



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

ANABELLE SOUSA AZEVEDO

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS:
CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DE CONCORDÂNCIA VERBAL

JOÃO PESSOA-PB

2023

A994e Azevedo, Anabelle Sousa.

Ensino de português para surdos: contribuições da
sequência didática para o ensino de concordância verbal
/ Anabelle Sousa Azevedo. - João Pessoa, 2023.
44 f. : il.

Orientação: Henrique Miguel de Lima Silva.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Sequência Didática. Surdo. Ensino. Concordância
Ve. I. Silva, Henrique Miguel de Lima. II. Título.

UFPB/CCHLA

ANABELLE SOUSA AZEVEDO

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CONCORDÂNCIA VERBAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito para obtenção de grau de Licenciada
em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Miguel de
Lima Silva.

JOÃO PESSOA

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CONCORDÂNCIA VERBAL

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Henrique Miguel de Silva Lima
(Orientador)

Prof. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esval

Prof. Dra. Antônia Barros Gibson Simões

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela vida e pelo dom do ensino, que sempre esteve presente na minha estrutura familiar.

Aos meus pais, Neto e Neidinha, por sempre me encorajarem a seguir a carreira docente: sem vocês eu não teria chegado tão longe.

Aos meus irmãos, Isabelle e Vinícius, pelo apoio que sempre me foi dado, mesmo diante de situações difíceis.

As minhas cunhadas, Mayra e Déborah, por todo amor e motivação.

Ao amor da minha vida, Igor, por todas as tardes de estudos que me levaram à escrita deste trabalho.

Ao meu orientador, Henrique Miguel, pela amizade, pela orientação, e por ter sido um dos melhores professores que tive durante minha graduação. És uma inspiração para mim.

Aos amigos que fiz na Universidade Federal: Alessandra Barbosa, Bruna Targino, José Etham Filho, Joelóisa Esther, Iago Lobo, Phelippe Messias, Rebeca Albuquerque e Dallyana Jussara, pela companhia de todos os dias, pelo carinho e pelo encorajamento que sempre me foi dado.

Ao meu amigo, Isaque Moraes, por muitas vezes ter acreditado em mim mais do que eu mesma acreditei.

A minha avó, Ivonete (*in memoriam*), por toda a inspiração, cuidado e amor que continuo recebendo, mesmo que estejamos em planos diferentes.

A todos vocês meu mais sincero “muito obrigada!”.

RESUMO

Este presente trabalho visa propor o ensino de Concordância Verbal, para alunos surdos do 6º. Ano do Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento de uma Sequência Didática tomando por base a teoria de Schneuwly e Dolz (2004). O gênero textual escolhido para compor a proposta pedagógica foi História em Quadrinhos, por fazer uso de uma linguagem verbal e não-verbal, já que o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente (REILY, 2003). A proposta foi feita levando em consideração as noções de Concordância Verbal de acordo com o que propõe Cunha e Cintra (2019) e Bechara (2019). Para compreender a proposta é necessário deburçar-se sobre a cultura surda e como esse processo influencia a escrita dos indivíduos na condição de surdez, uma vez que são sujeitos que possuem a Língua Brasileira de Sinais como sua primeira língua, e o português como língua secundária, na sua modalidade escrita.

Palavras-chave: Sequência Didática. Surdo. Ensino. Concordância Verbal.

ABSTRACT

This paper aims to propose the teaching of Verbal Concordance for deaf students of 6th. Year of Elementary School, from the development of a Didactic Sequence based on the theory of Schneuwly and Dolz (2004). The textual genre chosen to compose the pedagogical proposal was Comics, for making use of verbal and non-verbal language, since the teaching process of the deaf student benefits from the use of visual images and educators should understand more about their constructive power to use them properly (REILY, 2003). The proposal was made taking into consideration the notions of Verbal Concordance according to what Cunha and Cintra (2019) and Bechara (2019) propose. To understand the proposal, it is necessary to discuss the deaf culture and how this process influences the writing of individuals in the condition of deafness, since they are subjects who have the Brazilian Sign Language as their first language, and Portuguese as a secondary language, in its written modality.

Keywords: Didactic Sequence. Deaf. Teaching. Verbal Concordance.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	12
3.1 A CULTURA SURDA.....	13
3.2 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	13
3.3 A CONCORDÂNCIA VERBAL.....	16
3.4 A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO GÊNERO DE APOIO.....	18
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM FOCO.....	20
4.1 ADAPTAÇÕES NO ENSINO DE GRAMÁTICA PARA SURDOS.....	22
4.2 DESENVOLVENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43

2 INTRODUÇÃO .

É possível afirmar que o funcionamento de uma sociedade apresenta, como um dos principais pilares, o estabelecimento de uma comunicação. Além disso, ela só pode funcionar através do uso de uma linguagem, pois esta última é quem medeia os processos vividos dentro de um convívio social. Para Perini “A língua falada por um povo é parte da imagem que esse povo tem de si mesmo, em certos casos ainda mais significativa do que as unidades políticas em que o povo se organiza” (2010, p.2).

Sendo assim, a língua marca a presença do homem na sua cultura, e o meio educacional deve, portanto, garantir eficiência no processo de aquisição dela, para que a interação social aconteça.

Partindo desse pressuposto, o processo de reconhecimento da identidade surda através do uso da sua própria língua é real, de modo que a “manutenção da língua de sinais não significa um isolamento, mas um direito do surdo de pertencer a grupos com características distintas”. (MACHADO, 2002, p. 32).

Apesar das diferenças comunicativas entre surdos e ouvintes, é possível classificar a possibilidade da aquisição do português escrito como uma semelhança entre eles, pois este fator possibilita a interação entre ambos os grupos, resultando na ampliação do universo sócio-comunicativo, no entanto, apesar de ser possível, é também uma tarefa complexa.

Santos aponta que, durante esse processo, o indivíduo “reflete a respeito dos fatos do próprio sistema de escrita, combinando os elementos de maneira singular” e portanto, “a produção de textos escritos na fase inicial da alfabetização de surdos e ouvintes flui de modo mais espontâneo e despreocupado, distanciando-se da modalidade padrão da língua escrita” (SANTOS, 2009, p. 16).

É fato que a Libras possui sua própria estrutura gramatical, que atende às próprias necessidades de comunicação da comunidade em que faz parte, o que a torna amplamente capaz de transmitir conhecimentos e significados, pois é através dela que o surdo reflete e significa sua experiência (MATTOS, 2016). Desse modo, é possível afirmar que a medida em que o aluno surdo se aprofunda no processo de alfabetização da língua portuguesa, mais o processo de interlíngua se faz presente nas suas produções. Entendamos interlíngua como a língua de transição entre a Libras e a Língua portuguesa, em sua modalidade escrita.

Além do fator identitário, a língua também é o processo pelo qual se dá a educação de um indivíduo. Ao se tratar de surdos, o ensino de português como L2 é um direito básico, e vem ganhando destaque dentro do convívio social. Esse ensino se dá ao fato de que as

modalidades de línguas ente português e Libras são totalmente diferentes, já que a primeira é de modalidade oral-auditiva, enquanto a segunda é de modalidade espaço-visual (LIMA, 2009).

Esse processo possibilita que os estudante surdo possa se desenvolver nas mais diversas áreas pessoais e profissionais e, de acordo com Silva (2016), é através dos gêneros textuais que ocorrerá um aprendizado socialmente significativo.

A importância de se realizar uma sequência didática é de propor um ensino completo para surdo, e oferecer a ele a possibilidade de dominar um gênero textual, de fazê-lo escrever e compreender melhor os textos escritos. Para Araújo (2013), uma sequência didática está associada à “pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais” (ARAÚJO, 2013, p. 1), sendo assim, é importante pontuar como a sequência didática pode ser um importante fator para a aquisição do português como L2 para o surdo.

No entanto, ao falar sobre educação de surdos, é possível elencar algumas problemáticas que tornam o ensino de português como L2 algo que ainda está no campo das ideias. As técnicas de ensino, utilizadas por alguns professores, muitas vezes não desempenham o estímulo linguístico necessário no surdo, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sendo assim, Lima aponta que “Isso parece evidenciar, além da limitação do contexto sócio-cultural em que está inserida, também a limitação de recursos das escolas” (LIMA, 2009, p.2).

Ao abordar a temática de aquisição de uma nova língua, é necessário contemplar os aspectos gramaticais e vocabulares, em contextos sociais significativos, para que a organização de um novo sistema linguístico possa ocorrer (LIMA, 2009). No entanto, apenas a gramática e o vocabulário não se torna o suficiente para que o surdo adquira o português, pois ele tem a “necessidade de um input exclusivamente visual” (LIMA, 2009, p. 4).

Portanto, este trabalho visa propor uma prática pedagógica, através do desenvolvimento de uma Sequência Didática (daqui para a frente, SD), respeitando todos os processos necessários para um ensino de segunda língua que contemple a forma de conhecimento de mundo do indivíduo surdo e que colabore e contribua com a sua cultura e com o processo de interação social.

Este processo justifica a escolha do gênero História em Quadrinhos, uma vez que esse gênero contempla o *input* visual que o surdo necessita para se apropriar do processo de aprendizagem. Outro fator é que, tratando-se de alunos surdos na idade escolar do 6º. Ano,

público ao qual a realização da SD se destina, é ideal que se faça uso desse gênero uma vez que o texto verbal não é complexo ou de difícil entendimento, e a leitura de fruição de gibis e almiques se faz muito presente em crianças nessa idade escolar.

Para embasar teoricamente a noção de concordância verbal, faz-se necessário recorrer às gramáticas normativas do português brasileiro. Contaremos com as definições de Cunha e Cintra (2019); Bechara (2019) e Bagno (2012). E, para além disso, usaremos as teorias de Schneuwly e Dolz (2004) para embasar teoricamente a Sequência Didática.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Partindo da perspectiva do Ensino de Português para o indivíduo surdo, faz-se necessário discorrer sobre alguns conceitos que norteiam a escrita deste trabalho, bem como a discussão e reflexão proposta após a sua leitura. Sendo assim, este trabalho inicia-se com uma reflexão acerca dos artefatos que estão presentes na cultura surda e como este fator influencia na escrita e no processo de educação do indivíduo surdo.

Por conseguinte, será abordada a perspectiva histórica acerca do ensino de português como L2, até os tempos atuais, passando pela outorgação do Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Posteriormente, será discutido o conceito de Concordância Verbal, dentro da compreensão que a gramática normativa da língua portuguesa impõe, já que ele compõe a temática central da SD proposta neste trabalho.

Por último, será apontada a escolha do gênero História em Quadrinhos para se desenvolver a Sequência Didática, bem como a sua relevância literária para trabalhar com turmas de 6º. Ano dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que o gênero em questão respeita o modo de construção de conhecimento dos indivíduos surdos, que é através das imagens e do campo visual, e não faz uso de textos verbais complexos.

3.1 A CULTURA SURDA

Castro Júnior (2015), ao discorrer sobre cultura surda e identidade, explica um importante conceito, proposto por Mery (1991), que aborda a necessidade de uma cultura surda. O “audismo”, é uma teoria que correlaciona as relações de poder com a imposição de uma cultura da “maioria”. Essas relações de poder, que são desiguais, “se estabelecem entre dois ou mais grupos em que um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua

ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)” (Mery, 1991 apud Castro Júnior, 2015, p.12).

Neste sentido, é possível reconhecer um processo opressor ao qual o surdo sempre foi forçado a se submeter, diante de uma cultura ouvinte e brasileira. Ao contrário do que propõe a acessibilidade, o indivíduo ouvinte quase sempre tenta adaptar a realidade do surdo à sua, se recusando a viver o processo contrário.

Machado (2002) explicita que “a negação da cultura surda, da língua de sinais, das identidades surdas é inerente à tradição oralista dominante nas escolas, ou seja, um modelo de pessoa imposto pelo ouvinte aos surdos”. (2002, p. 33). Sendo assim, o “oralismo”, por muito tempo, foi ensinado e exigido, pelos ouvintes, à comunidade surda, de modo que o indivíduo surdo só era inserido numa convivência social ao passo que constituísse, ainda que com muito esforço, a fala.

No entanto, foi apenas com uma grande resistência por parte da comunidade, na luta pelo seu reconhecimento, que a imposição da cultura ouvinte passou a ser substituída “pelo reconhecimento da língua de sinais e que, por sua vez, legitima sua cultura e especificidades linguísticas em todas as suas produções” (CASTRO JÚNIOR, 2015, p.13).

Ainda sobre a Língua de Sinais, Machado (2002) coloca que a sua utilização não significa um isolamento, mas um direito humano de pertencer a grupos com características distintas.

Esse modo de pensar representa uma grande conquista, uma vez que a própria condição de surdez, por muitas décadas, foi encarada como uma patologia e como um fator limitante para o aprendizado, e para o aprimoramento das habilidades sociais.

Felizmente, essa crença se opõe ao que muitos estudiosos da área propõem a respeito da construção de conhecimento do surdo. Machado (2002) também afirma que a educação brasileira deveria ser calcada em diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais, para que só assim, ela atendesse às diferenças existentes no contexto brasileiro.

Portanto, hoje, sabe-se que a Língua de Sinais é perfeitamente capaz de produzir conhecimentos para os surdos, de maneira tão eficaz quanto a Língua Portuguesa para os ouvintes. Para Perlin e Strobel (2006, p. 39) a identidade surda pode ser definida como “uma construção, um efeito, um processo e é crucial a adoção de uma teoria pedagógica que descreva e explique o processo de construção de identidade e diferença dos surdos”. E para Machado (2002), os Surdos organizam-se politicamente, convivem com ouvintes e com outros surdos, produzindo uma cultura surda.

3.2 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Pereira (2014) explica que, na década de 80, devido às correntes filosóficas que circulavam a academia acerca da capacidade de gerar discursos, a língua passou a ser concebida como atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Nesta concepção, ela não pode ser classificada como um “código pronto”, mas sim como um sistema de que o sujeito se apropria para usar.

Partindo dessa perspectiva, é fato que o processo educacional do indivíduo surdo, dentro de um cenário brasileiro, ignorou e desestimulou, muitas vezes, a sua forma de construção de conhecimento e, conseqüentemente, do seu discurso. A partir desse pensamento, é possível exemplificar a proibição do uso da língua de sinais em salas de aulas até pouco tempo atrás, fazendo com que o surdo recorresse, muitas vezes, à leitura labial.

Tomando como base esses processos educacionais, é possível entender que se planejava a formação de indivíduos surdos capazes de compreender a língua oral, mediante muito esforço, e em detrimento, das sua própria capacidade de comunicação, uma vez que o indivíduo surdo não pode ser classificado como um indivíduo “oral”. Pereira (2014), afirma:

Embora alguns conseguissem adquirir a Língua Portuguesa, a maioria adquiria apenas fragmentos dela. As dificuldades de acesso à língua falada e a pouca familiaridade com a Língua Portuguesa resultaram em alunos que não entendiam o que liam e que apresentavam dificuldades acentuadas na escrita. Essas dificuldades eram tão semelhantes entre os surdos que passaram a ser atribuídas à surdez. Como consequência, eles foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos na Língua Portuguesa. (2014, p. 145)

O trabalho com a língua portuguesa, feito em sala de aula de alunos surdos, era pautado na memorização, na repetição e na cópia de palavras soltas, o que resultou em um processo educacional totalmente frustrado, pois “o grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e deles como incapazes de ler” (PEREIRA, 2014, p.146).

Dorziat e Figueiredo (2002) explicam:

Ao comparar a situação dos alunos ouvintes com a dos surdos, percebe-se que os segundos encontram-se numa posição bastante inferiorizada, pois, além de sofrerem as mesmas limitações a que são submetidos os ouvintes, é-lhes negada uma educação na sua língua natural (A língua de sinais). Em lugar dela, é oferecida uma língua estranha, no nosso caso o português, na modalidade oral e/ou escrita, até mesmo, na gestual. (2002 ,p. 5)

Esse processo acabou educando uma geração de surdos que lia o português, mas que não assimilava sentido às palavras do texto. Além disso, a prática de repetição e cópia de palavras, resultava quase sempre em frases curtas e engessadas, sem o uso de vocábulos funcionais, além de grandes problemas em estruturas básicas da língua portuguesa. Pereira (2014) explica que era um aprendizado mecânico, onde não se tinha consciência do uso das concordâncias, dos artigos, das flexões verbais, já que os surdos não entendiam o seu funcionamento.

No entanto, com a aprovação do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, foi possível conceber as primeiras mudanças no cenário educacional e social, após quase um século de negligência. É importante ressaltar que o Decreto considera o indivíduo surdo como um indivíduo que, por possuir a perda auditiva, “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (Decreto-Lei nº 5.626/2005, 2005)

Para além desse conceito, o Decreto também inclui a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores “para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas” (Decreto-Lei nº 5.626/2005, 2005). Além disso, em seu 6º. Capítulo, é abordada a garantia do direito da pessoa surda à educação.

Partindo dessa garantia, o Decreto explicita a necessidade de uma formação bilíngue para os surdos, de modo que é possível entender o ensino bilíngue como aquele em que “a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (Decreto-Lei nº 5.626/2005, 2005)

No entanto, a Libras e o Português não devem estar correlacionados na mesma medida quando se trata do ensino de língua, pois a modalidade escrita do português deve ocupar o âmbito de segunda língua para a realidade surda. Pereira (2014) explica que devido às dificuldades de acesso à linguagem oral que a perda auditiva impõe, a língua de sinais será o fator que permitirá aos surdos participarem de interações comunicativas, que envolvem a escrita.

Com o português escrito ocupando o espaço de uma segunda língua, podemos concluir, portanto, que a primeira língua do indivíduo surdo é a Libras, e esse fator dá-se por uma razão óbvia: Lebedeff (2010) classifica a Libras como uma língua visuogestual, que respeita a forma de conhecimento de mundo dos indivíduos surdos, logo, esse aspecto é um ponto importante para o ensino-aprendizagem desses sujeitos, bem como a utilização dessa língua em sala de aula.

De acordo com Silva (2018):

pensar em processos inclusivos do surdo, exige pensar em duas línguas, pois a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é um meio de comunicação e expressão enquanto língua do aluno surdo, devendo ser respeitada e através dela promovido o acesso a uma segunda língua: a língua portuguesa (língua oficial do Brasil). Este contexto, que exige a utilização de duas línguas na sua complexidade e totalidade é denominado de bilinguismo (2018, n.p).

Quando se fala sobre ensino de português como L2 para o surdo, é necessário pensar em técnicas e artifícios que facilitem este processo e que respeite, sobretudo, o modo de construção de conhecimento do aluno surdo. Alves (2020) coloca a utilização de recursos visuais como um material importante no processo de aprendizagem. “O pensamento surdo é moldado pela percepção visual, e é a partir dela que se constitui como sujeito, cria sua língua e apreende o mundo” (ALVES, 2020, p. 39).

Este discurso concorda diretamente com a ideia proposta por Reily (2003), que explica que o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente.

Sendo assim, o ensino de gramática de língua portuguesa para surdo deve ser feito com base nas premissas de um ensino de segunda língua, pois é normal que o indivíduo surdo chegue à sala de aula com dificuldade em compreender os efeitos de sentidos que a estrutura gramatical do português fornece. De acordo com Alves (2020):

Eles não empregam esses conhecimentos no ato de leitura e nem de produção textual, portanto, eles não compreendem a funcionalidade da estrutura gramatical para os efeitos de sentido, nem desenvolvem o pensamento metalinguístico sobre a própria língua, nem sobre a língua portuguesa (2020, p. 141).

Dessa forma, o ensino de língua precisa ser pautado nas necessidades comunicativas do indivíduo surdo, respeitando sua forma de conhecimento de mundo, para que se construa conhecimento a partir da vivência dos alunos surdos, ressaltando “o aspecto dialógico e o trabalho com o discurso do próprio alunado, no meio dos quais estarão o dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos” (DORZIART, FIGUEIREIRO, 2002, p. 11).

3.3 A CONCORDÂNCIA VERBAL

A escolha desse conteúdo gramatical em específico dá-se por uma única razão: na Libras não há flexão do verbo como ocorre em língua portuguesa, portanto, é até possível se

pensar que os surdos desconhecem o processo de concordância verbal, no entanto, “em língua de sinais, certos verbos concordam tanto com o sujeito quanto com o objeto, sendo que com este é obrigatória, enquanto com aquele vai depender do verbo utilizado” (OLIVEIRA; CUNHA, 2009, p. 5).

Para Quadros (2004) os verbos, em Libras, são divididos em duas categorias: Os que não possuem marcas de concordância, e os que possuem. Assim, a primeira categoria apresenta verbos que não flexionam em pessoa ou número. “Como exemplos em Língua de Sinais brasileira têm-se [CONHECER], [SABER], [APRENDER], [GOSTAR], [INVENTAR] dentre outros.” (OLIVEIRA; CUNHA, 2009, p.7).

Já os verbos que possuem marcas de concordância, flexionam em pessoa ou em número e “esses são verbos que codificam o papel sintático dos argumentos. Têm-se como exemplos, [DAR], [ENVIAR], [RESPONDER], [DIZER] etc.” (OLIVEIRA; CUNHA, 2009, p.7).

Diante desses funcionamentos, é perceptível a diferença entre a concordância verbal na Libras e a da língua portuguesa. Com essas diferenças, é possível inferir que o indivíduo surdo, por sua vez, apresente dificuldade na compreensão e realização da concordância verbal do português brasileiro já que “num estágio inicial de aprendizagem da segunda língua, o surdo procura reproduzir na escrita o mesmo padrão da sinalização em língua de sinais” (OLIVEIRA; CUNHA, 2009, p.12).

Dessa forma, cabe ao professor o ensino das normas gramaticais da língua portuguesa, para que o indivíduo surdo seja capaz de, quando necessário, adequar sua escrita aos parâmetros propostos pela gramática normativa, utilizando-se da concordância verbal de forma consciente. A compreensão e o domínio desse conteúdo pode enriquecer a escrita do surdo em língua portuguesa, uma vez que “a concordância evita repetição do sujeito, que pode ser indicada pela flexão verbal a ele ajustada” (CUNHA; CINTRA, 2019, p. 510).

Partindo para a compreensão do processo de concordância verbal, Cunha e Cintra classificam esse processo como sendo a exteriorização da solidariedade entre verbo e sujeito, ou seja, o processo de concordância traduz-se na “variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito” (CUNHA; CINTRA, 2019, p. 510).

Em regras gerais, apenas duas regras se aplicam à CV, e estas dependem exclusivamente do sujeito. A concordância verbal com um só sujeito implica que “o verbo concorda em número e pessoa com o seu sujeito, venha ele claro ou subentendido” (CUNHA; CINTRA, 2019, p. 511).

Já Bechara (2019) classifica esse processo como “concordância de palavra para palavra”,

onde ele classifica a existência de um sujeito simples e afirma que “se o sujeito for simples e singular, o verbo irá para o singular ainda que seja um coletivo” (BECHARA, 2019, p. 575). Ele também complementa a situação para casos em que o sujeito form plural: “Se o sujeito for simples e plural, o verbo irá para o plural” (BECHARA, 2019, p. 575).

Para os casos de Sujeito Composto, Cunha e Cintra (2019) apontam:

O verbo que tem mais de um sujeito vai para o plural e, quanto à pessoa irá: para a 1ª. pessoa do plural, se entre os sujeitos figurar um da 1ª. pessoa; para a 2ª. pessoa do plural se, não existindo sujeito da 1ª. pessoa houver um da 2ª.; para a 3ª. pessoa do plural, se os sujeitos foram da 3ª. pessoa (2019, p. 512).

Bechara (2019) também aponta que “se o sujeito for composto, o verbo irá, normalmente, para o plural, qualquer que seja sua posição em relação ao verbo (BECHARA, 2019, p. 575).

É nítido, entretanto, que existem casos particulares de CV, porém, para o trabalho em questão, esses casos não importam, visto que não contemplam o campo de objetos de conhecimentos para alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, que ainda estão em processo de aquisição e compreensão do português escrito, como uma L2.

3.4 A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO GÊNERO DE APOIO

É inquestionável as adaptações que a literatura vem sofrendo ao longo dos anos e a democratização do acesso a esse recurso, especialmente dentro da realidade escolar. No entanto, apesar da preocupação em inserir a literatura em um contexto de sala de aula, a escola, por muitas vezes, realiza essa atividade de maneira equivocada e não sabe utilizá-la como um aliado no processo educacional.

Além dessa problemática é possível apontar, também, como algumas leituras são esquecidas e subestimadas pelo próprio sistema de ensino, a exemplo das Histórias em Quadrinho, que beneficiam sobretudo o indivíduo surdo, devido a linguagem híbrida que se faz presente no gênero em questão, uma vez que “a imagem destaca-se por ser universal, pois vence a barreira da linguagem, podendo, através de um entendimento imediato, ser compreendido por pessoas de língua e cultura diversas” (SILVEIRA, 2005, p. 113).

Reily (2003) explica que o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente. Essa afirmação abre um leque de possibilidades para o professor que está disposto a explorar todos os caminhos que as histórias em quadrinhos podem oferecer-lhe, especialmente quando se trata da educação do aluno surdo.

Por outro lado, poucos educadores se dão conta de que o português é a segunda língua do indivíduo surdo, uma vez que sua primeira língua é a LIBRAS. Sendo assim, essa condição precisa ser respeitada, sobretudo quando se trata do processo educacional, pois o surdo percebe o mundo através da sua visão.

Dessa maneira, o indivíduo surdo se sente convidado para as possíveis discussões que surjam em sala de aula, e assim, tornam-se sujeitos participantes das atividades pedagógicas propostas, na medida em que o elemento visual contribui para o reconhecimento desses sujeitos como cidadãos. Além disso, também é dado, ao indivíduo surdo, a capacidade de se apropriar de informações, transformá-las em conhecimento, conferindo um certo empoderamento como sujeitos pensantes e capazes de emitir sua opinião.

Trata-se, portanto, de um gênero que favorece o aluno surdo no aprendizado de uma L2, devido à linguagem de fácil compreensão, que utiliza de imagens e textos articulados. Santos (2003) aponta que:

A linguagem característica dos quadrinhos e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados ao ensino. A união do texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra. (SANTOS, 2003, p. 4).

Além disso, é importante ressaltar como o ensino de gramática é melhor compreendido pelo aluno quando feito de forma contextualizada. Ao estudar isoladamente palavras ou conceitos na morfologia gramatical o ensino pode ser comprometido se não levar em conta todas as palavras que dialogam entre si, e o suporte que o professor recebe para que esse processo não aconteça é utilizando o texto literário como base. O ensino através do texto literário, portanto, precisa fazer com que o aluno reflita, com base no seu conhecimento prévio sobre a língua, sobre o uso dessa ou daquela regra gramatical, para que, através dessa reflexão, ele possa dominar de fato uma língua.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004):

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário de aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (2004, p. 75).

Dessa forma, o gênero história em quadrinhos pode apresentar uma grande contribuição no processo ensino-aprendizagem, colaborando com o desenvolvimento do conhecimento gramatical do aluno através de um ensino contextualizado, promovendo situações do cotidiano, já que as histórias em quadrinhos possuem uma certa verossimilhança.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM FOCO

Para Dolz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos para o domínio dos gêneros e das situações de comunicação. Esses autores definem a SD como sendo:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Neste presente trabalhos, compreenderemos a SD como um conjunto de atividades planejadas em torno de um gênero textual, com base na teoria proposta por Zabala (1998). Diante disso é importante reiterar que a SD tem o objetivo de aglutinar os campos de conhecimentos sobre o ensino de línguas, e que esse foi o objetivo que levou à sua criação, em 1996. De acordo com Nascimento (2009):

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita). (2009, p.68).

Compreendendo a SD como uma série articulada de aulas que formam unidades didáticas, já que essa última “têm mais potencialidade de uso e de compreensão quanto mais relacionados estejam entre si” (ZABALA, 1998, p. 139), é importante entender que a ação do professor requer uma organização metodológica antes de sua execução, de modo que, em mente, ele precisa ter questões cruciais que mediarão a prática educativa: “Para que educar? Para que ensinar? A partir dessas perguntas, caminha-se para a organização de um fazer pedagógico reflexivo” (ZABALA, 1998, p. 21).

Além disso, o desenvolvimento de uma SD implica em três fases de intervenção, que são descritas por Zabala como sendo: planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998). Com isso:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (ZABALA, 1998, p. 54).

A SD, por sua vez, facilita também a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos, pois prioriza uma sucessão lógica de conteúdos que facilitarão esse processo. Dessa

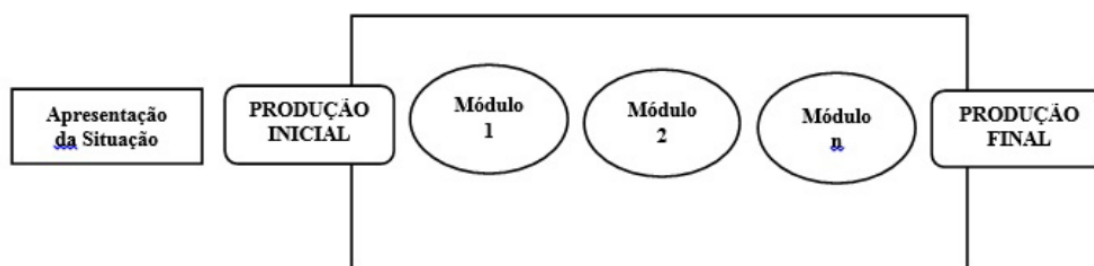
forma é possível afirmar que uma SD bem estruturada pode, portanto, “favorecer um encadeamento de grandes temas correlatos, evidenciando a ligação que existe entre as grandes áreas de uma disciplina, ou até mesmo [...] envolvendo diferentes áreas do conhecimento.” (UGALDE; ROWEDER, 2020, p. 3)

Para Dolz e Schneuwly (2004) a seção de abertura de uma SD conta com a apresentação do objeto de estudo, que demanda a realização de uma tarefa de exposição oral ou escrita por parte dos alunos. É necessário, portanto, que haja uma produção inicial ou diagnóstica, “a partir da qual o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (ARAÚJO, 2013, p. 2).

Após a produção inicial, é importante que aconteça a divisão dos módulos (ou oficinas), que são constituídos de várias atividades ou exercícios reflexivos que permitem o aprendizado do objeto de estudo por parte do aluno. Vale ressaltar que “O número dos módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os alunos já têm” (ARAÚJO, 2013, p. 2).

Já a produção final, ainda segundo Dolz e Schneuwly (2004), é o momento em que os alunos põem em prática o conhecimento que foi desenvolvido nas oficinas, para que o professor, por sua vez, possa avaliar o progresso e sua efetividade no caso de cada aluno. O modelo abaixo foi desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como uma representação do processo de uma SD:

Figura 1 – Modelo de SD referenciado acima



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Apesar de se tratar de uma SD totalmente voltada para o ensino de produção textual, é possível aplicá-la para a aquisição de outros objetos de conhecimento, como o processo de análise linguística. Dolz acrescenta: “é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o

funcionamento da língua” (DOLZ et al, 2004,p. 116) .

4.1 ADAPTAÇÕES NO ENSINO DE GRAMÁTICA PARA SURDOS

Alves (2020), na proposta da sua Sequência Didática, faz uma adaptação interessante ao se tratar de análise linguística para surdos. No último módulo/oficina da SD existe uma dedicação exclusiva ao ensino de gramática. Nessa oficina, em particular, é necessário que se apresente o objeto de conhecimento com base no funcionamento que o texto oferece sobre o conteúdo gramatical que está sendo abordado.

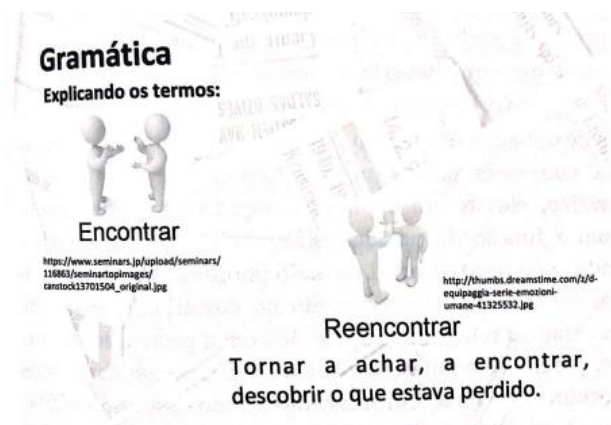
Por conseguinte, ela aponta que é necessário que se explique como se dá o funcionamento da frase ou palavra em Libras, bem como a reflexão sobre o efeito de sentido está sendo provocado no texto ao usar determinada frase ou palavra. Esse processo possibilita que o surdo, por sua vez, associe a frase ou palavra em língua portuguesa ao sinal que ele já conhece em Libras, e crie uma associação de sentidos.

Após esse processo, é interessante que o professor use de representações imagéticas (Figura 2 e Figura 3) para ilustrar e compor o sentido geral da frase ou palavra, já que o aprendizado do indivíduo surdo se beneficia de imagens, uma vez que se trata de um conhecimento de mundo construído através da experiência visual:

Com relação ao aprendizado de gramática da língua portuguesa, o surdo chega em sala de aula com dificuldades de compreender os efeitos de sentido que a organização gramatical em determinadas estruturas fornecem. Os surdos têm os conteúdos gramaticais como elemento isolado da língua. Eles não empregam esses conhecimentos no ato de leitura nem de produção textual, portanto, eles não compreendem a funcionalidade da estrutura gramatical para os efeitos de sentido nem desenvolvem o pensamento metalinguístico sobre a própria língua nem sobre a língua portuguesa (ALVES, 2020, p. 141)

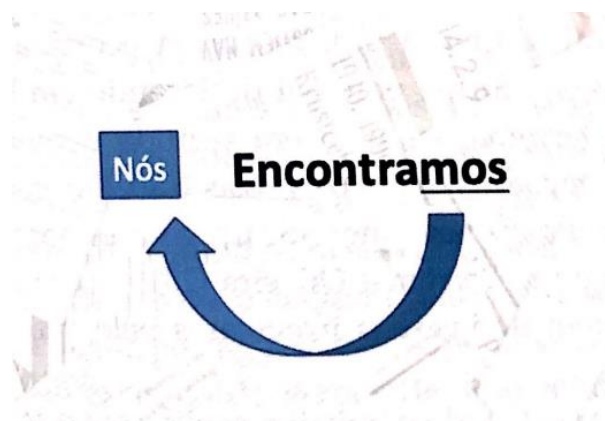
Com isso, é possível desenvolver uma competência comunicativa na escrita de língua portuguesa, de modo que o aluno surdo compreenda as atividades linguísticas propostas pela SD. É importante apontar que, ao se tratar do indivíduo surdo, não é interessante que se trate o ensino de português apenas como um ensino de língua estrangeira, pois isso seria “uma distorção da realidade” (ALVES, 2020, p. 143).

Figura 2 – Representação imagética na SD proposta por Alves (verbos)



Fonte: Alves (2020, p.149)

Figura 3 - Representação imagética na SD proposta por Alves (concordância verbal)



Fonte: Alves (2020, p.151)

Colaborando ainda com as adaptações do ensino de português para surdos, Travaglia (2009) aponta que a gramática reflexiva, desenvolvida pelo próprio autor, propõe um ensino a partir da observação e constituição do funcionamento da língua. É possível afirmar que esse processo beneficia o aluno surdo no processo de aprendizagem uma vez que o faz refletir e pensar sobre as atividades linguísticas da língua portuguesa.

O princípio que move a teoria da gramática reflexiva é a “reflexão com base no conhecimento intuitivo para o domínio consciente dos recursos da língua” de modo que a gramática reflexiva “deve atuar também para o domínio de uma língua que o aluno ainda não domina inconscientemente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 142). Além disso, Travaglia também aponta, como objetivo desse método, “ampliar a capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa” (2009, p.142). Desse modo, ao se tratar do ensino reflexivo, objetiva-se “ensinar sobre como é a língua, levar a conhecer a

instituição social que a língua é, e ensinar a pensar” (TRAVAGLIA, 2009, p.144).

4.2 DESENVOLVENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

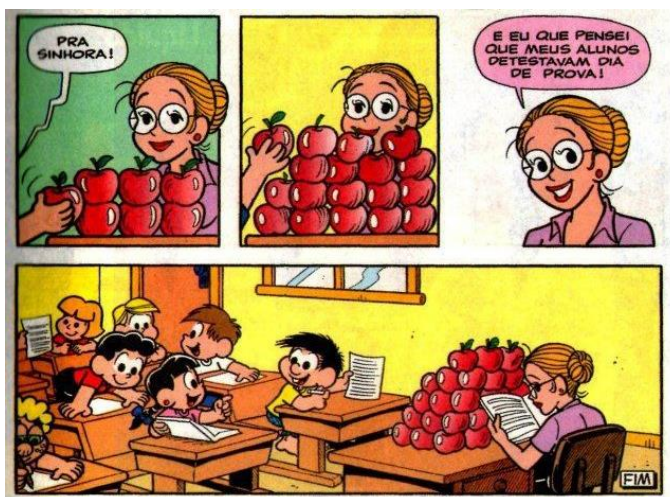
Levando em consideração a teoria desenvolvida anteriormente, é importante explicar que este trabalho procura desenvolver uma SD baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Será desenvolvida uma SD cujo objetivo é propor um ensino de concordância verbal, a partir da análise linguística de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Essa Sequência foi elaborada para ser aplicada com alunos surdos, que não dominam o conteúdo de concordância verbal, na idade escolar do 6º. Ano dos anos finais do ensino fundamental.

A SD conta com uma aula de apresentação da situação; uma aula de produção inicial; sete aulas que representam as oficinas ou módulos; e uma aula de produção final, totalizando 10 aulas. Ao final deste capítulo, será disponibilizada uma tabela, que mostra o número de aulas, os módulos e objetivos específicos que devem ser atingidos em cada aula, bem como as habilidades propostas pela BNCC que cada aula contempla.

Para compor a aula de Apresentação de Situação, propomos a atividade abaixo:

Apresentação de Situação:

TEXTO I



Disponível em: <https://encurtador.com.br/giHU7>

TEXTO II



Disponível em: <https://encurtador.com.br/clFVZ>

- 1- Observe o terceiro quadrinho do Texto I, e o último quadrinho do Texto II e responda: A professora e o Chico Bento falam da mesma forma? Quais diferenças você percebe entre os jeitos de falar de cada um deles?
- 2- Como seria a frase de Chico Bento “Viu como eles oiara procê?” se ela tivesse sido dita pela professora?
- 3- Nas frases “...meus alunos detestavam dia de prova” e “... como eles oiara procê” você consegue identificar o verbo em cada uma delas?
- 4- Supondo que apenas um aluno tivesse entregado a maçã à professora, como ficaria a frase “e eu que pensei que meus alunos detestavam dia de prova”?
- 5- Supondo que apenas um menino tivesse olhado para Rosinha, como ficaria a frase “viu como eles oiara procê”?
- 6- Houve diferença no verbo entre a primeira versão da frase e a segunda? Que diferença foi essa, e por que você acha que ela ocorreu?

Essa atividade permitirá que o professor perceba o que cada aluno compreende sobre

verbo, sobre flexão em número e, finalmente, sobre concordância verbal. A intenção dessa primeira atividade é, justamente, apontar as lacunas de cada indivíduo, para que o professor possa focar neste ou naquele conteúdo formador, de modo que as lacunas possam ser preenchidas.

Para a etapa de Produção Inicial, propomos a seguinte atividade:

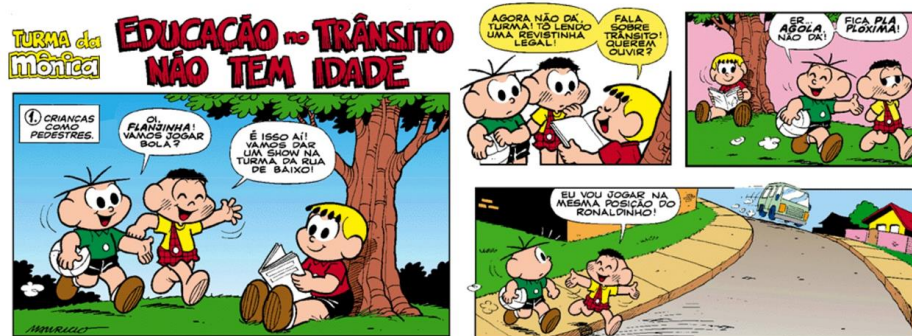
Produção Inicial:

- Produza uma história em quadrinhos com, pelo menos, 10 quadrinhos sobre a história da sua vida. Utilize balões para identificar a fala das personagens e produza os quadrinhos de modo que eles estabeleçam uma sequência entre si, contando a sua história.

A etapa de produção inicial, por parte dos alunos, colabora com a “ativação das capacidades de linguagem pela/ para seleção antecipada do conteúdo do texto ou pela/para focagem em um elemento estável” (GONÇALVES; FERRAZ, 2016, p.130).

Para dar início aos módulos será desenvolvida uma sequência de cinco módulos, que serão abordados no decorrer de sete aulas. O primeiro módulo se destina ao conhecimento dos termos de oração, especificamente, o verbo, que deverá ser ministrado em uma aula:

MÓDULO 1 – Termos de uma oração: Verbo





Verbo: contêm as
noções de ação,
processo ou
estado

Eu vou jogar
↓
Verbo



Jogar = ação = verbo



Eu vou jogar

Que outro verbo está
presente nessa frase?



Eu **vou** jogar

Vou = verbo "ir"

Eu **vou**

Tu **vais**

Ele **vai**

Nós **vamos**

Vós **ides**

Eles **vão**



Eu **vou** jogar

Locução Verbal: expressões constituídas por dois verbos

Locução Verbal



Que outra locução verbal aparece na história?



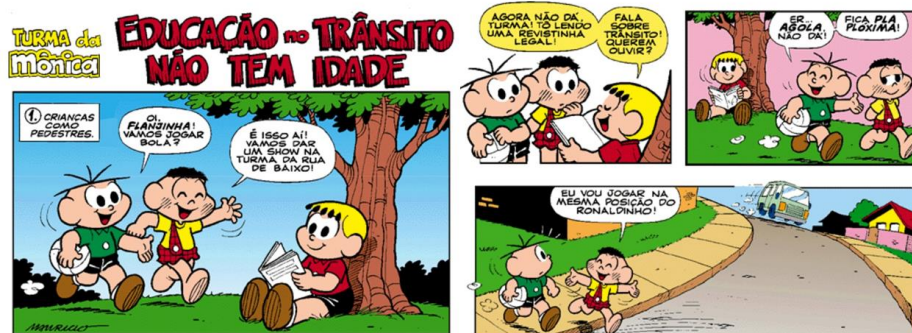
Vamos jogar bola

Vamos dar um show

Nesse módulo, além de abordar questões relacionadas ao verbo, explicitando conteúdos como conjugação verbal e locução verbal, é importante, também que se faça um trabalho vocabular, uma vez que é de extrema importância “explorar o sentido e significado das palavras que constam no texto lido” (ALVES, 2020, p.106)

Quanto ao segundo módulo, será trabalhado, ainda, os termos de uma oração, dando destaque ao sujeito. Esse módulo deverá ser ministrado em uma aula:

MÓDULO II – Termos de uma oração: Sujeito





↓
 Eu vou jogar
 ↓ ↓
 Sujeito Verbo
 Simples

Sujeito simples: O sujeito simples é aquele que possui apenas um núcleo, ou seja, apenas uma palavra principal e mais importante.



Na fala do Cascão,
“Vamos dar um show”,
qual é o sujeito?

Observe o verbo “Vamos”

Eu vou
 Tu vais
 Ele vai
 Nós vamos
 Vós ides
 Eles vão



O **sujeito** da fala do Cascão é
“Nós” = (Nós) Vamos dar um
show



Quem representa “nós” na história em quadrinhos?



Quem representa “nós” na história em quadrinhos?

Nós = Eu (Cascão) e Cebolinha



(Eu e Cebolinha) vamos dar um show na turma da rua de Baixo

→ Sujeito → Sujeito = dois sujeitos = **SUJEITO COMPOSTO**
(Eu e Cebolinha) vamos dar um show na turma da rua de Baixo



A fala de Franjinha “Tô lendo uma revistinha legal!”, possui a expressão “Tô”, que é uma abreviação do verbo “Estou”. Ao ler a frase completa defina: qual é o sujeito? Ele é simples ou composto?



Observe o verbo “Estou”

Eu **estou**
 Tu estás
 Ele está
 Nós estamos
 Vós estais
 Eles estão

(Eu) **estou** (tô) lendo uma revistinha legal

→ O sujeito é “eu”, e trata-se de um sujeito simples.

O próximo módulo trata dos conhecimentos introdutórios acerca da concordância verbal, e deverá ser desenvolvido em uma aula.

MÓDULO III – Introdução à concordância verbal



Eu vou jogar



Concordância Verbal



(Nós) vamos dar um show



Concordância Verbal



Eu vou jogar



Concordância Verbal

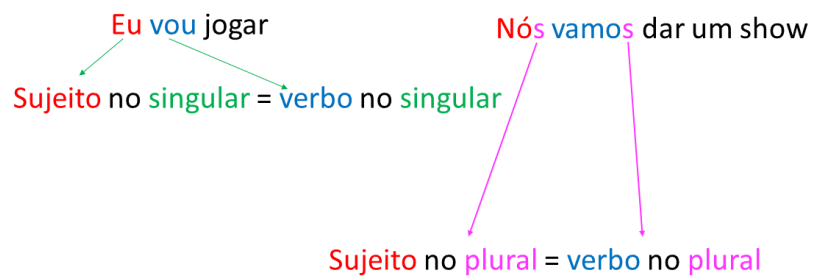


(Nós) vamos dar um show



Concordância Verbal

É a relação estabelecida de forma harmônica entre sujeito e verbo.





Observe a fala da Mônica e imagine: Se a Magali estivesse junto a ela, e as duas estivessem comunicando que não iriam à festa, como a frase ficaria dentro do balão?



Observe a fala da Mônica e imagine: Se a Magali estivesse junto a ela, e as duas estivessem comunicando que não iriam à festa, como a frase ficaria dentro do balão? A frase ficaria no singular ou no plural?

Nós não vamos!

→ Frase no plural

O próximo módulo abordará a concordância verbal a partir do sujeito simples, e deverá ser desenvolvido em um total de duas aulas.

MÓDULO IV – Concordância verbal nos casos de sujeito simples



Eu não **bolei** nenhum plano



(**Nós**) **vamos** dar um show



Eu não bole nenhum plano

↕

Sujeito Simples = aquele que só tem um núcleo

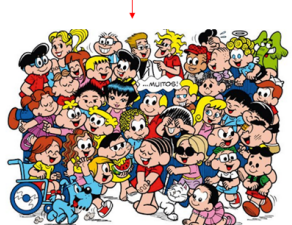
(Nós) vamos dar um show

O **sujeito** é sempre composto por um **substantivo**.

Mesmo que o **substantivo** represente um coletivo, ele continuará sendo **sujeito simples** se tiver apenas um núcleo.

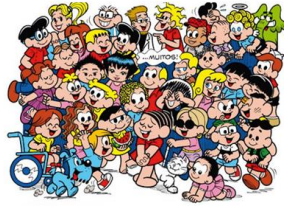
Ex: A turma da Mônica é muito divertida

Verbo no singular



→ Sujeito simples pois representa um único núcleo

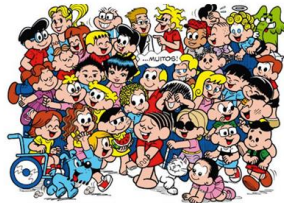
Para a **concordância verbal** ocorrer entre um **sujeito simples** e o **verbo**, é necessário que o **verbo** concorde com o **sujeito** em número e pessoa.



O desenho da turma da Mônica _____ na televisão

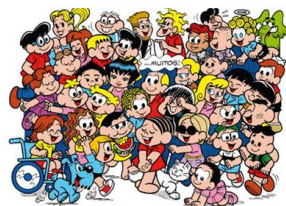
- a) Passa
- b) Passam
- c) Passarão
- d) Passo

Para a **concordância verbal** ocorrer entre um **sujeito simples** e o **verbo**, é necessário que o **verbo** concorde com o **sujeito** em número e pessoa.



O desenho da turma da Mônica _____ na televisão

- a) Passa
- b) Passam
- c) Passarão
- d) Passo



O desenho da turma da Mônica **passa** na televisão

Ele = sujeito

Verbo "passar" = ser exibido

Eu passo
 Tu passas
Ele passa
 Nós passamos
 Vós passais
 Eles passam

O próximo módulo, último da sequência didática proposta, destina-se ao ensino de concordância verbal nos casos de sujeito composto. Para a aplicação deste módulo serão necessárias duas aulas.

MÓDULO V - Concordância verbal nos casos de sujeito composto



Imagine que o Xaveco tivesse falado:

"E eu, o Jeremias, o Franjinha e o Titi apanhamos pra caramba!"

Você sabe identificar qual o **sujeito** da frase?



Nessa fala temos o exemplo de um **sujeito composto**, pois ele possui mais de um núcleo



Sujeitos: Eu, o Jeremias, o Franjinha e o Titi

Observe, também, que o **verbo** está no **plural**

Eu, o Jeremias, o Franjinha e o Titi **apanhamos** pra caramba!
Nós= sujeito

Imagine, agora, que todos tivessem apanhado, menos o Xaveco (aquele que está falando). Você sabe como o verbo ficaria?

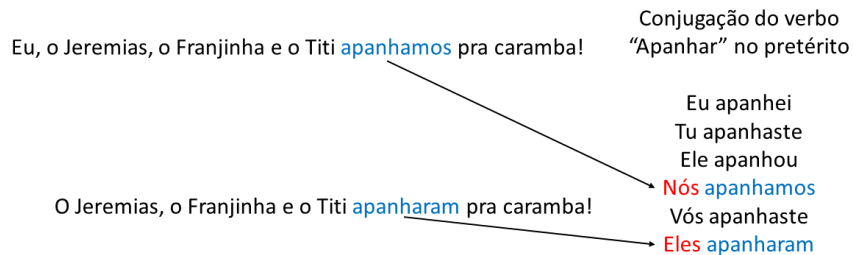


- a) Apanhamos
- b) Apanhou
- c) Apanharam
- d) Apanhei

Imagine, agora, que todos tivessem apanhado, menos o Xaveco (aquele que está falando). Você sabe como o verbo ficaria?



- a) Apanhamos
- b) Apanhou
- c) Apanharam
- d) Apanhei



Dessa maneira, a última aula, proposta para o fechamento da Sequência Didática, é a aula de Produção Final. Será proposto que os alunos realizem a reescrita da atividade inicial,

como uma forma de fechamento da unidade.¹ Assim, estaria sendo dada a oportunidade de eles corrigirem os desvios, tanto com relação à concordância verbal, quando às normas do gênero, de modo que o produto final seja um texto mais maduro e coeso, que converse diretamente com os ensinamentos propostos através da SD.

Produção Final:

- A partir dos conhecimentos adquiridos sobre Concordância Verbal e sobre o gênero história em quadrinho, reescreva a sua história em quadrinhos que você fez no início da unidade, fazendo os ajustes que forem necessários e levando em consideração as correções do professor.

Por fim, a SD estaria concluída, de modo que se espera o domínio, por parte do aluno surdo, acerca dos elementos supracitados nas aulas, como o conceito de sujeito, de verbo, e de concordância verbal, bem como a compreensão de uma história em quadrinhos.

Abaixo é possível visualizar uma tabela que explica o funcionamento da SD proposta neste trabalho. Nas colunas temos o número de aulas; as etapas da SD; os objetivos específicos que devem ser atingidos em cada aula; e as habilidades propostas pela BNCC que cada aula contempla.

	Etapa da SD	Objetivos específicos	Habilidades da BNCC
Aula 1	Apresentação da Situação	Abordar a interpretação de texto em histórias em quadrinhos; Propor uma reflexão acerca dos dialetos brasileiros; Refletir acerca da função do verbo em uma frase.	EF69LP50 EF67LP28
Aula 2	Produção inicial	Propor a produção intuitiva sobre o gênero história em quadrinho; Experimentar relações de concordância verbal	EF07LP06 EF67LP30

¹ As imagens utilizadas para o desenvolvimento da história em quadrinhos podem ser encontradas nos links
<<https://2.bp.blogspot.com/-2KYzEpSLu8Q/W5eoTvkNKrI/AAAAAAAAA-ZE/SsGiu-q9nq8j8335ZCuSUDTJiQpFnPxOwCLcBGAs/s1600/semana-do-transito-turma-da-monica-2.jpg>>
<<https://i.pinimg.com/474x/23/e8/5a/23e85a98c8ada1a0e45775bf9432ed0f.jpg>>
<https://static.wikia.nocookie.net/monica/images/f/f7/Turma_da_M%C3%B4nica.png/revision/latest/scale-to-width-down/400?cb=20180729044149&path-prefix=pt-br>

		dentro de histórias em quadrinhos.	
Aula 3	Módulo I - Termos da oração: Verbo	Analisar a diferença entre verbo e locução verbal; Conhecer o conceito de verbo;	EF69LP17
Aula 4	Módulo II - Termos da oração: Sujeito	Determinar um sujeito simples; Determinar um sujeito composto; Demonstrar conhecimento acerca do efeito que o sujeito tem sobre o verbo.	EF06LP06 EF06LP04
Aula 5	Módulo III - Introdução à concordância verbal	Comparar casos de concordância com sujeitos no singular e no plural. Examinar construções frasais a partir do sujeito para empregar o verbo correto.	EF69LP47
Aula 6	Módulo IV - Concordância verbal nos casos de sujeito simples	Conhecer o núcleo da frase; Diferenciar sujeito simples de sujeito composto. Empregar substantivos coletivos como sujeitos simples.	EF06LP06
Aula 7	Módulo IV - Concordância verbal nos casos de sujeito simples	Conhecer o núcleo da frase; Diferenciar sujeito simples de sujeito composto. Empregar substantivos coletivos como sujeitos simples.	EF07LP04
Aula 8	Módulo V - Concordância verbal nos casos de sujeito composto	Analisar casos de variação verbal devido ao sujeito composto.	EF06LP05
Aula 9	Módulo V - Concordância verbal nos casos de sujeito composto	Analisar casos de variação verbal devido ao sujeito composto.	EF06LP05
Aula 10	Produção Final	Avaliar os conhecimentos angariados durante a aplicação da SD. Refletir sobre o uso da Concordância verbal no dia a dia.	EF67LP30 EF67LP28

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sequência Didática é, portanto, uma ótima alternativa para o ensino de português como L2 para surdos, uma vez que trabalha, simultaneamente, com ensino de gênero e análise linguística, preenchendo todas as lacunas dentro de um processo de aprendizagem. Além disso, o trabalho com gêneros possibilita que o aluno surdo tenha contato com ideias que circulam na sociedade, sendo ele capaz de participar como ser pensante, usufruindo do seu protagonismo.

É possível também afirmar que o surdo raramente tem acesso a alguma outra língua antes do período escolar, estabelecendo comunicações, portanto, em padrões rudimentares. Assim, a dificuldade do surdo encontra-se desde o ingresso na vida escolar, ao aprender a língua portuguesa, pois vai muito além da interferência entre línguas. Oliveira e Cunha explicitam:

São dificuldades não apenas lingüísticas, mas sócio-culturais também. Além da diferença que há em relação à percepção de mundo que o surdo tem, o canal que utiliza para isso, que é o visual, enquanto o ouvinte tem o canal visual e o auditivo para compreender o mundo que o cerca, adquirir a linguagem e aprender uma língua (2009, p.16).

Ao se tratar de uma realidade de sala de aula, cabe ao professor o respeito ao modo de construção de conhecimento e (re)conhecimento de mundo do aluno surdo. Os saberes didáticos-pedagógicos envolvidos no ato de se fazer uma sequência didática muito interfere na caminhada escolar de um indivíduo, e é importante que os objetivos da aquisição de uma segunda língua seja atingida, mas respeitando a língua materna do indivíduo surdo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa** – João Pessoa: Ideia, 2020.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa** – 39. Ed, ver. E ampl. – Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf.

_____. Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras

CASTRO JÚNIOR, G. de. **Cultura Surda e Identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo**. Educação de Surdos: formação, estratégias e práticas docentes. 1ed.: Editus, 2015, v. 1, p. 11-23. Perlin e Strobel (2006)

CUNHA, Celso Ferreira da; Cintra, Luis Felipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo** – 7 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019.

DORZIAT, Ana.; COSTA, Telma Maria da S ; FIGUEIREDO, Maria Julia Freire . **Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos**. 2002. (Relatório de pesquisa).

GONÇALVES, ADAIR VIEIRA; FERRAZ, MARIOLINDA ROSA ROMERA . **Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 32, p. 119-141, 2016.

LEBEDEFF, T. B.. **Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.

LIMA, Marisa DIAS. **Adequação do ensino do português como L2 nas crianças surdas: um desafio a superar/enfrentar**. 2009

MACHADO, Paulo Cesar. **A Política de Integração/Inclusão e Aprendizagem dos Surdos: Um Olhar do Egresso Surdo sobre a Escola Regular**, Ano de Obtenção: 2002. (Dissertação de Mestrado)

MATTOS, Camilla. **Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em história**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - UFRRJ, 2016.

OLIVEIRA, C. C. ; CUNHA, K. M. M. B. . **Concordância verbal em Língua de Sinais e suas implicações na escrita da segunda língua**. Eutomia (Recife), v. 1, p. 564-582, 2009.

PEREIRA, MARIA CRISTINA DA CUNHA. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos**. EDUCAR EM REVISTA (IMPRESSO) **JCR**, v. 01, p. 143-157, 2014.

PERINI, M. A.. **Sobre língus, linguagem e linguística**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem **JCR**, v. 08, p. 1-12, 2010.. (MACHADO, 2002

REILY, L. H. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos**. In.: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Orgs.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192). São Paulo: Plexus, 2003.

SANTOS, F. M. A.. **Marcas da Libras e Indícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa** 2009 (Dissertação de mestrado)

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na sala de aula**. In. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Salles (orgs.). Trad. Roxane Rojo; Glais Salles Cordeiro. Campinas: Mercado Aberto, 2004.

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

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como se faz sequência) didática?. Revista **Entrepalavras**, v. 3, p. 322-334, 2013.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. A imagem: interpretação e comunicação. Linguagem em (Dis)curso - LemD, **Tubarão**, v. 5, n. esp., p. 113-128, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática** – 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UGALDE, M. C. P. ; ROWEDER, CHARLYS . **Sequência didática: uma proposta metodológica de ensinoaprendizagem**. REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ENSINO TECNOLÓGICO, v. 6, p. e099220-e099220, 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativacomo ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.