspectos. Lima (2012) nos faz refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa que, em grande maioria, ainda está relacionado a uma variedade dita padrão, já que muitos alunos dizem não saber falar sua língua materna.

Desse modo, os gêneros discursivos são necessários no processo de ensino da língua, pois possibilitam aos envolvidos uma interação com outro e essa interação vai além de elementos linguísticos. Neste sentido, pensa-se na produção do falante, na resposta de seu destinatário, nos mecanismos que serão utilizados e que estão relacionados à atividade humana.

Bakhtin (2003) afirma que as formas do gênero que moldam nossos discursos são mais flexíveis, plásticas e livres se comparadas às formas da língua. Para ele, o indivíduo que domina um repertório de gêneros discursivos pode ter maior desenvoltura. Ou seja, esse falante terá a possibilidade de se comunicar em várias esferas, de colocar em prática um conhecimento específico em determinado contexto de comunicação. O autor afirma que “[...] quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a cada situação singular da comunicação [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 41).

No momento que o sujeito escolhe um ou outro gênero discursivo, ele lança mão de mecanismos não apenas pertencentes ao campo linguístico, mas também compreende as possibilidades de uso da língua em uma comunicação real, levando em consideração o que o outro sugere, questiona, aprova, etc. A escolha do gênero reflete uma prática discursiva inserida em um contexto específico que, por sua vez, não se dissocia de uma atividade humana real e significativa entre sujeitos que se relacionam.

## 2.2 Multiletramentos

Segundo Signorini (2001) o letramento é o conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos e que desenvolvem ações de natureza não só física, mas também mental e linguístico-discursiva, social e político-ideológica.

Diante disso, é preciso que o professor se baseie nesse conceito para organizar suas atividades em sala de aula e, assim, desenvolver a habilidade e a competência a partir das contribuições das práticas socioculturais, o que nos confirma Soares (2001) quando diz que “alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever (...) o Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (p. 39-47)

A necessidade de fazer uso das práticas sociais mediadas pela leitura e escrita é algo de grande importância, uma vez que há uma multiplicidade cultural que cerca os indivíduos. Além disso, as possibilidades de diversificação do ensino através das transformações ocorridas na sociedade ampliam as produções em sala a partir do uso dos multiletramentos que se caracterizam como um leque de linguagens utilizadas em textos para técnicas de leitura e escrita, sendo eles impressos, visuais, audiovisuais, orais e etc, Essas práticas se interrelacionam numa multiplicidade de culturas (ROJO, 2012), o que torna inegável o uso desta pedagogia para que se possa deixar de lado as aulas monótonas, tradicionais e fomentar a prática de aulas mais voltadas às experiências de cada aluno para assim contribuir na formação do sujeito.

É necessário também refletir sobre o impacto das novas formas de comunicação que estão mudando as demandas de aprendizagem, seja dentro ou fora da escola. Essas transformações que estão diretamente relacionadas às tecnologias contribuem na diversidade cultural e/ou linguística do educando. Diante do impacto ou da influência da heterogeneidade da cultura digital, do meio, da comunidade, faz-se também necessário o trabalho com o multiculturalismo e multilinguismo, pois, segundo Rojo (2012):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático. (ROJO, 2012, p. 8)

É de suma importância reconhecer que as tecnologias e os multiletramentos devem ser ferramentas de ensino do professor pelo fato da construção de conhecimento. No entanto, não é tarefa fácil trabalhar esses aspectos metodológicos. Quando se fala de práticas de multiletramentos, pode-se falar também de multissemióse que trabalha com diferentes modalidades a partir de textos que apresentam imagens, sons, cores, escrita entre outros. E essa multiplicidade do letramento multissemiótico relaciona-se aos gêneros multimidiáticos quando explorados por meio da internet, redes sociais, rádio, televisão. Essas questões nos levam a refletir o quanto é difícil o professor adequar-se a novos mecanismos pedagógicos justificados pela restrita formação profissional (ROJO, 2012).

### **3 METODOLOGIA**

A proposta de atividade de ensino de português para surdos foi desenvolvida no âmbito da disciplina ensino e aprendizagem de línguas do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Em um primeiro momento, estabelecemos a aplicação da proposta em um contexto que contemplasse alunos surdos e ouvintes na escola inclusiva.

Contudo, ao chegarmos à escola pública estadual do município de Santa Isabel no estado do Pará, nos deparamos com um contexto em que não havia intérpretes de Libras, a professora do AEE não tinha fluência em Libras e os professores não tinham domínio de metodologias para a educação de surdos. Diante desse cenário, decidimos centralizar nossa proposta no espaço do AEE apenas para os alunos surdos da instituição e aplicar uma oficina de Libras para os alunos ouvintes da turma de um dos alunos surdos. É válido ressaltar que a oficina de Libras para alunos ouvintes foi ofertada com o intuito de propor um contexto de ensino inclusivo, além de fomentar a conscientização entre alunos e professores ouvintes acerca da importância de um espaço bilíngue para os educandos surdos.

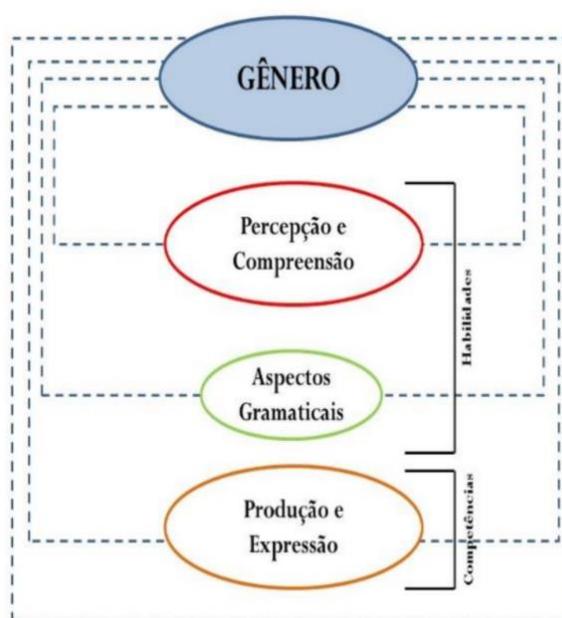
#### **3.1 A proposta metodológica**

Silva (2001) discute que as ações pedagógicas voltadas para o ensino de português para surdos focam mais na ‘deficiência’ do aluno do que nas possibilidades que estabeleçam a relação do aprendente com o mundo e com o outro. Assim,

nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa é frequentemente levado a termo como uma língua morta, pois ao ensinar apenas substantivos, adjetivos, advérbios na produção de textos, esquece-se de se considerar uma premissa básica: o intercâmbio entre o papel do autor e do leitor para esse aprendizado. (SOUZA, 1998 *apud* SILVA, 2001, p. 42)

É a partir dessas discussões que alguns pesquisadores do Brasil têm tentado procurar estratégias para o ensino de português para surdos, por meio de metodologias que considerem a realidade e as especificidades desses alunos. Nesse sentido, apoiamo-nos na proposta metodológica de Cardoso-Junior (2018) que propõe um ensino focalizado no gênero para surdos com relação aos diversos contextos de uso da língua e se aproxima das discussões de Abreu (2019) que analisa todas as etapas de um ensino de língua focalizadas no gênero (fig. 2).

**Fig. 2: Ensino focalizado no gênero discursivo**

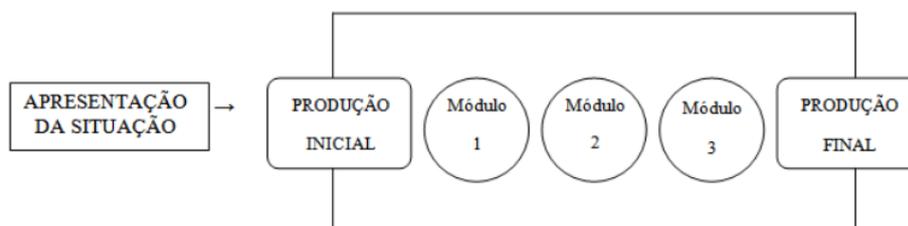


**Fonte:** Abreu (2019, p. 2)

Dessa feita, para a execução da proposta de atividade utilizamos a sequência didática baseada em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e Cardoso-Junior (2018). Os primeiros definem que as sequências didáticas são “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”,

objetivando “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 - 98), esquematizado na fig. 3.

**Fig. 3 – Sequência didática**



**Fonte:** Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97)

Diante disso, partimos do gênero discurso ‘biografia do *Instagram*’, estudando os aspectos que envolvem seu uso, estrutura e função, além dos aspectos lexicais que estão presentes nesse gênero com o objetivo de compreender o vocabulário e expansão lexical por parte dos alunos. Após essa etapa, as questões gramaticais tanto do português na modalidade escrita quanto da Libras foram destacadas e por fim, o discente produziu o gênero em questão a partir de toda base estudada. Destacamos nessa proposta que a gramática não é o ponto central, mas apenas uma das fases desse processo e que está relacionada a um contexto específico de uso da língua.

**Fig. 4 – Proposta de sequência didática**



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Cardoso-Junior (2018) e Abreu (2019)

### 3.2 Sujeitos, Escola e Localidade

Os sujeitos que participaram da proposta de atividade são alunos do Ensino Médio matriculados em uma escola estadual localizada no município de Santa Izabel do Pará (PA). Vale ressaltar que apesar do direcionamento da proposta contemplar apenas alunos do ensino médio, tivemos a participação de um aluno do ensino

fundamental (9º ano). Essa participação ocorreu pelo fato da professora especialista em educação inclusiva que atua nas duas escolas<sup>1</sup> considerar que a realização da proposta seria significativa para todos os alunos surdos, uma vez que a atividade agregaria maior conhecimento aos participantes, independente da série.

Ao todo, três alunos participaram dos encontros realizados: Aluno A (9º ano do ensino fundamental, 19 anos), Aluno B (2º ano do ensino médio, 17 anos) e Aluno C (3º ano do ensino médio, 19 anos).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentaremos as discussões acerca dos encontros realizados, desafios e reflexões acerca do ensino de português escrito para surdos. Além disso, iremos expor as atividades realizadas e as produções relacionadas ao gênero discursivo Biografia do *Instagram*.

### 4.1 Primeiro encontro

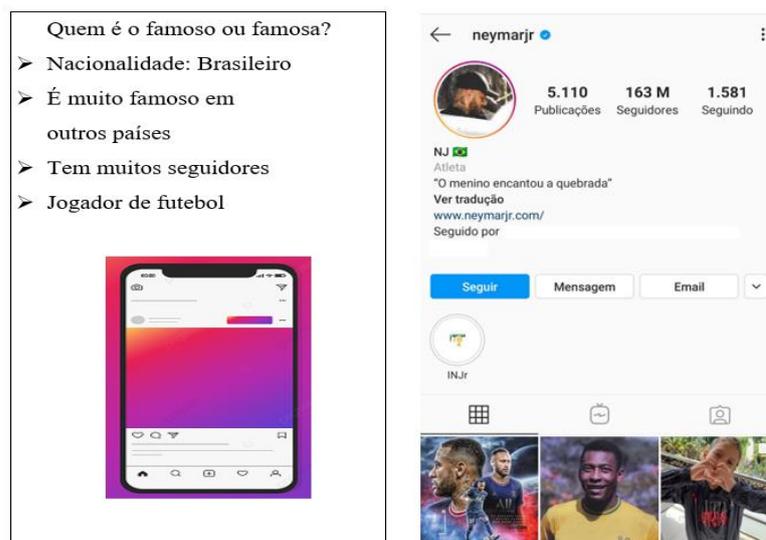
Levando em consideração o estudo do gênero discursivo biografia do Instagram, no primeiro encontro seguimos as seguintes etapas: a) conversa sobre o uso do Instagram; b) frequência de uso; c) publicações; d) seguidores. Diante dessa conversa com os alunos surdos, verificamos o conhecimento deles acerca do gênero discursivo.

A primeira atividade apresentada aos alunos após o estudo do gênero foi a dinâmica 'descubra o perfil'. Nesta dinâmica, os alunos foram orientados em Libras sobre as características de um determinado famoso(a) e, em seguida, eles deveriam escolher o perfil relacionado às características apresentadas. O objetivo desta atividade era diagnosticar o conhecimento de Libras e de português dos alunos e introduzir o conhecimento sobre o gênero em estudo. Como podemos observar na figura abaixo.

#### Fig. 5: Dinâmica Descubra o perfil

---

<sup>1</sup> A professora especialista atende os alunos em duas escolas, uma regular e outra especializada. Desse modo, o aluno do ensino fundamental que frequenta a escola especializada também participou das aulas.



**Fonte:** Reprodução *instagram* (2023, adaptado). Disponível em:  
 <<https://www.instagram.com/neymarjr?igshid=YzVkODRmOTdmMw==>>

Em seguida, explicamos sobre a estrutura, o uso e o funcionamento da biografia do Instagram e após a exposição sobre o gênero, aplicamos a atividade de quebra-cabeça que consistia em perfis de *influencers* surdos divididos em partes que compõem um perfil do *instagram*, como foto do perfil, arroba, quantidade de seguidores e etc. Por meio dessa atividade, os alunos puderam colocar em prática o que aprenderam sobre o gênero e suas especificidades. A atividade ocorreu da seguinte forma: entregamos aos alunos alguns perfis de influencers surdos, sendo que os perfis estavam recortados, pois o objetivo era verificar se os alunos haviam compreendido a estrutura do gênero.

Após a realização da atividade, pedimos que os alunos pesquisassem em suas casas perfis de famosos ou não famosos de sua preferência. Cada um deveria compartilhar com os colegas o perfil escolhido e o porquê da escolha no encontro seguinte.

As atividades acima propostas revelam a importância do processo de ensino/aprendizagem e nos fizeram refletir sobre as estratégias possíveis. Além disso, o multiletramento nos proporcionou, enquanto educadores, muitos desafios diante da pluralidade educacional. Os alunos surdos necessitavam, e continuarão necessitando de pedagogias que trabalhem suas competências e habilidades a partir de suas dificuldades.



Diante da exposição sobre vocabulário, explicamos aos alunos sobre os usos e descrições que podemos utilizar na biografia do *instagram*. Além de destacar as informações que consideramos relevantes para a construção de uma biografia (nome, idade, gostos, profissão e etc).

Para a aplicação da proposta relacionada ao estudo do vocabulário, os alunos escreveram em uma folha de papel como eles se definiam. Nessa atividade, eles deveriam descrever suas próprias características e de outra pessoa (3ª pessoa).

Além disso, também explicamos sobre o uso dos adjetivos, já que é uma classe gramatical utilizada para caracterizar ou modificar o substantivo. Vale ressaltar que todos os conceitos foram trabalhados levando em consideração o contexto dos alunos, exemplos do dia a dia que refletissem o uso real da Língua Portuguesa (ANTUNES, 2012).

Após a explicação sobre adjetivos, entregamos aos alunos uma ficha pessoal (Fig. 7) para que eles preenchessem. Todas as informações registradas foram importantes para que os alunos pudessem utilizar, posteriormente, em sua própria biografia do *Instagram*. É importante enfatizar que essa atividade foi uma oportunidade muito significativa para que os alunos aprendessem alguns vocabulários da Língua Portuguesa (modalidade escrita) e alguns sinais em Libras.

**Fig. 7 – Atividade: ficha pessoal**



FICHA PESSOAL

Nome	
Idade	
Estado de Nascimento	
Estado de moradia	
Esporte que pratica?	
O que gosta de fazer?	
O que gosta de comer?	
Qual profissão quer seguir?	

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023)

### 4.3 Terceiro encontro

No terceiro encontro nosso objetivo foi de realizar uma avaliação final de todo o processo estudado até o momento sobre o uso da biografia do *instagram* a partir da sua estrutura, vocabulário e aspectos gramaticais. Dessa forma, neste dia foi solicitado aos alunos que produzissem a sua biografia do *instagram*, inserindo as informações que eles consideravam necessárias divulgar e estruturando conforme estudado nos encontros anteriores.

Ressaltamos que nenhum dos alunos possuía informações em sua biografia. A primeira biografia apresentada abaixo é do Aluno A (Fig. 8). Nesta produção, podemos perceber que todas as informações inseridas por eles compreendem questões coerentes com o gênero discursivo. Outro ponto a destacar é o uso de *emojis* que complementam as palavras que fazem referências aos seus gostos e personalidade. De forma identitária, alguns surdos optam por inserir em sua biografia sua condição de surda. Foi o que fez o aluno A.

Fig. 8 – Produção do aluno A



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023)

A segunda biografia é do aluno B (Fig. 9). O aluno não possuía *instagram* e usava apenas a rede social de sua mãe. Dessa forma, o aluno criou uma possível biografia para seu *instagram* a partir do que foi trabalhado em sala. Podemos observar abaixo que ele utilizou informações parecidas com a biografia do aluno A. Contudo, pontuamos que o aluno preferiu usar a frase “eu sou surdo” em sua biografia, seguindo a sentença que estudamos nas aulas para que eles se auto descrevessem.

Na atividade de preenchimento da ficha pessoal, esse aluno inseriu várias informações, contudo, no momento de inserir esses pontos em sua biografia, o discente fez uma seleção das informações que seriam ou não expostas aos seguidores. Consideramos isso muito relevante, pois a partir disso, percebemos que o aluno entendeu que a rede social é um espaço em que podemos expor e omitir algumas informações sobre nós.

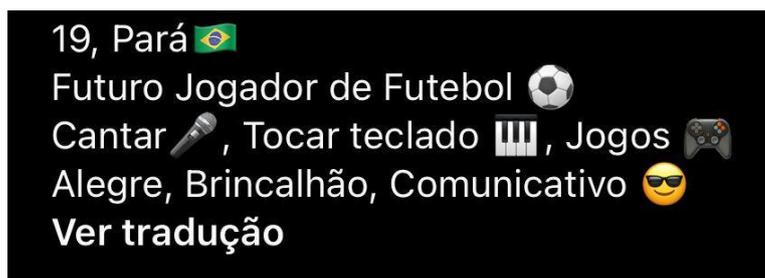
**Fig. 9 – Produção do aluno B**



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023)

A biografia do aluno C seguiu o padrão da biografia dos outros alunos (Fig. 10). Ele inseriu informações como idade, estado, futura profissão, gostos e personalidade. Destacamos que esse discente tem uma participação ativa na rede social, produzindo vídeos engraçados e criando *lives* para interagir com os seguidores.

**Fig. 10 – Produção do aluno C**



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023)

A partir das produções acima, percebemos que mesmo com certas limitações impostas pela falta de fluência na Língua Portuguesa, as redes sociais, por seu caráter multimodal, não deixam os surdos excluídos. Como apresentado, o aluno C consegue fazer uso das ferramentas do *instagram* para produzir conteúdo bem divertido a partir

de vídeos, uma vez que, enquanto indivíduos visuais, a plataforma faz com que isso seja possível.

Outro destaque que fazemos é o fato de que, entre os gostos inseridos na biografia do aluno, estão 'cantar' e 'tocar teclado', sendo atividades que a sociedade possivelmente não associaria às pessoas surdas. Entretanto, isso demonstra que o povo surdo é diverso e não há impossibilidades para essa comunidade.

#### 4.4 Oficina de Libras para os alunos ouvintes

A oficina de Libras foi destinada a alunos ouvintes do 2º ano do ensino médio. O objetivo da oficina foi conscientizar os alunos sobre a importância de aprender a Libras para que pudessem ter uma comunicação mais eficaz com o aluno surdo incluso na sala deles. Ressaltamos que o aluno surdo esteve presente junto conosco ensinando os sinais e percebemos que isso possibilitou uma visibilidade ao educando em sala de aula.

Para a realização da oficina, levamos em consideração o fato de cada indivíduo possuir características diferentes. O que torna o processo de ensino um pouco complexo, já que historicamente a educação priva alunos que tenham qualquer dificuldade de aprendizagem.

Com relação às dificuldades encontradas, principalmente no que se refere ao ambiente escolar para surdos, Quadros (1997) ressalta que “[...] o bilinguismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda e na abertura de espaço para surdos adultos” (p.32). Neste sentido, nosso objetivo foi proporcionar um ambiente mais acolhedor ao aluno surdo matriculado na referida turma e fomentar a interação entre os colegas.

Diante de todo o exposto, proporcionamos aos alunos um processo de ensino com práticas discursivas que estivessem pautadas em suas realidades e não em nossas, como educadores e ouvintes. Levamos a eles propostas de comunicação e de expressão para que desenvolvessem sua leitura, reflexão e produção sobre o gênero biografia do *instagram*. Encontramos algumas dificuldades como em qualquer outra proposta destinada a um determinado público, mas as estratégias de multiletramentos nos nortearam para uma melhor efetivação da elaboração da

proposta inicial. Os conceitos de multiletramentos (ROJO, 2012) e letramento digital (AQUINO, 2003) nos possibilitaram uma melhor reflexão sobre a utilização de metodologias que fossem produtivas para a educação e formação dos alunos, provando-nos que o meio tecnológico pode proporcionar ao aluno um ensino de qualidade, um aprendizado mais atrativo, lúdico e que atenda aos objetivos.

Com relação ao processo avaliativo dos alunos, destacamos as atividades realizadas em sala durante os encontros, bem como a produção da biografia de *instagram* (Produção final). Neste sentido, acreditamos que a avaliação é uma forma de avaliar o desenvolvimento do aluno, observar de que forma ele está compreendendo cada etapa do processo. Além disso, Hoffmann (2005) destaca a relação do professor com os educandos, pois cada um tem sua particularidade e as ações mediadoras afetam a vida dos alunos de modo particular. Diante desse conceito, a cada atividade realizada pudemos perceber as dificuldades, esclarecer as dúvidas e observar os avanços dos alunos.

Assim, podemos avaliar de modo geral que os alunos conseguiram alcançar o objetivo na produção de suas biografias. Além disso, a partir das atividades durante os encontros, eles puderam refletir sobre características de objetos (adjetivos) e informações pessoais. Também percebemos que eles conseguiram aplicar facilmente isso em sua produção, pontuando desejos futuros, como a profissão, gostos e personalidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho ressalta a importância do professor como mediador do conhecimento, da interação social e estimulador do crescimento pessoal, cultural, discente e profissional do aluno. Além disso, ressaltou a importância do uso de vários recursos pedagógicos para a ampliação de propostas de ensino voltadas às necessidades de cada educando de acordo com seu nível de aprendizagem.

O ambiente e os alunos ampliaram nossas práticas educativas e trouxeram também para nós experiências únicas, desafios agradáveis e novas possibilidades pedagógicas com olhares mais atenciosos para as especificidades de cada aluno. A realização da proposta nos potencializou como educadores e ofereceu aos alunos um

ensino/aprendizagem mais produtivo à capacidade de produção e desenvolvimento individual.

O projeto foi, de fato, desafiador e inovador, pois a proposta de levarmos recursos tecnológicos para o ensino dos alunos surdos nos ofereceu um leque de possibilidades, legitimou a importância do uso da tecnologia como ferramenta educacional, além de ratificar a contribuição de recursos diversos realizados em sala de aula com o intuito de proporcionar melhor compreensão e expectativas relacionadas à aprendizagem dos sujeitos.

Apesar das práticas adotadas e descritas, reconhecemos que o ensino pautado e realizado por meio dessas práticas, uso de diversos recursos e domínio de Libras, ainda é uma realidade distante de muitas escolas, pois sabemos, por exemplo, que muitos profissionais não estão capacitados para atender alunos que possuem alguma deficiência e as escolas não possuem suporte e nem recursos o suficiente para atendê-los.

A presente proposta mostrou que nós, seja no âmbito pessoal ou educacional, precisamos ter consciência de que ainda há muito a se fazer para mudar a estrutura de ensino que é ofertada aos alunos com deficiência. É necessário, portanto, conscientizar colegas de profissão sobre a importância da formação, capacitação e, acima de tudo, disponibilidade para buscar e desenvolver propostas que sejam significativas aos nossos alunos.

Diante desses desafios, é importante lançar mão de materiais que auxiliem nas práticas de leitura, escrita e produção em sala. Além disso, organizar projetos que sejam articulados aos diversos meios de acesso para atender habilidosamente às necessidades de cada aluno a partir de sua experiência de mundo, sua bagagem sociocultural e, assim, possibilitar uma educação mais significativa. E, mais importante, continuar a luta pela garantia do direito à educação que é um direito fundamental a todos os cidadãos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, W. G. de. Proposta de Plano Curricular para o Ensino da Língua Brasileira de Sinais: Libras no Ambiente Educacional Inclusivo. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 7., 2019, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2019. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/clafpl/141079-proposta-de-plano-curricular-para-o-ensino-da-lingua-brasileira-de-sinais--libras-no-ambiente-educacional-inclus/>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

ANTUNES, I. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. **Revista de Letras**, Paraná, v. 1, n. 31, p. 83-86, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1083>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

AQUINO, R. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD**. Fundação Universia: Coluna Atualidades, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/76508091/Usabilidade-e-chave-para-aprendizado-em-EAD>. Acesso em: 15 jan. 2023.

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

BRASIL. Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a inserção da Libras como disciplina obrigatória em cursos voltados para a formação de professores e para cursos de fonoaudiologia, nas diversas instituições do país. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 17 de dezembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe das diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 de dezembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como sistema linguístico legítimo. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 17 de dezembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Dispõe sobre a lei de inclusão de pessoas com deficiência. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 17 de dezembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em 17 de dezembro de 2023.

CARDOSO-JUNIOR, W. S. **Oficina Pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras**. 2018. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DE VOS, C.; PFAU, R. Sign language typology: the contribution of rural sign languages. **Annual Review of Linguistics**, Califórnia, v. 1, n. 1, p. 265-288, jan./ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124958>. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

HOFFMANN, J. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** Porto Alegre: Mediação, 2005. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliao-formativa-ou-avaliao-mediadora-1.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

JR, Neymar. Instagram: **@neymarjr**. Disponível em: <https://www.instagram.com/neymarjr?igshid=YzVkODRmOTdmMw==> Acesso em: 20 de agosto de 2021.

LIMA, S. M. M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. **Entretextos**. Londrina, v. 12, n. 1, p. 164-177, jan./jun. 2012. Disponível em: [Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio | Entretextos \(uel.br\)](http://www.uel.br/entretextos/v12n1/164-177_lima_smm.pdf). Acesso em: 15 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2021.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 1. vol. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdos**. São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

### **Sobre os autores**

#### **Karolina da Cruz Silva**

Graduada em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2017). Mestranda em Estudos linguísticos (PPGL/UFGA) na linha de pesquisa Análise, descrição e documentação de línguas naturais. Desenvolve pesquisa na área de Prosódia da Libras. Atuou como professora voluntária de língua portuguesa para alunos surdos no projeto de extensão Curso de português escrito para surdos na Universidade Federal do Pará coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Maria Carvalho (Período: 2021 e 2022). É tradutora/ intérprete de Libras – Língua portuguesa (PROEX/ UFGA, por meio da Coordenadoria de acessibilidade – CoAcess/ SAEST, em parceria com a Associação dos Tradutores Intérpretes de Línguas de Sinais do Pará).

#### **Walber Gonçalves de Abreu**

Professor assistente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Mestre e Doutorando em Letras: estudos linguísticos (PPGL/UFGA). Especialista em Libras (PROMINAS/UCAM). Tradutor e Intérprete de Libras-Português (PROLIBRAS/MEC). Licenciado em Letras Libras/Português como L2 para surdos (UFGA). Atua principalmente nos seguintes temas: Linguística Descritiva das Línguas de Sinais e Ensino-Aprendizagem de Libras e de Português L2 para Surdos.

#### **Oclícia Sales Barros**

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2018). Participou do I e II encontro de Letras do campus de Cametá (2018 e 2019) e do II congresso de Letras Tocantins Cametá: linguagens e culturas (2019). Possui especialização em Práticas de Letramento e Escrita para a Educação Básica pela Universidade Federal do Pará (2020). Tem experiência como docente de língua portuguesa na Educação infantil e no ensino fundamental II. Atua na coordenação da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Polo Cametá.

#### **Regina Célia Fernandes Cruz**

Professora Titular (Portaria 478/2021 Reitoria da UFGA) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará e Bolsista Produtividade CNPq-PQ1. Doutora em Ciências Humanas pela Université d'Aix-Marseille I - França (2000), Mestre em Linguística pela UFSC (1992) e Graduada em Letras pela UFGA (1987). Coordena projetos de pesquisa na UFGA desde 1992, na condição de bolsista DCR-CNPq. É professora da cadeira de Linguística do Curso de Letras e membro da equipe internacional AMPER (Atlas Prosodique Multimedia de l'Espace Roman) coordenado pela Université de Grenoble (França). Foi pesquisadora visitante da New York University (2010-2011) na condição de bolsista CAPES/FULBRIGHT, da Universidade de Aveiro (2009) e do Laboratório de Fonética da University of Cambridge (1997). O centro de interesse de suas investigações compreende variação linguística, aspectos fonéticos, variação fonológica, fala espontânea, aspectos prosódicos e multimodais.