



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS:
UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS
A PARTIR DE HISTÓRIAS VISUAIS**

Londrina
2020

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS:
UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS
A PARTIR DE HISTÓRIAS VISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer.

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S237 Santos, Rubia Budny dos.
Ensino de português para surdos : uma experiência de produção de textos a partir de histórias visuais / Rubia Budny dos Santos. - Londrina, 2020.
208 f. : il.

Orientador: Dircel Aparecida Kailer.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa Estudo e ensino - Tese. 2. Surdos Língua brasileira de sinais - Tese. 3. Leitura - Tese. 4. Narrativas visuais - Tese. I. Kailer, Dircel Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS:
UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS
A PARTIR DE HISTÓRIAS VISUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer.
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de abril de 2020.

AGRADECIMENTOS

O nome não importa, a essência é a mesma. Sei que, sem a sua ajuda, nada teria sido possível.

A Deus, Pai e cuidador em qualquer tempo.

À professora Dircel Aparecida Kailer, por permitir a realização da pesquisa, sem hesitar, pela paciência e orientações essenciais.

À professora Silvia, por contribuições imensamente relevantes ao meu trabalho.

Aos professores do programa, pela dedicação.

À minha irmã, pela constante parceria em todas as etapas de produção da pesquisa.

À Anna Rita, à Lara, ao Gustavo e ao Rafael, meus professores na caminhada.

Ao Silvio, pela tolerância em dias difíceis.

Aos meus pais, pelo eterno incentivo.

“Sozinhos, pouco podemos fazer; juntos, podemos fazer muito.”

Hellen Keller

SANTOS, Rubia Budny dos. **Ensino de português para surdos**: uma experiência de produção de textos a partir de histórias visuais. 2020. 204 p. Trabalho de Conclusão de curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa, que teve como motivação minhas experiências em sala de aula enquanto professora de surdos, pauta-se em alguns conceitos e reflexões, como letramento (KLEIMAN, 1998; MARCUSCHI, 2001; SOARES, 2014), ensino de primeira e de segunda língua (FERNANDES, 2006a, 2006b; KARNOPP, 2012; QUADROS, 1997), educação de surdos (PERLIN; STROBEL, 2006; QUADROS, 1997; SKLIAR, 2006; STROBEL, 2016), narrativas visuais (RODRIGUES, 2012), entre outros. Ela tem como objetivo principal propor atividades pedagógicas que facilitem o desenvolvimento da escrita da língua portuguesa como L2 a um grupo de alunos surdos de uma escola de Londrina. Nesse sentido, a partir do conhecimento que esses estudantes têm de Libras, busca-se alternativas viáveis para a produção e reconstrução de narrativas em língua portuguesa a partir de narrativas visuais. Adota uma postura de pesquisa-ação e qualitativa, pois a pesquisadora intervém e analisa as etapas do processo, contribuindo para a ampliação de conhecimento linguístico e aperfeiçoamento da língua portuguesa. Por meio das atividades pedagógicas propostas, observou-se que a maioria dos alunos apresentou desenvolvimento satisfatório quanto às habilidades de escrita.

Palavras-chave: Leitura. Surdos. Português como segunda língua. Libras. Produção de texto. Narrativas visuais.

SANTOS, Rubia Budny dos. **Teaching Portuguese to deaf: an experience of writing based on visual stories**. 2020. Master's thesis. 204 p. (Professional Master in Language and Literature) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This research, which was motivated by my experiences in the classroom as a teacher of deaf students, is based on some concepts and reflections, such as literacy (KLEIMAN, 1998; MARCUSCHI, 2001; SOARES, 2014), teaching of first and second language (FERNANDES, 2006a, 2006b; KARNOPP, 2012; QUADROS, 1997), deaf education (PERLIN; STROBEL, 2006; QUADROS, 1997; SKLIAR, 2006; STROBEL, 2016), visual narratives (RODRIGUES, 2012), among others. Its main objective is to develop pedagogical activities that facilitate the development of Portuguese language writing as L2 to a group of students. In this sense, based on the knowledge that these students have about Libras, feasible alternatives are sought for the production and reconstruction of narratives in Portuguese from visual narratives. It adopts an attitude of action-research and qualitative, as the researcher intervenes and analyzes the stages of the process, contributing to the expansion of linguistic knowledge and improvement of the Portuguese language. Through the proposed pedagogical activities, it was observed that most students showed satisfactory development in terms of writing skills.

Key-words: Reading. Deaf. Portuguese as a second language. Libras. Writing. Visual narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Relação entre narrativa verbal e narrativa visual	42
Figura 2 –	<i>O chapéu</i>	44
Figura 3 –	<i>O telefone</i>	45
Figura 4 –	<i>Cão e gato</i>	46
Figura 5 –	<i>O ratinho</i>	47
Figura 6 –	“Sem título” (<i>O patinete</i>).....	48
Figura 7 –	Cartas para jogo da memória	60
Figura 8 –	Material usado para atividade de soletração.....	61
Figura 9 –	Material usado para atividade de desembaralhar as letras	61
Figura 10 –	Caça-palavras de substantivos	62
Figura 11 –	Cruzadinha dos substantivos	63
Figura 12 –	Caça-palavras de verbos	65
Figura 13 –	Cruzadinha de verbos	66
Figura 14 –	Caça-palavras de verbos	68
Figura 15 –	Cruzadinha dos verbos	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Graus de perda auditiva	22
Quadro 2 – Procedimentos e implicações na educação de surdos	28
Quadro 3 – Análise da estrutura de <i>A Bruxinha</i> , de Eva Furnari	43
Quadro 4 – Análise de <i>O chapéu</i>	44
Quadro 5 – Análise de <i>O telefone</i>	45
Quadro 6 – Análise de <i>Cão e gato</i>	46
Quadro 7 – Análise de <i>O gatinho</i>	47
Quadro 8 – Análise de “Sem título” (<i>O patinete</i>)	48
Quadro 9 – Produção inicial de A1	55
Quadro 10 – Produção inicial de A2	56
Quadro 11 – Produção inicial de A3	57
Quadro 12 – Lista de palavras usadas no bingo	59
Quadro 13 – Modelo de cartela para bingo	59
Quadro 14 – Lista de substantivos utilizada	62
Quadro 15 – Lista de verbos	63
Quadro 16 – Modelo de cartela para bingo	64
Quadro 17 – Lista de verbos escolhidos para a realização das atividades	64
Quadro 18 – Relação sujeito + verbo principal + complemento	67
Quadro 19 – Comparação entre a produção inicial e a final de A1	70
Quadro 20 – Comparação entre a produção inicial e a final de A2	71
Quadro 21 – Comparação entre a produção inicial e a final de A3	73

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	LÍNGUA, CULTURA E PODER	19
1.1	LÍNGUA É CULTURA E PODER?	19
1.2	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO	24
1.3	ENSINO DE PRIMEIRA E SEGUNDA LÍNGUAS	29
2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	32
2.1	O ORALISMO	32
2.2	A COMUNICAÇÃO TOTAL	34
2.3	O BILINGUISMO	35
2.4	LEGISLAÇÃO	37
3	ENTENDENDO AS NARRATIVAS VISUAIS	40
3.1	HISTÓRICO DAS NARRATIVAS VISUAIS	40
3.2	A BRUXINHA – EVA FURNARI	43
4	METODOLOGIA	50
5	PRODUÇÃO DE TEXTOS	54
5.1	APRESENTAÇÃO DOS INDIVÍDUOS E DAS ATIVIDADES INICIAIS	54
5.2	ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO	57
5.2.1	Atividades com substantivos	58
5.2.5	Atividades com verbos	63
6	ANÁLISES E RESULTADOS	70
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES	81

APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 1 – A1.....	82
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 2 – A1.....	83
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 3 – A1.....	84
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 5 – A1.....	85
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 1 – A2.....	86
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 2 – A2.....	87
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 3 – A2.....	88
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 4 – A2.....	89
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 5 – A2.....	90
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 1 – A3.....	91
APÊNDICE A – Produção inicial – Texto 4 – A3.....	92
APÊNDICE B – Produção final – Texto 1 – A1	93
APÊNDICE B – Produção final – Texto 2 – A1	94
APÊNDICE B – Produção final – Texto 3 – A1	95
APÊNDICE B – Produção final – Texto 4 – A1	96
APÊNDICE B – Produção final – Texto 5 – A1	97
APÊNDICE B – Produção final – Texto 1 – A2.....	98
APÊNDICE B – Produção final – Texto 2 – A2	99
APÊNDICE B – Produção final – Texto 3 – A2.....	100
APÊNDICE B – Produção final – Texto 4 – A2.....	101
APÊNDICE B – Produção final – Texto 5 – A2.....	102
APÊNDICE B – Produção final – Texto 1 – A3.....	103
APÊNDICE B – Produção final – Texto 2 – A3.....	104
APÊNDICE B – Produção final – Texto 3 – A3.....	105
APÊNDICE B – Produção final – Texto 4 – A3.....	106
APÊNDICE B – Produção final – Texto 5 – A3.....	107
APÊNDICE C – Produto educacional	108

INTRODUÇÃO

Eu tive contato com a comunidade surda¹ em meados dos anos 1990. Naquela época, a Língua Brasileira de Sinais (Libras²) não tinha alcançado o reconhecimento como língua, era considerada mímica ou simples linguagem que representava o meio de comunicação entre os pares. Foi reconhecida pela Lei 10.432, de 24 de abril de 2002, que destaca, em seu primeiro artigo, que a Língua Brasileira de Sinais, além de ser aceita como meio ‘de comunicação e expressão’, é constituída por um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” (BRASIL, 2002), transmitindo ideias e fatos de comunidades com pessoas surdas brasileiras. Foi muito importante para a comunidade surda, pois ela conquistou um status de língua, antes considerado linguagem ou mímica.

Em 2012, quando eu morava em Matinhos, uma aluna surda foi matriculada no colégio em que eu atuava como professora. Ela ficou por um tempo sem acessibilidade na escola por falta de intérprete na cidade, o que me incomodou; assim, eu a auxiliava na comunicação, quando possível. Por várias dificuldades enfrentadas pelo colégio com a falta de um profissional qualificado na cidade, inscrevi-me para participar de uma banca de proficiência³ no ano seguinte e, sendo aprovada, iniciei meu trabalho como intérprete de língua de sinais em sala de aula com a referida aluna.

Ainda em 2012, fui aprovada no vestibular para cursar pedagogia pela Universidade Federal do Paraná na cidade de Paranaguá. Nesse curso havia uma graduanda, com a qual convivi e tive experiências muito enriquecedoras. Embora a estudante surda do colégio onde eu trabalhava tenha se mudado para outra cidade, eu ainda tinha contato com a colega de curso e pude também visitar a escola de surdos do litoral, realizando uma boa parte de minha prática de formação lá,

¹ Quem utiliza a língua de sinais para se comunicar.

² Libras (Língua Brasileira de Sinais), segundo as normas da língua portuguesa para abreviação, siglas de até três letras devem ser representadas por letras todas maiúsculas. Siglas que ultrapassam três letras devem ser representadas somente pela primeira letra maiúscula e as demais minúsculas (SENADO FEDERAL, 2019).

³ A banca de proficiência de Libras e língua portuguesa consiste em Banca Examinadora de Proficiência em Libras, Tradução e Interpretação da Libras - Língua Portuguesa, uma avaliação de tradução, tanto para a modalidade visual-gestual-motora quanto para a língua portuguesa oral, observando o nível de fluência do candidato nas duas línguas. Ela é oferecida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e pelo Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS/PR), vinculado ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED), e Secretaria de Educação Especial Ministério de Educação (SEESP/MEC).

(re)aproximando-me cada vez mais da comunidade surda novamente. Com a aproximação e contato com a comunidade, tive o privilégio de aprender muito, pois a língua é dinâmica e precisa de pares linguísticos para que o aprendizado e trocas ocorram.

Cada dia de estágio ou de aula na faculdade era mais uma oportunidade de aprendizado e melhorar a fluência na língua. Em 2015, com minha mudança para a cidade de Curitiba, experimentei minhas primeiras aulas como professora bilíngue⁴ em uma das escolas da capital. Foi algo muito enriquecedor. Descobri que minhas mãos ainda eram fluentes, apesar de um tempo afastada da prática, e me senti tão realizada que, apesar dos obstáculos enfrentados, como uma greve dos servidores e o medo de não conseguir realizar um bom trabalho, foi algo inesquecível.

Em 2016, com uma nova mudança para Londrina, repeti a experiência na escola de surdos da cidade. Desde então, tenho enfrentado os desafios diários de ensinar a língua portuguesa de maneira diferente, adaptada ao movimentar das mãos, podendo perceber alguns avanços no processo de aquisição da língua portuguesa pelos estudantes surdos.

No entanto, ao compará-los com os estudantes ouvintes, é possível diferenciar a fluência no processo de aprendizagem da língua-alvo, pois, por diversos fatores, a escola ainda está longe de possibilitar um acesso adequado de desenvolvimento para que essa aquisição seja satisfatória. Os fatores variam, desde a falta de contato com a língua escrita fora do espaço escolar, falta de comunicação na família, necessidade de maior tempo para aprendizagem de uma modalidade diferente da sua, carga horária reduzida, entre outros.

Neste sentido, esta pesquisa se justifica por buscar estratégias para que as diferenças e singularidades linguísticas e culturais dos surdos sejam respeitadas e estes tenham maior domínio da língua portuguesa. Além disso, acreditamos que ao propor atividades que auxiliem na instrumentalização de profissionais que trabalham com a comunidade surda, estaremos cooperando para diminuir o estigma ou preconceito em relação à aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita. Tem-se por objetivo criar um material de apoio para ser usado em aulas de português que atenda às necessidades de produção escrita, através de atividades diversificadas. Pretende-se aplicar as atividades e, como resultado esperado,

⁴ Quem domina a língua de sinais e a língua portuguesa, quando as duas são utilizadas em sala, sendo a primeira a língua de instrução e a segunda de ensino, trabalhada na modalidade escrita.

aumentar a fluência da escrita dos alunos pesquisados. Para isso, foram escolhidas histórias visuais e propostas de produção de textos, atividades pedagógicas e novas propostas de produção de texto a fim de compará-las e verificar se houve mudanças significativas quanto à fluência na escrita.

O Capítulo 1 inicia com algumas reflexões sobre língua, cultura e poder e dá continuidade às discussões sobre letramento e ensino de primeira e segunda línguas; o Capítulo 2, com o objetivo de situar sobre o processo de ensino dessa modalidade, faz um relato histórico sobre a educação de surdos; o Capítulo 3 trata de narrativas visuais, relacionando o motivo da escolha de tal gênero com a pesquisa; o Capítulo 4 apresenta a metodologia adotada, esclarecendo a escolha; o Capítulo 5 trata das produções de textos, pois mostra de onde o trabalho se inicia; o Capítulo 6 traz as atividades de intervenção e seus resultados, analisando e comparando as produções e, por fim, o Capítulo 7, as considerações finais.

De início, ponderamos sobre língua, cultura e poder, pois tais reflexões se fazem necessárias porque as minorias linguísticas em geral não são levadas em consideração, muito menos respeitadas em suas diferenças. É comum ouvirmos comentários como ‘o surdo não sabe português’, ‘o surdo não tem fluência’ ou ainda ‘não é capaz de aprender português’ e ‘não sabe conjugar verbos’. Embora vivamos em um país de proporções continentais, pode-se perceber uma norma “padrão” na língua portuguesa, exigida para se desconsiderar o diferente, que o trata como inferior e, assim, exercita o domínio nos grupos minoritários. Em nosso país, em um contexto de ensino de português como segunda língua, há três grupos em potencial a serem elencados: *surdos*, *índios brasileiros* e *estrangeiros*. Esses grupos não possuem a língua portuguesa como sua primeira língua, mas vivem aqui, compartilham de nossa cultura, mesmo sem acesso pleno à língua e a outros aspectos a ela ligados.

Existem alguns mitos em relação à língua portuguesa, dentre os quais, que o português do Brasil é uma unidade, falada por todos os nativos do país da mesma forma. Essa unidade linguística ainda é defendida por muitas pessoas, até professores, negando as multilínguas brasileiras, mais de duzentas diferentes, entre as indígenas e Libras, utilizada pelos surdos do país todo (BAGNO, 2015). Assim, teríamos uma língua, de norma-padrão tradicional, um ‘modelo idealizado de língua certa’, e quem permanece à margem do domínio dessa língua prestigiada é

considerado pelo autor como 'sem-língua', como os 'sem-terra, sem-escola, sem-teto, sem-trabalho, sem-saúde.

Bagno (2015, p.32-33) também compara a língua portuguesa a

Um grande 'balaio de gatos', onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem nutridos, famintos, raquíticos etc. Cada um desses 'gatos' é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. O substantivo 'língua' é, sempre, coletivo, porque serve como rótulo unificados para uma multidão de coisas variadas, variáveis e variantes...

Para Giordani (2006, p. 95), desde de sua criação, a escola produz ilusões, dentre as quais, a que

[...] só há um jeito correto de se escrever o português, [...] regulado pelas normas gramaticais da norma culta, da norma padrão. Atualmente, ela "tolera o 'desvio' no seu discurso de incluir os diversos, 'aceita' o que incomoda o currículo, 'hospeda' culturas, línguas, tempos e formas de aprender que perturbam, no entanto, sobrevivem nos alicerces do valor da norma".

Mais especificamente sobre os surdos, estes vivem imersos em um mundo oral e 'grafocêntrico' e são vistos como incapazes e anormais, com comunicação limitada e com "déficit cognitivo e dificuldade de comunicação" (LOPES, 2011, p. 59).

Assim, para o autor, o poder exercido pelo domínio da língua portuguesa é uma dominação não violenta, presente na sociedade de modo geral, mas também nas práticas pedagógicas e nos ambientes escolares, sejam escolas regulares ou bilíngues, pois o surdo ainda é visto como 'deficiente', e não como 'diferente'.

Isso acontece, na maioria das vezes, por a sociedade acreditar que o surdo lê, escreve e interage com a escrita como nós. No entanto, como usuário de uma língua visual, essa relação acontece de forma diferente, pois a língua de sinais, natural ao surdo, interfere em seu modo de pensar e lidar com a língua escrita. Seu aprendizado dependerá de aquisição, primordialmente, de língua de sinais e, a partir dela, ser inserido no mundo das letras.

O letramento e sua relação com a aprendizagem é uma área ampla e fértil para pesquisas para a aquisição de escrita no contexto do nosso país. Assim, os eventos de letramentos oportunizados pela escola são essenciais e extremamente relevantes para o contexto escolar brasileiro, em especial na tentativa de

compreensão de não sucesso de aquisição de escrita de ‘grupos marginalizados’ (KLEIMAN, 1998). Um desses grupos, dentre tantos outros, é a comunidade surda.

O letramento, então, dá-se nas mais diferentes práticas das suas variadas formas de escrita na sociedade e pode estar presente em uma simples identificação de valor monetário, de uma linha de ônibus ou, ainda, em escrever livros de romance. Entende-se, aqui, como um indivíduo letrado aquele “que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Iniciamos por reflexões sobre língua, cultura e poder.

1 LÍNGUA, CULTURA E PODER

A língua é um instrumento poderoso de poder. Por meio dela conquistamos *status* ou simplesmente somos colocados à margem da sociedade, pois podemos perceber claramente que a linguagem escrita ainda é restrita a uma minoria de privilegiados. Por intermédio da língua há a busca de apagar as diferenças, desconsiderando a diversidade de linguagens sociais que permeiam nossa rotina” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2004, p. 24). Nesse sentido, apresentamos, sequencialmente pressupostos teóricos que discorrem sobre o como a língua exerce esse distanciamento entre o surdo e o país onde ele vive.

1.1 Língua é cultura e poder?

Para Bourdieu (*apud* GNERRE, 1998, p. 5), o “poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico”. Assim, as variedades linguísticas são desvalorizadas pela grande maioria da população, pois fogem às regras da norma padrão, que não faz parte do cotidiano de todos os usuários, demonstrando ser um instrumento de controle ou de estigmatização. Lodi, Harrison e Campos (2004, p. 24) afirmam sobre esta prática que

Impõe-se uma norma-culta, gramatical, desvinculada e/ou destacada da realidade social da maioria de nossa população, incluindo-se, nesta, os diversos grupos sociais, aqueles que vivem em condições socioculturais distintas de nossa cidade letrada (ou seja, a maioria de nossa população), os surdos, os indígenas, os cegos.

Gnerre (1998) discute que a língua é um produto, elaborado, com função de normativa sobre a múltipla diversidade de seus usuários. Em um país de dimensões continentais, sabemos que as regras da variedade padrão são usadas por uma pequena parcela da população ou em situações pontuais, fugindo da língua usada nas situações do cotidiano. Nessa variedade estão traços ideológicos, associados a favorecimento de algumas pessoas em relação a outras, causando a privação de acesso a determinados conhecimentos e valorização de algumas camadas da sociedade. Essa variante da língua pode trazer falta de informação aos não dominantes da variante padrão, sendo muitas vezes direcionada a um grupo ‘mais restrito’.

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental para que a língua seja aprendida de forma significativa, pois a principal função da linguagem é social, cujo objetivo maior é que seja falada, ouvida, usada, escrita, lida e respeitada por todos os seus falantes, indiferentemente do nível de escolarização ou do nível social. Se para os estudantes ouvintes essa instituição ainda está longe de seus propósitos, para os surdos este caminhar está mais longo e penoso, pois o uso social da leitura e da escrita raramente é colocado em prática no cotidiano dos estudantes. Os professores, sejam de ouvintes ou surdos, em sua maioria, prendem-se a exercícios retirados de livros didáticos, muitas vezes meramente metalinguísticos e não levam em consideração a necessidade dos estudantes em ler e escrever “como ato político, social, mental e linguístico” (KARNOPP, 2012, p. 169).

Por isso é extremamente importante que se trabalhe de forma significativa para que as diferenças entre os usuários da variedade padrão e os sujeitos estigmatizados possam ser minimizadas, a fim de que a língua portuguesa não exerça tanto distanciamento entre eles, mas que os assujeitados tenham condições de se tornar sujeitos em sua caminhada, sendo reconhecidos pelo uso de sua língua natural, usuários da língua portuguesa como segunda língua, e tais aspectos sejam levados em consideração. Pensemos em um falante que não domina totalmente a língua portuguesa, por nascer em outro país e vir para cá adulto, sem ter contato com a língua portuguesa antes de chegar aqui, seja um indígena ou um surdo, cujas línguas maternas não são o português.

Como exemplo mais específico, pensemos em um estrangeiro que venha morar no Brasil. Por mais que ele tenha contato com a língua e seus falantes, seu modo de produção, tanto oral quanto escrito, será diferente de um nativo. Um falante nativo de inglês confunde-se facilmente ao usar os pronomes, de acordo com a norma padrão, conforme o gênero, pois em sua língua nativa essa diferença não existe. No entanto, ninguém o considera “deficiente”, mesmo tendo contato, ouvindo e identificando essas diferenças na fala de nativos daqui. Sua *performance* é diferente da de um nativo. Será necessário tempo, contato, leitura e prática para que algumas regras específicas da língua portuguesa sejam incorporadas ao seu discurso. Mesmo assim, grande parte da população se encanta em como este aprendeu a língua e sabe tanto, o que não é percebido com a população surda, por causa da falta de oralidade e características visuais de sua primeira língua.

Com o surdo a questão é ainda mais complexa, pois a exposição à língua oral não existe, o que limita, de certa forma, seu aprendizado e aprimoramento da estrutura da língua portuguesa. Quadros (1997) afirma que no Brasil não há levantamento sobre o desempenho escolar dos surdos. Mas a defasagem de conhecimento existe. A autora cita uma pesquisa de FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), realizada em 1995, que afirma que a maioria dos surdos é incapaz de lidar com o português escrito.

O termo *surdo* é muito abrangente. Existem várias linhas de pensamento e pesquisa que tratam desse termo das formas mais distintas. Essa condição também interfere no modo de ver e interagir com o mundo, identificando cada pessoa surda como única, em suas experiências, aprendizagem e interação.

Basta pensar em pessoas que nascem ou que muito cedo que se tornam surdas. Ainda existem as que, depois de adultas e adquirirem a língua oral de seu país, ficam surdas por alguma condição ou, ainda, os surdos que nascem em famílias surdas, onde a língua de sinais é utilizada desde sempre e os que nascem em lares ouvintes, tendo contato com a língua de sinais bem depois, acarretando outros fatores à sua condição.

Baseando-nos no quadro a seguir, pensemos no que o som (ou a falta dele) interfere no caminhar de uma vida. Este quadro reflete uma crença da medicalização da surdez, em que os sujeitos são separados por graus de perda auditiva. Essas informações são encontradas em pesquisas da área médica, que, por sua vez, consideram a classificação da Organização Mundial da Saúde. Podemos identificar no próprio quadro os pré-conceitos em relação à surdez, quando, por exemplo, em uma condição de surdez leve, o sujeito é considerado normal; por outro lado, é portador de surdez profunda quando há necessidades como leitura labial, ou implante, o que remonta à falta de recursos de comunicação, de necessidade de aprendizagem de língua de sinais, entre outros fatores.

Quadro 1 – Graus de perda auditiva

Audição Normal	Perda Auditiva			
	Leve	Moderada	Severa	Profunda
Quando a via aérea e óssea estão abaixo dos 20 decibéis (dB) .	Entre 25 e 39 dB . Estas pessoas têm certa dificuldade para escutar à distância ou em ambientes ruidosos.	Limiar auditivo entre 40 e 69 dB . Incapacidade de acompanhar uma conversa normal, se há ruído de fundo. Podem ter algum grau de isolamento.	Limiar entre 70 e 89 dB . Dificuldade em ouvir o que está sendo dito em quase todas as situações. Eles precisam de uma prótese auditiva potente ou implante.	Limiar de 90 dB ou acima . Eles não percebem nenhum som. Necessidade de leitura labial e/ou linguagem gestual, ou um implante.

Fonte: Deaf Note (2016).

O Decreto n.º 5.626 de 2005, em seu artigo segundo, considera o surdo aquele que,

[...] por ter 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. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

Já para a comunidade surda, ou em uma visão socioantropológica da surdez, essa diferenciação não existe. O que difere os sujeitos um dos outros é a forma de interagir com o próximo, usando a língua de sinais. Por isso, entendemos que a surdez é uma condição única para quem a possui.

Daremos continuidade às nossas reflexões, fazendo uma incursão sobre a questão do surdo profundo, com surdez pré-linguística⁵. Esse sujeito não tem associações ou lembranças auditivas e não será capaz de entender o conceito de som como nós, ouvintes. Ele é incapaz de ouvir seus pais, o que pode atrasar seriamente sua compreensão da língua e até mesmo torná-la deficiente. Sacks (1999, p. 22) afirma que “ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis”, pois é através dela que alcançamos a cultura humana em nosso estado e cultura. Sem essa aquisição, tornamo-nos seres incapazes de capacidades intelectuais.

⁵ Surdez pré-linguística é a que ocorre antes da aquisição da língua/linguagem, por o indivíduo nascer surdo ou adquirir a surdez muito precocemente.

Sacks (1999) ainda acrescenta que a língua de sinais é capaz de expressar emoções, preposições e assuntos abstratos ou concretos de modo gramatical e eficaz a seus usuários exatamente como a língua falada para os não-surdos.

Assim, o *status* de comunicação do surdo é negado pelos ouvintes e falantes, pois consideram a língua de sinais como primitiva e até constrangedora (SACKS, 1999).

Várias razões interferem na privação de informações aos surdos, como por exemplo, algumas elencadas por Sacks (1999, p. 41-42):

Primeiro, eles são menos expostos ao aprendizado 'incidental' que se dá fora da escola – por exemplo, àquele burburinho de conversas que constitui o pano de fundo da vida cotidiana, à televisão quando não legendada etc. Segundo, o conteúdo da educação de surdos é pobre em relação ao das crianças ouvintes: gasta-se tanto tempo ensinando as crianças surdas a falar – deve-se prever entre cinco e oito anos de ensino individual intensivo – que sobre pouco tempo para transmitir informações, cultura, habilidades complexas ou qualquer outra coisa.

Isso comumente ocorre com os pais, ao descobrirem a surdez da criança. A grande maioria, influenciada por profissionais da área médica, acredita que um aparelho ou implante resolverá os problemas das crianças, submetendo-as a tratamento, cirurgia, entre outros, ao invés de investir na aquisição de língua de sinais e seu desenvolvimento de linguagem, para, futuramente, não sofrer com eventuais prejuízos acadêmicos. Quadros (1997), Sacks (1999), Strobel (2016) e tantos outros contam relatos surpreendentes de surdos e suas vivências dentro desse mundo extremamente visual.

Esses autores recomendam e ressaltam a importância do contato da criança surda com a língua de sinais o mais cedo possível, seja na escola, com surdos adultos ou comunicação básica em casa, pois tais ações fortalecerão sua identidade e aprendizagem, ampliando seus conhecimentos acerca do que os rodeia. Sobre isso, cabe a reflexão sobre dois aspectos, como a criança surda se apropria da linguagem? E da língua? No que as duas se diferem?

A linguagem é uma capacidade inata do ser humano. É uma espécie de dispositivo de aprendizagem através da qual adquirimos uma língua e nos comunicamos. A língua, por sua vez, é um conjunto de regras usadas para a comunicação de uma comunidade. Chomsky (2009) defende o que chama de inatismo, ou seja, a criança nasce portadora de uma gramática universal, que

contém todas as regras de todas as línguas. Por isso, quanto antes o surdo for inserido em sua língua natural, a língua de sinais, mais benéfico será para sua aprendizagem, não só em sua L1, como nas demais. O autor também afirma que as línguas de sinais podem equivaler à capacidade natural para a linguagem.

Ao falar sobre a necessidade de uma educação em língua de sinais, Sacks (1999, p. 43) esclarece que:

As pessoas profundamente surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem de ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos. Por outro lado, elas demonstram uma inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível. Isso se evidencia nas crianças surdas filhas de pais surdos que usam a língua de sinais, as quais executam seus primeiros sinais aproximadamente aos seis meses de vida e adquirem uma fluência considerável expressando-se por sinais com idade de quinze meses.

Portanto, conforme Sacks (1999), se a pessoa surda não tem habilidade para falar, não faz sentido algum investir em treinamento de profissionais, se naturalmente ela se identifica com a língua de sinais, faz mais sentido investir neste caminho. E se a habilidade da fala não tem sentido para esses surdos, porque ensinar a falar português? Para um aprendizado efetivo, é melhor investir em Libras e em ensinar a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Para que haja, no entanto, um trabalho que realmente faça sentido aos surdos usuários de Libras, ele dever ser de letramento.

1.2 Algumas reflexões sobre letramento

A aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa por surdos tem sido motivo de preocupação por parte de professores e pesquisadores da área da surdez, uma vez que esta é vista como experiência visual e a diversidade de diferenças culturais que permeiam o processo de letramentos dos sujeitos que utilizam a língua de sinais seja considerada (GESUELI, 2012).

A alfabetização acontece durante o reconhecimento das relações entre a oralidade e escrita, entre fonemas e grafemas, envolvendo a representação fonema-grafema (SOARES, 2014) e vice-versa, relacionando sons e letras. A apropriação da língua portuguesa não é possível pela habilidade em reconhecer letras e sons e estabelecer suas relações. Por isso, a oralidade não pode ser ponto de partida para seu processo de aquisição da língua portuguesa (FERNANDES, 2006a).

Para os surdos a relação fonema/letra não faz sentido, pois o som é algo abstrato. Assim, faz-se necessário pensar em outro modo para o trabalho com a língua portuguesa, atentando-se para a modalidade escrita, respaldado inclusive por lei.

Dadas as circunstâncias, é importante ressaltar as especificidades metodológicas para o ensino de língua portuguesa pelo professor para esse público, pois os surdos estabelecem uma relação com a escrita essencialmente visual, cuja negociação de sentidos passa pela mediação de uma língua de modalidade visual-espacial, a Libras.

Pode-se dizer que, para os surdos, a língua portuguesa “constitui um conjunto de signos visuais materializados na escrita, ou seja, aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa” (FERNANDES, 2006a, p. 13).

Isso significa que eles são capazes de aprender a ler e escrever sem dominar os sistemas fonético e fonológico da língua, como os ideogramas da língua chinesa, por exemplo, dos quais é possível entender o significado, mesmo sem saber pronunciá-los. São competentes em uma primeira língua não alfabética (a língua de sinais) e dominam a forma escrita de outra língua alfabética (o português) (FERNANDES, 2006b).

A escrita e o funcionamento diferem da função linguística da escrita e da fala oral (FERNANDES, 2003). Além disso, a aquisição de escrita é muito mais do que apenas o desenho de letras e a identificação delas (NEMBRI; SILVA, 2008).

Sabemos que a aprendizagem de uma língua “não é somente aprender palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade” (NEMBRI; SILVA, 2008, p. 38).

Para que essa aprendizagem não se restrinja apenas à simples memorização lexical, é necessário o trabalho com a imersão em práticas sociais de leitura significativas para os estudantes. O professor bilíngue (fluyente em Libras e em português) atua como mediador para a aquisição e apropriação da língua portuguesa em sua modalidade escrita, usando a Libras como língua de instrução para esse processo progressivo com o trabalho com os textos nos diferentes gêneros do discurso.

Assinalamos que a ambientação de letramento da criança surda precisa ser rica em materiais, textos, significado tanto quanto da criança ouvinte, conforme destacam Nembri e Silva (2008, p. 54-55):

Assim, ao se inserirem no universo da criança receitas culinárias, regras de jogos, textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos, cartas, bilhetes, postais, cartões (Natal, aniversário), convites, diários, histórias em quadrinhos, jornais, revistas, suplementos infantil, canções, poemas, quadrinhos, por exemplo, serão proporcionados não só o enriquecimento do ambiente de letramento, mas também o redirecionamento tanto do ato de ler quanto do uso da escrita. Para além das cartilhas nas quais a leitura não apresente significado, a inserção de textos autênticos e variados traz para o cotidiano escolar a valorização da leitura como fonte de informação, de prazer, e de entretenimento.

Essa variedade de gênero destacada por Nembri e Silva (2008), é importante no trabalho com qualquer estudante, pois é através do contato com tal variedade que criaremos no estudante a consciência de tamanha diversidade, bem como situações de uso, colaborando para seu conhecimento e valorizando a língua escrita, enriquecendo seu repertório, tanto de vocabulário, quanto de uso nas mais diversas situações.

Giordani (2004, p. 149-150) define o letramento como

[...] um fenômeno cultural [que] compreende um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais do uso dessa língua. Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramentos em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo.

Por isso a importância do preparo de atividades diferenciadas pelo professor para realizar um trabalho efetivo com os estudantes, abordando os mais diferentes contextos, expondo os estudantes às mais diversas experiências e aprendizado com a língua portuguesa.

Karnopp (2012, p. 169), por sua vez, afirma que o letramento para o surdo deve ser entendido como “da leitura e da escrita como um ato político, social, mental e linguístico”. A pesquisadora ainda chama a atenção para o fato de o processo de escolarização ser diferente do uso social da escrita, aspecto muito relevante na educação dos surdos. Rocha (2007) também afirma que o letramento é a construção individual e social de sentidos.

Em sua pesquisa, Sueli Fernandes (2006a, p. 14), relata que nas experiências de letramentos por ela acompanhados em projetos pontuais em diferentes salas de aula no estado do Paraná, “o letramento tem se revelado como um caminho possível para a apropriação do português como segunda língua, de forma significativa pelos estudantes, pela incursão visual nas práticas de leitura e escrita”. Neste mesmo documento, ela destaca alguns princípios para orientar os encaminhamentos metodológicos para o ensino de português como segunda língua, cujo objetivo é ampliar as experiências bilíngues de estudantes surdos, dentre os quais:

- leitura e escrita são processos complementares e interdependentes que mobilizarão os conhecimentos sobre a língua portuguesa pelos surdos: o português para os surdos é aquilo que eles veem/leem;
- leitura e escrita estarão atados a todas as práticas sociais em que se encontram envolvidos os estudantes surdos, além das práticas escolares;
- as demandas sociais de leitura e escrita dos estudantes surdos determinarão o ponto de partida das práticas escolares de letramento;
- os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre conhecimento social e conhecimento escolar e conhecimento linguístico;
- a leitura demandará compreensão do significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, filiando-o a determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem;
- a mediação do professor, na proposição de estratégias de leitura para reconhecimento de unidades de sentido da língua (aspectos discursivos, sintáticos, semânticos e lexicais...), aspectos paratextuais (elementos da composição que situam o gênero e suporte do texto) e elementos intertextuais (mobilização de conhecimento prévio) é imprescindível à sistematização da língua em sua totalidade.

Tais procedimentos corroboram com a reflexão sobre a importância das práticas de letramento escolares na vida dos estudantes surdos. Por isso, é importante diversificar no máximo as experiências de leitura, pois ampliarão a apreensão da língua portuguesa em sua riqueza de variedades.

Fernandes (2006a, p. 18) nos faz também refletir sobre a prática para

[...] a possibilidade de retirar os sujeitos surdos da marginalidade linguística (uma vez que é a exclusão econômica o elemento que determina a marginalidade social), desvelando alguns dos fatores que impedem a aproximação com um dos produtos culturais mais importantes da humanidade: a escrita. A defesa da educação bilíngue como situação linguística que demarca o território em que as práticas de letramentos envolvendo libras e português se situam não figura aqui como nova invenção metodológica para colonizar os

surdos, levando-os a abdicar de sua língua de referência, à medida que se aproximam da língua majoritária.

Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa devem ser ofertadas com objetivo de oferecer oportunidades para que ocorram discussões, reflexões e aprendizado da língua, para que o surdo, futuramente, inserido na sociedade, não seja marginalizado, ou excluído de oportunidades por causa da falta de conhecimento linguístico.

Vejamos algumas implicações do processo de alfabetização para estudantes surdos:

Quadro 2 – Procedimentos e implicações na educação de surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas etc. Ex.: A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre, já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas), e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas, a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006b, p. 07).

Podemos perceber, portanto, que o letramento em língua portuguesa é dependente de seu sentido em língua de sinais. Vem daí a opção pela denominação para designar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para surdos. Fernandes (2006b, p. 08-09) atenta para alguns princípios relacionados a contextos de leitura e escrita significativa, destacados a seguir:

- o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);
- o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;

- há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural.

A simples leitura mecânica, sinalizando enquanto lê, não possibilita a compreensão, somente a identificação de palavras no texto. Aparentemente, a implicação aparente é a construção de relação significativa entre as vivências pessoais do aluno, o texto apresentado e as outras áreas do conhecimento (FERNANDES, 2006b).

As sugestões de práticas já experimentadas por professores da rede pública estadual do Paraná em um projeto de letramento organizado por Fernandes (2006b, p. 12) são:

A leitura inicial envolve apenas palavras ou expressões que o aluno já conheça, independente da ordem em que apareçam no texto (na sequência ou em trechos distintos). O estímulo à ampliação do *zoom* do olhar do aluno da palavra isolada para unidades de significado mais amplas (ex. “colher de pau” em vez de “colher”; abrir a janela, a porta, a conta” em vez de “abrir”; e assim por diante). A eliminação da apresentação de textos no quadro de giz. Todo texto proposto para leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como ele circula socialmente. Fim ao ritual de passar o texto no quadro com letra cursiva (que ninguém usa na sociedade, a não ser a escola), desprovido da riqueza de suas cores e imagens, da diversidade de tipos de letras em que é formatado (sempre de forma) e do veículo que lhe deu origem (publicação, embalagem folheto, etc.). Apenas utilizar textos em seu formato original (em transparência, multimídia, xerox ou originais).

As reflexões de Fernandes (2006b) também chamam a atenção para a aquisição de língua portuguesa, entendida para a autora como aprendizagem da escrita enquanto língua portuguesa, a fusão em um conhecimento apenas por intermédio da leitura.

1.3 Ensino de primeira e segunda línguas

Ferraz (2007) diferencia o ensino de línguas em ensino de língua materna e segunda língua, chamando a atenção que o ensino de língua para estrangeiros é o ensino da cultura da língua-alvo. Ela também ressalta a consideração de uma terceira, o ensino de segunda língua, que se encontra entre as duas anteriores; como exemplos desta última temos os falantes de línguas indígenas e de línguas de sinais e não usuários da língua oficial de seu país como língua materna e não serem contemplados com metodologias adequadas para este processo.

O surdo tem como sua língua natural a língua de sinais, com características próprias. Como, no caso do Brasil, temos uma língua usada por uma comunidade majoritária, a língua portuguesa, esta deve ser ensinada como segunda língua a ele, pois é a predominante em número de falantes e também a oficial do país.

A obrigatoriedade de ensino de língua portuguesa a um indivíduo surdo revela que esta seria uma segunda. Por isso, a L1 se torna essencial para a comunidade desse grupo, e a necessidade de acesso à língua de sinais se mostra essencial “para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento – e a L2 é necessária – as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte” (QUADROS, 1997, p. 85).

O processo de aquisição de uma segunda língua não é natural ao surdo, pois qualquer língua oral é totalmente diferente de sua língua natural.

Em nossas reflexões sobre o tema, devemos considerar diversas variáveis, como os processos de aquisição de primeira e segunda línguas, o tempo em que o aluno está exposto a uma segunda língua, sua idade, se é ou não membro de uma comunidade minoritária de uso de língua e qual é a língua utilizada para instrução no ambiente escolar (QUADROS, 1997).

Tais considerações nos levam à busca de subsídios para um trabalho específico de aprendizagem com os estudantes. Alguns dos alunos chegam tardiamente à escola, sem aquisição de primeira língua, afetando seu aprendizado e aquisição da segunda. O professor deve estar sensível a essas variáveis e realizar um trabalho específico para que cada um de seus estudantes possa se desenvolver conforme suas necessidades.

A proposta de ensino bilíngüe requer metodologia de ensino de segunda língua no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Como já explicitado, os surdos têm sua primeira língua natural, a Libras, com características muito diferentes das línguas orais. Assim, qualquer língua, com exceção da naturalmente adquirida pelo grupo, deve ter metodologias específicas para o trabalho em sala de aula. A autora também chama a atenção para a aprendizagem de primeira língua como base, pois as habilidades específicas de escrita só podem ser desenvolvidas ao se ter domínio da linguagem.

Quadros (1997) ainda ressalta a importância de um lugar próprio e adequado ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem do surdo de maneira que haja a

possibilidade de ensino de português como segunda língua a fim de que a criança apresente um domínio razoavelmente adequado da língua portuguesa.

Destacamos também a acessibilidade visual da língua escrita, necessária à construção de habilidades linguísticas aos alunos surdos enquanto fonte de aprendizado (TESKE, 2012), cuja aquisição é totalmente possível, mesmo que não demonstre a mesma fluência dos ouvintes em seus textos escritos.

A seguir, trazemos alguns aspectos significativos sobre a educação de surdos na história.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Historicamente, os sujeitos surdos sempre foram considerados “deficientes” por sua condição de não ouvir. Sua comunicação se dá de forma diferente, desde tempos remotos, através das línguas de sinais. Não há precisão de quando essas línguas surgiram, mas sempre existiram e foram/são utilizadas pelos surdos em contato com seus pares.

Em algumas civilizações e culturas, os surdos nem eram considerados seres humanos, pois, segundo as perspectivas filosóficas da época, a deficiência era castigo dos deuses. O argumento que embasava tal crença era que a audição ajudava a adquirir inteligência e conhecimento (ANDREIS-WITKOSKI, 2015).

Em Esparta, na Grécia Antiga, eles eram condenados à morte e jogados em precipícios. Em Roma, atirados no rio Tigre ou abandonados. Em Atenas, abandonados nos campos ou em praças. No ano de 528, com a criação do Código Jurídico do Imperador Justiniano, foi estabelecido que a oralização fosse ensinada aos surdos. Isso garantiria, por exemplo, seu direito à herança.

Processos educacionais voltados a este público foram primeiramente registrados apenas por volta de 1500, na figura do monge, espanhol e beneditino, Pedro Ponce de León, oficialmente reconhecido como primeiro educador de surdos (ANDREIS-WITKOSKI, 2015), ensinando-os por meio de gestos e alfabeto manual.⁶

A partir de então, três correntes filosóficas de educação específicas foram discutidas e experimentadas: o oralismo, a comunicação total e o bimodalismo, conforme especificamos no próximo tópico.

2.1 O oralismo

Na segunda metade do século XIX, o abade Charles Michel de L'Épée causou uma revolução na educação de surdos, pois utilizava sinais combinados com a gramática da língua francesa. Seu método de ensino foi um grande sucesso e um marco referencial em inúmeras escolas enquanto fundamentação no ensino de surdos.

⁶ Mais conhecida como alfabeto manual, a datilologia é um sistema de representação do alfabeto das línguas orais, que utiliza as mãos como forma de se expressar. Ele é usado pela comunidade surda para representar palavras ou nomes próprios que não tenham sinais específicos (PORTAL EDUCAÇÃO, 2019).

Porém, paralelamente ao método criado por L'Épée, corria pelo mundo o método oralista, criado por Samuel Heinicke, que consiste em treinar o surdo para ler lábios e oralizar, pois, segundo essa visão, o surdo é defeituoso e precisa ser consertado, adequando-se à sociedade à qual pertence.

Em 1880, durante o Congresso de Milão, foi proposta uma votação para que somente um método fosse utilizado. Embora os dois métodos sejam muito diferentes e o oralismo não tenha surtido progresso educacional para os surdos, este foi escolhido para substituir os sinais, por condições sócio-históricas, linguísticas, filosóficas e religiosas, que foram fatores determinantes para que tal fato ocorresse (ANDREIS-WITKOSKI, 2015).

A metodologia oralista percebe a surdez como deficiência e prega ser “a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização” (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 12). Esta filosofia acredita que, através de treinamentos orais-auditivos, os surdos são capazes de desenvolver a língua oral e se integrar à sociedade.

O oralismo acabou trazendo um atraso muito significativo na educação de surdos. O uso de língua de sinais foi proibido, e o desenvolvimento da fala e da leitura labial foi imposto nas instituições para ‘normalizar’ o surdo. Sacks (1999, p. 41) destaca que

Pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. Os alunos surdos da década de 1850 que haviam passado pelo Asilo Hartford ou por escolas desse tipo tinham um alto nível de alfabetização e instrução – plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Hoje em dia, ocorre o inverso. O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral.

A proibição da língua de sinais por mais de cem anos assombrou os povos surdos. O desafio dos dias atuais é, segundo Perlin e Strobel (2006, p. 6),

[...] construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, a emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas⁷ e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural.

⁷ Ouvintismo refere-se aos “mecanismos de colonização curricular nas escolas de surdos onde há uma subordinação de todo o currículo ao ensino da oralidade” (SKLIAR, 2006, p. 158).

Na década de 1960, Willian Stokoe iniciou nos Estados Unidos os primeiros estudos da área, provando que o uso de sinais como essa forma de comunicação tinha características de língua, por exemplo, gramática, sintaxe e semântica completas, mas de caráter diferencial de qualquer outra língua escrita ou falada (SACKS, 1999), mudando assim a opinião pública.

Os surdos iniciaram movimentos para que sua língua fosse reconhecida, exigindo mudanças no método de ensino. Uma nova forma, chamada de *Comunicação Total*, foi então desenvolvida no país, por volta da década de 1960, depois do insucesso do uso único do oralismo.

2.2 A comunicação total

A partir de 1980, a metodologia da comunicação total começou a ser usada e consistia em utilizar sinais, gestos, fala e teatro para a comunicação, ou seja, qualquer coisa que fizesse sentido e garantisse a comunicação entre ouvintes e surdos. Ainda foi utilizado o *bimodalismo*⁸.

Strobel (2016) ainda atenta para que as teorias de educação de surdos retratavam as 'lutas de poder' entre colonizados (surdos) sob colonizadores (ouvintes). É muito comum encontrar relatos e obras escritas por ouvintes para a educação de surdos, mas encontrar autores surdos que mudaram a história da própria comunidade é raro, pois estes se sujeitavam à maioria ouvinte, que, em muitos casos, se aproveitava da condição da comunidade de falta de acesso à língua da população.

Nos diversos relatos, percebemos a imposição dos ouvintes sobre os surdos, com a intenção de os 'proteger' nas buscas de metodologias mais adequadas para o processo educativo.

Desde meados dos anos 1990, esse contexto tem mudado e o surdo tem sido cada vez mais considerado 'diferente' ao invés de deficiente. Com suas características linguísticas e culturais próprias dentro de uma comunidade majoritária, que valoriza a escrita da norma-padrão e, conseqüentemente, desvaloriza o que foge disso, a comunidade tem lutado para ser vista com suas particularidades como minoria linguística. Leis, políticas linguísticas e modos de

⁸ Bimodalismo é o uso do português junto com sinais, obedecendo às regras da língua portuguesa.

reconhecer a língua de sinais têm sido mais frequentes, surgindo então o reconhecimento da língua através de Lei e do decreto, alicerçando o *bilinguismo*⁹.

2.3 O bilinguismo

O bilinguismo é uma proposta de utilizar a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa como modalidades diferentes, e não juntas como anteriormente.

Portanto, o surdo deve adquirir como primeira língua a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos por suas características, e, como segunda língua, a língua oficial do Brasil, em sua modalidade escrita, conforme Perlin e Strobel (2006, p. 15) apontam que

As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se passam para o ensino da segunda língua que é o português que pode ser na modalidade escrita ou oral.

Apesar de a escola ter mudado suas convicções com o passar dos anos, os surdos ainda sofrem estigmas por não dominar a norma-padrão e suas produções escritas ainda estão longe de ser consideradas suficientes, pois, apesar das diferenças, elas nem sempre são levadas em consideração por muitos: professores, colegas de sala, comunidade, direção, equipe pedagógica, sociedade. Mesmo com avanços, essa singularidade linguística se encontra no processo de reconhecimento e consideração.

Karnopp (2012) afirma que as práticas pedagógicas na educação de surdos têm focado estudo de vocabulário e gramática tradicional e não contribuem de maneira significativa para a formação de um bom leitor e produtor de texto.

Ao trabalhar com surdos e sua aquisição de português como segunda língua, percebemos que sua fluência ainda está longe do nível ideal, pois a escola se atém a conteúdos nem sempre relevantes para sua formação acadêmica ou ainda não realiza trabalho específico nessa aquisição, não considerando essa diferença linguística e igualando esse público com os frequentadores da escola regular, ou seja, ouvintes.

Diferentemente de nós, ouvintes, que somos expostos e estimulados desde que nascemos à nossa língua, seja de forma oral ou escrita, os surdos perdem muito

⁹ Bilinguismo é a o uso da língua de sinais como língua de instrução, respeitando a língua de sinais como L1.

disso por, muitas vezes, ter contato com a língua portuguesa ao entrar na escola, nem sempre na idade correta. Além disso, o que nós, ouvintes, trabalhamos oralmente em português, eles utilizam sua própria língua, de modalidade diferente da nossa, visual, para discutir, apresentar ou ensinar e aprender conceitos básicos, sejam eles linguísticos ou não.

Assim, termos usados em língua portuguesa, como ditados ou expressões populares, por exemplo, comuns ao nosso cotidiano, não fazem parte do repertório linguístico dessa população, pois, por não serem considerados formais, nem tampouco trabalhados no ambiente escolar, não possuem um significado para os surdos. A expressão, por exemplo, 'época de vacas magras', tão comum a nós, faz alusão a uma imagem visual de vacas literalmente magras, não seu real significado.

Por isso, trabalhar com leitura e produção de textos diferenciados é de suma importância, tanto para estudantes ouvintes quanto para surdos. Giordani (2012) afirma que a escolarização ainda está longe de trabalhar o uso social da escrita. Com os surdos a situação ainda é mais precária, pois há uma lacuna entre os processos relacionados aos momentos sociais e históricos experimentados pelo sujeito surdo e a cultura escolar.

A escola que o surdo frequenta, considerada bilíngue, trabalharia de modo a capacitar o surdo para dominar a língua de sinais e língua portuguesa, tornando-se bilíngue. Karnopp (2005) afirma que, para ser considerado bilíngue, devemos dominar, ou seja, produzir e entender a língua, seja de modalidade visual ou escrita.

Ao considerarmos bilíngue aquele que domina as duas línguas, excluiríamos uma grande maioria de usuários das duas línguas. Ela também afirma que a condição de bilíngue está relacionada com os diferentes contextos e usos das duas línguas em diferentes ambientes comunicativos e seu nível de controle.

No entanto, o bilinguismo é mais comum do que imaginamos. Estima-se que metade da população mundial é bilíngue. Karnopp (2005, p. 229) ainda acrescenta que

[...] de forma geral, por bilinguismo entendemos a situação em que coexistem línguas de modalidades diferentes (Libras e Língua Portuguesa, no caso do Brasil) como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartilhado de uso dessas duas línguas. A condição de bilíngue se modifica na trajetória de vida de pessoas surdas e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas.

As línguas de sinais se modificam por meio do espaço usado para sinalização, sendo sua característica linguística extremamente complexa, pois o que ocorre nas línguas orais, “de modo linear, sequencial, temporal, na língua de sinais torna-se simultâneo, coincidente, com múltiplos níveis, [...] consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de forma tridimensional uns nos outros” (SACKS, 1999, p. 99).

Por suas características de língua portuguesa como segunda língua/adicional, o material específico é praticamente zero, pois não existem adequações de demandas para compreensão de textos visuais. Os materiais didáticos são pensados especificamente para um público falante de português como primeira língua, alfabetizados e letrados nessa língua, o que gera dificuldades em se aproveitar esses materiais para o trabalho com os surdos.

O professor então precisa procurar a melhor forma de trabalho para que o letramento seja realizado, não estagnando nem desestimulando seus estudantes.

Vemos a seguir alguns aspectos legais que respaldam o trabalho com a língua de sinais e o papel da língua portuguesa na vida do surdo.

2.4 Legislação

A comunidade surda lutou por muitos anos para conquistar direitos. Em 22 de abril de 2002, foi aprovada a Lei n.º 10.436, que reconhece a Libras como Língua e meio de comunicação e expressão da comunidade surda, cujo sistema linguístico é composto de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O artigo 2º da Lei garante formas institucionalizadas de apoio, uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais com utilização pelas comunidades surdas do país. Essa mesma lei apregoa, em parágrafo único, que a Libras não pode substituir a língua portuguesa em sua modalidade escrita (BRASIL, 2002).

Como já dito e aqui lembrado, foram centenas, talvez milhares de anos para os surdos serem reconhecidos como sujeitos usuários de uma língua. No Brasil, esta conquista ainda é muito recente.

Em 2005, foi promulgado o Decreto n.º 5.626, que regulamenta a Lei 10.436/2002 e complementa alguns fatores referentes a ela. Em seu artigo 2º, ela

traça o perfil da pessoa surda como quem interage e compreende o mundo através das experiências visuais e traduzem as mesmas por meio da Libras (BRASIL, 2005).

Este mesmo decreto trata de como deve ser o ensino de surdos. No artigo 14, o parágrafo 1º afirma que deve ser obrigatória, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos.

Para isso, a instituição deve prover professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística dos alunos surdos por meio do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), além de

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

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

O capítulo 6 do mesmo documento, em seu parágrafo 1º, considera educação bilíngue aquela em que sejam utilizadas a modalidade escrita da língua portuguesa e a Libras concomitantemente na instrução do processo educativo (BRASIL, 2005).

Cerca de dez anos se passaram e surgiu a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Ela traz alguns tópicos referentes à pessoa surda, como em seu artigo 27, que responsabiliza o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta nessa perspectiva de educação bilíngue, compreendendo Libras enquanto primeira língua desses sujeitos e língua portuguesa na modalidade escrita enquanto segunda língua e a adaptação de medidas de apoio com vistas a favorecer aspectos culturais, profissionais, linguísticos, entre outros, e considerar a criatividade, o interesse, o talento e a habilidade do estudante (BRASIL, 2015).

Assim, as instituições de ensino devem garantir o uso de Libras e da língua portuguesa, atendendo às necessidades dos estudantes de formação em sua língua de direito e na língua majoritária do país, garantindo seu acesso às mais diversas situações, dentro e fora do contexto escolar. As línguas de sinais em nada diferem de outras línguas no quesito comunicação, sendo diferenciada somente sua

estrutura, de modalidade visual, devendo ser respeitada e considerada no processo ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa, então, foi pautada na deficiência de material para a produção de texto, pois os poucos que há são ineficazes, por vezes, ao público usuário de português como segunda língua. Muitas vezes, são textos extremamente simples, com ilustrações infantilizadas e inadequadas à faixa etária. Além do mais, foi percebido, em algumas atividades propostas em sala de aula, que os estudantes ‘aproveitam’ o vocabulário do texto-base para usar em sua produção de texto, sem ao menos compreenderem o sentido desses termos na produção de texto.

Apresentamos a seguir o porquê da escolha de narrativas visuais.

3 ENTENDENDO AS NARRATIVAS VISUAIS

Desse modo, a opção surgiu com o trabalho de narrativas visuais. Em princípio, procuramos narrativas menos ‘infantilizadas’, mas os livros, por serem longos, demandam mais tempo de trabalho e pesquisa. Ademais, os surdos demonstram um curioso interesse por anedotas. Daí a escolha por textos simples, de cunho humorístico, os quais chamaram a atenção dos estudantes.

3.1 Histórico das narrativas visuais

Não há indícios do surgimento das ilustrações na vida do homem. O que existem são vestígios em cavernas com pinturas rupestres, dos tempos mais remotos. Esses desenhos representavam mensagens e são considerados os precursores da escrita. Os primeiros registros documentados com ilustrações surgiram no Egito. Mais tarde, ilustrações foram usadas pelos gregos e romanos nas áreas científicas. Na filosofia, Platão acreditava “que a imagem seduziria as partes mais fracas de nossa alma”; Aristóteles, “que a alma nunca pensava sem uma imagem mental” (SOFIATO, 2005, p. 33).

Atualmente, o apelo visual tem se tornado cada vez mais presente, como cinema, televisão, jogos eletrônicos, histórias em quadrinhos criadas ou adaptadas, por exemplo. Eles estão invadindo (de certa forma) nossos lares e se tornando parte de nosso dia a dia.

A ilustração adquiriu “uma função estética, principalmente, junto à literatura infantil, onde atribui-lhe um caráter lúdico, real, irreal, de sonhos e fantasias”, permitindo à criança “um encontro com aquilo que só ela compreende” (ABREU, 2010, p. 2).

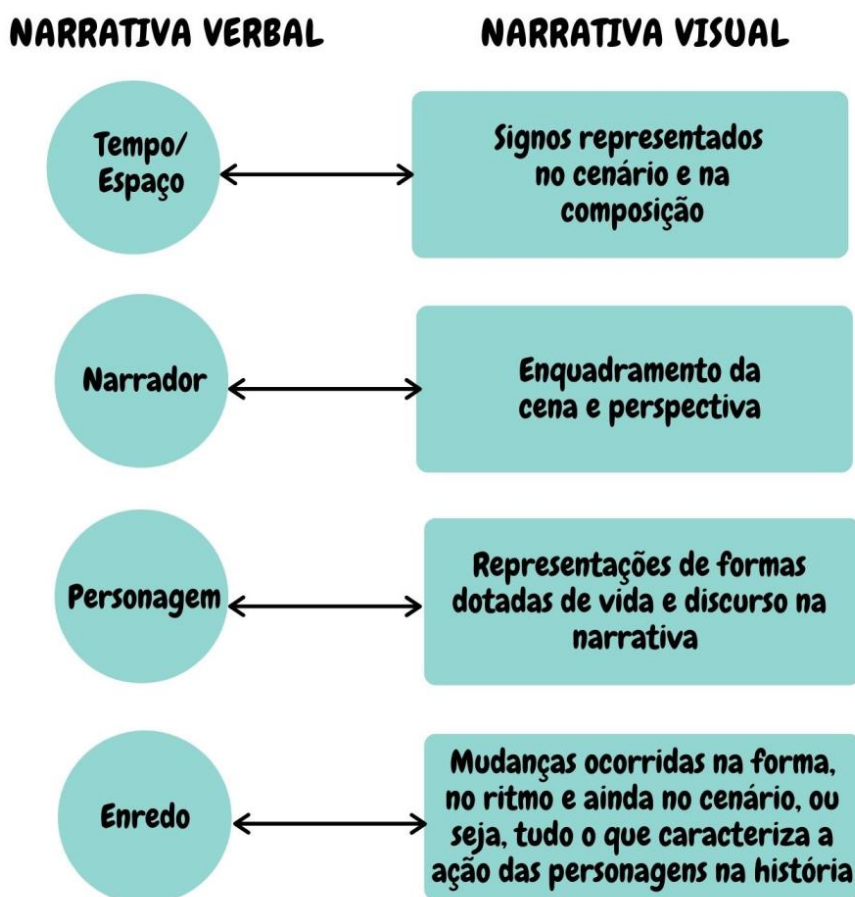
As ilustrações para crianças surgiram em livros religiosos, cartilhas escolares, gramáticas, alfabetos e enciclopédias como ornamento. Em livros infantis, a ilustração teve seu auge a partir dos contos de fadas de Perrault, em 1697, ilustrados em preto e branco por Gustave Doré com riqueza de detalhes. Mais tarde, no século XIX, as primeiras publicações surgem com *pop-up* de ilustração (ABREU, 2010). No século XX, começa a surgir um número significativo de ilustradores no Brasil. Muitos deles são os escritores de seus próprios livros e outros que só produzem suas próprias obras, como Ziraldo e Angela Lago.

No fim do século, surgem os livros apenas de imagens, sem texto verbal. A narrativa visual, que utiliza imagens para contar histórias, surgiu no Brasil em 1976, com o livro *Ida e Volta*, de autoria de Juarez Machado. Tais obras comprovam a existência de um enredo completo contado por meio de imagens, não sendo necessário a seus leitores, alfabetização, e ainda abrangem o público infantil e adolescente (ABREU, 2010).

Existem várias expressões para se referir a este gênero, como *livro de imagem*, *álbum de figuras*, *livro sem texto*, *livro de ilustração*, *história sem palavras*, por exemplo. No entanto, Rodrigues (2012) defende que, por sua definição, o termo *narrativa visual* é o mais adequado. Se pensarmos nas duas primeiras definições (livro sem texto, história sem palavras), uma narrativa é um texto, uma história, mesmo que nela não exista palavra alguma. As nomenclaturas anteriormente nos confundem porque parecem ser meros livros (ou álbuns) com figuras sem nexos ou ligação entre as imagens.

A justificativa da escola pelo termo *narrativa visual* dá-se, pois “a narrativa é estruturada sobre cinco elementos principais: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador” (GANCHO *apud* RODRIGUES, 2012, p. 66). Podemos ver a seguir como os elementos da narrativa verbal se traduzem na narrativa visual:

Figura 1 – Relação entre narrativa verbal e narrativa visual



Fonte: Adaptado de Rodrigues (2012).

O autor da narrativa visual usa recursos da pintura e do cinema, com limitações, pois não pode contar com palavras e seus recursos. Dessa forma, devemos considerar alguns aspectos próprios e técnicas específicas a esta literatura. Portanto, para Faria (2005, p. 58),

[...] o autor deve ser muito claro e preciso nos elos de encadeamento de modo que cada quadro tenha traços bem visíveis e sua ligação com o quadro anterior e elementos que quase ‘puxam’ a narrativa para o quadro seguinte, até o desenlace.

Essas narrativas podem ter um encadeamento bem simples e até sofisticado, com estruturas complexas, exigindo do leitor maior atenção para entender o desenrolar da história.

Ricardo Azevedo chama a atenção para algo riquíssimo em possibilidades de trabalho, pois as “articulações de imagens, [...] dentro de um sistema sintático, acabariam constituindo um discurso” (FARIA, 2005, p. 57). A seguir, discorreremos sobre a escolha e preparo do material.

3.2 A *Bruxinha* – Eva Furnari

De Furnari, foram selecionadas cinco narrativas para o trabalho e análise. Todas giram em torno da mesma personagem e seguem na mesma linha, como vemos a seguir.

Faria (2005) traz uma análise simples, mas muito útil e relevante sobre um dos livros de Eva Furnari, *A Bruxinha atrapalhada*:

Quadro 3 – Análise da estrutura de *A Bruxinha*, de Eva Furnari

Diagramação	Histórias sem texto verbal, contadas por meio de seis, nove ou mais quadros.	
Técnica	Técnica de tira, cômicas ou humorísticas, comuns em jornais, revistas e gibis.	
Desfecho	Ação 'suspensiva' (exige do leitor o raciocínio de continuidade) por conta de finalizar com situação cômica ou inesperada.	
Uso da varinha	Gosta de usar, mas faz artes pela metade com sua inexperiência aparente, espantando a si mesma e seu gatinho.	
Características	Espaço	Cenas normalmente em fundo branco.
	Personagem	Bruxa e seu gato.
	Destaque	'Metaquadrinho', ou seja, uso de molduras como espaço em algumas cenas.
	Desfecho	Anedota, sendo necessário o raciocínio do leitor para a compreensão do final.

Fonte: Adaptado de Faria (2005).

Como se pode observar, as histórias de *Furnari* seguem a estrutura acima apresentada. As anedotas se apresentam com o desfecho, que cabe ao leitor compreender. O fundo branco permite o destaque para o que a autora pretende destacar na cena em frente, objetos ou animais de outras cores, inclusive em azul. Na sequência, apresentamos a análise feita por Faria (2005) e as histórias escolhidas para trabalhar com os alunos.

Figura 2 – O chapéu



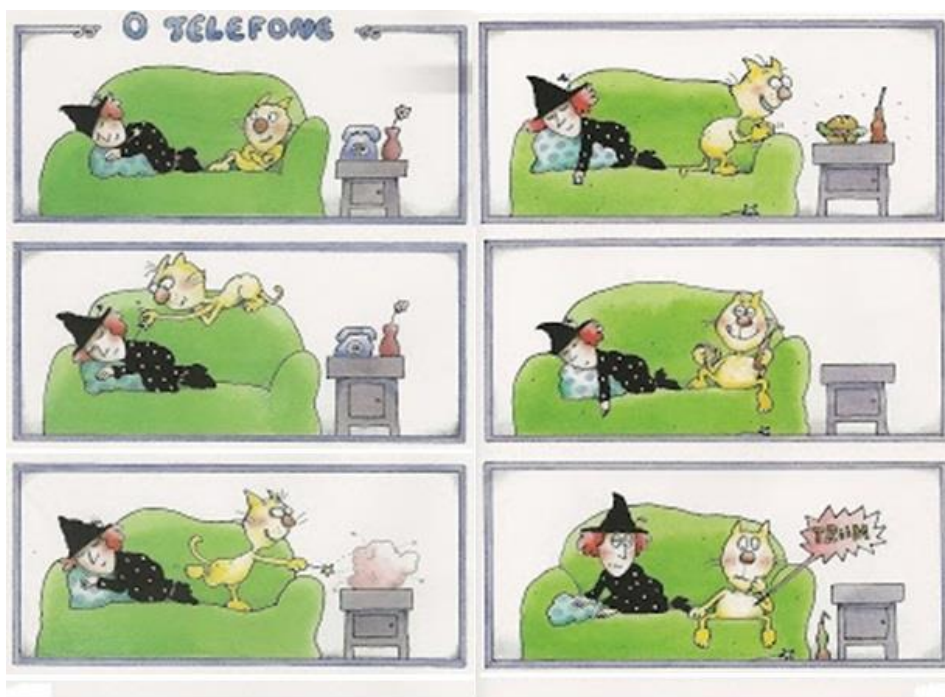
Fonte: Furnari (2014).

Quadro 4 – Análise de *O chapéu*

Situação inicial	Bruxinha sentada em um banco e seu gato está dormindo. Ela observa o passarinho.
Personagens	Bruxa, gato, pássaros.
Enredo	O movimento do pássaro indica a passagem do tempo, e a expressão facial da bruxa indica alguma ideia de uso de sua varinha. O pássaro se transforma em chapéu. A maga experimenta sua criação.
Desenlace	O chapéu tem asas e levanta voo.

Fonte: Adaptado de Faria (2005).

Figura 3 – O telefone



Fonte: Furnari (2010).

Quadro 5 – Análise de O telefone

Situação inicial	Cenário com sofá, provavelmente uma sala com uma mesa, um vaso de flores e um telefone.
Personagens	Bruxinha e gato.
Enredo	O gato pega a varinha e a movimenta, criando expectativas de transformação. O telefone se transforma em um lanche, o vaso, em um refrigerante. Satisfaz-se com os alimentos enquanto a bruxa continua dormindo.
Desenlace	Uso de onomatopeia acordando a bruxinha e expressão facial dos personagens deixam no ar o final da história.

Fonte: Adaptado de Faria (2005).

Figura 4 – Cão e gato



Fonte: Furnari (2012).

Quadro 6 – Análise de Cão e gato

Situação inicial	A bruxinha lê jornal sentada numa pedra, aparentemente em um ambiente externo. O gato aparece assustado, correndo
Personagens	Bruxa, gato e cachorro
Enredo	Atrás do gato, aparece um grande cachorro seguindo-o; a bruxa o transforma em um animal pequeno. Ele some de cena.
Desenlace	O gato ainda continua apavorado com a perseguição do cão.

Fonte: Adaptado de Faria (2005).

Figura 5 – O ratinho



Fonte: Furnari (2019).

Quadro 7 – Análise de *O gatinho*

Situação inicial	A bruxinha está distraída sentada no sofá, um rádio tocando música sobre a mesa. Um rato de corda aparece e a assusta.
Personagens	Bruxa, gato, rato e cachorro.
Enredo	O gato se diverte com a cena e o rato desaparece. A bruxa demonstra ter tido uma ideia vira para o lado do rádio.
Desenlace	A Bruxinha transforma o rádio em um cão (de corda, como o rato).

Fonte: Adaptado de Faria (2005).

Figura 6 – “Sem título” (*O patinete*)



Fonte: Furnari (2016).

Quadro 8 – Análise de “Sem título” (*O patinete*)

Situação inicial	Bruxinha sentada em um banco e a varinha na mão, divertindo-se com os movimentos de um coelho saltitante
Personagens	Bruxa e coelho.
Enredo	A maga aponta para o animal e o transforma em um patinete, divertindo-se pela cena.
Desenlace	O patinete salta como o coelho.

Fonte: Adaptado de Faria (2005).

As histórias possuem a mesma estrutura, dependendo, então, do leitor para a compreensão do desenlace. É utilizado um número reduzido de quadros, sem

linguagem verbal. Os movimentos são característicos para demonstrar a ação ou passagem de tempo. *Furnari* sempre finaliza a história com uma cena cômica e inesperada, por vezes ligada a suas atrapalhadas com a varinha mágica. As cenas possuem fundo branco e seus contornos também são utilizados como espaço para a história em algumas sequências. O enredo finaliza a partir da compreensão do leitor ao ler a sequência (FARIA, 2005).

No próximo capítulo explicitamos a metodologia adotada no levantamento e análise dos dados bem como na elaboração das atividades de intervenção.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa está vinculada a uma turma de 9º ano. A turma tem quatro alunos, todos surdos e que pertencem a uma escola da cidade de Londrina, de público-alvo exclusivamente surdo; são dois alunos e duas alunas com idade entre 14 a 15 anos.

Uma estudante do grupo é surda moderada e tem a língua portuguesa como L1, em processo de aquisição de Libras. Por isso, não foi considerada nesta pesquisa. Os outros três são surdos profundos, dos quais dois usam aparelhos auditivos e são oralizados, ou seja, produz oralmente o português. O quarto não apresenta oralidade.

A escola atende uma demanda da educação especial, com alunos surdos e usuários de língua de sinais, que se utilizando de sua forma de comunicação para língua de instrução de conteúdos relativos às outras demandas, usando a língua portuguesa na modalidade escrita, o que é chamado de educação bilíngue.

Desta forma, a língua de sinais é caracterizada como primeira língua e a língua portuguesa trabalhada como segunda língua com metodologia de língua estrangeira. Como afirma Quadros (1997, p. 83), existem “basicamente três formas de aquisição de L2: (a) aquisição simultânea da L1¹⁰ e da L2¹¹; (b) a aquisição espontânea da L2 não-simultânea e (c) a aprendizagem da L2 de forma sistemática”. Por suas características físicas, as duas primeiras formas são inviáveis, restando apenas a terceira opção como forma sistemática de aprendizagem.

A autora afirma que, com o domínio da linguagem, podem ser desenvolvidas habilidades específicas para desenvolver a escrita. Ela propõe como forma de trabalho, a linguística contrastiva¹², que abrange a “comparação entre duas ou mais línguas quanto aos níveis fonológico, semântico/pragmático, morfológico e sintático” (QUADROS, 1997, p. 101-102).

Essa proposta não parece ser adequada para o uso com crianças pequenas, mas válida para adolescentes e adultos, já que trabalha o conhecimento explícito das duas línguas. De acordo com Quadros (1997, p. 103),

¹⁰ L1 primeira língua.

¹¹ L2 segunda língua.

¹² A linguística contrastiva é uma subárea da linguística geral, interessada em apontar similaridades e diferenças estruturais entre a língua materna (de um grupo de alunos) e uma língua estrangeira (VANDRESSEN *apud* QUADROS, 1997, p. 102).

O domínio das diferenças e semelhanças entre a L1 e a L2 pode favorecer a interferência do professor no processo de aquisição da L2 pelo surdo. Além disso, na medida em que o aluno tem condições de lidar com o conhecimento explícito, ele pode ser conscientizado das mesmas, a fim de monitorar sua própria aquisição.

É importante ainda considerar, segundo Pinto (2011, p. 50), que o professor, ao usar essa abordagem,

[...] precisa ter profundo conhecimento dos fenômenos linguísticos relativos às duas línguas de contraste: a língua materna e a segunda língua. O aluno irá basear-se nos significados que domina em sua língua materna para compreender as relações linguísticas na aprendizagem da segunda língua.

Ela também pressupõe que um falante de uma língua específica relaciona àquela que adquire aspectos presentes na primeira, exigindo do professor de língua portuguesa uma mudança de perspectiva no que se refere ao ensino.

A pesquisa aqui proposta é uma pesquisa-ação, pois a pesquisadora entrevistou no processo de aquisição de vocabulário e escrita. Também qualitativa, buscou analisar o contexto dos estudantes e intervir neste contexto para modificá-lo. Bortoni-Ricardo (2008, p. 41) concorda que “pesquisadores estão mais interessados no processo que no produto”.

Segundo Gil (2010, p. 42), a pesquisa qualitativa é uma “metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”, ideal para ser aplicada ao contexto da escola bilíngue, tratando-se de um grupo específico de sujeitos.

Além disso, o autor também afirma ser de características situacionais, considerando a ação social e a um problema coletivo propor uma solução em que participantes e pesquisadores se envolvam cooperativa e colaborativamente.

Para facilitar o trabalho e verificação do processo, foram utilizadas notas realizadas durante o processo num diário de bordo, dentro de fora de sala, descrevendo as atividades, intervenções e percepções realizadas durante o período de pesquisa, no período de cerca de dois meses. Sobre esta ferramenta, Bertoni (*apud* DIAS *et al.*, 2013) destaca sua importância, pois baseando-se em suas anotações, identificamos erros, acertos, impressões e sentimentos durante o processo, servindo para analisar os rumos a serem tomados e as correções a serem feitas.

Além disso, permite uma reflexão sobre a prática adotada em sala de aula. Mesmo que, num primeiro momento pareça conter somente caráter descritivo, a observação futura dessas anotações permite a reflexão, usando a linguagem de forma espontânea para leitura e embasamento teórico ou pesquisas mais aprofundadas, levando à mudança de postura em relação ao que não deu certo, afirmando as ações assertivas e definindo os rumos do trabalho.

Foi escolhida a escritora Eva Furnari, autora das narrativas de *A Bruxinha*, pois seus textos, pelo apelo visual não verbal, nos possibilitam a exploração criativa do uso do vocabulário na produção de textos relacionados às narrativas, pois, por contar a história apenas com imagens, possibilita independência com relação ao texto verbal. Esse texto é considerado narrativa visual, e, embora não haja palavras em sua construção, não há a necessidade de presença verbal, mas sim, como em outros textos literários, de interpretação (RODRIGUES, 2012)..

Para Fernandes (2006b, p. 20),

A leitura das imagens e a sua relação com as experiências vividas permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. A experiência nos ensina o quão desestimulante é iniciar as experiências de leitura com textos sem apelos visuais, o que torna o processo penoso e desestimulante pela falta de pistas para a decifração.

Suas produções de textos baseadas em narrativas visuais, sem a interferência direta da língua portuguesa nem do professor, em princípio, e posteriormente lidas e reescritas, colaboraram para perceber a evolução dos estudantes na produção de um mesmo texto.

Para isso, também foram trabalhadas atividades com o vocabulário utilizado durante a escrita e reescrita, bem como atividades de verificação de conceitos linguísticos adquiridos pelos estudantes durante o processo.

Foram desenvolvidas atividades pedagógicas, como bingo, jogo da memória, quebra-cabeças e palavras-cruzadas para essa verificação. Essas atividades são boas estratégias de aquisição e apreensão de vocabulário, pois permitem aquisição de conceitos de forma prazerosa, sem repetições ou simples cópias, o que torna, por vezes, o aprendizado desestimulante.

Todas as atividades foram pensadas para usuários bilíngues, ou seja, a Libras e Língua Portuguesa estavam presentes em seus contextos. Seu maior objetivo foi adquirir e/ou ampliar o vocabulário em Língua Portuguesa. Assim, a

Libras foi a língua de instrução e a Língua Portuguesa a língua-alvo de aprendizado. Para a aquisição de vocabulário em Língua Portuguesa algumas vezes foi utilizado o alfabeto manual, verificando a apreensão das palavras.

Fora da escola é raro o surdo ter contato com a língua portuguesa de forma significativa. Logo, é importante que o professor se atente a uma variedade de conteúdos e trabalhe em sala para favorecer um bom contato com a leitura e escrita da língua.

Foi oportunizado aos estudantes um caderno pedagógico com as atividades elaboradas e trabalhadas com a turma, desde a proposta inicial, as atividades de intervenção, até a produção final, com o objetivo de analisar, comparar e refletir sobre tais atividades e possíveis diferenças entre o início e o final da realização dessas atividades.

A seguir, detalhamos os procedimentos adotados na realização das produções de textos.

5 PRODUÇÃO DE TEXTO

Ao chegar à sala, foi explicada a proposta de trabalho, que se daria da seguinte forma: seria entregue um caderno separado para o trabalho e uma narrativa visual por dia. Cada um faria sua produção, sem olhar a do colega e sem ajuda da professora em qualquer circunstância. A única orientação dada foi deixar uma lacuna, caso não soubessem a palavra em português, e que, ao término das cinco produções, seriam trabalhados vocabulários e possíveis erros cometidos na produção inicial, bem como a reescrita depois de todas as dúvidas sanadas. O caderno seria recolhido e guardado pela professora ao final da produção para que fosse utilizado futuramente.

5.1 Apresentação dos indivíduos e das atividades iniciais

No primeiro dia foi proposta a produção intitulada 'O telefone'.

Para identificar cada aluno, utilizamos A1, A2, e A3, respectivamente para cada um deles.

A1 estudou na escola regular até o quinto ano, chegando à instituição no sexto. É surdo profundo, usuário de aparelho auditivo, muito crítico, questionador e curioso com relação ao vocabulário de português. Não hesitou em escrever nem alegou dificuldades. Acatou a sugestão da professora, deixando lacunas em seu texto. Numerou as frases de um a seis, para identificar o que percebeu em cada quadrinho da narrativa. Também não se atentou à escrita do título do texto. Percebemos que não domina conjugação verbal nem pontuação ou paragrafação, além de outros aspectos. No entanto, percebe-se o contexto narrativo em sua produção, pois há progressão das ações em sua escrita.

Quadro 9 – Produção inicial de A1

Texto	Produção escrita
<i>O telefone</i>	1 <i>A fada esta dormir</i> 2 <i>Gato pegar _____</i> 3 <i>Gato _____ magica</i> 4 <i>Gato pegar lanche comer</i> 5 <i>Gato comer lanche</i> 6 <i>Gato barriga tem telefone triim</i>
<i>Cão e gato</i>	1. <i>Fada esta ler gato correr</i> 2. <i>Gato medo cachorro quer pegar gato</i> 3. <i>Fada _____ magria cachorro</i> 4. <i>Cachorro pequino</i> 5. <i>Cachorro sair</i> 6. <i>Volta cachorro correr pegar gato</i>
<i>O chapéu</i>	1 <i>fada esta sente calma</i> 2 <i>fada senta perto passaro</i> 3 <i>fada ____ magrio passaro</i> 4 <i>passaro troca chapeú</i> 5 <i>fada pegar chapeu</i> 6 <i>fada chapéu. Chapéu tem dentro pássaro sair</i>
<i>O ratinho</i>	Aluno faltou no dia
<i>Sem título</i>	<i>fada _____ coelho pular</i> <i>fada _____ coelho</i> <i>Coelho _____ é _____</i> <i>fada andar _____</i> <i>_____ tem pular</i>

Fonte: A autora.

A2 está na escola desde pequeno. É surdo profundo, usuário de aparelho auditivo e oralizado. Hesitou, alegando não saber escrever. Depois de insistência da professora e incentivo de A1, tentou produzir seu texto, conforme mostra o Quadro 10. Também há sequência narrativa em suas produções, com uma estrutura de cinco frases, sem pontuação, paragrafação ou conjugação de verbos e mais lacunas do que o A1. Esta produção de A2, no entanto, tem características narrativas, com a presença, inclusive de título em algumas de suas produções.

Quadro 10 – Produção inicial de A2

Texto	Produção escrita
<i>O telefone</i>	<i>O telefone O sofá fada _____ o gato ver O _____ e _____ gato O gato _____ comer _____ e coca cola O gato comer gostosso A fada _____ ves gato comer o telefone "TRIIM"</i>
<i>Cão e gato</i>	<i>O gato corre o fada ler _____ A fada ver o cachorro o gosta medo A fada _____ que cachorro A fada o cachorro _____ O cachorro corre fada O cachorro corre gato corre fada?</i>
<i>O chapéu</i>	<i>A fada _____ o gato A fada vê pássaro o gato ver A fada _____ passario _____ gato ver A fada gosta chapéu quieto A fada _____ gato louca Ela _____ A fada chapéu rou gato _____</i>
<i>O ratinho</i>	<i>O Ratinho A fada _____ e _____ o gato _____ ratinho. A fada ver ratinho _____ gato rir O gato _____ fada ver gato _____ O gato _____ fada _____ voce gato O gato _____ fada _____ e _____ O gato medo e cachorro fada _____.</i>
<i>Sem título</i>	<i>A fada ver o coelho pular A fada _____ e que A fada _____ e feilz A fada Brinca _____ A fada _____ o coelho pular</i>

Fonte: A autora.

A3 não queria escrever, alegando que não sabia. Após insistência da professora, incentivando-o a tentar, produziu uma sentença composta por sete palavras. Também se lembrou do título, mas não produziu mais. Percebemos que não domina concordância nominal, muito menos verbos, sem mencionar o vocabulário extremamente reduzido, não sendo possível perceber sequência narrativa em sua produção. A partir da segunda, ele abriu o caderno e esperou o tempo passar, não produziu.

Quadro 11 – Produção inicial de A3

Texto	Produção escrita
<i>O telefone</i>	<i>O telefone A gato casa vai ela é isso</i>

Fonte: A autora.

Depois da produção, o caderno foi recolhido, e cada produção foi fotografada para que a professora pesquisadora pudesse perceber qual(is) procedimento(s) de intervenção seria(m) feito(s).

5.2 Atividades de intervenção

A partir da proposta de produção de texto inicial, como descrito anteriormente, foram abordados alguns aspectos nas atividades propostas. Como observado nas produções de texto dos estudantes, verificou-se ausência de vocabulário e inadequação verbal. Por isso, a seguir, segue sugestão de atividades propostas, com intuito de melhorar suas produções finais.

Atividades pedagógicas são ótimas ferramentas para aprendizagem e podem ser usadas na exploração de qualquer conteúdo e aplicadas em sala de aula, estimulando a curiosidade e o interesse dos estudantes acerca do que está sendo trabalhado especificamente. Elas são fundamentais para o desenvolvimento da interação entre os pares, além de estimular a criatividade e a socialização, entre outros. Em turmas pequenas é muito mais fácil de trabalhar dessa forma, pois, num pequeno grupo, conseguimos nos ater aos detalhes, que talvez passariam despercebidos se tivéssemos que atender uma demanda de vários grupos, como acontece numa sala regular, por exemplo.

Segundo Goldfeld (1997), a língua em sua modalidade oral é insuficiente para atender todas as demandas da comunidade surda, conseguindo desenvolver-se enquanto sujeitos ativos somente após o reconhecimento e difusão da língua de sinais, pois antes as escolas serviam como instituições para treinamento e reabilitação de fala, com exercícios que estimulavam a leitura de lábios e oralização para que a comunidade se integrasse à sociedade. Sendo assim, os surdos não tinham acesso aos conteúdos específicos de cada disciplina e saíam da escola sem aprender de modo significativo.

A língua de sinais, por suas características visual-espaciais, exige de seu usuário perceber o mundo por meio de experiências visuais. Por isso, é extremamente importante que se pense em atividades e estratégias pedagógicas que respeitem esse modo de ver e interagir com o mundo e a sociedade de modo geral.

Dessa forma, a proposta dessas atividades nas aulas de português surgiu como estratégia de ensino que atendesse essa especificidade, pois o português como segunda língua em sua modalidade escrita precisa ser trabalhado de forma diferenciada, buscando o interesse e curiosidade dos educandos na apreensão e conhecimento, aumentando seu vocabulário e percebendo, de forma divertida, a diferença entre a língua de sinais e a língua portuguesa e permitindo um aprendizado satisfatório.

Portanto, pensou-se em elaborar um caderno com a proposta de um projeto didático de gênero, histórias visuais, cujo objetivo fosse a produção de texto em uma segunda língua, a portuguesa. Sartori (2019), baseando-se em Guimarães, traz o conceito de projeto didático de gênero como um trabalho de releitura de sequência didática e projeto de letramento, pois une os dois em uma mesma metodologia.

A seguir apresentamos a sequência pensada e proposta em um caderno de atividades produzido e trabalhado com a turma.

5.2.1 Atividades com substantivos

A primeira atividade proposta foi um bingo de palavras. Como proposta inicial, foram selecionados alguns substantivos, vocabulário usado/necessário nas produções de texto, utilizado inadequadamente nas produções iniciais. Em seguida, foi trabalhado com o vocabulário para que se apropriassem de sua forma escritas e seu respectivo sinal em Libras. Nesta atividade, identificou-se uma ambiguidade, como no português, no vocábulo *banco*. Fora de um contexto, esta palavra também significa lugar onde fazemos transações bancárias. Foi interessante trabalhar a questão do contexto com relação a isso, pois, ao ler a palavra, ficavam em dúvida qual seria seu significado, mas, com o desenrolar das atividades, se detiveram ao único possível, por conta do contexto.

Após o trabalho de verificação e apreensão do vocabulário de substantivos, foi sugerida uma atividade lúdica com bingo, usando as palavras trabalhadas anteriormente. Elas foram escritas no quadro, então os alunos escolheram doze e

preencheram, na cartela, cada retângulo com uma palavra. Na sequência, apresentamos a lista de vocabulário e a cartela de bingo utilizada:

Quadro 12 – Lista de palavras usadas no bingo

almofada – banco – bruxa – cachorro – chapéu – coelho – gato – jornal – lanche – livro – mágica – mesa – música – passarinho – patinete – pedra – rádio – rato – refrigerante – sofá – telefone – varinha – vaso
--

Fonte: A autora.
























Quadro 13 – Modelo de cartela para bingo

Fonte: A autora.

Foram providenciadas anteriormente todas as palavras escritas em pedaços de papel e um saco para guardá-las. Foi sorteada e sinalizada cada palavra. Os estudantes escolheram algumas para copiar e, posteriormente, marcaram em sua cartela a palavra correlata. O primeiro a riscar todos os retângulos, ganhava. Foi proposta também a inversão de papéis, ou seja, um dos alunos sortear; assim ele teve que ler e sinalizar. Esta proposta foi recebida com muito entusiasmo e todos quiseram participar.

Muitas vezes, uma aula não é suficiente para dominar todo o vocabulário. É preciso lembrar que estamos falando de aquisição de segunda língua, sendo necessária a retomada até certificar-se desse domínio. Por esse motivo, foram pensadas outras atividades, como jogo da memória com figuras e palavras. As figuras e as palavras foram impressas em papel e recortadas como cartas. A proposta foi virar todas as cartas para baixo, e cada jogador escolhia duas cartas, virando-as na tentativa de encontrar o par (ilustração e palavra correspondente). Se acertasse, jogava novamente. Quem juntava o maior número de pares, ganhava. Pode-se, também, solicitar que o aluno faça a datilologia da palavra para assegurar que a escrita dela esteja correta.

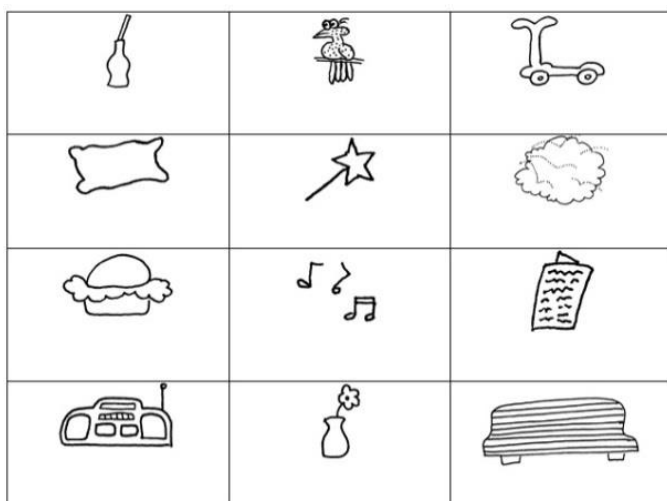
Figura 7 – Cartas para jogo da memória

	FIGURAS		
			
			
			
			
			

REFRIGERANTE	PALAVRAS	PATINETE	CACHORRO
ALMOFADA	VARINHA	MÁGICA	COELHO
SOFÁ	MÚSICA	JORNAL	CHAPÉU
RÁDIO	VASO	BANCO	LIVRO
BRUXA BRUXINHA	TELEFONE	PEDRA	MESA MESINHA
SANDUÍCHE LANCHE	GATO GATINHO	PÁSSARO PASSARINHO	RATO RATINHO

Fonte: A autora.



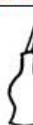



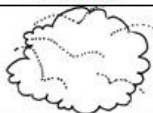
Foram pensadas outras atividades, dentre elas, soletração. Para isso, foram desenhadas e impressas as cartelas do material proposto. Um aluno sorteava uma figura e usava o alfabeto manual para soletrar a palavra para a língua portuguesa. O professor pode dividir a turma em equipes e anotar os pontos, ou, se o aluno acertar a palavra, a classe ganha um ponto; se errar, o professor ganha o ponto:

Figura 8 – Material usado para atividade de soletração

Fonte: A autora.

Foi proposta também uma atividade de desembaralhar as letras, muito comum em aulas de língua estrangeira, que consiste em usar as letras embaralhadas (e a figura) como dica para escrever a palavra corretamente. Em vermelho, a resposta da atividade:

Figura 9 – Material usado para atividade de desembaralhar as letras

			
AROCROHC CACHORRO	IUCSMA MUSICA	FAMALODA ALMOFADA	SIOPANASRH PASSARINHO
			
TEFIARGREREN REFRIGERANTE	NVRAAHI VARINHA	TANPETIE PATINETE	LJRNOA JORNAL
			
EHPAUC CHAPEU	LOHCEO COELHO	ELHANC LANCHE	AMGIAC MAGICA

Fonte: A autora.

A seguir, trabalhamos com caça-palavras e uma cruzadinha, cujas dicas foram as imagens, então o estudante preenchia com a palavra correspondente. A proposta de dicas foi organizada em ordem alfabética, pois os estudantes demonstraram apropriação desse conhecimento. No entanto, se necessário, pode-se

organizar as palavras de outra forma e pedir que eles organizem em ordem alfabética, aproveitando a atividade para se apropriar desse conhecimento, tão importante em nossa língua e primordial no uso de alguns contextos de nosso dia a dia. A mesma proposta poderia se repetir em outras atividades a seguir, pois, mesmo não sendo o objetivo da proposta, seria algo a mais no processo de aquisição da língua, visto que a língua de sinais não possui essa organização.

Quadro 14 – Lista de substantivos utilizada

almofada – banco – bruxa – cachorro – chapéu – coelho – gato – jornal – lanche – livro – mágica – mesa – música – passarinho – patinete – pedra – rádio – rato – refrigerante – sofá – telefone – varinha – vaso

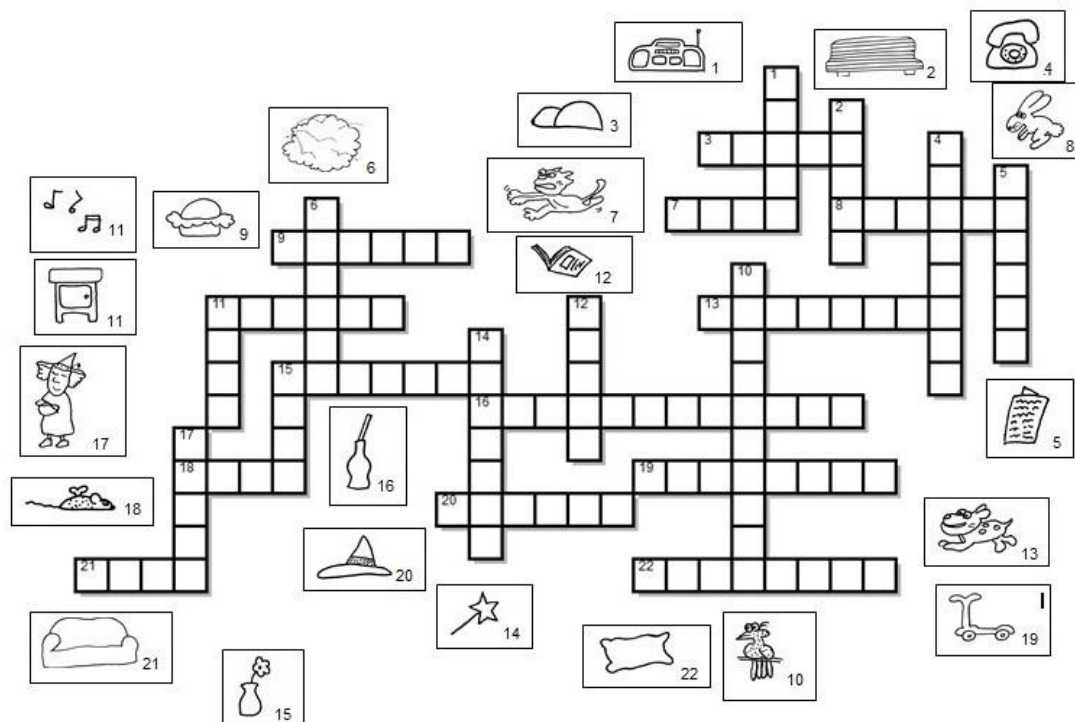
Fonte: A autora.

Figura 10 – Caça-palavras de substantivos

A L M O F A D A L I V R O M P Y M R R
 N L L T J R M T N R V V V D Y W X N B
 T R M L P O Z L A B A O R R O H C A C
 Y X Y P L G S D Q R A G K Y Z W M P R
 J Y L D Y J I A I Y N N M R D Y G K D
 R L B R T O O N V R O Y C A D G G P B
 N N E N Z G H R W T Y H R O L N E Y M
 M N T J G A P L N M G D L P N T Y U P
 A B N Y M K G L L A E Q Y E E T S P O
 X D A H N I R A V P L W O N O I J T X
 U B R E N O F E L E T H I M C C A P R
 R G E E Y A N P N M N T C A B R W B R
 B W G T H R F W P I A H D G B R T Z R
 K L I N V C D O R P A R M I V N T T T
 P J R J J G N A S P D G T C O B V D D
 W M F Y Y K S A E J L X L A T M N R Y
 D B E B T S W U L Q J L J Y A R E R V
 X R R W A Y X Q R T P B L T G B Y S B
 M Q G P V T Z K Y Y V L P M N M G J A

Fonte: A autora. (feito em www.puzzle-maker.com).

Figura 11 – Cruzadinha dos substantivos



Fonte: A autora. (adaptado de www.puzzle-maker.com).

5.2.5 Atividades com verbos

Depois de trabalhar com os substantivos, trabalhamos com verbos. Pensamos em trinta e cinco, baseados nos possíveis usos na produção de texto e sua relação com as narrativas. São eles:

Quadro 15 – Lista de verbos

acabar – acordar – adorar – andar – aparecer – aumentar – assustar – brincar – comer – correr – dormir – diminuir – esconder – fazer – ficar – gostar – gritar – ir – ler – levantar – ouvir – pensar – pular – rir – sair – sentar – sentir – subir – tocar – transformar – ver – virar – voar

Fonte: A autora.

Como atividade inicial, foi proposta a atividade com bingo. Como são muitas palavras, a sugestão é dividir em dois grupos para se trabalhar, pois o objetivo dessa atividade é revisar/apreender vocabulário. A mesma dinâmica do bingo de substantivos foi aplicada nessa atividade. Observamos que alguns verbos, com menor número de letras, são mais facilmente identificados por eles. Por outro lado, 'sentar' e 'sentir' foram confundidos mais de uma vez. Mais uma vez destaco a

importância de um trabalho com vocabulário, principalmente quando o objetivo é trabalhar produção de texto. Com o pouco que têm contato com a língua portuguesa em sua modalidade escrita, para aprender ou se apropriar de vocabulário, é necessário que o professor retome inúmeras vezes, pois ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, deve ser um trabalho realizado constantemente.

Quadro 16 – Modelo de cartela para bingo

Fonte: A autora.

Retomamos as atividades com caça-palavras. Como o trabalho é de narrativas, usamos duas formas verbais de escrita: presente e passado, pois as marcas de tempo são feitas de diferentes formas em cada língua (de sinais e portuguesa). Trabalhamos atividades que abordaram os dois caminhos. Iniciamos com a forma passada. Existem duas formas como sugestão: a primeira é entregar as formas verbais no passado junto com as dicas; a outra é trabalhar o verbo no infinitivo e sua forma passada antes e depois oferecer a atividade de caça-palavras com as dicas com verbos no infinitivo para o aluno achar seu correspondente no passado. A proposta e seu desenrolar dependem dos alunos, suas experiências de aprendizado e de repertório linguístico. Aqui, em específico, foi trabalhada a forma singular dos verbos pela presença de ações de personagens isolados, como a maioria das narrativas. Fora do material proposto, foram trabalhadas as formas em 1ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural no quadro e discussão com os estudantes sobre as semelhanças e diferenças entre eles.

Quadro 17 – Lista de verbos escolhidos para a realização das atividades

acabar – acordar – adorar – andar – aparecer – aumentar – assustar – brincar – comer – correr – dormir – diminuir – esconder – fazer – ficar – gostar – gritar – ir – ler – levantar – ouvir – pensar – pular – rir – sair – sentar – sentir – subir – tocar – transformar – ver – virar – voar
--

Fonte: A autora.

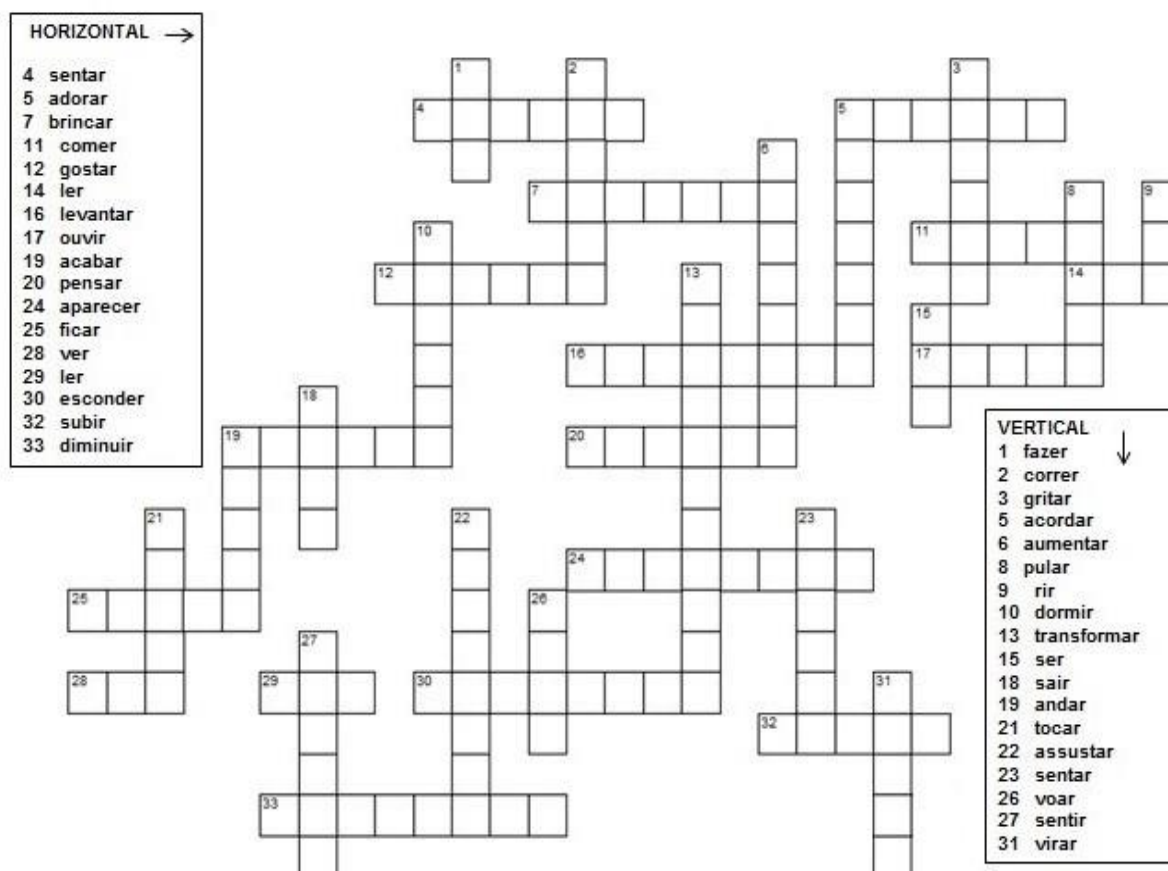
Figura 12 – Caça-palavras de verbos

T A U L E U L A Z G X Z Y S G G L D Y W
 R C C E K L T D U N X R T O E P Z T J L
 A A U O M Q T O O X V M S P B N U X B T
 N B D O R O T R T U O T I R G I T G R X
 S O U G T D C O N M O J T U U D T I A Y
 F U U E Z N O U E U U O C N I R B N U P
 O I S O C J E U M U N I I Q U B D L M Z
 R V E J L E E S U L O M M I T O U T G T
 M U N Y N U R S A V I S V R U B V S V D
 O O T D R B P A C D D U N I O I L O D L
 U T O U J K U C P O O W A E R D O J G T
 V S U T I L O E V A N S J O P U O C O T
 B U U N L R E I L Z T D U D G X N J D Z
 R S P O R L R V Z W P G E W B L G L L N
 J S R E C O L K A G I O F U R T L R Y K
 P A U N U I W Y J N K J R L J M G J M M
 J W D P N R F Q N V T T Z F W M R G N N
 Q M T G N B L B M T V O P M E R Y D G J
 J T D D Y D Y J J B Z X U L D Z D R T J

Fonte: A autora. (feito em www.puzzle-maker.com)

Para continuar o trabalho com verbos no passado, foi usada a cruzadinha, com dicas dos verbos no infinitivo para que os estudantes preenchessem com a forma passada correspondente. Nesta atividade foi verificado que eles se apropriaram de alguns dos verbos trabalhados, não utilizando o material como fonte de pesquisa.

Figura 13 – Cruzadinha de verbos



Fonte: A autora. (feito em www.puzzle-maker.com)

Depois de trabalhar verbos no passado, voltamos à forma verbal do presente. Em narrativas é comum usar o presente, com formas verbais do verbo *estar* mais o verbo auxiliar no gerúndio ou outro complemento. Mas em Libras, esta estrutura não existe. Por isso, destaca-se a importância do trabalho com estruturas frasais desse tipo. Foi observado durante o trabalho que, provavelmente por influência da Libras. Esse grupo de alunos tem dificuldade em fazer uso de concordância nominal e verbal. Mais uma vez, a relevância dessa atividade.

Na sequência, foram espalhadas as cartas pela mesa, de forma aleatória, viradas para cima. Cada aluno devia combinar o verbo *ESTAR* ao seu sujeito correspondente e ao verbo principal e/ou complemento, respeitando as normas da língua portuguesa, atentando-se ao gênero e número, se necessário. Os estudantes gostaram muito desta atividade, não aceitaram ajuda e quiseram competir para descobrir quem acertou mais. Algumas tentativas foram equivocadas, mas, depois de corrigidas, ficaram satisfeitos com os resultados. Aqui, foi usado o símbolo '@' para não marcar um gênero específico. Em Libras, o gênero é marcado em

situações pontuais. Assim, foram marcados explicitamente gênero e número, também nos verbos, para verificar o domínio de concordância dos estudantes. Seguem as sugestões dadas no material:

Quadro 18 – Relação sujeito + verbo principal + complemento

Sujeito	Verbo principal	Complemento
Eu	Estou	feliz
Eu	Estou	comendo
El@	Está	brincando
Ela	Está	cansada
Ele	Está	bonito
O gato	Está	dormindo
A bruxa	Está	passeando
O passarinho	Está	voando
O cachorro	Está	assustado
Eles	Estão	correndo
Elas	Estão	cansadas
El@s	Estão	conversando
A bruxa e o gato	Estão	brigando
O cão e o gato	Estão	nervosos
Eu e você	Estamos	sentados
Nós	Estamos	pulando
Eu e ele	Estamos	lendo
Eu e eles	Estamos	andando
Eu e vocês	Estamos	pensando
O coelho	Está	calmo
A almofada	Está	suja
O refrigerante	Está	gelado
O lanche	Está	delicioso

Fonte: A autora.

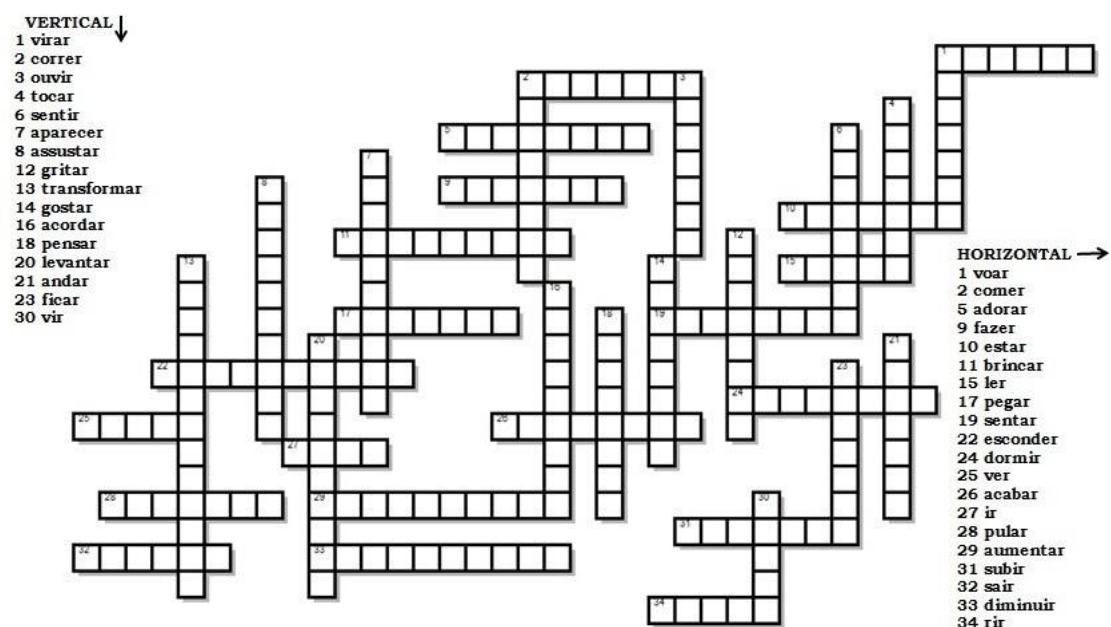
Em seguida, foram propostas atividades de caça-palavras e cruzadinha para relacionar o verbo em sua forma infinitiva e sua forma no gerúndio. Lembramos mais uma vez que esta forma verbal não existe na Libras, tampouco é usada rotineiramente pelos surdos.

Figura 14 – Caça-palavras de verbos



Fonte: A autora. (feito em www.puzzle-maker.com)

Figura 15 – Cruzadinha dos verbos



Fonte: A autora. (feito em www.puzzle-maker.com)

Para dar continuidade às atividades, precisamos trabalhar com a estrutura narrativa. Voltamos às histórias visuais e sua análise com os alunos, em Libras,

conversando sobre: quem são os personagens; quando e onde aconteceu a história e o que aconteceu nela; quem conta a história.

É importante trabalhar aspectos já analisados anteriormente, como a situação inicial de equilíbrio, desenvolvimento e o desenlace com a conclusão dos fatos, expressões e gestos gráficos presentes nos quadrinhos e personagens, além de outras referências, como objetos e marcas de passagem de tempo, por exemplo.

Pode-se fazer essa análise individualmente com cada história ou analisá-las todas juntas, comparando-as em suas semelhanças e diferenças. Utilizamos a versão impressa em formato maior, colando a sequência no quadro para as discussões em Libras.

Para finalizar, foi solicitada outra produção de texto final, comparando-a à inicial para observar se as atividades realizadas auxiliaram na compreensão da narrativa, bem como apreensão de vocabulário e concordância verbal e nominal, conforme apresentamos no próximo capítulo.

6 ANÁLISES E RESULTADOS

Com a escrita, leitura, observação e reescrita de textos produzidos pretendeu-se melhorar a fluência dos alunos em português, pois as duas línguas se diferem em muitos aspectos, e, assim como nós, ouvintes e usuários do português enquanto língua oral e escrita, os surdos devem se apropriar, respeitando suas características linguísticas e suas experiências, bem como faixa etária e nível de escolaridade, das normas padrão da língua portuguesa, adequando seus textos às mesmas normas e características de cada gênero textual, ortografia, concordância verbal e nominal, pontuação, entre outros.

A seguir, vemos as produções dos alunos, inicial e final de cada narrativa, percebendo diferenças em muitos aspectos.

A1 esqueceu de colocar título em suas produções. No entanto, constatamos, mesmo com erros, ampliação de seu conhecimento em relação ao gênero, pois o que antes marcara com números, agora assemelha-se a uma narrativa. Usou o presente para produzir as narrativas e não recorreu ao material, tampouco aos colegas e à professora em busca de ajuda. Usou termos novos, como 'barriga barulhenta' e 'acontecer', além de preposições, que não foram trabalhadas pelo material.

Quadro 19 – Comparação entre a produção inicial e a final de A1

Texto	Produção inicial	Produção final
<i>O telefone</i>	<p>(O TELEFONE)</p> <p>1 A fada esta dormir</p> <p>2 Gato pegar _____</p> <p>3 Gato _____ magica</p> <p>4 Gato pegar lanche comer</p> <p>5 Gato comer lanche</p> <p>6 Gato barriga tem telefone triim</p>	<p>(O telefone)</p> <p>A bruxa esta dormindo gato esta sentado no sofá, gato pega varinha, Em cima da mesa tinha telefonte e vaso então gato marinha magica vira lanche e refrigerante gato come, O que acontece gato fica barriga barulhenta é dentro telefonte TRMM</p>
<i>Cão e gato</i>	<p>(CÃO E GATO)</p> <p>1. Fada esta ler gato correr</p> <p>2. Gato medo cachorro quer pegar gato</p> <p>3. Fada _____ magria cachorro</p> <p>4. Cachorro pequino</p>	<p>(Cão e gato)</p> <p>a bruxa esta lendo jornal sentanda na pedra um gato correndo atras cachorro bruxa varinha magica vira cachorro pequeno denovo gato correndo atras cachorro.</p>

	5. Cachorro sair 6. Volta cachorro correr pegar gato	
O chapéu	(O CHAPÉU) 1 fada esta sente calma 2 fada senta perto passaro 3 fada ____ magrio passaro 4 passaro troca chapéu 5 fada pegar chapeu 6 fada chapéu. Chapéu tem dentro pássaro sair	(O chapéu) A Bruxa esta sentando e gato dormindo gato ver um passarinho Bruxa varinha magica vira chapeu pega coloca chapéu oque aconteceu chapeu voar.
O ratinho	(O RATINHO) faltou	(O ratinho) A Bruxa esta sentando no sofá tinha um rato Bruxa assusta ela levante fica brava varinha magica vaira cachorro Robo
(Sem título)	(SEM TÍTULO) fada _____ coelho pular fada _____ coelho Coelho _____ é _____ fada andar _____ _____ tem pular	(SEM TÍTULO) A Bruxa viu um coelho pular ela varinha magica coelho vira patinete ela subiu patinete mas tem patinete pular.

Fonte: A autora.

A2 lembrou do título somente na última produção, depois de brincarmos com as palavras ‘coelho’ e ‘patinete’ durante a discussão da narrativa em aula anterior. Assim como A1, deixou de usar frases soltas e substituiu por um texto narrativo de estrutura em texto. Usou frases mais completas e não pediu ajuda.

Quadro 20 – Comparação entre a produção inicial e a final de A2

Texto	Produção inicial	Produção final
O telefone	O telefone O sofá fada _____ o gato ver O _____ e _____ gato O gato _____ comer _____ e coca cola O gato comer gostosso A fada _____ ves gato comer o telefone “TRIIM”	(O telefone) Bruxa dormindo sofá. O gato ver ela estava dormindo ela vai pega varinha gato Em cima do mesa tinha telefone de vaso e flor varinha magica vria lanche e caco cola gato comer tudo. A Bruxa acorda e gato ele está telefone triim triim...
Cão e gato	(CÃO E GATO) O gato corre o fada ler _____ A fada ver o cachorro o gosta medo	(Cão e gato) A bruxa está lido senta na pedra o gato está correndo atrás cachorro Bruxa ver varinha cachorro magica cachorro

	<p>A fada _____ que cachorro A fada o cachorro _____ O cachorro corre fada O cachorro corre gato corre fada?</p>	<p>pequeno correndo Bruxa está feliz lendo cachorrinho de novo correndo gota está medo atrás correndo.</p>
O chapéu	<p>(O CHAPÉU) A fada _____ o gato A fada vê pássaro o gato ver A fada _____ passario _____ gato ver A fada gosta chapéu quieto A fada _____ gato louca Ela _____ A fada chapéu rou gato _____</p>	<p>(O chapéu) O Bruxa está senta calma bruxa olhar passaro o gato olhar Bruxa varinha pássaro magica gato que faz Bruxa está feliz chapéu gato chato bruxa pega colocar gato virar Bruxa olha está chapéu voar também gato olhar</p>
O ratinho	<p>(O RATINHO) O Ratinho A fada _____ e _____ o gato _____ ratinho. A fada ver ratinho _____ gato rir O gato _____ fada ver gato _____ O gato _____ fada _____ voce gato O gato _____ fada _____ e _____ O gato medo e cachorro fada _____.</p>	<p>(O ratinho) Bruxa gosta música gato colocou rato Bruxa olhar está aqui rato AHH medo o gato rir Bruxa ficou em pé levantou o gato está feliz Bruxa varinha e está gato medo virar magica música vria que é cachorro o gato está medo Bruxa feliz cachorro Bravo.</p>
(Sem título)	<p>A fada ver o coelho pular A fada _____ e que A fada _____ e feilz A fada Brinca _____ A fada _____ o coelho pular</p>	<p>O coelhonete e patinete Bruxa está senta lhar Binto coelho pular varinha coelho magica agora patinete Bruxa feliz Bruxa foi patinete vai q eu pular continua.</p>

Fonte: A autora.

A3, mesmo com muitos erros e palavras ininteligíveis, demonstrou grande avanço no que diz respeito à produção. Lembrou-se do título, com exceção da última produção, usando verbos no infinitivo e demonstrando, porém, outras dificuldades, como ortografia, uso correto de letras maiúsculas e minúsculas e estruturas sintáticas, por exemplo. Anteriormente se recusara a escrever, alegando que não sabia. Nessa atividade, dispôs-se a tentar e conseguiu construir textos, que, apesar de curtos, apresentam estrutura narrativa e sequência de fatos.

Quadro 21 – Comparação entre a produção inicial e a final de A3

Texto	Produção inicial	Produção final
<i>O telefone</i>	<i>O telefone A gato casa vai ela é isso</i>	<i>O telefone estava dormindo varinha pega vida gota vaso, vaibar, Em cina da mesa tinha magica, lanche, refigrrrente mesa comer depois tremer assustar</i>
<i>Cão e gato</i>		<i>Cão e cato ler vorar perseguir olhar magica pequeno viu jornal assustar correr</i>
<i>O chapéu</i>		<i>O Chapéu Em admirar é deitado estranhou fez mágica colocou continua olhando voar.</i>
<i>O ratinho</i>		<i>O Ratinho Em sofá, Bruxa é os Rádio. Bruxa é medo rato Bruxa Bravo fingir gato medo Bruxa, varinha mágica papel cachorro gato medo? Bruxa feliz a fam?</i>
<i>(Sem título)</i>		<i>Em coelho viu Bruxa verinha é mágica, patinete viu brincar pular é meda Bruxa? fam e o que?</i>

Fonte: A autora.

Apesar de as produções finais apresentarem características fora do padrão da língua portuguesa, notou-se ampliação nos quesitos vocabulário e presença de alguns (ou todos) os elementos da narrativa (tempo, espaço, narrador, personagem e enredo), além do uso do tempo contínuo da língua portuguesa, que não existe em Libras, mostrando que os estudantes se apropriaram de conceitos durante o processo. Mesmo orientados que, durante a produção final, os estudantes poderiam consultar o material didático e a professora, somente o aluno 3 procurou ajuda. Os demais estudantes produziram sem qualquer interferência, situação constatada principalmente pela falta de acentuação gráfica e erros de escrita em alguns vocábulos, além de pontuação. Mesmo assim, verificou-se uma melhora em relação ao texto inicial, pois não numeraram as frases, nem se recusaram a realizar a atividade proposta, como haviam feito na atividade proposta inicialmente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi um tempo de muito aprendizado, ainda que curto, especialmente enquanto professora, pois, por diversos motivos, o material foi utilizado em aulas ofertadas duas vezes por semana, durando cerca de 50 minutos cada, finalizando as atividades no mês de dezembro, com um cronograma apertado às vésperas da formatura da turma.

Algumas das atividades propostas foram bem recebidas pelos alunos, que conseguiram desenvolver com poucas dificuldades, como ocorreu com as atividades de caça-palavras e bingo. Outras, como as de análise linguística de verbos e as discussões sobre os elementos da narrativa e sua presença em cada texto produzido, nem tanto, cabendo ainda adaptações no decorrer do processo, como a discussão em Libras de cada narrativa e suas respectivas imagens, por exemplo, chamando atenção para detalhes que passaram despercebidos anteriormente pela turma e até pela professora. Este trabalho de produção e reescrita de textos foi retomado uma vez. Todavia, observamos que deveríamos realizá-lo mais vezes a fim de aprimorar as produções.

Outras atividades de inserção no gênero textual desenvolvidas, relevantes para a aquisição da escrita por este grupo de estudantes, foram as propostas a incorporação de cada aluno em um dos personagens da história e sua forma de participar da narrativa, bem como entrevista da professora para que cada um contasse como aconteceu o desenrolar dos fatos do ponto de vista de cada personagem.

Além das atividades previstas para o desenvolvimento desta pesquisa, no intuito de ampliar o conhecimento dos alunos, foram trabalhadas leitura e interpretações de textos variados, como por exemplo, sobre o uso das figuras de linguagem, sobre os eventos e datas comemorativas na instituição. Apesar de essas atividades não estarem previstas nesta pesquisa, elas também contribuíram para que eles se apropriassem não só de vocabulário, expressões ou conjugações verbais, mas da estrutura narrativa como um todo, com início, meio e fim, alternados um problema, um desenlace e uma forma cômica no desenrolar da narrativa.

Ao comparar as primeiras produções diagnósticas com as que foram realizadas depois das atividades de intervenção, foi possível constatar que o grupo ampliou consideravelmente seus conhecimentos linguísticos, como o uso do

vocabulário, da concordância, aperfeiçoamento em suas produções de texto, bem como em suas habilidades de escrita, por exemplo. Além disso, mostraram-se extremamente interessados nas atividades propostas, fazendo-nos refletir o quanto foram prazerosos esses momentos, podendo afirmar que o “letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais” (FERNANDES, 2006b, p. 6), pois esta serviu ao seu propósito em todo o processo do trabalho em sala de aula.

Muitos surdos, por não serem considerados bilíngues de fato, sentem-se marginalizados, excluídos e, por conseguinte, desestimulados no uso da língua portuguesa. O que sentem, por vezes, é incapacidade e até frustração de não conseguirem.

Há inúmeras formas de considerar o conceito de bilíngue: desde saber se comunicar oralmente, satisfazendo suas necessidades básicas, até ser um leitor hábil de textos científicos. Ressaltamos, então, a importância de reflexão sobre este conceito e as estratégias para trabalhar a língua portuguesa segundo as especificidades de cada educando. A concepção tradicional trata o indivíduo bilíngue como alguém que fala duas línguas de prestígio. A consequência é “um apagamento e/ou um não reconhecimento linguístico das línguas minoritárias, [...] desprestigiadas socialmente” (GESSER, 2006, p. 48).

A relação entre as duas línguas é muito complexa, trazendo desafios para os professores e alunos, transitando entre as duas línguas o tempo todo durante as aulas, bem como a aprendizagem de língua portuguesa se constrói e se solidifica em cada aprendiz.

Nesse sentido, vários conceitos, ainda em formação, fazem-nos refletir o caminho e as estratégias a serem adotadas na construção de conhecimentos para o trabalho com educação bilíngue de surdos.

Muitos obstáculos fizeram parte da caminhada, dentre os quais, o tempo. Estar em sala de aula, realizar as atividades do mestrado e cumprir prazos, em todos os aspectos, foi desafiador.

Os objetivos iniciais de propor um material de produção e reconstrução de textos foram atingidos. A melhora na fluência da escrita das produções foi percebida, além de aumento de vocabulário e principalmente, diferenciação nos usos de tempos e conjugações verbais. O material foi de grande valia, bem como as atividades por ele propostas para um trabalho de ensino de língua portuguesa em

sua modalidade escrita como segunda língua, inclusive o gênero proposto. Os estudantes gostaram e sentiram-se motivados em participar das atividades propostas. Outras atividades podem ser adicionadas à proposta, tais como trabalho com a pontuação, por exemplo.

Sabemos das limitações de nosso trabalho, realizado nas condições dos mestrandos do PROFLETRAS, que não deixam de atuar em sala de aula para se dedicar aos estudos. Acreditamos, no entanto, que, diante da falta de material adequado à educação bilíngue para surdos com foco na língua portuguesa em sua modalidade escrita, a presente pesquisa traz importante contribuição ao ensino de Língua Portuguesa como L2.

Destacamos, por fim, que, como aconteceu com o grupo de estudantes que participou desta pesquisa, esse material também contribuirá de maneira significativa, tanto para o trabalho com os estudantes surdos em sala de aula quanto para os professores que trabalham com língua portuguesa como segunda língua, que poderão tê-lo como base para elaboração de outras propostas cuja aplicação traga resultados ainda melhores, na busca de embasamento teórico e prático para que haja um ensino de fato inclusivo e emancipativo, condições a todos os seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. P. B. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. **Baleia na rede** (revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura), ano VII, v. 1, n. 7, p. 1-16, dez. 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1519>. Acesso em: 25 out. 2019.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Introdução à Libras: língua, história e cultura**. Curitiba: UTFPR, 2015.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: DOU, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: DOU, 07 jul. 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

DEAF NOTE. **Graus de perda auditiva**. Curitiba, 30 mar. 2016. Disponível em: <http://deafnotebr.blogspot.com/2016/03/graus-de-perda-auditiva.html>. Acesso em: 30 maio 2020.

DIAS, V. B.; PITOLLI, A. M. S.; PRUDÊNCIO, C. A. V.; OLIVEIRA, M. C. A. de. O diário de bordo como ferramenta de reflexão durante o estágio curricular supervisionado do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz- Bahia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 9., 10-14 nov. 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, SP, 2013. p. 1-7. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1143-1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. de F. **Letramentos na educação bilíngue para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: UFPR, 2006a. Disponível em: <http://www.alex.pro.br/libras3.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

FERNANDES, S. de F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006b. Disponível em: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

FERRAZ, J. de A. Multimodalidade e formação identitárias: o brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). *In*: FERRAZ, J. de A.; MAROUN, C. R. B.; ROCHA, H. da.; VIEIRA, J. A., **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ; Vozes, 2007. p. 109-145.

FURNARI, E. Cão e Gato. *In*: MALDONADO, Alessandra Ferreira. **Escola e Arte**. São Paulo, 29 maio 2012. Disponível em: <http://escolaeart.blogspot.com/2012/05/bruxinha-eva-furnari.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. O Chapéu. *In*: BURANELLO, A. **Entre livros e trânsitos**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/images/mjfJ3H>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. O Ratinho. FURNARI, C. **Biblioteca Eva Furnari**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://goo.gl/images/vHJZKC>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. O Telefone. *In*: SERPA, L. **Libras Educando Surdos**. Joinville, 26 fev. 2010. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/btMP8YrpnvgNPcDw5>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. Produção de texto: Eva Furnari. **Mundo da Angel**. São Paulo, 16 out. 2016. Disponível em: <http://mundodaangel18.blogspot.com/2016/10/producao-de-texto-eva-furnari.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

GESSER, A. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a língua de sinais. 2006. 219 p. Tese (Doutorado em linguística aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271029>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursiva de alunos surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, S. D. B de; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 173-186.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da escrita. *In*: LODI, A.C. B.; MÉLO, S. D. B. de; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 73-85.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. *In*: LODI, A. C. B. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 135-151.

GIORDANI, L. F. Língua escrita: letras (im)prováveis na educação de jovens e adultos surdos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 88-97, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/794/809>. Acesso em: 17 jul. 2019.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

KARNOPP, L. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: ULBRA, 2005. p. 225-238.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, S. D. B. de; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 153-171.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre o letramento e interação. *In*: ROJO, Roxane. (org.). **Letramento e Alfabetização: Perspectivas Lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-43.

NEMBRI, A. G; SILVA, A. C. da. **Ouvindo o silêncio**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PERLIN, G.; STROBEL K. L. **Fundamentos da Educação de Surdos** (material didático). Florianópolis, SC: UFSC, 2006. Disponível em https://libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

PINTO, V. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2011.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O alfabeto manual**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/o-alfabeto-manual/52873>. Acesso em: 15 nov. 2019.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROCHA, H. da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. *In*: FERRAZ, J. de A.; MAROUN, C. R. B.; ROCHA, H. da.; VIEIRA, J. A. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ; Vozes, 2007. p. 39-76.

RODRIGUES, M. L. C. **A narrativa visual na literatura infantil brasileira**: histórico e leituras analíticas. Joinville, SC: Univille, 2012.

SACKS, O. **Vendo vozes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SARTORI, A. T. **O processo de produção de textos escritos na escola**: teorias e práticas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019.

SENADO FEDERAL. **Manual de Comunicação da Secom**. Brasília, 2019, s.v. *Siglas*. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas/>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006. p. 7-32.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

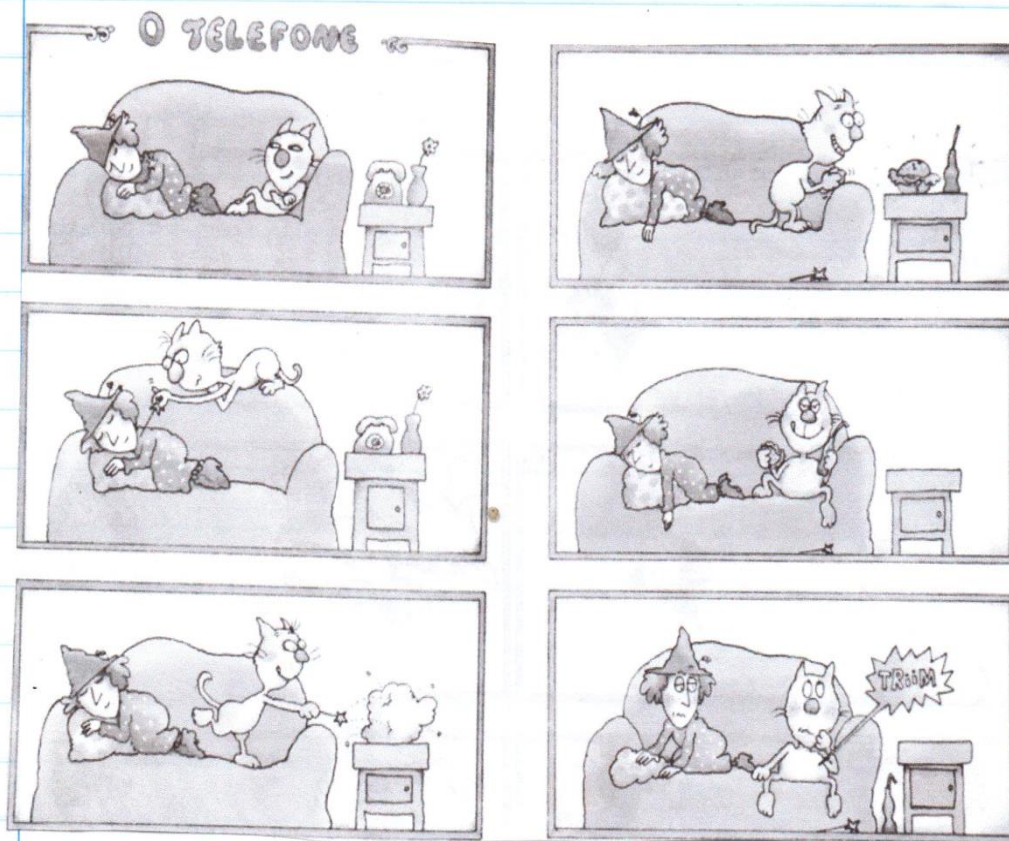
SOFIATO, C. G. **O Desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira**. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: UFSC, 2016.

TESKE, O. Surdos: um debate sobre letramento e minorias: *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, S. D. B de; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 25-48.

APÊNDICES

Apêndice A: Produção inicial – Texto 1 – A1



- 1 A fada esto dormindo.
- 2 Gato pegar lanche.
- 3 Gato magro.
- 4 Gato pegar lanche comer.
5. Gato comer lanche
6. Gato barriga ten telefone trism

Apêndice A: Produção inicial – Texto 2 – A1



1. Fada esta ler gato correr

2. gato medo cachorro quer pegar gato

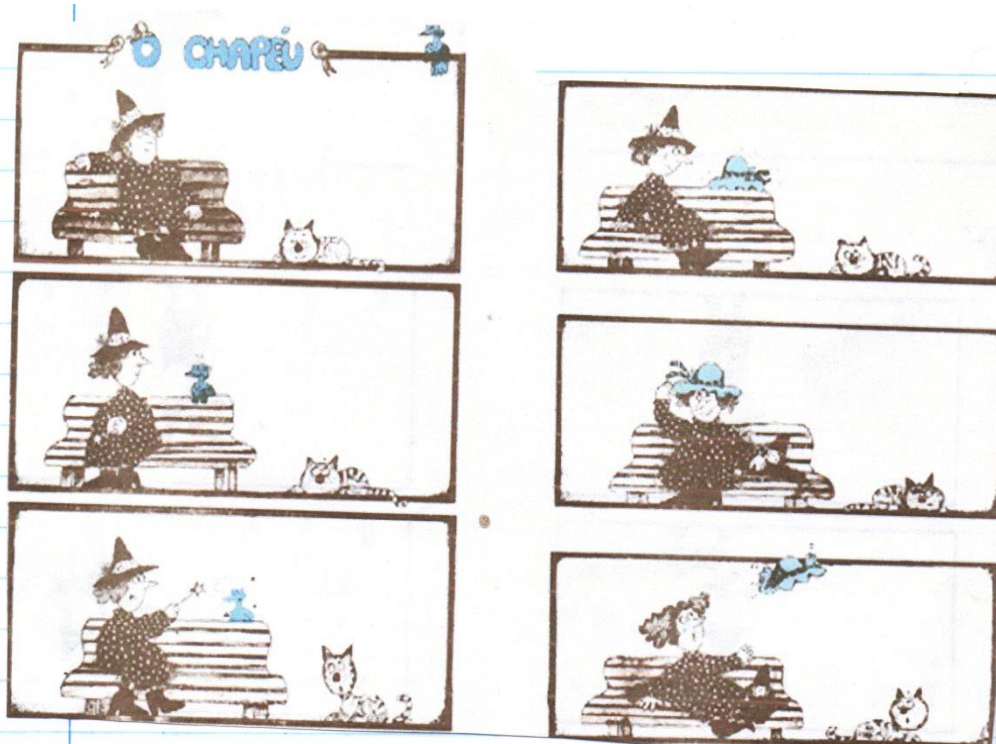
3- Fada magica cachorro

4. Cachorro pequeno

5 Cachorro sair

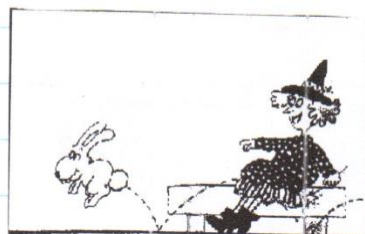
6. Volta cachorro correr pegar gato

Apêndice A: Produção inicial – Texto 3 – A1



1. fada esta sente calma
2. fada sento perto passaro
3. fada _____ magico passaro
4. passaro troca chapéu
5. fada pegar chapéu
6. fada chapéu. chapéu tem dentro passaro
raiz

Apêndice A: Produção inicial – Texto 5 – A1



fada — Coelho pular



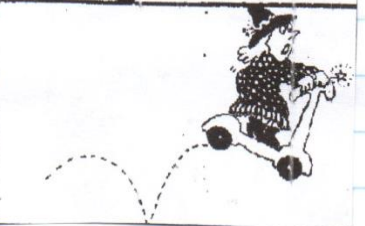
fada — coelho



Coelho — é —

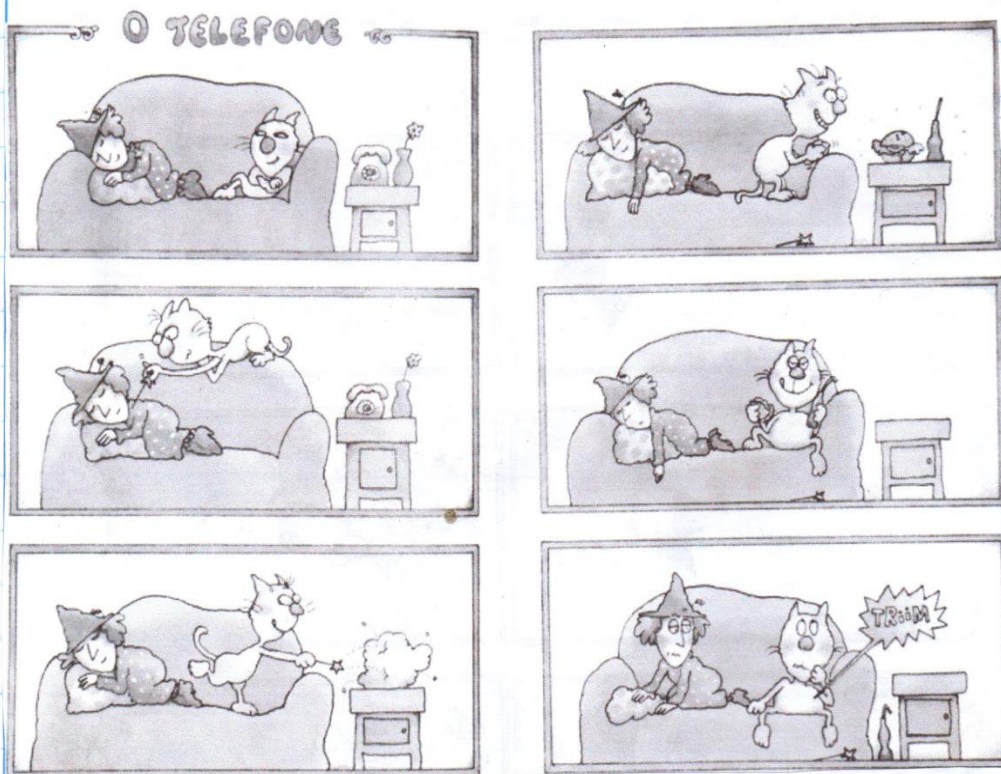


fada andar —



— tem pular

Apêndice A: Produção inicial – Texto 1 – A2



O telefone

O sapo fada e o gato ler

O e gato

O gato comer e cada caca

O gato comer gostoso

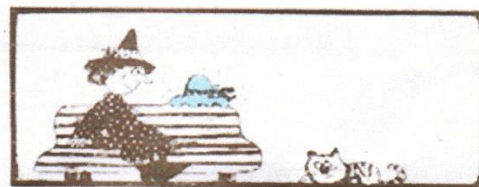
O fada e o gato comer o telefone "TRIM"

Apêndice A: Produção inicial – Texto 2 – A2



O gato corre a fada ler
 A fada vê o cachorro e gata medos
 A fada — que cachorro
 A fada e cachorro
 O cachorro corre fada
 O cachorro corre gato corre fada?

Apêndice A: Produção inicial – Texto 3 – A2



A fada _____ o gato _____

A fada se passaria o gato ler

A fada _____ passaria _____ gato ler _____

A fada gosta chapéu gato _____

A fada _____ gato leuca ela _____

A fada chapéu não gato _____

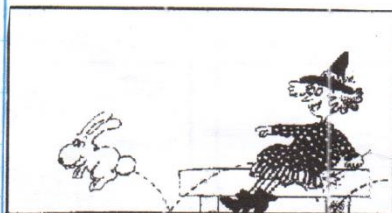
Apêndice A: Produção inicial – Texto 4 – A2



O Ratinho

A fada e o gato o ratinho
 A fada tem o ratinho o gato riu
 O gato fada tem gato
 O gato fada e
 O gato medo e cachorro fada

Apêndice A: Produção inicial – Texto 5 – A2



A fada tem o coelho pular



A fada é que



A fada é feliz

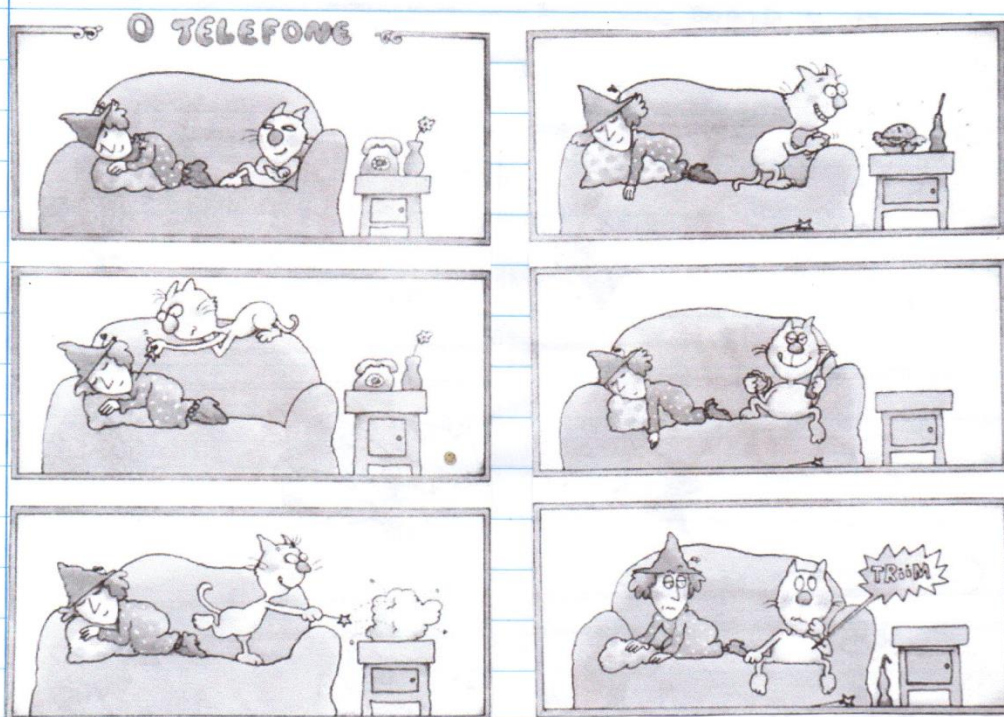


A fada Bounce



A fada é o coelho pular

Apêndice A: Produção inicial – Texto 1 – A3



O telefone

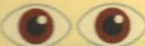
A gato casa vai ela é isso

Apêndice A: Produção inicial – Texto 4 – A3

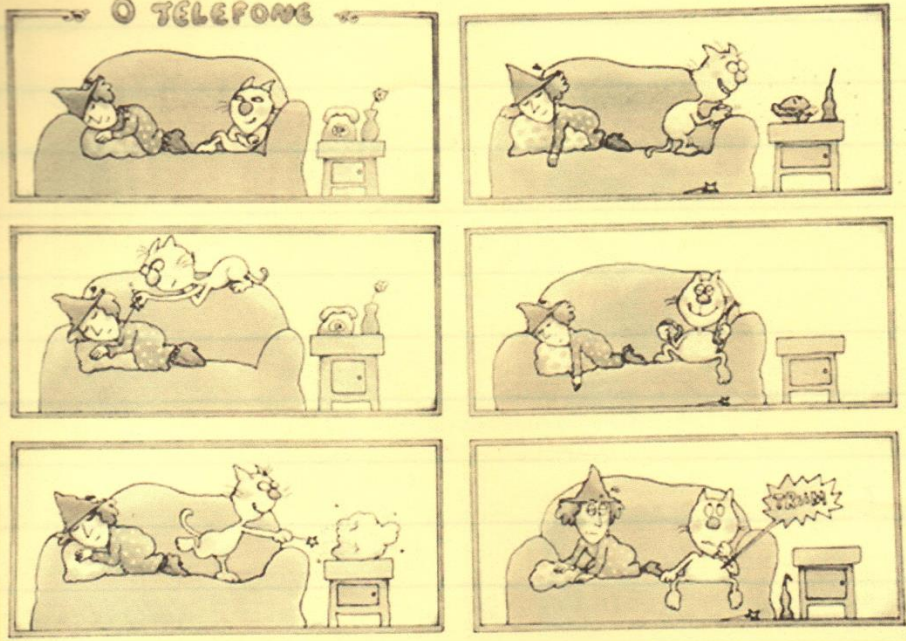



O RATINHO

Apêndice B: Produção final – Texto 1 – A1


 **Leia e escreva:**

O TELEFONE




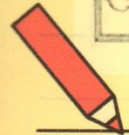
 A bruxa está dormindo, gato está sentando no sofá, gato pega varinha, em cima da mesa tinha telefone e vaso então gato varinha mágica tira lanche e refrigerante gato come, o que aconteceu gato fica barulhento e dentro telefone TRMM.

Apêndice B: Produção final – Texto 2 – A1

 **Leia e escreva:**

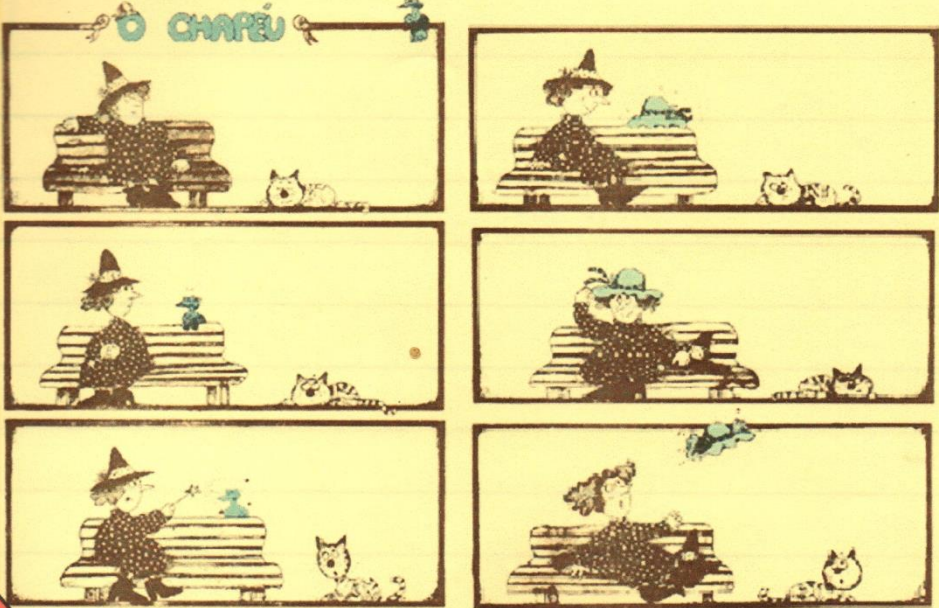
CÃO E GATO



 A bruxa está lendo o jornal sentada na pedra um gato correndo atrás caehora bruxa Karinha magica um caehora porque deixo gato correndo atrás caehora.


Apêndice B: Produção final – Texto 3 – A1

Leia e escreva:





A Bruxa está sentando o gato dormindo
gato vê um passarinho Bruxa vê o
passarinho vê o chapéu bruxa pega
o chapéu e que acintear o chapéu
vê.

Apêndice B: Produção final – Texto 4 – A1



 **Leia e escreva:**

O RATINHO




 A Bruxa está sentando no sofá
 tem um rato Bruxa acorda ela
 levante fica Brava com o mouse
 mouse vai cachorro Bobo

Apêndice B: Produção final – Texto 5 – A1



Leia e escreva:



A Princesa viu um
coelho pular e a bruxinha
maravilha. Coelho veio
patinete e ela subiu
patinete mas tem patinete
pular.

Apêndice B: Produção final – Texto 2 – A2

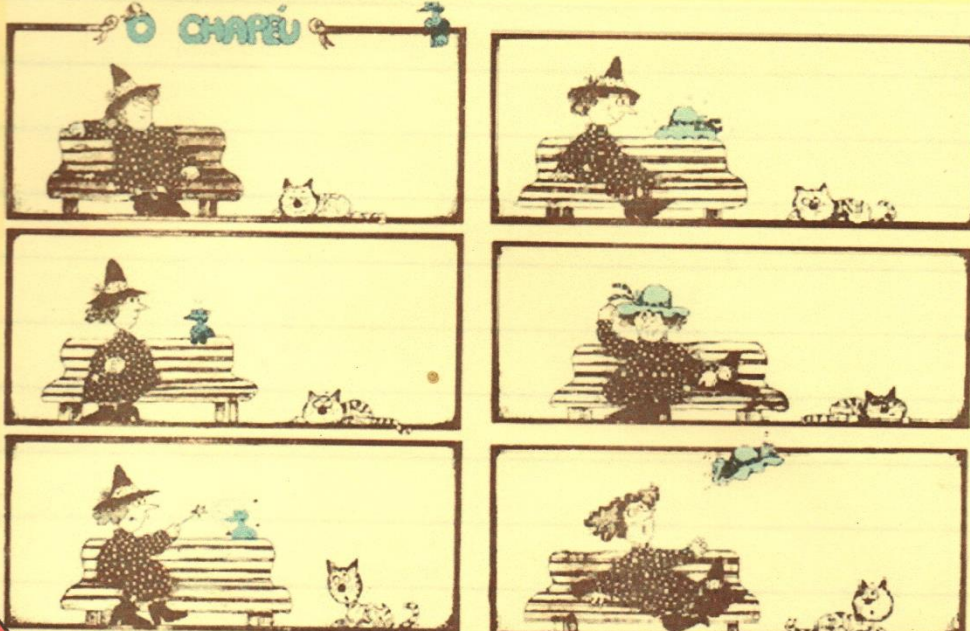
Leia e escreva:

→ CÃO E GATO ←

A bruxa está lendo sentada no pedestal o gato está correndo atrás cachorro. Bruxa tem uma varinha mágica cachorro pequeno correndo. Bruxa está feliz lendo cachorrinho de nome correndo gato está medo atrás correndo.

Apêndice B: Produção final – Texto 3 – A2

Leia e escreva:




O bruxa está senta calma bruxa olhar
 passar o gato olhar bruxa varinha passar
 magica gato que fog bruxa está feliz chapéu
 gato chato bruxa pega soltar gato varinha bruxa
 olha está chapéu varinha também gato olhar


Apêndice B: Produção final – Texto 4 – A2

Leia e escreva:

O RATINHO



 Branca gosta música gato colocou rato Branca
 olhar está aqui rato AHA medo o gato viu Branca
 ficou empil levantou o gato está feliz Branca sorri
 e está gato medo usar magia música vir que
 é cachorro o gato está medo Branca feliz cachorro
 Branca

Apêndice B: Produção final – Texto 5 – A2




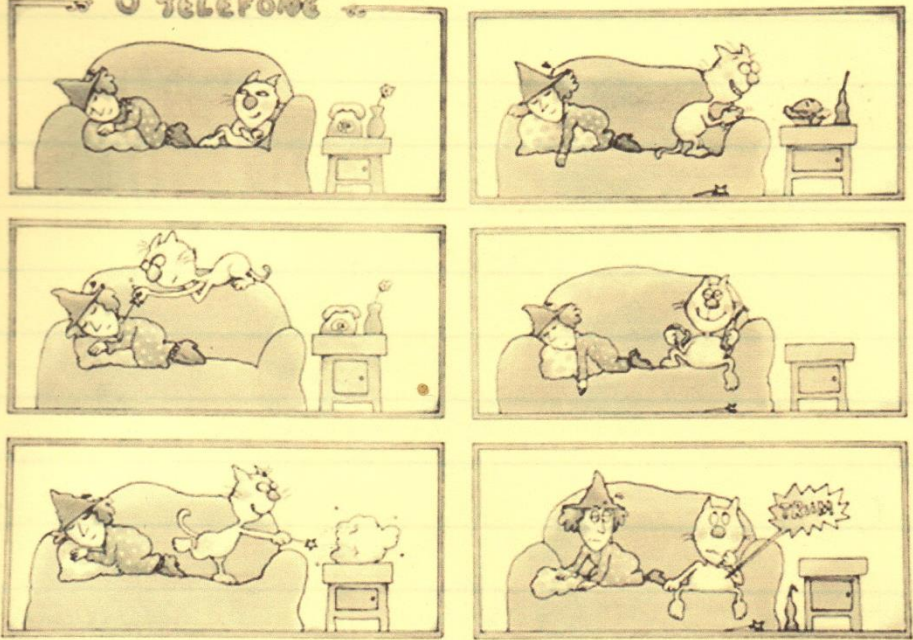
👁️ 👁️


Leia e escreva:


 O coelhete patinete
 Branca está sendo olhada
 Bunto coelho pulando
 Varinha coelho mágica
 agora patinete Branca feliz
 Branca foi patinete vai
 que putar coitadinho

Apêndice B: Produção final – Texto 1 – A3

 **Leia e escreva:**




 O Telefone

estava dormindo Varnika pega vida
gata, vaso, vidro, com cinza da mesa tinha
magica, lanche, refrigerante mesa
comer depois tremor assustador

Apêndice B: Produção final – Texto 2 – A3

Leia e escreva:



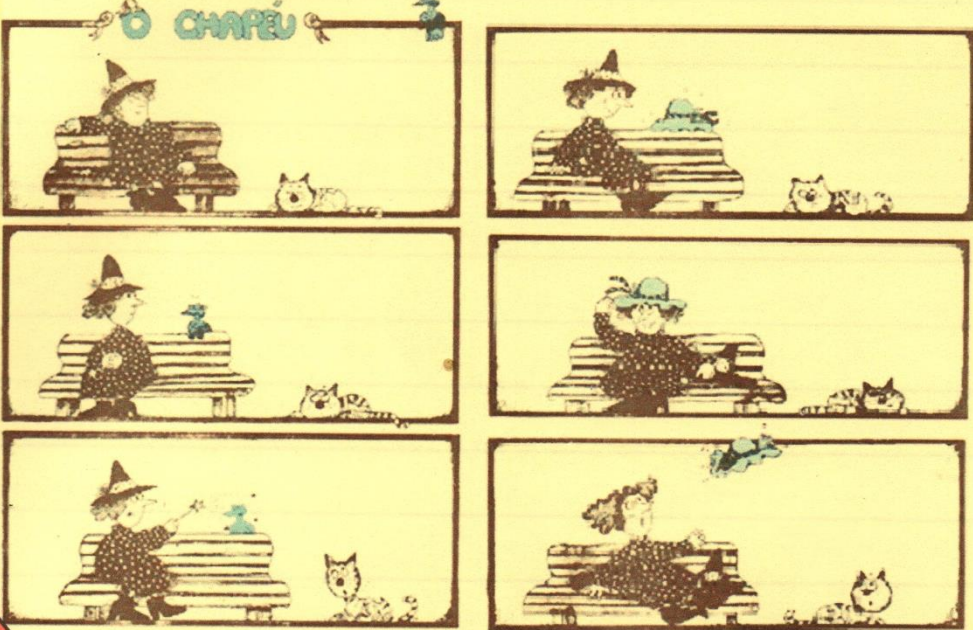
CÃO E GATO

Cão e gato
 ler verer perseguir olhar magica
 pequena vir jornal assustar correr

Apêndice B: Produção final – Texto 3 – A3

👁️ 👁️

Leia e escreva:



O Chapéu

Em admirar é deitado estranho
 fez mágica calacou continuo
 alhando vean.

Apêndice B: Produção final – Texto 4 – A3



Leia e escreva:





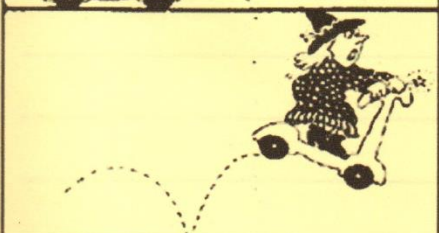
O RATINHO

O Ratinho

Em sofá, Brusa é as Rádio. Brusa é medo rato Brusa Brava fingir gato medo Brusa, varinha mágica papel cachorro gato medo? Brusa feliz a som?

Apêndice B: Produção final – Texto 5 – A3

  **Leia e escreva:**

Em calha vim
Bruas Venenba é
Mágica, Patinete vim
Brincar pular é
meda Bruas? fame
O que?

Apêndice C: Produto educacional

ATIVIDADES

Leitura de histórias visuais
e produção de texto

A bruxinha



Fonte: <https://images.app.goo.gl/ir4uWPwF6iVWEXi3A>

MATERIAL DO PROFESSOR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Apresentação



Este trabalho é uma sugestão de proposta elaborada para quem atua com surdos com ensino de língua portuguesa como segunda língua.

São pequenas contribuições para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem. Neste material encontram-se atividades e uma metodologia de trabalho usando a Libras e a língua portuguesa em sua modalidade escrita. São recursos pedagógicos pensados a partir das vivências e experiências em sala de aula enquanto docente de surdos. Não é um modelo, mas possibilidades de trabalho e enriquecimento durante os estudos de mestrado, pensado especificamente em habilidades de escrita, iniciando pela verificação e posteriormente por apreensão de vocabulário, análise linguística e letramento.

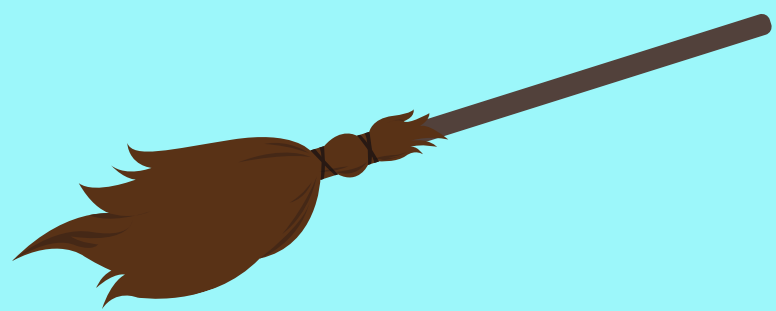
Foram escolhidas narrativas visuais simples, para se trabalhar com um tempo limitado. Além disso, percebi que se o texto tem palavras, ainda que poucas, alguns estudantes as usam em sua produção, interferindo na proposta inicial de verificar o que sabem ou não. Adicionei algumas informações sobre a vida da autora, mas as mesmas não foram utilizadas por mim.

Espero que você goste e aproveite o material.

Rubia Budny dos Santos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Sumário

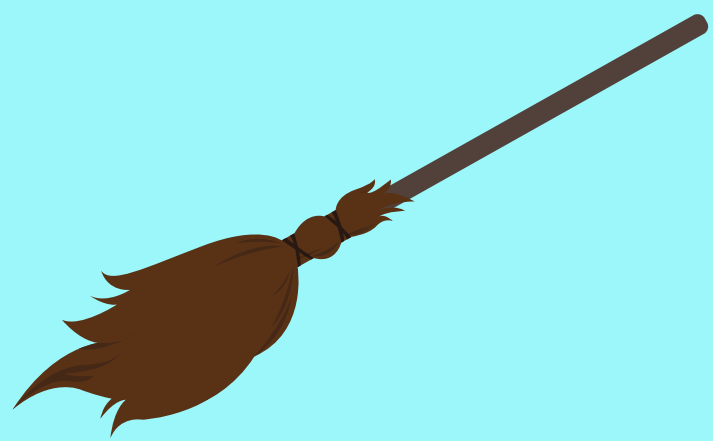


Iconografia	04
Biografia	05
Obras	06
Histórias	07
Atividades Iniciais	08
Atividades de Intervenção	18
Atividades Finais	4
Bibliografia	45

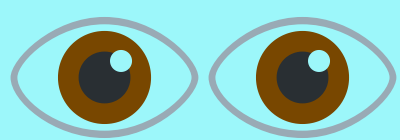


Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

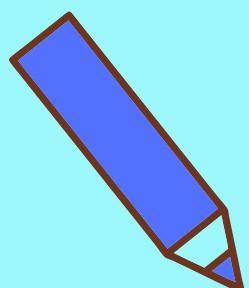




Iconografia



Leitura



Atividade de produção



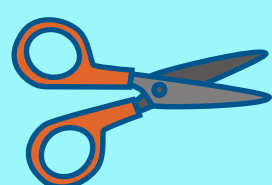
Atividade do estudante



Respostas



Libras



Recortar



Fonte:

<http://www.evafurnari.com.br/p/t/a-escritora/>



Biografia

Eva Furnari nasceu em Roma, Itália em 1948. Veio para o Brasil aos dois anos de idade e reside em São Paulo até hoje.

Em 1976, formou-se em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo. Foi professora de artes no Museu Lasar Segall de 1974 a 79. Na década de 80 colaborou como desenhista em diversas revistas e recebeu o Prêmio Abril de Ilustração em 1987. Durante quatro anos publicou semanalmente histórias da Bruxinha no suplemento infantil do jornal Folha de S. Paulo. Começou sua carreira de escritora e ilustradora em 1980 e já publicou mais de 60 títulos.

Seus livros também foram traduzidos no México, Equador, Guatemala, Bolívia, Itália e Inglaterra.

Muitos de seus livros foram adaptados para o teatro. Outros livros inspiraram animações.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu diversos prêmios.

Desde 2012 publica seus livros exclusivamente pela Editora Moderna. Essa parceria entre a autora e a editora resultou na criação da Biblioteca Eva Furnari, coleção composta por sete selos que acomodam aproximadamente 50 títulos, entre obras inéditas, reformuladas e reeditadas.

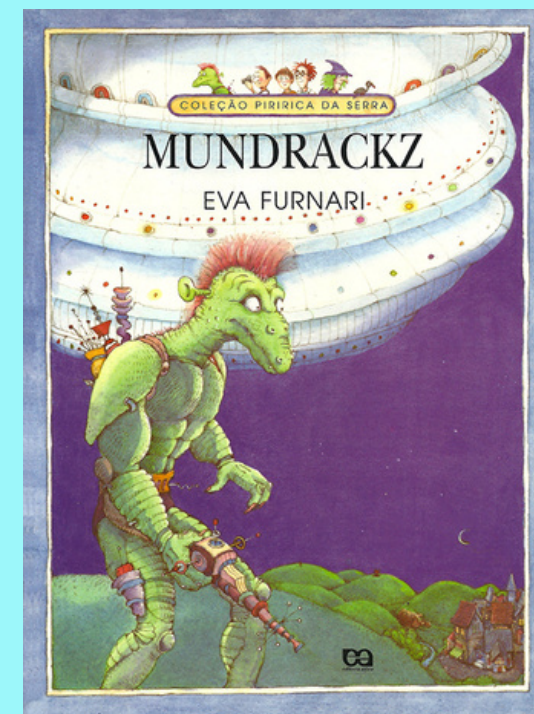
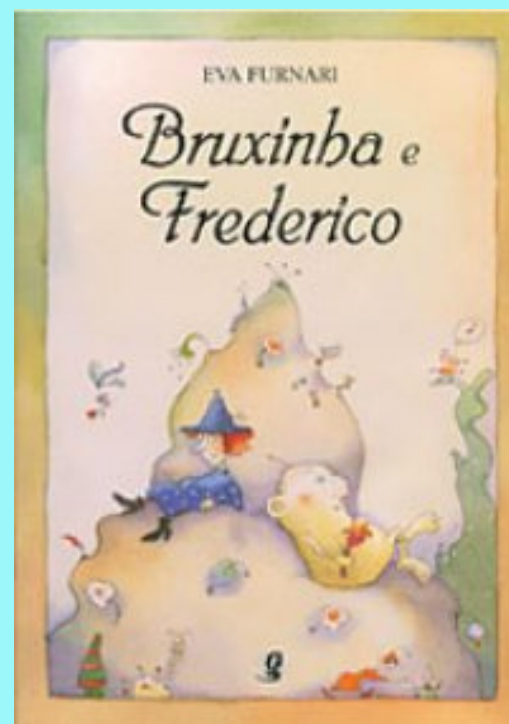
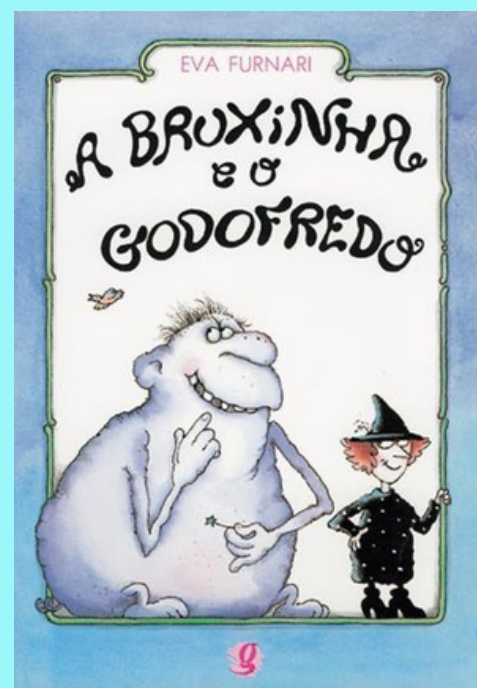
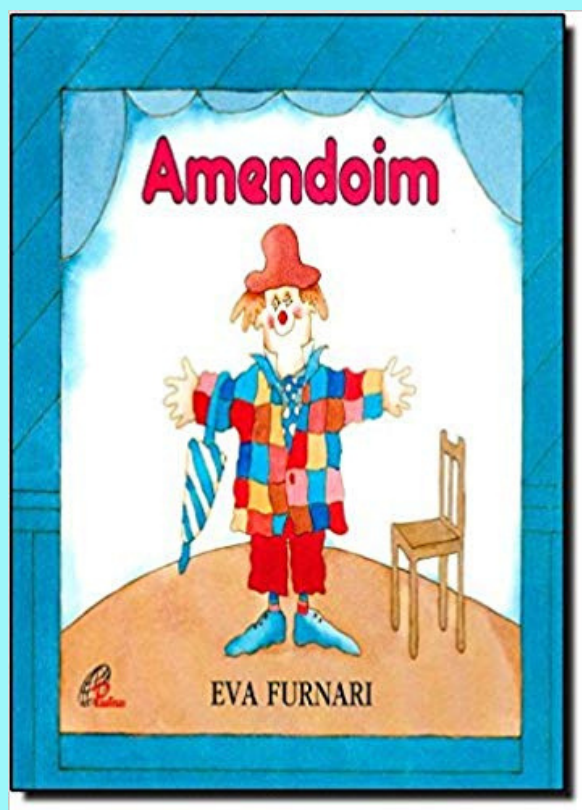


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

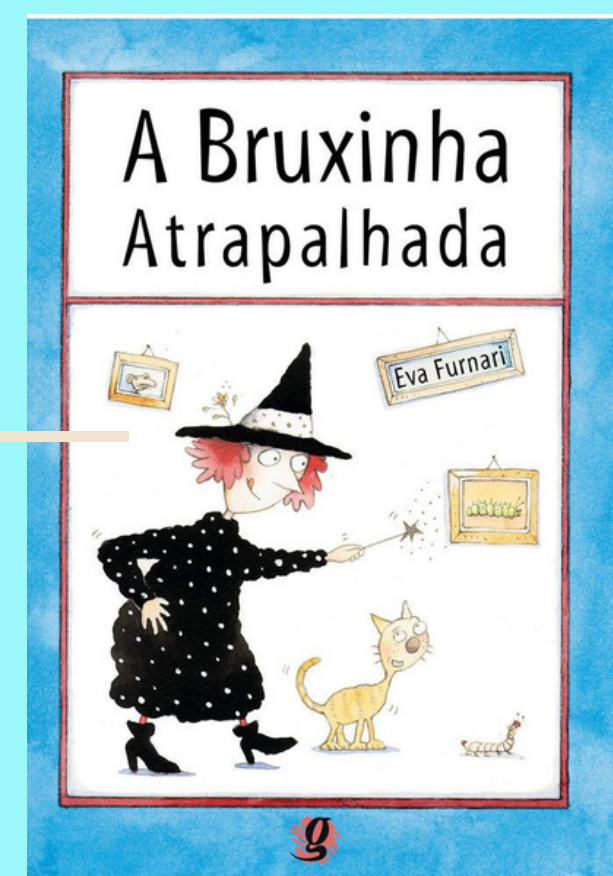
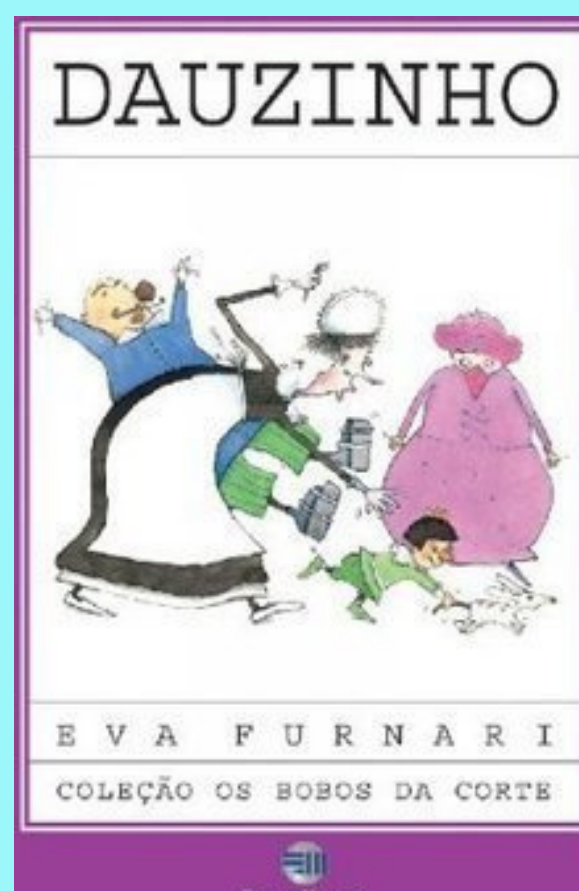
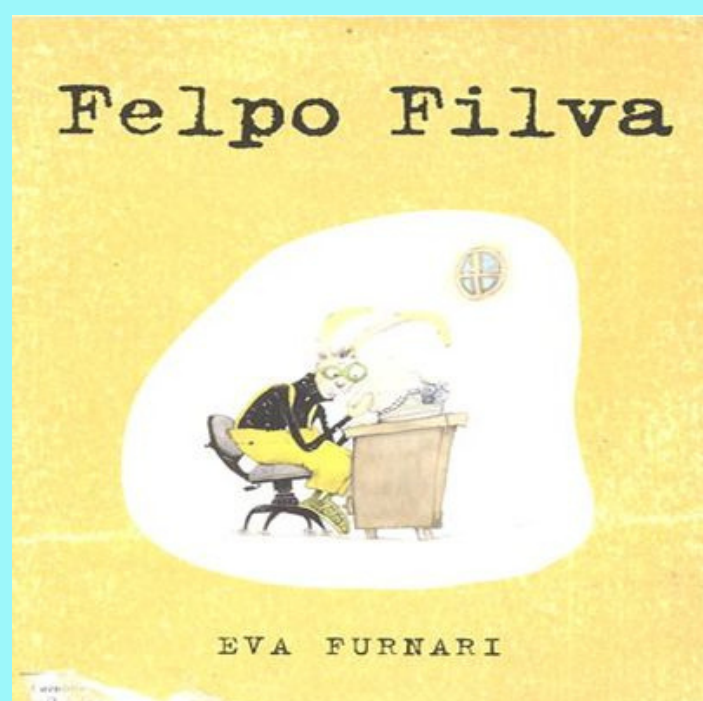
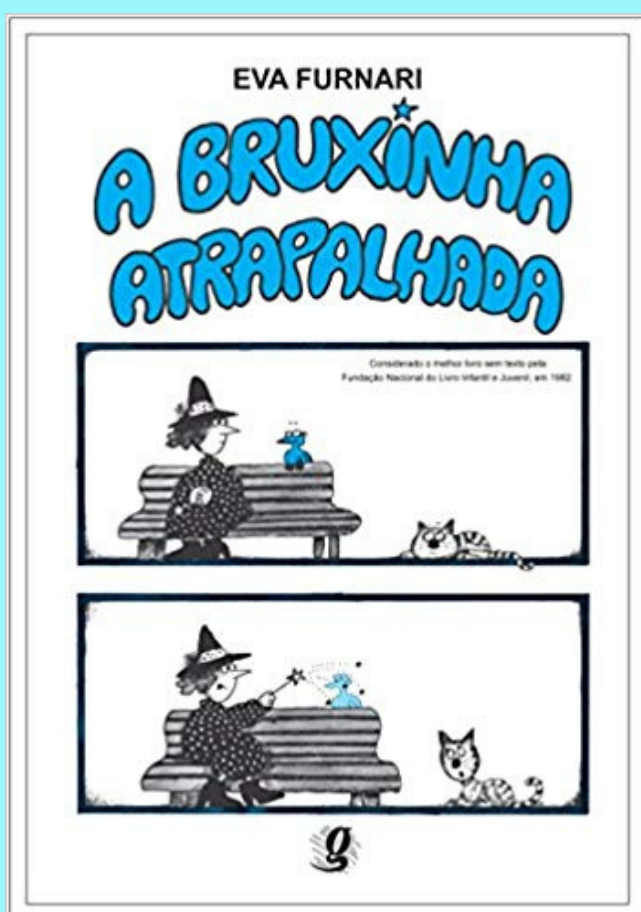
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Eva Furnari



ALGUMAS OBRAS



As Histórias

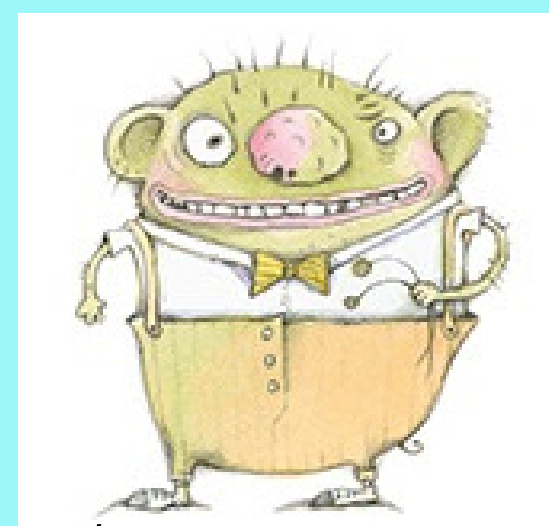
A narrativa visual é composta por uma linguagem que conta histórias apenas com imagens e surgiu no Brasil em 1976, com o livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado.

Estas obras mostram como é possível ter uma história através de imagens. Elas podem ser usadas por crianças e adolescentes sem restrição, pois, para lê-las é preciso apenas imaginação.

A escolha do termo narrativa visual se dá pela estrutura, pautada em cinco elementos: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, tendo uma situação inicial de equilíbrio, desenvolvimento e desenlace.

Iniciaremos com produções de texto. Incentive o estudante a ler atentamente cada história e escrever, com suas próprias palavras, o que ocorre em cada uma. Se possível, incentive-o a fazer sozinho para que você possa perceber suas dificuldades e ajudá-lo no processo.

A partir da leitura das histórias a seguir, da observação do comportamento dos personagens e das imagens, vamos escrever uma versão.



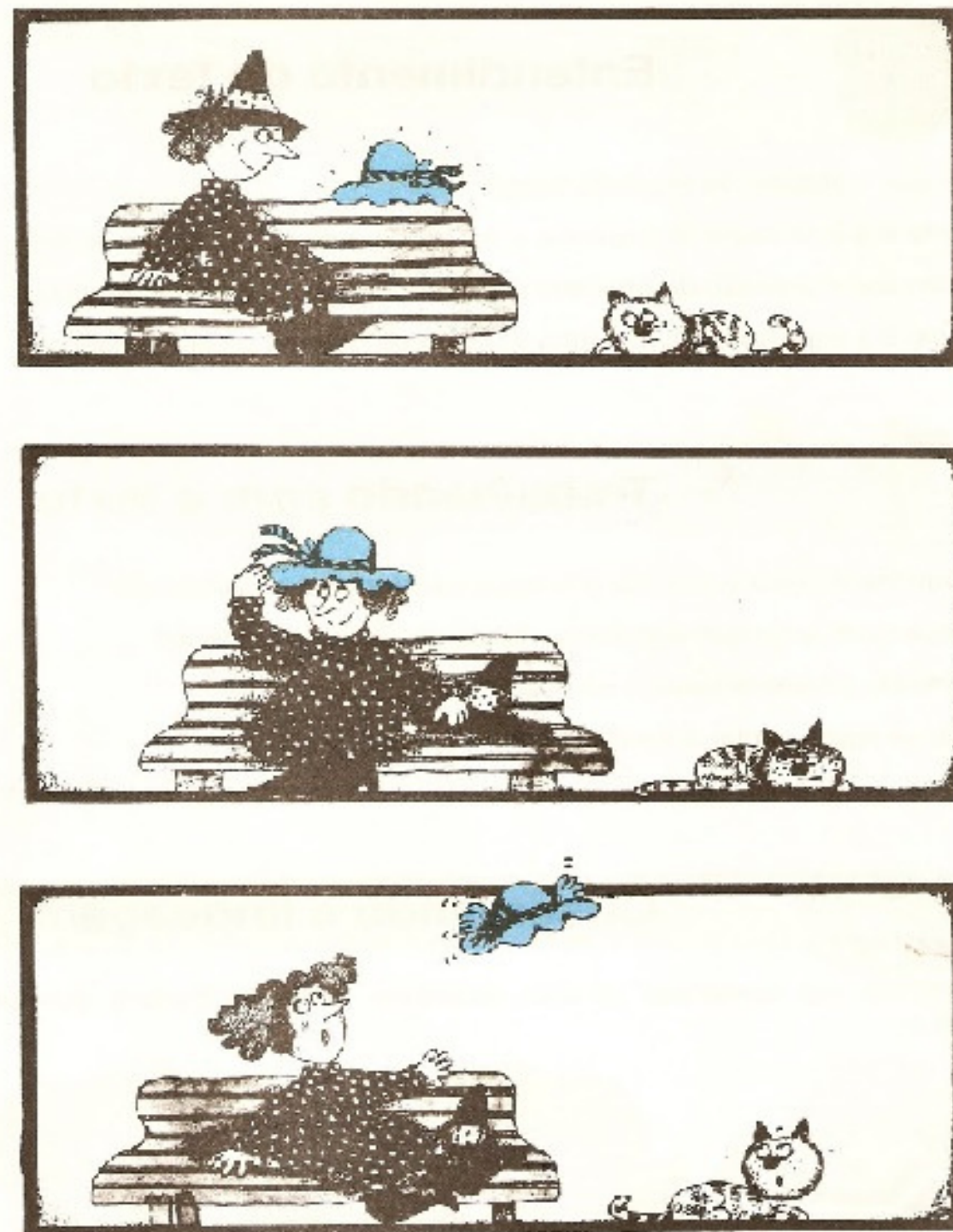
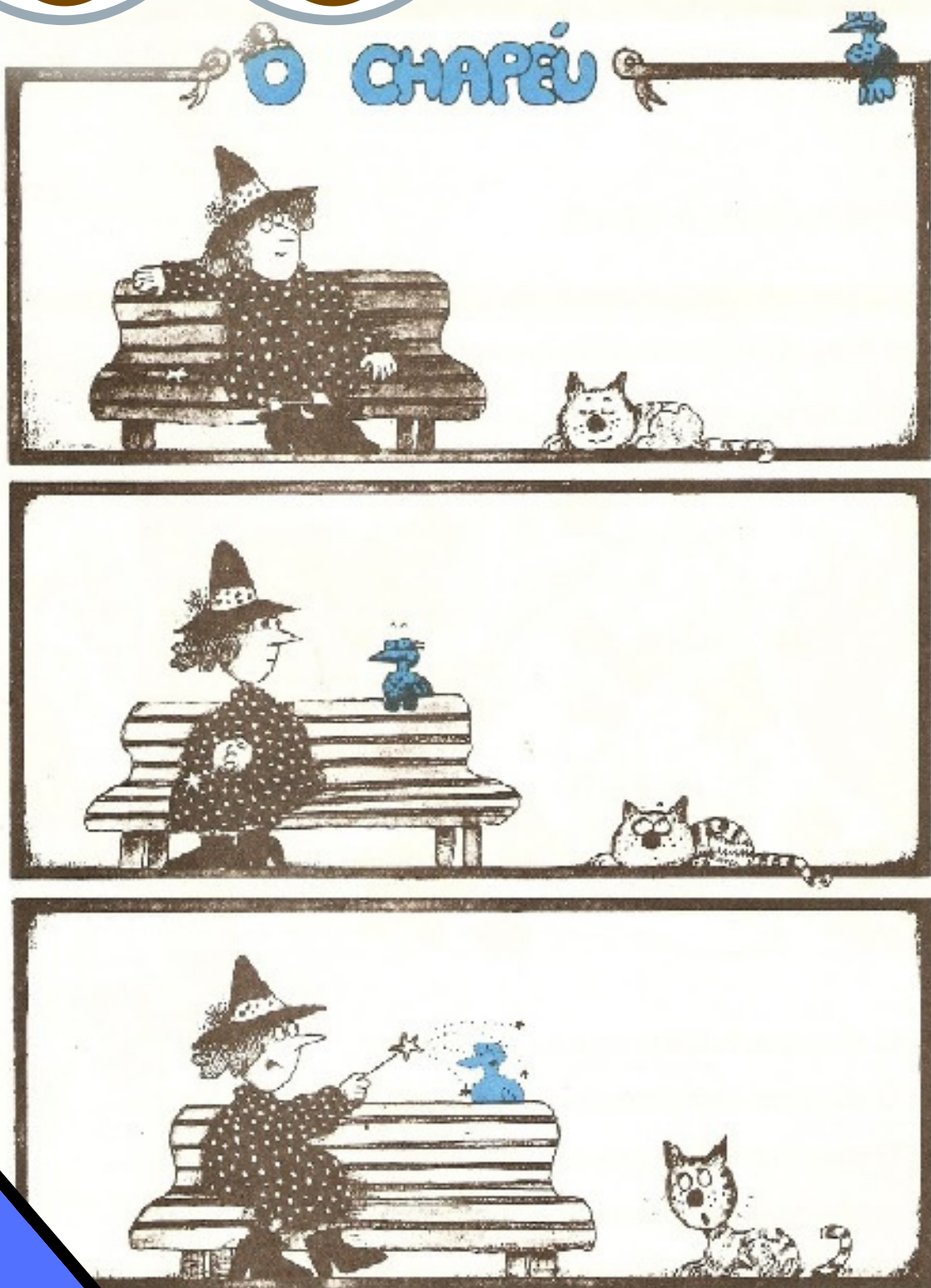
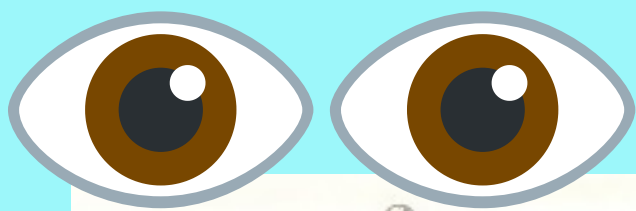
Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



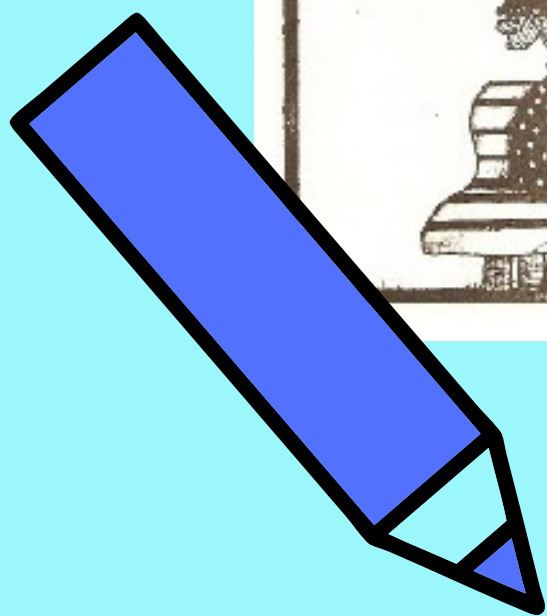
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

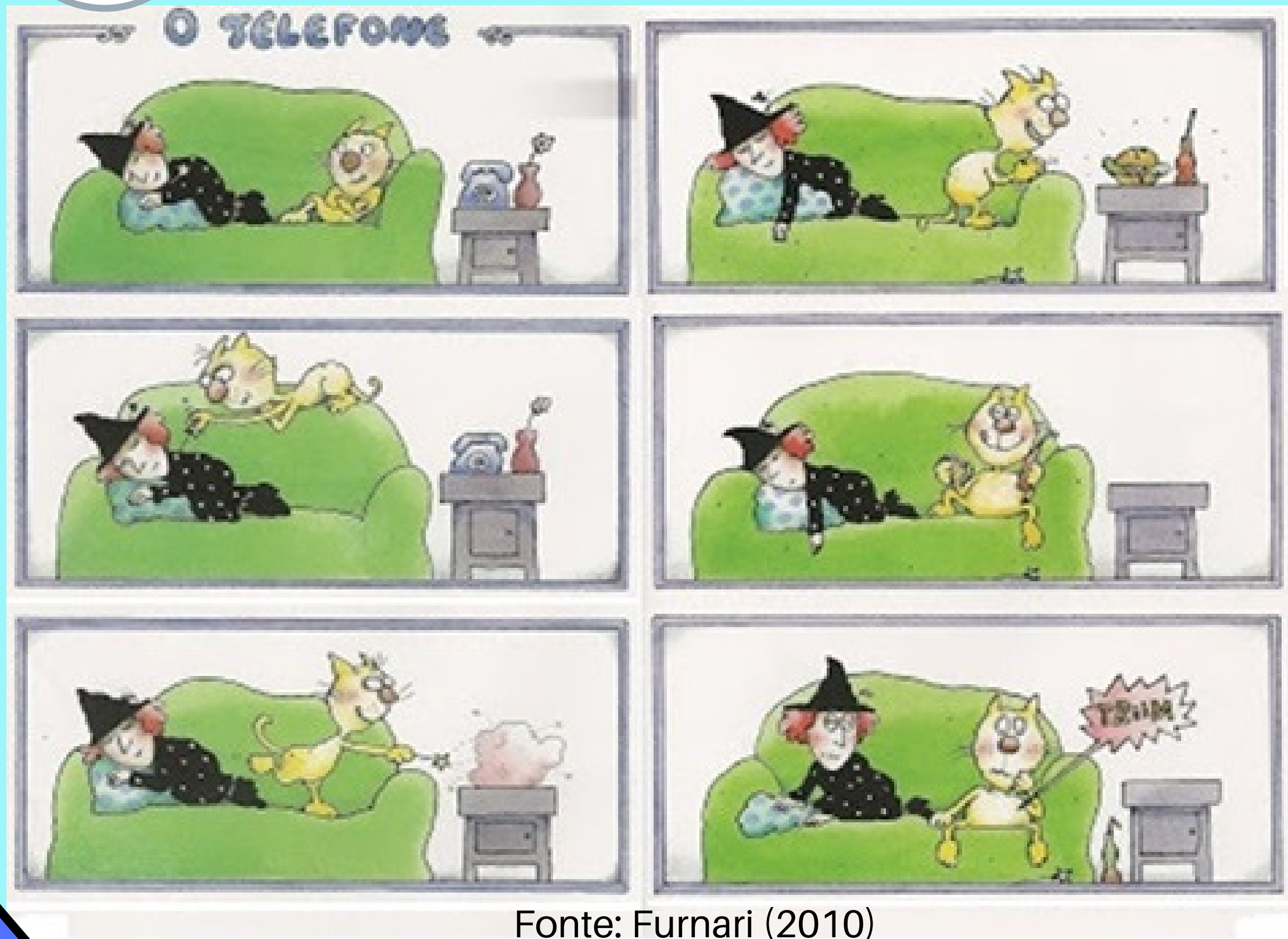
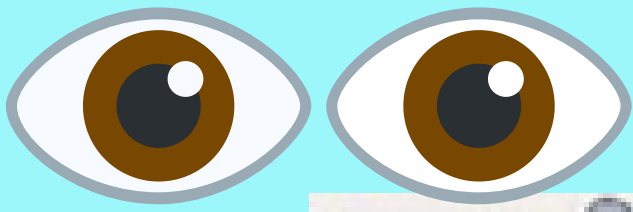
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

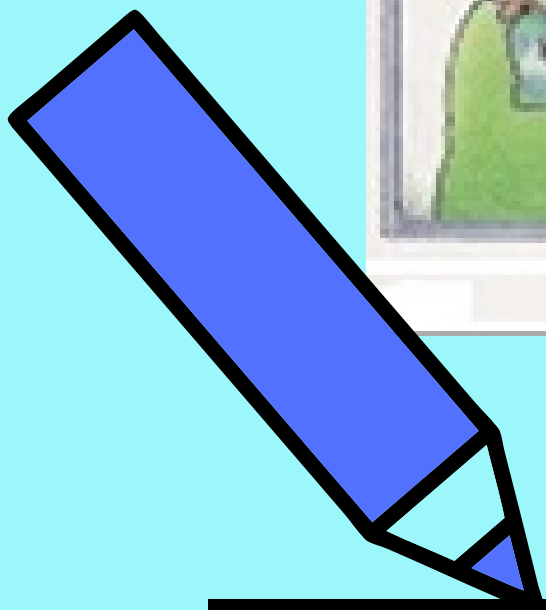


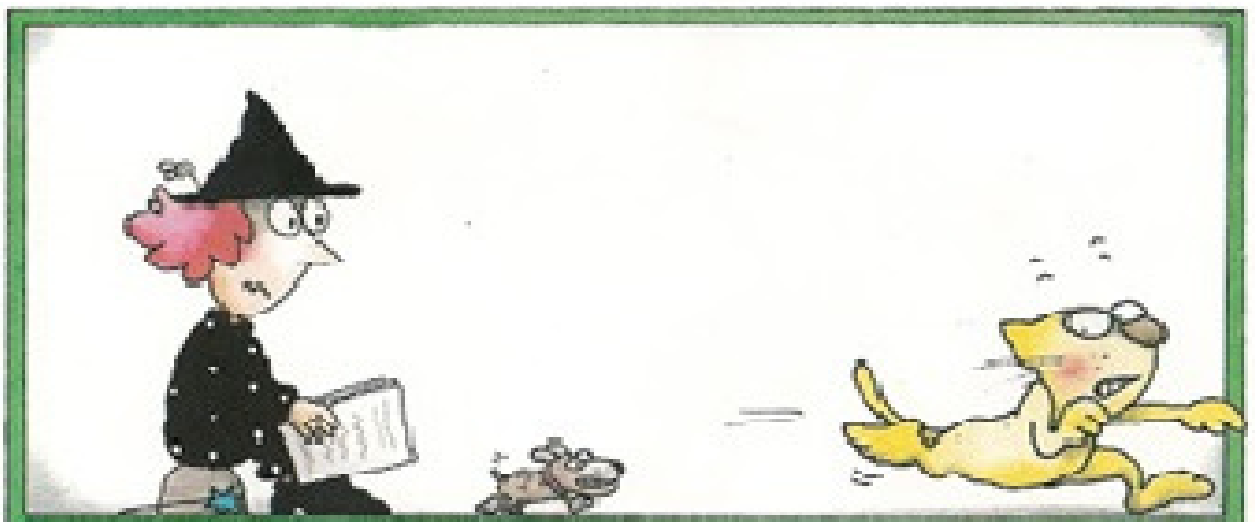
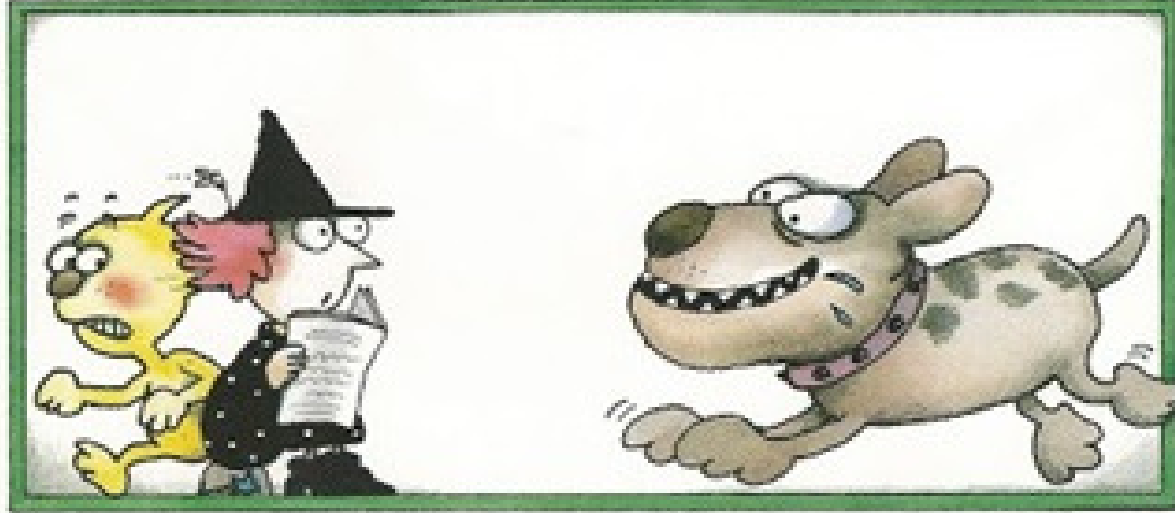
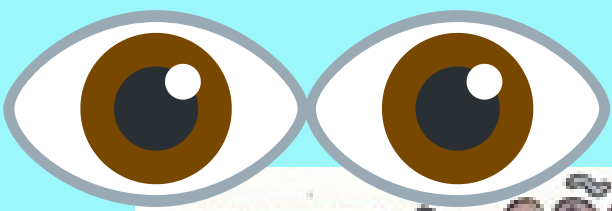
Fonte: Furnari (2014)



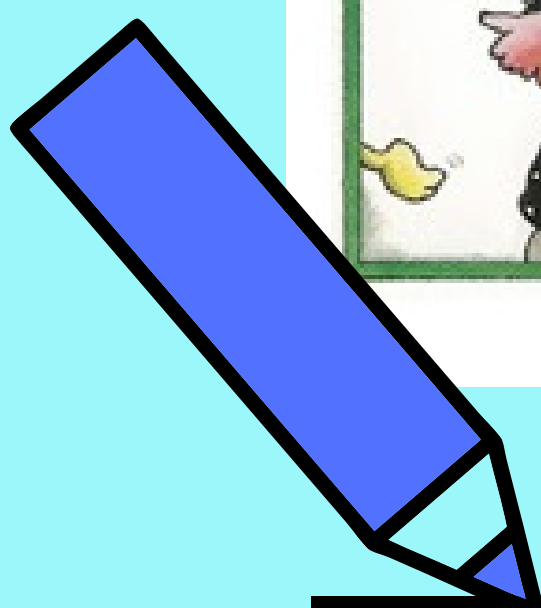


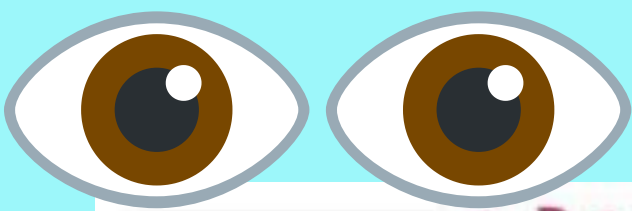
Fonte: Furnari (2010)





Fonte: Furnari (2012)





Fonte: Furnari (2019)

Atividades de Intervenção

Trabalhando com os substantivos

Depois de verificar as possíveis dificuldades de vocabulário dos estudantes, sugere-se trabalhar com atividades para aquisição/apreensão dos substantivos, em seguida dos verbos.

Como atividades com substantivos, a sugestão um jogo da memória, cujo par de cartas consiste na figura e sua representação em língua portuguesa. Assim, o estudante deverá combinar corretamente os pares.

Outra atividade é 'soletrando', que consiste em o estudante sortear uma carta com uma ilustração da história e usar o alfabeto manual em Libras para traduzir para a língua portuguesa a palavra correspondente à ilustração.

Use a atividade de caça-palavras para reforçar as atividades anteriores.

A seguir, utilize a atividade de desembaralhar letras, que consiste em escrever corretamente a palavra correspondente.

Para finalizar, uma cruzadinha com figuras como dica. Assim, pode-se verificar a apreensão do vocabulário.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Atividades

Trabalhando com os substantivos

Bingo

ALMOFADA	CACHORRO	MÚSICA	
BANCO	JORNAL	PASSARINHO	REFRIGERANTE
BRUXA	LANCHE	PATINETE	SOFÁ
CHAPÉU	LIVRO	PEDRA	TELEFONE
COELHO	MÁGICA	RÁDIO	VARINHA
GATO	MESA	RATO	VASO

Fonte: a autora (feito em WORD)

BINGO

Material necessário: papel sulfite, lápis ou caneta, saco de papel ou plástico para guardar e sortear as palavras, quadro e giz.

Escreva os substantivos em pedaços de papel e coloque-os em um saco. Escreva os mesmos no quadro. Peça para os alunos usarem a cartela ou desenharem uma grade em uma folha de papel de 3X4, totalizando 12 retângulos. Eles poderão escolher quaisquer palavras que estão no quadro para completar sua cartela. Sorteie e sinalize os substantivos para que eles riscuem em suas cartelas a palavra correspondente. O primeiro a riscar todos os retângulos, ganha. Você também pode inverter os papéis, ou seja, colocar um dos alunos para sortear; assim ele terá que ler e sinalizar.



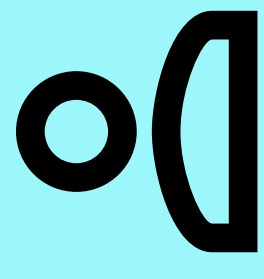
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

BINGO



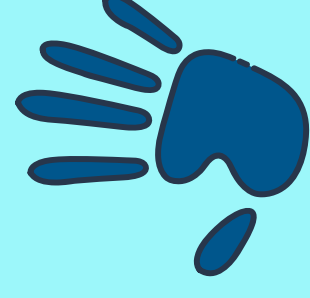
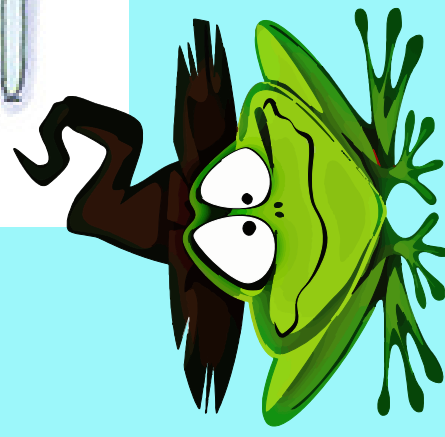
CARTELA PARA BINGO COM SUBSTANTIVOS

Fonte: a autora (feito em WORD)



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os substantivos

JOGO DA MEMÓRIA

Material necessário: cartela de desenhos e a palavra correspondente em língua portuguesa. Recorte, separando as cartas.

Todas as cartas ficam na viradas para baixo. O jogador escolhe um par de cartas e desvira, tentando encontrar o par (ilustração e palavra correspondente). Se acertar, joga novamente. Quem juntar o maior número de pares, ganha.

SOLETRAÇÃO

Material necessário: cartela de desenhos e a correspondente com as figuras e as palavras em língua portuguesa relacionadas às figuras.

Um aluno sorteia uma figura e terá de usar o alfabeto manual para soletrar a palavra para a língua portuguesa. O professor pode dividir a turma em equipes e anotar os pontos ou se o aluno acertar a palavra, a classe ganha um ponto, se errar, o professor ganha o ponto.

Imprima as cartas em papel com maior gramatura e recorte as cartas anteriormente. Você pode pedir para os estudantes façam isso em sala. Antes de brincar com a turma, trabalhe o vocabulário, sinalizando a palavra e seu sinal correspondente para sanar possíveis dúvidas.

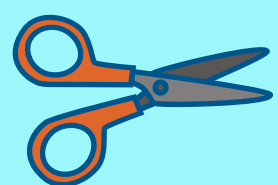



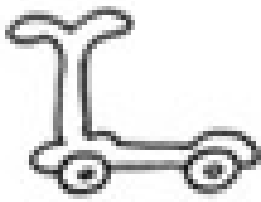







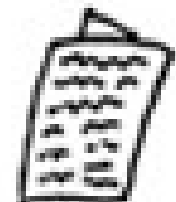
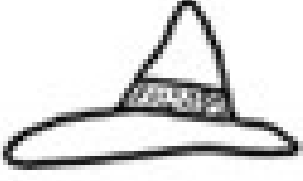
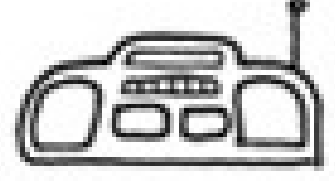
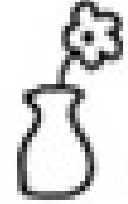
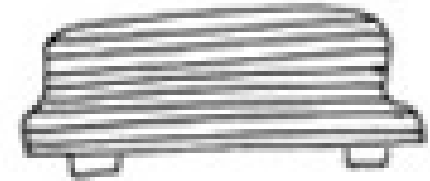
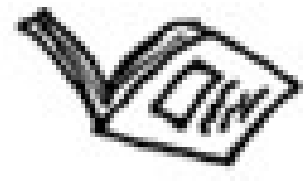

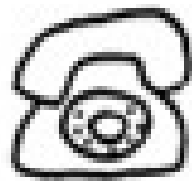

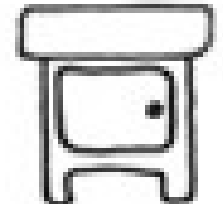


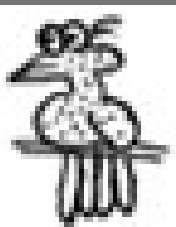

Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

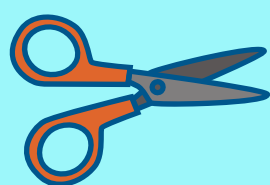
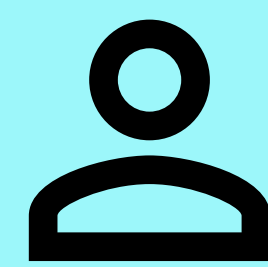


Trabalhando com os substantivos

Jogo da Memória com figuras e palavras



	FIGURAS		
			
			
			
			
			



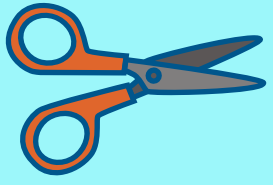
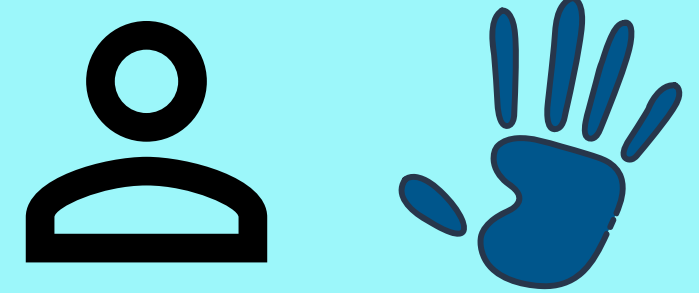
REFRIGERANTE	PALAVRAS	PATINETE	CACHORRO
ALMOFADA	VARINHA	MÁGICA	COELHO
SOFÁ	MÚSICA	JORNAL	CHAPÉU
RÁDIO	VASO	BANCO	LIVRO
BRUXA BRUXINHA	TELEFONE	PEDRA	MESA MESINHA
SANDUÍCHE LANCHE	GATO GATINHO	PÁSSARO PASSARINHO	RATO RATINHO

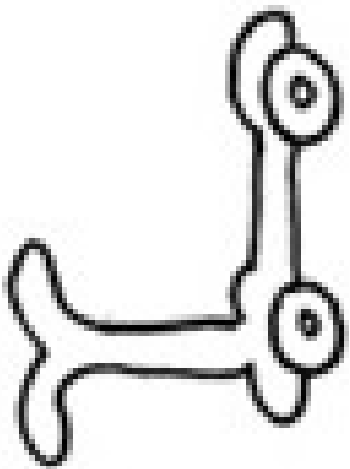


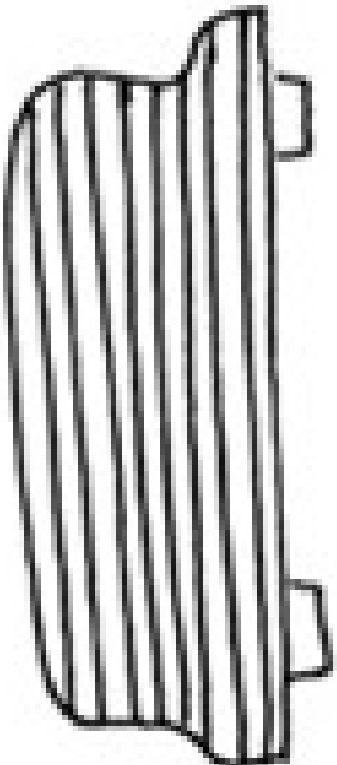
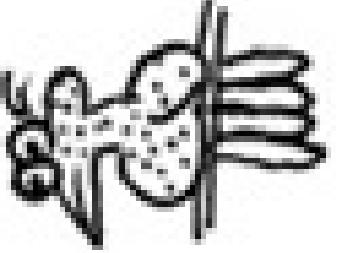



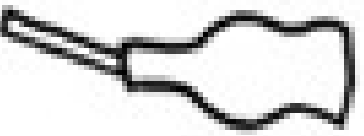
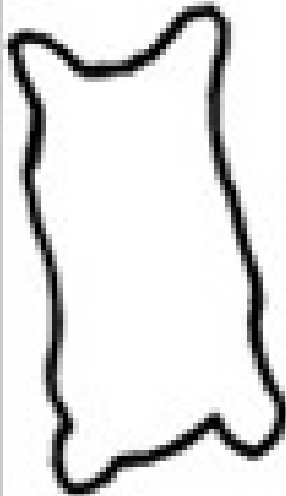

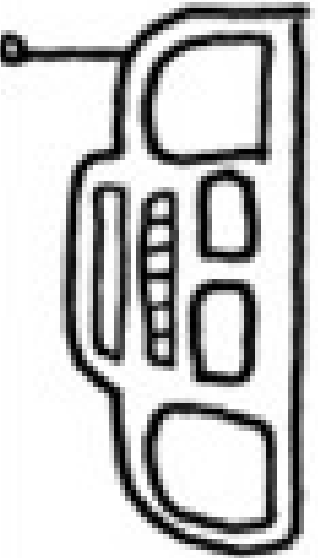


Fonte: a autora (feito em WORD)

Trabalhando com os substantivos

Soletração




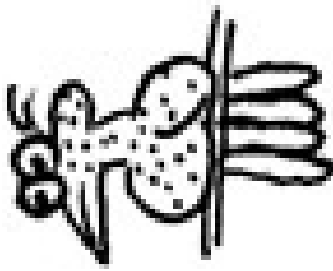


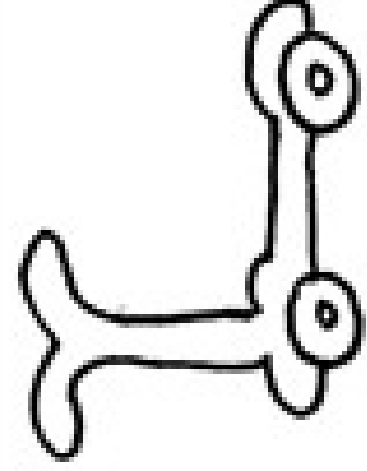
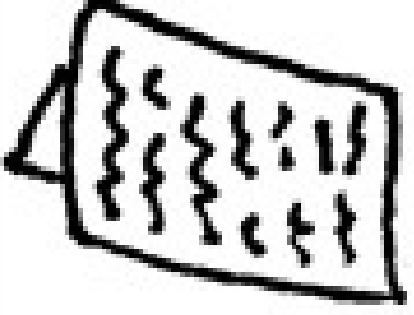
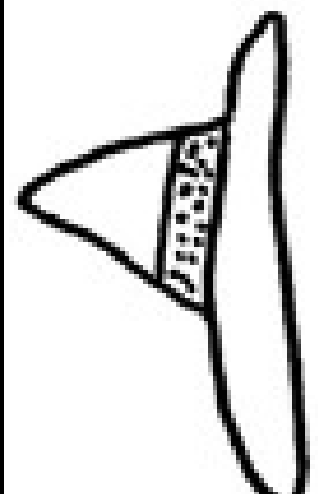

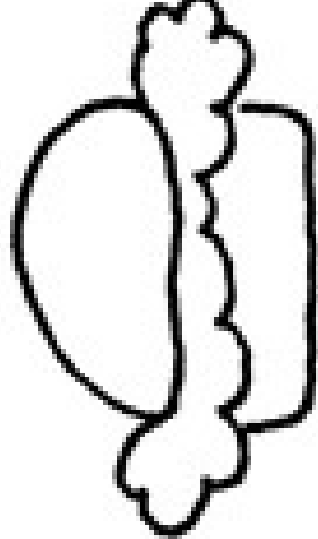
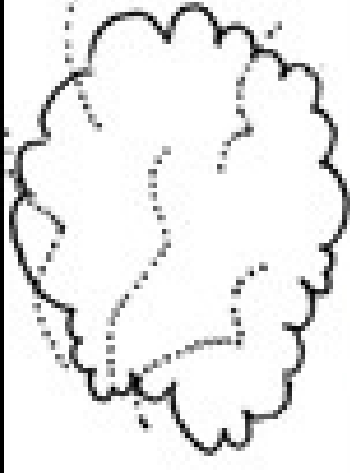


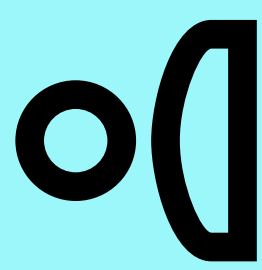
			
			
			

Fonte: a autora

Trabalhando com os substantivos

Desembaralhe as letras e escreva os nomes corretamente:

			
AROCROHC	IUCSMA	FAMALODA	SIOPANASRH
			
TEFIARGREREN	NVRAAHI	TANPETIE	LJRNOA
			
EHPAUC	LOHCEO	ELHANC	AMGIAC



Fonte: a autora (feito em WORD)





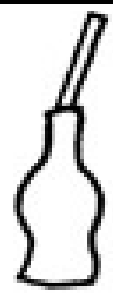

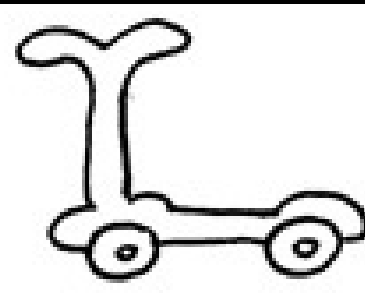
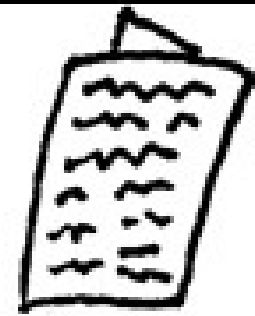
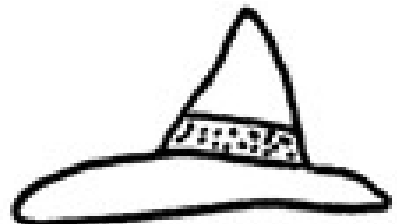


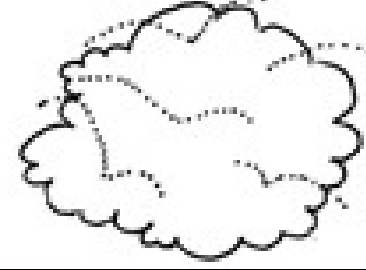


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS






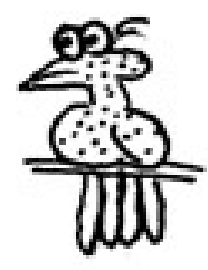


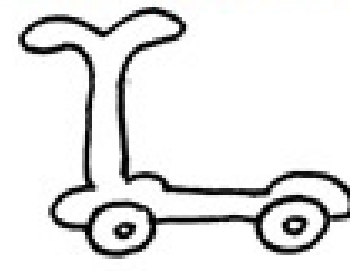
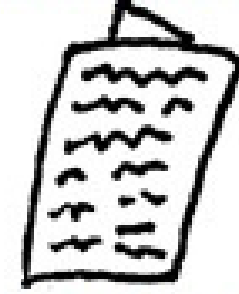
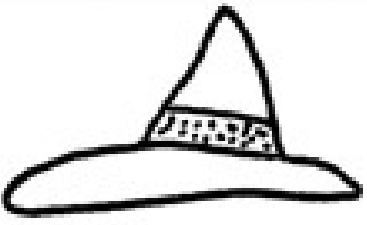


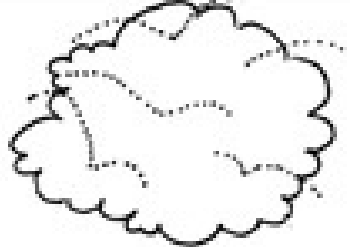
Trabalhando com os substantivos

Desembaralhe as letras e escreva os nomes corretamente:

			
AROCROHC	IUCSMA	FAMALODA	SIOPANASRH
			
TEFIARGREREN	NVRAAHI	TANPETIE	LJRNOA
			
EHPAUC	LOHCEO	ELHANC	AMGIAC

Do

Fonte: a autora (feito em WORD)

			
AROCROHC CACHORRO	IUCSMA MUSICA	FAMALODA ALMOFADA	SIOPANASRH PASSARINHO
			
TEFIARGREREN REFRIGERANTE	NVRAAHI VARINHA	TANPETIE PATINETE	LJRNOA JORNAL
			
EHPAUC CHAPÉU	LOHCEO COELHO	ELHANC LANCHE	AMGIAC MÁGICA



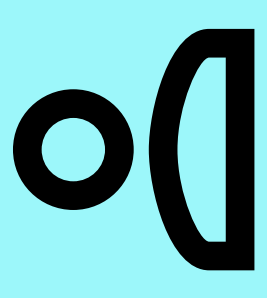
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os substantivos

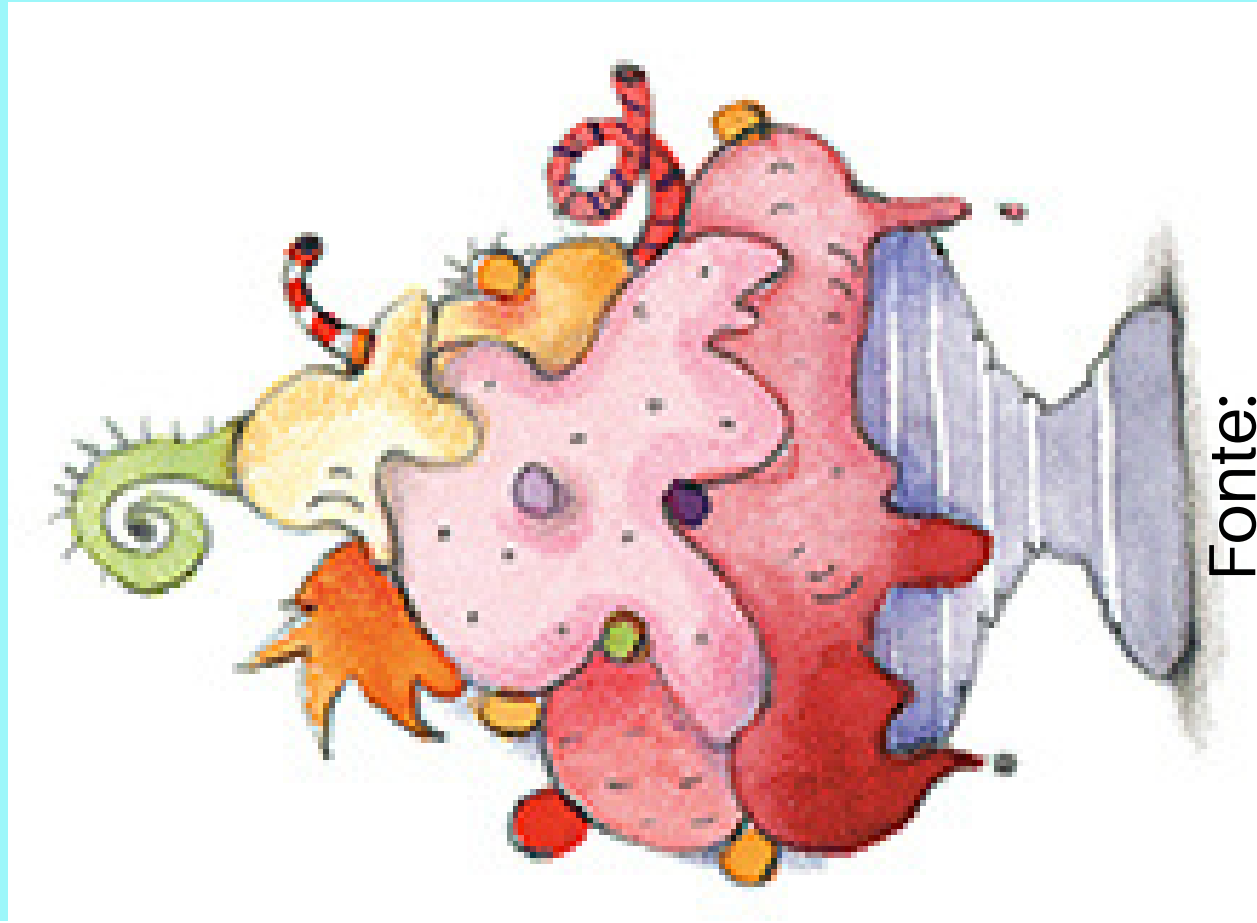


Ache no caça-palavras:



A L M O F A D A L I V R O M P Y M R R
N L L T J R O Z L A B A O R V V V D Y W X N B
T R M Y P L G S D Q R A Y N M R D Y G K D
J Y L B R T O H R W T Y H R O L N T S P O
R L N E T J G A P L A V P E T H I M C A P R
N N E T Z G A P L A V P E T H I M C A P R
M N T Y M K G L A V P E T H I M C A P R
A B N A H N O F E L W O N O I J T X
X D A R E N O F E L W O N O I J T X
U B R E E Y A N F W P I A H D G B R T Z R
R G E T H R C D O S P D G T C O B V D D
B W G I N J Y K S A E J L X L J Y A R E R V
K L I R J Y K S A E J L X L J Y A R E R V
P J R J Y K S A E J L X L J Y A R E R V
W M F Y T S W U L Q J L J Y A R E R V
D B E R W A Y X Q R T P B L T G B Y S B
X R R W A Y X Q R T P B L T G B Y S B
M Q G P V T Z K Y V L P M N M G J A

- GATO
- CACHORRO
- BRUXA
- PASSARINHO
- BANCO
- CHAFÉU
- LIVRO
- VARINHA
- MÁGICA
- LANCHE
- TELEFONE
- SOFÁ
- COELHO
- PATINETE
- JORNAL
- FEDRA
- MÚSICA
- RÁDIO
- ALMOFADA
- VARINHA
- VASO
- REFRIGERANTE
- MESA
- RATO



Fonte:

<http://www.evafurnari.com.br/pt/a>

-escritora/

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS



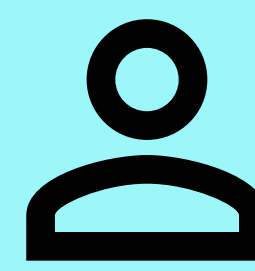
Trabalhando com os substantivos

Encontre no caça-palavras:

A	L	M	O	F	A	D	A	L	I	V	R	O	M	P	Y	M	R	R
N	L	L	T	J	R	M	T	N	R	V	V	V	D	Y	W	X	N	B
T	R	M	L	P	O	Z	L	A	B	A	O	R	R	O	H	C	A	C
Y	X	Y	P	L	G	S	D	Q	R	A	G	K	Y	Z	W	M	P	R
J	Y	L	D	Y	J	I	A	I	Y	N	N	M	R	D	Y	G	K	D
R	L	B	R	T	O	O	N	V	R	O	Y	C	A	D	G	G	P	B
N	N	E	N	Z	G	H	R	W	T	Y	H	R	O	L	N	E	Y	M
M	N	T	J	G	A	P	L	N	M	G	D	L	P	N	T	Y	U	P
A	B	N	Y	M	K	G	L	L	A	E	Q	Y	E	E	T	S	P	O
X	D	A	H	N	I	R	A	V	P	L	W	O	N	O	I	J	T	X
U	B	R	E	N	O	F	E	L	E	T	H	I	M	C	C	A	P	R
R	G	E	E	Y	A	N	P	N	M	N	T	C	A	B	R	W	B	R
B	W	G	T	H	R	F	W	P	I	A	H	D	G	B	R	T	Z	R
K	L	I	N	V	C	D	O	R	P	A	R	M	I	V	N	T	T	T
P	J	R	J	J	G	N	A	S	P	D	G	T	C	O	B	V	D	D
W	M	F	Y	Y	K	S	A	E	J	L	X	L	A	T	M	N	R	Y
D	B	E	B	T	S	W	U	L	Q	J	L	J	Y	A	R	E	R	V
X	R	R	W	A	Y	X	Q	R	T	P	B	L	T	G	B	Y	S	B
M	Q	G	P	V	T	Z	K	Y	Y	V	L	P	M	N	M	G	J	A

- GATO
- CACHORRO
- BRUXA
- PASSARINHO
- BANCO
- CHAPÉU
- LIVRO
- VARINHA
- MÁGICA
- LANCHE
- TELEFONE
- SOFÁ
- COELHO
- PATINETE
- JORNAL
- PEDRA
- MÚSICA
- RÁDIO
- ALMOFADA
- VARINHA
- VASO
- REFRIGERANTE
- MESA
- RATO

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)




Trabalhando com os substantivos

Complete a cruzadinha com os

nomes correspondentes:

1. Walkie-talkie
2. Livro
3. Óculos
4. Câmera
5. Livro
6. Cabelo
7. Gato
8. Coelho
9. Hambúrguer
10. Carrinho
11. Música
12. Livro
13. Cachorro
14. Estrela
15. Vaso
16. Garrafa
17. Criança
18. Comida
19. Óculos
20. Chapéu
21. Cama
22. Almofada

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)

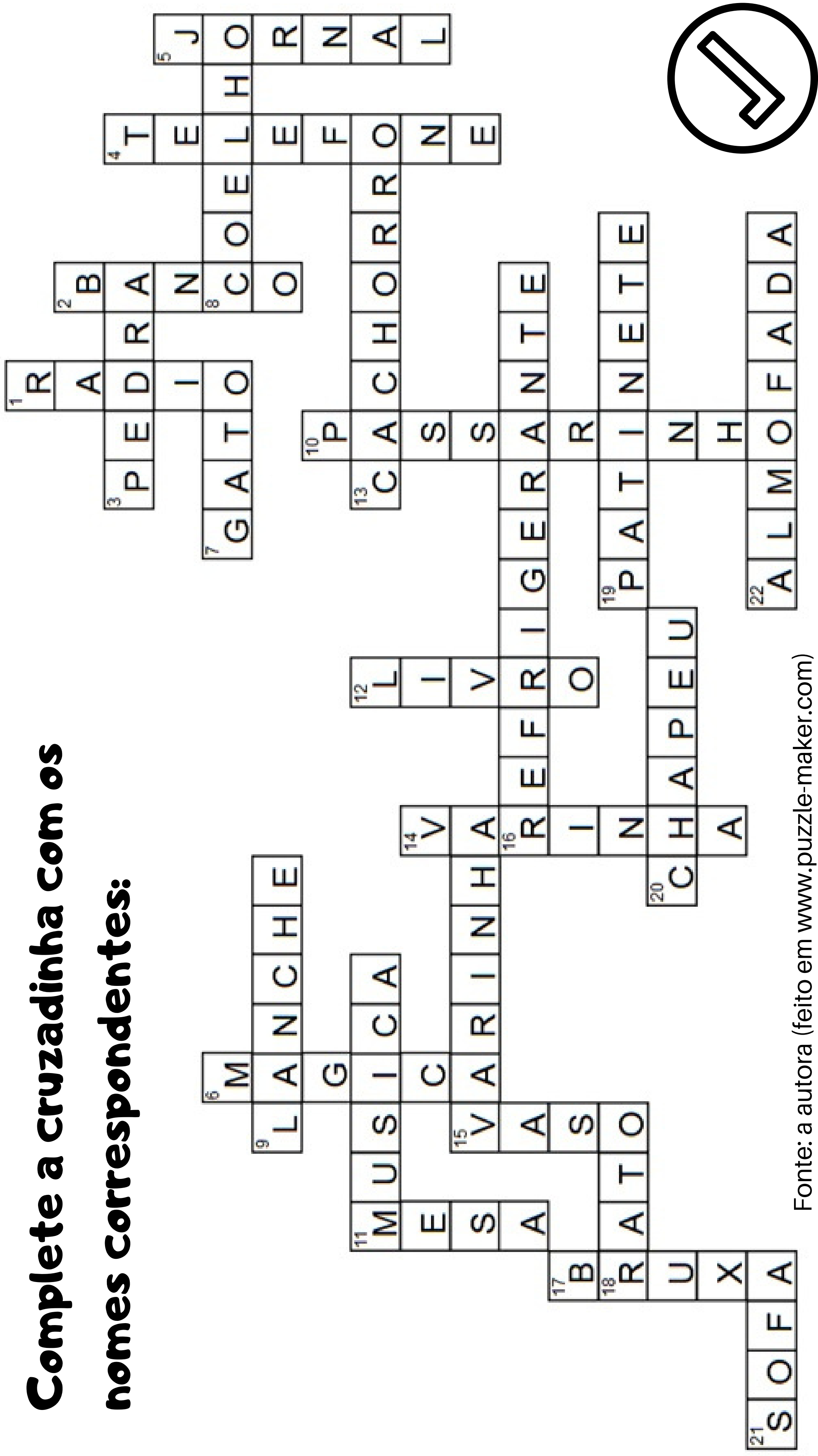


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os substantivos

Complete a cruzadinha com os nomes correspondentes:



Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com os verbos

Para iniciar, proponha atividade de bingo com verbos. Foram selecionados 35 verbos para se trabalhar, baseando-se nas narrativas apresentadas. Por serem muitas palavras, é mais conveniente dividi-las em dois grupos iguais e trabalhar em duas etapas. Antes de começar a atividade, revise o vocabulário com seu sinal correspondente em Libras. Essa mesma atividade pode ser feita mais de uma vez, convidando o estudante a ser o mediador da atividade, ele sorteia a palavra e faz em Libras o sinal correspondente ao verbo para que os colegas marquem em suas cartelas o correspondente.

A proposta de jogo da memória de verbos aqui é diferente, pois o estudante precisa combinar o verbo no infinitivo com seu par no tempo passado. O mesmo jogo pode ser proposto novamente, ao combinar o verbo no infinitivo com seu correspondente no gerúndio, pois este modelo da língua portuguesa não existe na Libras e os surdos têm dificuldade em usar.

A seguir, entregue a cruzadinha para que os estudantes preencham o correspondente dos verbos em seu tempo passado e em seu correspondente no gerúndio.

Ofereça o jogo de relacionar sujeito, verbo auxiliar e verbo principal. Este jogo consiste em combinar o verbo ESTAR ao seu sujeito correspondente e ao seu complemento (p. 37).



Fonte: <https://images.app.goo.gl/KGSj958tFSgLNVM26>

Trabalhando com os verbos

Bingo

ACABAR	BRINCAR	FICAR	PENSAR	TOCAR
ACORDAR	COMER	GOSTAR	PULAR	TRANSFORMAR
ADORAR	CORRER	GRITAR	RIR	VER
ANDAR	DIMINUIR	IR	SAIR	VIRAR
APARECER	DORMIR	LER	SENTAR	VOAR
ASSUSTAR	ESCONDER	LEVANTAR	SENTIR	VIR
AUMENTAR	FAZER	OUVIR	SUBIR	VIRAR

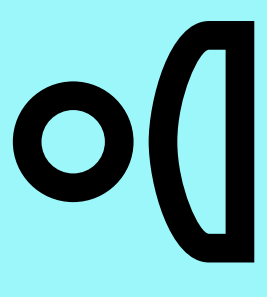
Fonte: a autora (feito em WORD)

BINGO

Material necessário: papel sulfite, lápis ou caneta, saco de papel ou plástico, quadro e giz.

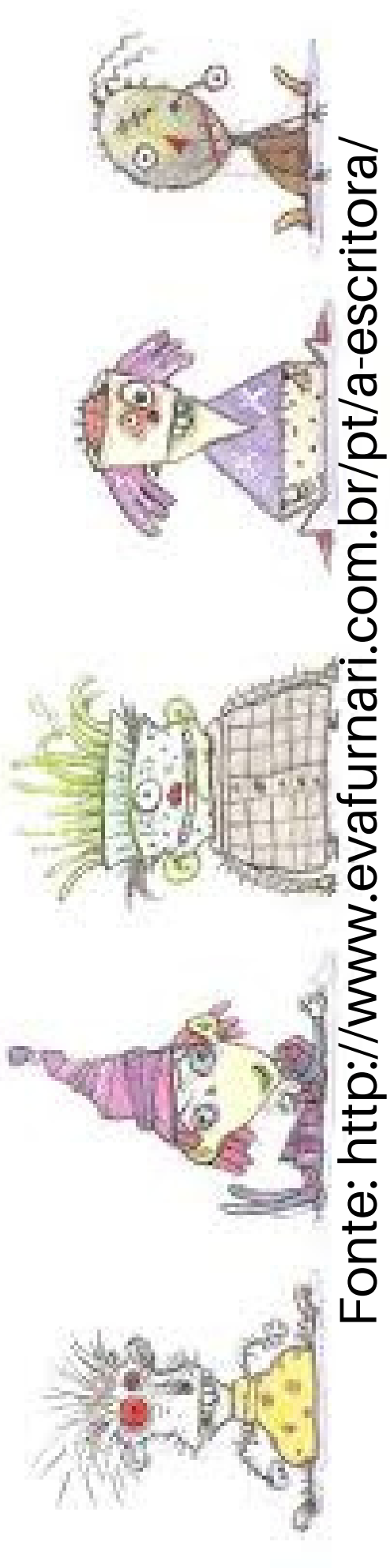
Escreva uma quantidade de verbos (sugestão de 18) em pedaços de papel e coloque-os em um saco. Escreva os mesmos verbos no quadro. Peça para os alunos usarem a cartela ou desenharem uma grade em uma folha de papel de 3X4, totalizando 12 retângulos. Eles poderão escolher os verbos que estão no quadro para completar sua cartela. Sorteie e sinalize os verbos para que eles riscuem em suas cartelas o verbo correspondente. O primeiro a riscar todos os verbos, ganha. Você também pode inverter os papéis, ou seja, colocar um dos alunos sortear; assim ele terá que ler e sinalizar.

BINGO



CARTELA PARA BINGO COM VERBOS

Fonte: a autora (feito em WORD)

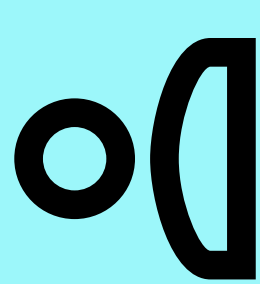


Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS





Trabalhando com os verbos

Ache no caça-palavras os verbos em sua forma passada:

T A U L E U L A Z G X Z Y S G G L D Y W
R C C E K L T D U N X R T O E P Z T J L
A A U O M Q T O X V M S P B N U X B T
N B D O R O T R O T U O T I R G I T G R X
S O U G T D C O N M O J T U U D T I A Y
F U U E Z N O U E U O C N I R B N U P
O I S O C J E U M U N I Q U B D L M Z
R V E J L E E S U L O M M I T O U T G T
M U N Y N U R S A V I S V R I U B V S V D
O O T D R B P A C D O W A E R D O J G L
U T O U J K U C P O O W A E R D O J G T
V S U T I L O E V A N S J O P U O C O T
B U U N L R E I L Z T D U D G X N J D Z
R S P O R L R V Z W P G E W B L G L N
J S R E C O L K A G I O F U R T L R Y K
P A U N U I W Y J N K J R L J M G J M M
J W D P N R F Q N V T T Z F W M R G N N
Q M T G N B L B M T V O P M E R Y D G J
J T D D Y D Y J J B Z X U L D Z D R T J

BRINCOU
COMEU
CORREU
SENTOU
TRANSFORMOU
ESCONDEU
ASSUSTOU
GOSTOU
ACORDOU
VIROU
LEVANTOU
PULOU
SENTOU
OUVIU
APARECEU
AUMENTOU
DIMINUIU
ACABOU
ADOROU
SENTIU
FICOU
TOCOU
VIROU
DORMIU
SUBIU
SAIU
GRITOU
ANDOU
VOOU
PENSOU
VIU
FEZ
RIU
LEU
FOI



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com os verbos

Complete a cruzadinha com a forma verbal passada:

HORIZONTAL →

3 gritar
5 andar
7 pensar
9 fazer
10 assustar
13 levantar
14 esconder
15 sair
17 dormir
19 transformar
21 diminuir
24 adorar
25 rir
26 tocar
27 gostar
29 ver
30 sentir
31 subir

VERTICAL ↓

1 brincar
2 voar
4 ir
5 aparecer
6 acabar
8 aumentar
9 ficar
11 correr
12 ler
16 acordar
18 comer
20 pular
22 virar
28 sentar



Fonte:
<http://www.evafurnar.com.br/pt/a-escritora/>

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os verbos

Complete a cruzadinha com a forma verbal passada:

HORIZONTAL →

3 gritar
5 andar
7 pensar
9 fazer
10 assustar
13 levantar
14 esconder
15 sair
17 dormir
19 transformar
21 diminuir
24 adorar
25 rir
26 tocar
27 gostar
29 ver
30 sentir
31 subir

VERTICAL ↓

1 brincar
2 voar
4 ir
5 aparecer
6 acabar
8 aumentar
9 ficar
11 correr
12 ler
16 acordar
18 comer
20 pular
22 virar
28 sentar

→



Fonte:
<http://www.evafurnar.com.br/pt/a-escritora/>

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os verbos

Frases para organizar

Material necessário: Impressão da página a seguir, tesoura. Para jogar, utiliza-se uma mesa ou o chão.

Depois de imprimir (usar papel de maior gramatura e plastificar, se possível), espalhe as cartas pelo espaço viradas para cima. Cada estudante deve combinar o verbo ESTAR ao seu sujeito correspondente e o verbo principal e/ou complemento, respeitando as normas da língua portuguesa, atentando-se ao gênero e número, se necessário.

Separe as cartas em 3 grupos: sujeito, verbo ESTAR e complemento. Cada estudante deve combinar o verbo ESTAR ao seu sujeito correspondente e o verbo principal e/ou complemento, respeitando as normas da língua portuguesa, atentando-se ao gênero e número, se necessário.

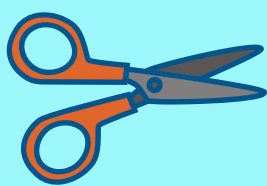


Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



Trabalhando com os verbos

Frases para organizar



Eu	estou	feliz
Eu	estou	comendo
El@	está	brincando
Ela	está	cansada
Ele	está	bonito
O gato	está	dormindo
A bruxa	está	passando
O passarinho	está	voando
O cachorro	está	assustado
Eles	estão	correndo
Elas	estão	cansadas
El@s	estão	conversando
A bruxa e o gato	estão	brigando
O cão e o gato	estão	nervosos
Eu e você	estamos	sentados
Nós	estamos	pulando
Eu e ele	estamos	lendo
Eu e eles	estamos	andando
Eu e vocês	estamos	pensando
O coelho	está	calmo
A almofada	está	suja
O refrigerante	está	gelado
O lanche	está	delicioso

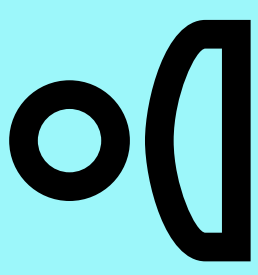
Fonte: a autora (feito em WORD)

Trabalhando com os verbos

Encontre no caça-palavras os verbos em sua forma contínua:

O O D N A S N E P F I C A N D O M Z L
D D D V O A N D O A R I N D O Q R J B
N N N J N T M P Z C P D V Z M W Y T J L
A A A Z Y I N L A O D N A D R O C A W T
M T T D C B U B W B P M B F M K N Y B
R S N N G O A N R J G U R B A N W R Y T
O U A R M N R I O Q M L K Q Z B M N Z
F S V D D Y N R S M O D N A T N E M U A
S S E O O C L T E D I D G O N L E N D O
N A L T A R A Y N V D N R D D X P D N
A V Y N W N A A I D C J E I N O T G O
R D D X D O T N N P O O D D T A B M T
T O S O P N U D M A D L O D D N A R G D
A R E M E Y O V E O N R O N T N O N I R
N M N S G L J N I A R D E A R T I C D V
D I T Y A P D G T N N O O C Y K D A S O
A N I N N O Y S B I D D B O E M L Y S E
N D N L D N E R B N N O T T J N Y G M R
D O D B O D L U E I D Q V W J N D R Y N
O Y O X Y Y S V T W K M T L T N Z O T T

ACABAR IR
ACORDAR LER
ADORAR LEVANTAR
ANDAR OUVIR
APARECER PENSAR
AUMENTAR PULAR
ASSUSTAR RIR
BRINCAR SAIR
COMER SENTAR
CORRER SENTIR
DORMIR SUBIR
DIMINUIR TOCAR
ESCONDER TRANSFOR
FAZER MAR
FICAR VER
GOSTAR VIRAR
GRITAR VOAR



Fonte:
<http://www.evafurnar.com.br/pt/a-escritora/>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com os verbos

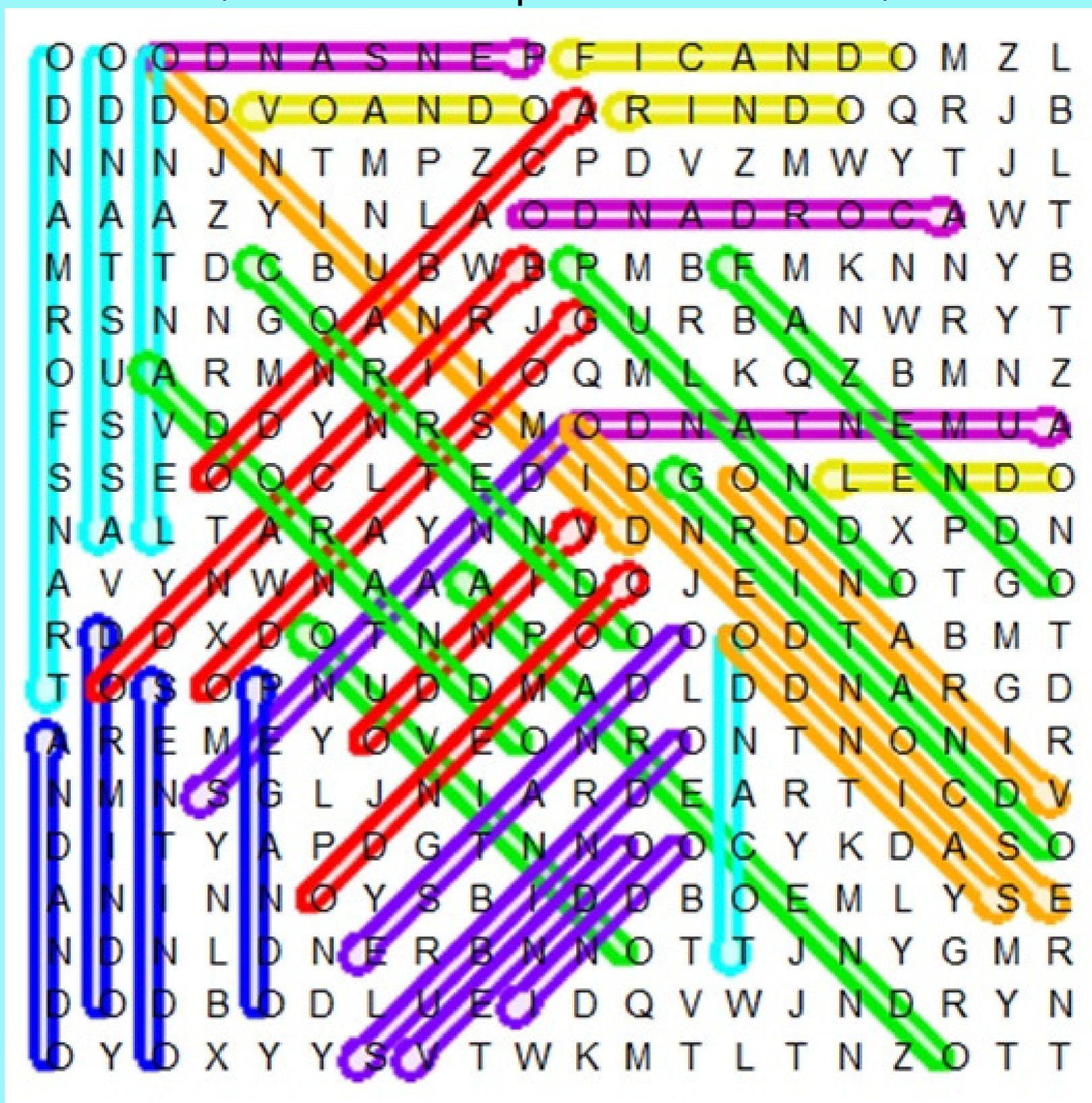
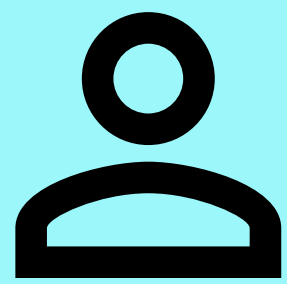
Encontre no caça-palavras os verbos em sua forma

continua:

O O O D N A S N E P F I C A N D O M Z L
D D D D V O A N D O A R I N D O Q R J B
N N N J N T M P Z C P D V Z M W Y T J L
A A A Z Y I N L A O D N A D R O C A W T
M T T D C B U B W B P M B F M K N N Y B
R S N N G O A N R J G U R B A N W R Y T
O U A R M N R I I O Q M L K Q Z B M N Z
F S V D D Y N R S M O D N A T N E M U A
S S E O O C L T E D I D G O N L E N D O
N A L T A R A Y N N V D N R D D X P D N
A V Y N W N A A A I D C J E I N O T G O
R D D X D O T N N P O O O O D T A B M T
T O S O P N U D D M A D L D D N A R G D
A R E M E Y O V E O N R O N T N O N I R
N M N S G L J N I A R D E A R T I C D V
D I T Y A P D G T N N O O C Y K D A S O
A N I N N O Y S B I D D B O E M L Y S E
N D N L D N E R B N N O T T J N Y G M R
D O D B O D L U E I D Q V W J N D R Y N
O Y O X Y Y S V T W K M T L T N Z O T T

- | | |
|----------|-------------|
| ACABAR | IR |
| ACORDAR | LER |
| ADORAR | LEVANTAR |
| ANDAR | OUVIR |
| APARECER | PENSAR |
| AUMENTAR | PULAR |
| ASSUSTAR | RIR |
| BRINCAR | SAIR |
| COMER | SENTAR |
| CORRER | SENTIR |
| DORMIR | SUBIR |
| DIMINUIR | TOCAR |
| ESCONDER | TRANSFORMAR |
| FAZER | VER |
| FICAR | VIRAR |
| GOSTAR | VOAR |
| GRITAR | |

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

39

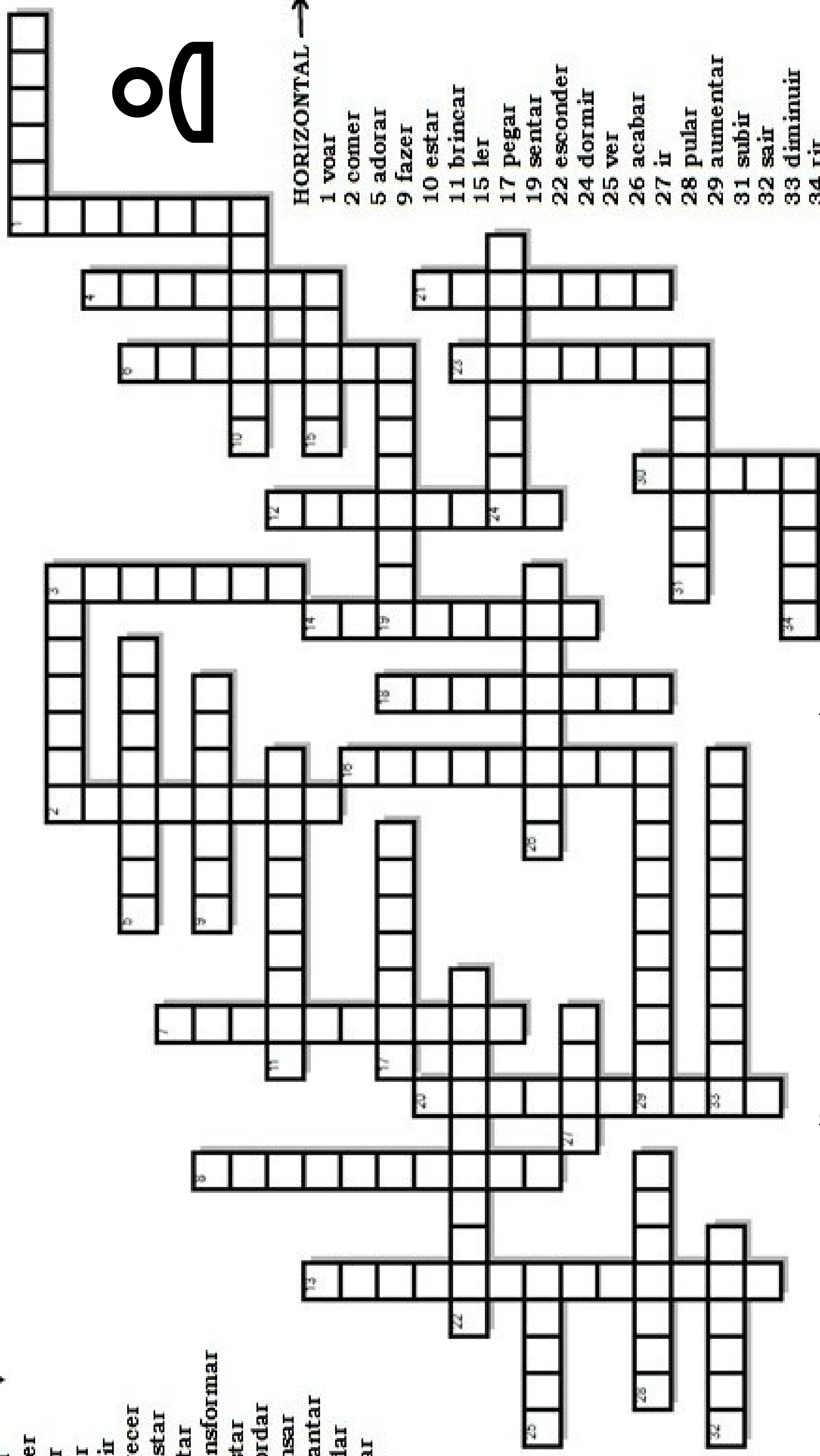
RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com os verbos

Complete a cruzadinha com a forma verbal contínua:

VERTICAL ↓

- 1 virar
- 2 correr
- 3 ouvir
- 4 tocar
- 6 sentir
- 7 aparecer
- 8 assustar
- 12 gritar
- 13 transformar
- 14 gostar
- 16 acordar
- 18 pensar
- 20 levantar
- 21 andar
- 23 ficar
- 30 vir



HORIZONTAL →

- 1 voar
- 2 comer
- 5 adorar
- 9 fazer
- 10 estar
- 11 brincar
- 15 ler
- 17 pegar
- 19 sentar
- 22 esconder
- 24 dormir
- 25 ver
- 26 acabar
- 27 ir
- 28 pular
- 29 aumentar
- 31 subir
- 32 sair
- 33 diminuir
- 34 ir

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)

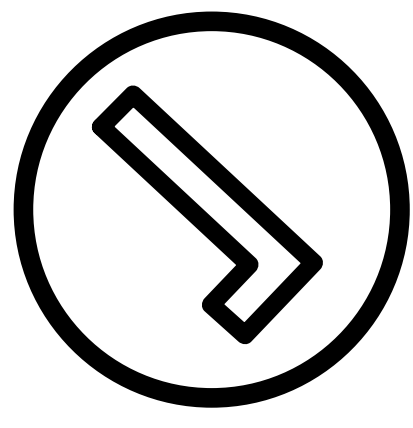


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com os verbos

Complete a cruzadinha com a forma verbal contínua:

1 V O A N D O
2 C O M E N D O
3 U V I N D O
4 T O C A N D O
5 A D O R A N D O
6 S E N T A N D O
7 A P A R E C E N D O
8 A S S U S T A N D O
9 F A Z E N D O
10 E S T A N D O
11 B R I N C A N D O
12 G R I T A N D O
13 T R A N S C O N D O
14 G O S T A N D O
15 L E N D O
16 A C O R D A N D O
17 P E N S A N D O
18 P E N S A N D O
19 L E V A N D O
20 L E V A N D O
21 A N D A N D O
22 E V E N D O
23 F I N C A N D O
24 D O R M I N D O
25 V E N D O
26 P U L A N D O
27 I N D O
28 A C A B A N D O
29 A U M E N T A N D O
30 V I N D O
31 S U B I N D O
32 S A I N D O
33 D I M I N U I N D O
34 R I N D O



Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com as Narrativas

Conhecendo mais as histórias...

Furnari utiliza a modalidade de suspense nas historietas, que exige atividade mental do leitor para dar continuidade. Além disso, e elas se aproximam da estrutura da anedota: a cena final não é propriamente um desenlace, mas uma situação inesperada e cômica. Um 'solavanco mental', como escreve Elias Thomé Saliba, pois o humor surge no contraste, na estranheza e na criação de novos significados. Cabe ao leitor fazer a interpretação necessária para entender o que se passou no último quadro. As histórias da Bruxinha mostram que ela gosta de usar sua varinha de condão, mas, ainda sem o traquejo das bruxas formadas, acaba fazendo artes pela metade, causando grande espanto nela própria e no seu inseparável gatinho.

Em "O chapéu", do ponto de vista do espaço, o quadro revela que a história se passa num jardim, usando apenas um banco em um fundo branco, elemento econômico e suficiente para situar a Bruxinha num ambiente determinado. Este espaço abre a possibilidade para a presença de um passarinho, personagem central da magia da Bruxinha. Para introduzi-lo no primeiro quadro Furnari usa um recurso comum entre os quadrinistas – o chamado "metaquadrinho". Trata-se do uso das linhas da moldura que limitam o espaço da cena, quebrando-se esta norma e ampliando-se o ambiente para fora do quadro, onde se vê o pássaro pousado na linha da moldura, que assim, transformado em poleiro, se integra à cena. (FARIA, 2005, p. 60). Em seis quadros, Furnari desenvolveu plenamente e sem palavras a sua história, com os três momentos tradicionais, mas com o fim da estrutura da anedota.

Vejamos a seguir alguns aspectos a serem discutidos com a turma sobre as narrativas:

O CHAPÉU (baseado em Faria)

Situação inicial de equilíbrio: a Bruxinha está sentada no banco observando o passarinho e o gato dormindo refestelado no chão.

Desenlace: passagem de tempo, a Bruxinha olha o pássaro e parece estar pensando em fazer algo com sua varinha. O gato acordado, olhando apreensivo para a Bruxinha, desconfiado de mais uma magia atrapalhada e seus problemas subsequentes. A Bruxinha faz sua magia. O seu 'esforço' está na língua de fora, novo passar do tempo: a magia está no meio, pois o pássaro está desaparecendo sob o olhar espantado do gato. A Bruxinha conseguiu seu intento e vemos um chapéu em lugar do passarinho. Ela está contente (observar o risco da boca, em curva para cima) e olhar entre aliviado e desconfiado do gato. Contente, a bruxinha põe o chapéu novo na cabeça, sob o olhar agora mais descansado do gato, que parece achar que desta vez a magia deu certo (olhos semicerrados do gato, como se ele começasse a entrar em novo momento de descanso). Ocorre, como na anedota, uma situação inesperada e problemática, mas engraçada: a magia mais uma vez não deu certo. O chapéu contém elementos não transformados do pássaro (as asinhas no chapéu) e sai voando. A Bruxinha e o gato mostram expressão assustada: olhar arregalado, braços abertos, cabelo voando e a boca em forma de O, outro signo gráfico comum para revelar espanto, e que também se encontra no gato.



Trabalhando com as Narrativas



O TELEFONE

Situação inicial de equilíbrio: fundo branco, cenário com o sofá, indicando o local, provavelmente a sala, uma mesinha, um telefone e um vaso de flores. A Bruxinha e o gato são os personagens. A princípio, a Bruxinha dorme e o gato, pelo olhar mostra estar pensando em algo enquanto sua amiga dorme.

Desenlace: passagem de tempo: gato está em outro local, pegando a varinha cuidadosamente, indícios de movimento perto das suas mãos; gato muda de lugar, com a varinha em mãos, mágica em andamento e expectativa na transformação; mágica feita, o telefone transforma-se em lanche e o vaso num refrigerante, reação satisfeita do gato em realizar tal proeza. Larga a varinha no chão; gato se satisfaz com a bebida e o lanche, relaxado no sofá, bruxa continua dormindo; lanche (anteriormente telefone) toca dentro da barriga do gato, emitindo uma onomatopeia, acordando a Bruxinha, com expressão de sonolenta, gato com cara desconfiada. Cabe ao leitor imaginar o decorrer da narrativa.

CÃO E GATO

Situação inicial de equilíbrio: fundo branco, bruxinha lendo jornal sentada em uma pedra. Cenário não é claro em seus indícios, mas pela pedra podemos deduzir ser um ambiente externo. Gato aparece correndo (traços de movimento em volta dele), expressão de assustado, olhando para trás.

Desenlace: passagem de tempo: gato está passando por trás da bruxinha, aparece um cachorro grande, feliz seguindo o gato; gato desaparecendo da cena, sendo percebido um dos pés no quadrinho, bruxinha, já com a varinha na mão, transforma o cão em algo; gato some da cena, mágica feita e o cachorro transformado em um cachorro muito pequeno, proporcional ao tamanho de um rato; cãozinho desaparece da cena, mostrando uma parte do corpo, bruxinha satisfeita com o resultado, olha para ele ; gato e cachorro voltam à cena, correndo para o lado contrário do qual estavam na situação inicial, gato continua apavorado e cão continua o seguindo. A bruxinha expressa frustração em ver a cena.

O RATINHO

Situação inicial de equilíbrio: fundo branco, um sofá, onde a bruxinha está sentada, uma mesinha com um rádio em cima tocando música (notas musicais na cena indicam isso). A bruxinha está distraída quando aparece no chão, perto dela um ratinho de corda.

Desenlace: passagem de tempo: o ratinho continua andando pelo chão, a bruxinha se assusta e o gato, no canto da cena, diverte-se com o corrido. Passagem de tempo: gato aparece inteiro na cena, expressando (?), ratinho desaparece. Bruxinha expressando indignação, de varinha na mão; bruxinha com expressão de ideia, boca reta, mão em punho, pronta para realizar uma mágica em direção ao gato, ele assustado, rabo encolhido, com as patas dianteiras na cara, tentando se proteger; bruxinha vira para o lado contrário, onde está o rádio para transformá-lo, movimento com ilustração, gato aliviado, passando uma das patas na testa; rádio transformado em cachorro de corda, semelhante ao rato, gato assustando, olhos arregalados e rebo contorcido, Bruxinha de braços cruzados, satisfeita com o resultado.

(O PATINETE)

Situação inicial de equilíbrio: fundo branco, banco onde a Bruxinha está sentada, com a varinha na mão, apontando com a outra para o coelho e se divertindo com seus movimentos, aparentando ser uma praça ou uma rua. Um coelho saltitando (sinal de movimento) saindo de cena.

Desenlace: passagem de tempo: Bruxinha aponta a varinha para o coelho, realizando a mágica; o resultado da transformação é um patinete, a Bruxinha parece estar orgulhosa com o resultado; bruxinha em cima do patinete, na direção contrária da inicial, parece estar se divertindo; patinete começa a saltitar, exatamente como o coelho na situação inicial, bruxinha com cara de assustada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

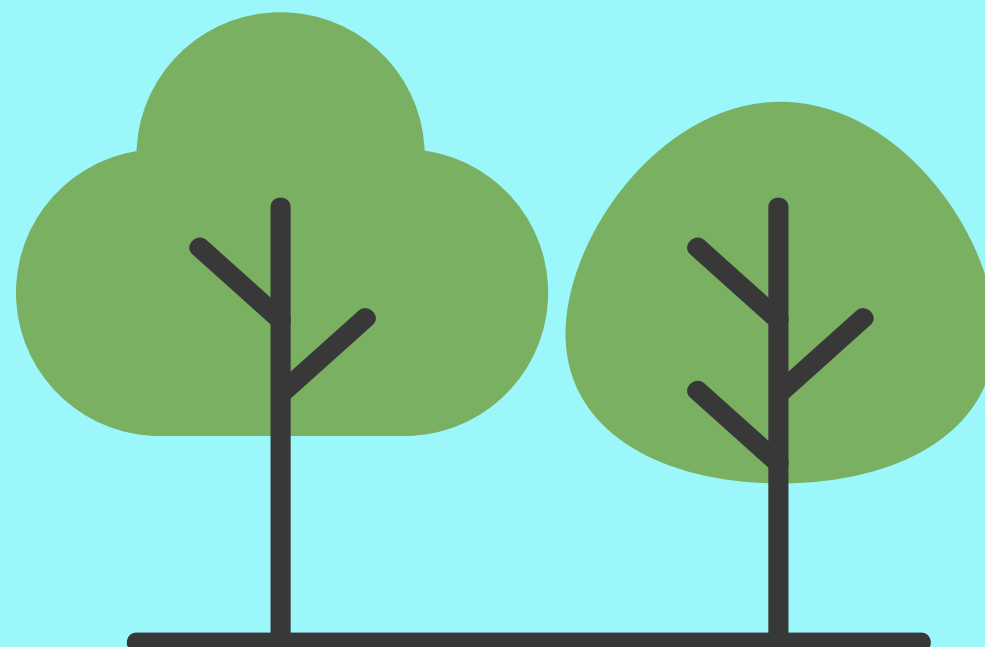
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com as Narrativas

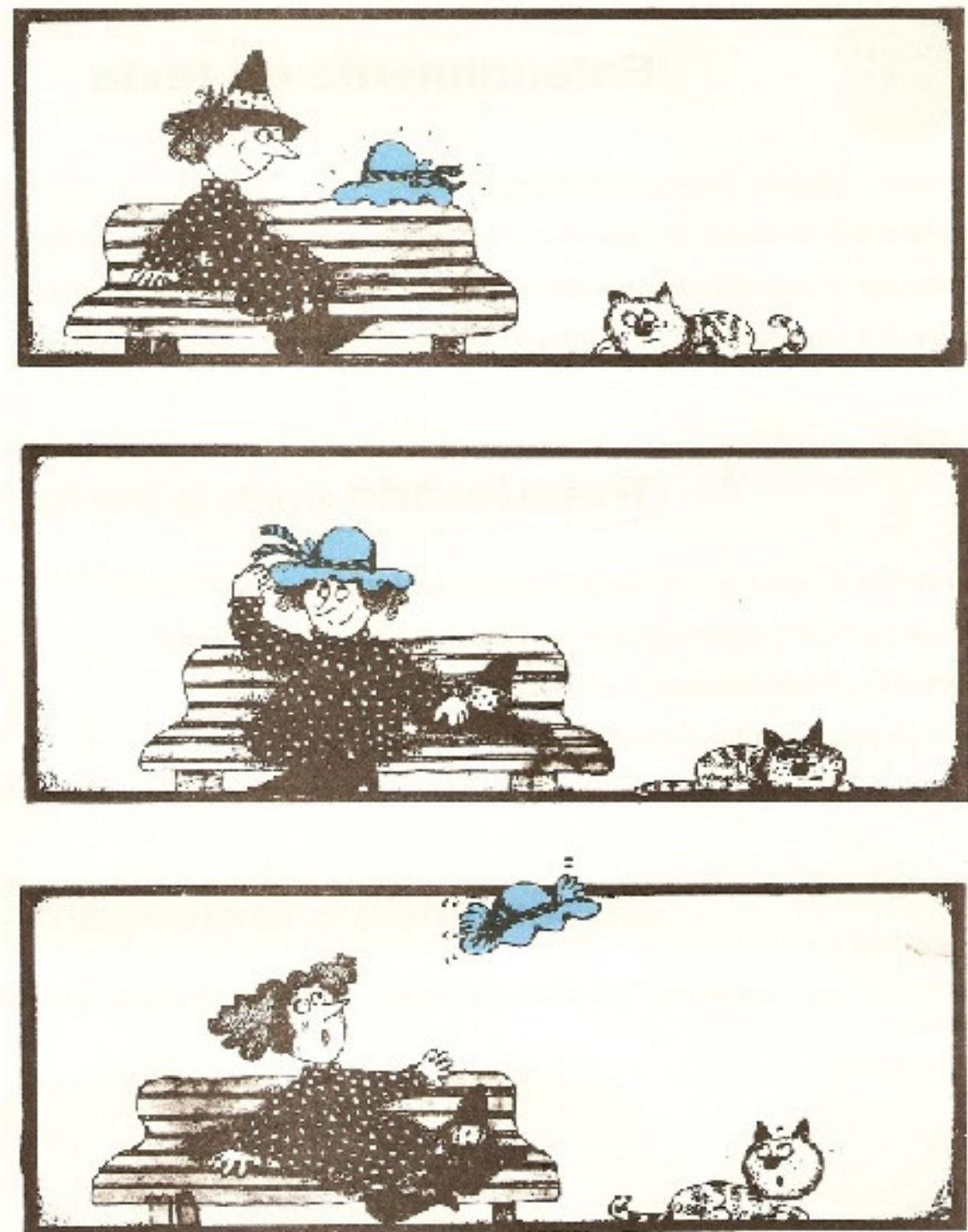
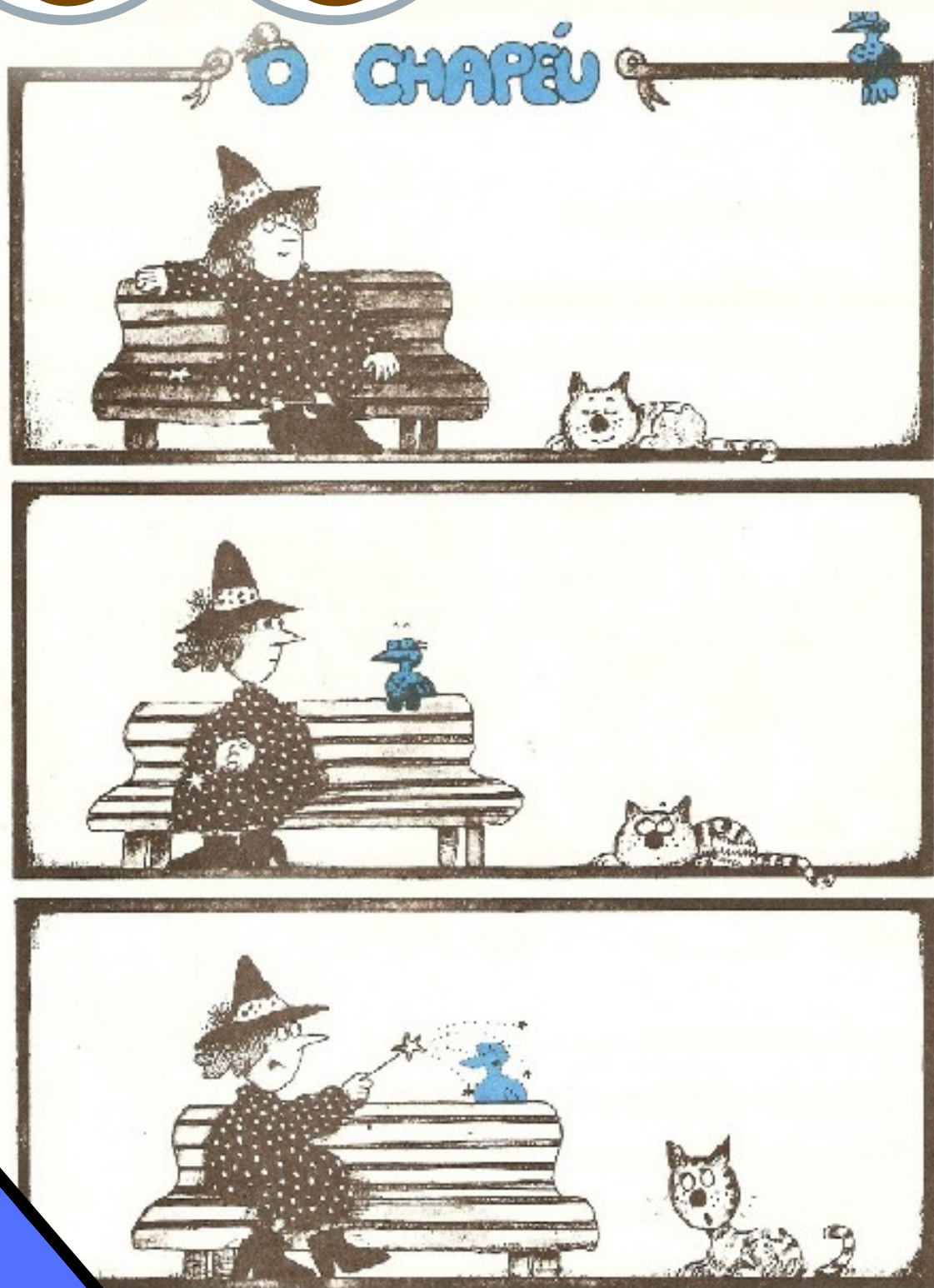
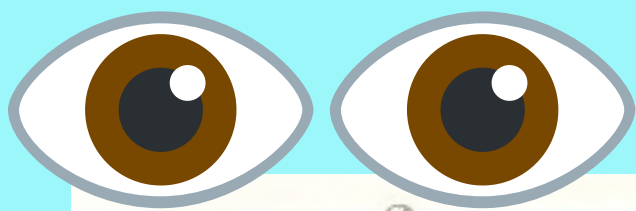
Além dos aspectos descritos anteriormente, converse e discuta com os estudantes sobre as características específicas do gênero:

- Quem são os personagens?
- Quando aconteceu a história?
- Onde aconteceu a história?
- Quem contou a história?
- O que aconteceu na história?

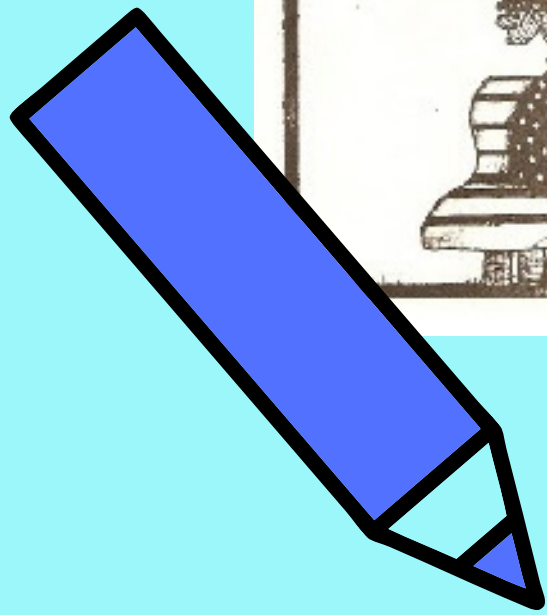


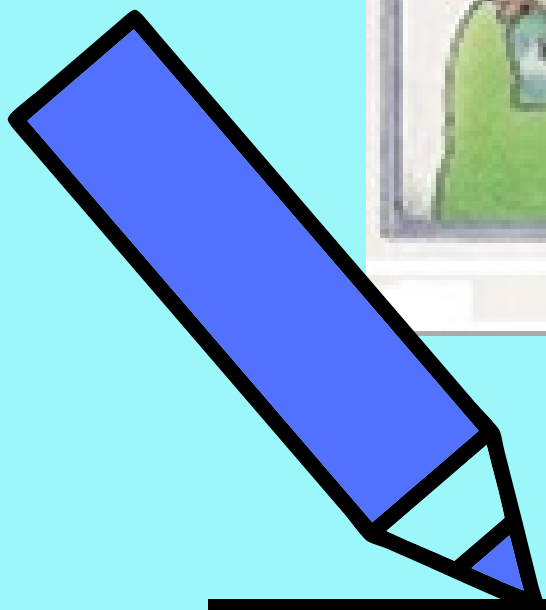
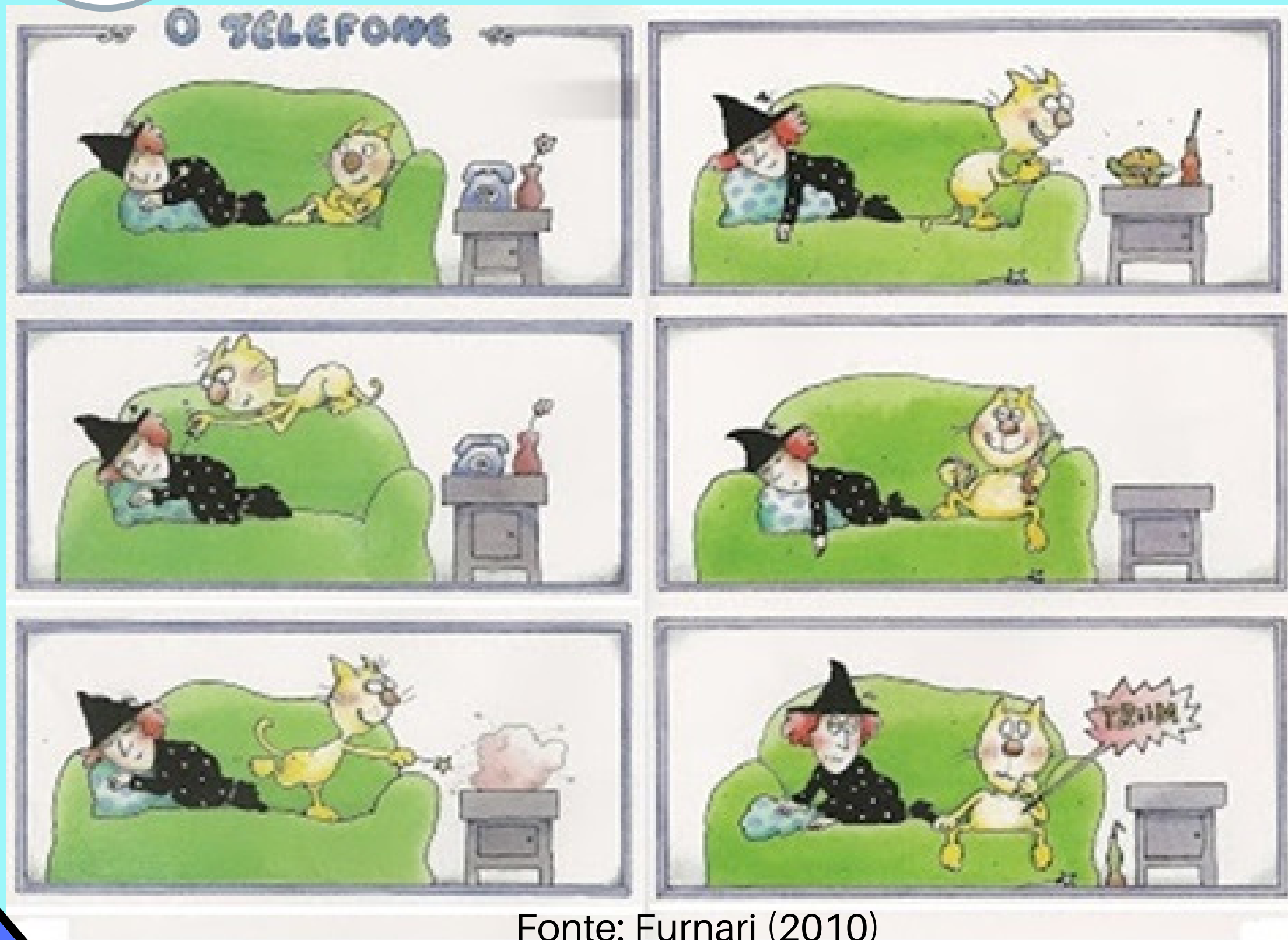
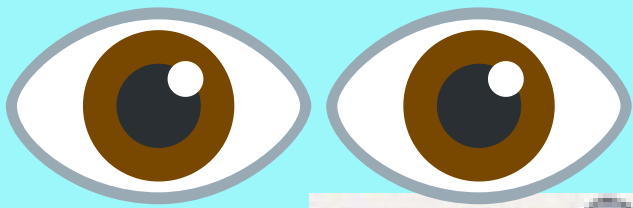
Agora, depois de pensar e discutir sobre isso, incentive-os a escrever a narrativa novamente. Lembre-os de cada pergunta e do título.

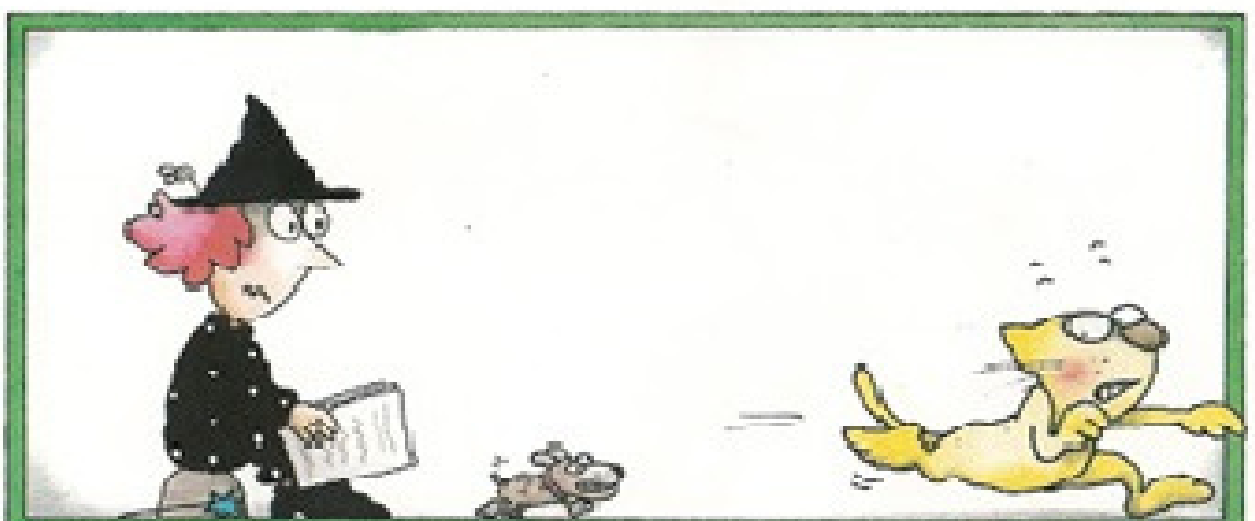
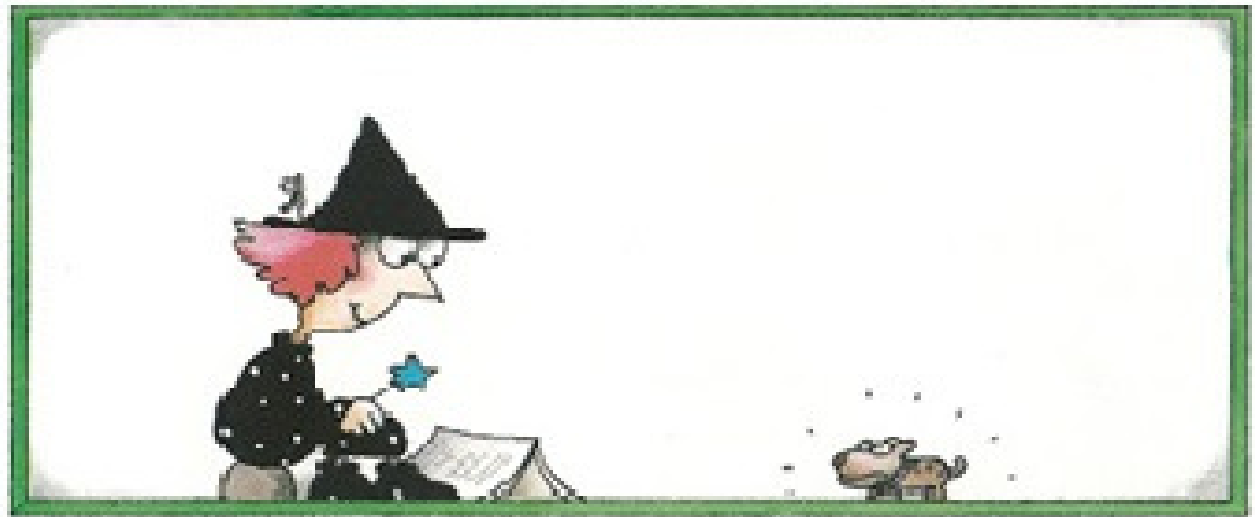
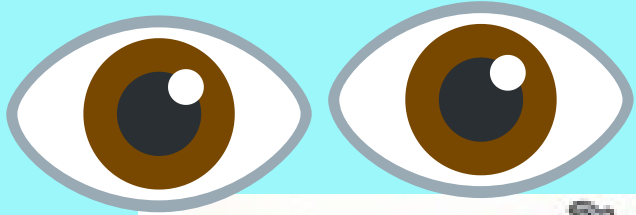




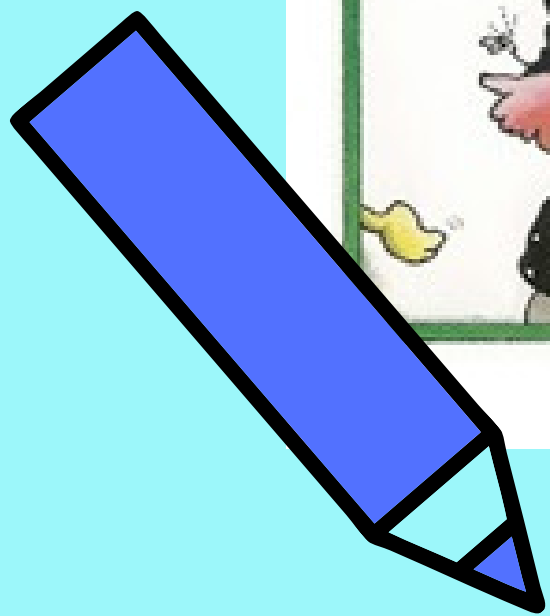
Fonte: Furnari (2014)

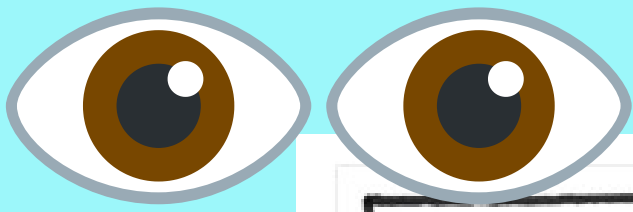






Fonte: Furnari (2012)

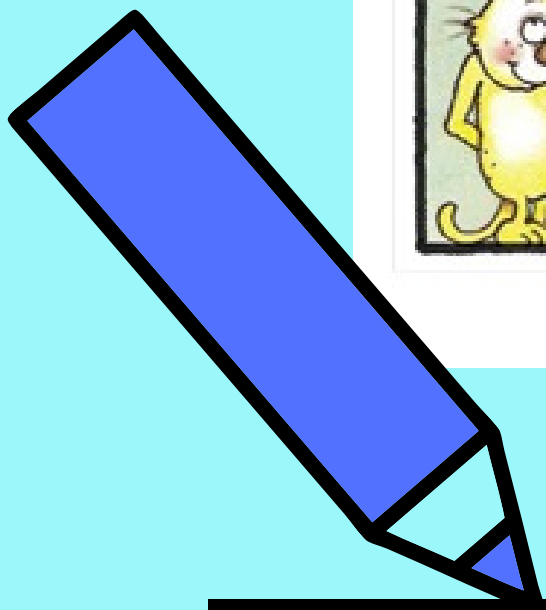




O RATINHO



Fonte: Furnari (2019)



Bibliografia:

Biografia de Eva Furnari. Disponível em <<http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>>. Acesso em 22, jun, 2019.

Caça-palavras. Disponível em <<https://puzzle-maker.com/wordsearch>>. Acesso em 12, jan, 2019.

Cruzadinhas. Disponível em <<https://puzzle-maker.com/crossword>>. Acesso em 12, jan, 2019.

FURNARI, E. Cão e Gato. In: MALDONADO, Alessandra Ferreira. Escola e Arte. São Paulo, 29 maio 2012. Disponível em: <http://escolaeart.blogspot.com/2012/05/bruxinha-eva-furnari.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. O Chapéu. In: BURANELLO, A. Entre livros e trânsitos. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/images/mjfJ3H>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. O Ratinho. FURNARI, C. Biblioteca Eva Furnari. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://goo.gl/images/vHJZKC>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. O Telefone. In: SERPA, L. Libras Educando Surdos. Joinville, 26 fev. 2010. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/btMP8YrpnvgNPcDw5>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. Produção de texto: Eva Furnari. Mundo da Angel. São Paulo, 16 out. 2016. Disponível em: <http://mundodaangel18.blogspot.com/2016/10/producao-de-texto-eva-furnari.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS

ATIVIDADES

Leitura de histórias visuais
e produção de texto

A bruxinha

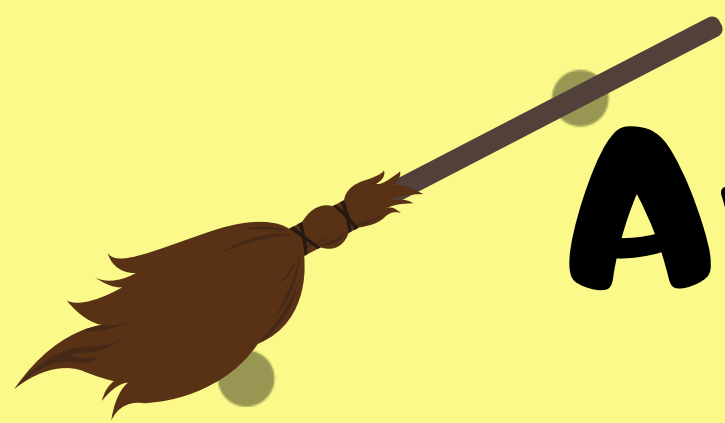


Fonte: <https://images.app.goo.gl/ir4uWPwF6iVWEXi3A>

MATERIAL DO ALUNO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Apresentação



Este trabalho é uma proposta elaborada para aulas de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

Aqui você encontra propostas de produção de texto e atividades diversificadas para ajudar nas aulas de língua portuguesa.

Espero que você goste e aproveite o material.

Rubia Budny dos Santos



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS**



Sumário

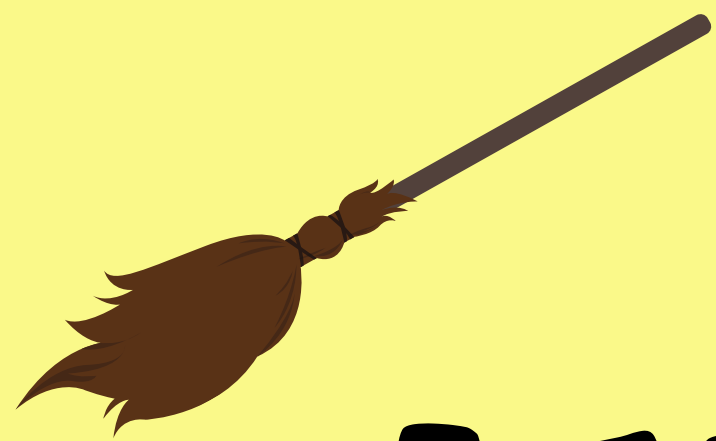


Iconografia	04
Biografia	05
Obras	06
Histórias	07
Atividades Iniciais	08
Atividades de Intervenção	18
Atividades Finais	4
Bibliografia	45



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

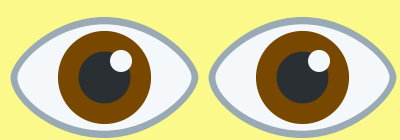




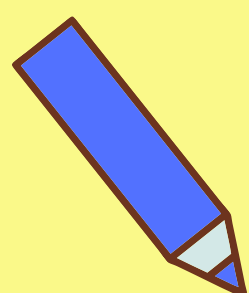
Iconografia



ITEM



Leitura



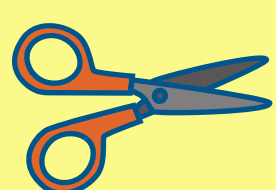
Atividade de produção



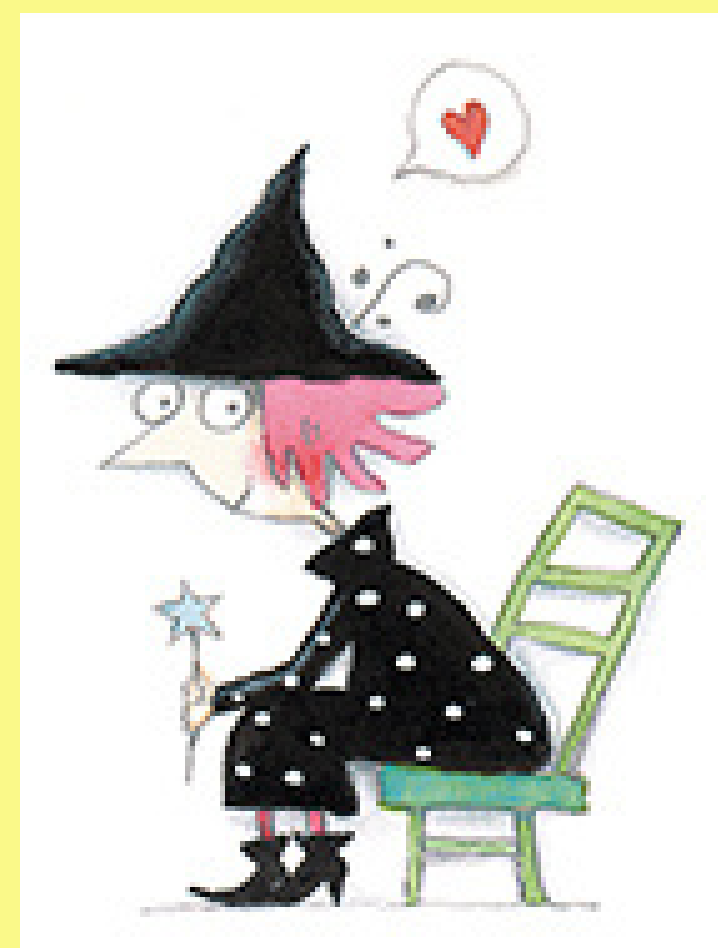
Atividade do estudante



Libras

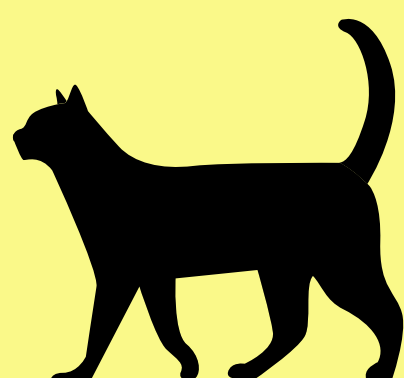


Recortar



Fonte:

<http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



Biografia

Eva Furnari nasceu em Roma, Itália em 1948. Veio para o Brasil aos dois anos de idade e reside em São Paulo até hoje.

Em 1976, formou-se em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo. Foi professora de artes no Museu Lasar Segall de 1974 a 79. Na década de 80 colaborou como desenhista em diversas revistas e recebeu o Prêmio Abril de Ilustração em 1987. Durante quatro anos publicou semanalmente histórias da Bruxinha no suplemento infantil do jornal Folha de S. Paulo. Começou sua carreira de escritora e ilustradora em 1980 e já publicou mais de 60 títulos.

Seus livros também foram traduzidos no México, Equador, Guatemala, Bolívia, Itália e Inglaterra.

Muitos de seus livros foram adaptados para o teatro. Outros livros inspiraram animações.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu diversos prêmios.

Desde 2012 publica seus livros exclusivamente pela Editora Moderna. Essa parceria entre a autora e a editora resultou na criação da Biblioteca Eva Furnari, coleção composta por sete selos que acomodam aproximadamente 50 títulos, entre obras inéditas, reformuladas e reeditadas.

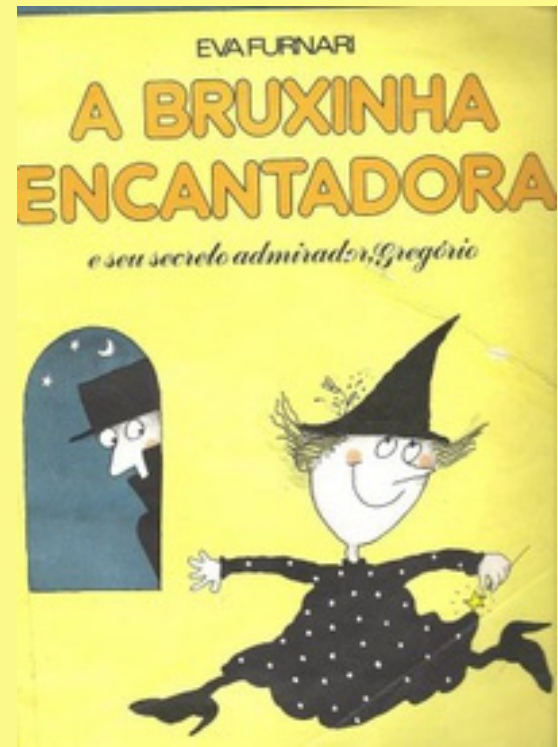
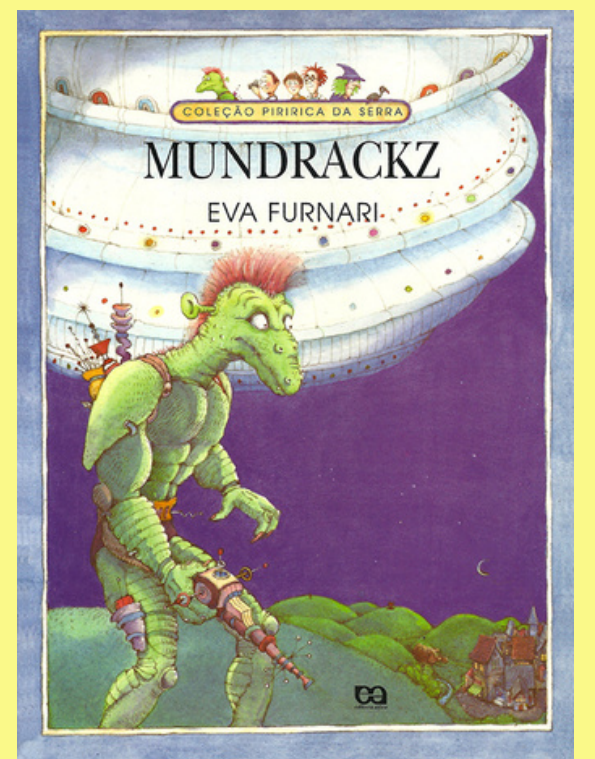
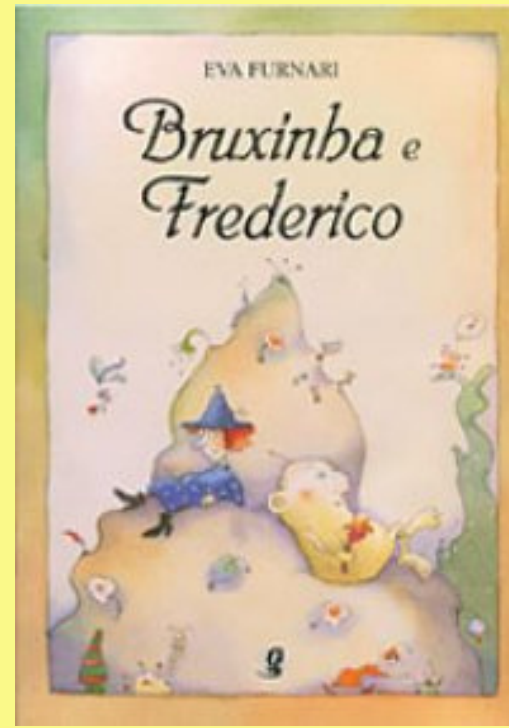
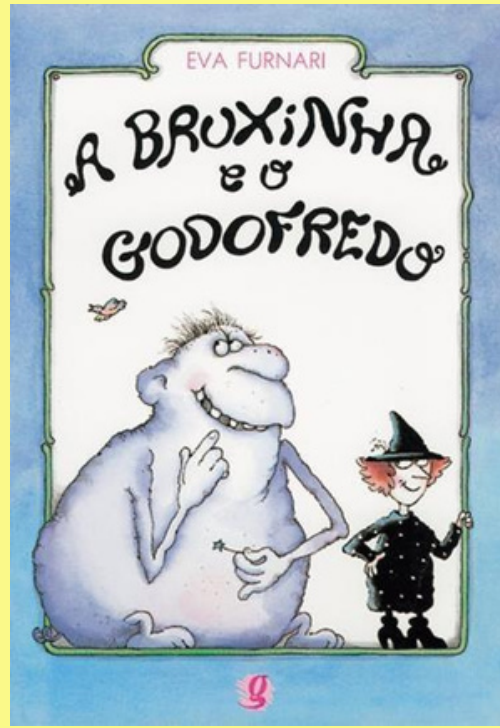
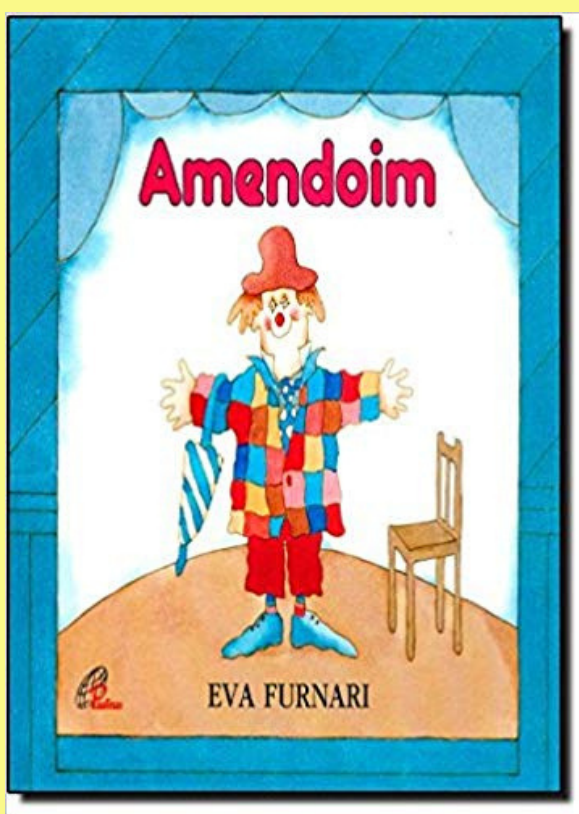


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

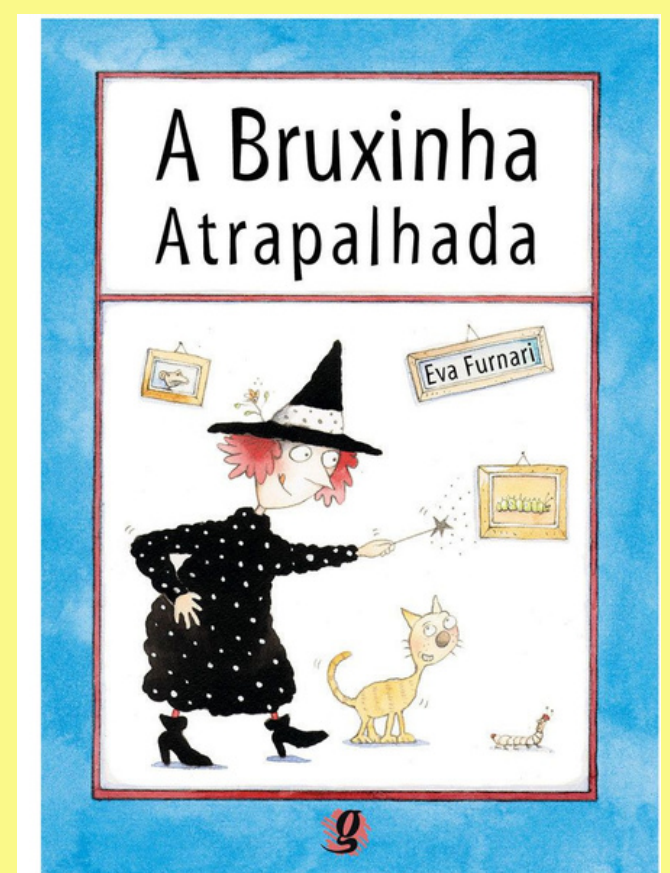
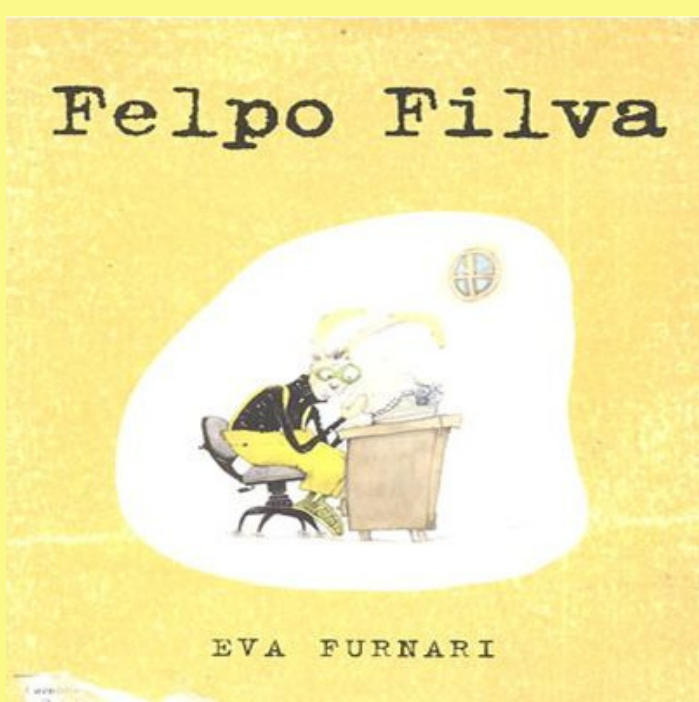
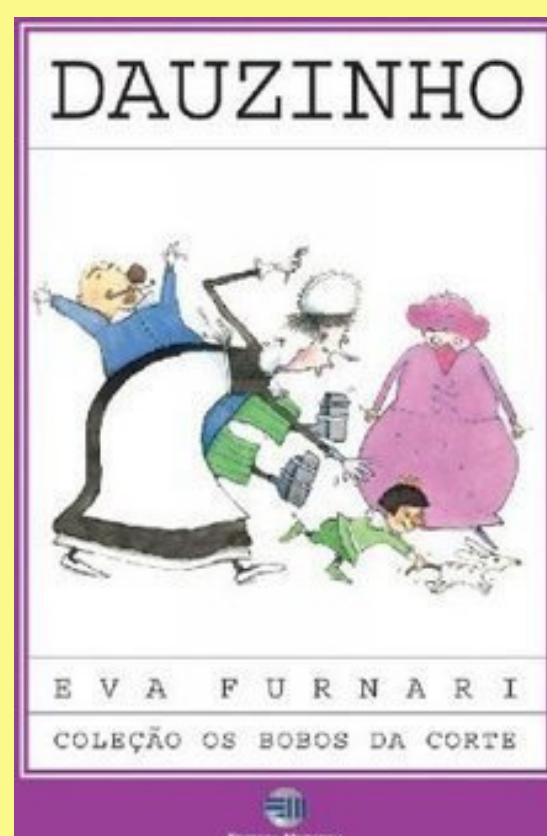
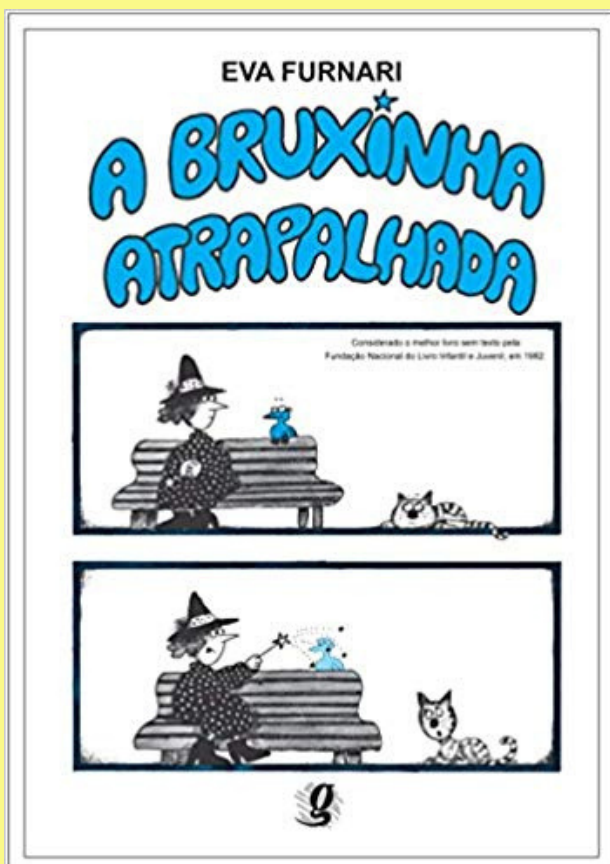
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Eva Furnari



ALGUMAS OBRAS



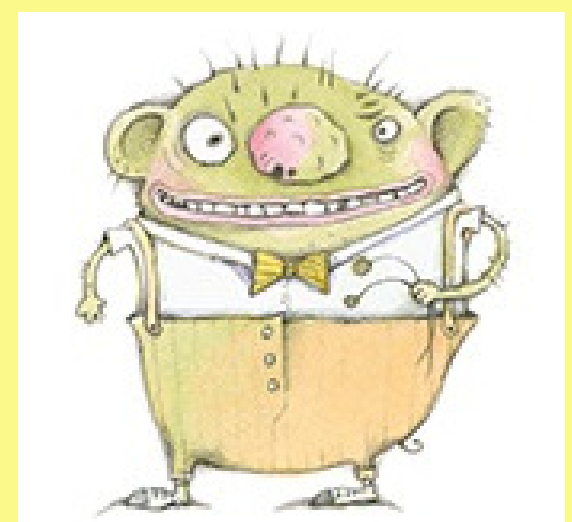
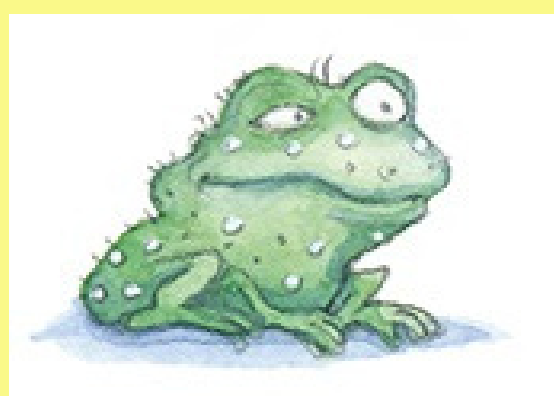
As Histórias

A narrativa visual é composta por uma linguagem que conta histórias apenas com imagens.

Estas obras mostram como é possível ter uma história através de imagens. Elas podem ser usadas por crianças e adolescentes à vontade, pois, para lê-las é preciso apenas imaginação.

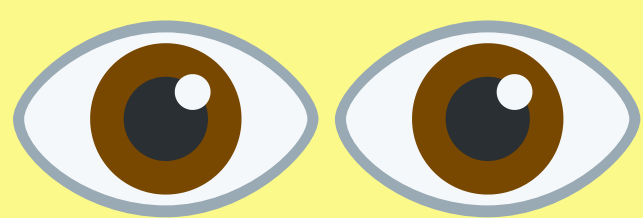
Iniciaremos com produções de texto. Leia atentamente cada história e escreva, com suas palavras o que ocorre em cada uma.

A partir da leitura das histórias a seguir, da observação do comportamento dos personagens e das imagens, escreva sua versão.

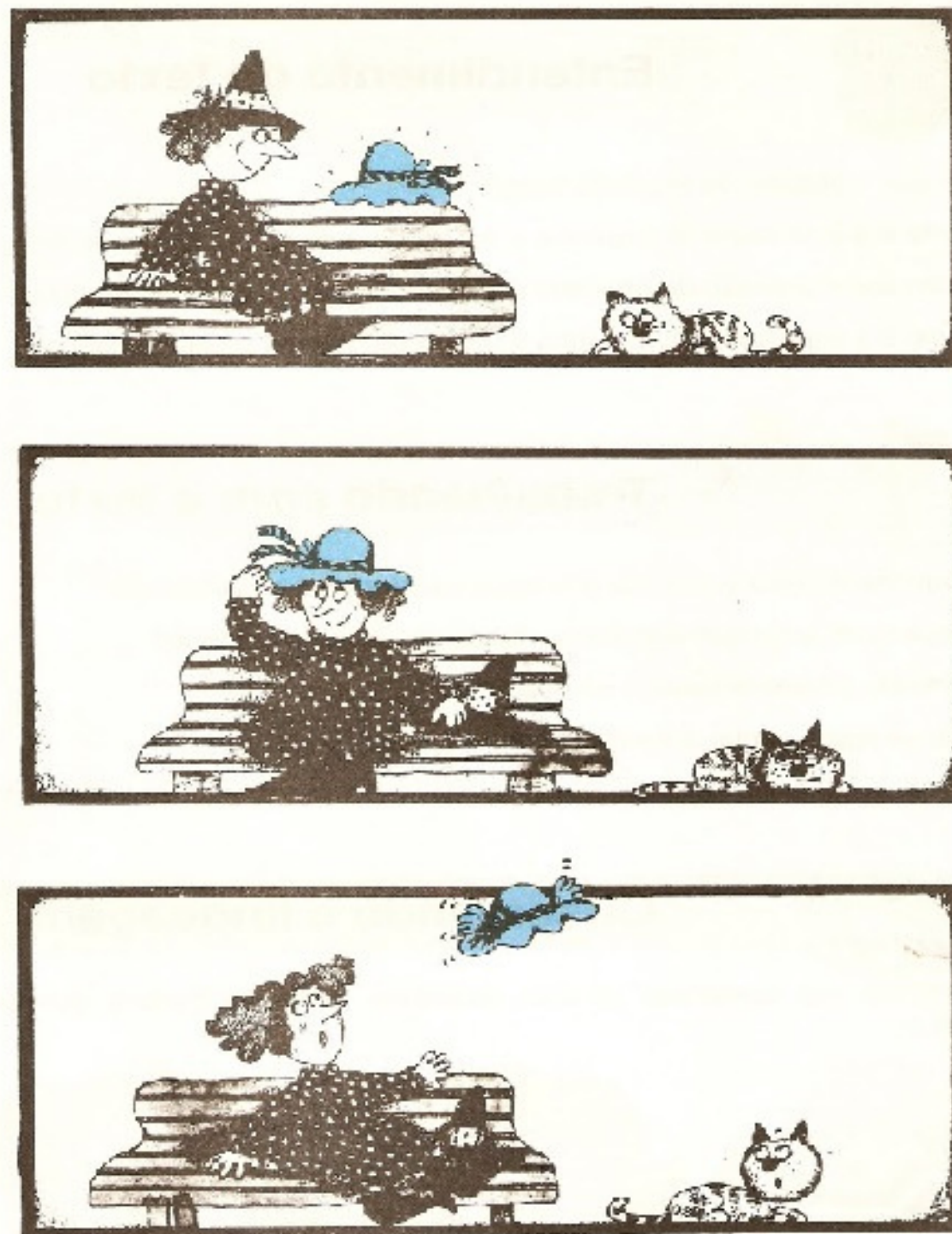
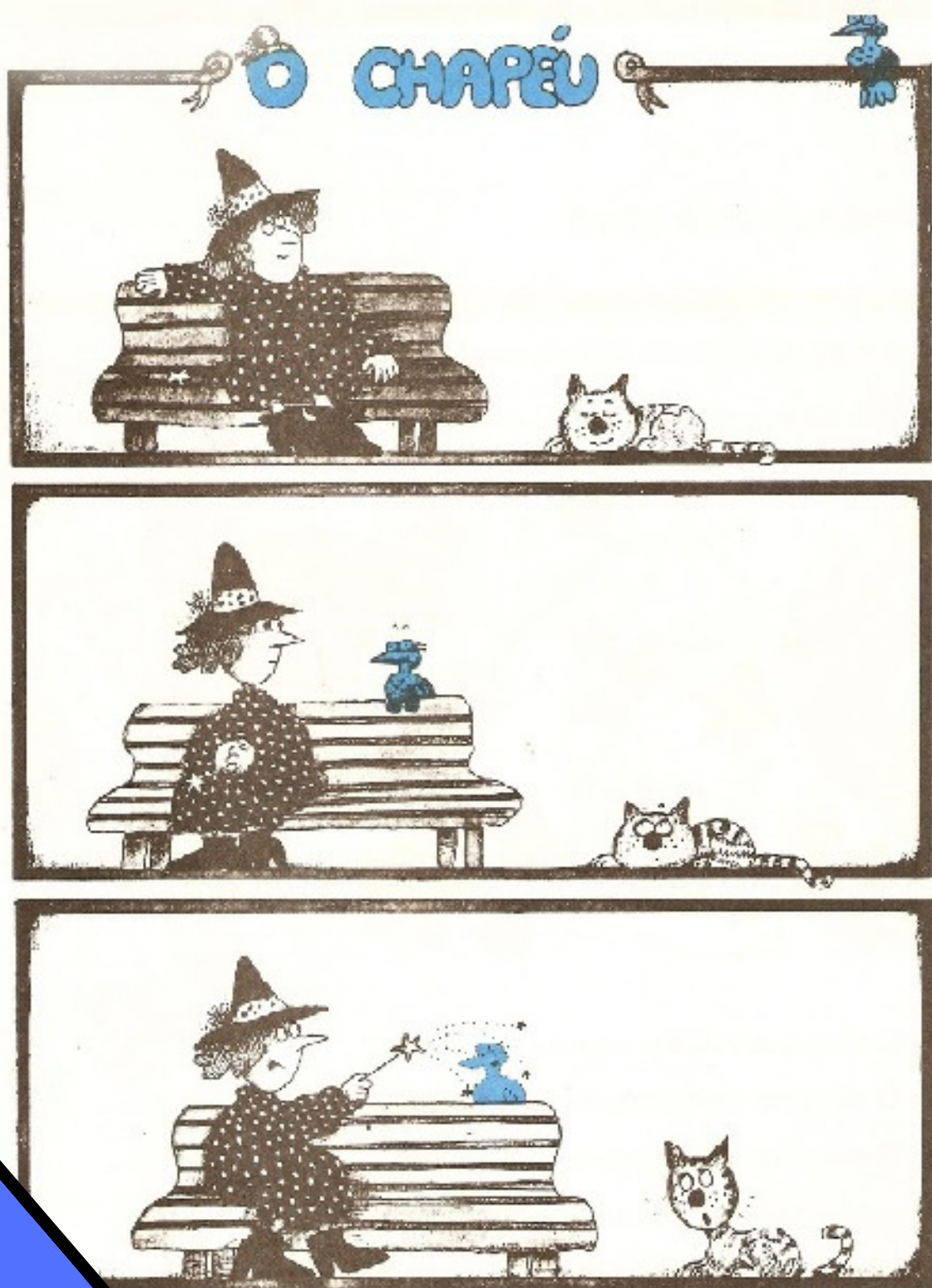


Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

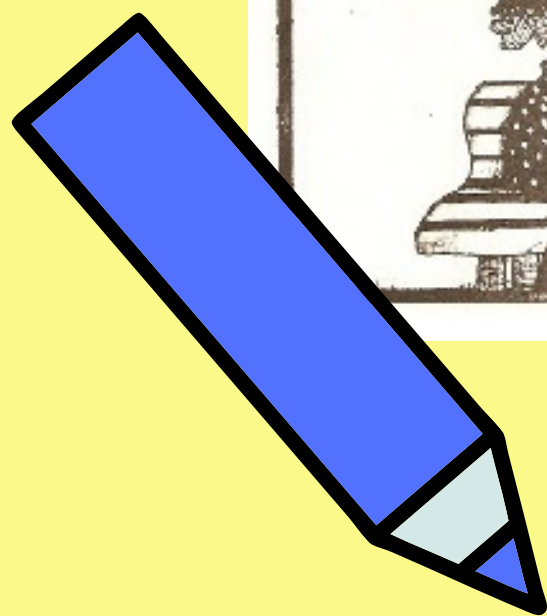


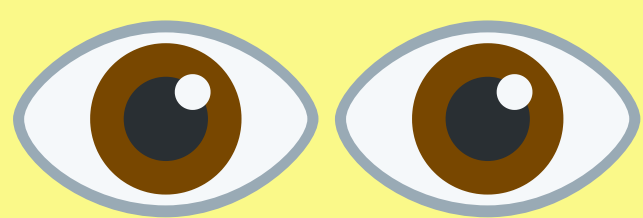


Leia e escreva:

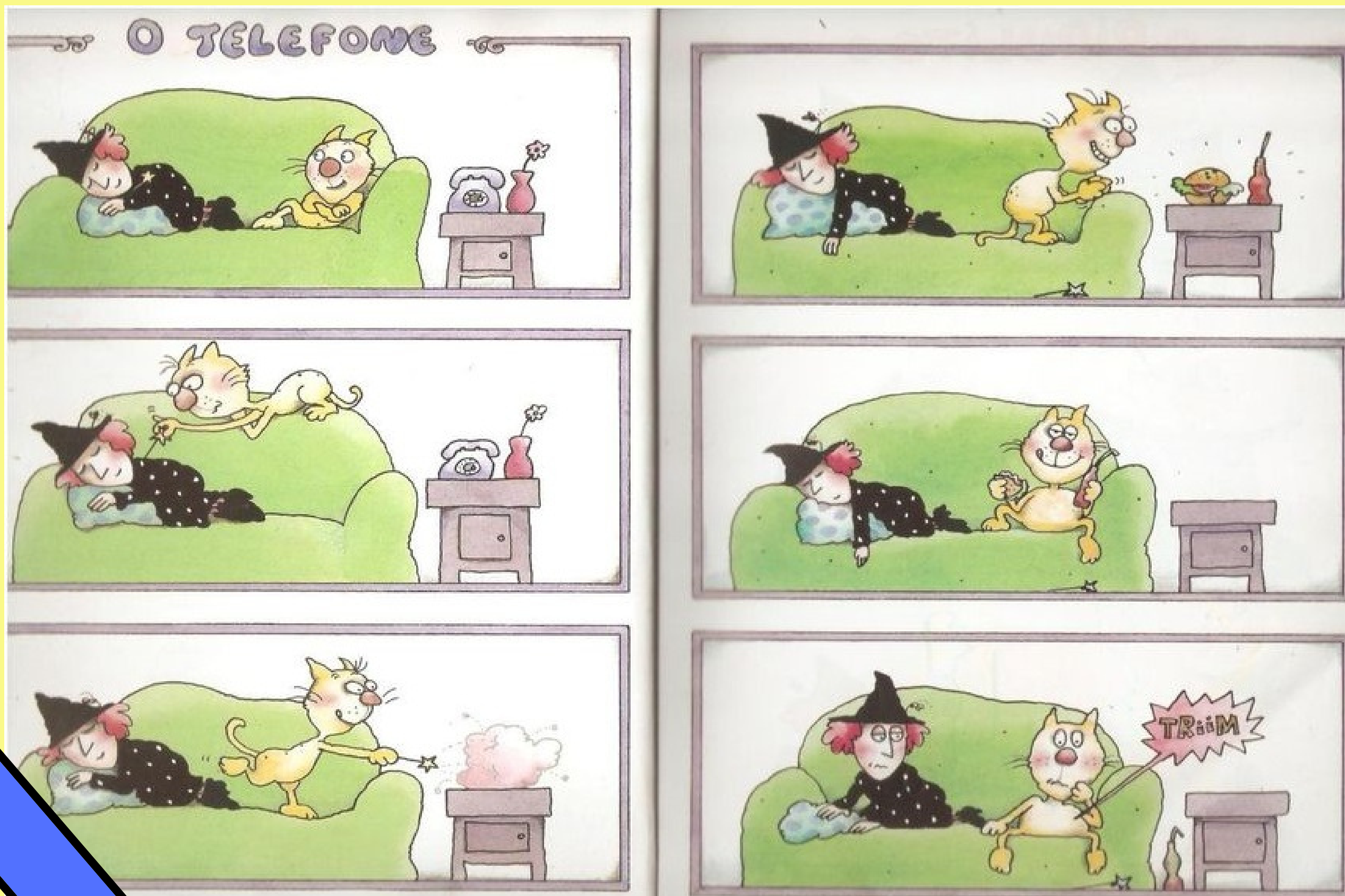


Fonte: Furnari (2014)

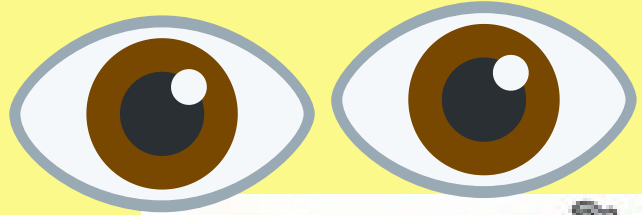




Leia e escreva:



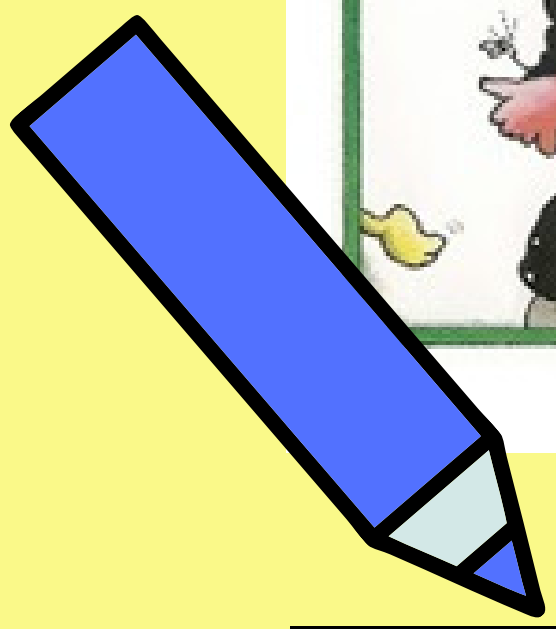
Fonte: Furnari (2010)

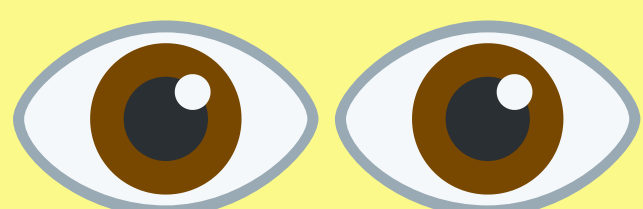


Leia e escreva:



Fonte: Furnari (2012)

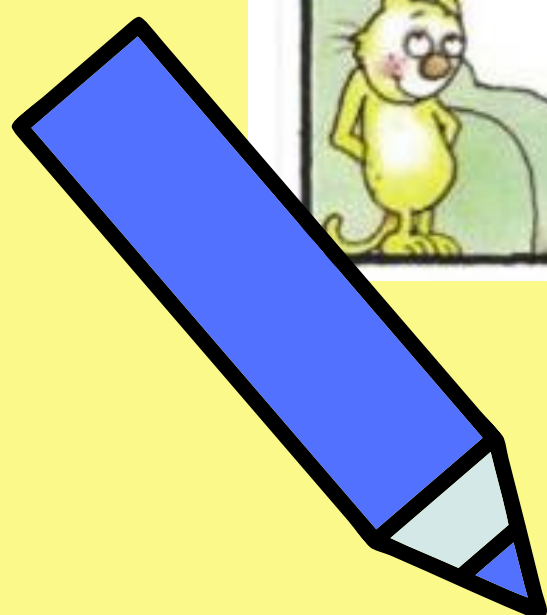




Leia e escreva:



Fonte: Furnari (2019)



Atividades

Trabalhando com os substantivos

Bingo

ALMOFADA

BANCO

BRUXA

CHAPÉU

COELHO

GATO

CACHORRO

JORNAL

LANCHE

LIVRO

MÁGICA

MESA

MÚSICA

PASSARINHO

PATINETE

PEDRA

RÁDIO

RATO

REFRIGERANTE

SOFÁ

TELEFONE

VARINHA

VASO

Fonte: a autora (feito em WORD)

BINGO

Use a cartela a seguir o desenho uma igual em um folha de papel, de 3X4, totalizando 12 retângulos. Escolha 12 palavras da lista acima e escreva cada uma dentro de um retângulo. O professor irá sortear e sinalizar uma por vez. Se na sua cartela tiver a palavra, marque-a. O primeiro a riscar todos os retângulos, ganha. Você também pode inverter os papeis, ou seja, ocupar o lugar do professor e sinalizar as palavras para os colegas.

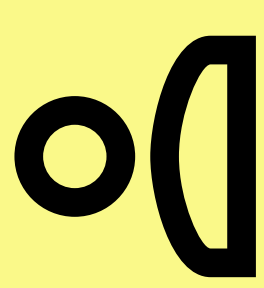


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

BINGO

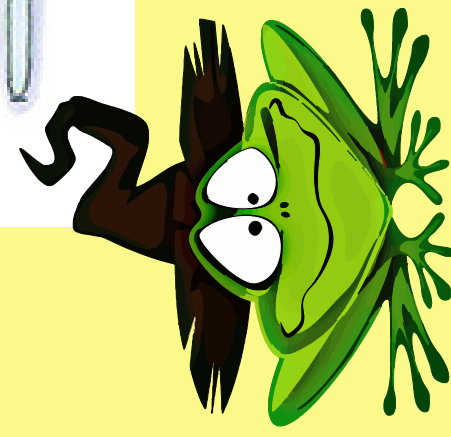


CARTELA PARA BINGO COM SUBSTANTIVOS

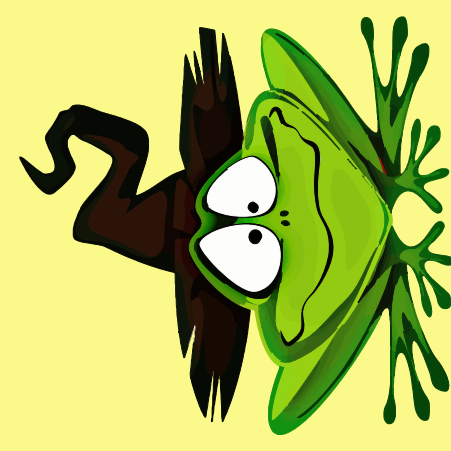
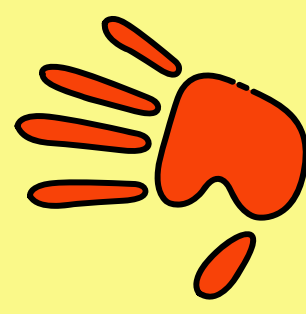
Fonte: a autora (feito em WORD)



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os substantivos

JOGO DA MEMÓRIA

Todas as cartas ficam viradas para baixo. O jogador escolhe um par de cartas e desvira, tentando encontrar o par (combinar a palavra em português com sua ilustração). Se acertar, joga novamente. Quem juntar o maior número de pares, ganha.

SOLETRAÇÃO

Um aluno sorteia uma figura e terá de usar o alfabeto manual para soletrar a palavra para a língua portuguesa.

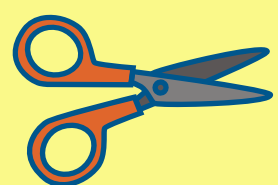


Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

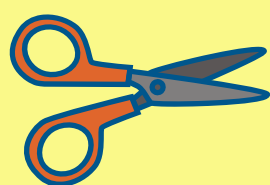
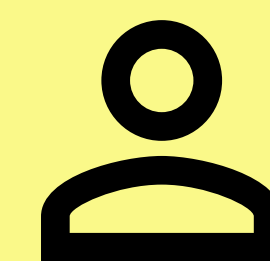


Trabalhando com os substantivos

Jogo da Memória com figuras e palavras



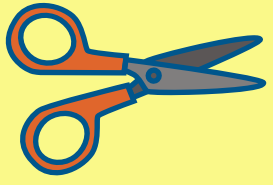
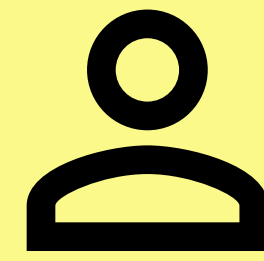
	FIGURAS		
			
			
			
			
			
REFRIGERANTE	PALAVRAS	PATINETE	CACHORRO
ALMOFADA	VARINHA	MÁGICA	COELHO
SOFÁ	MÚSICA	JORNAL	CHAPÉU
RÁDIO	VASO	BANCO	LIVRO
BRUXA BRUXINHA	TELEFONE	PEDRA	MESA MESINHA
SANDUÍCHE LANCHE	GATO GATINHO	PÁSSARO PASSARINHO	RATO RATINHO



Fonte: a autora (feito em WORD)

Trabalhando com os substantivos




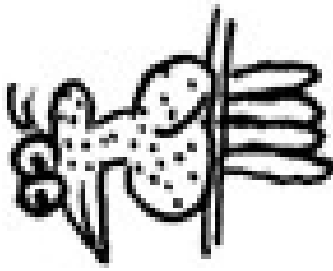


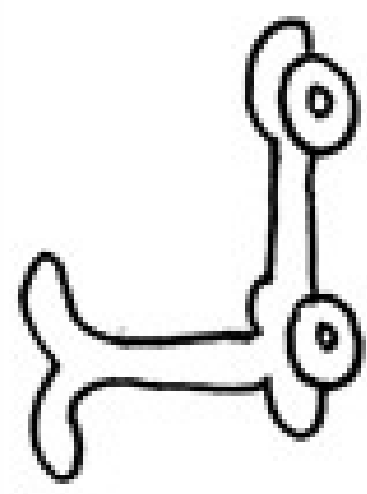
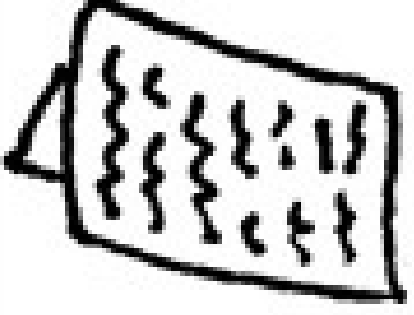
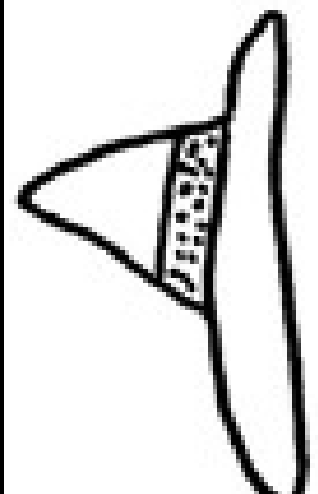

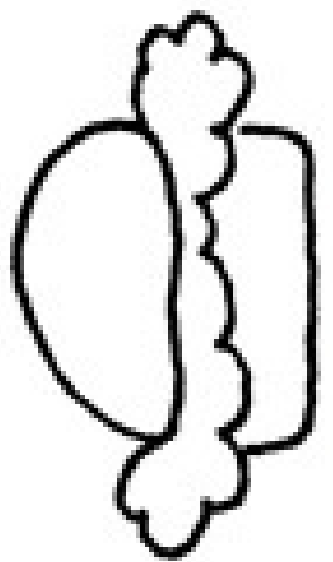
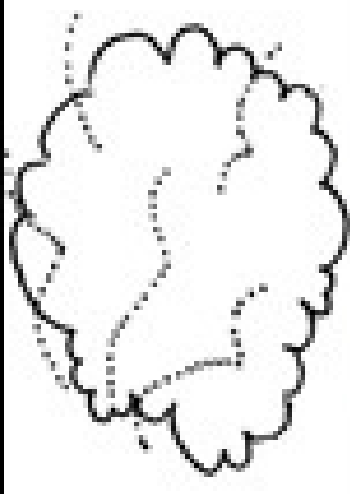
Soletração



Fonte: a autora

Trabalhando com os substantivos

Desembaralhe as letras e escreva os nomes corretamente:

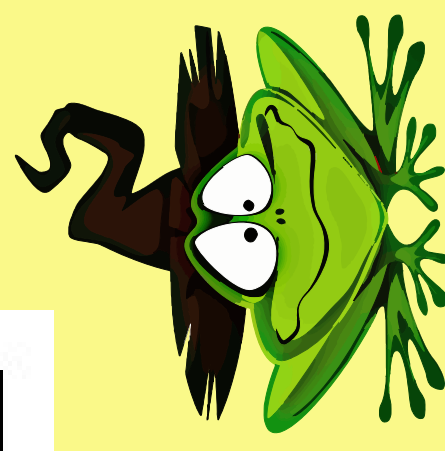
			
AROCROHC	IUCSMA	FAMALODA	SIOPANASRH
			
TEFIARGREREN	NVRAAHI	TANPETIE	LJRNOA
			
EHPAUC	LOHCEO	ELHANC	AMGIAC



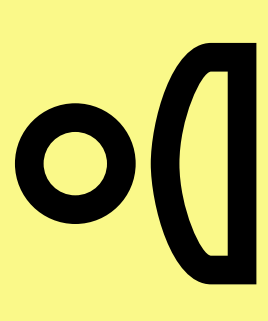
Fonte: a autora (feito em WORD)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os substantivos

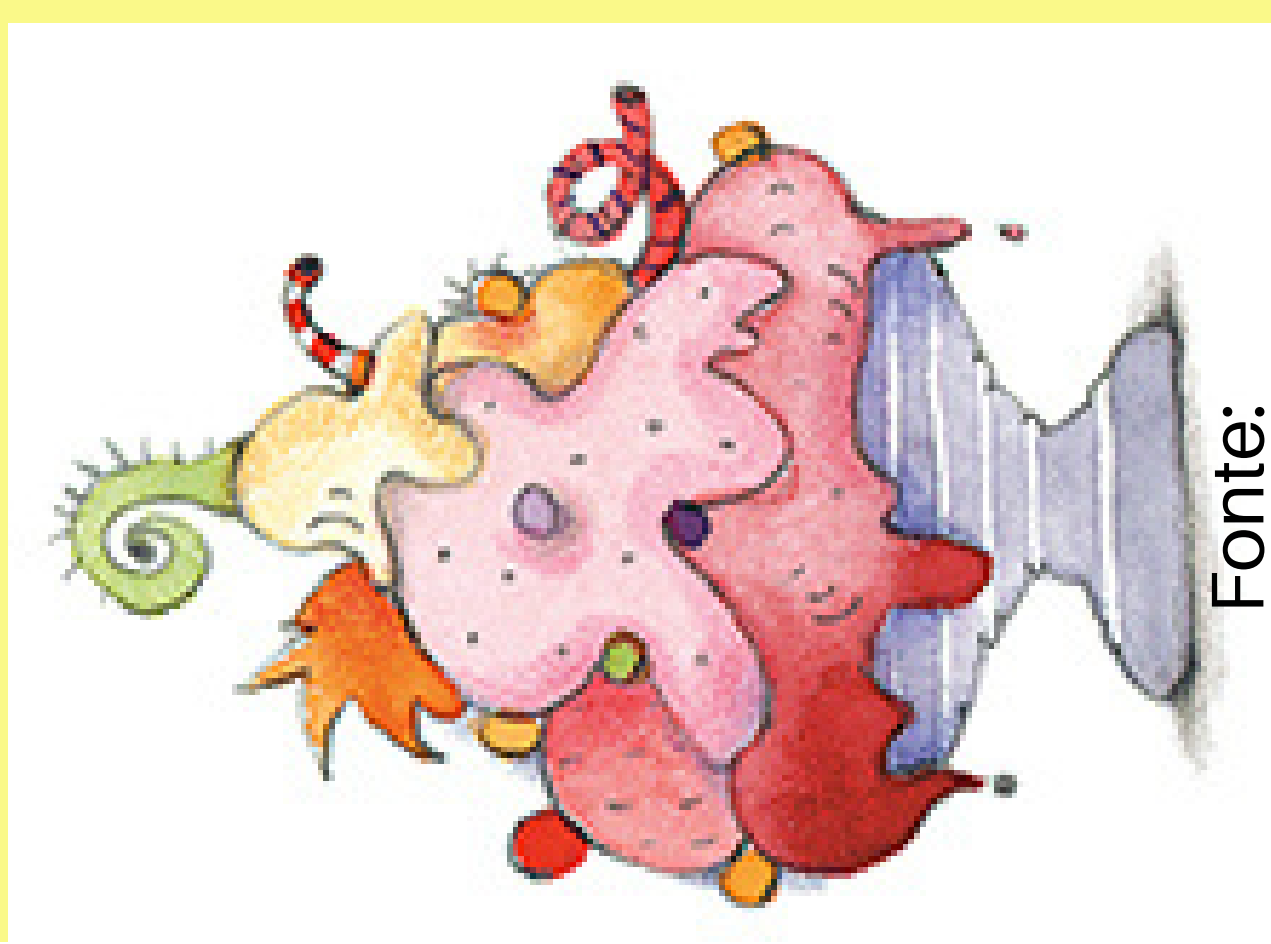


Ache no caça-palavras:

A L M O F A D A L I V R O M P Y M R R
N L L T J R M Z L A B A O R V V R O M P Y W X N B
T R M L P O Z L A B A O R V V R O M P Y W X N B
Y X Y L P L G S D Q I A Y R O Y H R O L N T S P O
J Y L B R T O H R L A V R T Y H R O L N T S P O
R L N E T J G A P L A V R T Y H R O L N T S P O
N N E T J G A P L A V R T Y H R O L N T S P O
M N E T J G A P L A V R T Y H R O L N T S P O
A B N Y M K G L A V R T Y H R O L N T S P O
X D A H N I R A V L P E T H I M C A P R R
U B R E N O F E L E M N T C A B R T Z R
R G E E Y A N F W P I A H D G B R T T
B W G T H R C D O R P A R M I V N T T
K L I N J Y K S A E J L X L J Y A R E R V
P J R J Y K S A E J L X L J Y A R E R V
W M F Y T S W U L Q J L J Y A R E R V
D B E B T S W U L Q J L J Y A R E R V
X R R W A Y X Q R T P L T G B Y S B
M Q G P V T Z K Y V L P M N M G J A

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)

- GATO
- CACHORRO
- BRUXA
- PASSARINHO
- BANCO
- CHAFÉU
- LIVRO
- VARINHA
- MÁGICA
- LANCHE
- TELEFONE
- SOFÁ
- COELHO
- PATINETE
- JORNAL
- FEDRA
- MÚSICA
- RÁDIO
- ALMOFADA
- VARINHA
- VASO
- REFRIGERANTE
- MESA
- RATO



Fonte:

<http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com os substantivos

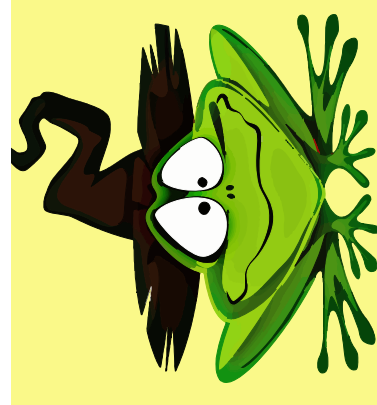
Complete a cruzadinha com os nomes correspondentes:

1. Walkie-talkie
2. Livro
3. Óculos
4. Câmera
5. Livro
6. Cabelo
7. Gato
8. Coelho
9. Hambúrguer
10. Carrinho
11. Música
12. Livro
13. Cachorro
14. Estrela
15. Vaso
16. Garrafa
17. Criança
18. Comida
19. Óculos
20. Chapéu
21. Cama
22. Almofada

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os verbos

Bingo

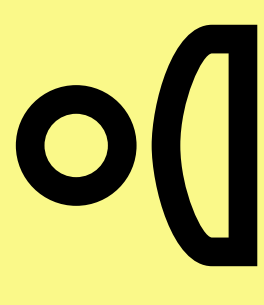
ACABAR	CORRER	LER	SUBIR
ACORDAR	DIMINUIR	LEVANTAR	TOCAR
ADORAR	DORMIR	OUVIR	TRANSFORMAR
ANDAR	ESCONDER	PENSAR	VER
APARECER	FAZER	PULAR	VIRAR
ASSUSTAR	FICAR	RIR	VOAR
AUMENTAR	GOSTAR	SAIR	VIR
BRINCAR	GRITAR	SENTAR	VIRAR
COMER	IR	SENTIR	

BINGO

Material: papel sulfite, lápis ou caneta, saco de papel ou plástico, quadro e giz.

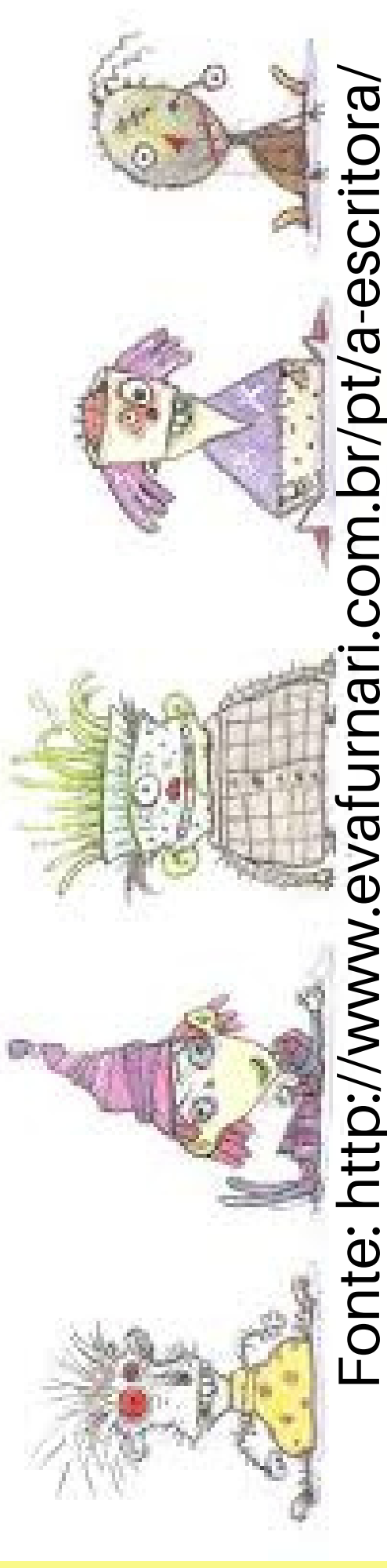
Use a cartela a seguir o desenhe uma igual em um folha de papel, de 3X4, totalizando 12 retângulos. Escolha 12 verbos da lista acima e escreva cada um dentro de um retângulo. O professor irá sortear e sinalizar uma por vez. Se na sua cartela tiver a palavra, marque-a. O primeiro a riscar todos os retângulos, ganha. Você também pode inverter os papeis, ou seja, ocupar o lugar do professor e sinalizar as palavras para os colegas.

BINGO

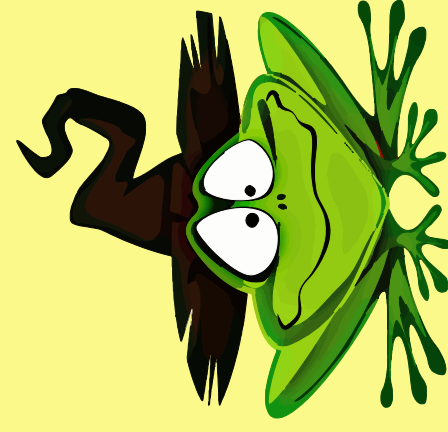


CARTELA PARA BINGO COM VERBOS

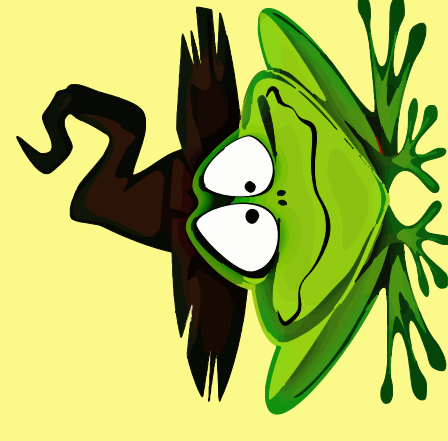
Fonte: a autora (feito em WORD)



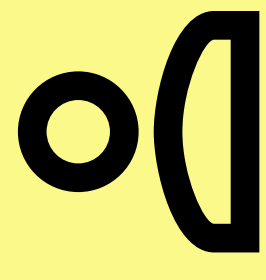
Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os verbos



Ache no caça-palavras os verbos em sua forma passada:

T A U L E U L A Z G X Z Y S G G L D Y W
R C C E K L T D U N X R T O E P Z T J L
A A U O M Q T O X V M S P B N U X B T
N B D O R O T R O T U O T I R G I T G R X
S O U G T D C O N M O J T U U D T I A Y
F U U E Z N O U E U O C N I R B N U P
O I S O C J E U M U N I Q U B D L M Z
R V E J L E S U L O M M I T O U T G T
M U N Y N U R S A V I S V R I U B V S V D
O O T D R B P A C D O W A E R D O J G L
U T O U J K U C P O O W A E R D O J G T
V S U T I L O E V A N S J O P U O C O T
B U U N L R E I L Z T D U D G X N J D Z
R S P O R L R V Z W P G E W B L G L N
J S R E C O L K A G I O F U R T L R Y K
P A U N U I W Y J N K J R L J M G J M M
J W D P N R F Q N V T T Z F W M R G N N
Q M T G N B L B M T V O P M E R Y D G J
J T D D Y D Y J J B Z X U L D Z D R T J

BRINCOU
COMEU
CORREU
SENTOU
TRANSFORMOU
ESCONDEU
ASSUSTOU
GOSTOU
ACORDOU
VIROU
LEVANTOU
PULOU
SENTOU
OUVIU
APARECEU
AUMENTOU
DIMINUIU
ACABOU
ADOROU
SENTIU
FICOU
TOCOU
VIROU
DORMIU
SUBIU
SAIU
GRITOU
ANDOU
VOOU
PENSOU
VIU
FEZ
RIU
LEU
FOI



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com os verbos

Complete a cruzadinha com a forma verbal passada:

HORIZONTAL →

- 3 gritar
- 5 andar
- 7 pensar
- 9 fazer
- 10 assustar
- 13 levantar
- 14 esconder
- 15 sair
- 17 dormir
- 19 transformar
- 21 diminuir
- 24 adorar
- 25 rir
- 26 tocar
- 27 gostar
- 29 ver
- 30 sentir
- 31 subir



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

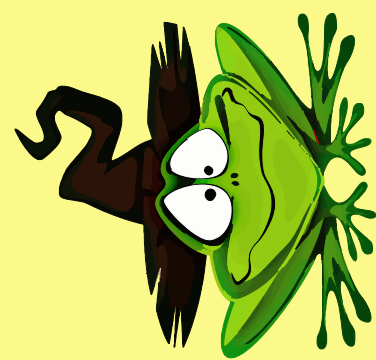
VERTICAL ↓

- 1 brincar
- 2 voar
- 4 ir
- 5 aparecer
- 6 acabar
- 8 aumentar
- 9 ficar
- 11 correr
- 12 ler
- 16 acordar
- 18 comer
- 20 pular
- 22 virar
- 28 sentar



Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS



Trabalhando com os verbos

Frases para organizar

Separe as cartas em 3 grupos: sujeito, verbo ESTAR e complemento. Cada estudante deve combinar o verbo ESTAR ao seu sujeito correspondente e o verbo principal e/ou complemento, respeitando as normas da língua portuguesa, atentando-se ao gênero e número, se necessário.

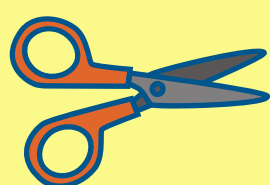
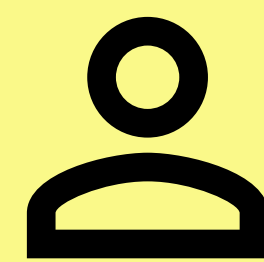


Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



Trabalhando com os verbos

Frases para organizar



Eu	estou	feliz
Eu	estou	comendo
El@	está	brincando
Ela	está	cansada
Ele	está	bonito
O gato	está	dormindo
A bruxa	está	passando
O passarinho	está	voando
O cachorro	está	assustado
Eles	estão	correndo
Elas	estão	cansadas
El@s	estão	conversando
A bruxa e o gato	estão	brigando
O cão e o gato	estão	nervosos
Eu e você	estamos	sentados
Nós	estamos	pulando
Eu e ele	estamos	lendo
Eu e eles	estamos	andando
Eu e vocês	estamos	pensando
O coelho	está	calmo
A almofada	está	suja
O refrigerante	está	gelado
O lanche	está	delicioso

Fonte: a autora (feito em WORD)

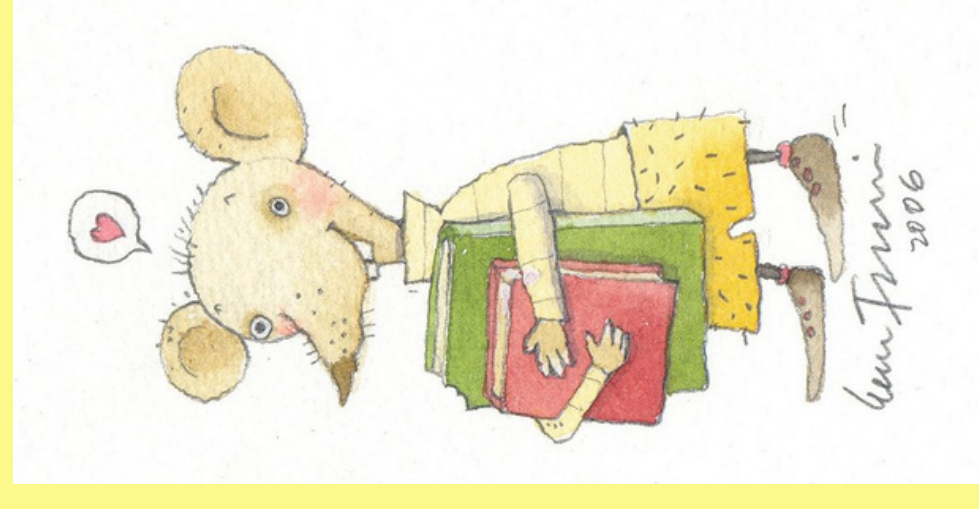
Trabalhando com os verbos

Encontre no caça-palavras os verbos em sua forma contínua:

O O D N A S N E P F I C A N D O M Z L
D D D V O A N D O A R I N D O Q R J B
N N N J N T M P Z C P D V Z M W Y T J L
A A A Z Y I N L A O D N A D R O C A W T
M T T D C B U B W B P M B F M K N Y B
R S N N G O A N R J G U R B A N W R Y T
O U A R M N R I O Q M L K Q Z B M N Z
F S V D D Y N R S M O D N A T N E M U A
S S E O O C L T E D I D G O N L E N D O
N A L T A R A Y N N V D N R D D X P D N
A V Y N W N A A I D C J E I N O T G O
R D D X D O T N N P O O D D T A B M T
T O S O P N U D M A D L O D D N A R G D
A R E M E Y O V E O N R O N T N O N I R
N M N S G L J N I A R D E A R T I C D V
D I T Y A P D G T N N O O C Y K D A S O
A N I N N O Y S B I D D B O E M L Y S E
N D N L D N E R B N N O T T J N Y G M R
D O D B O D L U E I D Q V W J N D R Y N
O Y O X Y Y S V T W K M T L T N Z O T T

ACABAR
ACORDAR
ADORAR
ANDAR
APARECER
AUMENTAR
ASSUSTAR
BRINCAR
COMER
CORRER
DORMIR
DIMINUIR
ESCONDER
FAZER
FICAR
GOSTAR
GRITAR

IR
LER
LEVANTAR
OUVIR
PENSAR
PULAR
RIR
SAIR
SENTAR
SENTIR
SUBIR
TOCAR
TRANSFOR
MAR
VER
VIRAR
VOAR



Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)

Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

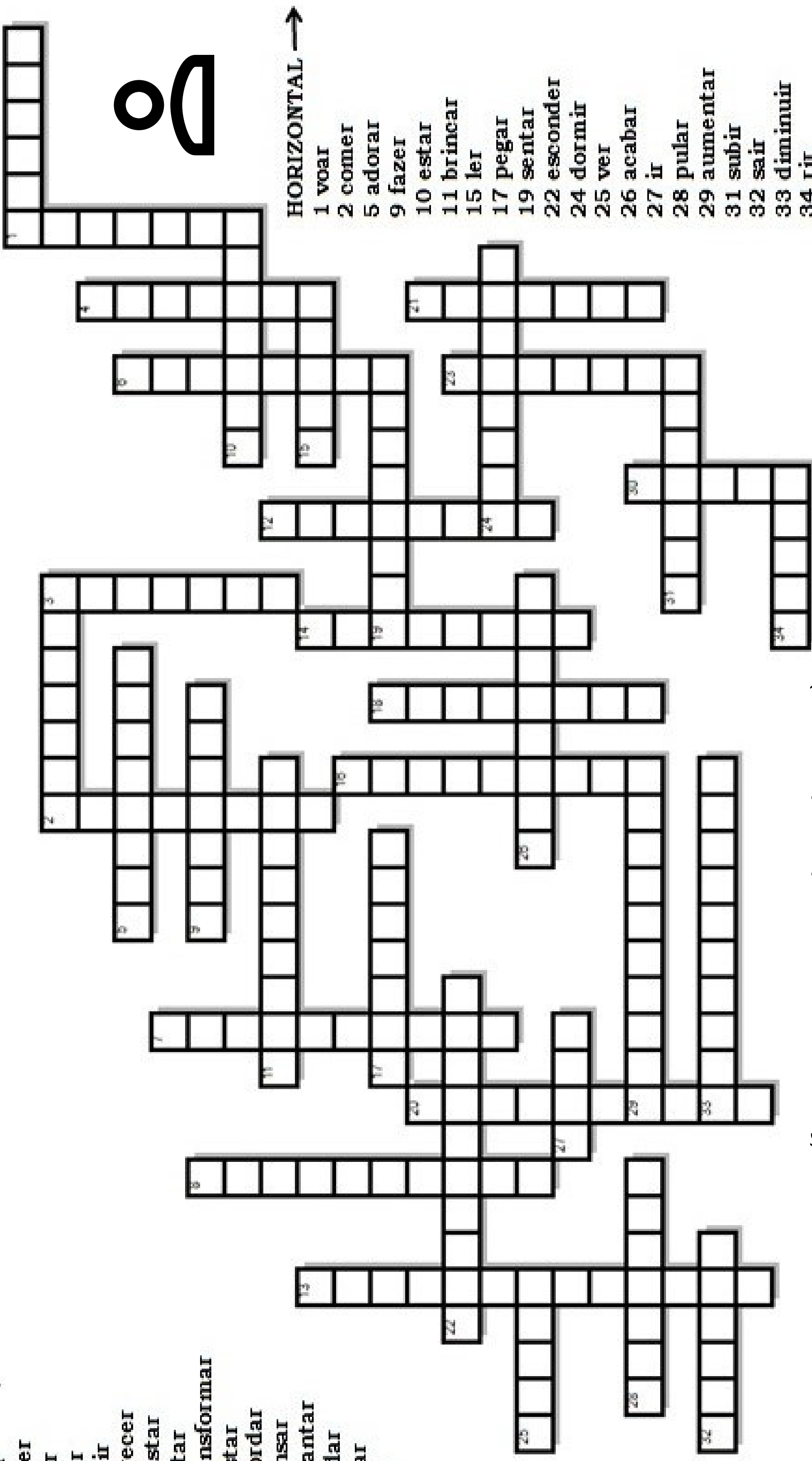
RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com os verbos

Complete a cruzadinha com a forma verbal contínua:

VERTICAL ↓

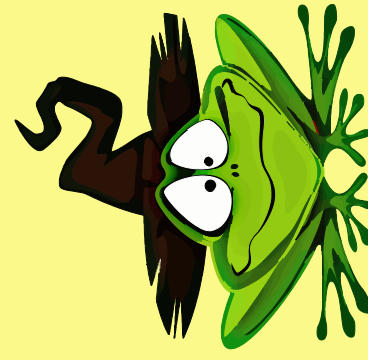
- 1 virar
- 2 correr
- 3 ouvir
- 4 tocar
- 6 sentir
- 7 aparecer
- 8 assustar
- 12 gritar
- 13 transformar
- 14 gostar
- 16 acordar
- 18 pensar
- 20 levantar
- 21 andar
- 23 ficar
- 30 vir



HORIZONTAL →

- 1 voar
- 2 comer
- 5 adorar
- 9 fazer
- 10 estar
- 11 brincar
- 15 ler
- 17 pegar
- 19 sentar
- 22 esconder
- 24 dormir
- 25 ver
- 26 acabar
- 27 ir
- 28 pular
- 29 aumentar
- 31 subir
- 32 sair
- 33 diminuir
- 34 ir

Fonte: a autora (feito em www.puzzle-maker.com)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS

Trabalhando com as Narrativas

Nas narrativas, identifique:

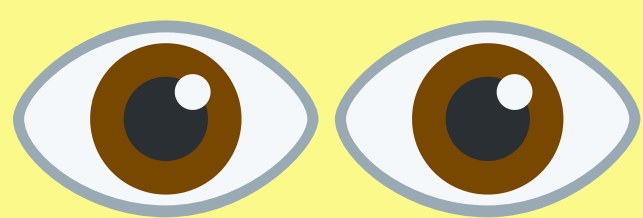
- Quem são os personagens?
- Quando aconteceu a história?
- Onde aconteceu a história?
- Quem contou a história?
- O que aconteceu na história?



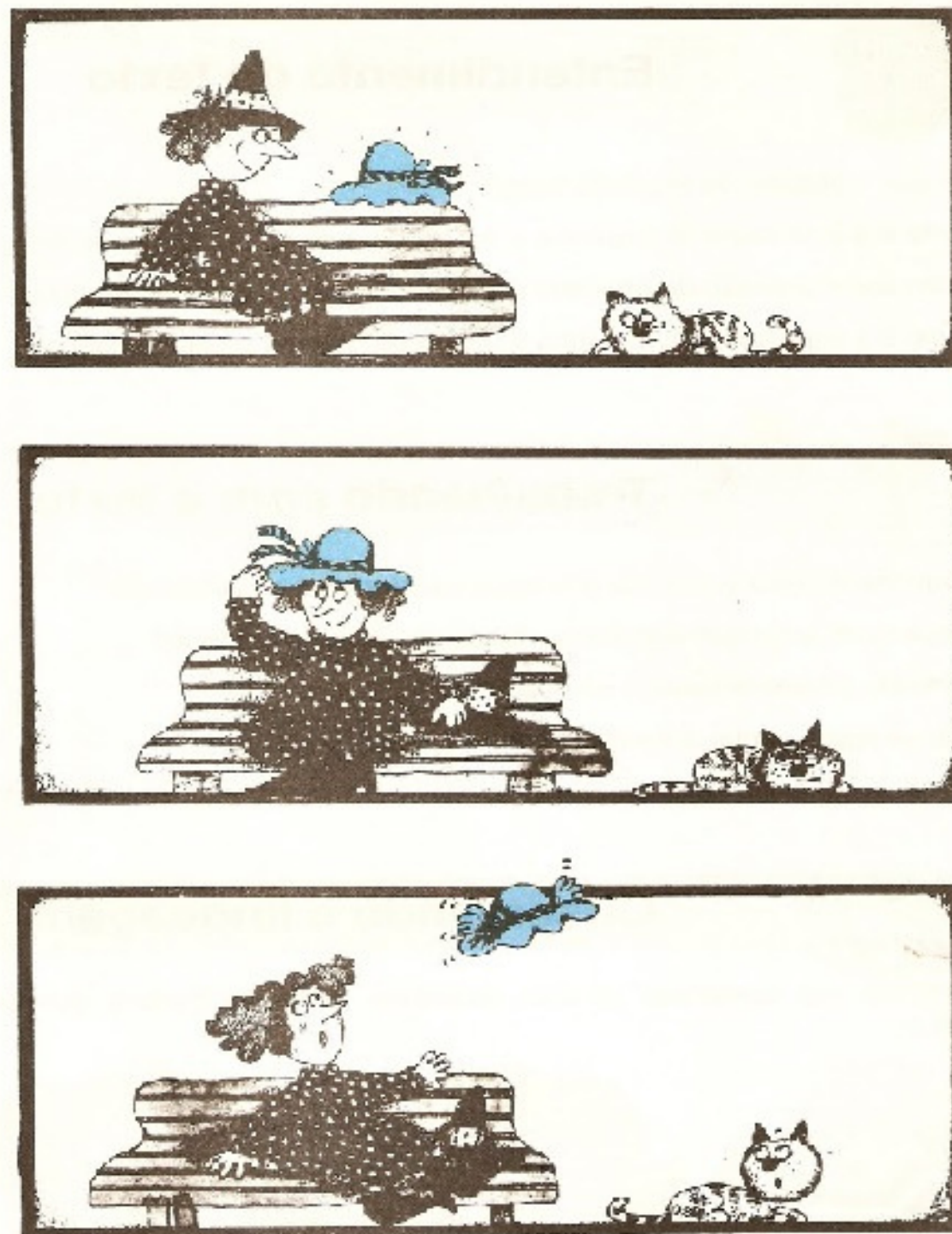
Agora, depois de pensar e discutir sobre isso, escreva a narrativa novamente. Lembre-se de cada pergunta, lembre-se do título e não esqueça de nada ao escrever.



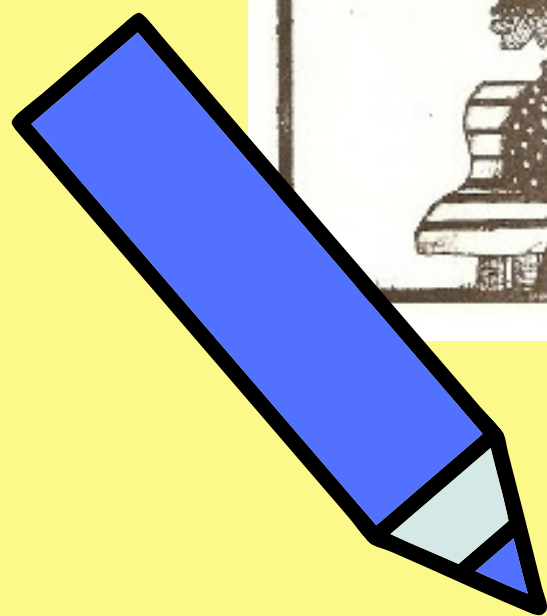
Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>

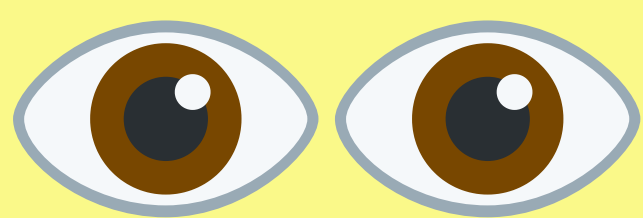


Leia e escreva:

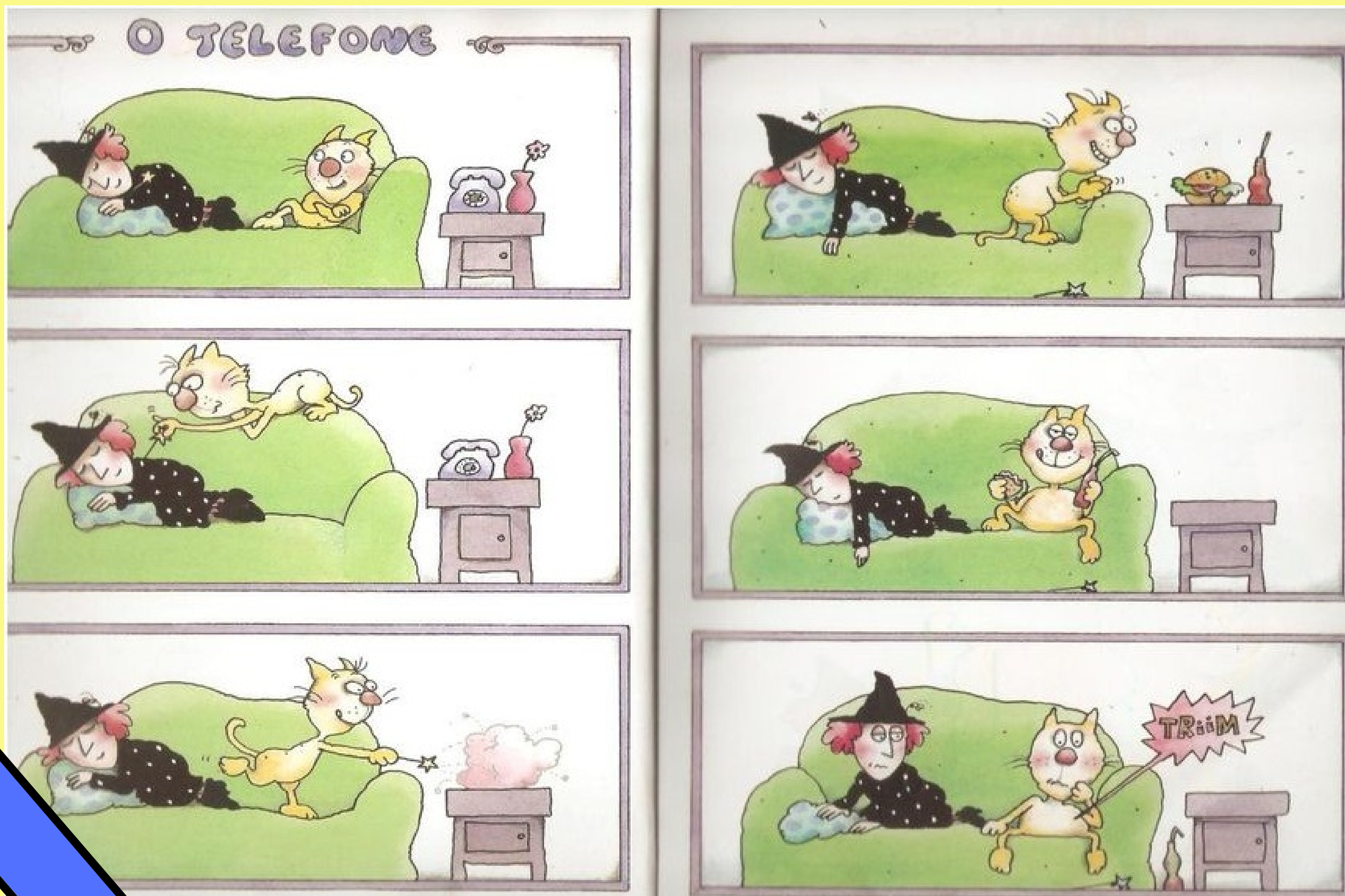


Fonte: Furnari (2014)

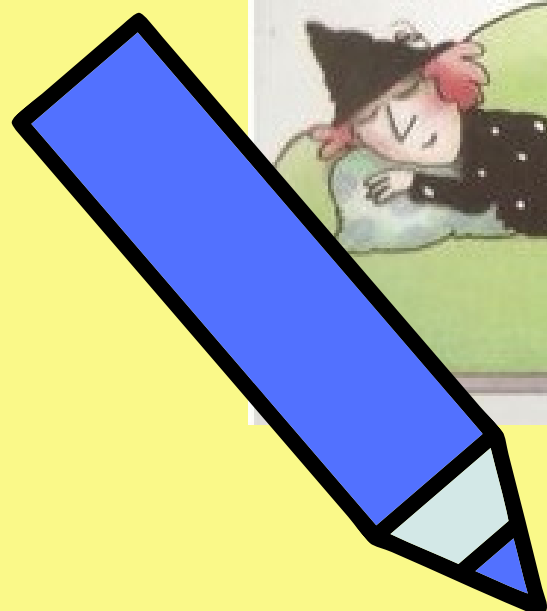


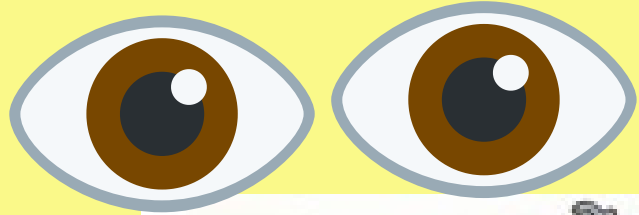


Leia e escreva:



Fonte: Furnari (2010)

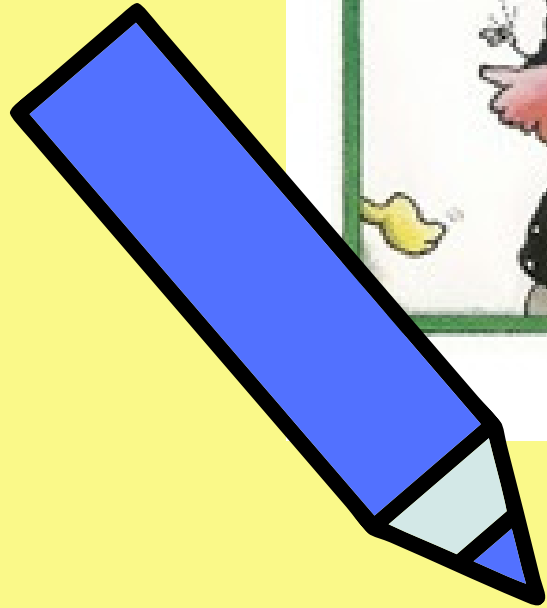


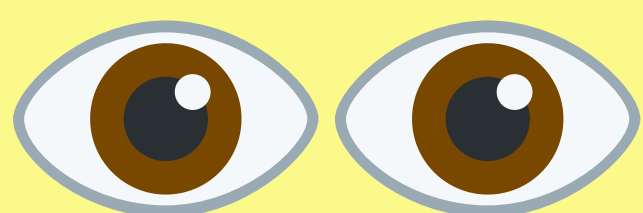


Leia e escreva:



Fonte: Furnari (2012)

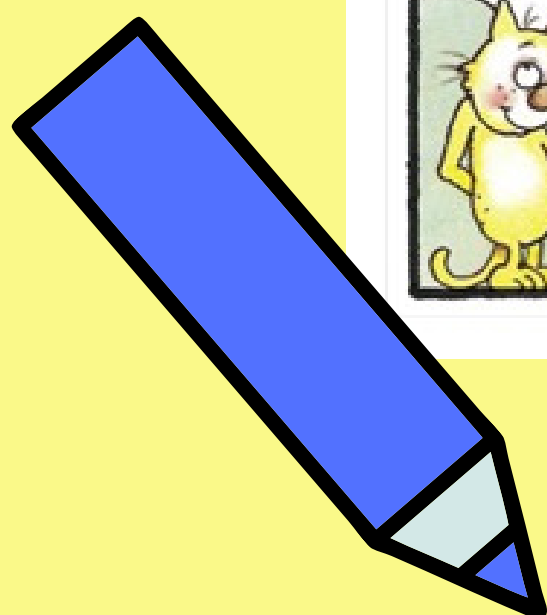




Leia e escreva:



Fonte: Furnari (2019)



Bibliografia:

Biografia de Eva Furnari. Disponível em <<http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>>. Acesso em 22, jun, 2019.

Caça-palavras. Disponível em <<https://puzzle-maker.com/wordsearch>>. Acesso em 12, jan, 2019.

Cruzadinhas. Disponível em <<https://puzzle-maker.com/crossword>>. Acesso em 12, jan, 2019.

FURNARI, E. Cão e Gato. In: MALDONADO, Alessandra Ferreira. Escola e Arte. São Paulo, 29 maio 2012. Disponível em: <http://escolaeart.blogspot.com/2012/05/bruxinha-eva-furnari.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. O Chapéu. In: BURANELLO, A. Entre livros e trânsitos. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/images/mjfJ3H>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. O Ratinho. FURNARI, C. Biblioteca Eva Furnari. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://goo.gl/images/vHJZKC>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. O Telefone. In: SERPA, L. Libras Educando Surdos. Joinville, 26 fev. 2010. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/btMP8YrpnvgNPcDw5>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FURNARI, E. Produção de texto: Eva Furnari. Mundo da Angel. São Paulo, 16 out. 2016. Disponível em: <http://mundodaangel18.blogspot.com/2016/10/producao-de-texto-eva-furnari.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.



Fonte: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
RUBIA BUDNY DOS SANTOS