



SEÇÃO: ARTIGOS

O ensino lúdico do português como segunda língua para alunos surdos: contribuições omniléticas*The ludic teaching of Portuguese as a second language to deaf students: omniletical contributions***Lidiane Moraes****Buechen Lemos¹**orcid.org/0000-0001-5730-8709lidianebuechen@gmail.com**Mônica Pereira dos****Santos¹**orcid.org/0000-0002-7057-7804monicapes@gmail.com**Maicon Salvino Nunes****de Almeida¹**orcid.org/0000-0002-1699-9483salvinomaicon@gmail.com**Recebido em:** 12 mar. 2023.**Aprovado em:** 18 abr. 2024.**Publicado em:** 11 jul. 2024.

Resumo: O seguinte trabalho visa debater sobre as atividades lúdicas e de letramento visual e seu auxílio no processo de ensino do português como segunda língua para alunos com surdez de leve a moderada. Esta discussão partirá das experiências da primeira autora deste artigo, atuante no ensino e na elaboração de atividades em um projeto de extensão universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em ambiente não escolar. A metodologia aqui utilizada é de base qualitativa (Minayo, 2001), a partir de uma observação participante (Gil, 2008), e que tem por referencial teórico a perspectiva omnilética (Santos, 2013) e as contribuições de Vygotsky (1998). Por resultados, nota-se que a utilização do lúdico e do letramento visual, além de auxiliar na aquisição do português, também dá autonomia e criatividade à aluna participante da pesquisa, de modo a melhorar sua relação com os mediadores, facilitar a compreensão das regras ortográficas da segunda língua e diminuir seu medo de errar.

Palavras-chave: Educação; Língua Portuguesa como segunda língua; Lúdico; Letramento visual; Perspectiva omnilética.

Abstract: The following work aims to discuss about ludic activities and visual literacy and how they assist in the process of teaching Portuguese as a second language for mild to moderate deaf students. This discussion starts from the experiences of the first author of this article, active in the teaching and elaboration of activities in a university extension project at UFRJ, through Specialized Educational Assistance in a non-school environment. The methodology used here is qualitative (Minayo, 2001), with a participant observation (Gil, 2008), and as a theoretical reference the Omniletical perspective (Santos, 2013) and contributions from Vygotsky (1998). As a result, it is noted that the use of playfulness and visual literacy, in addition to helping in the acquisition of Portuguese, also gives autonomy and creativity to the student participating in the research. Furthermore, it improved her relationship with work mediators, facilitated the understanding of orthographic rules of the second language and reduced her fear of making mistakes.

Keywords: Education; Portuguese as a second Language; Ludic; Visual literacy; Omniletical perspective.

1 Introdução

Este trabalho parte das experiências da primeira autora deste artigo enquanto mediadora de um projeto de extensão universitária do curso de Fonoaudiologia, em parceria com o curso de Pedagogia, ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ocorrido no Instituto de Neurologia Deolindo Couto. O projeto da Fonoaudiologia foi intitulado "Desenvolvimento de crianças surdas: promovendo a saúde e o



¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

acesso precoce a práticas educativas em L1² e ocorreu ao longo do ano de 2019. Dentro dele, encontrava-se o projeto pedagógico "Atendimento Educacional Especializado para crianças e jovens surdos", no qual atuou no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em ambiente não escolar com alunos surdos. É neste projeto que focaremos nossa atenção no presente artigo.

Sobre o papel do mediador, cabe observar que até o presente momento, não tomamos conhecimento sobre legislação aprovada que descreva o seu papel. No caso deste estudo, apoiamos-nos no Projeto de Lei n. 3970/2018, do estado do Rio de Janeiro, que se refere ao **professor** mediador. Ressaltamos que no projeto do qual se origina este artigo, tratavam-se de **professores em formação inicial**. Ainda assim, buscamos atender às seguintes descrições do referido Projeto de Lei:

Art. 3º – Constituem deveres e atribuições do professor mediador:
I – planejar e executar, em conjunto com o professor titular, as atividades pedagógicas;
II – tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente;
[...]

IV – participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação [...];
V – sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
VI – cumprir a carga horária de trabalho [...], mesmo na eventual ausência do aluno;
VII – participar de capacitações na área da educação (Rio de Janeiro, 2018).

O projeto de extensão teve por objetivo desenvolver o ensino de leitura e escrita da língua portuguesa enquanto segunda língua para crianças e jovens com deficiência auditiva e/ou surdos. Em um momento inicial, comum a ambos os projetos, os estudantes de Fonoaudiologia, junto aos de Pedagogia, participavam de aulas de Libras, com a duração de uma hora, para aprimoramento da língua de sinais e melhor atender aos alunos em seus respectivos trabalhos nos momentos específicos de atividade de cada projeto. No caso do projeto-foco de nossa discussão, esse momento específico se caracterizava pelos atendimentos

pedagógicos, com duração de quarenta e cinco minutos cada, uma vez por semana, com uma ou duas crianças simultaneamente.

Dentro do papel de mediadora, construía-se um plano didático semanal com base no relato de aprendizagem dos alunos na escola e, principalmente, no relatório que os mediadores das atividades anteriores elaboravam a respeito da evolução desses jovens. Isso permitia que houvesse uma continuidade do trabalho de extensão, dado que a troca de mediadores era comum no projeto, porque a atuação dos extensionistas é de, no máximo, um ano letivo, ou dois períodos acadêmicos.

A iniciativa da pesquisa se dá diante dos estudos acerca do lúdico e do letramento visual, conceitos centrais deste trabalho, que fazem uso de recursos como jogos e brincadeiras que estimulam a aprendizagem de modo mais criativo e prazeroso para os estudantes. Tal semelhança em sua aplicabilidade, que será explicada ao longo do texto, e a praticidade apresentada na hora da elaboração e da execução do plano de aula, levaram à adoção dos conceitos nos atendimentos, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma melhor compreensão do português como segunda língua, de maneira dinâmica e construtiva.

Cabe ter em mente que o aluno deve possuir o papel central no processo de aprendizagem, que permita uma participação ativa. Para isso, o professor deve promover o crescimento, ao oferecer um ambiente interativo e que estimule o aluno (Pinheiro; Batista, 2018). Por essa razão, busca-se trazer atividades dinâmicas e de seu interesse, além de utilizar a Libras como uma ponte entre as línguas e facilitadora para realizar as atividades por ser a língua materna desses jovens e ser aquela por meio da qual o sujeito compreende o mundo ao seu redor.

A narrativa deste trabalho foi feita com a aluna M., que durante o projeto tinha 13 anos, aluna do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fluente em Libras e surda. O Atendimento

² L1 se refere à primeira língua do sujeito. No caso das crianças surdas, é a Libras.

Educacional Especializado com a aluna ocorreu no segundo período do ano de 2019, dentro do Instituto de Neurologia Deolindo Couto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (INDC/UFRJ).

A aluna demonstrava muito interesse pela língua de sinais e pela cultura surda, mas também estava interessada em aprender a língua portuguesa, apesar da forte procrastinação frente às atividades propostas durante os encontros. Quanto à alfabetização, era notório o grande vocabulário, porém confundia muitas letras, principalmente vogais, o que nos levou a achar necessário um trabalho de letramento visual, do qual falaremos mais à frente.

O objetivo deste artigo é discorrer sobre as práticas realizadas com a aluna M. durante o AEE, utilizando de atividades lúdicas que tinham a finalidade de instigar a criatividade de M. e motivá-la a escrever e ler em português, por meio de uma educação mais prazerosa e eficaz que fugisse do modelo tradicional de ensino, mas sempre respeitando a Libras como primeira língua no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, busca-se, ao final, compreender se o uso de estratégias lúdicas e de letramento visual proporciona uma melhor aprendizagem da leitura e escrita do português para alunos surdos.

Este texto se divide em cinco seções. Na primeira seção busca-se explicar qual a metodologia utilizada nesta pesquisa, com enfoque na perspectiva omnilética em diálogo com Vygotsky (1998). Para a segunda seção, discorreremos sobre o que é a surdez, a deficiência auditiva e as suas diferenças. Na terceira seção, traremos o conceito de "letramento visual" e sua importância na aprendizagem do aluno surdo. Na quarta seção, traremos o conceito de "lúdico" como estratégia para o ensino de português como segunda língua. A quinta seção será reservada para a análise das atividades produzidas com a aluna M., de modo que, por fim, façamos as conclusões do trabalho.

2 Metodologia

O presente artigo é de base qualitativa e, de acordo com Minayo (2001), responde a ques-

tões particulares ao trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Um estudo de base qualitativa é fundamental na área da educação, pois busca se aprofundar na complexidade do fenômeno, das particularidades dos sujeitos envolvidos e da totalidade dos fatos.

Nosso objetivo com a adoção dessa metodologia é avaliar o quanto a aluna evoluiu na leitura e na escrita do português em um período de cinco meses, a partir das atividades propostas com foco no uso de estratégias lúdicas de aprendizagem e do letramento visual.

Já a observação participante é o caminho metodológico que melhor se aplica às nossas necessidades de pesquisa por possibilitar uma interação social, diante da posição de mediadora exercida pela primeira autora deste trabalho.

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (Gil, 2008, p. 103).

A metodologia também possibilita uma diversidade de sistematização dos procedimentos de coleta de dados, influenciando, assim, a nossa escolha. A primeira autora se encontrava em constante contato e interação com a aluna, tendo em vista que ela desenvolveu e aplicou as atividades no decorrer de cinco meses, período da pesquisa. O trabalho com a aluna M. foi realizado entre os meses de agosto a dezembro de 2019 no Instituto de Neurologia Deolindo Couto, da UFRJ.

Para avaliar se houve uma melhora na leitura e na escrita da língua portuguesa pela aluna M., partimos da análise das atividades propostas ao longo dos meses, para compreender se ocorreu um avanço no entendimento da língua. Ao final, reaplicamos o mesmo "teste", a fim de medir a qualidade das atividades realizadas e o raciocínio da aluna. A intervenção da mediadora nas atividades foi feita apenas quando necessário e/ou quando solicitado pela própria aluna.

Ressaltamos que não se tratava de uma prova ou teste formal, mas sim de atividades aplicadas e estimuladas a serem conduzidas sozinha. Nesse cenário, coube ao mediador intervir o menos possível, com o intuito de incentivar o senso lógico da estudante e sua independência. Além disso, era também nosso intuito avaliar se as atividades lúdicas auxiliavam na aprendizagem e se houve avanços na leitura e na escrita do português por parte da estudante surda. Os resultados de tais atividades serão explanados mais adiante.

Por referencial teórico, utilizamos Vygotsky (1998), que discorre sobre a importância do brincar como forma lúdica de aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito. O autor pontua que "a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais" (Vygotsky, 1998, p. 137).

Para análise dos dados, utilizamos a perspectiva omnilética, de Santos (2003, p. 81), que parte "em termos da integralidade, dubiedade, complementariedade e transgressividade das dimensões culturais, políticas e práticas em relação ao mesmo tempo dialética e complexa". Tal perspectiva será melhor explicada em seguida.

2.1 Omnilética

A perspectiva omnilética é uma perspectiva analítica, que, de acordo com Santos (2013), corresponde a uma maneira totalizante de compreender os fenômenos humanos e os processos de inclusão/exclusão a partir de cinco dimensões. São elas: as culturas, as políticas, as práticas (Booth; Ainscow, 2011), a dialética (Lukács, 2003) e a complexidade (Morin; Almeida; Carvalho, 2007), que se interrelacionam a todo momento. Para Santos (2013, p. 23), a omnilética corresponde a:

[...] um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo omnilética é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedades, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo

grego *ico* (concernente a). Resumidamente, omnilética significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética.

Esta perspectiva é ainda nova no campo acadêmico e não busca ser uma teoria, visto que não pretende ser "fechada", mas sim uma possibilidade de ampliação do olhar sobre o mundo que vivemos e uma nova maneira de ser em sua totalidade. A omnilética, nessa relação com o ensino da língua portuguesa para alunos surdos, nos mostra que provavelmente nunca iremos alcançar uma etapa definitiva e acabada na vida, pois no que tange à ciência humana, estamos sempre em constante transformação. E para que a educação de fato atinja aquele alunado, cabe ao professor e a todo o corpo pedagógico se reinventarem, de modo a assegurar uma educação para a inclusão e de qualidade.

Para Booth e Ainscow (2011), as culturas refletem as relações entre os sujeitos, os valores e as crenças. Vê-se dentro da pesquisa, ao falar de cultura surda e a cultura ouvinte, que elas estão em constante diálogo, mas possuem suas especificidades e distintos valores.

As políticas referem-se a como a escola é administrada. Pode-se pensar as políticas tanto no nível macro quanto no nível micro, ou seja, as leis e decretos, o currículo escolar, o plano de trabalho do Atendimento Educacional Especializado, entre outros.

Já as práticas estão relacionadas com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito no cotidiano escolar. Ou seja, as práticas pedagógicas propostas pelo mediador a fim de alcançar resultados positivos na leitura e escrita da língua portuguesa pelo aluno. Esses são apenas alguns exemplos de como as dimensões culturais, políticas e práticas podem atuar nessa pesquisa em específico.

Para a dialética, partimos da compreensão de Lukács (2003, p. 67-68):

[...] a dialética é um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que

ela é sua passagem de um para dentro do outro; que, por consequência, a causalidade unilateral e rígida deve ser substituída pela ação recíproca.

A dialética aqui se mostra presente por meio das diversas relações no ambiente, que nos levam a querer compreender a totalidade do tema pesquisado. Estas relações formam uma constante superação permanente dos contrários e um desvelamento de tensões e contradições, convergências e divergências existentes na relação entre os sujeitos e com o espaço. Pode-se observar no modo como a aluna se relaciona com o ambiente que a atividade de extensão é conduzida e como isso afeta sua relação com os mediadores, por exemplo.

E, por fim, a complexidade expressa por Morin, Almeida e Carvalho (2007, p. 99), que defendem que:

É preciso ensinar também que sabemos hoje que a aventura humana é desconhecida e que dispomos apenas de dois instrumentos para enfrentar o inesperado: O primeiro é a consciência do risco e do acaso. [...] O segundo instrumento é a estratégia e isso implica ser capaz de modificar o comportamento em função das informações e dos conhecimentos novos que o desenvolvimento da ação nos propicia.

Na complexidade, nos colocamos no lugar de incerteza, no qual pode-se reconhecer, também, que esta mesma incerteza nos abre portas para o reconhecimento infinito de outras possibilidades, ainda não visíveis, mas que nos move em busca de possibilidades concretas. Assim, nosso trabalho não é algo definitivo, mas uma porta para novas discussões, interpretações e descobertas. Aqui chegamos a respostas para nossas perguntas e criamos novas indagações para trabalhos futuros.

A utilização dessa perspectiva para análise possibilita que o pesquisador tenha um olhar minucioso sobre a temática a ser pesquisada, o que agrega muito em caso de uma temática extensa e complexa por abrir diversas interpretações e traçar diferentes diálogos em cima de um mesmo tópico. Além de possibilitar refletir sobre a educação fora dos muros da escola, dialoga com a totalidade do espaço e das interações

sociais, crucial em um estudo conduzido em um ambiente não escolar.

2.2 Vygotsky

Ao entrar no referencial teórico, o estudo parte dos pensamentos de Vygotsky (1998), que compreende o brincar e o jogar como um processo em que a criança irá revelar seu estado cognitivo e motor, de modo a aprender e a entrar em uma relação com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

[...] a brincadeira cria para as crianças uma 'zona de desenvolvimento proximal' que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky, 1998, p. 97).

A adesão de estratégias lúdicas de ensino ainda apresenta um fator muito importante para esses jovens, que é a sociabilidade, pois o brincar ao ser inserido na educação visa em grande parte o coletivo, incentivando a dinâmica em grupo e a comunicação, o que para o jovem surdo é de suma importância para seu desenvolvimento enquanto sujeito. O desenvolvimento das capacidades sociais e o aprendizado "formal" estão constantemente interligados, de modo que o aprendizado fica comprometido na falta de situações propícias à sociabilidade.

Para o autor, essa aprendizagem lúdica por meio de jogos e brincadeiras possibilita que a criança represente, a partir do simbólico, aspectos da realidade e do meio sociocultural em que está inserida. Assim, expressa sua compreensão de mundo mediante gestos manuais e do ato de brincar.

A importância do brincar na educação, principalmente ao trabalhar com alunos surdos, se dá pelo simples fato de que este oferece ao aluno uma segunda forma de diálogo, de interação social e de linguagem. O brincar abre portas para desenvolver o campo sócio-psico-educacional do aluno surdo, ao incentivar uma linguagem gestual

e a interação social por meio da brincadeira e dos jogos em equipes.

De acordo com Drago e Rodrigues (2009, p. 53), os estudos de Vygotsky afirmam que "a criança é um ser social e desde os seus primeiros momentos de vida ela já faz parte de um todo macrossocial o qual, por sua vez, poderá interferir em seu comportamento humano através de mediações constantes entre este ser e a linguagem". Esse jogo simbólico possibilita que a criança supere suas dificuldades e faça descobertas de forma constante e natural, o que torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa para esse aluno.

3 Deficiência auditiva e surdez

Segundo Galasso e Esdras (2018), o Ministério da Educação (MEC) compreende que a pessoa com deficiência auditiva é aquele sujeito que apresenta uma surdez leve (de até 40 decibéis), que o impede de ouvir todos os fonemas das palavras, além de vozes distantes e fracas. Esse sujeito é comumente considerado uma pessoa desatenta, que solicita com uma certa frequência a repetição do que foi dito.

Esse indivíduo pode apresentar também a surdez moderada (40 a 60 decibéis). Nesse caso, apresenta-se problemas na percepção da palavra, sendo necessária uma certa intensidade na voz para que seja ouvido. É frequente o atraso da linguagem e alterações articulatórias, como problemas na pronúncia das palavras.

O indivíduo surdo, em contrapartida, pode apresentar uma perda auditiva severa ou profunda. Na severa (70 a 90 decibéis), ele identifica ruídos familiares e percebe apenas as vozes fortes, de alta intensidade. Na surdez profunda (superior a 90 decibéis), a perda é total, o que priva o indivíduo das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana. Nos casos de surdez profunda, não há compreensão da palavra sem que se faça o uso da prótese auditiva ou, em alguns casos, do implante coclear.

Porém, devemos ter em mente que essa diferenciação do que é a pessoa com deficiência auditiva para a pessoa surda pode ser um tanto

mais complexa. De acordo com Bisol e Valentini (2011), a pessoa surda não se considera deficiente, visto que sua perda auditiva não interfere, significativamente, em sua vida, além de fazer uso da língua de sinais e valorizar a cultura surda, sua arte e história. Já a pessoa com deficiência auditiva não se identifica nem se considera parte da comunidade surda.

4 Letramento Visual

A Libras é uma língua visuoespacial, ou seja, utiliza da visão e do corpo (sinais) para que a comunicação e a expressão de ideias de fato ocorram (Brasil, 2002).

A língua possui 5 parâmetros formativos essenciais: o primeiro é a configuração da mão, responsável pela articulação da mão para fazer o sinal; o segundo é o ponto ou local de articulação, é a região do corpo em que a mão estará situada para fazer o sinal (testa, braço, boca etc.); o terceiro é o movimento, o deslocamento que a mão faz na hora de executar o sinal. Pode haver ou não durante a execução de um sinal; o quarto é a orientação/direcionalidade, é a direção na qual a palma da mão aponta ao fazer o sinal; o quinto e último parâmetro é a expressão facial e/ou corporal, que são expressões faciais e corporais essenciais para a compreensão do contexto da fala. Por meio das expressões o sujeito pode indicar tristeza, felicidade, entusiasmo ou qualquer tipo de sentimento (Silva, 2011).

Esses parâmetros servem como fonemas dentro da língua de sinais e funcionam de modo que a comunicação seja efetiva e clara entre os sujeitos. O que a torna uma língua completa e reconhecida a partir da Lei n. 10.436 de 2002 (Brasil, 2022).

Em contrapartida à Libras, temos o português, que é uma língua oral-auditiva, adotada pelos ouvintes, e que utiliza da audição e da fala para que a comunicação aconteça. Apesar das diferenças entre as línguas, ambas são parte de uma cultura na qual sujeitos sociais se identificam como partes de um grupo.

Por conta desses fatores brevemente explicados, o visual é de tamanha importância para

a pessoa surda, pois é por meio desse canal que ela irá compreender o mundo.

Entra-se, portanto, no conceito de "letramento visual", que é a capacidade de ver, compreender, interpretar e comunicar uma mensagem mediante a sua visualização.

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, [...]. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012, p. 13).

Recursos como fotos e vídeos são facilitadores no processo do letramento visual. Dessa forma, o aluno surdo poderá explorar diversos meios, utilizar de sua criatividade e conhecimento prévio para apreender de maneira prática e divertida. Atividades como história em quadrinhos, caça-palavras, jogo da memória e outros jogos e brincadeiras são estratégias tanto visuais quanto lúdicas que facilitam a interpretação e a compreensão da língua portuguesa.

A multiplicidade nos canais de linguagem com que o letramento visual dialoga, como a literatura, o teatro e as artes, leva o aluno de encontro ao conhecimento de uma maneira muito mais dinâmica e significativa, e faz com que se veja enquanto sujeito surdo, possuidor de uma cultura, história e valores, assim como as pessoas à sua volta, sendo elas surdas, com deficiência auditiva, ouvintes, homens, mulheres, negros, indígenas, etc., de modo que a diferença seja respeitada e valorizada.

A estratégia possibilita, inclusive, uma maior conexão entre os sujeitos presentes no ambiente de ensino. Como afirma Coelho e Borges (2022), as atividades baseadas nessa vertente auxiliam na construção de um espaço que favorece: a) compreender e significar o tema proposto e entender o contexto de sala de aula – interacional e dialógico – no qual está incluída; b) a língua(-gem) em interação na sala de aula, por meio das

atividades desenvolvidas: a) rotinas; b) a escola e eu; c) o eu, o outro e o nós.

5 O lúdico

De modo a tornar efetiva a aprendizagem desses sujeitos, o lúdico entra enquanto uma estratégia pedagógica. Sabe-se que o lúdico costuma vir muito associado às palavras "brincar" e "jogos", o que nos remete inicialmente à infância. No entanto, convém ressaltar que ele possui uma pluralidade de significados nos quais não teremos como nos aprofundar em um único artigo.

Porém, cabe estar ciente de que o lúdico não permanece restrito a uma faixa etária, visto que impulsiona aspectos no sujeito importantes para seu desenvolvimento e convívio social, independentemente da idade. "O lúdico habita os sentidos, as percepções, os sentimentos, as sensações, e os contextos da vida humana, tanto da razão como da emoção" (Aguiar, 2019, p. 251-252).

A prática articula também com o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, muito importantes para o desenvolvimento do sujeito, principalmente na infância, quando a criança se descobre e compreende a sociedade e as pessoas à sua volta. Todavia, não é restrita a essa etapa da vida do sujeito.

De acordo com Silva (2016, p. 48), a atividade lúdica representa para os alunos com e sem deficiência "uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorece o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo". Assim, proporciona ao aluno uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

Portanto, podemos defender que adotar estratégias lúdicas possibilita que os alunos com deficiência auditiva e/ou surdos construam seu próprio conhecimento de mundo e da língua a partir de relações que se criam por meio das atividades que são propostas, e que provocam a cooperação entre diferentes pessoas, a articulação de pontos de vista, responsabilidade coletiva e a criatividade.

Cabe ressaltar que tais recursos não se restringem ao trabalho com alunos surdos, mas para a turma de modo geral, por auxiliar no diálogo e propiciar uma interação mais efetiva entre os sujeitos ouvinte/surdo e/ou ouvinte/ouvinte. Em seguida, iremos falar com mais aprofundamento sobre as estratégias de inclusão em educação e como estas foram aplicadas com a aluna M.

6 Análise das atividades

Uma vez que o objetivo do trabalho é a leitura e escrita da língua portuguesa enquanto segunda língua, e utilizar do lúdico e letramento visual como facilitador desse ensino, foram adotadas atividades com a aluna M., de modo a propiciar esse espaço de interação e estímulo à criatividade.

Apesar de ter muito ainda a trabalhar, ficou notório o crescimento da aluna em um curto período, dado que a observação participante foi conduzida em um único período letivo acadêmico, ou seja, em torno de cinco meses.

De início, buscou-se ter uma noção de quem era nossa aluna, e para tal, partimos da perspectiva omnilética para entender as relações de M. com o espaço do Instituto de Neurologia Deolindo Couto, sua relação com os profissionais da Fonoaudiologia, mediadores da Pedagogia e com outros alunos ali atendidos.

Notamos que M. tem um grande domínio da Libras e se identifica com a língua, se demonstra bastante comunicativa, principalmente com os outros alunos atendidos no Instituto, e até mesmo corrige duramente os mediadores quando esquecem um sinal ou se comunicam de modo errado em sua língua materna.

Todavia, M. fica receosa ao falar com ouvintes ou ao ir para o atendimento de Fonoaudiologia. Pode-se concluir que tais atitudes estão ligadas à cultura surda, que é sua zona de conforto. Por ser aluna do INES, a sua socialização em grande parte gira em torno de alunos surdos. Assim, quando é exposta à cultura ouvinte não se sente pertencente e pode até mesmo se sentir acuada ao ser pressionada a usar a língua portuguesa, seja para ler, escrever ou falar.

Outro ponto importante é o da família, que demonstra interesse em aprender a língua de sinais. A mãe, por exemplo, sempre participava das aulas de Libras junto aos mediadores e fonoaudiólogos e apresentava certo domínio da língua. A valorização e o incentivo por parte da família ficam evidentes na confiança de M. ao se expressar por meio da Libras. Fica claro em nossa análise que a aluna tem o interesse em aprimorar sua leitura e escrita do português, mas não tem a intenção de falar a língua ou colocá-la acima de sua língua materna.

O plano de atividade, elaborado pelos mediadores da extensão, se deu em cima dos fatores sociais, políticos e culturais em que M. estava inserida no momento em que ocorreu o AEE, respeitando sua compreensão de mundo, valores e conhecimentos prévios. O plano de atividade poderia ser profundamente diferente, caso o trabalho fosse realizado com um aluno de outra escola, com pais que não valorizassem a Libras enquanto primeira língua e que tivessem por objetivo a oralização do filho.

A utilização da metodologia qualitativa (Minayo, 2001) nos levou a ter uma variedade de materiais obtidos para análise. De início, realizou-se um jogo da memória com o tema "família". Trata-se de um bloco de peças com a palavra e a foto dos membros da família, como, por exemplo, mãe, pai, avó, avô, filho, etc. E outro bloco de peças contendo o sinal em Libras.

Tal atividade foi proposta para que os mediadores pudessem visualizar o domínio da língua portuguesa pela aluna. A atividade, além de auxiliar na memorização e na assimilação das palavras, é de suma importância para compreender os termos no feminino e no masculino, que são de grande importância na ortografia, mas não existentes na Língua de Sinais.

Após o jogo, conversamos sobre sua família, de modo a criar uma ligação com a aluna, que a cada semana aparentava mais confortável de estar naquele ambiente com os mediadores. M. apresentou certa facilidade na realização do exercício, errava poucas letras, o que é comum, visto que a aprendizagem de pessoas surdas é

dependente da memorização.

A atividade, tida por positiva, diante do retorno da aluna, foi reaplicada com outros temas, como “animais”, e também “partes do corpo”, por interesse da própria, visto que em Libras, grande parte dos membros do corpo humano são sinalizados por meio do apontamento das partes a que se faz referência. Para o trabalho, a aluna recortou os

nomes dos membros do corpo humano e colou ao lado da imagem correspondente.

Ao final do exercício, foi solicitado que a aluna escrevesse o nome das partes do corpo estudadas a fim de estimular a memorização e a escrita das palavras aprendidas. Como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 1 – Partes do corpo



Fonte: Acervo pessoal do projeto (2019).

Durante as atividades, ficou perceptível o medo do erro, pois quando M. escrevia uma determinada palavra errada ou a simples falta de uma letra e tal erro era sinalizado pelos mediadores, a aluna demonstrava irritabilidade, batendo em sua própria testa, em sinal de repressão, e apagando ferozmente a palavra com a borracha. Tal reação pode ser comum diante da pressão imposta aos alunos surdos durante a etapa de alfabetização.

Afinal, a política educacional que temos aponta que todas as crianças têm que estar alfabetizadas aos 8 anos, mas sabemos que para os alunos com

deficiência auditiva e surdos isso é mais complexo, na medida em que há de se aprender duas línguas distintas ao mesmo tempo e, na maioria das vezes, a criança chega à escola apenas com a linguagem por gestos caseiros.

Esse fator, que impacta a autoestima da criança surda, é muitas vezes desconsiderado pelas políticas educativas, pelo currículo e pelos próprios professores. Isso faz com que o aluno se sinta incapaz e desestimulado a aprender.

Outra proposta foi a contação de história a partir do livro *Adivinha o quanto eu te amo*, de

Sam McBratney, publicado em 2011. O livro conta a história de dois coelhos, pai e filho, que mostram o quanto amam um ao outro por meio de gestos. A escolha do livro dialoga com a atividade do jogo da memória ao trabalhar com membros da família, mostrando uma continuidade do plano de aula e um fortalecimento do vocabulário para facilitar a memorização.

Outro motivo pela escolha do livro se deu pelo fato de os personagens principais da história usarem gestos corporais e medidas para demonstrar o sentimento um pelo outro, o que tornou mais fácil traçar um diálogo com a Libras por ser um livro mais visual.

O livro está dentro da categoria de literatura infantil, o que pode não ser considerado o mais apropriado para uma menina de 13 anos, e até contraditório, visto o que já foi abordado neste trabalho. Todavia, foi uma decisão tomada meticulosamente pelos mediadores que estudaram a totalidade presente no ambiente de estudo, e levou-se em consideração o receio da menina ao ter contato com a língua portuguesa e a qualidade do seu vocabulário.

Por ser a primeira investida na inserção da leitura de um livro, não se achou apropriado para a aluna, em uma aula experimental, arcar com um livro infantojuvenil, visto que nosso objetivo foi deixá-la o mais confortável possível e confiante para fazer a leitura. A complexidade do ensino se encontra em conhecer as características individuais de seu aluno e compreender seus limites, sendo fundamental na hora de elaborar um plano de aula para o AEE.

Ao propor que a aluna lesse o livro para os mediadores, ela se mostrou nervosa, e pontuou que não conseguiria fazer a leitura. Após insistir um pouco mais, M. iniciou a leitura. Ao ver que o livro possuía muitas gravuras, a aluna ficou mais tranquila, e o fato de a leitura ser conduzida sem utilizar o recurso da fala resultou na independência de M., que apenas perguntava o necessário, quando havia uma palavra que desconhecia.

Após a leitura da história, pedimos à aluna para resumir, ainda em Libras, o que foi compreendido do livro. Depois de um pouco de relutância, a alu-

na M. nos explicou de modo simples e concreto o que compreendeu da narrativa que havia lido. Assim, entendemos que a proposta da leitura foi finalizada com sucesso.

A atividade foi muito rica, pois além de trabalhar a interpretação de texto, a aluna criou um contato com a estrutura linguística do português, que difere da Língua Brasileira de Sinais, além de visualizar os conectivos, tempos verbais e outras características da língua portuguesa que não existem em sua língua materna.

A relutância na atividade pode ser oriunda, mais uma vez, da pressão da oralidade. Os livros para os alunos surdos são um grande desafio, pois nas poucas vezes que lhes são apresentados, eles os veem como uma forma de forçar a oralização, o que nem sempre é de seu desejo. E ao compreender um pouco da nossa aluna, é notório que ela não demonstra interesse em ser oralizada.

Uma hipótese que levantamos é de que muito do receio de M. em realizar as atividades se deu pelo lugar no qual elas são realizadas. O Instituto de Neurologia Deolindo Couto é um complexo médico-hospitalar da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além do seu caráter clínico, muitas das atividades que precedem a mediação pedagógica giram em torno da oralização, o que pode causar um certo estranhamento por parte dos alunos surdos e desconfiança ao ver o mediador de Pedagogia incentivar a Libras.

Outra atividade que cabe ser analisada se deu ao trabalhar as profissões. Foram apresentadas imagens de diversas pessoas exercendo seus respectivos exercícios. Em uma dessas imagens apareceu a atriz Máisa, uma jovem personalidade brasileira muito conhecida pela geração atual. No momento em que a aluna viu a imagem, respondeu o nome da atriz e não sua profissão. Isso nos levou a refletir sobre a apresentação das imagens e o que ela representa para esses alunos.

A questão surgiu: será que, ao se tratar de pessoas conhecidas, teria um impacto na execução da tarefa? Ou seja: foi solicitado que M. nomeasse as profissões. No entanto, apesar dos acertos quando era uma imagem de pessoas desco-

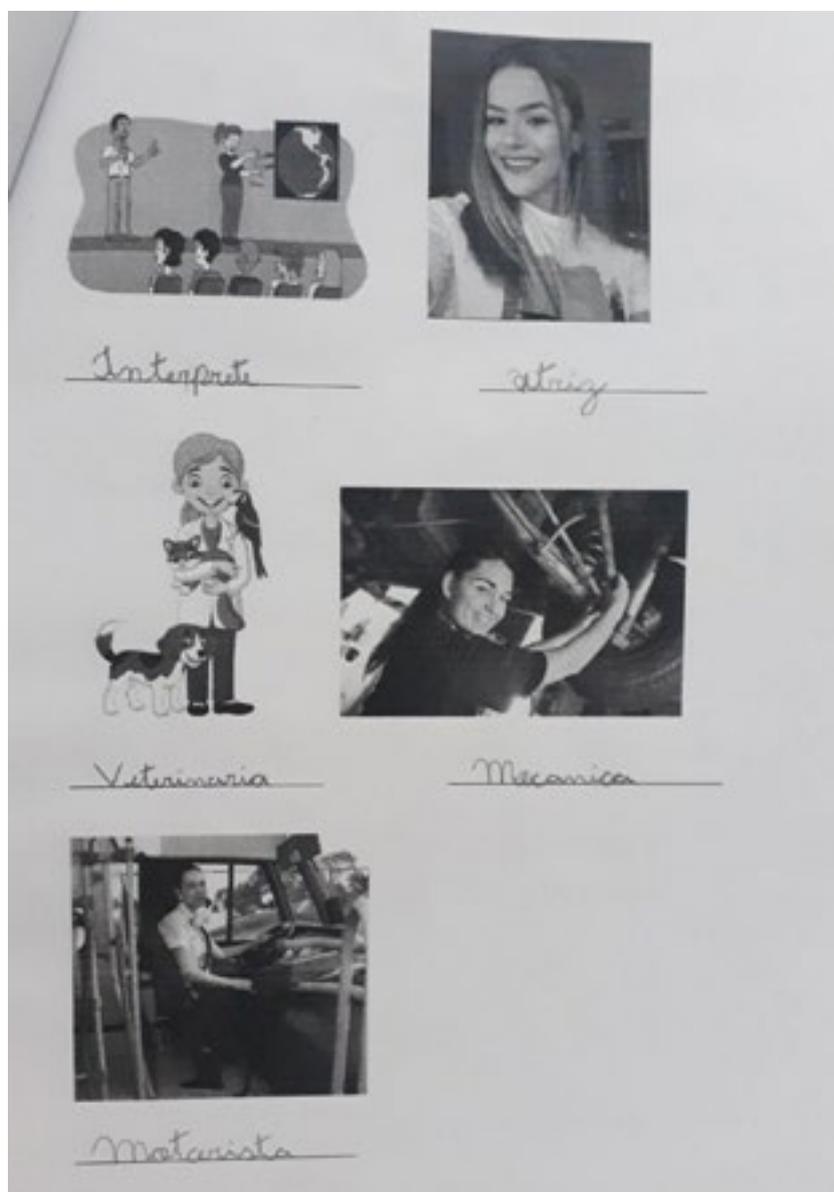
nhecidas, ao se deparar com uma celebridade nacional, ela nomeou a pessoa, e não a profissão exercida. Isso aconteceria com as imagens de outras pessoas famosas? Eis uma interessante questão a ser explorada em futuros estudos.

De fato, a utilização de imagens tem um impacto muito positivo, mas a grande exposição às mídias digitais sem um aparato inclusivo, como o uso de legendas na televisão ou intérpretes de Libras, pode deixar o sujeito alienado, ao assimilar tais informações sem uma contextu-

alização. Além de atriz, Maisa também é uma cantora, influenciadora digital e apresentadora. Muitas crianças de sua idade a acompanham, mas será que crianças com deficiência auditiva e/ou surdos são expostas a essas informações do mesmo modo? Será que a aluna M. a conhece por seu trabalho, ou por ter contato com outras crianças fãs da atriz?

Após explicarmos a diferença entre a profissão e a pessoa, M. fez a atividade, como pode ser visto abaixo:

Figura 2 – Profissões

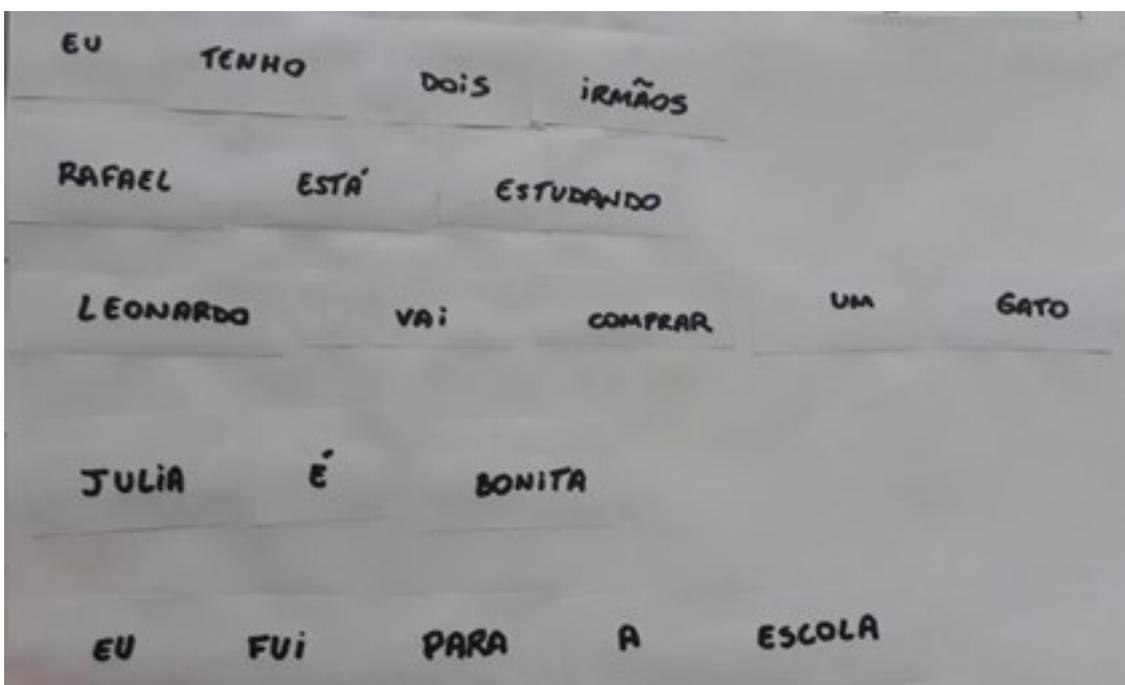


A fim de melhor explorar a estrutura do português, buscou-se trabalhar a estrutura das frases. Foram elaboradas em torno de dez frases, cada palavra foi recortada e coube à aluna juntá-las em uma folha de papel A4 de acordo com as regras linguísticas explicadas anteriormente à execução do exercício. A atividade foi proposta por já ter sido trabalhada na escola, assim, traçando um diálogo entre a escola e o Atendimento Educacional Especializado.

Pode-se notar uma repetição da aluna em pôr o verbo antes do substantivo, o que não aponta um erro em si, mas a não compreensão de que a Libras e a língua portuguesa possuem estruturas linguísticas distintas.

Após uma nova explicação das diferenças entre ambas as línguas, M. refez a atividade. Alguns exemplos dessa atividade podem ser vistos abaixo:

Figura 3 – Formação de frases



Fonte: Acervo pessoal do projeto (2019).

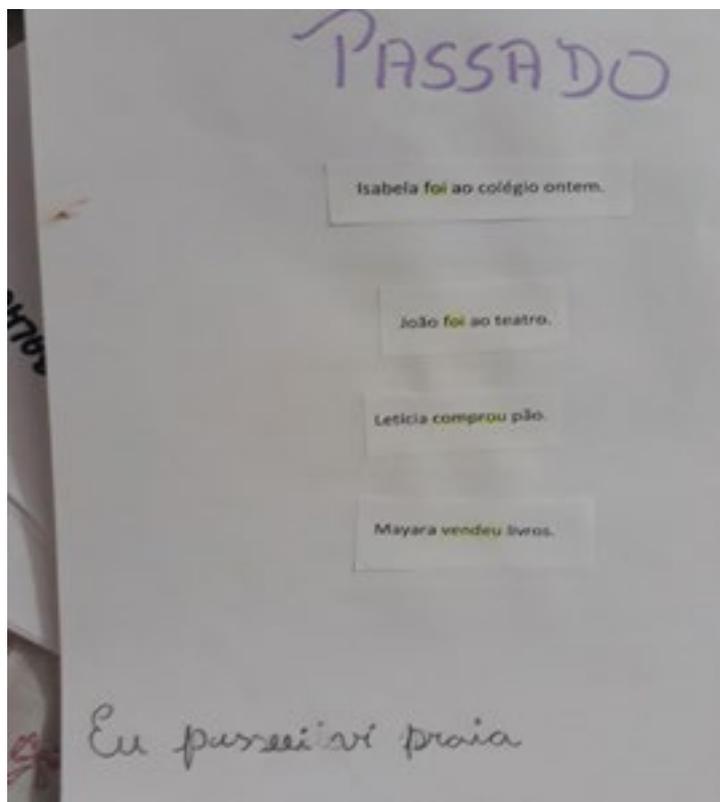
Ao finalizar a atividade, com o auxílio de uma caneta, fizemos a anotação: substantivo – verbo – complemento, para que, desse modo, a aluna conseguisse visualizar o que seriam esses três termos e suas posições na frase.

A partir do que estudava no INES e do exercício de formação de frases, outra proposta de atividade foi trazer alguns verbos da língua portuguesa, presentes em seu cotidiano, para trabalhar os tempos verbais (presente, passado e futuro simples), como um pontapé inicial para a aprendizagem das flexões existentes no português e inexistentes na língua de sinais.

Primeiramente, foi explicado como funcionam as flexões de verbo nos três tempos verbais foco da proposta. Após a discussão, foi solicitado que M. separasse as frases prontas por presente, passado e futuro e as colocassem na respectiva folha de papel A4. Notou-se uma certa facilidade da aluna em realizar a atividade.

Ao final do trabalho, pedimos que ela criasse uma frase para cada tempo verbal a fim de trabalhar sua compreensão da flexão de verbo. Mesmo com alguns erros na hora de escrever a própria frase, ficou notório o avanço de M. em compreender a estrutura ortográfica do português.

Figura 4 – Tempo verbal



Fonte: Acervo pessoal do projeto (2019).

As atividades lúdicas e de letramento visual elaboradas pelos mediadores conduziram a um avanço significativo na aprendizagem da escrita e da leitura da língua portuguesa pela aluna M. Isso demonstra que dá para construir uma proposta curricular pensada na inclusão e que respeite a Libras como primeira língua e, ainda assim, seja eficiente para se apropriar da ortografia da língua portuguesa enquanto segunda língua.

Cabe aqui ressaltar a importância dessas atividades não só para o aprimoramento do português, mas também para melhorar a relação mediador/aluno, pois, para Vygotsky (1998), tais atividades lúdicas também são de suma importância para a sociabilidade. Apesar de a aluna ser bastante extrovertida, ainda havia uma barreira entre mediador e aluno fortemente marcada pelo espaço de trabalho e pelo fator da relação entre mediadores ouvintes e aluno surdo.

Esta barreira social foi rompida a partir da inserção dos jogos e brincadeiras e da liberdade

da aluna em realizar os exercícios, que buscavam valorizar sua cultura, seus saberes prévios, sua criatividade e independência. Ademais, a adoção da Libras como uma ponte para a execução das atividades tornou o ambiente muito mais confortável e prazeroso para a aluna, o que resultou numa aprendizagem de qualidade e divertida.

As atividades lúdicas e de letramento visual fizeram com que M. se sentisse mais confortável com a presença dos mediadores e apresentasse um menor medo do erro, perceptível ao demonstrar confiança na execução das atividades. Logo, pode-se afirmar que a adoção de estratégias lúdicas e de letramento visual foram favoráveis à aprendizagem da leitura e da escrita do português para alunos surdos.

Por fim, tais atividades foram reaplicadas durante todo o período, de modo a trabalhar a memorização e compreender se M., de fato, dominou a proposta. Ela mostrou cada vez mais facilidade e autonomia ao fazer as atividades, pedindo aju-

da apenas para a tradução de algumas palavras do português para a Libras. Ao final do período letivo, ainda demonstrava certa dificuldade na elaboração de frases por conta da adesão de conectivos e na flexão do tempo verbal, apesar de ter compreendido a estrutura simples das frases (substantivo – verbo – complemento).

Ao analisar as relações criadas a partir de Vygotsky (1998), pode-se notar como os jogos e as brincadeiras abrem portas para um ensino mais dinâmico e dialógico, sendo, em muitos casos, tão significativos quanto o próprio conteúdo. Parte superior do formulário. A prática do lúdico e do letramento visual agregaram ao desenvolvimento de M., dando confiança, independência e liberdade para a aluna, além de melhorar sua interação social com os ouvintes.

Se fomos averiguar sua primeira atividade feita com os mediadores e a última, fica notória a confiança em tentar cumprir os trabalhos. Independentemente de saber ou não, há um maior movimento de se arriscar, pois com a utilização do lúdico rompeu-se a ideia de cobrança, de erros e acertos.

Considerações finais

Podemos concluir, com este trabalho, que as atividades lúdicas auxiliam no processo de ensino do português como segunda língua, tendo em vista que facilitam a compreensão dos alunos surdos e com deficiência auditiva por meio de recursos como jogos e brincadeiras, além de romper com a ideia de que a alfabetização é algo penoso e árduo, pois pode e deve ser conduzido de maneira divertida e prazerosa para os alunos e, igualmente, para o educador.

O letramento visual também trouxe resultados muito positivos ao notar que este auxiliou a aluna no entendimento e na assimilação das normas ortográficas da língua portuguesa com muito mais simplicidade diante das suas claras e objetivas abordagens, facilitando a explicação do professor, por possibilitar uma maior imersão no universo ortográfico da língua portuguesa de modo simples de se compreender.

Tais resultados com a aluna M. se mostram

significativos quando se compara o primeiro exercício realizado, com sua chegada em meados de 2019, e a última atividade feita no final do mesmo ano. Nota-se certo domínio da estrutura ortográfica da segunda língua e a compreensão das diferenças estruturais entre o português e a Libras.

É válido ter em mente que o contexto em que a criança está inserida também é de fundamental importância para que o mediador inicie seu trabalho, pois é por meio desse contexto que o professor irá ter uma noção de que atividades ele pode realizar e como realizá-las, que adaptações devem ser feitas, quais recursos utilizar e que atividades devem ser deixadas para um momento posterior. Respeitar o tempo da criança, assim como sua singularidade, é fundamental no AEE.

Cabe ressaltar que o uso da criatividade é de extrema relevância, visto que trabalhamos majoritariamente com o lúdico e o letramento visual. Além do diálogo constante entre os sujeitos, foi por meio desse diálogo que pudemos saber o que funcionou ou não, o que devia ser reforçado e o que o aluno mostrou não compreender. Logo, defendemos que o intérprete é fundamental, caso o professor não domine a Libras, mas isso não elimina as obrigações do professor regente em seu dever de conhecer e dialogar com seus alunos.

Referências

AGUIAR, J. F. Como o lúdico é definido por professores dos anos iniciais?: concepções, definições e indicadores em busca da existência do lúdico. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 247-265, 2019.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Surdez e deficiência auditiva: qual a diferença? **Objeto de Aprendizagem Incluir**, UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: http://www.grupoetri.com.br/Incluir/downloads/OA_SUR-DEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 2 jul. 2021.

COELHO, J. M. M.; BORGES, F. G. B. Educação linguística e práticas de letramento no ensino de português escrito para surdos: um relato de experiência na educação de jovens e adultos. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-16, 2022.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, 2009.

GALASSO, B.; ESDRAS, D. **A escolarização de estudantes surdos no Brasil**: educação básica. Rio de Janeiro: INES, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUKÁCS, G. **História da consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINHEIRO, M.; BATISTA, E. O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. **Revista Psicologia & Saberes**, Maceió, v. 7, n. 8, p. 70-85, 2018.

RIO DE JANEIRO. Plenário Barbosa Lima Sobrinho. **Projeto de Lei n. 3.970, de 3 de abril de 2018**. Dispõe sobre a presença do professor mediador nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Autoria: Deputado Waldeck Carneiro Julianelli. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=3&url=L3NjcHJvMTUxOS5uc2YvMTh-jmWRkNjhmOTZiZTNlNzgzMjU2NmVjMDAxOGQ4Mz-MvY2NhZjYwYjJkZDk2NThkYzgzMjU4MjY2MDA2N2Z-jOTk/T3BlbkRvY3VtZW50. Acesso em: 2 maio 2024.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, M. P. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Niterói, n. 7, p. 78-91, 2003.

SILVA, G. M. **Parâmetros da libras**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/dialogosdeinclusao/Parametros_da_Libras.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, V. A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem de alunos surdos. **Revista Somma**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 47-57, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Lidiane Moraes Buechen Lemos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na linha Inclusão, Ética e Interculturalidade. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é pesquisadora do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE/UFRJ).

Mônica Pereira dos Santos

Possui graduação em Psicologia, Mestrado e PhD em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE/UFRJ).

Maicon Salvino Nunes de Almeida

Doutor e Mestre em Educação, e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Endereço para correspondência

LIDIANE MORAES BUECHEN LEMOS

MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS

MAICON SALVINO NUNES DE ALMEIDA

Av. Pasteur, 250

Urca, 21.941-901

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.