



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS**

LETÍCIA MARIA DA SILVA CONCEIÇÃO

**LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE
APLICAÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA SURDOS**

AMARGOSA-BA

2019

LETÍCIA MARIA DA SILVA CONCEIÇÃO

**LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE
APLICAÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA SURDOS**

Trabalho apresentado como requisito parcial
à obtenção do grau de Licenciatura em
Letras/Libras, do Centro de Formação de
Professores, da Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia.

Orientadora: Profa Dr^a Ayane Nazarela
Santos de Almeida

AMARGOSA-BA

2019

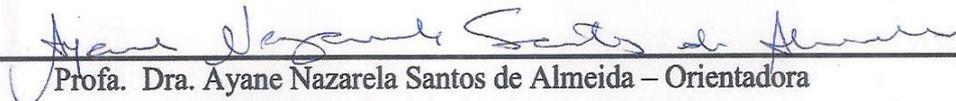
LETÍCIA MARIA DA SILVA CONCEIÇÃO

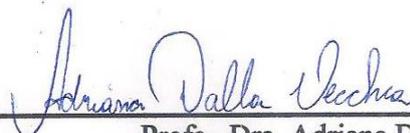
LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA SURDOS

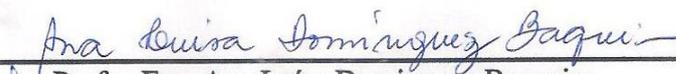
Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras/Libras, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título de licenciada em Letras/Libras.

Aprovado em 13/12/2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Ayane Nazarela Santos de Almeida – Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia


Prof. Dra. Adriana Dalla Vecchia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia


Prof. Esp. Ana Luísa Domínguez Baqueiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

*Dedico esse trabalho em especial aos
meus colegas Surdos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a DEUS o todo soberano criador de todas as coisas, que me concedeste a vida e me honrado com bênçãos imerecidas.

Agradeço a minha família, aos meus pais, Carlos e Joalice, aos meus irmãos Tami, Nanda, Deia e João que são a minha base, são as pessoas mais presentes em minha vida que estiveram sempre comigo me incentivando.

Agradeço ao meu noivo Erivaldo, por toda paciência, carinho e amor, e por me ajudar muitas vezes a achar soluções quando elas pareciam não surgir. Gratidão por ter caminhado junto comigo nessa jornada e entender a minha ausência. Você foi a pessoa que pude compartilhar os momentos de tristezas e alegrias. Essa conquista é nossa!

Um agradecimento muito especial a minha orientadora, Prof^a Ayane Almeida, por ser uma pessoa responsável, justa, competente, exigente (risos) e comprometida. Agradeço pelos momentos em que mais precisei não poupou esforços, paciência, dedicação e orientações para que se tornasse possível a conclusão deste trabalho. A você, minha gratidão!

Agradeço em especial a Renê, companheiro das orientações de TCC e a Rose minha amiga/irmã que Amargosa me presenteou. Obrigado por me incentivar a não desistir dos estudos na área da surdez e despertar em mim vontade de voar como uma águia nos momentos em que eu desejava o pouso. E por compartilhar comigo momentos fora da universidade. Gratidão a vocês queridos!

Aos amigos que construí ao longo do curso em especial a Zé, Allan, Suy, Kelly, Juh, Maurina, Michelle e Ademário por compartilhar comigo as vivências ao longo da graduação.

As minhas companheiras de casa Ana e Vanuzia pelo carinho, compensação e conversas nos dias mais estressantes (risos).

Agradeço aos colegas Surdos, em especial os da Pastoral do Surdo de Amargosa. Aos professores do curso de Licenciatura em Letras/Libras/Língua Inglesa, da UFRB/CFP, que contribuíram grandemente na minha formação em especial Prof.^a Poliana.

Muito obrigad@ a tod@s!



Filha de agricultores agora é Professora!

CONCEIÇÃO, Leticia M.S. **Leitura e Escrita em LP: uma proposta de aplicação do gênero história em quadrinhos para Surdos** 153 fls. Monografia (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Amargosa-BA 2019.

RESUMO

O desenvolvimento dos atos de ler e escrever é fundamental tanto para uma renovação pessoal contínua, quanto para uma atuação social crítica, no entanto percebemos que se ouvintes já apresentam limitações nessas habilidades, os surdos demonstram sentir ainda mais dificuldades de modo a não, raras vezes, rejeitarem o contato com o texto escrito. Visando acessar meios de minimizar os entraves causadores da rejeição, esta pesquisa objetivou analisar as habilidades de leitura e escrita de estudantes Surdos a partir de histórias em quadrinhos e por meio da língua de sinais. A proposta de intervenção foi realizada na Escola Municipal Almeida Sampaio, no período noturno, com dois estudantes Surdos do segmento II, nível 4, da Educação de Jovens e Adultos-EJA de uma turma de inclusão do Centro Educacional Municipal de Educação de Jovens e Adultos- CEMEJA. Intentamos observar o impacto da proposta metodológica de Fernandes (2003), através da aplicação de três oficinas baseadas no gênero história em quadrinhos. Inicialmente foi aplicada uma atividade diagnóstica e, em seguida, cada uma das oficinas que envolviam atividades de leitura, compreensão e escrita do português. Dessta forma, elaboramos três Matrizes para acompanhamento do desempenho de cada participante e planilhas de avaliação para que o processo de ensino e aprendizagem pudesse ser monitorado e aperfeiçoado. Além disso, as matrizes e planilhas contribuem ao fornecerem orientações quanto aos critérios que permeiam todo o processo de aplicação das oficinas adequando-se à proposta metodológica e às particularidades percebidas na prática. O desenvolvimento de atividades em três fases, de leitura, compreensão e escrita, que compõem a coleta de dados, nos permitiu obter uma visão holística sobre o processo de ensino e aprendizagem de compreensão e produção em escrita de segunda língua para Surdos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que foi embasada em pesquisas que enfocam ensino de língua portuguesa-LP para Surdos (FERNANDES, 2003; ALBRES, 2012; PEREIRA, 2014), estudos sobre gênero textual (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011; GERALDI, 2016; MARCUSCHI, 2011) e sobre histórias em quadrinhos (FREITAS, 2015; VERGUEIRO, 2004; RAMOS, 2009). Ao mesmo tempo, constitui-se como uma proposta de intervenção que pode ser replicada por professores de Surdos, por termos elaborado matrizes de acompanhamento de desempenho, e planilhas avaliativas que resgatam a concepção de ensino fundamentado em sua função cultural, interativa e social. Concluimos que a história em quadrinhos por ser um gênero que estabelece forte relação com a leitura de imagens e texto verbal, requer do estudante Surdo a ativação e aplicação de um dos seus pontos fortes que é a visualidade, num esforço de atribuir significados à língua portuguesa através da Libras, impactando na compreensão leitora e na produção escrita.

Palavras chave: Leitura; escrita; gênero textual HQs; língua portuguesa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz de orientação para análise de leitura coletiva e interativa do português escrito em Libras.....	44
Quadro 2: Matriz de orientação para análise de compreensão do texto em português escrito.	45
Quadro 3: Matriz de orientação para análise de produção do texto em português escrito.	46
Quadro 4: Planilha de acompanhamento avaliativo.....	47
Quadro 5: Planilha de acompanhamento final: desempenho em leitura, compreensão e produção textual.	48
Quadro 6: excerto da questão 1- atividade diagnóstica.....	51
Quadro 7: excerto da questão 2- atividade diagnóstica.....	52
Quadro 8: excerto da questão 3- atividade diagnóstica.....	52
Quadro 9: excerto da questão 4- atividade diagnóstica.....	53
Quadro 10: excerto da questão 5-atividade diagnóstica.....	54
Quadro 11: Planilha de acompanhamento do desempenho em leitura, compreensão e produção textual – atividade diagnóstica.....	55
Quadro 12: excerto da questão 1-oficina01.	58
Quadro 13: excerto da questão 2-oficina01.	59
Quadro 14: excerto da questão 3-oficina 01.	59
Quadro 15: excerto da questão 4.....	60
Quadro 16: excerto da questão 5- oficina 01.	61
Quadro 17: excerto da questão 6- oficina 01.	62
Quadro 18: excerto da questão 7- oficina 01.	63
Quadro 19: excerto da questão 1- oficina 02.....	66
Quadro 20: excerto da questão 2 – oficina 02.....	67
Quadro 21: excerto da questão 3 – oficina 02.....	67
Quadro 22: excerto da questão 4- oficina 02.....	68
Quadro 23: excerto da questão 5 – oficina 2.....	68
Quadro 24: excerto da questão 6- oficina 2.	69

Quadro 25: excerto da questão 1- oficina 03.	72
Quadro 26: excerto da questão 2- oficina 03.	72
Quadro 27: excerto da questão 3- oficina 03.	73
Quadro 28: excerto da questão 4- oficina 03.	74
Quadro 29: excerto da questão 5- oficina03.	75
Quadro 30: excerto da questão 6- oficina 03.	75
Quadro 31: Planilha de acompanhamento: desempenho em leitura, compreensão e produção textual – oficinas I, II e III	77
Quadro 32: Planilha de acompanhamento final: desempenho em leitura, compreensão e produção textual.	77

FIGURAS

Figura 1: Atividade de diagnóstico.	39
Figura 2: Textos de estímulo	39
Figura 3: Glossários Visuais.	40
Figura 4: Atividades de Compreensão Textual.	41
Figura 5: Atividade de produção textual.	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEJA- Centro Educacional Municipal de Educação de Jovens e Adultos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

HQ- História em quadrinhos

INFO- informante

PCN- Parâmetro Nacional Curricular

L1- Primeira língua

L2- Segunda língua

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

LP -Língua Portuguesa

LPL2-Língua portuguesa como segunda língua

LS- Língua de Sinais

NLG- Grupo de nova Londres

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 A proposta bilíngue: a relação entre Libras e Língua portuguesa para Surdos.....	18
2.2 Aquisição da Libras e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita	22
2.2.1 Pesquisas prévias.....	25
2.3 (Multi) letramento em língua portuguesa e Libras para Surdos.....	27
2.4 Gêneros Textuais e ensino de português para Surdos.....	31
2.4.1 O ensino de Surdos através do gênero textual Hq.....	33
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
3.1 Metodologia da pesquisa.....	36
3.2 Caracterização da escola	36
3.3 Perfil dos sujeitos	37
3.4 Percurso metodológico.....	37
4. ANÁLISE DOS DADOS	49
4.1 Atividade diagnóstica.....	49
4.2 Oficinas aplicadas	56
4.2.1 Oficina 01	56
4.2.2 Oficina 02.....	65
4.2.3 Oficina 03	71
5.CONCLUSÃO.....	81
REFERENCIAS.....	83
APÊNDICES A- RESULTADOS DAS ATIVIDADES.....	87
APÊNDICES B-MÓDULO DIDÁTICO.....	118



CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

A educação de Surdos é temática recorrente durante as discussões das aulas do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia do Centro de Formação de Professores destacando os diversos problemas que essas pessoas enfrentam por não desenvolverem as línguas orais, apesar de possuírem sua língua própria e terem direito a aprender uma segunda. Dessa forma, foi possível ir desenvolvendo o interesse em estudar Português para Surdos, já que historicamente estes foram penalizados por não poderem aprender e utilizar uma língua que hoje lhes é oferecida como direito adquirido. Através da experiência do Estágio Curricular Supervisionado em Estudos Literários e Linguístico, o interesse foi se reafirmando, pois, um dos gêneros textuais utilizados neste componente foi a história em quadrinhos, o que foi se definindo como possibilidade de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso, respondendo uma inquietação e contribuindo para o ensino.

Durante o período do estágio, todos os planejamentos de aulas, partiram da aplicação de histórias, dando vez ao surgimento de uma inquietação que se apresenta através do seguinte questionamento: como as histórias em quadrinhos (Hq) podem auxiliar no ensino de língua portuguesa para Surdos? Tal indagação gerou questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa: i) qual é a relação que o Surdo estabelece entre o texto imagético que constitui a história em quadrinhos e o texto verbal que o compõe? ii) O que é necessário para aproximar o Surdo do texto em língua portuguesa com o código alfabético escrito?

No intuito de responder a esses questionamentos, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral analisar habilidades de leitura e escrita de estudantes Surdos, em língua portuguesa, através do gênero textual história em quadrinhos. Os objetivos específicos do trabalho são: i) estimular nos estudantes Surdos o hábito da leitura de textos em língua portuguesa; ii) elaborar uma matriz que auxilie o acompanhamento da compreensão da leitura e da produção escrita em Língua portuguesa por Surdos a partir das Hq; iii) fornecer um módulo didático aos professores para o ensino de português para Surdos após a finalização da pesquisa.

Durante as aulas de Libras, aprendemos que o Surdo é caracteristicamente

visual, sua própria língua é acessada por esse meio, sendo viso-espacial . Quadros (2004. p, 47-48) afirma que “as línguas de sinais são denominadas de modalidade gestual visual ou espaço-visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzidas pelas mãos.” É certo, portanto, que o ensino dos surdos não pode estar dissociado da utilização da língua de sinais.

Isso atribui aos recursos visuais uma grande importância enquanto elementos pedagógicos, mas que, infelizmente, seja por desconhecimento ou por aplicação inadequada, nem sempre são empregados em toda sua potencialidade. Conforme identificou Lebedeff (2010), em muitos casos, as práticas de ensino ainda são baseadas na fonética da língua oral e se sobrepõem ao uso de ferramentas visuais, intensificando a necessidade de pesquisas sobre tal abordagem na educação de alunos Surdos.

Contribuindo com essa discussão, Quadros (2006, p. 35) reforça que a língua de sinais “é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la”. Então, pela ausência da audição, os Surdos utilizam-se do recurso visual e é através desse canal que o mundo passa a ter significação e o seu entorno se manifesta emitindo estímulos percebidos pela visão e que são responsáveis por gerar compreensão. Essa manifestação, compreendida como resultado da experiência visual, é um meio de comunicação utilizado pelos Surdos e é por intermédio dela que se manifesta a língua de sinais. Essa característica foi considerada durante toda a pesquisa, observando as implicações dessa leitura visual do mundo aplicada aos textos verbais e não verbais propostos e produzidos.

Se por um lado pesquisadores apontam a necessidade de explorar o visual no ensino de Surdos, por outro, apontam para a importância de aplicar gêneros textuais baseados em atividades e temáticas do cotidiano, o que reforçou a escolha por utilizarmos Hq e atender a duas demandas do ensino contextualizado, pois além de ser originária das imagens, a história em quadrinhos é caracterizada como um gênero textual de ensino que se propagou pelo mundo inteiro.

Os estudos sobre os gêneros textuais tiveram maior atenção a partir de Mikhail Bakhtin ([1979] 2003, p. 282). Para ele, a comunicação ou a fala ocorre através dos gêneros e, muitas vezes, o falante não se dá conta disso. Utiliza a fala, e de forma espontânea se adequa às mais diversas situações de uso, sem sequer perceber a complexa forma de organização para através de textos atender as demandas diárias, sejam elas no ambiente de trabalho, ou mesmo nos momentos de entretenimento. Os gêneros textuais são enunciados escritos ou orais, utilizados no dia a dia de cada

indivíduo, sendo que cada um possui suas características específicas, possibilitando formações de diferentes tipos de textos. Marcuschi (2008) enfatiza que os gêneros textuais são fenômenos históricos que estão atrelados à vida social e cultural dos indivíduos e que vão surgindo de acordo com as necessidades socioculturais de uma determinada época.

Portanto, notamos que os gêneros textuais estão atrelados a um processo de transformação na sociedade, pois o mesmo tem em sua estrutura de capacidade agregar diferentes culturas. Seja pelo fato de estarmos inseridos em um novo contexto de sociedade ou associada a um contexto de um sistema capitalista, em que a cada dia somos surpreendidos com novas reformulações.

Assim, a introdução das Hq no ensino foi revelando a boa aceitação entre os alunos e os benefícios de sua utilização nas salas de aula como apoio pedagógico às diversas disciplinas (VERGUEIRO, 2010). Um desses benefícios é o auxílio no desenvolvimento do hábito de leitura. “Com a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo”. (VERGUEIRO, 2010. p,23).

Fernandes (2003, p. 161) destaca que “a quase inexistência de experiências em práticas de letramento fora da escola e a limitação lexical e gramatical na língua portuguesa que impedem os alunos Surdos de realizarem associações e inferências que seriam comuns a leitores iniciantes.” Então, a leitura é um ato fundamental a ser desenvolvido com estudantes Surdos a fim de ir minimizando esses problemas e da mesma forma, estimular a compreensão da leitura, depreendendo o conteúdo e a significação das palavras nos diferenciados contextos. São focos centrais do ensino de segunda língua e da mesma forma, da proposta de intervenção feita a partir desta pesquisa para alunos Surdos.

O gênero textual história em quadrinhos, de acordo com Guimarães (2005, p.4), “é uma forma de expressão artística em que há o predomínio do estímulo visual, ou seja,[...] engloba formas de expressão em que o espectador para apreciá-las utiliza principalmente o sentido da visão.” Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa que se constituiu enquanto uma proposta de intervenção a partir das Hq, justifica-se pelo fato de este material estar presente no cotidiano dos alunos envolvendo-os, ser visual e estimular a leitura, geralmente pouco exercida por pessoas surdas, por não se sentirem atraídas pelo código escrito, mas que ao se depararem com os diálogos interativos em

Libras, a partir do texto escrito em LP, substituem o que poderia ser entediante por algo que passa a ser entretenimento e sentem-se estimulados a seguirem aprendendo.

De acordo com Oliveira (2007), as Hq fazem parte de materiais pedagógicos usados em escolas, visando despertar a criatividade, provocar a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, pois possuem uma linguagem simples, curta e com apresentação em quadros coloridos. Além disso, os episódios acontecem geralmente através de diálogos promovendo a interação social ente os personagens.

Destacamos que um importante e intrínseco componente das Hq e que as tornam ainda mais pertinentes no ensino ao Surdo, é o fato de cada quadrinho conter informações que se relacionam com suas respectivas imagens, então para que o leitor compreenda o que o autor está tentando transmitir, é preciso captar o conjunto harmonioso de recursos multimodais¹, estabelecendo a correlação entre imagem e texto para que os desenhos e as palavras separados entre si por quadros façam sentido.

Assim sendo, esta pesquisa mostra-se pertinente ao contribuir para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para Surdos, por estimular e analisar os atos de ler e escrever realizados por Surdos, buscando minimizar as principais dificuldades que eles apresentam como atribuir sentido à palavra escrita, ampliar o vocabulário, e responder satisfatoriamente uma questão proposta de produção textual. Além disso, favorece a autonomia das pessoas surdas através da proposta de desenvolvimento de um letramento que o torna participativo socialmente, sem depender de mediadores para manifestar seus pensamentos, dúvidas e interpretações, promovendo-o cultural e socialmente.

Para melhor sistematização, o trabalho está estruturado em cinco capítulos, o primeiro refere-se à introdução, o segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica que embasa teoricamente a pesquisa. Dividido em subtítulos, abordamos *A proposta bilíngue: relação entre a Libras e Língua portuguesa para Surdos*, *a Aquisição da Libras e a aprendizagem de Língua portuguesa escrita* apresentando a importância de adquirir a Libras como primeira língua (L1) e aprender a língua portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita trazendo um pouco sobre *As Pesquisas prévias* que tiveram como foco de estudo o ensino de LP como L2 para Surdos. Posteriormente abordamos, o *(Multi)letramento em língua portuguesa e Libras para*

¹ Os recursos multimodais nos textos são aqueles que fazem uso de duas ou mais modalidades de formas linguísticas. Segundo Roxane & Moura (2012, p. 38) ‘os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturais’

Surdos, bem como, a importância do desenvolvimento da capacidade crítica de leitores para que interpretem e produzam textos constituídos por cores, imagens com ou sem movimentos. Outra seção refere-se ao *Gêneros textuais e o ensino de Língua portuguesa para Surdos*, no qual apresentamos a definição de gênero textual segundo os estudiosos como Bakhtin ([1979]2003), Schneuwly (2011), Marcuschi (2008), Geraldi (2016). Em seguida, discutimos *O ensino de Surdos através do gênero textual História em quadrinhos* destacando a importância de trabalhar esse gênero com os Surdos e apresentando o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre o ensino do gênero textual HQ e o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O terceiro capítulo descreve a metodologia aplicada, descrevemos os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, o quarto diz respeito à análise de dados e por fim, têm-se as conclusões obtidas a partir dos resultados alcançados, seguidas das referências, do Módulo didático e posteriormente os anexos.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentadas algumas discussões fundamentadas em estudiosos da área sobre o ensino de LP como L2 para Surdos, de modo a destacar a sua importância e algumas pesquisas prévias que se relacionam com o objetivo de discutir o ensino de LP para surdos. Logo, discutem-se os (Multi)letramentos para os Surdos. Depois disso, serão feitas considerações sobre o gênero textual destacando o que propõem os PCN e a importância em trabalhar o gênero textual Hq na sala de aula.

2.1

A proposta bilíngue: a relação entre Libras e Língua Portuguesa para Surdos

Ao se realizar um estudo sobre ensino de segunda língua, não podemos deixar de mencionar a importância da aquisição da primeira língua (L1) a Língua de Sinais para Surdo, por auxiliar na aprendizagem de uma L2, nesse caso a LP, na modalidade escrita, não esquecendo que, o processo histórico da interferência desta língua na vida dos Surdos e como se deu sua inclusão nos espaços educacionais e sociais.

Um evento que marcou a trajetória educacional dos Surdos foi o Congresso de Milão² em 1880. Segundo Quadros (2006, p.26):

A discussão foi extremamente agitada e, por ampla maioria, o Congresso declarou que o método oral, na educação de Surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos.

Portanto, a proposta de ensino da língua portuguesa era a de ensinar aos Surdos a língua oral e escrita através da aprendizagem de palavras, o aluno Surdo tinha o papel de decorar as letras e estruturas frasais por meio de exercícios de repetição e oralização mecânicas.

² Esse evento reuniu os intelectuais e trouxe consequência terríveis para os Surdos de todo o mundo. Diversos representantes de diferentes países reuniram-se em Milão com o intuito de discutir a educação dos surdos, sendo que eram ouvintes em sua maioria e decidiu que o melhor método de ensino seria o Oralismo.

Moura (2015) expressa que “a filosofia Oralista tem como fundamento integrar a criança Surda no mundo ouvinte por meio do desenvolvimento da língua oral, pois só permite que a linguagem possa se desenvolver paulatinamente”.

Nessa perspectiva, sabe-se que esse método oralista traz graves consequências para o sujeito Surdo no processo de ensino-aprendizagem da sua língua materna e conseqüentemente na aquisição da LP como L2.

No final da década de 1970 com base em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos surgiu a Comunicação Total. Conforme Moura (2015, p. 25):

A comunicação total surgiu com a premissa básica de garantir a comunicação com a criança surda. O objetivo é utilizar-se de qualquer recurso, a fim de proporcionar a aquisição de vocabulário, o que favorece a compreensão e aquisição de uma língua, a construção da linguagem, bem como a interação entre falante e a criança surda. Nessa prática, além de recursos diversos que poderiam ir de mímicas, gestos, alfabeto manual, leitura labial, escrita, etc. até desenhos, observa-se a mistura da fala oral com sinais isolados retirados da Língua de sinais do país, de modo a preservar a estrutura da língua oral.

Dessa forma, a Comunicação Total utilizava diversos recursos linguísticos para que se estabelecesse uma comunicação. Com isso, a comunicação até melhorou apesar de limitada, pois não se usava a língua utilizada pelos Surdos, era artificial, sendo esses Surdos “excluídos do processo educacional e social”, sem avanços em leitura e escrita. (PERREIR, 2005) .

Assim, após as problemáticas manifestadas entre Oralismo e Comunicação Total, foi observado que nenhuma das duas propostas estava tendo resultado satisfatório para alfabetização e desenvolvimento do Surdo. Surgiu como uma proposta para o avanço, o Bilinguismo como recurso para a melhoria da educação do Surdo, pois mostra a preocupação em respeitar a língua materna do Surdo, a L1, e ensiná-lo a L2. O português é utilizado na modalidade escrita, sendo a segunda língua, e a educação dos Surdos passou a ser bilíngue.

O bilinguismo bimodal é caracterizado pelo aprendizado de duas línguas a Libras e a Língua Portuguesa, a educação bilíngue consiste, em primeiro lugar, na aquisição da Língua de Sinais pelos Surdos, sendo esta sua língua materna. Em seguida, a língua portuguesa escrita é ensinada como sua segunda língua. Sobretudo, a

metodologia bilíngue na abordagem educacional, visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas, tornando-o bilíngue em seu próprio país.

Nesse sentido, Quadros ressalta que: “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos Surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil.” (2000, p.54).

À medida que as línguas de sinais são reconhecidas temos mudanças nas formas de ver os Surdos e nos modelos educacionais para Surdos. Sabe-se que o conceito de bilinguismo tem mudado ao longo dos tempos, bem como a perspectiva sobre os seus efeitos nos falantes. Nos dias atuais, a proposta bilíngue busca trabalhar, no caso dos Surdos, os sinais, a leitura e a escrita a partir da língua de sinais, adotando uma abordagem comparativa entre ambas as línguas.

No Brasil, por exemplo, com o reconhecimento da Libras, a pessoa surda passou a ser valorizada e ganhar respaldo legal para que seu direito linguístico fosse garantido. Juntamente com esse reconhecimento surgiram algumas políticas públicas para atender a comunidade surda, que influenciaram em muitos avanços voltados para a educação. Os Surdos conquistaram não apenas o direito linguístico como políticas públicas voltadas para atender necessidades dessa comunidade, principalmente o direito que assegura o ensino de LP como segunda língua, a partir da regulamentação.

No que diz respeito ao aprendiz-Surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos Surdos. (BRASIL, 2002, p. 115)

Considerando que a segunda língua é aprendida de forma sistemática, ou seja, é necessária a utilização de estratégias formais de ensino para que a aprendizagem ocorra, então o ensino do português para Surdos não pode ser realizado da mesma forma que para os ouvintes. Contudo, a Libras é uma língua com estruturas próprias, é produzida pelas mãos, expressões faciais e corporais, com sua estrutura apresenta elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos comprovando sua legalidade enquanto língua, assim como qualquer outra.

Apesar de ser garantida uma educação bilíngue desde 2005, pela Lei 10.436, vemos que ainda há uma constante luta por esse direito. E, quando se busca por uma educação bilíngue, é relevante destacar que para que esta aconteça é imprescindível que as propostas educacionais que só começam a estruturar-se a partir do Decreto 5.626/05 que regulamentou a Lei de Libras e estabelece as necessidades de:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos Surdos;

III - prover as escolas com: [...] c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; (BRASIL,2005).

Essa concepção da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua para os Surdos é defendida pelo bilinguismo. Nesse sentido trata-se da adoção de uma abordagem que marca a importância do reconhecimento da LS, além desta servir de mediadora à aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Esse abordagem tem apresentado grandes avanços na vida educacional de Surdos que podem participar dessa educação, sendo fundamental para o seu desenvolvimento.

O Brasil, porém, ainda necessita de estrutura para que o Bilinguismo seja efetivado em todas as suas potencialidades, ainda faltam profissionais bilíngues e a real aceitação da proposta bilíngue nas escolas inclusivas e a contratação de mais intérpretes de Libras nas escolas para o apoio de necessidades aos alunos Surdos. Falta principalmente a obrigatoriedade do ensino de Libras nas escolas desde a educação infantil, pois essa iniciativa seria a forma adequada de permitir ao aluno Surdo acompanhar o conteúdo das atividades realizadas pelo professor em sala. O professor e os colegas sabendo a LS tornaria o ambiente escolar realmente bilíngue e o Surdo completamente incluso no processo educativo.

O bilinguismo configura-se como uma ferramenta de extrema importância na inclusão de crianças surdas na sociedade em geral, infelizmente, os desafios são grandes. Mas espera-se que com os avanços dos estudos os grandes desafios do bilinguismo serão vencidos e finalmente a sociedade terá uma escola realmente bilíngue, e inclusiva.

Diante desses aspectos levantados, pretende-se mostrar a importância da Libras como primeira língua no ensino e aprendizagem de uma segunda língua para os sujeitos

Surdos. Conforme Ribeiro (2015, p.42) a língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo e social dos Surdos e isso precisa ser considerado na escolha da metodologia adequada, principalmente para a aprendizagem da língua portuguesa.

Sabendo da importância do processo de aquisição da Libras como primeira língua para o Surdo, e partindo do pressuposto de que estes sujeitos, quase sempre, não dominam nem a Libras, nem a Língua Portuguesa, pelo menos nos anos iniciais do processo escolar, a constituição da escrita por parte dos mesmos não segue as mesmas características dos ouvintes, que se apoiam na língua oral para produzir a escrita. Aponta-se, assim, para a importância da interlocução através da sinalização para o desenvolvimento de um trabalho educacional mais efetivo com as crianças surdas.

Segundo Freitas (2014, p.27) “para ter acesso aos conceitos, veiculados através da língua portuguesa, a criança surda precisa ter internalizado a Libras, é assim que o Surdo terá possibilidades de desenvolvimento da segunda língua [...]”. Sabemos que as duas línguas são distintas quanto à estrutura e o funcionamento, mas nesse contexto devemos garantir o uso da LS de forma natural e, posteriormente, a aprendizagem da LP na modalidade escrita. Contudo, para compreender como acontece a aprendizagem de uma segunda língua pela criança surda, ou quais são as metodologias que podem ser eficazes nesse processo, precisamos entender que a língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo e social dos Surdos, principalmente para a aprendizagem da língua portuguesa. (RIBEIRO, 2015, p.142).

Diante desse contexto, o bilinguismo tem se mostrado uma prática educacional eficaz, pois amplia as possibilidades comunicacionais e interacionais dos Surdos e viabiliza todo trabalho que auxilia no desenvolvimento cognitivo que só é possível pela aquisição de uma língua. No acesso à educação de qualidade, o Surdo é visto com todas as suas especificidades; assim como na sociedade, ele deve estar inserido em uma escola, compartilhando as atividades cotidianas com ouvintes, interagindo, afastando o preconceito, reforçando sua identidade no contato com o outro, aprendendo e ensinando a convivência das diferenças.

A educação inclusiva através da proposta bilíngue favorece ainda a possibilidade de fazermos o que este trabalho se propõe, por exemplo, identificar maiores especificidades, ou critérios mais específicos presentes no ensino diante dos quais a comunidade escolar não pode se manter alheia, fazendo com que os profissionais sensibilizados, tracem ações que contribuam para uma atuação em sala de aula que impacte positivamente o avanço nos processos de leitura e escrita dos Surdos.

É sugerido que a língua de sinais seja adquirida pela criança surda dentro da comunidade surda, acessando a língua e tudo aquilo que ela representa, a cultura e identidade desta comunidade. E que a língua portuguesa escrita seja ensinada na escola, após a aquisição natural e espontânea da Libras. Por isso, Quadros (1997) destaca a aplicação dos termos aquisição para a língua de sinais e aprendizagem para a língua portuguesa, por esta ser secundária, artificial e institucionalizada.

Segundo Quadros (1997, p.70), o processo de aquisição da Língua de Sinais é semelhante ao processo de aquisição da língua oral pelos ouvintes. A aquisição da Língua de Sinais ocorre de acordo com a autora em quatro estágios:

- ❖ Período pré-linguístico (do nascimento aos 14 meses de idade): faz parte dessa fase o balbucio, um fenômeno que ocorre em todos os bebês, independente da língua. Essa capacidade, segundo Petitto e Maranato (1991) faz-se presente também através de sinais. Observaram produções manuais em bebês Surdos para verificar a existência ou não de alguma organização sistemática. Perceberam duas formas de balbucio manual: o balbucio silábico e a gesticulação. O silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético da língua de sinais. A gesticulação, diferentemente, não possui organização interna.
- ❖ Estágio de uma palavra ou de um sinal (de 12 meses aos 2 anos): Petitto (1987) afirma que, nesse período, parece ocorrer uma transformação básica em que a criança muda o conceito de apontação inicialmente gestual (pré-linguístico) para percebê-lo como elemento do sistema gramatical da língua de sinais.
- ❖ Estágios das primeiras combinações (por volta de dois anos): nessa fase, as crianças já usam o sistema pronominal, mas de forma inconsciente. Revela também que a compreensão da apontação dos pronomes não é clara para a criança dentro do sistema linguístico das línguas de sinais. Também as semelhanças na aquisição do sistema pronominal entre crianças ouvintes e surdas sugerem um processo universal de aquisição de pronomes, mesmo entre línguas de modalidades diferentes.
- ❖ Estágios de múltiplas combinações (por volta dos três anos): a criança entra na fase da grande explosão. Nesta fase ocorre a distinção derivacional, por exemplo, a diferenciação entre cadeira e sentar. O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirido aos cinco anos. Para Quadros (1995), estudos mostram que o processo de aquisição ocorre de forma análoga com Surdos e ouvintes, o que ajuda a defender a existência de universais linguísticos. (QUADROS, 1997, p.29-30).

Diante desses fatores apresentados, percebe-se que a criança surda possui as mesmas condições de desenvolver uma língua, que é uma característica inata a qualquer ser humano e que os estágios de desenvolvimento apresentados pela autora se assemelham com o da criança ouvinte. Considerando esse fator chega-se à conclusão de que não há diferença na aquisição da língua entre a criança surda e a ouvinte. Lodi e Lacerda (2009, p. 37) confirmam que “o processo de aquisição da linguagem é fundamentalmente o mesmo entre crianças ouvintes e surdas, independente da modalidade da língua, portanto, o que irá determinar esse desenvolvimento são as relações que elas estabelecem com os interlocutores usuários da língua [...]”.

Para Almeida (2015, p. 96), a aprendizagem de uma língua está relacionada com o desenvolvimento social do sujeito, pois ele recebe influência e influencia o ambiente em que está inserido. Sobre o processo de aquisição da linguagem do Surdo, Quadros (1997, p. 19) afirma que “a aquisição da linguagem é essencial ao ser humano, portanto as crianças surdas precisam entrar em contato com a língua espacial-visual para ter garantida a essência da linguagem”. É a partir daí que se tem a base linguística necessária para que qualquer outra língua seja aprendida.

Sabemos que o indivíduo que apresenta qualquer nível de surdez através da qual, a linguagem não seja compreendida pelo canal auditivo, adquire a linguagem através da percepção visual. Assim, “apesar das diferenças das línguas orais, no que tange ao uso do espaço como valor sintático e a simultaneidade dos aspectos gramaticais, são algumas das restrições levantadas pela modalidade viso-espacial que determina sua diferença estrutural em relação às línguas auditivo-orais” (SKLIAR, 1998, p. 24), ou seja, elas não se opõem, mas possuem diferentes canais de recepção.

Contudo, entende-se que a capacidade visual não é condição suficiente nesse caso para a aprendizagem da escrita. É um processo complexo que requer estratégias que vão além da decodificação das letras, de vocábulos isolados e da aquisição da língua de sinais.

Segundo Fernandes (1990, p. 26), “é fundamental o acesso à Língua de Sinais o mais precocemente possível, pois a dificuldade do Surdo em adquirir língua oral nos primeiros anos traz consequências para o seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social”. Entretanto, na maioria das vezes, o contato com a língua de sinais é tardio, porque geralmente essas crianças nascem de pais ouvintes. Segundo Sacks (1998, p. 8), aponta que, cerca de 95% das crianças surdas nascem de pais ouvintes. Sendo assim, a abordagem inicial se dá através da língua oral. O contato da criança

surda com sua língua materna o mais cedo possível beneficia o processo de estruturação da LP.

Gesser (2009) discorre que ainda há uma ideia que permeia a sociedade, que o Surdo precisa aprender a língua portuguesa como prioridade, para a sua sobrevivência no meio social em que está inserido, ou seja, no grupo majoritário dos ouvintes. No entanto, a Libras não pode ser substituída pela língua portuguesa por ser a língua materna do Surdo, possuir características próprias e dever ser adquirida de forma natural pela criança surda, propiciando uma educação bilíngue.

O desenvolvimento da linguagem é uma forma através da qual a criança conhece o mundo e é imprescindível para o seu avanço enquanto ser humano. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita por sujeitos Surdos é resultante de grandes dificuldades por conta das divergências estruturais entre as LP e LS, sendo muitas vezes um desafio.

Com isso, a aprendizagem da escrita torna-se ainda mais complexa para os sujeitos Surdos pelo fato de a maioria das metodologias de ensino, voltadas para essa especificidade, serem fundamentadas, exclusivamente, no aspecto fonológico da língua, e o ensino muitas vezes de forma descontextualizada e mecânica. O resultado, para os sujeitos Surdos, acaba sendo um desenvolvimento precário e insuficiente da modalidade escrita e da compreensão de leitura do Português. Segundo Silva (2001, p. 43-44),

é necessário enfatizar que as condições de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno Surdo dependem, por via de regra, do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade nas dificuldades encontradas. Nessa mesma ótica é preciso destacar que o Surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o Surdo e o ouvinte.

Portanto, a aprendizagem da escrita do Surdo depende da instituição de ensino e das práticas adotadas pelo educador, de se considerar as dificuldades manifestadas na apropriação de uma nova língua. Deste modo, para que o Surdo aprenda a LP escrita é preciso que sujeito esteja em constante contato com textos diversos, assim, na compreensão do texto sinalizado, o sujeito aprenderá a LP escrita a partir dos significados.

Mediante as questões que foram levantadas com relação à escrita, podemos afirmar que necessitamos de propostas pedagógicas mais efetivas que possam, verdadeiramente, promover a constituição da escrita dos sujeitos Surdos, a partir de uma concepção sócio histórica do ser humano.

2.2.1 Pesquisas prévias

Pesquisas têm sido desenvolvidas no intuito de aplicar gêneros textuais ao ensino de português para Surdo na modalidade escrita, como Freitas (2015) e Souza (2016) que tematizam a importância de se trabalhar a segunda língua de forma contextualizada.

Freitas (2015) realizou um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, trazendo algumas reflexões sobre a metodologia adequada para tal com alguns temas que circundam a aprendizagem de uma segunda língua por aluno Surdo no contexto escolar. Ressalta o caráter pedagógico do texto no processo de aprendizagem, destacando que seu sentido é construído no diálogo, nas vivências, no acionamento dos conhecimentos prévios, e na visão de mundo do aprendiz. Dessa forma, o texto se constitui enquanto recurso fundamental para o ensino aprendizagem de leitura e escrita.

A metodologia adotada pela autora foi da aplicação de uma sequência didática baseada na proposta de Schneuwly e Dolz. Freitas desenvolvia atividades de escrita com o gênero textual específico História em Quadrinhos da Turma da Mônica. As atividades elaboradas foram realizadas em cinco momentos: apresentação da situação, a produção inicial, o desenvolvimento dos módulos, a reescrita da produção inicial e uma produção de uma história em quadrinhos. Freitas (2015) busca nessa pesquisa apresentar uma proposta de ensino contextualizado da língua portuguesa para Surdos devendo estar associado aos recursos visuais e ao texto e afirma:

[...]É importante utilizar textos com ilustrações interessantes que ofereçam apelos visuais e seduzam o aluno, textos com desenhos, caricaturas, fotografias, ícones, símbolos, que são encontrados em livros, revistas, histórias em quadrinhos, filmes, outdoor, folhetos, jornais e cartazes, entre outros. A partir desses recursos visuais apresentados nos textos que o aluno será capaz de compreender e entender o significado do mesmo.

De acordo com que a autora apresentar, explorar o visual, utilizar textos com esses recursos é importante, pois vai auxiliar na aprendizagem da língua escrita. Freitas chega à conclusão de que mediante a história das HQs é possível construir estratégias de ensino adequadas para aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdo. Aponta que o ato de ler é favorecido, por aumentar a motivação, a curiosidade, expandir a compreensão de conceitos na relação imagem palavra, ampliando o vocabulário e envolvendo o leitor Surdo através do despertar de sua imaginação.

Na pesquisa realizada por Souza (2016), ela busca compreender como se desenvolvem as metodologias e estratégias do ensino de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais, para Surdos em salas inclusivas. Para isso, parte dos desafios dos professores em encontrar uma metodologia de ensino de língua portuguesa para Surdos. Souza destaca que as metodologias e estratégias utilizadas através dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa são ainda pensadas apenas para ouvintes.

Souza (2016) também apresenta uma proposta de ensino de L2 para Surdo na modalidade escrita semelhante à de Freitas (2015). Traz uma proposta de ensino contextualizada enfatizando a importância de se ensinar ao Surdo partindo do texto e trabalhando o aspecto visual. Mas para isso, o aluno deve compreender primeiramente o sentido do texto para depois partir para uma nova proposta de atividade. Assim, ainda existe uma preocupação no que diz respeito à aquisição da língua portuguesa principalmente na modalidade escrita.

Em suma, os autores Freitas (2015) e Souza (2016) apresentam propostas de ensino de português para Surdos, que partem do texto, e utilizam recursos visuais para assim auxiliar o aluno na compreensão. Essas propostas são bastante válidas, pois possibilitam o professor levantar várias questões instigadoras para reflexão, ou seja, vai se estabelecer uma interação com o texto e com o aprendiz.

Fernandes (2003) apresenta em sua pesquisa amplo acervo teórico, realizando profundas discussões sobre a educação bilíngue para Surdos e mais especificamente aborda metodologias de ensino de português como segunda língua para Surdos e desenvolve sua análise com professores que atuam em salas comuns e especiais. Como forma de superar contradições que foram identificadas por ela nas práticas vigentes, propõe um conjunto de diretrizes que se aplicam às práticas de letramento inseridas no contexto bilíngue. Para isso, tem sua proposta orientada pela teoria bakhtiniana, prezando pela relação dialógica e pela presença das múltiplas vozes como constituintes das relações entre pessoas e texto e pessoas em si.

Destacamos que estes foram os trabalhos que embasaram o desenvolvimento deste estudo que tem contribuído para a ampliação dos meus conhecimentos enquanto futura professora que pode a qualquer momento ter em sua sala estudantes Surdos inclusos, necessitando de um profissional que compreenda suas necessidades mais prementes.

2.3 (Multi) letramento em língua portuguesa e Libras para Surdos

A palavra letramento, segundo Soares (2003), designa um processo de relação das pessoas com a cultura e a escrita, por esta razão é errôneo dizer que uma pessoa não é letrada, pois todas elas fazem uso do contato com o universo escrito. Sabemos que há uma vasta variedade de letramentos em que acontecerão mudanças de letramentos quando relacionamos a diferentes realidades culturais. Com o letramento linguístico voltado para língua Brasileira de sinais este processo não acontecerá de maneira diferente, pois sabemos que na língua brasileira de sinais também ocorrem mudanças que dependem do contato do sujeito em uma determinada realidade cultural.

De acordo com a autora, alfabetização e letramento estão entrelaçados na vida da criança e não poderá acontecer uma divisão, pois ambos estão relacionados ao quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, que se relacionam ao processo de entrada da criança ou do adulto no sistema de aquisição convencional da escrita e pelo desenvolvimento de habilidades no uso tanto da leitura quanto da escrita. Conforme Soares (2003, p.10):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Segundo Nunes (2019), o letramento linguístico está inserido nas crianças desde o seu nascimento, através de jogos de linguagens que vão de imagens a cantigas, entre outras facetas linguísticas.

Quando as crianças têm o primeiro contato com o letramento linguístico, através de jogos de imagens e cantigas, todos esses jogos de imagens e sons linguísticos fazem com que a criança desenvolva

um pensamento acerca dos textos verbais e não verbais. E, mais tarde, quando ela passa a frequentar a escola, acaba aprendendo coisas novas, tais como: a junção de imagens com escritas, a música relacionada às imagens e assim sucessivamente. (NUNES, 2019, p. 24)

O comentário de Nunes (2019) relaciona-se com as palavras de Soares (2003), quando afirma que o letramento é uma imersão de várias facetas em, que as crianças são expostas a diferentes culturas que relacionam leitura e escrita, fazendo interação com diferentes tipos de gêneros.

[...] letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2003, p.11)

As práticas de ensino fundamentadas no letramento estão relacionadas com as formas como esse professor leva os conteúdos para sala de aula e de quais formas esses materiais vão ser expostos para os alunos para seu processo de ensino e aprendizagem. Apesar de vários autores relacionarem a alfabetização com aspectos característicos fala, como fonema-grafema, consciência fonológica, acreditamos que esta não seja a única forma de alfabetizar. Afinal o Surdo também precisa passar por esta etapa em seu processo de aprendizagem, no entanto, sem se relacionar com aspectos sonoros. A metodologia para alfabetizar Surdos se embasa em aspectos visuais através da sua língua de sinais.

O não comprimento do ensinamento correto sobre as noções do letramento linguístico causa rompimento no processo de ensino e aprendizagem das crianças surdas. Observamos que apesar do passar do tempo, o ensino voltado para o letramento continua o mesmo, pois crianças surdas são levadas às escolas para serem copistas e não aprenderem o que realmente permeia sobre a ideia de letramento.

Assim como acontece com as crianças ouvintes, se as crianças surdas não acessarem uma alfabetização com ênfase na Libras, ao serem inclusas na sala de aula como alunos comuns, e os conteúdo serem expostos de formas inadequadas, pela falta na sala de aula por vezes de profissionais formados na área que possam auxiliar essa criança a um letramento correto, acontece a manutenção de uma grande defasagem no

ensino, pois muitos alunos Surdos tornam-se meros copistas da língua portuguesa. Sobre esses aspectos Soares afirma que:

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2003, p.11)

O letramento de pessoas surdas não pode ser limitado à decodificação de letras e sílabas, essa pedagogia não impacta no seu avanço, mas o ensino de língua enquanto atividade discursiva, evidenciando que ao elaborar linguagem, elabora-se um discurso contextualizado, adequado a um momento, uma necessidade social através de um texto. Assim, ler textos, escrever o que compreendeu sobre ele construindo novos textos, insere o aprendiz na trama textual e contribui para seu desenvolvimento linguístico.

Os Surdos precisam ser leitores e escritores, atendendo eles próprios de forma autônoma de suas próprias necessidades cotidianas. Conforme Geraldi (2016), ao se adotar o ensino de língua enquanto atividade discursiva, o foco não está no vocábulo, mas sim no texto e na interação entre alunos, professores e texto. Esta foi a concepção adotada neste estudo e permeia todas as atividades desenvolvidas.

Pereira (2014) aponta que a meta é que os alunos usem a língua portuguesa elaborando hipóteses sobre o seu funcionamento seja sozinho ou com a participação do professor e a gramática será percebida durante a utilização da língua na leitura e elaboração de textos. Foi essa proposta que permeou as atividades aqui sugeridas, tomando por base as histórias em quadrinhos.

Ao abordar o letramento destacamos que autoras como Rojo e Moura (2012, p.18) ao abordarem a concepção de multiletramento destacam que “os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, verbal, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas”. Afirmam que:

A noção de multiletramentos está associada, por um lado, à multiplicidade cultural e linguística das sociedades pós-modernas e, por outro, à multiplicidade e integração de variados modos de constituição do significado, por meio da utilização de diferentes semioses (cf. NLG, 1996 apud SANTOS, 2018, p.57).

Assim, o ensino de português para Surdos ao envolver duas línguas distintas em suas realizações oral e visual gestual, culturas e comunidades distintas, ouvintes e surdas, por recorrer a elementos visuais estáticos ou móveis para atribuição de significados, trata-se de um espaço que envolve multiletramentos, multimodalidades e multiculturalidades.

Segundo Nunes (2019) pensar em um contexto multimodal é ir além das aulas tradicionais previstas na sala de aula.

[...] pensar no contexto multimodal na sala de aula contemporânea é pensar em um ambiente distinto das salas de aulas tradicionais, no qual se mesclam diferentes formas e manifestações de textos: linguístico (oral e escrito), visual (imagens, layout de página, formato de tela), sonoro (músicas, efeitos sonoros), gestual (linguagem corporal), espacial (espaço ambiental e espaço arquitetônico) e outros.

Quando inserimos a Libras neste contexto múltiplo e heterogêneo, queremos oferecer à sala de aula suporte que garanta ao aluno Surdo uma inclusão mais plena, com textos voltados a imagens visuais, com gestos corporais e expressões faciais e que de uma certa forma possa contribuir para o ensino e aprendizagem desse aluno incluso.

2.4

Gêneros Textuais e ensino de português para Surdos

As transformações linguísticas, sociais, culturais e históricas propiciam o surgimento de novos gêneros e também para a manutenção de outros, pois as necessidades cotidianas são realizadas através de atividades com gêneros.

Da mesma forma que na educação de ouvintes o texto passou a ocupar lugar central no ensino de línguas, também na educação de Surdos, ele passa a ter esse lugar de destaque. Entende-se que a habilidade em produzir textos de gêneros variados propicia a compreensão da relação entre as duas línguas envolvidas na aprendizagem dos Surdos, a Libras e a LP. Através de uma perspectiva contrastiva, os aprendizes vão se apropriando do funcionamento das duas línguas e vão entendendo como uma mesma ideia pode ser expressa em ambas.

Conforme Bakhtin (1984, p. 265, apud Bronckart, 1999, p. 142), cada esfera da atividade humana que utiliza a língua elabora seus tipos de enunciados relativamente estáveis, eles são nomeados como gêneros do discurso. Assim, tomar a língua enquanto uma perspectiva discursiva, consiste em ler textos, compreendê-los e saber elaborá-los adequando-os às mais diversas situações que as relações sócias possam demandar.

Bakhtin (1997) define gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados não apenas por seu conteúdo temático e estilo verbal. O autor os interpreta como enunciados que são sempre constituídos com base em outros, a partir de uma relação histórica de interação entre os sujeitos em contextos sociodiscursivos.

Segundo Macuschi (2008), o gênero textual refere-se os textos materializados em situações comunicativas recorrentes:

Os gêneros textuais são textos que se encontram em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Assim, tornou-se claro que todo texto se constitui a partir da macroestrutura de gênero textual que para se tornar concreto há a necessidade de uma forma e um propósito sociocomunicativo dentre outros aspectos.

Schneuwly & Dolz (2011) concebem gênero enquanto instrumento que favorece a apropriação de habilidades diversas que podem ser desenvolvidas em cada indivíduo tomando por base o interacionismo social. Dessa forma, os gêneros são instrumentos que se situam entre a ação manifestada por cada indivíduo e as situações sobre as quais ele imprime determinada ação, sendo portanto resultante de elaborações necessárias ao atendimento da vida cotidiana.

Portanto, acredita-se que a partir da necessidade das relações humanas em diferentes contextos sociais, os gêneros podem mudar evoluir ou se deteriorar, pois a efetivação linguística de objetivos específicos contribui para que aconteça em uma determinada época ou situação. No entanto, as práticas sociais são determinantes para o surgimento de novos gêneros, podendo ocorrer a junção de dois ou mais para formar um gênero secundário. Tais modificações são relevantes, pois operam em determinados contextos a fim de legitimar um discurso para atingir um propósito.

Sendo assim, um texto está muito longe de ser uma estrutura de palavras ou frases soltas. Eles são produzidos a partir de uma necessidade, e todos nós nos relacionamos uns com os outros através de textos. Por isso, a produção do texto está muito além de pequenas escritas descontextualizadas, fragmentadas e superficiais, pois

o mesmo é formado a partir de uma sequência linguística e de uma estrutura própria que determina qual é o gênero textual empregado.

O ensino destinado aos Surdos precisa envolver conteúdos ricos e sem alterações no intuito de simplificá-los. Precisam ser textos diversificados que instiguem a vontade de conhecê-los, então, na medida em que vão se aprimorando na leitura, ampliando vocabulário, identificando as estruturas linguísticas das duas línguas através dos diferentes tipos e gêneros textuais, vão ampliando seu conhecimento de mundo, de línguas e avançando nas respectivas fluências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados pelo Governo Federal e são referências de qualidade para os ensinos fundamental e médio do país. O objetivo é propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola com um nível de qualidade no ensino cada vez maior.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os PCN apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e que mostram as variedades e pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma. Em síntese, o que os PCN propõem é um ensino de língua portuguesa que desenvolva a competência comunicativa dos alunos, em vez de meramente mostrar-lhes regras gramaticais da forma tradicionalmente aplicada.

No que diz respeito ao ensino de gêneros, os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental propõem:

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCNs EF, 1998, p. 24)

O trecho supracitado demonstra preocupação com um ensino contextualizado e abrangente de textos, em que diversos gêneros sejam apresentados nas situações de aprendizagem de modo a abarcar um maior número de eventos comunicativos e práticas sociais. Certamente ele envolve oralidade, pois é proposto para o ensino de ouvintes, no entanto, estudantes inclusos são participantes da mesma abordagem proposta, embora muitas vezes a prática aplicada não os contemple.

Por ser referência para o ensino no país, mencionamos os PCN do Ensino Fundamental por apresentarem como foco o texto e os diferentes gêneros discursivos que possibilitam a participação consciente, crítica e ativa do aluno em sociedade. Porém, as informações a respeito da funcionalidade de tal abordagem são generalizadas e não contempla o ensino específico voltado para as especificidades de aprendizes Surdos e dessa forma dentro do proposto os professores não são orientados sobre adequações metodológicas necessárias, então, na maioria das vezes, não conseguem introduzir um ensino eficaz.

Esta adequação de procedimentos didáticos e metodologias para prática, para o desenvolvimento de gêneros discursivos atende um dos principais anseios do ensino de língua, que é a inserção dos aprendizes Surdos na atuação das práticas sociais.

2.4.1 O ensino de Surdos através do gênero textual Hq

A inclusão das histórias em quadrinhos nos materiais didáticos foi se desenvolvendo inicialmente de forma restrita, primeiramente, as histórias eram usadas para ilustrar coisas específicas bem como para facilitar a leitura, ilustrar um conceito específico de uma matéria. Como afirma Vergueiro (2004),

felizmente, as últimas décadas do século passado presenciaram, cada vez mais, a utilização de histórias em quadrinhos pelos professores das diversas disciplinas, que nelas buscaram não apenas elementos para tornar suas aulas mais agradáveis, mas, também, conteúdos que pudessem utilizar para transmissão e discussão de temas específicos nas salas de aulas (VERGUEIRO, 2004, p. 21).

Com o passar do tempo, percebeu-se os resultados positivos do trabalho com esse gênero e de forma bastante tímida foi iniciada a inserção dessa produção nos livros didáticos, então, autores e editoras começaram a incluir com mais frequência esse gênero para que houvesse uma maior implementação no contexto escolar. No Brasil, o que colaborou para a entrada desse gênero nas escolas e tem estimulado sua manutenção, são os documentos de referência nacional para o sistema de educação básica e fundamental: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Na LDB (1996), é ressaltada a importância da aprendizagem de linguagens contemporâneas e diversificadas para a formação do educando nos ensinos fundamental e médio (VERGUEIRO; RAMOS, 2009). Também os PCN de Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental, e o PCN para o Ensino Médio, tratam sobre o uso dos quadrinhos do ensino.

Nesse sentido, as Hq se tornaram um gênero textual sugestivo a ser trabalhado pedagogicamente com os alunos em diferentes disciplinas. Vergueiro e Ramos (2009, p. 7) abordam que, “a presença dos quadrinhos no ambiente escolar tem gerado novos desafios aos professores e trazido à tona uma adiada necessidade de se compreender melhor a linguagem, seus recursos e obras”. Por outro lado, a uso das Hq na sala de aula despertou diversas formas de discutir e praticar a leitura e a escrita, despertando também nos alunos o uso do imaginário para criar a suas próprias Hqs.

Trabalhar com esse gênero em sala de aula “aumenta a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando o seu senso crítico”. (VERGUEIRO, 2004 p. 21). As HQ apresentam um caráter lúdico, a imagem e o texto devem dar conta de transmitir ao leitor todas as emoções e informações necessárias para a compreensão do enredo. Cada quadrinho expressa cenas do exato instante em que ocorre, dando sentido à sequência de quadrinhos tanto os que a antecederam como os que virão. Para isso, cada quadrinho utiliza de vários elementos, como os personagens principais e secundários, seu posicionamento na cena, as expressões faciais e corporais, o cenário, a perspectiva, o enquadramento, o jogo de sombra, luz e cores. O cenário deve conter todos os elementos que a cena requer, é necessária a presença de cada um dos componentes para o enriquecimento da cena e para dar o sentido.

Considerando essas questões, compreendemos que é importante a inserção desse gênero em sala de aula, por envolver públicos das mais diferentes idades, por apresentar uma linguagem acessível e cotidiana importante para quem está aprendendo uma língua, é um tipo de texto que apresenta imagens estáticas, constituindo-se um material didático que favorece as competências de leitura e escrita. Outro fator importante é a seleção do material a ser utilizado, é fundamental selecionar temáticas que se adequem à faixa etária dos alunos levando em conta os objetivos que deseja serem alcançados.

Na seção que segue apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nas etapas desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 **PROCEDIMENTOS** **METODOLÓGICOS**

Neste capítulo apresentamos a descrição metodológica adotada em todas as etapas e os caminhos percorridos na coleta dos dados para a concretização desta pesquisa.

3.1 Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se por possuir um caráter qualitativo. Segundo **Maciel & Barbato (2010)**, a pesquisa qualitativa representa um processo permanente de produção de conhecimento, onde os resultados preliminares atuam mutuamente com os questionamentos e abrem novos caminhos para a produção do mesmo.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por prever uma interação entre o pesquisador e os pesquisados e permitir interpretar para descrever e compreender seu significado a partir da análise dos dados.

3.2 Caracterização da escola

O campo de realização das oficinas para coleta de dados foi Escola Municipal Almeida Sampaio, que fica localizada na Rua Dr. Lauro de Freitas nº 138, em Amargosa-Bahia. Atualmente possui uma educação em tempo integral que atende vários alunos da cidade e região circunvizinha. O ensino oferecido é do fundamental nos períodos da manhã e da tarde, e Educação de jovens e adultos no turno da noite.

A escola possui um total de 30 professores e 19 funcionários atende um público diversificado. Com relação à infra estrutura trata-se de uma escola ampla, que comporta 14 salas de aula, sala de diretoria, secretaria, sala dos professores, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes, auditório, cozinha, refeitório, banheiro adaptado para os alunos com deficiência e almoxarifado. As dependências da escola são

bem organizadas, e sem dúvidas conseguem atender bem ao número de 477 alunos que estão matriculados atualmente.

3.3 Perfil dos sujeitos

Participaram desta pesquisa dois alunos Surdos, que são identificados durante as análises das oficinas como *Info1* e *Info2* tendo em vista a preservação da identidade. Esses alunos estão matriculados no segmento II nível 4 da Educação de Jovens e Adultos - EJA de uma turma de inclusão no Centro Educacional Municipal de Educação de Jovens e Adultos CEMEJA, que oferece aos estudantes acompanhamento com Intérprete auxiliando na mediação da LP para Libras e vice-versa.

O *Info1* tem 28 anos perdeu a audição de forma gradativa, mora com três familiares, ouvintes. Quando criança, se comunicava através de gestos caseiros e leitura labial, é um aluno que apresenta um comportamento tranquilo, participativo em sala de aula, realiza as atividades propostas pela professora de forma ativa. Em relação à experiência com a leitura e escrita de texto em português, o aluno relata que não possui, que escrever textos em português é muito difícil e não tem prática.

O *Info2* tem 33 anos, já nasceu Surdo. Quando criança também utilizava gestos caseiros, no entanto hoje utiliza a Libras apesar de manter alguns gestos. Já em relação à família, ele mora com seis pessoas, todas ouvintes que se comunicam por meio da Libras e gestos caseiros. Quanto ao comportamento em sala de aula, aparenta ser um aluno tranquilo e realiza as atividades propostas, demonstrando facilidade nas atividades da área de exatas, pois durante o trânsito entre a Libras e a LP sempre relacionava com os conhecimentos matemáticos que possuía atribuindo significados. Quanto à leitura e escrita de português, o aluno expôs que não tinha muita experiência em escrever textos na língua por que acha difícil e prefere evitar.

3.4 Percurso metodológico

Inicialmente selecionamos quatro histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, com temáticas recorrentes no dia-dia como: consumismo, saúde e cidadania. O consumo é uma temática presente na vida de todo cidadão e apesar de estar diretamente relacionado ao atendimento de necessidades básicas, pode ao mesmo tempo extrapolar e se transformar em compulsão. A alimentação saudável é fundamental para a

manutenção da saúde física, evitando excessos ou alimentos que comprometem o bom funcionamento do corpo. O tabagismo é um grave problema de saúde pública que afeta não apenas quem fuma, mas também quem está próximo do fumante, assim, ações educativas são fundamentais à manutenção da saúde. O voto é a forma através da qual podemos em conjunto atuar politicamente, manifestando nossas escolhas e contribuindo para a manutenção de um espaço democrático de convivência. Trata-se, portanto de temáticas importantes de serem abordadas com todos os aprendizes Surdos que têm dificuldade de acessar informações básicas e ao mesmo tempo fundamentais para ter uma boa qualidade de vida.

A pesquisa foi realizada através da aplicação de três oficinas e as atividades realizadas aconteceram no período oposto aos períodos de aula. Os estudantes foram deslocados para uma sala específica onde foram realizadas as oficinas em quatro dias consecutivos. O procedimento para realização dessas atividades aconteceu primeiramente com a aplicação de uma atividade de diagnóstico, baseada na mesma estrutura das atividades que foram aplicadas nas oficinas, tendo como objetivo verificar quais habilidades já foram desenvolvidas e quais precisam ser contempladas por esses alunos. Essa atividade diagnóstica foi entregue a cada um deles, que foram orientados a responder individualmente e sem nenhum tipo de ajuda do colega ou da pesquisadora.

É importante mencionar que a atividade diagnóstica é aplicada para nortear o pesquisador quanto às dificuldades apresentadas para melhorar o percurso, propondo atividades que supram suas limitações e reforcem os conhecimentos já apreendidos. Conforme Luckesi (2005), o diagnóstico funciona como forma de avaliar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas que os alunos já possuem antes de aplicar qualquer atividade de intervenção. A finalidade é que o professor disponha de recursos que possibilitem a identificação dos possíveis avanços no desempenho dos alunos após iniciar o processo de ensino e aprendizagem. HAYDT, 2000 afirma que:

Não é apenas no início de cada período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 2000, p.20).

Assim entendemos que a atividade diagnóstica se faz útil e necessária para compreendermos o uso dos dados, repensar sobre o ensino e promover estratégias que objetivem melhorias. A Figura 1 que segue demonstra o texto escolhido para aplicação do diagnóstico:

Figura 1: Atividade de diagnóstico.

Nome: _____

QUESTONÁRIO

- 1- Por que o título da história é 'Voto Consciente'?
- 2- Em quem Cascão votou e por que ele mudou de ideia?
- 3- Por que votar consciente significa exercer a cidadania?
- 4- Você acha que votar é importante? Por que?
- 5- Agora elabore a história de acordo com o que você sabe sobre voto consciente.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

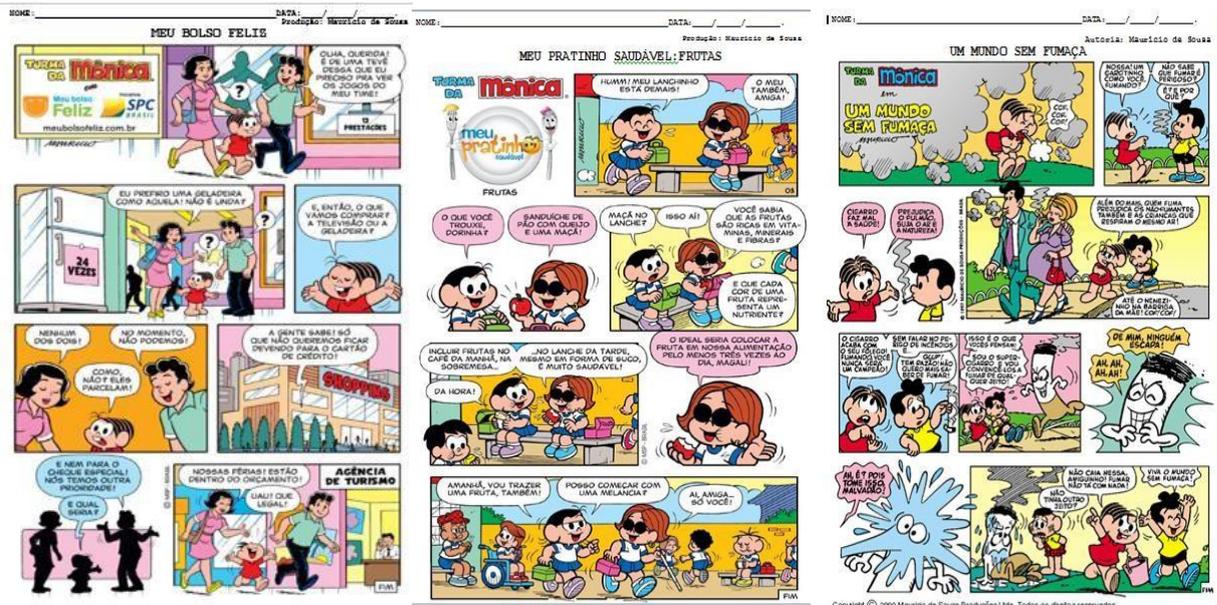
Após a avaliação diagnóstica, no dia seguinte, iniciamos as aplicações das oficinas. As atividades aplicadas foram todas estruturadas da seguinte forma: a) Texto de estímulo: HQ da turma da Mônica; b) Glossário visual; c) Atividade de compreensão de textual; d) Atividade de produção textual. Foi uma sequência que tomou por embasamento Fernandes(2003).

1) Texto de estímulo: HQ da turma da Mônica

Os textos basilares das oficinas foram as HQs da Turma da Mônica do autor Maurício de Souza. O critério principal de seleção das histórias foi escolher temáticas do cotidiano que tivessem utilidade na vida das pessoas surdas para que houvesse uma participação ativa originada do interesse em conhecer os conteúdos.

Pode-se observar abaixo um dos textos aplicados, com suas respectivas atividades de compreensão, glossário visual e exercício de produção solicitando a reescrita de outra história em quadrinhos com temática parecida.

Figura 2: Textos de estímulo



Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/spc/>.

2) Glossário visual

O Glossário visual é um suporte pedagógico que auxilia o professor no ensino contextualizado de L2 para Surdos, que elaboramos a partir de diversos quadros com palavras retiradas do texto base. Essas palavras são as que prevemos serem desconhecidas no vocabulário dos Surdos, pois durante a leitura do texto é que temos a certeza do conhecimento que possuem. Para enriquecer, montamos um quadro com: imagem; palavra; explicação do significado da palavra dentro do contexto em que ela é empregada.

Figura 3: Glossários Visuais.

Você conhece estas palavras?			Você conhece estas palavras?			Você conhece estas palavras?		
Título = nome da história 	TV = Televisão = TV 	Tina = grupo = agulpa 	Título = nome da história 	Lanchinho = algo que se come entre as principais refeições 	Miranda = personagem deficiente visual 	Título = nome da história 	Fumaça = fumaça = fumaça = fumaça 	Cartão de crédito = cartão de crédito
Parceira = pagar dividida 	Shopping = lugar de compras 	Diver = dívida = conta para pagar 	Sanduíche = pão com carne, ou presunto, queijo, salada dentro 	Queijo 	Maçã 	Yoga = atividade 	Cartão de crédito = cartão de crédito com limite de 1000 	Parceira = pagar dividida
Prioridade = escolha principal 	Cartão de crédito = forma de pagar 	Cheque especial = forma de pagar 	Frutas 	Vitaminas = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem 	Miranda = alimento importantes para o nosso corpo funcionar bem 	Parceira = pagar dividida 	Cartão de crédito = cartão de crédito com limite de 1000 	Parceira = pagar dividida
Orçamento = organizar e distribuir 	Agência de viagens = lugar que vende passagens 	EAT = falar = expressão de qualidade 	Fibras = Alimentos que ajudam no funcionamento do intestino 	Sua miranda = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem 	Nutrientes = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem 	Parceira = pagar dividida 	Cartão de crédito = cartão de crédito com limite de 1000 	Parceira = pagar dividida
Orçamento = organizar e distribuir 	Agência de viagens = lugar que vende passagens 	EAT = falar = expressão de qualidade 	Café da manhã 	Sobremesa = algo que sucede a refeição principal 	Suco 	Parceira = pagar dividida 	Cartão de crédito = cartão de crédito com limite de 1000 	Parceira = pagar dividida
Orçamento = organizar e distribuir 	Agência de viagens = lugar que vende passagens 	EAT = falar = expressão de qualidade 	Melancia 	Melancia = vai trazer uma melancia grande pra o lanche? 	Parceira = pagar dividida 	Parceira = pagar dividida 	Cartão de crédito = cartão de crédito com limite de 1000 	Parceira = pagar dividida

Fonte: Elaborado pela autora.

3) Atividade de compreensão de textual;

As questões elaboradas para compreensão do texto foram subjetivas e traziam perguntas referentes à compreensão leitora. Houve o cuidado de evitar perguntas que pudessem ser respondidas de forma monossilábica, com um sim ou um não. Almejávamos obter respostas mais explicativas, através das quais eles precisassem recorrer ao texto e ao conhecimento de mundo que possuíam para elaborar suas escritas em segunda língua. Seguem abaixo, ilustrações das questões referentes a cada oficina:

Figura 4: Atividades de Compreensão Textual.

Nome: _____ Data: ____/____/____
Você entendeu o texto?

1- O título da história é Meu boião Feliz. Por quê?

2- O que aconteceu quando a família de Mônica chegou ao shopping?

3- A mãe de Mônica gostou da geladaira. Mônica e o pai se assustaram. Por quê?

4- Os pais de Mônica podiam comprar a televisão e a geladaira parcelados, mas, eles não compraram. Por quê?

5- Qual foi a prioridade da família?

6- O que você achou da história? Explique.

7- Vamos escrever uma história em quadrinhos?
Crie uma história bem caprichada!

Nome: _____ Data: ____/____/____
Você entendeu o texto?

1- O título da História é O mundo sem Fumaca? Por quê?

2- Quais os personagens que se destacam na História em Quadrinhos?

4- Depois que Mônica explicou porque o cigarro é ruim, o que aconteceu com o garoto? Por quê?

7- Você gostou do final da história? Por quê?

8- O que você achou da história? Explique.

10- Vamos criar uma história em quadrinhos? Pense como será sua história, organize seu início, faça sua história utilizando os balões em branco abaixo. Vamos lá, capriche!

Nome: _____ Data: ____/____/____
Você entendeu o texto?

1- O título da história é Meu pratão saudável: Frutas. Por quê?

2- Por que inserir frutas na alimentação? Explique.

3- No começo da história, Magali achou estranho Dorinha ter levado fruta para o lanche. Mas, depois das explicações da amiga, o que Magali decidiu fazer?

4- O que Dorinha quis dizer com „Ai, amiga... só você!?

5- O que você achou da história? Explique.

6- Vamos criar uma história em quadrinhos?
Pense como será sua história, organize o início, o meio e o fim.
Agora faça sua história escrevendo dentro dos balões. Capriche!

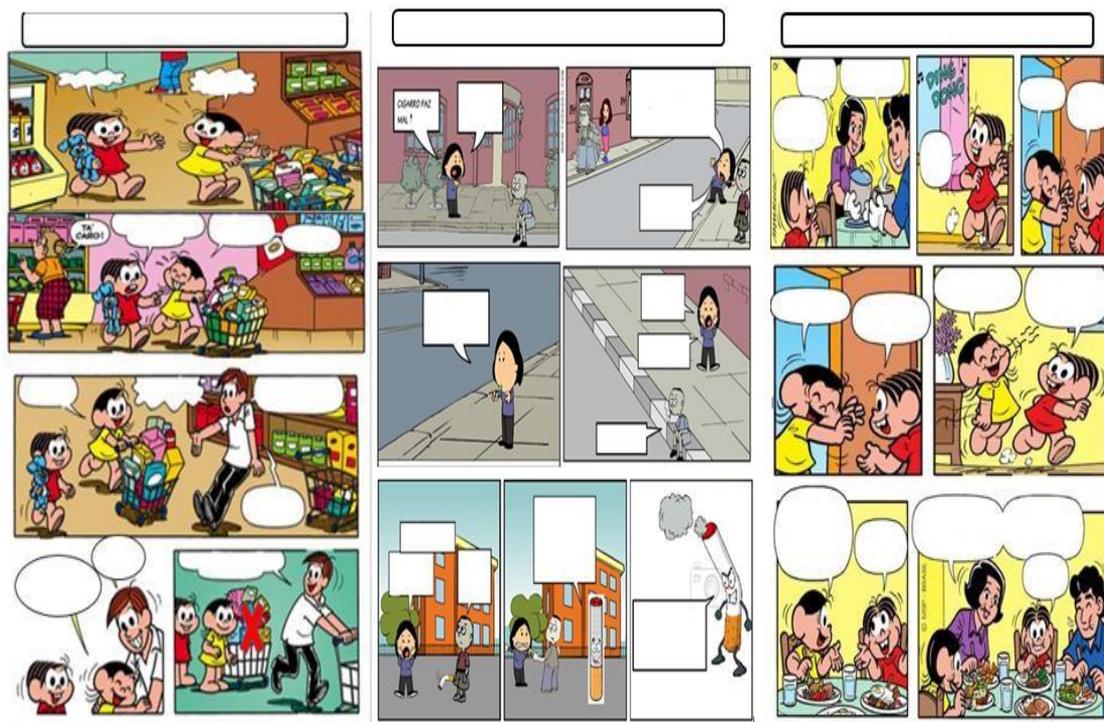
Fonte: Elaborado pela autora.

4) Atividade de produção textual

A criação de uma HQ foi a proposta final de todas as oficinas, após a realização de todas essas etapas os alunos criaram uma história baseada na temática que foi apresentada pelo texto de apoio.

Figura 5: Atividade de produção textual.

7 - Vamos escrever uma história em quadrinhos?
Crie uma história bem caprichada!



Fonte: adaptação da Hq <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/> e <http://www.toondoo.com/Search.toon?searchfield=cigarro&searchFrom=toon>

Estas foram as atividades aplicadas em cada oficina, seguindo a ordem apresentada na descrição e cada etapa da aplicação foi se revelando imprescindível para a compreensão do conteúdo. A estruturação das atividades e as aplicações das oficinas foram organizadas por etapas que se basearam na proposta de Fernandes (2003)³

Na etapa inicial, entregamos a atividade impressa para os alunos e em Libras orientamos que cada um fizesse a leitura individualmente e circulassem as palavras desconhecidas por eles. Segundo Fernandes (2003, p. 181) “Em um primeiro momento é necessário que o aluno visualize o texto como um conjunto composto de linguagem verbal e não-verbal e realize associações entre ambas as linguagens para a constituição de seus sentidos”.

Assim, consideramos essa etapa inicial fundamental, pois os alunos Surdos tiveram uma visão panorâmica do texto, mesmo apresentando dificuldades de entender e interpretar o português, mas circulavam as palavras cujos significados desconheciam, fornecendo indícios sobre nossas previsões de seleção de palavras para compor o glossário. Além disso, embora esta não tenha sido a ordem sugerida por Fernandes

³ Inspirada em Kleiman (Moraes f 1999) no capítulo referente à Leitura do texto jornalístico informativo.

(2003), precisávamos administrar o tempo, pois o que tínhamos a nossa disposição eram quatro encontros de três horas cada um, e tudo precisava ser aplicado do início ao fim.

Posteriormente apresentamos os aspectos gerais do texto como, o título da história, autor, nome dos personagens em datilografia e sinal, assim imergindo o aluno na Hq e em seguida realizando a leitura do texto no todo em Libras.

Ao finalizar essa etapa prosseguimos com a leitura quadro por quadro que consiste em explorar os vocábulos desconhecidos e apresentar a história. Nessa etapa, realizamos a leitura quadro por quadro com objetivo de auxiliar o aluno Surdo a compreender as fases da história, utilizando as palavras e imagens do glossário visual projetadas no quadro através do programa PowerPoint e de forma sinalizada em Libras enfatizando o texto por meio de questionamentos e discussões pertinentes dentro da HQ.

Esse momento é considerado de aprofundamento do texto, pois conforme Fernandes (p.152, 2003) ressalta:

Nesse momento é comum que os alunos façam relações entre palavras do português e sinais da Libras, “ignorando” alguns itens lexicais (geralmente preposições, conjunções, verbos de ligação). Além disso, é comum que o reconhecimento de palavras conduza a uma leitura “literal”, não as relacionando com o contexto em que se inserem. Não importa, o fundamental é que ele realize um 'ensaio de leitura', pois isso permitirá inferir sentidos do texto e elaborar hipóteses de leitura, o que significa muito para a familiarização com elementos da escrita. É essencial que o professor esteja atento às relações sugeridas pelos alunos e proceda seu registro no quadro, de modo que possa recuperá-las posteriormente.

Nesse sentido, a língua de sinais exerce não apenas a mera função instrumental de recurso para a leitura do português escrito, mas, sobretudo, de língua que mobilizará as hipóteses dos alunos sobre a constituição de sentidos do texto. Por isso é necessário que qualquer discussão sobre os elementos textuais seja realizada por meio dessa língua, a fim de que os alunos não se sintam reprimidos pelas barreiras linguísticas para demonstrar sua opinião e o conhecimento de mundo relacionado ao tema em questão.

Assim, compreendemos que a primeira etapa proposta é de suma importância, pois permite ao aluno ler sem a preocupação de decodificar as palavras, os questionamentos e a apresentação das palavras desconhecidas permitiram análise do conhecimento lexical. Os Surdos manifestam algumas dificuldades em relação ao texto, uma delas consiste na limitação do conhecimento lexical na segunda língua.

Todas as etapas detalhadas anteriormente tiveram a preocupação com a leitura e o entendimento da HQ, o texto foi lido individual e coletivamente, amplamente discutido em grupo, no intuito de promover a produção escrita. Essa etapa buscou

aprofundar o que foi compreendido nas etapas anteriores através de questionamentos referentes à história.

As perguntas foram entregues impressas e a mediação foi feita em Libras e os alunos respondiam explicando em Libras e, em seguida, traduziam para o português escrito. Em todas as oficinas, nesta etapa, a proposta final foi a construção de uma história em quadrinhos com os balões vazios que partiu de uma história já pronta, mas com as falas apagadas para que eles escrevessem seus textos relacionando com as imagens, conforme a temática trabalhada em cada dia.

O desempenho dos aprendizes foi avaliado em todas estas etapas através de critérios elaborados especificamente para atender os objetivos propostos em cada uma delas. Assim, elaboramos três matrizes constituídas por critérios detalhados sobre cada procedimento aplicado no grupo de Surdos durante a leitura, compreensão e produção textuais.

As matrizes auxiliam o professor na observação do comportamento leitor de cada estudante, podendo identificar avanços, estagnações ou retrocessos no processo de ensino. Associadas às matrizes, propomos a utilização de planilhas avaliativas que fornecem indicativo quantitativo sobre o desempenho dos participantes.

Segue no Quadro 1 a Matriz de orientações para análise de leitura, apresentada com os critérios que foram estabelecidos para avaliarmos os informantes durante a leitura e interativa em Libras:

Quadro 1: Matriz de orientação para análise de leitura coletiva e interativa do português escrito em Libras.

Leitura e interação em Libras			
Critérios	 Adequado (5)	 Moderado (3)	 Insatisfatório (1)
A	Realizou ativamente o ato de ler, contribuindo muito com as interações em Libras.	Realizou parcialmente o ato de ler, contribuindo de forma moderada com as interações em Libras.	Realizou o ato de ler com grandes dificuldades, contribuindo de forma escassa com as interações em Libras.
B	Demonstrou total reconhecimento entre a palavra em língua portuguesa e o sinal em Libras, independente de imagem.	Demonstrou pouco reconhecimento entre a palavra em língua portuguesa e o sinal em Libras, independente de imagem.	Demonstrou não reconhecimento entre a palavra em língua portuguesa e o sinal em Libras.

C	Reconhece e relaciona a imagem com o sinal em Libras e consegue fazer relações com a palavra em LP.	Reconhece a imagem, mas não relaciona com um sinal em Libras e estabelece pouca relação com a palavra em LP.	Não consegue relacionar imagem, sinal e palavra em português.
D	Demonstra apropriação da Libras e domínio do léxico.	Demonstra pouco domínio do léxico em Libras.	Não demonstra domínio da Libras.
E	Compreende totalmente a explicação sinalizada pelo pesquisador.	Compreende pouco a explicação sinalizada pelo pesquisador.	Não compreende a explicação sinalizada pelo pesquisador.
F	Demonstrou conhecimento de mundo e consegue fazer relações com o tema abordado.	Demonstrou pouco conhecimento de mundo e consegue fazer relações equivocadas com o tema abordado.	Demonstrou escasso conhecimento de mundo e não consegue fazer relações com o tema abordado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, apresentamos a segunda tabela referente à Matriz de orientação para análise de compreensão textual, com critérios preestabelecidos que se referem aos níveis de compreensão textual que foram alcançados:

Quadro 2: Matriz de orientação para análise de compreensão do texto em português escrito.

Compreensão textual			
Crítérios	 Adequado (5)	 Moderado (3)	 Insatisfatório (1)
G	Entende os pontos principais do texto relacionando-os adequadamente.	Entende parcialmente os pontos principais do texto relacionando-os parcialmente.	Não entende os principais pontos do texto e não consegue relacioná-los.
H	Emite opinião relacionando o conteúdo do texto com o cotidiano.	Emite opinião relacionando precariamente do conteúdo do texto com o cotidiano.	Não emite opinião e realiza cópia de partes do texto de estímulo.
I	Revela facilidade no reconhecimento dos enunciados, pois conhece muitas palavras do texto.	Revela dificuldades medianas no reconhecimento dos enunciados, pois conhece algumas palavras do texto.	Revela muitas dificuldades no reconhecimento dos enunciados, pois desconhece muitas palavras do texto.
J	Demonstra autonomia na leitura individual, de reconhecimento textual dispensando a leitura sinalizada, coletiva, interativa com a aplicadora.	Demonstra dependência na leitura individual, de reconhecimento textual necessitando da leitura sinalizada, coletiva, iterativa com a aplicadora.	Demonstra extrema dependência na leitura individual, de reconhecimento textual necessitando da leitura sinalizada, coletiva, iterativa com a aplicadora.
K	Responde satisfatoriamente perguntas subjetivas sobre o texto.	Responde de forma mediana perguntas subjetivas sobre o texto.	Responde insuficientemente perguntas subjetivas sobre o texto realizando cópia.

L	Argumenta articulando os mecanismos linguísticos ao apresentar as ideias disposta no texto.	Argumenta articulando de forma mediana os mecanismos linguísticos ao apresentar as ideias disposta no texto.	Argumenta de forma precária sem articular os mecanismos linguísticos sem apresentar as ideias disposta no texto.
M	Compreende, seleciona as informações e organiza as estruturas com coerência a partir do texto de estímulo.	Compreende, seleciona as informações, mas, organiza as estruturas com pouca coerência a partir do texto de estímulo.	Não compreende as informações e não consegue organizar as estruturas com coerência a partir do texto de estímulo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, para analisarmos os desempenhos apresentados pelos aprendizes na produção textual foi elaborada a Matriz de orientação para análise do texto escrito, conforme segue. Os critérios desta Matriz valem especificamente para a última questão proposta em todas as oficinas e buscou-se elencar critérios que relacionassem o que eles aprenderam durante o ato de ler e o que conseguiram aplicar no ato de escrever:

Quadro 3: Matriz de orientação para análise de produção do texto em português escrito.

Produção textual			
Crítérios	 Adequado (5)	 Moderado (3)	 Insatisfatório (1)
N	Possui conhecimento lexical e sintático suficientes e estrutura o texto satisfatoriamente.	Possui pouco conhecimento lexical e sintático e estrutura o texto de forma mediana.	Não possui conhecimento lexical e sintático e estrutura o texto insatisfatoriamente.
O	Produz texto prezando pela relação entre as imagens e a escrita, descrevendo experiências vividas a partir do texto.	Produz texto com pouca relação entre as imagens e a escrita, descrevendo de forma mediana experiências vividas a partir do texto.	Produz texto sem relacionar imagens e escrita, descrevendo experiências que não refletem o texto.
P	Demonstra autonomia na escrita, aplicando palavras aprendidas e produzindo um texto bem estruturado.	Demonstra dependência na escrita, necessitando de auxílio sinalizado e escrito e/ou datilológico da aplicadora, produzindo texto relativamente estruturado.	Demonstra extrema dependência na escrita, recorrendo a cópias de partes do texto produzindo texto desestruturado.
Q	Reconhece e aplica sinais de pontuação de maneira adequada.	Reconhece e aplica sinais de pontuação de forma inadequada.	Não reconhece e não aplica sinais de pontuação.
R	Inferir a partir da progressão das imagens, construindo um texto com sentido completo.	Inferir de forma mediana a partir da progressão das imagens, construindo um texto parcialmente completo.	Não inferir, nem percebe a progressão das imagens, construindo um texto sem conexão com a proposta.
S	Apresenta um título adequado à história.	Apresenta um título, mas não faz relação com a história.	Não apresenta o título, pois não reconhece sua utilidade.
T	Consegue escrever um	Consegue escrever o texto	Não consegue escrever o

	texto criativo, mantendo a ideia principal.	simples mantendo parcialmente a ideia principal.	texto mantendo relação com a ideia principal.
--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada Matriz possui um valor quantitativo representando uma gradação entre os níveis de desempenho nomeados Adequado peso médio (5,0), para o qual utilizamos o selo de estímulo *YEAH!*; Moderado peso médio (3,0), para o qual utilizamos o selo comemorativo *WOW* e Insatisfatório peso médio (1,0) representado pelo selo de alerta *OOPS!*

Conforme análise de cada critério, representados pelas letras do alfabeto, transferem-se para os quadros como o que segue, os valores que o professor atribuir de acordo com os desempenhos apresentados pelos participantes, somando todos os valores e dividindo pelo número total de critérios para obter a média.

Quadro 4: Planilha de acompanhamento avaliativo.

Desempenho	Critérios	Informantes	
		Info1	Info2
Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP	A		
	B		
	C		
	D		
	E		
	F		
Identificação, compreensão e produção de texto	G		
	H		
	I		
	J		
	K		
	L		
	M		
	N		
	O		
	P		
	Q		
	R		
S			
T			
Média			

Fonte: Elaborado pela autora.

Após identificar os valores de média para cada participante, no caso desta análise, foram encontradas as médias obtidas para a atividade do diagnóstico e a média geral das oficinas aplicadas para explicitar os desempenhos com valores quantitativos.

Quadro 5: Planilha de acompanhamento final: desempenho em leitura, compreensão e produção textual.

Atividade	Informantes	
	01	02
Diagnóstico		
Oficinas		

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo finalizado a execução de todas as oficinas utilizando a metodologia apresentada, foi possível proceder à análise dos dados obtidos, observando seus resultados.

CAPÍTULO 4 **ANÁLISE DE DADOS**

Após aplicação das oficinas, realizamos o tratamento dos dados coletados e descrevemos os resultados de todas as atividades desenvolvidas por cada participante em cada uma das oficinas buscando identificar peculiaridades envolvidas no processo de ensino de leitura e escrita. Utilizamos as matrizes de leitura, de compreensão e produção textual para conforme critérios elencados, observar os desempenhos dos participantes em ambas as etapas de leitura e de escrita. Apresentamos nesta seção inicialmente o resultado da aplicação da atividade diagnóstica, seguido dos dados de leitura e escrita de cada oficina.

4.1

Atividade diagnóstica

Nesta seção apresentamos os procedimentos realizados no diagnóstico com a finalidade de identificar o conhecimento prévio de cada participante da pesquisa em relação aos padrões de leitura e escrita. Esse diagnóstico foi elaborado seguindo o mesmo padrão das atividades realizadas posteriormente, objetivando uma possível comparação de seus resultados em relação às próximas atividades.

Antes das oficinas, aplicamos o diagnóstico com os mesmos participantes, dois estudantes Surdos do atendimento educacional especializado, da Escola Municipal de educação de jovens e adultos, CEMCEJA, na cidade de Amargosa, estado da Bahia. A atividade consistiu em uma história em quadrinhos, seguida de perguntas subjetivas e finalizada com a solicitação da confecção de outra história em quadrinhos inspirada na de estímulo. As imagens já eram fornecidas, em uma sequência de acontecimentos, e eles deveriam escrever a história a partir da temática e do cenário proposto. A opção por usar histórias, narrativas em quadrinhos, foi proveniente da necessidade de manter conformidade com o que é sugerido pelos documentos oficiais com as diretrizes para conteúdos referentes a cada etapa de Ensino Fundamental, além de ser um recurso visual que pode contribuir na compreensão do conteúdo textual.

Para essa atividade, foram dadas poucas instruções, eles deveriam ler o texto e responder as questões. A pesquisadora não foi participativa nesse momento, não leu o

texto com eles, não tirou nenhuma dúvida sobre palavras que eles desconhecessem, também não explicou nenhum enunciado. A intenção foi avaliar todas essas habilidades deles e perceber o que eles conseguiriam responder sozinhos de forma adequada. Isso nos deu a oportunidade de identificar as dificuldades de cada um deles nos padrões de escrita, referentes tanto à compreensão do texto de estímulo, quanto às questões gramaticais e textuais. Vale destacar que houve bastante conversa com os participantes sobre a possibilidade de erros, pois os Surdos geralmente se sentem envergonhados ao serem colocados de frente com a língua portuguesa. Então, prevendo qualquer tipo de constrangimento, evidenciamos que não estávamos preocupadas com os erros deles, que ouvintes também erram e que os erros nos ajudam a acertar depois. Desmistificamos essa noção para que se sentissem seguros para escrever.

De acordo com **RABELO** (1998, p. 72),

Uma avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado [...]. Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino [...] O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las.

Nesse sentido, a atividade diagnóstica possibilitou analisarmos os conhecimentos que já haviam sido adquiridos e identificar como se deu a construção de ideias e dos sentidos durante a resolução da atividade. Esse foi o ponto de partida para posteriormente conseguir adequar a atividade conforme às necessidades dos aprendizes Surdos da língua portuguesa como segunda língua.

A estrutura do diagnóstico versou em um texto de apoio, que constituiu em uma história em quadrinho da turma da Mônica intitulada “Voto Consciente”. Essa história apresenta um diálogo entre Jeremias e Cascão sobre a importância de votar com consciência nas eleições, no contexto específico, refere-se à eleição para eleger o presidente do clubinho. Durante a conversa, eles destacam também que votar é uma forma de exercer a cidadania e que precisamos escolher as pessoas que melhor nos represente, mesmo sendo uma eleição que vai acontecer no clubinho.

Selecionamos essa história por se tratar de uma pauta pertinente em qualquer época da vida, é um tema relevante que está presente no cotidiano de todos nós e tem como objetivo a conscientização sobre a importância do exercício da cidadania através

do voto. Posteriormente, inserimos quatro questões abertas para interpretação e compreensão textual, pois intencionamos que realmente escrevessem, como uma forma de ir aos poucos experimentando através de questões curtas e diretas, elaborar respostas concatenando ideias, para ao final sentirem-se mais seguros com a elaboração textual. Pois, ao final do questionário solicitamos a elaboração de uma história em quadrinhos, na qual disponibilizamos uma história montada com imagens e sem texto verbal, que mantinha relação com a temática do texto base.

Essa atividade foi aplicada seguindo alguns critérios, que no início referiu-se à entrega da atividade impressa para cada participante que foram orientados em Libras a fazerem a leitura individual, responder o questionário e criar o diálogo da Hq sem o auxílio da pesquisadora. O tempo estabelecido para realização dessa atividade foi conforme o horário de aula das 19hs às 22hs totalizando 4 horas aula, nas quais foram utilizadas em média de 3 a 4 horas aula para realização das atividades.

Nesse primeiro contato com o texto, os alunos demonstraram dificuldades na leitura individual da história o que levou os mesmos a pedirem auxílio, mas como a atividade consistia em uma sondagem e um dos critérios estabelecidos era que eles respondessem sozinhos a atividade, a mediação em Libras não pode acontecer nesse momento.

Analisando a escrita desses alunos, detectamos quais habilidades eles demonstravam conhecimento ou não, dentre elas se conseguiam ler, se entendiam o texto e se conseguiam se expressar em português escrito.

A pergunta inicial é de compreensão do texto que exige do leitor uma leitura crítica e interpretativa para respondê-la. Podemos observar abaixo, as repostas fornecidas:

Quadro 6: excerto da questão 1- atividade diagnóstica.

1- Por que o título da história é voto consciente?	
<i>Info1</i>	Por que as pessoas acredita nele
<i>Info2</i>	VoTAMOS porque Acreditamos Que A pessoa Vai Fazer Alguma coisa Boa Para Maioria! E Não só porque o cara É conhecido!

Fonte: Elaborado pela autora.

Eles conseguem responder a questão e mostram que compreenderam o que é solicitado no enunciado, pois nenhum dos dois escreveu o título na íntegra, mas tentaram explicar por que o título é “voto consciente”. O *Info1* apresenta uma reposta

genérica, insuficiente, sem trazer elementos que demonstrem reflexão sobre o conteúdo textual, apesar de ser adequada e aceitável. O *Info2* realiza uma cópia do texto do quadro número cinco. A prática de cópia é algo que faz parte da educação dos Surdos até os dias atuais, como um método inadequado e que não estimula a criticidade dos aprendizes. Assim, apesar dele ter compreendido o enunciado, sua resposta não parece aceitável por refletir uma cópia.

E assim vão revelando o desafio de conseguir responder um questionário em português escrito sem o auxílio de alguém que conheça tanto o código escrito alfabético, quanto a Libras, para estabelecer a mediação entre as línguas e auxiliar o alcance do conteúdo, seja em forma de pergunta ou de resposta.

Nas questões 2 e 3 que seguem, apesar de reconhecermos o esforço e a dedicação dos participantes em tentarem entregar o material respondido, continuamos a identificar cópias do texto de estímulo. E mais que isso, percebemos que nenhum dos dois compreendeu os enunciados, pois nenhuma das cópias se aplicam a possíveis respostas, como podemos observar abaixo:

Quadro 7: excerto da questão 2- atividade diagnóstica.

2- Em quem Cascão ia votar e por que ele mudou de ideia?	
<i>Info1</i>	e sobre as leis os parlamentares o Governo
<i>Info2</i>	E sobre as leis, os parlamentares E o governo

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8: excerto da questão 3- atividade diagnóstica.

3- Por que votar consciente significa exercer a cidadania?	
<i>Info1</i>	e um Exercício de cidadania Casção Amanhã, Você vai Escolher seus Representante No Governo e No Parlamento
<i>Info2</i>	Amanhã, você Vai escolher seus representantes No Governo E No parlamento...

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando com mais atenção verificamos que, no exemplo apresentado acima os dois informantes respondem à pergunta com o trecho presente no texto base. Como podemos notar, a resposta apresentada pelo *Info1*, tanto na pergunta dois quanto na três ele inicia a frase com letra minúscula e não faz o uso da vírgula como na Hq. Isso demonstra que mesmo fazendo cópia ele não atribui importância à pontuação ao passo que demonstra outro tipo de preocupação em, por exemplo, fazer uma seleção das palavras para organizar o início da resposta.

O *Info2* inicia a resposta com a letra maiúscula e faz o uso da vírgula conforme o texto da Hq, mas demonstra não saber diferenciar o momento de aplicá-la, pois escreve

alternando as letras minúsculas e maiúsculas sem critério, como em “*você Vai*”, na palavra “*goverNo*”, “*E No*”. Desse modo, percebemos conforme Streiechen e Lemke (2014), que o texto escrito é a melhor forma para verificar o aprendizado da língua portuguesa, além de constatarmos o atraso que anos de cópia podem causar no aprendizado do estudante Surdo.

A prática da cópia é mecânica, não desenvolve o conhecimento nem nenhuma habilidade específica, que colabore com a atribuição de significado ou com a absorção da estrutura linguística da segunda língua. O participante não consegue fazer cópia perfeita, porque a pergunta requer reflexão e reestruturação das ideias para obter uma resposta favorável. Então, eles não conseguem responder o questionamento sem compreender os significados e blocos de sentido que constituem o texto global.

Entendemos que eles fizeram de forma lógica a cópia, fazendo uma ligação entre as palavras, buscando no texto base as palavras iguais graficamente que estavam presentes na pergunta e copiaram o trecho. Entendemos que esse processo requer um esforço na identificação de palavras, embora, ineficaz e concordamos com Quadros (1999) ao afirmar que o aluno só copia porque não compreende o processo da escrita em L2, seguindo apenas o modelo de aprendizagem do ouvinte.

As respostas apresentadas a seguir destoam do resultado anterior, pois o *Info1* responde sem cópia e elabora uma estrutura linguística rica em coesão e coerência, com verbos, preposições, artigos. Ele consegue emitir sua opinião relacionando o texto com situações do cotidiano, conforme conferimos abaixo:

Quadro 9: excerto da questão 4- atividade diagnóstica.

4- Você acha que votar é importante? Por quê?	
<i>Info1</i>	Por que é importante pre melhorar a nossa cidade
<i>Info2</i>	Eu Não gosto remédio numca

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Info2* apesar de aparentemente não ter conseguido responder a pergunta, ele sinalizou para pesquisadora explicando que um “DEPUTAD@ DA CIDADE DELE SEMPRE PROMETE DAR REMÉDIOS E NUNCA DÁ”. Só dessa forma foi possível verificar o que ele quis explicar com a resposta escrita. Demonstrou que tem apropriação da Libras, mas não consegue escrever na íntegra o que manifesta em Libras. Por esse motivo o texto parece não manter relação com a ideia principal.

Após as questões de interpretação propomos na etapa final da atividade, a construção de outra história em quadrinhos baseada na temática proposta. Para isso, disponibilizamos uma história que se contextualizava com a temática do texto de estímulo, com balões vazios para que eles criassem um diálogo entre os personagens, como podemos verificar na descrição das histórias abaixo:

Quadro 10: excerto da questão 5-atividade diagnóstica.

5. Agora elabore a história de acordo com o que você sabe sobre voto consciente:		
<i>Info1</i>	Jeremias: (balão sem fala) Cebolinha: (balão sem fala) Cebolinha: Vamos Jeremias: Por onde Cebolinha Jeremias: Pra Escola Xaveco: Vamos Cascão: lavei o Banheiro Cascão: Vixi e agora o que e fazer	Franjinha: oi Cebolinha Cebolinha: oi Voce que que Cascão: ele que o cebolas Titi: eu vou embora Franjinha: gostou das Coisa qie falei para você Franjinha: Naquele dia Bonifácio: Eu Vou Vota Franjinha: bLZ cebolinha obrigado
<i>Info2</i>	Jeremias: dia Protessoa Cebolinha: Prefosssora Cebolinha: Você afrasadão Jeremias: rapido Xaveco: Escola Cascão: atrasado tazer Você Cascão: Banheiro	Franjinha: legal Cebolinha: Vamos Cascão: Comprar coco Titi: Praia Franjinha: conversa foToca Franguinha: Mentira Bonifácio: Copiar Franjinha: Prova PreocUPado

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa etapa, esperávamos que os alunos criassem um diálogo entre os personagens sobre a temática votação, eleições, cidadania, algo relacionado ao voto. Para isso seria necessário que os estudantes não apenas compreendessem a temática do texto de estímulo, mas também conseguissem fazer uma leitura das imagens que compõem os quadros da história sugerida. Eles precisavam a partir da interpretação das imagens dispostas na Hq final, elaborar texto verbal que se aplicasse ao contexto, no entanto, esse objetivo não foi alcançado. Notamos que os dois informantes ciaram um diálogo, pois há característica de interação, mas que não dialogam com a temática, com palavras soltas, sem o uso de pontuação e sem coerência.

Os resultados das questões da atividade diagnóstica mostraram algumas fragilidades que foram relatadas acima, no que diz respeito à leitura, interpretação e produção textual dos na escrita dos Surdos em estudo. Quanto a outras dificuldades identificamos: ausência de domínio de regras de concordância nominal *as pessoas*

acredita nele; Não segmentação do texto em frases usando letras maiúsculas e ponto (final, interrogação, exclamação) *gostou das Coisa qie falei para você*; uso equivocado de maiúsculas e minúsculas, desconhecendo as regras de aplicação, *VoTAmos porque Acreditamos Que A pessoa Vai Fazer Alguma coisa Boa Para Maioria! E Não só porque o cara É conhecido!*; *Prova PreocUPado* Troca de letras, *No Qoverno*; *remédio numca*; *Protessoa*, troca de vogais *importante pre melhorar*, ausência do emprego de vírgula em frases *bLZ cebolinha obrigado*, ausência de preposições *Eu Não gosto remédio*, ausência de vogal *Naqule dia*.

Através desse diagnóstico já é possível traçar um plano de trabalho priorizando conteúdos e atendendo necessidades individuais, mas o foco desta pesquisa não foi sanar as dificuldades gramaticais ou ortográficas dos participantes, então apontamos esta como uma das nossas limitações, que certamente poderá ser contemplada em trabalhos futuros. Esse contato inicial com o gênero textual Hq foi importante para eles conhecerem um pouco do que seriam as oficinas e o importante é que eles se fizeram presentes todos os dias, demonstrando interesse e motivação para os próximos textos que foram trabalhados.

Após a análise da atividade diagnóstica, utilizamos a planilha abaixo identificado os níveis de desempenho de ambos os informantes de acordo com os critérios elencados nas matrizes. Segue a demonstração dos níveis de desempenho obtido na atividade diagnóstica:

Quadro 11: Planilha de acompanhamento do desempenho em leitura, compreensão e produção textual – atividade diagnóstica.

Desempenho	Critérios	Informantes	
		<i>Info1</i>	<i>Info2</i>
Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP	A	-	-
	B	-	-
	C	-	-
	D	-	-
	E	-	-
	F	-	-
Identificação, compreensão e produção de texto	G	1,0	1,0
	H	1,0	1,0
	I	1,0	1,0
	J	1,0	1,0
	K	1,0	1,0
	L	1,0	1,0
	M	1,0	1,0
N	1,0	1,0	

	O	1,0	1,0
	P	1,0	1,0
	Q	1,0	1,0
	R	1,0	1,0
	S	1,0	1,0
	T	1,0	1,0
Média		1,0	1,0

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar, na planilha de acompanhamento da atividade diagnóstica, não atribuímos pesos aos critérios de A até F referentes à leitura interativa em Libras, pois, por se tratar de um diagnóstico com caráter avaliativo, a pesquisadora não interagiu com os participantes. Nesta etapa apenas entregou o texto e solicitou que respondessem, sem explicar sequer os enunciados. Afinal, muitos Surdos não conhecem os comandos utilizados em formas de enunciado, então, realizamos uma investigação geral.

Os informantes obtiveram desempenho com selo “*Oops*” referindo-se a um nível insatisfatório quanto à compreensão de leitura e produção do texto escrito, evidenciando o indicativo da necessidade de aprimorar o ato de ler através da utilização da língua de sinais revelando dificuldades de reconhecimento do texto realizando cópia do texto de estímulo nas questões de compreensão textual apresentando respostas insuficientes sem articular os mecanismos linguísticos.

A seguir são apresentados os resultados detalhados das três oficinas aplicadas.

4.2 Oficinas aplicadas

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa em relação às oficinas que foram aplicadas baseadas na metodologia proposta por Fernandes (2003). O tratamento dado é qualitativo, descrevendo as reações dos estudantes Surdos às atividades propostas, tendo como base a relação entre o estímulo visual das imagens constituintes das histórias, o conteúdo verbal presente nelas, a explicação do que compreendeu em Libras e o texto final que envolve todos esses critérios. Para tanto, as oficinas foram estruturadas seguindo um padrão: texto de estímulo, glossário visual (não foi inserido na atividade de diagnóstico), questões de interpretação textual e criação de uma história em quadrinhos a partir de uma sequência visual.

4.2.1 Oficina 01

Na primeira oficina, realizou-se no momento inicial uma explicação do propósito das atividades que seriam realizadas, evidenciando a importância de eles lerem textos e compreenderem o que lêem, de conseguirem compreender textos escritos de modo a depois conseguirem relacionar com a Libras e explicar seu conteúdo, além de escreverem através de palavras, frase, orações, o que explicam com clareza em Libras. Foram informados que seus nomes não seriam expostos e que a finalidade das oficinas foi contribuir para o ensino de L2 na educação dos Surdos.

Em seguida, foi feita uma breve explicação sobre o gênero, justificando sua escolha por possuir uma constituição híbrida que agrupa a modalidade escrita da língua portuguesa, em alguns momentos, aspectos espontâneos de oralidade, e principalmente a linguagem visual e expressiva.

Em um segundo momento, foi distribuído o texto impresso colorido para os estudantes reconhecessem os elementos constitutivos da história, as imagens nos quadros e em cada quadro uma etapa da sequência de eventos, as personagens presentes, o ambiente de fundo em que tudo acontece. Em seguida foram orientados a realizar uma leitura individual e a simultaneamente circular as palavras que eles desconheciam. Dada essa orientação de circular as palavras ambos os informantes apresentaram dúvidas.

O *Info2* sinalizou que não sabia o que era circular, e quando verifiquei a atividade do *Info1*, ele havia circulado algumas palavras que já conhecia. Então, foi necessário que a pesquisadora realizasse uma explicação na lousa com mediação em Libras, escrevendo na lousa algumas palavras que supostamente eles não conheciam e questionava os alunos se conheciam aquela palavra. E eles respondiam que “sim” ou “não” e então as desconhecidas eram circuladas, como um exemplo explicativo. Tendo compreendido o solicitado, seguiram com a leitura individual de reconhecimento.

Após essa etapa, seguimos com a leitura sinalizada da história intitulada “*Meu bolso feliz*” da turma da Mônica. Essa história se resume a uma conversa entre Dona Luísa (mãe da Mônica), Seu Sousa (Pai da Mônica) e Mônica, enquanto passeiam no Shopping. Seu Sousa desejava comprar uma televisão para assistir o jogo do seu time e Dona Luísa queria uma geladeira que era muito bonita, mas afinal eles não compraram nenhum dos dois, porque eles tinham outra prioridade. A geladeira e o fogão não estavam dentro do orçamento e eles não queriam ficar devendo e haviam planejado comprar uma viagem de férias em família. É um contexto que aborda economia

familiar, planejamento financeiro, consciência sobre como administrar bem o dinheiro. Isso foi explicado em Libras pela pesquisadora, relacionando a explicação em Libras com o conteúdo escrito nos quadros.

Em seguida, convidamos os alunos para explorar coletivamente o texto, para saber como eles estavam entendendo. Nesse momento, foi realizada a leitura quadro a quadro, na qual a pesquisadora buscou fazer questionamentos sobre os conteúdos secundários, sobre detalhes pertinentes ao texto, conduzindo-os a perceberem as partes que compunham a história. O auxílio do glossário visual foi um apoio no esclarecimento de palavras desconhecidas, durante a leitura coletiva. Ele além de compor as atividades que cada participante tinha em mãos, foi exposto através do *Power point* para explorar o sentido dentro do contexto. No que se refere à leitura com mediação da Libras, durante essa interação o *Info1* demonstrou o conhecimento de um bom número de palavras, em um total de oitenta e seis palavras do texto de estímulo o informante circulou vinte e quatro, ou seja, menos que a metade das palavras o que favoreceu a leitura textual. Já o *Info2* demonstrou grande dependência, necessitando da leitura sinalizada pela aplicadora, para começar a relacionar com a Libras, atribuindo sentido.

Após essas etapas, os estudantes foram questionados e convidados a escreverem suas respostas em português escrito, assim, conseguimos observar o aproveitamento que tiveram da leitura, as palavras que realmente compreenderam, se já conseguiriam aplicá-las em suas respostas. Descrevemos abaixo as respostas de ambos os participantes, que foram formuladas na mesma estrutura da atividade diagnóstica no intuito de observar se houve algum avanço, depois de todo o processo de aplicação:

Quadro 12: excerto da questão 1-oficina01.

1- O título da história é <u>Meu bolso Feliz</u>. Por quê?	
<i>Info1</i>	Por que não ter dinheiro pra comprar as coisas a televisão e né a Geladeira
<i>Info2</i>	Mulher Homem junto comprar geladeira televisão Vamos juntos ter comprar

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas respostas acima, percebemos que diferente do diagnóstico, os dois participantes avançaram na compreensão literal ao responderem a questão e também utilizaram palavras que foram trabalhadas no glossário visual. Mas, em relação ao uso indevido de letras maiúsculas, ambos repetiram o que fizeram no diagnóstico, como nos vocábulos; *Geladeira Homem* e *Vamos* dentro da sentença. Destaca-se que não foi dada até o momento nenhuma explicação sobre uso de maiúsculas e minúsculas. Percebemos

que apesar de eles terem compreendido o enredo da história, eles não conseguem responder de forma objetiva a pergunta, apesar da mediação em Libras. Essa parece ser uma pergunta simples, mas sua resposta requer uma rearticulação da história, trazendo elementos que se encontram no final para reelaborar o texto escrito de modo a fornecer uma resposta favorável a partir do sentido global. A resposta apresentada é presa aos eventos fixos do texto, revelando pouca familiaridade dos participantes com a tarefa proposta.

A segunda questão exigiu um pouco mais da compreensão dos informantes que demonstraram dependência na escrita, necessitando de auxílio sinalizado no esclarecimento de conceitos, e escrito e/ou datilológico durante dúvidas ortográficas de algumas palavras, apesar disso, produziram resposta relativamente estruturada conseguindo inserir palavras já adquiridas.

Quadro 13: excerto da questão 2-oficina01.

2- O que aconteceu quando a família de Mônica chegou ao shopping?	
<i>Info1</i>	agente não Sabe que nós não queremos fica devendo agente tem que compra todos juntos
<i>Info2</i>	Três comprar coisa televisão geladeira no shopiing Pai Mãe Muita coisa querer Melhor Viajar São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Info1* apresentou uma resposta que ainda parece cópia do texto base. Quanto às características da escrita apresentou dificuldades em escrever os vocábulos, *todos queremos, agente*. O *Info2*, demonstrou a necessidade da mediação da pesquisadora para realizar a escrita em LP, mas ele consegue apresentar uma resposta sem cópia, acrescentando palavra nova como; *São Paulo*, que não aparece na atividade. Ambos sentiram a necessidade de fornecer a informação completa, de que seria melhor comprarem juntos, ou que os três queriam muitas coisas, mas era melhor viajar para SP. Não conseguiram se limitar a descrever a animação da mãe e do pai em comprar coisas de interesse pessoal. Isso demonstra que eles não conseguem ainda oferecer uma resposta precisa, que represente um evento específico do texto.

Para responder a próxima questão, os participantes precisavam entender o diálogo do texto de estímulo:

Quadro 14: excerto da questão 3-oficina 01.

3- A mãe de Mônica gostou da geladeira. Mônica e o pai se assustaram. Por quê?	
<i>Info1</i>	Por que ela acho a Geladeira estranha e o pai e a monica ficou assutaro
<i>Info2</i>	Pai Mãe mônica comprar coisa Tudo cara com tempo comprar Tudo ficar barato

comprar caro não agora Viajar comprar Televisão assistir filme tiro

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Info1* demonstrou dificuldade mediana revelando reconhecimento do enunciado, conseguindo compreender, mas, organiza a estrutura frasal com pouca coerência, apesar de usar “porque” separado para resposta, não flexionar adequadamente o verbo “acho”, não usar maiúscula em nome próprio e trocar letras no interior de palavras, ele aplica esses elementos na sentença. O que demonstra que ele sabe que tais elementos pertencem à estrutura da segunda língua, precisando apenas de treino, sistematização, utilização, para aperfeiçoamento. Outro ponto importante foi a aplicação da conjunção aditiva “e”, formando a oração coordenada aditiva. Ele parece possuir pouco conhecimento lexical, repetindo de certa forma as palavras que compõem o enunciado, apesar disso, demonstra relativa independência na escrita, pois não realizou cópia do texto de estímulo. Ao elaborar a sentença *Por que ela acho a Geladeira estranha* ele compromete o conteúdo semântico do texto, pois a mãe não achou a geladeira estranha. Na tentativa de explicar o acontecimento, ele inseriu palavra que distorceu o fato, mas foi importante realizar a tentativa, faz parte do processo de aprendizagem.

Quanto ao *Info2*, demonstra independência na escrita não realiza cópia do texto de estímulo, consegue articular bem a resposta, mas o texto não apresenta vírgulas ou pontos de continuação e final. Apresenta uma carência desses elementos, o que demonstrou desconhecimento das noções de pontuação e seus efeitos na escrita. A mescla de letras maiúsculas e minúsculas vai a cada etapa se legitimando como característica desse aprendiz, que aponta para uma necessidade de intervenção nestas noções básicas de escrita, referentes a uso de maiúsculas e minúsculas e aplicação de pontuação. Mas, por outro lado, trata-se de um Surdo que revela reconhecimento entre a palavra e sua relação com a sinalização em Libras, de modo a conseguir acrescentar na resposta, opinião, relacionando o conteúdo com o cotidiano.

Essa foi uma questão através da qual os participantes conseguiram demonstrar que realmente compreenderam o sentido do texto de estímulo em Libras, afirmando através da escrita em português que obtiveram sucesso no trânsito entre as duas línguas.

Quadro 15: excerto da questão

4- Os pais da Mônica podiam comprar a televisão e a geladeira parcelados, mas eles não compraram. Por quê?

<i>Info1</i>	ele não comprou por que ele queria compra uma Viagem por que é bem melhor pra passara pra Ver as conhece oulra cidade
<i>Info2</i>	Todos juntos Viajar geladeira televisão caro Melhor família viajar depois compar

Fonte: Elaborado pela autora.

Os informantes, responderam de forma satisfatória a pergunta subjetiva sobre o texto, demonstrando que entenderam os pontos principais da história relacionando a suas opiniões pessoais adequadamente. Os dois estudantes vão a partir de suas elaborações nos fornecendo informações sobre o que precisa em outro momento, ser retomado, enquanto abordagem estrutural e sistematizada de organização frasal e/ou lexical, como nos exemplos que seguem: *Todos juntos Viajar; passara, oulra e compar; ele não comprou por que*. Então, observa-se que um planejamento do professor sobre organização estrutural, sistematização de palavras, usos dos porquês, são algumas das possibilidades diretas de enfoque para aulas, extraídas a partir da observação desse *corpus*. Não foi objetivo dessa proposta de pesquisa, mas, como sugestão para trabalhos futuros, propomos a elaboração de oficinas mais extensas que culminem na inserção de reescritas, para que questões como estas sejam contempladas e os aprendizes possam ter maior retorno.

Ao se referir aos “erros” na escrita dos Surdos Quadros (1997) expressa que,

Parte dos estudos sobre aquisição da linguagem tem considerado os “erros” produzidos pelos alunos Surdos como elementos que podem indicar uma transferência dos conhecimentos da L1 para L2 [...] Os “erros” que aparecem na produção escrita dos alunos Surdos podem ser uma perfeita evidência da capacidade para linguagem natural à espécie humana. (p.101)

Não é simplesmente o fato de ser Surdo que faz com que a pessoa cometa constantemente erros na escrita, mas sim a falta de contato constante com a língua, a falta de leitura e de utilização da sua estrutura para interagir. Assim, os “erros” encontrados na escrita do Surdo indicam níveis do processo de aprendizagem de segunda língua e requerem atenção e atuação sobre cada um deles.

Na questão seguinte, percebemos que os informantes compreenderam o enunciado, apesar da palavra “prioridade”, pois a pesquisadora explicou que significava a escolha mais importante feita pela família. No entanto, suas respostas parecem confusas, evidenciando que a depender de como seja escrito, das escolhas lexicais para compor a sentença, o que ele explicou e entendeu em Libras, pode ser distorcido em LP.

Quadro 16: excerto da questão 5- oficina 01

5- Qual foi a prioridade da família?	
<i>Info 1</i>	ele comprou um avião pra Viajar com família
<i>Info2</i>	Ter dinheiro bolso rico viajar Melhor com dinheiro feliz pai Mãe filho

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Info1* acrescenta em sua resposta informações que não estão presentes no texto de estímulo, supostamente ele relacionou agência de turismo com avião. O que é ótimo, mas ao escrever *ele comprou um avião pra Viajar com família*, tem-se uma semântica divergente do texto, pois quem economizou para comprar uma passagem não teria dinheiro para comprar o avião. Faltou a palavra passagem, que inclusive foi explorada durante a leitura coletiva em Libras, no primeiro momento dessa oficina.

Quanto ao *Info2* percebe-se que se desvinculou do texto base e tentou oferecer uma resposta livre, afirmando a preferência da família por ter dinheiro no bolso para viajar despreocupada, *Ter dinheiro bolso rico viajar Melhor com dinheiro feliz pai Mãe filho*. Embora demonstre dificuldades para expressar o que deseja, ao mesmo tempo demonstra a vontade de responder com suas próprias palavras. Trata-se de um aprendiz que se arrisca, que pretendendo enfrentar a aprendizagem e aplicar os conhecimentos que adquire.

Desse grupo de questionamentos, no último, foi solicitado aos estudantes que respondessem o que acharam da história, com o objetivo de observar qual seria a seleção de informações que fariam, quais considerariam mais importantes para compor suas explicações.

Quadro 17: excerto da questão 6- oficina 01.

6- O que você achou da história? Explique.	
<i>Info1</i>	Eu achei muito legal muito boa essa história muito interessante
<i>Info2</i>	Gostar mais ou menos Sinalizar entender Melhor ter sozinho entender nada história boa

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Info1* consegue emitir sua opinião de forma mediana, sem apresentar nenhum elemento consistente, ele consegue estabelecer relações entre os eventos, mas não se aventura. É econômico em sua explicação, nem traz elementos do texto, nem relaciona com o cotidiano, deixando sua elaboração sem argumentação, sem justificar sua resposta, ou emitir opinião consistente.

Já o *Info2* preferiu revelar as percepções que teve a partir da aplicação das atividades, demonstrando que gostou relativamente, porque no primeiro momento sentiu muita dificuldade de compreender sozinho o texto, mas que com o auxílio da pesquisadora sinalizando, explicando o conteúdo em Libras, tudo se tornou acessível; *Gostar mais ou menos Sinalizar entender Melhor ter sozinho entender nada história boa*. Essa é uma resposta que revela a dependência do aprendiz de segunda língua de alguém, intérprete ou professor que faça uma mediação entre o texto escrito em português e sua explicação em Libras. Mostra que este é o principal recurso para que os aprendizes consigam ingressar na aprendizagem efetiva. Ao mesmo tempo, revela o desconforto que eles, estudantes Surdos, sentem ao perceberem que só conseguem se houver a mediação, que sozinhos não conseguem. Isso nos faz refletir sobre a ausência de contato do Surdo com a língua portuguesa escrita durante seus anos de escolarização, legitimando a dependência que ele precisa ter do ouvinte para acessar informações e a ausência de compromisso com a autonomia dessas pessoas, como prioridade nas aulas que possuem Surdos inclusos.

Na última questão, foi solicitada a elaboração de uma história, baseada nos quadros propostos, já constituídos por uma história visual, então os participantes precisariam atentar para o conteúdo das imagens já presentes, que organizavam a sequência de quadros até o desfecho final. Foi um enunciado que fornecia a possibilidade de eles mostrarem se conseguiriam manter relações entre as imagens apresentadas nos quadros e a escrita em português, que seria inserida por cada um deles. O quadro que segue mostra o resultado:

Quadro 18: excerto da questão 7- oficina 01.

7. Vamos escrever uma história em quadrinhos? Crie uma história bem caprichada!	
	Título: Criança fazendo compra no mercado
<i>Info1</i>	Mônica: – Vamos! Magali: – agora já to conpa Senhora ao fundo: – TÁ CARO! Mônica: – isso tudo Vai Tá caro Magali: – Vai não Vamo pagar as compra Magali: – podemo levar pra cas Seu Carlito: – isso ai na vocês n Seu Carlito: –tem dieheira pra paga essas compra tudo Seu Carlito: Vamos conversar Magali: –gostei de Você to feliz Seu Carlito: – hum Seu Carlito: –ate mais

<i>Info2</i>	<p style="text-align: center;">Título: Mercado comprar Muito ter dinheiro</p> <p>Mônica: –Vamos Magali: – supermercado Senhora ao fundo: –TÁ CARO! Mônica: – comprar feijão diversas coisas Magali: – ComPrar Geladeira tudo como Magali: –Vamos junto Seu Carlito: – Feliz comprar coisa diferente Seu Carlito: – cara Muita Coisa Seu Carlito: – Não pode dinheiro pouco comprar Não Magali: – Pai Prprio abraça feliz Seu Carlito: –Feliz pai Seu Carlito: – mercado comprar Muito Não pode pobre Não ter dinheiro</p>
--------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa etapa das aplicações, recebemos as produções classificando-as de moderadas a satisfatórias, pois os dois aprendizes construíram título adequado à história, apresentam falas para as personagens constituídas por mais de uma palavra, esboçando frases simples, evidenciam relações entre imagem e escrita, apesar de demonstrarem pouco conhecimento lexical e sintático, estruturam o texto de forma mediana, descrevendo experiências vividas associando com a temática trabalhada inicialmente. Durante a construção da história, notamos que ambos demonstram dependência na escrita, necessitando de auxílio sinalizado, escrito e/ou datilológico da aplicadora, produzindo texto relativamente estruturado sem a utilização de sinais de pontuação com mescla de letras, como já identificado anteriormente.

Ao final desta oficina, percebemos a diferença de produção escrita em relação ao momento do diagnóstico, afinal, naquela sondagem eles sequer relacionaram as imagens com o texto escrito, não atribuíram sentido à atividade sugerida. No entanto, nesse segundo momento, eles não apenas fazem uma leitura apropriada das imagens, como avançam elaborando suas próprias histórias de acordo com o explorado em grupo, o que demonstra que a interação em Libras entre eles e entre eles e a pesquisadora fez toda a diferença na aprendizagem.

4.2.2 Oficina 02

Na segunda oficina, os alunos já estavam familiarizados com a estrutura da atividade, pois já havíamos trabalhado com a *Atividade de Diagnóstico* e a *Oficina 01* que foram elaboradas na mesma estrutura. Sendo assim, já não houve mais a necessidade de uma explicação sobre a estrutura da atividade e do gênero.

Inicialmente, entregamos a atividade impressa para os alunos e a pesquisadora

orientou o primeiro contato com a atividade para que relembressem e reconhecessem a os elementos constituintes. Posteriormente, foram orientados a realizar a leitura individual e reconhecimento das palavras desconhecidas para serem circuladas, para obtermos uma prévia sobre os vocábulos que precisaríamos explicar com mais afinco no decorrer do encontro. Após esta etapa, iniciamos a explicação do texto através da leitura sinalizada da Hq. A temática dessa segunda oficina foi sobre alimentação saudável, com a história da turma da Mônica intitulada “*Meu pratinho saudável: frutas*”. Essa Hq de autoria de Mauricio de Sousa traz um diálogo entre as personagens Mônica e Dorinha sobre como montar um lanche perfeito para levar à escola.

A história se dá durante o recreio, quando as duas dialogam sobre o que levaram de lanche para escola. Durante a conversa, a amiga Dorinha explica para Mônica sobre a importância de inserir as frutas no lanche da escola e também no cardápio diariamente. Dorinha durante essa conversa apresenta as vantagens de incluir frutas na alimentação despertando o interesse da amiga, Mônica, em também consumir frutas, iniciando pelo lanche que ela leva para escola.

Posteriormente, iniciamos a etapa da leitura coletiva do texto. A leitura foi iniciada pela pesquisadora, com a mediação da Libras. Pereira (2016a) confirma que através da mediação da Libras, os alunos Surdos têm a oportunidade de aprender a Língua Portuguesa e ampliar o seu conhecimento de mundo, atribuindo sentido à leitura. Assim entendemos a importância da inserção da Libras nesse momento, pois proporcionamos aos alunos o entendimento maior do texto escrito.

Em seguida, convidamos os alunos a explorar o texto com a leitura quadro a quadro, que consiste em uma leitura coletiva de reconhecimento o texto por meio de questionamentos e discussões que se tornam possíveis a partir do momento que eles entendem as mudanças de cenário, a entrada de novos personagens, a progressão da história. Nesse momento, a pesquisadora voltava ao texto de estímulo fazendo uma segunda leitura, de forma mais aprofundada recorrendo ao glossário visual para que os Surdos alcançassem o sentido e a compreensão da história através de conceitos transmitidos pelas imagens e pela libras, e este mostrou-se um recurso fundamental.

Pereira (2016b) afirma que ao contextualizar o texto com imagens, o professor contribui para que o estudante estabeleça relação do texto com experiências vividas, o que aumentará a sua atenção e o interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. Sendo assim, compreendemos que a utilização dos recursos visuais como o *data show*, *power point* e as imagens foram estratégias visuais fundamentais para o

desenvolvimento do ato de leitura com esses sujeitos.

Ao realizar a leitura com a mediação da Libras percebemos que os dois informantes conseguiram fazer relações com o tema abordado, que compreenderam a explicação sinalizada pela pesquisadora contribuindo de forma moderada com as interações em Libras demonstrando conhecimento de mundo e fazendo relação com tema abordado. Nesse sentido, Pereira (2016b) contribui afirmando, que através da leitura em Língua Portuguesa, com a intervenção do professor na Língua Brasileira de Sinais, os alunos Surdos podem se tornar leitores autônomos, capazes de compreender os textos lidos, e no decorrer das oficinas isso ficava cada vez mais revelado.

Após as etapas supracitadas, prosseguimos a oficina com as questões de compreensão textual, quando propomos aos alunos questionamentos referentes à discussão realizada anteriormente sobre o texto. Podemos verificar abaixo quais os avanços e o nível de compreensão que os alunos alcançaram:

Quadro 19: excerto da questão 1- oficina 02.

1- O título da história é <u>Meu pratinho saudável: Frutas</u>. Por quê?	
<i>Info1</i>	Por que as frutas é uma futa pra nossa Saúde ela e Saudavel. Magali levar melancia pra Escola
<i>Info2</i>	Jrutas Varias porque Pão ruim para saúde com café melhor mas escola levar banana Maça fruta Muita Magali comer dorinha Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa primeira questão podemos perceber que é necessário que os estudantes tenham compreendido a explicação, o contexto no qual se passa a história e a temática trabalhada. Em sua resposta, observamos um texto escrito com detalhes importantes da história, mas que precisa de rearticulação do texto de estímulo. Assim, no quadro acima, podemos observar que *Info1* revela dificuldades de compreensão do enunciado respondendo de forma mediana a pergunta, pois ele não consegue apresentar de forma clara a justificativa sobre o título da história utilizando de forma mediana os mecanismos linguísticos em sua resposta.

Percebemos ainda que o aluno apresenta equívocos ortográficos e ambos ainda fazem uso indevido de letras maiúsculas como nas palavras; *Saúde*, *Saudavel* e *Escola*. Quanto ao *Info2*, percebemos que compreende parcialmente os pontos principais do texto, mas não consegue responder de forma satisfatória o enunciado apresentando na sua resposta conhecimento de mundo: *Jrutas Varias porque Pão ruim para saúde* relacionando-a com cotidiano.

Na segunda pergunta, foi exigido dos estudantes um pouco mais de compreensão do texto, e, percebemos que demonstraram ter entendido pontos principais do texto articulando as repostas de forma coerente, o que mostra eficácia da metodologia proposta.

Quadro 20: excerto da questão 2 – oficina 02.

2- Por que inserir frutas na alimentação? Explique.	
<i>Info 1</i>	Muitos bom levar as fruta pra Escola pra corne e fica forte
<i>Info 2</i>	Bom lancheira ter frutas levar escola, frutas ajudar criança forte ser , bom muito saúde

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas repostas dos *Info 1* e *2* ainda aparece o uso inadequado de letras maiúsculas e os “erros” ortográficos, mas com menos frequência. Por falta de familiaridade com o português escrito o *Info 2* necessitou com mais frequência de esclarecimentos sobre o enunciado recorrendo ao auxílio do português escrito representado pela datilologia da mediadora. Nesta resposta o *Info 1* demonstra que compreendeu as informações, apesar de organizar sua resposta com uma coesão que necessita de uma continuidade por meio da reescrita e ir construindo o sentido firmado em uma elaboração sintática mais elaborada com a explicação e auxílio do professor. O *Info 2* apresenta uma resposta satisfatória demonstrando que compreendeu os principais pontos do texto que foi trabalhado conseguindo emitir uma opinião pessoal sobre a temática como no trecho; *frutas ajudar criança forte ser, bom muito saúde*, sem o auxílio datilológico da aplicadora.

Nesta questão a pesquisadora preocupou-se em ir elaborando enunciados que requerem uma compreensão cada vez mais aprofundada encorajando os participantes a manifestarem suas opiniões, precisando pensar, resgatar e formular as informações para alcançar uma resposta que se aplicasse ao enredo da HQ.

Quadro 21: excerto da questão 3 – oficina 02.

3- No começo da história, Magali achou estranho Dorinha ter levado fruta para o lanche. Mas, depois das explicações da amiga, o que Magali decidiu fazer?	
<i>Info 1</i>	Amanhã eu Vou leva fruta delicia Pra nós pra corne na Escola maça, melancia
<i>Info 2</i>	Casa Magali conversar com a mãe, que ver lanche diferente na lancheira da amiga Dorinha por favor mãe fazer lanche igual conversar amiga cega que querer comer igual

Fonte: Elaborado pela autora.

A resposta dos dois informantes demonstra que eles compreenderam o enunciado, apresentando de forma satisfatória as respostas. O *Info1* ainda faz uso indevido de letras maiúsculas nas palavras; *Vou, Pra e Escola* e aparecem alguns erros ortográficos como; *corne, Maça*. Mesmo apresentando essas especificidades na escrita ele vai ao mesmo tempo inserindo a utilização de um sinal de pontuação conseguindo também fazer uso de palavras presentes no glossário visual “*fruta*” “*Maça*” “*melancia*” alcançando uma resposta mediana diante o questionamento. Já o *Info2*, apresenta mecanismos linguísticos, conseguindo emitir opinião, relacionando a temática com cotidiano demonstrando um conhecimento de mundo: *Casa Magali conversar com a mãe, que ver lanche diferente na lancheira da amiga*. Quanto aos erros e ao uso de letras inadequadas consideramos que apresentou um avanço significativo.

Quadro 22: excerto da questão 4- oficina 02.

4- O que Dorinha quis dizer com: <i>Ai, amiga... só você!</i>	
<i>Info1</i>	Por que é importante comer fruta depois vê a amiga comer igual também querer comer amiga ajudar
<i>Info2</i>	Magali e amiga comer várias frutas passarem caminhar saudável fruta importante comer depois amiga explicar

Fonte: Elaborado pela autora.

Na resposta do *info1*, observamos que apresenta uma resposta que demonstra que ele compreendeu o enunciado apresentando uma resposta que revela o conteúdo parcialmente explicando porquê da amiga se interessar em inserir fruta na alimentação. O *Info2* demonstra que compreendeu as informações globais do texto. Apesar disso, eles não conseguiram compreender que se tratou de uma brincadeira que Dorinha fez com Magali, apresentando uma resposta geral sobre o significado da expressão. Aplicaram palavras que foram trabalhadas no glossário visual e no texto de estímulo como; *Magali, frutas, saudável* conseguindo emitir também um conhecimento de mundo emitindo sua opinião pessoal; *Comer várias frutas passear caminhar saudável furta importante*. Isso demonstra que os informantes aprenderam palavras novas e inseriram na elaboração de suas respostas, mesmo que não emitam o que realmente o enunciado exige, apresentando uma resposta mediana.

Este foi um momento que requereu dos informantes uma opinião pessoal sobre a temática dialogada. Para tanto dos estudantes responderam que:

Quadro 23: excerto da questão 5 – oficina 2.

5- O que você achou da história? Explique.	
<i>Info1</i>	Por que fala sobre alimentação Saudável muitos legal
<i>Info2</i>	gostei Porque fala da saúde importante comer saís saudável e fazer exercício físico bom importante eu gostar

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Info1* responde de forma objetiva sua opinião pessoal sobre a história demonstrando que compreendeu a temática, mas apresenta uma resposta insuficiente para a pergunta argumentando de forma precária e superficial sem apresentar as ideias dispostas no texto. Quanto ao *Info2*, consegue emitir sua opinião pessoal demonstrando que tem conhecimento de mundo relacionando a temática não apenas à alimentação saudável, como também referindo-se à *prática de exercício* que não é mencionada no texto de estímulo. Mesmo apresentando respostas com justificativa insuficiente, os dois informantes interagiram bastante em libras com a pesquisadora sobre a importância da prática de exercício conseguindo relacionar a temática sobre alimentação saudável com o exercício físico. Nesse sentido, notamos que alcançamos um dos nossos objetivos no que se refere à escolha de temas que estivessem presentes no dia a dia desses sujeitos para assim auxiliá-los na sua atuação para além da sala de aula.

Para finalizarem essa atividade de compreensão, propusemos a construção de uma história em quadrinhos que apresentamos em forma de diálogo no quadro abaixo para melhor visualização. A partir de um texto de estímulo visual sugerimos que fizessem a leitura das imagens e construíssem um texto verbal que se aplicasse às imagens, constituindo a história. Abaixo podemos observar essa construção:

Quadro 24: excerto da questão 6- oficina 2.

6. Vamos criar uma história em quadrinhos? Pense como será sua história, organize o início, o meio e o fim. Agora faça sua história escrevendo dentro dos balões. Capriche!	
	Título: <i>Cormida deliciosa</i>
<i>Info1</i>	Mônica: o que Temos pra hoje Dona Luísa: comeda deliciosa Seu Sousa: he filha a mãe fez Mônica: oi pode Entra Magali: Sou eu Amiga Mônica: oi Amiga tudo bom Magali: Sim que temo pra hoje Mônica: mãe fez uma comida deliciosa Magali: hum que bom Mônica: Vamos comer o prato já ta na mesa Magali: legal e uma delicia Sua mãe Tá de parabens

	<p>Mônica: Eu falei que ela fez Dona Luísa: a comida ta boa de mais pode fica a vontade Mônica: Sim mãe você Ta de parab</p>
Info2	<p>Título: <i>minha família amigo ir casa comer</i></p> <p>Mônica: criança cheiro comida delicia Dona Luísa: Mulher foi cozinhar Seu Sousa: Hmem comida Mônica: Menina bater Porta encontrar amiga Magali: oi Amigo abraço Mônica: Entra centar conversar Magali: Vamos, estudar aprender Mônica: estudar computador aprender palavra Magali: brincar alegre Mônica: Vamos rapido Magali: Ver comida gostosa delicia Mônica: Amigo comer rápido Ver jogo futebol Dona Luísa: reunir família comer bom feijão Arroz coisas de verssas Mônica: Bom comida saudável</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Esta etapa consistiu em um momento oportuno para que os informantes produzissem um texto prezando a relação entre as imagens e a escrita, conseguissem apresentar um título que apresentasse coerência com a história conseguindo expressar as experiências vividas. Tudo isso foi elaborado por eles de forma mediana, demonstrando pouco conhecimento lexical e sintático, estabelecendo pouca relação com experiências vividas como o excerto do *Info2*: Mônica: *estudar computador aprender palavra*; Mônica: *Amigo comer rápido Ver jogo futebol*. Apesar de limitações, elas fazem parte do processo de aprendizagem e consideramos um texto que embora mediano, também apresenta características que precisam apenas ser aprimoradas, com exercícios e explicações contínuas.

4.2.3 Oficina 03

Finalizadas as aplicações das oficinas, diante da metodologia adotada foram organizadas as atividades com enfoque gênero textual HQ para o ensino de LP. Tendo sido realizadas em dias consecutivos, os alunos ficaram familiarizados com a sequência das atividades, por seguir a mesma ordem durante a aplicação.

Assim como nas outras oficinas, inicialmente entregamos o texto impresso aos alunos e convidamos para uma leitura individual de reconhecimento circulando as palavras desconhecidas. Importante salientar que os alunos já apresentaram relativa

autonomia em iniciar a atividade, sem muitos questionamentos nesse momento inicial da atividade, diferente da primeira aplicação em que não tinham noções sobre o que fazerem com o texto. Nesse momento, eles já tinham uma expectativa ao serem solicitados e conseguiram atender prontamente.

Em seguida, iniciamos a leitura sinalizada com o auxílio da pesquisadora e a mediação da Libras para explorarmos juntos a história intitulada “*Um mundo sem fumaça*” da Turma da Mônica. Esta história é de conscientização do combate ao tabagismo. Durante o enredo, Mônica dialoga com seu amigo sobre os problemas que o cigarro pode causar para a natureza e para a saúde conseguindo convencer o amigo a parar de fumar.

Posteriormente, seguimos com a leitura explicando inicialmente quadro por quadro com o objetivo de identificar personagens e relacionar a sequência de acontecimentos e logo em seguida, ler o texto de forma mais livre e aprofundada. O uso da Libras nessa etapa foi de fundamental importância, pois é por meio dela que os alunos Surdos podem ler e interpretar o português escrito.

Nessa oficina, os estudantes participaram de forma ativa, apresentando relatos acerca da temática. As discussões foram bastante pertinentes, pois eles conseguiram apresentar as suas opiniões pessoais contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da atividade. Durante essas discussões, a pesquisadora buscou o auxílio do glossário visual para contextualizar esse diálogo tornando esse momento como um facilitador para o acesso ao conhecimento auxiliando os estudantes a conseguirem alcançar o contexto da história.

Durante a leitura com a mediação da Libras, os informantes realizaram de forma ativa o ato de ler contribuindo muito com as interações em Libras, reconhecendo as imagens e o sinal em Libras, mas desconhecendo a palavra em LP, ainda assim, demonstraram um conhecimento de mundo ao fazer relações com o tema abordado.

Após explorar essas etapas, propusemos para os estudantes uma atividade em que eles precisariam não apenas estabelecer a relação entre sinalização e palavra dentro de um contexto, mas também utilizar a LP escrita, em que teriam que elaborar com enfoque na compreensão e produção textual. Para conseguir responder, foi necessário que os alunos prestassem atenção às palavras novas que eles não conheciam, tivessem compreendido o conjunto delas no contexto da história, conseguindo articular as ideias para assim responder satisfatoriamente as perguntas. Durante essa etapa de interpretação, os estudantes foram auxiliados sempre que solicitavam, além de algumas

interferências feitas pela pesquisadora para ampliar a discussões muitas vezes provocadas pelos próprios alunos.

Nesse sentido, observamos o desempenho dos informantes:

Quadro 25: excerto da questão 1- oficina 03.

1- O título da História é O mundo sem Fumaça? Por quê?	
<i>Info1</i>	O mundo Passado as pessoa fuma muito cigarro a saúde das Pessas ficava ruim texto fala do cigarro mal vida pessoa
<i>Info2</i>	Passado Não ter Muita fumaça usar droga historia falar cigarro problema saúde

Fonte: Elaborado pela autora.

Após fazer a leitura sinalizada da questão, sempre que havia a oportunidade de problematizar, reexplicar sobre a temática, era feito. Na resposta do *Info1*, observamos que o uso indevido de letras maiúsculas já aparece com menos frequência, permanece a ausência de concordância, mas são especificidades que requerem mais treinos e explicações. Quanto à compreensão textual, notamos que o estudante compreende os principais pontos do texto relaciona-os parcialmente, emitindo opinião relacionando com o cotidiano respondendo de mediana a pergunta subjetiva sem articular os mecanismos linguísticos compreendendo a informações, necessitando apenas de auxílio para organizar as estruturas. Quanto ao *Info2*, revela dificuldades medianas no reconhecimento dos enunciados, pois conhece algumas palavras do texto, consegue entender parcialmente os pontos principais do texto relacionando-os, emitindo opinião do texto com cotidiano, mas apresenta uma resposta insuficiente sobre o texto utilizando de forma mediana os mecanismos linguísticos.

Ao solicitarmos que identificassem no texto as personagens da história, ou seja, a identificação de informações explícitas no texto, eles demonstram dificuldade em dissociar fatos de personagens.

Quadro 26: excerto da questão 2- oficina 03.

2-Quais os personagens que se destacam na História em Quadrinhos?	
<i>Info1</i>	Monica falou por Seu amigo que o cigarro faz Mal pra Você para de fumar cigarro Por que sua Saude Vai ficar em força
<i>Info2</i>	Monica amigo e cigarro falar fazer saúde mal quer a juda problema fazer escercercicio corrida não aguentar para logo

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Info1* demonstra que compreendeu os pontos principais do texto relacionando parcialmente as ideias. Em sua resposta, ele consegue identificar uma das personagens principal a *Monica*, mesmo assim o aluno apresenta dificuldades de reconhecimento do

enunciado, mas ele compreende e seleciona as informações, organizando uma estrutura que acumula informações, sem inserir pontuações ou organizar contextualizando. No que diz respeito ao uso indevido de letras, observamos que acontece nos vocábulos *Seu*, *Mal*, *Você*, ao mesmo tempo, consideramos pormenores, já que está fazendo uso de pronomes relacionando a pessoas.

Já o *Info2* demonstra que compreendeu os pontos principais do texto destacando os personagens principais: *Monica amigo e cigarro*, conseguindo relacionar adequadamente emitindo sua opinião relacionando o texto com cotidiano. Percebemos que houve uma facilidade no reconhecimento do enunciado apresentando uma resposta mediana à pergunta, pois notamos que compreendeu e selecionou as informações apresentando uma resposta, apesar de não haver indicado as personagens exclusivamente conforme solicita a pergunta, apenas associadas às respectivas funções dentro do texto. Apresentaram respostas, com relativa dificuldade em reconhecer exatamente o que o enunciado pede.

Na pergunta abaixo os informantes precisam formular uma resposta com inferências a partir as informações disposta no texto. Para responder adequadamente esta pergunta foi preciso que, primeiramente o aluno identificasse a temática trabalhada no texto de estímulo.

Quadro 27: excerto da questão 3- oficina 03.

3- Depois que Mônica explicou porque o cigarro é ruim, o que aconteceu com o garoto? Por quê?	
<i>Info1</i>	hum Você tem Razão aparte de hoje eu não Vou fumar mais cigarro não
<i>Info2</i>	Depois que mônica falou Amigo fumar não jogar fora esquecer fumar ruim saúde dar cassaço pulmão amigo disse certo jogar fora agora desprezar cigarro

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Info1* inicia sua resposta com um suporte da oralidade, *hum*. Ele se baseia no trecho do texto de estímulo que diz: *Tem razão! Não quero mais saber de fumar* e reformula apresentando sua resposta: *Você tem Razão aparte de hoje eu não Vou fumar mais cigarro não*. Ao reformular o trecho, o informante comete erro ao transcrever como o vocábulo: *aparte* que seria *a partir*, apresentando também o uso indevido de letras maiúsculas: *Você*, *Razão* e *Vou*. O que demonstra que ele compreendeu os pontos principais do texto, no entanto, para conseguir fazer relações sente a necessidade de recorrer parcialmente ao texto de estímulo, revelando dificuldades em escrever em português o que entendeu em libras. Ao demonstrar reconhecimento do enunciado, responde de forma insuficiente, argumenta de forma precária sem articular informações gerais do texto.

O *Info2* responde à questão de forma satisfatória demonstrando que compreendeu os pontos principais do texto relacionando-as adequadamente as ideias emitindo opinião relacionando com o conteúdo; *Depois que mônica falou Amigo fumar não jogar fora esquecer fumar ruim saúde dar cassaco pulmão*. O estudante consegue argumentar articulando de forma mediana os mecanismos linguísticos, no entanto ele compreende, seleciona e organiza as informações com pouca pontuação, sem flexionar verbos. Faz-se necessária a continuidade de atividades de leitura e compreensão, reescrita e explicação dos elementos linguísticos para que aos poucos ele vá se apropriando de tais particularidades da língua portuguesa.

Ao solicitarmos aos estudantes uma opinião mais pessoal sobre a história, identificávamos como construíam suas opiniões. O que conduzia os informantes a construir inferências, ligações textuais com outras experiências.

Quadro 28: excerto da questão 4- oficina 03.

4- Você gostou do final da história? Por quê?	
<i>Info1</i>	Por que a mônica falo que o cigarro não é muito bom pra nossa Saúde
<i>Info2</i>	Como gostar de Cigarro ruim amigo deixar de fumar feliz final cigarro fedeno

Fonte: Elaborado pela autora.

Notemos que, nas respostas de ambos os informantes, eles conseguem emitir uma resposta com justificativa como exige o enunciado. O *Info1* demonstra que compreendeu o ponto principal do texto, mas emite uma resposta insuficiente, sem expandir os argumentos, mas articulando os mecanismos linguísticos de forma a usar o *por que* embora separado, mas para justificar, *que* como conjunção introduzindo uma subordinada, demonstrando que não compreendeu as informações e reconhecimento dos elementos linguísticos necessários em LP.

Quanto ao *Info2*, demonstra que compreendeu os pontos principais do texto, mas relaciona-os parcialmente demonstrando dificuldades medianas apresentando uma resposta sem organização sintática adequada, interferindo na semântica. Ele consegue fazer uma relação precária do conteúdo do texto com o cotidiano.

Questões como a que segue foi importante para preparar o participante na seleção de argumentos para escrever na produção textual final. Era um momento através do qual tentávamos sempre resgatar o acontecido, pedindo que emitissem opiniões pessoais, refletissem sobre o que foi abordado e só então respondessem. Nem

sempre obtínhamos os resultados que esperávamos pelas dificuldades que eles sentiam para escrever, muitas vezes limitando suas próprias capacidades.

Quadro 29: excerto da questão 5- oficina03.

5- O que você achou da história? Explique	
<i>Info1</i>	Muito boa a historia inportate falar sobre a saude da pessoas
<i>Info2</i>	Eu Não gosto fumar Maconha Nunca Não gosto historia hoje ruim ontem gostar boa saúde

Fonte: Elaborado pela autora.

O *Info1* consegue emitir sua opinião de forma mediana sem argumentar, demonstrando que compreendeu as informações selecionando-as, relaciona com a vida das pessoas, mas organizando as estruturas de forma superficial, sem justificativa e com sentenças curtas, apesar de não inserir pontuação.

O *info2* consegue emitir sua opinião pessoal sobre a temática trabalhada; *Não gosto historia hoje ruim ontem gostar boa saúde*, fazendo relação com a oficina trabalhada anteriormente foi mais importante, emitindo sua escolha; *Eu Não gosto fumar Maconha Nunca*, para tentar justificar sua resposta sem fazer relação com cotidiano. Ele quis explicar que preferiu a oficina anterior que abordou comida saudável, ao invés desta que abordou questões sobre cigarro ser ruim para saúde. Nós procuramos mostrar para eles todo o mal que poderia ser causado pelo uso do cigarro, então o glossário visual pode ter chocado o participante que prefere ver coisas boas. Assim, fez uma leitura negativa sobre o conteúdo demonstrado.

A solicitação da produção textual foi se revelando o grande momento das oficinas, quando os participantes necessitavam de maior concentração, além de resgatar todos os conhecimentos internos ao texto lido, os relacionados à vida, adquiridos no cotidiano e conhecimentos linguísticos na segunda língua para escreverem o que eles entenderam emitindo opinião pessoal sobre como a história impactou na leitura deles.

Quadro 30: excerto da questão 6- oficina 03.

6. Vamos criar uma história em quadrinhos? Pense como será sua história, organize seu início, faça sua história utilizando os balões em branco abaixo. Capriche!	
	Título: <i>Cigarro faz Mal</i>
<i>Info1</i>	Menino 1: CIGARRO FAZ MAL! Menino 1: pra VC amigo para com isso Menino 1: olha lá essa Pessoa Vai fica Ruim e Mal no Pulmão Menino 1: ele Vai fica doente Menino 1: Fumar prejudica a Saude Menino 1: meu Deus Você também fumando Menino 1: langa esse cigarro

	Menino 2: não vou deixa de fumar Menino 1: Pare e Pesei de Uma coisa pra Vc Ver Menino 3: hum boa vou deixa Cigarro: foi que Vocês tava falando de mim Cigarro: Vou pegar Você pra mim fumar não
<i>Info2</i>	<p style="text-align: center;">Título: <i>Cigarro deixar fumar Não querer</i></p> Menino 1: CIGARRO FAZ MAL! Menino 1: de NOVO RUA Menino 1: Ver Muito pessoa Rua Menino 1: Susto fumar Não Perigo Menino 1: apito Ver errado Menino 1: Ver Rua Não gosto Amigo Menino 1: Verdade doido Menino 2: Tranquilo fumar Menino 1: acaba fumar amigo Deixar de lado para fumar Menino 3: Não querer fumar Não Cigarro: livre fumar Nunca cigarro bom Vem Cigarro: fumar

Fonte: Elaborado pela autora.

Em todas as oficinas finalizamos propondo aos participantes a produção de uma história em quadrinhos criada por eles a partir da interpretação das imagens apresentadas e da discussão gerada com a história de estímulo. Partindo da apresentação de um texto não verbal para construção de um texto verbal que se aplicasse. Conforme afirma Vergueiro (2007, p. 31), [...] “as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal.” Para isso os estudantes fizeram a visualização das imagens para montar a sequência de suas próprias histórias.

Observamos que ambos os informantes conseguem apresentar um título coerente com a história criada. Expõe um texto simples, mas mantendo a ideia principal, necessitando em alguns momentos do auxílio sinalizado e/ou datilológico da pesquisadora. Essa é uma prática comum para iniciantes no processo de leitura e escrita que deve permanecer até que adquiram confiança com a grafia das palavras.

Após analisarmos todas as oficinas, procedemos a atribuição de pesos que indicam de forma quantitativa o desempenho apresentado por cada um dos informantes após a realização das três oficinas. Para atribuições dos valores referentes aos desempenhos, foi adotada uma escala de valores, conforme disposto nas Matrizes propostas. A planilha abaixo demonstra o resultado das médias obtidas em todas as três

oficinas, para ser comparada com o resultado de cada participante, obtido na atividade diagnóstica.

Quadro 31: Planilha de acompanhamento: desempenho em leitura, compreensão e produção textual – oficinas I, II e III.

Desempenho	Critérios	Informantes	
		Info1	Info2
Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP	A	4,0	3,0
	B	3,0	2,5
	C	3,0	3,0
	D	4,0	3,5
	E	4,5	4,5
	F	3,0	3,0
Identificação, compreensão e produção de texto	G	4,0	3,5
	H	3,0	3,0
	I	3,4	3,2
	J	4,0	4,0
	K	2,5	2,1
	L	1,0	1,0
	M	3,0	3,0
	N	2,0	1,5
	O	2,5	2,5
	P	2,0	2,0
	Q	1,0	1,0
	R	3,0	3,0
S	5,0	5,0	
T	3,0	3,0	
Média		3,4	2,8

Fonte: Elaborado pela autora.

Após todas as aplicações, todo o critério metodológico aplicado nos momentos de leitura interativa e sinalizada, de aplicação dos glossários, de acompanhamento em todas as questões de cada atividade, observamos avanço no desempenho de cada um deles, pois como podemos ver abaixo, no diagnóstico, quando não obtiveram nenhum auxílio da pesquisadora, permanecerem com o nível de desempenho mais baixo.

Quadro 32: Planilha de acompanhamento final: desempenho em leitura, compreensão e produção textual.

Atividade	01 Informantes		02
	01	02	
Diagnóstico	1,0	1,0	
Oficinas	3,4	2,8	

Fonte: Elaborado pela autora.

A média dos dois participantes na atividade em que eles precisaram responder sozinhos, lendo e escrevendo sem auxílio da Libras e sem nenhum tipo de

esclarecimento sobre qualquer enunciado, foi muito baixa, representando um resultado insatisfatório tanto em leitura quanto em escrita, afinal, um interfere no resultado do outro de forma direta. Ambos obtiveram média 1,0, enquanto após todo processo de aplicação metodológica sinalizada e interativa, obtiveram avanços, passando a um desempenho mediano, de 1,0, para 3,4 e 2,8.

Isto significa que, conforme critérios definidos nas Matrizes de interpretação e produção textuais, os informantes na atividade diagnóstica: não entenderam os principais pontos do texto e não conseguiram relacioná-los; não emitiram opinião e realizaram cópia de partes do texto de estímulo; revelaram muitas dificuldades no reconhecimento dos enunciados, pois desconheciam muitas palavras do texto; demonstraram extrema dependência na leitura individual, de reconhecimento textual necessitando da leitura sinalizada, coletiva, interativa com a aplicadora; responderam insuficientemente perguntas subjetivas sobre o texto; argumentaram de forma precária sem articular os mecanismos linguísticos sem apresentar as ideias disposta no texto; não compreenderam as informações e não conseguiram organizar as estruturas com coerência a partir do texto de estímulo; produziram texto sem relacionar imagens e escrita, descrevendo experiências que não refletiam o texto; demonstraram extrema dependência na escrita, recorrendo a cópias de partes do texto produzindo texto desestruturado; não reconheciam e não aplicaram sinais de pontuação; não inferiram, nem perceberam a progressão das imagens, construindo um texto sem conexão com a proposta; não apresentaram o título, pois não reconheciam sua utilidade; não conseguiram escrever o texto mantendo relação com a ideia principal.

O diagnóstico reforçou a importância de sua aplicação para detectarmos as limitações dos participantes e podermos traçar meios de intervir de forma ativa, na supressão de tais dificuldades, ajudando-os a minimizar tais deficiências que se instalaram ao longo de anos de escolarização.

Desta forma, após a realização das três oficinas, analisamos os resultados de cada uma delas e percebemos no conjunto de atividades e interações com os participantes nos momentos de leitura e análise interpretativa que: realizaram parcialmente o ato de ler, contribuindo de forma moderada com as interações em libras; demonstraram pouco reconhecimento entre a palavra em língua portuguesa e o sinal em libras, independente de imagem; reconheceram a imagem, mas não relacionavam com um sinal em libras e estabeleciam pouca relação com a palavra em LP; demonstraram pouco domínio do léxico em libras; compreenderam pouco a explicação sinalizada pelo

pesquisador, ao relacionar com a LP; demonstraram pouco conhecimento de mundo e conseguiram fazer relações equivocadas com o tema abordado; entendiam parcialmente os pontos principais do texto relacionando-os parcialmente; emitiam opinião relacionando precariamente o conteúdo do texto com o cotidiano; revelaram dificuldades medianas no reconhecimento dos enunciados, pois conhecem algumas palavras do texto; demonstraram dependência na leitura individual, de reconhecimento textual necessitando da leitura sinalizada, coletiva, interativa com a aplicadora; responderam de forma mediana perguntas subjetivas sobre o texto; argumentaram articulando de forma mediana os mecanismos linguísticos ao apresentar as ideias disposta no texto; compreenderam, selecionando as informações, mas, organizaram as estruturas com pouca coerência a partir do texto de estímulo.

Estas foram algumas das atitudes dos participantes que possibilitaram a estruturação das matrizes, no entanto, apesar de parecer um desempenho baixo, percebemos que ao contrário, trata-se de um desenvolvimento mediano nesta etapa da aprendizagem, pois avançaram, com a intervenção da pesquisadora nas atividades, usando a libras para transitarem entre as duas línguas. Vimos que sem o auxílio de um aplicador, a LP não diz muito para eles, certamente com o tempo, com a continuidade da leitura e produção eles avancem, no entanto, sem isso, continuará perpetuando as mesmas dificuldades.

Por fim, na análise das produções escritas, também identificamos que os dois participantes podem ser inseridos na escala mediana da Matriz de produção textual, pois ao escreverem em língua portuguesa: revelaram possuir pouco conhecimento lexical e sintático e estrutura o texto de forma mediana; produzir texto com pouca relação entre as imagens e a escrita, descrevendo de forma mediana experiências vividas a partir do texto; demonstraram dependência na escrita, necessitando de auxílio sinalizado e escrito e/ou datilológico da aplicadora, produzindo texto relativamente estruturado; reconheceram e aplicaram sinais de pontuação de forma inadequada; inferiram de forma mediana a partir da progressão das imagens, construindo um texto parcialmente completo; apresentaram um título, mas fizeram pouca relação com a história; conseguiram escrever o texto simples mantendo parcialmente a ideia principal.

Concluimos com isto que se em poucos encontros eles evidenciaram avanços e vontade de aprender, uma aplicação contínua de atividades como esta pode contribuir para o desenvolvimento leitor e de conhecimento do texto escrito, interpretativo e criativo dos estudantes Surdos. Adotados com regularidade, até mesmo alternando o

gênero textual, certamente a promoção dos conhecimentos de sociais, históricos, linguísticos, serão beneficiados.

A impressão que tivemos é que está tudo lá esperando um estímulo para realmente se desenvolver, é como se o conhecimento deles estivesse parado, aguardando para ser exibido. Na verdade, o que falta é desde cedo serem expostos e acessarem a língua portuguesa escrita. Eles demonstram receio em usá-la, medo de errar e ser reprimido, então preferem evitar. Mas, ao se aventurar pelos caminhos das sentenças, pelos significados relacionados com sua própria língua, começam a descobrir um mundo que ao mesmo tempo que está próximo, parece muito distante de ser alcançado.

Quando os Surdos tiver um tipo de experiência proporcionado por momentos como os vividos nesta oficina, mas, dentro das escolas regulares, quando poderem acessar diariamente conteúdos e temáticas diversas, além de progressivos avanços em conhecimentos gramaticais de forma contrastiva com a gramática de sua língua, certamente se sentirão pertencente a uma sociedade que lê e escreve, com propriedade da língua que usa, podendo transitar entre Libras e língua portuguesa com autoconfiança e autonomia.



CAPÍTULO 5 CONCLUSÃO

Iniciamos esta pesquisa nos indagando: Como as histórias em quadrinhos (Hq) podem auxiliar no ensino de língua portuguesa para Surdos? Ao longo das elaborações das oficinas fomos observando e adequando as metodologias propostas por Fernandes (2003); Albres (2012); Pereira (2014) no intuito de obter um resultado que pudesse ser replicado futuramente, que pudesse servir como possibilidade de outras aplicações.

A indagação geral e inicial oportunizou questões mais específicas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, como: i) qual é a relação que o Surdo estabelece entre o texto imagético que constitui a história em quadrinhos e o texto verbal que o compõe? ii) O que é necessário para aproximar o Surdo do texto em língua portuguesa com o código alfabético escrito? Assim, podemos responder as duas perguntas destacando o papel fundamental da língua de sinais, afinal, não conseguimos identificar outra forma mais apropriada de explicar o que quer que fosse aos estudantes senão, utilizando a libras. É através dela que eles conseguem entender qualquer palavra, qualquer conceito, qualquer elemento gramatical que só faça sentido dentro do texto.

A imagem por si só não se mostrou suficiente para a compreensão geral e local de partes específicas do texto. Demonstraram que a imagem funciona como um prenúncio do que contém o texto, mas não fornece direcionamentos que evidenciem os rumos da história. No entanto, a história revela seu objetivo, encadeamento e desfecho através da palavra. Então, ao colocarmos as duas línguas na arena interativa é que as imagens vão evidenciando o seu sentido e os aprendizes vão conseguindo entrar no texto e extrair todas as informações nele contidas.

Assim, objetivo geral que consistiu em analisar as habilidades de leitura e escrita de estudantes Surdos, em língua portuguesa, através do gênero textual história em quadrinhos foi alcançado, e as histórias se revelaram um rico e adequado gênero que favorece a leitura motivada e após sua compreensão, uma produção de texto com disponibilidade de argumentações. Os objetivos específicos definidos para: i) estimular nos estudantes Surdos o hábito da leitura de textos em língua portuguesa; ii) elaborar uma matriz que auxilie o acompanhamento da compreensão da leitura e da produção

escrita em Língua portuguesa por Surdos a partir das Hq iii) fornecer um módulo didático para o ensino de português para Surdos após a finalização da pesquisa, foram todos alcançados.

Felizmente, por se tratar de um texto que envolve quase todos nós, as HQ se mostraram um gênero que por si só estimula o participante à aprendizagem, pela riqueza de detalhes ilustrativos, então, como o passar dos dias, os estudantes se demonstravam entusiasmados em continuar, em conhecer outro texto e encorajados a escrever percebendo que da mesma forma que o ouvinte conseguia, era possível também eles participarem desse processo de letramento e atuação social.

Conforme proposto inicialmente, nós elaboramos três matrizes, uma de leitura, uma de compreensão e outra de produção textual, a partir de observações sobre a metodologia aplicada e das atitudes adotadas pelos participantes. Foram Matrizes elaboradas tomando por base a prática, dinâmica durante atuações de participantes e pesquisador, elencando critérios que se fazem presentes durante o processo de ensino e aprendizagem interativos e sinalizados. Tais matrizes compõem a presente pesquisa, as quais serviram de apoio para observação e análise dos dados, e da mesma forma serão disponibilizada para o professor que manifestar interesse poderá acessar o módulo didático originário desta pesquisa.

Desta forma, ao final de toda a pesquisa, alcançamos nosso propósito de por fim, disponibilizarmos um módulo didático, como forma de oferecer um retorno à escola que acolheu esta proposta. Elaboramos um recurso que possa contribuir à atuação do professor em sala de aula regular, ou nas salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, ou nas salas de Educação de Jovens e Adultos que possuam Surdos inclusos, enfim, trata-se de um subsídio que pode ser utilizado, pois foi inteiramente adequado para atender o passo a passo metodológico adotado nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. *A construção de instrumento de avaliação da aprendizagem de português por alunos surdos*. Anais do SIELP. Vol 2. Uberlândia: EDUF, 2012.

ALMEIDA, Wolney Gomes. (org.). *Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente*. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (1ª edição, 1992; edição original em russo, 1979).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, (1979) 2003. 4ª Ed.

BRASIL, LEI Nº 10.436 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 19 março de 2019.

BRASIL. Decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em <<http://www.PRESIDENCIA.GOV.BR/CCIVIL/At020042006/2005/decreto/D5626.htm>>. Acesso em: 19 março de 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação Bilíngue para Surdos: Identidade, Diferenças, Contradições e Mistérios*. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 150 à 157. 2003.

FERNANDES, E. *Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro, Agir. 1990.

FREITAS, Maly Magalhães. *Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para alunos Surdos*. -1. Ed.- Curitiba: Appis, 2014.

FREITAS, Mercia Cristina de Araújo. *História em quadrinhos: uma proposta de ensino da Língua portuguesa para Surdos*. 112.: il. 2015. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA, João Pessoa, 2015.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

GUIMARÃES, Edgard. *Uma caracterização ampla para a História em Quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão*. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/1836635ef083f30606fba7842cbcfabb.PDF>> Acesso em: 14/06/2018.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

LEBEDEFF, T. B. *Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores Surdos*. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2010.

LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F. de: *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACIEL, D.; BARABTO, S. *Desenvolvimento Humano Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: Editora UNB, 2010.

MOURA, Debora Rodrigues. *Libras e leitura de língua Portuguesa para Surdos*.-1, ed.- Curitiba: Appis, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual e análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUNES. Maurina. *Vantagens e limitações dos livros didáticos online no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa*.77 f.:il. 2019. Monografia- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

OLIVEIRA, Ronilço Cruz. *O papel do gibi no processo de aprendizagem, na afetividade e nas emoções*. 2007. Disponível em: <http://www.ucdb.br/gibiteca/experiencia.php>> Acesso em: 03 outubro de 2018.

PERREIR, M.C.C.(org.) *Leitura , escrita e surdez*. Publicação da secretaria de educação do Estado de São Paulo(CENP/CAPE) . São Paulo: FSC, 2005.

PEREIRA, MCC. *O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos*. Educar em Revista , Curitiba, n 2/2014, p. 143-157, 2014

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. pp. 1-107.

PEREIRA, M. C. C. *Leitura e Surdez*: São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2016b. Trata-se do texto 4 da disciplina 6 do curso de Especialização em Educação Especial

com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez - NEaD/Unesp/SMESP. Acesso restrito. Acesso em: 29 outubro. 2019.

QUADROS; Ronice Muller de. *Estudos de Surdos. Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M. de. *Alfabetização e o ensino da língua de sinais*. Textura, Canoas n3,2000.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS; Ronice Muller. *Estudos Surdos I*. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006

RIBEIRO, Tiago. *Leitura e escrita na educação de Surdos: das políticas às praticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2015.

RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos e novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola/ Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs]*. São Paulo:Parábola Editorial,2012.264p. (Estratégias de ensino; 29).

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. *Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, mar. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i76.10671>>: Acesso em 10 de nov 2019.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 129-147.

SKLIAR, Carlos (org), *A Surdez - um olhar sobre as diferenças*. Mediação, Porto Alegre, 1998.

SILVA, Marília da P. Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno Surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

Souza, Iranilde dos Santos Rocha. *Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para Surdos*. 130 f.: il. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Sergipe, 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. RAMOS, Paulo (orgs.). *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte*. São Paulo: Devir, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das HQs no ensino*. In: VERGUEIRO, Waldomiro, RAMA, Angela (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

APÊNDICES A- RESULTADOS DAS ATIVIDADES

Apêndice 1: texto de estímulo da atividade diagnóstica *Info1*

NOME: _____ DATA: 31/07/19.

Produção: Maurício de Sousa

TURMA DA Mônica
em
VOTO CONSCIENTE
CÂMARA DOS DEPUTADOS
WWW.CAMARA.LEG.BR

Panel 1:
E AÍ, CASCÃO?
EM QUEM VOCÊ VAI VOTAR PARA PRESIDENTE DO CLUBINHO?
NO CEBOLINHA, CLARO!
AFINAL, ELE É MAIS AMIGO MEU QUE O FRANJINHA!

Panel 2:
CASCÃO, VOCÊ NÃO LEMBRA O QUE A PROFESSORA FALOU OUTRO DIA SOBRE O VOTO CONSCIENTE?
E SOBRE AS LEIS, OS PARLAMENTARES E O GOVERNO...
ISSO MESMO! AS PESSOAS QUE A GENTE ELEGE TOMAM DECISÕES QUE AFETAM A VIDA DE TODO O GRUPO!
MAS É SÓ UMA VOTAÇÃO NO CLUBINHO!

Panel 3:
É UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA, CASCÃO!
AMANHÃ, VOCÊ VAI ESCOLHER SEUS REPRESENTANTES NO GOVERNO E NO PARLAMENTO...
ENTÃO, O VOTO PRECISA SER CONSCIENTE!
VOTAMOS PORQUE ACREDITAMOS QUE A PESSOA VAI FAZER ALGUMA COISA BOA PARA A MAIORIA!
E NÃO SÓ PORQUE O CARA É CONHECIDO!

Panel 4:
UAU! VOCÊ OUVIU O QUE AQUELAS CRIANÇAS ESTAVAM FALANDO, QUERIDO?
OUVI! TÃO JOVENS E TÃO CONSCIENTES...
O CEBOLINHA SÓ QUER SABER DE DERROTAR A MÔNICA...
JÁ O FRANJINHA QUER ABRIR O CLUBINHO PARA AS MENINAS!
SERIA LEGAL!

01 FIM

turmadamonica.com.br | turmadamonica | turmadamonica | turmadamonicaTV | turmadamonica

Apêndice 2: Atividade de compreensão textual da atividade diagnóstica do *Info1*

Nome: _____

QUESTIONÁRIO

1- Por que o título da história é **Voto Consciente**?

Por que as pessoas acreditam nele

2- Em quem Cascão ia votar e por que ele mudou de ideia?

e sobre as leis os Parlamentares e o Governo

3- Por que votar consciente significa exercer a cidadania?

e um exercício de cidadania Cascão Amanhã, você vai escolher seus representantes no governo e no Parlamento

4- Você acha que votar é importante? Por quê?

Por que é importante que melhore a nossa cidade

5. Agora elabore a história de acordo com o que você sabe sobre voto consciente:

Apêndice 3: Atividade de produção textual da atividade diagnóstica do *Info1*



Apêndice 4: texto de estímulo da oficina 01 do Infol

NOME: _____ DATA: 05 / 08 / 2019.
Produção: Mauricio de Sousa

MEU BOLSO FELIZ

TURMA DA Mônica
em
Meu bolso Feliz
Iniciativa SPC BRASIL
meubolsofeliz.com.br

OLHA, QUERIDA! É DE UMA TEVÉ DESSA QUE EU PRECISO PRA VER OS JOGOS DO MEU TIME!
12 PRESTAÇÕES

EU PREFIRO UMA GELADEIRA COMO AQUELA! NÃO É LINDA?
24 VEZES

E, ENTÃO, O QUE VAMOS COMPRAR? A TELEVISÃO OU A GELADEIRA?

NENHUM DOS DOIS!
NO MOMENTO, NÃO PODEMOS!
COMO, NÃO? ELES PARCELAM!

A GENTE SABE! SÓ QUE NÃO QUEREMOS FICAR DEVENDO PARA O CARTÃO DE CRÉDITO!
SHOPPING

E NEM PARA O CHEQUE ESPECIAL! NÓS TEMOS OUTRA PRIORIDADE!
E QUAL SERIA?

NOSSAS FÉRIAS! ESTÃO DENTRO DO ORÇAMENTO!
UAA! QUE LEGAL!
AGÊNCIA DE TURISMO
FIM

© MSP - BRASIL

Apêndice 5: glossário visual da oficina 01 do *Info1*

Você conhece estas palavras?		
<p>Título = nome da história</p> 	<p>Tevê = Televisão = TV</p> 	<p>Time = grupo = equipe</p> 
<p>Prestação/ Parcela = pagar dividido</p> 	<p>Shopping = lugar de compras</p> 	<p>Dever = dívida = contas para pagar</p> 
<p>Prioridade = escolha principal</p> 	<p>Cartão de crédito = forma de pagar</p> 	<p>Cheque especial = forma de pagar</p> 
<p>Orçamento = organizar o dinheiro</p> 	<p>Agência de viagem = lugar que vende passagens</p> 	<p>UAU = feliz! Expressão de oralidade</p> 

Apêndice 6: atividade de compressão textual da oficina 01 do *Info1*

Nome: _____

Data: 05/08/2019

Você entendeu o texto?

1- O título da história é Meu bolso Feliz. Por quê?

Por que não tem dinheiro pra comprar as coisas a televisão e né a geladeira

2- O que aconteceu quando a família de Mônica chegou ao shopping?

agente não sabe que nós não queremos ficar deixando agente tem que comprar todos juntos

3 - A mãe de Mônica gostou da geladeira. Mônica e o pai se assustaram. Por quê?

Por que ela achou a geladeira estranha e o pai e a monica ficou assustado

4- Os pais de Mônica podiam comprar a televisão e a geladeira parcelados, mas, eles não compraram. Por quê?

ele não compra por que ele queria compra uma viagem por que é bem melhor pra passar pra ver as coisas outra cidade

5- Qual foi a prioridade da família?

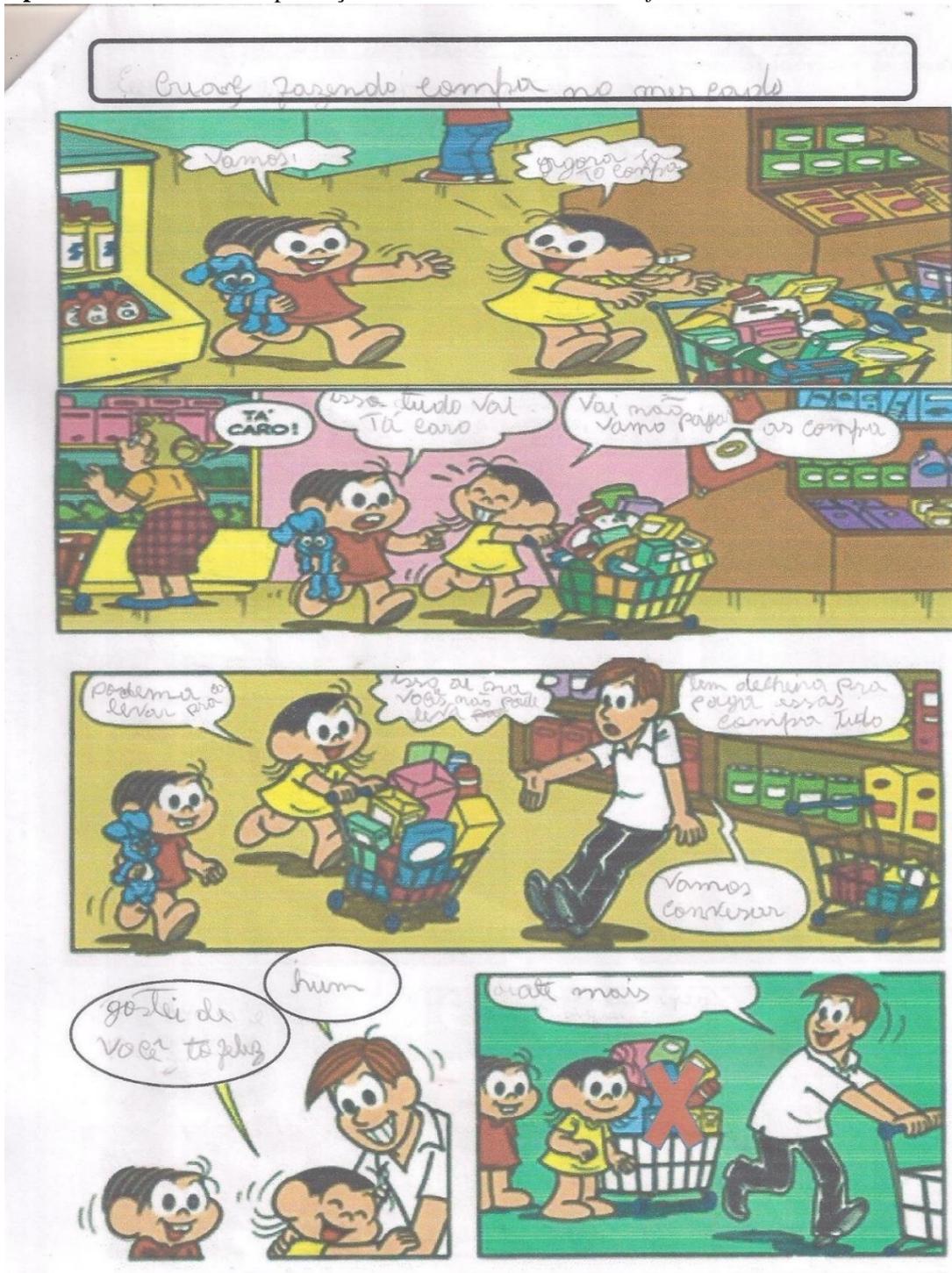
ele compra um ar condicionado pra ficar com a familia

6 - O que você achou da história? Explique.

Eu achei muito legal muito bom essa história ^{muito} interessante

**7 - Vamos escrever uma história em quadrinhos?
Crie uma história bem caprichada!**

Apêndice 6: atividade de produção textual da oficina 01 do Infol



Apêndice 7: texto de estímulo da oficina 02 do Info1

NOME: _____

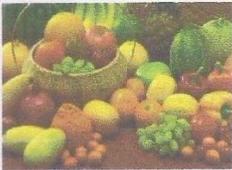
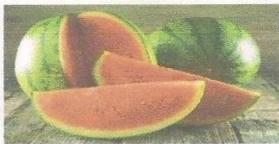
DATA: 06/08/2019

Produção: Mauricio de Sousa

MEU PRATINHO SAUDÁVEL: FRUTAS



Apêndice 8: glossário visual da oficina 02 do *Info1*

Você conhece estas palavras?		
<p>Título = nome da história</p> 	<p>Lanchinho = algo que se come entre as principais refeições</p> 	<p>Dorinha = personagem deficiente visual</p> 
<p>Sanduíche = pão com carne, ou presunto, queijo, salada dentro</p> 	<p>Queijo</p> 	<p>Maçã</p> 
<p>Frutas</p> 	<p>Vitaminas = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem</p> 	<p>Minerais = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem</p> 
<p>Fibras = Alimentos que ajudam no funcionamento do intestino</p> 	<p>Sais minerais = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem</p> 	<p>Nutriente = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem</p> 
<p>Café da manhã</p> 	<p>Sobremesa = aquilo que sucede a refeição principal</p> 	<p>Suco</p> 
<p>Magali = personagem conhecida por gostar de comer muito</p> 	<p>Melancia</p> 	<p>Ironia = diz uma coisa, mas quer dizer outra</p> 

Apêndice 9: atividade de compreensão textual da oficina 02 do *Infol*

Nome _____

Data: 06/08/10

Você entendeu o texto?

1- O título da história é Meu pratinho saudável: Frutas. Por quê?

Por que as frutas é uma fruta. Pra nessa
saúde ela é saudável. magali levou melancia
pra escola

2- Por que inserir frutas na alimentação? Explique.

porque com levar as fruta pra escola pra comer
e ficar forte

3- No começo da história, Magali achou estranho Dorinha ter levado fruta para o lanche. Mas, depois das explicações da amiga, o que Magali decidiu fazer?

Amanhã eu vou levar frutas delicia pra nós
pra comer na escola manga, melancia

4- O que Dorinha quis dizer com: Ai, amiga... só você!

Por que é importante comer fruta depois a
amiga comer igual também quer comer sempre
ajudar

5- O que você achou da história? Explique.

Por que fala sobre alimentos são saudáveis muito
legal

6- Vamos criar uma história em quadrinhos?

Pense como será sua história, organize o início, o meio e o fim.

Agora faça sua história escrevendo dentro dos balões. Capriche!



Apêndice 11: texto de estímulo da oficina 03 Infol

NOME: _____ DATA: 07/08/2019
Autoria: Mauricio de Sousa

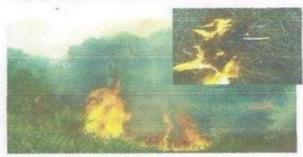
UM MUNDO SEM FUMAÇA



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Total = 28
Dicas = 30

Apêndice 12: glossário visual da oficina 03 Info01

Você conhece estas palavras?		
<p>Título = nome da história</p> 	<p>Fumaça</p> 	<p>Cof, cof, cof = onomatopeia= escrita som de tosse</p> 
<p>Nossa! = admirado</p> 	<p>Garotinho fumando = criança com cigarro</p> 	<p>Fumar é perigoso</p> 
<p>Fumar faz mal à saúde</p> 	<p>Fumar prejudica = fumar faz mal</p> 	<p>Prejudica o pulmão= doença</p> 
<p>Suja o ar = poluição</p> 	<p>Suja o ar e a natureza = poluição</p> 	<p>Fumar prejudica não-fumantes</p> 
<p>Fumar prejudica crianças</p> 	<p>Fumar prejudica o nenezinho na barriga da mãe</p> 	<p>Fumar acaba com o fôlego</p> 
<p>Quem fuma nunca será campeão</p> 	<p>Cigarro pode provocar incêndios</p> 	<p>Cigarro pode provocar incêndios</p> 
<p>Super cigarro = cigarro poderoso</p> 	<p>Escapar = fugir</p> 	<p>Não quero mais fumar</p> 
<p>Mundo com fumaça</p> 	<p>Mundo sem fumaça</p> 	

Apêndice 13: atividade de compreensão textual da oficina 03 *Info1*

Nome: _____ Data: ____/____/____

Você entendeu o texto?

1- O título da História é O mundo sem Fumaça? Por quê?

O mundo 'passado' as pessoas fumam muito cigarro e a saúde das pessoas fica ruim. Um texto fala do cigarro mal vida pessoa.

2- Quais os personagens que se destacam na História em Quadrinhos?

Mônica falou por seu amigo que o cigarro faz mal pra saúde e para de fumar cigarro por que sua saúde vai ficar sem força.

6- Depois que Mônica explicou porque o cigarro é ruim, o que aconteceu com o garoto? Por quê?

Um mês tem razão e hoje eu não vou fumar mais cigarro não.

7- Você gostou do final da história? Por quê?

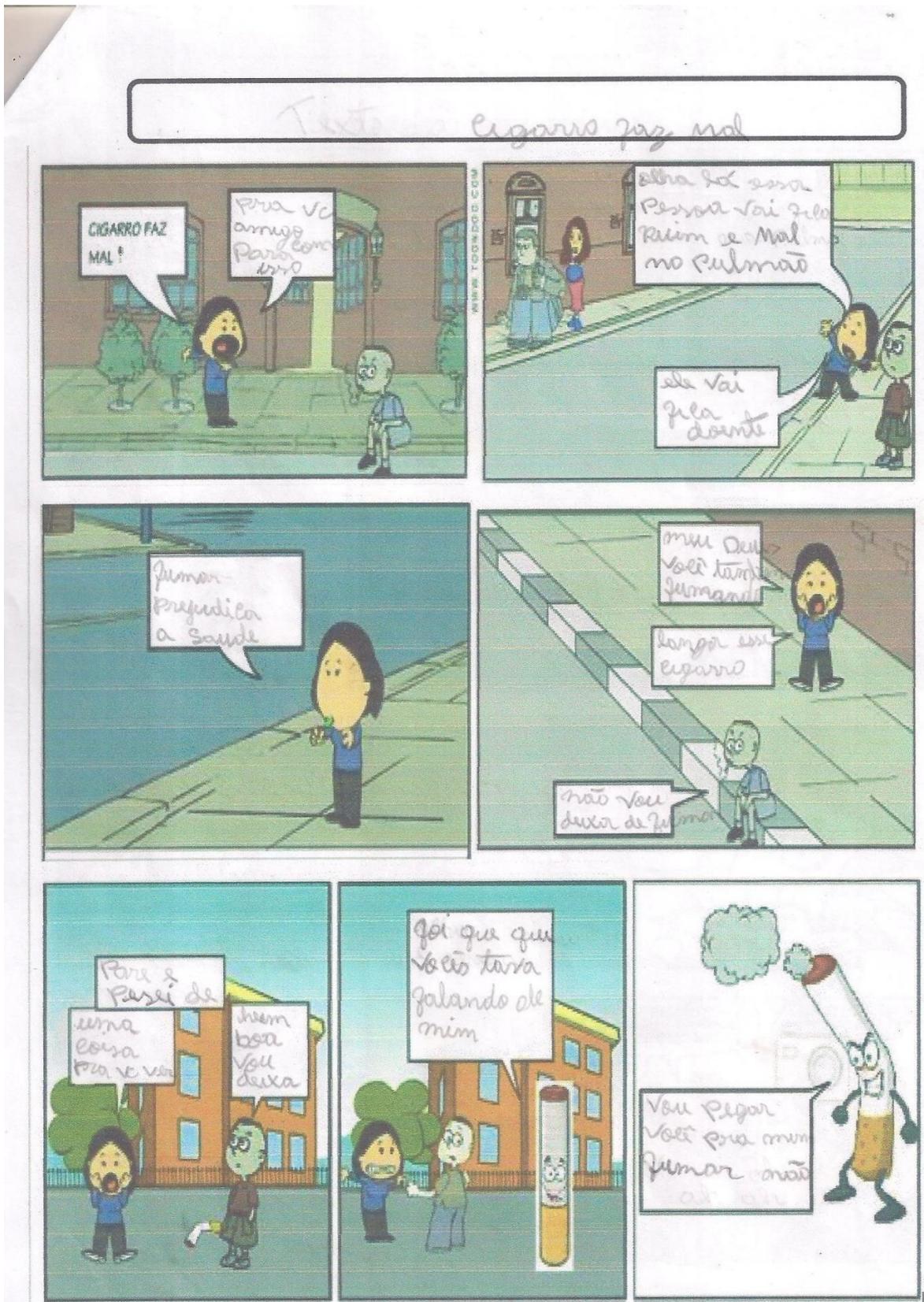
Por que a mãe falou que o cigarro não é muito bom pra nossa saúde.

9- O que você achou da história? Explique

Muito boa a história importante falar sobre a saúde da pessoa.

10- Vamos criar uma história em quadrinhos? Pense como será sua história, organize seu início, faça sua história utilizando os balões em branco abaixo. Vamos lá, capriche!

Apêndice 14: atividade de produção textual da oficina 03 Info1



Apêndice 15: texto de estímulo da atividade diagnóstica Info2

Nome: _____ DATA: 01/08/2019

Produção: Maurício de Sousa

TURMA DA MÔNICA em VOTO CONSCIENTE
CÂMARA DOS DEPUTADOS
WWW.CAMARA.LEG.BR

Panel 1: Cascão: "E AÍ, CASCÃO?" Mônica: "EM QUEM VOCÊ VAI VOTAR PARA PRESIDENTE DO CLUBINHO?" Franjinha: "NO CEBOLINHA, CLARO!" Mônica: "AFINAL, ELE É MAIS AMIGO MEU QUE O FRANJINHA!"

Panel 2: Mônica: "CASCAO, VOCÊ NÃO LEMBRA O QUE A PROFESSORA FALOU OUTRO DIA SOBRE O VOTO CONSCIENTE?" Cascão: "E SOBRE AS LEIS, OS PARLAMENTARES E O GOVERNO..."

Panel 3: Mônica: "ISSO MESMO! AS PESSOAS QUE A GENTE ELEGE TOMAM DECISÕES QUE AFETAM A VIDA DE TODO O GRUPO!" Cascão: "MAS É SÓ UMA VOTAÇÃO NO CLUBINHO!"

Panel 4: Mônica: "É UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA, CASCAO!" Cascão: "AMANHÃ, VOCÊ VAI ESCOLHER SEUS REPRESENTANTES NO GOVERNO E NO PARLAMENTO..."

Panel 5: Mônica: "ENTÃO, O VOTO PRECISA SER CONSCIENTE!" Cascão: "VOTAMOS PORQUE ACREDITAMOS QUE A PESSOA VAI FAZER ALGUMA COISA BOA PARA A MAIORIA!" Franjinha: "E NÃO SÓ PORQUE O CARA É CONHECIDO!"

Panel 6: Franjinha: "UAU! VOCÊ OUVIU O QUE AQUELAS CRIANÇAS ESTAVAM FALANDO, QUERIDO?" Mônica: "OUVI! TÃO JOVENS E TÃO CONSCIENTES..." Cascão: "O CEBOLINHA SÓ QUER SABER DE DERROTAR A MÔNICA..." Franjinha: "JÁ O FRANJINHA QUER ABRIR O CLUBINHO PARA AS MENINAS!" Mônica: "SERIA LEGAL!"

01 FIM

turmadamonica.com.br | turmadamonica | turmadamonica | turmadamonicaTV | turmadamonica

Apêndice 16: atividade de compreensão textual da atividade diagnóstica do Info2

Nome: _____

QUESTIONÁRIO

1- Por que o título da história é **Voto Consciente**?

NOTA: Por que acreditamos que a pessoa vai fazer alguma coisa boa para a maioria? É não só porque o cara é conhecido!

2- Em quem Cascão ia votar e por que ele mudou de ideia?

É sobre as leis, os parlamentares e o governo.
NO

3- Por que votar consciente significa exercer a cidadania?

Amanhã, você vai escolher seus representantes no governo e no parlamento...

4- Você acha que votar é importante? Por quê?

Eu não gosto nem meio nem ça

5. Agora elabore a história de acordo com o que você sabe sobre voto consciente:

Saudável
decente

Apêndice 17: atividade de produção textual da atividade diagnóstica do Info2



Apêndice 18: texto de estímulo da oficina 01 do Info2

NOME: _____ DATA: 05/08/2019
Produção: Maurício de Sousa

MEU BOLSO FELIZ

TURMA DA Mônica
em
Meu bolso Feliz
Iniciativa: SPC BRASIL
meubolsofeliz.com.br

OLHA, QUERIDA! É DE UMA TEVÉ (DESSA) QUE EU PRECISO PRA VER OS JOGOS DO MEU TIME!
12 PRESTAÇÕES

EU PREFIRO UMA GELADEIRA COMO AQUELA! NÃO É LINDA?
24 VEZES

E, ENTÃO, O QUE VAMOS COMPRAR? A TELEVISÃO OU A GELADEIRA?

NENHUM DOS DOIS!
NO MOMENTO NÃO PODEMOS!
COMO, NÃO? ELES PARCELAM!

A GENTE SABE! SÓ QUE NÃO QUEREMOS FICAR DEVENDO PARA O CARTÃO DE CRÉDITO!

AGÊNCIA DE TURISMO

NOSSAS FÉRIAS! ESTÃO DENTRO DO ORÇAMENTO!
UAU! QUE LEGAL!

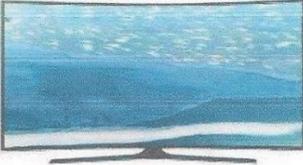
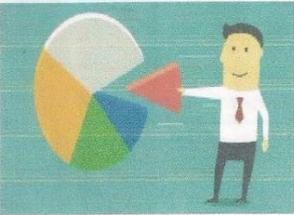
E NEM PARA O CHEQUE ESPECIAL! NÓS TEMOS OUTRA PRIORIDADE!
E QUAL SERIA?

© MSP - BRASIL

FIM

Handwritten note at the bottom: "Pela Turma da Mônica"

Apêndice 19: glossário Visual da oficina 01 *Info1*

Você conhece estas palavras?		
<p>Título = nome da história</p> 	<p>Tevê = Televisão = TV</p> 	<p>Time = grupo = equipe</p> 
<p>Prestação/ Parcela = pagar dividido</p> 	<p>Shopping = lugar de compras</p> 	<p>Dever = dívida = contas para pagar</p> 
<p>Prioridade = escolha principal</p> 	<p>Cartão de crédito = forma de pagar</p> 	<p>Cheque especial = forma de pagar</p> 
<p>Orçamento = organizar o dinheiro</p> 	<p>Agência de viagem = lugar que vende passagens</p> 	<p>UAU = feliz! Expressão de oralidade</p> 

Apêndice 20: atividade de compreensão textual da oficina 01 Info2

Nome: _____

Data:

05, 08, 2019

Você entendeu o texto?

1- O título da história é **Meu bolso Feliz**. Por quê?

Mulher Homem junto comprar geladeira
televisão vamos juntos ter comprar

2- O que aconteceu quando a família de Mônica chegou ao shopping?

três comprar coisa televisão geladeira no shopping
Pai Mãe muita coisa querer Melhor viajar
São Paulo

3 - A mãe de Mônica gostou da geladeira. Mônica e o pai se assustaram. Por quê?

Pai Mãe mãe não comprar coisa tudo cara
com tempo comprar tudo ficar barato comprar
caro não agora viajar comprar televisão assistir
filme todo

4- Os pais de Mônica podiam comprar a televisão e a geladeira parcelados, mas, eles não compraram. Por quê?

todos juntos viajar geladeira televisão caro
Melhor família viajar depois comprar

5- Qual foi a prioridade da família?

ter dinheiro bolso rico viajar Melhor com
dinheiro feliz fazer Pai Mãe filho

6 - O que você achou da história? Explique.

gostei mais de apenas simplificar entender Melhor
ter sozinho entender nada história boa

7- Vamos escrever uma história em quadrinhos?
Crie uma história bem caprichada!

Apêndice 21: atividade de produção textual da oficina 01 Info2



Apêndice 22: texto de estímulo da oficina 02 Info2

NOME: _____

DATA: 06/08/2019

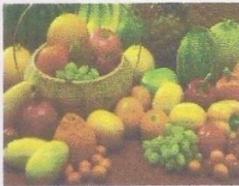
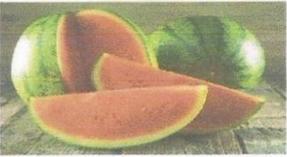
Produção: Mauricio de Sousa

MEU PRATINHO SAUDÁVEL: FRUTAS



turmadamonica.com.br | turmadamonica | turmadamonica | turmadamonicaTV | turmadamonica

Apêndice 23: glossário visual da oficina 02 *Info2*

Você conhece estas palavras?		
<p>Título = nome da história</p> 	<p>Lanchinho = algo que se come entre as principais refeições</p> 	<p>Dorinha = personagem deficiente visual</p> 
<p>Sanduíche = pão com carne, ou presunto, queijo, salada dentro</p> 	<p>Queijo</p> 	<p>Maçã</p> 
<p>Frutas</p> 	<p>Vitaminas = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem</p> 	<p>Minerais = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem</p> 
<p>Fibras = Alimentos que ajudam no funcionamento do intestino</p> 	<p>Sais minerais = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem</p> 	<p>Nutriente = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem</p> 
<p>Café da manhã</p> 	<p>Sobremesa = aquilo que sucede a refeição principal</p> 	<p>Suco</p> 
<p>Magali = personagem conhecida por gostar de comer muito</p> 	<p>Melancia</p> 	<p>Ironia = diz uma coisa, mas quer dizer outra</p> 

Apêndice 24: atividade de compreensão textual da oficina 02 Info2

Nome _____

Data: 06, 08, 2019

Você entendeu o texto?

1- O título da história é Meu pratinho saudável: Frutas. Por quê?

Frutas variadas porque são ruins para saúde com
café muitas mães escola levar banana
Maca fruta muito magali: comer dorinha não

2- Por que inserir frutas na alimentação? Explique.

Bom lanchona. ter frutas levar escola, frutas ajudar
criança forte ser. bom muito saud

3- No começo da história, Magali achou estranho Dorinha ter levado fruta para o lanche. Mas, depois das explicações da amiga, o que Magali decidiu fazer?

Casa Magali conversar com a mãe, que vai lanche
diferente no lanchona da amiga Dorinha por
fazer mãe fazer lanche igual conversar amiga logo
que quer comer igual

4- O que Dorinha quis dizer com: Ai, amiga... só você!

Magali e amiga comer várias frutas passar
conversar saudável fruta importante comer
depois amiga explicar.

5- O que você achou da história? Explique.

gostei porque fala da saúde importante comer
frutas saudável e fazer = exercício físico
bom importante - eu gostar

6-Vamos criar uma história em quadrinhos?

Pense como será sua história, organize o início, o meio e o fim.

Agora faça sua história escrevendo dentro dos balões. Capriche!

Apêndice 25: Atividade de produção textual da oficina 02 Info2



NOME: _____ DATA: 07/08/2019
Autoria: Mauricio de Sousa

UM MUNDO SEM FUMAÇA

Panel 1: TITULO: **UM MUNDO SEM FUMAÇA**. **Mônica** (girl) is coughing: "COF, COF, COF!".

Panel 2: Mônica asks: "NOSSA! UM GAROTINHO COMO VOCÊ, FUMANDO?". The boy replies: "NÃO SABE QUE FUMAR É PERIGOSO? É E POR QUÊ?".

Panel 3: Mônica says: "CIGARRO FAZ MAL À SAÚDE!". The boy replies: "PREJUDICA O PULMÃO, SUJA O AR E A NATUREZA!".

Panel 4: A man and a woman are smoking. The man says: "ALÉM DO MAIS, QUEM FUMA PREJUDICA OS NÃO-FUMANTES TAMBÉM E AS CRIANÇAS QUE RESPIRAM O MESMO AR!". The boy says: "ATÉ O NENEZINHO NA BARRIGA DA MÃE! COF, COF!".

Panel 5: Mônica says: "O CIGARRO ACABA COM O SEU FOLEGO! FUMANDO, VOCÊ NUNCA SERÁ UM CAMPEÃO!". The boy replies: "SEM FALAR NO PERIGO DE INCENDIOS E... GLUP! TEM RAZÃO! NÃO QUERO MAIS SABER DE FUMAR!".

Panel 6: A man says: "ISSO É O QUE VOCÊS PENSAM!". The boy replies: "SOU O SUPER-CIGARRO, E VOU CONVENCER-LOS A FUMAR DE QUALQUER JEITO!".

Panel 7: The man says: "DE MIM, NINGUÉM ESCAPA!". He laughs: "AH, AH, AH, AH!".

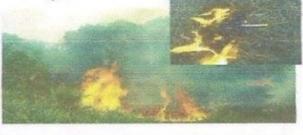
Panel 8: Mônica says: "AH, É? POIS TOME ISSO, MALVADO!". She sprays water on the man.

Panel 9: The man is wet and says: "NÃO CAIA NESTA, AMIGUINHO! FUMAR NÃO TÁ COM NADA!". The boy replies: "NÃO TINHA OUTRO JEITO?". The woman says: "VIVA O MUNDO SEM-FUMAÇA!".

Panel 10: The woman says: "VIVA O MUNDO SEM-FUMAÇA!".

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Apêndice 27: glossário visual da oficina 03 Info2

Você conhece estas palavras?		
<p>Título = nome da história</p> 	<p>Fumaça</p> 	<p>Cof, cof, cof = onomatopeia= escrita som de tosse</p> 
<p>Nossa! = admirado</p> 	<p>Garotinho fumando = criança com cigarro</p> 	<p>Fumar é perigoso</p> 
<p>Fumar faz mal à saúde</p> 	<p>Fumar prejudica = fumar faz mal</p> 	<p>Prejudica o pulmão= doença</p> 
<p>Suja o ar = poluição</p> 	<p>Suja o ar e a natureza = poluição</p> 	<p>Fumar prejudica não-fumantes</p> 
<p>Fumar prejudica crianças</p> 	<p>Fumar prejudica o nenêzinho na barriga da mãe</p> 	<p>Fumar acaba com o fôlego</p> 
<p>Quem fuma nunca será campeão</p> 	<p>Cigarro pode provocar incêndios</p> 	<p>Cigarro pode provocar incêndios</p> 
<p>Super cigarro = cigarro poderoso</p> 	<p>Escapar = fugir</p> 	<p>Não quero mais fumar</p> 
<p>Mundo com fumaça</p> 	<p>Mundo sem fumaça</p> 	

Apêndice 28: atividade de compreensão textual da oficina 03 Info2

me: _____ Data: 07/08/19

Você entendeu o texto?

1- O título da História é O mundo sem Fumaça? Por quê?

Passado não tem muita fumaça usar droga história falar cigarros problema saúde

2- Quais os personagens que se destacam na História em Quadrinhos?

menina amigo - cigarro falar jogar saúde mal quer a fumaça problema jogar esportes corrida não aguentar para logo

6- Depois que Mônica explicou porque o cigarro é ruim, o que aconteceu com o garoto? Por quê?

depois que mônica falou amigo pensar não jogar para esquecer fumar ruim saúde dor cabeça pulmão amigo disse certo jogar para não desprazar cigarro

7- Você gostou do final da história? Por quê?

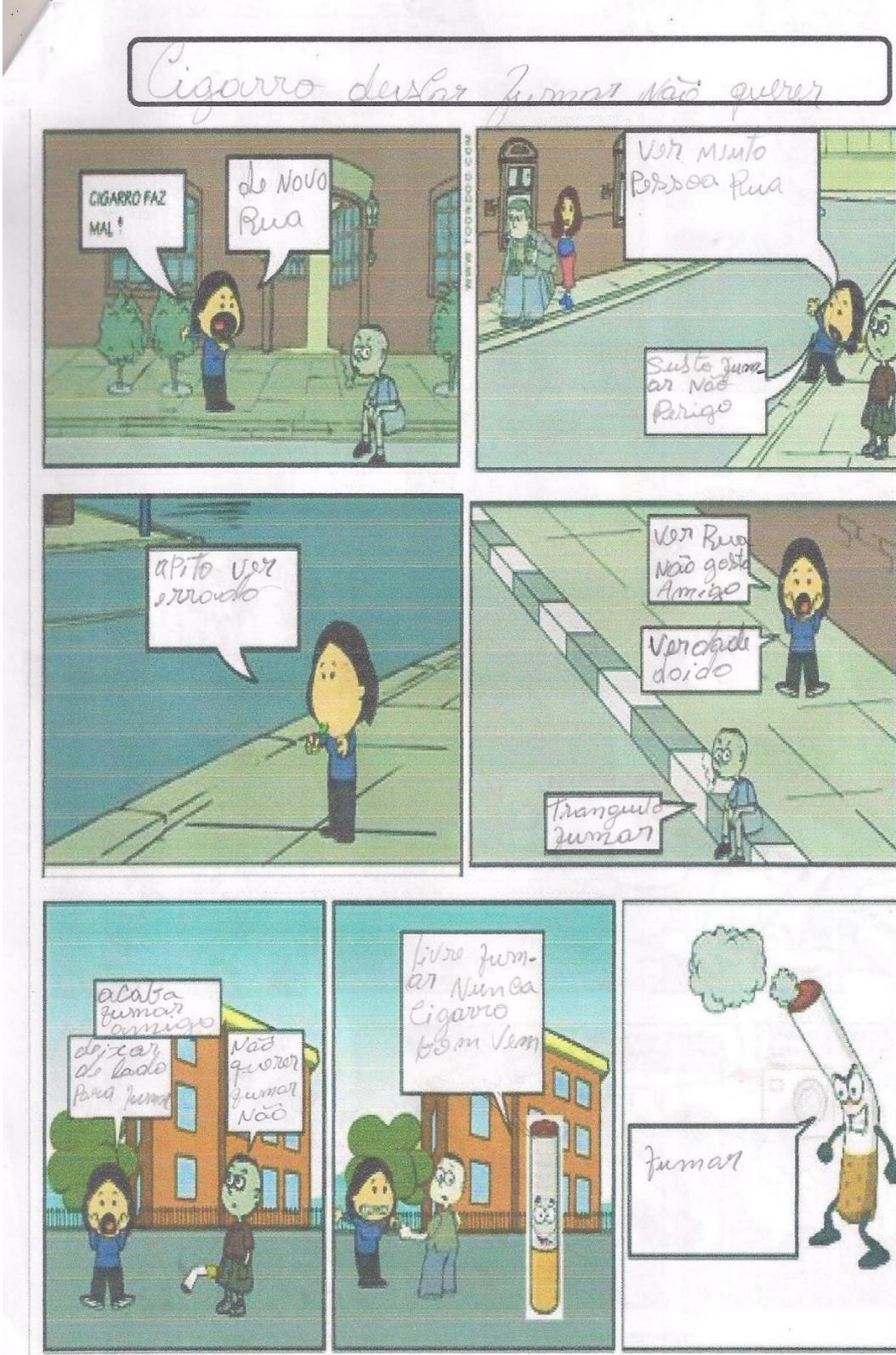
Como gostar de cigarro ruim amigo deixar de fumar feliz final cigarro fedora

9- O que você achou da história? Explique

Eu não gosto fumar Macomba Nônica não gosto história hoje ruim antes gostar boa saúde

10- Vamos criar uma história em quadrinhos? Pense como será sua história, organize seu início, faça sua história utilizando os balões em branco abaixo. Vamos lá, capriche!

Apêndice 29: atividade de produção textual oficina 03 Info2



APÊNDICES B-MÓDULO DIDÁTICO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS**

LETÍCIA MARIA DA SILVA CONCEIÇÃO

**Profa. Dr^a. Ayane Nazarela Santos de Almeida
Orientadora**

MÓDULO DIDÁTICO

**LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE
APLICAÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA SURDOS**

AMARGOSA/BA

2019

APRESENTAÇÃO

Caro (a) Professor (a),

É com grande satisfação que apresentamos este Módulo didático como suporte para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. O objetivo é através de atividades compiladas, favorecer o desenvolvimento da leitura, compreensão e produção textuais por meio de uma metodologia eficaz que valoriza a cultura da comunidade surda através da utilização da língua de sinais em todas as etapas propostas. A adoção de atividades como as que são apresentadas neste módulo pode contribuir com aulas dinâmicas e interativas, despertando nos aprendizes surdos leitores e escritores adormecidos.

Desejamos que este Módulo Didático contribua com resultados positivos no seu trabalho docente fazendo com que cada etapa seja mais que especial.

Atenciosamente,

As autoras

Sumário

1. Introdução
2. Procedimentos metodológicos
 - 2.1 Estrutura da atividade
 - 2.3 Matrizes e Planilhas para acompanhamento e avaliação de desempenho.
 - 2.3.1 Matriz de acompanhamento para análise de leitura coletiva e interativa do português escrito, em Libras
 - 2.3.2 Matriz de acompanhamento para análise de compreensão do texto em português escrito
 - 2.3.3 Matriz de orientação para análise de produção do texto em português escrito.
 - 2.3.4 Planilha de acompanhamento avaliativo
 - 2.3.5 Planilha de acompanhamento final: desempenho em leitura, compreensão e produção textual
3. Fundamentação teórica
4. Atividades propostas
 - Atividade de diagnóstico
 - Proposta de atividade 01
 - Proposta de atividade 01
 - Proposta de atividade 01
5. Referências

Introdução

As atividades apresentadas neste módulo didático são resultantes da pesquisa de conclusão de curso intitulada: *Leitura e Escrita em Língua Portuguesa: uma proposta de aplicação do gênero história em quadrinhos para Surdos*, de autoria da estudante Letícia Maria da Silva Conceição, licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB no Centro de Formação de Professores- CFP na Cidade de Amargosa, sob orientação da Profa. Dr^a. Ayane Nazarela Santos de Almeida.

É incontestável a importância da escola em estimular a leitura e a escrita na aprendizagem de estudantes surdos, pois ao longo de suas vidas, na maioria dos casos, experimentam poucas situações em que realmente usam essa modalidade da língua portuguesa, seja na família ou na escola. Despertar o interesse em ler, compreender e produzir textos é fundamental na nossa atuação enquanto professores de segunda língua para Surdos.

A elaboração das atividades propostas neste módulo foi planejada baseando-se na interação, propondo a utilização da Libras durante todo processo de aplicação. Constitui-se como um recurso para subsidiar o professor no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdo por meio do gênero textual História em Quadrinhos que valoriza a visualidade, favorecendo a compreensão do sentido. Além disso, sugerimos o acompanhamento das atividades pelo professor através de Matrizes de Referências e Planilhas de avaliação de desempenho elaboradas especificamente para contemplar critérios que permeiam a metodologia proposta por Fernandes (2003), na qual esta pesquisa se apoiou.

O presente módulo está organizado em tópicos detalhados. Primeiro apresentamos a metodologia, posteriormente, as atividades, as matrizes e planilhas finalizamos com as referências.

Desejamos que este módulo lhe inspire em ações diárias.

Bom Trabalho!



Procedimentos metodológicos

2.1 ESTRUTURA DA ATIVIDADE

- 1) Texto de estímulo;
- 2) Glossário visual;
- 3) Atividade de compreensão do texto;
- 4) Produção final.

1) Texto de estímulo

Todos os textos de estímulo propostos neste módulo didático são histórias em quadrinhos da Turma da Mônica do autor Mauricio de Souza. Durante a seleção dos textos procuramos priorizar temáticas pertinentes ao cotidiano dos surdos para que houvesse uma participação ativa dos estudantes e contribuísse para suas atuações no meio social.

2) Glossário visual

O glossário de cada atividade é formado por palavras retiradas do texto específico, e o significado das palavras e imagens que compõe um quadro funciona como um apoio que auxilia tanto o professor para explicar determinado contexto, quanto o aluno que esclarece dúvidas ao conhecer novas palavras fixando seus significados através da explicação em libras e do reforço da imagem.

3) Atividade de compreensão textual

A atividade de compreensão textual envolve questões elaboradas especificamente para cada história, no intuito de estimular o estudante a pôr em prática o que foi discutido durante a leitura do texto, fazendo-o pensar sobre o lido e relacionar com o vivido.

4) Atividade de Produção final

A produção textual elaborada em outra história em quadrinhos é uma forma do estudante escrever o que ele entendeu sobre o texto de estímulo após várias discussões realizadas em libras e coletivamente. Através das imagens pode trazer à tona as ideias principais do texto através de uma atividade de reescrita, na qual ele pode criar um novo texto, com suas características e revelando sua criatividade, bem como sua leitura de imagens.

2.2 Etapas para as aplicações das atividades

Inicialmente sugerimos que seja realizada uma atividade diagnóstica baseada na mesma estrutura das atividades que serão aplicadas nos próximos encontros, tendo como objetivo verificar quais habilidades já estão desenvolvidas e quais precisam ser contempladas por esses alunos. Ao escreverem seus primeiros textos o professor poderá identificar as dificuldades mais presentes durante a leitura, o reconhecimento dos enunciados e a escrita de cada estudante, podendo selecionar um planejamento, traçar caminhos alternativos que favoreçam a aprendizagem. Sugerimos que excepcionalmente neste momento, os alunos sejam orientados a ler individualmente e responder toda a atividade sem nenhum tipo de auxílio do educador, afinal trata-se de uma atividade avaliativa que indica quais habilidades precisam ser mais estimuladas, antes mesmo de iniciar o processo de ensino. Feito isso, a atividade diagnóstica deve ser recolhida para análise de acompanhamento pelo professor.

Depois, dá-se início à aplicação da atividade da forma mais interativa possível, pois os estudantes surdos precisam sentir que são o centro da atenção do professor, que cada momento foi elaborado pensando no favorecimento da aprendizagem deles.

O texto impresso e preferencialmente colorido deve ser entregue a cada um dos estudantes para que reconheçam todos os elementos constitutivos das atividades, desde a história até os exercícios. É importante uma excursão por todo o material, auxiliando-os na identificação das imagens nos quadros e em cada quadro uma etapa da sequência de eventos, as personagens presentes, o ambiente de fundo em que tudo acontece, as falas, todos os recursos visuais devem ser profundamente explorados.

Em seguida, os estudantes devem ser orientados a realizar uma leitura individual e a simultaneamente circular as palavras que eles desconhecem. Esse momento é muito importante, mesmo que não aconteça a leitura de fato, o estudante pode reconhecer os mecanismos linguísticos, textuais constituintes da atividade. O professor deve sempre se manter por perto e observar cada manifestação de dificuldade de cada participante, anotando especificidades que poderão responder muitas questões futuras que o professor/pesquisador tenderá a fazer a si próprio tentando montar o quebra-cabeça da aprendizagem de cada surdo em particular.

Após essa etapa, você caro professor, entrará em ação convidando todos a uma leitura sinalizada e coletiva da história com a mediação da Libras. Cada grupo de

sentido deverá ser traduzido para libras, mostrando os significados das palavras organizadas em sentenças. Posteriormente, instigue os alunos a explorar coletivamente o texto, esse momento fornecerá indícios sobre o nível de compreensão alcançada pelos estudantes. É uma forma de aproximá-los do texto escrito, mostrando que há um referente em libras para o que está representado graficamente. Não se recuse a gastar tempo nesta etapa, pois será ela que garantirá que as outras etapas façam sentido para os aprendizes.

O professor prossegue com a atividade da leitura sinalizada realizando questionamentos sobre as ideias principais e secundárias, sobre detalhes pertinentes ao texto, conduzindo-os a perceberem as partes que compõem a história. E no auxílio do glossário visual buscar apoio para esclarecer as dúvidas sobre as palavras desconhecidas que foram destacadas durante a leitura individual.

Após tais etapas, os estudantes deverão ser solicitados a que responderem em português escrito a atividade de compreensão textual, assim, conseguirá observar o aproveitamento que eles tiveram da leitura, as palavras que realmente compreenderam os significados e se já conseguem aplica-las em suas respostas. A interação, no entanto, continua, é importante perguntar o que entenderam do enunciado de cada questão, pedir que expliquem em libras o que irão escrever, para auxiliá-los no que necessitarem e sentirem confiança, ao perceberem que o professor não irá apenas corrigir o que ele produzir, mas ajudá-lo a compreender o processo de produção.

Para encerrar cada uma das atividades propomos uma questão de saída, em que os estudantes devem criar uma história, baseando-se nos quadros propostos, constituídos previamente por uma história visual. Para isso, eles precisam atentar ao conteúdo das imagens já presentes, que organizam a sequência de quadros até o desfecho final, ou seja, precisam ler as imagens e transformar sua leitura em português escrito. Como todas as etapas, esta envolve um conjunto de habilidades que estão representadas a través de critérios e descritas nas Matrizes de leitura, compreensão e produção textuais que norteiam toda a observação e as avaliações feitas pelo professor.

2.3 Matrizes e Planilhas para acompanhamento e avaliação de desempenho

2.3.1 Matriz de acompanhamento para análise de leitura coletiva e interativa do português escrito, em Libras

Leitura e interação em Libras			
Critérios	Adequado (5)	 Moderado (3)	 Insatisfatório (1)
A	Realizou ativamente o ato de ler, contribuindo muito com as interações em Libras.	Realizou parcialmente o ato de ler, contribuindo de forma moderada com as interações em Libras.	Realizou o ato de ler com grandes dificuldades, contribuindo de forma escassa com as interações em Libras.
B	Demonstrou total reconhecimento entre a palavra em língua portuguesa e o sinal em Libras, independente de imagem.	Demonstrou pouco reconhecimento entre a palavra em língua portuguesa e o sinal em Libras, independente de imagem.	Demonstrou não reconhecimento entre a palavra em língua portuguesa e o sinal em Libras.
C	Reconhece e relaciona a imagem com o sinal em Libras e consegue fazer relações com a palavra em LP.	Reconhece a imagem, mas não relaciona com um sinal em Libras e estabelece pouca relação com a palavra em LP.	Não consegue relacionar imagem, sinal e palavra em português.
D	Demonstra apropriação da Libras e domínio do léxico.	Demonstra pouco domínio do léxico em Libras.	Não demonstra domínio da Libras.
E	Compreende totalmente a explicação sinalizada pelo pesquisador.	Compreende pouco a explicação sinalizada pelo pesquisador.	Não compreende a explicação sinalizada pelo pesquisador.
F	Demonstrou conhecimento de mundo e consegue fazer relações com o tema abordado.	Demonstrou pouco conhecimento de mundo e consegue fazer relações equivocadas com o tema abordado.	Demonstrou escasso conhecimento de mundo e não consegue fazer relações com o tema abordado.

Fonte: Elaborado pela autora

2.3.2 Matriz de acompanhamento para análise de compreensão do texto em português escrito

Compreensão textual			
Crítéri s	Adequado (5)	 Moderado (3)	Insatisfatório (1)
G	Entende os pontos principais do texto relacionando-os adequadamente.	Entende parcialmente os pontos principais do texto relacionando-os parcialmente.	Não entende os principais pontos do texto e não consegue relacioná-los.
H	Emite opinião relacionando o conteúdo do texto com o cotidiano.	Emite opinião relacionando precariamente do conteúdo do texto com o cotidiano.	Não emite opinião e realiza cópia de partes do texto de estímulo.
I	Revela facilidade no reconhecimento dos enunciados, pois conhece muitas palavras do texto.	Revela dificuldades medianas no reconhecimento dos enunciados, pois conhece algumas palavras do texto.	Revela muitas dificuldades no reconhecimento dos enunciados, pois desconhece muitas palavras do texto.
J	Demonstra autonomia na leitura individual, de reconhecimento textual dispensando a leitura sinalizada, coletiva, interativa com a aplicadora.	Demonstra dependência na leitura individual, de reconhecimento textual necessitando da leitura sinalizada, coletiva, iterativa com a aplicadora.	Demonstra extrema dependência na leitura individual, de reconhecimento textual necessitando da leitura sinalizada, coletiva, iterativa com a aplicadora.
K	Responde satisfatoriamente perguntas subjetivas sobre o texto.	Responde de forma mediana perguntas subjetivas sobre o texto.	Responde insuficientemente perguntas subjetivas sobre o texto realizando cópia.
L	Argumenta articulando os mecanismos linguísticos ao apresentar as ideias disposta no texto.	Argumenta articulando de forma mediana os mecanismos linguísticos ao apresentar as ideias disposta no texto.	Argumenta de forma precária sem articular os mecanismos linguísticos sem apresentar as ideias disposta no texto.
M	Compreende, seleciona as informações e organiza as estruturas com coerência a partir do texto de estímulo.	Compreende, seleciona as informações, mas, organiza as estruturas com pouca coerência a partir do texto de estímulo.	Não compreende as informações e não consegue organizar as estruturas com coerência a partir do texto de estímulo.

Fonte: Elaborado pela autora

2.3.3 Matriz de orientação para análise de produção do texto em português escrito.

Produção textual			
Critérios	 Adequado (5)	Moderado (3)	 Insatisfatório (1)
N	Possui conhecimento lexical e sintático suficientes e estrutura o texto satisfatoriamente.	Possui pouco conhecimento lexical e sintático e estrutura o texto de forma mediana.	Não possui conhecimento lexical e sintático e estrutura o texto insatisfatoriamente.
O	Produz texto prezando pela relação entre as imagens e a escrita, descrevendo experiências vividas a partir do texto.	Produz texto com pouca relação entre as imagens e a escrita, descrevendo de forma mediana experiências vividas a partir do texto.	Produz texto sem relacionar imagens e escrita, descrevendo experiências que não refletem o texto.
P	Demonstra autonomia na escrita, aplicando palavras aprendidas e produzindo um texto bem estruturado.	Demonstra dependência na escrita, necessitando de auxílio sinalizado e escrito e/ou datilológico da aplicadora, produzindo texto relativamente estruturado.	Demonstra extrema dependência na escrita, recorrendo a cópias de partes do texto produzindo texto desestruturado.
Q	Reconhece e aplica sinais de pontuação de maneira adequada.	Reconhece e aplica sinais de pontuação de forma inadequada.	Não reconhece e não aplica sinais de pontuação.
R	Inferir a partir da progressão das imagens, construindo um texto com sentido completo.	Inferir de forma mediana a partir da progressão das imagens, construindo um texto parcialmente completo.	Não inferir, nem percebe a progressão das imagens, construindo um texto sem conexão com a proposta.
S	Apresenta um título adequado à história.	Apresenta um título, mas não faz relação com a história.	Não apresenta o título, pois não reconhece sua utilidade.
T	Consegue escrever um texto criativo, mantendo a ideia principal.	Consegue escrever o texto simples mantendo parcialmente a ideia principal.	Não consegue escrever o texto mantendo relação com a ideia principal.

Fonte: Elaborado pela autora

2.3.4 Planilha de acompanhamento avaliativo

Desempenho	Critérios	Informantes	
		Info1	Info2
Leitura interativa e sinalizada dos textos de estímulo em LP	A		
	B		
	C		
	D		
	E		
	F		
Identificação, compreensão e produção de texto	G		
	H		
	I		
	J		
	K		
	L		
	M		
	N		
	O		
	P		
	Q		
	R		
S			
T			
Média			

Fonte: Elaborado pela autora

2.3.5 Planilha de acompanhamento final: desempenho em leitura, compreensão e produção textual

Atividade	Informantes	
	01	02
Diagnóstico		
Oficinas		

Fonte: Elaborado pela autora.

3. Fundamentação teórica

As expectativas geradas em torno do ensino de língua portuguesa para pessoas surdas nos conduziram a uma proposta de ensino que valorizasse a cultura do sinalizante, através da língua de sinais de forma interativa, prezando por um ensino de língua que privilegie o uso cotidiano, a construção do sentido através do texto, desvendando das funções da linguagem organizadas a partir de uma função textual. Uma abordagem que investigue a língua na produção textual do funcionamento interacional (NEVES, 2018).

O funcionalismo linguístico concebe a língua como forma de interação, o professor, portanto, deve atuar como mediador no processo de compreensão sobre como os discursos se constroem na ação dos interlocutores.

Quando alguém assume uma visão funcionalista para o estudo das línguas naturais, as questões de interesse central podem ser assim formuladas: Como o falante de uma língua natural opera? Como os falantes e os destinatários são bem sucedidos comunicando-se uns com os outros por meio de expressões linguísticas? Como lhes é possível fazerem-se entendidos, influenciarem-se mutuamente, por meio da linguagem, quanto a seu estoque de informação (incluindo-se conhecimento, crenças, preconceitos, sentimentos), e, afinal, quanto a seu comportamento prático? (SIMON DIK, 1997, p.1 *apud* NEVES, 2018, p.39)

A adoção da ideia de que é no texto que se encontram todos os domínios da linguagem e a integração dos componentes sintático, semântico, pragmático, como um conjunto que favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, faz dele o objeto fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Para Geraldi (2016), é sobre o texto enquanto unidade e objeto de ensino que se desenvolve a leitura, a compreensão e a produção textuais, na interlocução com os estudantes, de forma reflexiva.

Além destes fundamentos, outros princípios da educação dos surdos sustentam as atividades deste módulo didático, como aspectos da visualidade. Pois, apesar da capacidade visual não ser condição suficiente para a aprendizagem da leitura e da escrita por este ser um processo complexo que requerer estratégias que vão além da decifração de letras, a visualidade é elemento preponderante na aprendizagem dos surdos. Sua língua é visual, os fundamentos de sua língua são visuais, os classificadores são representação da visualidade, a percepção, o processamento do surdo é visual, trata-se, portanto de um aspecto que não pode ser ignorado.

Skliar (2016, p. 11) ao definir a surdez como uma experiência visual, destaca que esta característica específica da diferença [...] “envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc”. Desta forma, quanto mais os professores conhecerem

os aspectos da visualidade, melhores serão os resultados alcançados no desenvolvimento do estudante surdo.

A aprendizagem da escrita já é bastante criteriosa para ouvintes e torna-se ainda mais complexa para os sujeitos surdos, no entanto, (CAMPELLO, 2008; SCLIAR, 2016; FERNANDES, 2003; REILY, 2003; LEBEDEFF, 2010) confirmam que o recurso visual é fundamental para o bom aproveitamento dessas pessoas. Atrelada ao uso da língua de sinais, a imagem pode funcionar como encorajadora no contato com o texto verbal.

As histórias em quadrinhos por despertarem o interesse sobre o texto não-verbal, têm sido extremamente eficazes na progressão da leitura, da interpretação e da escrita de textos. A ludicidade envolve o leitor e fomenta a participação dos aprendizes, conduzindo-os à produção escrita como resultante dos efeitos de sentido gerados a partir da leitura. (VERGUEIRO & RAMOS, 2009; FREITAS, 2015) evidenciaram que as histórias em quadrinhos constituem um gênero textual que favorece o ensino de LP como L2 para surdos por motivar o interesse em aprender a ler e escrever.

A utilização deste gênero textual em atividades com aprendizes surdos é muito importante, por se tratar de um gênero que requer bastante da percepção visual, pois

como afirma Guimarães (2005, p. 6) “História em Quadrinhos é uma forma de expressão artística em que há o predomínio do estímulo visual, ou seja, engloba formas de expressão em que o espectador para apreciá-las utiliza principalmente o sentido da visão”. Nesse sentido, a visualidade é valorizada nesta proposta como um dos meios mais eficazes para alcançar a aprendizagem dos surdos e expandir a sua produção de conhecimentos.

4. Atividades propostas

Segue, nas próximas páginas, as atividades propostas que você poderá utilizar nas suas aulas. Para que ele realmente seja eficiente, é importante que você faça um planejamento prévio, lembrando que as Matrizes que propomos foram elaboradas especificamente para o gênero História em quadrinhos.



É importante lembrar:
Essas atividades apresentadas abaixo,
apresentamos como suporte para você
também fazer ajustes, adequando as
atividades às necessidades de seus alunos
em seus contextos de estudo e de vida.



Atividade de
Diagnóstico

TURMA DA
Mônica
em
VOTO
CONSCIENTE

 **CÂMARA DOS DEPUTADOS**

WWW.CAMARA.LEG.BR



Nome: _____

QUESTIONÁRIO

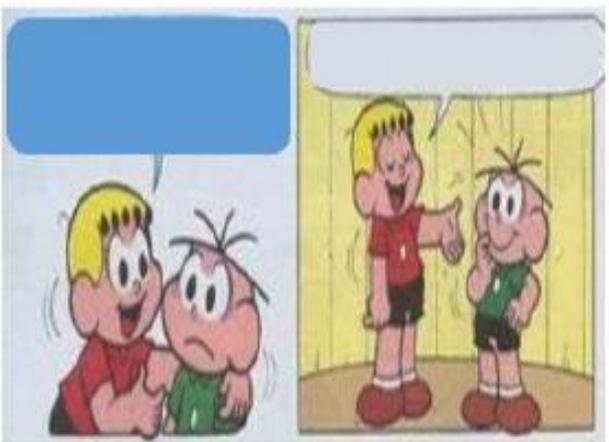
1- Por que o título da história é **Voto Consciente**?

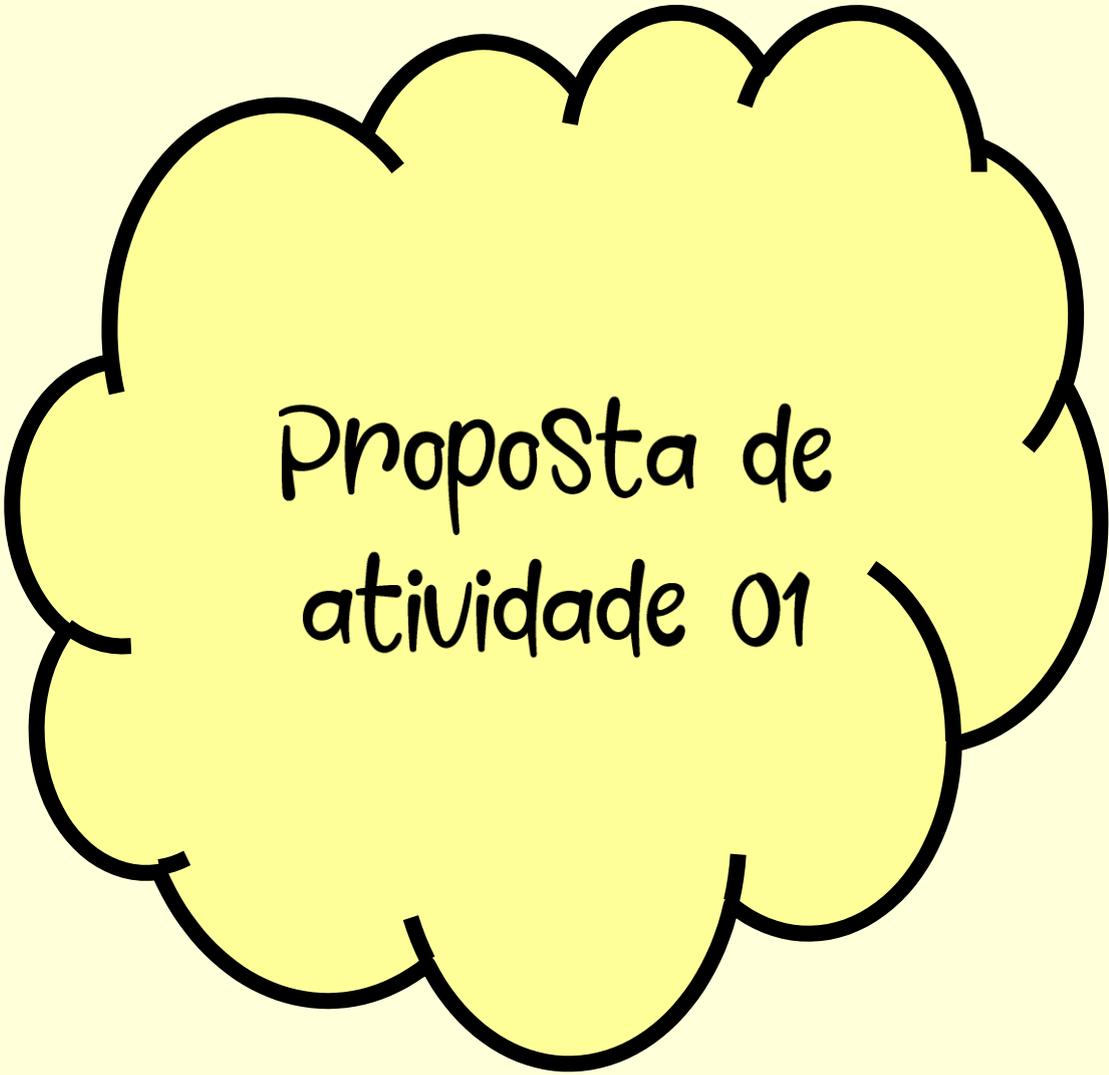
2- Em quem Cascão ia votar e por que ele mudou de ideia?

3- Por que votar consciente significa exercer a cidadania?

4- Você acha que votar é importante? Por quê?

5. Agora elabore a história de acordo com o que você sabe sobre voto consciente:





Proposta de
atividade 01

NOME: _____

DATA: ____/____/____.

Produção: Mauricio de Sousa

MEU BOLSO FELIZ



Você conhece estas palavras?

Título = nome da história



Tevê = Televisão = TV



Time = grupo = equipe



Prestação/ Parcela = pagar dividido



Shopping = lugar de compras



Dever = dívida = contas para pagar



Prioridade = escolha principal



Cartão de crédito = forma de pagar



Cheque especial = forma de pagar



Orçamento = organizar o dinheiro



Agência de viagem = lugar que vende passagens



UAU = feliz!
Expressão de oralidade



Nome: _____ Data: ____/____/____

Você entendeu o texto?

1- O título da história é Meu bolso Feliz. Por quê?

2- O que aconteceu quando a família de Mônica chegou ao shopping?

3 - A mãe de Mônica gostou da geladeira. Mônica e o pai se assustaram. Por quê?

4- Os pais de Mônica podiam comprar a televisão e a geladeira parcelados, mas, eles não compraram. Por quê?

5- Qual foi a prioridade da família?

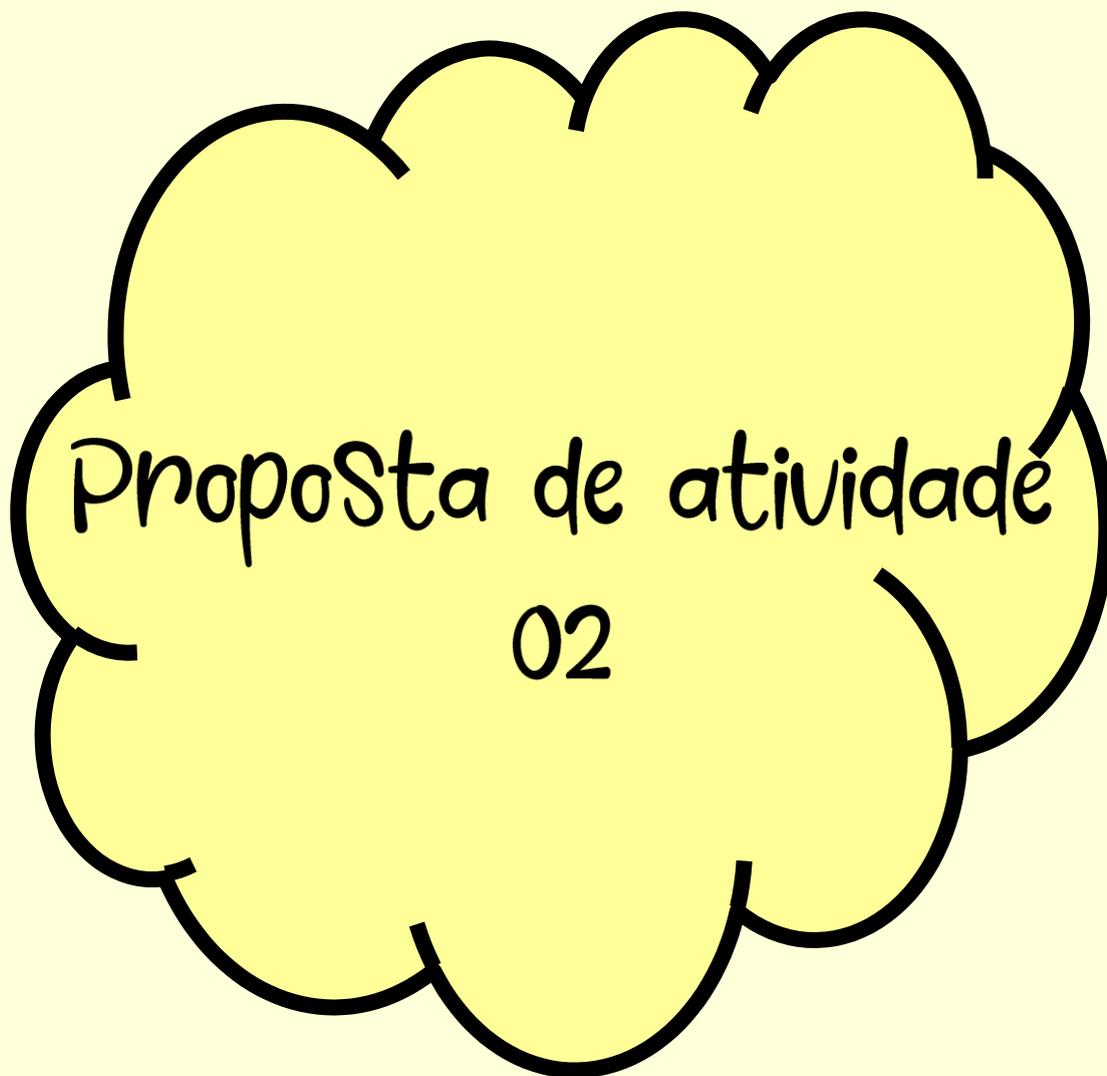
6 - O que você achou da história? Explique.

7 - Vamos escrever uma história em quadrinhos?

Crie uma história bem caprichada!

[Empty rectangular box]





MEU PRATINHO SAUDÁVEL: FRUTAS



Você conhece estas palavras?

Título = nome da história



Lanchinho = algo que se come entre as principais refeições



Dorinha = personagem deficiente visual



Sanduíche = pão com carne, ou presunto, queijo, salada dentro



Queijo



Maçã



Frutas



Vitaminas = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem



Minerais = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem



Fibras = Alimentos que ajudam no funcionamento do intestino



Sais minerais = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem



Nutriente = alimentos importantes para o nosso corpo funcionar bem



Café da manhã



Sobremesa = aquilo que sucede a refeição principal



Suco



Magali = personagem conhecida por gostar de comer muito



Melancia



Ironia = diz uma coisa, mas quer dizer outra



Nome _____ Data: ____/____/____

Você entendeu o texto?

1- O título da história é Meu pratinho saudável: Frutas. Por quê?

2- Por que inserir frutas na alimentação? Explique.

3- No começo da história, Magali achou estranho Dorinha ter levado fruta para o lanche. Mas, depois das explicações da amiga, o que Magali decidiu fazer?

4- O que Dorinha quis dizer com: *“Ai, amiga... só você!”*

5- O que você achou da história? Explique.

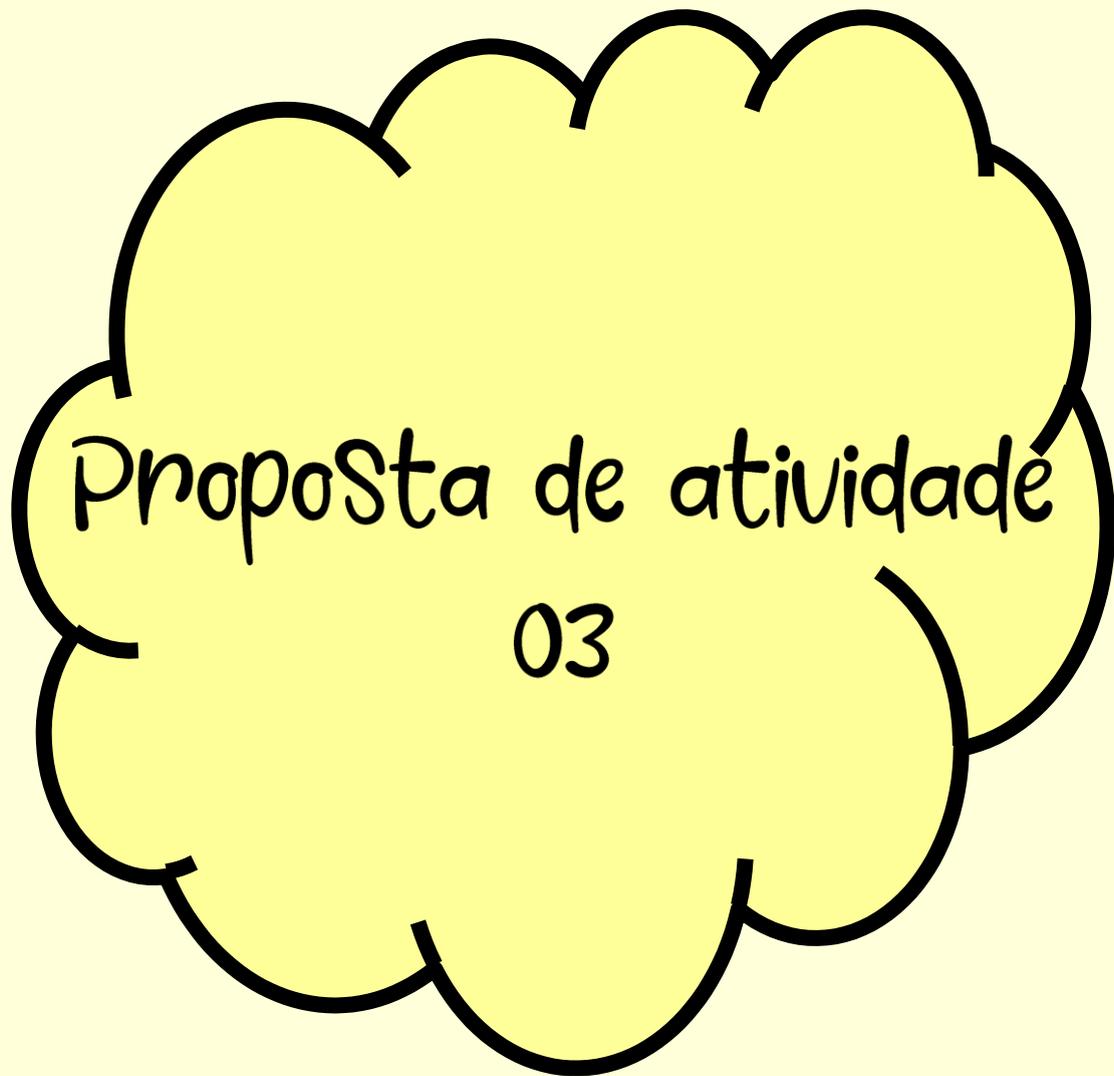
6- Vamos criar uma história em quadrinhos?

Pense como será sua história, organize o início, o meio e o fim.

Agora faça sua história escrevendo dentro dos balões. Capriche!

[Empty rectangular box]





UM MUNDO SEM FUMAÇA



Você conhece estas palavras?

Titulo = nome da história



Fumaça



Cof, cof, cof = onomatopeia= escrita som de tosse



Nossa! = admirado



Garotinho fumando = criança com cigarro



Fumar é perigoso



Fumar faz mal à saúde



Fumar prejudica = fumar faz mal



Prejudica o pulmão= doença



Suja o ar = poluição



Suja o ar e a natureza = poluição



Fumar prejudica não-fumantes



Fumar prejudica crianças



Fumar prejudica o nenezinho na barriga da mãe



Fumar acaba com o fôlego



Quem fuma nunca será campeão



Cigarro pode provocar incêndios



Cigarro pode provocar incêndios



Super cigarro = cigarro poderoso



Escapar = fugir



Não quero mais fumar



Mundo com fumaça



Mundo sem fumaça



Nome: _____ Data: ____/____/____

Você entendeu o texto?

1- O título da História é O mundo sem Fumaça? Por quê?

2-Quais os personagens que se destacam na História em Quadrinhos?

6- Depois que Mônica explicou porque o cigarro é ruim, o que aconteceu com o garoto? Por quê?

7-Você gostou do final da história? Por quê?

9-O que você achou da história? Explique

10-Vamos criar uma história em quadrinhos? Pense como será sua história, organize seu início, faça sua história utilizando os balões em branco abaixo. Vamos lá, capriche!



REFERÊNCIAS

CAMPELLO, A. R. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese de doutorado. Florianópolis, UFSC, 2007

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação Bilíngue para Surdos: Identidade, Diferenças, Contradições e Mistérios*. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 150 à 157. 2003.

FREITAS, Mercia Cristina de Araújo. *História em quadrinhos: uma proposta de ensino da Língua portuguesa para Surdos*. 112.: il. 2015. Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHLA, João Pessoa, 2015.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

GUIMARÃES, Edgard. *Uma caracterização ampla para a História em Quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão*. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/1836635ef083f30606fba7842cbcfabb.PDF>> Acesso em: 14/06/2018.

LEBEDEFF, T. B. *Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos*. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2010

NEVES, MHM. *Texto e Gramática*. 2ºed. São Paulo: Contexto, 2018.

Reily, L. H. *As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos*. Em I. R.Silva; S. Kauchakje & Z. M.Gesueli (Orgs.), *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. Cap. IX (pp.161-192).SP: Plexus Editora.2003.

SKCLIAR, C. (Orgs.). *Atualidade de educação bilíngue para surdos: Interface entre pedagogia e linguística*. 6ºed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.