



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Vanessa Gomes Teixeira

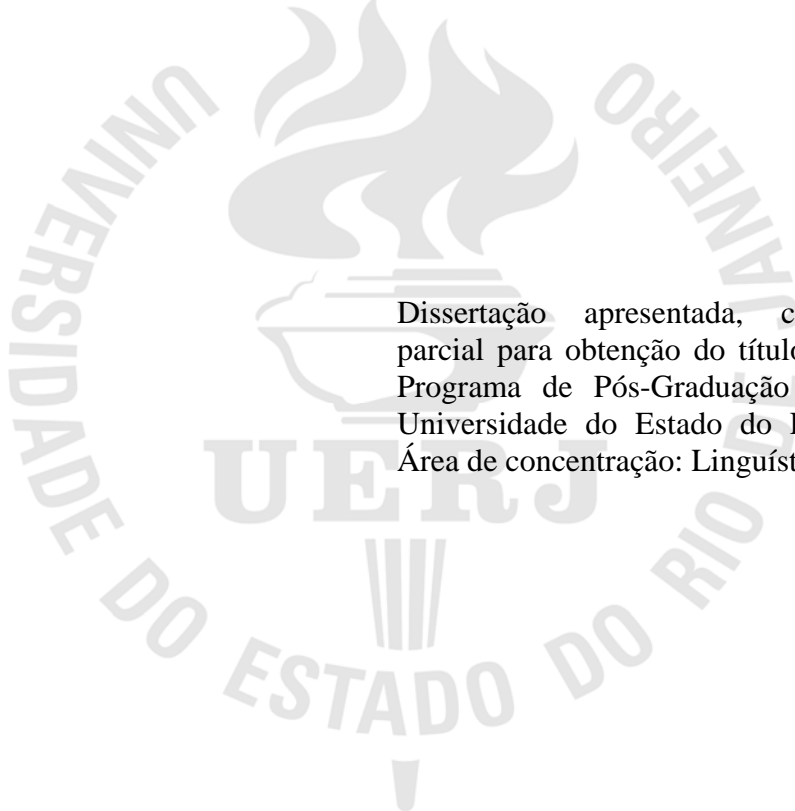
Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de Português como L2 para surdos à luz da Teoria dos Sistemas Complexos

Rio de Janeiro

2015

Vanessa Gomes Teixeira

**Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de Português
como L2 para surdos à luz da Teoria dos Sistemas Complexos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

T266	<p>Teixeira, Vanessa Gomes. Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de português como L2 para surdos à luz da Teoria dos sistemas complexos / Vanessa Gomes Teixeira. – 2015. 198 f.: il.</p> <p>Orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua brasileira de sinais - Estudo e ensino - Teses. 3. Livros didáticos – Teses. 4. Aquisição de segunda linguagem - Teses. 5. Surdos – Educação – Teses. I. Saliés, Tânia Maria Gastão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 806.90(07)-056.263</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Vanessa Gomes Teixeira

Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de Português como L2 para surdos à luz da Teoria dos Sistemas Complexos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 27 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki Instituto
de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que eu amo e que só me acrescentam. Sem vocês, não chegaria até aqui!

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, a meus pais, que sempre me mostraram a importância do estudo e me incentivaram, desde a época da escola até o mestrado. Independente do que aconteça, vocês sempre serão a minha base. A minha irmã também, por ter me incentivado a fazer o mestrado e, inclusive, ter segurado a minha mão na entrevista do processo seletivo. Obrigada por tudo!

Ao amor da minha vida, Rafael, que sempre me apoiou. Obrigada pelas conversas, pelos finais de semana estudando juntos na sua casa, pelas surpresas, pelos abraços nos momentos em que mais precisei e pelo seu esforço em me fazer rir mesmo quando eu estava estressada e queria chorar. Melhor do que saber que chegamos tão longe é saber que caminhamos essa jornada juntos e com muito amor.

À Tânia Saliés, que sempre se mostrou disposta a me ajudar com todas as minhas dúvidas e esteve ao meu lado durante estes últimos dois anos, me fazendo refletir sobre minhas crenças, construir e desconstruir ideias e crescer como pesquisadora e como ser humano. Obrigada pelo apoio (e pela paciência)!

À Angela Baalbaki, que um dia recebeu de braços abertos uma aluna do 4º período que estava apaixonada pela disciplina *Estágio e Planejamento de Material Didático para Comunidade Surda* e apresentou a essa menina o mundo da surdez. Obrigada pela confiança, pelo companheirismo e por ter acreditado em mim. Sem você, não teria chegado até aqui.

Às integrantes (e ex-integrantes) do projeto *Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos*, Catarina Modesto, Priscila Costa Lemos Barbosa, Mariana Schwantes Marinho, Camila Kate da Silva, Vicelina Geralda de Souza e Elissandra Lourenço Perse. Além de companheiras de pesquisa, conheci amigas para toda a vida.

A coordenadora da escola Integração, que me recebeu de braços abertos para que pudesse realizar minha entrevista e foi incrivelmente solícita a me ajudar no que pudesse. Se houvesse mais coordenadoras como ela, a pesquisa na área de surdez seria muito mais desenvolvida.

À Thais, a minha irmã gêmea de consideração que eu conheci na graduação e que é uma daquelas amigas que duram a vida toda. Obrigada por ser tão companheira e por cuidar tão bem do nosso amor. Com você por perto, a vida é bem melhor.

Aos meus amigos, que perdoaram a minha ausência durante este período e me apoiaram nos momentos mais estressantes deste percurso. Vocês também são a base de tudo!

Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda
E de vez em quando olhando para trás
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto
E eu sei dar por isso muito bem
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo
Creio no mundo como num malmequer
Porque o vejo, mas não penso nele
Porque pensar é não compreender
O mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo
Eu não tenho filosofia: tenho sentidos
Se falo na natureza não é porque saiba o que ela é
Mas porque a amo, e amo-a por isso
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar
Amar é a eterna inocência
E a única inocência não pensar.

Fernando Pessoa

RESUMO

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. *Encontros e desencontros: reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de Português como L2 para surdos à luz da Teoria dos Sistemas Complexos*. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Apesar de a proposta atual de inclusão enxergar a LIBRAS como língua materna do surdo e prever que o ensino de Português deve ser voltado para a modalidade escrita e ensinado como segunda língua para essa comunidade, pouquíssimos materiais pensados para esse público foram desenvolvidos. Entre alguns materiais existentes, temos *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volumes 1 e 2 (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2004), *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos* (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), *Orientações curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda* (SÃO PAULO, 2008), o *Projeto Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos* (SÃO PAULO, 2007), *Orientações Curriculares- Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Língua Brasileira de Sinais* (SÃO PAULO, 2008), *A Coleção Pitangüá e Português... eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010). Além da escassez, percebemos também que, ao analisarmos materiais existentes, muitas particularidades do processo de aprendizagem do aluno surdo não são respeitadas nas propostas de atividades, como a percepção visual, a LIBRAS, os aspectos culturais da comunidade surda, entre outros. Levando em conta essa lacuna na área, o presente trabalho busca elaborar práticas pedagógicas voltadas para o ensino da modalidade escrita do Português como segunda língua para surdos. Para alcançar meu objetivo, procurei planejar meu material baseado nas necessidades que emergissem de um contexto real de aprendizagem de Português para alunos surdos e na revisão de literatura na área. Para gerar dados, realizei duas visitas à escola Integração e entrevistei a coordenadora da instituição, buscando saber mais sobre sua visão acerca do processo de ensino-aprendizagem do surdo. Além disso, fiz também uma pesquisa bibliográfica sobre as áreas de Aquisição de segunda língua, condição Pós-Método, Português como L2 para surdos, Teoria dos Sistemas Complexos e Planejamento de materiais para o ensino de L2. A partir dessa revisão de literatura, reuni pressupostos para a elaboração de práticas pedagógicas. Depois, levantei os materiais existentes para o ensino de Português para a comunidade surda com o objetivo de compreender de que forma está sendo pensado o ensino dessa disciplina para a comunidade surda e quais são os encaminhamentos das práticas pedagógicas. Por fim, elaborei materiais iluminados pelas etapas anteriores.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua. Português para surdos. Elaboração de materiais.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. *Reflections on pedagogical practices in the teaching of Portuguese as L2 for the Deaf in the light of Complexity Theory*. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Despite current inclusion proposal seeing LIBRAS as Deaf people's mother language and envisioning that Portuguese should be aimed at its written form and taught as a second language for this community, little material has been developed with this audience in mind. Among existing material, there is *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica, volumes 1 and 2* (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2004), *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos* (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), *Orientações curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda* (SÃO PAULO, 2008), *o Projeto Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos* (SÃO PAULO, 2007), *Orientações Curriculares- Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Língua Brasileira de Sinais* (SÃO PAULO, 2008), *A Coleção Pitangá e Português... eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010). Besides shortage, we notice that, through analysis of existing material, several particularities of the learning process of the deaf student are not respected in proposed activities, such as visual perception, LIBRAS, the cultural aspects of the deaf community, among others. With this field gap in mind, present work seeks to elaborate best pedagogic practices aimed to the written modality of Portuguese as a second language for Deaf people. To achieve my goal, I have prepared my material based on the needs that arise in a real Portuguese learning context for Deaf students and in the review of existing literature in the area. To gather data, I have visited school Integração twice and have interviewed the coordinator of the institution, seeking to know more about her vision of the learning process of the Deaf. Moreover, I have done a literature review in the areas of Second language acquisition, Post method Condition, Portuguese as L2 condition for deaf people, Complexity Theory and Materials for L2 teaching. I have gathered existing material on Portuguese learning for the Deaf community to try and comprehend how the teaching of this discipline is being deal with out and what are the goals of the pedagogical practices. Finally, I have elaborated the materials highlighted previously.

Keywords: Second language acquisition. Portuguese for the Deaf. Material elaboration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Etapas da pesquisa	33
Figura 2 -	Variáveis presentes no processo de ASL	52
Figura 3 -	Macroestratégias	59
Figura 4 -	Variáveis presentes em um Sistema Complexo	66
Figura 5 -	Eixos do trabalho com a linguagem escrita	74
Figura 6 -	Critérios da revisão de literatura sobre Português para surdos	78
Figura 7 -	Os cinco parâmetros da LIBRAS	79
Figura 8 -	A simultaneidade da LIBRAS	80
Figura 9 -	A compreensão da leitura a partir da metáfora do átomo	84
Figura 10 -	Critérios da revisão de literatura sobre Materiais de L2	89
Figura 11 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 10	92
Figura 12 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 11	93
Figura 13 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 11	94
Figura 14 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 12	95
Figura 15 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 13	96
Figura 16 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 13	96
Figura 17 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 14	97
Figura 18 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 14	98
Figura 19 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 15	98
Figura 20 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 15	100
Figura 21 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 16	100
Figura 22 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 17	101
Figura 23 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 17	101
Figura 24 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 18	102
Figura 25 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 19	103
Figura 26 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 19	103
Figura 27 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 20	104
Figura 28 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 21	104
Figura 29 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 22	105
Figura 30 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 22	106
Figura 31 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 23	108

Figura 32 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 24	109
Figura 33 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 25	109
Figura 34 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 26	110
Figura 35 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 27	110
Figura 36 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 27	111
Figura 37 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 27	111
Figura 38 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 28	112
Figura 39 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 29	113
Figura 40 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 31	113
Figura 41 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 31	114
Figura 42 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 32	115
Figura 43 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 32	116
Figura 44 -	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 33	116
Figura 45-	Atividade do livro <i>Português: eu quero ler e escrever</i> - p. 33	117
Figura 46-	Critérios para a elaboração das minhas práticas pedagógicas	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Descritores adaptados do público alvo	41
Tabela 2 -	Pontos positivos e negligenciados do livro <i>Português... eu quero ler e escrever</i>	119

LISTA DE CENAS

Cena 1 -	Questões pessoais no contexto bilíngue	36
Cena 2 -	Crítica às “receitas de bolo” na educação de surdos	37
Cena 3 -	O que as mães querem	38
Cena 4 -	A ausência de língua	39
Cena 5 -	A heterogeneidade na comunidade surda	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Aquisição de segunda língua
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LM	Língua Materna
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PL2	Português como segunda língua
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE SÍMBOLOS - CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO

Símbolos	Especificação
T.	Turno do falante
L.	Linhas da fala
...	pausas curtas – até o limite de 1.5 segundos
(3.0)	pausas que ultrapassam o limite de 1.5 segundos
[ponto de início de sobreposição de fala
]	ponto de finalização de sobreposição de fala
=	ausência de pausa entre a fala de dois falantes distintos
.	entonação descendente, indicando finalização do enunciado
,	entonação contínua, indicando prosseguimento de fala
?	enunciado com entonação de pergunta
::	prolongamento de vogais
-	corte na fala ou auto-interrupção
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase no volume
MAIÚSCULA	forte acento no volume da palavra
hhh	risos
th	estalar de língua
(())	comentários do analista
(palavras)	transcrição duvidosa
()	transcrição impossível

(ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J., 1984)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	MINHA EXPERIÊNCIA	20
2	O ESTUDO	26
2.1	Natureza (LA)	26
2.2	Abordagem	27
2.2.1	<u>A pesquisa bibliográfica</u>	27
2.2.2	<u>A pesquisa qualitativa</u>	29
2.3	Contexto	30
2.3.1	<u>Participantes</u>	31
2.4	Objetivos e Perguntas de Pesquisa	32
2.5	Procedimentos	33
2.5.1	<u>Geração de dados</u>	34
2.5.2	<u>Sobre a análise de dados</u>	34
3	CONTEXTO ALVO E ANÁLISE DA ENTREVISTA	36
3.1	O contexto alvo	36
3.2	A língua, a família e a heterogeneidade	38
3.2.1	<u>Refletindo criticamente sobre a entrevista</u>	41
4	GERANDO PRESSUPOSTOS PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS ..	43
4.1	Aquisição de L2	43
4.1.1	<u>Aspectos discursivos</u>	49
4.1.2	<u>Aspectos psicolinguísticos</u>	50
4.1.3	<u>Exposição linguística</u>	52
4.2	Condição Pós-método	53
4.2.1	<u>Macroestratégias</u>	54
4.3	Ecologia, complexidade e caos	60
4.3.1	<u>Aprendizagem de línguas como um sistema caótico</u>	61
4.3.2	<u>Sistemas complexos</u>	62
4.3.3	<u>Sistemas dinâmicos adaptativos</u>	64
4.4	Aquisição do Português por surdos	67
4.4.1	<u>Aspectos culturais</u>	69
4.4.2	<u>A modalidade escrita da Língua Portuguesa</u>	70
4.4.3	<u>Outros encaminhamentos</u>	74

4.4.4	<u>Conclusão</u>	77
4.5	A LIBRAS e a aquisição do Português como L2	78
4.6	Materiais didáticos de L2	80
4.6.1	<u>A leitura</u>	83
4.6.2	<u>A escrita</u>	86
5	MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA SURDOS: ANÁLISE	90
5.1	Materiais existentes	90
5.2	<i>Português... eu quero ler e escrever</i>	92
5.3	<i>Português... eu quero ler e escrever: reflexões finais</i>	117
6	ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	121
6.1	Justificando escolhas	121
6.2	As práticas	125
	ENCONTROS E DESENCONTROS: REFLEXÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A - Autorização para entrevista	169
	APÊNDICE B - Transcrição da entrevista	170
	ANEXO A - Configurações de mão	185
	ANEXO B - Unidades 1 e 2 do livro <i>Português... eu quero ler e escrever</i>	186

INTRODUÇÃO

Conheci a área da surdez em 2010, ao fazer, no meu quarto período da graduação na faculdade de Letras: Português/Literatura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), uma disciplina chamada *Estágio: Planejamento de Materiais para o Ensino de L2 para a Comunidade Surda*. Como essa disciplina despertou meu interesse na área, em 2012, comecei a fazer um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entrei para um projeto de extensão no Instituto de Letras na UERJ, chamado *Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos*, e em 2013, passei no processo seletivo para dar aulas na disciplina *Estágio e Planejamento de Materiais Didáticos para o Ensino de L2 para Comunidade Surda*, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Minha experiência na área de surdez possibilitou que eu vivenciasse, na prática, aquilo que havia aprendido na disciplina da graduação e permitiu também que eu tivesse um contato mais profundo na área, pois, ao interagir com professores que atuam na Educação Básica e ao conhecer seus relatos, pude perceber que há muitas outras questões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, como, por exemplo, a ausência de língua, a luta política pelo fortalecimento da LIBRAS e o papel da família.

Além disso, a partir do levantamento e análise de materiais feitos pelo projeto, percebi que a maioria das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa encontradas, que se dizem voltadas para alunos surdos, na verdade, utiliza metodologias ouvintistas, pois percebe o processo de ensino-aprendizagem do surdo como se fosse semelhante ao do ouvinte. Dessa forma, ao ver a escassez de materiais e a ausência de práticas pedagógicas que levassem em conta as especificidades desses alunos - como a percepção visual do mundo, a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua - surgiu meu interesse pela pesquisa na área.

Como explica Santos (2012), entre os poucos materiais existentes na área de Português para surdos, temos alguns livros voltados para educadores, como *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volumes 1 e 2 (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2004) e *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos* (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Segundo a autora, esses livros apresentam questões teóricas sobre a educação dos surdos e sobre a LIBRAS e exemplos de atividades que os professores podem adotar na sala de aula. Há também os materiais *Orientações curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda* (SÃO

PAULO, 2008), o *Projeto Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos* (SÃO PAULO, 2007) e *Orientações Curriculares- Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Língua Brasileira de Sinais* (SÃO PAULO, 2008). Segundo Santos (2012), esses livros também falam sobre a educação de surdos e sua condição linguística e apresentam exemplos de atividades que os professores podem utilizar na sala de aula.

Além dos materiais apontados por Santos (2012), podemos citar também *A Coleção Pitangüá*, desenvolvida em abril de 2007. É uma coleção de livros impressos e de CD-ROM em LIBRAS e em Português escrito. Os livros são voltados para as séries iniciais e são organizados por disciplina: Geografia, História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Vale lembrar que todas as questões das unidades dos livros digitais apresentam um ícone no CD-ROM que, quando aberto, mostra uma intérprete traduzindo a frase da Língua Portuguesa escrita para a LIBRAS. Por fim, há também o livro *Português... eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010), um manual que traz propostas de atividades voltadas para o ensino de LP para surdos. Santos (2012) explica que esse livro apresenta atividades de vocabulário e atividades que partem da leitura e produção de gêneros textuais.

A análise desses poucos materiais existentes indica uma lacuna na área de planejamento de materiais para o ensino de PL2 na modalidade escrita para surdos no que diz respeito a práticas pedagógicas que dialoguem com as ideias da: Aquisição de Segunda Língua, Teoria dos Sistemas Complexos, Condição Pós-Método, Português para Surdos e Materiais para ensino de L2. Com isso, a partir da revisão de literatura sobre essas áreas, do levantamento de necessidades de um contexto real de aprendizagem e dos critérios gerados a partir desses dois momentos, apresento práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita de Português como L2 para alunos surdos. Essas práticas visam gerar oportunidades de aprendizagem a partir de textos e de questões sobre a língua que emergem do contato do aprendiz com diversos gêneros.

Para elaborar minhas práticas, parti dos seguintes questionamentos: (a) *Como se organiza um contexto em que surdos e ouvintes aprendem o Português e quais suas particularidades?*; (b) *Que necessidades apresentam alunos surdos ao aprenderem o Português como segunda língua na modalidade escrita?*; (c) *De acordo com a Teoria dos Sistemas Complexos, de que forma ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua e como esse conhecimento contribui para o meu entendimento sobre a aquisição de PL2 pelos surdos e, conseqüentemente, sobre o planejamento de materiais para a área?*; (d) *Que materiais há na área de ensino-aprendizagem de Português como segunda*

língua para surdos?; (e) Como esses materiais se colocam à luz da Teoria dos Sistemas Complexos?; e (f) Como são estruturados esses materiais e quais são seus pontos positivos e negativos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de PL2 do aluno surdo?;

Para responder minhas perguntas de pesquisa, meu percurso metodológico se organizou em cinco momentos. Na primeira etapa, realizei duas visitas à escola Integração. Já no segundo momento, fiz a pesquisa bibliográfica sobre as seguintes áreas: Aquisição de Segunda Língua; Condição Pós-Método; Teoria dos Sistemas Complexos; Português para surdos e Materiais para o ensino de L2. A partir da revisão de literatura, reuni pressupostos para a elaboração de práticas pedagógicas. Na terceira etapa, realizei o levantamento dos materiais existentes para o ensino de Português para surdos com o objetivo de compreender de que forma está sendo pensado o ensino dessa disciplina para a comunidade surda e quais são os encaminhamentos das práticas pedagógicas e analisei criticamente algumas unidades de um desses materiais, o livro *Português... eu quero ler e escrever*, de Neiva Aquino Albres. Na quarta etapa, refleti sobre possibilidades para a elaboração de materiais de PL2 para surdos, tendo como base os pressupostos gerados nas etapas anteriores. Por fim, na quinta etapa, elaborei práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos.

Para gerar dados a partir de um contexto real de aprendizagem de Português para surdos, realizei duas visitas à escola Integração. Na primeira visita, tive contato com a coordenadora pedagógica do primeiro segmento. Ela me explicou como funcionava a escola, qual era a visão que eles tinham sobre a educação de surdos, quais os desafios enfrentados e como era, na prática, um contexto de aprendizagem no qual surdos e ouvintes conviviam na mesma sala de aula.

Já na segunda visita à escola, utilizei como instrumento de pesquisa uma entrevista com uma das coordenadoras. Segundo Gil (2007), a entrevista pode ser vista como um instrumento de pesquisa que envolve duas pessoas em uma situação de face a face e onde uma delas formula questões e a outra responde. A entrevista elaborada foi organizada a partir de seis perguntas, parcialmente estruturadas - já que focaram no tema específico Português para surdos - e foi sendo guiada a partir de pontos de interesse que o pesquisador explorou ao longo do andamento da entrevista (Gil, 2007). No contexto da minha pesquisa, elaborei previamente algumas perguntas e outras considerações fiz a partir das questões que emergiram da fala da entrevistada.

Nesse contexto, estruturei o presente trabalho em seis partes. Na primeira parte, descrevo o contexto pré-investigativo e minha motivação e falo sobre a tarefa de planejar materiais para surdos e sobre minha experiência na área. Na segunda parte, descrevo meu

estudo, explicando a natureza, a abordagem, o contexto, os objetivos, as perguntas de pesquisa e os procedimentos adotados em minha pesquisa. Já na terceira parte, analiso a entrevista feita na escola Integração e o contexto alvo. Na quarta parte, organizo meu referencial teórico e gero pressupostos para a elaboração do meu material, trabalhando com as áreas de Aquisição de Segunda Língua, Condição Pós-método, Teoria dos Sistemas Complexos, Aquisição de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos, Materiais didáticos para o ensino de LP como L2 e Materiais didáticos para surdos. Na quinta parte, elaboro as práticas pedagógicas baseadas nos critérios elencados na quarta parte. Por fim, na sexta parte, reflito sobre o processo de realização da pesquisa, objetivos, contribuições para a área e limitações e possibilidades do estudo.

1 MINHA EXPERIÊNCIA

Para contextualizar melhor o lugar de onde eu falo, acredito que seja importante descrever o percurso que me fez chegar até o momento em que decidi pesquisar mais sobre a área de materiais didáticos para o ensino de Português como segunda língua para surdos.

Disciplina Estágio e Planejamento de Materiais no Ensino de L2 para a Comunidade Surda: visão como aluna

No ano de 2010, enquanto cursava o 4º período da minha graduação em Letras-Português/Literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tive contato pela primeira vez com a área da surdez ao fazer uma disciplina chamada *Estágio e Planejamento de Materiais no Ensino de L2 para a Comunidade Surda*¹, cujos objetivos são trabalhar: com questões críticas sobre o ensino de leitura e escrita de PL2 na comunidade surda, com a análise de materiais existentes e com a adaptação e elaboração de materiais voltados para esse contexto específico. Essa experiência foi muito importante, pois pude saber mais sobre o “mundo” da surdez, que até então era totalmente desconhecido por mim.

Ao fazer essa disciplina, aprendi sobre a surdez de um ponto de vista teórico, o que me trouxe um conhecimento sobre a área baseado em teorias e pesquisas. Como ela despertou meu interesse pela área, em 2012, comecei a fazer um curso de LIBRAS na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e o terminei no final de 2014. Nele, tive contato com professores surdos e pude conhecer mais sobre a comunidade surda, sua luta e seus aspectos culturais.

Projeto de extensão Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos

No mesmo ano, também entrei para um projeto de extensão no Instituto de Letras na UERJ, chamado *Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos*, que tinha como objetivo abordar questões ligadas ao ensino de Português como L2 e também

¹ A disciplina *Estágio: Planejando Materiais no Ensino de L2 para a Comunidade Surda* - ILE 06.10311 -, oferecida no curso de Letras, está em consonância com as políticas educacionais de inclusão (Resoluções nº 1 e nº 2 CNE/CP/ 2002).

propor materiais que auxiliassem o professor de Língua Portuguesa (LP) na tarefa de incluir alunos surdos no cotidiano escolar.

No projeto de extensão, o processo de avaliação e elaboração de materiais didáticos voltados para as especificidades de alunos surdos é dividido em quatro etapas, sendo elas: análise de materiais já existentes, avaliação, adaptação e elaboração de práticas pedagógicas. Segundo Vilaça (2009), a análise de materiais descreve as características de práticas pedagógicas e seus objetivos, de forma a identificar a metodologia e os princípios organizacionais utilizados. O autor também explica que a avaliação, cujo objetivo é conferir a adequação do material ao contexto específico de ensino de uma língua, pode ser entendida como a análise do material para alguma finalidade, em geral, com base em critérios, necessidades, características e objetivos da situação de ensino-aprendizagem. Como a adequação dos materiais para um determinado contexto de ensino-aprendizagem é sempre parcial, segundo o autor, torna-se necessária a adaptação dessas práticas pedagógicas. Nesse caso, a adaptação de um material é, em certa medida, uma forma de elaborar materiais, já que “todos os professores são criadores de materiais no sentido de que estão empenhados em adaptar materiais às necessidades e aos desejos de seus alunos” (Tomlinson e Masahara, 2005, p. 3).

Para avaliar os materiais, usamos as ideias de Tomlinson e Masuhara (2005), que discorrem sobre como “a avaliação de materiais envolve a mediação do valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizagem por meio de julgamentos sobre o efeito que eles produzem nas pessoas que os utilizam” (TOMLINSON e MASUHARA, 2005, p.1). Essa avaliação, na maioria das vezes, é feita por simples opiniões pessoais de professores quando, na verdade, deveria ser direcionada por um conjunto de princípios articulados. Segundo os autores, os exercícios devem seguir alguns princípios que sustentam as práticas em sala de aula, como: envolver interações e comunicações significativas; possuir conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador; utilizar habilidades ou modalidades linguísticas; envolver o aprendizagem indutiva ou a descoberta das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem; promover o uso criativo da linguagem e o processo de tentativa e erro.

Além dos critérios de Tomlinson e Masuhara (2005), utilizamos também a proposta de Holden e Rogers (2001), que diz que os materiais devem seguir os seguintes critérios: a) ser de interesse e relevância para o aluno; b) ter facilidade de uso por professores e alunos; c) levar em conta o nível do idioma; d) ser adequado em sua abrangência e no seu grau de dificuldade; e) integrar componentes; f) levar em conta a adequação cultural; g) servir de

apoio ao professor; h) apresentar qualidade de apresentação física e durabilidade, do projeto e da apresentação; i) apresentar avaliação da aprendizagem.

Como os critérios elencados por Holden e Rogers (2001) e Tomlinson e Masuhara (2005) são voltados para materiais elaborados para um aluno cuja primeira língua é de modalidade oral-auditiva, procuramos elencar critérios que levassem em conta o *modus vivendi* surdo. Assim sendo, utilizamos outros critérios, como: a) referência à língua de sinais; b) análise contrastiva das duas línguas; c) inserção de elementos visuais (BAALBAKI, 2013). Sistematizando as ideias apresentadas por todos os autores e adaptando os critérios apresentados por Hutchinson e Waters (1987), os questionamentos utilizados para a análise dos materiais foram os seguintes:

1. Envolve interações e comunicações significativas?
2. Possui conteúdo relevante, pertinente, interessante e motivador?
3. Utiliza habilidades ou modalidades linguísticas?
4. Envolve o aprendizado indutivo ou por descobertas das regras subjacentes ao uso e à organização da linguagem?
5. Estimula o uso criativo da linguagem?
6. É de interesse e relevância para o aluno?
7. Qual o nível do idioma e grau de dificuldade?
8. Integra componentes gramaticais, lexicais e funcionais?
9. Aborda aspectos culturais sobre a comunidade surda?
10. Como é a apresentação dos conteúdos?
11. Há atividades para a avaliação do aprendizado?
12. Leva em conta a Língua de Sinais no processo de ensino-aprendizagem do surdo?
13. Analisa contrastivamente as duas línguas?
14. Há elementos visuais?
15. Trabalha com gêneros discursivos?

Em relação ao momento de adaptação e elaboração de materiais, levamos em conta as ideias de Vilaça (2009), que explica que o professor pode realizar diversos movimentos para adaptar materiais, como: (a) adicionar atividades ou materiais extras; (b) apagar alguma parte do material didático; (c) modificar parcialmente as tarefas e atividades; simplificar os objetivos e os procedimentos de uma tarefa ou atividade; ou (d) reordenar as atividades.

Vilaça (2009) também explica que há duas possibilidades para a elaboração de

materiais: a chamada “elaboração por intuição”, baseada nas experiências anteriores do professor, e a elaboração de materiais partindo de teorias e pesquisas. No caso do projeto, consideramos as duas possibilidades, pois, além da experiência adquirida a partir dos contextos com os quais tivemos contato, utilizamos também a literatura da área como base para criação de práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos.

Por meio do projeto, pude conhecer o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pois o grupo organizou e conduziu dois cursos de extensão na instituição. Após a análise das condições linguísticas (L1 e L2), foram elaboradas oficinas sobre provérbios e metáforas para alunos da faculdade bilíngue de Pedagogia do INES. O objetivo da primeira foi reconhecer e interpretar provérbios e seus usos e identificar verbos no presente do indicativo; já o da segunda foi identificar e interpretar expressões metafóricas e seus usos. A preparação de práticas pedagógicas baseou-se na própria experiência visual dos alunos surdos, observando os seguintes passos: a) exploração de imagens, salientando o uso visual de determinado conceito; b) discussão da temática em LIBRAS; c) apresentação de textos em Português sobre o assunto abordado.

Além disso, tive contato com diversos professores da área de Português que trabalham com alunos surdos e fazem parte dessa comunidade. Isso porque o projeto também promoveu dez oficinas voltadas para professores, com o intuito de debater questões sobre o ensino de Português como segunda língua (PL2) para alunos surdos em salas de inclusão. Nas oficinas, foram utilizadas dinâmicas de grupo, exposições dialógicas e atividades lúdico-educativas. Foram tratados os seguintes temas: (1) informações gerais sobre surdez e a LIBRAS; (2) debate sobre o livro *Libras: que língua é essa?* de Audrey Gesser, sobre os documentários *Travessia do Silêncio* e *Sou surda e não sabia* e sobre o filme *Música e Silêncio*; (3) análise, avaliação, adaptação e elaboração de materiais didáticos para ensino de português como L2 para alunos surdos; (4) literatura surda e identidade; (5) análise da escrita do aluno surdo; (6) uso de tecnologias para educação de surdos.

Tive contato também com pesquisadores da área, pois, em 2014, o projeto organizou um Ciclo de Palestras. O evento foi promovido mensalmente e convidou profissionais e pesquisadores da área para que fossem discutidas questões ligadas ao ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. Entre as palestras ministradas, encontram-se: *A orientação monográfica com surdos*, *Elaboração de material didático para o ensino de Português para alunos surdos em diferentes contextos: o que se produz e o que é possível produzir*, *Experiência em interpretação em variados campos*; *A formação do intérprete*;

Narrativas em LIBRAS: análise de processos cognitivos; Sarau bilíngue do INES: proposta e desdobramentos; e Aula de Pedagogia para surdos: quem escuta quem?.

Uma questão recorrente nas oficinas e palestras era a respeito da inclusão. A partir dos relatos dos professores, pude perceber que a forma como a inclusão está sendo feita no Brasil não inclui os alunos surdos. Isso porque, inserir esses alunos na sala de aula regular sem respeitar suas especificidades e disponibilizar uma estrutura que atenda às suas necessidades é, na verdade, excluí-los do ambiente escolar. Propor a suposta inclusão sem pensar na formação dos professores e outros profissionais que trabalharão com esses alunos também é manter essa lógica excludente.

Por meio do relato desses profissionais, pude perceber também a escassez de cursos e oficinas no que diz respeito à formação inicial para professores que trabalham ou que pretendem trabalhar com surdos. Tanto por meio do projeto quanto na disciplina que eu ministrava, via o quanto questões relacionadas à surdez não eram abordadas na área de formação desses profissionais, causando surpresa aos alunos quando faziam minha disciplina. Pensando na lacuna existente, elaboramos um curso na modalidade virtual, voltado para os alunos dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (site: <http://www.ead.uerj.br/ava/>). O curso tinha como objetivo trabalhar com questões ligadas ao ensino para surdos, apontando as especificidades dessa comunidade e sugerindo materiais auxiliares na tarefa de incluí-los nas instituições regulares de ensino. Nesse contexto, foram organizadas 10 oficinas, cujas temáticas desenvolvidas eram: (1) informações gerais sobre surdez e a LIBRAS; (2) debate sobre o livro *Libras: que língua é essa?* de Audrey Gesser, sobre os documentários *Travessia do Silêncio* e *Sou surda e não sabia* e sobre o filme *Música e Silêncio*; (3) análise, avaliação, adaptação e elaboração de materiais didáticos para ensino de português como L2 para alunos surdos; (4) literatura surda e identidade; (5) análise da escrita do aluno surdo; (6) uso de tecnologias para educação de surdos; e (7) Divulgação científica na área de surdez. Por meio dessas oficinas, tivemos a oportunidade de ouvir o ponto de vista dos alunos, que eram, muitas vezes, surpreendidos por essa realidade pouco discutida na graduação.

*Disciplina Estágio e Planejamento de Materiais no Ensino de L2 para a Comunidade Surda:
visão como professora*

Continuando minha caminhada pela área, em 2013, assumi a disciplina *Estágio e Planejamento de Materiais para o Ensino de L2 para a Comunidade Surda*, na Universidade

do Estado do Rio de Janeiro. O contato com alunos da graduação permitiu que eu pensasse sobre a formação desses futuros professores que irão trabalhar com surdos e fez com que eu me interessasse ainda mais pela área de práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos.

Minha experiência na área de surdez possibilitou que eu vivenciasse, na prática, aquilo que aprendi na disciplina de graduação e que eu tivesse um contato mais profundo com a área, pois, ao interagir com professores que atuam na Educação Básica e ao conhecer seus relatos, pude perceber que há muitas questões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de um aluno surdo, como, por exemplo, a ausência de língua, a luta política pelo fortalecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o papel da família.

Essas reflexões nos mostram a necessidade de aquisição precoce de L1 pelo surdo para evitar seu atraso de linguagem e propiciar seu desenvolvimento infantil pleno. Para que isso ocorra, é necessária a conversa entre as áreas da Saúde e Educação, pois as funções de identificar crianças surdas e fazer a orientação inicial de suas famílias são dos serviços de saúde. Entretanto, como ainda hoje a LIBRAS não tem sua importância reconhecida por grande parte desses serviços, muitas vezes, a criança surda não tem contato com língua nenhuma até chegar à escola, o que gera atrasos cognitivos devido à ausência de língua.

No meu trabalho, defendo a perspectiva da proposta bilíngue. Segundo Quadros (2004), essa proposta reconhece a LIBRAS como a L1 do surdo e prevê seu uso como L1 para aprendizado de conteúdos escolares e o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua no processo educacional. Segundo o Plano Nacional de Educação 2014, algumas estratégias para a garantia dessa proposta são: a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes; aumento da oferta de professores no atendimento a essas crianças, de tradutores, de intérpretes e de professores de LIBRAS, de guias-intérpretes para surdos-cegos; de professores bilíngues, entre outros. Isso nos mostra que, para pensarmos em uma proposta bilíngue, não basta medidas que incentivem o ensino de LIBRAS apenas para os alunos surdos, e sim para todos os profissionais envolvidos na escola.

Por fim, a partir do levantamento e análise de materiais feitos pelo projeto de extensão, percebi que a maioria das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, que se dizem voltadas para surdos, na verdade, percebe seu o processo de ensino-aprendizagem sendo semelhante ao do ouvinte. Dessa forma, ao ver a escassez de materiais e a ausência de atividades que levassem em conta as especificidades da comunidade surda - como a percepção visual do mundo, a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua - surgiu meu interesse em realizar a pesquisa na área.

2 O ESTUDO

Neste capítulo, traço o percurso metodológico que segui visando à elaboração de materiais para o ensino de PL2 para surdos. Primeiro, caracterizo o estudo, discutindo sua natureza e a abordagem adotada. Depois, detalho o contexto, os objetivos e as perguntas de pesquisa. Por fim, descrevo os procedimentos adotados para a elaboração das práticas pedagógicas, o processo de geração de dados e os participantes da entrevista.

2.1 Natureza

Levando em conta o caráter interdisciplinar da minha pesquisa, localizo-a no âmbito da Linguística Aplicada (LA), pois dialoga com as áreas de Aquisição de Segunda Língua, Teoria dos Sistemas Complexos, Português como segunda língua, Surdez e Educação. Paiva, Silva e Gomes (2009) explicam que o objeto de pesquisa da LA é a linguagem como prática social, seja ela no contexto de aprendizagem de L1 ou em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem.

Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada pode também ser considerada Indisciplinar, pois, assim como propõe Moita Lopes (2006), ela pode ser entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (p.14), perdendo o caráter solucionista que a acompanhou por muitos anos, devido a uma forte tendência positivista. Considero que a presente pesquisa se encaixa nesse paradigma, pois não busquei solucionar problemas, e sim tentei compreender melhor o complexo processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, propondo alternativas de materiais para esses alunos.

A LA indisciplinar, além de não considerar as práticas discursivas presentes no contexto como práticas universais e a-históricas, enxerga o indivíduo que se constitui nesse ambiente como um sujeito heterogêneo, fluido e mutável. Minha pesquisa dialoga com essa visão, pois ela vai de encontro às generalizações acerca da comunidade surda. Isso porque existem surdos que têm como primeira língua a LIBRAS, e outros, o Português. Há ainda surdos que não têm língua alguma, pois não tiveram contato com pessoas que falassem LIBRAS e nem foram oralizados. Há também diversos tipos de identidade na comunidade surda, como comento no tópico 1 do capítulo 4. Logo, para entendermos o contexto de ensino

de Português como segunda língua para surdos, precisamos levar em conta seu caráter heterogêneo.

Como explica Moita Lopes (2006), a “preocupação da LA deve ser criar inteligibilidade sobre a questão que estuda” (p.14), e as formas de se fazer pesquisas devem ser pensadas como modos de fazer política, ao tematizarem o que não é tematizado e ao darem voz a quem não tem. O principal desafio do trabalho indisciplinar é refletir, pensar diversas formas de ver o mundo. Nesse contexto, busquei falar da comunidade surda e dar voz a essa minoria linguística, desconstruindo preconceitos acerca da LIBRAS, da cultura surda e do processo de ensino-aprendizagem do Português para surdos. Problematizei questões relacionadas aos discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, que, muitas vezes, inferiorizam a capacidade cognitiva desses sujeitos. Além disso, tematizei um assunto ainda muito pouco estudado e pensei caminhos para o empoderamento da comunidade surda por meio da aprendizagem de Português como Segunda Língua, o que permitirá que esses sujeitos possam ocupar novos espaços na sociedade brasileira.

2.2 Abordagem

A presente pesquisa é bibliográfica, exploratória-qualitativa e de cunho aplicado. Inicialmente, levando em conta os procedimentos técnicos adotados, descrevo a pesquisa bibliográfica realizada. Posteriormente, explico o paradigma qualitativo adotado.

2.2.1 A pesquisa bibliográfica

Gil (2007) explica que, para que possamos analisar fatos do ponto de vista empírico e confrontar a visão teórica com os dados da realidade, é fundamental que seja traçado um modelo conceitual e operativo da pesquisa. Esse modelo é chamado de delineamento, que expressa “o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados” (p. 43). Levando em conta o procedimento adotado para a geração² de dados, podemos categorizar dois grandes grupos de delineamento: “aqueles que se valem das chamadas fontes de ‘papel’ e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas” (p. 43). No caso do presente estudo, o tipo de delineamento escolhido se baseia nos dois grupos, pois

² No caso da presente pesquisa, chamaremos os procedimentos de coleta de dados, denominados por Gil (2007), de processo de “geração de dados”, já que a Teoria dos Sistemas Complexos os enxerga como um momento co-construído, no qual o pesquisador e os participantes os constroem em interação e de forma dinâmica.

realizei uma pesquisa bibliográfica e uma entrevista em uma escola que trabalha com surdos e ouvintes.

Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado” (p. 44). Entre as fontes bibliográficas existentes, podemos citar obras literárias, obras de divulgação, dicionários, enciclopédias, anuários, almanaques, publicações periódicas, jornais, revistas, diversos impressos, entre outros. Na presente pesquisa, além de buscar artigos de diversos autores para analisar criticamente a literatura da área e reunir pressupostos para a elaboração das práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos, também fiz o levantamento de materiais voltados para o ensino de Português para surdos, analisando um deles e pensando qual é a visão de ensino que esse material apresenta e quais são seus pontos positivos e negativos à luz da Teoria dos Sistemas Complexos. Os pontos levantados serviram de norte para a elaboração de novos materiais.

A partir da pesquisa bibliográfica, acessei materiais e artigos de diversos locais do Brasil, o que permitiu que eu percebesse de forma mais ampla como a área de elaboração de materiais para surdos está sendo trabalhada no país. Além disso, ter contato com antigas pesquisas nesse campo e conhecer dados históricos construíram melhor o entendimento da situação atual dos surdos no Brasil. Pensar na educação brasileira para a comunidade surda e nas suas várias etapas, que, em geral, desprestigiavam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - L1 dessa comunidade - permitiu-me compreender o contexto atual e as crenças ainda existentes em muitos materiais para surdos, que apresentam atividades que não levam em conta suas especificidades, nem o ensino de Português como segunda língua. Já que o ensino do Português oral para a comunidade surda não envolve a aprendizagem natural da língua³ e a LIBRAS é a L1 dessa comunidade, defendo o ensino do Português como uma segunda língua na modalidade escrita por meio da instrução formal.

Por fim, é importante diferenciar a pesquisa bibliográfica da pesquisa documental, já que ambas têm o documento⁴ como objeto de investigação e, por isso, nem sempre fica clara a distinção entre elas. Oliveira (2007) comenta que, enquanto a primeira tem como objetivo permitir o contato direto entre o pesquisador e obras, documentos ou artigos que abordem o assunto estudado, a segunda se caracteriza “pela busca de informações em documentos que ainda não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros materiais de divulgação” (p. 69).

³ Levando em conta que o input linguístico do Português é oral, esse input não é perceptível para os surdos. Logo, eles não aprendem a modalidade oral dessa língua de forma natural, e sim por meio da oralização.

⁴ SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI (2009) comentam que o documento como fonte de pesquisa “pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (p. 4).

Logo, minha pesquisa é bibliográfica, pois busquei, em fontes secundárias⁵, contribuições de diversos autores sobre o meu tema de pesquisa.

2.2.2 A pesquisa qualitativa

De acordo com Denzin e Lincon (2006), a pesquisa qualitativa é um conjunto de práticas materiais e interpretativas que “transformam o mundo em uma série de representações” (p.17), cujos “pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (p.17). Isso quer dizer que, a partir de diversas práticas interpretativas interligadas e das tensões e contradições constantemente encontradas, os pesquisadores tentam compreender o tema estudado.

No entanto, é importante lembrar que “cada prática garante uma visibilidade diferente do mundo” (Denzin e Lincon, 2006, p.17), o que mostra que não podemos captar a realidade objetiva de um fenômeno, e sim compreendê-lo em profundidade por meio de suas representações. Sobre esse assunto, Richardson (1997) comenta que a imagem central para a pesquisa qualitativa é a do cristal, pois, assim como os temas apresentam diversos pontos de vista, os cristais “são prismas que refletem externalidades e refratam-se dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões, exibições, que se lançam em diferentes direções” (p. 19).

As considerações apresentadas nos ajudam a entender que não há uma verdade interpretativa absoluta, e sim, como mostram Denzin e Lincon (2006), diferentes “comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (p.37). No contexto da surdez, podemos notar atualmente a presença de inúmeros discursos sobre a educação de surdos, que apresentam diversas perspectivas e opiniões sobre o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e sobre qual é o melhor caminho para o empoderamento dessa comunidade. Como dito anteriormente, defendo a perspectiva da educação bilíngue, que enxerga o surdo não como um deficiente auditivo, mas como um sujeito detentor de uma língua natural visuo-espacial e pertencente a uma minoria linguística e à comunidade surda.

⁵ Em relação às fontes de pesquisa primárias e secundárias, Gil (2007) explica que “há, de um lado, os documentos de ‘primeira mão’, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nessa categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc. De outro lado, há documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.” (p. 46).

Denzin e Lincon (2006) também trabalham com a ideia de montagem reflexiva, que é uma sequência de representações que ligam as partes ao todo e que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa. Nesse contexto, os autores explicam que o pesquisador qualitativo “costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (p. 19). Dessa forma, a partir da minha análise crítica das múltiplas vozes, perspectivas, pontos de vista e ângulos de visão da entrevistada e dos autores discutidos na revisão de literatura, elaborei práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos que visem ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Segundo esse viés metodológico, ressalto que a pesquisa apresenta minha perspectiva sobre o tema abordado, visão que não está isenta de valores e crenças. Assim como afirmam Denzin e Lincon (2006), o pesquisador⁶ interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela classe social e pela etnicidade dele e daqueles que fazem parte do cenário. Os autores explicam que toda prática é interpretativa e “guiada por um conjunto de crenças e sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado” (p. 34). Assim sendo, apresento, no tópico a seguir, um contexto real de ensino-aprendizagem de Português para surdos e o problematizo, mostrando qual é o lugar de onde eu falo.

2.3 Contexto

Além da pesquisa bibliográfica, busquei elaborar materiais a partir de necessidades que emergissem de um contexto real de aprendizagem de Português para alunos surdos. Então, por meio do meu projeto de extensão, realizei duas visitas à escola Integração. Na primeira visita, tive contato com a coordenadora pedagógica do primeiro segmento, Joana⁷. Além de nos mostrar como era a escola, ela também nos explicou como funcionava a instituição, qual era a visão que eles tinham sobre a educação de surdos, quais os desafios enfrentados e nos contou mais sobre como funcionava na prática um contexto de aprendizagem onde há surdos e ouvintes na mesma sala de aula.

Segundo informações dadas pela coordenadora, a escola Integração atende surdos e ouvintes e abrange da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Conta com uma

⁶ Os autores enxergam o pesquisador como um bricoleur, um indivíduo que “confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens” (p.18).

⁷ Todos os nomes apresentados na presente pesquisa são fictícios.

equipe interdisciplinar - com assistente social, fonoaudióloga, pedagoga, psicóloga, professores de LIBRAS e instrutores surdos -, pois desenvolve, paralelamente ao ensino regular, um atendimento especializado para os alunos surdos, que busca atender às especificidades educacionais desse público.

A instituição trabalha com a oralização, o ensino de LIBRAS e de Português na modalidade escrita para os surdos, e com o ensino de LIBRAS e Português como L1 para ouvintes. Isso porque a escola busca enxergar o aluno a partir de sua individualidade. Logo, não usa métodos fechados como fórmulas para o trabalho: quando algum aluno surdo entra na escola, são analisadas sua situação, vivência e relação com a LIBRAS e com o Português para depois serem pensadas ações visando ao seu processo de desenvolvimento. Como aponta a coordenadora, o contexto da surdez é heterogêneo, pois há surdos que foram oralizados e consideram o Português sua primeira língua, surdos sinalizantes que consideram a LIBRAS sua L1, surdos que não querem aprender LIBRAS, surdos que não querem aprender o Português, entre outros. Dessa forma, não podemos enxergar o ensino de Português para surdos a partir de crenças que tentam prever como se fossem receitas a melhor maneira de ensinar o Português para esse público, pois cada contexto apresenta necessidades diferentes.

Já em relação ao material, a escola trabalha com livros próprios. Além disso, investem anualmente em outros materiais que são lançados. A ideia é que, caso haja necessidade e caso haja atividades interessantes para trabalhar algum conteúdo, esses outros materiais possam servir como complementos durante as aulas. Entre eles, é utilizado o livro *Português... eu quero ler e escrever* de Neiva Albres Aquino (2010), cujas unidades 1 e 2 eu analisarei nos tópicos 2 e 3 do capítulo 5 desta pesquisa.

2.3.1 Participantes

Joana: é pedagoga, especializada na área de surdez pelo INES e pela UFRJ. Trabalha na escola Integração há 28 anos. Além disso, já trabalhou em outra instituição voltada para deficiente intelectual e já atuou como professora da escola Integração durante 20 anos, antes de ser coordenadora.

Vanessa: é professora da disciplina *Estágio: Planejamento de Materiais para o Ensino de L2 para a Comunidade Surda* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras na mesma instituição e integrante do projeto de

extensão *Recursos e materiais para o ensino de português para alunos surdos* do Instituto de Letras da UERJ.

2.4 Objetivos e perguntas de pesquisa

Levando em conta a lacuna existente na área de materiais para surdos, meu objetivo geral foi discutir criticamente quais são os pressupostos necessários para a elaboração de materiais didáticos voltados para alunos surdos, pensando de que forma a Teoria dos Sistemas Complexos pode nos ajudar a entender o processo de aquisição⁸ do Português como segunda língua na modalidade escrita pelos surdos.

Já meu objetivo específico foi propor práticas pedagógicas de Português como segunda língua que respeitem as especificidades da comunidade surda, como a percepção visual do mundo e sua singularidade linguística, e que atendam às necessidades dos alunos surdos, levantadas a partir da problematização de um contexto real de ensino-aprendizagem de Português para surdos e pela pesquisa bibliográfica desta dissertação.

A partir do contato com a escola Integração, da minha experiência e da revisão de literatura, várias questões me instigaram. A partir delas, formulei as perguntas de pesquisa, a saber:

- a. Como se organiza um contexto em que surdos e ouvintes aprendem o Português e quais suas particularidades?
- b. Que necessidades apresentam alunos surdos ao aprenderem o Português como segunda língua na modalidade escrita?
- c. De acordo com a Teoria dos Sistemas Complexos, de que forma ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua e como esse conhecimento contribui para o meu entendimento sobre a aquisição de PL2 pelos surdos e, conseqüentemente, sobre o planejamento de materiais para a área?
- d. Que materiais há na área de ensino-aprendizagem de Português como segunda língua para surdos?
- e. Como esses materiais se colocam à luz da Teoria dos Sistemas Complexos?

⁸ Enxergo a aquisição, a aprendizagem e o desenvolvimento como processos semelhantes, já que, de acordo com a minha visão de língua, o aprendiz, ao ter contato com uma língua a partir do input, elabora hipóteses sobre a língua alvo, adquirindo o conhecimento declarativo. A partir do contato com a segunda língua e as oportunidades de uso em situações, esse conhecimento se torna conhecimento procedural ou automatizado - o saber usar a regra naturalmente.

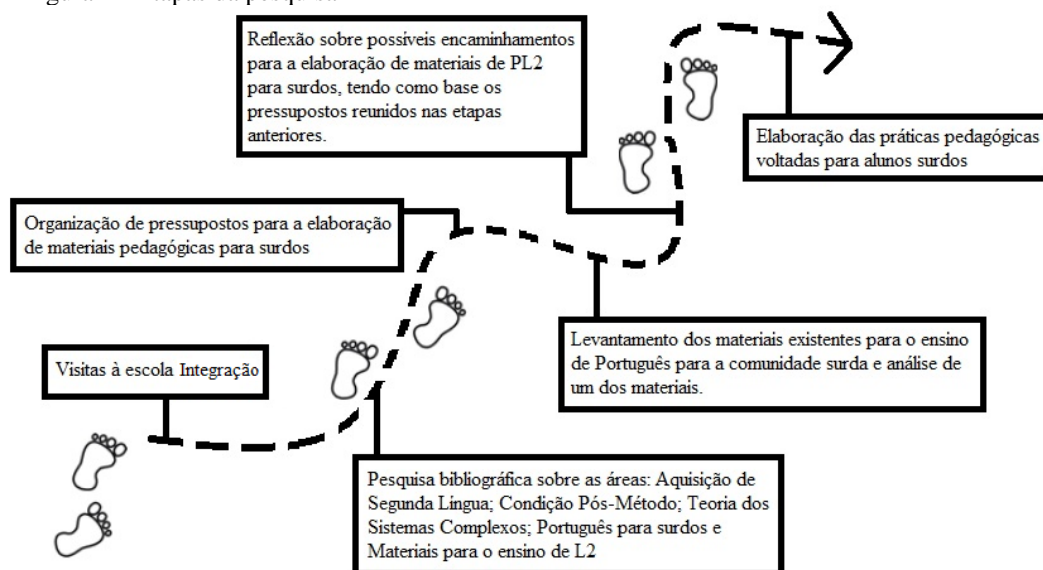
- f. Como são estruturados esses materiais e quais são seus pontos positivos e negativos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de PL2 do aluno surdo?

As respostas a essas perguntas me permitiram elaborar práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos. Para respondê-las, segui os procedimentos elencados no tópico 2.5.

2.5 Procedimentos

Meu percurso metodológico se organizou em cinco momentos. Na primeira etapa, realizei duas visitas à escola Integração. Já no segundo momento, fiz a pesquisa bibliográfica sobre as seguintes áreas: Aquisição de Segunda Língua; Condição Pós-Método; Teoria dos Sistemas Complexos; Português para surdos e Materiais para o ensino de L2 e, a partir da revisão de literatura, reuni pressupostos para a elaboração de materiais para surdos. Na terceira etapa, realizei o levantamento dos materiais existentes para o ensino de Português para surdos com o objetivo de compreender de que forma está sendo pensado o ensino dessa disciplina para a comunidade surda e quais são os encaminhamentos das práticas pedagógicas. Na quarta etapa, refleti sobre possíveis encaminhamentos para a elaboração de materiais de PL2 para surdos, tendo como base os pressupostos reunidos nas etapas anteriores. Por fim, na quinta etapa, elaborei práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos. Ilustro as etapas do meu estudo na figura a seguir:

Figura 1 - Etapas da pesquisa ⁹



⁹ O nome da escola citada na ilustração é fictício.

2.5.1 Geração de dados

Como dito anteriormente, busquei elaborar materiais baseando-me na revisão crítica de literatura da área e nas necessidades de um contexto real de aprendizagem de Português para alunos surdos.

Para geração de dados a partir da revisão de literatura, realizei uma pesquisa bibliográfica de autores nas áreas de Aquisição de Segunda Língua, Teoria dos Sistemas Complexos, Condição Pós-Método, Ensino de Português para Surdos e Materiais para o ensino de PL2. Além disso, fiz um levantamento de materiais voltados para o ensino de Português para surdos, analisando criticamente algumas unidades de um deles, o livro *Português... eu quero ler e escrever*, de Neiva Aquino Albres (2010).

Já para gerar dados a partir do contexto real de aprendizagem de Português para surdos, realizei duas visitas à escola Integração. Na primeira visita, tive contato com a coordenadora pedagógica do primeiro segmento, Joana. Ela nos explicou como funcionava a Instituição, qual era a visão da escola sobre a educação de surdos, quais os desafios enfrentados e nos contou mais sobre como funcionava na prática um contexto de aprendizagem onde há surdos e ouvintes na mesma sala de aula.

Já na segunda visita, utilizei como instrumento de pesquisa uma entrevista com uma das coordenadoras da Instituição. Segundo Gil (2007), a entrevista pode ser vista como um instrumento de pesquisa que envolve duas pessoas em uma situação de face a face e onde uma delas formula questões e a outra responde. A entrevista elaborada foi organizada a partir de seis perguntas e foi parcialmente estruturada, pois focou em um tema específico - a área de Português para surdos - e foi guiada por relação de pontos de interesse que, eu, como pesquisadora, fui explorando ao longo de curso da entrevista (Gil, 2007). Algumas perguntas elaborei previamente e outras fiz a partir das questões que emergiram da fala da entrevistada.

2.5.2 Sobre a análise de dados

Para analisar os dados gerados na entrevista, recorri à Creswell (2007). O autor propõe que o processo analítico de dados qualitativos ocorre em círculos. O primeiro círculo diz respeito ao gerenciamento, no qual os dados são organizados pelo autor. No presente estudo, a entrevista foi armazenada em uma pasta no computador.

O segundo círculo se refere à conversão dos dados arquivos para unidades de texto apropriadas. A entrevista foi transcrita segundo o modelo de Atkinson e Heritage (1984)

(descrevo esse modelo na folha pré-textual *Lista de Símbolos - Convenção de Transcrição*) e teve como base o seguinte questionamento: *Como se organiza um contexto em que surdos e ouvintes aprendem o Português e quais suas particularidades?*.

O terceiro círculo se relaciona com a conversa entre o pesquisador e os dados, na qual ele faz anotações e destaca ideias durante a leitura. A partir desse diálogo, emergem as categorias de análise¹⁰. Esse círculo se organiza em quatro etapas, são elas: descrição; desenvolvimento e seleção de temas; interpretação dos temas à luz da literatura da área; apresentação dos dados em forma de texto. Após estudar o contexto, transcrever a entrevista mergulhar nos dados gerados, três categorias emergiram: ausência de língua; papel da família; e heterogeneidade. A entrevista foi analisada à luz dessas categorias, interpretadas a partir de uma combinação de noções teóricas com experiência pessoal.

Como explica Creswell (2007), a interpretação dos dados é a etapa na qual o pesquisador busca sentidos para o que ocorre em determinado contexto e pode ser feita de diversas maneiras, inclusive por meio de perspectivas pessoais e noções teóricas. Nesse contexto, a interpretação das categorias realizada anteriormente não busca provar verdades absolutas, e sim compreender fatores que emergem de um determinado contexto.

¹⁰ Creswell (2007) define esse conceito como tema, unidades de informação que constroem uma ideia central.

3 CONTEXTO ALVO E ANÁLISE DA ENTREVISTA

Neste capítulo, analiso a entrevista com a coordenadora da escola Integração e respondo a primeira pergunta de pesquisa: *Como se organiza um contexto em que surdos e ouvintes aprendem o Português e quais suas particularidades?*.

3.1 O contexto alvo

Ao perguntar sobre como é o contexto de uma escola onde há surdos e ouvintes, a coordenadora explicou que a relação entre ambas as comunidades é aparentemente normal e os conflitos, muitas vezes, não ocorrem por causa da diferença linguística, e sim por outras questões relacionadas à idade, como o tipo físico ou a aparência. Outros fatores também emergem nesse contexto, como, por exemplo, a influência da família ou questões de preferência do próprio indivíduo em se relacionar apenas com surdos ou apenas com ouvintes, como comenta a coordenadora no turno 16, linhas 47 a 55, na entrevista:

Cena 1 - Questões pessoais no contexto bilíngue

16	Coordenadora	47	É:: cada caso é um caso porque tem... tem
		48	surdo que também gosta de ficar só com surdo,
		49	também tem isso. Às vezes, a dificuldade é do
		50	próprio surdo, não é nem tanto do ouvinte, ta?
		51	E::, às vezes, da mãe também porque acaba
		52	achando que “a:: porque ele é surdo, não fala
		53	porque ele é surdo” não ou porque... “não fala
		54	porque”... Qual é o problema? Não falaria se ele
		55	fosse ouvinte, é uma questão de afinidade,

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora, 2014.

Em relação à aprendizagem, a coordenadora nos contou que, em geral, os alunos surdos e os ouvintes demonstram vontade em aprender LIBRAS. No entanto, em relação aos alunos surdos, os perfis são muito heterogêneos. Isso porque, apesar de a situação mais vista ser a chegada de uma criança surda que não sabe o Português oral nem a LIBRAS, há também surdos que chegam à escola já com o implante coclear; há crianças que são bem oralizadas; há

crianças que não são oralizadas e, segundo a coordenadora, demonstram facilidade em aprender a Língua de Sinais; há crianças que sentem dificuldade em fazer a leitura labial; entre diversos outros perfis. Logo, o que vai definir o trabalho com a criança surda são as próprias características apresentadas por ela, já que cada aluno apresenta histórias de vida diferentes, criações por parte dos pais diferentes e ideologias de vida diferentes. Inclusive, a coordenadora critica os programas existentes atualmente, que enxergam esse processo de ensino-aprendizagem do surdo como um programa fechado que soluciona todas as dificuldades apresentadas por todos os surdos, como se eles fossem iguais, o que podemos ver em sua fala no turno 21, nas linhas 138 a 152, da entrevista:

Cena 2 - Crítica às “receitas de bolo” na educação de surdos

21	Pesquisadora	138	Não temos um programa “você é surdo, então
		139	você vai ser trabalhado dessa maneira”, tá? O
		140	que vai definir é as características que ele vai
		141	apresentar. É isso que eu sinto falta das pessoas.
		142	Eu não gosto desses programas assim “a::, é
		143	surdo, então a gente vai ser”, “você é surdo, não
		144	fala, só faz sinais”. Não é isso, às vezes, a família
		145	vendeu um apartamento, investiu nessa
		146	oralização, o garoto foi eternamente oralizado,
		147	como é que eu vou chegar pra ele e dizer, e ele
		148	fala super bem, vou dizer “Olha só, você é surdo,
		149	você só tem que e:: sinalizar”.
		150	Não é assim, eu tenho que ver a história dessa
		151	criança, entendeu? Tem que ver o todo pra poder
152	trabalhar em cima do que ela pode me dar.		

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora, 2014.

Por fim, em relação à família, esta também apresenta um perfil diversificado. Segundo a coordenadora, os pais trazem, muitas vezes, a crença de que eles não fazem parte do processo de aprendizagem do filho surdo e que é papel da escola resolver todas as dificuldades apresentadas pelo aluno, fato que acaba dificultando o desenvolvimento da criança. Um exemplo é a questão da aprendizagem de LIBRAS: segundo a coordenadora, apesar de as mães quererem que os filhos saibam a língua de sinais, a maioria não sabe e não

demonstra o interesse em aprender, mesmo a escola oferecendo cursos gratuitos dessa língua. Isso acaba dificultando o processo de aprendizagem do aluno surdo, pois, como os pais não falam LIBRAS, muitas vezes, ele tem contato com a língua de sinais apenas na escola. A coordenadora nos conta no turno 33, linhas 203 a 208 da entrevista:

Cena 3 - O que as mães querem

33	Coordenadora	203	E ai eu falo, tento dizer que a gente não faz
		204	mágica aqui, que elas chegam aqui entregando
		205	pra gente e querendo, elas não, elas não pedem a
		206	língua de sinais, até porque, mesmo aqui, a gente
		207	oferecendo aos pais, eles não fazem. Passa o ano
		208	inteiro, não fazem. Então elas querem o que?

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora, 2014.

O perfil das mães construído pela coordenadora contrasta com as mães descritas por Batista (2006), que realiza uma pesquisa sobre as identidades discursivas nas narrativas de mães ouvintes de crianças surdas. Segundo a autora, mesmo as mães apresentando interesse pela LIBRAS e tentando aprendê-la, elas sentem dificuldade em falar com seus filhos e expressar conceitos ou ideias abstratas nessa língua. Isso nos mostra que talvez haja outras variáveis contextuais, como educação e nível sócio-econômico, que influenciam o interesse das mães pela LIBRAS.

3.2 A língua, a família e a heterogeneidade

A ausência de língua foi a primeira categoria que emergiu dos dados gerados na entrevista. Levando em conta a falta de diálogo entre as áreas da Saúde e Educação, geralmente, os pais não recebem informação alguma sobre a LIBRAS e sua importância quando descobrem que o filho é surdo. Isso faz com que a criança surda chegue à escola sem saber a LIBRAS nem língua nenhuma. Isso me mostrou que as práticas, além de focarem o ensino de Português como segunda língua, deveriam também propiciar reflexões sobre a LIBRAS, de modo que o aluno surdo também aprenda mais sobre essa língua e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e os processos de socialização (SALIÉS, 2011). Isso pode ser visto no turno 22, linhas 126 a 129 na fala da entrevistada:

Cena 4 - A ausência de língua

22	Coordenadora	126	sabe... não é verdade, ele chega sem LIBRAS e
		127	chega sem Português, o que a gente vai iniciar,
		128	de acordo com cada criança, que vai mostrar o
		129	caminho.

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora, 2014.

A outra categoria que emergiu foi o papel da família no processo de aprendizagem do aluno surdo (cena III). Como, muitas vezes, os pais da criança surda não sabem LIBRAS, a comunicação entre a família fica truncada, se reduzindo apenas a gestos caseiros e mímicas. Além da questão cognitiva, isso faz com que a criança surda chegue à escola sem o conhecimento prévio de mundo tão rico quanto o do ouvinte, já que são os pais que, geralmente, explicam ensinamentos e aspectos culturais da sociedade para a criança. Levando em conta que o contato com regras sociais e valores de um povo faz parte do processo de aquisição de uma língua, essa problemática sinalizou que as minhas práticas precisam também trabalhar com aspectos culturais, tanto da comunidade surda quanto da ouvinte, para que o aluno surdo saiba mais sobre a LIBRAS e sobre o Português.

Por fim, destaco a heterogeneidade, categoria que me permitiu delinear aproximadamente um público alvo para os materiais que aqui apresento. Como apontou a coordenadora entrevistada, há surdos que sabem LIBRAS, outros que foram oralizados, outros sabem as duas línguas, outros querem apenas aprender o Português como L1, outros só querem aprender LIBRAS, entre outros aspectos. Isso mostra que, ao pensarmos nas necessidades dos alunos surdos e sua relação com a LIBRAS e o Português, devemos evitar generalizações, para que não ocorram apagamentos de identidade ou sejam criados estereótipos em relação à comunidade surda. Trata-se de um público heterogêneo, como explica a coordenadora no turno 22, linhas 129 a 152, na entrevista:

Cena 5 - A heterogeneidade na comunidade surda

22	Coordenadora	129	Tem criança que já chega implantada,
		130	ai você trabalha a fla, a fala, tem criança que já,
		131	é::, não fala nada e demonstra mais interesse e
		132	facilidade com a língua de sinais, não tanta
		133	facilidade com a parte, com a leitura labial, não
		134	tanta facilidade com a fala, então cada ca, o que

		135	vai definir. O que vai definir o trabalho (3.0)
		136	((a professora de Português chega))
		137	com a criança surda é a própria criança surda.
		138	Não temos um programa “você é surdo, então
		139	você vai ser trabalhado dessa maneira”, tá? O
		140	que vai definir é as características que ele vai
		141	apresentar. É isso que eu sinto falta das pessoas.
		142	Eu não gosto desses programas assim “a::, é
		143	surdo, então a gente vai ser”, “você é surdo, não
		144	fala, só faz sinais”. Não é isso, às vezes, a família
		145	vendeu um apartamento, investiu nessa
		146	oralização, o garoto foi eternamente oralizado,
		147	como é que eu vou chegar pra ele e dizer, e ele
		148	fala super bem, vou dizer “Olha só, você é surdo,
		149	você só tem que e:: sinalizar”.
		150	Não é assim, eu tenho que ver a história dessa
		151	criança, entendeu? Tem que ver o todo pra poder
		152	trabalhar em cima do que ela pode me dar.

Fonte: Entrevista realizada pela pesquisadora, 2014.

Levando em conta o perfil heterogêneo dos alunos surdos, tentei delimitar o público alvo do material a ser elaborado. Para isso, utilizei os descritores *ACTFL Performance Descriptors for Language Learners 2012*¹¹, documento que descreve o desempenho do aprendiz ao tentar se expressar na L2, ou seja, o que os estudantes precisam saber e o que são capazes de produzir em termos de discurso em uma L2.

Como trabalho com apenas duas habilidades, leitura e escrita, adaptei os descritores para o meu contexto. As práticas pedagógicas desenvolvidas voltam-se para alunos surdos que saibam LIBRAS e que, no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade

¹¹ Inicialmente, os descritores são organizados a partir de três modelos de comunicação (interpessoal, interpretativo e apresentacional). O interpessoal diz respeito à ativa negociação de sentido entre os indivíduos; o interpretativo relaciona-se com a interpretação que o autor, falante ou produtor quer que o interlocutor da mensagem entenda; e o apresentacional refere-se à geração de mensagens. Todos dividem-se em sete domínios: os três primeiros - função, contexto e tipo de texto - descrevem os parâmetros do desempenho dos aprendizes em cada faixa de desempenho (inicial, intermediário e avançado), e os outros quatro - controle da língua, vocabulário, estratégias de comunicação e conscientização cultural - descrevem como o aprendiz desempenha as funções em cada uma das faixas.

escrita, podem se expressar em conversas sobre tópicos familiares usando sentenças simples; compreendem o sentido de uma ideia simples a partir de suporte visual e palavras e frases que já internalizaram e que são capazes de recuperar da memória; e conseguem expressar informações sobre tópicos familiares, ligados à sua realidade psicológica. A tabela a seguir descreve os descritores adaptados:

Tabela 1 - Descritores adaptados do público alvo

Performance em Português escrito
* O aprendiz se expressa em conversas sobre tópicos familiares usando sentenças simples;
* Ele compreende o sentido de uma ideia simples a partir de suporte visual e palavras e frases que já internalizou e que é capaz de recuperar da memória;
* Ele consegue expressar informações sobre tópicos familiares, ligados a sua realidade psicológica.

3.2.1 Refletindo criticamente sobre a entrevista

As visitas à escola Integração e a entrevista com a coordenadora me fizeram refletir sobre como a área de Português para surdos é um contexto complexo, apresentando inúmeras variáveis. No caso da escola em questão, eles acreditam na Comunicação Total¹² e, segundo a coordenadora, o encaminhamento para alunos surdos pode ser a oralização e a língua de sinais, dependendo das particularidades apresentadas por cada surdo. O ponto de vista da escola não dialoga com a minha pesquisa, já que defendo que a LIBRAS é a L1 dos surdos e, por isso, deve ser a primeira língua que eles aprendem e, logo, o Português deveria ser ensinado como segunda língua na modalidade escrita, sendo a oralização uma escolha da família e do próprio sujeito surdo. No entanto, mesmo com pontos de vista diferentes, pude perceber, a partir do contato com a escola, o quanto é problemático generalizar conceitos e, com isso, tentar criar métodos fechados como receitas para o ensino dos surdos. Como a

¹² Como explica Sá (1999), Dorothy Shifflet, professora secundária e mãe de uma menina surda, começou a utilizar um método que combinava sinais, fala, leitura labial e treino auditivo, em uma escola na Califórnia, denominando seu trabalho de Total Approach – Abordagem Total. Assim, a Comunicação Total consistia no uso simultâneo de palavras e sinais, ou seja, no uso simultâneo de uma língua oral e de uma língua sinalizada. Segundo Lacerda (1998), estudos sobre práticas reunidas sob o nome de comunicação total têm apontado que, em relação ao oralismo, os surdos apresentam sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico.

própria coordenadora explica, a área é muito heterogênea e, com isso, cada surdo apresenta necessidades diferentes, já que cada um terá uma relação diferente com a Língua Portuguesa e com a LIBRAS. Essas ideias conversam com a condição Pós-Método, proposta por Kumaravadelu (2006), que aponta a necessidade de olharmos para as variáveis do contexto de ensino-aprendizagem com flexibilidade.

Dessa forma, busco em minha pesquisa não generalizar dados ou apresentá-los como uma verdade absoluta, e sim pensar sobre a área dialogando com a minha visão de ensino e aprendizagem de línguas, que vai ao encontro da Teoria dos Sistemas Complexos, e com o que defendo para a educação de surdos: a LIBRAS como primeira língua e o ensino de Português como segunda língua na modalidade escrita.

Com essas considerações (tópicos 3.1 e 3.2), respondi à primeira pergunta de pesquisa. Além disso, problematizei o contexto alvo, ressaltando as especificidades do público e a relação que elas terão com as práticas pedagógicas a serem apresentadas.

No próximo capítulo, analiso criticamente a literatura das áreas de Aquisição de Segunda Língua, Condição Pós-Método, Teoria dos Sistemas Complexos, Português para surdos e Materiais para o ensino de L2, reunindo pressupostos para a elaboração das minhas práticas.

4 GERANDO PRESSUPOSTOS PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS

Neste capítulo, faço a revisão de literatura das áreas de: Aquisição de Segunda Língua, Condição Pós-Método, Teoria dos Sistemas Complexos, Aquisição de Português por alunos surdos, Libras e o Processo de aquisição e Materiais didáticos de PL2. A partir da análise crítica dessa revisão, respondo às perguntas de pesquisa: *Que necessidades apresentam alunos surdos ao aprenderem o Português como segunda língua na modalidade escrita?* e *De acordo com a Teoria dos Sistemas Complexos, de que forma ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua e como esse conhecimento contribui para o meu entendimento sobre a aquisição de PL2 pelos surdos e, conseqüentemente, sobre o planejamento de materiais para a área?*. Também gero pressupostos para a elaboração de práticas pedagógicas voltadas o ensino de Português como L2 para surdos na modalidade escrita.

4.1 Aquisição de Segunda Língua

Um dos objetivos da área de ASL é descrever como ocorre o processo de aprendizagem de uma segunda língua (Ellis, 1997). Além disso, a área busca identificar os fatores externos e internos que explicam como os aprendizes conseguem aprender uma L2. Segundo Ellis (1997), alguns exemplos relacionados aos fatores internos são: os mecanismos cognitivos e emocionais - como atenção, memória e afetividade - que possibilitam, na visão do autor, que os aprendizes interpretem informações sobre a L2 a partir do input e percebam as características da língua estudada; e o conhecimento sobre como se estrutura uma língua, conhecimento este que ajuda o aprendiz a antecipar a organização de uma outra língua.

Já em relação aos fatores externos, podemos citar, com base no autor: as condições sociais, que influenciam as oportunidades que os aprendizes têm de ouvir e falar uma segunda língua e as atitudes que eles têm em relação a mesma; o input que esses aprendizes recebem, ou seja, já que a aprendizagem de nenhuma língua pode ocorrer sem input, as situações comunicativas nas quais os aprendizes são expostos são importantes para pensarmos quais tipos de input facilitam esse processo; e o output, que, segundo Swain (1995), ajuda o aprendiz a: perceber os saltos em sua interlíngua, avaliar as lacunas presentes entre a sua L1 e a língua-alvo, notar as possibilidades de formas que podem ser produzidas utilizando seu conhecimento gramatical e aumentar sua conscientização sobre o processo de aquisição. Além

disso, o output também ajuda os aprendizes a testarem suas hipóteses, já que eles podem produzir uma forma linguística e testarem se a comunicação é bem sucedida ou não a partir de feedbacks negativos.

Outras questões estudadas pela ASL é se os aprendizes percebem uma segunda língua como um sistema que se combina e recombina para construir sentido e se a adquirem sistematicamente, ou seja, se podemos prever os erros que ocorrerão ou as formas gramaticais que os aprendizes usarão (SELINKER, 1972). Schmidt (1990), por exemplo, propõe que, nesse processo, os aprendizes seguem rotas de desenvolvimento particulares e algumas construções são adquiridas antes de outras ou até mesmo várias construções são adquiridas ao mesmo tempo. A variabilidade no processo de aquisição deve-se a fatores, como: o nível de aptidão e de motivação, as estratégias de aprendizagem e os mecanismos de atenção.

A identificação e descrição dos erros foi o primeiro caminho para tentarmos explicar como se dá a aquisição da L2. Para tal, examina-se a produção do aprendiz, os tipos de erros cometidos e como esses erros mudam no decorrer do tempo. Nesse contexto, é importante distinguirmos os conceitos de erro e deslize: enquanto o primeiro ocorre porque o aprendiz não sabe qual é a forma correta, o segundo reflete lapsos ocasionais na performance do aprendiz, mesmo ele sabendo como é a forma correta.

Segundo Corder (1981), os erros são, em alguns casos, sistemáticos e previsíveis. No entanto, há também os erros universais, aqueles que refletem a tentativa de o aprendiz simplificar a aprendizagem de uma segunda língua. Entre eles, temos: a omissão, que ocorre quando o aprendiz omite algumas categorias gramaticais da frase ou da própria palavra, como desinências de plural; a supergeneralização, que ocorre quando o aprendiz generaliza formas e regras que ele acredita serem mais fáceis de aprender e produzir; e a transferência, que ocorre quando o aprendiz utiliza regras e padrões da sua L1 para produzir a língua-alvo.

O desenvolvimento sistemático da língua do aprendiz reflete um sistema mental do conhecimento da língua-alvo. Esse sistema é conhecido como interlíngua (Selinker, 1972). Selinker (1972) afirma que o aprendiz formula um sistema linguístico único e transitório, que é diferente da sua L1 e da língua alvo e que muda de acordo com o tempo, já que o aprendiz, a partir do uso de estratégias de aprendizagem, constrói, revisa e elimina regras antes elaboradas, reestruturando o sistema continuamente. Esse movimento resulta em um *continuum*, ou seja, os aprendizes constroem uma série de gramáticas mentais, a cada ponto do tempo. Lightbown (2000), ao problematizar a sistematicidade da interlíngua, fala sobre pesquisas que apóiam a ideia de que o aprendiz, durante o processo de aprendizagem de uma L2, comete erros sistemáticos iguais ao de uma criança na aprendizagem da L1. No entanto,

apesar de haver a influência da L1 durante o processo de aquisição da L2, o conceito de interlíngua não pode ser entendido apenas como a mistura entre a L1 do aprendiz e a língua alvo, pois, se fosse o caso, haveria infinitos níveis de interlíngua, cada um com as características da L1 de cada aprendiz. Aprendizes com línguas maternas diferentes apresentam características semelhantes em sua produção da L2, como, por exemplo, as omissões, as supergeneralizações, etc.

Ellis (1997) também explica que outra maneira de analisar o processo de aquisição de uma L2 é identificar padrões de desenvolvimento a partir da descrição dos estágios nos quais ocorre a aquisição de uma característica gramatical particular. Estudos como os de Bardovi-Harling e Reynolds (1995), que investigaram o processo de aquisição de verbos no passado em inglês e concluíram que as formas irregulares são geralmente adquiridas antes das formas regulares por serem mais salientes à percepção, mostram que os aprendizes parecem aprender algumas categorias gramaticais mais facilmente do que outras, tornando possível a hipótese de que a aquisição de uma língua siga uma ordem, relacionada à saliência cognitiva¹³. Assim, ao avançar na aquisição de uma segunda língua, o aprendiz testa hipóteses, arranjando e rearranjando o sistema constantemente. Como explica Ellis, N. (2004), a aprendizagem está intimamente ligada à frequência do input, pois as regras da língua são regularidades estruturais que emergem a partir das análises feitas pelos aprendizes sobre a língua a partir de modelos de uso fornecidos pela exposição linguística. Logo, a aquisição de uma segunda língua é um processo, no qual as categoriais gramaticais da língua-alvo não são percebidas (aqui no sentido de Schmidt, 1990, *noticed*) todas ao mesmo tempo pelo aprendiz, já que algumas categorias são mais frequentes¹⁴ do que outras durante o processo de aprendizagem de L2 (p.53).

O fato de o aprendiz elaborar, testar e reformular hipóteses mostra que a aprendizagem de L2 segue o formato de U no curso do desenvolvimento, ou seja, inicialmente os aprendizes demonstram alto nível de precisão e depois eles parecem regressar para finalmente usarem a língua alvo mais próxima do uso do nativo. Isso ocorre porque os aprendizes reorganizam o conhecimento que eles já têm de modo que eles possam acomodar o novo conhecimento. Apesar de parecer que eles estão regredindo, na verdade, estão avançando no processo de aquisição. Esse processo é chamado de reestruturação (Corder, 1973). Lightbown (2000)

¹³ Segundo Ellis (1997), saliência cognitiva se refere à ideia de que há atributos que são mais salientes à percepção humana, seja pelo contorno acústico, seja pela forma, seja porque se alinham à realidade imediata ou às necessidades dos participantes discursivos.

¹⁴ A frequência não é o único aspecto que explica a saliência cognitiva e a percepção. Há também aspectos físicos e motores relacionados ao contexto que, conjuntamente com a frequência, explicam esses elementos.

comenta que isso nos mostra que o uso da língua alvo pelo aprendiz não é a única evidência da melhora ou mudança no desenvolvimento de interlíngua, pois, além do progresso na interlíngua não ser necessariamente mostrado pela precisão ao produzir a L2, ele também passa por estágios de desenvolvimento nos quais a performance ainda é distante da língua-alvo, mas move-se em direção a ela.

O input, o processamento interno da linguagem, a sociedade e a cultura da língua alvo também são variáveis no processo de desenvolvimento da L2. Autores que abordam essas variáveis veem a aquisição como resultado de complexa interação entre os participantes, seus mecanismos internos, as pistas contextuais e o ambiente linguístico.

Vygotsky (1994), por exemplo, se interessou pelos aspectos sócio-histórico-culturais no desenvolvimento do pensamento, da consciência e da linguagem ao trabalhar com o processo de aquisição de uma L1. O autor diferencia o discurso externo do discurso internalizado, apontando que, enquanto o primeiro é corporificado em palavras, o segundo é uma larga extensão do pensamento puro em significados, que flutua entre palavras e pensamento. Além disso, defende que o desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, e sim o contrário, sendo esse desenvolvimento determinado pela linguagem, a mediadora do pensamento e da experiência sociocultural da criança. Logo, segundo a visão vygotskyana, o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, e sim é por meio delas que ele passa a existir, já que são as palavras que mediam operações mentais. Sendo assim, segundo o autor, a chave para a compreensão da natureza da consciência humana é a relação pensamento – linguagem, já que o desenvolvimento do pensamento verbal ocorre a partir da transformação do pensamento internalizado em sentido nos processos interacionais mediados pela linguagem.

Vygotsky (1994) também defende que o aprendizado é, de certa forma, resultado de ciclos de desenvolvimentos completos. Nos ciclos iniciais, a criança consegue praticar determinadas ações e chegar a determinadas conclusões com a ajuda de um adulto. Conforme há o desenvolvimento mental dessa criança, ela consegue praticar essas ações e chegar a conclusões sozinha. A partir dessa ideia, surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento atual - determinado a partir de soluções de problemas resolvidos de forma independente - e o nível de desenvolvimento potencial - determinado através de soluções de problemas com a colaboração ou ajuda de adultos. O nível de desenvolvimento atual mostra as funções que já foram maturadas e os produtos do desenvolvimento. Já o nível de desenvolvimento potencial mostra as funções que ainda não estão maturadas, mas que estão em processo de maturação. Esse conceito permite

que seja delineado o desenvolvimento dinâmico da criança, mostrando o que já está desenvolvido e o que está em processo de maturação. Tomando essas ideias para o contexto de aquisição de L2, o conhecimento de uma segunda língua construído socialmente é uma condição necessária para o desenvolvimento da interlíngua.

A esse respeito, Lightbown (2000) ressalta a importância da interação entre os aprendizes e o trabalho em pares durante a aprendizagem. A autora cita estudos como os de Gass e Varonis (1994), Long e Porter (1985), Pica (1987) e Yule e Macdonald (1990) e como eles mostram que: (1) os aprendizes são capazes de fornecerem uns aos outros input na segunda língua e geram oportunidades de interação; (2) não necessariamente produzem mais erros porque não estão interagindo com o professor; (3) podem ajudar uns aos outros com o feedback do erro; (4) são mais beneficiados com a oportunidade de participar de uma conversa em grupo do que em uma aula centrada no professor. No caso da comunidade surda, Salles (2004) explica a importância de os surdos se relacionarem com outros membros da comunidade surda, pois, além da oportunidade do desenvolvimento em LIBRAS, a partir desse contato, os surdos se identificam e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas, normalmente atreladas à problemática da comunicação.

Dialogando com os aspectos sociais que envolvem o processo de aquisição de uma segunda língua, Ellis, R. (1997) fala sobre a visão de Peirce (1995), construída com os conceitos de identidade e investimento. A autora argumenta que os aprendizes têm identidades sociais complexas, sendo elas múltiplas e contraditórias, que só podem ser entendidas se analisarmos a relação de poder entre as estruturas sociais. Assim, o aprendiz só consegue adquirir uma língua se ele conseguir construir uma identidade que possibilite o direito de ser escutado e de ser sujeito do discurso. Para que isso aconteça, é necessário que haja investimento, algo que os aprendizes só fazem se acreditarem que seus esforços poderão reverter em acesso ao conhecimento e a modos de pensar.

Projetando tal entendimento para a comunidade surda, Salles (2004) explica que é por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e ajuda a construir a identidade de seus componentes. Nesse contexto, dialogando com a visão de Peirce (1995), Perlin (1998) define diversos tipos de identidade, como: (1) a identidade flutuante, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte; (2) identidade inconformada, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna; (3) identidade de transição, na qual o contato do surdo com a comunidade surda é tardio, o que o faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação

visual sinalizada - logo, ele passa por um conflito cultural; (4) identidade híbrida, reconhecida nos surdos que nascem ouvintes e ficam surdos e, por isso, convivem com as duas línguas, pois dependem dos sinais para se comunicar e da língua oral; e (4) identidade surda, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais, na qual primeiramente categoriza o mundo. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre nos espaços culturais surdos.

As teorias de Peirce (1995) e Perlin (1998) mostram como o incentivo à construção de identidades possibilita ao surdo ser sujeito do discurso: no caso da comunidade surda, a identidade surda é aquela que vê o surdo como sujeito cultural. No entanto, devido a séculos de repressão da LIBRAS e da cultura surda, a luta pelo fortalecimento da comunidade surda não vai ao encontro do ensino de Português muitas vezes, já que essa língua simboliza a língua do opressor. Isso faz com que não haja investimento por parte de muitos aprendizes no Português, já que acreditam que seus estilos de vida e modos de pensar não dialogam com a comunidade ouvinte, nem com a língua dessa comunidade.

Ellis (1997) também explica que fatores afetivos - como a personalidade, a aptidão e a motivação - podem influenciar o grau de ansiedade com que o aprendiz experiencia e se prepara para arriscar e aprender uma segunda língua, já que a preferência por modos de aprender pode influenciar a orientação para a tarefa e o tipo de input. O autor explica, à luz da visão de vários estudos, que há pessoas que parecem ter uma habilidade natural para aprender uma segunda língua, conhecida como aptidão. Entre os diversos componentes da aptidão, temos a habilidade de: identificar sons da língua-alvo, reconhecer funções gramaticais, identificar padrões de correspondência e relações entre forma e sentido, entre outras. No entanto, esses estudos mostram-se controversos e foram muito criticados, pois não há como medir a aptidão ou confirmar se há habilidades cognitivas que influenciam o sucesso da aprendizagem de uma L2.

Já a motivação envolve a afetividade e as ações que influenciam o grau de esforço que os aprendizes depreendem na aprendizagem de uma segunda língua. A esse respeito, há vários tipos de motivação, como: a instrumental, a integrativa, a resultativa e a intrínseca. A motivação instrumental acontece quando os aprendizes se esforçam para aprender uma segunda língua devido a alguma razão funcional, como passar em algum exame, conseguir um emprego melhor ou ir para faculdade. Já a motivação integrativa ocorre quando o aprendiz escolhe aprender uma segunda língua porque ele está interessado na cultura e na sociedade representadas pela língua-alvo. A motivação resultativa se relaciona com o grau de

dificuldade em aprender uma língua, podendo ser vista como a causa ou o resultado da aprendizagem; isso significa dizer que os aprendizes que são bem sucedidos na aprendizagem podem se tornar, em alguns contextos, mais ou menos motivados em aprender a língua-alvo. Por fim, a motivação intrínseca envolve a animação e o nível de curiosidade do aprendiz, podendo ser resultado de interesses particulares e da forma como os aprendizes se envolvem pessoalmente com o processo de aprendizagem.

Dessa forma, nota-se que a motivação é um fenômeno complexo, cujos tipos são complementares e não distintos ou opostos, já que os aprendizes podem apresentar diversos tipos de motivação ao mesmo tempo. Além disso, é um fenômeno dinâmico em sua natureza, o que significa dizer que, dependendo do contexto de aprendizagem, varia de um momento para o outro.

Assim como a aptidão, a motivação ainda é controversa para muitos estudiosos, já que não podemos definir se o aprendiz aprende porque é motivado ou se ele é motivado porque aprende. No entanto, ainda que não haja certeza de qual das duas possibilidades ocorre, é fundamental que haja motivação no processo de aquisição de uma L2.

Além do input, do output, de questões de identidade e da motivação, outras variáveis relacionam-se diretamente com a aquisição de L2, como a negociação de sentido, a L1, a percepção e os mecanismos de atenção. Nas seções que se seguem, discuto tais variáveis.

4.1.1 Aspectos discursivos

Além de estudos que nos mostram que a aquisição de regras da língua é sistemática e reflete os tipos de erros e a sequência de desenvolvimento do aprendiz, a negociação de sentido também interage com o progresso do aluno no uso da língua.

No decorrer da interação, modificamos nosso discurso de modo a torná-lo mais compreensível e entendível. Dessa forma, o input e as modificações feitas durante a interação contribuem para o desenvolvimento da interlíngua, pois, durante a negociação de sentido, os falantes acabam percebendo e corrigindo seus erros.

A esse respeito, Long (1983) apresenta a hipótese da interação, explicando que, a partir da negociação de sentido, os aprendizes recebem evidências negativas¹⁵ e, ao indicarem que não entenderam o que foi dito, eles têm oportunidade e tempo de entender o input, adquirindo assim novas formas da segunda língua. Hatch (1978) também enfatiza a

¹⁵ Segundo Ellis (1997), evidências negativas são informações que indicam que determinada hipótese da interlíngua do aprendiz está incorreta. Elas podem ser dadas diretamente ou indiretamente aos aprendizes.

importância do movimento colaborativo entre aprendizes e interlocutores e explica que o discurso serve de andamento, ou seja, os aprendizes utilizam o discurso para ajudá-los a produzir formas da língua que eles ainda não conseguem produzir sozinhos.

4.1.2 Aspectos psicolinguísticos

Entre os aspectos psicolinguísticos envolvidos no processo de aquisição, destacam-se o uso da L1, o papel da percepção e dos mecanismos de atenção, as operações de processamento e as estratégias comunicativas.

A influência da L1 do aprendiz durante o processo de aquisição da L2 pode ser negativa e positiva. Isso porque, apesar de a L1 ser, muitas vezes, fonte de erros durante a aprendizagem, ela pode, em muitos casos, facilitar a aprendizagem. Como exemplos, temos o caso da evitação ou do uso excessivo: enquanto no primeiro caso o aprendiz evita utilizar uma estrutura porque ela não existe em sua L1, no segundo caso ocorre o contrário, ou seja, o aprendiz usa excessivamente algumas formas porque elas aparecem na L1.

A transferência da L1 pode ser vista também como um processo cognitivo. Segundo Selinker (1972), os aprendizes partem do conhecimento que já têm, inclusive sobre sua L1, para elaborarem hipóteses sobre a língua-alvo. Assim, a L1 pode ser vista como um input interno. Por um lado, como os aprendizes percebem que algumas características linguísticas são potencialmente transferíveis, eles arriscam transferir essas características, e não aquelas que acreditam serem únicas da sua L1. Por outro lado, a transferência de aspectos da L1 relaciona-se com o estágio de desenvolvimento do aprendiz.

No entanto, o desenvolvimento da interlíngua não pode constituir um *continuum* de reestruturação, pois o aprendiz, durante o processo de aprendizagem, não substitui as regras da L1 pelas regras da L2. Na verdade, ele constrói seu próprio sistema de regras, utilizando o conhecimento de sua L1 apenas quando acredita que isso irá ajudá-lo no processo de aquisição.

No caso da comunidade surda, ainda há grande desconhecimento por parte das famílias sobre o reconhecimento linguístico da LIBRAS e sobre a sua importância como L1 para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança surda. Como o processo de aquisição do Português oral não ocorre a partir da exposição natural a essa língua, muitas vezes, o surdo chega à escola sem saber língua nenhuma e lá ele aprenderá sua L1 junto com a L2. Com isso, como aprende as duas línguas ao mesmo tempo, esse aprendiz não tem uma base linguística, ainda não vivenciou a categorização de mundo em palavras, nem tem

conhecimento prévio sobre como se estrutura uma língua, o que dificulta a elaboração de hipóteses sobre a segunda língua e torna menos recorrente o uso da L1 como uma estratégia cognitiva.

O segundo aspecto psicolinguístico é o papel da percepção na aquisição. Schmidt (1990), com a hipótese da percepção, explica que o input só se torna conhecimento internalizado se for percebido pelo aprendiz no processo de aquisição. O autor critica o papel da consciência na aprendizagem de línguas, mostrando que essa é uma ideia controversa. Isso porque, por um lado, a conscientização e a atenção estão intimamente ligadas, já que percebemos algo quando prestamos atenção e, se é necessária a atenção para aquisição, talvez a consciência também seja. Por outro lado, a conscientização de regras gramaticais abstratas não pode ser um pré-requisito para a aprendizagem, já que falantes nativos, por exemplo, têm conhecimento intuitivo sobre a estrutura da língua que eles não conseguem verbalizar.

Por fim, Ellis, R. (1997) problematiza o papel da instrução na aprendizagem de segunda língua. Apesar de alguns estudos da área acreditarem que a instrução explícita não tem quase nenhum efeito no processo de aquisição, outros mostram que a instrução com foco na forma¹⁶ pode ajudar no processo de aquisição, pois ajuda o aprendiz a perceber o funcionamento da língua. Terrell (1991), por exemplo, explica que primeiro os aprendizes tentam entender a língua, mas é por meio da instrução que ligam a forma ao sentido, chegando à aprendizagem das palavras. Ele recomenda a instrução como uma maneira de aumentar o grau de saliência cognitiva das inflexões, de outras características ignoradas à primeira vista e das associações feitas pelo aprendiz entre estruturas que ele já é capaz de representar e suas funções, o que facilita a aquisição da L2.

Lightbown (2000), por outro lado, mostra que, apesar de ser importante, os alunos não podem ser expostos apenas à instrução formal. Algumas pesquisas realizadas na França em contextos de imersão (Swain, 1991), por exemplo, fornecem algumas evidências sobre a habilidade de o aprendiz adquirir uma língua sem o contato com a instrução formal. Nesses contextos, aprendizes americanos, cuja atenção era voltada para a aprendizagem do conteúdo de seus programas escolares, também aprenderam o Francês oral e escrito, além de produzirem a língua com considerável grau de fluência e confiança.

Isso nos mostra que a instrução não altera o percurso da aprendizagem. No entanto, ela torna mais rápido o processo, pois acelera o tempo que o aprendiz leva para perceber o funcionamento da L2. Além disso, interage também com a retenção, pois o aprendiz que tem

¹⁶ Ellis, N. (2004) explica que a língua do aprendiz consiste no processo mapeado de formas sobre funções, que são padrões recorrentes de elementos linguísticos que atendem a algumas funções linguísticas bem definidas.

acesso à instrução formal mobiliza os mecanismos de atenção, retendo por mais tempo a informação.

No caso da comunidade surda, o aluno surdo aprende o Português por meio da instrução formal, já que a proposta bilíngue prevê o ensino da modalidade escrita de uma língua oral-auditiva, que não tem o input perceptível para essa comunidade. Em alguns casos, o surdo aprende a própria L1 por meio da instrução formal, pois também não tem acesso a LIBRAS antes de chegar à escola.

4.1.3 Exposição linguística

A exposição a inúmeras situações comunicativas e oportunidades de produção da língua durante o processo facilita a aprendizagem. A partir do seu conhecimento de mundo e do conhecimento sobre o contexto no qual acontece a produção da L2, o aprendiz, mesmo que não conheça todas as formas linguísticas, percebe os significados e produz minimamente a L2, gerando input. Ao produzir L2, o aprendiz também percebe os saltos em sua interlíngua, avalia as lacunas entre a sua L1 e a língua-alvo e percebe as possibilidades de formas que podem ser produzidas utilizando seu conhecimento gramatical. Além disso, o output também ajuda os aprendizes a testarem hipóteses, já que, a partir dele, podem testar se a comunicação é bem sucedida ou se receberam feedback negativo.

Portanto, podemos concluir que o processo de aquisição de uma segunda língua é um sistema complexo. A figura a seguir ilustra as variáveis que emergiram da revisão de literatura:

Figura 2 - Variáveis presentes no processo de Aquisição de Segunda Língua



São muitas as variáveis e, até hoje, não apareceu ainda um conjunto de princípios teóricos e procedimentos que conseguisse trabalhar com todas. Logo, assim como nos aponta Lightbown (2000), o essencial é que sejam desenvolvidas pesquisas que dialoguem com o contexto da sala de aula, como fez Kumaravadivelu (2006) por exemplo. Apoiado no contexto de aprendizagem, o autor propõe uma prática desvinculada de métodos.

4.2 Condição Pós-método

Kumaravadivelu (1994) problematiza em sua pesquisa o conceito de método e sua aceitação feita, muitas vezes, sem reflexão por parte do professor. O autor critica o suceder de métodos na história do ensino-aprendizagem de línguas, como o audiolingual, que prevê que os alunos pratiquem estruturas linguísticas pré-selecionadas através de exercícios focados na forma; a abordagem comunicativa, que oferece oportunidades aos alunos para o uso da língua a partir de conversação sem preocupação estrita com a gramática; e a abordagem natural, que visa proporcionar oportunidades de interação através de tarefas naturalistas de aprendizagem, como, por exemplo, o aprendiz deve ir a algum ponto turístico e precisa se comunicar para conseguir realizar essa tarefa. Segundo o autor, nenhum desses métodos e abordagens podem acontecer em sua forma mais pura em uma aula real, porque eles não derivam da experiência em sala de aula, e sim são distantes da realidade de um contexto pedagógico.

A partir da limitação dos métodos, que não se mostraram capazes de dar conta de todas as variáveis do contexto de ensino-aprendizagem, Kumaravadivelu (2006) mostra a necessidade de se olhar para o contexto e propõe o Pós-Método. Segundo o autor, essa condição é um estado de coisas que reconfigura a relação entre teóricos e praticantes do método e capacita profissionais a construir na sala de aula teorias que emergem da prática.

A condição Pós-Método também prevê a autonomia do professor. Reconhece o potencial dos professores de saberem como ensinar e agir de forma autônoma dentro das limitações acadêmicas e administrativas impostas pela instituição, currículos e livros didáticos. Além disso, promove a capacidade dos professores de refletirem sobre a prática de ensino, analisá-la e avaliá-la, assim como de fazer modificações em sua sala de aula e observar os efeitos de tais mudanças (Richards, 1991; Wallace, 1991). Em suma, promover a autonomia do professor significa capacitá-lo a teorizar a partir de sua prática e praticar o que teoriza.

Outra característica da condição Pós-Método é o pragmatismo com princípios. Segundo o autor, o pragmatismo com princípios relaciona-se com a pragmática da pedagogia

(Widdowson, 1990), a qual diz que “a relação entre a teoria e a prática, as ideias e suas realizações só podem acontecer dentro do domínio de aplicação, isto é, através da atividade imediata de ensino” (p. 30). O pragmatismo com princípios, portanto, concentra-se em como a aprendizagem pode ser propiciada por professores de maneira crítica.

As características do Pós-Método, apresentadas por Kumaravadileu (1994), permitem que os professores desenvolvam o conhecimento, a habilidade, a atitude e a autonomia necessária para conceber para si uma alternativa sistemática, coerente e relevante para os métodos, informada pelo pragmatismo com princípios. Embora o propósito do Pós-Método seja ajudar os professores a se tornarem autônomos e a ter poder de decisão, ele busca também, sem negar o valor do indivíduo e sua autonomia, fornecer bases conceituais adequadas sobre conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos para que o ensino possa ser também uma forma de ensinar princípios. Em suma, o Pós-Método almeja ativar e desenvolver o senso de plausibilidade (Prabhu, 1990) dos professores e criar neles um senso de envolvimento interessado.

Além disso, Kumaravadileu (1994), com dez macroestratégias apoiadas em microestratégias e técnicas de sala de aula voltadas para o ensino de línguas, apresenta um quadro estratégico para o ensino de L2. Segundo o autor, macroestratégias são planos gerais derivados a partir do conhecimento teórico, empírico e pedagógico, voltados para o ensino-aprendizagem de uma L2. Elas são uma ampla orientação, na qual os professores podem gerar sua própria situação específica, com base na necessidade de micro-estratégias ou técnicas de sala de aula. Em outras palavras, macroestratégias acontecem na sala de aula por meio de microestratégias. Nesse contexto, o quadro estratégico apresentado compreende as seguintes dez macroestratégias: (a) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (b) facilitar a interação negociada; (c) minimizar mal entendidos de percepção; (d) ativar heurística intuitiva; (e) promover a conscientização da linguagem; (f) contextualizar input linguístico; (g) integrar competências linguísticas; (h) promover a autonomia do aluno; (i) aumentar a consciência cultural; e (j) assegurar a relevância social.

4.2.1 Macroestratégias

Primeira macroestratégia: maximizar as oportunidades de aprendizagem

A primeira macroestratégia, maximizar as oportunidades de aprendizagem, entende o ensino como um processo de criação e utilização de oportunidades de aprendizagem. Assim,

os professores e alunos devem ser criadores de oportunidades de aprendizagem, e o professor deve tentar sempre encontrar um equilíbrio entre o seu papel de planejador de ações de ensino e o seu papel de mediador de atos de aprendizagem. Assim, a criação de oportunidades de aprendizagem implica em uma vontade por parte dos professores de modificarem seus planos de aula de forma contínua.

Segunda macroestratégia: facilitar a interação negociada

A macroestratégia dois refere-se à interação, que busca a negociação de sentido. Isso significa que o aluno participa ativamente no esclarecimento, confirmação, pedidos, reparação e reação aos processos de negociação de sentido. Também significa propiciar liberdade e incentivar o início de conversas, não apenas a reação e resposta a elas. Essa macroestratégia pode ser facilitada por várias microestratégias, como: planejar as atividades do grupo, produzir uma interação mais negociada, fazer perguntas referenciais que permitem respostas abertas, garantir um nível adequado de input linguístico, incentivar a produção complexa por parte do aprendiz (Ellis, R., 1992), entre outras.

Terceira macroestratégia: minimizar mal entendidos de percepção

A terceira macroestratégia, minimizar os mal entendidos de percepção, pode determinar o sucesso ou o fracasso da interação negociada na sala de aula. As atividades que podem impactar o processo de aprendizagem dependerão tanto da interpretação do aprendiz, como da intenção do professor. É, portanto, essencial perceber as possíveis incompatibilidades entre a intenção professor e a interpretação do aluno, que podem ser: (a) cognitivas, (b) comunicativas, (c) linguísticas, (d) pedagógicas, (e) estratégicas, (f) culturais, (g) avaliativas, (h) processuais, (i) instrucionais, e (j) comportamentais. Como explica Kumaravadivelu (2006), a conscientização sobre esses desajustes pode nos ajudar a intervir sempre que notarmos problemas ou sempre que os alunos indicarem dúvidas na realização de uma atividade específica.

Quarta macroestratégia: ativar heurística intuitiva

A macroestratégia quatro diz respeito à “ajuda que os professores podem fornecer aos alunos, planejando atividades em sala de aula e criando um ambiente linguístico rico para as

heurísticas intuitivas que o ser humano possui automaticamente" (Macintyre, 1970, p. 108). Embora possa se questionar a adequação de uma ação de ensino de L2 inteiramente baseada em tal suposição, dificilmente se pode exagerar a ativação da heurística intuitiva do aluno como parte de um processo de aprendizagem. Uma maneira de se trabalhar com essa questão é fornecer dados textuais suficientes para que o aprendiz possa inferir regras gramaticais e encontrar padrões presentes em exemplos fornecidos, de modo que "o desenho da língua possa ser observado e seu significado (estrutural, lexical e sociocultural) possa ser indutivamente absorvido a partir da sua utilização em tais situações diferentes" (Rivers, 1964, p. 152).

Quinta macroestratégia: promover conscientização sobre a linguagem

A macroestratégia cinco, promover a conscientização sobre a linguagem, é geralmente entendida como desenvolver sensibilidade em relação à natureza da linguagem e ao seu papel na vida humana. No contexto específico de ensino e aprendizagem de L2, refere-se à tentativa deliberada de chamar a atenção dos alunos para as propriedades da L2, a fim de aumentar o grau de clareza necessária para promover a aquisição.

Sexta macroestratégia: contextualizar input linguístico

A macroestratégia seis, contextualização do input linguístico, mostra que, para que o aluno compreenda sentenças e as produza, são necessárias atividades que envolvam a integração rápida e simultânea de fenômenos semânticos, pragmáticos, discursivos e sintáticos. É, portanto, essencial chamar a atenção do aprendiz para a natureza integrada da linguagem. Uma maneira de fazer isso é contextualizar o input linguístico para que os alunos possam ver a linguagem como um conglomerado abrangente, que une todos os níveis estruturais de uma língua. Nesse contexto, há microestratégias que podem ajudar o professor a promover conscientização sobre o funcionamento da linguagem, como: a resolução de problemas, a simulação, os jogos e atividades baseadas no discurso.

Sétima macroestratégia: integrar competências linguísticas

A macroestratégia sete é integrar competências linguísticas. Levando em conta que as competências linguísticas são essencialmente inter-relacionadas e se reforçam mutuamente, o

conhecimento da linguagem é melhor desenvolvido quando a mesma é aprendida e utilizada de forma holística (Rigg , 1991). Pesquisas mostram que, mesmo que o professor siga livros que visem promover a integração de série, o que realmente acontece na sala de aula é a integração paralela, na qual os alunos usam competências linguísticas em diferentes combinações. Essas pesquisas mostram-se necessárias para determinar o impacto da integração/separação de habilidades e para mostrar a necessidade de integrar as competências linguísticas para um ensino de línguas que gere oportunidades de aprendizagem.

Oitava macroestratégia: promover a autonomia do aluno

A macroestratégia oito visa promover a autonomia do aluno ao ajudá-los a aprender o processo de aprender, equipando-os com os meios necessários para a sua própria autoaprendizagem direta, elevando a conscientização sobre a aprendizagem da língua e sobre as estratégias de aprendizagem que eles parecem possuir intuitivamente, ao mesmo tempo em que se busca as estratégias explícitas e sistemáticas de modo que elas possam ajudar os alunos a melhorarem suas habilidades de aprendizagem. Nesse contexto, a principal tarefa do professor que deseja promover a autonomia do aluno é ajudá-lo a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem e trazer mudanças de atitudes necessárias para ele. Esta preparação psicológica deve ser combinada com o treinamento estratégico que ajuda os alunos a compreenderem o que as estratégias de aprendizagem são, como utilizá-las para a realização de tarefas, como acompanhar seu desempenho e como avaliar o resultado da aprendizagem.

Nona macroestratégia: aumentar a consciência cultural

A macroestratégia nove, elevar a consciência cultural, visa, tradicionalmente, conscientizar o aluno sobre a L2 e promover a empatia com a cultura da comunidade falante da segunda língua. Dialogando com as ideias de Stern (1992), Kumaravadileu (1994) explica que o ensino da cultura inclui: (1) conhecimento geográfico; (2) conhecimento sobre as contribuições da cultura alvo para a civilização mundial; (3) conhecimento sobre as diferenças no modo de vida, valores e atitudes na comunidade L2; (4) componente afetivo no que diz respeito ao interesse, à curiosidade e à empatia; (5) e componente comportamental, relacionado à capacidade de os alunos interpretarem culturalmente comportamentos relevantes e de se comportarem de maneiras culturalmente apropriadas. Além disso, o autor explica que elevar a consciência cultural minimamente exige que, em vez de privilegiar o

professor como o único informante cultural, tratemos o aluno como um informante cultural também. Ao tratar os alunos como informantes, podemos dissipar estereótipos que criam e sustentam desentendimentos interculturais e falhas de comunicação.

Décima macroestratégia: assegurar a relevância social

A última macroestratégia tem como objetivo assegurar que os professores sejam sensíveis aos ambientes social, político, econômico e educacional, nos quais a aprendizagem de L2 ocorre. O contexto social interfere em diversas questões relacionadas à aprendizagem de uma L2, como a motivação para a aprendizagem, o objetivo da aprendizagem, as funções de uma L2 em casa e na comunidade, a disponibilidade de entrada para o aluno e as normas de proficiência aceitáveis para a comunidade de fala alvo. É impossível isolar a vida em sala de aula a partir da dinâmica das instituições sociais. O ensino, por isso, faz pouco sentido se não dialogar com a relevância social. Como a preocupação imediata do professor em sala de aula é a possibilidade de perseguir uma meta realista de produção na língua alvo, o objetivo de aprendizes de L2 e de professores deve ser buscar materiais que oportunizem a aprendizagem, medidas de avaliação e promoção da competência comunicativa.

Por fim, Kumaravadivelu (2006) comenta que o quadro estratégico proposto não é um conjunto fechado de fórmulas, mas sim um conjunto aberto de opções. Ele representa um sistema descritivo, e não prescritivo. Destina-se ser tratado como um plano provisório e aberto a modificações pelos professores em sala de aula, com base no feedback contínuo e nas variáveis do contexto. Portanto, o objetivo é transformar os profissionais da sala de aula em professores e pesquisadores estratégicos, pois o quadro estabelece um equilíbrio entre dar aos professores a orientação que eles precisam e buscar a independência que eles merecem e desejam.

A partir das ideias apresentadas, as macroestratégias vão ao encontro das variáveis apresentadas na revisão de literatura sobre Aquisição de L2 e mostram que o contexto de aprendizagem apresenta diversas características que devem ser levadas em conta. As macroestratégias 1, 6 e 7 - maximizar as oportunidades de aprendizagem, contextualizar input linguístico e integrar competências linguísticas - promovem a possibilidade de o aluno estar exposto à língua, possibilitando o processo de aquisição. Já as macroestratégias 2, 3 e 5 - facilitar a interação negociada, minimizar mal entendidos de percepção e promover a conscientização da linguagem - vão ao encontro da variável negociação de sentido, que permite que os alunos reflitam sobre a língua e elaborem hipóteses sobre a mesma. As

macroestratégias 4 e 8 - ativar heurística intuitiva e promover a autonomia do aluno - podem ser utilizadas para promovermos a motivação e a conscientização sobre o processo de ASL. Por fim, as macroestratégias 9 e 10 - aumentar a consciência cultural e assegurar a relevância social - ajudam o aprendiz no processo de aprender sobre uma segunda cultura e de construir e reconstruir sua identidade. A figura a seguir ilustra as macroestratégias presentes na revista de literatura sobre a Condição Pós-Método:

Figura 3 - Macroestratégias



No caso dos alunos surdos, muitas vezes, os pais desconhecem a LIBRAS e sua importância e, por isso, o surdo chega sem língua à escola. Nesse contexto, as macroestratégias mostram-se relevantes, pois salientam a importância de serem maximizadas oportunidades de aprendizagem e oportunidades de exposição linguística para a aquisição de uma língua. É fundamental propiciar a contextualização do input linguístico, facilitar a interação negociada, minimizar mal entendidos de percepção e promover a conscientização da linguagem para que o aluno possa aprender a LIBRAS e, posteriormente, possa aprender a modalidade escrita do Português como uma segunda língua.

Além disso, como apontam as macroestratégias, o processo de aquisição de uma língua deve promover a autonomia do aluno e sua conscientização sobre o processo de ASL, já que aprender uma língua não é um processo passivo, e sim um processo no qual o aprendiz elabora suas hipóteses sobre a língua-alvo, as testa e as reformula.

Por fim, as macroestratégias também apontam a importância de se aumentar a consciência cultural e assegurar a relevância social. No caso dos alunos surdos, é fundamental

que eles tenham contato com processos culturais da sociedade ouvinte e da comunidade surda, como a literatura surda, por exemplo. Como apontado anteriormente, muitas vezes, o aluno surdo chega à escola sem língua e isso fará com que ele não tenha acesso a manifestações artísticas e culturais antes de chegar à escola. Logo, as práticas pedagógicas da sala de aula devem também incentivar o contato desse aluno com os diversos produtos culturais de ambas as comunidades.

4.3 Ecologia, complexidade e caos

A partir do experiencialismo, proposto por Lakoff e Johnson (1980), o Homem começa a ser visto como parte do ambiente e não como uma entidade separada, pois não vive nele sem mudá-lo ou sem ser mudado por ele. Com a ideia de que a linguagem emerge do ambiente (ambientalismo), surge a perspectiva da ASL como um sistema ecológico. Segundo Van Lier (2000), essa visão explica que nem tudo sobre a cognição e a aprendizagem pode ser explicado por meio dos processos que ocorrem dentro da mente humana. Além disso, mostra que as atividades perceptuais, sociais e de interações verbais e não verbais nas quais o indivíduo se insere são fundamentais para entendermos o processo de aprendizagem. A esse respeito, Van Lier (2000) comenta:

A abordagem ecológica da aprendizagem evita uma interpretação da língua como palavras que são transmitidas pelo ar, no papel ou por meio de fios do emissor para o receptor. Também evita enxergar a aprendizagem como algo que acontece exclusivamente dentro da cabeça da pessoa. Educadores ecológicos vêem a linguagem e a aprendizagem como relações entre os participantes e entre os participantes e o ambiente. Eles não negam os processos cognitivos, mas relacionam processos cognitivos com processos sociais (VAN LIER, 2000, p.258).

Isso quer dizer que, para a abordagem ecológica, o ambiente de aprendizagem é um sistema adaptativo e complexo. Tal ideia coaduna-se com o paradigma da complexidade. Paiva (2011) explica que esse paradigma ressalta as inter-relações dinâmicas entre os elementos de um fenômeno no ambiente físico e reúne várias abordagens da complexidade, incluindo a Teoria do Caos. Essa teoria, por sua vez, explica o mundo a partir de padrões que mudam e que se repetem parcialmente, mas nunca totalmente, pois há sempre algo novo e diferente (WALDROP, 1993, p. 330). A aprendizagem de uma segunda língua segue padrões semelhantes. Entender a aquisição de uma segunda língua como um sistema caótico, complexo e adaptativo parece ir ao encontro das múltiplas variáveis do processo (ver tópico 1 do capítulo 4) e do modo como se relacionam dinamicamente.

4.3.1 Aprendizagem de línguas como um sistema caótico

O processo de aquisição de uma língua como um sistema ecológico reconcilia natureza e instrução, pois o aprendiz passa a ser visto como um indivíduo com capacidades cognitivas e, ao mesmo tempo, como um agente em interação com outros elementos do ambiente. Com isso, as criações iniciais da aprendizagem se tornam caóticas, ou seja, aparentemente desordenadas, e forças opostas – L1 e L2 – fazem emergir uma terceira, a interlíngua individual. Essa teoria lida com sistemas determinísticos, que, além de serem sensivelmente dependentes de mudanças no interior das condições iniciais e previsíveis a curto prazo, têm um comportamento a longo prazo caótico e imprevisível.

Como mostra Paiva (2011), o caráter imprevisível dos sistemas caóticos pode ser explicado a partir da sensibilidade às condições iniciais, já que o sistema é sensível a qualquer mudança nas condições que controlam seu desenvolvimento (Brooks, 2007). A imprevisibilidade se dá também por meio do efeito borboleta (Lorentz, 1993), pois pequenas diferenças no input podem rapidamente se transformar em diferenças espantosas no output (Gleick, 1997). Com isso, pequenas interferências no sistema de ASL podem desencadear experiências e mudar todo o comportamento do aprendiz.

Na perspectiva da teoria sociocultural e da abordagem ecológica, a interação é um dos elementos fundamentais para a aprendizagem. Van Lier (2000) explica que o contexto não existe apenas para promover o input, ele promove a interação, na qual ocorre a negociação de sentido, momento em que elementos da língua, que antes não eram compreensíveis, se tornam entendíveis e podem, assim, fazer parte do repertório da língua-alvo que o aprendiz tem. Por isso, o autor sugere a substituição do termo input por propiciamentos (Gibson, 1979; Varela, Thompson e Rosch, 1991), que são oportunidades de aprendizagem nas quais os aprendizes participam e agem ativamente no processo de aquisição de uma língua.

Isso nos mostra que, para aprender uma língua, os aprendizes precisam se engajar em práticas sociais mediadas pela língua alvo e não apenas memorizar regras e vocabulários. Paiva (2011), por exemplo, comenta que, embora não seja possível prever o nível de proficiência da L2 que um aprendiz vai adquirir durante sua vida, podemos prever que, em média, ele será mais proficiente se tiver a oportunidade de usar a língua em contextos autênticos, pois esses contextos irão promover: diferentes percepções e respostas; direcionamento e controle de seu próprio comportamento; aquisição de habilidades e conhecimento; e a modificação e construção do seu próprio ambiente físico, social e

simbólico. Logo, como aponta Larsen-Freeman (2002), aprender uma língua não diz respeito a adquirir estruturas gramaticais, e sim a expandir o repertório de contextos comunicativos.

Nas práticas sociais mediadas pela língua alvo, o aprendiz passa por momentos de risco, nos quais ele se depara com uma gama de opções de comportamento e deve escolher um caminho entre as oportunidades que se abrem diante dele. Nesse momento, denominado de ponto de bifurcação ou ponto de decisão, o aprendiz pode prosseguir com os modos estabelecidos de comportamento ou pode mudar seus hábitos e reajustar projetos, fazendo com que o sistema mantenha sua rota normal ou mude seu padrão de movimento. Nesse contexto, podemos destacar a importância da prática pedagógica, pois, se o aprendiz é desafiado e exposto ao risco de cometer erros, ele pode mudar sua trajetória e aprender com os erros, passando por uma mudança de fase, ou seja, um período de adaptação e surgimento de um comportamento diferente.

4.3.2 Sistemas complexos

Augusto (2011) explica que sistemas simples são geralmente formados por um conjunto de componentes similares, que estão ligados de uma forma estática e operam de forma previsível. Já um sistema complexo é constituído por diferentes tipos de elementos, que, geralmente, se apresentam em grande número e interagem através de um processo de modificação, que acontece de diferentes maneiras. Um sistema complexo recebe esse nome porque seu comportamento emerge da interação coletiva de seus componentes, e não de nenhum constituinte agindo de forma isolada.

A aquisição de uma segunda língua pode ser vista como um sistema complexo, pois, como já discutido na revisão de literatura sobre ASL e comenta Larsen-Freeman (2002), é influenciada por um grande número de fatores e seu desenvolvimento é determinado a partir da interação de seus elementos, que exercem forte efeito no processo como um todo. Nessa perspectiva, a ASL pode ser vista como um sistema dinâmico não-linear, constituído de elementos cognitivos, socioculturais, históricos e políticos, que são interconectados. Apesar de reconhecer a interdependência que existe entre esses elementos, Paiva (2011) destaca que essa relação não se dá de maneira determinista, que geraria uma aprendizagem bem-sucedida ou mal-sucedida, pois a imprevisibilidade é característica constitutiva do ser humano.

Algumas propriedades dos sistemas complexos são: a emergência, a agregação, a marcação, a diversidade e os fluxos (Holland, 1995). Em relação ao conceito de emergência, Goldstein (1999) explica que fenômenos emergentes são “conceituados como ocorrendo no

nível macro, em contraste com os componentes do nível micro e processos dos quais eles surgem" (p. 49). A aprendizagem de línguas, por exemplo, é um processo emergente no qual os padrões de fragmentos de linguagem em diferentes níveis organizacionais (ou seja, fonemas, morfemas, letras, palavras, colocações, padrões gramaticais, discurso, gêneros) podem ser encontrados, percebidos e co-construídos, a fim de o aprendiz ser entendido, compreender, pertencer ou se diferenciar de uma comunidade de prática.

Já em relação à agregação, Sade (2009) explica que os sistemas são formados por componentes agregados, em constante interação, que influenciam e são influenciados por outros. Outra propriedade é a marcação, que acontece quando um determinado elemento atrai para si outros elementos, formando um sistema (Sade, 2009). Holland (1995, p.36) comenta que os discursos que nos fazem apelo funcionam como as marcações dos sistemas complexos e nos atraem para eles, contribuindo para a formação de comunidades de prática. Nesse contexto, a diversidade é crucial para promover a aprendizagem, pois diz respeito à participação do indivíduo em diversas comunidades de prática e permite a reutilização de recursos de uma comunidade em outra (efeito reciclagem).

Por fim, os fluxos são as trocas estabelecidas entre os agentes agregados nas interações possíveis (Holland, 1995, p.47). Os fluxos podem ter dois efeitos no sistema: o efeito multiplicativo, que diz que quanto maior a interação entre os agentes do sistema e quanto maior a diversidade entre eles, maiores os efeitos gerados; e o efeito reciclagem, que diz respeito à retenção de recursos que são reutilizados no processo de adaptação do sistema ao meio. Logo, a riqueza de oportunidades permite que o sistema de aquisição de segunda língua experimente a auto-organização espontânea: os aprendizes são agentes ativos que correm riscos, experimentam e exploram o ambiente. A dinamicidade desse sistema pode ser entendida a partir dos conceitos de agência, autonomia e identidade.

A autonomia, segundo Paiva (2011), é um sistema ecológico complexo, sujeito a restrições internas e externas, que se manifestam em diferentes graus de interdependência e de controle sobre o processo de aprendizagem. Isso envolve propiciamentos, capacidades, habilidades, disposição, tomada de decisão, escolhas, planejamento, agência e avaliação, tanto do aprendiz quanto do usuário de uma língua dentro ou fora de sala de aula. Assim, os aprendizes conseguem assumir o controle dos sistemas de ASL que os conduzem ao limite do caos, ou beira do caos. Paiva (2011) explica que, de acordo com Waldrop (1993), essa é fase de máxima criatividade em que o sistema opera entre a ordem e a aleatoriedade do caos e a estabilidade cede espaço à criatividade e a transformação. No caso da ASL, a beira do caos é o ponto no qual a aquisição sofre mudanças repentinas de um estado a outro.

Já a agência é entendida como a “capacidade de atuar socioculturalmente mediada pela língua” (Paiva, 2011 *apud* Ahearn, 2001). Isso porque usar uma segunda língua é agir no mundo e simultaneamente exibir fractais de nossa identidade, já que, como afirma Van Lier (1997), “quando dizemos algo, nós não apenas fornecemos uma informação sobre uma coisa ou outra, nós também fornecemos informações sobre duas questões importantes: quem somos, e quem nós pensamos que somos” (p.108).

Em relação à identidade, segundo Sade (2009), é fractal porque é construída a partir da emergência de várias outras identidades. Logo, não temos uma identidade única, e sim identidades fractalizadas, que interagem entre si, se influenciam mutuamente, e essa interação faz emergir comportamentos imprevisíveis.

Ainda discutindo o conceito de identidade dentro dos sistemas complexos, Sade (2009) desenvolve a ideia de identidade social. A autora cita Hall (2001) para dizer que, na contemporaneidade, a vasta opção de discursos, estilos e a mediação da sociedade pela mídia também concorrem para o processo da emergência identitária, pois o acesso a esses discursos contribui para novos pertencimentos discursivos e comunidades de prática. Logo, o “eu social” é formado pela integração de diversos outros “eus”. É nesse sentido que podemos entender o paradoxo da identidade: reconhecemos que cada ser humano se distingue dos demais justamente por ser múltiplo.

Tal multiplicidade identitária é discutida por Giddens (1999, p. 417). O autor explica que, mediados pela linguagem, os indivíduos incorporam valores e ideologias por meio da vivência nas rotinas sociais (rotinização). A partir dessa ideia, Sade (2009) propõe o termo “atratores discursivos”, que são padrões de comportamentos típicos ou socialmente aceitáveis em dada sociedade, que são criados por meio da língua e apreendidos pela incorporação de hábitos via rotinização. Assim como os atratores¹⁷ atraem para si elementos que estão em suas imediações, também os indivíduos nascidos ou que venham a morar em determinada sociedade são incorporados aos atratores discursivos daquela cultura.

4.3.3 Sistemas dinâmicos adaptativos

O sistema complexo dinâmico e adaptativo, segundo Augusto (2011), é caracterizado por ser aberto, auto-organizável e sensível às condições iniciais e ao feedback, ou seja, ele interage com o ambiente através da troca de insumos. Essa troca afeta todas as relações

¹⁷ Sade (2009) explica que atratores são padrões de movimento que repetem continuamente.

internas e faz com que o sistema se modifique através de um processo de auto-organização e adaptação. Segundo Pallazo (2004, p. 4), a auto-organização resulta da “organização que surge espontaneamente a partir da desordem e não parece ser dirigida por leis físicas conhecidas”. Esse processo, por sua vez, dará origem a novas características globais do sistema, que recebem o nome de propriedades emergentes (LEWIN, 1994; MARTINS, 2008).

Outros elementos que podemos citar para que ocorra a aquisição de uma língua são os fatores apontados por Harshbarger (2007) em seu Modelo Dinâmico de Aprendizagem de Línguas, como: engajamento, percepção, construção de sentido, organização, recuperação, aplicação e incorporação. O engajamento diz respeito à motivação para aprender uma L2, fator que pode ser influenciado pelo material, metodologias e até mesmo pela afetividade que o aprendiz tem em relação à língua alvo. Já a percepção acontece quando o aprendiz percebe padrões da língua alvo e as características semelhantes e diferentes que esta tem em relação a sua L1. Por meio da percepção, o aprendiz constrói sentidos sobre a estrutura da língua e organiza informações úteis sobre a língua alvo. Além disso, as informações consideradas importantes são armazenadas na memória do aprendiz (recuperação), e esse conhecimento adquirido é produzido por ele em situações comunicativas (aplicação). Por fim, acontece a incorporação, fator que ocorre quando o conhecimento adquirido pelo aprendiz é transformado em um traço da sua identidade.

A partir das ideias apresentadas, concluo que o processo de aprendizagem de línguas é um sistema complexo dinâmico adaptativo, influenciado por diversos fatores. Entre os aspectos já discutidos, destaco: os contextos autênticos de produção, os pontos de bifurcação, a autonomia, os atratores discursivos, a agência e a identidade.

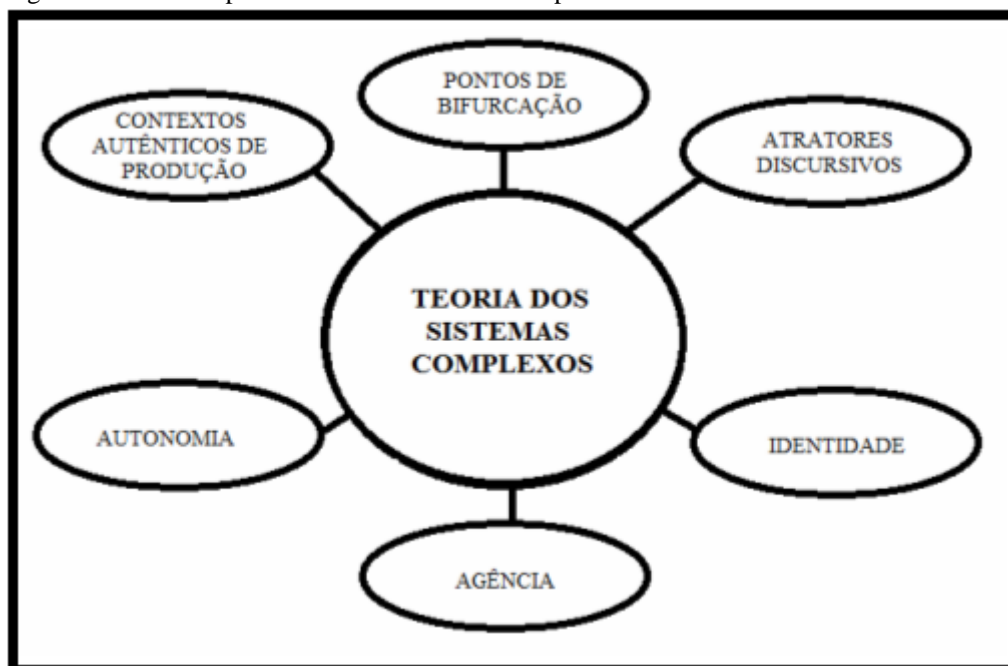
Levando em conta que a diversidade está presente na possibilidade de pertencimento de um aprendiz a diferentes comunidades de prática, quanto maior for o seu contato com situações autênticas de uso da língua, maior é a possibilidade de ele se tornar proficiente na mesma, pois ele terá a oportunidade de participar de diversas comunidades de prática e reutilizar os recursos de uma comunidade em outra.

A partir desse contato, o sistema passará por diversos pontos de bifurcação, já que o aprendiz enfrentará diversos momentos de risco e de decisão. Isso fará com que ele fique mais autônomo e assuma mais facilmente o controle de seus sistemas de ASL, o que abre oportunidades para o desenvolvimento de capacidades, habilidades, atitudes, escolhas, além de facilitar o seu planejamento, sua agência e sua avaliação do processo de aquisição de segunda língua.

Além disso, como nos explica o conceito de agência, abre-se o caminho para que o aprendiz seja capaz de atuar socioculturalmente, já que usar uma segunda língua é também agir no mundo. Por fim, a presença de atratores discursivos abre oportunidades para o conhecimento da cultura da língua alvo e, dessa forma, permite a reconstrução de identidade a partir da emergência de outras novas identidades.

A figura a seguir ilustra as variáveis que emergiram da revisão de literatura sobre a Teoria dos Sistemas Complexos:

Figura 4 - Variáveis presentes em um Sistema Complexo



No caso do contexto da surdez, parece ser necessário trabalhar com situações comunicativas autênticas para que os alunos surdos possam ter contato com modelos de uso do Português e aprender mais sobre suas regras socioculturais. Com isso, além de serem propiciadas oportunidades de aprendizagem nas quais o aprendiz pode atuar socioculturalmente, ele também terá contato com aspectos culturais da língua alvo e poderá reconstruir sua identidade a partir do surgimento de novas identidades.

Logo, para a análise das atividades do livro *Português... Eu quero ler e escrever* e para a elaboração das minhas práticas pedagógicas, tomo como base os critérios listados acima, que dialogam com a Teoria dos Sistemas Complexos e enxergam o processo de aquisição de uma língua como um processo complexo, dinâmico, adaptativo, não linear, caótico e auto-organizável. Levando em conta as especificidades que a comunidade surda apresenta durante

o processo de aprendizagem, também tomarei como base critérios voltados para o ensino de Português para surdos, assunto que será desenvolvido no tópico 4.4.

4.4 Aquisição de Português por alunos surdos

Fernandes (2007) explica que, à luz de narrativas sobre a Antiguidade Clássica, sempre houve surdos na sociedade, mas a dispersão dos mesmos impossibilitava a criação de um grupo social ou de uma comunidade linguística. O fortalecimento desse grupo só ocorreu no século XVIII, com a fundação das primeiras instituições assistenciais voltadas para surdos na Europa, pois o convívio entre eles em internatos possibilitou a ampliação e sistematização de sinais em regras, e o aparecimento da primeira língua de sinais do mundo, a Língua de Sinais Francesa (*Langue des Signes Française* - LSF). Assim como qualquer língua humana natural, as línguas de sinais surgiram a partir das necessidades de comunicação em um grupo social, no caso, os surdos. Fernandes (2007) comenta:

A língua de sinais é a manifestação de uma forma de linguagem verbal, por meio de palavras sinalizadas, que difere de país para país, sofre mudanças históricas e é passível de variações regionais e/ou sociais [...] um idioma convencional com regras estruturais e de funcionamento próprias (FERNANDES, 2007, p. 5).

No entanto, apesar de as línguas de sinais serem línguas naturais da comunidade surda, elas foram proibidas durante muito tempo. Por acreditar que prejudicavam o processo de aprendizagem dos surdos, um grupo de educadores ouvintes excluíram-nas do ensino e designaram o oralismo como método de ensino para a comunidade surda no Congresso de Milão em 1880. As consequências dessa atitude foram graves, como explica Felipe (2001):

Os professores surdos, já existentes nas escolas naquela época, foram afastados, e os alunos foram desestimulados e até proibidos de usarem a língua de sinais de seus países, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Era comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de falar em sinais. Isso aconteceu também no Brasil (FELIPE, 2001, p. 152).

Essa decisão gerou várias implicações linguísticas, psicológicas, sociais e políticas no ensino voltado para surdos. No entanto, mesmo com a exclusão das línguas de sinais do ensino formal, essas não deixaram de ser usadas, pois, paradoxalmente, a proibição fortaleceu a comunidade surda. Como explica Gesser (2009):

O agrupamento nos internatos que pregavam o oralismo a todo custo serviu para os surdos se identificarem como pares constituintes do mesmo grupo, passando a usar, disseminar e reforçar um eventual sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda (GESSER, 2009, p. 26).

A partir do fortalecimento da comunidade surda e do seu engajamento político, diversas reivindicações começaram a ser feitas, o que permitiu mudanças no cenário mundial. Na década de 50, surgiram alguns estudos sobre língua de sinais americana, tendo destaque a descrição feita por Willian Stokoe, publicada em 1965 (Stokoe, 1976), que representou uma revolução na área de ensino para surdos. Segundo Quadros (1998):

A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes sobre o estatuto das línguas de sinais (Bellugi e Klima, 1972; Siple, 1978; Lillo-Martin, 1986), o que culminou no seu reconhecimento linguístico nas investigações da Teoria da Gramática com Chomsky (1995, p. 434), que observou que o termo "articulatório" não se restringe à modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual, incluindo, portanto, as línguas sinalizadas (QUADROS, 1998, p. 3).

Além dessas pesquisas, estudos voltados para o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos também começaram a ser feitos (Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987). Por serem filhas de surdos, essas crianças tinham contato com línguas de sinais em condições semelhantes às de crianças ouvintes quando aprendem uma língua oral-auditiva. Segundo Quadros (2004), essas pesquisas têm resultados semelhantes, pois:

Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais linguísticos. O fato de o processo ser concretizado através de línguas espaço-visuais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos (QUADROS, 2004, p. 3).

Com esses estudos, começa a se pensar no bilinguismo para surdos a partir da década de 1990 e surge uma nova visão sobre a Língua de Sinais, que virá a permitir que essa língua tenha seu status linguístico reconhecido.

Já no Brasil, a pesquisa sobre a Língua Brasileira de Sinais começa a ser desenvolvida na década de 1980, com Ferreira Brito (1986) e seu grupo, e estudos sobre a aquisição dessa língua nos anos 1990, com Karnopp (1994) e Quadros (1995). Após anos de luta da comunidade surda, a LIBRAS só teve seu status linguístico reconhecido quando entrou em

vigor a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como sistema linguístico. Já o Decreto nº 5.626, além de regulamentar a lei nº 10.436 em 22 de dezembro de 2005, prevê medidas de inclusão importantes para a comunidade surda e garante aos surdos o direito a intérpretes em espaços públicos e privados. Segundo o artigo 1º, parágrafo único, da Lei nº 10.436/2002:

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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Após a promulgação da Lei nº 10.436 - que reconhece a LIBRAS como meio de instrução para aprendizado de conteúdos escolares e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua – constata-se que é necessário mudar o processo educacional do aluno surdo. Nesse contexto, algumas pesquisas (FERNANDES, 2006) explicam que a dificuldade dos alunos surdos no processo escolar decorre, muitas vezes, da falta de uma metodologia de ensino voltada para as suas particularidades. Entre essas especificidades, podemos destacar: aspectos culturais, a LIBRAS e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

4.4.1 Aspectos culturais da Comunidade e Cultura Surda

A Cultura Surda, segundo Salles (2004), é entendida a partir da diferença, do reconhecimento político. Apesar de ser caracterizada como multicultural e partilhar com a comunidade ouvinte alguns hábitos e costumes, também é constituída por histórias de vida e pensamentos diferenciados, já que a percepção visual do mundo pelo surdo gera valores, comportamentos e tradições sócio-interativas. Nesse contexto, como afirma Skliar (1998), torna-se fundamental o acesso de crianças surdas a processos culturais e produtos elaborados pela comunidade surda, como o teatro, a poesia visual, a literatura em Língua de Sinais, entre outros.

A esse respeito, podemos destacar a importância da Literatura Surda para o fortalecimento da identidade cultural dessa comunidade. Como nos aponta Karnopp (2006), são escassos os materiais que abordam a diversidade cultural e apresentam outras visões sobre a imagem do surdo. Para preencher essa lacuna, surge a Literatura Surda, que tematiza a importância da língua, cultura e identidade surda e que busca representar o surdo a partir da

sua forma de conceber o mundo por meio do visual, da luta pela legitimidade de sua língua e dos produtos culturais dessa comunidade. Dessa forma, a Literatura Surda se apresenta como um desejo de reconhecimento: busca afirmar tradições culturais e recuperar histórias reprimidas da comunidade surda.

4.4.2 A modalidade escrita da Língua Portuguesa

Ellis, N. (2004) explica que a aprendizagem de uma segunda língua é diferente da aprendizagem de uma L1 em diversos aspectos. Primeiro, difere no desenvolvimento conceptual: durante o processo de aquisição da L1, a criança desenvolve o conhecimento da palavra e o conhecimento conceptual ao mesmo tempo; já no caso de adultos aprendendo uma segunda língua, há um conhecimento conceptual preexistente sobre como se estrutura uma língua e as categorias linguísticas. Segundo, os aprendizes adultos apresentam meios operacionais de pensamento sofisticados e, com isso, podem tratar a língua como um objeto de aprendizagem explícita, ou seja, como uma forma consciente de resolução de problemas. Terceiro, o processo de aquisição de L2 difere também na quantidade de input disponível para os aprendizes. Na aquisição de uma L1, a exposição é natural e em situações reais de comunicação. Já a aprendizagem de uma segunda língua geralmente acontece na sala de aula, onde padrões de exposição, função e interação social podem ser distorcidos e/ ou minimizados. Por fim, na aquisição de L2 há também a questão de transferência da L1, pois o aprendiz de segunda língua já possui conhecimento de como sua L1 funciona e pode utilizá-lo como estratégia cognitiva.

Ao aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, os surdos lidam com aspectos específicos da Língua Portuguesa. No entanto, faltam-lhe as pistas que o conhecimento da escrita de uma língua oral geralmente fornece aos aprendizes de segunda língua sobre as especificidades dessa modalidade, como explica Svartholm (2004):

A língua escrita não decorre da interação face a face em contextos comunicativos, onde ambos os interlocutores estão presentes. A língua escrita vai além disso: ela permite a comunicação sem depender de tempo e lugar. Isto se reflete na sua estrutura e na sua necessidade de explicitação. Isto deve ser profundamente compreendido pela criança surda. Caso contrário, a língua escrita poderá ser inicialmente considerada pela criança como um outro modo de comportamento estranho e confuso em situações comunicativas (Svartholm, 2004).

Salles (2004) também explica que, enquanto na aquisição da L1 não é necessário explicitar certas propriedades que permitem dominar o uso da língua em toda sua

complexidade, na aquisição de segunda língua isso é necessário, principalmente quando ensinamos uma modalidade da segunda língua que não é utilizada pelo aprendiz em sua primeira língua. Como comenta Svartholm (2004):

Em comparação com outros professores de segunda língua, o professor de surdos tem um maior grau de responsabilidade em tornar a língua, o input linguístico, disponível e compreensível para as crianças. Isto se deve às características da língua escrita e a sua falta de conexão com o contexto imediato. Ela exige explicações de modo a ser compreendida pela criança e, assim, ser usada como uma fonte de aprendizagem de uma língua. E isto só pode ser atingido adequadamente através do uso da língua de sinais ao trabalhar textos e suas formas e significados (Svartholm, 2004).

Levando em conta a importância da L1 na aprendizagem do Português como L2 na modalidade escrita por surdos, Fernandes (2006) explica que, se houver uma base linguística assegurada pelo acesso à língua de sinais como L1, substituindo a oralidade em conteúdo e função simbólica, o surdo conseguirá aprender a escrita do Português. Isso porque, como aponta Fernandes (2006), as palavras são processadas como um todo quando são percebidas pelo surdo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica e ligadas a uma significação. A partir desse processo cognitivo, os surdos podem aprender estruturas linguísticas sem conhecer seus sons. No entanto, se não houver sentido, não haverá leitura por parte do aprendiz, pois ler não é apenas memorizar palavras isoladas, e sim compreender e negociar sentidos na interação com o texto. Segundo Fernandes:

Ler envolve compreender, identificar o significado global do texto, situando-o em uma determinada realidade social, fazendo parte de determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem. [...] Entendemos que dominar esse processo envolve elaborar hipóteses de leitura sobre o texto que nos oportunizam a reflexão, aguçam a curiosidade e nos desafiam à busca pelo acerto. Levantar hipóteses requer a associação com informações anteriores, a antecipação sobre o texto e a seleção de ideias principais que o texto veicula (Fernandes, p.14).

Nesse contexto, vários autores (FERNANDES, 2003; KARNOPP, 2004; LODI, 2004; GIORDANI, 2004; GÓES e LOPES, 2004; GUARINELLO, 2006) explicam que a aprendizagem da língua escrita não deve enfatizar a relação letra-som, mas sim partir das palavras e seus sentidos, utilizando estratégias visuais mediadas pela língua de sinais. Após trabalhar com processos descendentes, é necessário também enfatizar processos ascendentes, propiciando também a aprendizagem das leituras silábica e alfabética. Isso porque elas ajudam o aprendiz a aprender o sistema e não apenas formas isoladas. Dessa forma, o aluno poderá ser capacitado a ler palavras desconhecidas, a conjugar os eixos paradigmático e

sintagmático da língua e a se beneficiar da economia do código alfabético. Em outras palavras, ele assim aprende o sis

É importante considerar também que o ensino da modalidade escrita do Português deve contemplar o desenvolvimento do letramento dos alunos, que, segundo Fernandes (2006), é o processo resultante das práticas sociais de “uso da escrita como sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER; COLE apud KLEIMAN, 1995). Como explica Fernandes (2006), alguns princípios norteadores do letramento são as concepções de que: a leitura e escrita são processos complementares e dependentes; a leitura e escrita devem estar sempre inseridas em práticas sociais; e há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do aprendiz no seu meio social e cultural.

Além disso, o aluno surdo – como qualquer outro aprendiz de segunda língua – não aprende a Língua Portuguesa mecanicamente, e sim utiliza estratégias de simplificação, hipergeneralização e transferência da sua primeira língua (L1), no caso a LIBRAS. Com isso, a escrita do aprendiz surdo é caracterizada por fenômenos típicos da aquisição de segunda língua - como o uso do discurso direto e a inadequação no uso de conectivos - e pela influência da língua de sinais - como o uso de frases com a estrutura tópico-comentário, verbos no infinitivo e ausência de preposições e artigos.

Logo, como explica Fernandes (2006), “aprender o Português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da Língua de Sinais” (p. 6). O ponto central na elaboração de práticas pedagógicas precisa ser pautado na experiência visual, na LIBRAS e no trabalho com os mais variados gêneros textuais¹⁸ que circulam na sociedade, pois esses possibilitarão que aluno surdo elabore hipóteses sobre o sentido da escrita e da leitura, como sugere a autora:

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

¹⁸ Bazerman (2004) define gêneros como instrumentos de interação em contextos produzidos na sociedade. Além disso, os gêneros possuem características comuns que ajudam a reconhecer a espécie de texto e essas características estão relacionadas com funções realizadas por esses textos. Segundo o autor, a definição de gênero se relaciona a um fenômeno reconhecimento psicossocial e pertencente a atividades socialmente organizadas, que surge nos processos sociais e vai além de sua forma (BAZERMAN, 2004 apud TRUJILLO e TRUJILLO, 2010).

formato original (em transparência, multimídia, xerox ou originais) (FERNANDES, 2006, p. 12).

Isso torna fundamental a escolha de textos com grande abrangência social e que façam parte do cotidiano do aluno, pois o trabalho de leitura permitirá que o aprendiz faça associações com seu conhecimento prévio e infira significados. Fernandes (2006) aponta também a importância de materiais ricos em imagens e ilustrações, pois eles permitem a contextualização visual do texto, a elaborações de hipóteses sobre os sentidos da escrita e a leitura das imagens, de modo que o aluno, a partir de seu conhecimento de mundo, pode inferir possíveis efeitos de sentidos produzidos pelo texto.

Dialogando com essas ideias, desenvolvi em minhas práticas pedagógicas o trabalho com gêneros autênticos e materiais ricos em imagens, pois, dessa forma, o aluno surdo poderá inferir sentidos do texto a partir do conhecimento visual do gênero trabalhado, ter contato com modelos de uso da língua e elaborar, testar e reelaborar suas hipóteses sobre a língua alvo.

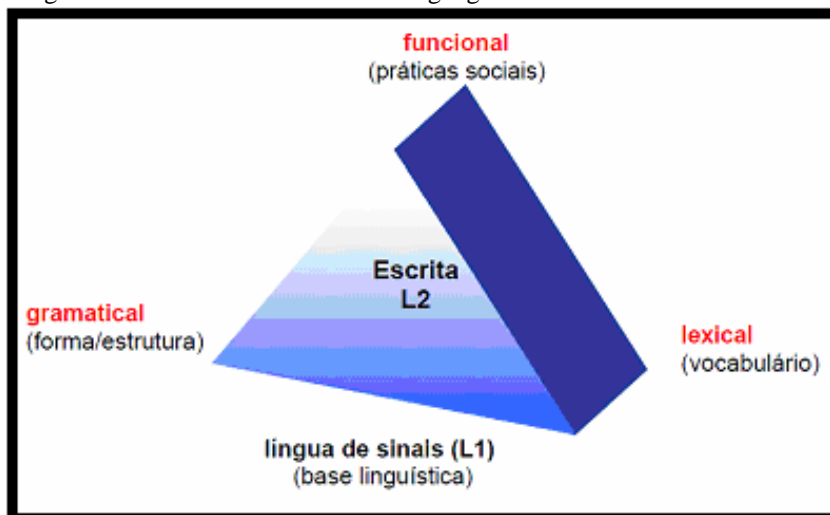
Nesse contexto, Lebedeff (2010) discute em sua pesquisa o conceito de letramento visual. Segundo a autora, cultura surda, experiência visual e cultura visual remetem ao letramento visual, que é explicado por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Logo, o letramento visual busca compreender como os surdos lêem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais e como eles utilizam social e culturalmente a escrita. Lebedeff (2010) comenta que estudos, como os de Reily (2003), mostram a importância da imagem na produção de conhecimento pela criança surda e salientam a importância de se utilizar a imagem como recurso cultural e como forma de instrumentalizar o pensamento.

Além disso, o desenvolvimento do leitor crítico como aquele que vê “o texto como objeto cultural, inserido em uma rede de relações sócio-históricas” (Fernandes, 2006, p. 12), se constrói a partir da reflexão sobre os aspectos lexicais, gramaticais e funcionais de um texto, que podem estar explícitos ou implícitos na organização textual.

Segundo Fernandes (2006), os aspectos funcionais dizem respeito à função social do texto, à prática social que lhe deu origem, ao veículo no qual ele se apresenta - como jornais, revistas, televisão, rádio, etc. - e aos seus propósitos - como informar, questionar, vender algo, etc. Já os aspectos lexicais falam sobre as palavras e os sentidos que constituem o discurso e sobre o vocabulário utilizado no texto, os efeitos de sentido produzidos devido às escolhas lexicais e a intertextualidade presente, ou seja, a relação daquele texto com leituras anteriores. Já os aspectos gramaticais são as regras de organização do texto, que permitem construir

enunciados compreensíveis na língua. Esses tipos de conhecimento são representados por Fernandes (2006) da seguinte forma:

Figura 5 - Eixos do trabalho com a linguagem escrita



Fonte: FERNANDES, 2006

Por fim, Fernandes (2006) fala sobre a importância da Língua de Sinais como base para o trabalho com a Língua Portuguesa. Autores, como Gesser (2009), apontam que a Língua de Sinais, como primeira língua do surdo, facilita a compreensão desse aluno no processo de aprendizagem de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Isso porque, como explica Vygotsky (1978), a língua relaciona-se diretamente com o desenvolvimento mental da criança, exercendo uma função organizadora e planejadora de seu pensamento.

Além disso, ela também tem uma função social e comunicativa ao permitir que a criança entre em contato com o conhecimento humano, adquira conceitos sobre o mundo que a rodeia e construa sua individualidade a partir da interação social da qual a linguagem é expressão fundamental. Logo, sem a mediação da língua de sinais, os alunos não poderão “compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo” (FERNANDES, 2006, p. 14) e também não poderão fazer a passagem do conhecimento de uma língua espaço-visual para o de uma língua oral na modalidade escrita.

4.4.3 Outros encaminhamentos

Em relação ao trabalho com textos, Fernandes (2006) aponta que aprender Português demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e pedagógica (para o professor),

que difere dos princípios adotados no ensino de Português como L1. Isso porque o aprendiz de segunda língua tem como L1 uma língua visuo-espacial e desconhece as características da modalidade escrita da língua alvo oral-auditiva. Além disso, a via de acesso à Língua Portuguesa focada na educação bilíngue é a escrita, modalidade que será adquirida por meio da leitura. Como a língua se diversifica em inúmeras variedades, torna-se necessário o trabalho com diversos gêneros textuais para que o aluno possa ter contato com diversas formas de manifestação da língua.

A esse respeito, Fernandes (2006) propõe sugestões de práticas para o trabalho com textos. Entre elas, sugere o uso de um roteiro de leitura, que consiste no registro de informações relevantes sobre o texto. Além dele, sugere também outras possibilidades de atividades, como: a contextualização visual do texto, a exploração do conhecimento prévio e elementos intertextuais, a identificação de elementos textuais e paratextuais, a leitura individual, a discussão das hipóteses de leitura e a (re)elaboração escrita com vistas à sistematização.

Levando em conta que é pela experiência visual que os surdos constroem conhecimento, as atividades de leitura em segunda língua voltadas para esse público precisam ser contextualizadas em referências visuais, que permitirão que esse aprendiz compreenda minimamente o tema abordado. Segundo Fernandes (2006), em um primeiro momento, é necessário que o aluno visualize o texto como um conjunto de compostos de linguagem verbal e não-verbal e realize as associações entre as duas para construir sentido.

Além disso, quanto maior for o conhecimento prévio do tema, maior será a facilidade dos alunos em explorarem o texto e seus sentidos. No caso dos alunos surdos, a maioria adquire a LIBRAS tardiamente, participa de contextos pouco variados e, conseqüentemente, tem pouco contato à exposição linguística, já que tem acesso reduzido aos meios de comunicação e práticas letradas em comparação aos ouvintes. Logo, o conhecimento prévio desses alunos será formado a partir do trabalho intenso de construção pelo professor.

Fernandes (2006) explica que, nessa atividade mediada pela LIBRAS, podem ser lembradas atividades anteriores, como: comparações entre o gênero que está sendo trabalhado e gêneros que já foram trabalhados; retomada de ideias que poderão ser aproveitadas nas discussões sobre o tema; levantamento de informações sobre o autor do gênero e outros textos escritos por ele; entre outros. É a partir da associação de ideias com textos já lidos sobre o tema que o aprendiz irá construir o sentido da leitura.

Já em relação à identificação de elementos textuais e paratextuais, podemos afirmar que, nessa atividade, há o recorte das informações visuais que chegam aos alunos, trabalhadas

em LIBRAS. Isso porque, a partir desse refinamento de informações, determinadas estruturas serão colocadas em primeiro plano e se tornarão mais salientes para o aluno, que poderá perceber os elementos da segunda língua que serão trabalhados e elaborar suas hipóteses a respeito da língua alvo. Entre os elementos que podem ser trabalhados, temos o vocabulário, as características do gênero e tipo textuais, aspectos gramaticais, entre outros.

Após o levantamento de hipóteses, é o momento em que o aluno irá ler o texto e refletir sobre suas hipóteses, vendo se elas se aproximam dos sentidos sinalizados pelo texto. Fernandes (2006) também fala sobre a (re)elaboração escrita com vistas à sistematização. Levando em conta que, na visão da autora, a leitura e escrita são processos que se complementam, todo tema de uma proposta de produção textual deve ser trabalhado anteriormente.

Além disso, a atividade de escrita pode ser direcionada de diversas maneiras, por jogos e atividades que permitam o professor avaliar se o conhecimento sobre o tópico trabalhado foi construído; por produções textuais que permitam o uso do conhecimento aprendido; pela criação de gêneros baseados nos temas trabalhados, entre outros.

Em relação a atividades voltadas para a escrita, Ribeiro e Ribeiro (2012) sugerem também algumas práticas pedagógicas, como a reorganização textual e o planejamento da escrita com ênfase na coerência e não na coesão, já que o aluno pode apresentar dificuldade em relação à coesão textual no uso do Português escrito, mas pode demonstrar coerência em sua escrita. Segundo os autores, a reorganização textual pode ser trabalhada a partir de diversas perspectivas: o contexto, o co-texto e os aspectos gramaticais. É importante também a comparação desses mesmos textos quando narrados em LIBRAS e em Português, refletindo as diferenças e especificidades de cada língua e de cada modalidade linguística.

Por fim, Saliés (2011) afirma que as práticas pedagógicas voltadas para surdos devem prover a exposição contínua à língua alvo em contextos multimodais que motivem os alunos a testarem hipóteses em relação ao Português, confirmá-las e reutilizá-las ou descartá-las para começar todo o processo significação da experiência (SALIÉS, 2011).

Nesse contexto, a autora fala sobre a necessidade das práticas serem organizadas a partir de pré-atividades, atividades e pós-atividades. As pré-atividades buscam, a partir do conhecimento prévio, inserir o aprendiz em práticas sociais e fazer com que ele vivencie situações de uso. Já as atividades combinam o input compreensível e o foco na forma por meio da reflexão sobre o conteúdo que está sendo trabalhado. Por último, as pós-atividades reforçam as associações construídas ao longo do processo pelo aprendiz e fazem com que o aluno reflita sobre o que ele aprendeu, qual a importância daquele conteúdo na sua vida e

propõem também atividades superiores para que o aprendiz utilize o conhecimento já aprendido como base para tentar realizar o que foi pedido.

4.4.4 Conclusão

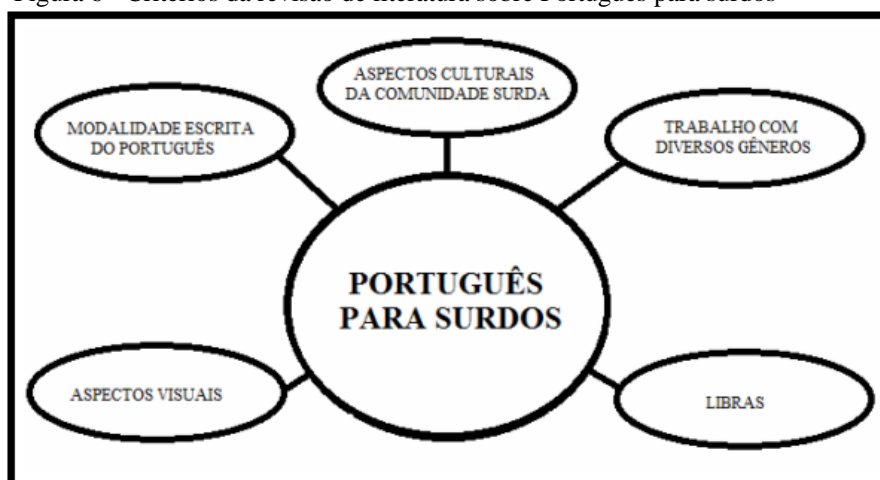
A partir das ideias presentes na literatura revista, concluo que materiais voltados para surdos, além de enxergarem o processo de ensino-aprendizagem do Português escrito como sendo a aquisição de uma segunda língua, devem respeitar as especificidades dessa comunidade. Entre os aspectos já discutidos, destaco: aspectos culturais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e a LIBRAS.

O contato de crianças surdas com processos culturais e produtos elaborados pela comunidade surda, como a Literatura Surda, além de permitir discussões sobre a diversidade cultural e a construção da identidade desses sujeitos, aproximará o aluno do material em questão, já que, para aprender o Português como segunda língua, é necessário também que o surdo se identifique e se motive com o contexto de aprendizagem.

Pensar sobre as especificidades da escrita da Língua Portuguesa também encrementa o processo de aprendizagem do Português como L2, já que o aluno surdo, muitas vezes, desconhece as características dessa modalidade. Levando em conta também que a LIBRAS tem uma estrutura diferente da Língua Portuguesa, é necessário que reflexões sobre essas diferenças sejam problematizadas nas práticas pedagógicas, de modo que isso ajude o aluno surdo a elaborar hipóteses sobre a língua alvo. Aprofundarei esse assunto no tópico 4.5.

A revisão de literatura aponta também que as práticas pedagógicas voltadas para surdos devem ser pautadas na experiência visual e no trabalho com os mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade. Por fim, destaco a necessidade das práticas pedagógicas serem organizadas a partir de pré-atividades, atividades e pós-atividades. A figura a seguir ilustra os critérios que emergiram da revisão de literatura sobre Português para surdos:

Figura 6 - Critérios da revisão de literatura sobre Português para surdos



4.5 A LIBRAS e o processo de aquisição do Português como L2

A LIBRAS, assim como qualquer L1, apresenta gramática própria, com todos os níveis estruturais: o semântico, o morfológico, o fonológico, e o sintático. Em relação à Semântica, podemos destacar que a LIBRAS tem unidades de sentido próprias e convencionais. Já nos níveis morfológico e fonológico, podemos destacar de que maneira ocorre a formação dos sinais: eles são constituídos, geralmente, a partir de cinco parâmetros, apresentados na figura III: a configuração de mão, a locação ou o ponto de articulação, o movimento, a orientação e as expressões não manuais.

O primeiro parâmetro diz respeito à configuração de mão, ou seja, a posição e a forma nas quais a mão deve estar para formar um sinal. Já o segundo parâmetro é a locação, também chamada de ponto de articulação, que se refere ao espaço na frente do corpo ou a uma parte do corpo onde os sinais são executados. O terceiro parâmetro é o movimento direcional que é feito pelas mãos ou pulsos em uma configuração de mão e em um ponto de articulação específicos para que o sinal seja formado. O quarto parâmetro, a orientação, é a direção em que a palma da mão deve estar quando o sinal é executado. Por último, temos o quinto parâmetro, as expressões não manuais, que são as expressões feitas pelo rosto e pelo corpo para que itens lexicais e marcações sintáticas sejam diferenciados.

Figura 7 - Os cinco parâmetros da LIBRAS



(GESSER, 2009)

Ainda em relação ao nível fonológico, podemos citar o conceito de pares mínimos (SAUSSURE, 1916). Levando em conta os cinco parâmetros para a formação de um item lexical, podemos contrastar dois sinais com base em apenas um parâmetro. Esse componente será chamado de par mínimo. Como explica Gesser (2009):

Nas línguas orais, por exemplo, pata e rata se diferenciam significativamente pela alteração de um único fonema: a substituição do /p/ por /r/. No nível lexical, temos em LIBRAS pares mínimos como os sinais família e reunião (que se opõem quanto à CM) (GESSER, 2009, p.15).

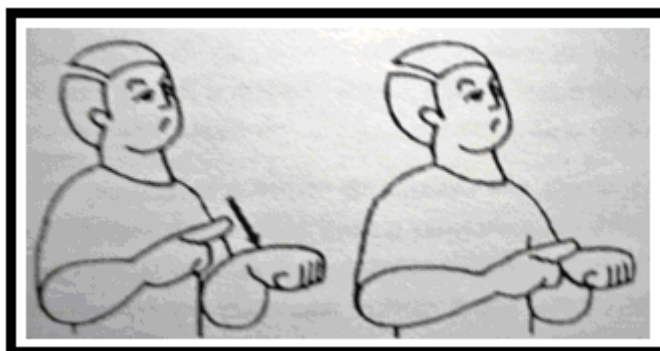
Em relação ao nível sintático, podemos destacar a diferença entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Enquanto esta tem suas frases na ordem predominantemente S-V-O (sujeito – verbo – objeto), aquela tem suas frases na estrutura [tópico – comentário], ou seja, há sempre a topicalização de uma das funções sintáticas da frase. Como exemplo, Salles (2004) apresenta alguns exemplos de frases na ordem da Língua Portuguesa e na ordem da Língua Brasileira de Sinais:

LIBRAS: ANA FILH@
 LP: Ana tem um filho/ O filho da Ana (ambíguo)
 LIBRAS: MÃE SABE ANA FILH@
 LP: A mãe sabe que Ana tem um filho
 LIBRAS: VOCÊ GRÁVIDA MÃE SABE
 LP: A mãe sabe que você está grávida? Você está grávida, sua mãe sabe?
 (SALLES, 2004).

Podemos destacar também a diferença de canal perceptual entre as duas línguas, pois, enquanto o Português é uma língua oral-auditiva, a LIBRAS é uma língua visuo-espacial. Devido à diferença no canal de comunicação, há a simultaneidade na realização de categorias linguísticas na LIBRAS. Saussure (1916) explica que, como as línguas orais têm como característica a linearidade, não há a possibilidade de pronunciarmos dois elementos ao

mesmo tempo, pois eles se alinham um após o outro na cadeia da fala. Já as línguas de sinais incorporam as unidades simultaneamente. Como exemplo, Gesser (2009) compara a frase *Que horas são?* em Português e em LIBRAS: enquanto na primeira língua formamos essa frase a partir do pronome interrogativo QUE + o substantivo HORAS + o verbo SER no presente, na segunda língua utilizamos apenas o sinal da palavra HORAS e a expressão facial indicando que o emissor está fazendo uma pergunta, como podemos observar na figura IV:

Figura 8 - A simultaneidade da LIBRAS



(GESSER, 2009)

Logo, podemos concluir que a LIBRAS apresenta modalidade e estrutura diferentes da Língua Portuguesa. Essas diferenças influenciam o processo de aprendizagem do surdo, que partirá do seu conhecimento prévio de como se estrutura uma língua visuo-espacial e simultânea para elaborar hipóteses a respeito da Língua Portuguesa, uma língua oral-auditiva e sequencial. Além disso, o ensino-aprendizagem de Português como segunda língua é voltado especificamente para a escrita, modalidade que o aluno surdo desconhece, já que, apesar de haver estudos e softwares para a criação de uma escrita na língua de sinais, essa modalidade da LIBRAS ainda não é oficialmente reconhecida no país. Logo, é fundamental que as diferenças entre as duas línguas e as características da modalidade escrita sejam discutidas quando pensamos no Português para surdos.

4.6 Materiais didáticos de L2

McDough e Shaw (1993) explicam que o planejamento das práticas pedagógicas deve levar em conta as variáveis do contexto de aprendizagem - como a idade, o interesse, o nível de proficiência, a L1, o nível acadêmico e educacional, as estratégias de aprendizagem, a motivação, as razões para a aprendizagem, os estilos de aprendizagem prediletos e a personalidade. Isso nos mostra que os materiais variam, pois, além de levar em conta esses fatores, deveriam emergir também de princípios. Alguns princípios que podemos destacar são

os apresentados por Bell e Gower (1998), tais como: a flexibilidade do material, o trabalho com a língua a partir de textos, a presença de conteúdos relevantes, o trabalho com a língua utilizada em contextos reais de comunicação, o trabalho voltado para a reflexão do aluno a respeito da língua, entre outros.

Já Tomlinson (1999) explica que os materiais deveriam ter como objetivos: (1) dialogar com o currículo, (2) trabalhar com textos autênticos, (3) promover a interação, (4) permitir que o aprendiz foque em aspectos formais da língua, (5) encorajar os aprendizes a desenvolverem habilidades cognitivas para a aprendizagem e (6) encorajar os aprendizes a utilizarem essas habilidades durante o processo de aprendizagem da segunda língua. Para que esses objetivos sejam alcançados, Tomlinson (2003) sugere reflexões acerca do processo de elaboração do material.

A primeira preocupação durante esse processo deve ser a escolha dos textos que irão compor as práticas pedagógicas. Os textos devem incentivar o engajamento do aprendiz, ou seja, promover sua atenção e energia. Isso fará com que ele busque sentidos na escrita, perceba características da língua e se aproxime do contexto de aprendizagem. Segundo Tomlinson (2003), algumas perguntas que podem definir critérios na escolha de textos são: (1) o texto promove o engajamento cognitivo e afetivo do aprendiz?; (2) o texto se relaciona com os contextos de vida dos aprendizes?; (3) o texto permite que os aprendizes relacionem seu conhecimento de mundo com o conteúdo abordado?; (4) o texto estimula diversas respostas por parte dos aprendizes?; (5) o nível de linguagem do texto se adequa ao nível dos aprendizes?; (6) o texto se adequa à idade e maturidade do aprendiz?; (7) o texto contribui para o desenvolvimento pessoal do aprendiz?; (8) os textos trabalhados expõem o aprendiz a diversos gêneros?; (9) os textos trabalhados expõem o aprendiz a diversos tipos de textos?.

A partir dessas perguntas, podemos selecionar textos que permitam que os alunos se engajem no processo de aquisição de segunda língua e não enxerguem o processo de leitura e escrita apenas como um trabalho com as estruturas linguísticas.

De acordo com Tomlinson (2003), após a seleção, devemos pensar em atividades que levem o aprendiz a experienciar o texto de diversas maneiras. As atividades de leitura, por exemplo, devem propiciar atividade mental relevante em relação ao conteúdo do texto, ativando conexões e incentivando o aprendiz a direcionar sua atenção e a visualizar situações semelhantes às abordadas, pois, assim, ele poderá recontar episódios de sua vida, compartilhar seu conhecimento e até mesmo fazer predições sobre aquele contexto.

Há também atividades experienciais, que, segundo Tomlinson (2003), buscam ajudar o aprendiz a representar o texto em sua mente, o que facilitaria seu engajamento. Essas

atividades devem ser trabalhadas um pouco antes da leitura e devem dar instruções simples, que sejam fáceis de ser lembradas e aplicadas. Por exemplo, o professor pode explicar qual é o assunto do texto que será lido e pedir que os alunos visualizem aquela situação, informando quais possíveis expectativas eles podem ter em relação à leitura.

Já as atividades de resposta ao intake¹⁹, de acordo com Tomlinson (2003), buscam ajudar os alunos a articularem o que eles aprenderam a partir do trabalho com o texto. Essas atividades, em vez de testarem a compreensão do aprendiz, buscam incentivar o aluno a compartilhar sua compreensão com outros. Esse tipo de atividade inclui questionamentos e problematizações relacionados aos sentimentos e opiniões do aluno sobre aquele texto, o incentivando a pensar sobre o tema trabalhado e a relacioná-lo consigo próprio e com sua vida.

Tomlinson (2003) também explica que as atividades de desenvolvimento promovem a produção da língua baseada nas representações dos aprendizes. Essas atividades buscam fazer com que o aluno retorne ao texto e elabore algo novo, recuperando o conhecimento adquirido durante o trabalho com o texto e desenvolvendo novo conhecimento. Essas atividades se relacionam com as atividades de resposta ao input, que levam o aluno a reler o texto e fazer novas descobertas sobre seu propósito, sobre a língua e sobre as características daquele gênero e tipo textual antes de produzir seu próprio texto.

Temos também a tarefa de interpretação e de conscientização. Tomlinson (2003) explica que a tarefa de interpretação tem como objetivo fazer com que o aprendiz reflita sobre o texto e faça novas descobertas a respeito do posicionamento do autor, o que ajuda o aluno a desenvolver sua leitura crítica. Já a tarefa de conscientização busca promover a oportunidade de o aprendiz estudar especificadamente algum tópico do texto, como os usos da língua, as características do gênero e do tipo, as estratégias comunicativas, entre outros.

Por fim, o autor comenta que, antes de elaborarmos práticas pedagógicas, é fundamental que nos questionemos sobre a forma como as pessoas aprendem uma segunda língua. No caso da minha pesquisa, acredito que o Português deve ser ensinado como segunda língua para a comunidade surda, já que defendo que a LIBRAS é a L1 do surdo e, por isso, deve ser ensinada como L1. Logo, as modalidades que trabalho com o meu aprendiz são a escrita e a leitura.

¹⁹ Intake é definido por Ellis, R. (1997) como o conhecimento internalizado e disponível para ser recuperado pelo aprendiz.

4.6.1 A leitura

Nos últimos anos, os materiais pedagógicos, que antes enxergavam o texto como um objeto, começam a trabalhar com as habilidades de leitura as considerando um processo e encorajando a interação entre o leitor e o texto. Com isso, muda-se a visão do que seria um leitor “eficiente”: se antes era a de um leitor passivo que lia a partir do vácuo, agora passar a ser a de um leitor que reage ao texto, criando, a partir de sua vivência e conhecimento de mundo, expectativas e ideias sobre o propósito daquilo que está lendo. Nesse contexto, Bartlett (1932), com a Teoria do Esquema, explica que o nosso conhecimento de mundo, baseado na experiência, nos permite prever o que pode acontecer e relacionar textos, o que influencia o processo de compreensão. Por exemplo, quando lemos um jornal, nós sabemos identificar, devido a nossa experiência, o layout, a ordem em que as informações aparecerão, o nível de formalidade esperado, entre outros.

Além disso, a leitura apresenta sempre um propósito. Assim como explica Williams (1984), há três tipos de estratégias de leituras, que variam de acordo com nosso objetivo: (a) o aprendiz busca na leitura a ideia geral do texto; (b) o aprendiz busca uma informação específica no texto; (c) o aprendiz lê por prazer e vontade própria. No caso de aprendizes de segunda língua, Rivers e Temperley (1978) enumeram algumas razões pelas quais os aprendizes querem ler: para obter informações para algum propósito ou porque estão curiosos sobre algum tópico; para obter instruções sobre como exercer alguma tarefa para o trabalho ou para a vida; para manter contato por correspondência com amigos ou para entender cartas de negócios; para saber quando ou onde determinado evento irá acontecer; para saber o que está acontecendo ou o que aconteceu no mundo; ou para apenas ler determinado material por prazer, etc.

McDough e Shaw (1993) também explicam que o leitor não busca apenas decifrar o sentido de cada palavra isoladamente, e sim tenta buscar as informações gerais do texto e de sua organização para construir sentido. Em diversos casos, eles parecem usar as estratégias ascendentes e descendentes: enquanto o primeiro tipo diz respeito às estratégias que o leitor utiliza para identificar cada letra, juntando-as para formar unidades mínimas de sentido e depois chegar ao texto, o segundo tipo diz respeito ao fato de o leitor buscar o sentido do texto a partir da interação entre suas experiências e seu conhecimento prévio de mundo.

Apesar de reconhecer a co-construção do sentido a partir da interação entre o leitor e o texto, McDough e Shaw (1993) não comentam sobre a importância do contexto e dos participantes no processo de leitura. Morais (2004) explica que, de acordo com a visão

ecológica, o ato de ler é um processo sociointeracional no qual a compreensão daquilo que se lê envolve a interação entre um leitor e emissor ativos e um texto para produzir sentidos ao contexto no qual a atividade de leitura acontece (Nunes, 2005 apud Moraes 2004).

Esse modelo de leitura, segundo Moita Lopes (1996), percebe a leitura como um processo comunicativo, que envolve aspectos sociais, psicossociais e contextuais e, a partir da negociação de sentido entre os participantes discursivos - autor, leitor, texto e contexto - são co-construídos sentidos. A esse respeito, Moraes (2004) propõem a metáfora do átomo para compreendermos o processo de leitura. Segundo as autoras:

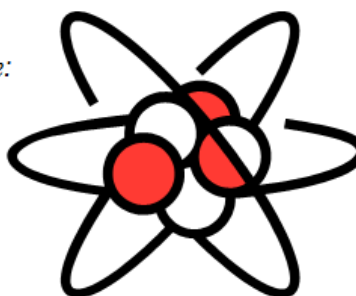
Um átomo pode perder ou ganhar elétrons, mas o seu núcleo permanece imutável. Novos sentidos (elétrons) podem ser inseridos ou eliminados de um texto, mas há um limite para isso, pois depende de que outro átomo (no caso da leitura de mundo) esteja sendo associado a ele. Por isso a leitura é uma via de mão dupla, tanto o texto pode enriquecer nossa leitura de mundo como pode por esta ser enriquecido. Um elemento pode doar elétrons ou receber elétrons de outro elemento, mas o núcleo, cujo número caracteriza o elemento, não pode ser alterado, assim como o texto (Moraes, 2004).

Logo, a leitura pode ser percebida como um processo heterogêneo, que depende: das convenções discursivas partilhadas pelo leitor e escritor; do tempo; do lugar; de aspectos psicológicos; e da ecologia do momento em que se lê. Nessa visão, o texto não é visto como um objeto, e sim como um mediador, um espaço para a co-construção do sentido. Moraes (2004) ilustra essas ideias na figura abaixo:

Figura 9 - A compreensão da leitura a partir da metáfora do átomo

A metáfora do átomo

núcleo → propósito comunicativo composto de:
nêutrons → gêneros e organização retórica
prótons → coesão e coerência textuais
em cuja órbita circulam os
elétrons → construção de sentidos



(MORAIS, 2004)

Logo, as habilidades que desenvolvo no meu material são justamente aquelas que façam com que o leitor interaja com diversos tipos e gêneros textuais, escolhendo suas estratégias de leitura de acordo com aquilo que irá ler. Isso porque, como apontam McDough

e Shaw (1993), nós não lemos um poema do século XVII da mesma forma que lemos um jornal.

A esse respeito, White (1981) sugere alguns encaminhamentos que podem nos ajudar a trabalhar estratégias de leitura na sala de aula, tais como: incentivar o interesse e a motivação dos estudantes ao relacionar o tópico do texto com o conhecimento prévio em atividades de pré-leitura; fornecer aos alunos alguns aspectos do texto para eles buscarem durante a leitura; e depois da leitura, encorajar a discussão dos aspectos encontrados.

Já Beaumont (1983) nos traz um modelo para práticas cujo objetivo é focar na leitura, como: trabalhar a estrutura do texto; promover o debate para que seja pensado qual o seu propósito; buscar ideias principais e ideias secundárias, buscando a relação entre ambas; e interpretar seu conteúdo, pensando em qual seria a opinião do autor e de que forma ele nos traz esse posicionamento.

Por fim, McDough e Shaw (1993) trazem algumas possibilidades para a elaboração de questões voltadas para a compreensão da leitura. O primeiro ponto a ser considerado é qual o formato da questão, podendo este ser de vários tipos: questões para responder sim ou não, questões de falso ou verdadeiro, múltipla-escolha, questões com lacunas para completar com a resposta, questões com respostas abertas, etc. Já Nuttall (1996) identifica cinco tipos de questões geralmente usados para a leitura: (1) compreensão literal, que busca perceber se o aprendiz entendeu o sentido literal do texto; (2) reorganização do texto, colocando-o na ordem inicial apresentada ou em uma ordem diferente da original; (3) questões de inferência ou leitura de sentidos implícitos do texto; (4) questões nas quais os aprendizes devem elaborar uma resposta pessoal baseada em referências do texto; e (5) questão de avaliação, nas quais o aprendiz deve analisar se o autor consegue ou não atingir seu objetivo no texto.

Em suma, concluo que as atividades voltadas para leitura devem trabalhar com as estratégias descendentes e ascendentes. Primeiramente, a partir de atividades descendentes, o aprendiz tem acesso à exposição linguística dentro do domínio sócio-cognitivo do texto. Já a segunda fase, a leitura propriamente dita, trabalha o texto a partir de atividades ascendentes. Por fim, a terceira fase é composta por pós-atividades, ou seja, atividades cognitivas superiores que permitem o aprendiz a fazer projeções, reflexões e voos maiores em prol da autonomia.

4.6.2 A escrita

McDonough e Shaw (1993) explicam que a escrita tem diversas funções - como narrar uma história, persuadir o leitor, argumentar sobre algum assunto, etc - e demanda a habilidade de estruturar um texto cuidadosamente. Isso porque escrevemos diversos gêneros textuais e para diferentes interlocutores, como amigos, colegas de trabalho, alunos e até para nós mesmos. Esses fatores fazem com que a escrita apresente particularidades e, dependendo do contexto no qual está inserida, ela se diversifica em sua forma, estrutura, nível de formalidade e escolhas lexicais.

Em relação aos tipos de atividades, McDonough e Shaw (1993) comentam que há diversos tipos de tarefas voltadas para a escrita em sala de aula. Geralmente, as mais utilizadas são: o dever de casa, a construção de sentenças controladas e a redação livre. O dever de casa é o tipo de tarefa mais comum, pois geralmente os professores passam trabalhos para os alunos fazerem em casa, que serão corrigidos posteriormente. Já a construção de sentenças controladas promove um modelo de sentença e pede ao estudante para construir uma outra frase com a mesma estrutura, mas com o léxico diferente. Esse tipo de atividade pode também fornecer uma frase com determinadas palavras faltando e pedir para o aprendiz completá-la com a forma que falta. Por fim, a redação livre pretende fazer com que o aprendiz crie um texto a partir de um tópico: às vezes, ele deve escrever sobre algum assunto pessoal - como seus hobbies ou o que ele fez no fim de semana; em outros materiais, há textos sobre o tema que será trabalhado na redação e perguntas de compreensão como estímulos para o aluno.

Como aponta McDonough e Shaw (1993), esses procedimentos trabalham com a escrita focando apenas no produto final, que seria o texto, e o papel do professor nesse contexto seria julgar a produção textual elaborada pelo aprendiz. Logo, eles não enxergam a escrita como um processo, nem pensam em discussões voltadas para a reflexão do seu papel em contextos reais de comunicação.

Dialogando com a ideia da escrita como um processo, Flower e Hayes (1994) propõem um modelo de ensino-aprendizagem da escrita que traz mudanças para o conceito de escrita e prática de escrita, como: o uso de temas relevantes para os escritores; o planejamento do que será escrito se baseando no contexto, nos objetivos e no público-alvo; o uso de atividades de pré-escrita e múltiplos esboços com feedback para o aprendiz; e foco no conteúdo e nas expressões pessoais, em vez de trabalhar apenas a gramática e o uso da língua como produto final.

Nesse contexto, a escrita pode ser percebida também como uma descoberta daquilo que se sabe e daquilo que não se sabe, um processo sócio-cognitivo reflexivo que leva ao conhecimento de si e do mundo. Além disso, é também um processo dialógico, interacional, e não apenas cognitivo, que pode propiciar pontos de bifurcação.

Dessa forma, os escritores seguem diversos passos antes de escreverem o texto que querem produzir. Eles pensam em ideias sobre o que irão falar, as colocam em ordem, fazem um planejamento, rejeitam algumas ideias e selecionam outras, adicionam novas ideias, mudam palavras, escrevem seu texto de acordo com uma tipologia, leem o texto produzido novamente corrigindo possíveis erros e fazem diversos outros movimentos antes de produzirem uma versão final.

A esse respeito, Hedge (1988) aponta sete momentos da escrita, sendo eles: (1) organização das ideias, (2) planejamento e elaboração de um esboço do texto, (3) elaboração de tópicos do texto, (4) elaboração de um rascunho, (5) revisão e reescritura do rascunho, (6) correção do rascunho e (7) elaboração da versão final. Já Byrne (1988) apresenta cinco passos para a elaboração de um texto: (1) escritura de ideias, (2) elaboração de um esboço, (3) elaboração de um rascunho, (4) correção do rascunho, (5) elaboração da versão final do texto.

Um dos modelos mais explícitos sobre o processo da escrita é o proposto por White e Arndt (1991), que critica o ensino da escrita voltado apenas para o funcionamento da língua e estruturas linguísticas. Assim, os autores buscam ajudar os aprendizes a desenvolverem estratégias cognitivas envolvendo a escrita, como: (1) criação e organização das principais ideias, (2) foco e escolha das principais ideias, (3) estruturação do texto, (4) elaboração do rascunho, (5) avaliação do texto que foi elaborado e (6) revisão do que foi escrito para elaborar a versão final do texto.

Dialogando com essa visão, surgem outros materiais pedagógicos que começaram gradualmente a refletir sobre a diversidade e complexidade do processo da escrita. Raimés (1983), por exemplo, enxerga a escrita não apenas como sentenças isoladas, e sim a partir de textos que os autores escrevem com um propósito e para um leitor. Levando em conta que o processo é uma importante ferramenta para o trabalho da escrita, Raimés (1983) lista nove momentos importantes desse processo: (1) reflexão sobre o processo; (2) sintaxe; (3) gramática; (4) aspectos mecânicos (caligrafia, ortografia, pontuação); (5) organização lógica de ideias; (6) escolhas lexicais; (7) propósito; (8) audiência; (9) conteúdo.

Em relação a essas etapas do processo de escrita, vale destacar (7) o propósito e (8) a audiência. Nunan (1999) propõe atividades para desenvolver a conscientização do aprendiz sobre o propósito da escrita, e não apenas a questão gramatical das sentenças. Algumas

possibilidades são: fornecer um texto para leitura como modelo para trabalhar com um tópico específico; trabalhar com questões de compreensão e depois utilizar as respostas como base para propor uma produção textual; trabalhar com elementos não-verbais, como imagens, desenhos, diagramas, de forma que o texto possa ser representado visualmente; selecionar conectivos específicos em um parágrafo e trabalhar com seus sentidos; pedir para o aluno reconstruir parágrafos reordenando sentenças fora de ordem; fornecer um pedaço do texto e pedir para o aluno criar um fim para aquele parágrafo ou para continuar a história; pedir para o aluno escolher um título apropriado para o texto trabalhado; pedir para o aluno resumir o texto em tópicos, apresentando as principais ideias trabalhadas; entre outras.

Já em relação à audiência, diversos autores (Byrne, 1988; Hedge, 1988; Tribble, 1996) afirmam que escrever é organizar uma mensagem em palavras tendo um tipo de leitor em mente. A esse respeito, McDonough e Shaw (1993) propõem atividades que trabalham com diversos gêneros e também com diversos públicos, como pedir para os alunos escreverem: cartas ou instruções para outros alunos; uma receita ou uma notícia para toda a turma; uma lista ou um diário para eles mesmos, entre outros. Dessa forma, o professor poderá promover conscientização sobre o que é escrever: pensar sobre o que queremos falar (conteúdo) e para quem queremos falar (o leitor).

A partir das ideias apresentadas por Tomlinson (1999), McDonough e Shaw (1993) e Morais (2004), concluo que os materiais elaborados para o ensino de LP como L2 deveriam levar em conta o contexto de aprendizagem, pois nele há variáveis que afetam o planejamento de práticas pedagógicas. Além disso, a elaboração de práticas pedagógicas também deveria se basear em princípios, como os apresentados por Bell e Gower (1998) e por Tomlinson (1999). Para que esses princípios sejam seguidos, Tomlinson (2003) sugere reflexões acerca do processo de elaboração do material, como a escolha dos textos que irão compor as práticas pedagógicas.

Segundo Tomlinson (2003), além da seleção de textos, deveríamos pensar também em atividades que permitam que o aprendiz experiencie o texto de diversas maneiras. Entre elas, temos as atividades de leitura, as atividades experienciais, as atividades de resposta ao intake, as atividades de desenvolvimento, as atividades de resposta ao input, as tarefas de interpretação, de conscientização e de reflexão.

Levando em conta que o ensino de Português como segunda língua para surdos é voltado para a modalidade escrita, desenvolvo nas minhas práticas pedagógicas as habilidades de leitura e de escrita do meu aprendiz. O material, ao trabalhar com atividades descendentes e ascendentes, também tem como objetivo propiciar a interação do aprendiz com diversos

tipos e gêneros textuais e levá-lo a escolher suas estratégias de leitura de acordo com o texto. A figura a seguir ilustra os critérios que emergiram da revisão de literatura sobre Materiais de L2:

Figura 10 - Critérios da revisão de literatura sobre Materiais de L2



A partir das ideias apresentadas nos tópicos 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6, respondo às perguntas de pesquisa *Que necessidades apresentam alunos surdos ao aprenderem o Português como segunda língua na modalidade escrita?* e *De acordo com a Teoria dos Sistemas Complexos, de que forma ocorre o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua e como esse conhecimento contribui para o meu entendimento sobre a aquisição de PL2 pelos surdos e, conseqüentemente, sobre o planejamento de materiais para a área?*.

No próximo capítulo, descrevo os materiais voltados para o ensino de Português para surdos e analiso duas unidades do livro *Português... eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010). A partir dessa análise, também reúno pressupostos para a elaboração das minhas práticas, aproveitando os pontos positivos do material e pensando em possibilidades de adaptação.

5 MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA SURDOS: ANÁLISE

Neste capítulo, descrevo os materiais existentes na área de Português como L2 e analiso duas unidades do livro *Português... eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010), respondendo as perguntas de pesquisa: *Que materiais há na área de ensino-aprendizagem de Português como segunda língua para surdos?; Como esses materiais se colocam à luz da Teoria dos Sistemas Complexos? e Como são estruturados esses materiais e quais são seus pontos positivos e negativos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de PL2 do aluno surdo?*.

5.1 Materiais existentes

Santos (2012), em sua pesquisa, faz um levantamento de materiais voltados para o ensino de Português para surdos. A autora aponta os livros voltados para educadores, como *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*, volumes 1 e 2 (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2004) e *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos* (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Ambos os livros apresentam questões teóricas sobre a educação dos surdos e sobre a LIBRAS e apresentam exemplos de atividades que os professores podem adotar na sala de aula.

Há também os livros *Orientações curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda* (SÃO PAULO, 2008), o *Projeto Toda Força ao 1º ano – contemplando as especificidades dos alunos surdos* (SÃO PAULO, 2007) e *Orientações Curriculares- Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Língua Brasileira de Sinais* (SÃO PAULO, 2008). Segundo a autora, esses livros também falam sobre a educação de surdos e sua condição linguística e apresentam exemplos de atividades que os professores podem utilizar na sala de aula. Santos (2012) explica:

Por tratarem de orientações curriculares, esses materiais possuem as expectativas de ensino e aprendizagem para os alunos. Além das proposições para a LP, também há proposições para o ensino de LIBRAS, o que representa um importante avanço na educação dos surdos (SANTOS, 2012, p. 5).

Podemos citar também *A Coleção Pitangüá*, desenvolvida em abril de 2007. É uma coleção de livros impressos e digitais, apresentando um CD-ROM em LIBRAS e em

Português escrito. Os livros são voltados para as séries iniciais e são organizados por disciplina: Geografia, História, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Vale lembrar que todas as questões das unidades dos livros digitais apresentam um ícone no CD-ROM que, quando aberto, mostra uma intérprete traduzindo a frase da Língua Portuguesa escrita para a LIBRAS.

Por fim, há também o livro *Português... eu quero ler e escrever* (ALBRES, 2010), um manual que traz propostas de atividades voltadas para o ensino de LP para surdos. Santos (2012) explica que o livro apresenta atividades de vocabulário e atividades que partem da leitura e produção de gêneros textuais. Segundo a autora, esse livro se destaca no ensino de Língua Portuguesa para surdos, pois é “uma tentativa de uso de textos completos e não apenas de palavras isoladas e descontextualizadas” (SANTOS, 2012, p.5).

Esse material, desenvolvido e aplicado no Instituto Santa Terezinha (uma escola bilíngue para surdos localizada na cidade de Campinas, em São Paulo), é direcionado para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos do 6º ano do Ensino Fundamental.

O livro é composto por seis lições, intituladas: *Como vai?*, *Minha família*, *Sobre mim*, *Crescer: faz parte da vida*, *Lar doce lar* e *Vamos ao cinema?*, sendo caracterizado por um syllabus funcional²⁰. A sequência parte de temas cotidianos e funcionais, que são salientes à cognição. Além disso, foca nas habilidades de leitura e escrita do Português, apresentando atividades voltadas para o vocabulário.

Levando em conta o recorte feito no meu estudo e com base nas minhas perguntas de pesquisa *Que materiais há na área de ensino-aprendizagem de Português como segunda língua para surdos?*, *Como esses materiais se colocam à luz da Teoria dos Sistemas Complexos?* e *Como são estruturados esses materiais e quais são seus pontos positivos e negativos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de PL2 do aluno surdo?*, analiso no tópico 5.2 as atividades das unidades um e dois do livro *Português... eu quero ler e escrever*.

Na análise, levo em conta também os critérios levantados a partir da revisão de literatura sobre a Teoria dos Sistemas Complexos (tópico 4.3.2) e o ensino de Português para surdos (tópico 4.4).

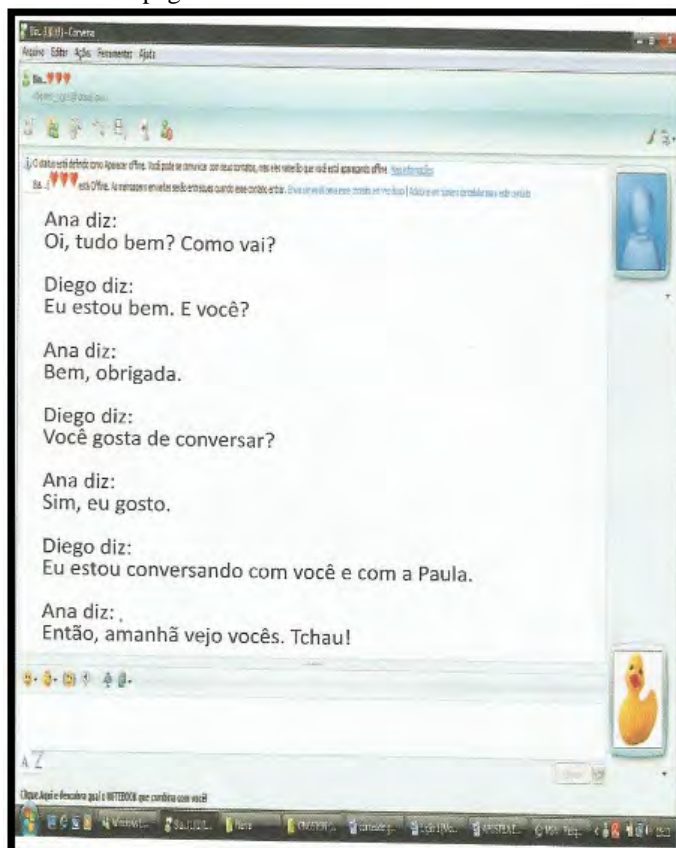
²⁰ O syllabus funcional é voltado para os conceitos expressos pela língua e os propósitos comunicativos do aprendiz ao usá-la. Logo, foca em funções comunicativas, como: identificar, concordar, oferecer, aprovar, convidar, sugerir, entre outras. No entanto, uma crítica feita por Widdowson (1979) é que esse tipo de syllabus não conta com a abordagem analítica, pois, como o aprendiz utiliza a língua em situações específicas, ele não é incentivado a interagir em situações diferentes.

5.2 Português... eu quero ler e escrever

A lição 1, intitulada *Como vai?*, é composta por quatorze atividades, divididas em cinco eixos: função comunicativa, vocabulário, gramática, leitura e escrita. A parte da unidade referente à função comunicativa trabalha com apresentação pessoal, expressões para cumprimentar, agradecer, despedir e desculpar e o que falar no primeiro contato com outras pessoas. Já as atividades relativas ao vocabulário, trabalham com os pronomes pessoais, cores, números, expressões com diálogos e expressões idiomáticas com verbos SER e ESTAR. A gramática também aborda os pronomes pessoais, o verbo SER e ESTAR (no presente do indicativo) e verbos regulares da primeira conjugação (-AR) no presente do indicativo. Por fim, a leitura e escrita trabalham com os gêneros MSN e história em quadrinhos. Portanto, o livro busca propor atividades funcionais e analíticas.

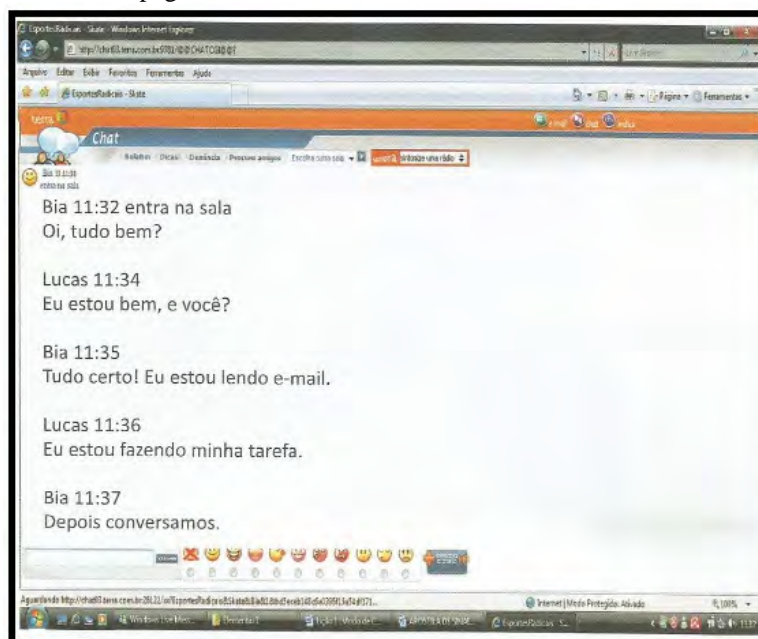
O capítulo é iniciado com a imagem de dois diálogos: um entre dois amigos via MSN e outro via CHAT, expondo um modelo de apresentação mediado pela tecnologia. Assim, verificamos nas figuras XI e XII a relação entre a atividade, o tema e o mundo atual.

Figura 11 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 10



(ALBRES, 2010)

Figura 12 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 11



(ALBRES, 2010)

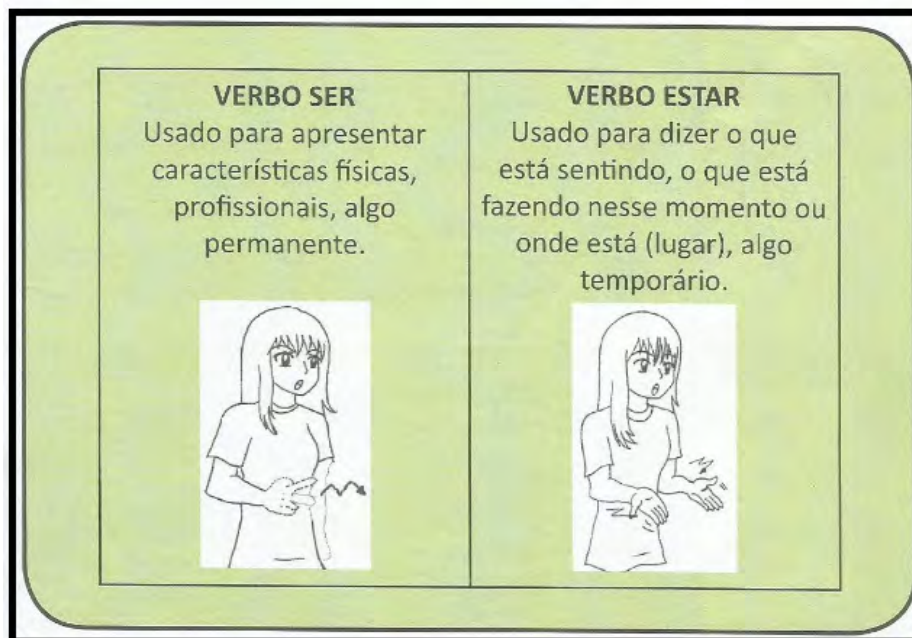
Ademais, a utilização do gênero textual MSN mostra a preocupação das autoras com o público-alvo do livro. Tal forma de comunicação é comum entre jovens e pode ser uma forma produtiva de se explorar a Língua Portuguesa na modalidade escrita, principalmente entre os surdos, que demonstram apreciar tal mídia tecnológica. O uso de essa tecnologia mostra-se positivo, pois propicia letramento digital e inclusão social.

No entanto, os diálogos ilustrados no MSN e CHAT não apresentam modelos de usos, e sim usos artificiais da língua. Com isso, não reflete o uso da língua no cotidiano, pois as respostas curtas em Português em situações reais de uso não são como as expressas nas figuras XI e XII.

Após a apresentação dos dois diálogos, o livro introduz uma tabela, ilustrada na figura XIII, com as definições dos verbos SER e ESTAR e seus respectivos sinais em LIBRAS. Uma questão problemática é que, ainda que possamos expressar todas as ideias representadas por esses verbos na LIBRAS, os sinais apresentados pelo livro não são utilizados pela comunidade surda. Isso porque, para indicar características ou sentimentos, a LIBRAS utiliza recursos diferentes dos usados em Português, que expressa essas ideias por meio dos verbos SER e ESTAR. Logo, percebemos que, apesar da tentativa de incluir a LIBRAS na atividade, não foi levado em conta que essa língua e o Português apresentam estruturas diferentes.

Além disso, a unidade apresenta essas definições como se fossem os únicos usos possíveis para os verbos SER e ESTAR, não sinalizando que esses verbos podem expressar outros sentidos.

Figura 13 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 11



(ALBRES, 2010)

Em seguida (Figura XIV), o capítulo apresenta expressões utilizadas no dia a dia em apresentações, despedidas, agradecimentos, interrupções e pedidos de desculpas. Para trabalhar esses tópicos funcionais, é utilizada uma tabela com diálogos e os desenhos dos sinais em LIBRAS dos verbos principais, como cumprimentar, agradecer, despedir, desculpar e interromper.





Apesar de não introduzir imagens como um recurso visual que ajudaria o aprendiz a inferir sentidos sobre os diálogos, a atividade é relevante, pois propicia oportunidades de aprendizagem a partir de modelos de uso naturais do Português, refletindo o uso da língua no cotidiano. Assim, o aluno pode extrair padrões e formular hipóteses sobre como cumprimentar, agradecer, etc.

Além da presença de textos voltados para contextos reais de comunicação, há também os desenhos de sinais, de modo que a LIBRAS apareça como um elemento que talvez aproxime afetivamente o aluno surdo do material em questão.

Dialogando com as macroestratégias apresentadas por Kumaravadivelu (1994), nesse contexto, caberia ao professor maximizar as oportunidades de aprendizagem, facilitando a interação negociada e minimizando mal entendidos de percepção. Promovendo na sala de aula

atividades colaborativas, mediadas pela LIBRAS, o aprendiz teria a oportunidade de refletir sobre os diálogos e em quais situações eles são utilizados.

Figura 14 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 12

Expressões do dia a dia		
CUMPRIMENTAR 	1: __ Oi Ana, tudo bem? 2: __ Tudo bem, e você? Tudo bom? 1: __ Boa tarde, como vai? 2: __ Tudo certo.	1: __ Olá, como vai? 2: __ Estou bem. 1: __ Boa noite! 2: __ Seja bem vindo
DESPEDIR 	1: __ Adeus. 2: __ Até mais tarde. 1: __ Até mais. 2: __ Até breve, já volto.	1: __ Até logo! 2: __ Vejo você depois! 1: __ Tchau, gente. 2: __ Já vou indo.
AGRADECER 	1: __ Obrigada. 2: __ De nada. 1: __ Fico grata. 2: __ Não tem porque.	1: __ Valeu! 2: __ Tudo certo.
DESCULPAR 	1: __ Desculpa o atraso. 2: __ Tudo bem. 1: __ Me perdoa pelo erro. 2: __ Ok! Sem problemas.	1: __ Nossa, desculpa, não te vi. 2: __ Não foi nada.
INTERROMPER 	1: __ Com licença? 2: __ Claro. 1: __ Com licença? 2: __ Pois não.	1: __ Você pode me atender? 2: __ Sim. 1: __ Por favor! 2: __ Sim, pode falar.

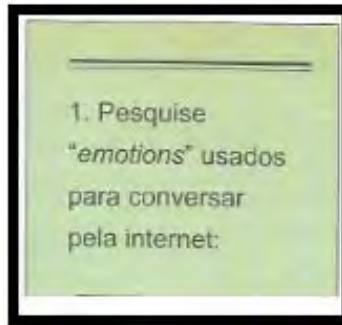
(ALBRES, 2010)

Na sequência, o capítulo introduz a questão 1 (Figura XV), que pede para o aluno pesquisar emoticons em conversas na Internet. Essa atividade ajuda o aprendiz a refletir sobre os usos e propósitos desse elemento. No entanto, pode ser enriquecida por outros propiciamentos, por exemplo, a atividade poderia pedir para o aluno comparar os emoticons com as expressões não manuais presentes em LIBRAS, fazendo-o refletir sobre o propósito desses dois elementos e sobre o papel da imagem como produtora de sentidos na escrita.

Já a atividade 2 (Figura XVI) pede para o aluno produzir um diálogo no gênero MSN. Levando em conta que há um modelo desse gênero textual e uma tabela com expressões

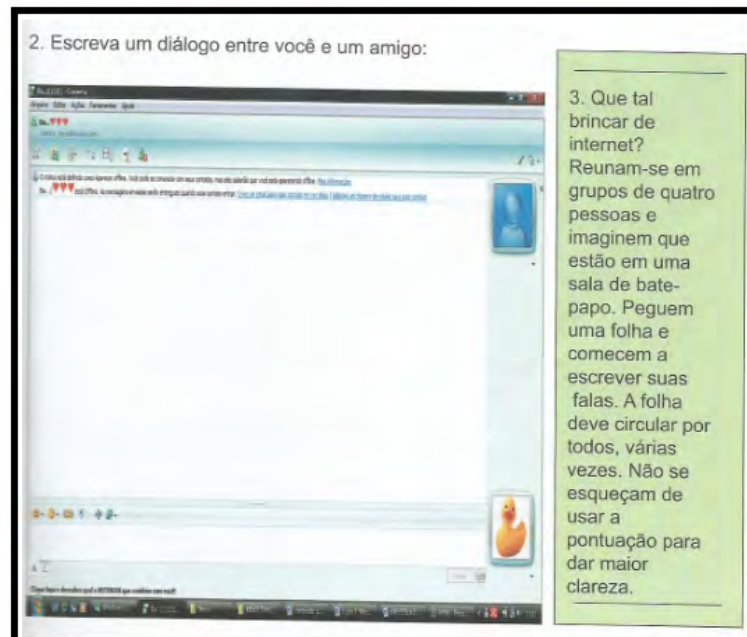
cotidianas no início da unidade, o aluno poderia basear-se nesse diálogo do MSN já apresentado para produzir um novo texto, assim como nos modelos de uso propiciados pela atividade 1. Após essa atividade, a questão 3 pede que os alunos se reúnam em grupos, imaginem que estão em uma sala de bate-papo e elaborem um possível diálogo. Como explica Tomlinson (2003), esse seria um exemplo de atividade de desenvolvimento, pois incentiva o aluno a retornar ao texto, revisando o que já foi trabalhado e buscando novas informações para produzir um novo texto, descobrindo, assim, o que ele aprendeu e o que precisa aprender.

Figura 15 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 13



(ALBRES, 2010)

Figura 16 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 13



(ALBRES, 2010)

A atividade 4 (Figura XVII), por sua vez, é uma atividade de repetição. Levando em conta que há no início da unidade uma tabela com os mesmos diálogos, basta o aluno copiar o que está escrito no modelo para realizar essa atividade. Ainda que esse tipo de atividade leve à assimilação e retenção, ele se mostra problemático, pois promove a memorização e a repetição de estruturas prontas em vez de buscar reflexões sobre o funcionamento da língua.

Figura 17 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 14

4. Complete o diálogo a seguir:

1: __ Oi, Beto, tudo _____ ? 2: __ Oi, Ana, tudo bem, e _____? 1: __ Tudo certo.	1: __ Bom dia, Luis. Esse é meu amigo. 2: __ Muito _____.	1: __ Até logo, já vou. 2: __ _____.
1: __ Tchau. Já _____. 2: __ Até _____.	1: __ Olá, _____ bom? 2: __ Muito _____.	1: __ Boa noite, como _____ ? 2: __ _____, obrigado.
1: __ Obrigada. 2: __ _____.	1: __ Boa noite! 2: __ _____.	1: __ _____! 2: __ Tudo certo.

(ALBRES, 2010)



Nesse contexto, Saliés (2011) ressalta a importância de serem pensadas práticas discursivas nas quais os aprendizes sejam levados a recuperar as formas utilizadas em situações de uso. A partir disso, uma possibilidade de reformulação da atividade 4 seria a apresentação de vídeos sem legendas, nos quais aparecem situações comunicativas de apresentação inicial e despedida. Nessa atividade, o aluno teria que legendar as situações utilizando os diálogos trabalhados na unidade.

Após a questão 4, o capítulo introduz uma outra tabela com os verbos SER e ESTAR, conforme mostra a Figura XVIII. Nessa tabela, é explicado que ambos os verbos são inexistentes em LIBRAS e que os sinais expressos são adaptações para apresentação destes verbos da Língua Portuguesa.

A explicação presente na tabela parece ser equivocada, pois, como comentado anteriormente, as línguas de sinais e o Português apresentam estruturas diferentes e, por isso, a LIBRAS dispõe de recursos diferentes dos utilizados em Língua Portuguesa para sinalizar características ou sentimentos. A explicação também mostra-se perigosa, pois, ao afirmar que a LIBRAS não tem categorias existentes em outras línguas, pode levar o leitor a pensar que as línguas de sinais são limitadas em relação às línguas orais-auditivas, reafirmando o discurso preconceituoso que perseguiu as línguas de sinais durante séculos e as levou até mesmo à proibição.

Figura 18 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 14

SER e ESTAR são verbos inexistentes na Libras. Os sinais abaixo são adaptações para apresentação destes verbos nas frases em língua portuguesa.

	
<p>SER</p> <p><u>Eu sou</u> brasileiro. <u>Você é</u> estudante. <u>Ele é</u> magro. <u>Ela é</u> inteligente. <u>A gente é</u> alegre. <u>Nós somos</u> jogadores de vôlei. <u>Vocês são</u> meus amigos. <u>Eles são</u> irmãos. <u>Elas são</u> amigas.</p> <p>A casa é bonita.</p>	<p>ESTAR</p> <p><u>Eu estou</u> alegre. <u>Você esta</u> feliz. <u>Ele está</u> contente. <u>Ela está</u> triste. <u>A gente esta</u> desanimado. <u>Nós estamos</u> super bem. <u>Vocês estão</u> ótimos. <u>Eles estão</u> bem. <u>Elas estão</u> apaixonadas.</p> <p>A mesa está quebrada.</p>
<p>"Tu" é usado em algumas regiões como no sul, no nordeste e no Rio de Janeiro.</p>	

(ALBRES, 2010)

Além disso, a tabela também apresenta exemplos de uso desses verbos em frases descontextualizadas e, mais uma vez, sem os recursos visuais que ajudariam o aluno surdo a construir sentido para as frases. Por fim, o livro explica que o pronome TU é usado em algumas regiões do Brasil: além de esse tipo de generalização ser problemático, não são discutidos os usos do pronome de segunda pessoa em contextos formais e informais e as diferenças de concordância verbal que ele pode apresentar nesses contextos.

Na atividade 5, são exploradas frases isoladas e, mais uma vez, sem recursos visuais. Conforme mostra a Figura XIX, apesar de ser solicitado que o aluno escolha o verbo mais adequado para preencher as lacunas levando em conta o número e a pessoa do sujeito, essas questões não foram trabalhadas anteriormente. Logo, a atividade promove, novamente, a cópia baseada em um modelo previamente apresentado.

Figura 19 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 15

5. Complete as frases a seguir usando os verbos SER e ESTAR:

a) Eu _____ Fabiana. (ser)	Ela _____ minha amiga. (ser)
b) Eu _____ com 13 anos. (estar)	Nós _____ jovens. (ser)
c) Eu _____ na 6ª série. (estar)	Eles _____ alegres. (estar)
d) Nós _____ de recuperação. (estar)	Eles _____ estudiosos. (ser)
e) Você _____ alto. (ser)	Vocês _____ espertos. (ser)

(ALBRES, 2010)

Já a atividade 6, ilustrada pela Figura XX, pede que os alunos liguem os pronomes pessoais escritos em Língua Portuguesa aos desenhos dos sinais em LIBRAS correspondentes. Esse tipo de atividade busca propiciar a reflexão do aluno acerca das duas línguas. No entanto, uma possibilidade de adaptação para essa questão seria incentivar também a reflexão sobre a concordância verbal, pois, enquanto na Língua Portuguesa ela é formada a partir de desinências, na LIBRAS ela se realiza espacialmente, por meio de mecanismos discursivos, contextuais e espaciais. Como explicam Teixeira e Modesto (2013), não há as categorias morfológicas ou sufixos específicos de tempo e modo na conjugação dos verbos, mas há a incorporação de outros tipos de flexão, como os parâmetros de: movimento, direção e expressões não manuais.

Além disso, aparece na atividade a expressão “a gente”, utilizada, geralmente, em contextos informais. Essa expressão, apesar de sinalizar um sentido semelhante ao do pronome NÓS, concorda com verbos na 3ª pessoa do singular. Com isso, trabalhar essa expressão a partir de modelos de uso mostra-se necessário para a reflexão sobre as suas especificidades.

A atividade nº 7 (Figura XXI) segue o mesmo padrão da atividade 5 (Figura XIX), pois trabalha com pedaços de escrita descontextualizados e não utiliza recursos visuais. A tabela da atividade sublinha as terminações dos verbos, mas não explica o que elas indicam. Assim, o aluno é levado a copiar mecanicamente essas terminações, sem entender o que elas significam, pois faltam atividades na unidade que favoreçam a contextualização dos verbos. Ademais, apesar de os sinais serem utilizados nessa tabela, não são discutidas diferenças e semelhanças entre as estruturas da LIBRAS e da Língua Portuguesa. A língua de sinais é utilizada apenas como um adereço.

Além disso, a atividade é meramente estrutural, pois não explora modelos de uso. Com isso, não trabalha com processos reflexivos que falem sobre quando e por que são utilizados determinados pronomes, nem propicia oportunidades de aprendizagem que possibilitem o aprendiz a projetar a forma sobre a função em contextos de uso, acompanhados de informação visual.





A atividade nº 8 (Figura XXII) pede que o aluno observe as terminações dos verbos da atividade 7 (Figura XXI). Por ser uma atividade indutiva, propicia a reflexão sobre as regras de funcionamento da língua e aparece como um ponto positivo do material.

A atividade 9 (Figura XXIII) sugere que o aluno complete as frases, utilizando o verbo SER e ESTAR. Novamente são trabalhadas frases descontextualizadas, e não são utilizados imagens ou outros recursos visuais. Isso faz com que o aluno complete, mecanicamente, os

espaços com as estruturas pedidas, seguindo o modelo apresentado. O uso de imagens que ilustrassem e contextualizassem as situações utilizadas na atividade poderiam ser uma forma de facilitar a compreensão do aluno, além de ser um modo de atrair a atenção para aquilo que está sendo proposto.

Figura 20 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 15








6. Ligue os pronomes pessoais aos sinais correspondentes:

	EU	
	VOCÊ	
	ELE	
	ELA	
	A GENTE	
	NÓS	
	VOCÊS	

(ALBRES, 2010)

Figura 21 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 16

7. Conjugue os verbos regulares terminados em AR no Presente do Indicativo.

AMAR	GOSTAR	FALAR	COPIAR
			
EU amo	EU _____	EU _____	EU _____
VOCÊ ama	VOCÊ _____	VOCÊ _____	VOCÊ _____
ELE ama	ELE _____	ELE _____	ELE _____
ELA ama	ELA _____	ELA _____	ELA _____
NÓS amamos	NÓS _____	NÓS _____	NÓS _____
VOCÊS amam	VOCÊS _____	VOCÊS _____	VOCÊS _____
ELES amam	ELES _____	ELES _____	ELES _____
ELAS amam	ELAS _____	ELAS _____	ELAS _____
PULAR	BRIGAR	JOGAR	ANDAR
			
EU _____	EU _____	EU _____	EU _____
VOCÊ _____	VOCÊ _____	VOCÊ _____	VOCÊ _____
ELE _____	ELE _____	ELE _____	ELE _____
ELA _____	ELA _____	ELA _____	ELA _____
NÓS _____	NÓS _____	NÓS _____	NÓS _____
VOCÊS _____	VOCÊS _____	VOCÊS _____	VOCÊS _____
ELES _____	ELES _____	ELES _____	ELES _____
ELAS _____	ELAS _____	ELAS _____	ELAS _____

(ALBRES, 2010)

Figura 22 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 17

(ALBRES, 2010)

Figura 23 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 17

9. Preencha com o verbo ser e estar:

a) Eu _____ magro.	i) Eu _____ gorda.
b) Ele _____ alto.	j) Ele _____ legal.
c) Nós _____ alunos.	k) Nós _____ divertido.
d) Eles _____ organizado.	l) Eles _____ bagunçado.
e) Ela _____ bonito.	m) Ela _____ feia.
f) Elas _____ brancas.	n) Elas _____ negras.
g) Nós _____ triste.	o) Nós _____ magro.
h) Eu _____ estudioso.	

(ALBRES, 2010)

A atividade 10 (Figura XXIV) apresenta um gênero ainda não trabalhado, a história em quadrinhos. Como explica Fernandes (2006), é fundamental a escolha de diversos gêneros com grande abrangência social e que façam parte do cotidiano do aluno, pois o trabalho de leitura permitirá que o aprendiz faça associações com seu conhecimento prévio e infira significados. Além disso, a história em quadrinho é um gênero rico em imagens, o que ajuda o aprendiz a inferir possíveis sentidos para o texto.

Após a história em quadrinho, há perguntas de compreensão, que buscam avaliar o entendimento que o aluno teve do texto. Há também uma tabela sobre vocabulário, que apresenta características físicas e psicológicas. Alguns dos termos apresentados aparecem anteriormente na história em quadrinho, o que ajuda o aluno a fazer associações e inferir sentidos.

Há também palavras novas e, como a tabela não apresenta definições, nem recursos visuais, isso pode dificultar o entendimento desse vocabulário por parte do aluno. Trabalhar com o novo faz parte do processo de aprendizagem, pois permite que o aprendiz passe por momentos de risco. No entanto, essas atividades devem ser colaborativas, para que ele, com a ajuda de outros, possa co-construir sentido sobre o conteúdo novo.

Figura 24 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 18

10. Leia a história abaixo:

Paulo é dono de uma padaria, mas é também muito "pão duro". Ele tem poucos amigos porque é muito chato. Ele é chamado de "taturana". Ele tem esse apelido por causa da sobrançelha.

Eu tenho um amigo o Pedro. Quem?

Descrição do amigo

O Pedro tem quase dois metros. Ah, ele é alto. Ele tem olhos e cabelos castanhos. Ele tem 37 anos. Como vai?

VOCABULÁRIO

Alto / baixo

Gordo / magro

Alegre / triste

Velho / jovem=novo

Moreno / branco / negro

Feio / bonito

Tímido / extrovertido

Bagunçado / organizado

Surdo / ouvinte

Grande / pequeno

Calmos / nervoso

1) Paulo tinha poucos amigos, porque?

a) porque ele era muito chato.

b) porque ele era dono de padaria.

c) porque ele morava longe.

2) Como o Paulo era o apelido do Paulo?

a) Tampico

b) Taturana

c) Fofinho

3) Qual é o nome do amigo do dono da Padaria?

a) Paulo

b) Pedro

c) Felipe

4) O que o amigo de Paulo fala quando chega?

a) Como vai?

b) Boa tarde.

c) Tudo bem?

18

(ALBRES, 2010)

A atividade 11 (Figura XXV) pede que o aluno ligue as expressões cotidianas trabalhadas no início da unidade aos respectivos desenhos dos sinais em LIBRAS. Apesar de trabalhar com pedaços de língua descontextualizados, a aproximação feita entre as duas línguas pode ajudar o aluno a compreender as expressões ao associar as palavras da segunda língua com os sinais da sua L1, usando a L1 como estratégia cognitiva e afetiva.

A atividade 12 (Figura XXVI) também trabalha com vocabulário. Pede para o aluno pintar os desenhos de acordo com a cor indicada. Levando em conta que esse tema ainda não havia sido trabalhado anteriormente na unidade, é previsto que o aluno pesquise em outros materiais o que os termos significam. Novamente, a atividade utiliza palavras isoladas, e não há pistas textuais ou visuais que agreguem valor à construção de sentido e que ajudem o

aprendiz a elaborar hipóteses sobre os possíveis sentidos do vocabulário em questão. Além disso, o uso das cores é trabalhado apenas por meio de uma visão estrutural, quando poderia ser relacionado com aspectos culturais, já que, para muitas culturas, as cores podem representar aspectos afetivos e emocionais de uma pessoa.

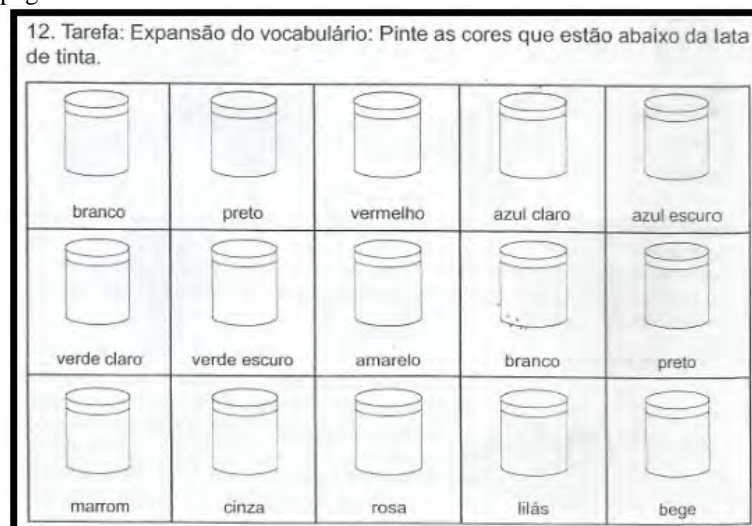
O mesmo acontece na atividade ilustrada pela Figura XXVII, que trabalha os numerais cardinais. A atividade introduz uma tabela com os números de um a cem. Esse tipo de proposta incentiva apenas a memorização do vocabulário por parte do aluno, e não sua compreensão e uso em contextos diversos, até porque as projeções de forma sobre função são de uma forma para um sentido, e sim de uma forma para múltiplos sentidos.

Figura 25 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 19



(ALBRES, 2010)

Figura 26 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 19



(ALBRES, 2010)

Figura 27 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 20


um (1)	onze (11)	
dois (2)	doze (12)	
três (3)	treze (13)	
quatro (4)	quatorze (14)	trinta (30)
cinco (5)	quinze (15)	quarenta (40)
seis (6)	dezesesseis (16)	cinquenta (50)
sete (7)	dezesete (17)	sessenta (60)
oito (8)	dezoito (18)	setenta (70)
nove (9)	dezenove (19)	oitenta (80)
dez (10)	vinte (20)	noventa (90)
	vinte e um (21)	cem (100)
	vinte e dois (22)	

(ALBRES, 2010)

Por fim, há na unidade a presença de jogos (Figura XXVIII). Esse tipo de atividade mostra-se produtivo, pois é uma forma de incentivar os alunos, já que, além de quebrar a rotina da sala aula, permite reflexões sobre a língua alvo e vai além de atividades mecânicas de memorização. Jogos e simulações propiciam operações descendentes e, além disso, são formas de usar a língua como mediadora na construção de conhecimento, e não como um fim (Saliés, 2011). Como explica Saliés (2011), os jogos são importantes, pois, além de integrarem escrita e leitura, posicionam o aprendiz como agente em práticas sociais.

Figura 28 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 21

Expressões idiomáticas:



Com o verbo ESTAR também se formam várias expressões idiomáticas. Conseguem identificar estas?

in Passa Palavra, Língua Portuguesa, 6.º ano, Caderno do Aluno, Maria José Costa e Maria Emília Traça, Porto Editora

(ALBRES, 2010)

Já a unidade 2, intitulada *Minha família*, é composta por dezesseis atividades divididas em cinco eixos: função comunicativa, vocabulário, gramática, leitura e escrita. A parte da unidade referente à função comunicativa trabalha com a apresentação da família. Já as atividades relativas ao vocabulário trabalham com os membros da família, os verbos BRINCAR, FALAR, ESTUDAR, COMER, ESCREVER, LER, ASSISTIR, CAIR, ABRIR, entre outros. A gramática também aborda o verbo SER no presente do indicativo, o verbo ESTAR indicando lugar, os pronomes possessivos, pronomes pessoais, o uso de artigos, verbos de ações do dia-a-dia e de atividades escolares no presente do indicativo e alguns verbos irregulares, como DORMIR, VESTIR, PENTEAR, etc. Por fim, a leitura aborda a árvore genealógica e a escrita trabalha com a elaboração de frases e criação de diálogos, trabalhando, mais uma vez, com temas do cotidiano do aluno.

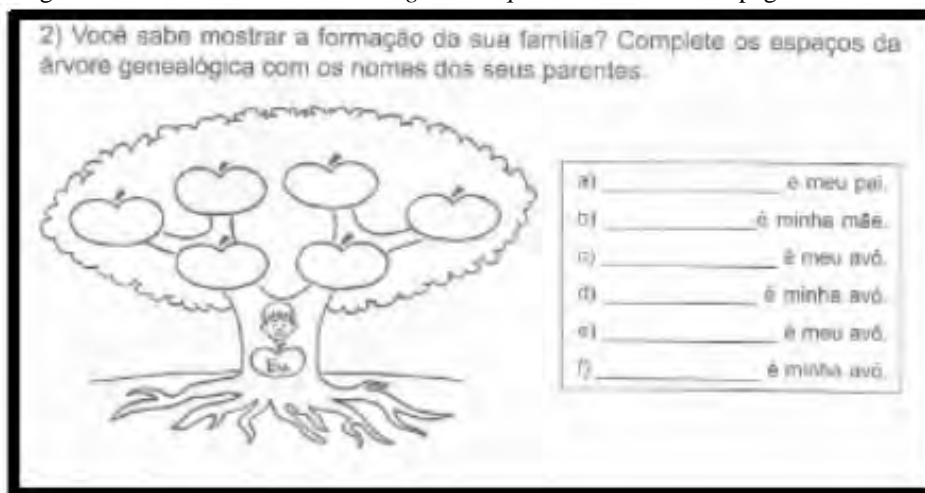
A primeira atividade da unidade (Figura XXIX) trabalha com o vocabulário de grau de parentesco e pede para o aluno ligar os sinais em LIBRAS aos termos correspondentes em Língua Portuguesa. A atividade 2 (Figura XXX) trabalha com o mesmo tema e pede para o aluno, a partir do vocabulário apresentado na questão anterior, falar sobre a árvore genealógica de sua família. Esse tipo de atividade permite que o aprendiz experiencie o tema, pois consegue relacionar o assunto que está sendo trabalhado com sua vivência de mundo.

Figura 29 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 22



(ALBRES, 2010)

Figura 30 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 22



(ALBRES, 2010)

Já a atividade 3 é para preencher lacunas (Figura XXXI). Pede que o aluno utilize as formas do verbo SER para construir frases sobre os graus de parentesco, baseadas na imagem de uma árvore genealógica. Apresenta também duas tabelas: uma com vocabulário referente ao campo semântico relativo à família e outra com os pronomes pessoais retos e possessivos. Ambas as tabelas aparecem descontextualizadas, apenas com as listas de palavras soltas, sem recursos visuais ou textos que ajudem o aprendiz a elaborar sentido sobre o conteúdo e sem modelos de uso.

Uma possibilidade de adaptação seria a utilização de textos para trabalhar com os pronomes possessivos. Depois, para trabalhar com graus de parentescos, poderiam ser utilizados vídeos em LIBRAS, nos quais aparecessem os membros da família. Outra possibilidade é propor que os alunos levassem fotos da sua família, a apresentassem em LIBRAS para a turma e depois montassem a sua própria árvore genealógica, utilizando o vocabulário trabalhado.

As atividades 4 e 5 (Figura XXXII) apresentam a mesma estrutura da atividade 3. Por um lado, mostram a preocupação dos autores em trabalhar com elementos do universo do estudante ao lançarem mão dos graus de parentesco da família do desenho *Os Simpsons*, possibilitando que o aluno experiencie o texto a partir de seu conhecimento de mundo. Há também a imagem da árvore genealógica, que ajuda o aluno a preencher as lacunas. Por outro lado, a atividade apresenta frases descontextualizadas, que pedem que o aprendiz apenas empregue mecanicamente o vocabulário, seguindo o mesmo modelo já apresentado. O uso de textos que contextualizassem as situações discursivamente poderia trazer propiciamentos no desenvolvimento de interlíngua.

A atividade 6 (Figura XXXIII) introduz um texto pela primeira vez na unidade. O texto fala sobre uma família formada por surdos e ouvintes. A atividade pede que o aluno monte a árvore genealógica dessa família, tendo como base as informações fornecidas pelo texto. É interessante notar também que, ao tentar aproximar as comunidades surda e ouvinte, essa atividade promove discussões sobre os aspectos culturais de ambas, aproximando o material da realidade psicológica do aprendiz surdo.

Após a atividade 6, há a apresentação de um diálogo entre dois amigos via MSN. O tema da conversa é família e grau de parentesco. Depois, na questão 7 (Figura XXXIV), é pedido que o aluno apresente sua família em um diálogo do MSN. Logo, tendo como base o texto apresentado anteriormente, o aluno seguirá o modelo para elaborar sua própria produção textual. Há também a apresentação de alguns dos usos da preposição COM. Para trabalhar com esse tópico gramatical, novamente são utilizadas frases descontextualizadas, sem recursos visuais e sem modelos de uso. Como aponta Saliés (2010), preposições são problemáticas para qualquer aprendiz de segunda língua e tais dificuldades fazem parte do processo de desenvolvimento da interlíngua. Logo, para trabalhar com essa classe gramatical o professor precisa partir de estratégias descendentes e do uso da língua mãe (LIBRAS) como estratégia cognitiva, social e afetiva na sala de aula.

Após a explicação do uso da preposição COM, há a explicação da classe gramatical artigo e também é apresentado um diálogo exemplificando os possíveis usos do artigo. (Figura XXXV). A definição desse tema mostra-se sucinta e complexa para o público alvo do material, pois a utilização das palavras NOMES e SUJEITO implica no conhecimento de funções morfológicas e sintáticas que não foram trabalhadas até aquele momento da aprendizagem.

Uma possibilidade de adaptação desta atividade é o trabalho com textos nos quais aparece essa classe gramatical. Um gênero interessante seria o conto de fadas, pois são utilizados artigos indefinidos na apresentação das personagens e artigos definidos para se referir às personagens já citadas.

A atividade 8 (Figura XXXVI) trabalha com a classe gramatical artigo. Nele, há uma lista de palavras e é pedido que o aluno utilize os artigos adequados antes dos substantivos. A aprendizagem dos artigos se relaciona com o contato com a língua e seu uso, já que é uma questão de categorização de cada língua, ligada a modelos culturais, vivências e experiências. Logo, trabalhar com palavras soltas e que não foram apresentadas ainda na unidade só dificulta a atividade.

Figura 31 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 23

3) Ajude Pedro a escrever frases sobre as pessoas da sua família. Utilize as formas do verbo ser.

Esta é a minha família

Ana 76 Pedro 81

Bete 76 José 81

Bia 42 Henrique 42 Milton 39 Sofia 32

Eu 10 Beatriz 12 Daniela 11 Tiago 10

sou - é - somos - são

Eu
Meu
Minha

Você
Seu

Vocês
Seus

Ele
Dele

Eles
Deles

Nós
Nosso

a) Ana e Pedro são meus bisavós.
b) Eu e Daniela _____
c) Sofia é minha tia.
d) José _____
e) Daniela e Tiago _____
f) Eu e Beatriz _____
g) Bete _____
h) Henrique _____
i) Milton _____
j) Bia _____
k) Eu e Daniela _____

PARENTES:
Homem - mulher
Casado - casada
Solteiro - solteira
Vovô - vovó
Filho - filha
Pai - mãe
Irmão - irmã
Tio - tia
Primo - prima
Sobrinho - sobrinha
Sogra - sogra
Cunhado - cunhada
Padrasto - madrasta

Figura 32 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 24

4) Observe a família abaixo e preencha os espaços em branco com o vocabulário de parentesco.

a) O Homer é casado com Maggie.
 b) A Marge é mãe da Lisa.
 c) A Lisa é _____ da Patty e da Selma.
 d) A Selma é _____ do Bart.
 e) O Bart é _____ do Abraham.
 f) O Abraham é _____ do Homer.
 g) O Homer é _____ do Herb. O Herb é _____ da Lisa.
 h) A Lisa é _____ da Marge.
 i) A Marge é _____ da Ling.
 j) A Ling é _____ da Jackeline.
 k) A Jackeline é _____ do Bart.
 l) O Bart é _____ da Ling.
 m) A Ling é _____ da Lisa.

5. Complete com meu, minha, meus e minhas:

a) _____ marido e _____ filha vão para casa a pé.
 b) _____ amiga mora na Avenida Paulista.
 c) _____ filhos estão na outra calçada.
 d) _____ mulher gosta de andar.
 e) _____ filhas vão de ônibus para a escola.
 f) _____ amigos têm tudo em ordem.

(ALBRES, 2010)

Figura 33 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 25

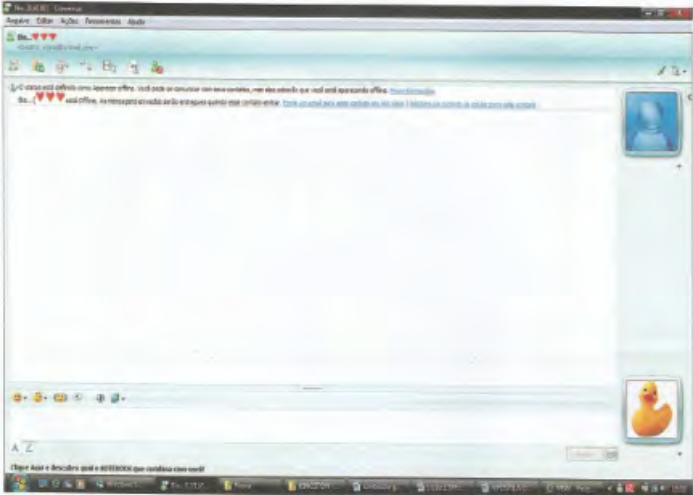
6. Leia o texto e complete a árvore genealógica com o nome das pessoas da família. Escreva o nome abaixo dos quadrinhos.

A árvore genealógica apresenta três gerações da família Oliveira. O nome do avô ouvinte é Pedro e da avó surda é Ana. Eles têm três filhos, um homem com nome de Carlos e duas mulheres, a Cintia e a Camila. Carlos se casou com Beatriz e teve dois filhos. A primeira filha é Sofia e o segundo filho é o menino surdo chamado de Henrique.

(ALBRES, 2010)

Figura 34 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 26

7. Escreva um diálogo em que você precise apresentar sua família. Veja o vocabulário de composição familiar. Podem usar o computador para interagir.




Uso da preposição "COM":

Eu moro com minha mãe.
 Eu vivo com meu tio.
 Eu falo com meu pai.
 Eu estou com minha irmã no shopping.
 Eu brinco com meu primo.

(ALBRES, 2010)

Figura 35 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 27

ARTIGO	Antes de nomes, geralmente usamos o artigo. O artigo concorda com o sujeito da frase.	
	Artigo definido	Artigo indefinido
	O a Os as	Um uma Uns umas
	São usados quando se sabe qual pessoa e objeto está sendo apresentado.	São usados quando não se sabe especificamente qual objeto está sendo apresentado.

Diferentes usos:

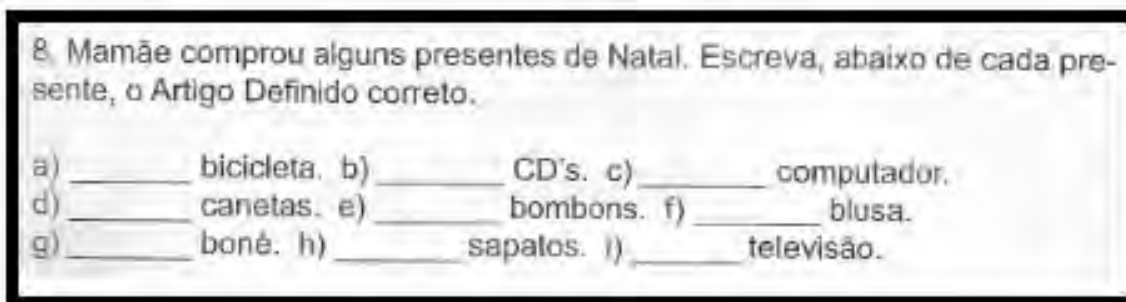
Eu comprei o relógio do meu primo.
 Eu comprei um relógio.

Diálogo:

____ Eu quero comer um bolo.
 ____ Ah é. Qual?
 ____ O bolo de chocolate é mais gostoso.
 ____ A minha mãe faz um bolo delicioso.
 ____ A minha tia faz bolo de coco. Huum...
 ____ O bolo é feito com leite.
 ____ Os meus amigos comem muito quando vão em casa.

(ALBRES, 2010)

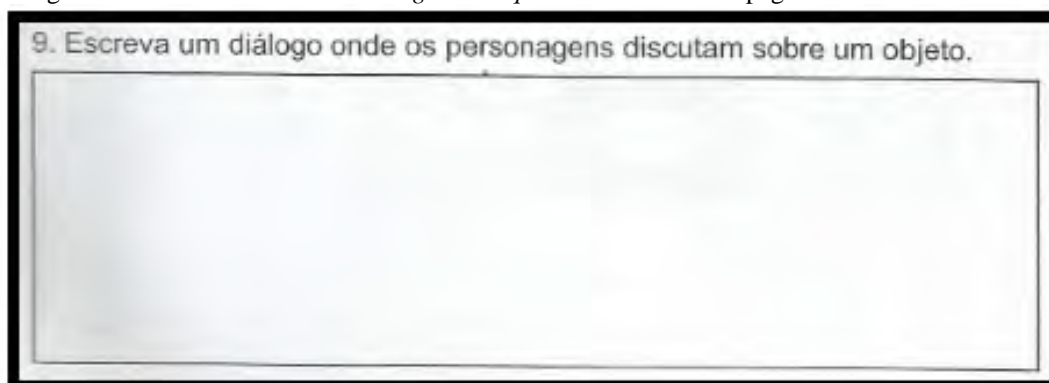
Figura 36 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 27



(ALBRES, 2010)

A atividade 9 (Figura XXXVII) pede que seja feito um diálogo sobre um objeto. Levando em conta que essa questão se encontra logo após a explicação sobre os artigos, podemos inferir que seu objetivo talvez seja incentivar o aluno a utilizar essa classe gramatical. Essa atividade seria mais entendível se fosse baseada na temática da unidade, pois os domínios conceituais já foram ativados e, com isso, os aprendizes poderiam elaborar hipóteses sobre os usos do artigo.

Figura 37 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 27



(ALBRES, 2010)

A atividade 10 (Figura XXXVIII) utiliza novamente frases descontextualizadas, mecanizando o uso de artigos. Por outro lado, a atividade 11 (Figura XXXVIII) pede que os alunos comparem o emprego dos artigos nos diversos exemplos e tenta fazer com que os aprendizes reflitam sobre os usos dessa categoria e as diferenças de sentido produzidas entre o uso do artigo definido e indefinido. Uma possibilidade de adaptação seria o uso de textos, pois o contexto no qual os artigos são empregados ajudaria o aluno a elaborar hipóteses sobre a língua e propiciaria modelos de uso.

A atividade 12 (Figura XXXIX) pede que o aluno substitua os substantivos pelos pronomes correspondentes e flexione os verbos de acordo com o modelo do primeiro

exemplo. Apesar de o assunto dessa atividade - ações cotidianas - não se relacionar com o tema da lição, há ilustrações que podem ajudar o aprendiz a inferir sentidos sobre os verbos.

Além disso, ações cotidianas fazem parte da realidade psicológica do aprendiz, ficam salientes à percepção e, portanto, oferecem amplo campo para ação dentro do ensino-aprendizagem de línguas, principalmente no caso dos surdos. Como mencionado anteriormente, no caso da comunidade surda, a exposição linguística tende a ser reduzida, e o contato com a língua mãe tardio. Com isso, priorizar ações cotidianas pode contribuir nesse sentido.

A atividade 14 (Figura XL) pede que o aluno, a partir de uma pergunta e exemplos, liste possíveis respostas. Apesar do uso de palavras soltas, um ponto positivo dessa atividade é a presença de um tema ainda não trabalhado, relacionado às ações cotidianas, como alimentação, vestuário, etc.

Uma possibilidade de adaptação para a atividade 14 é o uso de imagens para que o aprendiz possa inferir sentidos para palavras desconhecidas a partir de recursos visuais. Outra sugestão de adaptação é o uso de textos que trabalhassem com essas perguntas, o que ajudaria o aprendiz a realizar a tarefa a partir de um modelo.

Figura 38 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 28

<p>10. Coloque os Artigos Indefinidos no plural ou no singular, de acordo com a frase.</p> <p>1. ____ grande nuvem cobria o céu.</p> <p>2. Vovô contou ____ piadas engraçadas.</p> <p>3. O meu tio mora em ____ cidade do interior.</p> <p>4. Minha avó dizia ____ palavras muito bonitas.</p> <p>5. Aquele senhor é ____ médico.</p> <p>6. Comprarei ____ quatro livros de inglês.</p> <p>7. Amanhã farei ____ surpresa para vocês.</p> <p>8. João teve ____ pesadelo.</p> <p>9. Ela gostava de ouvir ____ músicas estranhas.</p> <p>10. Tinha ____ problemas para resolver.</p>	<p>11. Em dupla, discutam e expliquem porque dos diferentes usos dos artigos.</p> <p>a) Eu quero uma calça nova. Eu quero a calça da Levis.</p> <p>b) Eu amo um filme com animais. Eu amo o filme do Nemo.</p> <p>c) Eu compro um livro. Eu compro o livro de ciências.</p> <p>d) Ele tem uma bicicleta. Eu tenho a bicicleta da Caloi.</p>
---	---

(ALBRES, 2010)

Figura 39 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 29



(ALBRES, 2010)

Figura 40 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 31

14. Complete:

O que você pode comer?	O que você pode vestir?	O que você pode lavar?	O que você pode pegar?	O que você pode usar?
bolo arroz feijão bolacha carne maçã leite	calça camiseta Vestido blusa meia sutiã calcinha	mão rosto carro prato pé	mão chave bolsa calça casaco livro cachorro	carro camiseta lápis computador
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

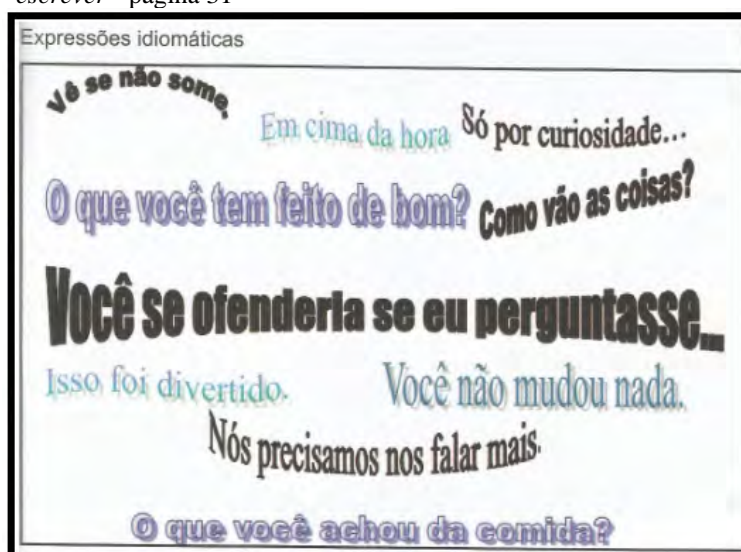
(ALBRES, 2010)

Após a atividade 14, é apresentado um quadro com o título “expressões idiomáticas”²¹ (Figura XLI). No entanto, no quadro, não aparece esse tipo de expressão, e sim expressões de uso consagrado e outras de polidez. Além disso, são apresentadas frases soltas e não inseridas em situações reais de comunicação, o que impede que o aluno elabore hipóteses sobre possíveis sentidos e situações de uso.

Uma possibilidade de adaptação para essa atividade seria trabalhar essas expressões de uso consagrado e de polidez a partir de vídeos nos quais elas aparecem. Assim, com o apoio de recursos visuais, os alunos poderiam inferir sentidos para essas expressões e seus possíveis contextos de uso.

Outra possibilidade de adaptação, mas para o trabalho com expressões idiomáticas, é diferenciar seus sentidos denotativos e conotativos. Trabalhar com imagens e ilustrações que mostrem o sentido literal dessas expressões e com situações de uso em que elas estão inseridas podem ser caminhos para propiciar a reflexão sobre os sentidos que as expressões idiomáticas sinalizam.

Figura 41 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 31




(ALBRES, 2010)

Há também outro quadro (Figura XLII), que fala sobre o verbo ESTAR, já abordado na unidade 1. Anteriormente o verbo ESTAR foi definido a partir de usos em frases que sinalizam sentimentos; já nessa nova tabela, há exemplos que sinalizam localização.

²¹ Expressão idiomática é um conjunto de palavras que se caracteriza por não ser possível identificar o seu significado mediante o sentido literal dos termos que constituem a expressão. Perante os estudos linguísticos, elas são destituídas de tradução, uma vez que são dizeres cristalizados que retratam traços culturais de uma determinada região.

Figura 42 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 32

O verbo **ESTAR** é inexistente na Libras. Os sinal abaixo é uma adaptação para a apresentação deste verbo em frases da língua portuguesa.

	<p style="text-align: center;">ESTAR</p> <p><u>Eu estou</u> em casa. <u>Você está</u> na escola. <u>Ele está</u> no shopping. <u>Ela está</u> na rua. <u>Agente está</u> em São Paulo. <u>Nós estamos</u> no elevador. <u>Vocês estão</u> bem próximos. <u>Eles estão</u> longe. <u>Elas estão</u> no aeroporto.</p> <p>A <u>mesa está</u> na sala.</p>
---	--

Estudamos na lição anterior que podemos usar o verbo estar para indicar sentimentos. Agora vamos aprender que podemos usá-lo para indicar lugar.

(ALBRES, 2010)

A tabela mostra-se problemática, pois, além de trabalhar com frases descontextualizadas, apresenta um erro. É introduzida a expressão “a gente” junto quando, nesse contexto, deveria ser separada.

A partir da tabela sobre o verbo ESTAR (Figura XLII), pede-se na questão 15 (Figura XLIII) que o aluno organize frases a partir de trechos previamente fornecidos. Assim, para ele realizar essa atividade, basta seguir o modelo fornecido na tabela e repetir as formas flexionadas do verbo ESTAR.

Já a atividade 16 (Figura XLIV) pede que o aprendiz relacione os verbos com seus objetos. Levando em conta que, novamente, são utilizados trechos descontextualizados, não são propiciados modelos de uso que permitam a inferência de sentidos. Há também ausência de recursos visuais. A exploração de imagens e de situações comunicativas seria mais alinhada com o ambiente real de escrita, ao contrário da simples memorização e da repetição de estruturas prontas.

Uma possibilidade de adaptação para a atividade 16 é trabalhar com imagens que sinalizem as ações presentes na atividade ou vídeos nos quais elas apareçam. Propor um debate em LIBRAS pode também ser um caminho para relacionar as ideias da atividade 16.

Por fim, a Figura XLV introduz um quadro falando sobre oposições verbais, ou seja, verbos que sinalizam sentidos contrários. Esse tema é um ponto positivo do capítulo, pois o professor pode, a partir das oposições verbais, trabalhar com perspectivação, mostrando que, dependendo do ponto de vista de quem fala, a escolha de verbos muda.

No entanto, a atividade apresenta apenas uma lista de palavras soltas e seus antônimos. A utilização de imagens ou de textos, novamente, poderia ser uma forma de contextualizar tanto as expressões quanto as oposições verbais, facilitando a aprendizagem.

Figura 43 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 32

15. Faça frases:

Eu		na escola	1
Você		no escritório	2
Ele		em Santa Catarina	3
Ela		livre a noite	4
A gente	estar	no médico	5
Nós		no supermercado	6
Vocês		no shopping	7
Eles		em casa	8
Elas		no banheiro	9

(ALBRES, 2010)

Figura 44 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 33

16. Ligue os verbos com as palavras adequadas.

1. andar	() dinheiro
2. comer	() suco de laranja
3. jogar	() de bicicleta
4. beber	() futebol
5. gastar	() chocolate

(ALBRES, 2010)

Figura 45 - Atividade do livro *Português: eu quero ler e escrever* - página 33

Oposições Verbais



acordar - dormir	rir - chorar
aprender - ensinar	perguntar - responder
afirmar - negar	subir - descer
aumentar - diminuir	trazer - levar
atrair - repelir	acusar - defender
atrasar - adiantar	cair - levantar
ajudar - atrapalhar	andar - parar
afastar - aproximar	agarrar - largar
bater - apanhar	abaixar - levantar
criticar - elogiar	avançar - recuar
chegar - partir	apressar - retardar
comprar - vender	acertar - errar

(ALBRES, 2010)

5.3 *Português... eu quero ler e escrever*: reflexões finais

A partir da análise feita, podemos concluir que o material apresenta pontos positivos, como a utilização de contextos que partem do cotidiano. Além disso, há algumas atividades que trabalham com as novas tecnologias, mostrando a preocupação da autora em utilizar gêneros interessantes para o aprendiz. Nas unidades, há também jogos que, além de quebrarem a rotina da sala aula, propiciam operações descendentes e permitem os alunos a usarem a língua como mediadora na construção de conhecimento.

No entanto, apesar de trabalhar com diversos conteúdos ligados ao cotidiano, as unidades utilizam apenas dois gêneros textuais: o diálogo e a história em quadrinho. Além da ausência de temas múltiplos, não há pré-atividades ou atividades colaborativas que possibilitem o aprendiz a experienciar o assunto trabalhado ou relacioná-lo com sua vivência. Também não há atividades que propiciem modelos de uso face ao contexto da surdez, já que o livro trabalha apenas a utilização de frases isoladas ou expressões descontextualizadas. Isso minimiza a possibilidade de contato do aprendiz com diversas comunidades de prática e a sua exposição a contextos autênticos de produção.

Além disso, como a maioria das atividades das unidades promove a memorização e repetição de estruturas linguísticas e o processo de aprendizagem não parte do uso, a língua não aparece como mediadora da construção de sentido e o aprendiz não passa por pontos de bifurcação, já que não enfrenta momentos de risco e de decisão. Com isso, as atividades não promovem a autonomia e a agência do aprendiz, pois não o incentiva a elaborar hipóteses sobre a língua alvo e a atuar socioculturalmente.

Em relação aos aspectos culturais, a única questão que tenta propiciar a reflexão sobre questões culturais da comunidade surda e ouvinte é a número 6 da unidade 2 (figura XXVII), pois, ao apresentar um texto que fala sobre uma família formada por surdos e ouvintes, o professor poderia propor uma discussão sobre a cultura de cada comunidade. Na maior parte das unidades analisadas, não há a presença de atratores discursivos, pois não são discutidas questões culturais da língua alvo, nem da L1 do aprendiz. Logo, oportunidades de reconstrução identitária são escassas.

Além dessas problematizações, a LIBRAS, muitas vezes, é utilizada apenas como um adereço, pois as tabelas somente apresentam os desenhos dos sinais para o aluno entender o significado das palavras em Português a partir da língua de sinais, deixando de promover a reflexão sobre semelhanças e diferenças entre as línguas.

Outro aspecto que julgo importante considerar é a percepção visual de mundo, dadas as características do público alvo. A única atividade em que há ilustrações que podem ajudar o aprendiz a inferir sentidos é a questão 12 da unidade 2 (figura XXXIII), que pede que o aluno substitua os substantivos pelos pronomes correspondentes e flexione os verbos de acordo com o modelo do primeiro exemplo. Novamente, a maioria das atividades trabalha com frases descontextualizadas e sem recursos visuais.

Concluo que, apesar de as unidades apresentarem pontos positivos, como a exposição a alguns gêneros textuais, alguns contextos de comunicação e jogos comunicativos, há limitações, como: o estímulo de cópia de padrões, em vez do incentivo à percepção, à

construção de sentido na língua alvo ou à exposição a momentos de risco e de decisão; a falta de propiciamentos voltados para a autonomia do aprendiz; a ausência de aspectos culturais da comunidade surda e da comunidade ouvinte e de reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa. Logo, o objetivo das minhas práticas pedagógicas é também potencializar os pontos positivos apresentados nas unidades e avançar nas limitações das mesmas, preenchendo lacunas. A tabela a seguir conjuga os pontos positivos e negativos do material:

Tabela 2 - Pontos positivos e negligenciados do livro *Português... eu quero ler e escrever*

Pontos positivos
* A utilização de contextos que partem do cotidiano.
* Há algumas atividades que trabalham com as novas tecnologias, mostrando a preocupação da autora em utilizar gêneros interessantes para o aprendiz.
* Há também jogos que, além de quebrarem a rotina da sala aula, propiciam operações descendentes e permitem os alunos a usarem a língua como mediadora na construção de conhecimento.
Pontos negligenciados
* As unidades trabalham com apenas dois gêneros textuais: o diálogo e a história em quadrinho.
* Ausência de temas múltiplos, não há pré-atividades ou atividades colaborativas que possibilitem o aprendiz a experienciar o assunto trabalhado ou relacioná-lo com sua vivência.
* Não há atividades que propiciem modelos de uso face ao contexto da surdez, já que o livro trabalha apenas a utilização de frases isoladas ou expressões descontextualizadas.
* Na maior parte das unidades analisadas, não há a presença de atratores discursivos, pois não são discutidas questões culturais da língua alvo, nem da L1 do aprendiz. Logo, oportunidades de reconstrução identitária são escassas.
* A LIBRAS, muitas vezes, é utilizada apenas como um adereço, pois as tabelas somente apresentam os desenhos dos sinais para o aluno entender o significado das palavras em Português a partir da língua de sinais, deixando de promover a reflexão sobre semelhanças e diferenças entre as línguas.
* Estímulo de cópia de padrões, em vez do incentivo à percepção, à construção de sentido na língua alvo ou à exposição a momentos de risco e de decisão;
* Falta de propiciamentos voltados para a autonomia do aprendiz;
* A ausência de aspectos culturais da comunidade surda e da comunidade ouvinte;

A partir das ideias apresentadas nos tópicos 5.1, 5.2 e 5.3, respondo as perguntas de pesquisa: *Que materiais há na área de ensino-aprendizagem de Português como segunda língua para surdos?; Como esses materiais se colocam à luz da Teoria dos Sistemas*

Complexos?; e Como são estruturados esses materiais e quais são seus pontos positivos e negativos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de PL2 do aluno surdo?.

Minhas respostas indicam haver espaço para crescimento na área de planejamento e elaboração de materiais para o ensino de PL2 na modalidade escrita para surdos. Isso é o que passo a fazer a partir da revisão de literatura, da análise de materiais e dos critérios para a elaboração de práticas pedagógicas, itens que retomarei na próxima seção. Depois, apresento práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita de Português como L2 para alunos surdos, que visam gerar oportunidades de aprendizagem a partir de modelos de uso que emergem da interação dos alunos com diversos gêneros.

6 ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, falo sobre a elaboração das práticas pedagógicas. Inicialmente justifico minhas escolhas para a elaboração e conjugo os critérios nos quais baseio minhas práticas. Depois, apresento o desenho das práticas, relacionando as atividades baseadas nos critérios que emergiram da revisão de literatura.

6.1 Justificando escolhas

A partir da problematização do contexto de aprendizagem com o qual tive contato e da minha revisão de literatura, levantei critérios que usarei como base na elaboração de práticas pedagógicas. Primeiro, elenco aspectos que emergiram da revisão sobre Aquisição de Segunda Língua, Condição Pós-método e Teoria dos Sistemas Complexos. Depois, enumero especificidades que emergiram a partir da revisão de literatura sobre o Português para surdos e sobre Materiais de L2. Por fim, conjugo princípios.

No quesito da ASL, levo em conta que, como aprender uma língua é também aprender sobre uma segunda cultura, o processo de aquisição se relaciona com a reconstrução de identidade do aprendiz (Peirce, 1995). Nesse contexto, trabalho, em minhas práticas pedagógicas, aspectos culturais da comunidade surda e da comunidade ouvinte, para que sejam incentivadas discussões e reflexões sobre ambas. Outra variável envolvida no processo de aquisição é a motivação, que, por sua vez, envolve a afetividade e as ações que influenciam o grau de esforço que os aprendizes depreendem para aprender uma segunda língua. Levando em conta esse critério, trabalho com textos que façam parte da realidade do aluno surdo e abordem questões sobre sua cultura, como a LIBRAS e a percepção visual.

Como a aprendizagem de nenhuma língua pode ocorrer sem input, os aprendizes devem ser expostos a situações comunicativas para que haja contato com modelos de uso da segunda língua e para que seja adquirida experiência linguística. Com isso, incentivo em meus materiais oportunidades de prática da língua em situações comunicativas em pares, propiciando também o output do aprendiz. Trabalhar com o output mostra-se importante durante o processo de aprendizagem porque ajuda o aprendiz a: testar suas hipóteses, perceber os saltos em sua interlíngua, avaliar as lacunas presentes entre a sua L1 e a língua-alvo, notar as possibilidades de formas que podem ser produzidas utilizando seu conhecimento gramatical e aumentar sua conscientização sobre o processo de aquisição.

Destaco o papel da instrução na aprendizagem de segunda língua. Estudos mostram que a instrução com foco na forma pode facilitar o processo de aquisição, pois ajuda o aprendiz a perceber o funcionamento da língua. Logo, promovo em minhas práticas a reflexão sobre a língua alvo, contemplando o papel da L1 como estratégia cognitiva e afetiva e ajudando os aprendizes a criarem suas hipóteses sobre a L2.

No âmbito da condição Pós-Método (Kumaravadivelu, 2006), integro as macroestratégias nas atividades, levando em conta o contexto que delinee: (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a interação negociada; (3) minimizar mal entendidos de percepção; (4) ativar heurística intuitiva; (5) promover a conscientização sobre a linguagem; (6) contextualizar o input linguístico; (7) integrar as competências linguísticas; (8) promover a autonomia do aluno; (9) aumentar a consciência cultural; e (10) assegurar a relevância social.

Entre os aspectos discutidos sobre a Teoria dos Sistemas Complexos, meu propósito foi contemplar os contextos autênticos de produção e pontos de bifurcação e propiciar a autonomia, atratores discursivos, agência e construção da identidade. Quanto maior for o contato do aprendiz com situações de uso da língua, maior é a possibilidade de ele se tornar proficiente na mesma, pois terá a oportunidade de participar de diversas comunidades de prática e reutilizar os recursos de uma comunidade em outra. A partir desse contato, o sistema tende a passar por diversos pontos de bifurcação, já que o aprendiz potencialmente enfrentará momentos de risco e de decisão. Isso poderá desenvolver sua autonomia e fazer com que ele assuma mais facilmente o controle de seus sistemas de ASL. Além disso, como nos explica o conceito de agência, o aprendiz terá oportunidades de atuar socioculturalmente, já que usar uma segunda língua é também agir no mundo. Por fim, a presença dos atratores discursivos permitirá que o aprendiz conheça a cultura da língua alvo e, dessa forma, reconstrua sua identidade a partir da emergência de outras novas identidades.

Já em relação aos critérios que emergiram da revisão de literatura sobre Português para surdos, destaco os aspectos culturais, a LIBRAS e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. O contato a processos culturais e a produtos elaborados pela comunidade surda pode aproximar o aluno do material em questão, já que, para aprender o Português como segunda língua, é necessário também que o surdo se identifique e se motive com o contexto de aprendizagem. Levando em conta que a LIBRAS tem uma estrutura diferente da Língua Portuguesa, é necessário também que reflexões sobre essas diferenças sejam problematizadas nas práticas pedagógicas, de modo que isso ajude o aluno surdo a

elaborar hipóteses sobre a língua alvo e a canalizar os mecanismos de atenção para a forma e para respectivas projeções de forma sobre função.

Além disso, pensar sobre as especificidades da escrita da Língua Portuguesa é de grande relevância no processo de aprendizagem dessa modalidade. Para que isso ocorra, é fundamental a reflexão sobre os aspectos lexicais, gramaticais e funcionais dos textos. Com base na literatura (Fernandes, 2006; Lebedeff, 2002), parece ser necessário que as práticas pedagógicas voltadas para surdos também sejam pautadas na experiência visual e no trabalho com os mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade. Nesse contexto, busquei trabalhar com contos de fadas, propagandas, histórias em quadrinhos, entre outros gêneros, porque são textos que fazem parte do cotidiano do público-alvo.

Além disso, trabalhei com a narrativa porque, além de ser um tipo textual presente no gênero conto de fadas, é uma das primeiras práticas sociais mediadas pela linguagem com a qual a criança tem contato. Por também ser temporal, causal, episódica e transacional, ela exige do aprendiz a transformação de conhecimento de um estágio posterior e o estabelecimento de relações causais e temporais entre eles (Saliés, 2010; documento de sala de aula). Segundo Brockmeier e Carbaugh (2001), a narrativa é um meio de se comunicar, de expressar as experiências e compreender o mundo e a nós mesmos. Nesse contexto, alguns estudos atuais abordam o papel das narrativas na ordenação de experiências e no uso da memória, por exemplo.

Os conteúdos trabalhados na unidade - estrutura da narrativa e verbos no passado - foram escolhidos porque emergiram a partir do trabalho com o gênero conto de fadas e com o tipo textual narrativo. Em relação ao tema das práticas, escolhi trabalhar com o papel da mulher nas histórias infantis por ser um tema transversal. Assim, a partir do contato com diversos textos que abordam essa questão, o aprendiz terá oportunidade de conhecer aspectos culturais da literatura brasileira ouvinte e refletir sobre essa temática atual da nossa sociedade.

Outra sugestão que agreguei é a de Saliés (2011), que fala sobre a importância de as práticas serem organizadas a partir de pré-atividades, atividades e pós-atividades. Essa organização envolve: modelos de uso focados em um conteúdo temático; o zoom em um aspecto específico a ser trabalhado; e o processo de assimilação.

Procurei basear-me em princípios, como os apresentados por Tomlinson (1999), que explica que as práticas pedagógicas deveriam: dialogar com o currículo, trabalhar com textos, propiciar a interação e incentivar o aprendiz a focar em aspectos formais da língua, a desenvolver habilidades para a aprendizagem e a utilizar essas habilidades durante o processo de aprendizagem da segunda língua. Levando em conta que enxergo a escrita como um

processo e uma descoberta daquilo que se sabe e daquilo que não se sabe, era importante também que as práticas pedagógicas considerassem os momentos apontados por White e Arndt (1991): (1) criação e organização de ideias, (2) foco e escolha das principais ideias, (3) estruturação do texto, (4) elaboração do rascunho, (5) avaliação do texto que foi elaborado e (6) revisão do que foi escrito para elaborar a versão final do texto.

Pensando na revisão de literatura, a figura XLVI conjuga os critérios nos quais baseio minhas práticas pedagógicas:

Figura 46 - Critérios para a elaboração das minhas práticas pedagógicas



A partir dessas considerações, apresento no tópico 6.2 a organização das práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos.

6.2 As práticas

A partir desta seção, introduzo práticas elaboradas à luz dos critérios elencados no tópico 1 do capítulo 6, figura XLVI. Elas se conjugam em 11 encontros e foram elaboradas segundo os seguintes aspectos contextuais:

Público alvo: Alunos surdos do 6º ano do 2º segmento do ensino fundamental.

Duração: 11 encontros de 2 horas e 30 minutos.

Suporte: quadro branco; cópias de fichas; computador; apresentação de slides.

Eixo temático: papel da mulher a partir das histórias infantis.

Ponto de partida: gêneros conto de fadas, história em quadrinhos, propaganda, notícia.

Objetivos gerais: propiciar oportunidades de contação de história.

Objetivos específicos: propiciar exposição à estrutura da narrativa; propiciar oportunidades de aprendizagem de verbos no passado.

1ª encontro

PRÉ-ATIVIDADES: têm como objetivo introduzir o tema que será trabalhado e construir o conhecimento prévio, inserindo o aprendiz em práticas sociais e fazendo com que ele vivencie situações de uso.

1ª atividade - Iniciar um debate sobre o tema para que os alunos troquem ideias sobre o que já sabem. Espera-se que eles falem em LIBRAS para que se sintam confortáveis em expressar suas opiniões.

Pensando sobre o tema...

Você conhece alguma história infantil? Qual? Como ela é? Converse com seus colegas sobre as histórias infantis e os contos de fadas que a turma conhece.

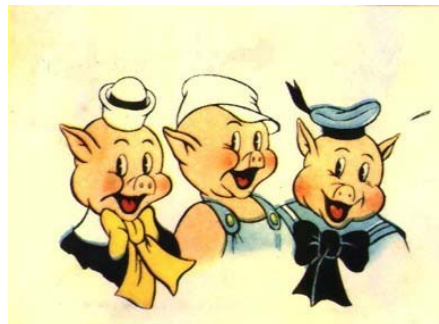
2ª atividade - Apresentar para a turma diversas figuras dos contos infantis mais conhecidos e pedir que eles relacionem as imagens com seus respectivos títulos. Novamente, recomenda-se que os alunos façam essa atividade em LIBRAS.

Para a elaboração dessa atividade, sigo as sugestões de White (1981), que fala sobre alguns encaminhamentos de práticas voltadas para a leitura, como: incentivar o interesse e a motivação ao relacionar o tópico do texto com o conhecimento prévio.

A quais histórias as imagens se referem? Relacione os títulos dos contos de fadas abaixo com suas respectivas imagens:



()



()



()



()



()



()

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. Cinderela | 4. Os Três Porquinhos |
| 2. Rapunzel | 5. A Branca de Neve |
| 3. Chapeuzinho Vermelho | 6. A Bela Adormecida |

Imagens disponíveis em: www.google.com.br/images

3ª atividade - Pedir que os alunos contem uma das histórias da atividade 2 e façam um resumo da mesma em Português.

Busco, novamente, trabalhar com o conhecimento prévio e com atividades em grupos, nas quais os aprendizes têm a oportunidade de co-construir conhecimento.

Você conhece algum dos contos de fadas trabalhados na atividade 2? Em grupos, conte a história que você conhece. Sinta-se à vontade para contá-la em LIBRAS. Depois, faça um resumo curto, em Português, explicando como é a história. O resumo pode ser feito com frases soltas ou desenhos que representem os momentos mais importantes da narrativa. Mas tente organizar as ideias como se estivesse contando a história a alguém.

4ª atividade - Apresentar dois vídeos sobre histórias infantis em LIBRAS.

Nessa atividade, levo em conta a importância da tecnologia como forma de incentivar o engajamento dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem de PL2. Além disso, com os vídeos, busco trabalhar o conhecimento prévio dos alunos surdos, que, muitas vezes, não têm acesso às histórias infantis, já que a maioria dos pais não sabe LIBRAS.

Sugestões de vídeos...

Há na Internet, no site do Youtube, muitos contos infantis traduzidos para LIBRAS. Vamos assistir a alguns?

Chapeuzinho Vermelho em Libras:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JuCVU9rGUa8>



Os três porquinhos em Libras:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JdpN-Es1p5Y>



5ª atividade - Iniciar um debate, em LIBRAS, sobre quais são as ideias principais de ambos os vídeos e quais as características semelhantes entre as histórias. Por fim,

perguntar o que seria, na opinião deles, um conto de fadas e suas principais características.

O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos elaborem hipóteses sobre a estrutura da história, trabalhando com o tipo textual narrativo, suas principais características e o gênero conto de fadas.

Depois de assistir aos vídeos *Chapeuzinho Vermelho em LIBRAS* e *Os três porquinhos em LIBRAS*, responda:

- Quais são as ideias principais do vídeo *Chapeuzinho Vermelho em LIBRAS*? E do vídeo *Os três porquinhos em LIBRAS*?
- Quais características semelhantes entre os dois vídeos?
- Na sua opinião, o que é um conto de fadas? Explique com as suas palavras o que é e aponte suas principais características.

2ª encontro

1ª atividade - Apresentar imagens das capas de livros infantis adaptados que tratam de aspectos da cultura surda e propor um debate em LIBRAS.

Como aprender uma segunda língua é também aprender uma segunda cultura, penso que minhas práticas devem trabalhar também com o aumento da conscientização cultural do aprendiz, pois, ao ter contato com atratores discursivos, ele pode refletir sobre os costumes e modos de pensar da sua L1 e da língua alvo.

Você sabia que, além de traduções de histórias do Português para LIBRAS, há também adaptações que falam sobre aspectos culturais da comunidade surda? Veja alguns exemplos:



Imagens disponíveis em: www.google.com.br/images

- Você conhece os contos tradicionais com os quais os livros *Patinho surdo*, *Cinderela surda* e *Rapunzel surda* se relacionam? Quais são suas histórias?
- Na sua opinião, quais possíveis semelhanças e diferenças há entre os contos originais e suas adaptações?

2ª atividade - Trabalhar o conto tradicional *O Patinho Feio*. Após ser exibido o vídeo que narra a história, pedir que o aluno conte, em LIBRAS, o que foi visto e escreva, em Português, quais as ideias principais.

Vamos conhecer mais sobre a história *Patinho Feio* e o conto tradicional com o qual ela se relaciona? Veja o vídeo abaixo:



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sBBulj3HotM>

- Após ver o vídeo acima, conte para a turma, em LIBRAS, o que você entendeu da história.
- Depois, faça um resumo em Português contando a história. Novamente, o resumo pode ser feito com frases soltas que mostrem as ideias principais ou desenhos que representem os momentos mais importantes.

3ª atividade - Apresentar a história adaptada do conto *O Patinho Feio*, que fala sobre o *Patinho Surdo*. Depois de ser trabalhada essa história, pedir que o aluno a narre em LIBRAS.

O objetivo dessa atividade é propiciar que o aluno compare as duas versões da história e elabore hipóteses sobre o Português, pois, ao contar a história em LIBRAS, ele tem a oportunidade de refletir sobre as diferenças entre as duas línguas.

Vamos conhecer agora a história *O Patinho Surdo*? Leia o texto abaixo, que fala sobre essa versão adaptada do conto tradicional *O Patinho Feito* e converse com os seus colegas sobre as perguntas que se seguem:

O Patinho Surdo

Em uma lagoa tranquila, num dia ensolarado, no Rio Grande do Sul, chegou uma revoada de aves. De um lado ficaram os cisnes e de outro ficaram os patos surdos. Estavam todos na lagoa até que uma pata e um pato surdos se encontraram e começaram a sinalizar. Conversaram, conversaram até que começaram a namorar.

Os dois começaram a preparar um ninho, pois a pata iria colocar ovos. Ela pôs um ovo, depois outro, depois outro. Um dia em que ela precisava relaxar um pouco, saiu a nadar. E, passeando tranquila pelo lugar onde ficavam os cisnes, começou a sentir uma dor. E faltava colocar um ovo! Como não daria para voltar para o ninho, teria que ser ali mesmo. Viu um ninho dos cisnes, colocou o ovo ali. e foi embora triste, pois ali não era o seu ninho.

A mamãe cisne retornou e sentou no seu ninho. Dali alguns dias, ela sentiu algo se mexendo lá embaixo. Saltou logo para ver. Eram os ovos que começaram a quebrar. Os filhotes iam saindo e grasnando. A mamãe chamou logo o papai para ver os filhotes que iam nascendo e, de repente, sai um filhote sinalizando! O papai e a mamãe se olharam e acharam aquilo estranho, pois todos grasnavam e um sinalizava.

Sem saber como aquilo acontecera, papai cisne saiu irritado. Mamãe não soube como reagir e como tratar o filhote diferente. Todos os cisnezinhas conversavam e o patinho ficava ali calado. Mamãe cisne levou todos para passear e eles cantavam, todos alegres. O patinho surdo começou a perceber que ali não era seu lugar.

- Todos conversavam e cantam e eu sinalizo.

Deixou o grupo e saiu nadando. Foi nadando angustiado, nadando, nadando. Passou por entre os juncos do lago e viu algo ao longe. Aproximou-se mais e viu outro grupo de cisnes sinalizando. Nadou, nadou... encontrou cisnes de outra família, negros e pescoço longo. Ele se aproximou. Os cisnes respondiam com sinais ao mesmo tempo em que oralizavam. Não, ali também não era o seu lugar.

Saiu nadando triste e solitário. Até que um grupo de irmãos sinalizava por ali e avistou o patinho, sozinho. O grupo de patinhos resolveu ir até lá. Aproximaram-se e chamaram o patinho. O patinho ficou aliviado, pois os outros patos também sinalizavam. Nisso, a mamãe pato o avistou e saiu correndo para abraçá-lo. Era seu filho que havia nascido em outro ninho!

Os cisnes já estavam desesperados procurando o patinho perdido. Quando, de repente, os cisnes e os patos se encontram! Não conseguiam se comunicar, pois os cisnes falavam e os patos sinalizavam. Tiveram a ideia de chamar o sapo, pois este era intérprete e poderia mediar a situação. O cisne perguntou pelo filho que estava perdido, então a mamãe pato explicou o que acontecera. Falou que um dia estava passeando quando precisou colocar um ovo, e o fez no ninho dos cisnes.

Então tudo ficou esclarecido. Com a ajuda do sapo intérprete, eles foram se comunicando e tudo ficou claro. Todos ficaram tranquilos. Felizes e unidos!

Disponível em: <http://www.literaturasurda.com.br/musicvideo.php?vid=5cc2baaa1>

- Conte, em LIBRAS, o que você entendeu sobre o texto acima.
- Após ler o texto acima, reflita: quais comparações podemos fazer entre as histórias *O Patinho Feio* e *O Patinho Surdo*? Aponte suas semelhanças e diferenças.

4ª atividade - Propor um debate sobre preconceito, tema presente nas duas histórias.

Essa é uma atividade de reflexão. Levando em conta a importância de abordar temas de relevância social na sala de aula, busco nesta atividade propiciar oportunidades para que os alunos reflitam sobre o preconceito sofrido pelo Patinho feio e o Patinho surdo.

- As histórias *O Patinho Feio* e *O Patinho Surdo* falam sobre preconceito. Qual tipo de preconceito sofrido pelas personagens nas duas histórias? Na sua opinião, quais medidas podem ser tomadas para acabar com o preconceito?
- Discuta com seus colegas, em LIBRAS, quais o tipos de preconceito existentes e o que pode ser feito para acabarmos com eles. Elaborem um quadro para organizar as ideias:

O Patinho não deve sofrer preconceito porque é...	O que podemos fazer para acabar com isso:
* feio;	
* surdo;	
* ...	

- Agora é a sua vez! Em grupos, crie um conto de fadas, em Português, no qual a personagem principal sofre algum tipo de preconceito. Não se esqueça de propor na história uma forma para acabar com o preconceito sofrido.
- Depois, apresente, em LIBRAS, a história criada para o resto da turma.

5ª atividade - Propor uma pesquisa para ser feita em casa sobre outras adaptações de histórias infantis que abordem aspectos culturais da comunidade surda.

Esta atividade tem como objetivo trabalhar com outras adaptações de contos infantis voltados para comunidade surda. Além disso, busca propiciar a autonomia e o engajamento do aprendiz para que ele conheça mais sobre sua cultura.

Para casa...

Você conhece outras adaptações de histórias infantis tradicionais, voltadas para aspectos da comunidade surda? Escolha um deles e pesquise na internet sobre sua história. Depois, responda a seguinte pergunta: quais semelhanças e diferenças podemos destacar entre esses livros e os contos tradicionais?

3ª encontro

1ª atividade - Pedir aos alunos apresentarem, em LIBRAS, o trabalho de casa proposto no encontro anterior.

4ª encontro

ATIVIDADES - busco com as atividades trabalhar a combinação entre o input compreensível e o foco na forma por meio da reflexão sobre o tema que está sendo trabalhado, no caso, elementos da narrativa.

1ª atividade - Ler com a turma o texto *A Branca de Neve e os sete anões* e responder as perguntas a partir de debates em LIBRAS.

Escolhi o texto para essa atividade devido a sua relação com o cotidiano do aluno. Busquei também materiais ricos em ilustrações, de forma que as imagens pudessem ajudá-lo a co-construir o sentido. Após o texto, há perguntas de interpretação, cujos objetivos são propiciar pontos de bifurcação e fazer com que o aprendiz reflita sobre a história e sua estrutura e elabore hipóteses sobre os elementos da narrativa.



Você conhece a história *Branca de Neve e os sete anões*? Leia abaixo esse famoso conto de fadas infantil e discuta com seus colegas, em LIBRAS, as perguntas:

Num dia muito frio, uma bela rainha estava sentada perto da janela, bordando um lençol de neném. Sem querer, ele espetou o dedo na agulha e caíram três gotas de sangue.

Então, a rainha olhou para fora e fez um pedido:

- Quero ter uma filha de pele branca como a neve que está caindo, cabelos pretos como a madeira desta janela e boca vermelha como o sangue que saiu do meu dedo.

Alguns meses depois, a rainha deu à luz uma menina do jeitinho que tinha pedido. E resolveu chamá-la de Branca de Neve. Dia e noite ela ficava do lado da filha, cuidando dela com muito amor e carinho. Mas a rainha morreu antes de criar a filha como queria.

O rei chorou durante meses, até que conheceu uma princesa lindíssima e se casou com ela. A princesa só tinha beleza, porque o resto nela era só vaidade, orgulho e maldade. O dia todo ficava na frente do espelho, perguntando:

- Espelho, espelho meu, existe no mundo mulher mais bonita do que eu?

E o espelho, que era mágico, dizia:

- Não, rainha, você é a mais linda.

Enquanto a rainha conversava com o espelho, Branca de Neve crescia bonita como ela só e era de uma formosura que não tinha igual no planeta inteiro. Tanto assim que um dia a rainha ouviu do espelho uma resposta que não esperava:

- Sim, existe outra muito mais bonita que você.

- E quem é essa atrevida? - perguntou ela.

- Branca de Neve!



Desde então a rainha, que era má, começou ameaçá-la. Branca de Neve com medo foi se refugiar na floresta, na casa dos sete anões. Foi muito bem aceita pelos anões, pois ela cozinhava, lavava e passava para os sete anõezinhos. Todos eram felizes naquela casa. Todos os dias, como de costume, os anões saíam para trabalhar e deixavam Branca de Neve cuidando da casa.

Enquanto isso, a rainha preparava um plano mirabolante, transforma-se na bruxa mais horripilante e má. Um dia, surpreendentemente, aparece na janela uma velhinha pedindo água à Branca de Neve. Como era muito boazinha, ela recebeu a idosa e esta em agradecimento ofereceu à Branca de Neve uma maçã, pediu a ela que desse uma mordida e fizesse um pedido. Mal sabia Branca de Neve que aquela senhora era a rainha, sua madrasta, aplicando-lhe o golpe fatal.



Infelizmente Branca de Neve não resistiu e caiu no sono da morte. Os anões chegaram logo após, mas não conseguiram impedir que ela mordesse a maçã. Então, eles foram atrás da bruxa, perseguiram-na até que ela despencou de um penhasco, morrendo em seguida. A tristeza tomava conta dos anõezinhos quando, de repente, um jovem aproximou-se de Branca de Neve naquele sono profundo e lhe deu um beijo apaixonado. Imediatamente Branca de Neve despertou do sono da morte e foi embora com seu

príncipe, agradecendo aos anões por tudo que fizeram por ela.

Disponível em: <http://www.contandohistoria.com/brancadeneve.htm>

- Quais são os personagens da história de *Branca de Neve e os sete anões*?
- Quais são as características apresentadas por Branca de Neve?
- Em um momento da história, a Branca de Neve sai do castelo onde morava e vai morar na casa dos sete anões. Por que isso acontece?
- Na sua opinião, qual é a parte mais importante da história? Justifique sua resposta.
- O que acontece no final da história?

2ª atividade - Trabalhar elementos da narrativa.

É o momento do encontro em que conceitos são introduzidos a partir das respostas dadas na 1ª atividade e dos textos trabalhados nos encontros anteriores.

Sistematizando ideias...

Uma história também pode ser chamada de narrativa. Ela é dividida em *apresentação, complicação ou desenvolvimento, clímax e desfecho*.

Na apresentação, devem conter informações como o tempo, o espaço onde acontece a narrativa e os personagens da história. Observe o trecho da história de *A Branca de Neve e os sete anões*:

Num dia muito frio (TEMPO), uma bela rainha (pressupõe o ESPAÇO: um reino) estava sentada perto da janela, bordando um lençol de neném. Sem querer, ele espetou o dedo na agulha e caíram três gotas de sangue. Então a rainha olhou para fora e fez um pedido:

- Quero ter uma filha de pele branca como a neve que está caindo, cabelos pretos como a madeira desta janela e boca vermelha como o sangue que saiu do meu dedo.

Alguns meses depois, a rainha deu à luz uma menina do jeitinho que tinha pedido. E resolveu chamá-la de Branca de Neve (PERSONAGEM).

Já na complicação ou desenvolvimento, o fato é relatado. A montagem desses fatos deve levar a um mistério, que se desvendará no clímax, como podemos perceber no exemplo abaixo:

Enquanto a rainha conversava com o espelho, Branca de Neve crescia bonita como ela só, era de uma formosura que não tinha igual no planeta inteiro. Tanto assim que um dia a rainha ouviu do espelho uma resposta que não esperava:

- Sim, existe outra muito mais bonita que você.

- E quem é essa atrevida? - perguntou ela.

- Branca de Neve!

Desde então a rainha, que era má, começou ameaçá-la. Branca de Neve com medo foi se refugiar na floresta, na casa dos sete anões. Foi muito bem aceita pelos anões, pois ela cozinhava, lavava e passava para os sete anõezinhos. Todos eram felizes naquela casa. Todos os dias como de costume os anões saíam para trabalhar e deixavam Branca de Neve cuidando da casa.

O clímax é o momento chave da narrativa. No clímax, os fatos se encaixam para chegar ao desfecho. Observe esta passagem:

Infelizmente Branca de Neve não resistiu e caiu no sono da morte. Os anões chegaram logo após, mas não conseguiram impedir que ela mordesse a maçã. Então, eles foram atrás da bruxa, perseguiram-na até que ela despencou de um penhasco, morrendo em seguida. A tristeza tomava conta dos anõezinhos quando, de repente, um jovem aproximou-se de Branca de Neve naquele sono profundo e lhe deu um beijo apaixonado. Imediatamente Branca de Neve despertou do sono da morte e foi embora com seu príncipe, agradecendo aos anões por tudo que fizeram por ela.

Por fim, o desfecho é a conclusão da narração, momento em que tudo que ficou pendente durante o desenvolvimento do texto é explicado, como no exemplo:

Imediatamente Branca de Neve despertou do sono da morte e foi embora com seu príncipe, agradecendo aos anões por tudo que fizeram por ela.

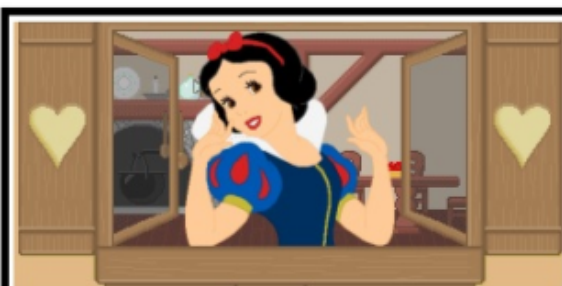
3ª atividade - Propor um jogo da memória, no qual os alunos devem relacionar a imagem e o trecho da história com a parte da narrativa correspondente.

Hora de brincar!

Vamos brincar de jogo da memória? Recorte as cartas representadas pelas ilustrações abaixo, presentes no final deste material. Depois, vire as cartas para baixo e embaralhe tudo. O objetivo do jogo é relacionar os trechos da história com as partes da narrativa correspondente.



Ao descobrirem a morte de Branca de Neve, os anões ficam super tristes com a notícia.




Era uma vez uma linda princesa chamada Branca de Neve. Ela tinha a pele branca como a neve, cabelos pretos e os lábios muito vermelhos.




Um dia, aparece uma senhora na casa de Branca de Neve pedindo um copo d'água. Como a princesa era muito boazinha, ela faz a vontade da idosa, que, em agradecimento, oferece uma maçã a linda jovem. Quando morde a maçã, Branca de Neve é envenenada e percebe que aquela senhora era a bruxa má tentando matá-la.




Enquanto Branca de Neve vivia feliz na casa dos anões, a bruxa má preparava seu plano para matá-la.



Com muito medo da bruxa, Branca de Neve foge de casa e vai morar com os sete anões. Todos viviam felizes naquela casa.



Branca de Neve morava com sua madrasta, uma bruxa muito má. A bruxa era tão vaidosa que todo dia perguntava ao seu espelho mágico se havia alguma mulher no reino mais bela do que ela. Um dia, o espelho respondeu que sim, havia uma mulher mais bela, a Branca de Neve. Desesperada, a bruxa elabora um plano para matar a linda princesa.



E quando tudo parecia perdido, aparece um lindo príncipe e dá um beijo apaixonado na princesa, desfazendo o feitiço da bruxa má. Ele e a Branca de Neve casam-se e todos viveram felizes para sempre!

Apresentação

Apresentação

Complicação

Complicação

Clímax

Clímax

Desfecho

4ª atividade - Ler a história em quadrinho da Turma da Mônica e estabelecer relações entre essa HQ e o conto *A Branca de Neve e os sete anões*.

Essa atividade tem como objetivo trabalhar o tópico elementos da narrativa e propiciar a co-construção de sentido ao fazer relações entre a história em quadrinho e o conto Branca de Neve e os sete anões. Escolhi trabalhar com HQ, pois é um gênero rico em imagens, com grande abrangência social e que faz parte do cotidiano do aluno.

Você conhece as histórias da Turma da Mônica? Leia o texto a seguir e responda as perguntas:



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

7478

Disponível em: www.google.com.br/images

- A HQ acima se relaciona com o conto infantil *Branca de Neve e o sete anões*. Marque qual dos elementos está presente nas duas histórias:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Cadeira | <input type="checkbox"/> Espelho |
| <input type="checkbox"/> Maçã | <input type="checkbox"/> Mônica |
| <input type="checkbox"/> Perfume | <input type="checkbox"/> Anões |

- Levando em conta a história infantil *Branca de Neve e os sete anões* e a HQ da Turma da Mônica, marque (V) para verdadeiro e (F) para falso nas afirmações abaixo:

A diferença entre os dois textos era que a Branca de Neve era boazinha e a Mônica é má.

A ideia expressa pela frase “Espelho meu, há alguém mais bonitinha do que eu?” aparece nos dois textos.

Na história em quadrinho, o espelho responde a pergunta feita pela Mônica.

No conto infantil, a Branca de Neve era muito vaidosa e perguntava todos os dias ao espelho se havia alguém mais bonita do que ela.

- De acordo com o que estudamos, na apresentação de uma história, devem conter informações como o tempo, o espaço onde acontece a narrativa e os personagens da história. Leia novamente a HQ da Turma da Mônica e crie uma apresentação para ela:

Era uma vez, uma menina chama Mônica...

5ª atividade - Apresentar o vídeo *Cinderela em LIBRAS* e pedir que o aluno, em casa, faça um esquema organizando a história vista de acordo com os elementos da narrativa.

Para casa...

Veja agora o vídeo *Cinderela em LIBRAS* e faça um esquema, organizando a história vista de acordo com os elementos da narrativa aprendidos.

Cinderela em Libras:

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aw2ts6GfuLI>



ELEMENTOS DA NARRATIVA	TRECHO DO VÍDEO
Apresentação	
Complicação	
Clímax	
Desfecho	

5ª encontro

1ª atividade - Corrigir o trabalho de casa proposto no encontro anterior e trabalhar com os alunos o conceito CODA, momento no qual a narrativa é encerrada, retornando os leitores ao momento da enunciação.

Para casa...	
ELEMENTOS DA NARRATIVA	TRECHO DO VÍDEO
Apresentação	Cinderela vivia com sua madrasta e as filhas dela.
Complicação	No entanto, ela não era feliz, pois a madrasta a maltratava e a obrigava a fazer todos os serviços da casa. Um dia, todas foram convidadas para ir ao baile, mas a madrasta não deixou a Cinderela ir. Ela ficou muito triste e, de repente, apareceu sua fada madrinha e a arrumou, mas disse que ela deveria voltar até meia-noite. Cinderela foi ao baile e era a mulher mais linda da noite. O príncipe ficou encantado e a chamou para dançar, mas ela teve que ir embora correndo, pois era quase meia-noite.
Clímax	Saiu tão apressada que esqueceu seu sapatinho de cristal. O príncipe resolve então procurar a dona do sapatinho. Ele pede para todas as mulheres do reino experimentarem o sapatinho, mas este não cabe no pé de ninguém.
Desfecho	Quando finalmente o príncipe chega à casa de Cinderela, ela experimenta o sapatinho e ele cabe perfeitamente em seu pé.
Coda	O príncipe fica feliz porque encontrou Cinderela. Eles se casam e vivem felizes para sempre.

2ª atividade - Ler o texto da história infantil *Cinderela*.

Neste momento do encontro, o foco na forma é voltado para outro aspecto: além de trabalhar com elementos da narrativa, busco trabalhar com a ideia de passado nos verbos.

Você conhecia a história infantil *Cinderela*? Para lembrar desse conto infantil, leia o texto abaixo e faça o que se pede:

Cinderela

Era uma vez no tempo dos reis e rainhas, uma linda menina que se chamava Cinderela. Ela morava com uma madrasta muito má! A madrasta de Cinderela tinha duas filhas. Essas irmãs de Cinderela eram duas moças muito egoístas e que não gostavam de trabalhar e, por isso, era Cinderela que tinha de fazer tudo em casa.



Um dia Cinderela ajudou as irmãs a se vestirem para um grande baile. Mas sua madrasta impediu Cinderela de ir, pois tinha afazeres domésticos para terminar. Delegou tanta coisa à Cinderela que ela jamais terminaria em tempo de ir ao baile. Pobre Cinderela!



Seus amiguinhos, inconformados com a situação, se puseram a trabalhar para confeccionar um lindo vestido para que Cinderela pudesse ir ao baile também. Sim, o vestido estava pronto e Cinderela podia ir ao baile, como suas irmãs. Ela estava linda! Mas, Cinderela não conseguiu terminar o seu serviço, portanto não iria ao baile tão

esperado!

De repente, do azul aparece sua madrinha para ajudá-la. A madrinha de Cinderela agitou a varinha de condão. Olhou para Cinderela, escolheu o vestido mais bonito e com sua varinha mágica, transformou-a numa princesa! Uma abóbora que havia na cozinha logo se transformou numa bela carruagem. Seus amiguinhos, a



fada madrinha os transformou em cocheiro e mordomo. Todos queriam colaborar e levar Cinderela ao baile. A roupa velha de Cinderela virou um vestido de cetim.



- Vá e se divirta - disse a velhinha.

- Mas trate de voltar para casa antes de bater meia-noite.

E Cinderela chega ao baile. Logo o príncipe se encanta e a tira para dançar. No palácio, a beleza e a simpatia de Cinderela conquistaram a todos. O

príncipe dançou com ela muitas vezes. O tempo passou depressa e, para surpresa dela, o relógio do palácio começou a bater meia-noite. Cinderela logo se lembrou do aviso da madrinha.

Assustada, Cinderela fugiu correndo, mas deixou cair um pequenino sapato de vidro. O príncipe pegou o sapato e decidiu que havia de casar com a sua dona, que havia conquistado o seu coração. Uma carta do reino chega à casa de Cinderela anunciando a chegada do príncipe. O príncipe procurou por todo o reino. Finalmente chegou à casa onde morava Cinderela.



As irmãs experimentaram calçar o sapato, mas seus pés eram grandes demais. Até que chegou a vez de Cinderela, depois de muito custo, pois a madrasta havia trancado a pobre moça. Mas com a ajuda de seus amiguinhos, ela consegue chegar a tempo de poder provar o sapatinho. O sapato deu certinho no pé de Cinderela. Vibrando de alegria, o príncipe pediu Cinderela em casamento. O rei estava feliz porque seu filho havia encontrado uma linda moça que se tornaria a mais linda princesa de seu reino. Portanto, viveram felizes para sempre.

Disponível em: <http://www.contandohistoria.com/cinderela.htm>

- Como Cinderela era tratada pela madrasta e pelas irmãs?
- Cinderela fica triste quando a sua madrasta a proíbe de ir ao baile. No entanto, ela recebe uma visita que muda seu destino. Quem é a pessoa que vai à casa dela?
- O que essa pessoa faz para ajudar Cinderela?
- A Cinderela esquece no baile:

() a bolsa () o sapato () um anel
 () a carteira () o celular () a chave de casa

- O que o príncipe faz para encontrar Cinderela?
- O que a madrasta de Cinderela fez para impedir que a moça experimentasse o sapatinho de cristal?
- Após ler o texto, complete o quadro abaixo com trechos da história:

Apresentação	
Complicação	
Clímax	
Desfecho	
Coda	

- Observe as palavras sublinhadas. Elas sinalizam ações que já aconteceram, que estão acontecendo ou que ainda vão acontecer?

3ª atividade - Trabalhar com verbos no passado.

É o momento do encontro em que conceitos são introduzidos a partir das respostas dadas na atividade 2.

Sistematizando ideias...

Quando contamos uma história, narramos fatos que já aconteceram. Por isso, geralmente utilizamos verbos no passado. Observe as frases abaixo, retiradas da história da Cinderela:

*Cinderela morava com uma madrasta muito má! (verbo morar)
As irmãs de Cinderela não gostavam de trabalhar. (verbo gostar)
A madrinha de Cinderela agitou a varinha de condão. Olhou para Cinderela,
escolheu o vestido mais bonito e com sua varinha mágica, transformou-a numa
princesa! (verbo agitar / olhar / escolher / transformar)*

Repare que os verbos *morava* e *gostavam* indicam hábitos que aconteciam no passado e, por isso, estão no tempo verbal PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO. Já os verbos *agitou*, *olhou*, *escolheu* e *transformou* indicam ações completas que ocorreram no passado. Logo, esses verbos estão no PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO.

4ª atividade - Pedir que os alunos organizem os verbos do quadro de acordo com os tempos verbais nos quais eles se encontram, separando os verbos que estão no Pretérito Perfeito do Indicativo dos que estão no Pretérito Imperfeito do Indicativo.

A atividade 4 busca propiciar a reflexão sobre as terminações dos tempos verbais Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo.

Para casa...

No quadro abaixo, há alguns verbos presentes no texto Cinderela. Organize os verbos abaixo, separando os que estão no Pretérito Perfeito do Indicativo e os que estão no Pretérito Imperfeito do Indicativo:

chamava - agitou - olhou - estava - pegou - procurou - conquistava - ajudava - lembrou - deixou - delegava - transformou - passou - começou - chegou - dançava - experimentou

**VERBOS NO
PRETÉRITO PERFEITO**

**VERBOS NO
PRETÉRITO IMPERFEITO**

6ª encontro

1ª atividade - Corrigir o trabalho de casa proposto no encontro anterior.

Para casa...

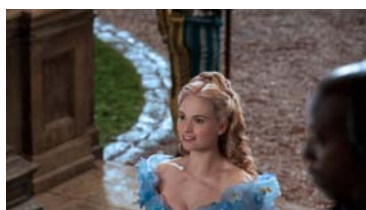
No quadro abaixo, há alguns verbos presentes no texto *Cinderela*. Organize os verbos abaixo, separando os que estão no Pretérito Perfeito do Indicativo e os que estão no Pretérito Imperfeito do Indicativo:

chamava - agitou - olhou - estava - pegou - procurou - conquistava - ajudava - lembrou - deixou - delegava - transformou - passou - começou - chegou - dançava - experimentou	
VERBOS NO PRETÉRITO PERFEITO	VERBOS NO PRETÉRITO IMPERFEITO
agitou - olhou - pegou - procurou lembrou - deixou - transformou passou - começou - chegou experimentou	chamava - estava - conquistava ajudava - delegava - dançava

2ª atividade - Introduzir conceitos a partir das respostas dadas na atividade 1.

Essa atividade tem como objetivo trabalhar com as terminações de verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo e Pretérito Imperfeito do Indicativo.

Observe os verbos organizados na tabela anterior. Repare que os verbos de cada tabela terminam com as mesmas letras. Isso porque, para indicarmos a ideia de tempo no Português, utilizamos determinadas terminações. Essas terminações são chamadas de desinências. Para entendê-las melhor, observe o texto abaixo:



Mais um conto de fadas que amamos ganhará uma versão moderna. O filme *Cinderela* estreia somente em abril de 2015, mas seu figurino já está pronto e tentaram modernizar as peças em comparação a primeira versão cinematográfica, que criaram há mais de 50 anos atrás. Para começar, o sapatinho de cristal foi inspirado em um modelo de 1890, encontrado em um museu. Já o vestido que Cinderela usou no baile possui saia volumosa graças a mais de uma dúzia de camadas de seda, em diferentes tons de azul. Os outros figurinos de festa também prometem muita inspiração para a vida real. Eu amei o outro filme e mal posso esperar para ver esta nova versão. E que venha o príncipe encantado!

Texto adaptado de: <http://yeswedding.uol.com.br/pt/antena-yes/post/cinderela-moderna>

Sistematizando ideias...

Os verbos *tentaram*, *criaram*, *usou*, *amei* se referem aos verbos tentar, criar, usar e amar, respectivamente. Repare que todos esse verbos terminam com AR e, por isso, seguem o mesmo padrão de terminações no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito:

PRETÉRITO PERFEITO

eu	tentei	criei	usei	amei
tu	tentaste	criaste	usaste	amaste
ele/ela	tentou	criou	usou	amou
nós	tentamos	criamos	usamos	amamos
vós	tentastes	criastes	usastes	amastes
eles/elas	tentaram	criaram	usaram	amaram

PRETÉRITO IMPERFEITO

eu	tentava	criava	usava	amava
tu	tentavas	criavas	usavas	amavas
ele/ela	tentava	criava	usava	amava
nós	tentávamos	criávamos	usávamos	amávamos
vós	tentáveis	criáveis	usáveis	amáveis
eles/elas	tentavam	criavam	usavam	amavam

3ª atividade - Pedir que o aluno reflita sobre como o Português e a LIBRAS expressam a ideia de tempo.

Esta atividade busca propiciar reflexões do aprendiz acerca da língua alvo e da sua L1.

Discuta com seus colegas:

- Levando em conta as ideias apresentadas no quadro anterior, podemos concluir que as terminações dos verbos em Português seguem determinados padrões. Quais hipóteses podemos elaborar em relação a esses padrões? Eles variam de acordo com o que?

- E em relação à LIBRAS? Como falamos sobre ações habituais no passado e como falamos sobre situações pontuais que ocorreram no passado? Que diferenças e semelhanças existem entre a LIBRAS e o Português em relação às formas de expressar ideias no passado?

4ª atividade - Ler com a turma a propaganda da loja *O Boticário* e responder os questionamentos por meio de debate em LIBRAS.

Esta atividade tem como objetivo trabalhar com o tópico verbos no passado e propiciar a co-construção de sentido pelo aluno ao fazer relações entre a publicidade e o conto Cinderela. Escolhi trabalhar com uma propaganda, porque é um gênero rico em imagens, com grande abrangência social e que faz parte do cotidiano do aluno.

Você conhece a loja O Boticário? Debata com seus amigos sobre os possíveis produtos que essa loja vende. Depois, leia uma de suas propagandas abaixo:



Disponível em: www.google.com.br/images

- A propaganda acima relaciona-se com o conto infantil *Cinderela*. Marque qual dos elementos está presente nas duas histórias:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fada madrinha | <input type="checkbox"/> Esfregão |
| <input type="checkbox"/> Madrasta | <input type="checkbox"/> Sapatinho de cristal |
| <input type="checkbox"/> Espelho | <input type="checkbox"/> Maçã |

- A expressão “varinha de condão”, presente na propaganda, se refere a qual personagem do conto *Cinderela*?

- Levando em conta que *O Boticário* é uma loja de venda de perfumes e cosméticos, explique por que não haveria a necessidade de varinha de condão quando existe a maquiagem da loja.

Para casa...

- Agora é a sua vez! Como seria a história da Cinderela se ela fosse contada hoje em dia? A partir da propaganda acima, crie uma narrativa que conte a história da Cinderela moderna. Não esquece de utilizar os elementos da narrativa e os verbos no passado.

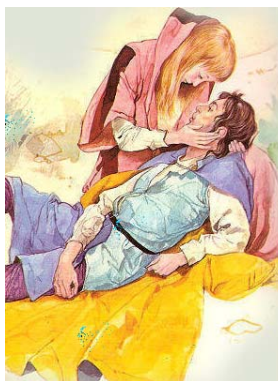
7ª encontro

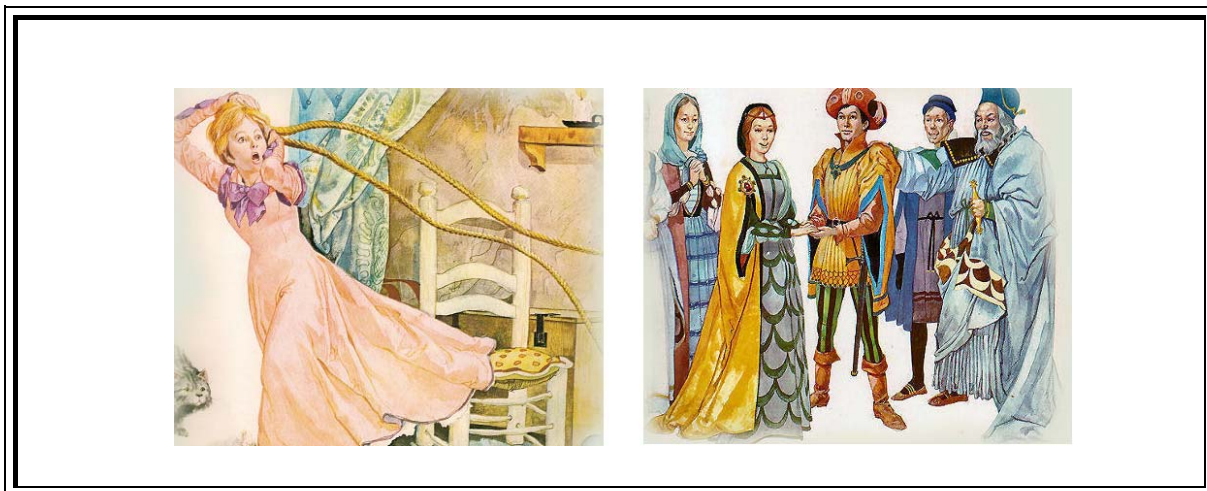
1ª atividade - Apresentar os trabalhos de casa, em LIBRAS, para a turma. Durante as apresentações, perguntar aos alunos: (1) *qual parte da história se refere à apresentação, à complicação, ao clímax e ao desfecho?* e (2) *quais verbos no passado aparecem na narrativa?*

8ª encontro

1ª atividade - Apresentar diversas imagens em uma sequência narrativa. Depois, pedir que o aluno construa uma história coerente com o que aparece nas figuras e obedeça a estrutura da narrativa aprendida. Essa atividade deve ser feita em LIBRAS e depois os alunos irão escrever suas ideias em Português.

Você conhece a história da Rapunzel? A partir das imagens abaixo, conte essa história, em LIBRAS, para a turmas. Depois, construa uma narrativa utilizando verbos no passado e seguindo a estrutura estudada: apresentação, complicação, clímax e desfecho.





2ª atividade - Pedir que o aluno organize a história da Rapunzel, de modo que ela siga a estrutura aprendida: apresentação, complicação, clímax e desfecho.

Hora de brincar!

Vamos brincar de quebra-cabeça? Recorte as cartas representadas pelas ilustrações abaixo, presentes no final desse material. Tomando como base a estrutura da narrativa estudada, organize a história infantil da Rapunzel de acordo com a ordem dos acontecimentos, de modo que a narrativa tenha início (apresentação), meio (complicação e clímax) e fim (desfecho).

"Rapunzel! Rapunzel! Joga as tuas louras tranças! Sem demora, sem demora, que eu vou subir agora!

- Essa voz! Que alegria! O príncipe me encontrou. Não disse? Naquele dia, ele viu. Já pode subir, joguei minhas tranças! Mas como ele sobe rápido! A bruxa, para subir, leva quase um dia inteiro!

- Já sei por que ele demorou, tinham muitos caminhos. Mas me encontrou!

- É verdade e o que importa é cumprir o que jurei. Deste castelo sem porta, logo te libertarei.

- Mas como a bruxa malvada presta atenção lá fora. Quando está desconfiada, vem aqui a toda hora.

- Não faz mal, amanhã cedo, depois do cantar do galo, eu volto. Não tenha medo. Iremos no meu cavalo."

"O príncipe realmente viu a moça na janela e estava tentando falar com ela:

- Em meu cavalo, eu procuro o dia inteiro a moça que vi na janela, naquela torre comprida, sem porta, sem escada, sem entrada nem saída, sem saída nem entrada. Agora estou me lembrando, é a torre da bruxa má! Assim, andou mais um dia, sempre no caminho certo. Até que vi a linda princesa na torre."

"-Vivo triste, nessa torre, onde a bruxa me prendeu! Todo mundo vive alegre, menos eu.

-A torre, ali, a janela, é Rapunzel certamente! Poderei falar com ela, encontrei finalmente! Mas logo se escondeu, ao ver a bruxa malvada, que apareceu, falando desafinada:

- Rapunzel! Rapunzel! Joga suas louras tranças! Sem demora, que eu vou subir agora!"

“No outro dia, enquanto o galo cantava, o príncipe inocente chegou na torre:
 - Rapunzel! Rapunzel! Joga as tuas louras tranças! Sem demora que eu vou subir agora!
 - Ah! Estão bem amarradas, pode subir.
 Então o príncipe tentou subir, mas caiu de pernas para o ar.
 A bruxa rindo gritou:
 - Pobre louco que queria me enganar.
 E o príncipe gritou:
 - Ó! Meu Deus, eu não vejo nada! Fiquei cego! Foi feitiço, foi essa bruxa malvada, que por vingança fez isso!
 E sete dias andou, sem ter um destino certo. Até que a sorte o levou, para os lados do deserto. Foi quando escutou distante, uma voz familiar, que o deixou radiante, só de ouvi-la cantar!”

"Vivo triste no deserto, onde a bruxa me deixou, sete dias, sete noites e ninguém me encontrou, vivo triste no deserto, mas não deixo de cantar! Pois o príncipe, por certo ao me ouvir vem me buscar!"
 - Rapunzel, aonde é que você está?
 - Estou aqui, na tua frente! Estás cego, não me vê mais? Foi a bruxa certamente!
 De cansaço, desmaiando, o príncipe foi ao chão e debruçada chorando, Rapunzel pegou em sua mão. Suas lágrimas caíram sobre seus olhos fechados que logo se abriram, completamente curados!
 - É um milagre, com certeza, do teu amor que é tão belo. Será a minha princesa, rainha do meu castelo.
 Os dois foram embora dali, se casaram e tiveram muitos filhos, vivendo felizes para sempre!”

“- É uma verdadeira escada feita com o cabelo da Rapunzel, que vai do chão à sacada, facilitando a subida. Pela tranças, realmente, lá vai a bruxa magrela, muito vagarosamente subindo até a janela.
 - Rapunzel, trouxe maçãs, leite pão e alguns docinhos. Virei todas as manhãs. Não dê nada aos passarinhos, eles andam espalhando por aí, o que não devem e estão me atrapalhando. Pra teus amigos, não servem. Jogue as tranças novamente, que eu agora vou descer. Sejas boa e paciente, eu volto ao amanhecer.
 - Pronto, a bruxa já desceu. Vou esperá-la sumir. E agora, lá vou eu! Rapunzel vai querer fugir daquela torre!”

“Dizendo isto, desceu pelas tranças. E do chão soprou-lhe o beijo que deu na palma da própria mão. Mas Rapunzel estava certa, meia hora se passou e a velha bruxa esperta, desconfiada voltou.
 - Estou sentindo algo estranho e diferente no ar. Vou te bate, se você tentar me enganar. Por que está rindo? Antes que eu vá embora, me conta logo o que aconteceu!
 - É que demora tanto, sobe tão devagarzinho e o príncipe, no entanto, sobe rapidinho! - Que desastrada, contei tudo pra megera. Essa bruxa desalmada vai virar fera.
 - Ah, então era isso, o príncipe da floresta! Que desaforo! Vou cortar suas tranças, vou cortá-las com tesourão de jardim! Vou te deixar no deserto onde, o sol te queimará e o teu príncipe jamais te encontrará!”

“Era um dia muito lindo, o sol redondo no céu, parecia estar sorrindo, menos para Rapunzel. Os passarinhos cantavam, abelhas colhiam mel, estavam todos felizes, menos Rapunzel. Ela era a mais linda das moças da redondeza. Pele rosada e olhar meigo das crianças! Os cabelos formavam compridas tranças. Mas seu rosto era triste:
 - Vivo triste, nessa torre, onde a bruxa me prendeu! Todo mundo vive alegre, todo mundo menos eu. Vivo triste nessa torre, onde a bruxa me trancou, esperando, esperando, por quem nunca mais voltou!”

“Usando uma corda, a bruxa desceu da torre com Rapunzel. Aos empurrões, foi levando Rapunzel até deixá-la chorando, sem ninguém para ajudá-la.

- Voltarei à torre agora, subo e recolho as tranças e o castigo não demora, me pagam essas crianças.

- E Rapunzel, ah, que sorte! Assim que se acalmou, seu coração bateu forte. Teve uma ideia!

- Passarinhos, amiguinhos! Onde estão pra me ajudar! Tenho fome, tenho sede, já não posso caminhar. Passarinhos, amiguinhos, para onde devo ir, estou perdida no deserto, já não posso resistir.

- Estamos todos aqui! Bem perto existe um riacho, vamos te conduzir, juntinhos voando baixo para a sombra, te cobrir! - Que bom lugar, sorte a minha! Tem sombra, frutas, que amor! Aqui viverei sozinha, mas não morro de calor”.

Disponível em: <http://www.contandohistoria.com/rapunzel.htm>

3ª atividade - Ler um trecho da história *A Rapunzel* e responder os questionamentos em LIBRAS.

O objetivo desta atividade é trabalhar com verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do indicativo, propiciando reflexões acerca da diferença de sentido dos dois tempos verbais.

Observe o trecho abaixo, retirado da história *A Rapunzel* e faça o que se pede:

Era um dia muito lindo, o sol redondo no céu, parecia estar sorrindo, menos para Rapunzel. Os passarinhos cantavam, abelhas colhiam mel, felizes todos estavam, todos, menos Rapunzel. Quem era? Não disse ainda? Esqueci-me com certeza! Rapunzel era a mais linda das moças da redondeza. Pele rosada, fresquinha, olhar meigo das crianças! A cabeleira lourinha formava compridas tranças. Mas era triste o seu rosto e seu cantar mais ainda. Pois revelava um desgosto, nessa canção muito linda:

- Vivo triste, nessa torre, onde a bruxa me prendeu! Todo mundo vive alegre, todo mundo menos eu, vivo triste nessa torre, onde a bruxa me trancou, esperando, esperando, por quem nunca mais voltou!

- Quais os verbos no texto acima estão no tempo verbal Pretérito Perfeito do Indicativo?

- E quais os verbos no texto acima estão no tempo verbal Pretérito Imperfeito do Indicativo?

- Se a frase *Pois revelava um desgosto, nessa canção muito linda* virar *Pois revelou um desgosto, nessa canção muito linda*, que mudança de sentido ela sofre?

- Retire do texto uma frase no Pretérito Perfeito do Indicativo e a reescreva no Pretérito Imperfeito do Indicativo.

- Retire do texto uma frase no Pretérito Imperfeito do Indicativo e a reescreva no

Pretérito Perfeito do Indicativo.

- Observando as novas frases elaboradas nas perguntas anteriores, que mudanças de sentido podem ser percebidas quando escrevemos uma frase utilizando verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo e quando a escrevemos utilizando o tempo verbal Pretérito Imperfeito do Indicativo?

4ª atividade - Ler a história em quadrinhos e responder os questionamentos em LIBRAS.

Leia o texto abaixo e responda as perguntas:



Disponível em: www.google.com.br/images

- Sobre o que fala a história? Explique para seus colegas, em LIBRAS.
- O sentido do texto acima é construído apenas por imagens. O que sugerem os desenhos do coração, da escada e do sorvete, presentes dentro dos balões?
- A história em quadrinho acima se relaciona com a história *Rapunzel*. Indique uma semelhança e uma diferença entre os dois textos.
- Levando em conta os possíveis sentidos trabalhados peça HQ acima, preencha os balões utilizando diálogos em Português e não mais desenhos:



Para casa...

- Agora é a sua vez! Levando em conta sua resposta dada na pergunta anterior, elabore uma narrativa para a HQ. Não esqueça de usar verbos no passado aprendidos!

9ª encontro

1ª atividade - Corrigir o trabalho de casa proposto no encontro anterior, pedindo que a turma apresente, em LIBRAS, a história feita.

PÓS-ATIVIDADES - busco com as pós-atividades reforçar as associações construídas ao longo do processo pelo aprendiz e fazer com que o aluno reflita sobre o que ele aprendeu, descubra o que ele não aprendeu e avalie a importância (ou não) do tema para a sua vida. Aqui também busco propiciar oportunidades para comparações, síntese e elaborações que envolvam processos descendentes e habilidades cognitivas superiores.

2ª atividade - Trabalhar com adaptações dos contos de fadas para a atualidade e propiciar reflexões sobre como essas histórias sinalizam a mudança de visão em relação ao papel da mulher na sociedade.

E se um conto de fadas fosse criado hoje em dia? Como ele seria? Leia o texto abaixo de Luis Fernando Veríssimo, que fala sobre uma princesa moderna:

Conto de fadas para mulheres do séc. XXI

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa independente e cheia de auto-estima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã.

Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

- Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre.

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

- Nem morta!

Luis Fernando Veríssimo

Disponível em: <https://goiabadademarmelo.wordpress.com/tag/conto-de-fadas-para-as-mulheres-do-seculo-xxi/>

- No texto *A Branca de Neve e os sete anões*, a personagem Branca de Neve é caracterizada como uma jovem pura e frágil e, por ser indefesa, precisa ser salva pelo príncipe. O mesmo acontece com o conto *Cinderela*. Podemos perceber que essa imagem construída em relação à princesa é comum nos contos de fada tradicionais. Já no texto *Conto de fadas para mulheres do séc. XX*, percebemos essa mesma visão em relação à princesa?

- Como ela é caracterizada?

- De que forma a caracterização da princesa se relaciona com o título do texto?

Se compararmos os contos trabalhados, podemos notar que há uma mudança de visão em relação às características das personagens *Branca de Neve* ou *Cinderela* e a outra princesa retratada por Veríssimo. Essa mudança de visão se relaciona com o fato de o papel da mulher na sociedade ter mudado também. Podemos notar que a mulher ganhou seu espaço e, hoje em dia, há diversos nomes femininos importantes em nossa sociedade. Conheça alguns exemplos:



Ronice Müller de Quadros, filha de pais surdos, é uma renomada pesquisadora brasileira ouvinte da área de surdez. Desde pequena, aprendeu com os pais a LIBRAS e o Português ao mesmo tempo, sendo essas duas línguas a sua L1. Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade Federal de Santa Catarina.

Heloise Gripp Diniz é uma pesquisadora surda e professora de LIBRAS no curso de especialização da faculdade UFRJ. Sua pesquisa é voltada para a área de línguas de sinais em níveis linguísticos.



Tanya Amara Felipe é uma pesquisadora ouvinte na área de surdez. Atua nas áreas de Metodologia para ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Políticas educacionais para surdos, Teoria linguística - Gramática da LIBRAS, Lexicografia (dicionário da LIBRAS on-line) e Linguística computacional (tradução automática: Português-Libras).

3ª atividade - Propor uma pesquisa para o aluno fazer em casa.

Para casa...

Converse com seus pais, avós e outros familiares sobre a questão da mudança do papel da mulher na sociedade. Depois faça uma pesquisa em casa sobre uma personalidade feminina e faça uma apresentação sobre essa pessoa no próximo encontro.

10ª encontro

1ª atividade - Corrigir o trabalho de casa e pedir que os alunos o apresentem em LIBRAS.

Nesse momento do encontro, é importante que o professor, a partir das pesquisas, destaque alguns pontos, como, por exemplo, a relação entre as personagens Branca de Neve e Cinderela e a visão que a sociedade tinha da mulher antigamente e a relação entre a princesa retratada por Veríssimo e o papel da mulher na sociedade de hoje em dia.

2ª atividade - Propor um novo trabalho de casa com o objetivo de desafiar os alunos a relacionarem a temática sobre o papel da mulher moderna e os tópicos trabalhados anteriormente: estrutura da narrativa e verbos no passado.

Nessa atividade, dialogo com os estágios apontados por White and Arndt (1991), que enxergam a escrita como um processo construído pelos seguintes momentos: (1) criação e organização das principais ideias, (2) foco e escolha das principais ideias, (3) estruturação do texto, (4) elaboração do rascunho, (5) avaliação do texto que foi elaborado e (6) revisão do que foi escrito para elaborar a versão final do texto.

Para casa...

O parágrafo abaixo conta a história de Juliana, uma linda princesa moderna:

Era uma vez uma linda princesa moderna chamada Juliana. Ela era surda e sabia falar muito bem LIBRAS. Como também era muito bonita, por onde passava, chamava muita atenção. Um dia, voltando da escola com a sua mãe, de repente, Juliana avistou um homem do outro lado da calçada, que fez um sinal para ela. Quando elas perceberam, esse homem havia atravessado a rua e estava caminhando na direção das duas...

Leia o trecho acima e continue a história. Lembre-se da estrutura da narrativa e tente usá-la para terminar a história. Crie um final bem legal! Para ajudá-lo a montar sua história, siga as dicas abaixo:

- Escreva as principais ideias.
- Organize as ideias seguindo a estrutura da narrativa: complicação da história, clímax e desfecho.
- Escolha um título para a sua história!
- Lembre-se que o fato narrado já aconteceu. Nós mostramos isso ao leitor usando verbos no passado.

11ª encontro

1ª atividade - Corrigir o trabalho de casa e pedir que os alunos o apresentem em LIBRAS.

Nesse momento do encontro, é importante que o professor, a partir das narrativas, destaque alguns pontos, como, por exemplo, as características da personagem principal e como elas dialogam com a visão sobre a mulher na sociedade de hoje em dia.

2ª atividade - Finalizar nossa discussão propondo um desafio para a turma. A melhor história criada será escolhida pela turma e todos, em uma atividade em grupo, montarão uma peça de teatro sobre ela nos encontros seguintes.

TRABALHO FINAL



Você conhece o teatro surdo?

O teatro surdo é formado por peças de teatros voltadas para surdos e ouvintes. Por isso, elas são narradas em LIBRAS e em Língua Portuguesa e, além disso, abordam aspectos culturais das comunidades surda e ouvinte.

Agora é a vez da turma! Levando em conta as narrativas elaboradas na questão anterior, a turma deverá escolher a melhor história e criar uma pequena peça de teatro. Como a peça será fará parte do teatro surdo, o grupo deverá narrá-la em LIBRAS e escolher um narrador para contá-la em Língua Portuguesa.

ENCONTROS E DESENCONTROS: REFLEXÕES FINAIS

Retomo aqui todo o percurso da minha pesquisa. Tive como objetivo elaborar práticas pedagógicas voltadas para o ensino da modalidade escrita do Português como segunda língua para surdos. Busquei elaborar materiais baseados na: (1) problematização das necessidades que emergissem de um contexto de aprendizagem de Português para alunos surdos e (2) revisão crítica da literatura da área.

Então, realizei duas visitas à escola Integração e, para gerar dados, entrevistei a coordenadora da instituição para saber sua visão acerca do processo de ensino-aprendizagem do surdo e fiz uma pesquisa bibliográfica nas áreas de Aquisição de Segunda Língua (ELLIS, R., 1997; LIGHTBOWN, 2000; SELINKER, 1972), Condição Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2006), Teoria dos Sistemas Complexos (LARSEN-FREEMAN, 2002; PAIVA, 2011; VAN LIER, 1997), Ensino-aprendizagem de Português para Surdos (FERNANDES, 2003, 2006, 2007; GESSER, 2009; KARNOPP, L. B., 2006) e Planejamento de Materiais para o Ensino de L2 (MCDONOUGH, J. e SHAW, 1993; TOMLINSON, B., 2005, MORAIS 2004, GRABE, 1996). A partir da revisão de literatura, reuni pressupostos para a elaboração de materiais para surdos. Realizei também o levantamento dos materiais existentes para o ensino de Português para surdos com o objetivo de compreender de que forma está sendo pensado o ensino dessa disciplina para a comunidade surda e quais são os encaminhamentos das práticas pedagógicas. Por fim, elaborei materiais iluminados pelas etapas anteriores.

Desencontros

Nessa trajetória, percebi o quanto é difícil pesquisar a área de surdez. As instituições que trabalham com alunos surdos, muitas vezes, se fecham para pesquisas. Crenças, na maioria das vezes, fazem com que professores e outros profissionais vejam o pesquisador como alguém que irá julgar a prática pedagógica ou apontar apenas os defeitos. Essa visão, além de prejudicar o amplo diálogo entre a teoria e a prática, gera teorias distantes das necessidades dos alunos surdos que se encontram na sala de aula e práticas pedagógicas baseadas apenas na intuição do professor, que, muitas vezes, desconhece a comunidade surda.

Outra reflexão importante é que, ao mesmo tempo em que há escolas regulares com alunos surdos e ouvintes, poucas medidas são pensadas para a real inclusão desses alunos no ambiente escolar. A forma como a inclusão está acontecendo no Brasil, muitas vezes, exclui a

comunidade surda, pois apenas a integra no espaço físico da sala de aula, sem respeitar suas especificidades e disponibilizar estrutura que atenda às suas necessidades. Propor a suposta inclusão sem pensar na presença de pares surdos, na aula ministrada em LIBRAS, na formação dos profissionais que trabalharão com esses alunos e em diversos outros fatores também mantém essa lógica excludente.

Em relação à lacuna no que diz respeito à formação do professor, podemos destacar que são raras as discussões sobre os temas Surdez e Ensino de Português como L2 nos cursos de formação. Como exemplo cito o curso de licenciatura em Letras: Português/Literaturas da UERJ: além de seu fluxograma ter apenas uma disciplina voltada para o ensino de Português como segunda língua para a comunidade surda, essa habilitação é voltada para a formação de professores de Português como língua materna. Isso sinaliza que, mesmo tendo interesse em aprender mais sobre a comunidade surda e suas especificidades, o professor pode ter dificuldades em adaptar ou elaborar práticas pedagógicas para esse público, pois muitas vezes mal o conhece e não conhece LIBRAS. Cabe ressaltar que, para muitos, é grande a surpresa de ver que os surdos tomam o Português como uma segunda língua e não como L1. Isso gera idiosincrasias e distorções no momento da elaboração e adaptação de materiais, assim como na própria prática pedagógica. Ao contrário do que acontece em uma sala de aula de línguas estrangeiras: espera-se que o aluno produza como se fosse um falante nativo.

No caso da presente pesquisa, foi grande a minha dificuldade em colocar essas ideias em prática. E note-se que já trabalho na área de surdez há 3 anos pelo menos. Outra dificuldade que encontrei foi me apropriar da teoria. Pensar a aprendizagem de línguas como um sistema complexo é desafiador quando passamos a vida aprendendo línguas em cursos por meio apenas de exercícios de repetição e de lacunas. Ainda que tentasse elaborar atividades que propiciassem oportunidades de aprendizagem a partir do contato com gêneros e modelos de uso, percebi minha dificuldade em pensar práticas que fugissem de exercícios estruturais e de cópias.

Por fim, acredito ser também um desafio pensarmos em práticas pedagógicas para um público tão heterogêneo. Com a visita à escola Integração, percebi o quanto limitamos a comunidade surda ao acreditarmos que todos aprendem LIBRAS da mesma forma ou todos têm a mesma relação com o Português.

Uma das limitações do meu estudo é direcionar as práticas pedagógicas para surdos que já aprenderam LIBRAS e estão aprendendo Português como segunda língua. Como apontado por Kumaravadivelu (1994), é importante pensarmos as necessidades do contexto; isso muda aula a aula, pois o contexto pedagógico é dinâmico. Além disso, a escola com a

qual tive contato para levantar necessidades distancia-se da minha visão de ensino-aprendizagem. Com isso, pensei as práticas também a partir da problematização de questões que emergiram desse contexto e dos desencontros entre o que vi e o que a teoria e minha experiência me mostravam.

Portanto, as práticas pedagógicas aqui apresentadas não devem ser percebidas como receitas prontas que farão com que os alunos surdos aprendam o Português, e sim como possibilidades, atividades flexíveis, passíveis de serem adaptadas contexto a contexto e que propiciarão oportunidades de aprendizagem. O professor, como mostra Kumaradivelu (2006), é agente e tem autonomia para adaptar o material ao seu contexto, mudar a ordem dos exercícios, excluir ou adicionar novas atividades ou mudar temas para alinhá-los à realidade psicológica dos aprendizes, aproveitando ideias de práticas pedagógicas.

Encontros

Acredito que minha pesquisa contribui para a área, pois avança nos estudos sobre práticas pedagógicas, voltadas para surdos, que enxergam o Português como uma segunda língua. Como discutido no capítulo 7, os poucos materiais existentes, muitas vezes, não levam em conta as especificidades dos alunos surdos, como a percepção visual e o uso de LIBRAS.

Um possível desdobramento do estudo é aplicar as práticas aqui elaboradas em escolas que atendam ao público surdo, as adaptando de acordo com o contexto. Outra lacuna que percebo é pesquisar mais sobre as próprias especificidades do aluno surdo oralizado. É importante destacar a falta de diálogo entre as áreas de pesquisa para surdos oralizados e sinalizantes; logo, parece ser relevante pensarmos de que forma essas práticas pedagógicas se aproximam ou se distanciam quando voltadas para ambos os públicos. Surdos oralizados, por exemplo, podem não conhecer LIBRAS e nem se interessarem por aspectos da cultura surda.

Espero que cresça o número de pesquisas na área de surdez. Pensar na inclusão de alunos surdos no cotidiano escolar mostra-se uma questão atual a ser problematizada face a tudo que discuti sobre o Bilinguismo, a LIBRAS e a proposta inclusiva atual. Além disso, para possibilitarmos a verdadeira inclusão educacional e o empoderamento dessa comunidade, é preciso incentivar o diálogo entre as áreas da Saúde e Educação, assim como a participação de todos os envolvidos.

O desenvolvimento da comunidade surda depende do seu empoderamento, que ocorre por meio das línguas de sinais. No caso do Brasil, é fundamental que os surdos tenham contato com a LIBRAS desde os primeiros anos de vida e, para que isso ocorra, os

participantes envolvidos nesse processo precisam estar alinhados: o profissional de saúde que tem contato com a família quando ela descobre que o filho é surdo precisa ter consciência da importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo daquela criança para que ele possa explicar para a família a necessidade do ensino da LIBRAS; os pais precisam também ter essa consciência e, além de propiciar o ensino da língua de sinais para o filho surdo, deveriam aprender LIBRAS para que a relação com seu filho não seja prejudicada devido à falta de uma língua em comum; os professores também deveriam aprender a LIBRAS e, principalmente, saber que o ensino do Português para a comunidade surda é o de uma segunda língua na modalidade escrita exclusivamente; a direção da escola também deveria ter o entendimento que, para que o aluno surdo se desenvolva, é necessário o contato com pares surdos, aulas ministradas em LIBRAS, materiais adaptados, avaliações diferenciadas, funcionários que saibam LIBRAS, entre outros. Pensar na inclusão do aluno surdo na sala de aula regular ultrapassa a adaptação de materiais: é necessária uma mudança social e cultural na nossa Educação atual.

REFERÊNCIAS

ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Yonkers, NY: ACTFL, 2012. Disponível em: <<http://actflproficiencyguidelines2012.org/>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

AHEARN, L. M. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, CA, v. 30, p. 109-137, 2001.

ALBRES, N. de A. *Português... eu quero ler e escrever*. São Paulo, SP: Instituto Santa Terezinha. 2010.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Structures of social action. In: *Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

AUGUSTO, R. C. O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011. p. 227-247.

BAALBAKI, A. C. F. A formação do professor e o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos. *Pesquisas em Discurso Pedagógico (On-line)*, v. 1, p. 1-9, 2013.

BARDOVI-HARLIG, K.; REYNOLDS, D. The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, v. 29, p. 107-131, 1995.

BARTLETT, F. C. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

BATISTA, M. F. de S. *Ser mãe ouvinte de filho surdo: a construção de identidade na narrativa de mães de crianças surdas*. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J.C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2004.

BEAUMONT, M. Take it from the text: an approach to the teaching of reading. In: JORDAN, R. R. *Case studies in ELT*. London: Collins, 1983.

BELL, J.; GOWER, R. Writing course materials for the world: A great compromise. In: TOMLINSON, B. *Material development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 116-129.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002.

_____. Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. A. *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins Pub, 2001.

BROOKS, M. *Climate myths: chaotic systems are not predictable*. [S.l.]: New Scientist, 2007.

BYRNE, D. *Teaching writing skills*. London: Longman, 1988.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 7, p.5-12, 1986.

CAVALCANTI, M. C. Applied Linguistics: Brazilian perspectives. *AILA Review*, n. 17, p. 23-30, 2003.

CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Hamondsworth: Penguin, 1973.

_____. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and research Design: Choosing Among Five Approaches*. 2. ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2007.

DECHANDT, S. B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLEY, W. *Acquiring literacy in a second language: the effect of book-based programs*. Language Learning, 1991.

ELLIS, N. The Processes of Second Language Acquisition. In: VANPATTEN B., WILLIAMS J., ROTT S.; OVERSTREET, M. *Form-meaning connections in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

ELLIS, R. *Second Language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FELIPE, T. *A Libras em contexto: livro do estudante/cursista*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC, SEESP, 2001.

FERNANDES, S. Conhecendo a surdez. In: BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização. *Surdez, Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: Secretaria de Estado da Educação (Paraná). *Grupos de estudos por área*. Curitiba: [s.n.], 2007.

- FERREIRA BRITO, L. Comparação de aspectos linguísticos da LSCB e do Português. In: ENCONTRO NACIONAL DE PAIS E AMIGOS DE SURDOS, 2., Porto Alegre, 1986. *Anais...* Porto Alegre: [s.n.], 1986.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive Process Theory of Writing. In: COLLEGE Composition and Communication. U.K.: The National Council of Teachers of English, 1981.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin: uma visão intertextual das Ciências Humanas*. São João Del Rei: Vertentes, 1993.
- GASS, S.; VARONIS, E. Input, interaction and second language production. In: STUDIES in second language acquisition. [s.l.: s.n.], 1994. p. 283-302.
- GESSER, A. *Libras: que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.
- GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIORDANI, L. Letramentos na educação de surdos. In: LODI, Ana C. et al (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- GLEICK, J. *Chaos: making a new science*. New York: Penguin, 1987.
- GOES, M. C. R.; LOPES, P. A linguagem do brincar repercussões do “faz-de-conta” para o processo de letramento. In: LODI, et al. *Leitura, escrita e diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- GOLDSTEIN, J. Emergence as a construct: History and issues. In: EMERGENCE: a journal of the innovation journal: the public sector innovation journal. Complexity Issues in Organizations and Management. [S.l.: s.n.], 1999. p. 49-72.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and Practice of Writing*. London: New York: Longman, 1996.
- GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine LaGuardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HARSHBARGER, B. Chaos, complexity and language learning. *ICU Language Research Bulletin*, Tokio, v. 22, 2007.
- HATCH, E. *Second language acquisition*. [S.l.]: Newbury House, 1978.

HATCH, E. *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HEDGE, T. *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

HOLLAND, J. H. *Ordem oculta: como a adaptação origina a complexidade*. Tradução de José Luís Malaquias. Lisboa: Wesley Publishing, 1995.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes, a Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. 1994. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre., 1994

_____. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, Ana C. et al (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Literatura surda. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, p. 98-109, 2006.

KRASHEN, S. Lateralization, language learning and critical period: some new evidence. *Language Learning*, v. 23, p. 63-74, 1973.

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

_____. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, p. 440-464, 1989.

KRAMSCH, C. How can we tell the dancer from the dance? In: KRAMSCH, C. (Org.) *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. New York, NY. Continuum, 2002.

KUMARAVADIVELU. B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n.1, 1994.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago; London: University of Chicago Press, 1980.

LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. New York: Continuum, 2002.

- LEAL, M. de A. *Refletindo criticamente sobre as necessidades do aluno de Inglês instrumental à luz da condição Pós-Método*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, v. 36, p. 175-190, 2010.
- LEFFA, V. (2008). Como produzir materiais para o ensino de línguas? In: LEFFA, Vilson (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41.
- LEITE, J. G.; CARDOSO, C. J. Inclusão escolar de surdos: uma análise de livros de alfabetização. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2009.
- LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. Nova York: John Wiley, 1967.
- LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Tradução de Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LIGHTBOWN, P. M. Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*. v. 4, n. 21, p. 431-462, 2000.
- LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Dissertation (Doctoral) - University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.
- LIMA, A. H. *Investigando crenças e motivação: suas relações e aplicações na aprendizagem de LE (francês) de alunos da terceira idade*. 2007. 263 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2007.
- LODI, A. C. et al (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LOEW, R. C. *Roles and reference in American Sign Language: a development perspective*. Tese (Doutorado) - University of Minnesota, 1984.
- LONG, M. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, p. 126-141, 1983.
- LONG, M. e PORTER, P. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, p. 207-228, 1985.
- LORENZ, E. N. *The essence of chaos*. Washington: University of Washington Press, 1993.
- MACINTYRE, A. Noam Chomsky's view of language. In: LESTER, M. (Ed.). *Readings in applied transformational grammar*. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1970. p. 96-113.
- MACKEY, W. F. *Language teaching analysis*. Bloomington: Indiana University Press, 1965.

MARTINS, A. C. S. *A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica*. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MCDONOUGH, J.; SHAW, C. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell, Shaw, 1993.

MEIER, R. *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. San Diego: University of California, and The Salk Institute for Biological Studies, 1980.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. P. Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORAIS, M. B. E. A reconstrução do processo de leitura: uma abordagem ecológica. In: Jornada de Estudos da Linguagem, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n.], 2004.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. et al. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 15-24.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston, Mass: Heinle and Heinle, 1999.

NUNES, M.B.C. *Visão sóciointeracional da Linguística*. Oficina de leitura instrumental. Rio de Janeiro: IPEL, Departamento de Letras da PUC-Rio, 2005. CD-ROM.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann, 1996.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M. S.; GOMES, I. F. A. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011.

PALAZZO, L. *Complexidade, caos e auto-organização*. 1999. Disponível em: <http://www.comp.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html>. Acesso em: 23 out. 2014.

- PEIRCE, B. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 1, p. 9-31, 1995.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PETITTO, L. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. *Cognition*, v. 27, 1987.
- PICA, T. Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, p. 3-21, 1997.
- PILGREEN, J.; KRASHEN, S. Sustained silent reading with English as a second language high school students: impact on reading comprehension, reading frequency and reading enjoyment. *School Library Media Quarterly*, p. 21-23, 1993.
- PRABHU, N.S. There is no best method - why? *TESOL Quarterly*, v.24, n.2, p. 161-176, 1990.
- QUADROS, R. M. de. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LSB e reflexos no processo de aquisição*. 1995. Dissertação (Mestrado) - PUC-RS, Porto Alegre, 1995.
- _____. O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. *Revista Espaço*, 1998.
- _____. Bilinguismo: as línguas na educação de surdos. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 3., 2004, Pelotas. *Anais...* Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2004.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RAIMES, A. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press, 1983.
- REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Org.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.
- RIBEIRO, A. A.; RIBEIRO, A. E. A. O português grita. O surdo ouve?: Para pensar o lugar do português como segunda língua na educação de surdos. *Leitura, Teoria & Prática*, v. 58, p. 2213-2118, 2012.
- RICHARDS, J. C. Content knowledge and instructional practice in second language teacher education. In: ALATIS, J. E. (Org.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1991.
- RICHARDSON, L. *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.

- RIGG, P. Whole language in TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 25, p. 521-542, 1991.
- RIVERS, W. M. *The psychologist and the foreign language teacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- RIVERS, W.; TEMPERLEY, M. *A practical guide to the teaching of english as a foreign or second language*. New York: Oxford University Press, 1978.
- SÁ, N. R. L. *Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EduFF, 1999.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009.
- SADE, L. A. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 15, 2006.
- _____. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2009.
- SALIÉS, T. M. G. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. In: CBLA, 9. , 2011, Rio de Janeiro. *Linguística Aplicada e Sociedade*. Rio de Janeiro: CBLA - ALAB, 2011. v.1
- SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- SANTOS, E. R. dos. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma análise de materiais didáticos. In: *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação. *Projeto toda força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos*. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo: Secretaria de Educação, 2007.
- SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares*. Proposições de expectativas de aprendizagem. Educação infantil e ensino fundamental. Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo: Secretaria de Educação, 2008.
- SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares*. Proposições de expectativas de aprendizagem. Educação infantil e ensino fundamental. Língua portuguesa para pessoa surda. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo: Secretaria de Educação, 2008.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 17-46, 1990.

SCHUMANN, J. *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1978.

_____. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. (Ed.). *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington: VA.: Center for Applied Linguistics, 1978.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v.10, p.209-231, 1972.

SKLIAR, C.B. *Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STERN, H. H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

STEWART, I. *Será que Deus joga dados? a nova matemática do Caos*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. *A dictionary of American Sign language on Linguistic principles*. New Edition. Listok Press, 1976.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. In: SALLES, H. M. M. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDHOFER, B. (Org.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

_____. French immersion and its offshoots: getting two for one. In: FREED, B. (Org.). *Foreign Language Acquisition: Research and the Classroom*. Lexington, MA: Heath, 1991.

TARONE, E. On the variability of language system. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, p. 143-163, 1983.

TEIXEIRA, V. G.; MODESTO, C. Flexão verbal em Libras e em Língua Portuguesa: análise contrastiva. *Revista Philologus*, v. 55, p. 31-42, 2013.

TERRELL, T. D. The Natural Approach to language teaching: an update. *Modern Language Journal*, 1982, p. 121-132.

TOMLINSON, B. Developing materials for materials evaluation. *IATEFL Issues*, p. 10-13, 1999.

_____. Developing principled frameworks for materials development. In: TOMLINSON, B. (Org.). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum Press, 2003.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. E. *Elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS Editora, 2005.

TRIBBLE, C. *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

TRUJILLO, A. M.; TRUJILLO, M. F. F. *A concepção de gênero na Linguística Textual: contribuições da escola norte-americana*. Uberaba: Intertexto, 2010.

VAN LIER, L. Observations from an ecological perspective. *Tesol Quarterly*, v. 31, n. 4, p. 783-787, 1997.

_____. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000.

VILAÇA, M. L. C. V. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*, v. 8, n. 32, jan./mar. 2009.

VILAÇA, M. L. C. V. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*, v. 7, n. 30, jul./set. 2009.

VILAÇA, M. L. C. V. Elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF*, v. 16, n. 4, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Interaction Between Learning and Development. In: _____. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p.79-91.

_____. Extracts from Thought and Language and Mind in Society. In: STIERER, B.; MAYBIN, J. (Ed.). *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. p. 45-58.

WALDROP, M. M. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Touchstone, 1993.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WHITE, R. V. *Teaching written English*. London: Allen and Unwin, 1980.

_____. *Reading*. In: JOHNSON AND MORROW. [S.l.: s.n.], 1981.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1991.

WIDDOWSON, H. G. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: _____. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WILLIAMS, E. *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan, 1984.

YULE, G.; MACDONALD, D. *Resolving referential conflicts in L2 interaction: the effect of proficiency and interactive role*. [S.l.]: Language Learning, 1990. p. 557-99.

APÊNDICE A - Autorização para entrevista**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação

Autorização

Solicitamos sua autorização para gravar e transcrever a entrevista a ser conduzida por mim, Vanessa Gomes Teixeira, mestranda regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e sua identidade será preservada. O trabalho conta com a orientação da Profa Dra Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem o apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras dessa instituição.

Eu _____ autorizo o uso dos dados da entrevista por mim concedida para fins acadêmicos.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da entrevistadora

Assinatura da orientadora

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE B - Transcrição da entrevista

REALIZAÇÃO: dia 18 de dezembro de 2014.

LOCAL: sala da coordenadora na escola Integração.

PARTICIPANTES: eu e a coordenadora.

TRANSCRIÇÃO: 17 páginas, 64 turnos, 443 linhas.

TURNO	PARTICIPANTE	LINHA	TRANSCRIÇÃO
1	Pesquisadora	1	Bom, coordenadora, a gente queria que você
		2	começasse falando na entrevista um pouco sobre
		3	você, sua profissão.
2	Coordenadora	4	Bom, sou pedagoga, especializada na área de
		5	magistério de surdez, fiz essa pós pelo INES e
		6	UFRJ e trabalho aqui há vinte oito anos.
		7	Também trabalhei em outra instituição pra
		8	deficiente intelectual () e atuei durante vinte anos
		9	como professora daqui, da escola Integração.
		10	depois o restante na coordenação.
3	Pesquisadora	11	Bom, em relação à escola Integração,
		12	qual é a história dessa instituição?
4	Coordenadora	13	Bom, foi uma instituição que nasceu de um
		14	sonho de uma mãe, que tinha um filho, uma
		15	filha surda, e ela levava pra São Paulo. E um
		16	dia, esperando a vez de visitar a filha, ela viu
		17	um pai pedindo uma vaga nessa escola e as
		18	freiras, que são as calvarianas, diziam que não
		19	tinha mais vaga e ela se penalizando por aquela
		20	situação que era um pai de situação financeira,
		21	vamos dizer, é:: uma pessoa pobre, de poucos

		22	recursos e ela sendo uma pessoa da alta
		23	sociedade com grandes re-recursos tirando a
		24	vaga daquela pessoa.
		25	Então ela voltou pro Rio disposta a abrir uma
		26	escola aqui e chamar as irmãs calvarianas pra
		27	administrar e ai foi quando ela conseguiu esse
		28	espaço com o governo e ela começou, abriu a
		29	escola e voltou. Ela chegou a falar com a irmã
		30	“Irmã, se eu abrir uma escola no Rio, a senhora
		31	me cede duas irmãs?” Ai, a irmã na hora lá
		32	disse sim, achou que era um sonho, tudo bem.
		33	Um ano depois ela retomou e disse “Irmã, eu
		34	quero as duas freiras porque eu vou abrir uma
		35	escola”. Ai começou a escola. Ai com o
		36	passar do tempo resolveram abrir a instituição
		37	pra:: ouvintes, foi como começou, começou
		38	com meninas surdas só e era integral as escolas
		39	do Rio, aqui tudo, ai depois, foi, mudando,
		40	mudando até chegar a ter ouvintes juntos.
		41	Ai os ouvintes, a maioria, são das comunidades
		42	próximas, né. Eu acredito.
5	Pesquisadora	43	= E como é o contexto da escola atualmente?
		44	É uma escola particular, certo?
6	Coordenadora	45	= É uma escola particular, filantrópica.
7	Pesquisadora	46	Uhun.
8	Coordenadora	47	Né, e continuamos com essa questão dos surdos e
		48	ouvintes juntos, só que é uma escola que a gente
		49	brinca dizendo que foi o contrário enquanto... a::
		50	a escola de ouvinte ta recebendo surdo, a nossa
		51	escola começou como escola de surdo e abriu pra
		52	ouvintes.
9	Pesquisadora	53	Uhun.
10	Coordenadora	54	Entendeu?

11	Pesquisadora	55	E como é que é essa relação no contexto escolar
		56	entre surdos e ouvintes na sala de aula?
12	Coordenadora	57	Aparentemente é:: é normal. Os conflitos que
		58	têm são conflitos normais tipo crianças, às vezes,
		59	elas perturbam.
		60	mas a questão às vezes não é nem pela surdez, é
		61	porque é gordo usa óculos, são outros fatores.
13	Pesquisadora	62	Uhun.
14	Coordenadora	63	É:: raramente fala alguma coisa referente à
		64	surdez. Até porque as crianças surdas, quando
		65	entram, elas são, as famílias são avisadas que elas
		66	terão contato com surdo. As crianças também
		67	geralmente mand... elas demonstram interesse em
		68	saber LIBRAS, entende? Algumas gostam muito,
		69	são até assim fundamentais no dia a dia porque
		70	elas começam a ajudar o outro, tá?
15	Pesquisadora	71	Uhun.
16	Coordenadora	47	É:: cada caso é um caso porque tem... tem
		48	surdo que também gosta de ficar só com surdo,
		49	também tem isso. Às vezes, a dificuldade é do
		50	próprio surdo, não é nem tanto do ouvinte, tá?
		51	E::, às vezes, da mãe também porque acaba
		52	achando que “a:: porque ele é surdo, não fala
		53	porque ele é surdo” não ou porque... “não fala
		54	porque”... Qual é o problema? Não falaria se ele
		55	fosse ouvinte, é uma questão de afinidade,
		56	entendeu? Às vezes, é isso que você tem que
		57	colocar porque se não começa a achar “a::
		58	porque é surdo, a::” leva tudo pra aquele lado
		59	que não tem nada a ver. Então a gente tenta não
		60	colocar nesse sentido, nada a ver. A gente tem
61	uma criança que a mãe “a:: porque sofreu		

	62	bullying, sofreu...” não, ai você vai ver, a criança,
	63	além de surdez, ela tem uns aspectos de autismo,
	64	alguma coisa, ela mesma se isola, não é os
	65	ouvintes, então os ouvintes... eu tenho uma
	66	criança aqui que desenha super bem, só que ela se
	67	isola, tá? E ai, a mãe “a:: os ouvintes não
	68	querem amizade com ela”. Não é isso, até o
	69	interesse dela, tá no nono ano agora, só que as
	70	meninas do nono ano pensam em namorar, já têm
	71	namorado, ela não tem isso, então qual é o
	72	assunto que ela vai ter? Não é questão de ela ser
	73	surde... surda.
	74	Talvez ela fosse ouvinte e fosse assim ou talvez
	75	ninguém quisesse conversar porque os assuntos
	76	são diferentes. Ela é criada com a mãe, a mãe traz
	77	até aqui, foi criada assim com redoma, que
	78	protege e, ao mesmo tempo, desprotege... ajuda e,
	79	ao mesmo tempo, atrapalha, entendeu? Então,
	80	acontece isso, então, eu mostrei pra mãe dela que
	81	não tem nada a ver, tanto é que nós tivemos um
	82	concurso, ela não participou porque não quis, ai
	83	as crianças falaram “Mas por que ela não
	84	participou? Ela desenha tão bem”. Quer dizer,
	85	questionou com a gente por que ela não foi
	86	participar. E ai falaram “não, ela é muito assim,
	87	as pessoas querem se comunicar com ela, mas ela
	88	não quer, ela rejeita”, e eles aceitam.
	89	Agora mesmo eu tava no Face vendo ela
	90	participando do, da festinha do final do ano, foi
	91	no clube... mas é o jeito dela.
	92	Então a mãe acha que não ligam pra ela porque
	93	não vão lá buscar pra festinha, porque há outros
	94	interesses, ela também ta em um interesse

		95	diferente dos deles. Então, são coisas assim que
		96	você tem que ficar mediando o tempo todo, são
		97	fatos que acontecem no dia a dia que toda hora
		98	você tem que ficar mediando, né?
17	Pesquisadora	99	Uhun.
18	Coordenadora	100	Eu acho que, pra mediar, você tem que ter bom
		101	senso, usar, ouvir ambas as partes porque cada
		102	um quer puxar pro seu, né? Então, é, é
		103	complicado nesse sentido. Eu acho que toda hora
		104	a escola tem que ta mediando alguma coisa.
19	Pesquisadora	105	= Uhun.
20	Coordenadora	106	Mas, basicamente, basicamente, na maioria das
		107	vezes, é as mães de surdo ou o próprio surdo, que
		108	no recreio “A::, porque ele ta olhando pra mim”.
		109	“Você ta na direção dele, que tal”? Então, tem
		110	que começar a falar isso. ()
		111	É muito assim: “Tá olhando pra mim”, “Não,
		112	você tá na frente dele” hhh ou “Então, ele está
		113	olhando na sua direção”.
		114	Então, tudo isso você tem que conversar, mostrar
		115	pra ele que não é bem assim, tudo isso é... tem
		116	que tá sempre dialogando.
21	Pesquisadora	117	Uhun.
		118	Ehh, no caso da criança ouvinte, quando ela entra
		119	aqui na escola, ela aprende a LIBRAS, né, e a
		120	Língua Portuguesa na sala de aula. E no caso da
		121	criança surda, qual é o encaminhamento que ela
		122	tem quando ela entra na escola?
22	Coordenadora	123	Geralmente ela não sabe nada, LIBRAS, como
		124	a sua professora falou, que eles botam vocês pra
		125	fazerem material pra surdo que sabe LIBRAS e
		126	sabe... não é verdade, ele chega sem LIBRAS e

		127	chega sem Português, o que a gente vai iniciar,
		128	de acordo com cada criança, que vai mostrar o
		129	caminho. Tem criança que já chega implantada,
		130	ai você trabalha a flá, a fala, tem criança que já,
		131	é::, não fala nada e demonstra mais interesse e
		132	facilidade com a língua de sinais, não tanta
		133	facilidade com a parte, com a leitura labial, não
		134	tanta facilidade com a fala, então cada ca, o que
		135	vai definir. O que vai definir o trabalho (3.0)
		136	((a professora de Português chega))
		137	com a criança surda é a própria criança surda.
		138	Não temos um programa “você é surdo, então
		139	você vai ser trabalhado dessa maneira”, tá? O
		140	que vai definir é as características que ele vai
		141	apresentar. É isso que eu sinto falta das pessoas.
		142	Eu não gosto desses programas assim “a::, é
		143	surdo, então a gente vai ser”, “você é surdo, não
		144	fala, só faz sinais”. Não é isso, às vezes, a família
		145	vendeu um apartamento, investiu nessa
		146	oralização, o garoto foi eternamente oralizado,
		147	como é que eu vou chegar pra ele e dizer, e ele
		148	fala super bem, vou dizer “Olha só, você é surdo,
		149	você só tem que e:: sinalizar”.
		150	Não é assim, eu tenho que ver a história dessa
		151	criança, entendeu? Tem que ver o todo pra poder
		152	trabalhar em cima do que ela pode me dar. Agora,
		153	quando ele chega, a gente tenta, por isso a gente
		154	trabalha com a Comunicação Total, porque a
		155	gente acha que, de todas as maneiras, ele que vai
		156	dizer pra gente o que ele melhor e::...
23	Pesquisadora	157	Se adequa, né?
24	Coordenadora	158	É, pra se comunicar.
25	Pesquisadora	159	Uhun.

26	Coordenadora	160	Entendeu? Essa seria a proposta, entendeu? Ver...
		161	primeiro conhece a criança, faz a avaliação
		162	inicial, conhece a família, conhece a proposta, da
		163	onde ele vem, se ele foi oralizado, se ele não foi.
		164	Essa família oraliza? Não oraliza? Tudo isso você
		165	tem que fazer tipo uma, um retrato dele.
27	Pesquisadora	166	Uhun.
28	Coordenadora	167	Pra começar o trabalho.
30	Pesquisadora	168	E::, em relação à família, como é que funciona?
		169	E:: como é que é essa visão da família em
		170	relação ao ensino de LIBRAS, oralização?
31	Coordenadora	171	A nossa, eu vou falar sobre a nossa família que
		172	chega aqui, ta?
32	Pesquisadora	173	Uhun.
33	Coordenadora	174	A família que chega aqui, ela quer o sonho. Ela
		175	procura o ideal. Ela vê um surdo nosso na
		176	faculdade, na pós-graduação ou empregado, ela
		177	quer isso pro filho. Então ela buscou o Instituto
		178	pra isso. Por isso que eu falo, às vezes, eu falo
		179	pro pessoal “Ela não quer saber. Ela não sabe o
		180	que ela quer. Ela quer que ele se dê bem como
		181	aquele que ela viu na palestra”. Então, às vezes, a
		182	gente trazia até surdos aqui, os alunos bem
		183	sucedidos e a nossa preocupação era justamente
		184	isso, aí a gente começou a mostrar outros também
		185	que não eram, mas que podiam viver em
		186	sociedade, ter sua família, entendeu? Pra não ficar
		187	com aquele “a:: porque ela foi pra faculdade”,
		188	mas ela, o pai era arquiteto, o pai deixou de
189	trabalhar, a mãe deixou de trabalhar e ficou a vida		
190	inteira em função da menina, que é filha única.		
191	Ai me chega uma outra, que tem nove filhos,		

		192	analfabeta, que mora a quatro horas daqui, que
		193	chega três horas da manhã e, não to dizendo que
		194	ela não vá, pode ser que ela consiga, tá? Mas
		195	e::, às vezes, a criança também não responde.
		196	Essa pessoa também, apesar de ter essa estrutura,
		197	a criança era uma criança curiosa, uma criança
		198	que respondia aos estímulos e essa outra criança
		199	não responde os estímulos, a mãe vem com
		200	esperanças. Então, a gente tenta mostrar pra essa
		201	mãe que a gente vai tirar o que ela puder dar e
		202	respeitando sempre as suas, a sua individualidade.
		203	E ai eu falo, tento dizer que a gente não faz
		204	mágica aqui, que elas chegam aqui entregando
		205	pra gente e querendo, elas não, elas não pedem a
		206	língua de sinais, até porque, mesmo aqui, a gente
		207	oferecendo aos pais, eles não fazem. Passa o ano
		208	inteiro, não fazem. Então elas querem o que? Que
		209	o filho fale. A maioria ouvinte. Nesse momento,
		210	eu não tenho nenhuma mãe surda, ahh, tenho,
		211	mino, ano passado entrou, isso, foi minha ex-
		212	aluna.
((fomos interrompidas por uma funcionário por 6 minutos e 13 segundos))			
34	Pesquisadora	213	É comum chegar crianças aqui sem o diagnóstico
		214	de surdez?
35	Coordenadora	215	Não, agora... aqui não, já chega com o
		216	diagnóstico. É, mas às vezes chega tardiamente,
		217	entendeu? Quanto mais cedo, melhor. Já chega,
		218	às vezes, quando descobre, tem criança com sete
		219	anos com perda auditiva moderada, alguma coisa
		220	assim, e ai a família fica “a:: ele é”, a::, fala
		221	assim “a:: ele é muito cheio de vontade”, ai
		222	começa a botar outras coisas, entendeu? A mesma

		223	coisa, hoje eu avaliei um menino que ele é
		224	ouvinte, mas ele deve ter uma outra coisa, uma
		225	outra coisinha.
36	Pesquisadora	226	Uhun
37	Coordenadora	227	Uma outra coisa que a gente não sabe, mas
		228	nitidamente, por tudo, pela experiência, a gente
		229	acaba...
38	Pesquisadora	230	Uhun.
39	Coordenadora	231	E ai eu perguntei: “Mas ninguém, o que que
		232	houve? ba ba ba”, “Ah não, dizem que ele é
		233	mimado, que eu dou muito não sei que”. Não é
		234	isso, ele tá com onze anos, não escreve, tem
		235	dificuldade de escrever e de lê, de interpretar...
		236	faz muito bem matemática, mas é muito
		237	complicado. Hoje, até dá diagnóstico, os médicos
		238	não gostam de dar diagnóstico, quando dão, dão
		239	tardamente, porque, se dessem mais cedo, talvez
		240	a gente pudesse ir lá no foco da da dificuldade e
		241	acho também que elas têm dificuldade de
242	perceber isso, entendeu?		
((fomos interrompidos pela professora de português por 3 minutos e 12 segundos))			
40	Pesquisadora	243	No caso e:: uma coisa que eu queria te
		244	perguntar: em relação aos conteúdos do 6º ano e
		245	do 7º ().
		246	Na verdade, a gente só queria fechar mesmo a
		247	entrevista sabendo e::...
41	Coordenadora	248	Mas nada? Respondeu tudo?
42	Pesquisadora	249	É, na verdade, é porque realmente essas perguntas
		250	eram mais voltadas pra professora de
		251	Português... e::, ela falou essa questão do livro,
		252	né? Que, na verdade, vocês utilizam o livro da
		253	escola...

43	Coordenadora	254	Não, esse livro foi o que eu falei pra você, a gente
		255	não utiliza ele, ele é uma ferramenta a mais.
44	Pesquisadora	256	Uhun.
45	Coordenadora	257	Mas a gente tem um livro didático, né? E:: lá do
		258	segundo segmento, a gente do primeiro. Agora a
		259	gente usa outras estratégias e essa é uma das que
		260	a gente utiliza pra exercícios extras no primeiro
		261	segmento, não sei, como estou falando com ela,
		262	não sei como é no segundo, contudo no primeiro
		263	nós utilizamos isso, utilizamos tudo, utilizamos
		264	esse livro do futuro que achamos mais, mais fácil.
46	Pesquisadora	265	Uhun.
47	Coordenadora	266	Ele é mais simples, entendeu? A::, o Estado usa
		267	como livro didático, acho que é Estado ou
		268	Município eu acho.
48	Pesquisadora	269	Uhun.
49	Coordenadora	270	E a gente assim como um livro paralelo,
			entendeu? Porque ele é simples, ele é bem... então
			a gente usa vários mecanismos.
50	Pesquisadora	271	Uhun.
		272	E só uma curiosidade, na verdade, como é que
		273	vocês conseguiram esse livro? Vocês já
		274	conheciam?
51	Coordenadora	275	Não, esse livro... sabe a ST, I S T? É uma escola
		276	da congregação. É a escola que a filha da dona
		277	daqui estudava, ta?
52	Pesquisadora	278	= Uhun.
53	Coordenadora	279	Ela foi a primeira, depois do INES, eu acho que
		280	ela é a primeira escola de surdos. Lá é bilíngue, lá
		281	era só surdo, agora é bilíngue, mas só, agora ta
		282	só no segundo segmento... ensino médio, ta?
54	Pesquisadora	283	Uhun.

55	Coordenadora	284	Então, esse livro é de uma ex, não sei se é atual,
		285	professora de lá. E ai a nossa diretora, quando
		286	esteve lá, comprou, mas não que a gente...
		287	cheguei a falar com a sua professora,
		288	coordenadora?
56	Pesquisadora	289	É, coordenadora.
57	Coordenadora	290	Que a gente não usa esse livro, que a gente usa
		291	como um apoio. Que trabalhar verbo, não sei,
		292	acha legal? Utiliza ele, utiliza, mas nós temos um
		293	livro... até porque nós trabalhamos com ouvintes
		294	e e nós precisamos, não dá pra fazer igual à
		295	escola J, que é uma escola de surdos, uma escola
		296	especial, que ai eles trabalham só com coisas do
		297	dia a dia. Lá não se dá gramática, nós
		298	damos gramática, entendeu? “Ah, porque surdo
		299	aprende como segunda língua, tem dificuldade”.
		300	Essa não é nossa fala, ta?
58	Pesquisadora	301	Uhun.
59	Coordenadora	302	Nossa fala é que nós vamos trabalhar e a
		303	diferença que a gente tem que essa questão de
		304	gramática e tudo... é até mais fácil porque tem
		305	uma decoreba, né? A dificuldade vai ser na
		306	interpretação, uma coisa assim. Então a gente
		307	costuma dar e isso vai servir nos livros didáticos,
		308	até porque, quando ele for fazer uma prova, um
		309	ENEM, se ele desconhece tudo isso, se foi
		310	colocado um mundo a parte pra ele, ele não vai,
		311	ele vai se assustar com tudo que ele vai ver ali,
		312	não adianta nem intérprete. Então que que a gente
		313	faz? Tenta normalizar as coisas, as pessoas usam
		314	livro didático, ele vai ver aquela forma, aquele
		315	formato, vai trabalhar em cima disso e a
316	professora vai ter um olhar diferenciado: “ok,		

	317	oxítona, paroxítona”, “pra ele, a gente não vai
	318	cobrar isso”, entendeu? Até vai dar, mas vai saber
	319	da dificuldade, então, isso tudo a gente vai
	320	avaliando, entendeu? Mas não que ele
	321	desconheça, ele vai ter o mesmo direito que o
	322	outro, a forma que vai ser dada, que vai se utilizar
	323	a língua de sinais, vai se utilizar mecanismos
	324	mais concretos, mas não que não seja dado. E na
	325	hora da cobrança, vamos fazer cobranças dentro
	326	da possibilidade de cada um, entendeu?
	327	Então, esses dias eu tava vendo um negócio que o
	328	garoto escreveu “sol”, mas ele botou U. Primeiro
		ano, tem sete anos, ok, entendeu? A professora:
	329	“Olha aqui”, eu digo “Não, eu gostei disso”.
	330	Então, isso tudo você vai, não, você vai aceitar.
	331	Que série ele está? Que idade ele está? Ele é
	332	deficiente? Nanana. Você vai aceitar tudo,
	333	entendeu? Então tudo isso você questiona, vê,
	334	então é dessa forma que a gente trabalha... dando
	335	sim, porque a gente não acredita nesse negócio de
	336	que “A:: porque é surdo, não pode dar isso, não
	337	deve dar isso, ele não vai aprender”, “você já
	338	experimentou?” Temos surdas aqui que já estão
	339	de férias, crianças ouvintes que ainda estão vindo
	340	aqui... é, então quer dizer, cada caso é um caso...
	341	você não pode, é o que eu falo: “Não botem na
	342	mesma sacola os surdos”, “antes de ser surdo, ele
	343	é uma pessoa”, “como uma pessoa, ele tem uma
	344	história”, “tem uma história, tem uma capacidade,
	345	ne? interna”. Então, isso tudo você tem que
	346	avaliar, isso tudo você tem que ver que que você,
	347	que que ele pode, até aonde ele pode chegar, tem
	348	alguns que a gente encaminha pro mercado de

		349	trabalho, fala pro pai “olha só, acho legal que
		350	você já veja um, algo que ele goste de fazer e não
		351	precisa ficar pensando em faculdade, não sei o
		352	que”. Não que a gente tire essa esperança, mas a
		353	gente estimula um profissionalizante, entendeu?
		354	Estimula ir para escola J, estimula ir pra um
		355	outro lugar porque a escola J, ali, se dizem a casa
		356	do surdo, tem faculdade. Ele, às vezes, está mais
		357	para, rapaz já, quer a Língua de Sinais, convive
		358	mais com surdos, mas a família às vezes quer
		359	botá-lo em colégio de ouvintes. A gente fala
		360	“olha...” conversa, explica, mas a decisão final é
		361	sempre da família. Entenderam?
60	Pesquisadora	362	Sim, claro. hhh
61	Coordenadora	363	É, tem umas crianças aqui implantadas, e até você
		364	convencer que ela não vai deixar de falar, que a
		365	gente vai trabalhar isso e que não tem problema
		366	ela aprender sinais há uma certa... “Nossa, tem
		367	sinais? Ah, ela não vai parar?”. Ou o pai, algum
		368	pai de surdos, ouvinte pergunta, às vezes, “Mas
		369	meu filho não vai parar de falar, o meu filho”,
		370	“Não”, eu falei: “Claro que não, ele vai aprender
		371	uma outra língua, entendeu?”. Então, a gente
		372	tenta conversar com as famílias.
62	Pesquisadora	373	Na opinião de vocês, e::, qual é o maior desafio
		374	no ensino pra surdos?
63	Coordenadora	375	Eu acho que é muito complicado as pessoas... eu
		376	acho que, por exemplo, eu trabalho com
		377	deficiente intelectual e vejo a diferença. O surdo é
		378	muita política, muita coisa assim que acaba, né,
		379	se chocando. Então eu acho que, às vezes, eles
		380	não se unem pra um bem comum, cada um tem
		381	sua ideia: tem o surdo que hoje acha que não

		382	precisa aprender Português, não precisa escrever,
		383	tem que defender a monografia dele em LIBRAS,
		384	tá, então ai chega o outro é implantado e ai é
		385	discriminado essa coisa toda é muito complicada.
		386	É porque é a identidade dele, ele foi criado de um
		387	jeito e você tem que aprender a respeitar, a
		388	família toda botou ele nesse sistema, você não
		389	pode chegar pra ele e dizer que ele é surdo, ele
		390	não se sente. Tem até um livro do Skliar que bota,
		391	né, vários tipo de surdo, como é que a pessoa se
		392	sente. Então, eu entendo bem isso. Se apostou
		393	tanto nele em outras coisas, que ele se sente
		394	ouvinte. Sei lá, ele se sente melhor com os
		395	ouvintes. Então, eu acho muito difícil, e::,
		396	complicado nesse sentido, dessa falta de união.
		397	Entendeu? Uma ideia, a própria LIBRAS,
		398	às vezes, esse questionamento: o braile é aceito e
		399	a LIBRAS? Então, eles querem ter provas só em,
		400	Vestibular só em LIBRAS, não precisar
		401	escrever, e ai? Não sei... Outro dia veio uma
		402	pessoa aqui falando que queria fazer Literatura
		403	para o surdo. Eu falei: “Legal, só que”,
		404	eu falei: “Muito bom, mas você já se preparou pra
		405	chegar lá e defender isso? Por que o cara ta
		406	dizendo que não quer ler, você vai falar de
		407	literatura, de coisas, se ele não quer ler, não quer
		408	escrever, eu acho que vai voar cadeira, você tem
		409	certeza?” No fim, ele trocou tudo. Eu falei “é
		410	complicado, hoje em dia”, existe muita política
		411	nisso, por muitos anos a gente foi afastado disso
		412	tudo porque temos uma maneira de ver diferente,
		413	então existe muito preconceito em relação a isso.
		414	Apesar de ter muito implantado, ter muito

		415	oralizado, os surdos, às vezes, eles se fecham de
		416	uma maneira, mas quem tá lutando ai são os
		417	oralizados. Muito legal chegar e dizer “a:: isso,
		418	isso”, mas quem tá nos melhores cargos e tudo
		419	são os surdos oralizados, que conseguiram
		420	melhores, e ai falam “a:: não, não precisa dar isso
		421	pro surdo, não precisa dar aquilo pro surdo”, e ai?
63	Pesquisadora	422	Uhun.
64	Coordenadora	423	Então, é muito complicado, eu acho que, eu
		424	respeito quando você diz assim “eu sou surdo e
		425	quero ficar com surdo”, mas você sabe circular no
		426	mundo do ouvinte. Você não está dizendo isso
		427	porque você não tem condições ou possibilidades,
		428	você está dizendo por uma questão sua, por uma
		429	questão de escolha, ok, tá. Mas eu sei que muitos
		430	gostariam, mas não podem porque não tiveram
		431	estímulos pra isso, entendeu? Outro dia
		432	estávamos avaliando um surdo pra trabalhar aqui
		433	e nós tínhamos chamado a namorada dele, que foi
		434	a nossa aluna, e ela hoje é até da TV INES e ela,
		435	ele falava como a namorada lia melhor e escrevia
		436	do que ele e como ele gostaria de escrever e ler
		437	como ela e como isso afetava. E como isso
		438	também afeta, depois conhecendo melhor ele,
		439	depois indo em um seminário, sabendo
		440	coisas, eu acho como a falta de leitura e de
		441	entender mais o Português e ficar só em sinais,
		442	pelo menos aqui no Brasil, limita o surdo. Em
		443	outro país, eu não diria isso, mas aqui.

ANEXO A - Configurações de mão



ANEXO B - Unidades 1 e 2 do livro *Português... eu quero ler e escrever***Lição 1: Como vai?****Nota:**

Na escrita informal usa-se a forma contraída:

você: vc
para: p/
teclar: tc
está: tá
estou: to
com: c

Na escrita via meio eletrônico usa-se "emotions":

:-) sorrir ou feliz
:-(triste



Conversando em uma sala de bate-papo ou chat:








Bater-papo



CONVERSAR



<p>VERBO SER</p> <p>Usado para apresentar características físicas, profissionais, algo permanente.</p> 	<p>VERBO ESTAR</p> <p>Usado para dizer o que está sentindo, o que está fazendo nesse momento ou onde está (lugar), algo temporário.</p> 
---	--

Expressões do dia a dia		
	CUMPRIMENTAR 1: __ Oi Ana, tudo bem? 2: __ Tudo bem, e você? Tudo bom?	1: __ Olá, como vai? 2: __ Estou bem.
	DESPEDIR 1: __ Adeus. 2: __ Até mais tarde. 1: __ Até mais. 2: __ Até breve, já volto.	1: __ Até logo! 2: __ Vejo você depois! 1: __ Tchau, gente. 2: __ Já vou indo.
	AGRADECER 1: __ Obrigada. 2: __ De nada. 1: __ Fico grata. 2: __ Não tem porque.	1: __ Valeu! 2: __ Tudo certo.
	DESCULPAR 1: __ Desculpa o atraso. 2: __ Tudo bem. 1: __ Me perdoa pelo erro. 2: __ Ok! Sem problemas.	1: __ Nossa, desculpa, não te vi. 2: __ Não foi nada.
	INTERROMPER 1: __ Com licença? 2: __ Claro. 1: __ Com licença? 2: __ Pois não.	1: __ Você pode me atender? 2: __ Sim. 1: __ Por favor! 2: __ Sim, pode falar.

12

1. Pesquise "emojicons" usados para conversar pela Internet:



2. Escreva um diálogo entre você e um amigo:



3. Que tal brincar de internet? Reuniam-se em grupos de quatro pessoas e imaginem que estão em uma sala de bate-papo. Peguem uma folha e comecem a escrever suas falas. A folha deve circular por todos, várias vezes. Não se esqueçam de usar a pontuação para dar maior clareza.

13

4. Complete o diálogo a seguir:

1: Oi, Belo, tudo	1: Bom dia, Luis. Esse é meu amigo.	1: Até logo, já vou.
2: Oi, Ana, tudo bem?	2: Muito _____	2: _____
1: Tudo certo.		
1: Tchau, já _____	1: Oi, _____ bom?	1: Boa noite, como _____?
2: Até _____	2: Muito _____	2: _____, obrigado.
1: Obrigada.	1: Boa noite!	1: _____
2: _____	2: _____	2: Tudo certo.

SER e ESTAR são verbos inexistentes na Língua Portuguesa. Os sinais abaixo são adaptações para apresentação destes verbos nas frases em língua portuguesa.




	
SER	ESTAR
<p>EU sou brasileiro. Você é estudante. Ele é magro. Ela é inteligente. A gente é alegre. Nós somos jogadores de vôlei. Vocês são meus amigos. Eles são irmãos. Elas são amigas. A casa é bonita.</p>	<p>EU estou alegre. Você está feliz. Ele está contente. Ela está triste. A gente está desanimado. Nós estamos super bem. Vocês estão ótimos. Eles estão bem. Elas estão apaixonadas. Amassa está quebrada.</p>
<p>"Tu" é usado em algumas regiões como no sul, no nordeste e no Rio de Janeiro.</p>	

O verbo **ESTAR** foi apresentado para expressar sentimentos. Nas próximas lições vamos estudar suas outras funções.

5. Complete as frases a seguir usando os verbos SER e ESTAR:

a) Eu _____ Fabiana. (ser)	Ela _____ minha amiga. (ser)
b) Eu _____ com 13 anos. (estar)	Nós _____ jovens. (ser)
c) Eu _____ na 6ª série. (estar)	Eles _____ alegres. (estar)
d) Nós _____ de recuperação. (estar)	Eles _____ estudiosos. (ser)
e) Você _____ alto. (ser)	Vocês _____ esportos. (ser)

6. Ligue os pronomes pessoais aos sinais correspondentes:

		
EU	VOCE	ELA
VOCE	ELA	AGENTE
EU	ELA	NÓS
VOCE	AGENTE	VOCES
EU	VOCE	ELA
VOCE	ELA	AGENTE
EU	VOCE	ELA
VOCE	ELA	AGENTE

7. Conjugue os verbos regulares terminados em AR no Presente do Indicativo.

AMAR



EU amo
VOCÊ ama
ELE ama
ELA ama
NÓS amamos
VOCÊS amam
ELES amam
ELAS amam

GOSTAR



EU gosto
VOCÊ gosta
ELE gosta
ELA gosta
NÓS gostamos
VOCÊS gostam
ELES gostam
ELAS gostam

FALAR



EU falo
VOCÊ fala
ELE fala
ELA fala
NÓS falamos
VOCÊS falam
ELES falam
ELAS falam

COPILAR



EU copilo
VOCÊ copia
ELE copia
ELA copia
NÓS copilamos
VOCÊS copiam
ELES copiam
ELAS copiam

PULAR



EU pulo
VOCÊ pula
ELE pula
ELA pula
NÓS pulamos
VOCÊS pulam
ELES pulam
ELAS pulam

BRIGAR



EU brigo
VOCÊ briga
ELE briga
ELA briga
NÓS brigamos
VOCÊS brigam
ELES brigam
ELAS brigam

JOGAR



EU jogo
VOCÊ joga
ELE joga
ELA joga
NÓS jogamos
VOCÊS jogam
ELES jogam
ELAS jogam

ANDAR



EU ando
VOCÊ anda
ELE anda
ELA anda
NÓS andamos
VOCÊS andam
ELES andam
ELAS andam

8. O que você descobriu sobre a terminação dos verbos? Será que tem uma regra?



Leia o diálogo ao lado e observe o uso do verbo ser.

Paulo: Qual o seu nome?
Carol: Eu sou Carol.
Paulo: Quantos anos você tem?
Carol: Eu tenho 17 anos.
Paulo: O que você quer?
Carol: Eu estou procurando a escola de surdos.

EU

SOU

SURDO

ELE

É

ALTO

9. Preencha com o verbo ser e está:

a) Eu magro.	i) Eu gorda.
b) Ele alto.	j) Ele legal.
c) Nós alunos.	k) Nós divertido.
d) Eles organizado.	l) Eles bagunçado.
e) Ela bonito.	m) Ela feia.
f) Elas brincas.	n) Elas negras.
g) Nós triste.	o) Nós magro.
h) Eu estudioso.	

10. Leia a história abaixo:



- 1) Paulo tinha poucos amigos, porque?
- porque ele era muito chato.
 - porque ele era dono de padaria.
 - porque ele morava longe.
- 2) Como o Paulo era o apelido do Paulo?
- Tampico
 - Taturana
 - Fofinho
- 3) Qual é o nome do amigo do dono da Padaria?
- Paulo
 - Pedro
 - Felipe
- 4) O que o amigo de Paulo fala quando chega?
- Como vai?
 - Boa tarde.
 - Tudo bem?

VOCABULÁRIO

Alto / baixo

Gordo / magro

Alegre / triste

Velho / jovem=ovo

Moreno / branco / negro

Feio / bonito

Trímido / extrovertido

Bajungado / organizado

Surdo / ouvinte

Grande / pequeno

Calmo / nervoso

11. Ligue as expressões aos sinais correspondentes:

	Bom dia	
	Boa tarde	
	Boa noite	
	Tudo bem	
	Muito Prazer	
	Qual o seu nome?	

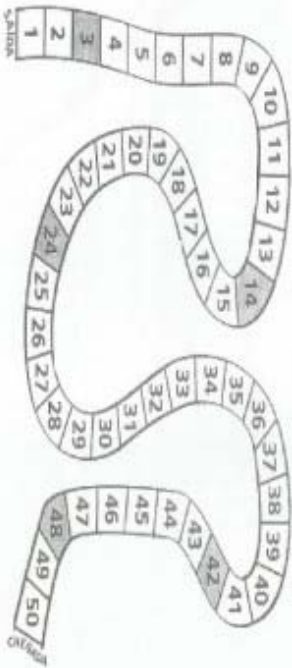
12. Tarefa: Expansão do vocabulário. Pinte as cores que estão abaixo da lata de tinta.

branco	preto	vermelho	azul claro	azul escuro
verde claro	verde escuro	amarelo	branco	preto
marrom	cinza	rosa	lilas	bege

Números

um (1) dois (2) três (3) quatro (4) cinco (5) seis (6) sete (7) oito (8) nove (9) dez (10)	onze (11) doze (12) treze (13) quatorze (14) quinze (15) dezesseis (16) dezoito (17) dezenove (19) vinte (20) vinte e um (21) vinte e dois (22)	trinta (30) quarenta (40) cinquenta (50) sessenta (60) setenta (70) oitenta (80) noventa (90) cem (100)
---	---	--

13. Desafio dos numerais.



Material: Use um dado e a trilha acima. Modo de jogar: Formar grupo com dois jogadores. O aluno deverá jogar o dado, andar o número de casas indicadas e digitar usando o alfabeto manual o número da casa em que cair. Se o aluno responder certo ele permanece no lugar. Se ele errar, volta para onde estava e passa a vez para outro jogador. Ganha quem chegar primeiro ao final da trilha.

14. Jogo de Bingo



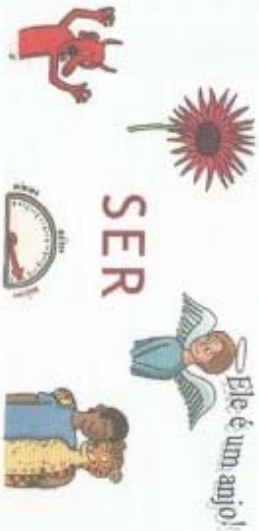
Material: cartela, lápis, 100 fichas numeradas e grãos de feijão. Modo de jogar: Distribua as cartelas entre os alunos. Ao sortear o número o professor trabalhará da seguinte forma: digitar o nome do número usando o alfabeto manual. Dependendo do nível dos alunos, pode criar diferentes desafios, como: é o dobro de vinte.

Expressões Idiomáticas:



Com o verbo **ESTAR** também se formam várias expressões idiomáticas. Conseguem identificar estas?

In: Passa Palavra, Língua Portuguesa, 6.º ano, Caderno do Aluno, Maria José Costa e Maria Emília Tavares, Porto Editora



Comecem as expressões idiomáticas aqui representadas (em todas entra o verbo **SER**) e o respectivo significador?

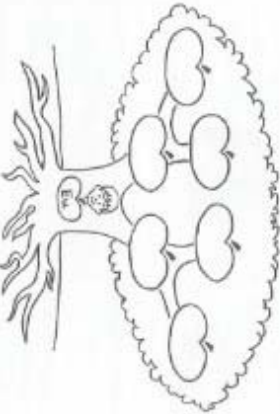
In: Passa Palavra, Língua Portuguesa, 6.º ano, Caderno do Aluno, Maria José Costa e Maria Emília Tavares, Porto Editora

Lição 2: Minha família

1) Ligue os nomes aos sinais da Libras.

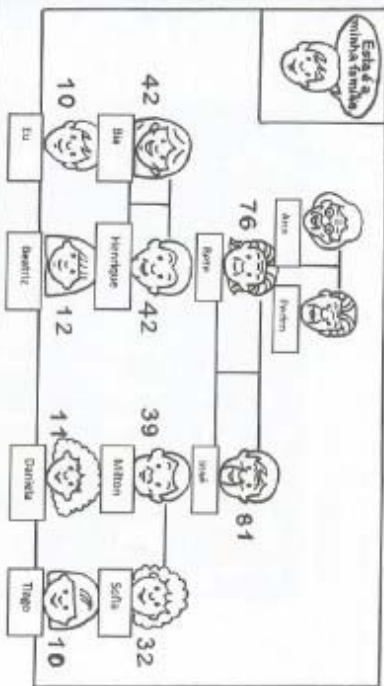


2) Você sabe mostrar a formação da sua família? Complete os espaços da árvore genealógica com os nomes dos seus parentes.



- a) _____ é meu pai.
- b) _____ é minha mãe.
- c) _____ é meu avô.
- d) _____ é minha avó.
- e) _____ é meu avô.
- f) _____ é minha avó.

3) Ajude Pedro a escrever frases sobre as pessoas da sua família. Utilize as formas do verbo ser.



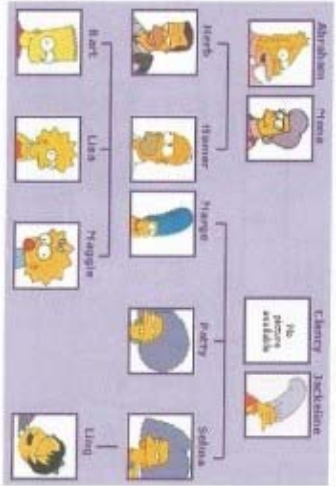
SOU - É - SOMOS - SÃO

- EU
- Meu
- Minha
- Você
- Sou
- Vocês
- Seus
- Ele
- Dele
- Eles
- Deles
- Nós
- Nosso

- a) Ana e Pedro são meus _____.
- b) Eu e Daniela _____.
- c) Sofia é minha tia.
- d) José _____.
- e) Daniela e Tiago _____.
- f) Eu e Beatriz _____.
- g) Bela _____.
- h) Henrique _____.
- i) Milton _____.
- j) Bia _____.
- k) Eu e Daniela _____.

- PARENTES:
- Homem - mulher
- Casado - casada
- Solteiro - solteira
- Vovô - vovó
- Filho - filha
- Pai - mãe
- Irmão - irmã
- Tio - tia
- Primo - prima
- Sobrinho - sobrinha
- Sogra - sogra
- Cunhado - cunhada
- Padrasto - madrasla

4) Observe a família baixo e preencha os espaços em branco com o vocabulário de parentesco.

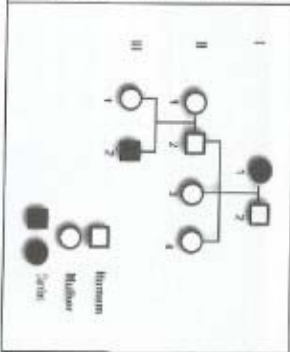


- a) O Homer é casado com Maggie.
- b) A Marge é mãe da Lisa.
- c) A Lisa é _____ da Patty e da Selma.
- d) A Selma é _____ do Bart.
- e) O Bart é _____ do Abraham.
- f) O Abraham é _____ do Homer.
- g) O Homer é _____ do Herb. O Herb é _____ da Lisa.
- h) A Lisa é _____ da Marge.
- i) A Marge é _____ da Ling.
- j) A Ling é _____ da Jacqueline.
- k) A Jacqueline é _____ do Bart.
- l) O Bart é _____ da Ling.
- m) A Ling é _____ da Lisa.

5. Complete com meu, minha, meus e minhas:
- a) _____ marido e _____ filha vão para casa a pé.
 - b) _____ amiga mora na Avenida Paulista.
 - c) _____ filhos estão na outra calçada.
 - d) _____ mulher gosta de andar.
 - e) _____ filhas vão de ônibus para a escola.
 - f) _____ amigos têm tudo em ordem.

6. Leia o texto e complete a árvore genealógica com o nome das pessoas da família. Escreva o nome abaixo dos quadradinhos.

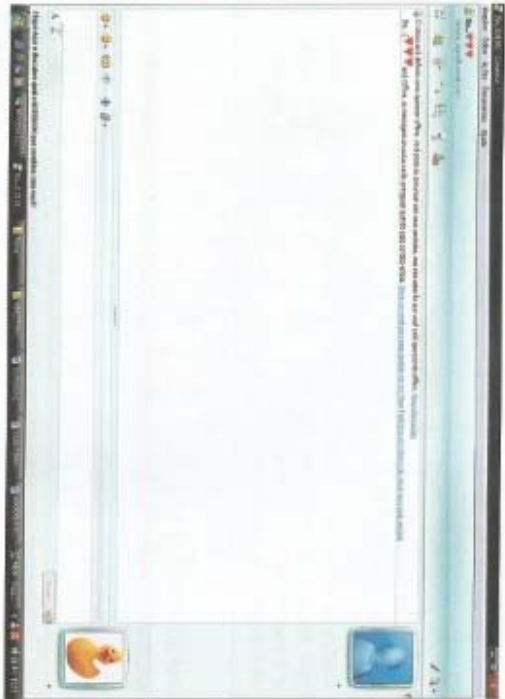
A árvore genealógica apresenta três gerações da família Oliveira. O nome do avô ovinte é Pedro e da avó surda é Ana. Eles têm três filhos, um homem com nome de Carlos e duas mulheres, a Cintia e a Camila. Carlos se casou com Beatriz e teve dois filhos. A primeira filha é Sofia e o segundo filho é o menino surdo chamado de Henrique.



Diálogo entre dois amigos:

Ana diz:
Oi, tudo bem? Como vão as coisas?
Diego diz:
Eu estou bem.
Ana diz:
So por curiosidade, você mora com quem?
Diego diz:
Eu moro com meu pai, minha mãe e meu irmão de 4 anos. E vocês?
Ana diz:
Meus pais se separaram. Eu moro com minha mãe e minha avó.
Diego diz:
Você está triste por causa da separação?
Ana diz:
Eu estou um pouco, eu sinto saudade do meu pai.

7. Escreva um diálogo em que você precise apresentar sua família. Veja o vocabulário de composição familiar. Podem usar o computador para interagir.





Uso da preposição "COM":

Eu moro **COM** minha mãe.
 Eu vivo **COM** meu tio.
 Eu falo **COM** meu pai.
 Eu estou **COM** minha irmã no shopping.
 Eu brinco **COM** meu primo.

ARTIGO

Antes de nomes, geralmente usamos o artigo. O artigo concorda com o sujeito da frase.

Artigo definido	Artigo indefinido
O a Os as	Um uma Uns umas
São usados quando se sabe qual pessoa e objeto está sendo apresentado.	São usados quando não se sabe especificamente qual objeto está sendo apresentado.



Diferentes usos:

Eu comprei **o** relógio do meu primo.
 Eu comprei **um** relógio.

Diálogo:

- Eu quero comer **um** bolo.
 Ah é. Qual?
O bolo de chocolate é mais gostoso.
A minha mãe faz um bolo delicioso.
A minha tia faz bolo de coco. Humm...
O bolo é feito com leite.
Os meus amigos comem muito quando vão em casa.

8. Mamã comprou alguns presentes de Natal. Escreva, abaixo de cada presente, o Artigo Definido correto.

- a) _____ bicicleta. b) _____ CDs. c) _____ computador.
 d) _____ canetas. e) _____ bombons. f) _____ blusa.
 g) _____ bone. h) _____ sapatos. i) _____ televisão.

9. Escreva um diálogo onde os personagens discutam sobre um objeto.


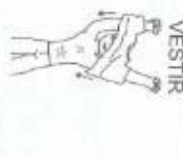


10. Coloque os Artigos Indefinidos no plural ou no singular, de acordo com a frase.
1. ____ grande nuvem cobria o céu.
 2. Vovô contou ____ piadas engraçadas.
 3. O meu tio mora em ____ cidade do interior;
 4. Minha avó dizia ____ palavras muito bonitas.
 5. Aquele senhor é ____ médico.
 6. Comprarei ____ quatro livros de inglês.
 7. Amanhã farei ____ surpresa para vocês.
 8. João teve ____ pesadelo.
 9. Ela gostava de ouvir ____ músicas estranhas.
 10. Tinha ____ problemas para resolver.
11. Em dupla, discutam e expliquem porque dos diferentes usos dos artigos.
- a) Eu quero uma calça nova.
Eu quero a calça da Levis.
 - b) Eu amo um filme com animais.
Eu amo o filme do Nemo.
 - c) Eu compro um livro.
Eu compro o livro de ciências.
 - d) Ele tem uma bicicleta.
Eu tenho a bicicleta da Cabéi.

12. Troque o nome pelo pronome pessoal correspondente:

A	ANA	JOGA	A	BOLA
ELA	JOGA	A	BOLA	

<p>ACORDAR</p> <p>Ele acordou cedo.</p>	<p>TOMAR BANHO</p> <p>O Pedro toma banho.</p>	<p>LEVANTAR</p> <p>A tia Tânia levantou da cadeira.</p>
<p>ESCOVAR</p>	<p>LAVAR</p>	<p>ENXUGAR</p>
<p>PULAR</p>	<p>ANDAR</p>	<p>CORRER</p>
<p>PEGAR</p>	<p>USAR</p>	<p>FALAR</p>

Há alguns verbos que seguem uma regra diferente na conjugação, como dormir, vestir, pentear. Quais outros você percebeu ser diferentes?

<p>DORMIR</p>  <p>A menina dorme. Ela dorme.</p>	<p>VESTIR</p> 	<p>PENTEAR</p> 
<p>ABRIR</p>  <p>O menino abre a porta. Ele abre a porta.</p>		

13. Brincadeira:

Em círculo tirem os verbos da sacola. Depois digitem o nome de palavras que combinam com os verbos a seguir. Usem o alfabeto manual.

Exemplo: Se retirar da sacola o verbo lavar, os alunos podem digitar a palavra pé, mão, carro, roupa, etc...

Quem não digitar a palavra corretamente sai da roda. Ganha quem ficar por último. Verbos: LAVAR, COMER, VESTIR, PEGAR, etc.

14. Complete:

<p>O que você pode comer?</p> <p>bolo arroz feijão bolacha carne maçã leite</p>	<p>O que você pode vestir?</p> <p>calça camiseta vestido blusa meia sutiã calcinha</p>	<p>O que você pode lavar?</p> <p>mão rosto carro prato pé</p>	<p>O que você pode pegar?</p> <p>mão chave bolsa calça casaco livro cachorro</p>	<p>O que você pode usar?</p> <p>carro camiseta lápis computador</p>

Expressões Idiomáticas

Ve se não souq **Só por curiosidade...**
Em cima da hora

O que você tem feito de bom? Como vão as coisas?


Você se ofendera se eu perguntasse...

Isso foi divertido. Você não mudou nada.

Nós precisamos nos falar mais

O que você achou da comida?

O verbo **ESTAR** é inexistente na Libras. Os sinais abaixo é uma adaptação para a apreensão deste verbo em frases da língua portuguesa.



ESTAR

Eu estou em casa.
 Você está na escola.
 Ele está no shopping.
 Ela está na rua.
 Agente está em São Paulo.
 Nós estamos no elevador.
 Vocês estão bem próximos.
 Eles estão longe.
 Elas estão no aeroporto.

A mesa está na sala.

Estudamos na lição anterior que podemos usar o verbo estar para indicar sentimentos. Agora vamos aprender que podemos usá-lo para indicar lugar.





15. Faça frases:

Eu	na escola	1
Você	no escritório	2
Ele	em Santa Catarina	3
Ela	livre a noite	4
Agente	no médico	5
Nós	no supermercado	6
Vocês	no shopping	7
Eles	em casa	8
Elas	no banheiro	9

16. Ligue os verbos com as palavras adequadas.

1. andar	()	dinheiro
2. comer	()	suco de laranja
3. jogar	()	de bicicleta
4. beber	()	futebol
5. gastar	()	chocolate

Oposições Verbais

acordar - dormir	rir - chorar
aprender - ensinar	perguntar - responder
afirmar - negar	subir - descer
aumentar - diminuir	trazer - levar
atrair - repelir	acusar - defender
atrasar - adiantar	cair - levantar
ajudar - atrapalhar	andar - parar
afastar - aproximar	agarrar - largar
bater - apertar	abaixar - levantar
criticar - elogiar	avancar - recuar
chegar - partir	apressar - retardar
comprar - vender	acertar - errar

Fonte: <http://www.portugueseforodignos.com.br/index.php>