




ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS E A PRÁTICA DA CIDADANIA A PARTIR DO CONTO “A MENINA VENDEDORA DE FÓSFOROS”



 <https://doi.org/10.56515/PLJ99120033>

 **Viviane Marques Miranda¹**
Profletras USP

 **Ana Elvira Luciano Gebara²**
Fundação Getúlio Vargas

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), localizada em São Paulo, com estudantes do 8º ano, ao longo do ano de 2024, com o objetivo de promover o ensino de Português como Segunda Língua para surdos (PSLS). A sequência de atividades, estruturada em quatro bimestres, teve como eixo o conto “A Menina Vendedora de Fósforos”, de Hans Christian Andersen, articulando práticas de leitura, produção sinalizada (Libras), análise linguística contrastiva (português/Libras) e produção textual escrita. A proposta utilizou metodologias ativas, como estratégias de gamificação e jogos educativos, visando favorecer o engajamento, a construção de sentido e a aprendizagem significativa. Além do desenvolvimento linguístico, a sequência promoveu reflexões sobre direitos da criança e do adolescente e ações de cidadania, culminando em uma campanha do agasalho organizada pelos estudantes. Os resultados apontaram avanços na compreensão leitora, na produção escrita e na participação social dos estudantes, destacando a importância de práticas pedagógicas visuais, contextualizadas e interdisciplinares. Conclui-se pela necessidade de investimento contínuo em formação especializada de educadores, produção de materiais didáticos específicos e institucionalização de práticas pedagógicas interdisciplinares, a fim de potencializar o ensino de português para surdos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Libras; Português como Segunda Língua; Estudantes surdos.

Abstract: This article presents an experience report carried out at a Municipal Bilingual School for the Deaf (EMEBS) in São Paulo, with 8th-grade students throughout 2024, aiming to promote the teaching of Portuguese as a Second Language for the Deaf (PSLS). The sequence of activities, structured over four school terms, was centered on Hans Christian Andersen’s short story “The Little Match Girl”, integrating reading practices, signed production (Libras), contrastive linguistic analysis (Portuguese/Libras), and written text production. The proposal adopted active methodologies, such as gamification strategies and educational games, to foster engagement, meaning-making, and meaningful learning. In addition to linguistic development, the sequence promoted reflections on children’s and adolescents’ rights and citizenship actions,

¹ professoravivianem@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0000-9511-2408>

² ana.elvira@lucianogebara.net | <https://orcid.org/0000-0002-7519-3519>

culminating in a winter clothing donation campaign organized by the students. The results revealed progress in reading comprehension, written production, and students' social participation, highlighting the importance of visual, contextualized, and interdisciplinary pedagogical practices. The study concludes that there is a need for continuous investment in specialized teacher training, the production of specific teaching materials, and the institutionalization of interdisciplinary pedagogical practices to enhance Portuguese language teaching for the Deaf.

Keywords: Bilingual Education; Libras; Portuguese as a Second Language; Deaf students.

Introdução

O ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS) na modalidade escrita apresenta desafios linguísticos, pedagógicos e sociais consideráveis. Do ponto de vista linguístico, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP) diferem nos níveis fonético-fonológicos, morfológicos, semânticos e sintáticos. Esse contexto pode tornar o aprendizado de LP mais complexo para surdos sinalizantes.

Do ponto de vista pedagógico, destacam-se a escassez de materiais didáticos específicos, a constante necessidade de adaptação de recursos existentes e a formação especializada de professores. Essa formação, particularmente no domínio da Libras, é fundamental para assegurar um ensino de qualidade, ainda que possa ser árdua, especialmente para educadores ouvintes que iniciam o aprendizado da língua de sinais na vida adulta e têm poucas oportunidades de praticá-la além do ambiente escolar.

Socialmente, a carência de informação sobre surdez e Libras, muitas vezes, resulta em barreiras ao acesso à educação bilíngue e ao desenvolvimento linguístico adequado, impactando o progresso acadêmico, a inclusão social e a vivência cultural dos surdos.

Não obstante desafiador, o ensino de PSLS oferece oportunidades relevantes para o indivíduo surdo, como ampliar o acesso à informação, promover o desenvolvimento humano e linguístico e facilitar uma participação mais ativa em uma sociedade que valoriza a língua escrita não só como meio de interação acadêmica e profissional, e como recurso para exercer plenamente a cidadania. Nesse sentido, torna-se fundamental a busca por estratégias e metodologias que considerem as especificidades linguísticas e culturais da surdez e que se apoiem em práticas pedagógicas visualmente acessíveis e socialmente significativas.

Sendo assim, este trabalho apresenta a aplicação de um projeto, um recorte da pesquisa de mestrado profissional em andamento, envolvendo o ensino de PSLS para estudantes do 8º ano de uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) em São Paulo, que durou 4 bimestres. Como texto gerador das atividades, utilizou-se o conto *A Menina Vendedora de Fósforos* (1845) de Hans Christian Andersen (Machado 2010).³

A escolha desse conto deu-se, primeiramente, por critérios pedagógicos e de acessibilidade: trata-se de um clássico amplamente traduzido, com vasta disponibilidade de materiais didáticos e culturais em diferentes suportes – livros ilustrados, vídeos, curtas-metragens, histórias em quadrinhos e outras versões audiovisuais e em Libras. Tal diversidade de recursos constituiu um fator decisivo no contexto da educação de surdos, área na qual ainda há escassez de materiais didáticos estruturados para o ensino de português como L2 que utilizem textos literários de forma sistemática. O que não se observa com a mesma frequência em contos brasileiros, que raramente contam com versões em Libras disponíveis na internet e, em geral, não apresentam a mesma

³ O relato-reflexão aqui apresentado representa uma das etapas centrais da pesquisa desenvolvida por mim, Viviane Marques Miranda e orientada pela Dra. Ana Elvira Luciano Gebara. Para ser aplicado na EMEBS, o projeto da pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), sob o parecer nº 7.232.349.

diversidade de recursos didáticos e multimodais que textos clássicos amplamente difundidos, como o utilizado neste trabalho.

Além desses aspectos pedagógicos, considerando a indissociabilidade entre língua e cultura – ponto fundamental no ensino de PL2 para surdos –, a escolha do conto também se deveu à possibilidade de diálogo com o curta-metragem brasileiro *A Pequena Vendedora de Fósforos*⁴ (2014), cuja história se passa nos dias atuais no centro da cidade de São Paulo, possibilitando uma abordagem intercultural e histórica da infância, do trabalho infantil e dos direitos da criança e do adolescente – temáticas sociais relevantes que possibilitam o desenvolvimento de reflexões éticas e de cidadania, em alinhamento com os princípios da Educação Integral⁵.

No âmbito curricular, a seleção do gênero conto para o trabalho com o oitavo ano baseou-se no Currículo da Cidade – Língua Portuguesa para Surdos (SME-SP, 2019), que, dentre os objetivos propostos, estabelece: i) “apreciar textos narrativos mais extensos (contos, novelas) como forma de valorizar o patrimônio artístico-literário multicultural” (São Paulo, 2019, p. 158) e ii) “conhecer histórias multiculturais a partir de textos escritos e apresentados em Libras pelo professor” (São Paulo, 2019, p. 164). Nesse sentido, a utilização de um conto estrangeiro insere-se em uma perspectiva multicultural de ensino, ao possibilitar a articulação entre diferentes tradições culturais e sua mediação pedagógica no contexto do ensino de português como segunda língua para surdos.

O conto selecionado reunia, simultaneamente: a) ampla disponibilidade de materiais didáticos e culturais em diferentes suportes e com forte apelo visual; b) potencial para o trabalho com práticas de leitura, produção sinalizada e análise linguística no ensino de português como L2 para surdos; c) caráter multicultural, favorecendo a articulação entre diferentes contextos históricos e culturais; e d) alinhamento explícito aos objetivos curriculares do 8º ano. Por essas razões, o conto constituiu-se como um dispositivo pedagógico adequado às especificidades do ensino de PLS.

À luz dessas escolhas pedagógicas, culturais e curriculares, as ações realizadas incluíram atividades lúdicas e a promoção de uma campanha do agasalho durante o inverno, oferecendo uma experiência prática, real e significativa. O grupo de participantes foi composto por sete estudantes com surdez pré-linguística, neurossensorial, bilateral profunda, com perfis diversos, envolvendo alunos com múltiplas deficiências.⁶

Assim, a fim de apresentar as ações que foram realizadas nesse contexto de ensino de Português como Segunda Língua para Surdos, este artigo foi organizado em três seções principais e as considerações finais, após esta introdução. A primeira compreende as concepções de bilinguismo e ensino de português para surdos, embasadas em autores como Quadros (1997), Skliar (1999), Dorziat (1999) e Plinski et al. (2018), além da legislação pertinente, seguidas pelas concepções de língua, texto e ensino de português, conforme Geraldi (1997), Antunes (2009) e Faria-Nascimento et al. (2021). Na segunda, discute-se o uso de metodologias ativas (Soares, 2021),

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mze5maEEEWm>. Acesso 28 jan. 2026.

⁵ No Currículo da Cidade, a Educação Integral é compreendida como uma abordagem orientada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, contemplando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural, bem como à sua constituição como sujeitos de direitos e deveres, com vistas a “prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta” (São Paulo, 2019, p. 21).

⁶ O número de alunos é definido pela Instrução Normativa SME no. 14/2025: “Art. 55. Nas EMEBS, para a definição do número de matriculados por agrupamentos, turmas ou classes, observar-se-á: I - na Educação Infantil (0-3 anos): em média 6 (seis) bebês e crianças por agrupamento; II - na Educação Infantil (4 e 5 anos): em média 8 (oito) crianças por agrupamento; III - no Ensino Fundamental regular e EJA: em média 10 (dez) estudantes, por classe; IV - no Ensino Médio: de 12 a 18 estudantes por classe.” Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2025>. Por se tratar de EMEBS, espaço em que a pesquisa foi realizada, o número da amostra (7 alunos) não se constituiu como limitação.

em especial, os jogos educativos (Azevedo e Marengo, 2022), fundamentando-se a concepção de jogo em Murcia (2008) e a de gamificação em Fadel et al. (2014) e Busarello et al. (2014).⁷ Na terceira seção, são descritas as atividades realizadas, por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando os resultados obtidos e as perspectivas de aprimoramento futuro.

Bilinguismo e Educação de Surdos

A educação bilíngue para surdos, segundo Skliar (1999), não se limita ao ensino de duas línguas, pois incorpora uma dimensão política e social. Trata-se de reconhecer a surdez como uma diferença histórica, cultural e social, considerando as relações de poder e conhecimento que atravessam o processo educacional. Skliar destaca que a análise da educação bilíngue deve ir além dos aspectos escolares e metodológicos, enfocando os mecanismos de poder e conhecimento dentro e fora das propostas pedagógicas. Para ele, a educação bilíngue não é neutra e carece de consistência política para ser entendida como uma prática de direitos humanos voltada aos surdos.

Dorziat (1999) complementa essa visão ao criticar a busca por métodos que, isoladamente, resolvam os problemas em sala de aula. Ela argumenta que, se o bilinguismo for reduzido ao simples uso da língua de sinais associado a técnicas de ensino, ele não garantirá uma transformação significativa nas práticas educacionais. Segundo a autora, técnicas não são neutras; elas estão diretamente ligadas às intenções e às finalidades do processo educativo.

No Brasil, a concepção de educação bilíngue ganhou destaque com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que reconhecem a Libras como meio legal de comunicação e como língua de instrução no processo educacional. Esse reconhecimento reflete uma valorização das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, impulsionado por políticas educacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a oferta de educação bilíngue de 0 a 17 anos em classes ou escolas bilíngues e inclusivas (Faria-Nascimento et al. 2021).

Nesse contexto, o bilinguismo é entendido como uma abordagem educacional que utiliza a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Quadros (1997) aponta o bilinguismo como a estratégia mais adequada para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos, destacando a importância de um ambiente educacional adaptado, com exposição precoce à Libras e com a presença de surdos adultos como modelos linguísticos.

Plinski et al. (2018) detalham formas de implementar o bilinguismo, diferenciando práticas em escolas específicas para surdos e escolas regulares inclusivas. Nas escolas específicas, a Libras é a língua de instrução e o português escrito é ensinado com recursos visuais. Já nas escolas regulares, em que o português oral e o português escrito constituem a língua de instrução, são oferecidos intérpretes de Libras e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para possibilitar a inclusão.

Além disso, tanto Quadros (1997) quanto Plinski et al. (2018) reforçam a necessidade de uma abordagem bicultural, permitindo que os surdos se identifiquem tanto com a comunidade surda quanto com a ouvinte. Essa articulação é essencial para o sucesso do bilinguismo, que não deve se basear em práticas orais ou bimodais (produção simultânea de português oral e Libras), mas em estratégias visuais e na leitura visual, que respeitam as estruturas das línguas envolvidas (Faria-Nascimento et al. 2021).

Portanto, a educação bilíngue para surdos, fundamentada em uma abordagem bicultural e politicamente consistente, valoriza a identidade e a cultura surda, criando um ambiente propício para diferentes aprendizagens.

⁷ Os jogos educativos já eram utilizados em sala de aula antes da denominação metodologias ativas como se observa no subitem 3.1 deste artigo. No entanto, alinhamo-nos às publicações que os consideram no quadro dessas metodologias.

Ensino de português no contexto da surdez

Para o desenvolvimento das atividades propostas, foi essencial a aproximação de duas modalidades linguísticas distintas – a Libras e a Língua Portuguesa escrita –, que, no entanto, compartilham o uso do visual. Nesse processo, alinhamos nossas práticas à reflexão de Geraldi (1997), cujo enfoque no ensino de língua parte do processo interlocutivo. Ele destaca que esse processo envolve a consideração da singularidade dos sujeitos em constante constituição e a temporalidade específica de cada momento educacional. Assim, a interlocução se torna central para compreender o ensino da linguagem, com ênfase na dinâmica entre os participantes e nas circunstâncias que envolvem o ato comunicativo (Geraldi 1997).

Geraldi critica a ênfase tradicional em metalinguagem, que transforma o ensino em um processo de memorização de conceitos gramaticais ao invés de promover a habilidade de usar a língua em situações reais de interação. Ele defende que as atividades de ensino devem priorizar a prática linguística (uso da língua) e epilinguística (reflexão sobre o uso da língua), destacando a necessidade de uma abordagem que possibilite interações nas quais as atividades epilinguísticas resultem “de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (Geraldi 1997, p. 52).

A Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (Faria-Nascimento et al. 2021) aborda as habilidades linguísticas no ensino de PSLS, que envolvem ler, escrever, traduzir e sinalizar. Destaca-se a importância de desenvolver competências comunicativas, incluindo competência linguística, textual, pragmática, sociolinguística, estratégica e cultural. Esses processos devem ocorrer em um ambiente de imersão na língua de sinais, com práticas de leitura e escrita trabalhadas paralelamente.

Nessa proposta, a semiotização⁸ da leitura e escrita é fundamental e tal processo envolve a assimilação de imagens, língua de sinais, letras e informações visuais na construção de significados. O currículo deve ser visual, intercultural e sensível à diversidade cultural dos estudantes surdos, sendo importante oferecer textos autênticos e contextualizados, incentivando a produção escrita e respeitando a identidade dos estudantes (Faria-Nascimento et al. 2021).

Antunes (2009), de forma complementar, apresenta uma concepção de língua como prática social. Para a autora, o uso da linguagem é uma ação social que possibilita a interação entre os sujeitos. Esse enfoque destaca a bidirecionalidade entre linguagem e sociedade, evidenciando a reciprocidade entre as práticas linguísticas e o contexto em que ocorrem.

O texto, nessa perspectiva, é fruto de uma atividade colaborativa entre dois ou mais sujeitos em interação, configurando-se como um ponto de encontro entre interlocutores. Além disso, os textos variam conforme os propósitos comunicativos e se organizam em padrões típicos, estabelecidos pelas convenções sociais e culturais de suas comunidades. Essa perspectiva leva em conta tanto os elementos linguísticos quanto os extralinguísticos, considerando que a relevância sociocomunicativa do texto depende da inter-relação entre linguagem, contexto e interlocutores.

Antunes (2009), a partir dessa noção do texto, ressalta ainda que os gêneros textuais são uma categoria central no ensino de língua, uma vez que são estruturas típicas, flexíveis e com relativa estabilidade, que refletem práticas sociais e propósitos comunicativos diversos. O ensino de língua deve, portanto, tomar os gêneros como referência, promovendo o desenvolvimento de competências de fala, escuta, leitura e escrita. Trabalhar com gêneros específicos – como cartas,

⁸ No contexto da educação bilíngue para surdos, o termo *semiotização da leitura* refere-se ao processo inicial de construção de significados a partir de múltiplos modos de representação (imagens, sinais, códigos visuais e linguísticos), que precede e fundamenta a aprendizagem da leitura e escrita convencionais. Trata-se de um conceito fundamental para a literacia de estudantes surdos, pois enfatiza a mediação de sentidos por diferentes sistemas semióticos, e não apenas pela língua escrita alfabética (Faria-Nascimento et al. 2021, p. 10).

convites ou editoriais – permite ao aluno compreender as normas e convenções envolvidas, bem como sua função social.

A abordagem proposta por Antunes (2009) defende uma ruptura com práticas escolares tradicionais, em que a escrita frequentemente é tratada de forma genérica (“escrever um texto” ou “fazer uma redação”). A autora sustenta que as atividades de escrita sejam planejadas com base em gêneros textuais, o que facilita a compreensão e a aplicação das regras gramaticais de forma funcional.

Assim, as principais práticas para o ensino de português recomendadas pelos autores citados (Geraldi 1997; Antunes 2009; Faria-Nascimento et al. 2021), aplicadas ao contexto da surdez, podem ser sintetizadas nos tópicos: a) valorização do uso real e reflexivo da língua; b) utilização dos gêneros textuais como eixo central do ensino; c) integração entre língua e contexto social, com atenção aos interlocutores e à situação de produção; e d) adoção de um ensino sensível à diversidade, respeitando as singularidades dos sujeitos envolvidos.

Metodologias ativas, jogos e gamificação

Buscando como estruturar as atividades com o português escrito para a turma de surdos, apoiamos-nos nas metodologias ativas principalmente as relacionadas ao lúdico, aos jogos e à gamificação.

De acordo com Soares (2021), as metodologias ativas constituem uma abordagem didática que integra teoria e prática, promovendo um aprendizado significativo e engajado, no qual o desenvolvimento de habilidades e competências, como o pensamento crítico e criativo, ocupa um papel central. Nesse contexto, os alunos tornam-se protagonistas do processo de aprendizagem, sendo incentivados a construir o conhecimento por meio de pesquisa, produção e interação, em vez de acumular informações de forma passiva.

O processo de ensino com as metodologias ativas segue etapas estruturadas, começando com a apresentação de problemas e o diagnóstico prévio do que os alunos já sabem. Em seguida, passam por pesquisas, debates e produção de materiais, culminando em uma avaliação integral e intervenções. O erro é visto como parte natural do aprendizado, e a avaliação é formativa e qualitativa, priorizando aspectos socioemocionais, criatividade e colaboração (Soares 2021). Dessa forma, não focalizaremos o que faltava para a turma, e sim o que tinham de experiência em Libras e com o português escrito para construirmos com eles as próximas etapas.

Nesse contexto, o papel do professor se modifica e passa a ser o de mediador e facilitador, estimulando dúvidas, questionamentos e diálogos que transcendam o ambiente da sala de aula. Essa postura desafia o modelo tradicional, no qual o professor é o único detentor do saber, e incentiva a autonomia dos alunos na busca de soluções criativas e reflexivas para problemas reais (Soares, 2021).

As práticas envolvidas nas metodologias ativas, citadas por Soares (2021) que incluem sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, *design thinking*, ensino híbrido, rotação por estações, cultura *maker*, gamificação e aprendizagem baseada em projetos, foram a base para a organização das atividades como apresentado no item 4.

Conceito de jogo

Pela idade e pela necessidade de envolver a turma nas atividades com o português, foi necessário verificar como os jogos poderiam favorecer as interações e a construção de conhecimento, tornando o ensino mais produtivo e a aprendizagem mais efetiva, principalmente no nosso caso em que as línguas de natureza diversa dificultam questões como a memorização das palavras dada a natureza dos signos verbais escritos.

Desde a infância, o jogo contribui para o desenvolvimento humano, sendo considerado um fenômeno antropológico fundamental (Murcia 2008). Tradicionalmente, a pedagogia tradicional não valorizava o jogo, mas hoje é reconhecido como um método formativo essencial para crianças e adolescentes, sendo considerado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança como um direito essencial.

Além de promover a inteligência emocional, a curiosidade e o senso de humor, o jogo é essencial para a adaptação social e natural. Suas regras, sejam elas voluntárias ou obrigatórias, transformam o ato de jogar em uma realidade lógica que instiga ordem, responsabilidade e seriedade (Murcia 2008).

Jogos Educativos

No contexto brasileiro, a adoção do jogo na escola como ferramenta pedagógica ganhou destaque sob influência dos ideais escolanovistas nas décadas de 1920 e 1930, transformando o ambiente escolar em um espaço mais atrativo e alegre, distante das aulas expositivas tediosas e promovendo valores morais e higiênicos desde cedo nas crianças (Azevedo e Marengo 2022).

Ainda que o jogo seja considerado uma atividade distinta da vida cotidiana, é capaz de representar aspectos sociais e resolver problemas do dia a dia, segundo os autores (2022). Isso nos interessou no projeto, pois definido como linguagem, o jogo delimita e designa coisas de maneira própria, refletindo relações sociais e culturais através de várias manifestações como jogos de mesa, esportes e dramatizações.

Diversas perspectivas sobre o uso de jogos na educação coexistem, desde uma visão que valoriza sua essência lúdica até aquelas que o instrumentalizam como meio para alcançar objetivos educacionais específicos. Esta polissemia do jogo na educação demanda dos educadores uma clara definição de seus propósitos e valor educativo, adaptando suas práticas pedagógicas para melhor integrar essa ferramenta ao processo de ensino-aprendizagem (Azevedo e Marengo 2022).

Portanto, desde que utilizado de maneira consciente e estruturada no contexto escolar, o jogo pode ser muito mais do que uma atividade recreativa, constituindo-se em uma linguagem cultural e educativa que pode promover aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Azevedo e Marengo 2022).

Os jogos educativos, sejam digitais ou analógicos, têm sido integrados cada vez mais à cultura contemporânea, desempenhando um papel relevante na educação de crianças, jovens e adultos, visto que os jogos não apenas aguçam a curiosidade e a imaginação, mas também ampliam experiências, desenvolvem habilidades sociocognitivas e oferecem novas formas de socialização através de atividades cooperativas ou competitivas (Azevedo e Marengo 2022).

Por fim, os autores (2022) destacam a importância de fundamentar os jogos educativos em teorias psicológicas e educacionais para maximizar seu impacto pedagógico. A criação de jogos educativos eficientes requer um planejamento cuidadoso, considerando não apenas a mecânica do jogo, mas também seus objetivos educacionais e a integração com as tecnologias digitais disponíveis, como tratamos anteriormente.

Gamificação

Por fim, entendemos que, no nosso caso, a gamificação seria uma das vias para trazer os jogos para a sala de aula, porque a gamificação é a aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos não relacionados a jogos, com o objetivo de resolver problemas, motivar e engajar pessoas. Na educação, por exemplo, estrelinhas para reconhecer esforços e desafios progressivos, como palavras mais difíceis em ditados, são exemplos dessa abordagem (Fadel et al. 2014).

De acordo com Busarello et al. (2014), a gamificação fundamenta-se em estruturas de recompensa, reforço e feedback, sustentadas por mecânicas e sistemas que ampliam o

engajamento. Este engajamento, definido como uma intensa conexão com pessoas ou ambientes, contribui tanto para o prazer quanto para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção e memória.

Jogos criam contextos lúdicos e ficcionais que simulam aspectos da vida real em ambientes controlados, com regras e objetivos claros. Esses ambientes permitem mensurar resultados, como vitória ou superação, e despertam emoções e desejos que promovem maior envolvimento. As motivações nesse processo podem ser intrínsecas e/ou extrínsecas. Estas estão associadas a recompensas externas, como reconhecimento social, pontos ou prêmios. Já aquelas estão baseadas em interesse, prazer ou desafio interno (Busarello et al. 2014).

Conforme Busarello et al. (2014), a gamificação utiliza três elementos fundamentais:

1. Mecânico: elementos que estruturam o funcionamento do jogo, orientando as ações do jogador.

2. Dinâmico: interações entre jogador e mecânicas.

3. Estético: emoções geradas pela experiência do jogo.

Esses elementos criam experiências emocionais únicas, fundamentais para o engajamento e a aprendizagem.

Ao elegermos a narrativa, acreditamos que sairíamos de uma experiência passiva, como quando se acompanha histórias (lendo, ouvindo ou assistindo), para uma ativa, pois, ao jogar, o indivíduo se torna protagonista e influencia o enredo. Na gamificação educacional, elementos narrativos como personagens, competição e regras são essenciais: os personagens promovem identificação, a competição estimula foco e atenção, e as regras criam um ambiente imersivo que favorece o engajamento (Busarello et al. 2014).

A gamificação intensifica emoções ao explorar histórias, que são fundamentais para a formação da memória, comunicação e aprendizado. Segundo Busarello et al. (2014), elementos como metas, regras, feedbacks e participação voluntária são indispensáveis para criar experiências envolventes. Além disso, ciclos de resposta rápida, níveis crescentes de dificuldade, recompensas, estímulos contínuos, pontos, níveis, placares, personalização e desafios são ferramentas para engajar jogadores, promovendo desenvolvimento de habilidades e aumentando a interação com o sistema (Busarello et al. 2014).

Esses elementos foram sendo incorporados às 15 atividades desenvolvidas em sala, descritas a seguir no quadro 1.

Descrição das Atividades Desenvolvidas

A estratégia metodológica adotada nas aulas e nas atividades baseou-se nos seguintes pressupostos: a presença da Libras como primeira língua; a utilização da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita; a promoção do uso de recursos visuais e de tecnologias de informação e comunicação para assegurar o pleno acesso ao currículo; e a organização de práticas educativas que respeitem as especificidades dos educandos. Além disso, foi considerado que o trabalho com a Libras deve anteceder o trabalho com a LP, conforme orienta o Currículo de Ensino de Português para Surdos do Município de São Paulo (2019).

De acordo com o referido documento, a Libras deve preceder a construção do conhecimento metalinguístico necessário para a aquisição da LP, não seria um apoio, seu papel é ser fundamento para a prática de análise linguística e para o desenvolvimento da segunda língua.

As atividades foram organizadas em quatro eixos, seguindo a divisão apresentada pelo currículo:

a. Prática de leitura de textos: introdução a textos em língua portuguesa, com identificação de elementos visuais e linguísticos, seguida de discussões e produção sinalizada para verificar a compreensão.

- b. Produção sinalizada: avaliação da compreensão das leituras, alinhada ao domínio da Libras.
- c. Prática de análise linguística: reflexão metalinguística e epilinguística sobre Libras e LP, com foco na linguística contrastiva.
- d. Produção de textos escritos: criação de registros cotidianos, relacionando ambas as línguas de forma contrastiva.

As atividades procuraram seguir um movimento metodológico diversificado, como recomendado pelo currículo (São Paulo 2019), contemplando:

- a. Trabalho coletivo (TC): que promove a circulação de informações relevantes e modela procedimentos como leitura, atenção e produção textual.
- b. Trabalho em duplas ou grupos (TD/G): que permite a troca de informações apropriadas por diferentes estudantes, promovendo novas aprendizagens.
- c. Trabalho autônomo (TA): que verifica as aprendizagens efetivamente realizadas e identifica conteúdos que precisam ser retomados, reiniciando o ciclo de aprendizado.

De acordo com São Paulo (2019), o processo de construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre o estudante, o objeto de conhecimento e parceiros mais experientes. Esse aprendizado, que não é linear, baseia-se na cooperação, promovendo a autonomia progressiva do estudante. Sendo assim, a abordagem nas aulas procurou combinar práticas que alternassem momentos coletivos, colaborativos e individuais, assegurando continuidade e progresso na aprendizagem.

Quadro 1: Apresentação sintética das atividades

Atividade	Descrição	Objetivos	Eixo	Movimento metodológico
Animação	Exibição de uma animação baseada no conto	Introduzir a história de forma visual e acessível aos estudantes surdos	Produção sinalizada (2)	Trabalho coletivo
Recontação da história	Narração da história em Libras de acordo com o que compreendeu	Desenvolver habilidades narrativas e compreensão do texto	Produção sinalizada (2)	Trabalho autônomo
Discussão dirigida	Comparação da realidade da personagem do conto com a realidade dos alunos	Estimular a reflexão crítica sobre direitos da criança e do adolescente e sobre as desigualdades sociais	Produção sinalizada (2)	Trabalho autônomo
Leitura do conto em português	Leitura coletiva e discussão sobre léxico, sintaxe e expressões do português	Desenvolver habilidades de leitura e compreensão do português escrito	Leitura de texto (1) e produção sinalizada (2)	Trabalho coletivo
Pesquisa e produção de material	Pesquisa sobre a vida e a obra do autor e preparação de <i>Power Point</i>	Produzir um material visual sobre a vida e a obra de Andersen a fim de apresentar para o 5º ano	Leitura de texto (1) e produção sinalizada (2)	Trabalho em duplas ou grupos
Baralho de palavras	Jogo de montar a sequência escrita do conto a partir	Trabalhar léxico e sintaxe de forma lúdica	Leitura de texto (1) e produção sinalizada (2)	Trabalho autônomo

	de um baralho de palavras			
Labirinto dos fósforos	Jogo em que os alunos deveriam coletar o máximo de fósforos possível e encontrar a saída do labirinto	Desenvolver habilidades de resolução de problemas e estratégia	Leitura de texto (1) e produção sinalizada (2)	Trabalho autônomo
Tabuleiro dos direitos	Jogo em que os alunos avançavam ao conseguir direitos e recuavam ao ter direitos violados	Identificar direitos e violações dos direitos da criança e do adolescente Interagir conforme as regras do jogo	Leitura de texto (1) e produção sinalizada (2)	Trabalho coletivo e autônomo
Verdadeiro ou falso	Jogo de perguntas e respostas sobre o conto	Praticar leitura e refletir sobre o conto	Leitura de texto (1) e produção sinalizada (2)	Trabalho em duplas ou grupos
Trilha da menina/ Jogo do léxico	Jogo de trilha com soletração de palavras relacionadas ao conto	Fixar o vocabulário de forma divertida e motivante	Leitura de texto (1) e prática de análise linguística (3)	Trabalho em duplas ou grupos
Campanha do agasalho	Organização de campanha solidária, realização de doações e contato com uma ONG	Aprender como realizar ações solidárias	Leitura de texto (1) e produção sinalizada (2)	Trabalho em duplas ou grupos
Construção do enredo e atividades de sistematização linguística	O desafio é proposto e, caso o estudante acerte, ele risca um fósforo	Construir o enredo do conto por parágrafos e em etapas, sinalizando em Libras os acontecimentos e explicando como seria a construção do período em português	Prática de análise linguística (3)	Trabalho autônomo
Atividade de léxico com linguística contrastiva a partir da leitura do conto: “andar” e “cair”.	Leitura de frases a partir do conto e avaliação de qual seria a melhor forma de tradução, envolvendo os verbos “andar”, “cair”, “atravessar”, “usar” etc.	Comparar a Libras com o português a partir do léxico do texto	Leitura de texto (1) e prática de análise linguística (3)	Trabalho autônomo
Reescrita do conto	Retomada dos acontecimentos de cada momento da narrativa, divididos em parágrafos e escrita em filipetas de papel	Reescrever a história, utilizando as regras do português, como título, estruturação em parágrafos, uso correto de pontuação, verbos, pronomes e sinônimos.	Prática de análise linguística (3) e prática de produção de textos escritos (4)	Trabalho autônomo

		Manter a sequência do enredo		
Leitura das produções dos colegas e feedbacks	Os textos produzidos ao longo do ano passaram por sucessivas reescritas e a última produção foi exposta para que os próprios estudantes as avaliassem e dessem feedback aos colegas	Participar da avaliação dos textos dos colegas, considerando os critérios expostos: título, parágrafo, uso dos verbos estudados (“estar”, “andar”, “vender” etc), pronomes e sinônimos	Leitura de texto (1) prática de produção de textos escritos (4)	Trabalho autônomo

Fonte: Produção própria, 2025.

Detalhamento das atividades

As atividades ocorreram ao longo de quatro bimestres e incluíram diversas propostas como apresentadas no quadro 1, descrição das atividades. Entre elas, destacamos a leitura de anúncios publicitários e notícias de jornais digitais, abordando temas que colocam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, além de atividades de leitura, produção sinalizada, análise linguística e exercícios variados. As produções textuais foram realizadas em diferentes momentos ao longo dos bimestres, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

É importante salientar que as atividades detalhadas a seguir, sobretudo as que envolvem leitura e escrita, podem demandar uma flexibilidade temporal maior (período de aplicação e quantidade de encontros), variando conforme o perfil sociolinguístico e o repertório da turma. No caso deste projeto, havia seis aulas de Língua Portuguesa por semana. Somada a isso, há a resposta de cada turma às atividades, que podem ter sua duração ampliada ou diminuída. Trata-se, portanto, de uma proposta que deve ser adaptada conforme os contextos de ensino envolvendo observação e análise constantes.

Animação

A primeira atividade desenvolvida foi a exibição de uma animação “[d]A Menina Vendedora de Fósforos”⁹ sem elementos verbais. Essa abordagem visual foi escolhida para iniciar o contato com o conto, desconhecido por todos conforme foi apurado, a fim de que o nível de proficiência em Libras dos estudantes não fosse uma barreira para o entendimento, haja vista que existem versões em Libras e que foram exibidas oportunamente. Durante esta exibição inicial, os alunos assistiram atentamente e puderam observar o cenário, a época, as ações e emoções da protagonista, o que facilitou a interpretação e a imersão na narrativa.

Recontação da História

Após a animação, os alunos foram convidados a recontar a história em Libras. Essa atividade teve como objetivo principal desenvolver habilidades narrativas e verificar a compreensão do texto visual. Cada estudante participou expressando suas interpretações e

⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xEBzMgl0ukk&list=RDxEBzMgl0ukk&start_radio=1
 Acesso em 28 jan. 2025

refletindo sobre os sentimentos da protagonista. O exercício fortaleceu a compreensão do enredo e estimulou o uso expressivo da língua de sinais, promovendo a articulação coesa e criativa das ideias. Além disso, estimulou o senso crítico e o desenvolvimento da empatia.

Discussão Dirigida

Em seguida, foi realizada uma discussão em Libras para refletir sobre a realidade da personagem e a dos próprios estudantes. Perguntas como “Você tem família?”, “Você tem acesso à escola?”, “Você precisa trabalhar?”, “Você tem agasalho no inverno?” e “Você já viu crianças ou adolescentes trabalhando? Onde? O que faziam?” fomentaram reflexões sobre desigualdade social e direitos da criança e do adolescente.

Os estudantes foram incentivados a refletir sobre a infância de seus pais, considerando questões como: “Seus pais podiam frequentar a escola?”, “Eles trabalhavam quando eram crianças?” e “Eles tinham tempo para brincar?”. Alguns responderam que os pais não haviam estudado, outros, que os pais estudaram quando crianças. Os estudantes responderam ainda que, por terem família, não precisavam trabalhar; que tinham roupas e comida e que podiam frequentar a escola. Quando questionados se havia crianças que precisavam trabalhar, eles disseram que havia e que essas crianças trabalhavam nas ruas, no farol, lava-rápidos e mercados.

Esse exercício buscou contextualizar a discussão em uma perspectiva histórica, mostrando como os direitos das crianças e adolescentes são uma construção social e histórica. A atividade também ampliou a compreensão dos estudantes sobre as mudanças nas condições de vida ao longo do tempo e reforçou a importância da garantia desses direitos na atualidade.

Leitura do Texto em Português

A leitura do título e do primeiro parágrafo do conto em português foi realizada coletivamente, partindo das palavras já conhecidas pelos estudantes e de suas inferências do enredo conhecido. As palavras desconhecidas foram pesquisadas coletivamente na internet, utilizando o computador da sala. Durante a atividade, alternava-se entre a projeção do conto na lousa e os sinais correspondentes em Libras, pesquisados no YouTube, ou imagens relacionadas, encontradas no Google Imagens. Para estimular a curiosidade e facilitar o processo de pesquisa, a professora guiava os estudantes explicando, passo a passo, como realizar as buscas, ao mesmo tempo em que fazia intervenções necessárias para auxiliar na tradução.

Durante a atividade, discutimos a diferença entre traduzir palavra por palavra, um método que não produz compreensão efetiva, e a importância de utilizar recursos próprios da Libras, como classificadores, o uso do espaço, expressões corporais e faciais, além dos sinais, para alcançar uma tradução mais adequada. Também realizamos comparações entre trechos do texto em Libras e LP, analisando casos específicos, como palavras ou expressões que não exigem sinal na Libras, como “cair” na construção “neve caindo” ou “estar” na frase “a menina estava com frio”. Essas reflexões ajudaram os estudantes a compreenderem melhor as diferenças estruturais e semânticas entre as duas línguas e a importância de adaptar o conteúdo de forma contextualizada.

Baralho de Palavras

Com o auxílio de um baralho contendo palavras do texto lido, os alunos construíram a narrativa de forma interativa e colaborativa. Essa atividade trabalhou o léxico e a sintaxe, promovendo a memorização e o reconhecimento de estruturas linguísticas da LP de maneira lúdica. Durante o jogo, quando um estudante não sabia qual carta jogar, a professora projetava o texto original na lousa, e o jogador analisava o trecho da narrativa já construído para verificar se

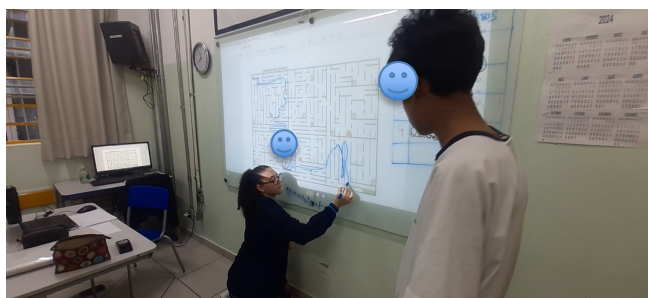
alguma de suas cartas poderia ser usada naquele momento ou se precisaria pegar outra carta do monte.

O jogo possibilitou que os estudantes identificassem padrões e regras da LP, como a necessidade de associar vogais e pronomes possessivos aos nomes e a ordem frequente dessa associação, e a memorização de combinações entre palavras e verbos específicos, como "cair + neve" e "atravessar + rua". A atividade não apenas reforçou esses conhecimentos de forma lúdica, mas também incentivou a participação ativa e o raciocínio linguístico, ajudando os estudantes a internalizarem estruturas gramaticais e sintáticas.

Labirinto dos Fósforos

Nesse jogo, os alunos percorriam um labirinto, coletando fósforos que simbolizavam os desafios da personagem. A pontuação era baseada em estratégias para maximizar os fósforos obtidos, com níveis de dificuldade crescentes. A atividade desenvolveu resolução de problemas e reforçou a simbologia do conto.

Imagem 2: Labirinto dos Fósforos



Fonte: Produção própria, 2025.

Tabuleiro dos Direitos da Criança e do Adolescente

Nesse jogo, os alunos exploraram direitos das crianças e adolescentes. Avançavam ou retrocediam no tabuleiro ao acessar ou ter direitos violados. Em virtude da narrativa, os direitos apresentados no jogo eram educação, moradia, alimentação, lazer, saúde e as violações de direito correspondiam à não observação ou à obstrução a esses direitos. A dinâmica incentivou reflexões críticas sobre justiça social.¹⁰

Imagem 3: Tabuleiros dos Direitos da Criança e do Adolescente



¹⁰ O jogo e suas regras estão disponíveis em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1q8GZrzPRhXokykekpxqHH-fwiic0uiGz?usp=sharing>.

Fonte: Produção própria, 2025

Imagem 4: Jogando no Tabuleiro

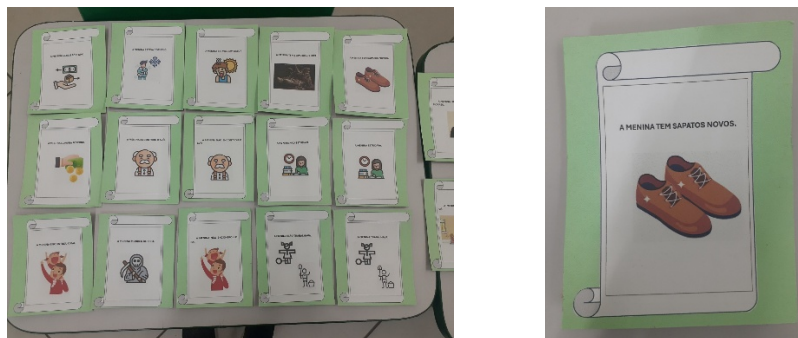


Fonte: Produção própria, 2025

Verdadeiro ou Falso

Em duplas, os alunos participaram de um jogo de perguntas e respostas sobre o conto. Ao decidir se afirmações eram verdadeiras ou falsas, praticaram leitura/tradução e compreensão textual, além de promoverem colaboração e troca de conhecimentos.¹¹

Imagem 5: Jogo do Verdadeiro ou Falso



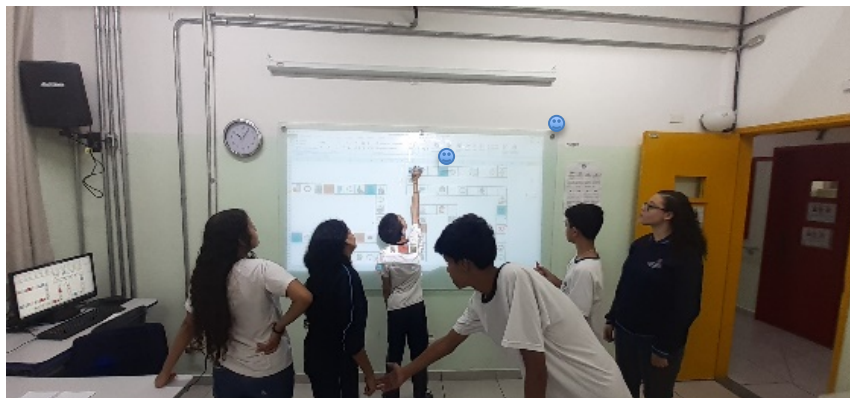
Fonte: Produção própria, 2025.

Trilha da Menina

Neste jogo, os alunos avançavam no tabuleiro ao soletrarem palavras relacionadas ao conto. A primeira rodada permitiu consulta a uma lista, enquanto as seguintes dependeram da memória e colaboração. A atividade reforçou o léxico e promoveu aprendizado em equipe.

¹¹ Este jogo também está disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1q8GZrzPRhXokykekpxqHH-fwiic0uiGz?usp=sharing>.

Imagem 6: Jogo Trilha da Menina



Fonte: Produção própria, 2025.

Os três elementos fundamentais, mecânico, dinâmico e estético, citados anteriormente, foram incorporados aos jogos apresentados nos itens 4.1.5 a 4.1.9. Cada um deles apresentava regras próprias que determinavam a pontuação (mecânica) e as ações dos jogadores (dinâmica) produzindo a recompensa e, por conseguinte, o engajamento (estética, isto é, a emoção gerada pela experiência do jogo).

Processo de Contato com a ONG Exército da Salvação

Inspirados pelo conto lido, os estudantes organizaram uma Campanha do Agasalho antes do recesso escolar, marcado pelo início do inverno. A iniciativa envolveu a produção de apresentações para conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da solidariedade. Os alunos arrecadaram agasalhos e contaram com o apoio da ONG Exército da Salvação, que foi até a escola para retirar as doações. Essa atividade articulou o aprendizado escolar a uma ação social significativa, promovendo o senso de cidadania e empatia entre os participantes.

Apesar do uso de jogos e estratégias de gamificação ao longo do processo de aprendizagem, o desenvolvimento dessa atividade demonstrou a importância de ir além da ênfase na recompensa, como argumentam Alves et al. (2014). A experiência criou condições para a colaboração, estabeleceu objetivos comuns, promoveu a transformação da realidade e proporcionou aprendizagens diversificadas, unindo engajamento lúdico a ações práticas e socialmente relevantes.

Produção de relato

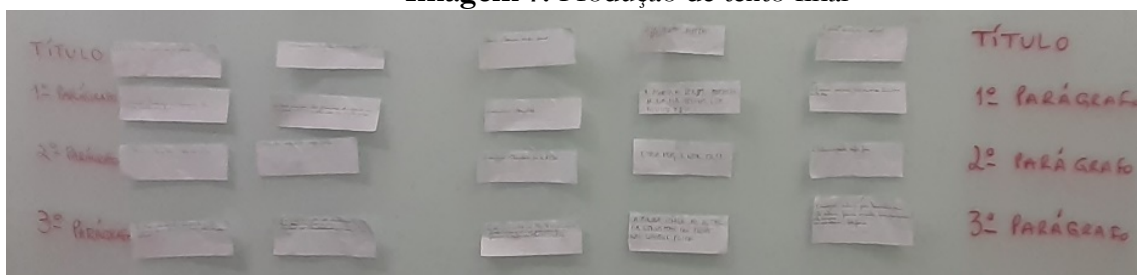
Após as produções de texto iniciais, o processo de elaboração do texto final seguiu de forma colaborativa e estruturada. A história foi dividida em partes, que corresponderiam aos parágrafos do conto. Os alunos começaram narrando o que acontecia em cada trecho da história, explorando os detalhes do enredo. Em seguida, discutíamos coletivamente como o parágrafo deveria ser estruturado em português: quais palavras seriam usadas, quais verbos eram necessários, se esses verbos existiam na Libras e, se existiam, como seriam sinalizados. Debates também se os verbos deveriam ser escritos no passado ou no presente e qual seria a ordem correta das palavras. Cada aluno tinha a oportunidade de opinar, sugerir a pontuação adequada e até soletrar algumas palavras.

Após a discussão, cada estudante recebia uma filipeta em branco para registrar por escrito as ideias definidas pelo grupo para aquele parágrafo. O aluno que terminasse entregava a filipeta à professora para receber feedback e realizar eventuais correções. Em seguida, ele se tornava responsável por revisar o texto dos colegas que finalizassem suas filipetas, oferecendo feedback

adicional. Esse ciclo colaborativo se repetiu até que todos os parágrafos da história fossem concluídos.

No final, as filipetas, cada uma representando uma parte da narrativa, foram organizadas em sequência na lousa, agrupadas por aluno. Isso permitiu que os estudantes lessem as produções uns dos outros, avaliassem a organização textual e fizessem comentários e sugestões sobre a escrita dos colegas. Esse processo ajudou os alunos a estruturarem melhor suas narrativas, mais ainda contribuiu para ampliar os textos, que inicialmente tendiam a ser mais sucintos. Nessa etapa, observou-se um elevado nível de suporte, uma vez que as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes estavam associadas, sobretudo, à interferência da Libras na organização das sentenças em português escrito, bem como ao uso espontâneo de recursos anafóricos.

Imagem 7: Produção de texto final



Fonte: Produção própria, 2025.

Outras atividades preparatórias para a produção do texto final envolveram dinâmicas interativas de construção de frases baseadas no conto. Nessas atividades, os estudantes trabalhavam em conjunto, começando pela sinalização de uma parte da história. Em seguida, discutiam como essa parte deveria ser organizada em LP, refletindo sobre o uso adequado de pontuação, verbos, pronomes e sinônimos para garantir coesão e clareza ao texto. O próximo estudante dava continuidade à narrativa, também iniciando em Libras, e, em seguida, sugeria como traduzir aquele trecho para o português escrito.

Para tornar a atividade mais engajante, utilizamos a mecânica simbólica do fósforo. O estudante que traduzisse ou estruturasse corretamente uma frase tinha o direito de acender um fósforo, representando sua conquista. Caso cometesse algum erro, ele era apoiado pelos colegas, que colaboravam para corrigir e aperfeiçoar a construção textual. Essa dinâmica visou reforçar o aprendizado colaborativo e estimular a confiança e o senso de pertencimento ao grupo.

Ao final da atividade, foi proposta uma reflexão coletiva sobre o simbolismo do fósforo aceso no contexto do conto. Os alunos discutiram como, na história, o fósforo representa esperança, a luta por dias melhores e a capacidade de sonhar mesmo em meio a adversidades. Essa conversa aprofundou o entendimento dos estudantes sobre a mensagem do texto e conectou a dinâmica do fósforo à ideia de resiliência e transformação, promovendo uma integração significativa entre o aprendizado linguístico e os valores humanos representados pelo conto.

Considerações Finais

O presente trabalho apresentou uma experiência pedagógica que uniu o ensino de PSLs a práticas de cidadania, tendo como eixo central a leitura e análise do conto *A Menina Vendedora de Fósforos* (1845) de Andersen (Machado 2010). As atividades foram estruturadas com base em metodologias ativas, especificamente em elementos de gamificação; além de se estruturarem pelos eixos de: produção sinalizada, prática de leitura, análise linguística e produção textual, organizados de acordo com uma abordagem metodológica que integrou momentos de trabalho coletivo,

autônomo e em grupo, conforme recomenda o currículo de LP para surdos do município de São Paulo (2019).

As práticas de gamificação, como a dinâmica de acender fósforos e os jogos pedagógicos, mostraram-se eficientes para engajar os alunos e motivá-los durante o processo de aprendizagem. Elementos como recompensas simbólicas, desafios e interação em grupo estimularam a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. No entanto, o uso de gamificação revelou também suas limitações, como a necessidade de planejamento cuidadoso para evitar que o foco recaia apenas na recompensa, desvalorizando a reflexão crítica e a colaboração.

Os jogos educativos, como o Labirinto dos Fósforos e o Tabuleiro dos Direitos da Criança e do Adolescente, reforçaram habilidades como resolução de problemas e reflexão sobre questões sociais. Ainda assim, o impacto das práticas gamificadas pode ser potencializado com a inclusão de ferramentas digitais mais interativas e feedbacks mais estruturados, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

A prática de produção sinalizada, especificamente, permeou todas as etapas da sequência de atividades, desempenhando um papel central tanto de forma direta quanto indireta. De maneira direta, essa produção manifestou-se durante as discussões promovidas sobre a temática do conto trabalhado, que incentivaram os alunos a expressarem suas ideias, sentimentos e percepções em Libras. Essas discussões também abordaram as experiências pessoais dos alunos, criando um espaço para o compartilhamento de vivências e para a construção de significados a partir de suas perspectivas individuais.

Além disso, a produção sinalizada direta foi explorada nas comparações estruturais e funcionais entre a Libras e a LP, fomentando uma compreensão metalinguística dos alunos. A análise contrastiva visou reforçar o entendimento do funcionamento gramatical e discursivo de ambas as línguas, além de promover uma reflexão crítica sobre suas especificidades, contribuindo para o enriquecimento da prática bilíngue.

Por outro lado, a produção sinalizada esteve presente de maneira indireta como suporte subjacente em atividades de leitura/tradução e interpretação textual, bem como na análise linguística e na elaboração de textos em LP. Essa integração transversal, indispensável nas práticas tradutórias, favoreceu a construção de significados e a apropriação ativa dos conteúdos, consolidando a relação entre as línguas e as práticas pedagógicas voltadas para o público surdo.

O eixo da prática de leitura, por sua vez, foi contemplado por meio de atividades como a leitura coletiva do conto e a pesquisa de vocabulário em Libras e português. Já a análise linguística se destacou em exercícios que contrastaram as duas línguas, como o estudo de verbos classificadores e estruturas específicas do português. Por fim, a produção textual escrita foi trabalhada de forma incremental, partindo de atividades preparatórias, produções iniciais e intermediárias até a escrita final em filipetas, promovendo a organização do enredo e o uso correto dos elementos linguísticos estudados.

Apesar dos avanços, observou-se que o equilíbrio entre os eixos poderia ser mais bem planejado, garantindo que cada um fosse explorado de maneira mais equitativa e integrada. A ampliação das práticas de análise linguística durante a produção textual final, por exemplo, poderia fortalecer ainda mais a transição entre Libras e português.

A organização metodológica do trabalho foi outro fator estruturante da experiência, além da organização em eixos e da gamificação, explicados acima. A alternância entre trabalho coletivo, em grupo e autônomo permitiu que os estudantes explorassem diferentes formas de aprendizagem, promovendo colaboração e autonomia. O trabalho coletivo foi essencial para modelar procedimentos e estimular a troca de ideias, enquanto as atividades autônomas permitiram que os alunos aplicassem o que aprenderam de forma independente.

De maneira geral, as práticas desenvolvidas mostraram-se produtivas para o ensino do português como segunda língua em um contexto bilíngue. Os avanços observados não se deram de forma linear ou homogênea, mas puderam ser identificados em aspectos específicos do

processo de aprendizagem dos estudantes. No que se refere à compreensão leitora, os alunos passaram a recuperar com maior precisão os acontecimentos centrais do conto e a estabelecer relações entre diferentes momentos da narrativa. Na produção escrita, verificou-se progresso na ampliação dos textos, que inicialmente se restringiam a enunciados muito breves, bem como na organização da sequência narrativa e na estruturação em parágrafos.

Além disso, houve avanços no uso de verbos mais adequados ao enredo e na tentativa de retomada dos personagens por meio de pronomes ou expressões nominais ainda que com muitas oscilações. Isso indicou um desenvolvimento progressivo da consciência sobre a coesão textual, fortemente associado às condições de mediação pedagógica, ao trabalho colaborativo e à reescrita orientada.

No plano social, a campanha do agasalho consolidou os objetivos pedagógicos ao articular o aprendizado linguístico a uma prática concreta de cidadania, ampliando a participação dos estudantes e atribuindo sentido social às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Embora os resultados indiquem progresso significativo, este deve ser compreendido como processual e situado, considerando o perfil dos estudantes, o tempo de implementação da proposta e as especificidades do ensino de português escrito para surdos e nunca em termos absolutos. O estudo reafirma, assim, a importância de práticas pedagógicas visuais, contextualizadas e sistemáticas, bem como da continuidade de investimentos em formação docente e produção de materiais didáticos específicos para potencializar os avanços observados.

Sendo assim, o trabalho desenvolvido expôs áreas com potencial para aprimoramento, evidenciando a importância de investimentos estratégicos em múltiplos aspectos pedagógicos, estruturais e organizacionais. Um dos elementos fundamentais seria o fortalecimento da formação continuada dos educadores, com ênfase em abordagens bilíngues e práticas metodológicas voltadas para o ensino de surdos. Essas formações devem contemplar, além das especificidades da Libras e da LP, os desafios da mediação didática em contextos bilíngues e multiculturais.

Outro ponto relevante é a elaboração de materiais didáticos mais específicos e contextualizados, de maneira a atender às particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Esses materiais poderiam incluir recursos visuais avançados, como animações e vídeos em Libras, bem como estratégias que explorem a relação entre a Libras e a LP escrita. Além disso, o uso de ferramentas tecnológicas inovadoras, como aplicativos interativos e plataformas digitais acessíveis, poderia enriquecer as experiências de ensino e aprendizagem e ampliar o engajamento dos alunos.

A interdisciplinaridade também se configurou como um elemento a ser aprimorado nesse processo, especialmente no ensino bilíngue voltado para estudantes surdos. A articulação entre a LP e a Libras demonstrou ser indispensável para a criação de um ambiente que potencialize a aprendizagem, e no qual os conteúdos de ambas as línguas se complementem e se enriqueçam mutuamente.

A inserção de outras disciplinas, como Artes e História, pode desempenhar um papel estratégico na contextualização cultural e no aprofundamento das práticas pedagógicas. Essas áreas permitem que os alunos explorem conceitos históricos, sociais e artísticos por meio de uma perspectiva visual e interdisciplinar, potencializando e articulando as aprendizagens.

Contudo, para que a interdisciplinaridade seja efetiva, é necessário que ela transcenda o esforço individual do docente. A responsabilidade de integrar as disciplinas não deve recair exclusivamente sobre o professor que, isoladamente, tenta estabelecer parcerias informais com colegas nos corredores da escola. Tal prática demanda um planejamento estratégico institucional, respaldado por uma mediação pedagógica sistemática e alinhada às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Finalmente, este trabalho tentou reforçar a importância de metodologias ativas, que aliem práticas lúdicas, reflexivas e contextualizadas ao ensino de português. O ensino bilíngue para

surdos deve continuar avançando na construção de práticas que promovam não apenas o aprendizado linguístico, mas também o desenvolvimento humano e social dos estudantes.

Referências

- Alves, Lyn Rosalina Gama, Marcelle Rose da Silva Minho, and Marcelo Vera Cruz Diniz. “Gamificação: os diálogos com a Educação.” *Gamificação na Educação*, edited by Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Cláudia Regina Batista, and Tarcísio Vanzin, Pimenta Cultural, 2014, pp. 75–97.
https://www.researchgate.net/publication/304011416_Gamificacao_dialogos_com_a_educacao_no_eBook_Gamificacao_na_Educacao_que_reune_artigos_de_pesquisadores_sobre_Gamificacao . Accessed 28 Dec. 2024.
- Azevedo, Isabel Cristina Michelan, and Sandro Marcio Drumond Alves Marengo. “A Compreensão dos Jogos Educativos de Propostas de Gamificação na Educação Básica.” *Gamificação e Jogos nas Práticas de Leitura e Análise Linguística*, edited by Isabel Cristina Michelan de Azevedo et al., Pá de Palavra, 2022.
- Brasil. “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.” http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Accessed 11 July 2024.
- Brasil. “Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.”
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm . Accessed 11 July 2024.
- Brasil. “Lei nº 14.146, de 26 de maio de 2015: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.”
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm . Accessed 11 July 2024.
- Brasil. “Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação bilíngue de surdos.”
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm . Accessed 11 July 2024.
- Brasil. “Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005: 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.”
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Accessed 11 July 2024.
- Busarello, Raul Inácio, Vania Ribas Ulbricht, and Luciane Maria Fadel. “A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre gamificação como recurso motivacional.” *Gamificação na Educação*, edited by Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Cláudia Regina Batista, and Tarcísio Vanzin, Pimenta Cultural, 2014, pp. 12–37.
https://www.researchgate.net/publication/304011416_Gamificacao_dialogos_com_a_educacao_no_eBook_Gamificacao_na_Educacao_que_reune_artigos_de_pesquisadores_sobre_Gamificacao . Accessed 28 Dec. 2024.
- Dorziat, Ana. “Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica.” *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e Projetos Pedagógicos*, edited by Carlos Skliar, Mediação, 1999.
- Fadel, Luciane Maria, Vania Ribas Ulbricht, Cláudia Regina Batista, and Tarcísio Vanzin, editors. *Gamificação na Educação*. Pimenta Cultural, 2014.
https://www.researchgate.net/publication/304011416_Gamificacao_dialogos_com_a_educacao_no_eBook_Gamificacao_na_Educacao_que_reune_artigos_de_pesquisadores_sobre_Gamificacao . Accessed 28 Dec. 2024.
- Faria-Nascimento, Sandra Patrícia de, et al. *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno*

- Introdutório*. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.
- Geraldi, João Wanderlei. *Portos de Passagem*. 4th ed., Martins Fontes, 1997.
- Machado, Ana Maria. *Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & Outros*. Translated by Maria Luiza X. de A. Borges, Zahar, 2010.
- Murcia, Juan Antonio Moreno, et al. *Aprendizagem Através do Jogo*. Translated by Valério Campos, Artmed, 2008.
<https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536314013/pageid/1> .
Accessed 1 Aug. 2024.
- Plinski, Rejane Regina Koltz, Carlos Eduardo Lima de Moraes, and M. I. Alencastro. *Libras*. Grupo A, 2018. <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595024595/> .
Accessed 1 Aug. 2024.
- Quadros, Ronice Müller de. *Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem*. Grupo A, 1997.
<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536316581/> . Accessed 1 Aug. 2024.
- Quadros, Ronice Müller de, and Magali L. P. Schmiedt. *Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos*. MEC, SEESP, 2006.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Educação Especial – Língua Portuguesa para Surdos*. SME/COPED, 2019.
- Skliar, Carlos. “A Localização Política da Educação Bilíngue para Surdos.”
Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e Projetos Pedagógicos, edited by Carlos Skliar, Mediação, 1999.
- Soares, Cristine. *Metodologias Ativas: uma Nova Experiência de Aprendizagem*. Cortez, 2021.