



SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

DIDACTIC SEQUENCE AS A TOOL FOR THE TEACHING OF PORTUGUESE TO STUDENTS WITH HEARING DISABILITY

SECUENCIA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Gabriele Cristine Carvalho

E-mail: gabriele.carvalho@ifmg.edu.br

Nailsa Vieira Silva

E-mail: nailsauab.unb@gmail.com

Suelen Gomes do Nascimento

E-mail: suelenproinfo2017@gmail.com

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)

RESUMO

Neste artigo, apresentamos a aplicação de uma sequência didática do gênero biografia para um aluno com deficiência auditiva. Esta proposta se baseia nos trabalhos desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por Silva e Guimarães (2018) e por Araújo (2010), dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017). A descrição e a análise da sequência didática, a qual foi ancorada nos interesses do aluno, são apresentadas com detalhes. Os resultados sinalizaram não somente a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, mas também uma melhor compreensão das relações familiares, um aumento da confiança do aluno na aprendizagem do português e a necessidade de empenho da família na aprendizagem do aluno com deficiência auditiva.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática. Deficiência auditiva. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

In this article, we present the application of a didactic sequence of the biography genre for a student with hearing disability. This proposal is based on the work developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), by Silva and Guimarães (2018), by Araújo (2010), on the Portuguese Language NCP (BRASIL, 1998) and on the BNCC (BRASIL, 2017). The description and analysis of the didactic sequence, which was anchored in the student's interests, are presented in detail. The results pointed not only the learning of linguistic knowledge, but also a better understanding of family relationships, an improvement in student's confidence in learning Portuguese and the need for the family to commit to the learning of the students with hearing disability.

KEYWORDS: Didactic sequence. Hearing disability. Portuguese language teaching

RESUMEN

En este artículo, presentamos la aplicación de una secuencia didáctica del género biografía para un alumno con discapacidad auditiva. Esta propuesta se basa en los postulados teóricos de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), de Silva y Guimarães (2018) y de Araújo (2010), en los PCN de Lengua Portuguesa (BRASIL, 1998) y en la BNCC

(BRASIL, 2017). *La descripción y análisis de la secuencia didáctica, anclada en los intereses del alumno, se presentan con detalles. Los resultados señalaron no solo el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, sino también una mejor comprensión de las relaciones familiares, un aumento de la confianza del alumno en el aprendizaje de portugués y la necesidad de un esfuerzo de la familia en el aprendizaje del estudiante con discapacidad auditiva.*

PALABRAS-CLAVE: *Secuencia didáctica. Discapacidad auditiva. Enseñanza de lengua portuguesa.*

INTRODUÇÃO

O ensino do português escrito para alunos com deficiência auditiva é de suma importância para que eles possam atingir objetivos pessoais e sociais, sendo possível sua ascensão como cidadãos. Contudo, muitas barreiras são identificadas durante todo o caminho do percurso escolar. Uma delas é o diagnóstico tardio, cuja consequência é o tratamento do aluno como ouvinte, não lhe permitindo alcançar conhecimentos básicos para sua comunicação e interação.

Outra dificuldade observada é a falta de entendimento de que esse aluno precisa de um atendimento especializado, pois o ensino do português escrito precisa ser pensado de forma diferente para esse público (PERLIN, 1998; QUADROS, 1997, 2012 *apud* OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017). Um instrumento importante é a avaliação diagnóstica, visto que é preciso compreender aquilo que o aluno já conseguiu construir, e posteriormente, ajudá-lo a aprender e desenvolver aquilo que é possível naquele momento de sua vida. A partir disso, torna-se essencial a criação de um material personalizado para esse estudante.

Esse é o cenário que motivou uma das autoras deste texto a fazer uma pesquisa ação, cuja aplicação e resultados apresentamos. A professora regente teve que repensar suas aulas de Língua Portuguesa quando recebeu, em sua turma do sétimo ano de uma escola pública no Distrito Federal, M de 14 anos, que recebeu um diagnóstico tardio de deficiência auditiva, não estando, portanto, alfabetizado nem em libras nem em língua portuguesa. De forma lúdica e interativa, por meio da plataforma *Google Meet*, desenvolveu (junto com outra professora pesquisadora) uma sequência didática, centrada no gênero textual biografia, baseada nos interesses do aluno, visando aumentar o letramento de M e permitir-lhe a progressão nos estudos da língua portuguesa escrita. Este trabalho, portanto, tem como objetivo não somente descrever e analisar a aplicação da avaliação diagnóstica e da construção e aplicação da sequência didática para M, mas também apresentar caminhos que podem ser traçados por outros professores que também atuam com alunos com deficiência auditiva.

Na próxima seção, faremos um breve histórico da legislação brasileira sobre as pessoas com deficiência, destacando o tratamento dado aos surdos. Em seguida, apresentaremos algumas considerações teóricas sobre sequência didática. Posteriormente, apresentaremos a metodologia, com a explicitação detalhada da construção e desenvolvimento da sequência didática. Em seguida, analisaremos a aplicação da prova diagnóstica e da sequência didática. Por fim, seguirão nossas considerações finais.

OS SURDOS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Durante muito tempo, os surdos foram tratados como sujeitos incapazes que precisavam ser curados (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017; MORI; SANDER, 2015), o que causou enormes prejuízos sociais e educacionais. Felizmente, a legislação brasileira mais recente vem no auxílio das pessoas com surdez e/ou deficiência auditiva, reservando direitos de grande importância a essa comunidade. Assim, esta seção trará apontamentos sobre as principais leis e decretos que norteiam a educação para surdos no Brasil e no Distrito Federal, onde nossa pesquisa foi aplicada.

Segundo Mori e Sander (2015), o atendimento às pessoas com deficiência auditiva teve início na época do Império com a criação do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, no Rio de Janeiro. Partindo desse período, é possível perceber o longo percurso traçado em relação aos direitos das pessoas surdas no Brasil.

Após a criação do INES, provavelmente o marco mais importante para as pessoas com deficiência é a Constituição Federal de 1988, que apresenta alguns dispositivos que permitiram a obtenção de direitos futuros. No Art. 208 da Carta Magna, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (preferencialmente) na rede regular de ensino é tratado como um dever do Estado. No Art. 208, inciso V, assevera-se que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso a níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e de criação artística, segundo a capacidade de cada um”. No Art. 206, inciso I, garante-se igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses dispositivos legais, juntamente com a luta de diversos setores da sociedade por mais direitos às pessoas com deficiência, permitiram a criação de outras leis e decretos para esses sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 trata da educação especial e prevê a inclusão dessa modalidade na rede regular de ensino, como assevera a Constituição de 1988. A LDBEN nº 9.394/96 sofreu inúmeras modificações, que buscaram contemplar as leis e decretos que tratavam dos portadores de necessidades especiais, como é possível verificar no Art. 3º, inciso XIV, incluído pela Lei nº 14.191/21, no qual o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” é tratado como um princípio. Além disso, um capítulo que trata da educação bilíngue de surdos foi incluído pela Lei 14.191/21, capítulo que também trata dos serviços especializados a esse aluno, como o atendimento educacional especializado bilíngue.

Apesar de já ser usada desde o período imperial, somente em 2002 foi promulgada a Lei nº 10.436, a partir da qual a Língua Brasileira de Sinais, Libras, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. No parágrafo único da Lei nº 10.436, afirma-se que: “entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002). Tal lei é uma conquista alcançada pela comunidade surda, pois se trata de uma ampliação de direitos, permitindo a essa comunidade uma maior visibilidade e proporcionando um maior incentivo ao estudo e aprendizagem da língua de sinais aos surdos e à comunidade em geral.

No que concerne a outras formas de acessibilidade, destaca-se a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre os critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. Em relação aos surdos, no Art. 18 da referida lei, que trata da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, afirma-se que o poder público implementará a formação de profissionais intérpretes. Entretanto, somente em 22 de dezembro de 2005, por meio do Decreto nº 5.626/05, esse artigo foi regulamentado.

No Decreto nº 5.626/05, que regulamenta Lei nº 10.436 e o Art. 18 da Lei nº 10.098, há a definição do surdo como a pessoa “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” e também, no seu Art. 3º, implementa-se a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores (nos níveis médio e superior) e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições públicas e privadas.

Observa-se, portanto, um reconhecimento legal do surdo como parte da comunidade, com língua, cultura e identidades próprias.

Embora as leis assegurem uma educação bilíngue ao aluno surdo, na perspectiva escolar e social, é sabido que existem grandes barreiras para o acesso do aluno a esse direito, sendo uma delas o número baixo de escolas bilíngues no Brasil. De acordo com os dados fornecidos pelo Governo Federal¹, atualmente, há 64 escolas bilíngues de surdos no Brasil, sendo uma localizada no Distrito Federal, na região administrativa de Taguatinga-DF. Ressaltamos que o Distrito Federal, região em que realizamos nossa pesquisa, possui uma população estimada de 3.094.325 pessoas², sendo que 97.702 apresentam algum tipo de deficiência auditiva³. É notória, portanto, a incapacidade de atender, com eficiência e êxito, a toda essa população de pessoas com surdez e /ou deficiência auditiva, com apenas uma escola especializada.

Ressaltam-se, entretanto, os esforços envidados pelo DF, adotando e regulamentando os marcos legais anteriormente citados, por meio de leis, decretos⁴ e reformulações curriculares, como a proposta Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2018), criada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Essa proposta reforça a ideia de um currículo que atenda as diversidades, para garantir também as condições particulares de cada sujeito, trazendo um novo olhar para as diferenças, com o objetivo de criar práticas curriculares que permitam a independência e a autonomia na escola e na vida.

Partindo da legislação mencionada, que visa à equidade das condições escolares para os alunos surdos, construímos nossa proposta pedagógica.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

Segundo Rojo e Cordeiro (2004), no texto introdutório da célebre obra “Gêneros orais e escritos na escola”, organizada por Dolz e Schneuwly (2004), após a “virada discursiva ou enunciativa”⁵, o texto, suas condições de produção/leitura e os gêneros tornam-se centrais na sala de aula. Essa centralidade do texto se reflete nos documentos oficiais da década de 90, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e estão consagrados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Vejamos alguns trechos do PCN de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998) que indicam essa centralidade: “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos”

(p.21), “dentro desse marco [a necessidade de se desenvolver a competência discursiva dos alunos], a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (p. 24), “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (p. 24). Na BNCC (BRASIL, 2017), que se baseia nos PCN (BRASIL, 1998), o texto (considerando agora a multiplicidade de mídias e semioses de nossa época) também é o princípio norteador do ensino de Língua Portuguesa, conforme se vê nesta passagem: “tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção [...]”. (BRASIL, 2017, grifos do autor).

Considerando essa centralidade do texto destacada nos documentos oficiais, nossa proposta de trabalho se organiza a partir de um gênero textual e pensamos que a melhor forma de trabalhar o gênero é por meio da sequência didática.

As sequências didáticas, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo do trabalho com uma sequência didática é o domínio de um determinado gênero textual⁶, o que permitirá ao aluno a aquisição de habilidades linguísticas e textuais situadas. Os autores apresentam um método para a aplicação das sequências didáticas que consiste na seguinte estrutura: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Essa estrutura da sequência didática (doravante SD) demonstra a intencionalidade e a organização do fazer pedagógico. O primeiro ponto da SD, segundo os autores, é a apresentação da situação para os alunos, ou seja, é a apresentação detalhada da tarefa a ser realizada. Em seguida, o professor deverá solicitar uma produção inicial que funcionará como uma avaliação diagnóstica, permitindo-lhe avaliar as habilidades linguísticas e textuais já adquiridas. Posteriormente, os autores sugerem a aplicação de módulos constituídos por atividades que permitirão instrumentalizar os alunos no gênero trabalhado. Por fim, o docente solicitará uma produção final em que o discente poderá colocar em prática os conhecimentos linguísticos e textuais adquiridos ao longo do processo.

Um ponto importante a se destacar no trabalho com a SD é a modularidade, permitindo que o aluno, a cada módulo, consiga aprender por processos de observação e de descoberta e os professores consigam, paulatinamente, observar progressos e defasagens e, conseqüentemente, alterar a sequência. Acreditamos que esse processo modular é importante, principalmente, no letramento⁷ dos sujeitos surdos, que tiveram uma aprendizagem cheia de

percalços e, portanto, merecem um olhar sensível do professor e também, por essa razão, a aplicação de uma avaliação diagnóstica se torna essencial, como sinaliza o trabalho de Araújo (2010).

A avaliação diagnóstica para os alunos surdos buscaria responder ao questionamento feito por Araújo (2010, p. 14): “como estão, na prática, a alfabetização e o letramento dos surdos em Língua Portuguesa como L2?”. Para responder a essa pergunta, a autora adaptou o teste criado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) para avaliar o nível de Alfabetização em Língua Portuguesa (Fase I do Ciclo de Alfabetização) dos estudantes das escolas públicas do estado para os alunos surdos concluintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola pública municipal de Belo Horizonte/MG.

Os resultados do teste aplicado mostraram um índice de cerca de 45% de acertos das questões, ficando relativamente próximos os índices dos concluintes do Ensino Fundamental (47,55%) e do Ensino Médio (41,88%). Esses resultados permitiram verificar que houve avanços na alfabetização e letramento dos surdos depois das políticas inclusivas na sociedade brasileira, mas também demonstram, segundo a autora, que é necessário buscar novas práticas pedagógicas que respeitem as características específicas dos surdos e de sua cultura para tornar esse letramento ainda mais efetivo.

Observando a importância de uma avaliação diagnóstica, o presente trabalho foi iniciado a partir desse instrumento que tomou como base a avaliação desenvolvida por Araújo (2010). A apresentação da avaliação diagnóstica e da sequência didática desenvolvidas para o aluno M serão apresentadas na próxima seção.

METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos a metodologia da aplicação da sequência didática realizada com o aluno M de 14 anos, que possui perda auditiva e outros transtornos. O aluno está atualmente cursando o sétimo ano de uma escola pública, localizada no Distrito Federal, que é referência na educação de alunos surdos e com deficiência auditiva, a qual conta com a sala de recurso específica para S/DA e guia intérprete. Para a aplicação da SD, foi realizado um trabalho conjunto entre a família, a professora regente de Língua Portuguesa (que atuou conjuntamente com uma professora pesquisadora) e com a professora intérprete do aluno.

O trabalho com o aluno foi realizado de maneira totalmente remota, quando toda a escola estava em ensino remoto emergencial devido à pandemia do novo Coronavírus (mais especificamente no segundo semestre de 2021). A intervenção iniciou-se a partir de uma conversa com a família, depois com o próprio aluno, e posteriormente, com a professora intérprete que o acompanhava⁸. Após a escuta, percebemos a necessidade de uma avaliação diagnóstica, para identificar as reais necessidades do aluno e seus pontos fortes, a qual se baseou no trabalho desenvolvido por Araújo (2010).

A avaliação diagnóstica foi composta por 15 questões enviadas para o aluno por meio digital⁹. Foi solicitado aos responsáveis pelo aluno a impressão da prova para realização das questões de forma manuscrita. A avaliação foi realizada por meio de um encontro na plataforma *Google Meet*, no qual estiveram presentes a professora de português, a professora pesquisadora, a intérprete e a mãe do aluno. Foi solicitado à mãe que deixasse que o aluno respondesse sozinho às questões, que ajudasse somente quando ele não compreendesse os enunciados, que foram lidos pela professora de português – o aluno M necessita sempre de um leitor, devido à dificuldade na leitura da língua portuguesa escrita¹⁰.

As três primeiras questões tiveram como objetivos: analisar a capacidade do aluno de reconhecer letras do alfabeto na língua portuguesa escrita, diferenciar as letras de outros símbolos e/ou números, compreender se o aluno conhecia a ordem alfabética na língua portuguesa, avaliar a percepção do aluno em relação às diferenças entre as vogais e consoantes, e a representação escrita das letras que compõem o alfabeto. As questões de 4 a 7 visaram avaliar a capacidade do aluno de escrever palavras, baseando-se nas imagens, sendo que essas palavras apresentavam diferentes graus de dificuldades: havia palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas e também se analisou o conhecimento de encontros consonantais, como “cl” e “rn”. Nas questões de 8 a 11, foram apresentados textos curtos de diferentes gêneros, como bilhete, notícia, charge e receita. Ressalte-se que as questões 13, 14 e 15, que tiveram por objetivo avaliar a escrita de palavras e frases, lhes foram apresentadas através de slides, já que o aluno não teve acesso às páginas dessas questões para impressão.

Assim, com base nos resultados da prova diagnóstica, nos interesses do aluno e nos gêneros textuais que seriam mais adequados ao seu desenvolvimento social, decidimos aplicar uma SD, centrada no gênero biografia, a qual envolveria o trabalho não somente com o gênero, mas com elementos gramaticais importantes para seu desenvolvimento, quais sejam: o enriquecimento do vocabulário; a observação do uso dos tempos verbais (presente e passado);

o uso dos adjetivos como determinantes dos substantivos, a descrição de datas; o uso de pronomes pessoais; as mudanças de gênero, número e grau dos substantivos; e o desenvolvimento da leitura e compreensão de textos. A SD aplicada ao estudante contou com 10 encontros de 50 minutos, nos quais foram desenvolvidos 4 módulos, realizados virtualmente.

Apresentou-se a SD, por meio de duas biografias básicas, uma sobre o “Zico”, e outra sobre Maurício de Souza, cuja escolha se deu devido ao grande interesse do aluno por futebol e pela turma da Mônica. Nessas biografias, criadas pela professora regente e pela professora pesquisadora, foram apresentados pequenos textos, compostos por frases curtas e diversas imagens relacionadas ao tema abordado. Os textos continham dados do biografado relacionados a sua vida pessoal e profissional.

Foi solicitada uma produção inicial, como atividade extraclasse ao aluno, para a qual ele deveria produzir uma biografia sobre alguma personalidade de sua preferência, seguindo os moldes das biografias apresentadas anteriormente. Após duas semanas de prazo, o aluno realizou sua produção inicial, utilizando um cartaz. O estudante escreveu a biografia sobre o ex-jogador de futebol “Romário” (atual Senador da República). A partir dessa produção inicial, foi possível elaborar os módulos que compuseram a SD, baseados nas suas principais dificuldades e potencialidades.

O primeiro módulo, que teve como tema o ex-jogador Romário, consistiu em uma aula sobre os substantivos e teve como objetivo enriquecer o vocabulário do estudante, trabalhando, principalmente, as profissões. Tratou também da principal marcação morfológica dos gêneros em língua portuguesa (morfema “a”, para o feminino, e “o”, para o masculino), relacionando-os aos nomes de personalidades do esporte. Durante esse módulo, foram ofertadas propostas com pequenas atividades de escrita para o aluno, sempre ao final de um tema. As imagens foram utilizadas como recurso visual para auxiliar o conteúdo escrito em todas os módulos.

No segundo módulo, tratamos da concordância nominal e das principais formas de realizar o grau do substantivo, além de apresentar outros efeitos de sentido decorrentes do uso de diminutivos e aumentativos.

No terceiro módulo, abordamos o tema “família”, a partir da apresentação dos membros da família do jogador Romário e do apresentador Sílvio Santos. Quanto às questões gramaticais, retomou-se a marcação de grau, como nos exemplos, “família grande” e “família pequena” e revisaram-se as noções de gênero e número, ao tratar termos, como “filho, filha e filhos”.

Através desse módulo, foi possível trabalhar também as diversidades, abordando alguns tipos de formação familiar.

O último módulo apresentado teve como conteúdo os pronomes pessoais e os verbos. Foram apresentados os principais pronomes pessoais e seus usos (eu, você, ele(a), nós ou a gente, eles(as)). Utilizamos, como exemplo, o apresentador Sílvio Santos e o jogador de futebol Lionel Messi para contextualizar frases, nas quais foram utilizados pronomes no singular e plural; os verbos *ser*, *ter*, *estar* e *jogar* no presente e no passado; e substantivos, como nas frases a seguir: Ele é apresentador/Ele tem um neto famoso/Ele teve Covid 19. Assim, foi possível comparar tempos verbais e as flexões dos verbos de acordo com o contexto, elementos gramaticais indispensáveis ao gênero biografia.

Para a produção final da SD, solicitou-se ao aluno a reescrita da biografia do jogador Romário, incluindo todos os conhecimentos adquiridos até o momento.

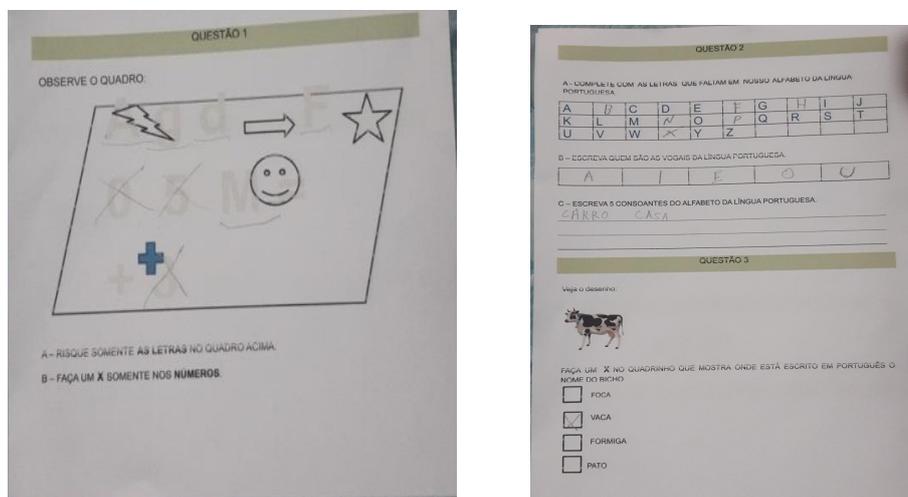
ANÁLISE DA PROVA DIAGNÓSTICA E DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, serão apresentadas algumas reflexões sobre os resultados da prova diagnóstica e da sequência didática.

Prova diagnóstica

A seguir, apresentamos as questões de 1 a 3 da prova diagnóstica aplicada ao aluno M.

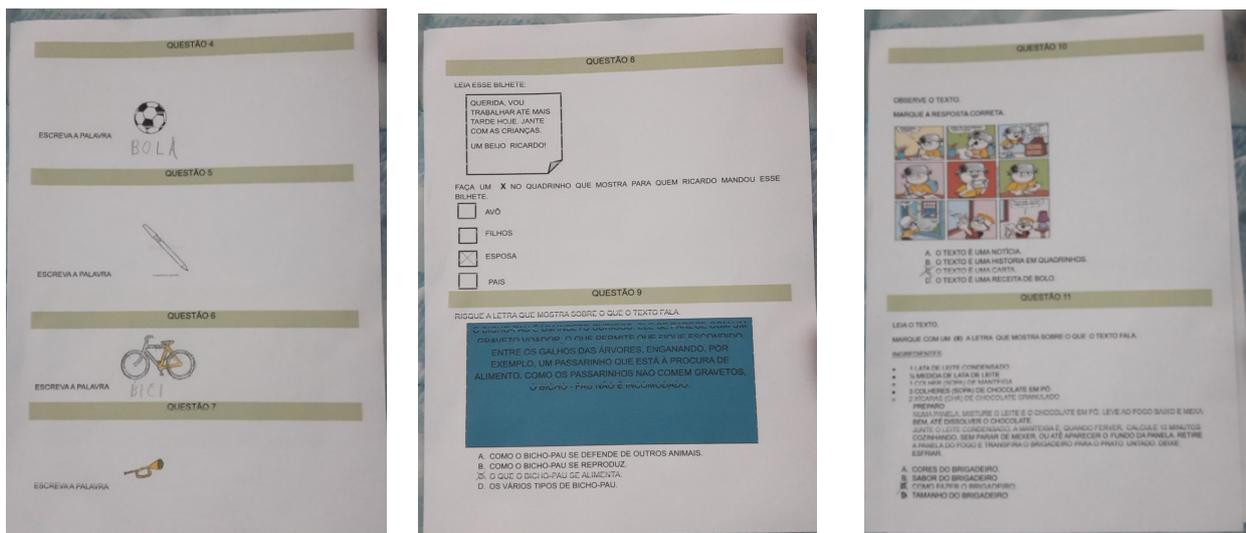
Figura 1 - Páginas 1 e 2 da avaliação diagnóstica.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Como se pode ver, o estudante realizou as questões como lhe foi solicitado, e demonstrou ter capacidade para perceber e diferenciar as letras da língua portuguesa dos demais símbolos e números com eficiência. O aluno também não demonstrou dificuldades no item A da questão número 2, conseguiu ordenar alfabeticamente através do preenchimento das lacunas, utilizou as letras do alfabeto corretamente, transcreveu, utilizando letras no formato de imprensa em maiúsculo. Já no item B, o aluno não conseguiu escrever as vogais em ordem, mas soube escrever todas as vogais. No item C, o aluno demonstrou não compreender o enunciado. Em vez de escrever as consoantes solicitadas, escreveu duas palavras, “CARRO” e “CASA”.

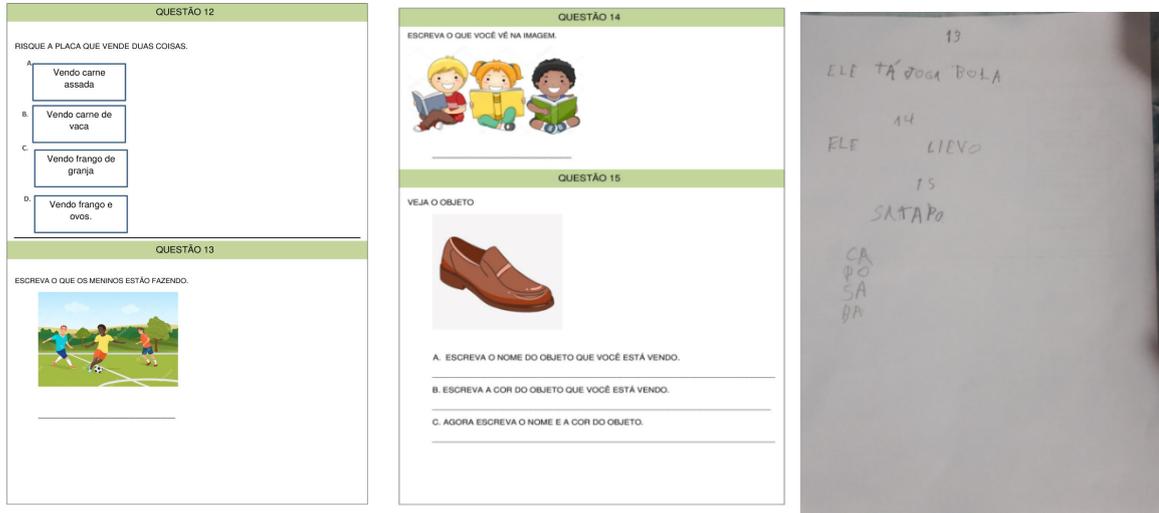
Figura 2 - Páginas 3, 4 e 5 da avaliação diagnóstica.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Quanto às questões de 4 a 7, vemos que M apresentou dificuldades na escrita da palavra “lápiz”, chegou a iniciar a palavra “bicicleta”, embora não tenha concluído, provavelmente, devido ao encontro consonantal. Foi possível observar que, na palavra “corneta”, o aluno não conseguiu relacionar a imagem à grafia da palavra. Com as questões 8 e 9, verificou-se que o aluno possui habilidades de compreensão de textos curtos, desde que tenha um leitor, pois o aluno não conseguiu ler os textos em voz alta¹¹ ou silenciosamente. Na questão 10, observou-se que a própria questão pode ter levado o aluno a cometer o erro, pois o personagem principal da história em quadrinhos está praticando a ação de escrever uma carta ao amigo.

Figura 3- Páginas 7, 8 da avaliação diagnóstica e as respectivas respostas do aluno M.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Na questão 12, M marcou a letra C. Assim, foi possível observar que ele não pôde diferenciar a estrutura nome+adjunto adnominal (“carne assada”, “carne de vaca” e “frango de granja”) de nome+conjunção+nome (“frango e ovos”), algo que seria comum neste nível de ensino. Quanto às questões de 13 a 15, observaram-se pontos importantes em relação a sua escrita: M compreendeu bem aquilo que as imagens representavam. Não obstante, ao passar essas informações para o texto escrito, não teve domínio da norma padrão da língua portuguesa escrita – não utilizou o pronome “ele” no plural, não conjugou o verbo no tempo presente; não conseguiu identificar a distinção de gênero; confirmou as dificuldades quanto aos encontros consonantais, como se pode ver na palavra “LIEVO”; fez a troca de letras na palavra “sapato”, trocando (p) e (t), escrevendo “SATAPO”.

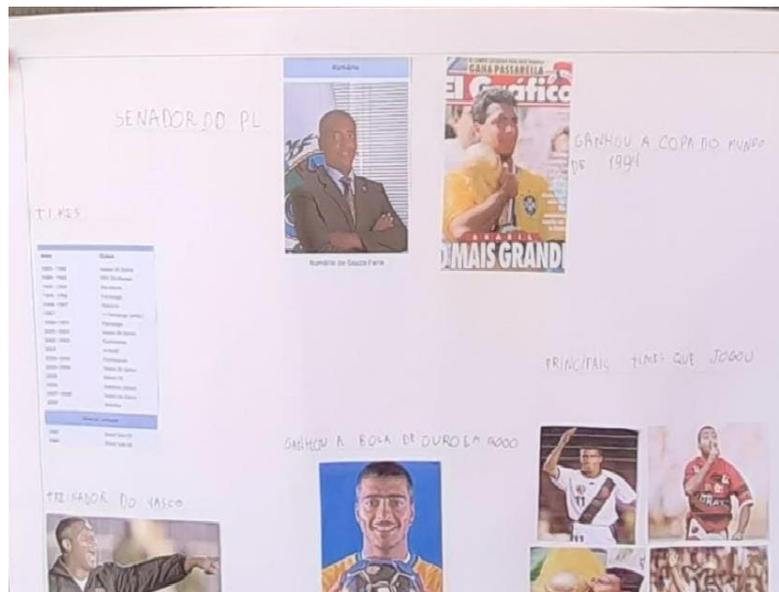
Sequência didática

Após a realização da avaliação diagnóstica, constatou-se que o aluno necessitava de uma ampliação de seu vocabulário e da construção de alguns conhecimentos sobre o uso da língua portuguesa escrita relacionados à concordância (verbal e nominal), ao uso dos pronomes pessoais, ao gênero e grau dos substantivos e ao uso dos adjetivos.

Assim, foi criada uma SD que compreendesse todos esses elementos e que estivesse relacionada aos interesses do aluno, de forma a melhorar o desempenho deste na área da língua portuguesa, mas também estimulá-lo a aprender e a conhecer sempre mais sobre o uso da língua.

Como o aluno confirmou seu grande interesse por esportes, em especial o futebol, e por desenhos e imagens que fossem relacionados à turma da Mônica, na apresentação inicial da SD, foram trabalhadas duas biografias, por meio de slides, uma do ex-jogador Zico e outra do Maurício de Souza. Após essa apresentação inicial do gênero, foi solicitado que M fizesse uma produção inicial, cujo resultado se pode ver na Figura 4.

Figura 4- Produção inicial: Cartaz realizado por M para a escrita da biografia.



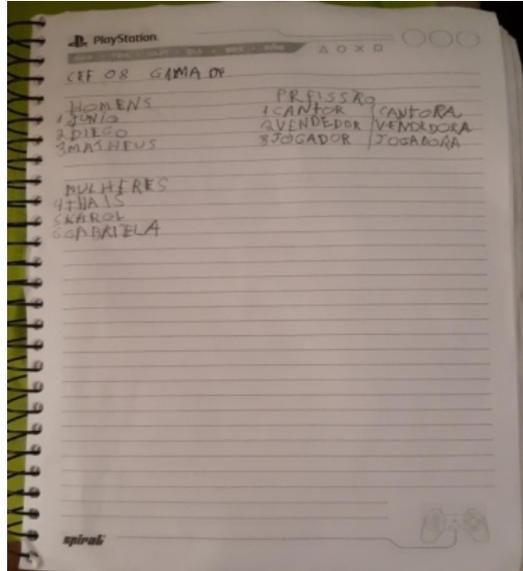
Fonte: Elaborado pelo aluno M

Como se pode observar, o aluno tentou formar algumas frases completas, como “Ganhou a bola de ouro em(?) jogo” e “Ganhou a Copa do Mundo de 1994” (ambas com sujeito elíptico) e usou muitas frases nominais, como “senador do PL”, “treinador do Vasco” e “times”. Nessas produções, observamos a utilização de frases e vocabulário adequados a uma biografia, a utilização correta de formas verbais para indicar tempo passado, mas a maior parte das atividades não está localizada no tempo, dificultando a compreensão da ordem em que os eventos ocorreram e, tampouco, nota-se o uso de pronomes pessoais. Ademais, não se apresenta a família do jogador ou qualquer evento relacionado a sua vida pessoal. Por outro lado, assim como nos nossos exemplos biográficos, nota-se uma complementaridade entre texto e imagem.

Partindo dessas observações, os quatro módulos que se seguiram, foram pensados para tentar completar as lacunas desta produção inicial.

O primeiro módulo abordou as profissões e o gênero dos substantivos, tendo o jogador Romário como tema principal. Observamos que o aluno foi receptivo, sentiu-se animado ao perceber que se tratava de alguém que ele conhecia e esteve à vontade para falar sobre suas preferências. Nesse módulo, demonstramos o uso dos nomes próprios, utilizando imagens e nomes de personalidades famosas no Brasil, apontando especificações da língua portuguesa escrita para a marcação de gênero, ou seja, reforçando algumas mudanças necessárias à língua escrita formal, como nos exemplos: Neymar/jogador, Marta/jogadora. Foi dada ênfase também à diversidade dos nomes próprios dentro da cultura brasileira, os quais podem seguir a marcação tradicional de gênero (com o uso dos morfemas “a” e “o” para indicação de feminino/masculino) ou não, como Ana/Vinícius. Em seguida, sugeriu-se uma atividade, na qual ele deveria escrever nomes de mulheres e de homens conhecidos, como os membros de sua família e/ou amigos(as). O aluno demonstrou grande dificuldade em definir os nomes de forma escrita, sendo necessária a intervenção da mãe, que o ajudou a lembrar nomes de familiares. Ainda neste módulo, tratamos das profissões e retomamos a questão do gênero, como no caso de professor/professora. Ao final da explicação, sugerimos que M escrevesse três profissões, fazendo as mudanças de gênero. O aluno novamente mostrou dificuldade para escrever, mas, quando questionado oralmente sobre o feminino de “médico”, deu a resposta correta. Com ajuda, ele conseguiu realizar a atividade, como se vê na Figura 5.

Figura 5- Imagem enviada pelo aluno para as professoras pesquisadoras.



Fonte: Elaborado pelo aluno M

No segundo módulo, tratou-se da concordância nominal (inserimos a marcação de número), da marcação de grau e dos artigos definidos. Foram apresentados ao aluno termos simples, utilizando nomes para seres animados, como: a menina/as meninas, o menino/os meninos, e inanimados, como: a banana/as bananas, o dente/os dentes. Todos os termos foram relacionados a imagens com o objetivo de auxiliar o aluno a fazer as relações. Durante a apresentação do módulo, solicitou-se que o estudante respondesse por escrito como deveria ficar a correspondência de alguns termos. O aluno respondeu de forma oral, demonstrando uma percepção em relação às marcas de concordância nominal e de gênero do substantivo. Em seguida, iniciou-se o estudo do grau, com a apresentação dos termos com suas respectivas imagens: cachorro grande/cachorrão, cachorro pequeno/cachorrinho, bola grande/bolão, bola pequena/ bolinha¹². Para uma maior relação com o cotidiano do aluno, foi solicitado que ele falasse sobre seu animalzinho de estimação, foram feitas perguntas sobre seu tamanho e sua cor – nesse momento, a professora intérprete fez referência aos seus dois animais de estimação, mostrando, por meio de sua câmera, dois cachorros de raças de tamanhos diferentes, o que possibilitou uma atividade de comparação. Essa interação proporcionou um maior interesse e observação do aluno ao conteúdo estudado. Por fim, apresentamos outros sentidos expressos pelo grau dos substantivos, por meio dos exemplos: “Papai joga um bolão!”, em que a expressão

“bater um bolão” significa jogar bem futebol, e “Que comidinha gostosa faz a vovó!”, em que o diminutivo expressa afeto.

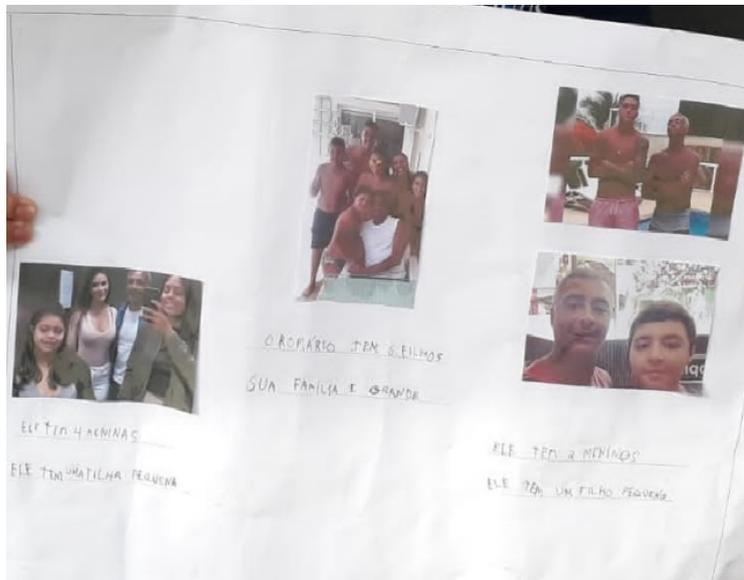
O terceiro módulo, com tema família, objetivou apresentar palavras relacionadas ao parentesco, tais como, pai, mãe, filho(a), primo(a); não deixando, contudo, de ressaltar o uso dos gêneros e graus na língua portuguesa escrita. Por meio de fotos que remetem a familiares de personalidades famosas, como Romário e Silvio Santos, foi apresentado ao aluno vocabulário relacionado ao tema, bem como aproveitamos para retratar a grande diversidade das famílias brasileiras, que podem ter várias composições, sendo formadas por netos e avós apenas; pai, mãe e filhos; pai, mãe e filha, entre outras. Assim, ao final da apresentação, solicitamos que M falasse sobre a constituição de sua família, colocando o nome do parentesco e o nome próprio de cada integrante¹³.

Por meio de uma árvore genealógica, apresentada ainda no terceiro módulo, o aluno pôde observar como ocorre a organização familiar, quem são as pessoas envolvidas e onde ele se encontra nesse processo. Ao final da apresentação, frases foram utilizadas como: “Ela tem um filho” / “Ela tem dois filhos”, para que o aluno observasse uma frase escrita de acordo com a norma culta, isto é, com todos os seus constituintes e com a marcação de concordância, possibilitando-o apreender as regularidades linguísticas por trás do modelo.

No quarto módulo, retomou-se o uso dos pronomes, dando ênfase ao conjunto dos pronomes pessoais: eu, tu, você, ele(a), nós/ a gente, eles(as)¹⁴. O tópico gramatical também foi retratado de modo contextualizado por meio de imagens, possibilitando a compreensão da função dêitica do pronome. Aproveitamos para explorar os verbos, por exemplo, pedindo que M apresentasse exemplos de ações que realiza em seu dia. O aluno foi receptivo, demonstrou compreensão, falou sobre comer, lanchar, vestir-se e dormir. As professoras pesquisadoras trataram da questão do tempo verbal, perguntando ao aluno sobre acontecimentos do passado e sobre acontecimentos atuais. Para tanto, apresentaram exemplos das personalidades já retratadas, como Sílvio Santos, destacando a oposição entre fatos presentes e passados, como em: Ele é apresentador/ Ele foi vendedor. Fizeram o mesmo em relação à outra personalidade do mundo do futebol, Lionel Messi, já que esses exemplos poderiam ajudá-lo a reformular sua biografia sobre o Romário.

Após a apresentação do módulo, o aluno foi estimulado a retornar a sua primeira produção, assumindo o desafio de melhorá-la, de forma a criar frases completas, utilizando todo o conteúdo visto nos módulos, atentando-se para as características de um texto biográfico.

Figura 6 – Apresentação final da biografia aluno M.



Frases escritas pelo aluno:

- 1- Ele tem 4 meninas.
- 2- Ele tem uma filha pequena.
- 3- O Romário tem 6 filhos.
- 4- Sua família é grande.
- 5- Ele tem dois meninos.
- 6- Ele tem um filho pequeno.

Fonte: Elaborado pelo aluno M

A partir da produção final, foi possível perceber que o aluno criou sete frases completas, fez uso do pronome pessoal de 3ª pessoa do singular para substituir Romário, utilizou o verbo “ter” no tempo presente, concordando com o pronome utilizado e fez uso de numerais para indicar a quantidade de filhos do ex-jogador Romário. O aluno demonstrou entendimento sobre os fatos pesquisados; fez boa relação com as imagens e com as frases inclusas no trabalho; utilizou os adjetivos “grande” e “pequeno(a)” para a marcação de grau; parece ter compreendido as marcas de gênero. Não obstante, podemos notar que, nessa produção, M apresentou apenas informações pessoais do jogador, não compreendendo, portanto, que a biografia deve apresentar fatos relacionados à vida pessoal e profissional. Outro ponto importante é que ele priorizou os fatos relacionados ao presente do jogador, talvez, porque ele quis dar destaque a esse lado familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, descrevemos e analisamos o desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática para o aluno M de 14 anos que possui perda auditiva e está atualmente

cursando o sétimo ano de uma escola pública – referência na educação de surdos e de pessoas com deficiência auditiva – do Distrito Federal.

Consideramos, para o nosso trabalho, os pressupostos teóricos sobre sequência didática, desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); as atividades presentes no livro “Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano”, realizado por Silva e Guimarães (2018); as propostas de avaliação diagnóstica desenvolvidas por Araújo (2010); os Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Após uma avaliação diagnóstica, a qual mostrou que o aluno possui dificuldades para ler textos curtos e escrever palavras e frases simples, iniciamos a construção de uma sequência didática, composta por 4 módulos, com foco no gênero textual biografia, com o objetivo de que o aluno pudesse ampliar seu vocabulário, bem como aprender a utilizar alguns elementos gramaticais importantes para sua comunicação e interação em seu dia a dia. A temática escolhida teve relação com seus interesses, destacando-se os temas relacionados ao mundo do futebol, mas outras temáticas apareceram na proposta, como família e profissões.

O trabalho desenvolvido nos mostrou que é urgente o desenvolvimento de ações específicas voltadas para o letramento dos alunos surdos e/ou com deficiência auditiva. Foi possível perceber que o aluno se mostrou muito mais motivado para aprender a língua, depois da sequência didática desenvolvida, além de adquirir uma melhor compreensão de seu entorno social, quando, por exemplo, tratamos dos nomes próprios, das profissões e da família. Ressalte-se que a responsável do aluno e a professora intérprete da escola foram fundamentais durante todo o processo, não apenas por acreditarem no trabalho, mas também por torná-lo possível.

Por fim, este artigo, que é o produto de um trabalho de conclusão de curso de uma especialização em educação básica, indica que, para o desenvolvimento de ações semelhantes, é necessário investir na capacitação de professores, principalmente dos que trabalham com pessoas com deficiência.

NOTAS

¹EDUCAÇÃO bilíngue de surdos se torna modalidade de ensino independente. **Gov.br**. Presidência da república. 03/08/2021. Ensino. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/08/educacao-bilingue-de-surdos-se-torna-modalidade-de-ensino-independente>. Acesso em: 05 mar. 2022.

²Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>. Acesso em: 05 mar. 2022.

³RODRIGUES, G. Comunicação eficiente para 7000 surdos no DF. **Agência Brasília**. 21/01/21. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/01/20/comunicacao-eficiente-para-7-mil-surdos-no-df/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

⁴Essas modificações legais podem ser conferidas no documento Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2018).

⁵Considera-se a “virada enunciativa ou discursiva” a redefinição dos objetos de ensino de Língua Portuguesa, que ocorreu nas décadas de 80 e 90, em que vários pesquisadores defenderam a centralidade não somente do texto (o que já havia acontecido na virada pragmática) na sala de aula, mas das condições de produção a partir de uma abordagem discursivo-enunciativa e sociointeracionista (BARROS; VIEIRA, 2016).

⁶Conforme Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que possuem um determinado estilo, conteúdo temático e uma construção composicional. Segundo o autor, as possibilidades de criação dos gêneros são infinitas, já que são diversificadas as atividades humanas e cada uma delas incluiria uma multiplicidade de gêneros textuais.

⁷Soares (1998) diferencia o processo de codificar e decodificar, que ela denomina alfabetização, da apropriação das práticas sociais dos processos relacionados à leitura e à escrita, que denomina letramento.

⁸Destacamos que a direção da escola e os demais participantes da pesquisa autorizaram sua realização, assim como a família do aluno participante que assinou um termo de consentimento e autorizou a divulgação dos resultados.

⁹Confira a avaliação diagnóstica neste link: https://drive.google.com/file/d/1pkEkEnh8TpGAKzE_Tp2zaMBcsRbIeKiC/view?usp=sharing.

¹⁰Essa dificuldade foi percebida durante as aulas em que o aluno participou com sua turma através da plataforma *Google Meet*.

¹¹O aluno é oralizado.

¹²Como se pode observar, apresentamos as formas sintéticas e analíticas da formação de grau do substantivo, seguindo os exemplos apresentados no livro “Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano” de Silva e Guimarães (2018).

¹³Essa atividade não foi inserida para resguardar a privacidade do aluno.

¹⁴Como se vê, apresentamos os pronomes que fazem parte do uso da língua portuguesa utilizada no Brasil, inserindo “você” e “a gente” como pronomes pessoais. Ilari e Basso (2007, p. 115) afirmam que “na maior parte do sistema brasileiro, o sistema dos pronomes pessoais inclui os pronomes-sujeito *eu, você, ele/ela, nós, vocês, eles/elas, e nós* alterna com *a gente*”. Partimos, portanto, da premissa defendida por Bagno (2009) de que as formas linguísticas incorporadas/modificadas pelo português brasileiro (falado e escrito) devem ser valorizadas, principalmente, pela escola. No caso dos alunos surdos, isso se faz ainda mais necessário, visto que é importante que ele aprenda a interagir com seu entorno e, conseqüentemente, com a(s) variedade(s) linguística(s) mais próxima(s).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M.T.A. **Alfabetização e letramento**: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos. 2010.154f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. Ilustrações Miguel Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARROS, L.F.; VIEIRA, M.H.C. Língua Portuguesa e ensino: estudos e ancoragens para a constituição do aluno-autor. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v.18, n. 2, p.133-147, Jul-Dez 2016. <https://doi.org/10.35520/diadorim.2016.v18n2a5365>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 20/12/2000, p. 2 (Publicação Original).

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 25/4/2002, p. 23 (Publicação Original).

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 23/12/2005, p. 28 (Publicação Original).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 04/08/2021, p. 1 (Publicação Original).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-especial.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

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

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.

MORI, N., SANDER, R. **História da educação de surdos no Brasil**. In. SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE., Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015, p. 01-16.

OLIVEIRA, Q. M. ; FIGUEIREDO, F. J. Q. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 174–197, 2017.
<https://doi.org/10.5216/rs.v2i2.50544>

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.p. 51-73.

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

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-16.

SILVA, G.M.; GUIMARÃES, A.B.C. **Português para crianças surdas**: leitura e escrita no cotidiano. Livro do professor. V.2. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.