

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

CARLA CRISTINE TESCARO SANTOS LINO

**PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRASES DA
LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS**

Marília
2023

CARLA CRISTINE TESCARO SANTOS LINO

**PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRASES DA
LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS**

Tese apresentada ao Programa *Stricto-Sensu* de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Marília
2023

L758p Lino, Carla Cristine Tescaro Santos.
Proposta de uma sequência didática para o ensino de frases da língua portuguesa escrita para estudantes surdos / Carla Cristine Tescaro Santos Lino. – Marília, 2023.
209 p. ; 30 cm.

Orientador: Eduardo José Manzini.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2023.
Bibliografia: f. 108-114

1. Educação especial. 2. Surdos. 3. Escrita – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 371.914

Elaboração: André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

CARLA CRISTINE TESCARO SANTOS LINO

**PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRASES DA
LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS**

Tese apresentada ao Programa *Stricto-Sensu* de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini – UNESP, Marília, SP.

2º Examinador: Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira – UFMG, MG.

3º Examinador: Prof. Dr. Dariel de Carvalho – UNESP, Bauru, SP.

4º Examinador: Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano – UEL, Londrina.

5º Examinador: Profa. Dra. Flávia Roldan Viana – UFRN, RN.

SUPLENTE:

Suplente 1: Profa. Dra. Eliana Marques Zanata – Unesp, Bauru, SP.

Suplente 2: Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves – UFSCar, São Carlos, SP.

Suplente 3: Profa. Dra. Aila Narene Dahwache Criado Rocha – FFC, Marília, SP.

Marília, 30 de março de 2023.

CARLA CRISTINE TESCARO SANTOS LINO

**PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRASES DA
LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini
Faculdade de Filosofia e Ciências, “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília

Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira
Filiação Institucional: – UFMG, MG.

Prof. Dr. Dariel de Carvalho
Filiação Institucional: – UNESP, Bauru, SP.

Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano
Filiação Institucional: – UEL, Londrina , PR.

Profa. Dra. Flávia Roldan Viana
Filiação Institucional: – UFRN, RN.

Marília, 30 de março de 2023.

Dedico esta Tese a Deus, cujos planos para a minha vida são maiores do que posso mensurar. À minha filha Giovanna, ao meu esposo José Maria, à minha mãe, irmãos, amigos, professores e aos Surdos, todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais esta vitória! Não foi fácil, mas valeu a pena!

Aos professores doutores Jáima Pinheiro de Oliveira e Dariel de Carvalho, pelo apoio incondicional e pelas sugestões relevantes à minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Eduardo José Manzini, minha gratidão por anos de aprendizado, o que me desafia a continuar com pesquisas na área, e à Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Ao Comitê de Ética de Araraquara e Marília, pelo auxílio no reenvio do projeto de pesquisa.

A Loiane Orbolato, Danielle Wellichan e Cláudia Prates, pela amizade e parceria na produção de artigos e apresentações de trabalhos em seminários e congressos.

A Valéria Pelicano, Lucas Negri, Rosângela Maria Kowalek, Newton Cláudio Borges, pela aquisição e envio, da Inglaterra, de livros na área de pesquisa em língua inglesa.

À Secretaria de Educação de Ibiporã e profissionais da área do Atendimento Educacional Especializado na área da surdez/Libras e seus estudantes.

À minha família (mãe, irmãos, tia, primos e compadres) e amigos, gratidão pelo encorajamento e por compreenderem minha ausência.

Ao meu esposo, por me levar café, frutas e apoio durante os meus estudos, todo o meu carinho, amor e respeito.

À minha filha, pelos abraços de conforto, de que tudo daria tudo muito certo. Você é a “minha pessoa”, minha filha! Meu amor eterno.

À querida amiga Zuleika de Toledo e colaborações ao longo da pesquisa e de minha vida profissional.

À minha avó Lourdes (*in memorian*), acredito que sempre esteve ao meu lado. Amor eterno.

À participação de todos: Grupo de Pesquisa DefSen (Deficiências Físicas e Sensoriais), direção da escola onde foi realizada a coleta de dados, Vera Lucia Xavier da Silva Marcato, Maria Demele Gasparino Malvezzi, professores amigos do Atendimento Educacional Especializado e da Educação Especial da área da Surdez/Libras, Técnicos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, pais e a própria participante.

À banca de defesa, todo o meu respeito.

Enfim, muita gratidão a todos pelas orientações, incentivos e generosidade.

RESUMO

Estudos sobre o desempenho de estudantes surdos em textos escritos na língua portuguesa têm indicado uma série de dificuldades relacionadas, principalmente, ao uso limitado do léxico, de artigos, verbos, proposições e advérbios. Essa problemática impulsionou para a seguinte questão de pesquisa: quais benefícios a aplicação de uma proposta de sequências didáticas para o ensino das estruturas linguísticas utilizadas em frases escritas na língua portuguesa traria para estudantes surdos? Objetivou-se elaborar, aplicar e analisar uma proposta de sequências didáticas, contextualizadas a partir de uma obra infantojuvenil, para a construção de frases em língua portuguesa escrita com estudantes surdos. O estudo foi desenvolvido em três etapas. A Etapa 1 objetivou analisar coleções de livros que tinham como o recurso midiático um *CD-ROM* em Português-Libras para a análise do vocabulário e escolher uma obra a fim de elaborar uma proposta de sequências didáticas para construção de frases escritas. Um levantamento foi realizado em acervos de 15 livrarias físicas, localizadas nos estados do Paraná e São Paulo, e 10 obras foram localizadas. Os textos das dez obras foram digitalizados e, por meio do *software IraMuTeQ*, todos os vocábulos foram comparados com o Protocolo de Identificação do Repertório de Vocabulário para Crianças e Jovens com deficiência não Oralizados para selecionar uma obra que atendesse aos requisitos de conteúdo do 6º ano da Educação Básica. A Etapa 2 consistiu em, a partir da obra selecionada, elaborar os instrumentos para avaliação, pré e pós-teste, e construir as unidades e sequências didáticas a serem utilizados na etapa seguinte. O instrumento de avaliação foi composto por 26 questões. Oito unidades didáticas foram elaboradas para a intervenção. A Etapa 3 referiu-se à intervenção, do tipo quase-experimental, com avaliação inicial, intervenção e reavaliação, e objetivou analisar a produção de frases em língua portuguesa escrita por uma estudante surda. A participante do estudo foi uma amostra de conveniência, tinha 12 anos de idade, era surda profunda, sinalizante de Libras, estava matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola do interior do estado do Paraná. A coleta de dados ocorreu na sala de recursos da escola. A avaliação inicial foi realizada em duas sessões, com duração média de 57 minutos cada. Posteriormente, foi realizada a intervenção com oito sessões, com uma 1h30min cada, e, posteriormente, a reavaliação, em uma sessão. Nas atividades de intervenção, foram utilizados vários recursos e figuras extraídas da obra selecionada. As instruções ocorreram por meio da Libras. As intervenções foram filmadas e, posteriormente, transcritas para ajuda no tratamento e análise. As produções escritas foram analisadas quantitativamente. Como critério de pontuação, utilizou-se: 0 - errou a questão; 1- resposta parcialmente correta, 2 - acertou a questão. Os dados foram transformados em gráficos. Os resultados indicaram que houve melhor desempenho da participante na construção de frases após a intervenção, principalmente para o uso de artigos e conjugação verbal. Conclui-se que o modelo de pesquisa utilizado possibilitou o planejamento das atividades e o instrumento de avaliação mensurou a construção de frases escritas em português.

Palavras-chave: Educação Especial. Surdez. Intervenção pedagógica. Segunda língua. Ensino da escrita.

ABSTRACT

Studies on the performance of deaf students in texts written in the Portuguese language have indicated a series of difficulties related mainly to the limited use of vocabulary, articles, verbs, prepositions, and adverbs. This issue prompted the following research question: what benefits would the application of a proposal for didactic sequences for teaching linguistic structures used in written sentences in Portuguese bring to deaf students? The objective was to develop, apply, and analyze a proposal for didactic sequences, contextualized from a children's and youth book, for the construction of written sentences in Portuguese with deaf students. The study was developed in three stages. Stage 1 aimed to analyze collections of books that had a CD-ROM in Portuguese- Portuguese Sign Language as a media resource for vocabulary analysis and choose a book to develop a proposal for didactic sequences for written sentence construction. A survey was conducted in 15 physical bookstores located in the states of Paraná and São Paulo, and 10 books were located. The texts of the 10 books were digitized, and using the IraMuTeQ software, all the words were compared with the Identification Protocol of the Vocabulary Repertoire for Children and Youth with Non-Oralized Disabilities to select a book that met the content requirements of the sixth year of Basic Education. Stage 2 consisted of developing the evaluation instruments, pre and post-tests, and building the didactic units and sequences to be used in the next stage, based on the selected book. The evaluation instrument consisted of 26 questions. Eight didactic units were elaborated for the intervention. Stage 3 referred to the quasi-experimental intervention with initial evaluation, intervention, and re-evaluation and aimed to analyze the production of written sentences in Portuguese by a deaf student. The study participant was a convenience sample, a 12 years old, profoundly deaf, user of Portuguese sign language, enrolled in the 6th grade of Elementary School II, in a school in the interior of Paraná state. Data collection took place in the school's resource room. The initial evaluation was conducted in two sessions, with an average duration of 57 minutes each. Later, the intervention was carried out with eight sessions, lasting 1 hour and 30 minutes each, followed by re-evaluation in one session. Various resources and figures extracted from the selected book were used in the intervention activities, and instructions were given through Portuguese sign language. The interventions were filmed and later transcribed to assist in treatment and analysis. The written productions were analyzed quantitatively. The scoring criterion used was: 0 - answered incorrectly; 1 - partially correct answer; 2 - answered correctly. The data were transformed into graphs. The results indicated that the participant performed better in sentence construction after the intervention, mainly for the use of articles and verb conjugation. It is concluded that the research model used allowed for the planning of activities and the evaluation instrument measured the construction of written sentences in Portuguese.

Keywords: Special Education. Deafness. Pedagogical intervention. Second language. Writing teaching.

ABREVIações E SIGLAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ASL – *American Sign Language*

CAE-S – Centro de Atendimento Especializado na área da surdez

CONEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DEFSEN – Deficiências Físicas e Sensoriais

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGP – Língua Gestual Portuguesa

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LSCH – Língua de Sinais Chilena

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NRE – Núcleo Regional de Ensino

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIRV - Protocolo de Identificação do Repertório do Vocabulário para Crianças e Jovens com deficiência não Oralizados

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático

RCO – Registro de Classe On-line

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação e do Esporte do estado do Paraná

UNESP – Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Atividade de texto em português do 6º ano: Vamos refletir	33
Figura 2- Resposta de atividade em português do 6º ano: Conferindo	33
Figura 3- Atividade 1 em português do 6º ano	34
Figura 4- Correção da atividade de texto em português do 6º ano	34
Figura 5- Ilustração de Registro de Classe On-line	35
Figura 6- Foto do local utilizado para a coleta de dados: sala do AEE	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Escreva uma frase sobre a imagem	56
Gráfico 2- Responder pergunta baseada na expressão do canguru fêmea filhote	58
Gráfico 3 - Completar frase com verbo	59
Gráfico 4 - Completar frase com verbo	59
Gráfico 5- Completar frases com verbos	60
Gráfico 6 - Completar frases com verbos	60
Gráfico 7 - Criar frase sobre a conversa ao telefone	61
Gráfico 8 - Responder de acordo com a estória.....	63
Gráfico 9 - Responder de acordo com a estória.....	64
Gráfico 10 - Responder de acordo com a estória.....	65
Gráfico 11 - Completar frase com substantivos	66
Gráfico 12- Completar frase com substantivos	67
Gráfico 13 - Completar frase com substantivos	68
Gráfico 14 - Escrever uma frase com o apoio da imagem.....	69
Gráfico 15 - Escrever adjetivos para os personagens	70
Gráfico 16 - Escrever adjetivos para os personagens	70
Gráfico 17 - Completar espaços com artigos.....	71
Gráfico 18 - Completar espaços com verbos	72
Gráfico 19 - Completar espaços com verbos	72
Gráfico 20 - Completar espaços com verbos	73
Gráfico 21 - Completar espaços com verbos	74
Gráfico 22 - Explicar o significado do tema do livro	75
Gráfico 23 - Explicar quem é o filhote canguru	76
Gráfico 24 - Explicar motivo do vovô sorrindo.....	76
Gráfico 25 - Marcar alternativa com substantivos masculino e feminino	77
Gráfico 26 - Explicar personagens da ilustração e onde moram	78
Gráfico 27 - Explicar sentimento de Manuela pelo vovô Bartolomeu	79
Gráfico 28 - Explicar para aonde Manuela e vovô estavam indo.....	79
Gráfico 29 - Explicar porque Manuela gostava de passear na praça com o avô	80
Gráfico 30 - Explicar pela imagem o que o vovô Bartolomeu estava fazendo	81
Gráfico 31 - Explicar pela imagem o motivo de Manuela ter achado graça	82

Gráfico 32 - Explicar a pergunta do vovô Bartolomeu ao entrar a casa.....	83
Gráfico 33 - Explicar preocupações de Manuela com o avô	84
Gráfico 34 - Responder o que Manuela e a mãe fizeram sobre o comportamento do vovô Bartolomeu	85
Gráfico 35 - Responder sobre as informações do médico à família	87
Gráfico 36 - Responder o porquê mudanças de humor no comportamento do vovô Bartolomeu	88
Gráfico 37 - Responder o que o vovô Bartolomeu fez no suco de maracujá	89
Gráfico 38 - Completar frases com verbo no presente, passado e futuro	90
Gráfico 39 - Completar frases com verbo no presente, passado e futuro	90
Gráfico 40 - Completar frases com verbo no presente, passado e futuro	91
Gráfico 41 - Completar a questão com pronome	92
Gráfico 42 - Completar a questão com pronome	92
Gráfico 43 - Completar a questão com pronome	93
Gráfico 44 - Completar a questão com pronome	93
Gráfico 45 - Completar a questão com artigo.....	94
Gráfico 46 - Completar a questão com artigo.....	94
Gráfico 47 - Completar a questão com artigo.....	95
Gráfico 48 - Completar a questão com artigo.....	95
Gráfico 49 - Visão geral do desempenho da participante no pré e pós-teste.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidade Didática 1	47
Quadro 2 - Unidade Didática 1 – Avaliação do uso de classes gramaticais em frases escritas da língua portuguesa	48
Quadro 3 - Avaliação pré-intervenção	52
Quadro 4 - Avaliação pós-intervenção.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Vocábulos do software IRaMuTeQ cruzados com o PIRV	43
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	24
2.1 Libras e a língua portuguesa para estudantes surdos	24
2.2 Estudos no Brasil e em outros países que abordam bilinguismo e escrita	29
2.3 Língua portuguesa escrita e a Base Nacional Comum Curricular.....	31
2.4 Processo de ensino: recursos e estratégias	35
2.5 Sequências didáticas e o estudante surdo	37
3 MÉTODO	40
3.1. Local e participante da pesquisa.....	40
3.2 Etapa 1.....	41
3.3 Etapa 2.....	45
3.3.1 ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	45
3.3.2 ELABORAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS	46
3.3.3 ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	47
3.4 Etapa 3.....	50
3.4.1 AVALIAÇÃO: PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE	52
3.4.2 INTERVENÇÃO.....	53
3. 5 Tratamento e análise dos dados.....	53
4 RESULTADOS	56
5 DISCUSSÃO	97
6 CONCLUSÃO.....	102
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	115
Apêndice A - Unidades didáticas.....	115
UNIDADE DIDÁTICA 1.....	115
UNIDADE DIDÁTICA 2.....	116
UNIDADE DIDÁTICA 3.....	117
UNIDADE DIDÁTICA 4.....	118
UNIDADE DIDÁTICA 5.....	119
UNIDADE DIDÁTICA 6.....	120

UNIDADE DIDÁTICA 7.....	122
UNIDADE DIDÁTICA 8.....	123
Apêndice B – Formulário para pré e pós-teste	124
EXERCÍCIOS PARA O PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	124
Apêndice C – Exemplos de sequências didáticas	133
UNIDADE DIDÁTICA 1 – AVALIAÇÃO DO USO DE CLASSES GRAMATICAIS EM FRASES ESCRITAS DA LÍNGUA PORTUGUESA	133
UNIDADE DIDÁTICA 1 – INSTRUÇÕES.....	133
UNIDADE DIDÁTICA 2.....	135
UNIDADE DIDÁTICA 2 – INSTRUÇÕES.....	136
Apêndice D – Texto escrito do livro de história “os esquecimentos do vovô bartolomeu”	139
Apêndice E - Glossário em contexto da história “ os esquecimentos do vovô Bartolomeu - Márcia Honora.....	141
Apêndice F– Classes gramaticais em libras	151
Apêndice F – Conceitos das classes gramaticais ou classes de palavras da língua portuguesa com exemplos de frases da história do livro	153
Apêndice H - Conceitos de classes gramaticais ou classes de palavras dos subgrupos i e ii	157
Apêndice I – Formulário de classes gramaticais: subgrupos I e II	163
FORMULÁRIO DE CLASSES GRAMATICAIS	163
Apêndice K – Avental em feltro com personagens da história em eva	164
Apêndice L– Atividades com verbos de ação em contexto à história	166
Apêndice M – Banner com as classes gramaticais em língua portuguesa	168
Apêndice N – Fichas de classes gramaticais em língua portuguesa do subgrupo I.....	169
Apêndice O - Atividades de classes gramaticais do subgrupo i: substantivo, adjetivo, verbo, numeral e pronome.....	170
Apêndice P - Cartões com palavras das classes gramaticais do subgrupo I: substantivo, adjetivo, verbo, numeral e pronome.....	172
Apêndice Q - Fichas impressas e plastificadas de partes da história “os esquecimentos do vovô bartolomeu”.	175
Apêndice R - Cartões com palavras das classes gramaticais do subgrupo II: advérbio, conjunção, interjeição, preposição, artigo	177
Apêndice S - Atividades sobre as classes gramaticais do subgrupo II: preposição, conjunção, interjeição e advérbio	178
Apêndice T - Atividades sobre interpretação e compreensão de texto	182
Apêndice U - Atividades com exercícios sobre pronomes	190
Apêndice V - Atividades com exercícios de classes gramaticais do subgrupo I para revisão...	193
ANEXOS	197

Anexo A - Mapa conceitual escrito de classes gramaticais em língua portuguesa	197
Anexo B - Mapa conceitual digitalizado de classes de palavras em língua portuguesa	198
Anexo C - Protocolo de identificação do repertório de vocabulário para crianças e jovens com deficiência não oralizados - PIRV.....	199

APRESENTAÇÃO

Minha prática pedagógica na área da surdez foi construída com as experiências que obtive em escola de surdos, a partir de 2003, como professora contratada em regime de Processo Seletivo Simplificado de Língua Portuguesa e Inglesa para estudantes da 6ª a 8ª séries. Eu não apresentava experiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas fui solicitada pelo Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Londrina a assumir a licença médica de uma professora de português que lecionava nesta escola. Após insistência, aceitei o desafio de conhecer estudantes surdos, momento em que percebi a essencial necessidade de cursar a língua de sinais. Atuei, na época, por mais de cinco anos, e a maior barreira que enfrentei foi a diferença linguística.

Fui aprovada no Processo Seletivo em Educação Especial no ano de 2005, e, justamente por acreditar que poderia fazer a diferença na Educação Especial, tomei posse e entrei em exercício pela Secretaria de Educação e do Esporte do estado do Paraná, em 2006, como professora ouvinte bilíngue em um Centro de Atendimento Especializado na área da surdez (CAE-S) da cidade de Cambé.

No CAE-S, pude acompanhar estudantes surdos inseridos em escolas regulares e suas dificuldades no aprendizado de língua portuguesa escrita, e desafios dos professores quanto ao uso de recursos, orientações pedagógicas, metodologias, adequações de materiais pedagógicos e flexibilizações curriculares, além da necessidade da presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula. Pelo serviço itinerante às escolas regulares, precisei orientar professores de diversas disciplinas a respeito do sujeito surdo, sua cultura e identidade surdas, e o respeito subjetivo necessário a cada estudante, que pude atender para o apoio pedagógico à escolarização.

Para continuar a minha formação, por não encontrar respostas e metodologias práticas para o ensino da língua portuguesa escrita para surdos, com a finalidade de compreender os passos necessários para a formação de um pesquisador e encontrar algumas respostas que completassem a minha formação profissional e acadêmica, tentei ingressar no Centro Universitário de Maringá, na linha de pesquisa da Educação Especial, como também na Universidade Federal de São Carlos, onde professores pesquisavam sobre o sujeito surdo, sua comunidade e artefatos. Em 2017, ingressei no processo seletivo da UNESP de Marília como aluna especial e fui aceita no grupo de pesquisas Deficiências Físicas e Sensoriais (DefSen); e em 2018, fui aprovada como aluna regular na mesma Instituição.

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da língua escrita, na maioria das vezes, é realizada por meio de práticas pedagógicas no ensino tradicional em escolas brasileiras de ouvintes. Porém, para o estudante surdo, essa aquisição pode ser um desafio desestimulante devido, principalmente, ao seu pertencimento a um grupo social minoritário dentro das estruturas didáticas já estabelecidas e aplicadas, rotineiramente, nas salas de aula do Ensino Regular, em contraposição às necessidades cognitivas que implicam o uso de estratégias de ensino na modalidade visuoespacial. Este é o canal perceptual adequado para a aquisição e utilização da linguagem escrita pelas pessoas surdas, na perspectiva socioantropológica da surdez, cujas línguas pertencem ao “universo linguístico” na educação de surdos, como direito político e para a aquisição da leitura e escrita do português brasileiro.

Alguns pesquisadores (LANE, 1992; PERLIN, 2004; KARNOPP, 2006; SÁ, 2002; STROBEL, 2007) compreendem que a experiência visual prevalece. Deste modo, não é mais vista como uma patologia, uma deficiência, e sim, por questões sócio-históricas, políticas, educacionais e culturais das comunidades surdas - grupos que apresentam uma cultura e língua próprias, que é a Língua Brasileira de Sinais - Libras – que definem a identidade dos surdos e necessitam ser compreendidas por professores.

Claudio (2015) apresenta a perspectiva sócio-histórica do surdo e da surdez pela possibilidade de o indivíduo surdo ser reconhecido como social e singular, contrapondo discussões históricas sobre a perspectiva clínico-terapêutica e socioantropológica ao considerar todos os surdos com uma ideia de igualdade, sendo que a “[...] igualdade só se torna possível como diferença, como singularidade” (LEBEDEFF, 2017, p. 17) em um discurso do diálogo de alteridade e diferença, também compreendido pela pesquisadora.

Na opinião de Damázio e Ferreira (2010), a falha do aprendizado escolar do surdo é um problema das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, e não somente do uso da Libras ou do conjunto de elementos que compõem a cultura própria dos surdos. As aptidões de leitura e escrita dos surdos somente poderão emergir quando possuírem o domínio da diversidade textual. Para isso, a escola deveria criar condições para que os estudantes surdos se apropriassem dos diversos gêneros discursivos em língua portuguesa por meio da interação da escrita, não somente em sala bilíngue de surdos.

Ao ensinar português escrito para estudantes surdos deve-se considerar que estejam matriculados tanto em sala de aula do Ensino Regular, como também nas salas de recursos da

área da surdez. Os processos de Alfabetização/Letramentos requerem um aperfeiçoamento da língua em várias práticas de interação verbal e discursiva, especialmente no processo da escrita, e que a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita sejam utilizadas como línguas de instrução (BRASIL, 2005, Capítulo 4, § 1º).

O desempenho linguístico em textos escritos por estudantes surdos é inferior ao dos estudantes ouvintes, por apresentarem informações simplificadas, tais como: 1) a limitação do léxico; 2) uso inadequado de verbos, preposições e advérbios; 3) inadequação de estruturas de coordenação e subordinação; e 4) ocorrência em confundir um vocábulo com outro já conhecido e distorção do sentido da frase (equivalência semântica), segundo alguns autores (FERNANDES, 1990; LODI, 2004; PEREIRA, 2005; FERNANDES, 2006; GÓES, 2012; SULLIVAN; OAKHILL, 2015), e por, em textos iniciais escritos, apresentarem marcas gramaticais da língua de sinais (ALMEIDA; LACERDA, 2019), também analisados por esta pesquisadora.

De acordo com pesquisas de White (2003), linguista canadense, pode haver conflitos nos sistemas cognitivos do estudante, quando se trata do aprendizado de duas línguas no momento da reformulação de parâmetros que envolvem a passagem da L1 (língua materna) para a L2 (segunda língua), em que há a construção de interlíngua. A pessoa ouvinte, foco desta pesquisa, baseia-se nos conhecimentos prévios de sua língua materna para construir a gramática da segunda língua. Essa fase interlinguística dependerá dos conhecimentos adquiridos de cada aprendente, por apresentar um conhecimento próprio de uma gramática e não somente arranjos linguísticos, pois há diferenças da estrutura gramatical de uma língua materna, a Libras, para a segunda língua, considerada a língua-alvo. No caso da Língua Portuguesa – de característica oral e auditiva –, e a Libras – gestual-visual – as características são muito distintas, mas ambas necessitam que o educando compreenda a ordem e a relação das palavras em uma frase e suas funções, para que a frase faça sentido e se relacione com outras frases, de modo a haver o entendimento do enunciado.

Em relação à limitação do léxico apresentada por estudantes surdos, a exposição ao léxico pelo surdo é muito menor do que pelo ouvinte. Ela ocorre não por motivos de não poder ouvir as palavras, mas pela falta do hábito da leitura em geral e por não encontrar oportunidades de expandir o seu vocabulário, a não ser em atendimentos especializados ininterruptos, quando metodologias próprias são utilizadas (FERNANDES, 1990).

A limitação do léxico em crianças surdas, cujos pais são ouvintes, pode ser calculada em quase 90% sobre a defasagem de conhecimentos em relação ao conhecimento da escrita, segundo Karnopp e Pereira (2010). Essa situação ainda tem causado a evasão escolar de

estudantes surdos brasileiros, que poderia ser evitada se a alfabetização/letramentos ocorresse de maneira a garantir que a língua de sinais fosse utilizada, de fato, como língua de instrução (L1), possibilitando-os se tornarem escritores de suas próprias produções textuais em língua portuguesa escrita, e não somente codificadores e decodificadores de símbolos gráficos, uma vez que o português é considerado a segunda língua para os surdos (L2) e também deve ser apresentada como a segunda língua de instrução (BRASIL, 2005, Capítulo 4, § 1º).

Na década de 1990, a proposta apresentada como metodologia de ensino para surdos era o uso da Libras como um “recurso” para se perceber o uso da língua oral - Comunicação Total – (PEREIRA, 2014) e não na elaboração de hipóteses da língua portuguesa em comparação com a Libras e seu funcionamento. A gramática do português, por sua vez, poderá ser adquirida por estudantes surdos pelo uso da língua em produção de textos e não de palavras ou frases isoladas (PEREIRA, 2009).

A Lei nº 14.191/21 insere a educação bilíngue de surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) como uma modalidade independente de ensino, antes incluída na Educação Especial, que reconhece a Libras como a primeira língua (L1) e de instrução dos estudantes surdos, e o português escrito como segunda língua (L2). A oferta desta modalidade de ensino iniciará na Educação Infantil ao longo da formação acadêmica destes estudantes, com uso de estratégias próprias ao surdo, cujas propostas educacionais se estruturaram pelo bilinguismo a partir do Decreto nº 5.626/2005.

Os contextos apresentados nas bibliografias estudadas e as vivências profissionais nas salas de recursos, no que se refere às dificuldades na aquisição da língua escrita pelo estudante surdo, impulsionou esta pesquisadora ao presente trabalho, cujo problema se refere à pergunta: quais benefícios a aplicação de uma proposta de sequências didáticas para o ensino das estruturas linguísticas utilizadas em frases escritas na língua portuguesa traria para estudantes surdos?

Na direção de responder à questão do estudo, esta pesquisa teve como objetivo geral elaborar, aplicar e analisar uma proposta de sequências didáticas, contextualizadas a partir de uma obra infantojuvenil, para a construção de frases em língua portuguesa escrita com estudante surdo sinalizante da Libras.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na primeira, o objetivo foi analisar coleções de livros que tinham como o recurso midiático um *CD-ROM* em Português-Libras para a análise do vocabulário e escolher uma obra a fim de elaborar uma proposta de sequências didáticas para construção de frases escritas. A Etapa 2 consistiu em elaborar os instrumentos para avaliação, pré e pós-teste, e as sequências e unidades didáticas,

fundamentado no recurso midiático selecionado, para serem aplicadas com o estudante surdo.

A Etapa 3 consistiu em avaliar, inicialmente, a participante, realizar a intervenção e, posteriormente, a reavaliação, para analisar a produção de frases em língua portuguesa escrita da estudante surda sinalizante da Libras.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção, serão apresentadas considerações teóricas em relação aos temas: 1) Libras e a língua portuguesa para estudantes surdos; 2) Estudos no Brasil e em outros países que abordam bilinguismo e escrita; 3) língua portuguesa escrita e a Base Nacional Comum Curricular; 4) Processo de ensino: recursos e estratégias; e 5) sequências didáticas e o estudante surdo.

2.1 Libras e a língua portuguesa para estudantes surdos

Ao se tratar de fundamentos éticos, compete ao Estado “[...] estabelecer princípios de harmonização intralíngua, com base em todas as variedades para que a comunicação interlingüística resulte bem-sucedida [...]”, a fim de se criar uma política de ensino e aprendizagem, para, assim, manter a identidade de um povo em conformidade com princípios éticos ao serem trabalhados a unidade - razão de Estado - e diversidade - matéria linguística própria da comunidade - (SALLES *et al.*, 2004, p. 27).

Entretanto, a Libras não reflete a língua em uso de toda uma comunidade, ela é utilizada pelos indivíduos e não

[...] é resguardada pelo padrão oficializado em um modelo de gramática, e a variedade se faz representar nas diversas gramáticas práticas e pragmáticas de um Estado linguístico. Para compreender como se desenrola o discurso social, precisamos saber como a língua e as linguagens representam nossas experiências (SALLES *et al.*, 2004, p. 22).

A habilidade linguística do sujeito surdo, portanto, é representada pelo suporte linguístico da Libras, reconhecida por uma estrutura linguística própria pertencente a somente um grupo da sociedade majoritária de ouvintes, não sendo, ainda, reconhecida como a segunda língua nacional oficial do Brasil.

Uma questão significativa sobre a escrita, apresentada por Quadros (2000), na alfabetização de estudantes surdos no Brasil, é que se ensina a língua portuguesa (LP) e reforça a interlíngua, normalmente, pela estrutura linguística da Libras, com a utilização de vocabulário da LP. A alfabetização, nesse sentido, deve se iniciar pela Libras, que é considerada a língua de instrução de surdos.

O reconhecimento da Libras como meio de comunicação da comunidade surda brasileira prevê, no Decreto nº 5.626/2005, além da educação bilíngue para surdos, “[...] na qual a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda língua” (STUMPF; QUADROS, 2021), a presença do profissional Tradutor/Intérprete de Libras educacional. Este

profissional é indispensável para a inclusão de estudantes surdos em salas de aula comuns, pois ele estabelecerá a mediação das relações entre estudantes surdos, colegas e professores, de maneira adequada e ética (NOGUEIRA, 2016). Contudo, faz-se necessário o ensino adequado da língua portuguesa escrita para surdos, não pelos métodos tradicionais de alfabetização, mas por meio da Pedagogia Surda¹.

A aprovação do Decreto nº 5.626/2005, no Brasil, pela obrigatoriedade de as escolas ofertarem o ensino da Libras (de característica visual-espacial) e a educação bilíngue de surdos, permitiu o acesso e aprendizagem da língua de sinais, porém essa contribuição não é a mesma quando se trata do uso da língua portuguesa escrita, pelas dificuldades que os estudantes surdos apresentam em sua aquisição.

A política da educação bilíngue, expressa em documentos legais (BRASIL, 2002; 2005) na alfabetização e letramento do estudante surdo e com a atuação do profissional Tradutor/intérprete de Libras, pode favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos por meio de relações viso-cinésico-gestual, de forma a contrastar a Libras e a Língua Portuguesa em uma nova abordagem pedagógica.

A abordagem pedagógica citada pode possibilitar a compreensão pela leitura e escrita desses estudantes, também assegurada na meta 4.7 no Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE propôs, através dos representantes surdos da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), a inclusão de classes bilíngues, nas escolas, sendo a Libras considerada como primeira língua de ensino, e a Língua Portuguesa, como segunda língua para estudantes surdos – o que implica uma aquisição precoce das duas línguas, desde a confirmação da surdez no bebê até os 17 anos de idade (BRASIL, 2014).

A experiência com a Libras e a Língua Portuguesa, em uma proposta bilíngue, permite desencadear reflexões dos estudantes surdos durante o processo de construção e desconstrução das línguas citadas, pelas construções textuais nas quais podem ser encontrados sentidos múltiplos com estratégias e recursos textuais de ambas em um processo livre de criação. Para que estudantes surdos, sinalizantes da língua de sinais, desenvolvam estratégias de compreensão da língua portuguesa escrita, deve-se trabalhar com textos e não com vocábulos isolados, para escrever em uma língua diferente da utilizada no dia a dia (KARNOPP; PEREIRA, 2010).

¹ “[...] um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em LIBRAS e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos [...] Os sinais, as histórias, os hábitos que fazem a formação visuo-espacial, tudo que pertence à Cultura Surda transmitida pela Língua de Sinais” (VILHALVA, 2004, p. 3), de forma a assegurar a identidade surda, com professores ministrando a Libras desde a Educação Infantil e professores bilíngues para o ensino do português escrito.

Por não apresentar habilidade fonológica decorrente da perda auditiva, o ato da escrita compromete, no estudante surdo, a identificação de novas palavras e a ação de transcrevê-las e identificá-las (QUADROS, 2006) em textos de estudantes surdos, motivo de representá-lo “[...] como deficiente linguisticamente e, portanto, incapaz de compreender o que lê e de expressar com clareza uma ideia por escrito.” (KARNOPP; PEREIRA, 2010, p. 37). Sendo assim, o aprendizado da escrita é visto receptivo pela dependência do outro e observam-se textos originais adaptados por professores antes de entregá-los aos estudantes, com linguagem infantojuvenilizada e inadequada aos interesses e idades dos estudantes surdos (KARNOPP; PEREIRA, 2010).

Uma situação que exige reflexão e pesquisas trata do momento em que a criança surda deverá decodificar a leitura e o seu entendimento sobre a mensagem gráfica, pois, se não houver o aprendizado a respeito, não será capaz de “[...] reproduzir direta e automaticamente a imagem quirêmica dos sinais naturais com que ela pensa e se comunica no cotidiano” (CAPOVILLA; RAPHAELL, 2009, 442).

A criança surda pensa de forma quirêmica (imagética) em língua de sinais, cujos sinais devem se transverter em escrita ortográfica. A não familiaridade na decodificação grafofonêmica, certamente, permitirá à criança surda perceber que algo esperado não ocorreu, uma vez que “[...] os sinais lexicais da Libras não são compostos de sequências de letras soletradas digitalmente conforme o alfabeto manual da Libras.” e “[...] a soletração digital das palavras escritas durante a leitura do Português não resulta na forma quirêmica do sinal lexical natural que o surdo está acostumado a usar no cotidiano para pensar e comunicar-se” (CAPOVILLA; RAPHAELL, 2009, 442).

Para o acesso ao léxico (corresponde às palavras utilizadas na escrita) semântico (estudo do significado de cada palavra existente na língua), “[...] até que a rota de reconhecimento visual direto da forma ortográfica das palavras esteja desenvolvida, o acesso ao léxico semântico que permite a compreensão do texto deve ocorrer pela porta de entrada da língua primária da criança.” Para a criança surda, o caminho ocorrerá pelo acesso quirovisual, que compreende as memórias das configurações dos sinais que a criança utiliza durante a conversação e que formam o seu pensamento em sinais (CAPOVILLA; RAPHAELL, 2009, 444).

Assim, para que o código alfabético que representa a escrita seja apreendido pela criança surda, deveriam haver procedimentos metodológicos efetivos para o seu aprendizado.

Partindo dessas considerações, conduziu-se, nesta pesquisa, pela necessidade de se buscar instrumentos que pudessem contribuir para discutir um problema educacional que

emerge há anos no contexto escolar, na educação de estudantes surdos. Propõe-se, portanto, a elaboração, a aplicação e a análise de uma sequência didática de ensino para a construção de frases escritas em LP, com atividades contextualizadas à narrativa de estória infantojuvenil, por estar mais próxima da fase simbólica e imaginativa, podendo “tocar” nos centros de interesse do estudante. A partir de atividades contextualizadas e elaboradas, tem-se o objetivo de se descobrir se os procedimentos utilizados foram adequados e proporcionaram um desenvolvimento cognitivo e linguístico além do uso da escrita alfabética.

No contexto escolar, poder-se-á analisar se haverá melhora no desempenho e na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por uma estudante surda matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental. A aplicação e análise de uma proposta de ensino – desenvolvida com a finalidade de tentar agregar os aprendizados da Libras e a sistematização do estudo das estruturas sintáticas da Língua Portuguesa, com uma série de exercícios a serem propostos – pretende observar, descrever e analisar os diferentes aspectos e particularidades de uso do instrumental linguístico, e se haverá interferências ou utilização de referenciais da língua dos sinais (FERNANDES, 2002; QUADROS; SHMIEDT, 2006), pelo comportamento linguístico na estruturação frasal da língua portuguesa escrita.

Para grande parte dos surdos,

“[...] a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, bem como perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam. A escrita certamente é um desses objetos, particularmente importante, como a língua de sinais, veicula conceitos que nomeiam a realidade; só que, ao contrário dessa última – e de qualquer outra língua não escrita – está “presa” ao papel, com menores possibilidades de contextualização natural. Portanto, embora a escrita também se constitua de signos que veiculam conceitos, materializa-se em um formato que dificulta a construção do sentido por ela mesma, sendo necessário buscar na língua não – escrita os elementos conceituais para atribuir sentido aos signos escritos.” (PEIXOTO, 2006, p. 208).

Esta pesquisadora parte do seguinte princípio: o estudante surdo pode apresentar possibilidades de interpretar textos, elaborar palavras, frases e textos da língua escrita, da mesma maneira que ocorre com o estudante ouvinte, e a primeira língua facilita o acesso à segunda, apesar de toda a diferença linguística que surdos (da Libras para a língua portuguesa escrita) e ouvintes (da língua portuguesa oral para a língua portuguesa escrita) monolíngues apresentam, que diferenciara na construção da escrita. No caso dos surdos, a conceituação das coisas e a comunicação ocorre na Libras (gesto-visual), uma língua própria da comunidade surda, e a alfabetização, com sintaxe, morfologia e fonética de uma língua diferente (oral-auditiva).

Ao finalizar o Ensino Médio, muitos estudantes surdos podem apresentar lacunas no

conhecimento da língua escrita nacional, sugerindo que não tiveram igual acesso à informação escrita em relação aos estudantes ouvintes. Terão, dessa maneira, chance reduzida no mercado de trabalho, o que poderá levá-los a uma baixa autoestima.

Apesar de pesquisas internacionais discorrerem sobre a eficiência do método de ensino bilíngue para surdos, ainda é raro, na Europa, os surdos apresentarem a escrita da língua do país com sua estrutura linguística adequada. Na Itália, na Áustria e em outros países europeus ainda se faz necessária a formação profissional de professores e tutores que atuem na Educação Especial para o ensino de estudantes surdos. A maioria destes profissionais apresenta baixo conhecimento linguístico da língua de sinais dos países. Os planos educacionais, portanto, que deveriam ser formulados para o ensino de surdos, apresentam limitações e necessitam de métodos adequados para isso (VOLPATO *et al.*, 2018).

Há diferentes suportes à linguagem de sinais (VOLPATO *et al.*, 2018) em Escolas Regulares, pois não oferecem apoio nesse sentido. Em escolas inclusivas, os estudantes surdos recebem o apoio do profissional intérprete por algumas horas, durante a semana, e nem todos os estudantes surdos são beneficiados por este serviço. Além disso, em sala de aula, há a dificuldade em prestarem atenção no intérprete e tomarem nota das informações ou de participarem ativamente durante as aulas, e, ainda, escassez deste profissional com treinamento especializado para atuar na maioria das disciplinas escolares no Ensino Médio e Superior, cujo idioma mais utilizado como língua de instrução é a língua falada. O ensino da língua escrita nacional resulta em leitura deficiente e competências na escrita.

O conhecimento linguístico implica o aprendizado dos níveis fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e textual de uma língua, além de suas regras, que combinam unidades linguísticas, e sua organização frasal, por exemplo. Um estudo realizado por Salkié (*et al.*, 2018), com uma amostra de 70 respondentes surdos divididos em um grupo que escrevia uma carta e outro grupo que respondia à carta, após a análise dos pesquisadores para a compreensão dos conteúdos, observou que eram agramáticos por apresentarem um grande número de letras omitidas e sintaticamente de difícil entendimento, embora as crianças tenham reconhecido o contexto. Os resultados da pesquisa mostraram que os estudantes surdos apresentaram comunicação, mas não a competência linguística na forma de comunicação escrita (SALKIÉ, *et al.*, 2018).

Esta pesquisadora atentou para a necessidade da construção do conhecimento linguístico na forma escrita para que, estudantes surdos, na fase adulta, sejam capazes de apresentar autonomia em diversos âmbitos da sociedade, e que possam compreender informações escritas no seu entorno, como um edital de concursos. Por exemplo: saber

flexionar um verbo e construir sentenças adequadas com o uso de conectivos conforme a estrutura linguística da língua portuguesa, para melhor compreensão da escrita em todos os contextos sociais.

Para os professores, por sua vez, viu-se a importância de partilharem uma língua comum, uma língua de ensino do português, que será a base para a construção de novos conhecimentos que envolvem todas as disciplinas escolares, e para a apropriação daqueles conhecimentos já produzidos pela humanidade em sua história.

2.2 Estudos no Brasil e em outros países que abordam bilinguismo e escrita

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) foi reconhecida pela Constituição da República Portuguesa em 15 de novembro de 1997, para usuários da língua de sinais da comunidade surda de Portugal, e ensinada, na modalidade bilíngue, em escolas básicas e secundárias e em cursos de licenciatura em escolas superiores de Coimbra, do Porto e de Setúbal, e em Mestrados na Universidade Católica Portuguesa de Lisboa e em Escolas Superiores de Educação do Porto e de Coimbra (MORGADO; BRITO, 2021).

Nos Estados Unidos, em escola-modelo bilíngue de surdos, as autoras Haptonstall-Nykaza e Schick (2007) apresentaram um método de treinamento que utiliza a ortografia e a fonologia para o ensino de vocabulário em inglês, e aplicaram com estudantes entre 4 e 14 anos, constatando que estes estudantes foram mais capazes de reconhecer e escrever palavras em inglês, bem como soletrar a palavra em treino lexical, que representa a ortografia inglesa, vinculando formas de mão a grafemas² ingleses. Portanto, a competência na primeira língua, em uma experiência bilíngue do estudante, permitirá maior competência linguística em ambas as línguas: Língua de sinais Americana (ASL – *American Sign Language*) e o inglês escrito, de forma a ensinar as transferências entre as duas línguas, sem prejudicar a proficiência linguística e cognitiva de ambas e incorrer na língua inglesa sinalizada (HAPTONSTALL-NYKAZA; SCHICK, 2007).

No ano de 2006, os pesquisadores Puente, Alvarado e Herrera encontraram, em seus estudos sobre habilidades de datilologia de leitura e escrita da Língua de Sinais Chilena (LSCH), com crianças e jovens surdos chilenos (3 crianças e 13 adolescentes sinalizantes da LSCH), indicativos positivos de que o uso de códigos datilológicos está associado à competência da escrita da LSCH, resultados, portanto, correspondentes aos estudos das

² Conceitos de léxico e grafema na língua de sinais: léxico é o conjunto de palavras expressadas por sinais e grafema é a unidade de um sistema de escrita alfabética que corresponde às letras, ou seja, a configuração de mãos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47).

pesquisadoras dos Estados Unidos.

Carvalho (2011), no Brasil, elaborou, aplicou e avaliou um programa de *software* em Libras para o ensino de palavras em língua portuguesa escrita, com o recurso de realidade aumentada, que favoreceu o ensino de palavras em Libras pelo delineamento de linha de base múltipla entre palavras, tendo o participante como o seu próprio controle. Quinze palavras selecionadas foram utilizadas para o ensino de 8 participantes com idades entre 7 e 16 anos, cujos resultados foram: dificuldades dos participantes em optarem pela sequência correta das letras do alfabeto; produção de um determinado vocábulo estipulado; domínio dos sinais em Libras, mas dificuldades em associar a figura e palavra em língua portuguesa devido ao pouco repertório linguístico da segunda língua (CARVALHO; MANZINI, 2011).

Em Portugal, Santos *et al.* (2020) avaliaram a competência linguística de leitura e escrita em crianças surdas entre 11 e 12 anos de idade, em relação à Língua Gestual Portuguesa, por meio do reconhecimento de palavras isoladas, a correspondência imagem-palavra, o cumprimento de instruções escritas, a legendagem de imagens, a compreensão de uma narrativa escrita e a produção de uma narrativa escrita, pela utilização do “Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna”, desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional”³. O sucesso alcançado foi atribuído ao domínio, pelos participantes, dos sinais que corresponderam às palavras existentes no primeiro teste; e, em relação à leitura de texto narrativo, não conseguiram obter pontuação.

As habilidades orais-auditivas (mapeamento dos sons da fala), portanto, objetivam a oralização dos estudantes surdos, e o ensino do português de palavras isoladas também não possibilita o uso social da língua, nem o entendimento efetivo de um texto escrito, pois a Libras deve ser considerada a base linguística para o ensino da linguagem escrita destes estudantes, em uma proposta educacional bilíngue (LACERDA; LODI, 2014). “Quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita.” (PEIXOTO, 2006, p. 208).

Reconhecer, à vista disso, para Peixoto (2006, p. 206) “[...] a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita por essas duas línguas e, mais do que isso, que ele constitui e se forma a partir delas. A língua de sinais, historicamente tão repelida, passa a ser percebida como parte positiva da vida do surdo, como elemento indispensável para garantir sua apropriação dos elementos culturais, de integração à sociedade e de acesso ao conhecimento – acadêmico ou não –, além de um bom desenvolvimento cognitivo e afetivo.”

Esta pesquisadora entende que há uma lacuna na área da educação de surdos e sugere a aplicação de uma sequência didática para o ensino de estudantes surdos. Também há a

³ Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>

necessidade e interesse de pesquisadores na investigação do ensino do português escrito, que possam contribuir com metodologias de ensino de formação de frases com várias palavras na língua portuguesa, para, posteriormente, o estudante surdo desenvolver e estabelecer um repertório de pessoa alfabetizada, ou seja, apresentar habilidades de fluência e compreensão e expressar-se por meio de produção de textos escritos na segunda língua de um país considerada pela comunidade surda.

2.3 Língua portuguesa escrita e a Base Nacional Comum Curricular

A leitura é um processo de percepção da realidade, e o trabalho com textos literários na escola pode se tornar relevante na formação de sujeitos críticos e reflexivos. A literatura infantojuvenil pode contribuir com a formação de atitude cidadã, quando o estudante compreende seu espaço na sociedade, e de mudanças de valores, por reflexões críticas sobre a realidade do mundo, que podem ocorrer por meio da leitura, por um agrupamento de práticas existentes na interação entre o leitor e o texto literário.

O letramento literário tem por objetivo a construção de significados dentro e fora da sala de aula, ocasionado pelo hábito de leitura e por práticas de interpretação de texto, pela escrita e pela ampliação de vocabulário, além da retenção de informações e criatividade, o que pode estimular aptidões para a aprendizagem. Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” é permitido por meio da leitura e deve perpassar toda a vida escolar, com livros em concordância com a idade, a fim de permitir a compreensão completa da obra, visando, inclusive, criar capacidades necessárias ao profissional do século XXI.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2018, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p. 138).

A BNCC prevê a formação do leitor-fruidor ao longo das etapas escolares e o conhecimento de obras diversas em que o estudante possa dialogar, questionar, opinar e perceber respostas que podem ser alteradas durante a leitura, mas não trata dos artefatos culturais manifestados pela cultura surda, que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, cultural e identitário dos surdos.

O artefato linguístico - a Libras - pode ser considerado um artefato cultural, por apresentar significação social e manifestar a produção da cultura surda. A escola pode utilizar de recursos bilíngues para o desenvolvimento da criança surda em duas línguas. Já o artefato da experiência visual permite a compreensão do surdo pela visão, a sua expressão, percepções de mundo e o desenvolvimento de sua subjetividade. As expressões faciais e corporais inseridas no momento da sinalização permitem ao surdo o entendimento do tipo de frase: afirmativa, exclamativa, negativa e interrogativa, também a entonação de voz (STROBEL, 2013), o que justifica a importância da análise de materiais da literatura infantojuvenil bilíngue a ser trabalhada em sala de aula.

O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) -, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) -, organiza a compra e a distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas brasileiras. A perspectiva do PNLD é que os livros sejam adequados a cada nível de ensino, alinhados às propostas da BNCC, e que sejam escolhidos minuciosamente as editoras e o material a ser adquirido, cujas obras são analisadas por técnicos e especialistas pedagógicos.

A pesquisadora partilha a opinião de que na educação devem ser instigadas aos estudantes, situações referentes a “[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, conforme sugere a BNCC (p. 8).

Também compreende que, no presente momento, o mundo demanda novas competências para o estudante

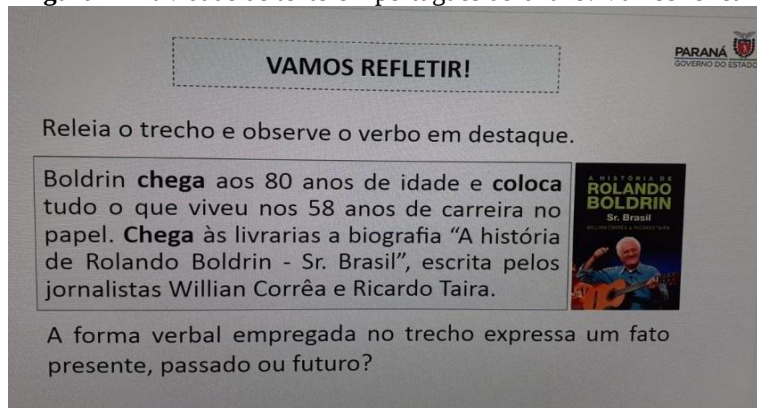
[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, p. 14).

Apesar de concordar com a importância das competências socioemocionais e a metacognição no ensino, norteadas por este documento (BNCC), para a organização de currículos escolares e propostas pedagógicas direcionadas às escolas brasileiras, as diversas culturas existentes no país e a inclusão da Educação Especial, em conformidade com a Lei nº 13.632/2018, de forma a contemplar e alinhar direcionamentos ao ensino de estudantes com deficiências ao longo da vida, não foram consideradas. No caso de estudantes surdos, pela Lei nº 14.191/2021, inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº

9.394/1996) que dispõe sobre a educação bilíngue, aguardam-se diretrizes para o ensino bilíngue.

Assim sendo, quatro livros de Língua Portuguesa, do 6º ano – das Editoras: FTD (2015), SM Educação (2018), Moderna (2018) e IBEP (2018) –, foram analisados por esta pesquisadora. Observou-se que as atividades foram elaboradas de acordo com a BNCC, com o propósito de permitir que os estudantes exponham suas opiniões e façam descobertas individuais ou em coletivo para efetivar os relacionamentos no entorno. Além disso, que os estudantes se apropriem da língua portuguesa em diferentes gêneros textuais que contemplem o ensino da estrutura linguística da língua, em contextos a estes diversos textos, dispostos nas unidades, em práticas para a compreensão do texto em sua multiplicidade semiótica (ciência que estuda os signos e pode ser dividida em sintaxe, semântica e pragmática) e cultural, conforme as figuras seguintes, que representam um exemplo do emprego da classe gramatical verbo, extraída do Registro de Classe Online - RCO+Aulas de Língua Portuguesa do 6º ano.

Figura 1- Atividade de texto em português do 6º ano: Vamos refletir



VAMOS REFLETIR!

Releia o trecho e observe o verbo em destaque.

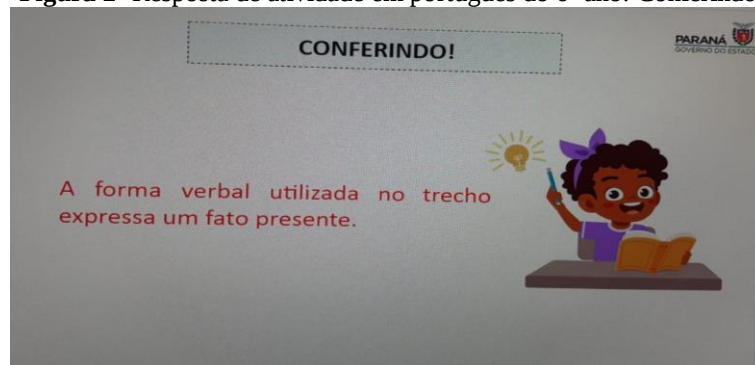
Boldrin **chega** aos 80 anos de idade e **coloca** tudo o que viveu nos 58 anos de carreira no papel. **Chega** às livrarias a biografia “A história de Rolando Boldrin - Sr. Brasil”, escrita pelos jornalistas Willian Corrêa e Ricardo Taira.

A forma verbal empregada no trecho expressa um fato presente, passado ou futuro?

Fonte: https://www.aulaparana.pr.gov.br/lingua_portuguesa_6ano

Observa-se que a classe gramatical verbo está apresentada em negrito, no próprio texto, com pergunta referente ao seu tempo verbal.

Figura 2- Resposta de atividade em português do 6º ano: Conferindo



CONFERINDO!

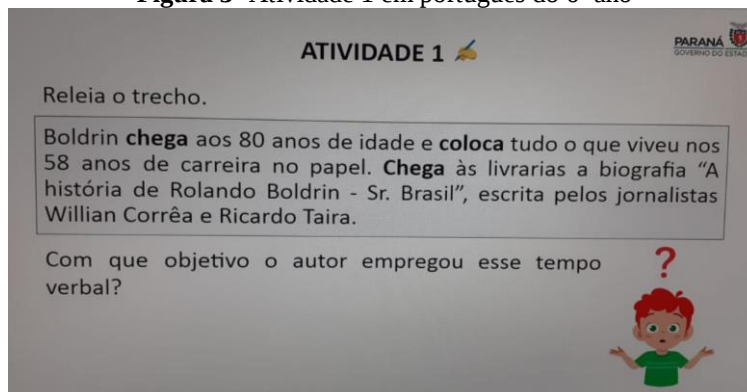
A forma verbal utilizada no trecho expressa um fato presente.

Fonte: https://www.aulaparana.pr.gov.br/lingua_portuguesa_6ano

Após a resposta dos alunos, a professora apresenta o próximo slide com a resposta em

fonte vermelha. O mesmo ocorre nas próximas figuras.

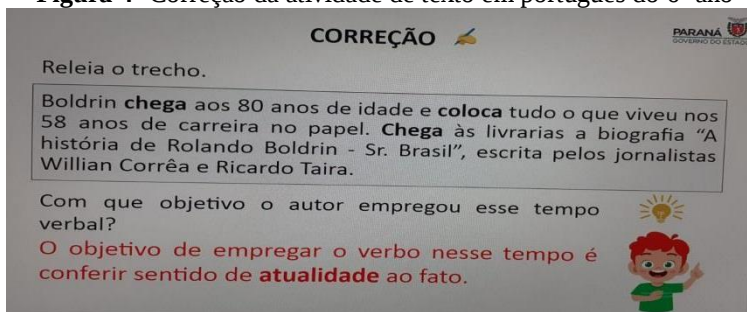
Figura 3- Atividade 1 em português do 6º ano



Fonte: https://www.aulaparana.pr.gov.br/lingua_portuguesa_6ano

Na atividade 1, o professor deverá solicitar ao estudante a releitura do trecho em que a palavra “chega” está destacada e questionar o objetivo do autor do texto ao empregar determinado tempo verbal.

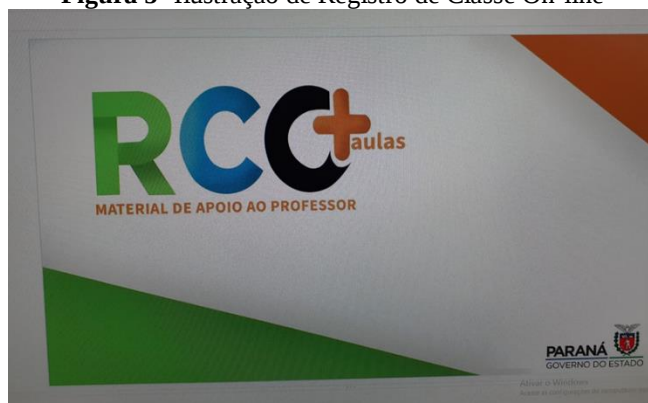
Figura 4- Correção da atividade de texto em português do 6º ano



Fonte: https://www.aulaparana.pr.gov.br/lingua_portuguesa_6ano

Após os slides de perguntas anteriores elaboradas aos estudantes, apresenta-se a correção da pergunta em fonte vermelha, para as explicações, ainda em contexto, ao texto proposto.

As editoras citadas, bem como outras, foram selecionadas pelo PNLD, e, antes da elaboração da sequência didática apresentada nesse trabalho proposto pela pesquisadora, os livros e os tipos de atividades a serem trabalhadas com os estudantes foram averiguados, conforme as Figuras 1, 2, 3 e 4. Os descritores matrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são desenvolvidos em sala de aula com materiais produzidos por profissionais da SEED, para o uso de professores da rede pública estadual, que são inseridos no Registro de Classe On-line (RCO+aulas).

Figura 5- Ilustração de Registro de Classe On-line

Fonte: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas

Sobre a escolha de conteúdo para o ensino da participante, a formação de frases com várias palavras na língua portuguesa escrita é apresentada na BNCC pela habilidade EF08LP04, que consiste em “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.” (BRASIL, 2018, p. 187), com temas significantes para o ensino das estruturas gramaticais do 6º ano, para estudantes ouvintes. A BNCC ou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não sugerem diretrizes para o ensino do português escrito como segunda língua, a estudantes surdos.

Apesar de exibir um modelo para o ensino a estudantes ouvintes, os livros apresentados não são bilíngues, ou seja, não possuem a tradução em Libras. Nessa direção, o objetivo, neste estudo, como primeira etapa, foi o de selecionar um recurso midiático, com CD-ROM em Português-Libras, para a análise do vocabulário.

2.4 Processo de ensino: recursos e estratégias

O processo de ensino possui algumas fases, sendo a primeira delas a de avaliação, na qual o professor ou pesquisador usa recursos, instrumentos e estratégias para avaliar o seu estudante e extrair os objetivos a serem ensinados. Posteriormente, há um planejamento, no qual recursos e estratégias são selecionados para serem utilizados no ensino. A fase final refere-se à avaliação do desempenho, para verificar o que foi ou não aprendido (MANZINI; SANTOS, 2002).

Para Souza (2007, p. 111), “[...] recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos” com a finalidade de integração de diferenciados conhecimentos, para proporcionar motivação e estimular debates que lhes possibilitem uma aprendizagem

significativa. Segundo Ausubel (2000), a aquisição do conhecimento pela aprendizagem significativa permite: a retenção do conhecimento por um tempo expandido para evocar a memória de longo prazo; maior facilidade para apreender novos conteúdos, ainda que haja esquecimento da informação anterior; e, ainda, quando o conteúdo já visto tenha sido esquecido, haverá a disposição neurológica para a “reaprendizagem”, pois é a partir de conteúdos que os estudantes conseguem organizar cognitivamente os conceitos aprendidos, promovendo a aprendizagem (AUSUBEL, 2000).

Nesse sentido, os recursos pedagógicos configuram-se como ferramentas que auxiliam a aprendizagem significativa em sala de aula. Manzini (1999; 2010) define recursos pedagógicos como instrumentos aplicados, normalmente, no contexto escolar, por serem palpáveis e manipuláveis, com finalidade pedagógica. Tais recursos podem ser considerados como um conjunto de materiais utilizados na aplicação de projetos de intervenção ou de uma estratégia simples e, no caso desta pesquisa, para a intervenção de uma proposta de “Sequência Didática” (SD) para o ensino. Este termo foi manifestado no Brasil como “projetos” e “atividades sequenciadas” nos documentos oficiais dos PCNs (BRASIL, 1998), e na BNCC (BRASIL, 2018), como uma sequência de atividades para desenvolver uma determinada habilidade em uma área do conhecimento, com o uso de várias estratégias do professor, recursos e métodos diversificados em cada aula, durante cada etapa da educação básica. As atividades de cada aula, por conseguinte, farão parte do desenvolvimento da sequência didática, encadeadas e lógicas, a fim de preparar o estudante para o aprendizado do próximo conteúdo em contexto, não somente pela exposição do professor, mas pela sua participação (ação

A sequência didática deve ser estruturada com a finalidade de atingir os propósitos que o professor elabora para obter a aprendizagem do estudante, que abrange atividades direcionadas a esta aprendizagem e de avaliação (ZABALA, 2007). Ainda, para este autor, o uso desta sequência deve propiciar a aprendizagem em todos os níveis de ensino nos quais forem empregadas.

Por diversas vezes, para planejar a intervenção a respeito da seleção dos recursos pedagógicos, surgiram os seguintes questionamentos: O que será necessário para intervir? O que favorecerá a interação deste recurso para que possa provocar, no estudante, curiosidade, motivação e melhor desempenho em formação de frases escritas da língua portuguesa? A certeza era de que o ensino da língua portuguesa deveria ocorrer pela interlocução da língua de sinais em uma prática dialógica entre pesquisadora e participante (LACERDA *et al.*, 2020, p. 306).

Sobre estratégias de ensino, Manzini (2010) as caracteriza como uma “ação do professor” que, muitas vezes, em sala de aula, pretende alcançá-la por meio do uso de recursos pedagógicos ou de avaliações realizadas com os estudantes. Nos planos de ensino dos professores, devem ser contemplados, nas orações, verbos de ação que identifiquem as estratégias propostas por eles (MANZINI, 2010, p. 126). Para as ações propostas, todas as estratégias seguidas nas “Etapas do desenvolvimento da sequência didática: intervenção” foram organizadas antes do dia da sessão de intervenção, com a participante da pesquisa, e, durante o ensino, outras foram acrescentadas às já existentes, por serem flexíveis, bem como ferramentas complementadas nas sessões seguintes.

2.5 Sequências didáticas e o estudante surdo

Para a educação de estudantes surdos, ainda se faz necessária a criação de recursos pedagógicos acompanhados de uma boa estratégia do professor, que possa contemplar o que é essencial para o aprendizado do português escrito. As sequências didáticas como recurso pedagógico podem ser uma estratégia pedagógica para se planejar e desenvolver atividades de ensino quando se pretende atingir a aprendizagem de estudantes surdos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a Sequência Didática é considerada “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito” a ser utilizado pelo professor, após o seu planejamento pedagógico, e mecanismos e ferramentas adequadas para a sua elaboração e/ou aplicação em sala de aula, de modo a permitir que os estudantes se apropriem progressivamente de um determinado conteúdo oral e escrito em diversos contextos de comunicação.

Para os autores já citados, a Sequência Didática é composta de apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final, e inclui atividades de estrutura, princípios teóricos e problemáticos, esquematizados no planejamento do professor, de modo que possa acompanhar o desenvolvimento e as dificuldades durante a aprendizagem simultânea da leitura e escrita. A primeira produção textual do estudante estabelecerá a Sequência Didática, pois é a partir desta que o professor obterá informações sobre o conhecimento prévio deste estudante sobre o assunto proposto.

Com a proposta de atingir uma educação de qualidade por estudantes surdos, Silva (2016) propõe que os professores criem situações em sala de aula - transformada em um laboratório pedagógico - que possam levá-los a refletir sobre situações reais de seu cotidiano, de forma crítico-reflexiva. O autor afirma que o ensino da língua portuguesa como segunda

língua do estudante surdo pode colaborar com a sua evolução cognitiva, tornando-o capaz de interagir socialmente em condições acadêmicas e/ou profissionais, quando houver necessidade de utilizar diversos gêneros textuais, que podem ser proporcionados por uma “aprendizagem socialmente significativa”.

Para Silva (2016), o objetivo de aplicar uma Sequência Didática do gênero descrição bibliográfica deu-se pela pretensão de aperfeiçoamento da prática docente e de proporcionar a aprendizagem de estudantes surdos por uma perspectiva interacionista sociodiscursiva das funções textuais abordadas por Marcuschi (2011) e Bakhtin (1992), quando afirmam que o gênero discursivo decorre de modelos “relativamente estáveis” de um enunciado. Pela mediação do profissional intérprete de Libras, o trabalho com estudantes surdos de duas turmas – oitavo e nono anos das séries finais do Ensino Fundamental –, por meio da pesquisa-ação como foco metodológico, extrapolou as expectativas da pesquisa durante a apresentação das produções finais destes estudantes.

Prado (2021) pesquisou sobre o ensino da escrita da língua portuguesa como segunda língua, para estudantes surdos, por meio de uma Sequência Didática com o uso de História em Quadrinhos (HQ), com o objetivo de contribuir com a inclusão acadêmica e social destes estudantes. A autora aplicou a SD a partir da adaptação de dois contos e uma poesia para HQ com um estudante surdo de um curso superior e comprova a possibilidade desse trabalho com o surdo congênito e fluência em Libras e na escrita do português.

Uma Sequência Didática com o gênero textual folheto foi apresentada por Batista (2020) como método para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos, para contribuir e fortalecer o aprendizado do estudante surdo. A pesquisa bibliográfica e documental deste autor, baseada na multimodalidade – uso de diversas linguagens no processo de interação humana –, permite que os multissemióticos (textos escritos e com imagens, ícones e desenhos) se tornem ensino significativo para o estudante, em sala de aula, desde que os objetivos sejam bem planejados pelo professor e que este seja proficiente em Libras.

O autor Batista (2020) segue os procedimentos por etapas para o trabalho com o gênero textual folheto sobre a Dengue, a fim de colaborar com professores do 6º ano do Ensino Fundamental II: 1ª) Apresentação da proposta da SD aos alunos; 2ª) Definição dos objetivos da SD; 3ª) Definição da SD; e 4ª) Acompanhamento da produção final dos alunos. Batista define SD: “[...] é um recurso essencial para o desenvolvimento de habilidades e de aprendizagem educacional.” (p. 11), e considera um recurso apropriado para o aprendizado significativo do estudante surdo em sala de aula, quando bem planejado pelo professor

mediador do processo educativo. Também compreende que “[...] a organização específica do material didático para o ensino da L2 para surdos trará ao professor estratégias mais adequadas ao contexto dos alunos surdos” (p.18) para o ensino linguístico da língua portuguesa escrita.

Não foram localizadas pesquisas em periódicos internacionais a respeito do uso de Sequências Didáticas para o ensino de construção frasal na língua escrita do país, mas sobre métodos, projetos e programas de educação bilíngue envolvendo o ensino da oralidade da língua do país, e também o ensino com base no bimodalismo. A proficiência na língua de sinais é um preditor importante na compreensão de leitura, nas práticas específicas do ensino da escrita e nas relações entre ambas as línguas, segundo achados de pesquisadores. Em alguns resultados de pesquisas, os autores esperavam que todos os professores de surdos apresentassem proficiência linguística na língua de sinais do país e sugeriram programas de treinamento para professores.

O que é compreendido por esta pesquisadora é a necessidade própria de cada estudante surdo, que deve ser considerada no momento do planejamento e elaboração de uma sequência didática: o seu conhecimento prévio sobre a escrita da língua portuguesa, o uso da Libras como língua natural para uma educação bilíngue, a sua criatividade e habilidade no momento de exposição de ideias, a Pedagogia Visual, além da iniciativa e criatividade do professor para idealizar recursos com a finalidade pedagógica (visuais como imagens, gráficos, animações, impressos, vídeos), desde que a Libras e a língua portuguesa sejam utilizadas com línguas de instrução e, de acordo com Brasil (2005), desde que o contexto da leitura e escrita do português seja considerado como segunda língua.

Nesta pesquisa, a participante foi exposta e familiarizada com o gênero textual de uma história infantojuvenil, com perguntas efetuadas em Libras e norteadoras sobre a história apresentada, de modo que pudesse ser respeitada a sua cultura e a Libras como sua língua materna, para, posteriormente, ser introduzida a língua portuguesa escrita na produção frasal com o apoio de exercícios contendo as classes gramaticais da língua portuguesa.

3 MÉTODO

Como descrito anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na Etapa 1, um recurso midiático um *CD-ROM* em Português-Libras foi escolhido para subsidiar a Etapa 2, que se referiu à construção de instrumentos de avaliação e a elaboração de sequências didáticas para construção de frases escritas a serem utilizadas na Etapa 3, que consistiu na aplicação desse material na forma de ensino para um participante surdo.

A Etapa 1 foi desenvolvida sobre documentos (*CD-ROM* em Português-Libras). Já a Etapa 3 referiu-se a uma pesquisa de cunho quantitativo, quase-experimental, tendo como foco um único participante. Esse tipo de pesquisa tem como característica uma avaliação inicial, seguida por uma intervenção planejada e, posteriormente, uma reavaliação, com o uso do mesmo instrumento de medida, permitindo que as mesmas variáveis possam ser comparadas, antes e após a intervenção (COZBY, 2003; ORBOLATO; MANZINI, 2022).

Variáveis, em conformidade com Nunes (2020, p. 12), “[...] são eventos, situações, comportamentos ou características individuais que assumem pelo menos dois valores discriminativos, sejam eles qualitativos ou quantitativos”. No caso específico desta pesquisa, as variáveis medidas foram os elementos da estrutura das frases escritas.

3.1. Local e participante da pesquisa⁴

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino, que oferta a modalidade de Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com mais de 50 turmas e mais de 1.100 alunos matriculados durante os períodos matutino e vespertino, situada em uma cidade do interior do estado do Paraná⁵, distante uma hora da localidade onde a pesquisadora reside.

O local destinado à coleta de dados foi na própria sala do AEE, gentilmente cedida pela professora responsável após autorização da direção e do Núcleo Regional de Ensino responsável pela escola.

A participante, do gênero feminino, 12 anos de idade, era surda profunda, matriculada no ano de 2021, no 6º ano da Educação Básica do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede estadual de ensino, e sinalizante de Libras, cuja mãe também era surda e o pai ouvinte.

⁴ A pesquisa adotou os aspectos éticos de pesquisa com seres humanos com submissão e aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2016), Protocolo CAEE 32487320.0.0000.5420.

⁵ A responsável assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização para filmagem, e a participante, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. A direção autorizou e encaminhou os documentos exigidos pelo Núcleo Regional de Educação que aprovou a pesquisa na escola.

Não era usuária do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) e apresentou conhecimento básico da estrutura linguística da língua portuguesa escrita, apoiada na estrutura linguística da Libras (uso de verbo no infinitivo, substantivos, adjetivos, preposição, artigo e pronome), após análise de frases escritas efetuadas em Libras por solicitação da pesquisadora.

A seleção de uma única participante ocorreu pela técnica de amostragem por conveniência (por estar prontamente disponível), após contatos com profissionais da área da surdez de outras duas cidades próximas à residência desta pesquisadora, para que se pudesse continuar com a pesquisa proposta.

Os critérios de inclusão foram: 1) possuir deficiência auditiva com perda profunda; 2) ser sinalizante da Libras como língua materna; 3) estar matriculada entre o 3º e 6º ano do Ensino Fundamental II de escola regular pública ou de surdos; 4) escrever palavras e/ou frases com o apoio da estrutura linguística da Libras, para análise posterior do uso de frases da Língua Portuguesa escrita, após o emprego de sequência didática pelas unidades didáticas como intervenção. O critério determinado para a exclusão da amostra foi a utilização do Implante Coclear e de participante que não escrevia palavras.

3.2 Etapa 1

A Etapa 1 teve como opção selecionar um recurso que trouxesse um grau baixo de complexidade do vocabulário e analisar coleções de livros que apresentavam como recurso midiático um *CD-ROM* em Português-Libras para a análise do vocabulário.

Para a seleção prévia de materiais de literatura infantojuvenil, foi realizado um levantamento minucioso entre materiais compostos por livros impressos escritos em português acompanhados de *CD-ROM* interativo em Libras, disponíveis no mercado literário nacional, por meio de pesquisas na plataforma Google e pesquisa em campo, nos acervos de 15 livrarias físicas, localizadas nos estados do Paraná e São Paulo.

Levando em consideração que o objetivo de analisar tal material foi a elaboração de sequências didáticas, buscou-se, por aproximação, o vocabulário das obras com o vocabulário apropriado para a série que utilizaria as sequências didáticas, ou seja, estudantes do 6º ano regular do Ensino Fundamental de escola pública. Para isso, considerou-se o nível de complexidade textual e processamento da leitura (MCNAMARA, 2007; PASQUALINI, 2012; FINATTO, *et al.*, 2015). Assim, esses foram os critérios definidos para a análise e a seleção do material posteriormente utilizado no Estudo 2.

Após a seleção do material, foi adquirida pela pesquisadora a coleção composta por

dez livros escritos em língua portuguesa acompanhado de *CD-ROM* interativos em Libras, da “Coleção Ciranda das Diferenças 2 - Libras” de história infantojuvenil. De posse deste instrumento, surgiram perguntas fundamentais para guiar o estudo: qual das dez obras seria a mais indicada para iniciar a construção de sequência didática para o ensino de frases com os alunos surdos? Qual das dez obras forneceria um vocabulário que poderia ser considerado o mais frequente quanto ao uso de uma estudante surda em sua rotina diária?

Para responder a essas duas questões, foi necessário analisar as dez obras entre si, para saber se o vocabulário utilizado seria o mais adequado. Além disso, foi preciso analisar o vocabulário das obras mais frequentemente utilizadas por uma comunidade de estudantes com deficiência.

Nessa direção, recorreu-se, como instrumento de comparação, ao Protocolo de Identificação do Repertório do Vocabulário para Crianças e Jovens com deficiência não Oralizados - PIRV (MARTINS; DELIBERATO, 2015), que tem sido utilizado no campo da comunicação suplementar e alternativa como instrumento inicial para professores e terapeutas. Esse instrumento destina-se à avaliação inicial para identificar as necessidades comunicativas e selecionar o vocabulário de crianças e jovens não oralizados, e também foi utilizado em pesquisa com estudantes surdos. O protocolo apresenta uma lista de palavras mais utilizadas no cotidiano destes estudantes, identificadas por pais e professores nos ambientes familiar e escolar. Dos três estudos para a seleção das palavras, observou-se o uso de substantivo concreto e abstrato; verbos, adjetivos e advérbios, cujos 269 itens foram selecionados nos três estudos e classificados em 18 temas semânticos e sintáticos (Anexo C).

As dez obras identificadas foram digitalizadas para identificar os vocábulos dos textos dos livros.

Com essa organização, os textos foram inseridos no *software IRaMuTeQ* (RATINAUD, 2009) - Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* -, programa informático gratuito que ancora no *software R*.

Após as informações do *software*, todos os vocábulos de cada livro foram cruzados em uma planilha do *Excel* com os utilizados no Protocolo de Identificação do Repertório do Vocabulário – PIRV (Anexo C) - desenvolvido por Martins e Deliberato (2015), a fim de selecionar uma única história cujo vocabulário fosse o mais abrangente em termos de uso por estudantes surdos (Tabela 1).

Tabela 1- Vocábulos do software IRaMuTeQ cruzados com o PIRV

	*tex_ 1	*tex_ 0	*tex_ 2	*tex_ 3	*tex_ 4	*tex_ 5	*tex_ 6	*tex_ 7	*tex_ 8	*tex_ 9
geraldo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24
fazer	3	6	2	4	2	2	2	4	4	5
pular	0	0	0	0	10	0	0	0	1	1
dia	4	3	5	2	2	5	3	3	3	1
leonardo	0	0	18	0	0	0	0	0	0	0
ter	8	6	5	3	2	4	4	5	7	2
sua	5	8	3	1	7	16	3	7	9	9
outro	2	2	3	0	0	4	1	3	2	3
diferente	1	0	2	3	0	0	4	0	2	0
pouco	0	2	3	2	0	3	1	0	0	0
levar	1	3	0	1	1	1	1	1	2	2
filhote	3	1	5	0	2	0	2	1	0	1
manuela	0	0	0	0	18	0	0	0	0	0
não	2	6	8	5	3	5	0	1	2	7
a	15	23	10	8	17	30	12	20	18	27
sentir	0	2	0	2	0	4	0	0	3	1
lhe	1	2	2	1	0	0	0	2	2	0
isso	0	1	1	1	2	1	1	1	0	2
doutor	0	0	4	0	3	3	0	2	4	0
se	2	11	6	3	3	8	7	3	5	5
mais	1	4	3	1	1	1	2	1	2	6
passar	2	1	4	2	1	1	0	0	2	2
animal	1	0	2	1	0	0	5	0	1	0
ficar	0	0	5	5	4	4	5	3	1	4
até	1	0	1	2	2	2	0	2	1	0
em	13	15	13	9	18	10	15	11	8	11
luana	0	0	0	0	0	0	0	19	0	0
logo	1	2	1	2	0	2	2	3	2	3
todo	8	5	1	1	1	5	2	4	1	6
precisar	1	0	2	1	0	1	1	2	2	1
rubinho	0	0	0	0	0	0	15	0	0	0
tempo	1	3	3	0	2	0	1	3	1	0
fred	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0
que	22	22	27	19	17	20	16	14	20	32
dono	9	4	15	0	4	0	0	1	10	5
haver	2	4	0	4	1	3	3	4	3	0
para	7	12	6	6	12	3	9	4	4	13
quando	2	3	1	7	8	3	0	1	3	3
bem	1	2	2	0	0	0	4	0	1	1
bartolomeu	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0
nascer	5	0	4	0	0	0	1	1	3	0
de	34	28	28	16	26	33	26	25	34	30
já	3	5	0	0	0	2	1	1	3	0
flor	0	32	0	0	0	0	0	0	0	0

seu	7	6	11	4	8	1	2	1	9	7
ser	11	11	7	9	7	6	7	6	6	13
estar	7	2	2	8	7	8	1	5	6	5
como	2	1	1	1	1	2	0	0	2	4
falar	2	0	0	9	1	0	0	0	0	1
filho	2	1	3	2	1	2	0	0	1	0
com	13	1	6	7	11	8	8	10	8	3
avô	0	0	0	0	10	3	0	0	0	0
beijar	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0
por	5	8	1	0	2	2	1	1	5	5
família	1	0	4	0	2	1	0	2	0	0
ao	1	3	2	2	2	1	1	2	4	1
casa	3	0	0	1	8	1	0	6	1	2
ir	7	8	4	3	10	6	7	6	11	13
fernandinh										
a	0	0	0	17	0	0	0	0	0	0
algum	3	3	2	0	0	0	3	3	2	0
leona	0	0	15	0	0	0	0	0	0	0
ela	8	1	3	3	1	4	1	2	3	1
ele	3	5	5	5	2	1	4	0	3	15
rebeca	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0
veterinário	4	0	0	0	0	2	4	1	0	0
aprender	4	3	0	0	0	1	1	0	0	4
resolver	2	1	1	1	3	1	0	0	0	1
muito	4	0	4	0	3	3	7	7	8	4
uma	7	8	6	4	3	9	5	5	10	7
mãe	0	4	1	0	5	6	1	3	3	3
o	21	13	22	11	18	5	20	11	9	16
novo	0	1	0	2	0	0	1	0	0	6
começar	0	1	0	1	1	2	0	3	1	5
poder	4	4	2	4	3	1	1	2	2	4
matias	0	19	0	0	0	0	0	0	0	0
um	7	10	5	10	6	9	8	7	2	3
saber	2	0	4	0	0	2	1	0	1	1
heloísa	0	0	0	0	0	21	0	0	0	0
perceber	0	2	3	5	2	2	1	1	3	5

Fonte: elaborado pelo autor

A Tabela 1 apresenta as palavras localizadas pelo *software* qualitativo *IRaMuTeQ* com maior ocorrência nos dez livros da coleção escolhida para análise. Posteriormente, essas palavras foram cruzadas manualmente com o vocabulário do PIRV em uma planilha do *EXCEL*, na intenção de identificar qual livro possuía maior número de palavras indicadas no vocabulário PIRV.

As palavras presentes nos livros, identificadas no PIRV, estão circuladas em azul, na Tabela 1. Destaca-se que, das palavras identificadas, cinco eram verbos (fazer, pular, ter,

ficar, falar, ir); seis eram advérbios (dia, flor, tempo, avô, casa, mãe); e dois advérbios (mais, muito).

O resultado dessa análise determinou a escolha do livro da narrativa infantojuvenil em material impresso e em *CD-ROM*: “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu”. Este livro foi utilizado para planejar os conteúdos linguísticos escritos que configuraram nas atividades em língua portuguesa, cujas classes gramaticais foram separadas em subgrupos I e II. Elas deveriam estar contempladas em cada exercício a ser aplicado, do nível mais simples ao mais complexo, para a intervenção em cada unidade didática proposta, e aplicadas em cada sessão de ensino, e o seu desempenho analisado em gráficos.

3.3 Etapa 2

A Etapa 2 consistiu em elaborar os instrumentos para avaliação pré e pós-teste a serem utilizados na etapa seguinte, e apoiou-se no recurso midiático designado para este fim, principalmente em relação ao conteúdo do texto da história do Vovô Bartolomeu. Com o mesmo conteúdo do texto selecionado, também foram construídas as unidades e sequências didáticas.

3.3.1 ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A elaboração dos instrumentos de avaliação teve como fundamentação teórica o processo de ensino, conforme apresentado por Manzini e Santos (2002). No organograma exposto pelos autores, para que haja uma avaliação, há necessidade de produzir uma seleção de recursos e estratégias prévias. Com esse princípio, iniciou-se a elaboração do instrumento que propôs tarefas em que a estudante deveria completar frases e construir frases.

O formulário para avaliação foi composto por 26 atividades que a estudante surda deveria realizar em cinco etapas:

- 1) uma imagem do livro era apresentada e solicitava-se responder por uma frase;
- 2) uma frase estruturada era apresentada e solicitava-se completá-la com um verbo, um substantivo, pronome ou artigo;
- 3) o nome de uma personagem era apresentada e solicitava-se escrever um adjetivo sobre ela;
- 4) múltiplas alternativas eram apresentadas para que a estudante escolhesse a certa;
- 5) uma imagem e uma pergunta eram apresentadas, como, por exemplo, “Por que Manuela foi embora para sua casa com o seu avô no pensamento?”

Exemplos de construção de frases do instrumento de avaliação, em que as respostas deveriam estar em contexto com a história do livro.

Exemplo 1:

Escreva uma frase sobre a imagem abaixo.



Exemplo 2:

“Pela expressão de Manuela, escrever uma frase: Como você acha que ela responderia ao avô?”



Desse modo, o instrumento de avaliação, ao ser aplicado antes e após a intervenção, foi totalmente apoiado no texto e nas figuras do livro selecionado (Apêndice B).

3.3.2 ELABORAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS

As unidades didáticas tiveram como princípio a elaboração de exercícios para o uso das classes gramaticais da língua portuguesa dos dois subgrupos de palavras: subgrupo I das palavras variáveis (substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo) e subgrupo II das palavras invariáveis (advérbio, preposição, conjunção e interjeição) e o artigo.

Além dessa classificação, as unidades didáticas deveriam ser planejadas com recursos e estratégias, como mencionado nas considerações teóricas: o recurso deveria ser manipulável, concreto e com finalidade pedagógica, e a estratégia, uma ação do professor, expressa por um verbo no infinitivo. Foram construídos, ao todo, oito unidades didáticas (ANEXO A)

O Quadro a seguir apresenta um exemplo relacionado à Unidade Didática 1.

Quadro 1 - Unidade Didática 1

Conteúdo	Recursos	Estratégias
Unidade Didática 1: Analisar os sentidos globais do texto	- <i>CD-ROM</i>: vídeo em Libras com a apresentação da estória escrita - texto impresso da história (Apêndice D) - Glossário da história (Apêndice E) - Datilologia / soletração - Vídeos com cada classe gramatical - Fichas plastificadas com cada classe gramatical em Libras (Apêndice F) - Fichas plastificadas de palavra em português de cada classe gramatical (Apêndices N e R)	- grifar no texto as palavras desconhecidas - repetir a soletração das palavras ensinadas e o sinal em Libras - localizar os vocábulos desconhecidos no glossário - apresentar as classes gramaticais em português e em Libras

1. Apresentação de PPD sobre uma situação problema, de esquecimentos, relacionada com o tema do livro.
2. Apresentação e entrega do livro “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu”.
3. Explicação em Libras sobre a história, com o uso do *CD-ROM*.
4. Leitura do livro com o apoio do glossário da história.
5. Perguntas sobre o livro para averiguação da compreensão do texto.
6. Apresentação em vídeo das classes gramaticais em Língua Portuguesa.
7. Jogo: fichas plastificadas com os nomes escritos das classes gramaticais para serem unidas às fichas com o respectivo sinal em Libras.

Fonte: elaborado pelo autor

Com a organização da sequência didática, foram, então, elaboradas as unidades didáticas.

3.3.3 ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As sequências de ensino, aprendizagem ou didáticas representam propostas metodológicas ou maneiras de ensinar. Segundo Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. São compostas por unidades didáticas elaboradas pelo professor com a finalidade de se alcançar objetivos previstos que podem proporcionar a aprendizagem significativa sobre o conteúdo apresentado e que é considerada pelo autor como “[...] construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas.” (p. 63).

Nesta pesquisa, utiliza-se o termo “sequência didática”, que foi pensada na realidade de ensino e aprendizagem do estudante surdo na relação entre professor e estudante e na intenção educacional relacionada aos conteúdos de aprendizagem.

Desta maneira, refletindo sobre a complexidade do sujeito surdo em aprender a língua portuguesa escrita e a intenção da pesquisadora para o ensino, foi elaborada uma sequência didática para o ensino de uma estudante surda na construção de frases na língua portuguesa escrita. A finalidade em cada unidade didática (unidade de intervenção) foi a de introduzir um modo de intervenção que permitisse melhorar a atuação do professor em sala de aula, permitindo a participação do estudante surdo e flexibilizando alteração de conteúdos entre uma sessão de intervenção e outra para proporcionar uma aprendizagem significativa pelos diferentes tipos de conteúdos.

Nesse sentido, construíram-se unidades didáticas para a aplicação em cada sessão da intervenção com a participante da pesquisa, conforme o exemplo a seguir, que foram organizados em versão para o professor com atividades utilizadas durante a avaliação do pré e pós-teste e intervenção (Apêndice C).

Quadro 2 - Unidade Didática 1 – Avaliação do uso de classes gramaticais em frases escritas da língua portuguesa

Objetivo	Recursos	Estratégias
Avaliar classes de um grupo de palavras ou classes gramaticais que são divididas em: Subgrupo I (palavras variáveis) Substantivo Adjetivo Numeral Pronome Verbo Subgrupo II (palavras invariáveis) Advérbio Preposição Conjunção Interjeição Artigo	🚦 Livro impresso: “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” 🚦 CD-ROM da história em Libras 🚦 CD-ROM com as classes gramaticais em Libras 🚦 Formulário de Avaliação (Apêndice B) 🚦 Folha impressa com o texto da história (Apêndice D) 🚦 Glossário (Apêndice E) 🚦 Fichas plastificadas das Classes gramaticais em Libras (Apêndice F) 🚦 Papel, caneta ou lápis, borracha e apontador	🚦 Instruir em Libras 🚦 Preparar para a leitura e exercícios escritos avaliativos 🚦 Apresentar modelo de manuseio do livro 🚦 Problematicar o conteúdo da história 🚦 Indicar por meio gestual 🚦 Atribuir feedback positivo 🚦 Solicitar grifo de palavras desconhecidas no texto e explicar 🚦 Utilizar datilografia para repetição de palavras e memorização 🚦 Apresentar fichas impressas com o sinal de cada classe gramatical em Libras e com a escrita de cada classe gramatical em língua portuguesa.

Fonte: elaborado pelo autor

Instruções:

PRIMEIRA PARTE – tempo estimado 10 minutos

O professor acolherá os estudantes, mantendo o foco no campo visual.

O professor sorrindo, cumprimenta os estudantes em Libras com expressão de alegria e acolhimento e sinalizando para que ocupem suas carteiras.

Em seguida, solicita aos estudantes, já sentados, que olhem para ele e explica que farão a leitura de um livro e depois assistirão ao vídeo da história do livro em Libras.

O professor mostra o livro aos estudantes, aponta o título “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” e entrega para cada estudante um exemplar impresso do livro.

Com o seu exemplar em mãos, o professor inicia a explicação em Libras:

“Hoje vocês conhecerão este livro. Quando terminarem a leitura, vou lhes mostrar o vídeo da história. Para começar, vocês folhearão o livro e observarão com atenção as ilustrações. Agora, podem folhear o livro.”

O professor deverá dispor o glossário (Apêndice E) com imagens da história (cangurus) e real (humanos) ao estudante, para uso durante a leitura do livro.

Ao sinal dos estudantes sobre terem finalizado a leitura, o professor pede para colocarem o livro aberto sobre a mesa de trabalho e avisa que irão assistir a história do livro em Libras pelo *CD-ROM* que acompanha o livro, e ativa o vídeo no monitor do notebook, computador, ou por TV (o que estiver à disposição na sala de aula).

O vídeo com a história em Libras (intérprete em uma janela e a história escrita com as imagens em outra janela) deverá ser pausado a cada página para averiguação do entendimento sobre os sinais e compreensão das palavras e do texto contextualizado com as imagens.

Obs.: O *CD-ROM* permite que o vídeo em Libras seja salvo em pendrive, o que pode facilitar para o professor baixá-lo em equipamento próprio ou da escola/sala de aula.

Após a exibição da história em vídeo, o professor solicitará aos estudantes que grifem as palavras que não compreenderam na folha impressa do texto da história (Apêndice D).

O professor fará a explicação dos significados de cada palavra solicitada pelos estudantes conforme o contexto da história, apresentando, também, a datilologia da palavra - método eletrônico – (PIMENTA; STROBEL, 2021) e solicitando aos alunos que repitam tanto a datilologia quanto o sinal de cada palavra.

Na continuidade, o professor fará a colocação sobre sua mesa de fichas plastificadas com fotos de uma profissional intérprete de Libras sinalizando as classes gramaticais em Libras, iniciado pelo Subgrupo I das palavras variáveis - adjetivo, substantivo, numeral, pronome e verbo, e na sequência o Subgrupo II das palavras invariáveis - advérbio, preposição, conjunção e interjeição, e o artigo, (Apêndice F), e fichas plastificadas com a escrita das classes gramaticais em Língua Portuguesa para atividade lúdica.

SEGUNDA PARTE – tempo estimado 50 minutos

O professor deverá apresentar o Formulário de Avaliação (Apêndice B), repassando as seguintes instruções para os estudantes:

“Agora vou entregar para vocês responderem os exercícios de acordo com o livro. Vocês deverão tentar responder sozinhos todas as questões.”

Caso os estudantes apresentem alguma dúvida, deixar claro que a atividade é uma avaliação escrita sobre o que eles entenderam da história, e o que já sabem fazer e aprenderam sobre a escrita em Língua Portuguesa na escola.

O professor acompanhará a realização da avaliação durante a sessão de 50 minutos, sem interferir nas respostas dos estudantes, respondendo apenas às perguntas que não tenham relação com as questões de avaliação.

Finalizados os 50 minutos, o professor recolherá as folhas de exercícios, agradecerá com um sorriso a participação dos estudantes e encerrará a atividade de avaliação.

Posteriormente, fará a verificação das respostas de cada estudante, sobre o uso de classes gramaticais em Língua Portuguesa, conforme sua escrita nas respostas, o que lhe permitirá uma avaliação diagnóstica a respeito do conhecimento do uso de classes gramaticais em língua portuguesa em frases escritas pelos estudantes surdos e a elaboração de uma sequência didática com recursos e estratégias para o ensino.

3.4 Etapa 3

A Etapa 3 consistiu em aplicar e realizar a avaliação inicial, aplicar as sequências didáticas e reavaliar a produção de frases em língua portuguesa escrita pela estudante surda sinalizante de Libras.

A coleta de dados foi realizada de forma presencial, no período matutino, em contraturno à escolarização da participante.

A avaliação pré-intervenção, intervenção e avaliação pós-intervenção foram filmadas. A opção por filmagens teve a intenção de evitar que detalhes ou eventuais informações fossem perdidos, já que toda a comunicação entre pesquisadora e participante ocorreu em Libras, auxiliando no planejamento adequado de todas as etapas pesquisadas e no aprofundamento de informações sobre os dados coletados, de maneira indireta e com observação específica. De acordo com estudos de autores (LOTZKAR; BOTTORF, 2001), a filmagem é reconhecida por favorecer uma produção de dados, principalmente os de pesquisas, para, seguidamente, serem analisados e as informações relevantes serem utilizadas no estudo.

Para a coleta de dados, escolheu-se a filmadora Handycam Sony DCR-SX44 com suporte tripé universal, com boa qualidade de imagem – e testes realizados antes da sessão do pré-teste com a participante – com manipulação própria, a fim de se captar o fenômeno desejado em cada unidade didática. Apesar de a filmadora possuir microfone, não foi necessário o seu uso, já que toda a comunicação ocorreu em língua de sinais. Neste estudo,

utilizou-se somente uma câmera com cartão de memória de 16 GB que era disposta sobre a mesa de estudo, em posição acessível para a captura de dados. Não houve falta de naturalidade ou mudança de comportamento por parte da pesquisadora ou participante durante as filmagens, apesar de ser o primeiro contato entre elas.

Figura 6- Foto do local utilizado para a coleta de dados: sala do AEE



Fonte: Acervo próprio

As sessões ocorreram em 11 dias e duraram 1h30min cada uma: duas vezes na semana para a aplicação do pré-teste; uma vez na semana para cada sessão; e uma única sessão para a aplicação do pós-teste, entre os meses de setembro e dezembro de 2021.

Durante o pré-teste, foi possível, além de filmar o comportamento da participante, anotar o tempo utilizado para a resposta de cada exercício. Durante as sessões de intervenção, somente a filmagem foi possível, uma vez que toda a comunicação ocorreu em Libras, sem a intermediação de um profissional intérprete, em que a língua de sinais e o português escrito foram utilizados como línguas de instrução.

Durante o pós-teste, além da filmagem, foi possível anotar o tempo utilizado pela participante para a realização de cada exercício. A participante solicitou que quatro palavras fossem soletradas para o seu registro escrito em língua portuguesa: *consultório*, *degenerativa*, *alterações* e *humor*, o que foi feito pela pesquisadora.

Foi necessário reexaminar algumas vezes as filmagens das 11 sessões, desde a aplicação do pré-teste, da intervenção para a coleta de dados e do pós-teste para evitar que detalhes ou eventuais informações fossem perdidas, para, posteriormente, realizar as transcrições para o português escrito, em respeito à estruturação linguística da língua

portuguesa que é diferente da Libras, tratar e discutir os dados.

3.4.1 AVALIAÇÃO: PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Após a chegada da participante (a filmadora já estava posicionada e as folhas impressas de atividades já estavam sobre a mesa de trabalho) e os cumprimentos, a participante sentou-se à frente da mesa. Os “Formulários para pré e pós-teste” continham várias atividades escritas (Apêndice B) que também envolveram as classes gramaticais da língua portuguesa (subgrupo I das palavras variáveis: adjetivo, substantivo, numeral, pronome e verbo, e do subgrupo II das palavras invariáveis: advérbio, preposição, conjunção, interjeição, e o artigo).

Com o uso da Libras como língua de instrução, inicialmente, a história “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” foi apresentada pelo *CD-ROM* que acompanha o livro impresso, e, após o término do vídeo, entregue o livro para a leitura silenciosa da participante.

Na sequência, todas as folhas impressas, com atividades relacionadas a frases com classes gramaticais do português, em contexto ao livro, foram entregues à participante para que realizasse os exercícios sem nenhuma intervenção por parte da pesquisadora. A aplicação ocorreu em duas sessões.

Quadro 3 - Avaliação pré-intervenção

Quantidade de exercícios realizados pela participante em duas sessões	Tempo de duração
- Leitura individual do livro impresso escrito em português - Apresentação do <i>CD-ROM</i> em Libras - Exercícios escritos de 1 a 7 do formulário para pré e pós-teste com 26 atividades (Apêndice B) aplicados em duas sessões	52'32
- Exercícios escritos de 8 a 26	62'

Fonte: elaborado pelo autor

Após as intervenções de ensino, foi aplicado o pós-teste com o uso do mesmo formulário referente às 26 questões. Esta aplicação também ocorreu na sala do AEE.

Na avaliação pós-intervenção, os procedimentos foram similares: a mesa de trabalho e a filmadora já estavam posicionadas. Foi explicado que a participante deveria responder a todos os exercícios impressos. Quando a participante olhou para as folhas, sinalizou que já havia efetuado os exercícios e que já os conhecia. A pesquisadora explicou-lhe, então, que gostaria de saber, pelas suas respostas, se conseguiu apreender sobre o uso das classes gramaticais da língua portuguesa escrita em frases, por isso os exercícios eram iguais (foram aplicados no pré-teste), e solicitou que iniciasse as atividades. Sentou-se próximo à participante para observação durante o pós-teste e, em três questões, ela solicitou ajuda

soletrada para a escrita das palavras: *consultório*, *degenerativa*, *alterações* e *humor*.

Ao final da avaliação pós-teste, os agradecimentos à participante e às professoras do AEE pela acolhida e por cederem o espaço para a coleta de dados.

Quadro 4 - Avaliação pós-intervenção

Quantidade de exercícios realizados pela participante em uma sessão	Tempo de duração
Formulário para pré e pós-teste com 26 atividades (Apêndice B) aplicados em uma sessão	56'

Fonte: elaborado pelo autor

3.4.2 INTERVENÇÃO

As unidades didáticas foram aplicadas em oito sessões, uma vez por semana, na mesma sala do AEE onde foi aplicada a avaliação inicial (pré-teste). Ao se perceber dificuldades de entendimento da participante sobre a formação de frases ou de atividades que contemplavam a interpretação em Libras nos vídeos apresentados, novas atividades eram inseridas na sessão seguinte.

As sessões de intervenção tiveram duração de 1h30min cada e recursos permanentes: filmadora, notebook, papel, caneta, lápis, borracha e apontador. A estratégia foi também permanente, isto é, *feedback* com reforço positivo a cada acerto e o emprego da Libras e soletração de palavras, que envolveram exercícios para o uso das classes gramaticais da língua portuguesa dos dois subgrupos de palavras (MESQUITA; MARTOS, 2009): subgrupo I das palavras variáveis (substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo) e subgrupo II das palavras invariáveis (advérbio, preposição, conjunção e interjeição) e o artigo.

3. 5 Tratamento e análise dos dados

Para o tratamento de dados, as respostas fornecidas pela estudante surda foram pontuadas em termos de acertos e erros para que se pudesse compor gráficos para comparar os desempenhos antes e após a intervenção.

Para uniformizar a análise da pontuação em todas as questões, utilizou-se a pontuação ponderada, considerando os seguintes critérios: 0 - quando a participante errou a questão; 1- quando a participante apresentou resposta parcialmente correta, mas com alguns equívocos; 2 - quando a participante acertou a questão.

Para a análise final, todas as atividades de intervenção (questões da 1 a 26) foram tabuladas em “Formulário para análise de respostas do pré e pós-teste” com as respostas esperadas da participante no pré-teste e no pós-teste, em contexto ao livro trabalhado, e a formação frasal com regras de funcionamento (gramatical), para comparação e inserção de pontuação de cada questão em gráfico, conforme o exemplo a seguir.

Questão 1 - Escreva uma frase sobre a imagem abaixo.



Pré-teste:

R. Um dia, quando manuela desceu do pula-pula vendo ao...

Pós-teste:

R. O pula-pula era a brincadeira da manuela que manuela mais gostava os amigos.

Respostas esperadas:

- a) Vovô Bartolomeu está observando os pulos de Manuela no pula-pula.
- b) Vovô Bartolomeu está orgulhoso de ver os pulos de Manuela no pula-pula.
- c) Os amigos de Manuela sempre estavam na praça para ver os pulos que Manuela conseguia no pula-pula e isso deixava o vovô orgulhoso.

Após a análise das respostas escritas pela participante no “Formulário para análise de respostas do pré e pós-teste”, conclui-se que, no pré-teste, ela errou a questão, pois, segundo a história, o vovô Bartolomeu observava os pulos que a neta conseguia realizar no brinquedo pula-pula e os amigos de Manuela também. Apesar de a frase apresentar algumas classes gramaticais: um – numeral; dia – substantivo comum; quando – conjunção temporal; manuela – substantivo próprio (não utilizou letra maiúscula no início da palavra); desceu – verbo no passado; do – preposição DE com o artigo demonstrativo O; substantivo masculino; vendo – verbo na forma do gerúndio; ao – contração da preposição A com o artigo definido O, está inadequada para a resposta esperada.

Presume-se, portanto, o não entendimento da participante no momento do pré-teste, pois efetuou a leitura do livro sem ajuda, e foi apresentado o *CD-ROM* com a história interpretada em Libras por uma profissional da área. Infere-se, inicialmente, que a participante apresentava pouco conhecimento linguístico da língua de sinais.

No pós-teste, acertou parcialmente, pois foi explicado que as respostas deveriam ser apresentadas de acordo com a história, e a imagem tratava do orgulho que o avô sentia ao ver a neta dar pulos, além de os amigos sempre estarem na praça para também verem os pulos de Manuela e não do seu brinquedo preferido. Percebe-se que a participante, após a intervenção, formou frases em português e utilizou classes gramaticais adequadamente até o verbo gostava. Tem-se a hipótese de que a participante poderia ter completado a frase correspondente ao valor 1 (um) por ter escrito “os amigos”. Assim, quantifica-se a resposta do pré-teste como 0 (zero) e do pós-teste como 1 (um).

Posteriormente, as pontuações ponderadas do pré-teste e pós-teste foram registradas no programa Excel para a composição dos gráficos de colunas, que permitiram realizar a comparação do desempenho antes e depois da intervenção.

Os gráficos foram construídos para cada um dos itens (exercícios) do formulário (48 ao total), e um gráfico foi composto com todas as questões para que se pudesse visualizar a pontuação referente ao desempenho da participante, de forma geral.

4 RESULTADOS

A Questão 1 apresentou uma imagem solicitando à participante escrever uma frase: Escreva uma frase sobre a imagem seguinte.



Pré-teste:

R. Um dia, quando manuela desceu do pula-pula vendo ao...

Respostas esperadas:

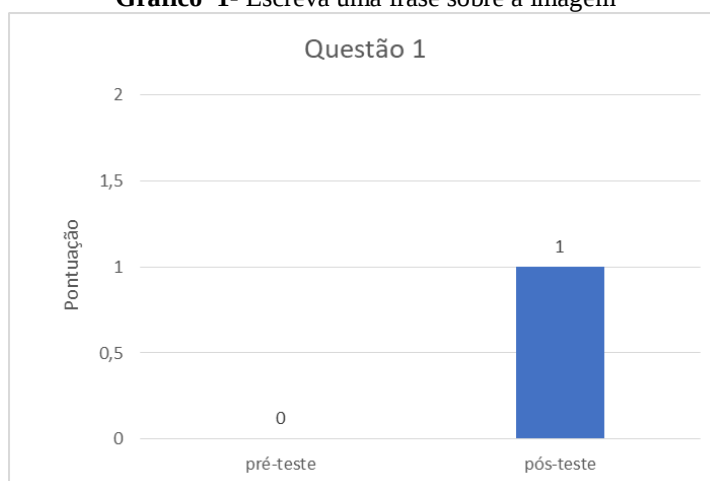
- a) Vovô Bartolomeu está observando os pulos de Manuela no pula-pula.
- b) Vovô Bartolomeu está orgulhoso de ver os pulos de Manuela no pula-pula.
- c) Os amigos de Manuela sempre estavam na praça para ver os pulos que Manuela conseguia no pula-pula e isso deixava o vovô orgulhoso.

Pós-teste:

R. O pula-pula era o brinquedo da praça que manuela mais gostava os amigos.

O gráfico 1 apresenta o resultado da Questão 1, tanto em pré como em pós-teste.

Gráfico 1- Escreva uma frase sobre a imagem



Fonte: elaborado pelo autor

Identifica-se que no pré-teste a participante lembrou-se de informações da história, porém elas não condiziam com o que de fato ocorreu e o esperado. Há um nível de percepção na formação da frase com o uso de classes gramaticais: um (numeral); dia (substantivo comum); quando (conjunção temporal); manuela (substantivo próprio); desceu (verbo no passado); do (contração da preposição DE com o pronome demonstrativo O). A Libras apresenta um sistema linguístico autônomo com característica das linguagens orais, mas ainda não está adequada segundo a estrutura frasal da língua portuguesa.

No pós-teste, a participante utilizou as classes gramaticais: artigo masculino no singular e plural, substantivo comum e próprio, verbo, preposição e advérbio. Deduz-se que a participante compreendeu parte da história após a intervenção e que se apoiou na estrutura linguística da Libras para a escrita da frase em português, o que ocorre naturalmente; por isso ainda faltaram informações mais claras sobre o orgulho que o avô sentia, e os amigos gostavam de ver seus pulos no brinquedo pula-pula, conforme o esperado.

A Questão 2 apresentou uma imagem solicitando à participante observar a imagem e responder à pergunta: “Pela expressão de Manuela, escrever uma frase: Como você acha que ela responderia ao avô?”



Pré-teste: quem é você? Eu a conheço?

Respostas esperadas:

- _ Nossa, vovô! Sou sua neta Manuela!
- _ Sou sua neta Manuela, ué!
- _ Puxa! Você está falando sério?
- _ Sou a Manuela.
- _ Claro que me conhece! Sou sua neta!

Pós-teste: Avô você conhecer sim a Manuela sua neta.

Gráfico 2- Responder pergunta baseada na expressão do canguru fêmea filhote

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a participante não obteve nenhum acerto na escrita. No pós-teste, a participante utilizou as classes gramaticais: substantivo comum e próprio, pronome de tratamento, artigo e verbo. Este fato indica a interferência da Libras no português escrito, da mesma maneira que ocorre com ouvintes a respeito da fala e escrita, porém a resposta está adequada conforme esperado, com a ausência de pronome oblíquo e o uso do verbo no infinitivo, situação que não foi aprofundada na intervenção com a flexão dos tempos verbais, a pontuação e palavra no lugar certo. A resposta escrita aproxima-se da estrutura linguística da língua portuguesa, e a intenção era a observação da formação frasal e o desempenho da participante com os recursos e estratégias utilizadas para o ensino durante a intervenção.

A Questão 3 (a, b, c, d) apresentou uma imagem e solicitou o complemento de frases com os verbos: gritar, sorrir, espirrar e estar.

Questão 3a:



Pré-teste: a) O canguru amigo e pegou o lenço para limpar o rosto.

Resposta esperada: a) espirrou

Pós-teste: a) O canguru espirrar e pegou o lenço para limpar o rosto.

Gráfico 3 - Completar frase com verbo

Fonte: elaborado pelo autor

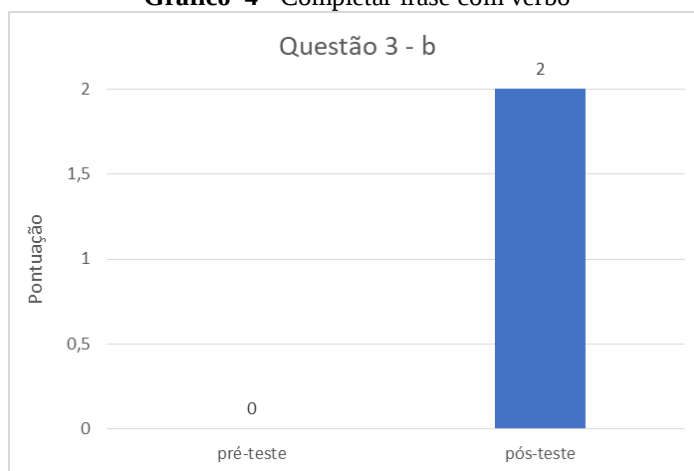
No pré-teste, a participante não obteve nenhum acerto na escrita. Na frase do pós-teste, no Gráfico 3a, a participante completou a frase da questão com o verbo no infinitivo, situação que não foi aprofundada na intervenção com a flexão dos tempos verbais, por isto foi considerada certa.

Questão 3b:

Pré-teste: b) Ele tado bem toda vez que passeia com a neta.

Resposta esperada: b) s m orri

Pós-teste: b) Ele sorrir toda vez que passeia com a neta.

Gráfico 4 - Completar frase com verbo

Fonte: elaborado pelo autor

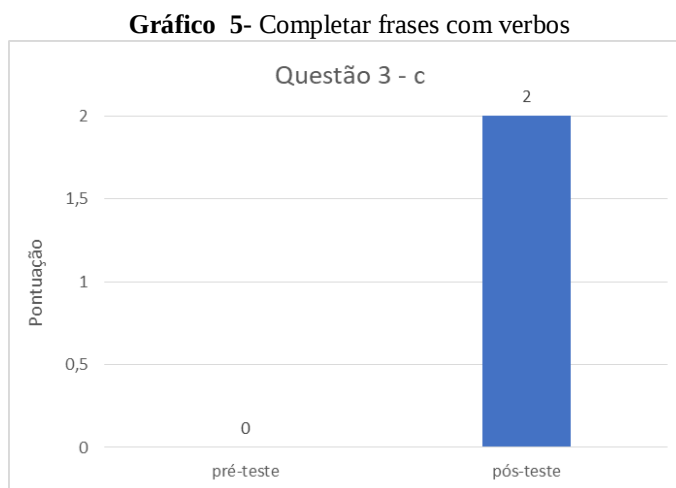
Novamente, nessa questão, não houve acerto. Na mesma frase, no pós-teste, no Gráfico 4, a participante completou a frase com o verbo no infinitivo. Pela mesma situação de exercícios anteriores, em que não foi aprofundada na intervenção com a flexão dos tempos verbais, foi considerada certa.

Questão 3c:

Pré-teste: c) O vovô Bartolomeu vovô casa com alguma dúvida?

Respostas esperadas: c) está/estava

Pós-teste: c) O vovô Bartolomeu estar com alguma dúvida?



Fonte: elaborado pelo autor

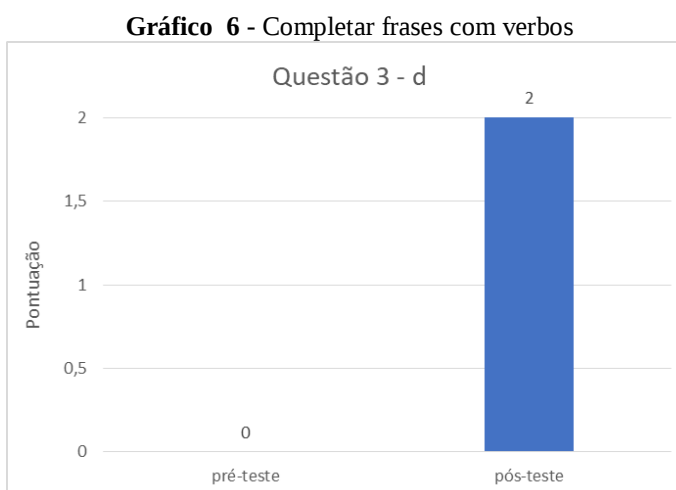
No pré-teste, não houve resposta correta. Na frase do pós-teste, no Gráfico 5, a participante completou a frase com o verbo no infinitivo, e foi considerada correta, pela mesma justificativa das respostas anteriores, do não aprofundamento do ensino de flexão dos tempos verbais.

Questão 3d:

Pré-teste: d) Ele filha casa porque não reconheceu Manuela e sua mãe.

Resposta esperada: d) gritou

Pós-teste: d) Ele gritar porque não reconheceu Manuela e sua mãe.



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, não houve acerto. Na frase do pós-teste, no Gráfico 6, a participante completou a frase com o verbo no infinitivo e a questão foi considerada correta pelas justificativas anteriores: do não ensino aprofundado da flexão dos tempos verbais.

A Questão 4 teve o seguinte enunciado: “Na imagem abaixo a mãe canguru está ao telefone. Escreva uma frase sobre a conversa dela durante o telefonema.”



Pré-teste:

R filha casa família vovô

☐ filha casa família vovó

Resposta esperada: - Alô! Eu gostaria de agendar uma consulta para o vovô Bartolomeu. Ele está com problemas de esquecimentos.

Pós-teste:

R alô tem dia hora consulta vovô Bartolomeu?

Gráfico 7 - Criar frase sobre a conversa ao telefone



Fonte: elaborado pelo autor

Na frase do pós-teste, utilizou as classes gramaticais verbo e substantivos adequados, faltando preposições. Apesar das inadequações na estrutura da frase do português, é possível constatar que a participante consegue transmitir, por escrito, a mensagem. Portanto, usa de forma sociopragmática a língua portuguesa escrita: aprender uma língua (oral ou escrita) é uma forma para se comunicar (SALLES *et al.*, 2004). Trata-se, portanto, de um uso funcional da língua escrita.

A decodificação do pensamento visual dos surdos em palavras em português com signos falados ainda é vista como um processo difícil e cansativo, porém deve ser estimulado com metodologias adequadas (FERNANDES, 2007).

Na Questão 5, apresentaram-se duas imagens para três perguntas serem respondidas sobre a história. No primeiro enunciado: “Observe as figuras e responda de acordo com a história. Por que nessa imagem Manuela está na bolsa da barriga da mãe?”

Questão 5a:



Pré-teste: a)

R. Porque filha e esquecimentos.

Respostas esperadas: - Porque Manuela ainda é um canguru filhote.
- Porque ela é um filhote.

Pós-teste: a)

R. Porque a manula bebe

Gráfico 8 - Responder de acordo com a estória

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, não houve acerto. Na frase do pós-teste, constata-se o uso das classes gramaticais: conjunção explicativa, substantivo próprio e comum, mas não o verbo ser. Compreende-se que isto não compromete o critério de que a resposta à questão está correta, em respeito ao percurso de interlíngua da participante: o ponto de partida, que se refere à Libras como língua base e materna, e o ponto de chegada, entendida como a língua portuguesa escrita como segunda língua (SELINKER, 1972).

Questão 5b: “Para aonde elas estão indo?”



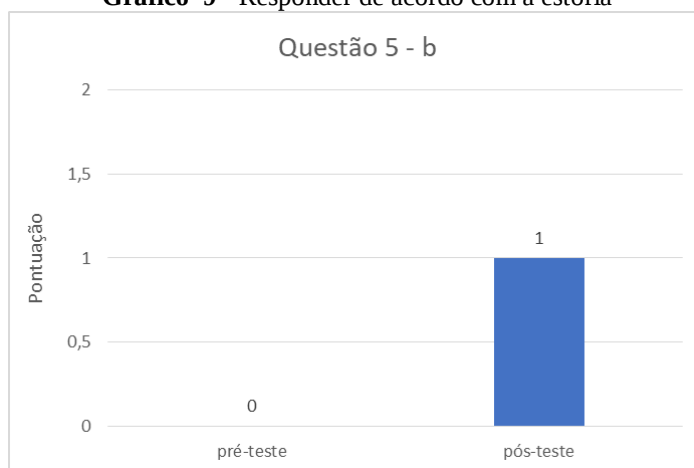
Pré-teste: b) a amigo volta casa família

Respostas esperadas: - Elas estão indo visitar o vovô Bartolomeu e a vovó Pepita.

- O passeio preferido de Manuela era quando iam à casa dos seus avós.

- Elas estão indo para a casa dos seus avós.

Pós-teste: b) Mãe e Manuela foi casa avô

Gráfico 9 - Responder de acordo com a estória

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, verifica-se o uso das classes gramaticais artigo, substantivos e verbo, mas a mensagem da escrita não é funcional para a pergunta, há uma mensagem no texto escrito, mas não representa o que ocorreu.

Na frase do pós-teste, constata-se o uso sociopragmático da língua escrita (SALLES *et al.*, 2004), pois no livro consta que iam para a casa do vovô Bartolomeu e da vovó Pepita. Utilizou as classes gramaticais: substantivos, verbo e conjunção aditiva. Considera-se a resposta parcialmente correta e que representa a fase da interlíngua (SELINKER, 1972), de forma a ser melhorada gradativamente por meio de metodologia adequada a estudantes surdos.

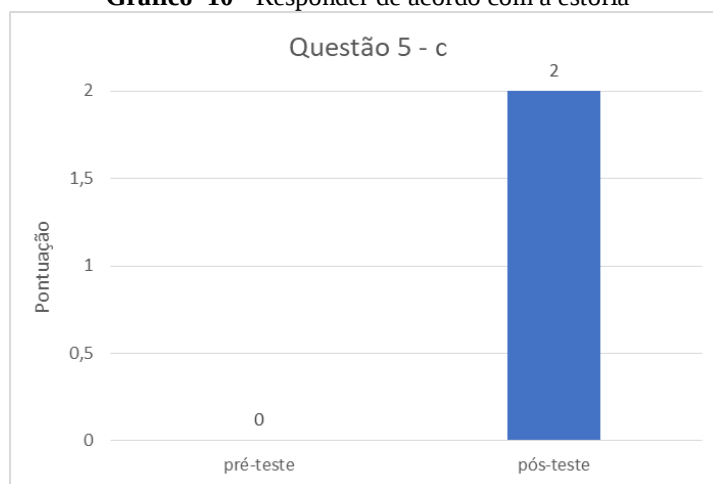
A Questão 5c (compartilha da mesma imagem da Questão 5b): “Por que nessa imagem Manuela não está mais na bolsa da barriga da mãe?”

Pré-teste: c) vovo filha casa mãe família.

Respostas esperadas: c) - Porque, passado um tempo, Manuela ficou maior e ia pulando ao lado de sua mãe para a casa dos seus avós.

- Porque, agora, Manuela já estava maior.

Pós-teste: c) Porque a Manuela cresceu.

Gráfico 10 - Responder de acordo com a estória

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, as palavras estão justapostas: vovo filha casa mãe família. Não há uma mensagem funcional, o que se constata é o uso de substantivos. Em estudo antigo sobre a forma de escrita de crianças surdas, Manzini e Damasceno (1998) encontraram essas mesmas características e descreveram essa forma de escrita como palavras justapostas.

Na frase do pós-teste, percebe-se a resposta completa e adequada na estrutura linguística do português com o uso das classes gramaticais conjunção, artigo, substantivo e verbo.

A Questão 6 traz como tarefa completar frases com a classe gramatical substantivo: “Complete as frases com substantivos conforme as imagens indicadas:”

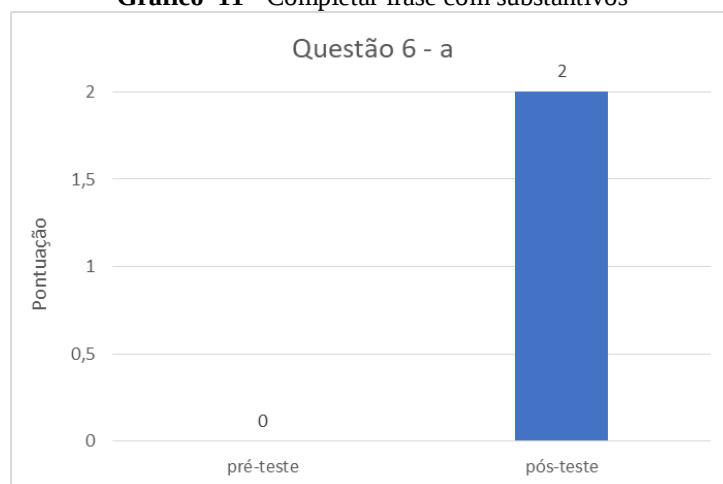
Na Questão 6a



Pré-teste: a) A vovô e a pai estão pensando no filho.

Respostas esperadas: a) A Manuela e a mãe estão pensando no avô.

Pós-teste: a) A Manuela e a mãe estão pensando no avô.

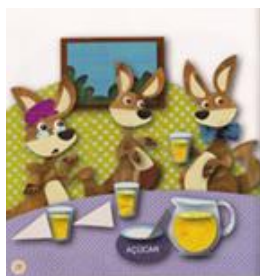
Gráfico 11 - Completar frase com substantivos

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, percebe-se que a participante utilizou a classe gramatical substantivos na resposta, mas não consegue escrever a mensagem.

Na frase do pós-teste, constata-se a resposta completa com o uso de palavras da classe gramatical substantivo inseridas nos espaços certos.

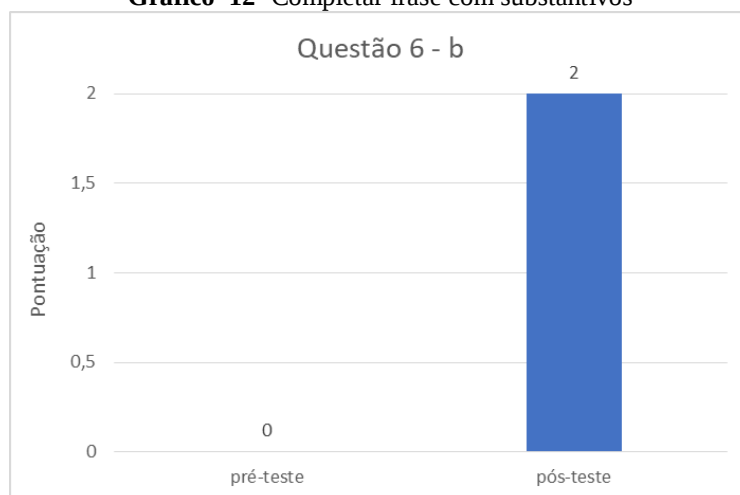
A Questão 6b para completar frases com a classe gramatical substantivo.



Pré-teste: b) O amigos de suco de maracuja ficou delicioso.

Respostas esperadas: b) O suco de maracujá ficou delicioso.

Pós-teste: b) O suco de marajuja ficou delicioso.

Gráfico 12- Completar frase com substantivos

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, utilizou substantivos e preposição, mas a resposta não foi a esperada. Considera-se a questão errada.

Na frase do pós-teste, a resposta foi completa, com o uso da classe gramatical substantivo, porém houve inadequação da escrita “marajuja”, que representa o suco de maracujá. Em virtude de o surdo memorizar as palavras na globalidade, podem ocorrer trocas de letras na palavra (FERNANDES, 2007), por isso considera-se a resposta correta, uma vez que a proposta nesta pesquisa não era a de avaliação na escrita, pelos surdos.

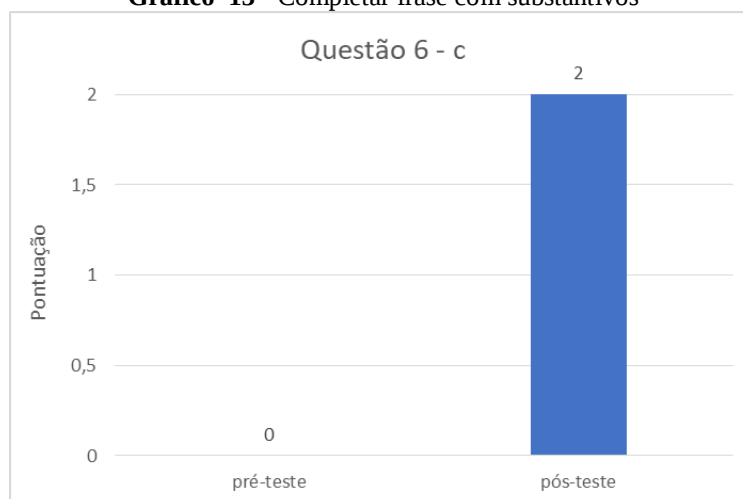
A Questão 6c para completar frases com a classe gramatical substantivo.



Pré-teste: c) O filha levantou da vovô quando a casa chegou.

Respostas esperadas: c) O avô levantou da cadeira quando a neta chegou.

Pós-teste: c) O avô levantou da cadeira quando a neta chegou.

Gráfico 13 - Completar frase com substantivos

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, houve inadequação no uso dos substantivos. Embora as palavras façam parte do contexto da história, não completam acertadamente a frase.

Na frase do pós-teste, percebe-se a resposta completa com o uso da classe gramatical substantivo.

A Questão 7 traz como enunciado a tarefa de construção de uma frase: “Escolha o brinquedo da figura que você mais gosta e escreva uma frase com ele:”



Pré-teste: Vovô bartolomeu

Respostas esperadas: - Eu gosto de brincar no pula-pula / na gangorra / no balanço.

- Meu brinquedo preferido / favorito / que mais gosto/ é o pula-pula / a gangorra / o balanço.

Pós-teste: Eu gosto pula-pula delicioso.

Gráfico 14 - Escrever uma frase com o apoio da imagem

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta não foi correta. A participante utilizou somente a classe gramatical substantivo, na elaboração da frase.

No pré-teste, constata-se somente a escrita do nome do personagem. Na frase do pós-teste, a resposta completa com o uso das classes gramaticais pronome, verbo, substantivo e adjetivo. Considera-se correta a questão por se compreender a fase interlândia da participante surda, por não inserir “de brincar no” e “porque é”, e infere-se que o verbo brincar já está incorporado na palavra pula-pula e pela estrutura linguística da Libras, que não se trata de um resumo de sinais (SELINKER, 1972).

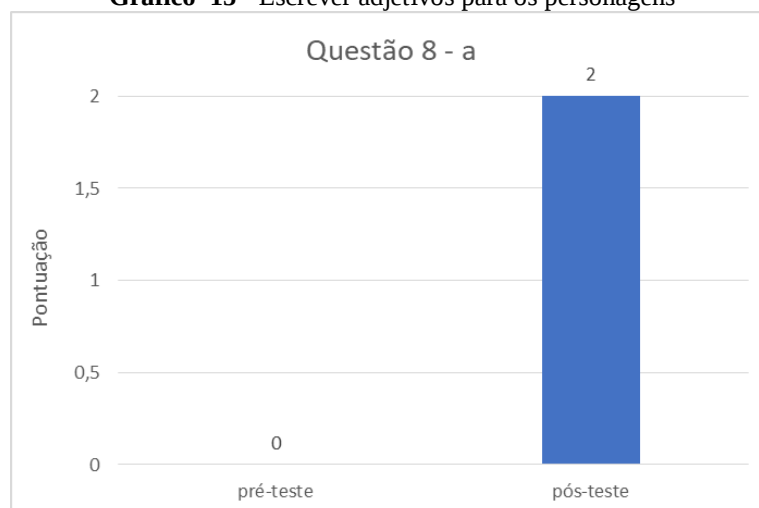
A Questão 8 o enunciado é: “Escreva adjetivos para cada personagem indicado:”

No exercício 8a:

Pré-teste: a) *Manuela*: autora e márcia

Respostas esperadas: Livre, desde que sejam adjetivos aos personagens indicados.

Pós-teste: a) *Manuela*: linda e orgulha

Gráfico 15 - Escrever adjetivos para os personagens

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, ela utilizou somente a classe gramatical substantivos.

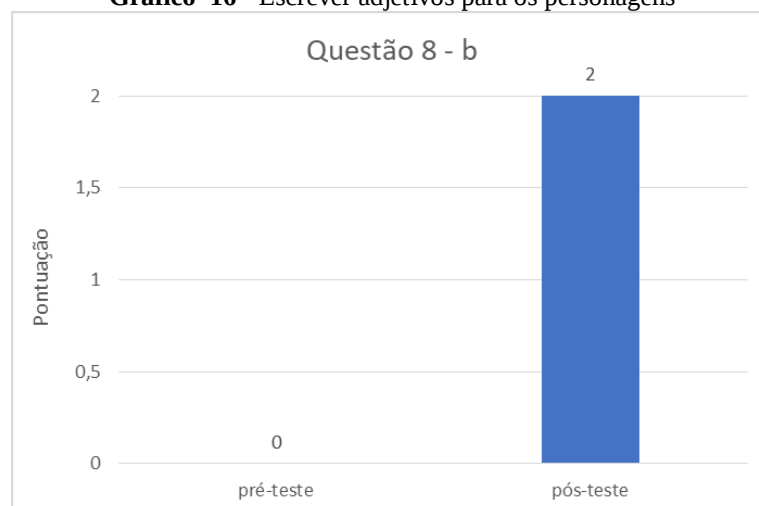
Na frase do pós-teste, constata-se a resposta completa com o uso da classe gramatical adjetivo. Mesmo que a palavra “orgulhosa” não tenha sido escrita adequadamente (orgulha), compreende-se que a memorização de palavras na globalidade pode suceder a omissão de letras ou a escrita inadequada que pode ocorrer na fase de interlíngua.

No exercício 8b

Pré-teste: b) *Vovô Bartolomeu*: honora e vovó

Respostas esperadas: Livre, desde que sejam adjetivos aos personagens indicados.

Pós-teste: b) *Vovô Bartolomeu*: legal e feliz

Gráfico 16 - Escrever adjetivos para os personagens

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, ela utilizou a classe gramatical substantivo, sendo solicitados adjetivos.

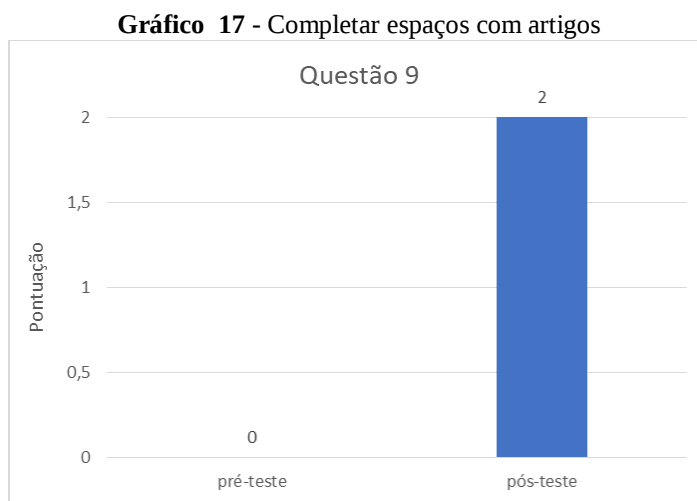
Na frase do pós-teste, a resposta foi completa, com o uso da classe gramatical adjetivo.

A Questão 9 refere-se ao uso de artigos. O enunciado indica: “Observe a imagem e complete corretamente usando artigos para os substantivos indicados:”

Pré-teste: A cangurus a vovô os canguru fêmea filhote casa gravata

Respostas esperadas: Os cangurus / O vovô / A canguru fêmea filhote / A gravata

Pós-teste: Os cangurus O vovô A canguru fêmea filhote A gravata



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, ela utilizou artigos, porém inadequados, e também o uso do substantivo. Considera-se, portanto, erro na questão.

Na frase do pós-teste, as respostas foram completas, com o uso adequado dos artigos. Deduz-se, portanto, que houve a aprendizagem da participante após a intervenção da classe gramatical artigo.

A Questão 10 tem como tarefa completar as frases com verbos que já foram informados em caixas de texto.

A Questão 10a:

Pré-teste: a) Os cangurus visitar na planície.

Respostas esperadas: a) Os cangurus moram na planície.

Pós-teste: a) Os cangurus morar na planície.

Gráfico 18 - Completar espaços com verbos

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, ela utilizou o verbo inadequado. Considera-se a questão errada.

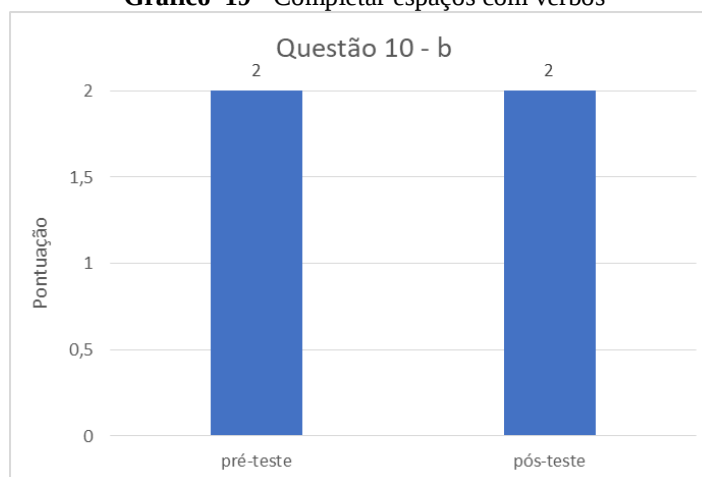
Na frase do pós-teste, houve utilização do verbo correto no infinitivo. Conforme inserido em análises anteriores, a flexão verbal não foi trabalhada na intervenção. Considera-se o acerto na questão. Há aqui uma questão subjacente, que é o uso dos verbos no infinito em Libras, portanto, uma questão de interlíngua decorrente das generalizações e associações entre a Libras e a língua escrita, assim, as regras da Libras podem ser generalizadas para a escrita (SALLES *et al.*, 2004).

A Questão 10b:

Pré-teste: b) Manuela Brincar no pula-pula.

Respostas esperadas: b) Manuela brinca no pula-pula.

Pós-teste: b) Manuela Brincar no pula-pula.

Gráfico 19 - Completar espaços com verbos

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a escolha do verbo foi correta, porém no infinitivo. Entende-se que a participante conseguiu memorizar o verbo referente à ação no brinquedo pula-pula. Considera-se acerto na questão. O mesmo acontece na fase do pós-teste.

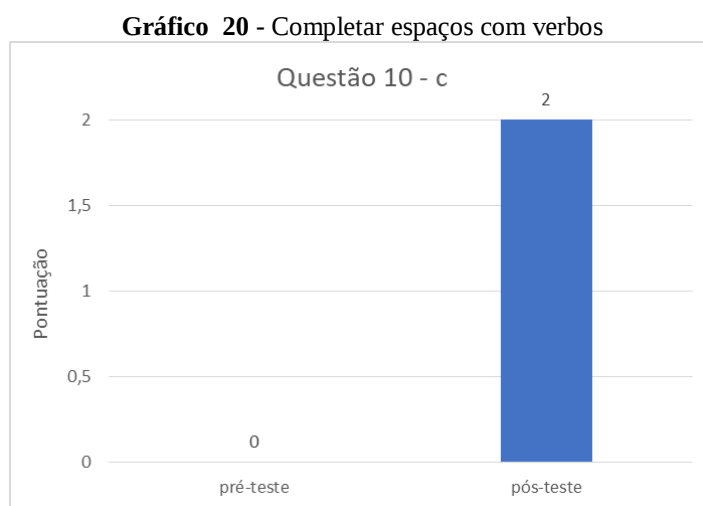
Vale ressaltar que na Libras, as flexões do verbo em tempo, modo e pessoa “[...] ocorrem por mecanismos discursivos contextuais e espaciais, a flexão verbal é um conteúdo de grande dificuldade para os surdos.” (FERNANDES, 2007, p. 15).

A Questão 10c:

Pré-teste: c) Manuela e sua mãe morar o vovô Bartolomeu e a vovó Pepita.

Respostas esperadas: c) Manuela e sua mãe visitam o vovô Bartolomeu e a vovó Pepita.

Pós-teste: c) Manuela e sua mãe visitar o vovô Bartolomeu e a vovó Pepita.



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, ela utilizou o verbo inadequado no infinitivo. Segundo os critérios estabelecidos, a participante errou a questão.

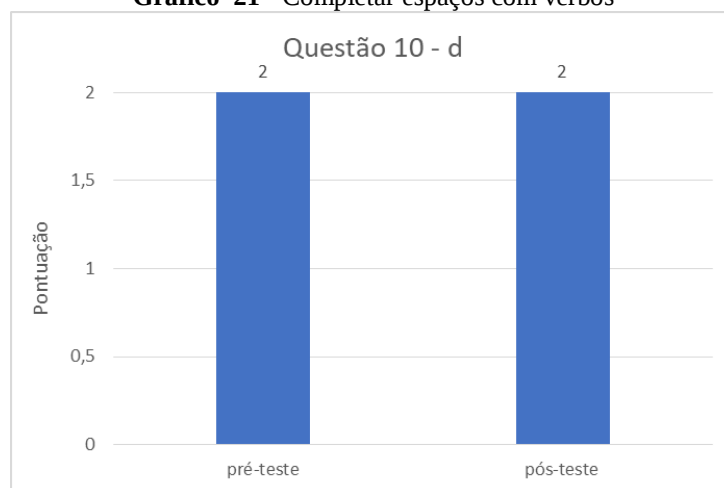
Na frase do pós-teste, percebe-se a utilização do verbo correto no infinitivo. Segundo os critérios estabelecidos, a participante acertou a questão.

A Questão 10d:

Pré-teste: d) A família de Manuela gostar de suco de maracujá.

Respostas esperadas: d) A família de Manuela gosta de suco de maracujá.

Pós-teste: d) A família de Manuela gostar de suco de maracujá.

Gráfico 21 - Completar espaços com verbos

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, ela utilizou o verbo correto no infinitivo. A resposta foi considerada correta, seguindo os critérios para acerto e erro. Essa mesma situação ocorreu no pós-teste.

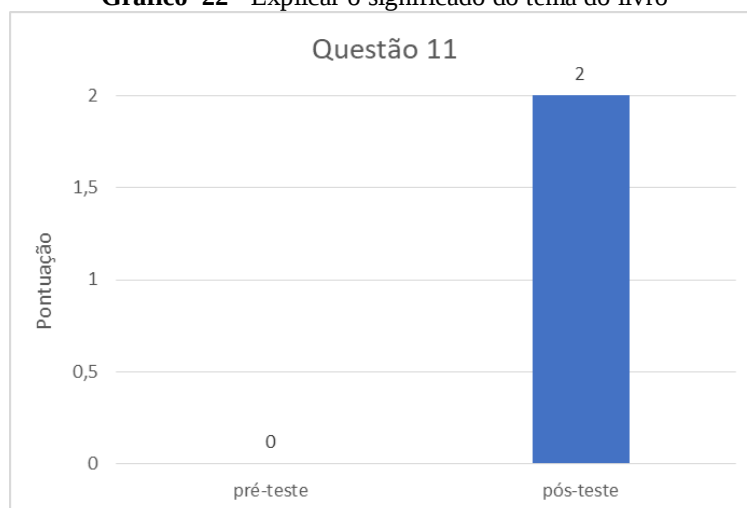
Em todas as tarefas avaliativas da questão 10 (a, b, c, d), a participante usou o verbo no infinito. Esse fato remete a pensar, no futuro, em procedimentos para trabalho de forma mais eficaz com a conjunção verbal, inclusive para articular com as considerações apresentadas por Fernandes (2007) e Salles *et al.* (2004) sobre o uso do verbo no infinitivo.

A Questão 11 solicita a explicação do tema do livro escolhido. “Esta é a capa do livro “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” que você leu. Explique o porquê a autora Márcia Honora escolheu esse título para o livro.”

Pré-teste: vovô casa amigo família filha mãe pai.

Respostas esperadas: Porque o vovô Bartolomeu tinha uma doença degenerativa que causa esquecimentos, inclusive da neta Manuela de quem ele tanto gostava.

Pós-teste: Porque vovô esquecimentos muito.

Gráfico 22 - Explicar o significado do tema do livro

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está inadequada. A formação da frase da participante contém substantivos justapostos. É possível interpretar que os substantivos utilizados dizem respeito a um contexto: o lugar (casa; família) e os (as) personagens (vovô, amigo, filha, mãe, pai). Não há uma mensagem funcional.

Na frase do pós-teste, constata-se uma resposta funcional e adequada, considerando a escrita da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito.

A Questão 12 também traz uma tarefa para ser explicada por meio de uma frase, com o seguinte enunciado: “Na capa do livro “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu”, o vovô aparece segurando um bebê canguru fêmea no colo. Explique: a) Quem é esse bebê canguru?”

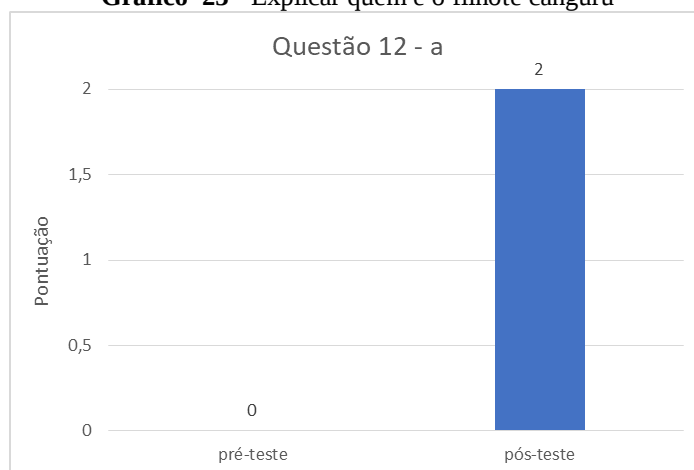
Questão 12a



Pré-teste: a) que bebê em casa vovô filha família

Resposta esperada: a) A neta do vovô Bartolomeu.

Pós-teste: a) Neta.

Gráfico 23 - Explicar quem é o filhote canguru

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está inadequada, pois ela utilizou substantivos, preposição e pronome.

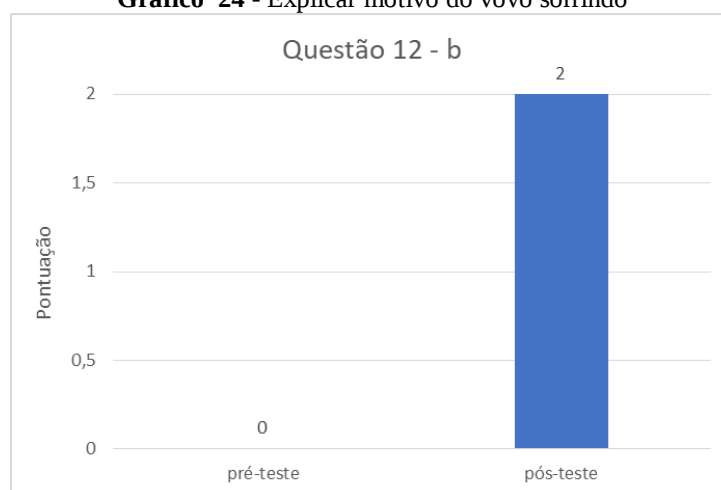
Na frase do pós-teste, a resposta está adequada, considerando a resposta por somente um substantivo.

Questão 12b: “Qual é o motivo do vovô estar sorrindo?”

Pré-teste: qual o do vovô casa

Resposta esperada: b) Porque o vovô Bartolomeu gostava de estar com a neta.

Pós-teste: b) Alegria ver neta.

Gráfico 24 - Explicar motivo do vovô sorrindo

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está inadequada, ela utilizou as classes gramaticais: pronome (relativo), artigo, preposição e substantivos. Considera-se a resposta errada.

Na frase do pós-teste, a resposta está adequada considerando a escrita própria da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito. Utilizou as classes gramaticais: substantivos e verbo. Considera-se a resposta correta.

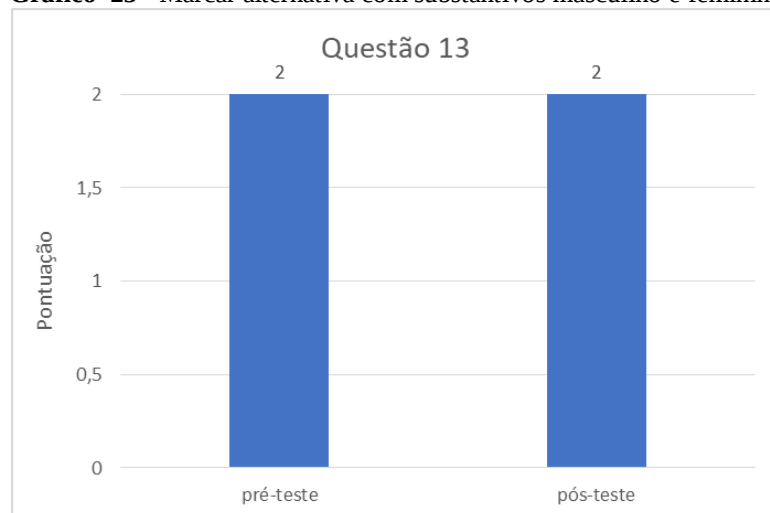
A Questão 13 refere-se ao uso de substantivos masculino e feminino. Traz como enunciado: “Marque com X a alternativa correta que apresenta substantivos masculino e feminino”

Pré-teste: d) (x) usa óculos, bigode e gravata

Resposta esperada: d) usa óculos, bigode e gravata

Pós-teste: d) (x) usa óculos, bigode e gravata

Gráfico 25 - Marcar alternativa com substantivos masculino e feminino



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste e pós-teste, as respostas estão corretas. Considera-se, em ambas, o acerto da questão.

A Questão 14 solicita a construção de uma frase. Traz o enunciado: “Explique quem são os personagens que aparecem na ilustração e onde eles moram.”

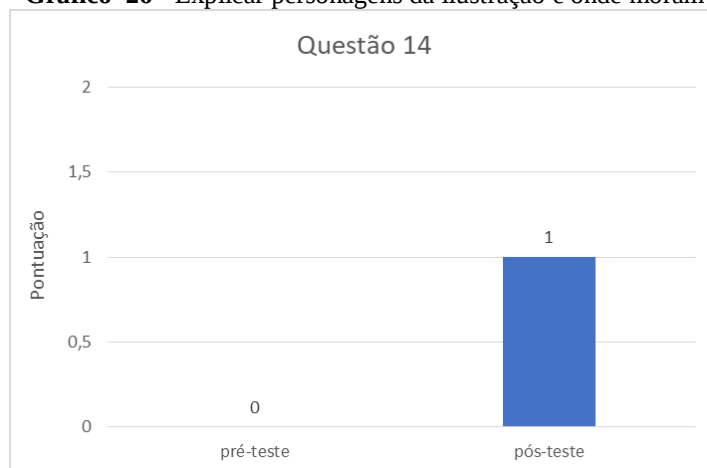


Pré-teste: amigos casa vai comer visita.

Respostas esperadas: - Os pais de Manuela que moram na planície.

- Pai e mãe de Manuela. Eles moram na planície.

Pós-teste: Mãe pai Manuela

Gráfico 26 - Explicar personagens da ilustração e onde moram

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está inadequada, ela utilizou as classes gramaticais: substantivos e verbos.

Na frase do pós-teste, a resposta foi parcial, considerando a escrita própria da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito. Utilizou a classe gramatical substantivo.

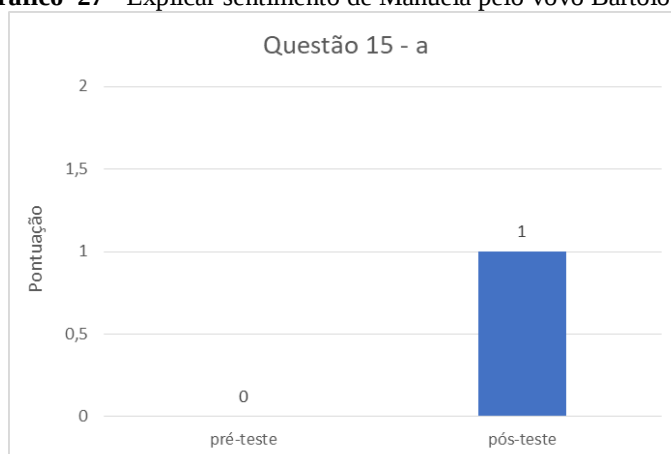
Na Questão 15, a tarefa é observar a imagem e responder a duas perguntas. Para a 15a: “O que Manuela sentia pelo senhor Bartolomeu?”



Pré-teste: a) que você está filho casa vovô.

Respostas esperadas: a) Manuela tinha um carinho muito grande pelo seu avô.
Vovô Bartolomeu sempre levava Manuela para passear na praça.

Pós-teste: a) Porque gosta passear juntos vovô a manuela

Gráfico 27 - Explicar sentimento de Manuela pelo vovô Bartolomeu

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está inadequada, e a participante utilizou as classes gramaticais: pronomes (relativo e pessoal), verbo e substantivos.

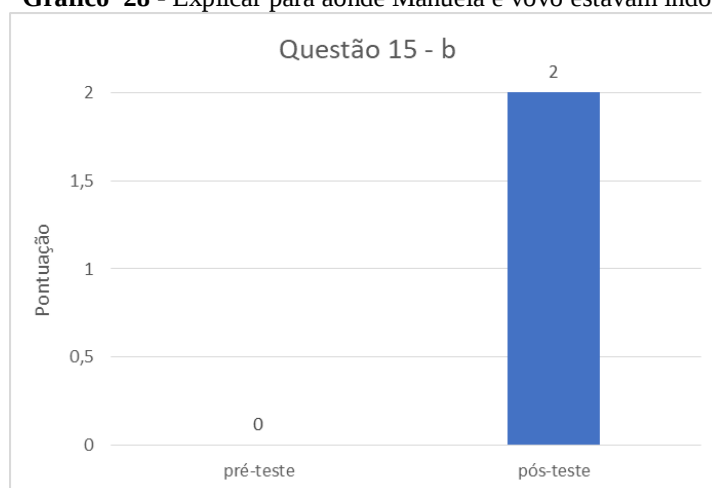
Na frase do pós-teste, a resposta é parcial considerando a escrita própria da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito. Utilizou as classes gramaticais: conjunção (explicativa), verbos, advérbio e substantivos.

Na Questão 15b, a tarefa era observar a imagem e responder: “Para aonde Manuela e o seu avô estão indo?”

Pré-teste: b) vovô casa família.

Respostas esperadas: b) Estão indo passear na praça para Manuela brincar no pula-pula com os seus amigos.

Pós-teste: b) Junto vovô a Manuela foi brincar pula-pula

Gráfico 28 - Explicar para aonde Manuela e vovô estavam indo

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta, pois ela utilizou a classe gramatical substantivo.

Na frase do pós-teste, a resposta é adequada considerando a escrita própria da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito. Utilizou as classes gramaticais: advérbio, substantivos, artigo e verbos.

A Questão 16 solicitava observar a imagem e responder: “Por que Manuela gostava de passear na praça com o seu avô?”

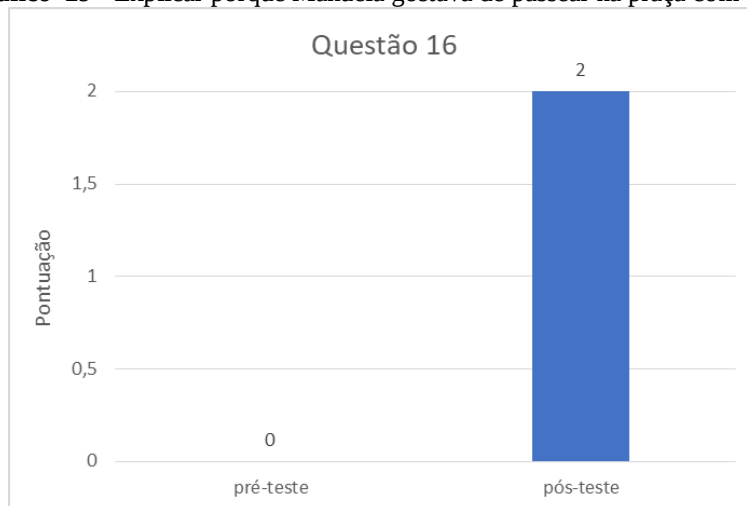


Pré-teste: Brincar, pula-pula, pessoa.

Respostas esperadas: Porque Manuela se divertia com os amigos no balanço, na gangorra e no pula-pula.

Pós-teste: Porque Manuela gosta brincar juntos amigos.

Gráfico 29 - Explicar porque Manuela gostava de passear na praça com o avô



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta é inadequada à pergunta. Utilizou as classes gramaticais verbo e substantivos.

Na frase do pós-teste, a resposta é adequada e generalizada, sem identificar os brinquedos. Utilizou as classes gramaticais: conjunção, substantivos, verbos e advérbio.

A Questão 17 solicita observar a imagem e responder: “O que o vovô Bartolomeu está fazendo?”



Pré-teste: Um dia, quando manuela desceu do os amigos pula-pula.

Respostas esperadas: Vovô Bartolomeu estava vendo os pulos que Manuela conseguia no pula-pula.

Pós-teste: Ver manuela brincar pula-pula

Gráfico 30 - Explicar pela imagem o que o vovô Bartolomeu estava fazendo



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Utilizou as classes gramaticais: numeral, substantivos, verbo, preposição e artigo, mas não conseguiu escrever uma mensagem.

Na frase do pós-teste, a resposta está adequada considerando a escrita própria da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito. Utilizou as classes gramaticais: verbos e substantivos. Considera-se a resposta correta.

A Questão 18a solicita que a participante observe a imagem e responda: a) o Porquê Manuela estava rindo?



Questão 18a

Pré-teste: a)

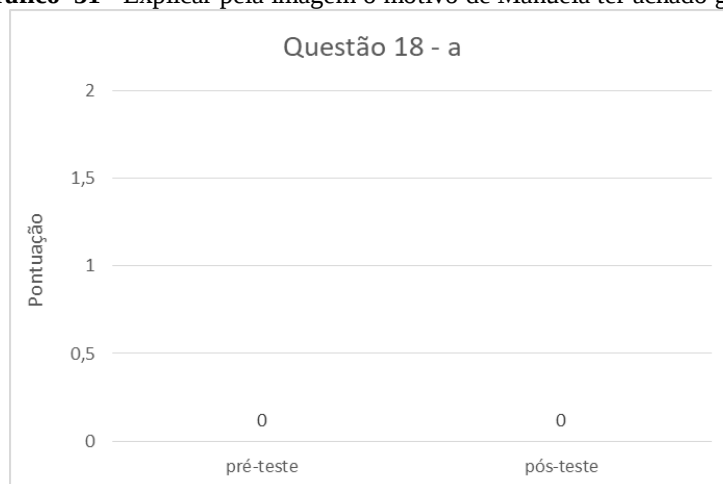
R. Levô levamente a filha.

Resposta esperada: a) Manuela achou muito engraçado a brincadeira do avô quando ele perguntou na praça quem era ela.

Pós-teste: a)

R. Porque pela passar feliz juntos não?

Gráfico 31 - Explicar pela imagem o motivo de Manuela ter achado graça



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a participante não responde à pergunta: por que ela estava rindo? A resposta foi considerada incorreta. Utilizou as classes gramaticais: substantivos e artigo. Pode-se perceber que a resposta escrita é calcada na imagem de um canguru adulto (vovô) levando (levamente) um canguru filhote (a filha/neta). É possível interpretar que a resposta foi associada à imagem e não à história. A participante descreve a situação que observa, portanto, há uma mensagem. Nesse caso, a imagem serviu de um estímulo de apoio⁶ (MANZINI, 2008) que induziu a resposta, mas foi, também, um estímulo distrativo em relação à história, ou seja, a participante focou a imagem e não a história.

⁶ Estímulo de apoio é uma terminologia utilizada na Análise experimental do Comportamento, muito utilizada no ensino de estudantes com deficiência (IÑESTA, 1980). Trata-se de uma estratégia de ensino que associa, por exemplo, uma figura a um texto que permite ao leitor abstrair a mensagem do texto apoiando-se na figura. A palavra escrita “casa” pode ter como estímulo de apoio o desenho de uma casa, aumentando a chance de acerto. Essas estratégias de ensino foram inicialmente estudadas com estudantes com deficiência intelectual, mas, hoje, servem para estudantes com ou sem deficiência.

Na frase do pós-teste, a resposta foi considerada incorreta, pois ela utilizou as classes gramaticais: conjunção, verbos, adjetivo e advérbio. Novamente, há uma mensagem escrita que pode ser decodificada: porque está pulando, passeando feliz por visitar a vovó. Essa decodificação somente poderia ser corroborada se houvesse uma pergunta direta para a participante, mas não era o caso, pois se tratava de uma avaliação pós-teste, com uma teoria definida: avaliar sem apresentar dicas.

A Questão 18b solicita que a participante observe a imagem, e a questão escrita apresenta uma descrição e uma pergunta: “Manuela segurou na pata do avô e foram pulando para casa. Quando foram entrar em casa, o que o senhor Bartolomeu perguntou à Manuela?”

Pré-teste: b)

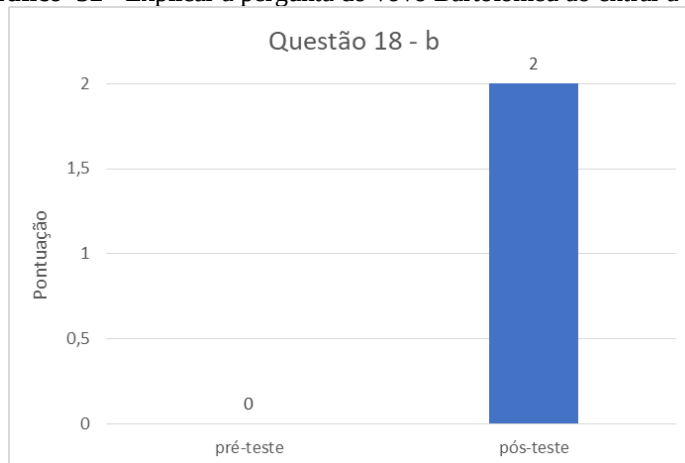
R. que vai família.

Resposta esperada: b) Quem mora nesta casa?

Pós-teste: b)

R. Quem mora nesta casa?

Gráfico 32 - Explicar a pergunta do vovô Bartolomeu ao entrar a casa



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta é incorreta, pois ela utilizou as classes gramaticais: pronomes (relativo e de tratamento) e substantivo.

Na frase do pós-teste, a resposta foi considerada correta. Utilizou as classes gramaticais: pronomes (interrogativo e demonstrativo), verbo e substantivo.

Na Questão 19, solicita-se observar a imagem e responder ao motivo de Manuela ter ido embora com o avô no pensamento.



Pré-teste:

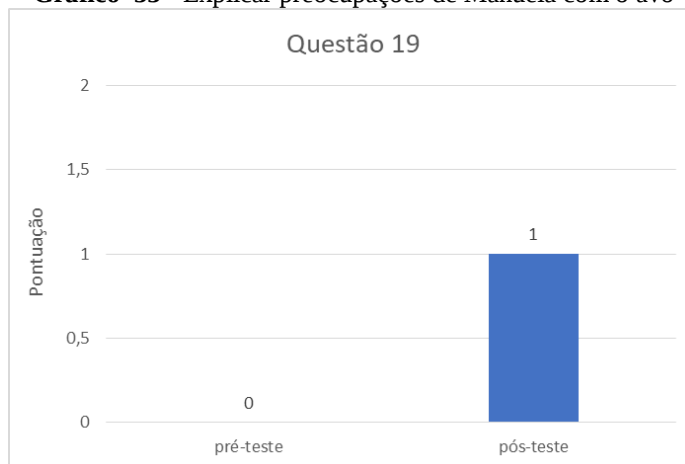
R. a mãe filha pra ela com o avô

Resposta esperada: - Porque a mãe de Manuela e a dona Pepita também estavam preocupadas e perceberam que o vovô Bartolomeu estava com constantes esquecimentos.

Pós-teste:

R. Porque o avô esquecimento manuela preocupado.

Gráfico 33 - Explicar preocupações de Manuela com o avô



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta, pois ela utilizou as classes gramaticais: artigo, substantivos, preposição e verbo.

Na frase do pós-teste, a resposta está parcialmente adequada, pois faltaram informações sobre a dona Pepita, conforme a história. Considerou-se a escrita própria da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito. Utilizou as classes gramaticais: conjunção, substantivos e adjetivo.

Na Questão 20, a tarefa é observar a imagem. A questão apresenta uma afirmação e uma pergunta: “Manuela e sua mãe ficaram assustadas com o comportamento do avô. O que elas resolveram fazer?”



Pré-teste:

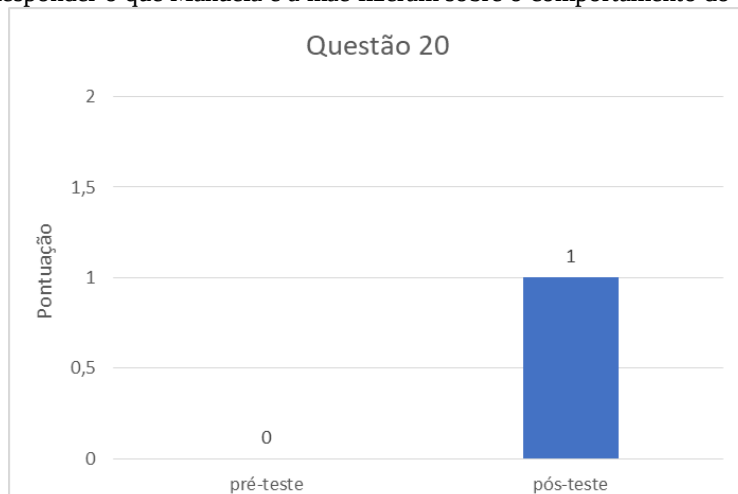
R. pegar pai filha

Resposta esperada: Elas resolveram marcar uma consulta com doutor Tadeu para falar dos esquecimentos e confusões do vovô Bartolomeu.

Pós-teste: Manuela tá triste mãe liga **consultório** marcar uma consulta.

R. Manuela tá triste mãe liga consultório
marcar uma consulta.

Gráfico 34 - Responder o que Manuela e a mãe fizeram sobre o comportamento do vovô Bartolomeu



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta, pois ela utilizou as classes gramaticais: verbo e substantivos.

Na frase do pós-teste, a resposta foi parcial, pois recebeu ajuda da pesquisadora que soletrou a palavra “consultório” (lugar médico) na avaliação do pós-teste. Considerou-se a escrita própria da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito. Utilizou as classes gramaticais: substantivos, verbos, adjetivo e numeral.

A Questão 21 apresenta uma imagem e a pergunta: Quando o doutor Tadeu examinou e observou o comportamento do senhor Bartolomeu, o que foi que ele disse para toda família?



Pré-teste:

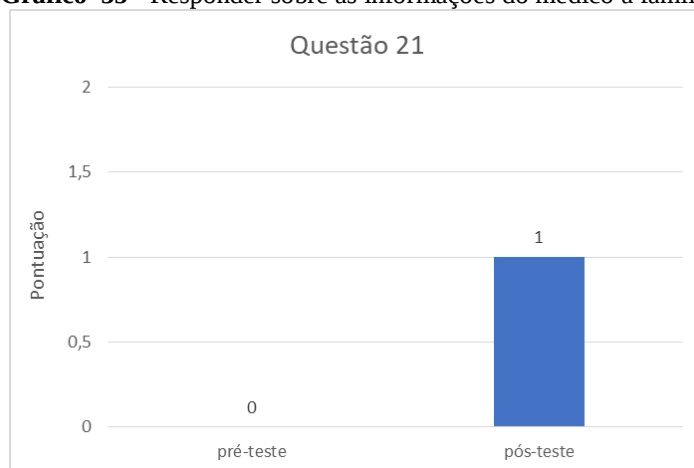
R. A boi as conversas nós amigos.

☐ A boi as conversas nós amigos.

Resposta esperada: - Doutor Tadeu explicou que o vovô estava com uma doença degenerativa que acontecia geralmente nos cangurus idosos.

Pós-teste:

R. Medicou falando família vovô estava com uma doença degenerativa que acontecia geralmente nos cangurus idosos.

Gráfico 35 - Responder sobre as informações do médico à família

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Utilizou as classes gramaticais: artigos, substantivos e pronome.

Na frase do pós-teste, a resposta foi parcial, pois recebeu ajuda da pesquisadora que soletrou a palavra “degenerativa” na avaliação do pós-teste. Considerou-se a escrita própria da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito e deduz-se memorização de palavras. Utilizou as classes gramaticais: substantivos, verbos e adjetivos.

A Questão 22 apresenta a imagem e solicita resposta à pergunta: “Por que o vovô Bartolomeu poderia, com o passar do tempo, apresentar mudanças de comportamento?”



Pré-teste:

R. A vovô triste, vovô sorrindo, vovô chorar.

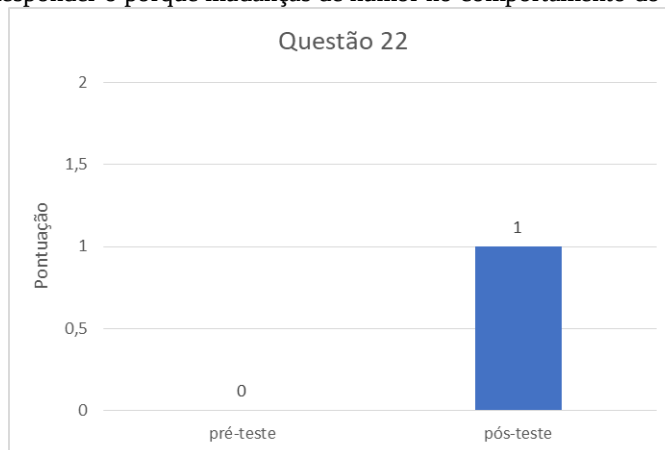
- ☐ A vovô triste, vovô sorrindo, vovô chorar.

Resposta esperada: Porque era uma doença degenerativa que poderia apresentar esquecimentos, alterações de humor, confusão e até agressividade.

Pós-teste:

R. Porque doença degenerativa alteração de humor confusão agressividade espasmos.

Gráfico 36 - Responder o porquê mudanças de humor no comportamento do vovô Bartolomeu



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Utilizou as classes gramaticais: artigo, adjetivo, verbo e substantivo.

Na frase do pós-teste, a resposta é parcialmente correta, pois recebeu ajuda da pesquisadora que soletrou as palavras “alterações” e “humor” na avaliação do pós-teste. Considerou-se a escrita própria da criança surda em aprendizagem inicial do português escrito e deduz-se memorização de palavras. Utilizou as classes gramaticais: conjunção (explicativa), substantivos, adjetivos e preposição.

A Questão 23 apresenta uma imagem, descreve uma situação por escrito e realiza uma pergunta: “Quando foram para casa, dona Pepita resolveu fazer um suco de maracujá, pois estavam todos preocupados e nervosos por causa da doença do senhor Bartolomeu. Quando Manuela olhou para o avô, o que ele estava fazendo?”



Pré-teste:

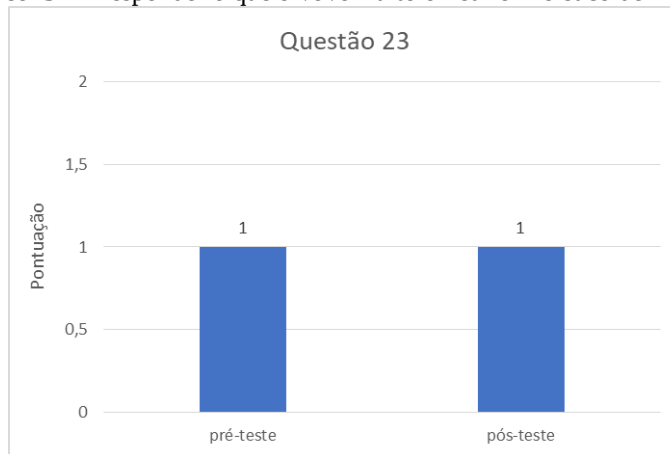
R. O vovô suco de maracujá, filha avô.

Resposta esperada: O vovô Bartolomeu estava colocando sal no suco, em vez de açúcar.

Pós-teste: O vovô sal suco de maragúja não doce.

R. O vovô sal suco de maragúja não doce

Gráfico 37 - Responder o que o vovô Bartolomeu fez no suco de maracujá



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está parcialmente correta. Utilizou as classes gramaticais: artigo, substantivo e preposição.

Na frase do pós-teste, a resposta é adequada. Há uma mensagem transmitida pela escrita: “a vovó colocou sal no suco, ao invés de açúcar”. Trata-se, portanto, de uma construção frasal difícil para estudantes em fase inicial da escrita.

A participante utilizou as classes gramaticais: artigo, substantivo, preposição e advérbio.

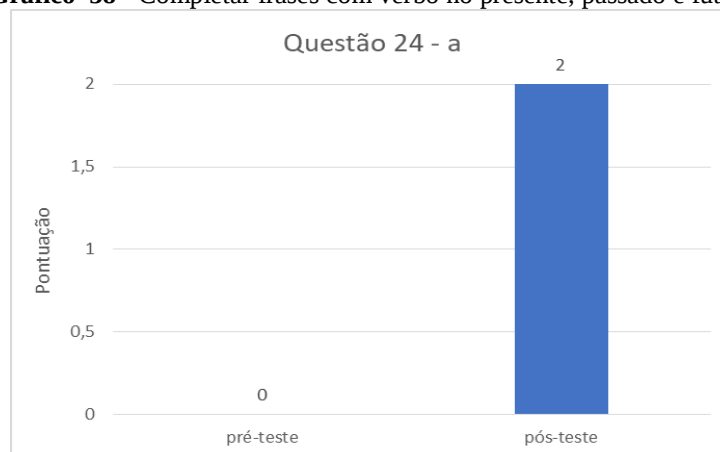
A Questão 24 refere-se à conjugação verbal. Todas as alternativas da Questão 24 (a, b, c) solicitam a conjugação verbal em diferentes tempos: presente, passado e futuro. O enunciado foi: “Complete a frase com o verbo BRINCAR”

Questão 24a

Pré-teste: a) Ontem eu irmão de pula-pula e me diverti muito.

Resposta esperada: a) Ontem eu brinquei de pula-pula e me diverti muito.

Pós-teste: a) Ontem eu brinquei de pula-pula e me diverti muito.

Gráfico 38 - Completar frases com verbo no presente, passado e futuro

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Usou o substantivo irmão, ao invés do verbo brincar.

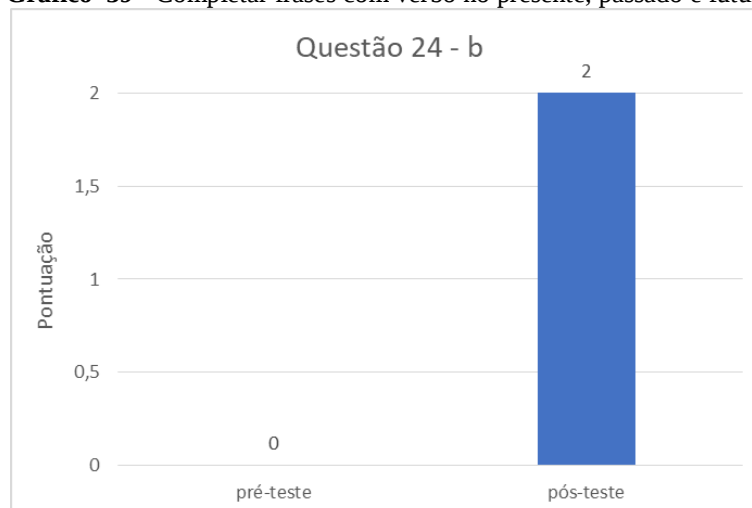
Na frase do pós-teste, a resposta está correta. Utilizou o verbo brincar no passado, o que demonstra que, em algumas situações, a participante estava conseguindo realizar a conjugação, item muito importante para melhorar a escrita da língua portuguesa. A conjugação de verbos de forma incorreta, na língua portuguesa escrita, por estudantes surdos, também foi um dado encontrado por Manzini e Damasceno (1998) que, ao analisarem 15 redações de estudantes surdos, à época matriculados em classe especial no estado de São Paulo, constataram que os verbos conjugados no infinitivo foram a maioria.

Questão 24b

Pré-teste: b) Amanhã eu e meu irmão pai na gangorra.

Resposta esperada: b) Amanhã eu e meu irmão brincaremos na gangorra.

Pós-teste: b) Amanhã eu e meu irmão brincará na gangorra.

Gráfico 39 - Completar frases com verbo no presente, passado e futuro

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta, usou a palavra pai ao invés do verbo brincar.

Na frase do pós-teste, a resposta está parcialmente correta. Utilizou o verbo brincar no futuro, mas não o conjugou na 3ª pessoa do plural. Há propensão do surdo em escrever verbos na forma infinitiva ou flexioná-los inadequadamente, o que pode ser ensinado de forma sistemática (FERNANDES, 2007).

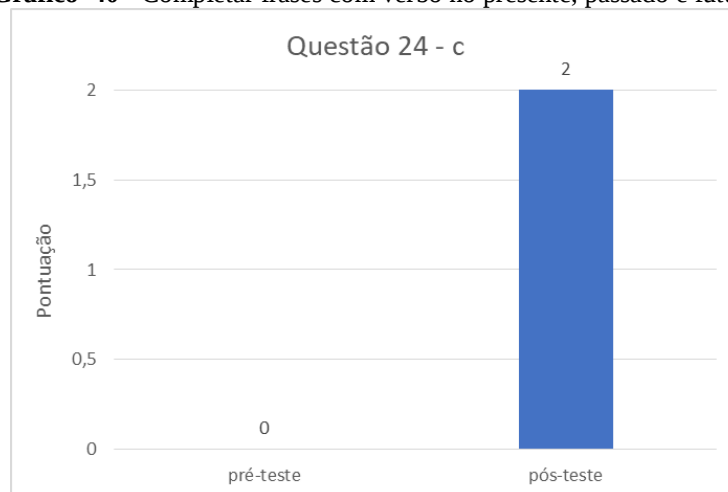
Questão 24c

Pré-teste: c) Hoje eu famili a no balanço com meu amigo.

Resposta esperada: c) Hoje eu brinco no balanço com meu amigo.

Pós-teste: c) Hoje eu brinco no balanço com meu amigo.

Gráfico 40 - Completar frases com verbo no presente, passado e futuro



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste a resposta está incorreta. Na frase do pós-teste a resposta correta. Utilizou o verbo brincar no presente.

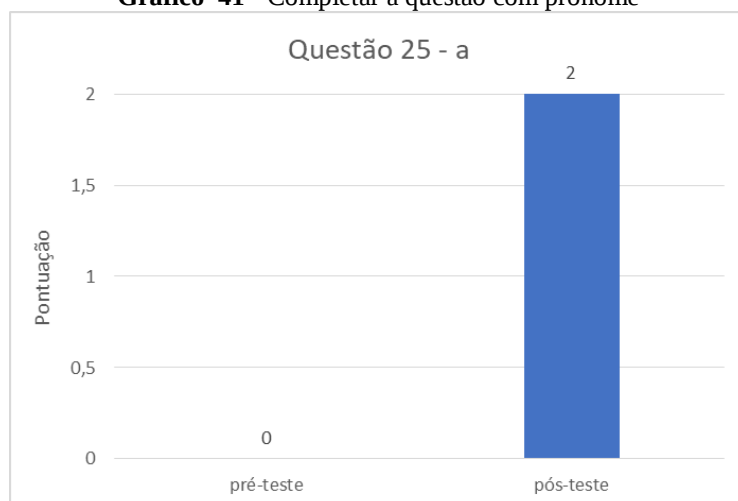
A Questão 25 refere-se ao uso de pronomes. A tarefa solicitada na forma escrita foi: “Complete as frases com pronomes”

Questão 25a

Pré-teste: a) pula gostamos muito de brincar.

Resposta esperada: a) Nós gostamos muito de brincar.

Pós-teste: a) Nos gostamos muito de brincar.

Gráfico 41 - Completar a questão com pronome

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta, usou um verbo.

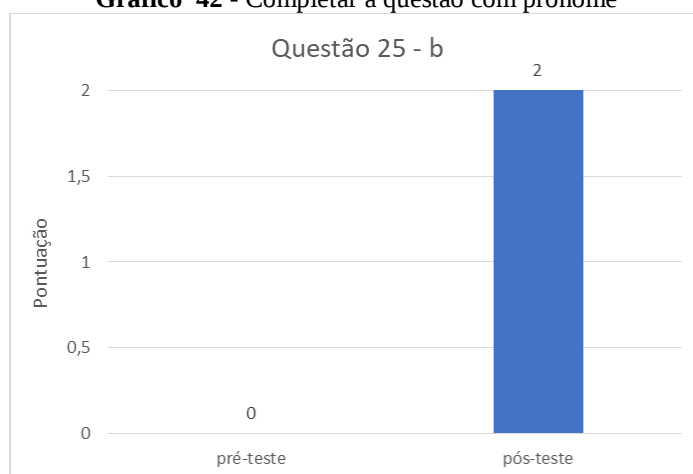
Na frase do pós-teste, a resposta está correta e considera-se a falta de acento agudo na palavra “nós”, que indica a sílaba tônica, porque o surdo dependerá da visualização para aprender a palavra, e não da consciência fonológica (FERNANDES, 2007).

Questão 25b

Pré-teste: b) brinca brinca com o cachorro todos os dias.

Resposta esperada: b) Ele brinca com o cachorro todos os dias.

Pós-teste: b) Ele brinca com o cachorro todos os dias.

Gráfico 42 - Completar a questão com pronome

Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Na frase do pós-teste, a resposta foi correta.

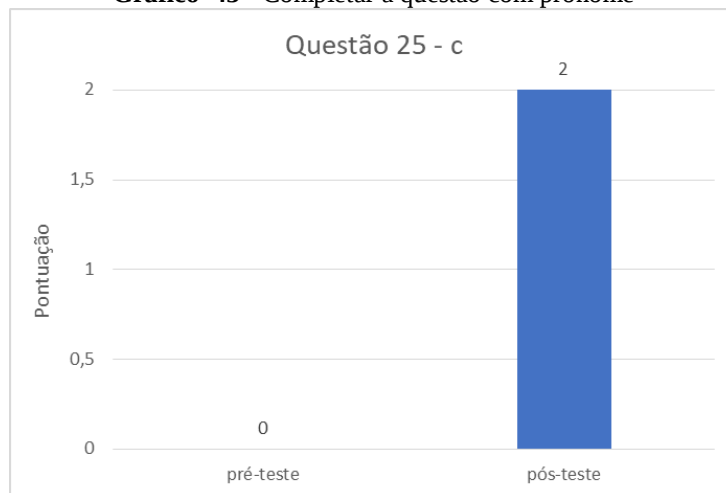
Questão 25c

Pré-teste: c) pai brincam de pega-pega e de esconde-esconde.

Resposta esperada: c) Eles brincam de pega-pega e de esconde-esconde.

Pós-teste: c) Eles brincam de pega-pega e de esconde-esconde.

Gráfico 43 - Completar a questão com pronome



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Na frase do pós-teste, a resposta está correta.

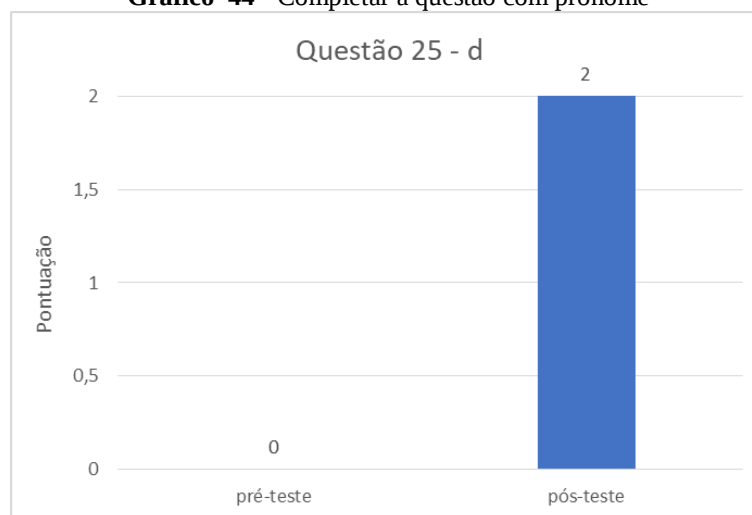
Questão 25d

Pré-teste: d) mãe gosta de brincar de pular corda?

Resposta esperada: d) Ela gosta de brincar de pular corda?

Pós-teste: d) Ela gosta de brincar de pular corda?

Gráfico 44 - Completar a questão com pronome



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Na frase do pós-teste, a resposta está correta.

Nesta questão, parece que houve consolidação da aprendizagem de pronomes, por parte da estudante.

A Questão 26 traz como enunciado: “Complete as frases com artigos”.

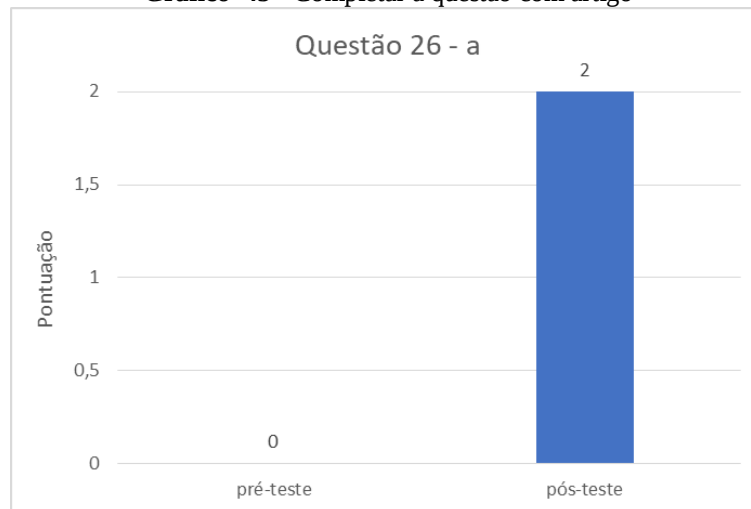
Questão 26a

Pré-teste: a) jogo bola é de plástico.

Resposta esperada: a) A bola é de plástico.

Pós-teste: a) A bola é de plástico.

Gráfico 45 - Completar a questão com artigo



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Na frase do pós-teste, a resposta está correta.

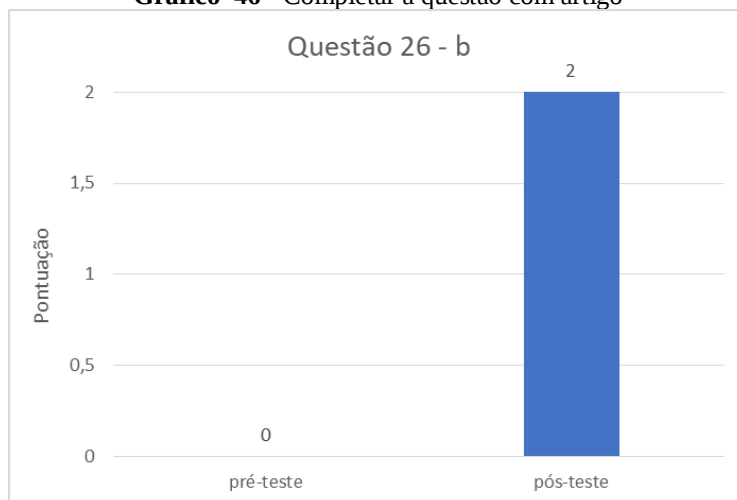
Questão 26b

Pré-teste: b) me petecas são coloridas.

Resposta esperada: b) As petecas são coloridas.

Pós-teste: b) As petecas são coloridas.

Gráfico 46 - Completar a questão com artigo



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Na frase do pós-teste, a resposta está correta.

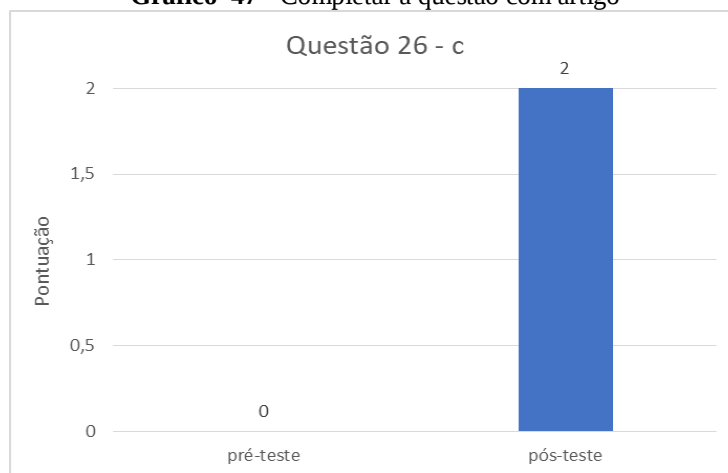
Questão 26c

Pré-teste: c) la carrinhos são pequenos.

Resposta esperada: c) Os carrinhos são pequenos.

Pós-teste: c) Os carrinhos são pequenos.

Gráfico 47 - Completar a questão com artigo



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Na frase do pós-teste, a resposta está correta.

Questão 26d

Pré-teste: d) e pula-pula é divertido.

Resposta esperada: d) O pula-pula é divertido.

Pós-teste: d) O pula-pula é divertido

Gráfico 48 - Completar a questão com artigo



Fonte: elaborado pelo autor

No pré-teste, a resposta está incorreta. Na frase do pós-teste, a resposta está correta.

Ao observar os três exercícios, pode-se concluir que a participante está em fase de consolidação da aprendizagem ao usar os artigos masculinos e femininos, nas formas do singular e o plural.

Com base na investigação realizada, é possível apresentar um desempenho da participante de modo geral, levando em consideração os resultados obtidos nas perguntas de pré-teste e pós-teste. Assim, o Gráfico 27 apresenta o desempenho da participante, que permite fazer um comparativo que revela a pontuação das perguntas no pré-teste e no pós-teste realizadas após a intervenção.

Gráfico 49 - Visão geral do desempenho da participante no pré e pós-teste



Fonte: elaborado pelo autor

No Gráfico 49, observa-se que apenas nas questões 10b, 10d, 13 e 23 do pré-teste a participante obteve uma pontuação superior a mínima (0); já no pós-teste, quase em todas as questões, a pontuação foi maior que a mínima. Esse resultado permite inferir que houve evolução em seu desempenho após a aplicação da intervenção com as unidades didáticas elaboradas a partir de uma sequência didática para a aprendizagem de estudante surdo, pela organização de recursos bilíngues e de estratégias pensadas pela pesquisadora e utilizadas durante a sequência didática.

5 DISCUSSÃO

Conforme pontua Zabala (1998), sobre a importância de se identificar as fases de uma sequência didática, “[...] as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem.”

Em relação aos autores citados que produziram sequência didática para surdos em suas pesquisas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) concluíram que a primeira produção textual do estudante surdo determinará a organização do planejamento do professor, pois terá informações a respeito dos conhecimentos anteriores de seus estudantes. A partir daí, poderá esquematizar atividades que possam auxiliar na leitura e escrita e acompanhar o desenvolvimento de cada um nestas áreas da aprendizagem. Estas atividades podem ser enriquecedoras e benéficas na educação de surdos, quando profissionais na área da surdez/Libras se preocupam com abordagens pedagógicas eficazes para o ensino de estudantes surdos e respeitam o seu modo de aprender uma segunda língua, que é o português escrito.

Como planejar sequências didáticas inclusivas para a escrita do português que possam considerar as necessidades de estudantes surdos em ambientes escolares e sociais, que promovam a sua inclusão? O autor Silva (2016) propôs transformar a sala de aula em um laboratório pedagógico para que estudantes surdos possam adquirir uma reflexão crítica sobre fatos ocorridos no dia a dia e, assim, colaborar com o desenvolvimento cognitivo destes, para poder proporcionar uma “aprendizagem socialmente significativa”. Para tanto, propôs aplicar a sequência didática do gênero descrição bibliográfica, cuja situação se aproxima do estudante surdo e pode propiciar a motivação da escrita do português sobre si mesmo. Os resultados extrapolaram as expectativas do pesquisador, e acredita-se que a falta do profissional intérprete de Libras em sala de aula e o desconhecimento da língua de sinais pelos professores acarretariam resultados aquém do esperado, uma vez que os surdos dependem da sua língua para compreender as situações cotidianas.

A autora Prado (2021) aplicou a sequência didática para o ensino do português escrito, a partir de adaptações de dois contos e uma poesia para História em Quadrinhos, com a finalidade de contribuir com a inclusão acadêmica e social de um estudante surdo no Ensino Superior, e comprovou ser possível este ensino. A partir da fluência em Libras do estudante surdo, sua língua materna, ressalta-se a importância do uso de tecnologia na educação de surdos, por se tratar de uma ferramenta digital que pode proporcionar o ensino de maneira

interativa e por poder aumentar a acessibilidade e desempenho da aprendizagem deste estudante, com melhor participação na produção da atividade.

O autor Batista (2020) aplicou a sequência didática do gênero folheto, por etapas: 1ª) Apresentação da proposta da SD aos alunos; 2ª) Definição dos objetivos da SD; 3ª) Definição da SD; e 4ª) Acompanhamento da produção final dos estudantes, em uma proposta de aprendizagem significativa do estudante surdo em sala de aula, e a considerou apropriada para o 6º ano. A pesquisa documental e bibliográfica deste autor foi baseada em meios multissemióticos: textos escritos e com imagens, ícones e desenhos, fazem parte da Pedagogia Visual (proposta por Campello (2008); Buzzar (2009); e Lacerda (2014), entre outros), que podem valorizar as especificidades da cultura surda e do ensino bilíngue para surdos, com a proposta de acesso ao currículo escolar.

Não foram localizados artigos internacionais com os descritores: *aplicação de sequências didáticas para o ensino da língua do país para estudantes surdos escolares*, e observa-se que as abordagens e perspectivas relacionadas ao sistema sociopolítico e cultural de alguns países (Áustria, Finlândia, Islândia, Espanha, Holanda, Reino Unido, entre outros) se preocupam mais com o desenvolvimento bimodal na inclusão social e educacional destes estudantes para o ensino de palavras, em que a língua oral é utilizada junto com a língua de sinais (uma forma inadequada no Brasil, por se tratar de estruturas linguísticas diferenciadas de duas línguas com uso concomitante) ou trabalho com *softwares* interativos para o ensino de diversas disciplinas, mas não a respeito do ensino da língua escrita do país para escolares surdos.

Tanto os autores brasileiros quanto os internacionais que atuam no ensino a estudantes surdos importam-se com metodologias pedagógicas que possam favorecer a aprendizagem em sala de aula com a utilização da língua de sinais como língua de instrução, e com a inclusão social e educacional. O que difere as pesquisas dos autores é o contexto escolar em que os brasileiros buscam a educação bilíngue de surdos e o respeito e uso da Libras como língua de instrução para a aprendizagem, e os autores internacionais se preocupam com a inclusão de surdos e utilizam a modalidade bimodal em sala de aula, além de gerarem discussões sobre o uso da tecnologia como suporte para a aprendizagem.

Outra observação a respeito de pesquisas nacionais é a ênfase à importância da elaboração de professores para Sequências Didáticas, por apresentarem resultados positivos em práticas inclusivas de ensino em sala de aula, de modo a possibilitar a aprendizagem de estudantes surdos.

Esta pesquisa revelou a possibilidade de elaborar, aplicar e analisar os exercícios das atividades das unidades de intervenção por um critério que pudesse permitir algumas identificações com o ensino bilíngue para surdos, que contemplassem a modalidade linguística e precisão visual espacial que a aprendizagem exige (acesso à Libras) (FERNANDES, 2002; QUADROS; SHMIEDT, 2006; PEIXOTO, 2006; HAPTONSTALL-NYKAZA; SCHICK, 2007; KARNOPP; PEREIRA, 2010; LACERDA; LODI, 2014; MORGADO; BRITO, 2021).

Nesse sentido, os resultados revelaram que as atividades utilizadas na intervenção elaborada em cada unidade didática apresentaram resultados positivos. Destacam-se as atividades utilizadas para a sequência didática com exercícios de repetição, dos mais fáceis aos mais complexos, de informações, com a elaboração de recursos e estratégias organizadas pela pesquisadora antes de cada sessão, de maneira a serem apresentadas de forma significativa à participante surda ou com a associação de um tema ao outro, facilitando “[...] identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar.” (ZABALA, 1998, p. 53).

Esta estratégia foi pensada e realizada de modo a permitir um desempenho satisfatório e participação da estudante surda por meio de unidades didáticas que complementassem uma sequência de ensino, com conteúdos que pudessem ser apropriados ao 6º ano e com a finalidade de se atingir os objetivos deste estudo. Isto posto, foi evidenciado por esta pesquisadora e apresentado nos gráficos um desempenho melhor da participante em quase todos os exercícios do pós-teste, após as intervenções de ensino.

Sendo assim, os resultados desta pesquisa apresentaram traços que vão ao encontro de apontamentos já realizados por Zabala (1998) em seus estudos, quando discorre sobre a utilização de atividades em sequências didáticas, com atividades que se conectam e são organizadas para o ensino e avaliação de um conteúdo, etapa por etapa, para atingirem os objetivos que o professor propôs para a aprendizagem dos estudantes.

Ainda, Zabala (1998) aponta a necessidade de se avaliar as sequências didáticas porque possibilita ao professor aperfeiçoar a prática educativa, além da avaliação individual, respeitando as habilidades de cada estudante, para atingir um grau maior de competências, e também em grupos, por poder contribuir com a melhora atencional do estudante em sala de aula. Nesta pesquisa, acredita-se que a sequência didática possa contribuir com a reflexão inicial de professores sobre o ensino de construção frasal do português por estudantes surdos por meio de uma proposta bilíngue.

Outro ponto a destacar é o progresso da participante na aprendizagem do uso de classes gramaticais do português escrito, uma vez que na formação de frases ficou evidente.

Quando a estudante solicitava os formulários dos conceitos e exemplos em frases destas classes gramaticais, para auxiliá-la com as respostas aos exercícios (na intervenção) solicitados em cada unidade didática proposta pela pesquisadora, ela aplaudia em Libras a cada acerto. Infere-se, portanto, que ela se sentia motivada para a aprendizagem por apresentar interesse e participação nas atividades propostas para cada sessão. Quando não compreendia um conteúdo, a pesquisadora refazia as atividades, excluía ou complementava com outras que lhe permitissem a aprendizagem.

Na análise do pós-teste, observou-se maior uso de classes gramaticais nas frases respondidas pela participante do que no pré-teste. No pós-teste, na soletração de quatro palavras (*consultório, degenerativa, alterações e humor*), a estudante foi auxiliada em virtude da sua insistência para registrá-las corretamente. Inicialmente, esta pesquisadora não acreditou que influenciaria nos resultados da pesquisa, já que o objetivo da avaliação estava na formação de frases e uso de classes gramaticais e não na escrita de palavras, considerando, ainda, a memorização e escrita de surdos. Mas, neste momento, houve dúvida a respeito da postura da pesquisadora em relação à soletração das palavras. Será que implicaria nos resultados da pesquisa?

Em algumas atividades, a participante sinalizava ter gostado da sessão do dia, dos vídeos em que o professor surdo apresentou as explicações em Libras e em momentos lúdicos. Porém, também sinalizou sobre as dificuldades e demonstrou algum cansaço em atividades sobre explicações dos conceitos das classes gramaticais, já que as estruturas linguísticas da Libras e do português são distintas e exigem mais atenção.

Para Fernandes (2007), é provável que uma pessoa surda se aproprie da língua portuguesa na modalidade gráfico-visual, desde que haja uma base linguística que garanta o acesso à Libras como língua materna (L1) e não a oralidade e metodologias específicas de ensino para surdos, com profissionais especializados bilíngues. Pelo fato de o português escrito tratar do ensino de uma segunda língua para os surdos, torna-se natural a falta de atenção e cansaço do estudante surdo em sala de aula.

Durante as atividades, a participante buscava a confirmação da pesquisadora ao apontar, nos formulários, exemplos dos conceitos das classes gramaticais em português, momento em que a pesquisadora reforçava a classe gramatical com exemplos de frases no contexto da participante, que apresentava desorganização do significado semiótico. Ocorreu, então, a internalização de alguns aspectos convencionais da língua portuguesa escrita com a aplicação de uma proposta de ensino de sequência didática: pelos exemplos que a participante

apresentava em Libras e uso adequado do registro das classes gramaticais em frases escritas, mais próximas da estrutura linguística convencional da língua portuguesa.

Desta maneira, os gráficos apresentados demonstraram a evolução da aprendizagem da participante com as respostas de cada exercício das unidades didáticas em comparação com o pré e pós-teste, por meio de análise qualitativa, a fim de clarificar o desempenho positivo ou os insucessos das intervenções. No pré-teste, a participante apresentou o uso de classes gramaticais da história muito aquém ao esperado, muito diferente ao ser comparado com o pós-teste.

Não foi foco desta pesquisa a análise da habilidade leitora, mas, a partir da compreensão textual, foi possível constatar que a estudante realizou as atividades propostas por meio de sequência didática com unidades didáticas bilíngues elaboradas para a finalidade de ensino na formação de frases no português escrito. Essa conclusão permite refletir sobre os caminhos que os professores de sala de aula podem seguir para o ensino da língua portuguesa escrita.

6 CONCLUSÃO

Após a análise do “Formulário para pré e pós-teste”, a pesquisadora pôde comparar a avaliação do pré-teste com a avaliação do pós-teste após a intervenção realizada com unidades didáticas elaboradas para uma sequência didática. O objetivo do ensino de frases escritas em língua portuguesa abordou a competência gramatical e pôde-se visualizar que a participante não conseguiu compreender os enunciados da maior parte dos exercícios propostos no pré-teste.

Pelo problema apresentado, questiona-se: quais benefícios a aplicação de uma proposta de sequências didáticas para o ensino das estruturas linguísticas utilizadas em frases escritas na língua portuguesa traria para estudantes surdos? Durante a intervenção após o pré-teste, observou-se que os recursos e estratégias planejadas para serem utilizadas em cada unidade didática resultou em desempenho satisfatório da participante manifestado nas habilidades de compreensão e utilização das classes gramaticais na formação de frases, conforme demonstrado nos gráficos, no pré e pós-teste.

Os gráficos de cada questão apresentam as respostas da participante no pré e pós-teste e também as respostas esperadas pela pesquisadora, retiradas do livro “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu”. Em atividades que contemplam exercícios para completar a frase com verbos, substantivos, adjetivos (para os personagens) e artigos (para os substantivos), o desempenho da participante pode ser considerado negativo. Após a leitura individual do texto da história infantojuvenil e visualização do *CD-ROM* do livro em Libras, e as atividades em contexto à história para serem respondidas sem apoio em Libras da pesquisadora, o mesmo ocorreu em questões para serem respondidas com frases em português.

No pós-teste, porém, notou-se uma melhora no desempenho da participante com suas respostas assertivas, tanto em exercícios para completar como em exercícios para responder com frases. Também não houve apoio da pesquisadora no que se referia ao uso de classes gramaticais da língua portuguesa escrita em frases de completar com palavras relacionadas às classes gramaticais ou para as frases serem construídas nas respostas, cuja observação da pesquisadora também foi voltada ao uso de classes gramaticais. Infere-se que a intervenção utilizada nas sessões de forma sistemática e com a análise contrastiva das línguas (língua portuguesa e Libras) pôde auxiliar na aprendizagem, como pode ser visto nos gráficos.

A proposta de intervenção pode contribuir como ponto de partida a professores que atuam com estudantes surdos e ouvintes, pois poderão refletir se as unidades didáticas elaboradas para atingir determinado conhecimento estão adequadas ao objetivo da aula. Nesta

direção, outros pesquisadores ou professores pesquisadores poderão implementar, enriquecer ou modificar as unidades didáticas elaboradas para esta pesquisa com outras atividades ou produzir outras sequências e unidades didáticas que permitam não somente o ensino de construção de frases para estudantes surdos, mas que possam avançar na construção de textos como os que circulam na sociedade majoritária de pessoas ouvintes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as premissas existentes nas escolas sobre a aprendizagem do estudante surdo, relatadas por pesquisadores da área da educação de surdos (FERNANDES, 1990; LODI, 2004; BRASIL, 2005; PEREIRA, 2005; FERNANDES, 2006, 2007; DAMÁZIO e FERREIRA, 2010; GÓES, 2012; SULLIVAN; OAKHILL, 2015), e as diferenças na aprendizagem e no contexto vivencial, em que pesem as leis federais brasileiras, é necessário que profissionais educacionais compreendam a importância de recursos e estratégias próprias para o ensino deste estudante. Esta pesquisadora compreende que houve entendimento da participante sobre o sistema padrão de grafar a palavra ensinada, pelo uso de elementos que compõem a construção da frase no português escrito, devido aos avanços que apresentou após a intervenção.

Neste sentido, a proposta de ensino de sequência didática faz sentido em relação à proposta de ensinar o português escrito para surdos, e pode ser destinada à sociedade, em geral, de maneira a viabilizar uma base de conhecimentos de unidades didáticas elaboradas em uma sequência didática para serem aplicadas com as adaptações pertinentes à faixa etária do estudante do 6º ano e de outros níveis de ensino, tanto no Ensino Regular quanto em SRM-Surdez. Sendo assim, considera-se que, em atividades futuras, cada participante pode realizar as atividades avaliativas em seu ritmo de compreensão, por um período de tempo muito maior do que as oito sessões aqui apresentadas, e a proposta de ensino pode ser aplicada sem que haja necessidade de adaptações de materiais já existentes, que foram produzidos para o ensino de estudantes ouvintes.

Para tanto, faz-se necessária a formação e habilitação do profissional que atuará em sala de aula nas duas áreas linguísticas – Língua Portuguesa e Libras –, além do conhecimento sobre a cultura e identidade surdas e de recursos bilíngues próprios ao ensino de estudantes surdos e estratégias adequadas do professor.

Sobre a pesquisa realizada, vale considerar que a mesma foi uma construção gradativa. O projeto de pesquisa inicial tratava da análise da eficácia de um *software* bilíngue para o ensino da língua portuguesa escrita, porém o programa não seria finalizado em quatro anos de doutoramento para a sua aplicação e avaliação. Desta forma, optou-se pela elaboração de uma unidade didática com aplicação de um formulário de atividades em contexto ao livro no pré e pós-teste, com a proposta de intervenção com unidades didáticas para a análise do desempenho da aprendizagem de uma estudante surda matriculada no 6º ano do Ensino Fundamental II. Acredita-se nesta possibilidade futura, já que a utilização de *software*

possibilita o ensino da língua portuguesa escrita por meio de jogo, que pode ser considerado mais atrativo para o ensino de surdos, despertando o interesse do aprendiz de formação de frases da língua portuguesa não somente por estudantes surdos, considerando as dificuldades que estudantes possam apresentar no desempenho em registro formal.

Para que a pesquisa fosse autorizada pelo Comitê de Ética, muitos documentos foram solicitados, inclusive a autorização com o timbre da unidade escolar, cuja diretora, que já havia concordado com a pesquisa, recusou a assinatura no documento e a presença da pesquisadora na escola, para a coleta de dados, mesmo sabendo que todos os documentos já estavam inseridos na Plataforma Brasil. Acredita-se que posturas diferentes poderiam ser adotadas para facilitar a coleta de dados desta e de outros pesquisadores, que informariam a população sobre os resultados do trabalho desenvolvido.

Por este motivo, houve inúmeras dificuldades em localizar, nas proximidades da região onde esta pesquisadora reside, uma população mais robusta para a coleta de dados, que poderia proporcionar mais dados sobre o desempenho de estudantes surdos na construção de frases da língua portuguesa escrita, elaborando mais atividades a serem desenvolvidas, o que poderia favorecer na continuação da aprendizagem do português escrito em sala de aula do Ensino Regular. A participante desta pesquisa não reside na cidade onde a coleta de dados ocorreu, e este foi um dos critérios exigidos pela pesquisa. Portanto, foi uma amostra por conveniência, importante e necessária para a finalização deste trabalho.

Nesta pesquisa, a ferramenta *software* qualitativa *IRaMuTeQ* mostrou ser um bom recurso tecnológico para elaborar a análise de dados textuais, como a identificação de vocábulos para se trabalhar o ensino de frases da língua portuguesa para surdos. Após a coleta de informações deste programa, com o cruzamento das palavras selecionadas em uma planilha do Excel com as apresentadas no Protocolo de Identificação do Repertório do Vocabulário – PIRV, pôde-se selecionar uma única história que foi utilizada para a elaboração das atividades das unidades didáticas.

A partir dos resultados, por consequência da análise do *IRaMuTeQ*, foi elaborada a sequência didática. A aplicação de uma sequência didática a uma participante surda foi viável, pois ela apresentou melhorias significativas na formação de frases em sua escrita do português com os elementos linguísticos, após a intervenção com unidades didáticas que contemplaram exercícios com classes gramaticais em contexto a um livro de história infantojuvenil. Tais exercícios estavam regularmente inseridos nas propostas pedagógicas, também em contexto ao livro didático das escolas regulares do estado do Paraná, como um dos conteúdos programáticos proposto pela SEED no PNLD.

Por se tratar de pesquisa aplicada, o delineamento quase experimental permite a separação de seus três componentes: a avaliação inicial, a intervenção propriamente dita e a avaliação dessa intervenção, por ser realizada sobre e com pessoas. Os dados encontrados podem ser cruzados por instrumentos diferentes, e a intervenção, descrita detalhadamente de maneira a avaliá-los. Deste modo, o conhecimento pedagógico produzido pode diminuir a distância existente entre a atuação educacional e a produção acadêmica de estudantes surdos, que devem utilizar a Libras e o português escrito como línguas de instrução em seu meio educacional.

Assim sendo, para o ensino de frases em português, como segunda língua para estudantes surdos de todos os níveis de ensino, a proposta aqui apresentada pode ser aplicada como intervenção no ensino da língua portuguesa como segunda língua, em Escolas Regulares inclusivas e em salas de recursos, por professores bilíngues, uma vez que a Libras deve ser valorizada por ser o modo de os estudantes surdos se manifestarem linguisticamente e culturalmente.

A “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior” (Ministério da Educação DIPEBS/SEMESP, 2021) já foi lançada para a educação bilíngue de surdos, mas ainda aguardam-se novas diretrizes de ensino, após sua inserção na Lei nº 14.191/2021, da LDB. Esta proposta de ensino demonstra a prática que pode facilitar a compreensão e a elaboração de sequências didáticas para o ensino do português escrito para estudantes surdos.

A proposta de sequência didática aqui exposta permite o contato do profissional da área da educação com diferentes atividades, com recursos e estratégias para o ensino, que foram ideias programadas para a testagem de hipóteses desta pesquisa. Teve por objetivo verificar certos procedimentos de avaliação para produzir um tipo de resultado para o momento. Esta pesquisadora acredita na relevância dessa inovação após a análise das atividades e do desempenho da participante, após a intervenção e ensino de elementos linguísticos necessários à formação de frases.

Dessa forma, novos pesquisadores poderão continuar com as pesquisas, como ponto de partida. Elas poderão ser ampliadas para a aplicação de novas sequências didáticas para o ensino de construção frasal e, também, para a produção de textos com componentes linguísticos necessários. O intuito é contemplar práticas pedagógicas com recursos e estratégias voltadas para a educação bilíngue de surdos, de forma a elaborar atividades e monitorar, por meio de medidas públicas e de forma sistemática, a eficiência destas atividades, identificando problemas relacionados com o ensino, e adequando-o para outros

anos escolares, simplificando ou tornando as atividades mais complexas para atingir resultados mais satisfatórios.

Assim sendo, não cabe a responsabilidade do ensino de sequência didática somente ao professor de português, mas também aos professores de outras disciplinas, em um trabalho multidisciplinar. Esta pesquisadora poderá aplicar, em outro momento, o procedimento de pesquisa e a sequência didática com outras crianças surdas, a fim de validar o instrumento de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. L. de.; LACERDA, C. B. F. de. **Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(58.2): 899-917, 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da escrita da criança surda bilíngue. In: BERBERIAN, A. P. *et al.* **Práticas de letramento**. São Paulo : Summus Editorial, 2006, p. 221-243.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9241: **Requisitos ergonômicos para o trabalho com dispositivos de interação visual** Parte 11: Orientações sobre usabilidade. Rio de Janeiro, RJ: ABNT, 2011. 26 p.
- AUSUBEL, D.P. (2000). The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. Dordrecht, **Kluwer Academic Publishers**. 2010.
- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BATISTA, J. M. **A sequência didática no ensino de língua portuguesa com L2 para surdos**. Instituto Federal da Paraíba, 2020.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. – 37. ed. rev., ampl. e atual. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dez. 2005. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 2005.
- BRASIL. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em: www.planalto.gov.br/.../2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de agosto de 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei Federal n.º 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. 56p.: il.

BRASIL. Lei número 13632, 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Seção 1 – 7/3/2018.

BUZZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CAMPELLO, A. R. e S.. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAPOVILLA, F. C, RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do Surdo em Libras**. 1. ed. 1. reimpr. - São Paulo : CNPq: [Fundação] Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. (ISBN: 978-85-314-0855-7).

CARVALHO, D.; MANZINI, E. J. **Software em língua portuguesa / Libras com tecnologia de realidade aumentada: ensinando palavras para estudantes com surdez**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. – 1. ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

CLAUDIO, D. P. **A surdez nos jornais do Sul do Brasil: uma perspectiva sócio-histórica**. Tese de Doutorado em Distúrbios da Comunicação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

COZBY, P. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo, Atlas, 2003.

CUNHA, C. e C., LUÍS, F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. – 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DAMÁZIO, M. F. M; FERREIRA, J. P. **Artigo Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**. v.5, n. 1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

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

DUARTE, P. M. T. **Classes e categorias em português**. 2. ed. rev. E ampl. / Paulo Mosânio Teixeira Duarte e Maria Claudete Lima. – Fortaleza: Editora UFC, 2003.

FARIA-NASCIMENTO, *et al.* **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**. (Livro eletrônico).. 1. ed. Brasília. Secretaria de Modalidades Especializadas de

Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro, Agir, 1990.

FERNANDES, S. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: **Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área**. Curitiba, agosto de 2007. Disponível em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php. Acesso em: 02 fev. 2023.

FERNANDES, S. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba : SEED/SUED/DEE, 2002.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FINATTO, M. J. B; STEFANI, M.; PASQUALINI, B. F.; CIULLA, A.; EVERS, A.; SORTICA, M. **Leitura: um guia sobre teoria(s) e prática(s)**. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campina, Ed. Autores Associados, São Paulo, 2010.

HAPTONSTALL-NYKAZA, T. S.; SCHICK, B. The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding. In: **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, vol. 1, n.2, p. 172-183, 2007.

IÑESTA, E. R. **Técnicas de modificação do comportamento: aplicação ao atraso no desenvolvimento**. São Paulo: E.P.U., 1980.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. **Concepções de leitura e escrita na educação de surdos**. In **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Lodi, A. C. B.; Harrison, K. M. P.; Campos, S. R. L. de C. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2010. (3. ed. atual. ortog.)

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções e de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KARNOPP, L. Literatura Surda. In: **Educação Temática Digital**. v. 7, n. 2, p. 98-109, Campinas, jun. 2006.

LACERDA, C. B. F. de; GRÁCIA, M.; JARQUE, M. J. Línguas de sinais como línguas de interlocução: o lugar das atividades comunicativas no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.** 26 (2), Apr-Jun, 2020.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. (org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed.- Porto Alegre : Mediação, 2014.

LANE, H. **A máscara da benevolência. A comunidade surda amordaçada. Tradução de Cristina Reis.** Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget – edição editorial, 1992.

LEBEDEFF, T. B. *et al.* (org.). **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOTZKAR M, BOTTORFF JL. An observational study of the development of a nurse-patient relationship. **Clin Nurs Res** 2001 August; 10(3): 275-94.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física *In*: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (Org.). **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial.** Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MANZINI, E. J. Recursos de ensino para o aluno com paralisia cerebral: enfoque na análise experimental do comportamento. Jandaia do Sul, **Máthesis**, v.9, p.9 - 27, 2008.

MANZINI, E. J. **Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral.**

MANZINI, E. J.; DAMASCENO, F. F. Produção de texto em classe especial para o aluno surdo. **Boletim do Coe**, Marília, v.3, p.93 - 108, 1998.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação - recursos adaptados II.** Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

MARCUSCHI, L. A. “Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos”. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, A.C.P.; DELIBERATO, D. Protocolo de identificação do vocabulário de alunos com deficiência comunicadores alternativos. *In*: DELIBERATO, D.; MANZINI, E.J. **Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade.** São Carlos: Marquezine & Manzini editora: ABPEE, 2015. p. 85-98.

MCNAMARA, D. **Reading Comprehension: Theories, Interventions, Technologies.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers, 2007.

MESQUITA, R. M.; MARTOS, C. R. **Gramática pedagógica: volume único.** São Paulo : Saraiva, 2009.

MORGADO, C. G.; BRITO, A. M. Aspectos morfosintáticos da língua gestual portuguesa. *In*. REIS, L. da S.; FIGUEIREDO, A. A. de A. (org.). **Línguas de sinais de um continente a outro: atualidades linguísticas, culturais e de ensino.** 1. ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

NOGUEIRA, C. M. I. Escola inclusiva ou bilíngue na educação de surdos: o ensino de matemática em questão. *In*: **Educação especial e seus diferentes recortes.** Almeida, M. A.; Mendes, E. G. (org.). Marília : ABPEE, 2016.

NUNES, D. R. P. Problemas de pesquisa em Educação Especial. In: NUNES, L. R. d'O. de P. (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2020. 144 p.

ORBOLATO, L. M. Z.; MANZINI, E. J. Orientação e mobilidade em ambientes escolares: um estudo com delineamento quase-experimental. In: MANZINI, E. J.; ROCHA, A. N. D. C. (org.). **Temas recorrentes em pesquisas em educação especial**. Goiânia: Sobama, 2022. p. 137-156.

PASQUALINI, B. **Leitura, tradução e medidas de complexidade textual em contos da literatura para leitores com nível de letramento básico**. 2012. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago 2006.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

PERLIN, G. O lugar da Cultura Surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferenças no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PIMENTA, N.; STROBEL, K.; MAESTRI, R. As habilidades linguísticas e comunicativas na alfabetização bilíngue (Libras e português) dos estudantes surdos por meio do método letrônico. In: REIS, L. da S.; FIGUEIREDO, A. A. de A. (org.). **Línguas de sinais de um continente a outro: atualidades linguísticas, culturais e de ensino**. 1. ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

PRADO, S. M. A. do. **Sequência didática: propostas de usos de HQ para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como L2 dos surdos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Brasília, Brasília - DF, 2021.

PUENTE, A.; ALVARADO, J.; HERRERA, V. Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers. In: **American Annals of the Deaf**, vol. 151, n. 3, p. 299-310. University Gallaudet, Washington: 2006.

QUADROS, R. M. de. A Libras e a sua importância no processo de alfabetização em língua portuguesa. In: **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, 2006.

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

RATINAUD, P. **IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**, 2009. [Computer software]. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus : Editora da UFA, 2002.

SACCONI, A. L. **Gramática Essencial Ilustrada**. 19 ed. São Paulo: ed. Harbra. 2004.

SALKIÉ, N.; *et al.* Content analysis of the written communication form of deaf children. **Human Research in Rehabilitation The International Journal for interdisciplinary studies** 2018, Vol. 8 (2) 55-64

SALLES, H. M. M. L. (*et al.*). **Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica**. Brasília : MEC, SEESP, 2004. 2 v. : il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

SANTOS, J. P. S., HORTA, F., e Grade, A. (2020). Desempenho em tarefas de leitura e escrita de alunos surdos do 1º Ciclo do Ensino Básico ao nível do Português L2. **Revista Educação Especial**, 33, e75/1–20.

SELINKER, L. **Interlanguage**. **IRAL**, 10:209-231, 1972. Disponível em: DOI <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>. Acesso em 20 fev. 2023.

SILVA, E. D. da. Sequência didática para aquisição de português como segunda língua para estudantes surdos: uma proposta. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, p. 168-181, jan./jun. 2016.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I Encontro de pesquisa em educação, IV Jornada de prática de ensino, XIII Semana de pedagogia da UEM: “Infância e práticas educativas”*. Maringá, PR, 2007.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: Representações ‘Mascaradas’ das Identidades Surdas. *In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (org.). Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STROBEL, Karin. **As imagens do Outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Edu da UFSC, 2013.

STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. de. Para além das políticas linguísticas: Língua Brasileira de Sinais. *In: REIS, L. da S.; FIGUEIREDO, A. A. de A. (org.). Línguas de sinais de um continente a outro: atualidades linguísticas, culturais e de ensino*. 1. ed. Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

SULLIVAN S; OAKHILL J. Components of Story Comprehension and Strategies to Support Them in Hearing and Deaf or Hard of Hearing Readers. **Top Lang Disorders**. 2015;35(2):133-43.

SULLIVAN, S.; OAKHILL, J. Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers. **Topics in Language Disorders**, 35 (2). pp. 133-143, 2015. ISSN 0271-8294.

VOLPATO, L.; *et al.* **Teaching the National Written Language to Deaf Students: A New Approach**. K. Miesenberger and G. Kouroupetroglou (Eds.): ICCHP 2018, LNCS 10896, pp.

163–171, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94277-3-28>. Acesso: 06 nov. 2022.

WHITE, Lydia. **Second Language Acquisition and Universal Grammar**. United Kingdom: Cambridge, 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A - Unidades didáticas

UNIDADE DIDÁTICA 1

Conteúdo	Recursos	Estratégias
Unidade Didática 1: Analisar os sentidos globais do texto	- <i>CD-ROM</i>: vídeo em Libras com a apresentação da história escrita - texto impresso da história (Apêndice D) - Glossário da história (Apêndice E) - Datilografia / soletração - Vídeos com cada classe gramatical - Fichas plastificadas com cada classe gramatical em Libras (Apêndice F) - Fichas plastificadas de palavra em português de cada classe gramatical (Apêndices N e R)	- grifar no texto as palavras desconhecidas - repetir a soletração das palavras ensinadas e o sinal em Libras - localizar os vocábulos desconhecidos no glossário - apresentar as classes gramaticais em português e em Libras

1. Apresentação de PPD sobre uma situação problema de esquecimento, relacionada com o tema do livro.
2. Apresentação e entrega do livro “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu”.
3. Explicação em Libras sobre a história, com o uso do *CD-ROM*.
4. Leitura do livro com o apoio do glossário da história.
5. Perguntas sobre o livro para averiguação da compreensão do texto.
6. Apresentação em vídeo das classes gramaticais em Língua Portuguesa.
7. Jogo: fichas plastificadas com os nomes escritos das classes gramaticais para serem unidas às fichas com o respectivo sinal em Libras.

UNIDADE DIDÁTICA 2

Conteúdo	Recursos	Estratégias
Unidade didática 2 – Conceituar as classes gramaticais da Língua Portuguesa para a formação de frases escritas	- Vídeo Aula 1 – Classes Gramaticais em Libras pela plataforma Youtube de compartilhamento de vídeos - Mapas conceituais com conceitos e exemplos de uso das classes gramaticais da língua portuguesa (Anexos A e B) - Texto impresso da história (Apêndice D) - Fichas plastificadas com cada classe gramatical em Libras (Apêndice F) - Fichas em papel branco - Exercícios impressos (Apêndice G) - Folha com “Conceitos de classes gramaticais ou classes de palavras” (Apêndice H) - Datilologia / soletração - Livro impresso	- apresentar o vídeo em português com profissional intérprete de Libras - identificar nos mapas conceituais explicações e exemplos em contexto ao livro de classes gramaticais - escrever cada classe gramatical do português em fichas de papel em branco para memorização e associação com o sinal de Libras - reforçar a estrutura gramatical do português em contraste com a Libras
1. Apresentação do vídeo com as explicações das classes gramaticais em Libras, por um professor surdo do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. 2. Apresentação de mapas conceituais impressos com explicações dos conceitos e exemplos do uso das classes gramaticais em frases escritas do português. 3. Utilização do texto impresso da história para a observação da estrutura linguística da Língua Portuguesa em contraste com a estrutura linguística da Libras, para aquisição da escrita de frases. 4. Com cada ficha de cada classe gramatical, a participante deverá criar frases em Libras e em Língua Portuguesa escrita. 5. Reorganização da estrutura de frases do português escrito, com explicações do seu uso e reforço do sinal da classe gramatical em Libras. 6. Utilização da folha de conceitos das classes gramaticais para apoio à criação de frases escritas do português. 7. Utilização do livro impresso para o uso das imagens para a criação de frases escritas do português. 8. Utilização da datilologia / soletração de vocábulos novos durante toda a explicação da unidade.		

UNIDADE DIDÁTICA 3

Conteúdo	Recursos	Estratégias
Unidade didática 3 – Compreender e interpretar a história, capa e 4ª capa do livro, conceituar pronomes na formação de frases escritas na Língua Portuguesa	- vídeo em Libras com nova versão da história - atividades impressas com exercícios de compreensão e interpretação de texto (Apêndice T)	- investigar informações da história para a análise de compreensão e interpretação do texto - apresentar o vídeo da história em Libras - explicar sobre a realização de cada exercício - explicar o conceito de pronomes e o seu uso em frases da Língua Portuguesa em contraste com a Libras
1. Apresentação do vídeo com a nova versão da história em Libras. 2. Proposta de discussão para investigar e analisar a compreensão e interpretação. 3. Apresentação e explicação de conceitos de pronomes e exemplificar o uso em frases da Língua Portuguesa em contraste com as frases da Libras. 4. Aplicação de atividades impressas para a realização dos exercícios. 5. Utilização do livro impresso para o uso das imagens e criação de frases escritas do português com o uso de pronomes.		

UNIDADE DIDÁTICA 4

Conteúdo	Recursos	Estratégias
Unidade didática 4 – Recontar a história e Reconhecer verbos, artigos e preposições e suas importâncias na estruturação da frase	- avental em feltro e personagens da história em EVA (Apêndice K) - atividades impressas com verbos de ação (Apêndice L) - banner com as classes gramaticais da língua portuguesa e seus conceitos (Apêndice M) - bloco de folhas pautadas - folhas sulfite em branco - <i>tablet</i> - bloco pequeno com folhas brancas	- dramatizar a história com o uso de avental de feltro com personagens em EVA - relacionar as imagens do livro (Apêndice L) com a apresentação de verbos de ação em frases escritas em contexto com a história - organizar perguntas sobre a importância do uso de verbos de ação nas frases contidas na história e criar novos exemplos em Libras em contraste com o português escrito, para a produção de frases em bloco de folhas pautadas com apoio do banner de classes gramaticais - inserir artigos e preposições nos exemplos das frases
1. Dramatização da história pela participante, com a pesquisadora vestida com avental em feltro, para que os personagens fossem colados com velcro na sequência do livro, para recontar e analisar a compreensão e interpretação do texto. 2. Análise dos verbos de ação existentes em frases escritas da história. 3. Organização de perguntas que levem à reflexão sobre o uso de verbos de ação em frases escritas do texto do livro, para a criação de frases em Libras para contrastar com a mesma frase da Língua Portuguesa escrita em blocos de folhas pautadas, com o apoio do banner de classes gramaticais. 4. Apresentação e explicação de conceitos de verbos de ação, artigos e preposições com exemplos de frases escritas na Língua Portuguesa.		

UNIDADE DIDÁTICA 5

Conteúdo	Recursos	Estratégias
Unidade didática 5 – Preencher formulário de palavras para reforço e memorização das classes gramaticais dos subgrupos I e II	- Fichas de classes gramaticais em língua portuguesa (Apêndice N) - Formulário de palavras de classes gramaticais (Apêndice I) - Atividades de classes gramaticais do subgrupo I (Apêndice O) - <i>tablet</i> - texto da história impresso (Apêndice D) - vídeos das classes gramaticais em Libras - envelope com cartões de palavras retiradas do livro do subgrupo I de classes gramaticais (Apêndice P)	- explicar e instruir a realização dos exercícios e os conceitos das classes gramaticais (Apêndice O) para reforço, e tirar dúvidas - utilizar cartões de palavras retiradas da história para nomear a classe de palavras - utilizar <i>tablet</i> para apresentação de vídeo em Libras das classes gramaticais (Apêndice F) - utilizar a lista de conceitos de classes gramaticais para apoio durante a execução dos exercícios (Apêndice G) - transcrever palavras retiradas do texto no formulário de palavras (Apêndice I) de acordo com a coluna referente à classe gramatical - dispor fichas de classes gramaticais em língua portuguesa (Apêndice N) em colunas para serem acrescidas palavras referentes à cada classe de palavras
1. Explicação, instrução e tira dúvidas sobre a realização de exercícios que contemplam as classes gramaticais na formação de frases, para reforçar as informações que já foram apresentadas. 2. Utilização de cartões com palavras retiradas do texto para que fossem nomeadas e classificadas de acordo com as classes gramaticais da Língua Portuguesa. 3. Utilização de <i>tablet</i> no qual foram salvos os sinais em Libras, de cada classe gramatical, para que fosse manuseado no caso do esquecimento do sinal associado à soletração. 4. Utilização de lista que contém os conceitos e exemplos em frases do uso de cada classe gramatical na frase, para o entendimento da sequência de palavras que devem ser usadas para a formação de frases escritas. 5. Transposição de palavras retiradas do texto para o formulário de palavras, para a respectiva coluna de classe gramatical. No caso de dúvidas, o conceito e uso na frase serão reforçados para permitir o aprendizado. 6. A disposição de fichas de classes gramaticais em colunas foi utilizada como exemplo para que novas palavras escritas em cartão sejam posicionadas em seu respectivo lugar, e possam ser observadas as dúvidas e aprendizagem do uso das palavras em formação de frases.		

UNIDADE DIDÁTICA 6

Conteúdo	Recursos	Estratégias
Unidade didática 6 – Exemplificar os conceitos e uso das classes gramaticais do subgrupo II para a formação de frases da Língua Portuguesa.	- computador (PC) da sala do AEE - vídeo “A vida em Libras – Gramática II – TV INES” - atividades impressas com exercícios das classes gramaticais do subgrupo II - folhas impressas com conceitos das classes gramaticais (Apêndice G) - mapa conceitual com as classes gramaticais escritas (Anexo A) - mapa conceitual digitalizado com classes de palavras (Anexo B) - livro impresso (imagem do livro no Apêndice D) - fichas impressas e plastificadas de partes das imagens do livro para a formação de frases (Apêndice P) - fichas impressas e plastificadas das classes gramaticais do subgrupo II (Apêndice Q) - formulário de classes gramaticais dos subgrupos I e II (Apêndice I)	- apresentar o vídeo “A vida em Libras – Gramática II – TV INES” no PC para verificação e reforço da aprendizagem, com pausa a cada explicação do professor surdo - repetir os sinais das classes gramaticais em Libras com soletração para memorização - intensificar os conceitos das classes gramaticais do subgrupo II para reforço e análise da aprendizagem - entregar as atividades impressas para realização dos exercícios escritos (Apêndice S) - entregar os Apêndices G e Anexos A e B para apoio pedagógico - solicitar a criação de frases para que as classes gramaticais sejam inseridas no Apêndice I - disponibilizar cinco fichas do Apêndice Q para a escolha e criação de frases livres, sem, necessariamente, estarem em contexto com a história do livro, mas que contenham a conjunção, preposição, interjeição e advérbio, nem todos em uma única frase - discutir sobre as frases criadas em Libras pela PPE e transcritas pela PPD - explicar e contrastar as diferenças linguísticas entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita
1. Apresentação de vídeo com as explicações em Libras de um professor surdo, para a análise e reforço da aprendizagem. Para cada explicação de classe gramatical, o vídeo deve ser pausado para verificação do entendimento do estudante e formulação de frases diferentes das que foram apresentadas. 2. A soletração e o sinal em Libras devem ser repetidos, bem como a livre escolha para a formulação de uma frase, com o intuito de intensificar os conceitos, memorização e entendimento da estrutura frasal da Língua Portuguesa, em contraste com a estrutura frasal da Libras. 3. Após a entrega da folha de atividades escritas e em contexto com a história, os exercícios devem ser realizados, com o apoio do professor e dos conceitos de classes gramaticais com exemplos de frases, se houver necessidade. 4. Após a realização dos exercícios, novas frases devem ser criadas pelo estudante, com o apoio de fichas com palavras que contenham a conjunção, preposição, interjeição e advérbio, e		

inseridas no formulário do uso de classes gramaticais.

5. Discutir a respeito da frase escrita, a fim de contrastar as diferenças linguísticas entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita, reforçando a explicação do uso adequado de classes de palavras em frases do português escrito.

UNIDADE DIDÁTICA 7

Conteúdo	Recursos	Estratégias
Unidade didática 7 – Revisão dos conceitos e exemplos do uso das classes gramaticais do subgrupo I na formação de frases de língua portuguesa	- computador (PC) da sala do AEE - vídeo: A vida em Libras – Gramática I (TV INES) - atividades impressas (Apêndice V) - folha impressa das classes gramaticais (Apêndice G) - mapa conceitual com as classes gramaticais (Anexo A) - dois livros impressos da história - fichas impressas e plastificadas das classes gramaticais do Subgrupo I (Apêndice N) - <i>tablet</i> com os vídeos das classes gramaticais em Libras	- apresentar o vídeo com pausa para reforço das explicações e formações de frases, de cada classe gramatical apresentada - apresentar atividades para realização dos exercícios escritos - consultar livros para localização de frases e exemplificar o uso da formação de frases escritas - utilizar o Apêndice G e o Anexo A para conferência e reforço de conteúdo - organizar as fichas impressas (Apêndice N) para apoio visual
1. Apresentação do vídeo para o estudante, com facilidades em pausá-lo a cada classe gramatical explicada, para reforço em Libras sobre as explicações do professor surdo. 2. Exercícios escritos para análise do aprendizado e desempenho no uso de classes gramaticais em frases escritas, e reforço da compreensão proporcionada pelo vídeo. Em cada frase, as palavras devem ser circuladas, assinaladas ou grifadas pelo aluno e nomeadas as classes gramaticais a que pertencem. 3. Consultar livros para localização de frases em contexto às classes do subgrupo I utilizadas para exemplificar o uso da formação de frases escritas com várias palavras. 4. Utilizar o Apêndice G e o Anexo A para conferência e reforço de conteúdo com exemplos em frases, e criação de frases em Libras antes de serem reproduzidas nos exercícios. 5. Organizar as fichas impressas para apoio visual na construção de frases em Libras, com correção ou adequação do professor, para, posteriormente, construir frases da Língua Portuguesa escrita.		

UNIDADE DIDÁTICA 8

Conteúdo	Recursos	Estratégias
Unidade didática 8 – Aprofundamento do uso de pronomes	- computador (PC) - folha impressa das classes gramaticais (Apêndice G) - mapa conceitual com as classes gramaticais (Anexo A) - vídeo: “Videoaula 2 – Classes Gramaticais 02 em Libras – pronomes” - atividades impressas sobre pronomes (Apêndice U)	- exemplificar o uso de cada pronome plicar cada pronome - apoio para a participante localizar as explicações escritas no Apêndice G - a localização e nomeação das demais classes gramaticais foram solicitadas em cada exercício do Apêndice U
1. Exemplificar o uso de cada pronome em frases da Língua Portuguesa em contraste com a Libras, apresentado em vídeo, pausando a apresentação entre as explicações. 2. Orientar o aluno sobre o uso do Apêndice G para a localização das explicações escritas sobre os conceitos das classes gramaticais em contexto ao livro. 3. Organizar as fichas impressas (Apêndice N) para apoio visual de classes gramaticais do subgrupo I, em Língua Portuguesa, para a construção de frases em Libras e escritas no português.		

Apêndice B – Formulário para pré e pós-teste**EXERCÍCIOS PARA O PARTICIPANTE DA PESQUISA**

1. Escreva uma frase sobre a imagem abaixo.



2. Observe a imagem. Pela expressão de Manuela, como você acha que ela responderia à pergunta do avô?

R: _____



3. Complete as frases com verbos: gritar, sorrir, espirrar, estar.



- a. O canguru _____ e pegou o lenço para limpar o rosto.
- b. Ele _____ toda vez que passeia com a neta.
- c. O vovô Bartolomeu _____ com alguma dúvida?
- d. Ele _____ porque não reconheceu Manuela e sua mãe.

4. Na imagem abaixo a mãe canguru está ao telefone. Escreva uma frase sobre a conversa dela durante o telefonema.



R: _____

5. Observe as figuras e responda de acordo com a história.



- a. Por que nessa imagem Manuela está na bolsa da barriga da mãe?

R: _____

- b. Para aonde elas estão indo?

R: _____



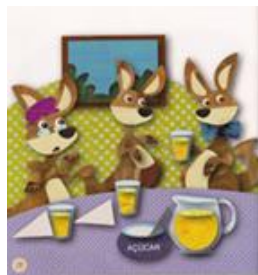
- c. Por que nessa imagem Manuela não está mais na bolsa da barriga da mãe?

R: _____

6. Complete as frases com substantivos conforme as imagens indicadas:



a.



b.



c.

- a. A _____ e a _____ estão pensando no _____.
- b. O _____ de _____ ficou delicioso.
- c. O _____ levantou da _____ quando a _____ chegou.
- d. O _____ está na _____ e a _____ está na _____.
7. Escolha o brinquedo da figura que você mais gosta e escreva uma frase com ele:



8. Escreva adjetivos para cada personagem indicado:

- a. Manuela: _____
- b. Vovô Bartolomeu: _____

9. Observe a imagem e complete corretamente usando artigos para os substantivos indicados:



____ cangurus ____ vovô ____ canguru fêmea filhote ____ gravata

10. Complete as frases usando os verbos do quadro abaixo

	BRINCAR	VISITAR	MORAR	GOSTAR
a. Os cangurus _____ na planície. b. Manuela _____ no pula-pula. c. Manuela e sua mãe _____ o vovô Bartolomeu e a vovó Pepita. d. A família de Manuela _____ de suco de maracujá.				
11. Esta é a capa do livro “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” que você leu. ● Explique o porquê a autora Márcia Honora escolheu esse título para o livro.  R. _____				
12. Na capa do livro “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu”, o vovô aparece segurando um bebê canguru fêmea no colo. ● Explique: a) Quem é esse bebê canguru? R. _____ b) Qual é o motivo do vovô estar sorrindo? R. _____				
13. Marque com X a alternativa correta que apresenta substantivos masculino e feminino. ● Na ilustração da capa do livro, o vovô Bartolomeu: a. () usa bigode, óculos e gravata azul b. () usa óculos, máscara, bigode e gravata c. () usa bigode, máscara e gravata d. () usa óculos, bigode e gravata e. () não usa óculos e nem bigode				

14. Explique quem são os personagens que aparecem na ilustração e onde eles moram.



R. _____

15. Observe a figura.

- Agora responda:



a) O que Manuela sentia pelo senhor Bartolomeu?

R. _____

b) Para aonde Manuela e o seu avô estão indo?

R. _____

16. Observe a figura.

- Agora responda:



- Por que Manuela gostava de passear na praça com o seu avô?

R. _____

17. Observe a figura.

- Agora responda:



- O que o vovô Bartolomeu está fazendo?

R. _____

18. Observe a figura.

- Agora responda:



- a) Por que Manuela estava rindo?

R. _____

- b) Manuela segurou na pata do avô e foram pulando para casa. Quando foram entrar em casa, o que o senhor Bartolomeu perguntou à Manuela?

R. _____

19. Observe a figura.

- Agora responda:



- Por que Manuela foi embora para sua casa com o seu avô no pensamento?

R. _____

20. Observe a figura.

- Agora responda:



- Manuela e sua mãe ficaram assustadas com o comportamento do avô. O que elas resolveram fazer?

R. _____

21. Observe a figura.

- Agora responda:



- Quando o doutor Tadeu examinou e observou o comportamento do senhor Bartolomeu, o que foi que ele disse para toda família?

R. _____

22. Observe a figura.

- Agora responda:



- Por que o vovô Bartolomeu poderia, com o passar do tempo, apresentar mudanças de comportamento?

R. _____

23. Observe a figura.

- Agora responda:



- Quando foram para casa, dona Pepita resolveu fazer um suco de maracujá, pois estavam todos preocupados e nervosos por causa da doença do senhor Bartolomeu. Quando Manuela olhou para o avô, o que ele estava fazendo?

R. _____

24. Complete a frase com o verbo BRINCAR.

- Ontem eu _____ de pula-pula e me diverti muito.
- Amanhã eu e meu irmão _____ na gangorra.
- Hoje eu _____ no balanço com meu amigo.

25. Complete as frases com pronomes:

a) _____ gostamos muito de brincar.

b) _____ brinca com o cachorro todos os dias.

c) _____ brincam de pega-pega e de esconde-esconde.

d) _____ gosta de brincar de pular corda?

26. Complete as frases com artigos.

_____ bola é de plástico.

_____ petecas são coloridas.

_____ carrinhos são pequenos.

_____ pula-pula é divertido.

Apêndice C – Exemplos de sequências didáticas

UNIDADE DIDÁTICA 1 – AVALIAÇÃO DO USO DE CLASSES GRAMATICAIS EM FRASES ESCRITAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivo	Recursos	Estratégias
Avaliar classes de um grupo de palavras ou classes gramaticais que são divididas em: Subgrupo I (palavras variáveis) Substantivo Adjetivo Numeral Pronome Verbo Subgrupo II (palavras invariáveis) Advérbio Preposição Conjunção Interjeição Artigo	✚ Livro impresso: “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” ✚ CD-ROM da história em Libras ✚ CD-ROM com as classes gramaticais em Libras ✚ Formulário de Avaliação (Apêndice B) ✚ Folha impressa com o texto da história (Apêndice D) ✚ Glossário (Apêndice E) ✚ Fichas plastificadas das Classes gramaticais em Libras (Apêndice F) ✚ Papel, caneta ou lápis, borracha e apontador	✚ Instruir em Libras ✚ Preparar para a leitura e exercícios escritos avaliativos ✚ Apresentar modelo de manuseio do livro ✚ Problematicar o conteúdo da história ✚ Indicar por meio gestual ✚ Atribuir feedback positivo ✚ Solicitar grifo de palavras desconhecidas no texto e explicar ✚ Utilizar datilologia para repetição de palavras e memorização ✚ Apresentar fichas impressas com o sinal de cada classe gramatical em Libras e com a escrita de cada classe gramatical em língua portuguesa.

UNIDADE DIDÁTICA 1 – INSTRUÇÕES

PRIMEIRA PARTE – tempo estimado 10 minutos

O professor acolherá os estudantes, mantendo o foco no campo visual.

O professor sorrindo, cumprimenta os estudantes em Libras com expressão de alegria e acolhimento e sinalizando para que ocupem suas carteiras.

Em seguida solicita aos estudantes, já sentados, que olhem para ele e explica que farão a leitura de um livro e depois assistirão ao vídeo da história do livro em Libras.

O professor mostra o livro aos estudantes, aponta o título “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” e entrega para cada estudante um exemplar impresso do livro.

Com o seu exemplar em mãos, o professor inicia a explicação em Libras:

“Hoje vocês conhecerão este livro. Quando terminarem a leitura, vou lhes mostrar o vídeo da estória. Para começar, vocês folhearão o livro e observarão com atenção as ilustrações. Agora, podem folhear o livro.”

O professor deverá dispor o glossário (Apêndice E) com imagens da história (cangurus) e real (humanos) ao estudante para uso durante a leitura do livro.

Ao sinal dos estudantes sobre terem finalizado a leitura, o professor pede para colocarem o livro aberto sobre a mesa de trabalho e avisa que irão assistir a estória do livro em Libras pelo *CD-ROM* que acompanha o livro, e ativa o vídeo no monitor do notebook, computador, ou por TV (o que estiver à disposição na sala de aula).

O vídeo com a estória em Libras (intérprete em uma janela e a estória escrita com as imagens em outra janela) deverá ser pausado a cada página para averiguação do entendimento sobre os sinais e compreensão das palavras e do texto contextualizado com as imagens.

Obs.: O *CD-ROM* permite que o vídeo em Libras seja salvo em pendrive, o que pode facilitar para o professor baixá-lo em equipamento próprio ou da escola/sala de aula.

Após a exibição da história em vídeo, o professor solicitará aos estudantes que grifem as palavras que não compreenderam na folha impressa do texto da história (Apêndice D).

O professor fará a explicação dos significados de cada palavra solicitada pelos estudantes conforme o contexto da história, apresentando, também, a datilologia da palavra - método letrônico – (PIMENTA; STROBEL, 2021) e solicitando aos alunos que repitam tanto a datilologia quanto o sinal de cada palavra.

Na continuidade, o professor fará a colocação sobre sua mesa de fichas plastificadas com fotos de uma profissional intérprete de Libras sinalizando as classes gramaticais em Libras, iniciado pelo Subgrupo I das palavras variáveis - adjetivo, substantivo, numeral, pronome e verbo, e na sequência o Subgrupo II das palavras invariáveis - advérbio, preposição, conjunção e interjeição, e o artigo, (Apêndice F), e fichas plastificadas com a escrita das classes gramaticais em Língua Portuguesa para atividade lúdica.

SEGUNDA PARTE – tempo estimado 50 minutos

O professor deverá apresentar o Formulário de Avaliação (Apêndice B), repassando as seguintes instruções para os estudantes:

“Agora vou entregar para vocês responderem os exercícios de acordo com o livro. Vocês deverão tentar responder sozinhos todas as questões.”

Caso os estudantes apresentem alguma dúvida, deixar claro que a atividade é uma avaliação escrita sobre o que eles entenderam da estória, e o que já sabem fazer e aprenderam sobre a escrita em Língua Portuguesa na escola.

O professor acompanhará a realização da avaliação durante a sessão de 50 minutos, sem interferir com as respostas dos estudantes, respondendo apenas às perguntas que não tenham relação com

as questões de avaliação.

Finalizados os 50 minutos, o professor recolherá as folhas de exercícios, agradecerá com um sorriso a participação dos estudantes e encerrará a atividade de avaliação.

Posteriormente, fará a verificação das respostas de cada estudante, sobre o uso de classes gramaticais em Língua Portuguesa, conforme sua escrita nas respostas, o que lhe permitirá uma avaliação diagnóstica a respeito do conhecimento do uso de classes gramaticais em língua portuguesa em frases escritas pelos estudantes surdos e a elaboração de uma sequência didática com recursos e estratégias para o ensino.

Fonte: elaborado pelo autor

UNIDADE DIDÁTICA 2

Objetivo	Recursos	Estratégias
Ensino dos conceitos das dez classes gramaticais e uso nas frases de língua portuguesa com a apresentação do vídeo: Subgrupo I (palavras variáveis) Substantivo Adjetivo Numeral Pronome Verbo Subgrupo II (palavras invariáveis) Advérbio Preposição Conjunção Interjeição Artigo	✚ Livro impresso: “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” ✚ Texto escrito da história (Apêndice D) ✚ CD-ROM da história em Libras ✚ Vídeos com as classes gramaticais em Libras ✚ Glossário (Apêndice E) ✚ Vídeo Aula 1 – Classes Gramaticais em Libras pela Plataforma Youtube de compartilhamento de vídeos ✚ Mapas conceituais com conceitos e exemplos de uso das classes gramaticais da Língua Portuguesa (Anexos A e B) ✚ Fichas plastificadas com cada classe gramatical em Libras (Apêndice F) ✚ Fichas em papel branco ✚ Exercícios impressos (Apêndice G) ✚ Folha com “Conceitos de Classes gramaticais ou classes de palavras” (Apêndice H) ✚ Datilologia ✚ Notebook, computador ou	✚ Apresentar modelo de manuseio do livro ✚ Problematizar o conteúdo da história ✚ Apresentar vídeo da história com interpretação em Libras ✚ Explicar de modo sinalizado ✚ Buscar nos mapas conceituais explicações das classes gramaticais da língua portuguesa e exemplos de frases em contexto do livro ✚ Escrever cada classe gramatical da língua portuguesa em fichas de papel em branco para memorização e associação com o sinal em Libras ✚ Reforçar os conceitos de classes gramaticais nas frases escritas em língua portuguesa ✚ Instruir em Libras ✚ Preparar o estudante para a leitura e

	 TV, pen drive  Papel, caneta, lápis, borracha e apontador	exercícios escritos avaliativos  Utilizar indicação gestual  Atribuir reforço positivo
--	---	--

UNIDADE DIDÁTICA 2 – INSTRUÇÕES

PRIMEIRA PARTE – tempo estimado 10 minutos

O professor acolherá os estudantes, mantendo o foco no campo visual.

O professor sorri e os cumprimenta a todos em Libras com expressão de alegria.

Em seguida, solicita aos estudantes que, sentados, olhem para ele e explica que darão continuidade à leitura e compreensão do texto do livro e depois assistirão ao vídeo da história do livro em Libras, com explicações detalhadas auxiliando o estudante que ainda tenha dúvidas sobre o conteúdo da história.

O professor mostra o livro aos estudantes, aponta o título “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” e entrega para eles um exemplar impresso do livro.

Com o seu exemplar em mãos, o professor inicia a explicação em Libras: “Vocês fizeram a leitura individual do livro. Hoje nós conversaremos mais sobre a história, ok? Podem folhear o livro para se recordarem da história.”

O professor deverá abrir o livro e expressar, neste movimento, o prazer da leitura e folhear página a página com atenção, solicitando que os estudantes acompanhem seus movimentos.

O professor poderá realizar esta motivação para direcionar o folhear do livro pelos estudantes, de acordo com o contexto da ilustração, de forma perceptível ao estudante, para incentivá-lo a fazer o mesmo.

É necessário que o professor comente, a cada página, a ilustração: “Olha, estão vendo a figura do canguru fêmea filhote? O que será que ela está fazendo nesse momento? Para aonde, será, está indo com a mãe canguru? Quem será o canguru de bigode? Estão indo para o parque? Do que o canguru fêmea filhote gosta de brincar? Para quem será que a mãe está ligando? Por que todos estão conversando com o médico? Parecem preocupados ou não? O vovô canguru chora, ri, fica bravo tudo ao mesmo tempo. O que será que está acontecendo com ele? A família está tomando suco, mas parece que eles não estão felizes. Por que será?”

Terminada esta exploração, o professor pede aos estudantes que coloquem o livro sobre a mesa de trabalho e avisa que irão assistir à história do livro em Libras.

Nesse momento, o professor ativa o vídeo utilizando o equipamento disponível (notebook, computador, TV ou o que esteja à disposição na sala de aula, pelo *CD-ROM*, salvo em pen drive).

Ao término do vídeo, o professor faz perguntas, em Libras, sobre a história e responde eventuais perguntas dos estudantes:

“Gostaram da história? O que lhes chamou mais a atenção? Quais os personagens da história? Qual o brinquedo preferido de Manuela? Onde a mãe carregava Manuela quando ela era pequena? Por que Manuela deixou de ser carregada na barriga da mãe? Onde e com quem Manuela gostava de passear? O vovô Bartolomeu precisou ir ao médico, por quê? Por que o vovô Bartolomeu esquecia tanto das coisas? Vocês gostaram do final da história? Vocês conhecem alguém que esquece tanto das coisas? Teria alguma outra ideia para o final da história?”

Pelos questionamentos e dúvidas dos estudantes, o professor poderá perceber se eles compreenderam ou não a história e complementar as informações fazendo mais perguntas que instiguem o interesse de cada estudante, ou mesmo utilizando exemplos reais, já que a doença de Alzheimer realmente existe.

Então, o professor entregará o texto impresso da história para que os estudantes grifem as palavras em Língua Portuguesa que não sabem os sinais em Libras ou que não compreendem o significado.

Assim, o professor inicia a releitura do texto (Apêndice D) em Libras, com o apoio visual do livro impresso e do Glossário (Apêndice E), repetindo quantas vezes forem necessárias o sinal em Libras de cada palavra e sua datilologia, para permitir a memorização da escrita da palavra em língua portuguesa.

SEGUNDA PARTE – tempo estimado 20 minutos

Após a atividade da releitura da história, o professor reapresentará o vídeo em *CD-ROM* e pausará a cada página, pois no lado esquerdo da tela há a apresentação do texto escrito em Língua Portuguesa, e do lado direito, a interpretação de uma profissional intérprete de Libras. Desta maneira, tanto as palavras escritas pela datilologia poderão ser repetidas pelo professor e estudantes quanto a explicação em Libras da história.

O professor partirá, então, para o trabalho com o ensino dos conceitos das dez classes gramaticais e seu uso nas frases de língua portuguesa, com a apresentação do vídeo “Vídeo Aula 1 – Classes Gramaticais em Libras” que pode ser localizado em [Videoaula 01 / Classes Gramaticais Libras](#).

Durante a apresentação do vídeo, o professor deverá avisar os estudantes que questionamentos e dúvidas serão esclarecidos após o término do vídeo.

Assim, terminada a apresentação do vídeo, o professor explicará uma a uma cada classe gramatical, com o apoio de dois mapas conceituais (Anexo A e B) contendo os conceitos, e uma folha de exemplos do uso de cada classe gramatical em frases, com frases em contexto do livro “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” (Apêndice G), o texto escrito da história (Apêndice D), o livro impresso (Apêndice D), as fichas com a foto da intérprete com a sinalização de cada classe gramatical (Apêndice F) e fichas em papel branco.

O professor deverá apresentar todos os exemplos das classes gramaticais em frases do contexto da história do livro, conforme os exemplos: “Manuela era um canguru fêmea filhote que morava com sua família nas planícies. (substantivo e adjetivo)”. “O passeio preferido de

Manuela era quando iam à casa dos seus avós (substantivo)”.

Após cada exemplificação, o professor solicitará que os estudantes repitam o sinal da classe gramatical trabalhada, e que solem o nome da classe gramatical em Língua Portuguesa e as escreva nas fichas em papel em branco para memorização.

Como reforço e fixação do conhecimento das classes gramaticais, o professor fará o sinal em Libras e a soletração aleatória de cada classe gramatical pedindo que os estudantes repitam o sinal e encontrem a ficha escrita a que se refere.

O professor deve orientar os estudantes para que utilizem também o livro para localizar frases contendo as classes gramaticais indicadas nessa atividade. Lembrando os estudantes que as palavras na Língua Portuguesa representam significados diferentes nas frases e precisam ser utilizadas no contexto certo.

Tendo o estudante localizado a palavra, o professor solicitará que faça o sinal e a soletração da palavra - método letrônico – (PIMENTA; STROBEL, 2021) e da classe gramatical a que se refere, e ainda indicar na folha impressa de classes gramaticais (Apêndice H) a qual grupo pertence.

A cada acerto o professor fará o reforço positivo: “Ótimo! Muito bem! Você acertou!



Parabéns!”, com palmas em Libras e o sinal de joia/beleza.

A partir desse momento, o professor passará ao aprofundamento sobre a Classe Gramatical Substantivo em sua variação de gênero, utilizando também frases do livro.

Na sequência, o professor, por meio de folhas impressas com as classes gramaticais, passará a reforçar cada classe gramatical, explicando novamente cada uma delas com base no contexto da história. A exemplo: Classe gramatical Interjeição: “Nossa! Vovô está com Alzheimer.”; Oh! Que surpresa! Vocês já chegaram?”; “Ai! Torci a pata pulando no pula-pula.”

Nesta Unidade, a classe gramatical verbo (modo, tempo, pessoa e o número) será explicada, porém apenas dentro do contexto, pois o objetivo maior da unidade é o reforço para a lista das classes gramaticais. Esse aprofundamento relativo à conjugação verbal poderá ser tratado em outros estudos.

TERCEIRA PARTE – tempo estimado 30 minutos

O professor fará a entrega da folha de exercícios aos estudantes informando o tempo disponível para a realização dos exercícios, e que os registros são pessoais, sem intervenção do professor.

Finalizado esse tempo, o professor recolherá as folhas de exercícios e agradecerá com um sorriso a participação dos estudantes.

Apêndice D – Texto escrito do livro de história “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu”

Leia o livro com atenção.



OS ESQUECIMENTOS DO VOVÔ BARTOLOMEU

Autora Marcia Honora
Ilustrações Lie A. Kobayashi
Editora Ciranda Cultural

MANUELA ERA UM CANGURU FÊMEA FILHOTE QUE MORAVA COM SUA FAMÍLIA NAS PLANÍCIES.

O PASSEIO PREFERIDO DE MANUELA ERA QUANDO IAM À CASA DOS SEUS AVÓS. MANUELA ERA COLOCADA NA BOLSA QUE FICAVA NA BARRIGA DE SUA MÃE E IA FELIZ PARA A CASA DO VOVÔ BARTOLOMEU E DA VOVÓ PEPITA.

PASSADO UM TEMPO, QUANDO MANUELA ESTAVA MAIOR, ELA IA PULANDO AO LADO DA SUA MÃE PARA A CASA DE SEUS AVÓS.

MANUELA TINHA UM CARINHO MUITO GRANDE PELO SEU AVÔ, O SENHOR BARTOLOMEU, QUE SEMPRE A LEVAVA PARA PASSEAR NA PRAÇA. LÁ MANUELA SE DIVERTIA NO BALANÇO, NA GANGORRA E NO PULA-PULA.

O PULA-PULA ERA O BRINQUEDO DA PRAÇA QUE MANUELA MAIS GOSTAVA. OS AMIGOS DELA QUE SEMPRE ESTAVAM NA PRAÇA PARAVAM PARA VER OS PULOS QUE MANUELA CONSEGUIA NO PULA-PULA E ISSO DEIXAVA O VOVÔ ORGULHOSO.

UM DIA, QUANDO MANUELA DESCEU DO PULA-PULA E VEIO AO ENCONTRO DE SEU AVÔ, ELE OLHOU PARA A NETA COMO SE NÃO A CONHECESSE E PERGUNTOU:

___ QUEM É VOCÊ? EU A CONHEÇO?

MANUELA ACHOU MUITO ENGRAÇADA A BRINCADEIRA DO AVÔ. SEGUROU NA SUA PATA E FOI PULANDO PARA CASA. QUANDO FORAM ENTRAR EM CASA, SEU BARTOLOMEU PERGUNTOU:

___ QUEM MORA NESTA CASA?

MANUELA COMEÇOU A FICAR PREOCUPADA COM A BRINCADEIRA DO AVÔ E RESOLVEU ENTRAR E CONVERSAR COM SUA MÃE. A MÃE DE MANUELA DISSE QUE A DONA PEPITA TAMBÉM HAVIA PERCEBIDO QUE SEU BARTOLOMEU ESTAVA COM CONSTANTES ESQUECIMENTOS. MANUELA FICOU PREOCUPADA E FOI EMBORA PARA CASA COM SEU AVÔ NO PENSAMENTO.

NO DIA SEGUINTE, QUANDO FORAM VISITAR SEU BARTOLOMEU E DONA PEPITA, O AVÔ DE MANUELA APARECEU NA JANELA E DISSE:

___ PODEM IR EMBORA, HOJE NÃO QUEREMOS VISITAS.

POR SORTE, DONA PEPITA VEIO RAPIDAMENTE E ABRIU A PORTA PARA

A FILHA E A NETA.

MANUELA E SUA MÃE FICARAM ASSUSTADAS COM O COMPORTAMENTO DO AVÔ E RESOLVERAM MARCAR UMA CONSULTA COM O DOUTOR TADEU PARA FALAR DO ESQUECIMENTO E CONFUSÕES DO SENHOR BARTOLOMEU.

QUANDO DOUTOR TADEU EXAMINOU E OBSERVOU O COMPORTAMENTO DO SENHOR BARTOLOMEU, DISSE PARA A FAMÍLIA QUE O VOVÔ ESTAVA COM UMA DOENÇA DEGENERATIVA QUE ACONTECIA GERALMENTE NOS CANGURUS IDOSOS.

DOUTOR TADEU EXPLICOU QUE UMA DOENÇA DEGENERATIVA ERA AQUELA QUE, COM O PASSAR DO TEMPO PODERIA PIORAR. ASSIM, O SENHOR BARTOLOMEU PODERIA APRESENTAR, ALÉM DE ESQUECIMENTOS, ALTERAÇÕES DE HUMOR, CONFUSÃO E ATÉ AGRESSIVIDADE.

QUANDO FORAM PARA CASA DONA PEPITA RESOLVEU FAZER UM SUCO DE MARACUJÁ, POIS ESTAVAM TODOS PREOCUPADOS E NERVOSOS. QUANDO MANUELA OLHOU PARA VER O QUE O SENHOR BARTOLOMEU ESTAVA FAZENDO, VIU QUE ELE ESTAVA COLOCANDO SAL NO SUCO, EM VEZ DE AÇÚCAR.

MANUELA FOI PERCEBENDO QUE O VOVÔ BARTOLOMEU APRESENTAVA COMPORTAMENTOS QUE ATÉ UM FILHOTE NÃO TERIA, MAS SEMPRE O TRATAVA COM MUITO CARINHO E PACIÊNCIA. COM ISSO AS SITUAÇÕES SE INVERTERAM. AGORA ERA MANUELA QUE AJUDAVA A CUIDAR DO AVÔ.

PASSEAR



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=menina%20passear%20m%C3%A3e>

IR CASA DOS AVÓS



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=visitar%20casa%20av%C3%B3s>

MANUELA ERA COLOCADA NA **BOLSA** QUE FICAVA NA **BARRIGA** DE SUA **MÃE**.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=cangurus>

QUANDO MANUELA ESTAVA MAIOR, ELA IA **PULANDO** AO **LADO** DE SUA **MÃE** PARA A CASA DE SEUS AVÓS.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=cangurus>

MANUELA TINHA
UM **CARINHO**
MUITO GRANDE
PELO SEU AVÔ, O
SENHOR
BARTOLOMEU.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=cangurus>

VOVÔ BARTOLOMEU
SEMPRE LEVAVA
MANUELA PARA
BRINCAR NA
PRAÇA.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=pra%C3%A7a>



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=pra%C3%A7a>

MANUELA SE
DIVERTIA NA
GANGORRA, NO
BALANÇO E NO
PULA-PULA.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=gangorra&page=2>

BALANÇO

O **PULA-PULA** ERA O BRINQUEDO DA PRAÇA QUE MANUELA MAIS GOSTAVA.

OS AMIGOS DE MANUELA SEMPRE ESTAVAM NA PRAÇA E PARAVAM PARA VER OS **PULOS** QUE MANUELA CONSEGUIA DAR NO **PULA-PULA**.

VOVÔ BARTOLOMEU FICAVA **ORGULHOSO** DOS PULOS DA NETA NO **PULA-PULA**.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=pra%C3%A7a&page=2>



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=cama%20el%C3%A1stica&page=2>



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=cama%20el%C3%A1stica&page=2>



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=av%C3%B4%20com%20neta>



DESCONFIADO

UM DIA VOVÔ
BARTOLOMEU
OLHOU PARA A
NETA COMO SE NÃO
A CONHECESSE E
PERGUNTOU:
— QUEM É VOCÊ?
EU A CONHEÇO?



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=av%C3%B4%20desconfiado&page=2>

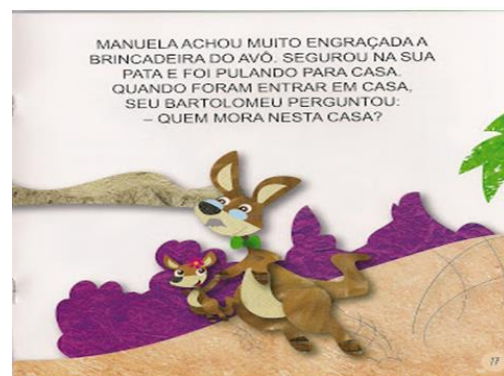
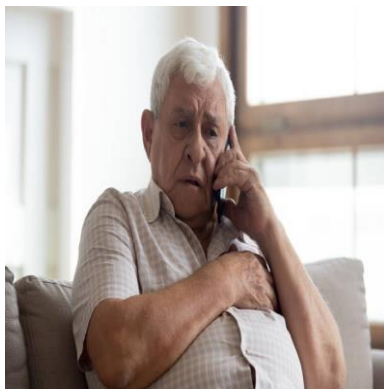
MANUELA ACHOU
MUITO ENGRAÇADA
A BRINCADEIRA DO
AVÔ. SEGUROU NA
SUA PATA E FOI
PULANDO PARA
CASA.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=menina%20rindo>

ESTRANHO

QUANDO FORAM
ENTRAR EM CASA,
SEU BARTOLOMEU
PERGUNTOU:
— QUEM MORA
NESTA CASA?



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=av%C3%B4%20em%20d%C3%BAvida>

MANUELA
COMEÇOU A FICAR
PREOCUPADA COM
A BRINCADEIRA DO
AVÔ E RESOLVEU
ENTRAR E
CONVERSAR COM
SUA MÃE.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=menina%20preocupada>



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?page=7&phrase=casa%20plan%C3%ADcie>

PREOCUPADA

A MÃE DE MANUELA
DISSE QUE A DONA
PEPITA TAMBÉM
HAVIA PERCEBIDO
QUE SEU
BARTOLOMEU
ESTAVA COM
CONSTANTES
ESQUECIMENTOS



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=av%C3%B3%20preocupada>

CONFUSÕES MENTAIS

NO DIA SEGUINTE,
QUANDO FORAM
VISITAR SEU
BARTOLOMEU E
DONA PEPITA, O
AVÔ DE MANUELA
APARECEU NA
JANELA E DISSE:
— PODEM IR
EMBORA, HOJE NÃO
QUEREMOS VISITAS.



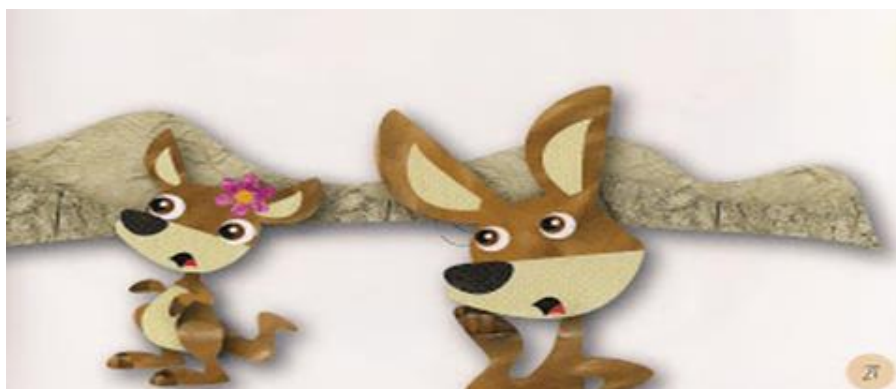
<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?page=4&phrase=av%C3%B3%20na%20janela>

POR SORTE, DONA
PEPITA VEIO
RAPIDAMENTE E
ABRIU A PORTA
PARA A FILHA E A
NETA.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=av%C3%B3%20na%20porta>

MANUELA E SUA
MÃE FICARAM
ASSUSTADAS COM O
COMPORTAMENTO
DO SENHOR
BARTOLOMEU



MANUELA E SUA
MÃE RESOLVERAM
MARCAR UMA
CONSULTA COM O
DOUTOR TADEU
PARA FALAR DO
ESQUECIMENTO E
CONFUSÕES DO
SENHOR
BARTOLOMEU.



QUANDO O DOUTOR

TADEU EXAMINOU E OBSERVOU O **COMPORTAMENTO** DO SENHOR BARTOLOMEU, DISSE PARA A FAMÍLIA QUE O VOVÔ ESTAVA COM UMA DOENÇA DEGENERATIVA QUE ACONTECIA GERALMENTE NOS CANGURUS IDOSOS.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=m%C3%A9dico%20examinando%20idoso>

<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=canguru%20>

O DOUTOR TADEU EXPLICOU QUE UMA **DOENÇA DEGENERATIVA** ERA AQUELA QUE, COM O PASSAR DO TEMPO PODERIA PIORAR.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?page=3&phrase=m%C3%A9dico%20conversando%20com%20fam%C3%ADlia>

ALTERAÇÕES DE HUMOR

O SENHOR BARTOLOMEU PODERIA APRESENTAR, ALÉM DE **ESQUECIMENTOS, ALTERAÇÕES DE HUMOR, CONFUSÃO** E ATÉ **AGRESSIVIDADE**.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=altera%C3%A7%C3%B5es%20de%20humor%20em%20homem>

QUANDO FORAM PARA CASA DONA PEPITA RESOLVEU FAZER UM **SUCO DE MARACUJÁ**, POIS ESTAVAM TODOS PREOCUPADOS E NERVOSOS.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=fam%C3%ADlia%20bebendo%20suco>

QUANDO MANUELA OLHOU PARA VER O QUE O SENHOR BARTOLOMEU ESTAVA FAZENDO, VIU QUE ELE ESTAVA COLOCANDO **SAL** NO SUCO, EM VEZ DE **AÇÚCAR**.



MANUELA FOI PERCEBENDO QUE O VOVÔ BARTOLOMEU APRESENTAVA **COMPORTAMENTOS** QUE ATÉ UM FILHOTE NÃO TERIA, MAS SEMPRE O TRATAVA COM MUITO CARINHO E PACIÊNCIA.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=av%C3%B4%20triste%20sozinho>

COM ISSO AS SITUAÇÕES SE INVERTERAM. AGORA ERA MANUELA QUE AJUDAVA A CUIDAR DO AVÔ.



<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=menina%20cuidando%20do%20idoso&page=2>

<https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?phrase=menina%20cuidando%20do%20idoso>

Apêndice F– Classes gramaticais em Libras**1 – SUBSTANTIVO****2 – ARTIGO****3 – NUMERAL****4 – ADJETIVO****5 – PRONOME****6 – ADVÉRBIO**

7 – VERBO



8 – PREPOSIÇÃO



9 – CONJUNÇÃO



10 – INTERJEIÇÃO



Obs.: Os sinais podem ser realizados com a mão direita ou esquerda. O que for mais confortável ao sinalizante

Apêndice F – Conceitos das classes gramaticais ou classes de palavras da língua portuguesa com exemplos de frases da história do livro

A morfologia é a parte da língua portuguesa que se dedica a analisar a estrutura, o formato e a classificação das palavras. As **classes de palavras** ou **classes gramaticais**, portanto, organizam os estudos a respeito das palavras em dez grupos (substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, artigo, advérbio, conjunção, preposição e interjeição) que estabelecem a função de cada palavra gramatical em um texto.

Os grupos de **classes de palavras** ou **classes gramaticais** são organizados em dois subgrupos: 1. as classes de palavras variáveis (substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo) que apresentam variação de gênero, grau ou número; e 2. as classes de palavras invariáveis (advérbio, preposição, conjunção e interjeição) cujas palavras não apresentam variação, e o artigo que está incluído nestas classes, conforme os exemplos:

1. Substantivo

É o nome de tudo o que existe ou imagina-se existir. Exemplos:

- Casa, canguru, doença, carinho, família, planície...
- Manuela era um canguru fêmea filhote que morava com sua família nas planícies.
- O passeio preferido de Manuela era quando iam à casa dos seus avós.

2. Adjetivo

Pode aparecer antes ou depois do substantivo, e sempre indica qualidades, defeitos, condições, etc. Concorde sempre em número, gênero e grau. Exemplos:

- O canguru velho morava na planície./ Os cangurus velhos moravam na planície.
- Uma menina preocupada./ Umas meninas preocupadas.
- Manuela era feliz. (adjetivo de dois gêneros).

Obs.: Os **adjetivos** biformes apresentam uma forma para o **gênero** feminino e outra para o masculino. As formas do feminino são marcadas pelo acréscimo do sufixo –a ao radical: Ex.: o homem honesto – a mulher honesta, o produtor inglês – a produtora inglesa.

3. Numeral

É toda palavra que dá a ideia de número, de quantidade.

Exemplos: Um, dois, segundo, terceiro, metade, vinte, triplo etc.

- Sete cangurus moravam na planície.
- Manuela foi a primeira a chegar a casa dos avós.
- Vovó Pepita fez metade da jarra de suco de maracujá.

4. Pronome

É toda palavra que substitui ou acompanha um substantivo, que se refere a uma das pessoas do discurso.

- **1a pessoa:** Eu (singular), Nós (plural).
- **2a pessoa:** Tu (singular), Vós (plural).
- **3a pessoa:** Ele, Ela (singular), Eles, Elas (plural).

Exemplos:

- O médico, Dr. Tadeu, chegou à nossa casa. (marcação de 2a pessoa do plural).
- Ela é um canguru fêmea filhote. (marcação de 3a pessoa do singular).
- Por que tu choras? (marcação de 2ª pessoa do singular).

5. Verbo

É toda palavra que pode ser conjugada, ou seja, que possui a capacidade de passar por diversas variações, como modo, tempo, pessoa, número e voz. Geralmente, expressa uma ação, processo ou estado.

Modo: Indicativo, subjuntivo, condicional, optativo e imperativo.

Tempo: Presente, pretérito (imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito) e futuro (do presente, do pretérito).

Pessoa: Eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas.

Número: Singular e plural.

Ativa, passiva e reflexiva.

Exemplos:

- Talvez visitarei o vovô Bartolomeu esta manhã. (futuro do presente, marcação de 1a pessoa do singular).
- Ele foi visitado pela família. (voz passiva do verbo *visitar*, marcação de 3a pessoa do singular).
- Fechem a porta agora! (imperativo do verbo *fechar*, marcação de 2a pessoa do plural).
- Se não estivesse tão cansada, iria brincar com você. (condicional do verbo *ir*, marcação de

1ª pessoa do singular).

6. Advérbio

É um termo que aparece próximo do verbo, caracterizando, especificando ou melhorando o seu sentido. Exemplos:

- Estou muito preocupada com a saúde do vovô Bartolomeu. (advérbio de intensidade).
- Eu vou para casa depressa. (advérbio de modo).
- Talvez Manuela vá brincar na praça hoje. (advérbio de dúvida e advérbio de tempo).
- Ontem levamos o vovô Bartolomeu ao médico. (advérbio de tempo).
- Certamente a vovó Pepita já fez o suco de maracujá para nós. (advérbio de afirmação).

Obs: O advérbio também pode vir representado por duas ou mais palavras e, por isso, recebe o nome de **locução adverbial**. Exemplos:

- Vamos à casa do vovô Bartolomeu à tarde.
- Os cangurus machos adultos gostam de falar sobre futebol.
- Ouvi minha avó chegando de mansinho na cozinha.

7. Preposição

É toda palavra que liga outras palavras. Exemplos:

- Casa de campo.
- Gosto de falar sobre brincadeiras.
- Suco de maracujá com açúcar.
- Chegamos à casa do vovô Bartolomeu após o almoço.

8. Conjunção

É toda palavra que liga duas ou mais orações. Exemplos:

- A casa da vovó Pepita está suja porque ninguém a limpou.
- Eu tentei, mas não consegui convencer o vovô Bartolomeu a ir ao médico.
- Sai para brincar na praça.
- O Drº Tadeu, que era médico, examinou o vovô Bartolomeu.

9. Interjeição

É toda palavra que indica emoção ou qualquer sentimento repentino. Exemplos:

- Nossa! Vovô está com Alzheimer.

- Oh, que surpresa!
- Ai! Torci a pata pulando no pula-pula.

Independente da classificação, as palavras adquirem diferentes significados quando empregadas nos mais diversos contextos. Porém, em questão de estudo e registro, elas precisam ser categorizadas para que se facilite o uso específico de cada uma delas.

10. Artigo

Antecede o substantivo, determinando-o ou não. Sempre concorda em número e gênero.

Feminino: A, As, Uma, Umas.

Masculino: O, Os, Um, Uns.

Exemplos:

- O senhor Bartolomeu levava Manuela para passear na praça. (uma pessoa específica).
- Manuela brincava na praça com uns amigos. (quaisquer amigos).

Apêndice H - Conceitos de classes gramaticais ou classes de palavras dos subgrupos I e II

SUBSTANTIVO

Substantivos são palavras que exercem sempre a função de núcleo das funções sintáticas nas frases. Nomeiam seres, lugares, qualidades, sentimentos, noções, entre outros. Podem ser flexionados em gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (diminutivo, normal, aumentativo).

ADJETIVO

Adjetivos são palavras que caracterizam um substantivo, conferindo-lhe uma qualidade, característica, aspecto ou estado. Podem ser flexionados em gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (normal, comparativo, superlativo).

- ✓ **Adjetivos simples**
vermelha; lindo; zangada; branco.
- ✓ **Adjetivos compostos**
verde-escuro; amarelo-canário; franco-brasileiro; mal-educado.
- ✓ **Adjetivo primitivo**
feliz; bom; azul; triste; grande.
- ✓ **Adjetivo derivado**
magrelo; avermelhado; apaixonado.
- ✓ **Adjetivos biformes**
bonito; alta; rápido; amarelas; simpática.
- ✓ **Adjetivos uniformes**
competente; fácil; verdes; veloz; comum.
- ✓ **Adjetivos pátrios**
paulista; cearense; brasileiro; italiano; romeno.

NUMERAL

Numerais são palavras que indicam quantidades de pessoas ou coisas, bem como a ordenação de elementos numa série. Alguns numerais podem ser flexionados em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural), outros são invariáveis.

Numerais cardinais

um; sete; vinte e oito; cento e noventa; mil.

Numerais ordinais

primeiro; vigésimo segundo; nonagésimo; milésimo.

Numerais multiplicativos

duplo; triplo; quádruplo; quíntuplo.

Numerais fracionários

um meio; um terço; três décimos.

Numerais coletivos

dúzia; cento; dezena; quinquena.

PRONOME

Pronomes são palavras que substituem o substantivo numa frase (pronomes substantivos) ou que acompanham, determinam e modificam os substantivos, atribuindo particularidades e características aos mesmos (pronomes adjetivos). Podem ser flexionados em gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e pessoa (1.^a, 2.^a ou 3.^a pessoa do discurso).

Pronomes pessoais retos

eu; tu; ele; nós; vós; eles.

Pronomes pessoais oblíquos

me; mim; comigo; o; a; se; conosco; vos.

Pronomes pessoais de tratamento

você; senhor; Vossa Excelência; Vossa Eminência

Pronomes possessivos

meu; tua; seus; nossas; vosso; sua.

Pronomes demonstrativos

este; essa; aquilo; o; a; tal.

Pronomes interrogativos

que; quem; qual; quanto.

Pronomes relativos

que; quem; onde; a qual; cujo; quantas.

Pronomes indefinidos

algum; nenhuma; todos; muitas; nada; algo.

VERBO

Verbos são palavras que indicam, principalmente, uma ação. Podem indicar também uma ocorrência, um estado ou um fenômeno. Podem ser flexionados em **número** (singular e plural); **pessoa** (1.^a, 2.^a ou

3.^a pessoa do discurso), **modo** (indicativo, subjuntivo e imperativo); **tempo** (passado, presente e futuro); **aspecto** (incoativo, cursivo e conclusivo) e **voz** (ativa, passiva e reflexiva).

ADVÉRBIO

Advérbios são palavras que modificam um verbo, um adjetivo ou um substantivo, indicando uma circunstância (**tempo, lugar, modo, intensidade**). São invariáveis em gênero e número. Contudo, alguns advérbios podem ser flexionados em grau.

✓ **Advérbio de lugar**

aqui; ali; atrás; longe; perto; embaixo.

✓ **Advérbio de tempo**

hoje; amanhã; nunca; cedo; tarde;

✓ **Advérbio de modo**

bem; mal; rapidamente; devagar; calmamente; pior.

✓ **Advérbio de afirmação**

✓ sim; certamente; certo; decididamente.

✓ **Advérbio de negação**

não; nunca; jamais; nem; tampouco.

✓ **Advérbio de dúvida**

talvez; quiçá; possivelmente; provavelmente; porventura

✓ **Advérbio de intensidade**

muito; pouco; tão; bastante; menos; quanto.

✓ **Advérbio de exclusão**

salvo; senão; somente; só; unicamente; apenas

✓ **Advérbio de inclusão**

também; mesmo; ainda.

✓ **Advérbio de ordem**

primeiramente; ultimamente; depois.

PREPOSIÇÃO

Preposições são palavras que estabelecem conexões com vários sentidos entre dois termos da oração. Pelo uso de preposições, o segundo termo (termo conseqüente) explica o sentido do primeiro termo (termo antecedente). São invariáveis, não sendo flexionadas em gênero e número.

Preposições simples essenciais

a; após; até; com; de; em; entre; para; sobre.

Preposições simples accidentais

como; conforme; consoante; durante; exceto; fora; mediante; salvo; segundo; senão.

Preposições compostas ou locuções prepositivas

acima de; a fim de; apesar de; através de; de acordo com; depois de; em vez de; graças a; perto de; por causa de.

CONJUNÇÃO

Conjunções são palavras utilizadas como elementos de ligação entre duas orações ou entre termos de uma mesma oração, estabelecendo relações de coordenação ou de subordinação. São invariáveis, não sendo flexionadas em gênero e número.

Conjunções coordenativas aditivas

e; nem; também; bem como; não só...mas também.

Conjunções coordenativas adversativas

mas; porém; contudo; todavia; entretanto; no entanto; não obstante.

Conjunções coordenativas alternativas

ou; ou...ou; já...já; ora...ora; quer...quer; seja...seja.

Conjunções coordenativas conclusivas

logo; pois; portanto; assim; por isso; por consequência; por conseguinte.

Conjunções coordenativas explicativas

que; porque; porquanto; pois; isto é.

Conjunções subordinativas integrantes

que; se.

Conjunções subordinativas adverbiais causais porque; que; porquanto; visto que; uma vez que; já que; pois que; como.

Conjunções subordinativas adverbiais concessivas embora; conquanto; ainda que; mesmo que; se bem que; posto que.

Conjunções subordinativas adverbiais condicionais

se; caso; desde; salvo se; desde que; exceto se; contando que.

Conjunções subordinativas adverbiais conformativas

conforme; como; consoante; segundo.

Conjunções subordinativas adverbiais finais

a fim de que; para que; que

Conjunções subordinativas adverbiais proporcionais

à proporção que; à medida que; ao passo que; quanto mais... mais,...

Conjunções subordinativas adverbiais temporais

quando; enquanto; agora que; logo que; desde que; assim que; tanto que; apenas.

Conjunções subordinativas adverbiais comparativas

como; assim como; tal; qual; tanto como.

Conjunções subordinativas adverbiais consecutivas

que; tanto que; tão que; tal que; tamanho que; de forma que; de modo que; de sorte que; de tal forma que.

INTERJEIÇÃO

Interjeições são palavras que exprimem emoções, sensações, estados de espírito. São invariáveis e seu significado fica dependente da forma como as mesmas são pronunciadas pelos interlocutores.

1. Interjeições de alegria

Oh!; Ah!; Oba!; Viva!; Opa!.

2. Interjeições de estímulo

Vamos!; Força!; Coragem!; Ânimo!; Adiante!.

3. Interjeições de aprovação

Apoiado!; Boal; Bravo!.

4. Interjeições de desejo

Oh!; Tomara!; Oxalá!.

5. Interjeições de dor

Ai!; Ui!; Ah!; Oh!.

6. Interjeições de surpresa

Nossa!; Cruz!; Caramba!; Opa!; Virgem!; Vixe!.

7. Interjeições de impaciência

Diabo!; Puxa!; Pô!; Raios!; Ora!.

8. Interjeições de silêncio

Psiu!; Silêncio!.

9. Interjeições de alívio

Uf!; Ufa!; Ah!.

10. Interjeições de medo

Credo!; Cruzes!; Uh!; Ui!.

11. Interjeições de advertência

Cuidado!; Atenção!; Olha!; Alerta!; Sentido!.

12. Interjeições de concordância

Claro!; Tá!; Hã-hã!.

13. Interjeições de desaprovação

Credo!; Francamente!; Xi!; Chega!; Basta!; Ora!.

14. Interjeições de incredulidade

Hum!; Epa!; Ora!; Qual!.

15. Interjeições de socorro

Socorro!; Aqui!; Piedade!; Ajuda!.

16. Interjeições de cumprimentos

Olá!; Alô!; Ei!; Tchau!; Adeus!.

17. Interjeições de afastamento

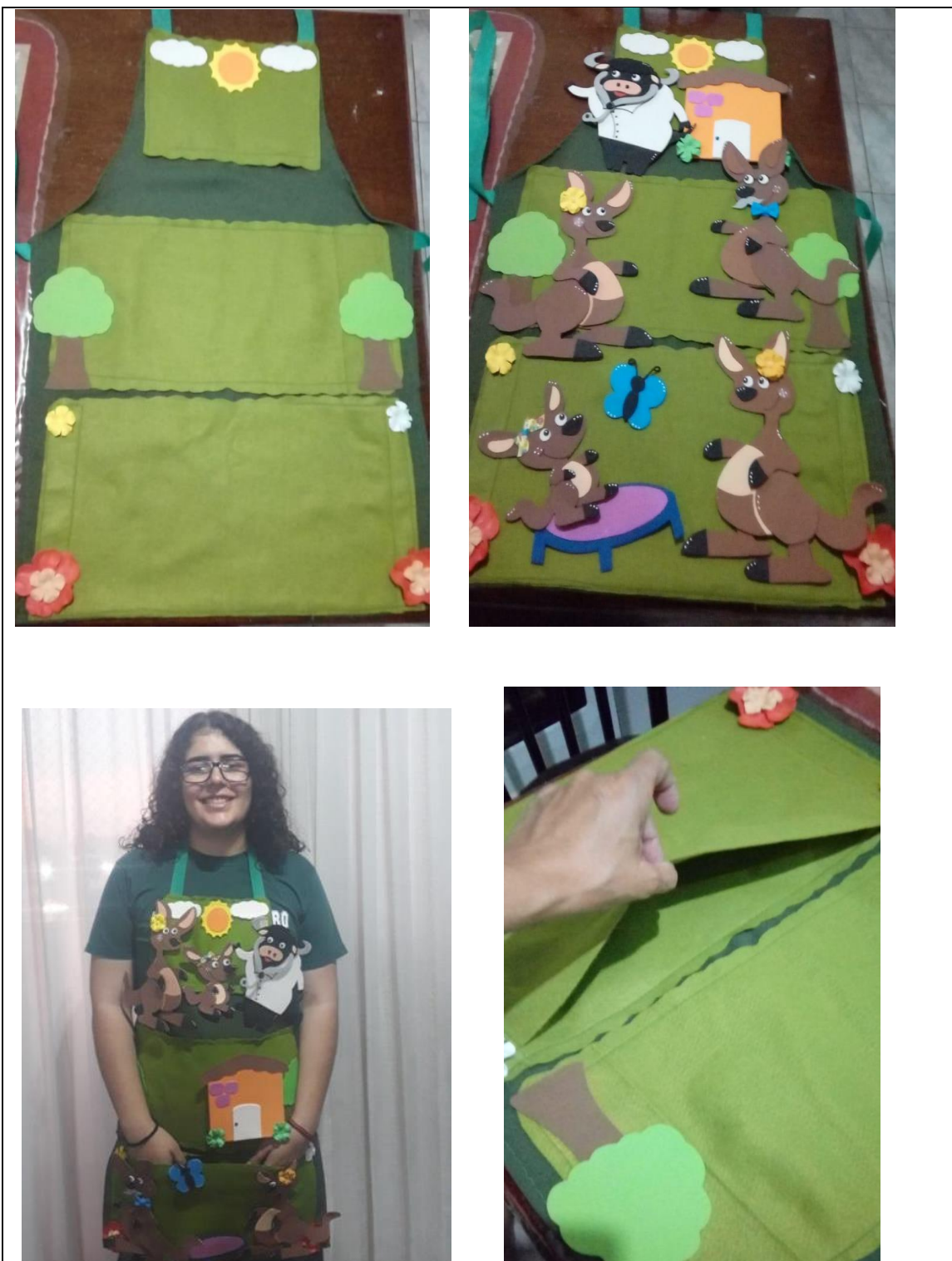
Rua!; Xô!; Fora! Passa!

ARTIGO

Artigos são palavras que antecedem os substantivos, determinando a definição ou a indefinição dos mesmos. Sendo flexionados indicam o gênero (masculino e feminino) e o número dos substantivos (singular e plural). São **artigos definidos: o; a; os; as**. São **artigos indefinidos: um; uma; uns; umas**.

[illegible]

Apêndice K – Avental em feltro com personagens da história em eva



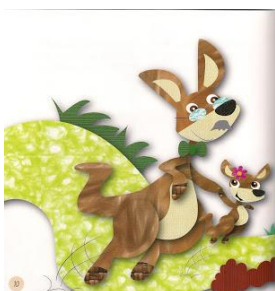


Apêndice L– Atividades com verbos de ação em contexto à história

Observe estas imagens do livro:



1. Manuela e a mãe fazem o quê?
Manuela e a mãe pulam.
Pular é um verbo de ação.



2. Vovô Bartolomeu e Manuela fazem o quê?
Vovô e Manuela passeiam.
Passear é um verbo de ação.

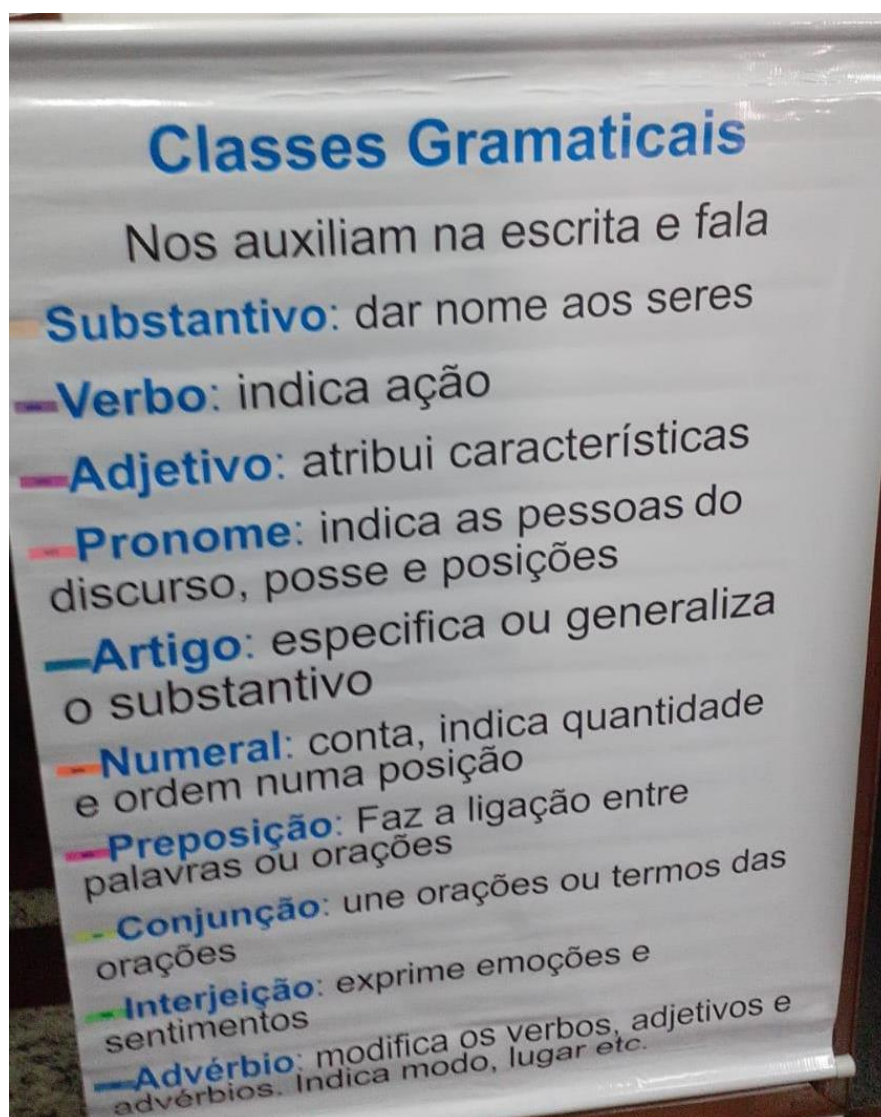


3. Manuela faz o quê?
Manuela brinca.
Brincar é um verbo de ação.



4. A mãe de Manuela faz o quê?
A mãe de Manuela telefona.
Telefonar é um verbo de ação.

Apêndice M – Banner com as classes gramaticais em língua portuguesa



Apêndice N – Fichas de classes gramaticais em língua portuguesa do subgrupo I

SUBSTANTIVO SG1*substantivo***ADJETIVO SG1***adjetivo***VERBO SG1***verbo***NUMERAL SG1***numeral***PRONOME SG1***pronome*

Apêndice O - Atividades de classes gramaticais do subgrupo i: substantivo, adjetivo, verbo, numeral e pronome

ATIVIDADE

1. Observe a imagem:



2. Escreva o nome dos personagens presentes na imagem.

R. _____

3. Complete o diálogo:

O vovô **Bartolomeu**, olhou a **menina** e disse:

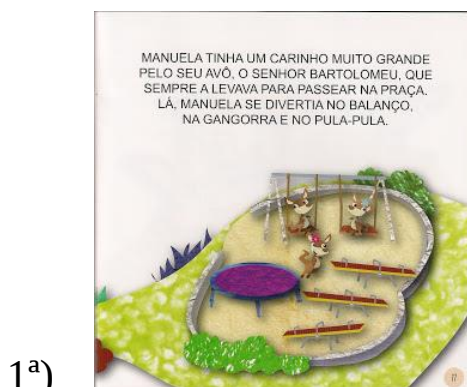
_ Quem é _____ ? _____ a conheço?

4. Marque com X a alternativa correta. Na ilustração, o vovô Bartolomeu usa:

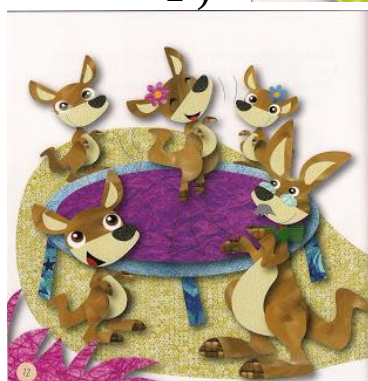
- () bigode, óculos e gravata azul
- () óculos, máscara, bigodes e gravata
- () bigode, máscara e gravata
- () óculos, bigode, gravata verde
- () nenhuma das anteriores

5. Desenhe o que Manuela está usando na cabeça conforme a imagem.

6. Observe as imagens abaixo:



1ª)



2ª)



3ª)

7. Quais brinquedos aparecem na primeira imagem?

R. _____

8. Quantas gangorras havia no parque?

R. _____

9. Em qual das imagens podemos perceber que o pula-pula era o brinquedo preferido de todos?

R. _____

10. Quantas crianças estão brincando de balanço?

R. _____

11. Quantas crianças estão brincando no pula-pula?

R. _____

Apêndice P - Cartões com palavras das classes gramaticais do subgrupo I: substantivo, adjetivo, verbo, numeral e pronome

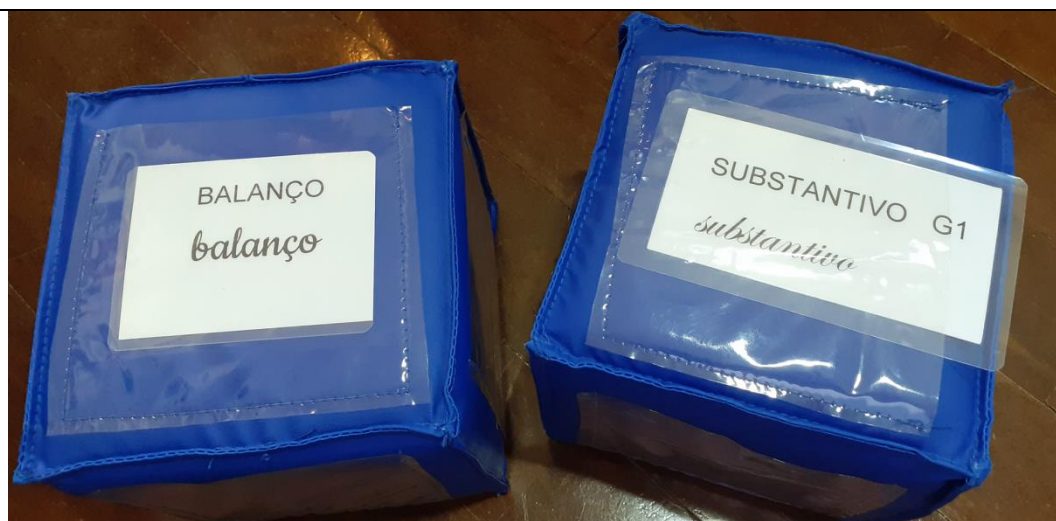
UNS <i>uns</i>	UMA <i>uma</i>
ELA <i>ela</i>	ELE <i>ele</i>
VOCÊ <i>você</i>	NÓS <i>nós</i>
SEUS <i>seus</i>	SUA <i>sua</i>

MANUELA*manuela***ACHOU***achou***FAMÍLIA***família***PRAÇA***praça***BALANÇO***balanço***DESCEU***desceu***ENTRAR***entrar***ESTAVAM***estavam***MAIOR***maior***PRIMEIRA***primeira***SEGUNDA***segunda***TERCEIRA***terceira*

GANGORRA <i>gangorra</i>	AS <i>as</i>
PREOCUPADA <i>preocupada</i>	MEIO <i>meio</i>
ENGRAÇADA <i>engraçada</i>	UM <i>um</i>
CONVERSAR <i>conversar</i>	DOIS <i>dois</i>
ESQUECIDO <i>esquecido</i>	TRÊS <i>três</i>
ORGULHO <i>orgulho</i>	OS <i>os</i>

Apêndice Q - Fichas impressas e plastificadas de partes da história “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu”.





Apêndice R - Cartões com palavras das classes gramaticais do subgrupo II: advérbio, conjunção, interjeição, preposição, artigo

ADVÉRBIO SG2

advérbio

CONJUNÇÃO SG2

conjunção

INTERJEIÇÃO SG2

interjeição

PREPOSIÇÃO SG2

preposição

ARTIGO SG2

artigo

Apêndice S - Atividades sobre as classes gramaticais do subgrupo II: preposição, conjunção, interjeição e advérbio

1. Observe a figura:



a) Copie a frase que apresenta uma preposição simples essencial.

2. Marque (S) para as preposições simples e (C) para as preposições compostas:

() por causa de () de acordo com () apesar de () entre () sobre
() até () graças a () durante () exceto () senão.

3. Pense, imagine e termine as frases que começam por preposições compostas:

- a) **Acima de** tudo, Manuela quer _____.
- b) **A fim de** saber sobre os esquecimentos do vovô Bartolomeu, a família _____.
- c) **Através de** estudos sobre o Alzheimer, podemos _____.
- d) **Depois de** passear na praça, Manuela e o avô _____.
- e) **Em vez de** tomar sorvete Manuela gostava de _____.

1. Observe a frase:

A mãe de Manuela disse que a dona Pepita **também** havia percebido que seu Bartolomeu estava com constantes esquecimentos.

Escreva duas frases: uma usando a palavra **TAMBÉM** (conjunção coordenativa aditiva) e outra frase usando uma conjunção escolhida por você.

2. Marque X apenas nas palavras que representam conjunções:

() porém () canguru () quando () conforme () doutor

3. Sublinhe as conjunções das frases:

- a. Manuela amava o avô de tal forma que passou a cuidar dele.
- b. Ao passo que uma doença traz preocupação, o amor traz calma.
- c. Seja muito, seja pouco, tudo depende do momento, sorrir sempre vale a pena!

1. Dê exemplos de interjeições para cada situação abaixo

a) Eu estou chegando. _____.

b) Eu estou saindo. _____.

c) Eu não acredito.

d) Eu preciso, me ajude.

e) Não gostei nada.

f) Estou com medo.

g) Eu concordo.

h) Saia daqui.

i) Estou alegre.

j) Estou aliviado.

k) Estou surpreso.

l) Eu gostei.

m) Eu quero.

n) Está doendo.

o) Uma advertência.

p) Fique quieto.

q) Estou impaciente.

r) Preciso de um estímulo.

2. Complete corretamente a afirmação:

O ponto de _____ normalmente acompanha uma interjeição.

1. Encontre e sublinhe os advérbios das frases abaixo:

- a) Manuela tinha um carinho muito grande pelo seu avô.
- b) O pula-pula era o brinquedo da praça que Manuela mais gostava.
- c) Agora era Manuela que ajudava a cuidar do avô.

2. Na lista de exemplos de advérbios, encontre e escreva:

- a) Dois advérbios de intensidade: _____, _____.
- b) Dois advérbios de tempo: _____, _____.

3. Complete a frase utilizando advérbios de tempo, intensidade e lugar.

_____ foi o dia do meu aniversário e eu fiquei _____ feliz! Teve festa surpresa _____ em casa.

4. Procure no livro “Os esquecimentos do vovô Bartolomeu” frases que contenham advérbios.

Apêndice T - Atividades sobre interpretação e compreensão de texto

- **Vamos dividir o texto do livro em cinco partes.**
- **Você explicará cada parte para mim em Libras.**

OS ESQUECIMENTOS DO VOVÔ BARTOLOMEU**PARTE 1**

Manuela era um canguru fêmea filhote que morava com sua família nas planícies.

O passeio preferido de Manuela era quando iam à casa dos seus avós. Manuela era colocada na bolsa que ficava na barriga de sua mãe e ia feliz para a casa do vovô Bartolomeu e da vovó pepita.

Passado um tempo, quando Manuela estava maior, ela ia pulando ao lado da sua mãe para a casa de seus avós.

1. _____

PARTE 2

Manuela tinha um carinho muito grande pelo seu avô, o senhor Bartolomeu, que sempre a levava para passear na praça. Lá Manuela se divertia no balanço, na gangorra e no pula-pula.

O pula-pula era o brinquedo da praça que Manuela mais gostava. Os amigos dela que sempre estavam na praça paravam para ver os pulos que Manuela conseguia no pula-pula e isso deixava o vovô orgulhoso.

2. _____

PARTE 3

Um dia, quando Manuela desceu do pula-pula e veio ao encontro de seu avô, ele olhou para a neta como se não a conhecesse e perguntou:

___ Quem é você? Eu a conheço?

Manuela achou muito engraçada a brincadeira do avô. Segurou na sua pata e foi pulando para casa. Quando foram entrar em casa, seu Bartolomeu perguntou:

___ Quem mora nesta casa?

Manuela começou a ficar preocupada com a brincadeira do avô e resolveu entrar e conversar com sua mãe. A mãe de Manuela disse que a dona Pepita também havia percebido que seu Bartolomeu estava com constantes esquecimentos. Manuela ficou preocupada e foi embora para casa com seu avô no pensamento.

No dia seguinte, quando foram visitar seu Bartolomeu e dona Pepita, o avô de Manuela apareceu na janela e disse:

___ Podem ir embora, hoje não queremos visitas.

Por sorte, dona Pepita veio rapidamente e abriu a porta para a filha e a neta.

3. _____

PARTE 4

Manuela e sua mãe ficaram assustadas com o comportamento do avô e resolveram marcar uma consulta com o doutor Tadeu para falar do esquecimento e confusões do senhor Bartolomeu.

Quando doutor Tadeu examinou e observou o comportamento do senhor Bartolomeu, disse para a família que o vovô estava com uma doença degenerativa que acontecia geralmente nos cangurus idosos.

Doutor Tadeu explicou que uma doença degenerativa era aquela que, com o passar do tempo, poderia piorar. Assim, o senhor Bartolomeu poderia apresentar, além de esquecimentos, alterações de humor, confusão e até agressividade.

4. _____

PARTE 5

Quando foram para casa, dona Pepita resolveu fazer um suco de maracujá, pois estavam todos preocupados e nervosos. Quando Manuela olhou para ver o que o senhor Bartolomeu estava fazendo, viu que ele estava colocando sal no suco, em vez de açúcar.

Manuela foi percebendo que o vovô Bartolomeu apresentava comportamentos que até um filhote não teria, mas sempre o tratava com muito carinho e paciência. Com isso as situações se inverteram. Agora era Manuela que ajudava a cuidar do avô.

5. _____

ATIVIDADE

- Observe com atenção a capa do livro.

1. Quem é **Márcia Honora**?

R. _____

2. Quem é a **Lie A. Kobayashi**?

R. _____

3. Que é **Ciranda Cultural**?

R. _____

4. Quem é o **vovô Bartolomeu**?

R. _____

- Observe estas imagens do livro:

1. Que personagem está à direita na **primeira** imagem?

R. _____

2. Que personagem está à **esquerda** na segunda imagem?

R. _____

3. Que personagem está à **esquerda** na **terceira** imagem?

R. _____

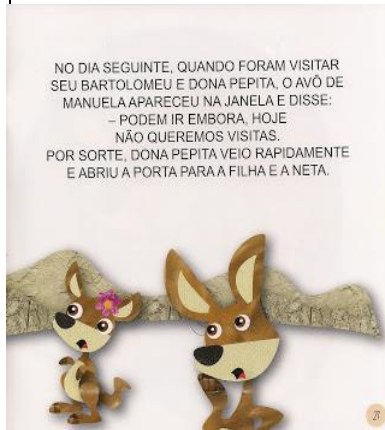
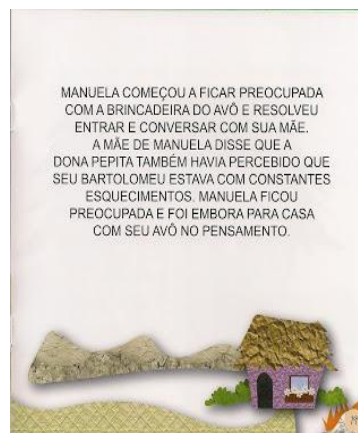
4. Que **personagem** do livro aparece em duas imagens à **direita**?

R. _____

5. Que personagens do livro não aparecem nas imagens acima?

R. _____

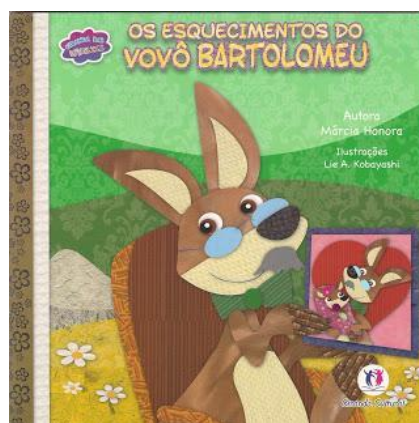
• **Vamos ler mais um pouco do livro:**





1. Quem são os dois novos personagens que aparecem nessa parte do livro?
2. Na página 17, o que o vovô Bartolomeu perguntou?
3. O que Manuela sentiu com o comportamento do avô no primeiro esquecimento? E depois, o que ela sentiu?
4. Que resposta você daria para a pergunta do vovô Bartolomeu?
5. Quem mais havia percebido os constantes esquecimentos do Seu Bartolomeu?
6. O que o Doutor Tadeu disse para a família do Senhor Bartolomeu?
7. Escreva todos os esquecimentos do vovô Bartolomeu.
8. Explique o que é uma doença degenerativa.
9. Explique o porquê de todos terem ficados preocupados e nervosos.
10. Que situações se inverteram?

Atividade



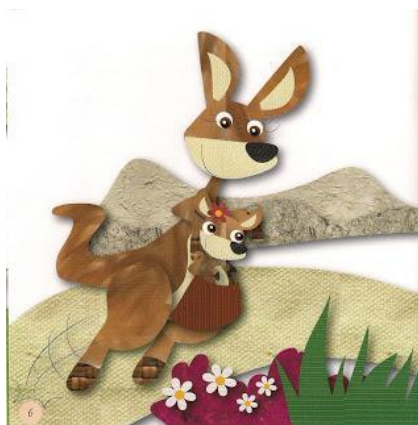
1. A que parte do livro se refere à imagem acima? E quais personagens estão presentes?

R. _____



2. No livro aparece o nome desses personagens? Como você sabe quem são eles?

R. _____



3. Por que Manuela está na bolsa da barriga da mãe?

R. _____



4. Por que Manuela não está na bolsa, mas está pulando ao lado da mãe?

R. _____



5. Com quem Manuela está passeando?

R. _____



6. Onde está a família de Manuela? Por que estão reunidos?

R. _____

- Observe cada imagem e escreva frases sobre elas.
- Lembre-se de utilizar as classes gramaticais: adjetivo, artigo, substantivo e verbo e outras que você lembrar.



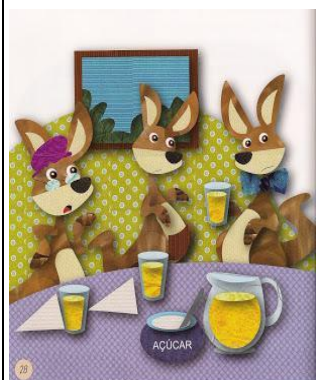
(1)



(2)



(3)



(4)



(5)



(6)

(1) _____.

(2) _____.

(3) _____.

(4) _____.

(5) _____.

(6) _____.

Apêndice U - Atividades com exercícios sobre pronomes**1. Complete as frases com um pronome:****Indefinido**

_____ vezes o avô Bartolomeu se esquecia das coisas.

Interrogativo

_____ atendeu o avô Bartolomeu em seu consultório?

Possessivo

Vovô Bartolomeu esqueceu que Manuela é _____ neta.

2. Na imagem abaixo há alguns pronomes. Leia com atenção e escreva os pronomes solicitados:



- Pronome de tratamento: _____
- Pronome possessivo: _____
- Pronome interrogativo : _____

3. Observe a figura:



- a) Retire uma frase do texto em que haja pronome pessoal reto.

- b) Escreve uma frase usando pronome pessoal reto.

4. Observe a figura:



c) Retire uma frase do texto em que haja pronome pessoal oblíquo.

d) Escreve uma frase usando pronome pessoal oblíquo.

Apêndice V - Atividades com exercícios de classes gramaticais do subgrupo I para revisão

ATIVIDADES GRUPO 1 – REVISÃO – Substantivo – Artigo -- Adjetivo – Verbo

1. Leia as frases e sublinhe todos os substantivos.

“O canguru gosta de ser carregado na bolsa que fica na barriga de sua mãe, mas o macaco gosta de ser carregado nas costas.”

“Os macacos gostam muito de comer bananas, mas o sapo prefere comer a mosca que voa.”

2. **Observe a imagem:**

- a) Escreva cinco substantivos comuns/simples que aparecem nela.



- b) De acordo com o livro, escreva os substantivos próprios que indicam os personagens da imagem acima.

3. **Observe a imagem:**



a) Complete corretamente os espaços antes de cada palavra, com artigos para os substantivos indicados:

___ cavalo	___ bode	___ nuvens	___ chaminé
___ vaca	___ pato	___ céu	___ moinho
___ flores	___ cachorro	___ estrada	___ jardim
___ cerca	___ casa	___ montanha	___ pinheiros

4. Leia as frases abaixo e complete:

“O canguru gosta de ser carregado na bolsa que fica na barriga de sua mãe, mas o macaco gosta de ser carregado nas costas.”

a) _____, é um artigo definido, masculino plural.

“O macaco gosta muito de comer banana, mas os sapos preferem comer as moscas que voam.”

b) _____, é um artigo definido, feminino plural.

c) Complete a frase usando artigos:

___ galinha come ___ milho, ___ bezerro mama ___ leite, ___ boi come ___ grama da pastagem, ___ cachorro come ___ ração e ___ abelha come ___ mel.

5. Complete as frases usando adjetivos conforme o texto do livro:

- a) Manuela é uma neta muito _____.
- b) O vovô Bartolomeu está muito _____.
- c) A gravata do vovô Bartolomeu é _____.
- d) O chapéu da vovó Pepita é _____.

6. Pense em uma brincadeira que você gosta muito. Complete a frase:

Eu gosto muito de brincar de _____ porque é _____,
_____ e _____.

7. Sublinhe os adjetivos que aparecem na frase.

Manuela é muito alegre e brincalhona; e muito carinhosa e paciente com o avô.

8. Leia as frases e sublinhe todos os verbos.

- a) “O canguru gosta de ser carregado na bolsa que fica na barriga de sua mãe, mas o macaco gosta de ser carregado nas costas.”
- b) “Os macacos gostam muito de comer bananas, mas o sapo prefere comer a mosca que voa.”

9. Observe a imagem, depois leia as frases. Marque X na frase cujos verbos correspondem ao que está acontecendo na imagem.



- a) () A mãe e a filha sobem a montanha bem depressa.
- b) () Os cangurus nadam nas água do lago.
- c) () Mãe e filha pulam alegres a caminho da casa dos avós.
- d) () Os cangurus são animais domésticos.
- e) () A mãe carrega o bebê canguru na bolsa da barriga.

10. Complete as frases usando verbos:

NADAM	PULAM	GALOPAM
--------------	--------------	----------------

- a) Os cangurus _____ na planície.
- b) Os peixinhos _____ no lago.
- c) Os cavalos _____ pelo campo.

AS CLASSES GRAMATICAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA NO TEXTO ESCRITO

11. Encontre nomes de classes gramaticais no caça palavras

P	R	E	P	O	S	I	Ç	Ã	O	I	B	A	N	T	L	V
B	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	A	D	S	D	F	G
C	C	O	N	J	U	N	Ç	Ã	O	B	N	V	E	R	B	O
D	O	P	U	I	Y	T	E	R	Q	W	S	É	Z	C	X	Ã
E	A	S	D	F	G	H	J	K	L	Ç	Z	R	X	C	V	Ç
N	U	M	E	R	A	L	U	I	O	H	P	B	A	S	D	I
G	E	V	Q	U	X	D	X	C	A	R	T	I	G	O	C	E
H	D	C	C	I	C	S	C	V	D	Q	F	O	E	I	B	J
I	B	A	B	E	B	I	D	B	J	E	G	Ç	D	Y	N	R
J	R	A	P	R	O	N	O	M	E	W	H	O	C	F	R	E
L	F	E	K	P	H	R	E	N	T	T	J	Y	B	S	D	T
M	V	H	L	L	N	U	R	L	I	R	K	E	G	Z	E	N
S	U	B	S	T	A	N	T	I	V	O	L	D	H	X	F	I

12. Complete a Cruzadinha com as classes gramaticais SUBSTANTIVO, ARTIGO, ADJETIVO, PRONOME, VERBO, ADVÉRBIO.

6.

A
D
V
É
R
B

4. E R B O

3.

A	R	T	I	G	O
D			O		
J					

2.

5.

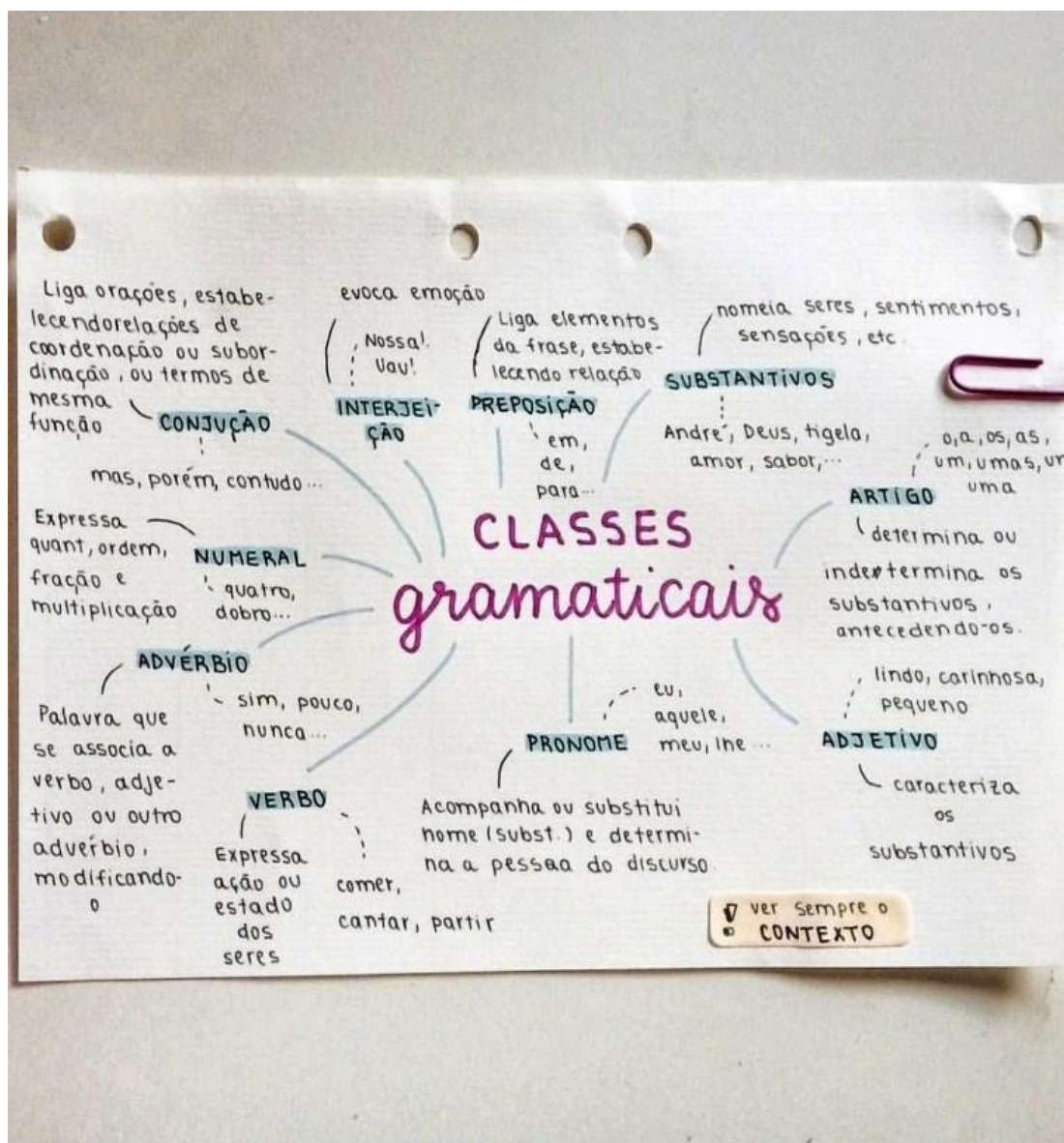
P	R	O	N	O	M	E
						T
						I

1.

S	U	B	S	T	A	N	T	I	V	O
									O	

ANEXOS

Anexo A - Mapa conceitual escrito de classes gramaticais em língua portuguesa



Fonte: <https://studymaps.com.br/classes-gramaticais/>

Anexo B - Mapa conceitual digitalizado de classes de palavras em língua portuguesa



Fonte: <https://studymaps.com.br/classes-gramaticais/>

Anexo C - Protocolo de identificação do repertório de vocabulário para crianças e jovens com deficiência não oralizados - PIRV

Protocolo de Identificação do repertório de vocabulário para crianças e jovens
com deficiência não oralizados - PIRV

Identificação

Pront.nº

Aluno:		D.N
Escola:		
Série		
Professor/Família:		
Bairro	Cidade	Fone

Marque na frente da lista de palavras as que você acha importante para o uso do seu filho/aluno. Caso você perceba que a palavra não seja tão utilizada, marque a alternativa *às vezes*, e se você não souber responder, assinale a alternativa *não sei*. No final de cada lista de palavras há um espaço para você colocar outras palavras que não constam da lista.

1 Pessoas, Profissões, Pronomes Pessoais (16): Vocábulo que designam pessoas, profissionais ou grupo de pessoas.

PESSOAS	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Amigo				
Avó, vovó, avô, vovô				
Bebê ou nenê				
Criança				
Eu				
Irmã, irmão				
Mãe, mamãe				
Menina, menino				
Mulher				
Nós				
Pai, papai				
Pessoas				
Professor, professora				
Secretária				
Tia, tio				
Vizinho, vizinha				

Outras palavras:

2 Alimentos (32): Vocábulos usados para designar alimentos e bebidas.

ALIMENTOS	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Água				
Arroz				
Banana				
Bolacha				
Bolo				
Café				
Carne				
Chocolate				
Coca-Cola				
Comida				
Danone				
Doce				

Outras palavras:

ALIMENTOS	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Feijão				
Gelatina				
Laranja				
Leite				
Maçã				
Macarrão				
Mamão				
Manteiga, Margarina				
Mingau				
Ovo				
Pão				
Papinha				
Pizza				
Refrigerante				
Remédio				
Salada				
Salgadinho				
Sopa				
Sorvete				
Suco				

Outras palavras:

3 Partes do Corpo (15): Vocábulos utilizados para nomear as partes do corpo.

PARTES DO CORPO	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Barriga				
Boca				
Braço				
Cabeça				
Cabelo				
Corpo				
Dedo				
Dente				
Joelho				
Mão				
Nariz				
Olho				
Pé				
Perna				
Rosto				

Outras palavras:

4 Vestuário (8): Itens que podem ser vestidos.

PARTES DO CORPO	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Bolsa				
Calças				
Casaco / Jaqueta				
Fralda				
Roupa, tecido				
Sapato				
Tênis				
Vestido				

Outras palavras:

5 Brinquedos, Entretenimentos, Esportes, Instrumentos e Música (10): Vocábulos que designam atividades ou objetos de brincar, jogar, brincadeiras, divertimentos, esportes, instrumentos musicais e música.

BRINQUEDOS	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Bicicleta				
Bola				
Boneca				
Brinquedo				
Carrinho				
Futebol				
Jogo				
Jogo de encaixe				
Música				
Revista				

Outras palavras:

6 Animais (11)

ANIMAIS	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Cachorro				
Cavalo				
Coelho				
Galinha				
Gato				
Passarinho				
Pato				
Peixe				
Porco				
Urso				
Vaca				

Outras palavras:

7 Transporte (7): Vocábulos que representam os meios de transporte.

TRANSPORTE	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Ambulância				
Barco				
Caminhão				
Carro				
Moto				
Ônibus				
Perua				

Outras palavras:

8 Lugares (13)

LUGARES	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Calçada				
Campo				
Casa				
Chão				
Escola				
Estacionamento				
Fazenda				
Igreja				
Loja				
Piscina				
Porta				
Restaurante				
Rua				

Outras palavras:

9 Natureza (4): Vocábulos usados para representar coisas da natureza.

NATUREZA	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Árvore				
Flor				
Pedra				
Praia				

Outras palavras:

10 Móveis e aposentos (12)

MÓVEIS, APOSENTOS	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Banheiro				
Cadeira				
Cama				
Cozinha				
Fogão				

Outras palavras:

MÓVEIS, APOSENTOS	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Geladeira				
Mesa				
Privada				
Quarto				
Quintal				
Sala				
Sofá				

Outras palavras:

11 Utensílios e objetos (11): Vocábulo usados para utensílios e objetos da casa e pessoais na rotina diária.

UTENSÍLIOS, OBJETOS	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Caixa				
Caneta				
Colher				
Copo				
Garfo				
Luz				
Mamadeira				
Panela				
Rádio				
Telefone				
Tv, televisão				

Outras palavras:

12 Rotinas e Atividades da Casa (05)

ATIVIDADES DA CASA	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Almoço				
Aniversário				
Banho				
Jantar				
Refeição				

Outras palavras:

13 Rotinas e Atividades da Escola (16)

ATIVIDADES DA ESCOLA	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Apagador				
Atividade				
Biblioteca				
Carteira escolar, mesinha				

Outras palavras:

ATIVIDADES DA ESCOLA	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Colar				
Computador				
Desenho				
Figura				
Folha de papel				
Giz de cera				
Lápis				
Livro				
Lousa				
Papel				
Sala de aula				
Tarefa				

Outras palavras:

14 Comportamento (5): Vocábulos que representam comportamentos e necessidades.

COMPORTAMENTO	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Fome				
Medo				
Feliz				
Quieto				
Xixi				

Outras palavras:

15 Perguntas, respostas e expressões sociais (10): Vocábulos usados para fazer perguntas, respostas, expressões sociais da rotina.

DESCRITORES	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Sim				
Não				
Oi				
Tchau				
Por favor				
Por que?				
Quando?				
Quem?				
Onde?				
Obrigado				

Outras palavras:

16 Verbos ou ações (60): Vocábulos que denotam ação, ocorrência ou modo de ser.

Verbos ou ações	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Abrir				
Ajudar				
Alimentar				
Almoçar				
Andar				
Arrumar				
Assistir				
Bater				

Verbos ou ações	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Beber				
Brincar				
Cair				
Chutar				
Coçar				
Colocar				
Comer				
Comprar				
Conseguir				
Conversar				
Correr				
Dançar				
Dar				
Deitar-se				
Descansar				
Descer				
Desenhar				
Dormir				
Empurrar				
Enxugar				
Escovar				
Escrever				
Esperar				
Falar				
Fazer				
Fechar				
Ficar				
Gostar				
Guardar				
Ir				
Jogar, brincar				
Lavar				
Ler				
Machucar				
Olhar				
Parar				
Passear				
Pegar				
Pintar				
Pular				
Querer				
Rasgar				
Sair				
Sentar				
Ter				
Tirar				

Verbos ou ações	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Tocar				
Tomar				
Trabalhar				
Trocar				
Usar				
Vir				

Outras palavras:

17 Descritores (29): Vocábulo que descrevem os substantivos.

DESCRITORES	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Bom				
Frio				
Quente				
Grande				
Pequeno				
Mais				
Muito				
Nada				
Líquido				
Aqui				
Lá				
Atrás				
Em cima				
Embaixo				
Fora				
Dentro				
Lado				
Antes				
Cedo				
Tarde				
Noite				
Manhã				
Hora				
Hoje				
Dia				
Tempo (horário)				
Vermelho				
Sujo				
Doente				

Outras palavras:

18 Pronomes e preposições (3)

PRONOMES, PREPOSIÇÕES	SIM	NÃO	ÀS VEZES	NÃO SEI
Dela, dele				
Meu, minha				
Por				

Outras palavras:

OUTRAS OBSERVAÇÕES: