

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

Camila Ribeiro Lisboa

“Você sabe com quem está falando?”:
Concepções de Linguagens no ensino de português para surdos na Universidade

Mariana
2020

Camila Ribeiro Lisboa

“Você sabe com quem está falando?”:

Concepções de Linguagens no ensino de português para surdos na Universidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLETRAS), Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem, Linha de Pesquisa 3 – Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kassandra da Silva Muniz

Mariana
2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

L769v Lisboa, Camila Ribeiro.
Você sabe com quem está falando? [manuscrito]: concepções de linguagens no ensino de português para surdos na universidade. / Camila Ribeiro Lisboa. Camila Ribeiro Lisboa. - 2020.
125 f.

Orientadora: Profa. Dra. Kassandra da Silva Muniz.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Surdos - Educação. 2. Aquisição da segunda língua. 3. Língua portuguesa - Escrita. 4. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Lisboa, Camila Ribeiro. II. Muniz, Kassandra da Silva. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 376-056.263(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assunção Costa - CRB 6 / 2164



FOLHA DE APROVAÇÃO

Camila Ribeiro Lisboa

““Você Sabe com Quem Está Falando?”- Concepções de Linguagens no Ensino de Português para Surdos na Universidade”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem

Aprovada em 16 de outubro de 2020

Membros da banca

Profa. Dra. Cassandra da Silva Muniz - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Giselli Mara da Silva - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Cassandra da Silva Muniz, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 16/10/2020.



Documento assinado eletronicamente por **Kassandra da Silva Muniz, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/12/2020, às 09:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0116613** e o código CRC **01A656F2**.

Dedico esta dissertação às mulheres da minha vida: Orli, minha mãe, Juliana e Miriã, minhas irmãs, e Vitória, minha filha. Vocês são o meu alicerce!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Orli Ribeiro, pelo apoio incondicional, o qual foi fundamental para a realização deste mestrado.

À minha filha, Vitória Ribeiro, por compreender a minha ausência. Não foi fácil cursar o mestrado em outra cidade, mas nós vencemos!

Às minhas irmãs, Juliana Ribeiro e Miriã Ribeiro, por estarem sempre ao meu lado (especialmente, à minha irmã Miriã – a Mami – por me acolher em sua residência, em Ouro Preto, gesto este que foi decisivo para a minha permanência na pós-graduação. Jamais me esquecerei desse e de todos os outros gestos vindos de sua parte).

Ao Povo Surdo, por me apresentar sua língua e sua cultura.

À Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLETRAS): Estudos da Linguagem, pelo oferecimento de uma pós-graduação *stricto sensu* pública, gratuita e de qualidade tão importante ao desenvolvimento da ciência, em especial ao desenvolvimento das Ciências Humanas, durante este preocupante cenário histórico-político-social.

À minha orientadora, Kassandra Muniz, por acreditar em mim quando eu já não mais acreditava e por me possibilitar crescimento acadêmico e, principalmente, humano.

Ao amigo que conheci na sala de aula e que levei para a vida, Carlos Brito, pelos grandes momentos que vivemos dentro e fora dos muros da universidade e por me receber em sua residência, em Mariana.

À minha amiga, também da sala de aula para a vida, e minha Parceira (Parça), Rúbia Araújo, por nossos longos diálogos (acadêmicos ou não), os quais foram muito estimulantes.

Às queridas Wanalyse Emery, Yasmin Detoni e Miriã Ribeiro, por me possibilitarem mais do que estadia em Ouro Preto, por me possibilitarem aconchego, conversas e afeto.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pela concessão do afastamento (parcial e total) e pela bolsa de Apoio à Qualificação (Proquali).

Às minhas amigas e aos meus amigos de Juiz de Fora, por me aturarem sempre, principalmente nos momentos finais do mestrado, dentre as quais e os quais, com muito gosto, cito: Allan Ragazzi, Davi Vieira, Érika Campos, Isis Oliveira, José Almeida, Pilar Mattos e Thaís Paula.

À banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. José Luiz Gonçalves e pela Profa. Dra. Giselli da Silva, pelas ricas contribuições a esta pesquisa, ainda que não tenha sido possível realizar todas as sugestões.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu, uma mulher pobre, filha de costureira e oriunda da escola pública, tornasse-me mestra.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Você sabe com quem está falando?”: Concepções de Linguagens no ensino de português para surdos na Universidade, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras – Posletras: Estudos da linguagem, na Universidade Federal de Ouro Preto, tem como objetivo investigar as aulas de português como L2 para alunos surdos de um curso de Letras-Libras, em uma universidade pública federal, com o propósito de analisar a relação entre linguagem e ensino de L2, neste caso, de português. A pesquisa está situada na Linguística Aplicada (LOPES, 1998; PENNYCOOK, 2006; e RAJAGOPALAN 2006; 2007). Discutimos as concepções de linguagem e possíveis influências no ensino de língua (GERALDI, 1999; AUSTIN, 1990; OTTONI, 2002; PINTO, 2009; ANZALDUÁ, 2009; bell hooks, 2008; WALSH, 2009; e SOUZA, 2011). É uma pesquisa etnográfica em Linguística Aplicada que tem como dados documentos oficiais do curso analisado, questionários e diário de campo -resultado das observações das aulas. Concluímos que diferentes concepções de linguagem estão presentes no curso. Concepções essas que muitas vezes prejudicam um ensino de português como segunda língua para pessoas surdas.

Palavras-chave: Ensino de Português como L2. Linguagem. Surdos.

ABSTRACT

The present research entitled “Do you know who you are talking to?": Conceptions of Languages in the teaching of Portuguese for the deaf at the University, developed in the Postgraduate Program in Letters - Posletras: Language Studies, at the Federal University of Ouro Preto, has with the aim of investigating Portuguese classes as L2 for deaf students in a Letras-Libras course, at a federal public university, with the purpose of analyzing the relationship between language and L2 teaching, in this case, Portuguese. The research is located in Applied Linguistics (LOPES, 1998; PENNYCOOK, 2006; and RAJAGOPALAN 2006; 2007). We discussed language conceptions and possible influences on language teaching (GERALDI, 1999; AUSTIN, 1990; OTTONI, 2002; PINTO, 2009; ANZALDUÁ, 2009; bell hooks, 2008; WALSH, 2009; and SOUZA, 2011). It is an ethnographic research in Applied Linguistics that has as official data of the analyzed course, questionnaires and field diary - result of the observations of the classes. We conclude that different conceptions of language are present in the course. Conceptions that often hinder teaching Portuguese as a second language for deaf people

Key words: Teaching portuguese as L2; Language; Deaf.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ASL	Língua de Sinais Americana
CM	Configuração de Mão
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENM	Expressões Não-Manuais
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L	Locação
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LC	Linguística Crítica
LT	Linguística Teórica
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
M	Movimento
Or	Orientação da palma da mão
Tilsp	Tradutor(a) e Intérprete de Libras/Português
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 SITUANDO A PESQUISA	15
1.1 LINGUÍSTICA APLICADA	15
1.2 LINGUAGEM	20
2 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA PESSOAS SURDAS	41
2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	41
2.2 A GARANTIA LEGAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS	44
2.3 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS	48
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	55
3.1 PESQUISA ETNOGRÁFICA EM LA	55
3.2 LETRAS LIBRAS DA UFJF: O LÓCUS DA PESQUISA	60
4 ANÁLISE DE DADOS	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE	79
ANEXO	119

INTRODUÇÃO

A escolarização de pessoas surdas tem passado por significativas mudanças, ao longo dos últimos anos – o cotidiano das escolas, inclusive daquelas frequentadas por crianças surdas, é atravessado por questões sociais, políticas e ideológicas. Os primeiros registros de uma educação de surdos abrangem o contexto da Idade Média: para a manutenção da herança, o surdo passava por um processo de oralização (vocalização), cujo objetivo final era a leitura de uma carta, em público.

Em, 1775, em Paris, o abade L'Épée protagonizou um importante marco para a história da educação de surdos, com a criação da primeira escola para surdos na França, que priorizava a utilização da língua de sinais¹.

No Brasil², assim como em outros países, a educação de surdos foi perpassada por diferentes filosofias de ensino: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (QUADROS, 1997; MOURA, 2000).

Na Itália, em 1880, aconteceu o Congresso de Milão, que priorizou a língua oral (vocal), em detrimento da língua de sinais, na escolarização de surdos, e, por quase um século, o Oralismo (como ficou conhecida essa filosofia de ensino) imperou. Diante dos fracassos de tal filosofia, uma nova abordagem passou a ser utilizada, a saber, a Comunicação Total.

Na Comunicação Total, diferentes formas de comunicação eram utilizadas para educar o sujeito surdo, entre as quais, podemos citar: gestos, mímicas, fala vocalizada e, inclusive, sinais. Não obstante, vale destacar que, apesar de a língua de sinais retornar para o ambiente educacional, ela atua como coadjuvante num processo que tem na vocalização o protagonismo dessa história, conferindo um forte caráter clínico às escolas de surdos.

¹ “Em 1775, L'Épée fundou a primeira escola para ensino de surdos, que chegou a ter 60 alunos ricos e pobres indistintamente. Em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si [...]. Essa escola foi de natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris” (ROCHA, 2008, p. 18).

² “De maneira mais sistemática, a educação de surdos se iniciou no Brasil no século XIX, com a fundação da primeira escola para surdos, em 1º de janeiro de 1856 foi fundado o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), com o auxílio do professor surdo francês Edward Huet, que apresentou à Dom Pedro II, em 1855, um relatório explicitando a sua experiência e a sua intenção de fundar a escola. O trabalho de Huet se baseava na metodologia de Abade L'Épée” (LISBOA, 2016, p. 16).

Somente após o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais é que surgiu uma nova filosofia educacional para os alunos surdos, o Bilinguismo. Esse reconhecimento foi possível a partir de pesquisas linguísticas envolvendo línguas de sinais, na década de 1960, nos Estados Unidos, protagonizadas por William Stokoe³, e, na década de 1990, no Brasil, por Lucinda Ferreira-Brito⁴. No Bilinguismo, a língua de sinais assume, de fato, o seu protagonismo na escolarização. No caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume papel de língua de instrução na escola ou na classe bilíngue, e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua (L2), na modalidade escrita. No Bilinguismo, a Libras e o português (na modalidade escrita) apresentam o mesmo *status* linguístico, não havendo, portanto, uma desvalorização de uma, em relação à outra.

No entanto, a predominância do ensino inclusivo tem dificultado a criação e/ou a manutenção de escolas ou classes bilíngues, indo de encontro ao estabelecido no Decreto nº 5.626/2005, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, entre outros. De modo geral, o aluno surdo frequenta uma escola regular, com a presença do Tradutor e Intérprete de Libras/Português (Tilsp), aprendendo a o português como primeira língua (L1), junto aos alunos ouvintes. Vale destacar que foi a partir da observação dessa incoerente realidade, atuando como Tilsp, em aulas de português como L2 para surdos, no Ensino Superior, que me senti instigada a realizar esta pesquisa.

Em 24 de abril de 2002, a Libras foi reconhecida, nacionalmente, como meio legal de comunicação e de expressão da comunidade surda brasileira, através da Lei nº 10.436. Para regulamentar essa Lei, assim como o art. 18 da Lei nº 10.098/2000⁵, foi aprovado o Decreto nº 5.626, em 22 de dezembro de 2005, o qual trouxe grande impacto à história da comunidade surda brasileira. Especificamente, em seu Capítulo IV, o Decreto em

³ “Com as publicações *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, em 1960, de Willian C. Stokoe, e *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, em 1965, de Willian C. Stokoe, Dorothy Casterline e Carl Croneberg, a Língua de Sinais Americana – *American Sign Language (ASL)* – passou a ser reconhecida, com o mesmo *status* linguístico que as línguas orais recebiam” (LISBOA, 2016, p. 18).

⁴ As pesquisas da autora foram registradas na obra *Por uma gramática de línguas de sinais* (FERREIRA-BRITO, 1995).

⁵ “Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (BRASIL, 2000).

questão regulamenta o ensino de português como L2, na modalidade escrita, para estudantes surdos, o que é garantido também nas Leis nº 13.005/2014 e nº 13.146/2015.

A presente dissertação tem como objetivo geral investigar as aulas de português como L2 para alunos surdos de um curso de Letras-Libras, em uma universidade pública federal, com o propósito de analisar a relação entre linguagem e ensino de L2, neste caso, de português. No que se refere aos objetivos específicos, iremos: (i) analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Letras-Libras dessa universidade, mais especificamente as ementas das disciplinas de português como L2 oferecidas aos alunos surdos e o material didático utilizado nas aulas; (ii) observar as aulas de português como L2 para surdos, focando nas metodologias, nos contextos e nas interações e (iii) investigar que concepção(ções) de linguagem e de ensino de língua estão presentes nessas aulas.

No capítulo 1, *Linguística Aplicada*, situamos o presente trabalho no referido campo de estudos. Campo este que não deve ser visto como uma ramificação da Linguística Teórica, mas sim como uma ciência que se detém aos problemas práticos/sociais de linguagem – e sua base interdisciplinar e transdisciplinar muito tem a nos contribuir. A Linguística Aplicada Crítica nos auxilia como uma abordagem amplamente questionadora, e a Transgressiva nos ampara com muitas possibilidades, anteriormente deixadas de lado. Esse subtítulo está estruturado em Lopes (1998), Pennycook (2006) e Rajagopalan (2006; 2007). Ainda neste capítulo, abordamos a linguagem, bem como suas concepções e possíveis influências no ensino de língua. Com Geraldi (1999), abordaremos as concepções de linguagem como expressão do pensamento, como forma de comunicação e como interação social. Através da visão performativa da linguagem, apresentaremos que a língua age. Para isso, nos baseamos em Austin (1990), Ottoni (2002) e Pinto (2009). Abordaremos, ainda, a violência linguística (ANZALDUÁ, 2009), a linguagem nas relações de poder (bell hooks, 2008), a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2009) e os letramentos de reexistência (SOUZA, 2011).

No capítulo 2, *Ensino de Português para Pessoas Surdas*, apresentamos um breve histórico da educação desses indivíduos, reconhecendo que três grandes filosofias educacionais estão presentes nessa história: o Oralismo (com foco no aprendizado e na utilização da língua oral), a Comunicação Total (utilizando, inclusive, a língua de sinais, porém, para alcançar a língua oral) e o Bilinguismo (aderindo, de maneira igualitária, às duas línguas). Rocha (2008) e Moura (2000) fundamentam o início deste capítulo.

Apresentamos, também, as legislações que garantem aos surdos o ensino de português como segunda língua.

No capítulo 3, *Aspectos Metodológicos*, apresentamos as questões de metodologia que foram consideradas neste trabalho, por exemplo, a pesquisa etnográfica em LA e a apresentação do lócus da presente pesquisa.

No capítulo 4, *Análise de Dados*, analisamos os dados de diferentes naturezas que foram coletados para a escrita desta dissertação: ementa, mapa de curso, questionários e diário de campo.

Finalmente, no capítulo 5, trazemos as nossas considerações finais, as quais são seguidas das referências, dos apêndices e dos anexos.

1 SITUANDO A PESQUISA

1.1 LINGUÍSTICA APLICADA

Esta dissertação se situa em uma área de estudos que, apesar de consolidada, ainda gera muitas dúvidas na academia, a Linguística Aplicada (LA). A LA surgiu a partir da Linguística Teórica (LT), e esse fato histórico tem interferência no movimento de se repensar o papel da LA. Para tanto, torna-se necessário “ressuscitar” a disciplina mãe, enquanto uma disciplina comprometida com questões sociais.

Vejamos, em seguida, os caminhos percorridos pela LT, a fim de compreendermos de que maneira sua fundação e seu fortalecimento foram perpassados por questões que não se ativeram ao viés social. Nesse sentido, cabe à LA, como uma área interdisciplinar e atenta aos problemas práticos de linguagem, romper essa barreira. Nesse caminhar, a LA esteve aberta aos pilares de um novo modo de produção do conhecimento, a transdisciplinaridade.

A Linguística passou por tempos gloriosos, principalmente nos Estados Unidos, quando foram investidas verbas públicas para o desenvolvimento de pesquisas. Porém, ela vem sofrendo sinais de desgaste e de desprestígio. No século XX, por exemplo, ainda nos Estados Unidos, a Linguística foi se estabelecendo como uma área que poderia trazer contribuições ao sucesso bélico do país.

Os estudos formalistas impulsionaram o crescimento de pesquisas, principalmente pelo anseio da aplicabilidade dos resultados, mesmo que a Linguística não tivesse, a princípio, o compromisso com questões práticas. À medida que os resultados das pesquisas foram aparecendo, a área foi se fortalecendo e “a linguística se transformara em uma ciência natural, não devendo nada a nenhuma outra ciência” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 152).

Ao querer maior *status* científico, pós-revolução chomskiana, a Linguística se distanciou do leigo (afinal, o que tem ele a dizer sobre?), da linguagem (uma vez que sua verdadeira preocupação era com a mente humana), da língua (as gramáticas importam) e das práticas sociais (por exemplo, política linguística)⁶.

⁶ “Mesmo quando a questão social é invocada, é como se o social entrasse como acréscimo a considerações já feitas sobre o indivíduo concebido ‘associalmente’” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 157).

O fato é que os linguistas ditos ‘teóricos’ pouco se preocupam com problemas concretos relativos à linguagem. Em nome da cientificidade, suas teorias passaram a ser cada vez mais abstratas, formais e distantes das realidades vividas por cidadãos comuns (RAJAGOPALAN, 2006, p. 154).

O afastamento do linguista das questões práticas tem sua base na neutralidade do cientista – o que representa uma herança do positivismo – e no distanciamento da opinião leiga, ambos princípios fundadores do campo de estudos em questão. “O nativo só vale enquanto fornecedor de dados”, conclui Rajagopalan (2006, p. 156), ao analisar o texto de Leonard Bloomfield (1994). Para este, o linguista deveria se ater às respostas primárias⁷. Dessa maneira, cabe ao leigo a linguagem objeto, ou seja, *falar em*, e ao linguista a metalinguagem, que é *falar sobre*.

O linguista rejeita a opinião do leigo, no entanto, deseja – ou tenta nos convencer a fazê-lo – contribuir com questões práticas da linguagem. Entretanto, “para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida, levando-se em conta possíveis fins práticos” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159).

Nessa relação teoria/prática, novas possibilidades foram se desenvolvendo:

- a Linguística de *corpus*⁸, trazendo contribuições para a lexicografia (campo prático), que antes bebia na fonte da lexicologia (campo teórico);
- a Metacognição, abordando a psicologia popular da aprendizagem (WENDEN, 1987), as crenças (HOROWITZ, 1987) e as representações dos aprendizes (HOLEC, 1987)⁹;
- a Linguística Crítica (LC) e o objeto intervencionista, com uma conotação ideológica, dispensada na teoria mãe – que acredita na neutralidade –, e uma dimensão política: “a atividade linguística é uma prática social” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 163);

⁷ “As respostas primárias são aquelas que, segundo Bloomfield, realmente interessam ao investigador. Já as secundárias refletem crenças populares a respeito do próprio fenômeno da linguagem [...]. Para finalizar, as respostas do tipo terciário seriam respostas, nem sempre amigáveis, que os nativos costumam dar quando o pesquisador se entrega à tentação de convencer o nativo de que suas crenças não têm o menor valor científico” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 156).

⁸ “O surgimento da linguística de *corpus* é evidência de que o progresso nesse campo de atuação relativa à linguagem dá-se em oposição à postura de promover a teoria sempre em primeiro lugar” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 161).

⁹ No ensino de línguas, o planejamento deve levar em conta o que os aprendizes já sabem.

- as Teorias Globais/Práticas Locais, que para fazer sentido precisam, efetivamente, adentrar as práticas sociais locais: “nem sempre as propostas teóricas elaboradas *in vitro* têm utilidade em condições específicas” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 164)¹⁰.

De nada adianta formulações de teorias sobre a linguagem, sem a consideração do leigo e da prática social, “o que falta é o reconhecimento de que é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165). Nesse sentido, cabe à LA:

intervir de forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165, grifo do autor).

Por sua base interdisciplinar, em outras palavras, por valer-se de diferentes disciplinas, a LA tem muito a contribuir. No entanto,

uma das limitações de compreensões comuns de interdisciplinaridade é o modo por meio do qual as disciplinas continuam a ser vistas como entidades bastante estáticas. [...] Tal visão, contudo, faz vistas grossas aos modos pelos quais a LA e muitas outras disciplinas são espaços dinâmicos de investigação intelectual [...]. As disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimentos aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento (PENNYCOOK, 2006, p. 72).

O linguista aplicado detecta problemas de linguagem na prática social e recorre a diversas disciplinas, na intenção de esclarecê-los. Nesse sentido, a presente pesquisa se insere no campo da LA porque surgiu da minha experiência prática, enquanto Tilsp, na disciplina de português para surdos, na graduação, e porque aborda o ensino de L2 e sua relação com a linguagem. “Isso quer dizer que a pesquisa em si é aplicada, isto é, ocorre no contexto da aplicação, e não se faz aplicação em LA” (LOPES, 1998, p. 114).

¹⁰ Essa questão fica clara na discussão sobre planejamento político, como por exemplo no Projeto de Lei nº 1.676/1999. O projeto dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso do português, abolindo, por exemplo, o uso de palavras estrangeiras.

É muito comum que a base teórica da LA seja a Linguística. Pouco se recorre, ou nada, a outras áreas do conhecimento. “Este esforço interdisciplinar envolve a integração de idéias ao nível macro ou do essencial na tentativa de construir uma nova teoria e uma nova compreensão do problema de estudo” (LOPES, 1998, p. 115). O trabalho interdisciplinar é inviável para o pesquisador que se compromete a uma determinada corrente teórica.

A LA, por não ser facilmente departamentalizada, ainda encontra dificuldades de aceitação institucional, culminando em implicações negativas para o desenvolvimento de carreiras e para a distribuição de verbas.

Quem tenta operar de forma interdisciplinar, paga o preço da Indisciplina, dando, frequentemente, nas universidades em que imperam as áreas disciplinares departamentalizadas, margens a incompreensões do que seja o trabalho interdisciplinar (LOPES, 1998, p. 116).

Uma das críticas à interdisciplinaridade diz respeito à superficialidade e aos critérios de cientificidade. Novos modos, do ponto de vista teórico e metodológico, têm que vir à tona, e é exatamente isso que incomoda a “estabilizada” universidade; “é o princípio da territorialidade em desagregação, que desarticula os velhos caciques e seus poderes” (LOPES, 1998, p. 116).

A LA, como uma área interdisciplinar, parece ter incorporado características de outra forma de produção do conhecimento, a saber, a transdisciplinaridade, ou seja, as disciplinas são pensadas, desde o início, no contexto de uso e de aplicação.

Isto é provavelmente devido ao fato de a LA ser uma área de investigação relativamente nova, o que permitiu a captação de idéias emergentes sobre procedimentos epistemológicos de natureza transdisciplinar na formulação de seus percursos de investigação (LOPES, 1998, p.127).

Na Linguística Aplicada Transdisciplinar (LATR), há uma diferença quanto ao modo de produção de conhecimento. Nela, o tipo de conhecimento e o contexto de produção se centram na resolução de problemas de um contexto específico. Dito de outra forma, o tipo de conhecimento deve ser útil ao participante, parte extremamente importante nesse processo. O conhecimento não é gerado e em seguida aplicado, ele nasce no contexto de aplicação. Nessa perspectiva, prática e teoria se alimentam. Quanto ao

contexto de aplicação, a preocupação está no próprio contexto de ação do uso da linguagem, portanto, não há uma aplicação da teoria. Esta, por sua vez, é selecionada, pontualmente, para uma dada pesquisa. Os limites disciplinares não são possíveis, nesse modo de produção do conhecimento. Sendo assim, a teoria e a prática se complementam. “Para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem” (LOPES, 1998, p. 124).

Nesse modo de fazer pesquisa, o conhecimento é participativo e colaborativo. Os participantes da pesquisa são considerados como sujeitos que têm algo a dizer, além de participarem, ativamente, do desenvolvimento da pesquisa. Há nessas pesquisas (pesquisa colaborativa, pesquisa-ação) uma responsabilidade social com a investigação e com os resultados para a prática social.

Há pesquisas em LA que se têm centrado na resolução de problemas específicos, isto é, que respondem questões de contexto de aplicação específicos. [...] Os conhecimentos que interessam são aqueles contextualizados, isto é, que dão conta da multiplicidade de realidades, estudando-as em suas especificidades (LOPES, 1998, p. 125).

No que se refere à divulgação dos resultados, não se trata, apenas, de uma divulgação científica e/ou acadêmica. As pessoas às quais os resultados são úteis são dignas de atenção. Na LATR, a organização do conhecimento é diversificada e heterogênea, dando voz aos participantes (e não só ao pesquisador, que, geralmente, é visto como detentor de um conhecimento privilegiado) e abrindo espaço, portanto, a outros espaços institucionais. “O foco de interesse é a área do problema e não as instituições, disciplinas, e conhecimento teórico e aplicado; portanto, o que é central é o trabalho colaborativo” (LOPES, 1998, p. 121).

Tendo participantes ativos, durante todas as etapas da pesquisa, é esperado que as soluções estejam alinhadas aos anseios desses sujeitos. “De certa forma, o envolvimento em reflexão é mais importante do que a própria solução do problema que está sendo estudado” (LOPES, 1998, p. 121). A pesquisa, nessa perspectiva, tem essa responsabilidade social.

Diante dessa realidade, os mecanismos de controle de qualidade não são exercidos por publicações em revistas científicas e/ou apresentações dos resultados em ambientes acadêmicos. Os sujeitos diretamente vinculados à pesquisa são os que tem acesso aos resultados.

O controle de qualidade tem uma natureza multidimensional (cf. Gibbons *et al.* 1995, p. 8), ou seja, é exercido através de um processo social mais amplo, que está além da comunidade científica. Isso resulta em um modo de produção do conhecimento com maior responsabilidade social e reflexão (LOPES, 1998, p. 122).

Nesta pesquisa sobre o ensino de português para surdos no Ensino Superior e sobre a sua relação com a linguagem, os pontos abordados são provocadores e inquietantes. Enfim, como detectamos o problema? Quais disciplinas/teorias podem contribuir para o desenvolvimento de uma pesquisa com responsabilidade social? Como os surdos têm participado da pesquisa? Qual papel, efetivamente, eles desempenham na pesquisa? Os resultados, de fato, impactarão os surdos e/ou o ensino de português como L2? É importante frisarmos que, uma vez que esta investigação tem pretensões sociais, não podemos nos afastar desses questionamentos.

Alinhada às características da transdisciplinaridade na LA, a LC cunha seus estudos da linguagem em um viés crítico. Apesar de recente (HODGE; KRESS, 1979; FOWLER, 1986; FOWLER; KRESS, 1989), a LC está consolidada e em crescente expansão. Como afirma Rajagopalan (2007, p. 15), “a Linguística Crítica veio para ficar”.

A ideia do cientista neutro, que prevaleceu na Linguística desde o seu estabelecimento como um campo do saber, no início do século XX, não se encaixa nos moldes da LC. Afinal, a linguagem é uma prática social. Ela

constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas (RAJAGOPALAN, 2007, 16).

Nessa perspectiva, o linguista é um cientista social que objetiva contribuir com a sociedade e sua pesquisa tem conotação ideológica e política, não se isentando ética e moralmente. O fazer ciência é uma prática social atravessada por questões sociais, históricas, políticas, linguísticas, ideológicas e éticas; é preciso haver intervenção social.

Já em relação à Linguística Aplicada Crítica (LAC), esta não se apresenta como uma disciplina, mas sim como

uma abordagem mutável e dinâmica para questões de linguagem em contextos múltiplos [...] uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre

problematizador. Isso quer dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico (PENNYCOOK, 2006, p, 67).

Diante das hipocrisias da LA¹¹, a LAC tem desafios, por exemplo: novas formas de politização e a incorporação de novos tópicos (temas) – identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade. E, ainda mais, é preciso transgredir. Na Linguística Aplicada Transgressiva (LAT) “precisamos manter tanto um foco incansável nas operações do poder como também um questionamento implacável em relação aos termos que usamos” (PENNYCOOK, 2006, p. 70).

Nesse sentido, é necessária uma transgressão política e teórica; é preciso transgredir os pensamentos (pensar o que não foi pensado, produzir outros modos de pensar), destruir as regras, ultrapassar limites (atravessar fronteiras), ter novas condutas, ter consciência crítica, mudar paradigmas, ter interdisciplinaridade, ter transdisciplinaridade e passar de um domínio temporal (teoria “pós” – voltada ao passado) para um domínio espacial (movimento).

Rajagopalan (2004: 410) discute ‘a necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar’, o que significa ‘atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplina, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma’ (PENNYCOOK, 2006, p. 73).

Além disso, vale dizer, não há na LAT uma lista de disciplinas/teorias disponíveis a uma determinada pesquisa. Antes, o próprio contexto dará pistas para a sua escolha (transdisciplinaridade). A LAT considera as implicações da virada linguística (nova compreensão sobre a linguagem), somática¹² (interesse pelo corpo) e performativa (desaprisionamento do corpo, desnaturalização da sexualidade, do gênero). Considerando tais viradas, lançamos novo olhar para a linguagem, envolvendo suas concepções, duas teorias e seus usos, por exemplo.

¹¹ a) não olhar para questões como racismo, pobreza, homofobia, por não serem interessantes, do ponto de vista acadêmico; b) requerer uma neutralidade política e intelectual e negação da responsabilidade social; c) desconsiderar o *status* intelectual (“pós-moderno” ou “teórico”) da LAC; d) negar demandas reais, ignorar reivindicações de visões alternativas e negligenciar a responsabilidade social e cultural.

¹² Trataremos da virada somática mais detalhadamente em outro capítulo.

A LA, por sua natureza interdisciplinar, articula-se muito bem com a educação de pessoas com surdez. Para pensar ensino e aprendizagem de língua de sinais¹³, no Ensino Superior, Mertzani discute a Linguística Aplicada de Sinais atrelada à LA das línguas estrangeiras modernas.

A Linguística Aplicada de Sinais, como acontece com a ‘linguística aplicada’ para as LEMs, é primeiramente relacionada às pesquisas de desenvolvimento linguístico de sinais e, em segundo lugar, à educação de surdos (MERTZANI, 2015, p. 43).

Focando nesse segundo momento, podemos refletir sobre as contribuições da Linguística de Sinais, no ensino. Primeiramente, o ensino se pautou na relação palavra/sinal, por meio da criação de listas e da memorização de regras iniciais. Pós-tecnologia, os vídeos tomaram conta das aulas com a gravação de textos pré-definidos (ambos baseados no léxico e nas regras gramaticais).

Após o reconhecimento linguístico das línguas de sinais, pesquisas se voltaram à aquisição de L1 por crianças surdas. A descrição dessas etapas de aquisição “permitiram a classificação das estruturas em ‘fácil’ e ‘difícil’ e o estabelecimento de níveis que poderiam ser alcançados ao longo da aprendizagem da língua de sinais” (MERTZANI, 2015, p. 45). Aqui, valendo-se da interação, busca-se a competência comunicativa.

Conteúdo, metodologia, produção de material didático e avaliação se tornaram preocupações no ensino de língua de sinais como L2, partindo da análise linguística. Tais preocupações também precisam ser consideradas no ensino de português como L2. E, principalmente, faz-se necessário que as identidades sejam contempladas.

De acordo com Mertzani (2015), a LA contribuiu para o ensino de línguas de modo mais amplo (pautada em gerações e tradições); já a Linguística Aplicada de Sinais selecionou métodos e princípios. No entanto, o que mais importa é a aplicabilidade, é pensar “o que funciona”. A Linguística Aplicada de Sinais precisa se engajar em uma colaboração construtiva com várias “autoridades” e compreender suas relações diversas com o mundo real dos problemas da LS. Alguns desafios da Linguística Aplicada de Sinais, segundo a autora, são o fortalecimento de pesquisas, bem como suas divulgações, e o estabelecimento do que é “ensinável”.

¹³ Apesar de a autora focar no ensino de língua de sinais nos Ensino Fundamental e Médio, é possível uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de português como L2 para surdos, no Ensino Superior.

Neste momento da escrita, interessa-nos pensar a concepção de linguagem que acolhe uma LA que pretende ser crítica (LAC), transdisciplinar (LATR) e transgressiva (LAT). Para isso vamos nos apoiar em uma ideia de linguagem conectada à ideia de performatividade, que vai refletir, de maneira crítica, sobre o aprendizado da língua e que não se aterá a uma visão normativa. A performatividade, com uma visão mais plástica (não está preocupada em determinar que a linguagem tem que ser de um jeito ou de outro, se é verdadeiro ou se é falso) nos permite pensar o ensino de português numa perspectiva mais ampla.

Quando se parte de uma LA que trata as identidades como fixas, que não considera o corpo, que não se abre para outras visões de linguagem, nós precisamos trabalhar com autores como Rajagopalan, Austin (Performatividade), Walsh (Decolonialidade). Assim compreendemos que não é o português que oprimirá os surdos, e sim, a forma como ele será ensinado a esses indivíduos.

1.2 LINGUAGEM

Para ilustrar o fenômeno da linguagem, Kanavillil Rajagopalan (2008) inicia seu artigo *Linguagem: o santo graal da linguística* com um excerto¹⁴. No excerto, o dinamarquês tem uma exagerada preocupação com a gramática que, para ele, é língua. Todavia, essa não se trata de uma crença apenas do dinamarquês. Na verdade, língua e

¹⁴ “DINAMARQUÊS: *Mas, meu caro amigo! Pense em mim como um homem! É, é - eu quero perguntar a você, meu caro amigo – eu não é muito eloqüente? Eu não fala inglês muito bem?*
INTERLOCUTOR: *Admiravelmente! Acredite-me, senhor! Nunca vi nem mesmo um nativo falar tão fluentemente.*

DINAMARQUÊS: *[apertando minha mão com grande veemência] Meu caro amigo! Que afeição e fidelidade nós tem um pelo outro! Mas diz, diz pra eu – eu comete, em algum momento, algum erro? Eu não está um pouco errado?*

INTERLOCUTOR: *Por quê, senhor?! Talvez alguns críticos em matéria de inglês possam observar que o senhor eventualmente usa a palavra “é” em vez de “sou”. Entre nossas melhores companhias, geralmente falamos Eu sou, mas não Eu é. Desculpe-me, senhor é só uma insignificância.*

DINAMARQUÊS: *Oh! – é, é, sou, sou, sou. Sim, sim – eu sei, eu sei.*

INTERLOCUTOR: *Eu sou, Vós sois, Ele é, Nós somos, Tu és, Eles são.*

DINAMARQUÊS: *Sim, sim – eu sei, eu sei – sou, sou, sou é o praesens, e é é o perfectum – sim, sim – e são é o plusquam perfectum.*

[...]

DINAMARQUÊS: *... ..O bispo me perguntou tudo sobre a religião na gramática latina.*

INTERLOCUTOR: *A gramática, senhor? A língua, eu presumo –*

DINAMARQUÊS: *(um pouco ofendido) Gramática é língua, e língua é gramática”.*

Excerto do escritor inglês Samuel Taylor Coleridge (1772-1834).

gramática são distintas, a primeira “é aquilo que todos nós falamos, de um modo ou de outro” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 16). Se, por um lado, essa afirmação é rejeitada pelos gramáticos, que defendem uma maneira civilizada de falar, por outro lado é aceita pelos linguistas modernos, que defendem uma igualdade de capacidades biológicas para a linguagem. Para o autor, se o falante conhece a sua língua, o seu ensino é, então, uma doutrinação política.

Rajagopalan (2008) nos apresenta de maneira sistemática os preceitos da linguagem de Edward Sapir (cultural) e de Noam Chomsky (propriedade da mente humana) acerca da igualdade de complexidade das línguas, bem como do aparato biológico. Assim, ao considerar a igualdade de complexidade das línguas, não existe, para os linguistas modernos, línguas mais fáceis ou mais difíceis de se aprender: tudo dependerá da base linguística do aprendiz. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar a respeito do seguinte: como ficaria a condição de um surdo aprendiz de português (língua de modalidade vocal-auditiva e com articulação praticamente invisível) que tem como base linguística uma língua de outra modalidade (a língua de sinais, uma língua de modalidade gestual-visual e com articulação obrigatoriamente visível)¹⁵? Ou seja, o modo de produção e de recepção das línguas também estariam contemplados na igualdade de complexidade das línguas?

Há uma concepção equivocada, vale dizer, por parte do dinamarquês, a respeito do que seja língua e do que seja gramática. Para ele, “não há diferença entre língua e gramática [...] falar inglês é falar de acordo com as regras da gramática” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 24). Para os linguistas, o dinamarquês não alcançaria o mesmo nível linguístico de um nativo, ou seja, não alcançaria um “domínio perfeito”. Diante dessa situação, poderíamos pensar que o surdo enquanto um aprendiz de português, na modalidade escrita, não alcançaria o português do nativo. Se, de fato, o objeto da linguística é a gramática, nem o dinamarquês, nem o surdo seriam plenos em suas L2.

Kanavillil aborda abundantemente a questão da linguagem, da língua, da gramática e da fala, bem como o modo como esses três conceitos são percebidos e

¹⁵ Nos baseamos em Rodrigues (2018, p. 114) para a escolha da terminologia vocal-auditiva e gestual-visual: esta “envolve a articulação de diferentes partes do corpo, as quais constituem a língua, basicamente a cabeça, o tronco e os braços” e naquela “temos a ação ativa ou não de diferentes partes, basicamente internas ao corpo, tais como pulmões, brônquios, traqueia, diafragma, laringe (onde se localizam as pregas vocais), faringe, língua, palatos, fossas nasais, dentes, lábios etc”.

compreendidos pelos leigos e pelos linguistas (mais especificamente, pelo linguista, já que o leigo não pode e não tem o que dizer, como já vimos, anteriormente).

A opinião leiga deve ser deixada à margem se o que se quer é empreender um pensamento sério sobre a linguagem. Pensar sobre a linguagem é coisa séria. Pessoas leigas não estão autorizadas a meter o bedelho nisso (RAJAGOPALAN, 2008, p. 28).

Tal postura foi fortemente influenciada pela metodologia de pesquisa positivista, principalmente, segundo Rajagopalan (2008), pelo positivismo lógico da Europa. Dessa maneira, há uma descrença, no senso comum, e uma inflamada crença, na teoria. Mas, nem sempre foi assim,

para Descartes, senso comum era a faculdade responsável pela coordenação do funcionamento dos diferentes sentidos. [...] Com o passar do tempo, a expressão passou a significar simplesmente bom julgamento não vinculado a teoria” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 29).

Inicia-se, então, com a ciência moderna, o declínio do senso comum. E não foi diferente na Linguística. Foi assim que Saussure (tal saber, ele enaltece, é tão cheio de preconceitos, de mitos etc., que pode apenas atrapalhar o linguista que procede a uma genuína virada científica em sua abordagem da linguagem), Bloomfield e Chomsky (uma gramática verdadeiramente científica tem por objetivo especificar o que o falante de fato sabe, não aquilo que ele relata sobre seu conhecimento) conduziram suas pesquisas com objetividade. Dito de outro modo, leigos e linguistas não tem nada a aprenderem um com o outro.

Ao tratar da linguagem como forma de comunicação, o autor ilustra a situação da Índia. E nos leva a refletir sobre a problemática de se reduzir a linguagem à comunicação. De acordo com Rajagopalan (2008, p. 35), “as comunidades de fala reais são hierarquicamente organizadas onde o capital linguístico é desigualmente distribuído”. Assim sendo, podemos chegar à conclusão de que as diferentes concepções de linguagem interferem no cotidiano dos sujeitos e também, é claro, na sala de aula.

Wanderley Geraldi explicita melhor essas concepções. E, vale ressaltar, a concepção de linguagem tem influência direta no ensino de português, por isso é imprescindível que nos situemos. Há, pois, de acordo com Geraldi (1999), um fracasso na educação, mais especificamente no ensino de português. O fato de os jovens não

conseguirem expressar seus pensamentos está entre uma das muitas explicações equivocadas desse insucesso. E isso diz respeito à concepção de linguagem. O viés político perpassa o trabalho do professor, tanto na sua concepção de linguagem quanto na sua postura frente à educação. Para Geraldi (1999, p. 42),

os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula ao caminho por que optamos.

Nesse sentido, o cotidiano da sala de aula, e, mais especificamente, o ensino de língua portuguesa são atravessados pela maneira como significamos a linguagem. Essas maneiras são: a) linguagem como expressão do pensamento (ancorada nos estudos tradicionais; quem não consegue se expressar não pensa); b) linguagem como forma de comunicação (ancorada no estruturalismo e no transformacionalismo, teoria da comunicação; língua é um código; transmite mensagem) e c) linguagem como forma de interação¹⁶ (ancorada na Linguística da Enunciação; linguagem como lugar de interação humana; linguagem em funcionamento; falantes são sujeitos).

Na concepção de linguagem como forma de interação, estudar a língua é muito mais do que classificar e nomear sentenças, nela importam as relações entre os sujeitos e “os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 1999, p. 44).

Com a democratização da escola, alunos de diferentes camadas sociais passam a frequentá-la e a questão da variedade linguística se torna uma realidade nesse ambiente. O tom que o professor de português dará a isso está intrinsecamente relacionado à concepção de linguagem por ele adotada. E em relação aos alunos surdos? Estes têm o direito à matrícula na escola regular e, com isso, levam uma outra demanda, no caso, o ensino de português como L2.

Com a eleição de uma forma de falar e/ou de escrever tida como “correta”, as pessoas que não atingem tais formas não se encaixam e são julgadas como erradas e inadequadas. E os surdos, vale dizer, são alvos desses equivocados julgamentos. Constantemente, escutamos frases do tipo: “o surdo escreve errado”, “o surdo não sabe

¹⁶ Esta pesquisa está alicerçada na concepção de linguagem como forma de interação.

muito bem o português”. No entanto, sabemos que “uma “variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GERALDI, 1999, p. 44). Sem desprestigiar a linguagem que os alunos utilizam, cabe ao professor ensinar outras formas de falar, objetivando o empoderamento deles.

Outra prática importante, a partir da concepção de linguagem, é refletir sobre o que será ensinado, a língua (domínio das habilidades de uso da língua, em situações concretas de interação) ou a metalinguagem (domínio de conceitos e de metalinguagens, a partir dos quais se fala sobre a língua). Geraldi (1999) acredita que, assim, o ensino da língua seria mais prudente.

Ao tratarmos da linguagem como forma de interação, podemos considerar que nesse espaço de interação as palavras existem e coexistem e que, ainda mais, elas agem. Isso é o que chamamos de visão performativa da linguagem. John Langshaw Austin, filósofo inglês, inaugurou um novo olhar para a linguagem, não mais pautado em declarações, e em constatações de verdadeiro ou de falso, como o era na Filosofia, ou na análise de variadas sentenças, no caso da Gramática, mas, sim, na ação realizada por meio da palavra, ou seja, a performatividade. Com isso, Austin reestruturou a Filosofia da Linguagem, que também respinga na Linguística, e apontou que “nem todas as declarações verdadeiras ou falsas são ‘descrições’, razão pela qual prefiro usar a palavra ‘constativa’” (AUSTIN, 1990, p. 12).

Nessa perspectiva da linguagem performativa, “dizer algo” é “fazer algo”. Há uma ação que acontece quando a palavra é dita, que não somente descreve, relata, ou precisa ser verificada como verdade. Há um compromisso, um pacto ético com o que é dito, e as pessoas envolvidas precisam participar/validar/ratificar a ação. É possível corroborar tal ética em atos ou em rituais como casamento, batizados, apostas, entre outros, os quais utilizam sentenças performativas.

Proferir uma dessas sentenças (nas circunstâncias apropriadas, evidentemente) não é *descrever* o ato que estaria praticando ao dizer o que disse, nem declarar que o estou praticando: é fazê-lo (AUSTIN, 1990, p. 13, grifo do autor).

Com essa nova e crescente abordagem (a performatividade), áreas como a Filosofia Analítica¹⁷ e a Linguística Descritiva foram profundamente impactadas. Segundo Ottoni (2002, p. 118), “Austin é o porta-voz de todo um processo histórico da filosofia contemporânea”. Enquanto isso, na Linguística, nas décadas de 1940 e de 1950, Noam Chomsky desenvolvia a sintaxe gerativa. Austin surge, portanto, em um cenário de calorosas discussões sobre a linguagem, criticando o positivismo lógico e apresentando sua Filosofia da Linguagem. Sua originalidade filosófica está nos procedimentos filosóficos e técnicos.

Suas ‘técnicas’ são construídas juntamente com suas descobertas teóricas; quero dizer que o modo de enfrentar, discutir o funcionamento da linguagem é de tal forma ‘descompromissado’ com uma qualquer teoria que o seu ‘procedimento filosófico’, até certo ponto comprometido com suas ‘técnicas’, vai obriga-lo a retomar e produzir gradativamente uma nova visão da linguagem, a que ele próprio está analisando (OTTONI, 2002, p. 123).

Na visão performativa da linguagem¹⁸, o teórico inglês trabalha com os conceitos de performativo, de ilocucionário e de ato de fala, os quais são complementares e interdependentes. A performatividade passa a ser analisada nos estudos da linguagem não de maneira descritiva ou formalista, mas, sim, na consideração da relação estabelecida entre sujeito e objeto¹⁹ (a fala). O performativo denomina toda “fala” humana; o ato de fala é composto por três partes simultâneas: ato locucionário – produção e significação do enunciado; ato ilocucionário – realização de uma ação por meio de um enunciado; ato perlocucionário – efeito sobre o interlocutor.

Outro conceito importante é o de ação. “A ação é uma atitude independente de uma forma linguística: o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação” (OTTONI, 2002, p. 129).

¹⁷ “O objetivo da filosofia analítica é estudar o funcionamento da linguagem antes de estabelecer modelos lógicos, modelos ideais que dêem conta de questões filosóficas” (OTTONI, 2002, p. 119).

¹⁸ As fronteiras entre a Filosofia e a Linguística não são demarcadas, Austin não se preocupou com as fronteiras institucionais, afinal elas inviabilizariam uma análise da linguagem ordinária.

¹⁹ Desconsiderar a relação entre sujeito e objeto e fazer uma análise da linguagem via marcas linguísticas inviabiliza as relações entre os conceitos.

A partir dessa reflexão sobre a linguagem, os enunciados não mais podem ser taxados com “verdadeiros” ou “falsos” (enunciado constativo – afirmação), uma vez que eles realizam uma ação (enunciado performativo²⁰).

As afirmações agora não só **dizem** sobre o mundo como **fazem** algo no mundo. Não descrevem a ação, praticam-na. [...] A partir deste momento podemos falar de uma visão performativa, na qual o sujeito não pode se desvincular de seu objeto fala e, conseqüentemente, não é possível analisar este objeto fala desvinculado do sujeito (OTTONI, 2002, p. 130, grifos do autor).

Retomando o ato ilocucionário, destacamos o *uptake* (apreensão), enquanto uma relação entre os interlocutores, por meio da linguagem, no entanto, não no nível constativo, mas, sim, “numa concepção performativa; ou seja, no momento em que há o reconhecimento entre os interlocutores de que *algo está assegurado*, de que o ‘objetivo ilocucionário’ foi realizado através da sua ‘força’” (OTTONI, 2002, p. 134, grifos do autor).

Na visão performativa da linguagem, o que está em jogo é a circunstância de produção do enunciado, e não apenas o seu significado. Nesse sentido, Austin aborda a percepção humana e a questão da referência. Esta diz respeito à situação na qual as palavras são usadas, deixando de lado o enunciado analítico; já aquela se refere às diferentes maneiras de realizar a descrição de um acontecimento, por exemplo.

Dito de outro modo, numa versão mais forte da visão performativa o que vai importar não é o que o enunciado ou as palavras significam, mas as circunstâncias de sua enunciação, a *força* que ela tem e o *efeito* que ela provoca (OTTONI, 2002, p. 137, grifos do autor).

Com isso, Austin contribui e amplia suas considerações sobre a linguagem, ao mesmo tempo em que rompe com uma visão positivista, principalmente na Filosofia e na Linguística.

Em se tratando de teorias contemporâneas sobre o corpo, por exemplo, o corpo como ato de fala, Austin desenvolveu complexas argumentações. Posteriormente, diversos autores se nortearam pelas contribuições do filósofo inglês.

²⁰ “Este *performativo* poderá ser feliz se for realizada a ação pretendida, será infeliz se esta ação não se realizar.” (OTTONI, 2002, p. 128, grifo do autor).

Jacques Derrida, por exemplo, por volta da década de 1970, foi o responsável, por meio de conferências²¹ e de traduções, pela inserção dos pensamentos de Austin no feminismo estadunidense. Para Derrida, “o ato de fala é, como rito, um acontecimento, na medida em que sua força é iterável, e sua repetição instaura sempre uma diferença” (PINTO, 2009, p. 125).

Uma década depois, ainda nos Estados Unidos, Shoshana Felman alinha psicanálise e performativo ao “articular a base teórica dos atos de fala de Austin com o *status* do corpo na linguagem” (PINTO, 2009, p. 122, grifo da autora). O corpo, agora, não é mais um apêndice, ele é o próprio lugar para se refletir/questionar o sistema hierárquico, afinal “falar é um ato corporal. E o sujeito e o objeto do ato é o corpo” (PINTO, 2009, p. 127). Destaca-se, entre tais autores, Judith Butler, por tratar da linguagem, dos estudos linguísticos de identidade e do corpo.

Os estudos que relacionam os conceitos de corpo e de linguagem são de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa, que investiga as relações entre linguagem e ensino de português para surdos. Pinto (2009) lista alguns autores que focaram nesses conceitos, são eles: Cameron (1998), que relaciona identidades de gênero e linguagem; Culler (1999), que analisa o uso do performativo na teoria literária; Bucholtz, Liang e Sutton (1999), que se dedicam à nomeação, no ato performativo, do corpo como palco, onde o gênero é performado. Sem dúvidas, em uma língua de modalidade gestual-visual, como a Libras, que necessita do corpo para a sua produção, a visão performativa da linguagem é uma rica contribuição.

Nessa ação por meio da linguagem, refletimos sobre uma temática que não poderia ficar de lado: a opressão sendo exercida na/pela linguagem. Anzaldúa (2009, p. 305) traz como exemplo de violência linguística uma frase dita pelo seu dentista, numa dada ocasião: “nós vamos ter que controlar sua língua”, disse ele. Foi a partir dessa experiência que a autora refletiu, tempos depois, sobre o poder opressor da linguagem e da língua. Entretanto, a linguagem não age sozinha, ela precisa de sujeitos, e são os sujeitos que produzem a violência linguística, o preconceito linguístico²². A língua não é opressora,

²¹ Um dos temas tratados por Derrida foi a oposição sucesso/fracasso. Ela “se sustenta pelo que o/a falante intenciona para o enunciado que ele/a produz, tratando as convenções ritualizadas do enunciado como um contexto possível de ser saturado, de ser dado como totalmente determinável” (PINTO, 2009, p. 124).

²² “O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão.

mas, sim, a forma como a usamos. Sobre o ensino de português como L2 para surdos, na modalidade escrita, podemos nos questionar: de que forma estamos usando/ensinando essa língua? Para oprimir ou para emancipar? Queremos apenas que os alunos surdos leiam e produzam bons textos acadêmicos, ou objetivamos que eles dialoguem e se posicionem, criticamente, diante dos incontáveis gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

A autora, mexicana e residente nos Estados Unidos, apresenta-nos, ainda, outros exemplos dessa violência linguística: falar espanhol no recreio, ensinar à professora a pronúncia correta de seu nome, cursar disciplinas extras para se livrar do sotaque, entre outras. Ao analisar a matriz curricular do curso de Letras-Libras da universidade analisada, vemos que os alunos surdos cursam disciplinas extras, no caso, *Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos I (PL2 I)*, no 1º período, e *Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos II (PL2 II)*, no 2º. Faz-se necessário refletir sobre o real objetivo dessas disciplinas: recuperar uma defasagem de anos de ensino de português como L1 na educação básica? Caso fosse, dois semestres totalizando 120 horas de disciplina seriam insuficientes. Seria adequar, equiparar o português dos surdos aos dos ouvintes?

Ninguém, portanto, na fala normal e espontânea (e mesmo na escrita monitorada) usa a forma prevista pela norma-padrão. Por isso, é possível dizer que a norma-padrão não faz parte da língua, se por *língua* entendermos a atividade linguística real dos falantes em suas interações sociais (BAGNO, 2013, p. 12-13, grifos do autor).

Diante dos exemplos mencionados por Anzaldúa (2009), por exemplo, usar o espanhol no recreio, lembro-me de leituras sobre a história da educação de pessoas surdas e de como elas foram violentadas, de como sua língua foi controlada, silenciada, podada. O Oralismo, filosofia educacional que regeu a escolarização dos surdos por quase cem anos, elegeu, em 1880, na Itália (Congresso de Milão), o uso da língua oral em detrimento da de sinais.

Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das

Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua” (BAGNO, 2013, p. 19, grifos do autor).

crianças. De forma geral, sinais e alfabeto digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial (TRENCHÉ, 1995 *apud* LACERDA, 1998, s.p).

Nesse período, alunos surdos eram proibidos de usar sua língua natural dentro do espaço escolar, chegando a ter as mãos amarradas para evitar que sinalizassem. A semelhança entre Glória Anzaldúa e os surdos brasileiros, por exemplo, é que ambos vivem em países onde suas línguas não são as línguas oficiais. No entanto, enquanto os surdos brasileiros vivem e sobrevivem a essa situação dentro do próprio país, os mexicanos experienciam-na em outro país. Anzaldúa (2009, p. 315) afirma: “no fundo dos nossos corações, a gente acredita que ser mexicano não tem nada a ver com o país em que a gente vive. Ser mexicano é um estado da alma – não da mente, nem da cidadania”.

Há uma tensão entre mexicanos nascidos e/ou criados nos Estados Unidos e as línguas faladas por eles. Vejamos alguns exemplos pessoais de Anzaldúa (2009):

Quadro 1 - Contexto Linguístico

Língua aprendida	Contexto de aprendizagem
Inglês padrão	Escola, mídia, situações de emprego
Espanhol padrão e espanhol mexicano padrão	Literatura espanhola e mexicana
Dialeto espanhol norte-mexicano	Recém-chegados, imigrantes mexicanos e trabalhadores braçais
Espanhol chicano texano	Língua materna

Fonte: Anzaldúa (2009)

Quadro 2 - Contexto Linguístico

Língua falada	Contexto de uso	Recepção da língua
Inglês	Com outros mexicanos	Língua do opressor
Espanhol Chicano	Maioria dos latinos	Mutilação do espanhol
Espanhol mexicano padrão, dialeto espanhol norte-mexicano <i>e pachuco</i>	Línguas caseiras	

Espanhol chicano e <i>Tex-Mex</i>	Línguas caseiras mais afetivas	
-----------------------------------	--------------------------------	--

Fonte: Anzaldúa (2009)

Toda essa pluralidade nos faz refletir sobre a conexão entre linguagem e identidade, e, mais ainda, adequar a língua à situação/ao contexto reflete a perspectiva cultural da linguagem. Com isso, ponderamos que linguagem é poder. Quem fala, com quem se fala, por que se fala, do que se fala, em que local se fala, em que contexto se fala, todas essas escolhas são levadas em consideração, no momento da interação.

A linguagem nas relações de poder é discutida com muita propriedade por bell hooks (2008, p. 858): “esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você” – este foi o trecho de um poema lido por hooks que a inquietou e que a fez perceber que usamos a linguagem para nos posicionar, socialmente. É na língua e pela língua que nos tornamos cidadãos. Nos Estados Unidos, afirma hooks (2008, p. 858) “o inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação”. Ao adaptarmos esse trecho para a realidade brasileira, mais especificamente, para a realidade vivenciada pelos surdos brasileiros, podemos considerar: o português padrão não é a fala do exílio; é a língua da conquista e da dominação. Não é a língua portuguesa que oprime e que domina o surdo, mas, sim, o modo como os ouvintes a manipulam para segregá-los e para colonizá-los.

No ensino de português para surdos, é importante que eles compreendam essa L2 como a língua do opressor e que a aproveitem como resistência e como emancipação. Nesse sentido, questionamo-nos: o ensino de português para surdos no Ensino Superior tem silenciado e censurado ou tem possibilitado resistência e autonomia? “Essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência” (hooks, 2008, p. 860). Nesse processo, cabe salientar a importância da L1, a Libras. Afinal, aprender uma L2, a língua do opressor, não pode ser sinônimo de afastamento de sua L1, de sua língua materna, de sua cultura. Aprender uma L2 é para agregar, expandir. “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você” (hooks, 2008, p.861).

Ensinar novas linguagens/novas paisagens, conforme hooks (2008), sem que, necessariamente, seja preciso domar uma língua selvagem, conforme Anzaldúa (2009), é um dos pressupostos da Pedagogia Decolonial, dito de outra forma, é

ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, e viabilizar a desordem absoluta descolonização [...] uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2009, p. 13-14).

Em um primeiro momento, veremos como o multiculturalismo esteve presente no neoliberalismo latino-americano, como que os governos e as instituições “abraçaram” causas, lutas e histórias, principalmente dos negros e dos indígenas, a favor de uma interculturalidade funcional. Numa espécie de via de mão dupla, por meio de suas lutas e de suas reivindicações, movimentos sociais foram vistos, ainda que sob os holofotes do multiculturalismo neoliberal.

A ideia de raça é central na colonialidade do poder, “que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p. 14). Já na colonialidade do saber, o eurocentrismo impera, onde a superioridade e a inferioridade se justificam por binarismo (oriente/ocidente, tradicional/moderno, entre outros). Em relação à colonialidade cosmogônica (ou da mãe natureza), ela é também traçada de maneira binária, onde para os afrodescendentes e os indígenas prevalecem o primitivismo e o paganismo. Tais colonialidades contribuem para a desumanização do ser. Quanto aos descendentes africanos, não só os desumaniza, mas, também, atua na “negação e destruição de sua coletividade diaspórico-civilizatória e sua filosofia, como razão e prática de existência” (WALSH, 2009, p. 15).

Não mais por meio da exclusão, mas sim por meio da “inclusão”, processos de subordinação e de dominação vestem uma nova roupagem, transvestidos por controle e por conservação, temos, portanto, a interculturalidade funcional. Nela,

o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista (WALSH, 2009, p. 16).

Assim, no neoliberalismo ético, grupos historicamente excluídos e organizados são “convidados” a participarem de políticas voltadas para si. No entanto, tais decisões objetivam muito mais controlar esses grupos do que propor mudanças estruturais na sociedade. As palavras de ordem na interculturalidade funcional são: diversidade, diversidade cultural, inclusão, diferença, interação, transformação e desenvolvimento.

Em suma, na modernidade, temos a Colonialidade, a qual excluía aqueles que não se enquadravam em um perfil homem-branco-europeu. Posteriormente, o neoliberalismo ético, com seu aspecto multicultural, propõe-se a “integrar” e a “incluir”. Nele, há uma falsa participação dos sujeitos historicamente excluídos, dito de outro modo, os sujeitos participam, no entanto, não há proposta de mudanças estruturais, configurando-se em uma (Re)Colonialidade²³.

Na contramão desses projetos e políticas, temos a Interculturalidade Crítica que “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (WALSH, 2009, p. 21), sendo, pois, base para uma Pedagogia Decolonial.

A Interculturalidade Crítica – diferentemente da Interculturalidade Funcional, que nasce no Estado – tem seu berço justamente no movimento de pessoas que foram ao longo de anos e anos submissas e subalternas (movimentos sociais), visando a uma modificação estrutural e colonial, por exemplo.

Não basta simplesmente a “participação” dos sujeitos marginalizados, a “inclusão” ou a “integração” deles, é preciso ir além. É preciso questionar sua ausência nos saberes e nos poderes e propor mecanismos de reexistências²⁴. Através da presente pesquisa, podemos refletir sobre a presença/ausência dos sujeitos surdos na história da escolarização do seu povo, por exemplo. Numa Colonialidade do Saber ou do Poder, os ouvintes, desde o Congresso de Milão, em 1880 (de acordo com os primeiros registros),

²³ Podemos estabelecer uma relação entre esse traço da Re(Colonialidade) e o Oralismo e a Comunicação Total. Naquela, fala-se em integrar: “os educadores haviam pregado a oralização como um fator de integração dos Surdos na comunidade ouvinte” (MOURA, 2000, p. 65). Nesta, a diferença é “contemplada”: “(filosofia educacional que se baseia no respeito pela diferença), enfatizando que línguas de sinais e português são idiomas autênticos, e que equivalem em níveis de qualidade e importância” (CICCONE, 1990 *apud* QUADROS, 1997, p. 24). Porém, como veremos no capítulo seguinte, tais filosofias educacionais tinham por objetivo a reabilitação da criança surda na comunidade ouvinte. Relações de poder entre ouvintes e surdos não foram questionadas.

²⁴ A linguagem é um dos mecanismos de reexistência. Assim sendo, discutiremos, ainda neste capítulo, Letramentos de Reexistências (SOUZA, 2011), destacando a importância dos corpos presentes na sala de aula, durante o momento de ensino de língua.

têm discutido políticas linguísticas, acessibilidade, identidade etc²⁵. Na contramão dessa Colonialidade,

no final da década de 1990, o movimento surdo iniciou um processo de transição, que foi do movimento comunitário (tendo no ouvinte uma assessoria externa) ao movimento acadêmico (tendo no próprio surdo uma assessoria interna) (LISBOA, 2016, p. 26).

Nesse sentido, podemos (e devemos) nos questionar: por que esta pesquisa está sendo desenvolvida por uma ouvinte? Qual é o espaço que o surdo tem nela? Que impacto social a pesquisa terá, efetivamente, na comunidade surda? Quantos autores surdos embasam esta pesquisa? No ensino de português como L2 para surdos, suas identidades são acolhidas? Diante desses questionamentos, concluímos a urgência de pensarmos a “construção de modos ‘outros’ do poder, saber, ser e viver” (WALSH, 2009, p. 24). Tais modos são possíveis num processo/projeto de decolonialidade.

A Pedagogia Decolonial tem um caráter mais crítico, ela não se detém apenas nos processos de ensino e de aprendizagem em si. É uma Pedagogia que se propõe a bagunçar, a subverter, a transgredir, especialmente no tocante ao que o multiculturalismo arrumou. Essa Pedagogia é, como afirma Walsh (2009, p. 28), “um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia da práxis”.

A proposta de Catherine Walsh para uma Pedagogia Decolonial envolve duas dimensões. A primeira se refere a uma pedagogia que possibilite “pensar a partir de”, para que, desse modo, colonizados reflitam/questionem e interfiram na colonialidade do saber, do poder e do ser. Não se esquecendo, aliás, da colonialidade cosmogônica. “São estas pedagogias que estimulam a autoconsciência e provocam a ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação” (WALSH, 2009, p. 38). A segunda dimensão envolve o “pensar com”. Isso significa se aliar a diversos setores da população

²⁵ As associações de surdos, assim como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), podem sinalizar o quão recente é essa organização sistematizada. A Associação de Surdos de São Paulo foi fundada em 1954, já a de Juiz de Fora somente em 1992. “A história do movimento surdo se confunde com a história da Federação, pois seu funcionamento está intimamente relacionado à luta da comunidade surda brasileira, ansiosa por ver sua comunicação ser respeitada em todos os seus aspectos (FENEIS, 2000, p. 3 *apud* LISBOA, 2016, p. 29). Ver Karoline Magalhães Caldas, Movimentos surdos na atualidade: militância, resistência e educação bilíngue. 2012. 64f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

que problematizem as colonialidades e que objetivem mudanças estruturais e participação ativa nos campos epistemológico e político.

Questões como essas são de extrema importância quando pensamos, por exemplo, em políticas linguísticas, em metodologia, em conteúdo e em elaboração de atividades e de provas direcionadas ao ensino de português como L2, na escolarização de pessoas com surdez, em especial, no Ensino Superior, foco deste trabalho. É preciso “bagunçar” a universidade, que muitas vezes se mostra fixada nas colonialidades. É preciso “um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização; isto é, no **re-existir** e re-viver como processos de re-criação” (WALSH, 2009, p. 37-38, grifo do autor). Tal reexistência é possível por meio da linguagem, como veremos em seguida.

Ana Lúcia Silva Souza, em seu livro²⁶ *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP* aborda o *hip-hop* como uma prática de uso social da linguagem, sendo uma maneira de reexistir afinal, ele “é marcado pela reflexão e crítica que faz em relação as desigualdades sociais e raciais por meio da poesia, dos gestos, falas, leituras, escritas e imagem” (SOUZA, 2011, p. 15). A linguagem como prática social é um palco de intervenção política, conforme Rajagopalan (2007). Aqui podemos perceber que a linguagem está no palco.

Letramentos múltiplos e heterogêneos são conceitos importantes para se referir às práticas de uso social da linguagem. Múltiplos porque eles acontecem nas mais diversas esferas de atividades, sejam espaços escolares ou não. “Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais” (SOUZA, 2011, p. 36). Heterogêneos porque

longe de serem homogêneas, pois modeladas e construídas culturalmente, são marcadas pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou somos impelidos a ocupar, na sociedade (SOUZA, 2011, p. 34).

Portanto, podemos refletir sobre os papéis e sobre os lugares ocupados por um grupo minoritário linguística e culturalmente. No contexto acadêmico, por exemplo, o Censo da Educação Superior (2017) contabilizou 5.404 matrículas de pessoas com

²⁶ A origem de seu livro é a tese intitulada *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*, a qual foi defendida em 2009, na Unicamp.

deficiência auditiva e 2.138 de pessoas com surdez²⁷. Foram 876 e 268 concluintes, respectivamente.

Ainda que tenham prioridade (Decreto nº 5.626/05) nos cursos de formação docente em nível superior (Letras-Libras, por exemplo) e nos cursos de formação de instrutor, em nível médio, o número de surdos é significativamente menor ao de ouvintes. Por que os surdos acessam pouco a esse lugar? E quando a ele acessam, por que não o concluem? Provavelmente, o uso social da linguagem estaria entre as respostas.

Por isso é importante pensarmos em práticas de letramento que contemplem as identidades surdas. Que práticas de letramento de alunos surdos poderiam ser incorporadas à disciplina de português como L2? Um levantamento dessas práticas na cultura surda poderia ser feito no início do semestre, a fim de promover um ensino de L2 que contemple tais características, além de partir de gêneros textuais²⁸.

Fazendo uma comparação entre o movimento *hip-hop*/o movimento social negro e a comunidade surda/o movimento social das pessoas com deficiência, a comunidade surda é uma agência de letramento que possui experiências em comum com outros movimentos sociais antecedentes, como o das pessoas com deficiência. Os ativistas surdos “desempenham papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções[...]”. (SOUZA, 2011, p. 36). Temos, portanto, letramentos de reexistência.

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (SOUZA, 2011, p. 36).

²⁷ A terminologia aqui utilizada está de acordo com o Glossário do Censo: deficiência auditiva – consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz; surdez – perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.

²⁸ “Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Ao trabalhar numa perspectiva de-colonial, os letramentos de reexistência, reinventando as práticas, são fortes aliados, afinal, a proposição de mudanças estruturais está presente em ambos.

Assim, é preciso pensar em outros enfoques, nos estudos sobre letramentos. Nesse outro enfoque, uma questão é crucial, que é a seguinte: quem são os sujeitos que estão na sala? Essa questão deveria ser o ponto de partida para o planejamento e para o desenvolvimento de um semestre, por exemplo. “Você sabe com quem está falando?”, não numa situação de conflito ou de hierarquia, é a chave para se atentar a traços de classe, de raça e de gênero e para perceber a diversidade dentro de uma sala de aula. Lugar este amplamente heterogêneo e interseccional. Pensar em letramentos de reexistência é observar os sujeitos na sala de aula.

“Você sabe com quem está falando?” é uma pergunta que não pretende hierarquizar, mas, sobretudo, pretende promover, incentivar, instigar a interação entre os diferentes sujeitos, inclusive o professor. Pensar em linguagem e em ensino de língua é pensar, também, nos corpos presentes na sala de aula. E, a partir disso, pensar também em quais os usos de linguagem, não só escolar, os alunos fazem, uma vez que o letramento envolve o uso social da linguagem por diferentes sujeitos, em diferentes situações.

A problematização de quem está na sala de aula, bem como a consideração do letramento de reexistência contribui no seguinte sentido: os alunos enxergam a sala de aula como sendo um espaço também deles (uma sala de aula que considere suas identidades, que aposte na diversidade). As diferenças não devem hierarquizar, elas precisam dialogar. O diálogo é tenso, porém necessário.

Vale destacar que esses alunos são agentes de letramento fora da escola. Além disso, outros espaços são agências de letramento tão importantes quanto a escola. E tudo isso chega na sala de aula. Assim, os letramentos de reexistência são invenções de práticas de uso da linguagem que os sujeitos fazem ao remeter a uma história pouco contada. A historicidade entra na sala de aula, lançando mão do letramento escolar.

O letramento escolar é muito importante, mas não deve ser supervalorizado em detrimento do letramento de reexistência, que considera os agenciamentos que estão pelas ruas, por lugares onde os sujeitos circulam (grupos, movimentos sociais, comunidade surda e associações, no caso dos surdos). A escola, a universidade, enfim, as instituições de ensino precisam agregar outras agências de letramentos. Desvalorizar esses usos de linguagem do cotidiano é deixar de fora as identidades dos sujeitos, dos alunos.

Na reflexão acerca dos usos da linguagem dentro e fora da escola não é possível perder de vista as identidades. São as identidades que darão o tom do currículo, dos projetos, das aulas, das avaliações etc. Nesse sentido, a fim de finalizar esse capítulo, discutiremos sobre identidade surda, partindo dessa visão de linguagem e da LA, que celebra a pluralidade das identidades.

2 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA PESSOAS SURDAS

2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Atualmente, os primeiros registros a que temos acesso de uma escolarização de surdos são de 1620, na Espanha, com a publicação de *Reduction De Las Letras, Y Arte Para Ensenar a Ablar Los Mudos*, de padre Juan Pablo Bonet. No século XIX, dois países se destacaram no desenvolvimento de uma educação para esse público, ainda que fortemente vinculada à Igreja Católica, a saber, Alemanha e França. Com o abade Michel L'Eppé, por exemplo, foi criado, na França, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris.

Com uma metodologia gestualista, a escola parisiense inspirou a criação da primeira escola para surdos nos Estados Unidos²⁹ e no Brasil. “Era comum que professores surdos, formados pelos Institutos de surdos europeus, fossem contratados para fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes” (ROCHA, 2008, p. 19). Assim, E. Huet, professor surdo francês, fundou a escola brasileira com o apoio de D. Pedro II, em 1856.

Um regulamento provisório³⁰ do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), atual nome dessa primeira escola para surdos, definiu como matérias a serem ensinadas: “**Leitura Escrita**, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geografia Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, **Português**, Francês e Contabilidade” (ROCHA, 2008, p. 35, grifos nossos). Percebemos que, mesmo considerando a gestualidade dos surdos e implementando o ensino de português, o caráter clínico predominava. Ao refletirmos sobre filosofias educacionais como o Oralismo e a Comunicação Total, podemos esmiuçar esse caráter.

O Oralismo, baseado em técnicas de oralização de surdos, tem seu marco inicial em 1880, após o Congresso de Milão. “O Congresso não discutiu diretamente métodos de ensino de linguagem” (MOURA, 2000, p. 47), nele, a língua oral (vocal) foi eleita, excluindo a língua de sinais. Aparelhos de amplificação sonora, treinamento auditivo e leitura orofacial são exemplos do cotidiano das crianças surdas nas “escolas”.

²⁹ Um dos exemplos é a Gallaudet University, uma instituição de ensino superior planejada para alunos surdos, fundada em 1864 e ainda ativa.

³⁰ Decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867.

De acordo com as professoras surdas Gladis Perlin e Karin Strobel (2008, p. 6-7),

nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los.

Com as técnicas utilizadas no Oralismo se mostrando ineficientes e com o reconhecimento linguístico das línguas de sinais³¹, uma filosofia de ensino foi implementada na escola para surdos, a Comunicação Total. Qualquer forma de comunicação com o aluno deveria ser utilizada, seja a língua de sinais, seja a língua oral, seja, ainda, o aparelho de amplificação sonora. “A idéia era usar qualquer forma que funcionasse para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de idéias entre o falante e a criança surda” (MOURA, 2000, p. 57-58).

Tanto no Oralismo quanto na Comunicação Total “o surdo não é visto dentro das suas possibilidades e da sua diferença, mas no que lhe falta e que deve ser corrigido de qualquer forma para que ele possa se integrar a ser ‘normal’” (MOURA, 2000, p. 55). Em ambos os casos, o ensino de português como L2 na modalidade escrita não foi uma realidade. Somente com o Bilinguismo é que essa discussão floresce.

No Bilinguismo, temos um ambiente educacional bilíngue, ou seja, as duas línguas não concorrem, elas coexistem. “O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS, 1997, p. 27). Nesse sentido, não há – ou, pelo menos, não deveria existir – a valorização de uma língua em detrimento da outra. No contexto brasileiro, a L1 da pessoa surda é a Libras (língua adquirida) e a L2 é o português escrito (língua aprendida). Pesquisas envolvendo as línguas de sinais foram iniciadas na década de 1960,

esses estudos demonstraram a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da criança surda, descreveram-na em seus aspectos lingüísticos, provaram sua representação no nível cortical, o seu papel nas Comunidades Surdas e, através de todos esses dados, colocaram-na

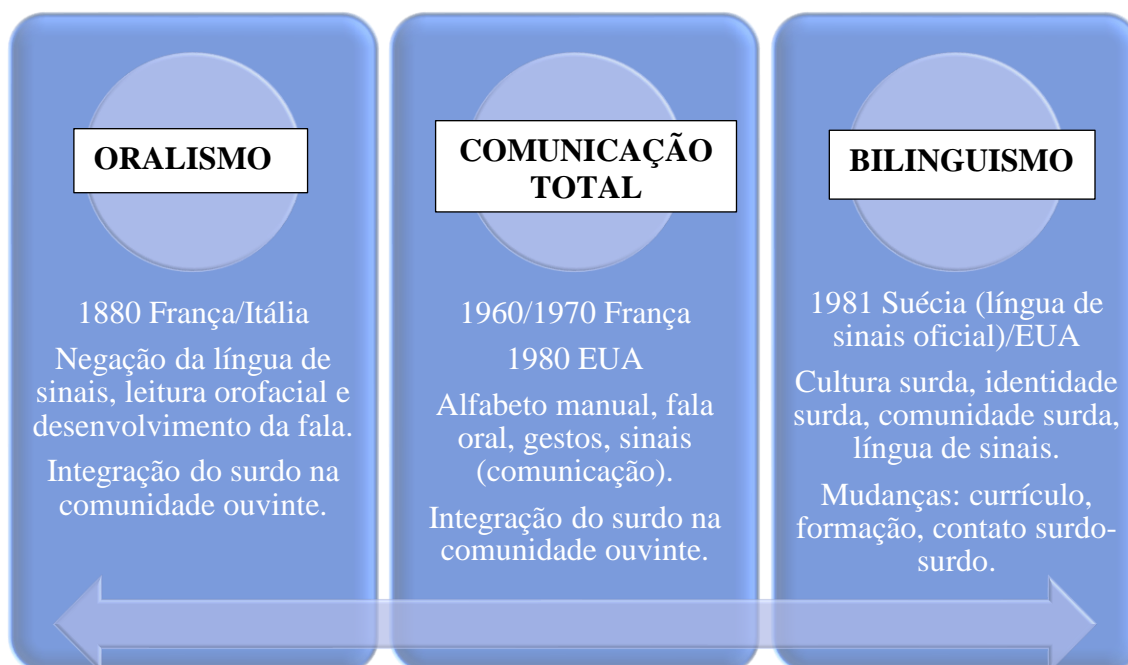
³¹ Nos anos 1960, Willian Stokoe iniciou suas publicações com os fundamentos linguísticos da Língua de Sinais Americana – do inglês, *American Sign Language* (ASL). Sua pesquisa foi modelo para diversos países, por exemplo, o Brasil, com as pesquisas de Lucinda Ferreira-Brito, na década de 1980.

como elemento primordial na educação da criança Surda (MOURA, 2000, p. 73).

Não podemos falar em Bilinguismo sem falar em alguns pontos cruciais como currículo (Libras – língua de instrução – e português, na educação básica), contato surdo-surdo (professor surdo na escola como modelo linguístico e cultural) e formação inicial e/ou continuada (os cursos de Licenciatura em Letras-Libras e em Pedagogia Bilíngue são bons exemplos desse tipo de formação).

O esquema abaixo (Figura 1), elaborado com base em Moura (2000), sintetiza a história da educação das pessoas surdas. Nele, podemos observar o momento histórico de cada etapa, o país precursor e suas características essenciais. Vale ressaltar que o esquema evidencia um processo, dito de outra maneira, a Comunicação Total nem é implementada em determinada data ou em determinado lugar, nem mesmo substitui, integralmente, o Oralismo. A seta na parte inferior poderia nos levar a questionar se Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo são maneiras estanques de se promover a escolarização de surdos.

Figura 1 - Síntese da História da Educação de Surdos



Fonte: Moura (2000)

Para Quadros (1997, p. 26),

as duas primeiras fases constituem grande parte da história da educação dos surdos no Brasil. Ainda hoje estão sendo desenvolvidos o oralismo e o bimodalismo nas escolas brasileiras [...] a educação de surdos no Brasil está entrando em uma terceira fase, que caracteriza um período de transição. Os estudos estão apontando na direção de uma proposta educacional bilíngüe.

2.2 A GARANTIA LEGAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

A comunidade surda brasileira vem se organizando e lutando por garantias legais de acesso à língua, à informação, à saúde e à educação, por exemplo. As associações de surdos municipais e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)³² têm sido de grande importância nesse processo.

Um grande marco, nesse sentido, foi a aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A Lei de Libras, como ficou conhecida, reconheceu essa língua como meio de comunicação e de expressão da comunidade surda brasileira. E deixou estabelecido, ainda, que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

Para regulamentar essa Lei, foi aprovado, no dia 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.626. O Decreto³³ se tornou um importante aliado da comunidade surda brasileira na garantia de direitos ao tratar, entre outros: da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores; da formação de professores e de instrutores de Libras; da formação de intérpretes; da garantia do direito à educação e à saúde. Dentre os temas abarcados, um nos interessa, particularmente, a saber, o ensino de português como L2, na modalidade escrita.

Em seu Capítulo IV, intitulado *Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação*, o Decreto (BRASIL, 2005, s.p.) assim regulamenta:

³² A Feneis é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, cuja finalidade é a defesa de políticas linguísticas, de educação, de cultura, de saúde e de assistência social, em favor da comunidade surda brasileira.

³³ O Decreto regulamenta também o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Essa lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Quanto ao art. 18, ele sinaliza a implementação da formação de intérpretes.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

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

III - prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

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

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

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

O ensino de português para surdos consta, também, no atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com 10 anos de vigência. O PNE traz em seu anexo as metas e as estratégias a serem trabalhadas no decênio em questão. Destacamos neste trabalho (Quadro 3) aquelas relacionadas à educação de pessoas surdas.

Quadro 3 – Metas e estratégias do PNE relacionadas à educação de pessoas surdas

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p>	<p>1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;</p>
<p>Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do <u>art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005,</u> e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;</p>

	4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem	7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

Fonte: Brasil (2014)

“Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, s.p.), foi aprovada a “Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência” (Estatuto da pessoa com deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). A legislação, impactante para as pessoas com deficiência, aborda, entre outras questões: a igualdade e a não discriminação; o direito à habilitação e à reabilitação; o direito à saúde, à educação e à moradia; o acesso à informação e à comunicação. Interessa-nos os Art. 28 e 30, que abordam a educação bilíngue e, conseqüentemente, o ensino de português para surdos.

No Capítulo IV, *Do direito à educação* (BRASIL, 2015, s.p.), temos:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: [...]

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

As legislações mencionadas acima representam grandes conquistas da comunidade surda brasileira, que hoje luta para o cumprimento delas. No que se refere ao ensino de português para estudantes surdos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que predomina é alunos surdos e ouvintes aprendendo português, na mesma sala, com metodologia de ensino de L1 e com a presença do Tlsp.

Se levarmos em consideração que o Decreto nº 5.626/2005 teve um período de implementação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, no caso, 10 anos, somente após o ano de 2015 é que começaríamos a ver mais professores formados que passaram pela disciplina de Libras e que tiveram contato com a temática da surdez, seja um contato mais teórico, sobre visões da surdez, sobre cultura e identidade surda e sobre filosofias educacionais, seja um contato mais prático, envolvendo o aprendizado da Libras em si.

2.3 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

Ao recapitular a história da educação dos surdos, vimos que, por muitos anos, o ensino do português oral, juntamente à proibição da língua de sinais, prevaleceu. E uma concepção de língua como código guiava as aulas sobre as regras da língua. No entanto, os alunos surdos não chegam na escola com uma bagagem qualitativa do português, e, muitas vezes, nem sequer com a sua L1 adquirida, visto que muitas crianças surdas tem pais ouvintes. Palavras isoladas, frases simples, cópias, exercícios de repetição e textos curtos são alguns exemplos de como foi, e talvez ainda seja, o ensino do português para esses sujeitos (PEREIRA, 2014).

A ênfase nas palavras resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem em cada palavra individualmente, perdendo-se, assim, ao sentido literal, dicionarizado, o que limitava a possibilidade de compreensão do texto. [...] Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para os alunos lerem e, quando o faziam, geralmente eram textos

adaptados e simplificados, tanto em relação ao vocabulário como às estruturas sintáticas (PEREIRA, 2014, p. 146).

O reconhecimento legal da Libras e a garantia da oferta de uma educação bilíngue, em que a Libras é a L1 do surdo e o português (escrito) a sua L2, foram consideráveis para repensarmos o que e como vamos ensinar essa L2 a esses sujeitos. Afinal, não podemos mais culpar a surdez pelo “insucesso” dos surdos no aprendizado de português.

Inicialmente, a língua de sinais retorna para a educação de surdos, após ter sido excluída por anos (Oralismo). Nesse retorno, a língua de sinais foi utilizada concomitantemente com outros recursos, como a leitura orofacial, objetivando o aprendizado do português oral (Comunicação Total). “As críticas feitas à comunicação total e a reivindicação dos surdos do direito de ter reconhecida a sua língua e a sua cultura foram alguns dos fatores que determinaram a adoção da língua de sinais na educação dos surdos” (PEREIRA, 2014, p. 147).

Como vimos acima, a Educação Bilíngue, que abarca Libras como L1 e português como L2 (na modalidade escrita, vale ressaltar), é um direito dos surdos brasileiros expresso principalmente no Decreto nº 5.626/2005. Nessa perspectiva, a escola deve possibilitar a aquisição da Libras preferivelmente a partir do contato com surdos adultos que servirão de modelos linguístico-identitário-cultural.

A L1 é de extrema importância para o aprendizado da L2, afinal,

o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011 *apud* PREREIRA, 2014, p. 148).

No aprendizado do português, práticas de leitura e de escrita devem ser trabalhadas no cotidiano escolar com as crianças surdas, envolvendo os mais variados gêneros e tipos textuais (letramento), a partir, é claro, de concepções de língua, de texto, de leitura e de escrita como processos interativos vivos e dinâmicos, dito de outra forma, a partir de uma concepção discursivo-interacionista. Isso porque o objetivo “deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais” (PEREIRA, 2014, p. 149).

Com um ensino de português como L1, em uma escola regular, o aluno surdo chega ao Ensino Superior com uma defasagem linguística significativa. Daroque (2011)

analisou as condições dos surdos no Ensino Superior, envolvendo obstáculos e possibilidades. A autora disserta que a maior dificuldade desses alunos consiste na leitura e na escrita do português, o que prejudica, sem dúvidas, a sua formação. “Há grande estranhamento em relação à escrita do aluno e as limitações na leitura são vistas como obstáculo para o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento do raciocínio” (DAROQUE, 2011, p. 57).

Partindo, então, dessas considerações acerca do ensino de português para os surdos, cabe aqui trazer algumas pesquisas (SILVA, 2014; FINAU, 2014, PIRES, 2014 e STREIECHEN E KRAUSE-LEMKE, 2014) que se debruçaram no estudo da educação bilíngue, bem como as contribuições e apontamentos que tais estudos revelam.

Além disso, cabe ressaltar que os pesquisadores propuseram investigar o ensino de LP para surdos em contextos reais de ensino por meio da abordagem etnográfica. Cada um desses estudos buscou entender como se dava, com foco na língua escrita, a aprendizagem de língua portuguesa por alunos surdos. Sem dúvida, essa realidade possibilita que nós, professores e pesquisadores, visualizemos o tema de forma mais prática e viável, uma vez que os dados denunciam as potencialidades e lacunas daquilo que é realmente vivido por alunos surdos na aprendizagem de LP como L2.

Silva (2014) esteve em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte para investigar as práticas de leitura de textos desses alunos. Ela pode encontrar alguns padrões interacionais que denunciam a ênfase a ser dada às estratégias didáticas, com foco na alternância de línguas.

Ao salientar o eixo da leitura em sua pesquisa, Silva (2014) destaca a concepção que tem sobre o referido eixo do ensino de LP com base em Bloome e Green (1982). Segundo esses autores, é possível compreender a leitura de duas maneiras: (1) como processo embebido e influenciado pelo contexto social e (2) como atividade social em que ações de leitura são usadas para mostrar pertencimento a um grupo, compartilhar informações, etc (SILVA, 2014, P. 907). Logo, a autora defende sua concepção de leitura com base na segunda perspectiva, que tem mais latente o trato social para com as atividades de leitura que fazemos todos os dias, considerando o termo “evento”, dos estudos de Letramento.

As atividades de leitura observadas na turma foram muitas: *registrando o texto no quadro; distribuindo o xerox, copiando o texto, lendo e sinalizando textos, explicando a classificação do texto, examinando a compreensão do texto, explicando o texto,*

sinalizando o texto, registrando o exercício no quadro, copiando exercício, registrando no quadro/copiando nos cadernos o “para casa”, dentre outros. Tais atividades fazem com que as duas línguas (português escrito e Libras) sejam usadas concomitantemente nas aulas.

A atividade “lendo e selecionado textos” foi destacada com o objetivo de compreender como os surdos constroem significados para as práticas de leitura. Silva (2014) traz a exemplo de uma aluna que fez a leitura de um texto sinalizando, por meio, principalmente, de uma leitura lexicalizada:

A leitura parte do reconhecimento vocabular, feita através de por um sinal referente a uma dada palavra, como se houvesse uma correspondência biunívoca entre Libras e português, sendo que a sinalização é feita na ordem gramatical do português na maior parte do tempo [isso] pode comprometer a compreensão do texto pela aluna (SILVA, 2014, p. 920).

Adiante, a autora conclui que a aluna, em um primeiro momento segue a estrutura do português, mas que se aproxima da Libras em outros momentos, por meio de leitura-sinalização. Em um exemplo de indicação de horas, ademais, a aluna usa a forma mais comum em Libras ao sinalizar “horas”. Tudo isso demonstra o trânsito entre as línguas por parte dos alunos, ou seja, a prática de “interlínguas” e ainda que seja considerado um avanço em determinados contextos, há de se defender diferentes usos da Libras, de forma a se ensinar, efetivamente, o ensino de LP para surdos.

Finau (2014), ao estudar a formação de interlíngua durante a aquisição de LP por alunos surdos pode inferir, a partir de seus dados, que:

quando a criança surda tem mais tempo de uso da Libras e, ao mesmo tempo, está em contato com a escrita da Língua Portuguesa, como defende a proposta da educação bilíngue, maior é o afastamento da estrutura de interlíngua [...] pois a língua materna atua como mediadora no processo de aquisição de L2 [...] (Finau, 2014, P. 949)

Sem dúvidas, podemos compreender a necessidade e importância da Libras durante o processo de aprendizagem de LP como L2, ainda que pareça uma constatação óbvia em uma perspectiva de educação bilíngue. Contudo, vale frisar que essa realidade não está presente para muitas famílias, seja pelo histórico do ensino formal para surdos no Brasil, seja pela falta de recursos financeiros que possibilitem o acesso a uma educação bilíngue que efetive o processo de aquisição de L2 com base nessas concepções. Com base nisso, Finau (2014) sublinha que a Libras faz interferências positivas, em sua

pesquisa, para a aprendizagem de L2, todavia, advoga por um ensino “que se valha, por exemplo, da comparação entre as estruturas gramaticais (sintaxe, semântica e pragmática) das duas línguas e o trabalho com a escrita de sinais” (FINAU, 2014, p. 959).

Em outra pesquisa etnográfica, com foco no sociointeracionismo de Vygotsky (1988) e no conceito de “andamento” coletivo de Wood, Bruner e Ross (1976), Pires (2014) investigou as interações de alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola para surdos no Rio Grande do Sul. A intenção era conhecer as estratégias de “andamento” durante a produção de uma carta de reclamação. “Andamento” pode ser entendido como “[uma] analogia com a construção civil, [na qual] podemos exemplificar esse processo visualizando um mestre elevando o andaime à medida que o aprendiz vai conseguindo proficiência na aplicação de um conhecimento já consolidado” (PIRES, 2014, p. 995, (modificações da autora)).

Para a realização da pesquisa, a autora considerou como “mestre” ou “tutor” os próprios alunos, que durante as aulas poderiam criar esse movimento coletivo de estratégias que efetivassem uma produção escrita de uma carta de reclamação em L2. A autora salienta que pesquisas com foco nas interações entre alunos surdos é uma prática bastante realizadas em pesquisas do campo e que preveem, principalmente, uma construção de conhecimento (PIRES, 2014, p. 999) e não somente uma colaboração entre aprendizes de uma língua.

Diante dos vários apontamentos a que chegou a autora, destacaremos aqui duas observações descritas por Pires (2014):

O processo de andamento coletivo entre os alunos pode ser observado já na sequência 1. A professora havia solicitado ao grupo que parasse de conversar sobre outros assuntos e iniciasse a tarefa de produção do texto imediatamente, visto que a hora avançava. Hellen, então, copiou do quadro negro o cabeçalho da carta já oferecido pela professora, quanto Thomas e Emanuelle conversavam, esperando que a colega terminasse de copiar [...] (PIRES, 2014, p. 1005).

Na sequência 3 [...] observamos que nem tudo o que é ditado por Thomas para Hellen é aceito e escrito no texto por ela, diferente do que pode parecer em um primeiro momento. Observando mais atentamente a produção do texto, comparando com a interação dos participantes, verificamos que Hellen faz uma seleção do que é ditado pelo colega, e que, muitas vezes, ela espera receber toda a mensagem ditada por ele, para depois, então, traduzi-las para LP (PIRES, 2014, p. 1005).

A pesquisadora ainda salienta que a sequência 3 foi marcada pela estratégia de negociação dos alunos, uma vez que Hellen aceitava ou não as propostas de Thomas ao mesmo tempo em que criava também alterações no texto. Segundo Pires (2014, p. 1008) essa é uma importante estratégia de co-construção de conhecimento.

É imperioso destacar, por fim, que a pesquisa de Pires (2014) traz uma contribuição potente para o ensino de português para surdos, pois se configura como um estudo prático de co-construção de textos escritos que fomenta estratégias importantes para a aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, podemos visualizar, como em Finau (2014), o lugar único da Libras nesse processo, uma vez que os alunos Hellen e Thomas sinalizavam durante a produção de co-criação da carta de reclamação durante as negociações estabelecidas entre eles.

Streiechen e Krause-Lemke (2014) trouxeram também contribuições importantes no que dizem respeito à prática pedagógica em ambientes inclusivos ao estudarem textos produzidos por alunos surdos na fase de alfabetização. Elas puderam concluir, com essa pesquisa, que a língua de sinais tem particularidades que vão incidir nas produções escritas de Língua Portuguesa. Com base nisso, trazem um panorama sobre o processo de aquisição de língua escrita pelos surdos e elencam estratégias que podem colaborar com o professor.

As autoras recorrem a Santos (2011, p.2-3) para explicar o preconceito que os surdos enfrentam em suas produções escritas. Isso está ligado à crença que a dificuldade dos surdos no desenvolvimento da escrita é de ordem patológica, sendo a escrita também um alvo de preconceito que sofre essa comunidade.

Desse modo, podemos dizer que tal preconceito ainda vigora, dentre outras razões, devido ao não olhar para as especificidades de cada língua (LS e LP), as quais são complexas e determinam não somente a apreensão dos códigos linguísticos para a efetiva comunicação, mas também uma identificação social e cultural.

Sobre as particularidades que entram em choque na aprendizagem de LP, selecionaremos o que as autoras trouxeram sobre os verbos, com base em seus dados:

Os sinais dos verbos não recebem afixos anexados à raiz como na LP. Por isso, a maioria dos surdos escreve praticamente todos os verbos no infinitivo. Por exemplo: “ESTUDAR” é um verbo que, na Libras, não apresenta concordância, visto que o sinal é sempre o mesmo independentemente de tempo, número e pessoa do verbo. Conforme apontam Duarte e Padilha (2012, p. 318), “[...] na Língua de Sinais não há desinências verbais como na LP. Entendemos que o surdo precisa “ver” para aprender a reconhecer e incorporar

a estrutura verbal em sua materialização linguística” (STREIECHEN E KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 977).

Sobre essa classe de palavras variável em LP, as pesquisadoras explicam que é comum que professores usem somente os verbos no infinitivo. Para elas “isso lhe tira a oportunidade de aprender que os verbos passam por modificações, de acordo com o tempo na oração” (STREIECHEN E KRAUSE-LEMKE, 2014, p. 975).

Em uma outra análise, as autoras retomam a questão do verbo nos textos escritos. Aqui, trata-se uma produção sobre os super-heróis conhecidos pelos alunos, após uma leitura do poema “Super-Heróis” e da exibição do filme “O Super-Homem”: “A maioria dos verbos foi escrita no infinitivo, tais como: “passar (linha 2); “ter” (linha 3, 6 e 8); “ir” (linha 7); “cortar” (linha 9). A questão da flexão verbal, tal como foi tratada neste artigo, é uma das maiores dificuldades encontradas pelos surdos na escrita (STREIECHEN E KRAUSE-LEMKE, 2014, p.979).

Diante disso, cabe-nos, então refletir como seria possível minimizar os entraves e as dificuldades durante o processo de aprendizagem de LP. Nesse caso específico dos verbos, não é positivo, segundo as autoras, não considerar as flexões existentes dessa classe de palavras. Como já mencionado, aprender uma língua é mais do que decodificar códigos, portanto, aprender as flexões verbais em sua L2, se torna, para alunos surdos, uma forma nova de se colocar no mundo, à medida que a grafia de uma palavra determina o tempo em que dada ação ocorre. Essas diferenças linguísticas, segundo as estudiosas, devem ser consideradas nas escolas bilíngues. É preciso, para tanto, considerar o surdo

como um sujeito bicultural, pelo fato de vivenciar situações linguísticas e práticas cotidianas desencadeadas pelas duas línguas, LS e LP. Ele não está inserido em um mundo apenas de estudos. O seu acesso a todos os meios de interação, como a convivência social, placas de trânsito, tecnologia, manuais de instruções e outros implicam que ele interaja com o mundo que o cerca (STREIECHEN E KRAUSE-LEMKE (2014, p. 983).

Sobre o lugar que pode fornecer essa formação, logo, as instituições bilíngues, as autoras reforçam que ainda não existem em número suficiente no Brasil, de forma a atender toda a comunidade surda que ainda carece desse ensino que prioriza sua

identidade linguística (LS), ao mesmo tempo em que fornece meios para o desenvolvimento da cultura escrita, por meio do ensino de L2.

Por fim, cabe frisar o quão se torna importante na educação bilíngue, como almeja todos os pesquisadores e professores que acreditam nessa modalidade, práticas pedagógicas que valorizem a biculturalidade do aluno surdo, a começar pelo respeito às interferências estruturais da L1 e o desenvolvimento do domínio de sua língua materna (LS) como marca de sua identidade e também como forma de acesso à LP como L2. Além disso, aspira-se por a concepção de alfabetização com vistas ao letramento, que privilegie práticas sociais e leitura e escrita, e não a cópia e a reprodução de palavras.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 PESQUISA ETNOGRÁFICA EM LA

A pesquisa em LA, um campo inter/multi/transdisciplinar, pelo seu empenho com problemas de linguagem que surgem da prática do pesquisador e pela sua preocupação com os resultados da pesquisa, envolvendo a publicação e o impacto social na vida dos pesquisados, assume uma metodologia coerente com os seus pilares. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa etnográfica fornece caminhos que vão ao encontro dos anseios do pesquisador em LA.

Pesquisas desse tipo, “preocupam-se primeiramente em ver a sala de aula de língua como um espaço social, em que sujeitos participantes – alunos e professores – constroem a realidade naquele espaço, isto é, na sua aula” (GESSER; COSTA; VIVIANI, 2009, p. 17).

Diante do exposto em relação à LA, à sua preocupação com questões práticas de linguagem, ao seu pilar interdisciplinar e à certeza da não-neutralidade do cientista, por exemplo, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, interpretativa e etnográfica é o caminho que mais se adequa, metodologicamente.

A pesquisa qualitativa, interpretativa ou etnográfica, se presta para a observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 17-18).

Através da pesquisa qualitativa, buscando compreender a invisibilidade da vida cotidiana, obter um conhecimento reflexivo e, até mesmo, uma comparação com outros cenários, compreendemos um modo de fazer pesquisa oposto ao quantitativo positivista neutro e objetivista. Ambos, pois, se debruçam no rigor científico;

a questão é que, no paradigma qualitativo, não se naturaliza o fato de que cada comunidade científica tem uma concepção de mundo, um modo de ver e de praticar ciência. [...] o pesquisador não é neutro, nem o fazer ciência é uma atividade descolada de fatores sociais, de crenças e formas socialmente construídas de conceber o mundo (DE GRANDE, 2011, p. 12).

Nesse sentido, a interpretação dos dados é uma negociação subjetiva, discursiva, que se situa em determinado lugar (lugar específico), com determinados sujeitos (sujeitos específicos). Nada mais é do que uma análise sócio-histórico-cultural. “O pesquisador que assim trabalha assume que as descrições e explanações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação” (DE GRANDE, 2011, p. 13). Assim, uma postura interpretativa abre mão de uma única fonte teórica, o que poderia limitar o olhar sobre os dados, padronizar os fatos e/ou reduzir a realidade a uma causa.

O viés interpretativo não abre mão da cientificidade, na verdade, exige seriedade e foco, por parte do pesquisador, ao lidar com questões sutis e densas, ao mesmo tempo. A metodologia qualitativa, por ser flexível e diversa, pode se tornar um desafio para o pesquisador, ao lidar com variados dados, de naturezas diferentes, como é o caso desta pesquisa, por exemplo, em que temos uma variedade de dados: 1) Projeto Pedagógico do Curso (PPC), envolvendo o Mapa de Curso (relação disciplina-período) e as ementas das disciplinas³⁴; 2) questionário aplicado aos alunos e à professora, objetivando conhecer

³⁴ Focaremos nas disciplinas *Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos I* e *Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos II*.

seus perfis; e 3) diário de campo³⁵, resultado da observação³⁶ das aulas ocorridas no segundo semestre de 2019, incluindo atividades e avaliação. Essa gama de dados favorece a triangulação.

De acordo com De Grande (2011, p. 15), “a triangulação é o processo em que os dados de diferentes naturezas a partir de um mesmo contexto de pesquisa são inter cruzados, comparados, relacionados”. No decorrer da análise, a partir de categorias pré-definidas, a triangulação traz à tona confirmações, ou não, acerca de determinado contexto. A triangulação pode ser comparada a uma colcha de retalhos, em que cada pequeno quadrado de retalho tem o seu significado, porém, é na junção deles que a colcha se constitui como tal. O resultado desse trabalho pode resultar em algo desarmônico (um *patchwork*).

A pesquisa qualitativa e a pesquisa etnográfica têm se mostrado parceiras que deram certo. Tanto a primeira (heterogênea, com dimensões sociais) quanto a segunda (imersa em contextos naturais de uso da linguagem), por exemplo, são amplamente utilizadas em pesquisas em LA.

A etnografia se caracteriza por promover a interação direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, para compreender suas práticas, comportamentos, motivações, concepções, além dos significados atribuídos a tais práticas (DE GRANDE, 2011, p. 16).

É por esse motivo, também, que a pesquisa aqui mencionada é etnográfica. Em relação ao diário de campo, este é oriundo da observação das aulas de português como L2 para surdos, no Ensino Superior, com o objetivo de compreender o cotidiano e as práticas do grupo, ao longo da disciplina.

O trabalho de campo envolve a participação intensiva e de longa data do pesquisador no cenário escolhido como campo, o registro detalhado do que é observado em termos de nota de campo e coleção de diferentes materiais e documentos, assim como a subsequente sistematização dos dados (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 19)

³⁵ “[...] instrumento metodológico que propicia ao pesquisador revivenciar as situações, tomando uma posição de autocrítica sobre o uso desse instrumento, e ainda, serve de contraponto para os outros dados gerados” (DE GRANDE, 2011, p. 18).

³⁶ “[...] é um método de geração de dados que leva o pesquisador a imergir num quadro ou cena de pesquisa e, sistematicamente, observar as dimensões, interações, relações, ações e eventos dessa cena” (DE GRANDE, 2011, p. 17).

Interessa-nos, nesta pesquisa, o modo como linguagem, identidade e ensino de português se articulam. E, vale dizer, a etnografia “possibilita construir descrições iluminadoras da realidade social, o que nos permite ver com novos olhos os fenômenos cotidianos de uso da linguagem” (DE GRANDE, 2011, p. 17).

Podemos aprofundar ainda mais o caráter etnográfico da pesquisa, ao adotar o termo ‘etnografia linguística’, trabalhado por Keating (2015, p. 13). Segundo a autora,

o ângulo de análise da etnografia linguística permite identificar a colaboração, participação e atenção partilhada das pessoas em eventos concretos, e cartografar as reificações das dinâmicas narrativas, na sua circulação de um evento para outro evento, de um evento para um texto, de um texto para uma prática discursiva; mais ainda, estes momentos permitem identificar repetições, recombinações, reconhecimentos ou silenciamentos de alguns fragmentos em prol de outros (KEATING, 2015, p. 13).

A partir dessa metodologia de pesquisa e a partir da compreensão de que a linguagem, nas relações de poder, tanto pode ser usada para oprimir quanto pode ser usada para emancipar, não podemos ignorar o contexto, que representa as características da estrutura social. “As principais fontes e formas do poder e da desigualdade são simbólicas, compreendendo o uso e o mau uso da linguagem e do discurso” (BLOMMAERT, 2008, p. 91).

Pesquisas envolvendo a dimensão linguística-discursiva e sua relação de poder foram, e são, realizadas. No entanto, a maioria não se atém ao contexto ao qual estão imersas. “Não é possível dissociar a matriz social da vida e atividade humanas da sua organização pela linguagem, dado que toda a atividade humana é semiótica” (KEATING, 2015, p. 11-12). As pesquisas de cunho crítico se propõem a essa análise: “discutir como concepções de contexto têm sido utilizadas nas atuais tendências críticas da análise do discurso” (BLOMMAERT, 2008, p. 92).

Os tratamentos de contexto variam de escola para escola, como podemos verificar em duas bem populares, a saber, a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Análise da Conversação (AC).

“A ACD postula que o discurso é socialmente constitutivo e socialmente condicionado” (BLOMMAERT, 2008, p. 93); ele é objeto de poder digno de investigação e, se preciso, de intervenção. O compromisso político com a pesquisa, promovendo

mudanças sociais, move a ACD. Nada há de errado com os princípios da ACD, todavia, a maneira como os discursos são contextualizados enfraquece o campo de estudos. Admite-se relações de poder nas instituições por meio do discurso: os contextos são descritos (em alguns casos, amplamente descritos), mas não são relevantes. “O contexto é geralmente apenas o pano de fundo de uma análise do discurso (lingüística ou interativa) bastante ortodoxa, com algumas conexões girando em torno do texto e do contexto, ao passo que ambos os ‘blocos’ permanecem como unidades distintas” (BLOMMAERT, 2008, p. 97).

A relevância do contexto também está posta na AC, como defende Emanuel Shegloff, ao citar a “análise interna do evento”. A AC reconhece e trabalha em prol da importância da interação humana, porém, metodologicamente, a entextualização e a localização dos traços sociopolíticos trazem barreiras para essa linha de pesquisa. Na análise como prática de entextualização, as ações dos falantes estão alicerçadas em regularidades interacionais, há uma replicação analítica do comportamento (discurso) dos participantes; “o que a AC identifica na fala é a fala. O elo entre a coisa e a descrição – a análise – é suprimido” (BLOMMAERT, 2008, p. 98, grifo do autor). O texto é extraído do seu contexto, gerando, portanto, igualdade entre texto e contexto original e analítico.

No que se refere à localização dos aspectos sociopolíticos, a interação é compreendida como contexto.

O contexto para os participantes da fala é idealizado como sendo a interação única, e os papéis e funções sociais (incluindo elementos ‘mais afastados’, tais como elementos institucionais ou político-ideológicos) só são ‘relevantes’ na medida em que emergem de modo *demonstrável nas práticas interacionais*. (BLOMMAERT, 2008, p. 100, grifos do autor).

As falas são tratadas sem suas marcas de gênero ou de raça, por exemplo, e os contextos são analisados a partir das falas dos membros (a “fala em interação” se torna “fala fora da interação”). Peculiaridades e singularidades são apagadas na AC: “o contexto é reduzido a um contexto estereotípico, neutro e autocontido, em que *tudo* parece acontecer” (BLOMMAERT, 2008, p. 100, grifo do autor).

Ambas as linhas da Análise do discurso (ACD e AC) não incorporam reflexões em torno da crítica. Falta em tais linhas uma análise consistente, em torno do discurso e da estrutura social. Numa pesquisa que envolve minoria linguística, como a nossa, o contexto é de fundamental importância para compreendermos a linguagem nas tensões

cotidianas, nas relações de poder e, também, no processo de ensino e de aprendizagem de L2. Como aponta Keating (2015, p. 10), “o contexto de pesquisa é, assim, objeto de estudo, análise, e reflexividade por si só” (KEATING, 2015, p. 10). E, como pontua Blommaert (2008, p. 101), “na medida em que se acredita que um texto exibe traços identificáveis da estrutura social (demonstrados ou não, o que é outra questão), a estrutura social serve como um contexto crítico para um texto”. E este é o ponto que nos interessa, não trataremos aqui de uma pesquisa com análise exclusivamente linguística (envolvendo os conteúdos ensinados na disciplina ou verificando a aprendizagem dos alunos surdos), mas, sobretudo, extralinguística, dando visibilidade ao contexto, onde o texto – linguagem – está impregnado da estrutura social e favorece a crítica.

Por fim, conforme Gumperz (1982), Bourdieu (1991) e Heller (2001), citados por Blommaert (2008, p. 106), “uma investigação da linguagem se torna uma investigação dos sistemas e padrões de alocação de símbolos e instrumentos de poder e, portanto, uma investigação de padrões básicos de privilégio e desvantagem nas sociedades”.

3.2 LETRAS-LIBRAS DA UFJF: O LÓCUS DA PESQUISA

A partir do reconhecimento legal (Lei nº 10.436/2002) da Libras como forma de comunicação e de expressão da comunidade surda brasileira e da sua regulamentação (Decreto nº 5.626/2005), a luta da comunidade surda se intensificou, objetivando a implementação dos direitos garantidos, entre os quais podemos citar a criação de um curso superior visando à formação de professores de Libras. Fica estabelecido no Decreto em questão, em seu Art. 4º que

a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, s.p.).

O “Letras Libras Licenciatura”, como foi denominado o curso em questão, foi inaugurado em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – uma instituição de referência na área da surdez – na modalidade a distância (EaD). Após esse pioneirismo, algumas universidades criaram seus cursos de Letras-Libras, como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Em 2014, a UFJF foi a primeira universidade mineira a oferecer essa licenciatura. De modalidade presencial, o curso tem entrada anual (no segundo semestre – noturno) pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e pelo Processo de Ingresso Seletivo Misto (PISM)³⁷ e disponibiliza 30 vagas. Conforme consta no PPC do curso, “a meta do curso pressupõe um público alvo formado, principalmente, de surdos” (PPC, 2018, p. 13). No entanto, somente ouvintes ingressaram na primeira turma, indo de encontro à prioridade de surdos estabelecida no Decreto, em seu Capítulo III, Art. 4º, Parágrafo único (BRASIL, 2005).

Atualmente, o curso de Letras-Libras da UFJF conta com um número crescente de alunos surdos, devido a uma política institucional de acesso exclusiva a candidatos surdos que pleiteiam uma vaga no curso, responsável pela criação da cota F no PISM e no Sisu³⁸ e do Processo Seletivo Especial³⁹.

A matriz curricular do curso de Letras-Libras está de acordo com a matriz de outras licenciaturas (habilitações) oferecidas pela Faculdade de Letras (Fale) da UFJF. O aluno cursa um grupo de disciplinas básicas (Ciclo Básico: *Linguística, Estudos Literários, Práticas de Gêneros Acadêmicos* etc.) e um grupo de disciplinas específicas (Ciclo Profissional: *Linguística das Línguas de Sinais, Libras I a Libras VI* etc.), além das disciplinas eletivas. Dentre as eletivas oferecidas temos, por exemplo: *Língua Portuguesa como L2 para Surdos I* e *Língua Portuguesa como L2 para Surdos II*, as quais são exclusivas para alunos surdos.

³⁷ O PISM é uma seleção específica da UFJF gradual e cumulativa, organizada em triênios.

³⁸ Resolução nº 37/2015.

³⁹ Edital nº 02/2016, Edital nº 04/2017 e Edital nº 03/2018. Em cada edital foram ofertadas três vagas. E os pré-requisitos para se inscrever foram a participação no Enem, no ano anterior (com nota na redação diferente de zero) e apresentação de laudo especializado.

4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados desta pesquisa são de diferentes naturezas: ementa; mapa de curso; questionário e diário de campo (resultado das observações realizadas na disciplina *Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos I (PL2 I)*, no período de agosto a novembro de 2019, totalizando 17 aulas⁴⁰).

Analisaremos, pois, nos *corpora*, que concepção de linguagem está presente e como tem acontecido o ensino de português para surdos no Ensino Superior. Iniciaremos com o questionário que foi aplicado, para um breve levantamento do perfil dos participantes da pesquisa, a saber, uma professora e duas alunas.

4.1 QUESTIONÁRIO

A professora observada é bacharel e licenciada em Português/Hebraico e suas respectivas literaturas, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutora em Letras: Estudos da Linguagem, pela Puc-Rio, e possui estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Letras-Linguística, pela UFJF. A docente leciona há 11 anos, exclusivamente no Ensino Superior. Desses, atua há 3 anos e 6 meses na disciplina *Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos*. Por isso, tem participado de atividades acadêmicas sobre ensino de português para surdos, por exemplo, o II e o III Simpósio sobre ensino de língua portuguesa para surdos no Ines, em 2018 e em 2019, respectivamente.

Quanto às alunas, temos as seguintes informações:

Quadro 4: Perfil das alunas

	ALUNA 1	ALUNA 2
IDADE	21	22
ENSINO FUNDAMENTAL	- cursou integralmente em escola pública;	- cursou maior parte em escola pública;

⁴⁰ As aulas não foram observadas de maneira linear, uma após a outra. Em alguns momentos, pela minha limitação como pesquisadora/mãe/filha/amiga/servidora etc, não foi possível estar presente, ou mesmo esperar o término da aula. Sendo assim, algumas atividades e reflexões no diário de campo não representam um *continuum*.

	<ul style="list-style-type: none"> - contou com a presença de Tilsp; - passou por um aprendizado do português como L1; - concluiu de modo regular. 	<ul style="list-style-type: none"> - contou com a presença de Tilsp; - passou por um aprendizado do português como L1; - concluiu de modo regular.
ENSINO MÉDIO	<ul style="list-style-type: none"> - cursou integralmente em escola pública; - contou com a presença de Tilsp; - passou por um aprendizado do português como L1; - concluiu de modo regular em 2017; 	<ul style="list-style-type: none"> - cursou integralmente em escola pública; - contou com a presença de Tilsp; - passou por um aprendizado do português como L1; - concluiu de modo regular, em 2017 ou em 2018.
PREPARATÓRIO PARA ENEM	<ul style="list-style-type: none"> - não frequentou. 	<ul style="list-style-type: none"> - não frequentou.
ENSINO SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> - ingressou em 2017; - conta com a presença de Tilsp; - passando por um aprendizado do português como L2. 	<ul style="list-style-type: none"> - ingressou em 2019; - conta com a presença de Tilsp; - sobre aprendizado do português, não respondeu.⁴¹

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

4.1.1 Concepção de Linguagem no Questionário

4.1.1.1 Linguagem como Expressão do Pensamento

Pergunta 11: Ao cursar a disciplina de “Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos” qual é a sua expectativa? O que você deseja aprender? Por quê?

Aluna 1: Eu quero aprender o português L2 no futuro bem de vida.

Aluna 2: Eu quero estudar para ficar inteligente. Quem não estuda fica burra.

⁴¹ Apesar de não ter respondido, sabemos que o aprendizado de português tem sido como L2, afinal, ela está matriculada na disciplina em questão.

As respostas das alunas foram analisadas numa concepção de linguagem como expressão do pensamento, pela preocupação, por parte das alunas, com uma língua correta, no caso o português, muito possivelmente baseada na gramática. Há um entrave entre linguistas e gramáticos, quanto ao ensino da língua, afirma Rajagopalan (2008). “Para alguns lingüistas contemporâneos, dizer que a lingüística é o estudo da língua não é senão um modo conveniente – mas potencialmente enganador – de dizer que se trata do estudo da gramática” (p. 27).

As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. (TRAVAGLIA, 1997, p. 21).

4.1.1.2 Linguagem como Forma de Interação

Pergunta 8: Como você seleciona os conteúdos que serão trabalhados durante a disciplina de “Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos”?

Professora: Parto dos conteúdos programáticos esperados na disciplina e os desenvolvo a partir das necessidades particulares da turma, avaliadas em uma avaliação de mapeamento⁴² realizada no início do semestre.

Pergunta 9: Qual(is) é(são) o(s) instrumento(s) de avaliação utilizado(s) na disciplina de “Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos”?

Professora: Em geral, utilizo 3 tipos de avaliação: 1) avaliação progressiva de atividades realizadas ao longo do semestre em sala de aula ou não; 2) Produção textual guiada; 3) Prova.

Nas respostas da professora às perguntas 8 e 9, identificamos uma preocupação com a bagagem linguísticas das alunas. E, assim como na performatividade, na linguagem como interação, as alunas não são descoladas dos seus usos linguísticos cotidianos. As alunas importam.

⁴² A atividade de mapeamento foi realizada nas aulas 1, 2 e 3 e será analisada, posteriormente.

4.2 BIBLIOGRAFIA BÁSICA

A análise a seguir se refere a um recorte da bibliografia básica presente nas ementas das disciplinas *Língua Portuguesa Escrita como L2 para surdos I (PL2 I)* e *Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos II (PL2 II)*. A bibliografia básica contém uma lista de livros que servirão de base para o desenvolvimento da disciplina em questão.

4.2.1 Concepção de Linguagem na Bibliografia Básica

4.2.1.1 Linguagem como Forma de Interação

Livro: ALBRES, N. A. Português... eu quero ler e escrever. IST, 2010.

A autora do livro, Albres, é professora na UFSC, no curso de bacharelado em Letras-Libras bacharelado e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Seu livro foi publicado pelo Instituto Santa Terezinha (IST), onde atuou de 2006 a 2010, conforme consta em seu Currículo Lattes. O IST é uma escola privada para surdos localizada na cidade de São Paulo e

dentro da perspectiva da educação de surdos o Instituto tem se organizado conforme a filosofia bilíngue, e tem como objetivo principal o desenvolvimento cognitivo-linguístico, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e o Português escrito (IST, 2020).

O livro *Português... eu quero ler e escrever* é um material que pode ser utilizado, também, pelo aluno. Barbosa e Bartholomeu (2016), ao analisarem como os aspectos gráfico-editoriais do livro auxiliam no ensino e na aprendizagem, devido ao aspecto visual do surdo, concluíram que

apesar de os aspectos gráficos estarem bem dispostos nas páginas, de o conteúdo da unidade ser adequado ao seu público-alvo e de haver o trabalho com elementos próprios da cultura surda, ainda falta uma contextualização em relação aos aspectos lexicais e gramaticais, uma exploração maior das imagens utilizadas e um trabalho mais aprofundado com os gêneros textuais. (BARBOSA; BARTHOLOMEU, 2016, p. 1).

Apesar das carências percebidas, Albres (2010, grifo nosso) explica que o livro

é resultado de um trabalho de investigação acerca da complexa situação lingüística e educacional do aluno surdo [...]. A fundamentação na **abordagem comunicativa** de ensino de línguas foi essencial para a criação do programa do curso de português para surdos, das atividades de cada lição do livro básico de português como L2 para surdos e da conexão que o livro tem com a realidade de uso da língua vivenciada pelos alunos com surdez.

*Livro: BECHARA, E. Moderna Gramática Portuguesa. 37. ed. rev. e ampl., Rio de Janeiro: Lucerna, 1999, 672 p.*⁴³

O autor do livro, Bechara, é membro da Academia Brasileira de Letras (ABL)⁴⁴ desde 2001. Graduou-se em Letras, em 1948, e doutorou-se em 1964, ambos na atual UERJ. Lecionou por muitos anos em diferentes universidades, inclusive em outros países, e se tornou Professor Emérito da UERJ (1994) e da Universidade Federal Fluminense (UFF). Enfim, trata-se de um autor com um extenso currículo e com muitas publicações de livros, por exemplo, o citado acima.

Pela edição do livro (37^a), cujo primeiro lançamento se deu em 1961, podemos depreender a sua importância para o campo das Letras, para alunos e para professores. De acordo com o autor, a Moderna Gramática Portuguesa

alía a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do ranço do antigo *magister dixit* e sem baralhar os objetivos das duas disciplinas (BECHARA, 1999, s.p., grifo do autor)⁴⁵.

⁴³ A referência como consta na ementa não foi localizada. A imagem do livro, bem como as informações são referentes à BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

⁴⁴ “A Academia Brasileira de Letras (ABL) é uma instituição cultural inaugurada em 20 de julho de 1897 e sediada no Rio de Janeiro, cujo objetivo é o cultivo da língua e da literatura nacional. Compõe-se a ABL de 40 membros efetivos e perpétuos, e 20 sócios correspondentes estrangeiros” (ACADEMIA BRASILEIRA, s.d., s.p.) Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academia/quem-somos>>. Acesso em: 04 de outubro de 2020.

⁴⁵ O Prefácio do livro é datado de 1999, ainda que o ano da edição por nós analisada seja 2009.

Fávero e Molina analisaram o conceito de sintaxe (frase e período) nas edições de 1970 e de 1999 do referido livro, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento de ideias linguísticas. Na definição de enunciado ou período, em 1999,

o caráter social da língua está lembrado: ‘Toda manifestação da linguagem com vistas à comunicação com nossos semelhantes...’, mostrando-nos a importância agora dada à análise relacionada a seu uso, ou seja, avaliada em situações comunicativas. [...] Nessa concepção, a língua é analisada no uso, nas situações comunicativas, avaliando-se sua função numa determinada frase, como o faz nosso gramático (FÁVERO; MOLINA, 2018, p. 136).

4.3 DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo é fruto das observações na disciplina *Língua portuguesa escrita como L2 para surdos I (PL2 I)*, a qual ocorreu no primeiro semestre de 2019.

4.3.1 Concepção de Linguagem no Diário de Campo

4.3.1.1 Linguagem como Expressão do Pensamento e como Forma de Comunicação⁴⁶

Mesmo que a professora apresente o objetivo de desenvolver a disciplina “a partir das necessidades particulares da turma”, culminando numa concepção interacionista de linguagem, podemos perceber que a atividade de mapeamento não está contemplada nessa concepção. O texto *HORA DE BRINCAR* (Aula 1), escrito pela professora, foi utilizado como pretexto para atividades que não envolvem uma reflexão sobre a linguagem. A orientação foi no seguinte sentido: as alunas deveriam fazer uma leitura geral do texto e, em seguida, procurarem nele as respostas para as perguntas.

Exemplos de atividades:

Aula 1

- 1) Como a adedanha é chamada em MG, em MS e em SP?
- 2) Por que ela tem vários nomes diferentes, nas diferentes regiões do país?

⁴⁶ Com exceção da aula 11, a qual envolveu gêneros textuais, todas as aulas variam entre uma concepção de linguagem que envolve o ensino de gramática (classes de palavras) e outra que vê a língua como código, que transmite uma mensagem.

- 3) Qual o significado da palavra *popular*, nesse texto? Marque a opção correta:
- () Verbo. Tem significado semelhante aos verbos *povoar, colonizar, habitar*.
 - () Verbo. Tem significado derivado do verbo *pular*.
 - () Adjetivo. Relaciona-se a algo que o povo gosta muito, que é muito comum entre a população.
 - () Adjetivo. Relaciona-se a algo que é muito barato.
 - () Substantivo. Tem o mesmo significado que os substantivos *povo, população, pessoas comuns*.

Aula 13

Atividade 1

1. Sublinhe os adjetivos das frases abaixo e indique, com uma seta, a que substantivo eles se referem. Observe o exemplo em (a):

- a) A senhora idosa subiu as escadas
 b) O aluno estudioso conseguiu bons resultados.

2. Forneça a concordância correta entre substantivos e adjetivos seguindo o modelo:

a) Masculino singular: O menino bonito.

Feminino singular: A menina bonita

Masculino plural: Os meninos bonitos

Feminino plural: As meninas bonitas

b) Masculino singular: O garoto moreno.

Feminino singular: _____

Masculino plural: _____

Feminino plural: _____

Atividade 2 – Pesquisa

Alguns adjetivos sofrem modificações diferentes para a formação do plural e do feminino. Pesquise quais são as regras para:

1) Formação do **plural** de adjetivos terminados em:

a. *-il*

Regra: _____

Exemplo: Gentil: _____ Fácil: _____

Útil: _____

Frágil: _____ Difícil: _____

b. *-al*

Regra: _____

Exemplo: Leal: _____ Real: _____

Manual: _____

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. [...] Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que separa o homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

4.3.1.2 Linguagem como Interação Social

Alinhada com um dos livros da Bibliografia básica (o livro *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara), envolvendo o aspecto social da língua e o seu uso, por exemplo, a Aula 11 contou com textos reais que circulam no nosso cotidiano. Entre tirinha e anúncio, cartazes chamaram a atenção pelo seu caráter político/histórico/social.

Exemplos de atividades

2) Observe o anúncio ao lado e faça o que se pede:



- a) Marque V para “verdadeiro” e F para “falso”
- () “Família Muda” significa que a família está em mudanças.
 - () “Família Muda” pode significar que a família não fala.
 - () A expressão “Família Muda” tem apenas um significado.
- b) Como o cartaz poderia ser escrito para evitar ambiguidade? Crie uma frase para substituir a do anúncio.
- c) Qual a classe gramatical da palavra “muda”?

3) A partir da tirinha abaixo, explique os diferentes sentidos da palavra “VENDO” atentando para sua classe gramatical. Dentro do contexto, qual dos significados se aplica?



4) Observe atentamente os quatro cartazes abaixo:

A

B



A palavra “Luto” pode possuir diferentes significados. Observe:

Significado de Luto

- 1) s.m. Profundo pesar causado pela morte de alguém. Sinais exteriores desse pesar, em particular o traje, quase sempre preto, que se usa quando se está de luto. Luto é sinônimo de: mágoa, pesar, tristeza, desgosto, nojo, aflição.
- 2) v. Lutar na primeira pessoa do singular. Esforçar-se por vencer um obstáculo, por atingir um fim, disputar uma vitória em relação a outrem. Luto é sinônimo de: ataco, brigo, combate, estrebuchio, guerreio, hostilizo.

(adaptado de <https://www.dicio.com.br/luto/>)

- a) Indique qual a classe gramatical da palavra “Luto” em cada um dos cartazes.
- b) Quais cartazes apresentam significados semelhantes da palavra “Luto”?
- c) Como é possível perceber as diferenças em cada um deles? Existe alguma ambiguidade?
- d) Por que é importante entender as classes da palavra Luto nesse contexto? Explique.

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

É importante no ensino de português para surdos que a concepção de linguagem esteja entrelaçada com uma Linguística Aplicada crítica (LAC), transgressiva (LAT) e transdisciplinar (LATR). Crítica na problematização de questões práticas de linguagem, transdisciplinar pela responsabilidade social e transgressiva no foco das relações de poder.

4.4 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

4.4.1 Ensino de Português para Surdos no Ensino Superior na Ementa

Ementa Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos I (PL2 I): Ensino de língua portuguesa por metodologia de ensino de segunda língua para surdos. Reflexão sobre as estruturas textuais e estratégias de leitura e escrita, levando o aluno ao desenvolvimento da leitura e da produção de textos de variados gêneros, priorizando a redação técnica e os textos acadêmicos. Aprimoramento no domínio da língua escrita.

Ementa Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos II (PL2 II): Ensino de língua portuguesa por metodologia de ensino de segunda língua para surdos em nível avançado. Reflexão sobre as estruturas textuais e estratégias de leitura e escrita.

É possível perceber, a partir das ementas, que as disciplinas foram pensadas com referência no Bilinguismo. O ensino de português para surdos no Ensino Superior deverá

ser ensinado com metodologia de ensino de L2, envolvendo leitura e escrita de gêneros textuais variados, com certo destaque para os gêneros acadêmicos.

Ainda que na bibliografia básica encontremos livros destinados ao ensino de português como L2 para surdos (BURIM, S. R. B. A.; FLORISSI, S.; PONCE, M. H. **Tudo Bem?** Português Para a Nova Geração 1 – Livro do Aluno – 5ª Ed. 2011⁴⁷), talvez o livro não seja adequado para o ensino de português no Ensino Superior, especialmente quando se trata de alunos surdos, uma vez que são desenvolvidas atividades de português oral. É preciso levar em consideração a faixa etária e a identidade dos alunos presentes na sala de aula. O material didático adequado foi apontado pela professora no questionário. Vejamos:

Pergunta 10: Na sua trajetória como professor(a) na disciplina de “Língua Portuguesa escrita como L2” para surdos qual é a sua principal de manda?

Resposta: De um modo geral, a inexistência de materiais didáticos adequados ao nível e à idade dos alunos de nível superior.

A professora complementa:

Especificamente em relação a minha prática nesta instituição, a heterogeneidade da turma no que concerne aos níveis de proficiência tanto em LP, quanto em Libras, o que dificulta o atendimento a ementa, o andamento do curso e a própria produção de materiais didáticos adequados.

Ainda que as ementas garantam um ensino específico para pessoas surdas, isso não foi percebido nas aulas observadas. Isso não significa que não devemos ensinar gramática, e, sim, que não devemos ensinar só gramática. Ao eleger um conteúdo (por exemplo, classes de palavras – substantivo e adjetivo) desvinculado dos usos sociais da linguagem, a professora não promove letramentos de reexistência ou, ainda, um ensino que empodera.

Vejamos exemplos de inadequação de material didático:

⁴⁷ O curso é alegre e dinâmico, e integra atividades de conversação, de compreensão oral, de escrita e de leitura, no contexto do dia a dia do jovem adolescente brasileiro, inserido no contexto mundial através da globalização. O livro se encontra e pode ser acessado no seguinte link: <<https://www.unicamp.br/~matilde/materiaisdid2007.html>>. Acesso em: 04 de outubro de 2020.

Aula 13

4. Alguns adjetivos foram retirados do texto abaixo. Isso prejudica o sentido e a riqueza da história.

- Complete as lacunas com adjetivos adequados. Não esqueça de fazer a concordância!
- Circule os substantivos que esses adjetivos modificam.

Era uma vez uma linda menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Certo dia sua mãe pediu que ela levasse uma cesta com pães _____ para a sua avó, que morava do outro lado de um _____ bosque. Chapeuzinho estava caminhando pelo bosque quando encontrou um lobo _____.

- Aonde você vai, menina? Perguntou o lobo.

- Na casa da vovó. Respondeu Chapeuzinho.

- Muito bem! Você é uma _____ neta... Mas o bosque é muito _____, você não quer pegar um atalho? Esse outro caminho é mais _____.

Chapeuzinho aceitou pegar o atalho, sem saber que o caminho que o lobo indicou era mais longo.

O lobo, muito _____, correu para a casa da vovó. Bateu a porta e, imitando a voz de Chapeuzinho, pediu para entrar.

Assim que entrou deu um pulo e devorou a vovó inteirinha. Depois colocou a camisola, a touca e os óculos da vovó e se foi para a cama, esperar a Chapeuzinho.

Quando Chapeuzinho chegou, o lobo pediu para ela chegar mais perto.

- Vovó que orelhas _____! Disse Chapeuzinho.

- É para te ouvir _____. Disse o lobo.

- Que olhos _____, vovó!.

- É para te ver _____.

- Que nariz _____!

- É para te cheirar _____.

- E essa boca vovozinha, que _____!

- É pra te devorar!!!.

O lobo pulou da cama tentou comer a Chapeuzinho, que gritou muito _____.

Um caçador que passava perto da casa ouviu o grito e foi ver o que era.

O lobo tentou fugir, mas o _____ caçador atirou e matou o lobo.

Chapeuzinho apareceu e disse que o lobo havia engolido a vovó.

O lenhador abriu a _____ barriga do lobo e tirou a vovó sã e salva.

Aula 14

Caça Palavras: Adjetivos!

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

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

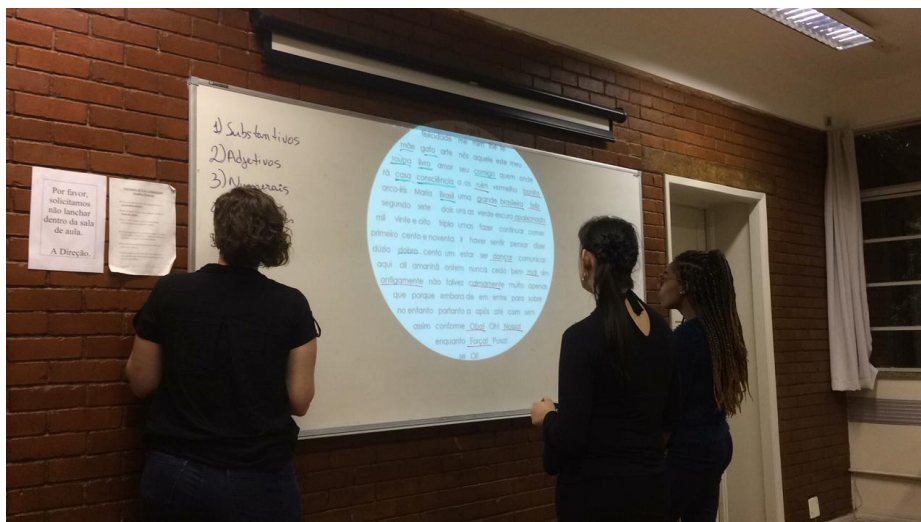
 P N E L A U E I G H A U D D A T U R E E R C
 M N M O H U U O G N T R U H E C I R T U A D
 S T U N S U O R I O O G C U K E D D N E V E
 L F L O R I D O O E S L A A H N A H Y S W T
 N A S E S G O O O D L O D A G E D T F I F Y
 Q T E I C E H R O S I T A B W H S V E L H A

ASTUTO	EDUCADA	FORTE	LONGO	PERIGOSO
BARRIGUDO	ENORME	GRANDE	MALVADO	VELHA
BOA	ESCURO	IDOSA	NARIGUDO	
CALMO	FELIZ	JOVEM	ORELHUDO	
CORAJOSO	FLORIDO	LINDO	PELUDO	

O ensino de português para surdos no Ensino Superior não apresenta uma perspectiva bilíngue, ainda que a Libras seja utilizada como língua de instrução (pela professora) ou na interpretação. Atividades realizadas, como as das Aulas 16 e 17 (prova), mostram-nos um ensino baseado nas regras da língua.

Aula 16: uma aluna deveria localizar os substantivos e a outra os adjetivos (Figura 2).

Figura 2 – Atividade da Aula 16



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Aula 17:

Questão 3:

Agora escolha uma das frases que você criou e a reescreva conforme se pede:

Feminino singular: _____

Feminino plural: _____

Masculino singular: _____

Masculino plural: _____

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa aqui apresentada, “Você sabe com quem está falando?”: Concepções de Linguagens no ensino de português para surdos na Universidade, cujo objetivo foi investigar as aulas de português como L2 para alunos surdos de um curso de Letras-Libras, em uma universidade pública federal, com o propósito de analisar a relação entre linguagem e ensino de L2, neste caso, de português, concluímos que diferentes concepções de linguagem estão presentes no curso. Concepções essas que muitas vezes prejudicam um ensino de português como segunda língua para pessoas surdas.

Entre as falhas que essa pesquisa apresentou, podemos citar a disponibilização do TCLE e do questionário em Libras, além da ausência de uma roda de conversas para compreender melhor a relação entre linguagem e ensino de português para surdos no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Ensino de Português por Escrito para Surdos**. Disponível em: <<https://ensinodeportuguesparasurdos.blogspot.com/>>. Acesso em 20 de junho de 2020.

ANZALDUÁ, G. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa**, nº 39, p. 297-309, 2009.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BARBOSA, E. dos R. ARAÚJO; BARTHOLOMEU, I. C. S. Ensino de português como segunda língua: análise dos aspectos gráfico-editoriais de uma unidade didática voltada a alunos surdos. **Centro Virtual de Cultura Surda Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição Nº 17 / Fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C2%BA%20Artigo%20REVISTA%2017%20Eva%20dos%20Reis%20Araujo%20Barbosa.pdf>>. Acesso em: 21 jun 2020.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-115.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 jun 2019.

BRASIL, 2019. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. A evolução da ideias linguísticas de Evanildo Bechara na Moderna Gramática Portuguesa. **Confluência: Revista do instituto de Língua Portuguesa**. N. 55 – 2.º semestre de 2018 – Rio de Janeiro. Disponível em: <<file:///C:/Users/tilsu/Downloads/Dialnet->

[AEvolucaoDasIdeiasLinguisticasDeEvanildoBecharaNaM-6769751.pdf](#)>. Acesso em 21 jun 2020.

GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA [online]**. 2015, vol.31, n.spe, pp.1-34. ISSN 0102-4450.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. p. 41-47.

GESSER, A.; COSTA, M. J. D.; VIVIANI, Z. A. **Linguística Aplicada**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: 2009.

hooks, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. p. 857-864.

IST. Disponível em: <<https://www.institutosantateresinha.org.br/sobre-nos/>>. Acesso em 20 jun 2020.

KEATING, M. C. Desxenofobando: dinâmicas materiais e movimentos dos sentidos nas oficinas biográficas. 2015. *In*: LECHNER, E. (Org.). **Rostos, Vozes e Silêncios: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal**.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cd CEDES**, Set 1998, vol. 19, nº 46, p. 68-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 Nov. 2019.

LISBOA, C. R. **A comunidade surda brasileira e o tradutor e intérprete de Libras-Português (Tilsp): uma análise bibliográfica e documental**. 2016. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Colégio de Aplicação João XXIII – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

LOPES, L. P. da M. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In*: **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas** / Inês Signorini, Marilda Cavalcanti (orgs.) – Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MERTZANI, M. Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos? **Pro-Posições**. V.26, N. 3 (78). P. 41-58. Set./Dez. 2015.

MOURA, M. C. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: **Revinter**, 2000. p. 45-81.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **D.E.L.T.A.**, 18:1, 2002 (117-143).

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, M. C. da CUNHA. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial . 2/2014, p. 143-157, Editora UFPR.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em 06 fev. 2020.

PINTO, J. P. O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala. **Cadernos Pagu** (33), julho-dezembro de 2009:117-138.

QUADROS, R. M. de. Bilinguismo. *In*: QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 21-43. (capítulo 1).

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. *In*: **Revista Línguas e Letras. Dossiê: refletindo sobre pesquisas em linguística**. vol. 8. nº 14. 1º sem. 2007. p. 13-20.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. Org. Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

ROCHA, S. **O Ines e a educação de surdos no Brasil**. Vol. 01, 2ª edição (dez/2008) – Rio de Janeiro: Ines, 2008.

RODRIGUES, C. H. Interpretação Simultânea Intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll** v. 1, nº 44, p. 111-129, Florianópolis, Jan./Abr. 2018. Disponível em: <<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/111>>. Acesso em: 26 Set. 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Vera Maria Candau (ORG). 2009. p. 12-41.

APÊNDICE A – Questionário Professor(a)

QUESTIONÁRIO PROFESSOR(A)

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua docência.

1 - Qual é o sexo?

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Outros: _____

2 - Qual é a sua idade? _____ anos.

3 - Qual é a sua formação?

Graduação:

Pós-graduação (Lato Sensu; Stricto Sensu):

4 – Você já participou de atividades acadêmicas (congresso, seminário, simpósio etc) ou cursos (minicurso, extensão, workshop etc) sobre ensino de português para surdos? Se sim, liste-as(os) com as seguintes informações: nome do evento, carga horária, ano e instituição.

5 – Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?

6 - Há quanto tempo você trabalha como professor(a) no ensino superior?

7 - Há quanto tempo você trabalha como professor(a) de “Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos”?

8 - Como você seleciona os conteúdos que serão trabalhados durante a disciplina de “Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos”?

9 - Qual(is) é(são) o(s) instrumento(s) de avaliação utilizado(s) na disciplina de “Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos”?

10 - Na sua trajetória como professor(a) na disciplina de “Língua Portuguesa escrita como L2” para surdos qual é sua principal demanda?

APÊNDICE B – Questionário Aluno(a)

QUESTIONÁRIO ALUNO(A)

Estas perguntas são sobre você e sua escolaridade

1 - Qual é o sexo?

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Outros: _____

2 - Qual é a sua idade? _____ anos.

3 - Como você fez seus estudos de Ensino Fundamental (1º grau)?

- a) Integralmente em escola pública
- b) Integralmente em escola particular
- c) Maior parte em escola pública
- d) Maior parte em escola particular

4 - Como você concluiu o Ensino Fundamental (1º grau)?

- a) Regular
- b) Supletivo

5 - Como fez seus estudos de Ensino Médio (2º grau)?

- a) Integralmente em escola pública
- b) Integralmente em escola particular
- c) Maior parte em escola pública
- d) Maior parte em escola particular

6 - como você concluiu o ensino médio (2º grau)?

- a) Regular
- b) Supletivo

7 - Em que ano você concluiu o ensino médio (2º grau)? _____

8 - Você frequentou curso preparatório para o Enem?

- a) Não, nunca frequentei.
- b) Sim, por até um ano
- c) Sim, por mais de um ano.

9 - Em que ano você ingressou no ensino superior? 201____.

10 - Durante a sua trajetória escolar havia intérprete de libras/português?

Ensino fundamental (1º grau): () Sim () Não

Ensino Médio (2º grau): () Sim () Não

Ensino Superior: () Sim () Não

11 - Durante a sua trajetória escolar, como foi o seu aprendizado da língua portuguesa?

Ensino fundamental (1º grau)

- a) Como L1 junto com alunos ouvintes
- b) Como L2 junto com alunos surdos

Ensino Médio (2º grau)

- a) Como L1 junto com alunos ouvintes
- b) Como L2 junto com alunos surdos

Ensino Superior

- a) Como L1 junto com alunos ouvintes
- b) Como L2 junto com alunos surdos

11 - Ao cursar a disciplina de “Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos” qual é a sua expectativa? O que você deseja aprender? Por quê?

APÊNDICE C – Diário de Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS
2019.3 – PROF. CLARA VILLARINHO

Atividade 1 – Leitura e apreensão do texto

HORA DE BRINCAR

Adedanha

A adedanha é um antigo jogo com palavras muito popular entre crianças, adolescentes e adultos. Por ser popular em todo o Brasil, essa brincadeira é conhecida por diversos nomes, nas diferentes regiões do país: no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, é Adedanha; no Mato Grosso do Sul, Adedonha; em São Paulo, Stop. Atualmente existem até mesmo *sites* e aplicativos, como o STOPOTS, com os quais é possível jogar online com pessoas de todo o mundo.

Como se brinca?

A preparação: Os participantes escolhem algumas categorias de coisas, objetos, nomes, etc. para o jogo e montam uma tabela, colocando cada uma dessas categorias em uma diferente coluna (veja um exemplo na próxima página).

O jogo: Quando tudo está pronto, os participantes falam ADEDANHA e, nesse momento, cada um mostra a quantidade de dedos que quiser. Um dos participantes conta, para cada dedo mostrado pelo grupo, uma letra do alfabeto (por exemplo, 1=A, 2=B, 3=C, e assim sucessivamente), até que todos os dedos tenham sido contados. A última letra contada vai ser a letra do jogo.

Cada participante deve, então, escrever, para cada categoria, uma palavra que comece com aquela letra. Por exemplo, se a última letra contada for C, o participante pode completar a tabela, dando uma resposta para cada categoria, como a seguir:

ANIMAL	NOME	PROFISSÃO	C, E, P*	FRUTA	FILME	OBJETO	TOTAL
Cachorro	Carlos	Cabeleireiro	Córdoba	Caqui	Cocoon	Caneta	

Os pontos: Quando todos terminarem de escrever, os participantes mostram suas respostas e contam os pontos:

- Uma palavra que só um participante lembrou = 10 pontos
- Uma palavra que mais de um participante escolheu = 5 pontos

- Se o participante não lembrou de nenhuma palavra ou usou palavra que não existe = 0 pontos

No final somam-se todos os pontos. O participante com o maior número de pontos é o vencedor do jogo!

ANIMAL	NOME	PROFISSÃO	C, E, P*	FRUTA	FILME	OBJETO	T O T A L

* Cidade, Estado ou País

Responda às questões abaixo:

1) Como a adedanha é chamada em MG, em MS e em SP?

2) Por que ela tem vários nomes diferentes, nas diferentes regiões do país?

3) Qual o significado da palavra *popular*, nesse texto? Marque a opção correta:

() Verbo. Tem significado semelhante aos verbos *povoar*, *colonizar*, *habitar*.

() Verbo. Tem significado derivado do verbo *pular*.

() Adjetivo. Relaciona-se a algo que o povo gosta muito, que é muito comum entre a população.

() Adjetivo. Relaciona-se a algo que é muito barato.

() Substantivo. Tem o mesmo significado que os substantivos *povo*, *população*, *peças comuns*.

4) Segundo o texto, como é possível jogar Adedanha com pessoas de todo mundo?

5) O nome do *site* STOPOTS é uma “brincadeira” com um dos nomes do jogo. Explique.

6) Qual é a ordem em que as letras são contadas nos dedos dos participantes?

7) Durante o jogo, as respostas de cada rodada (cada letra) são escritas em apenas uma coluna ou em apenas uma linha?

8) Que tipos de nomes podem ser escritos na coluna **C, E, P**?

9) Qual é a melhor estratégia para ganhar mais pontos e vencer o jogo?

Atividade 2 – Vocabulário: jogo de adedanha com a turma

Atividade 3 – Produção textual

Escreva um texto sobre alguma brincadeira ou jogo que você gostava quando era criança ou adolescente. Em seu texto, fale um pouco sobre o jogo, explique as regras, conte por que você gostava dele, e também diga *onde*, *quando* e *com quem* você costumava jogar. Seu texto deve ser escrito à mão e deve conter, no mínimo, 25 linhas.

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
1	20/08	Professora, intérprete 1, intérprete 2 e aluna 1	Habitual
<p>Texto: Hora de brincar</p> <p>Atividade diagnóstica + jogo Adedanha</p>			
<p>Desenvolvimento da aula: Leitura do texto e responder as questões (com base no texto). Orientação: Faça uma leitura geral, marcar as palavras que não conhece. Talvez seja possível descobrir o significado no contexto da frase.</p> <p>1ª leitura mais geral</p> <p>2ª leitura mais detalhada procurando a resposta das perguntas. Algumas respostas estão claras no texto, outras nem tanto e algumas não estão propriamente no texto.</p> <p>Finalizada a atividade, a aluna foi orientada a procurar o significado das palavras no Google, ou seja, procurar os sinais em Libras.</p> <p>Pouca intervenção da professora devido ao objetivo da atividade (diagnóstico).</p>			
<p>Observação: a aluna não conhece o significado da palavra “adolescente”, então foi procurar o sinal ADOLESCENTE⁴⁸. Que concepção de língua, especialmente a língua de sinais, está presente nessa situação? A palavra, e também o sinal, são representações abstratas/arbitrárias, ou seja, não há uma relação com o objeto em si.</p>			

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
2	21/08	Professora, intérprete 2, intérprete 3, monitor ⁴⁹ e aluna 1	Círculo
<p>Texto: Hora de brincar</p> <p>Correção da atividade</p>			

⁴⁸ Na transcrição do sinal da Libras para o português, o sistema de glosas vem sendo utilizado. A escrita do sinal é feita em português através de palavra equivalente grafada em maiúsculo, ou seja, o sinal é nomeado.

⁴⁹ O monitor é surdo e aluno do curso de Letras-Libras. Por ter sido aprovado nas disciplinas de Português para surdos I e II, pode participar da seleção de monitoria, obtendo êxito.

Desenvolvimento da aula: A professora iniciou a aula pedindo para que a aluna falasse sobre o texto. Enquanto a aluna ia falando, a professora ia fazendo algumas perguntas (do tipo “interpretação de texto”). Em seguida, corrigiu a atividade.

Na maior parte do tempo, por saber libras, a professora interage diretamente com a aluna. Somente diante de uma dificuldade recorre aos intérpretes.

A produção textual (Atividade 3) será feita em casa.

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
3	03/09	Professora, intérprete 1, intérprete 2, aluna 1, aluna 2 e uma bolsista ⁵⁰	Círculo
Jogo Adedanha			
<p>Desenvolvimento da aula: Recados iniciais sobre faltas, atividades e site. O site é alimentado com os slides utilizados nas aulas, atividades, vídeos, etc.</p> <p>A professora pede para a aluna 1 explicar a brincadeira para a nova aluna. A aluna 1 argumenta que não sabe, que não conhece a brincadeira. Ela é uma aluna tímida que prefere não se manifestar nas aulas. A professora a relembra que o texto explica como é. A professora insiste e a aluna 1 explica rapidamente para a nova aluna. Inicia-se a brincadeira com a letras P.</p> <p>Ao falarem suas respostas, em Libras, da coluna CEP, foram sinalizados os seguintes sinais: PARIS, PARAGUAI, PARANÁ. Larissa que não tinha colocado nenhum nome da coluna CEP se assustou, porque ela conhece os referidos sinais, porém não conhece a grafia desses sinais.</p> <p>EU NÃO-TER EXPERIÊNCIA PALAVRAS, disse a aluna 1.</p> <p>MARACUJÁ – MELANCIA – MEXERICA - MINAS GERAIS (são exemplos de sinais conhecidos pela aluna 1, no entanto, ela não sabe a grafia.</p> <p>Nenhuma intervenção foi feita.</p> <p>Estratégia: as palavras que as alunas não conhecem são anotadas no quadro para pesquisa posterior do significado. Finalizado o jogo a professora mostrou as imagens das palavras (paca, pequi, marmita).</p>			

⁵⁰ A bolsista, fluente em Libras, do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI/UFJF) foi designada para “acompanhar” a aluna 2 porque além da surdez, ela tem paralisia cerebral.

Observação: A Libras é a L1 da Larissa, os sinais são carregados de significados. No entanto, por se tratar de uma L2, que provavelmente não foi aprendida com metodologia de L2, muitas palavras são desconhecidas por ela. Qual é a relação entre L1 e L2 no aprendizado dessa?

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
4	04/09	Professora, intérprete 2, intérprete 3, aluna 1, aluna 2 e uma bolsista	Habitual

Classes de palavras

Desenvolvimento da aula: Professora pede para alunas formarem frases a partir do jogo adedanha. As palavras devem ser selecionadas na horizontal.

Aluna 1:

A Milena gosta de manga

A Patrícia o comprou um pinto

Aluna 2:

O macaco é um amigo Marcelo

O pato foi encontra Patrick ir na aula.

Professora pergunta “Por que vocês colocaram outras palavras além das selecionadas no jogo?”

R: não é possível formar frases só com substantivos. Precisamos de outros grupos de palavras.

Professora apresentou rapidamente algumas classes de palavras, que é o tema das próximas aulas. Aula expositiva com interpretação.

Exemplos:

Milena, Manga, Patrícia, Pinto, Macaco, Marcelo, Pato e Patrick: substantivos

Gosta, Comprou, É, Encontra, Foi, Ir: verbos

A, O, Um: artigos

Pronomes: substitui substantivo

Preposição:

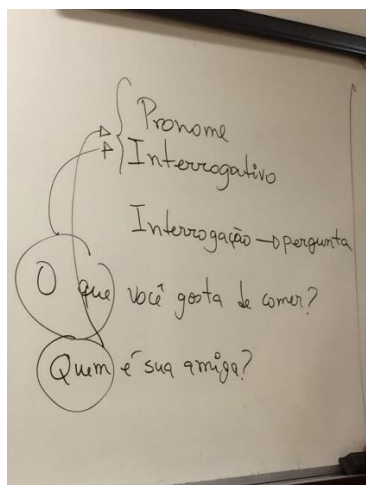
Observação: As frases formadas pelas alunas fazem lembrar as do método de ensino silábico.

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
5	11/09	Professora, intérprete 2, intérprete 3 e aluna 2	Habitual

Classes de palavras

Desenvolvimento da aula: na aula anterior, a professora exibiu os vídeos “Gramática I” (<https://www.youtube.com/watch?v=Ej-VqeTJREU>) e “Gramática II” (<https://www.youtube.com/watch?v=Mx28I4eIaGE>) e pediu para as alunas anotarem quais categorias de palavras aparecem nos vídeos. Eles estão no site da disciplina.

A aluna chegou bem entusiasmada para apresentar os novos sinais aprendidos: GRAMÁTICA, VOGAL, CONSOANTE, ARTIGO (o sinal de “artigo” que aparece no vídeo é diferente do sinal utilizado em Juiz de Fora. A professora esclarece que se trata de uma variação linguística. Mexerica/tangerina e mandioca/aipim foram os exemplos do português) SUBSTANTIVO, ADJETIVO, PRONOME INTERROGATIVO



, PRONOME DEMOSTRATIVO, PRONOME

POSSESSIVO (aluna 2: coisas que as pessoas tem, “O computador é seu”, “A blusa é dele”, “O celular é dela”).

A professora escreveu frases no quadro e foi explicando as classes de palavras (1º artigo, 2º substantivo e 3º verbo).

O diretor manda na faculdade toda

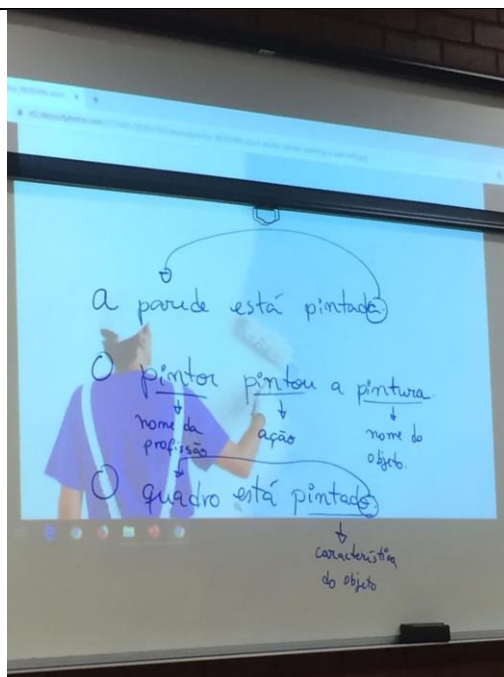
A mulher chegou na reunião

O menino brincou de futebol

A menina ganhou uma blusa

<p>Slide: Classes de palavras. Disponível no site da professora.</p> <p>Em português temos 10 classes, já em Libras temos 9 (exceto artigo).</p> <p>Professora: observe os grupos de palavras, veja o que elas têm em comum... me diga outras palavras de cada grupo.</p> <p>Aluna parece não compreender, não atende ao solicitado.</p> <p>Para casa: 1) estudar os slides no site sobre classes de palavras;</p> <p>2) pesquisar na internet as classes de palavras em português;</p> <p>3) trazer 5 exemplos de cada classes (obs: não pode repetir os exemplos dos slides).</p>
<p>Observação: relação biunívoca entre Sinal e Palavra/ entre libras e português. A aluna vai lendo as palavras no caderno e sinalizando. Em alguns sinais foram feitas explicações, em outros não. A alunas apenas os sinalizou.</p> <p>Professora mostra nos slides os nomes das classes de palavras e vai reafirmando os sinais.</p> <p>Qual conceito tá por trás da palavra “substantivo” ou do sinal SUBSTANTIVO?</p>

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
6	17/09	Professora, intérprete 1, intérprete 2, aluna 1, aluna 2 e bolsista.	Habitual
Classes de palavras			
<p>Desenvolvimento da aula: no primeiro slide tem a palavra “morfológica” e a aluna 1 pergunta o significado. Processo explica que é como as palavras dessa língua são formadas. Há funções diferentes dentro da língua. Exemplos: menina, menino, meninas, meninice, criancice. Maria é menina. *Maria é meninice. Maria faz meninice. pintor, pintura, pintar, pintado, pintada. O pintor pintou a pintura</p>			



pintor e pintura: substantivo

pintar: verbo

pintado e pintada: adjetivo

As propriedades dessas palavras são diferentes, suas funções são diferentes. Podemos dividi-las em classes de palavras de acordo com sua função.

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
7	18/09	Professora, intérprete 2, aluna 1 e aluna 2	Habitual
Classes de palavras (slide)			
Desenvolvimento da aula: As classes de palavras podem variar de língua para língua. No português há 10 classes de palavras, e elas serão estudadas na disciplina. Substantivos: nomeiam os objetos, as pessoas, os sentimentos...			
Camila:			

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
8	08/10	Professora, intérprete 1, intérprete 2, aluna 1, aluna 2 e bolsista	Habitual

Atividade classes de palavras

Desenvolvimento da aula: Foi reservado um tempo da aula para que as alunas finalizassem a atividade da aula anterior (obs: a atividade deveria ter sido finalizada em casa).

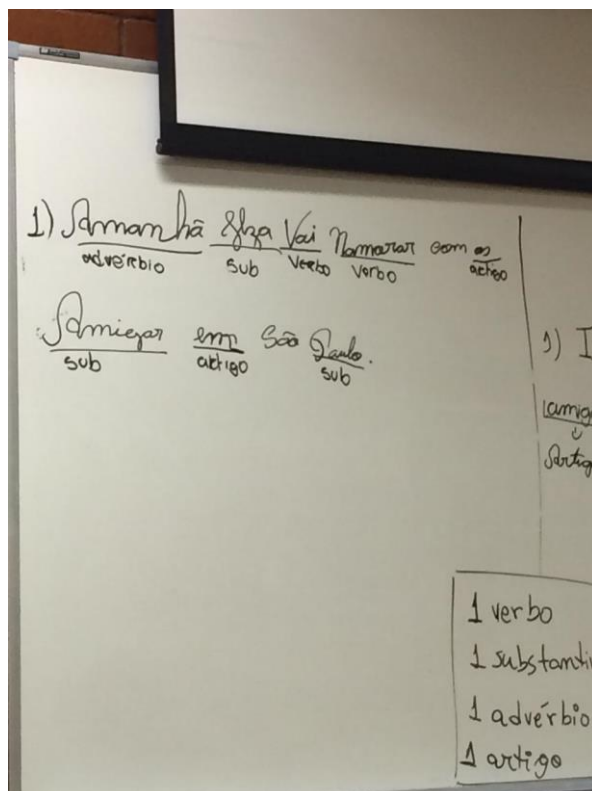
As alunas fazem a atividade sozinhas, enquanto isso, professora e intérpretes realizam outras tarefas e/ou conversam.

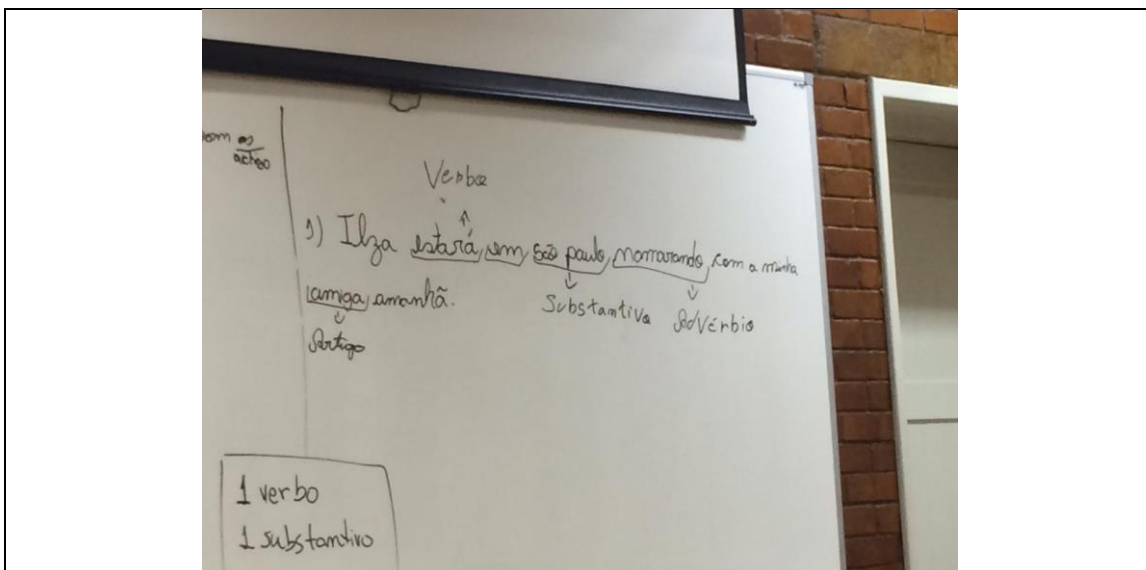
A pedido da professora, as alunas escrevem no quadro as frases da atividade:

Amanhã Ilza Vai Namorar com as Amigas em São Paulo. (aluna 2)

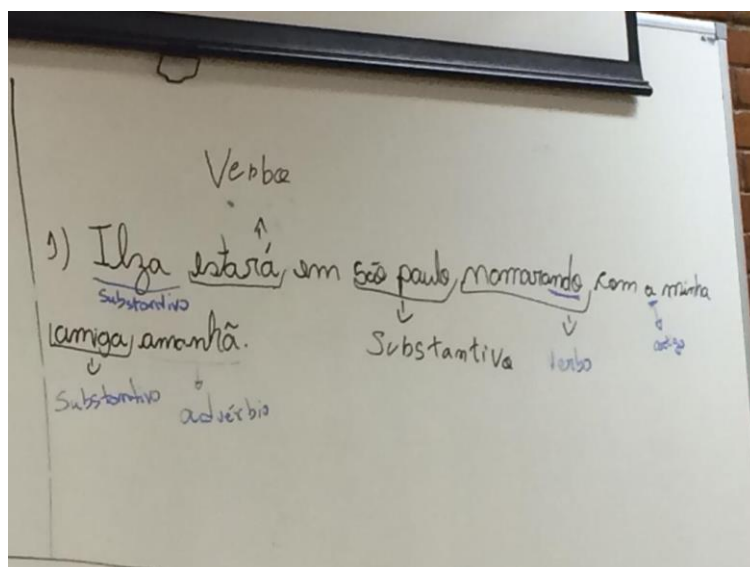
Ilza estará em São Paulo namorando com a minha amiga amanhã. (aluna 1)

Atividade da aula: retirar das frases 1 verbo, 1 substantivo, 1 advérbio e 1 artigo





Atividade feita pela aluna.



Atividade corrigida pela professora.

Para casa: adicione dois adjetivos diferentes em cada frase.

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
9	09/10	Professora, intérprete 2, intérprete bolsista 1 ⁵¹ , aluna 1, aluna 2 e bolsista.	Habitual

⁵¹ O intérprete bolsista participa do Programa de Treinamento Profissional (TP) desenvolvido na UFJF. Após passar por uma seleção, o bolsista será orientado por um professor e cumprirá 12 horas semanais de dedicação as atividades da bolsa, incluindo, principalmente atividades práticas.

Atividade classes de palavras
<p>Desenvolvimento da aula: continuação da atividade para casa passada na aula anterior.</p> <p>Durante a maior parte do tempo só a aluna 1 esteve na sala. Ela apresentou dificuldade e professora sugeriu pesquisar no google.</p> <p>Ilza maravilha... Larissa</p> <p>Professora: pesquisa no Google “maravilha adjetivo”</p>

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
10	15/10	Professora, aluna 1, aluna 2 e bolsista	Habitual

<p>Desenvolvimento da aula: Professora pediu para que a aluna 2 ajudar a aluna 1 a terminar a atividade da folha.</p> <p>A aluna 2 parece não ter compreendido o que foi solicitado. A professora insistiu. A aluna 1 não queria ajuda.</p> <p>A aluna 2 apresentou algumas questões, como por exemplo, que a mãe vai pedir na direção para escolher os professores e intérpretes para ela. Professora explicou sobre divisão de disciplinas por professores e horários da equipe de intérpretes.</p> <p>Passada 1 hora da disciplina, isso porque é preciso explicar pausadamente as questões para a aluna 2, a professora decidiu projetar a atividade no quadro para corrigir.</p>

LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS – PROF. CLARA VILLARINHO – 2019.3

Classes de palavras II

1) Leia a tirinha abaixo e responda o que se pede:



▲ CIÇA. Pagando o pato. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 12.

- Ao dizer a seu filhote que está com "esse belo galo na cabeça", a galinha faz referência a quê?
- Qual a classe gramatical da palavra "belo" na frase?
- A palavra "belo" tem o mesmo significado nos quadrinhos 3 e 4? Justifique.
- Explique o duplo sentido da expressão "belo galo na cabeça" de acordo com a tira.
- Encontre na tirinha dois adjetivos e dois substantivos.

2) Observe o anúncio ao lado e faça o que se pede:

- Marque V para "verdadeiro" e F para "falso"
 - () "Família Muda" significa que a família está em mudanças.
 - () "Família Muda" pode significar que a família não fala.
 - () A expressão "Família Muda" tem apenas um significado.



- Como o cartaz poderia ser escrito para evitar ambiguidade? Crie uma frase para substituir a do anúncio.
- Qual a classe gramatical da palavra "muda"?

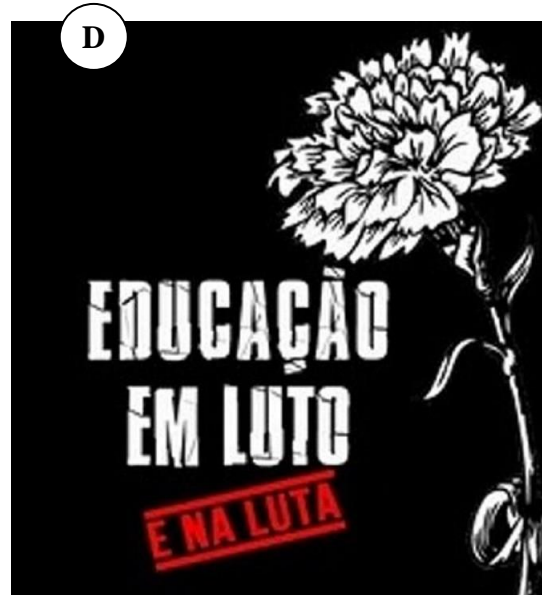
3) A partir da tirinha abaixo, explique os diferentes sentidos da palavra "VENDO" atentando para sua classe gramatical. Dentro do contexto, qual dos significados se aplica?



4) Observe atentamente os quatro cartazes abaixo:

A

B



A palavra “Luto” pode possuir diferentes significados. Observe:

Significado de Luto

- 3) s.m. Profundo pesar causado pela morte de alguém. Sinais exteriores desse pesar, em particular o traje, quase sempre preto, que se usa quando se está de luto. Luto é sinônimo de: mágoa, pesar, tristeza, desgosto, nojo, aflição.
- 4) v. Lutar na primeira pessoa do singular. Esforçar-se por vencer um obstáculo, por atingir um fim, disputar uma vitória em relação a outrem. Luto é sinônimo de: ataque, brigo, combate, estrebuchio, guerreio, hostilizo.

(adaptado de <https://www.dicio.com.br/luto/>)

- e) Indique qual a classe gramatical da palavra “Luto” em cada um dos cartazes.
- f) Quais cartazes apresentam significados semelhantes da palavra “Luto”?
- g) Como é possível perceber as diferenças em cada um deles? Existe alguma ambiguidade?
- h) Por que é importante entender as classes da palavra Luto nesse contexto? Explique.

5) Quais são as classes das palavras “greve” e “grave” no cartaz abaixo? A palavra “grave” se refere a quê?



**É GREVE
PORQUE
É GRAVE!**

15 DE MAIO

PELA EDUCAÇÃO

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
11	29/10	Professora, intérprete 1, intérprete 2, aluna 2 (19h30) e bolsista	Habitual
Correção da atividade “Classes de palavras II” (número 5)			
<p>Desenvolvimento da aula: a aula iniciou às 19h50, ou seja, metade do tempo é comprometido devido ao atraso da aluna e os ajustes técnicos da professora.</p> <p>“É GREVE PORQUE É GRAVE”</p> <p>Professora iniciou a aula perguntando o que a aluna entende dessa frase. A aluna explicou o significado de “greve”, disse que viu na televisão as pessoas nas ruas em grandes grupos, com cartazes... Já em relação a “grave”, ela não conhecia o significado.</p> <p>No quadro: “GRAVE: sério, complexo, problema sério.”</p> <p>Professora explicou sobre acidentes graves onde as pessoas se machucam muito. A aluna compreendeu e deu alguns exemplos de quando ela se machucou gravemente. Nessa interação, mediada pelas intérpretes, professora e aluna foram construindo o significado de “grave”. Concluiu que é diferente de “simples”.</p> <p>Professora prosseguiu com algumas perguntas e exemplos. Por que é grave? Por que a educação está em greve? Por que as pessoas fazem greve? Porque elas estão insatisfeitas com a educação, com a maneira que o governo vem tratando a educação, com o salário, com a falta de verbas para merenda e materiais diversos. Quando acontece uma greve? Quando as pessoas consideram que tem um problema acontecendo. Por exemplo: a UFJF está sem verbas e vai cortar os intérpretes. O que os surdos fazem?</p> <p>Aluna: nada. Se não tem intérprete, a gente não tem como estudar. Vamos embora para casa.</p> <p>Professora: nada? Vai para casa? Vai trancar o curso? Mas é direito dos surdos. O que os surdos fazem? Os surdos precisam reivindicar, ir à reitoria, se movimentar, fazer protestos, precisa garantir os seus direitos, assim como já aconteceu antes.</p> <p>O que é grave? As pessoas estão lutando pela educação, tem um problema na educação que é grave. O que é? Grave é o problema da educação.</p> <p>Atividade: quais são as classes das palavras “greve” e “grave”?</p> <p>Aluna: “greve” é substantivo porque é o nome.</p> <p>Já “grave”, ela não soube.</p>			

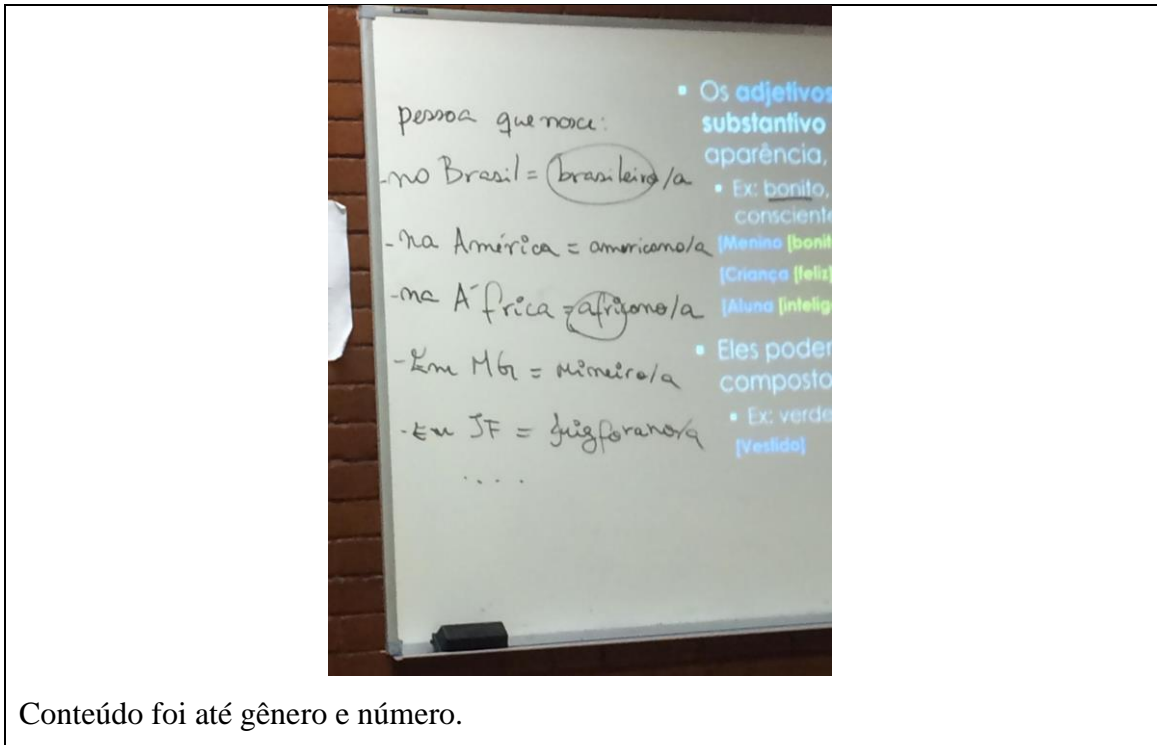
Professora deu um exemplo no quadro: “Eu caí de bicicleta e tive um machucado grave.”

Aluna: adjetivo

Professora: o adjetivo está sempre ligado a um substantivo. Grave é a característica do machucado. Na atividade “grave” é adjetivo de “problema”. “Problema” não está na frase, mas está implícito.

A aluna tem dificuldade de compreender que o corte dos intérpretes da UFJF é apenas um exemplo.

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
12	30/10	Professora, intérprete bolsista 2, intérprete 2, aluna 2 e monitor	Habitual
Classes de palavras “Adjetivos”			
<p>Desenvolvimento da aula:</p> <p>No quadro: 3ª feira – entregar a atividade sobre adjetivos que será passada hoje.</p> <p style="padding-left: 40px;">4ª feira – refazer e entregar a atividade sobre classes de palavras (II).</p> <p>Foi uma aula expositiva com base no slide. De uma maneira geral, a professora explicou o significado das palavras. Foi necessária uma explicação mais detalhada diante da dúvida da aluna no substantivo composto “afro-brasileiro”. Professora explicou sobre nacionalidade.</p>			



Conteúdo foi até gênero e número.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
 FACULDADE DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LETRAS
 LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS
 2018.1 – PROF. CLARA VILLARINHO

Atividade 1 – Exercícios sobre adjetivos

1. Sublinhe os adjetivos das frases abaixo e indique, com uma seta, a que substantivo eles se referem. Observe o exemplo em (a):

- a) A senhora idosa subiu as escadas
- b) O aluno estudioso consegue bons resultados.
- c) As crianças pequenas estavam alegres.
- d) A menina ficou irritada com o irmão
- e) O homem bigodudo usava um chapéu grande.
- f) Maria encontrou um pobre gatinho maltratado
- g) Esse belo menino tem cabelos pretos e encaracolados.
- h) As médicas cubanas chegaram ao Brasil.

- i) Marcela chamou suas melhores amigas para a festa.
- j) A jovem menina usava um vestido azul-piscina.
- k) Meu coração é vermelho-sangue.
- l) As mulheres norte-americanas compram em lojas caras.

2. Forneça a concordância correta entre substantivos e adjetivos seguindo o modelo:

a) Masculino singular: O menino bonito.

Feminino singular: A menina bonita

Masculino plural: Os meninos bonitos

Feminino plural: As meninas bonitas

b) Masculino singular: O garoto moreno.

Feminino singular: _____

Masculino plural: _____

Feminino plural: _____

c) Masculino singular: O médico inteligente.

Feminino singular: _____

Masculino plural: _____

Feminino plural: _____

d) Masculino singular: O pato louco.

Feminino singular: _____

Masculino plural: _____

Feminino plural: _____

e) Masculino singular: O homem infeliz.

Feminino singular: _____

Masculino plural: _____

Feminino plural: _____

e) Masculino singular: O gato amarelo.

Feminino singular: _____

Masculino plural: _____

Feminino plural: _____

f) Masculino singular: O artista famoso.

Feminino singular: _____

Masculino plural: _____

Feminino plural: _____

3. Preencha as lacunas das frases abaixo utilizando o adjetivo entre parênteses.

ATENÇÃO: Se necessário, faça as modificações para a concordância ficar correta. Veja o exemplo em (a).

a) As comidas gostasas me deixaram satisfeito. (gostoso)

b) As mesas _____ foram colocadas no gabinete. (largo)

c) Os frutos _____ enfeitavam a mesa. (maduro)

d) O general _____ brigou com os soldados. (irritado)

e) As meninas comeram as uvas _____. (verde)

f) Conheci novos alunos _____. (coreano)

g) Mamãe comprou dois vestidos _____. (azul-céu)

h) Seus olhos são _____. (esverdeado)

i) Seus cabelos são _____. (cinzento)

j) O problema do país é uma questão _____. (econômico)

k) Os cidadãos _____ são _____
(sul-americano / persistente)

l) Na política, todos são _____. (corrupto)

m) A testemunha, _____, não quis dar depoimento. (nervosa)

n) O jacaré _____ devorou a vítima _____.
(furioso/ indefeso)

4. Alguns adjetivos foram retirados do texto abaixo. Isso prejudica o sentido e a riqueza da história.

a) Complete as lacunas com adjetivos adequados. Não esqueça de fazer a concordância!

b) Circule os substantivos que esses adjetivos modificam.

Era uma vez uma linda menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Certo dia sua mãe pediu que ela levasse uma cesta com pães _____ para a sua avó, que morava do outro lado de um _____ bosque. Chapeuzinho estava caminhando pelo bosque quando encontrou um lobo _____.

- Aonde você vai, menina? Perguntou o lobo.

- Na casa da vovó. Respondeu Chapeuzinho.

- Muito bem! Você é uma _____ neta... Mas o bosque é muito _____, você não quer pegar um atalho? Esse outro caminho é mais _____.

Chapeuzinho aceitou pegar o atalho, sem saber que o caminho que o lobo indicou era mais longo.

O lobo, muito _____, correu para a casa da vovó. Bateu a porta e, imitando a voz de Chapeuzinho, pediu para entrar.

Assim que entrou deu um pulo e devorou a vovó inteirinha. Depois colocou a camisola, a touca e os óculos da vovó e se foi para a cama, esperar a Chapeuzinho.

Quando Chapeuzinho chegou, o lobo pediu para ela chegar mais perto.

- Vovó que orelhas _____! Disse Chapeuzinho.

- É para te ouvir _____ . Disse o lobo.

- Que olhos _____, vovó!

- É para te ver _____.

- Que nariz _____!

- É para te cheirar _____.

- E essa boca vovozinha, que _____!

- É pra te devorar!!!.

O lobo pulou da cama tentou comer a Chapeuzinho, que gritou muito _____.

Um caçador que passava perto da casa ouviu o grito e foi ver o que era.

O lobo tentou fugir, mas o _____ caçador atirou e matou o lobo.

Chapeuzinho apareceu e disse que o lobo havia engolido a vovó.

O lenhador abriu a _____ barriga do lobo e tirou a vovó sã e salva.

Atividade 2 – Pesquisa

Alguns adjetivos sofrem modificações diferentes para a formação do plural e do feminino. Pesquise quais são as regras para:

2) Formação do **plural** de adjetivos terminados em:

a. *-il*

Regra: _____

Exemplo: Gentil: _____ Fácil: _____

Útil: _____

Frágil: _____ Difícil: _____

b. *-al*

Regra: _____

Exemplo: Leal: _____ Real: _____

Manual: _____

Legal: _____ Rural: _____

Oral: _____

c. *-m*

Regra: _____

Exemplo: Bom: _____ Jovem: _____

d. *-r , -ês ou -z*

Regra: _____

Exemplo: Incolor: _____ Melhor: _____

Francês: _____

Feliz: _____ Veloz: _____

e. *-el*

Regra: _____

Exemplo: Cruel: _____ Fiel: _____

Sensível: _____

Incrível: _____ Visível: _____

f. *-ão*

Regras: _____

Exemplo: Babão: _____ Brincalhão: _____

Alemão: _____

Cristão: _____ Fanfarrão: _____

3) Formação do **feminino** de adjetivos terminados em:

a. *-il*

Regra: _____

Exemplo: Gentil: _____ Fácil: _____

Útil: _____

Frágil: _____ Difícil: _____

b. *-ão*

Regras: _____

Exemplo: Valentão: _____ Turrão: _____

Cristão: _____

Anão: _____ São: _____

c. *-eu*

Regra: _____

Exemplo: Europeu: _____ Plebeu: _____

d. *-u, -és ou -or*

Regra: _____

Exemplo: Nu: _____ Francês: _____

Sedutor: _____

Professor: _____ Sofredor: _____

e. *-el*

Regra: _____

Exemplo: Cruel: _____ Fiel: _____

Sensível: _____

Incrível: _____ Visível: _____

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
13	06/11	Professora, intérprete bolsista 2, aluna 1 e aluna 2	Habitual
Atividade I – Exercícios sobre adjetivos			
Desenvolvimento da aula: a aluna 1 chegou na sala de aula com a maioria dos exercícios prontos. A professora, sinalizando, se ateve a explicar os exercícios para a aluna 2. Em seguida, a aluna 1 se aproximou da aluna 2 para ajudá-la. As alunas interagiram entre si e a professora raríssimas vezes interveio. A atividade será corrigida na próxima aula.			

Caça Palavras: Adjetivos!

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

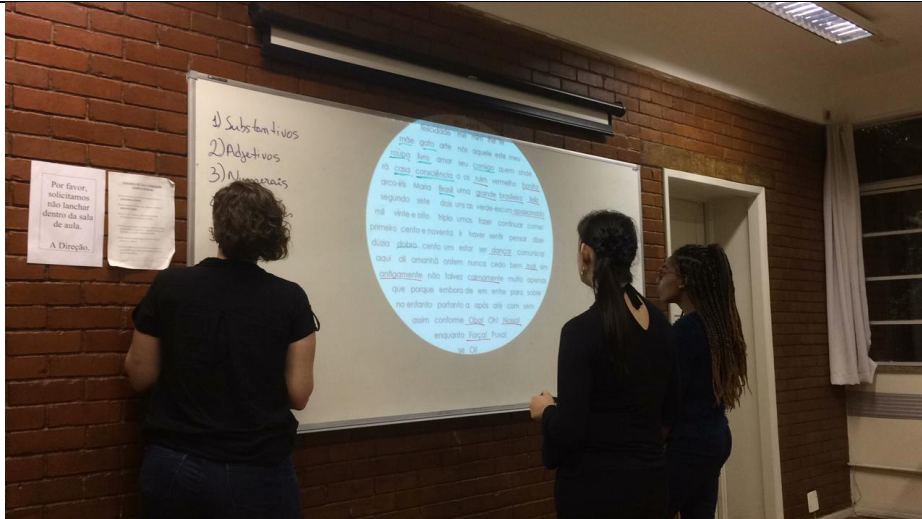
T D A E M N S E I O D U G I R A N L R S W N
 N G O A A I R D E E B A R R I G U D O K S E
 K N I H L O W T A O O E M L D S H D C A A E
 A B R T V E H M A A T T M E O D N I L T A L
 F T S D A A S O E S E V A A N S Y R C I S N
 R T K W D D I I R T O D D E L O O M V I F S
 O E W J O V E M E U T D U H R N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

ASTUTO	EDUCADA	FORTE	LONGO	PERIGOSO
BARRIGUDO	ENORME	GRANDE	MALVADO	VELHA
BOA	ESCURO	IDOSA	NARIGUDO	
CALMO	FELIZ	JOVEM	ORELHUDO	
CORAJOSO	FLORIDO	LINDO	PELUDO	

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
14	19/11	Professora e aluna 2	Habitual
Caça-palavras			
Desenvolvimento da aula: A professora entregou para a aluna a atividade “caça-palavras”. Durante a aula, a aluna foi fazendo a atividade.			

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
15	20/11	Professora, aluna 1 e aluna 2	Habitual
Caça-palavras			
<p>Desenvolvimento da aula: Finalização da atividade “caça-palavras”. Uma a uma, a professora foi explicando o significado das palavras. Algumas, como “boa”, “calmo”, “educada”, “forte”, “idososa” e “perigoso”, são de conhecimento das alunas. Isso foi demonstrado através da sinalização dessas palavras, ou seja, BOA, CALMO, EDUCADA, FORTE, IDOSA e PERIGOSO. No entanto, algumas palavras a professora precisou explicar mais detalhadamente. São elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enorme: pessoa muito alta, árvore grande, sombrinha (que estava na sala de aula – modelo cutuca marido) • Peludo: foram dados exemplos de animais com e sem pelo. O morfema “udo”, também presente nos adjetivos “narigudo” e “orelhudo”, foi usado para explicar essa grandeza no significado dessas palavras. • Astuto: enganar. Ex: Lobo Mau enganou a Chapeuzinho Vermelho. 			

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA																
16	26/11	Professora, aluna 1 e aluna 2	Habitual																
Revisão Classes de palavras																			
<p>Desenvolvimento da aula: A professora aguardou mais de meia hora chegada da aluna 1. A aluna 2 tem que localizar os substantivos (caneta verde). Já a aluna 1 tem que localizar os adjetivos (caneta vermelha).</p> <p>As alunas vão tentando, sem critérios, aleatoriamente.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Aluna 2 - substantivos</th> <th style="text-align: center;">Aluna 1 - adjetivos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>brasileira</td> <td>Bonita</td> </tr> <tr> <td>comigo</td> <td>Dançar</td> </tr> <tr> <td>comer</td> <td>Mal</td> </tr> <tr> <td>Brasil</td> <td>Calmamente</td> </tr> <tr> <td>casa</td> <td>Oba!</td> </tr> <tr> <td>roupa</td> <td>Nossa!</td> </tr> <tr> <td>vinte e oito</td> <td>Ruim</td> </tr> </tbody> </table>				Aluna 2 - substantivos	Aluna 1 - adjetivos	brasileira	Bonita	comigo	Dançar	comer	Mal	Brasil	Calmamente	casa	Oba!	roupa	Nossa!	vinte e oito	Ruim
Aluna 2 - substantivos	Aluna 1 - adjetivos																		
brasileira	Bonita																		
comigo	Dançar																		
comer	Mal																		
Brasil	Calmamente																		
casa	Oba!																		
roupa	Nossa!																		
vinte e oito	Ruim																		
<p>Como as alunas estão “chutando”, a professora mostra quais as classes de palavras estão presentes na atividade, que são:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Substantivos 2) Adjetivos 3) Numerais 4) Preposições 5) Artigos 6) Verbos 7) Pronomes 8) Advérbios 9) Interjeições 10) Conjunções 																			



As alunas olham para a lista de classes (de 1 à 10), olham para o círculo de palavras, identificam algumas classes e vão sublinhando.

A aluna 2, por exemplo, localizou os numerais (caneta laranja): segundo, sete, mil, vinte e oito, trilo, cento, primeiro, dúzia, nós.

A professora pergunta se “nós” é um numeral, a aluna 2 diz que sim e a professora diz que não. Em seguida, a aluna apaga o sublinhado de nós.

Segue a atividade, com as alunas tentando identificar quais outras classes estão representadas no círculo de palavras.

Professora ajuda dizendo que tem 6 palavras marcadas como adjetivos, no entanto não são. **PRECISA TIRAR VERMELHO**, professora sinaliza.

A aluna 1 marcou “mal” como adjetivo

Professora explica a diferença

Escreve no quadro: advérbios= bem x mal adjetivos= bom x mau
--

Uma vez que não foram estudadas todas as classes de palavras, a professora decide dar a resposta final.



Atividade

Escolha um substantivo e um adjetivo para montar frases.

Aluna 2	Aluna 1
Mãe feliz ganhou presente	O gato e bonito
O livro grande é pesado	A Maria sentir mal (professora relembra que “mal” é advérbio) A Maria apaixonada sentir mal
Passe para o plural	
Mães felizes ganhous presentes	Os gatos e bonitos (professora explica que o verbo “ser” no plural é “são”) Os gatos são bonitos
Os livros grandes é pesados (professora explica que o verbo “ser” no plural é “são”) Os livros grandes são pesados.	As Marias apaixonadas sentias mal As Marias apaixonadas sentiam mal

LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS
ÚLTIMA AVALIAÇÃO (27/11/2019)

Questão 1:

Agrupe as palavras de acordo com a classe às quais pertencem. Utilize o quadro fornecido pela professora.

Questão 2:

Selecione um substantivo, um adjetivo e uma palavra de outra classe e cole nos quadros abaixo. Depois, crie uma frase que apresente essas três palavras, fazendo as adaptações necessárias. É necessário criar 3 frases, cada uma com 3 palavras diferentes.

substantivo	adjetivo	outro
-------------	----------	-------

Frase: _____

substantivo	adjetivo	outro
-------------	----------	-------

Frase: _____

substantivo	adjetivo	outro
-------------	----------	-------

Frase: _____

Questão 3:

Agora escolha uma das frases que você criou e a reescreva conforme se pede:

Feminino singular: _____

Feminino plural: _____

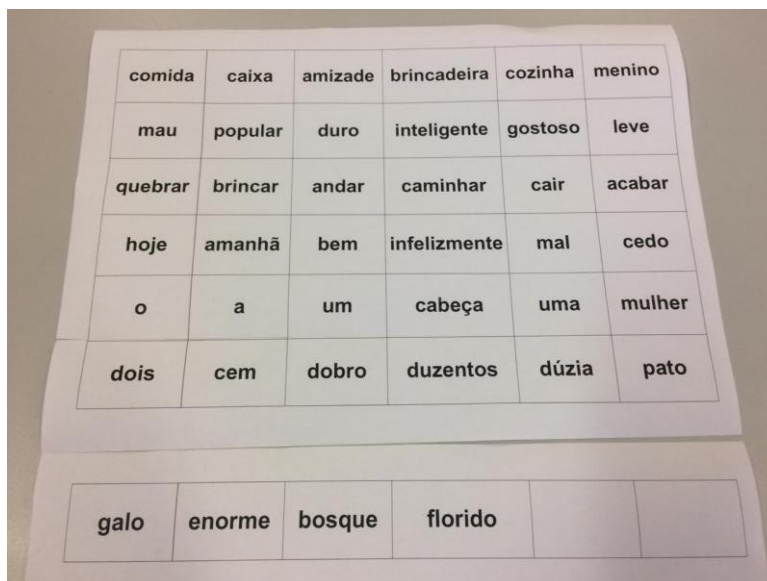
Masculino singular: _____

Masculino plural: _____

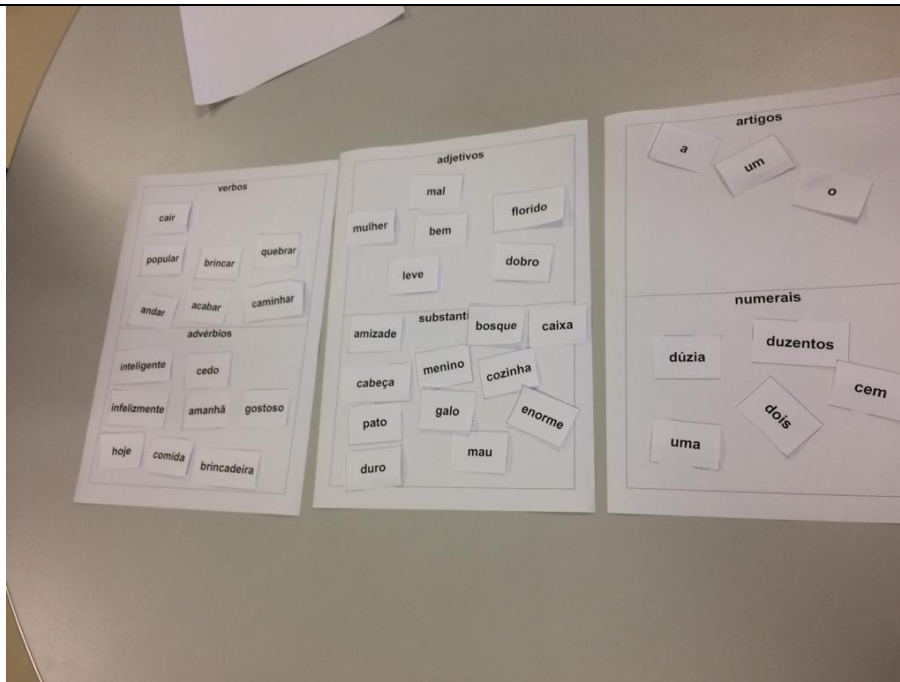
AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA
17	27/11	Professora e aluna 1	Gabinete

Prova

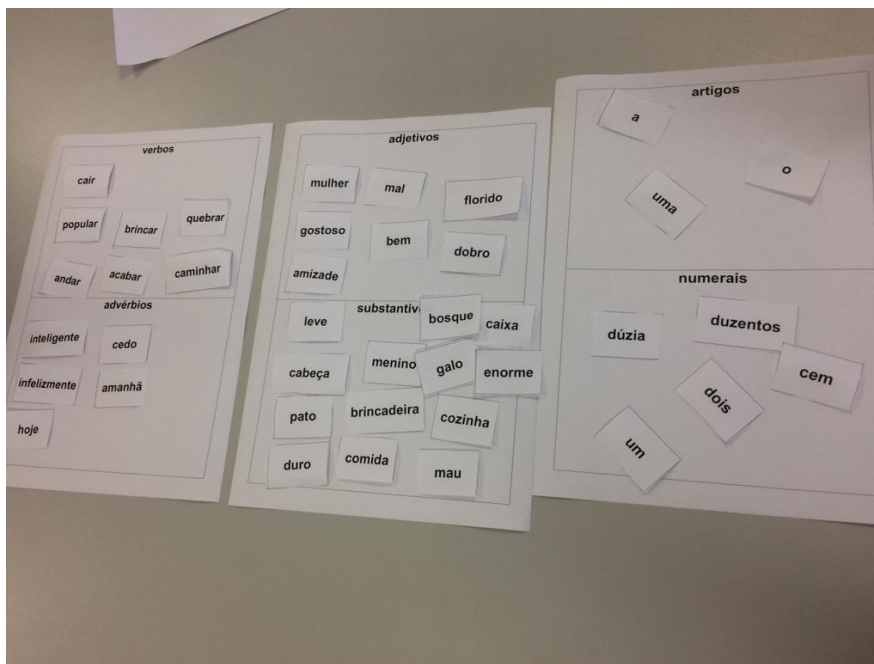
Desenvolvimento: A professora marcou a prova individual e separadamente. Foi preciso sinalizar todos os enunciados. Somente a leitura feita pela aluna, em português, não foi suficiente para a compreensão das questões.



Número 1



A professora pediu para a aluna 1 revisar e que poderia fazer mudanças, se houvesse.



Número 2

Menino	mal	hoje
--------	-----	------

O menino esta mal hoje

Cabeça	mulher	inteligente
--------	--------	-------------

A mulher de cabeça é muito inteligente

Cozinha	leve	comida
---------	------	--------

As pessoas com cozinha bem de comida

Número 3

A menina esta mal hoje

As meninas estão mal hoje

O menino esta mal hoje

Os meninos estão mal hoje

AULA	DATA	PRESENTES	ORGANIZAÇÃO DA SALA									
17	27/11	Professora e aluna 2	Gabinete									
Prova												
<p>Desenvolvimento: A professora iniciou a prova explicando detalhadamente o que era preciso fazer. Assim como com a a aluna 1, somente a leitura do enunciado em português não foi suficiente para a aluna 2.</p> <p>Número 1</p> <p>A aluna foi colocando os papeizinhos aleatória e rapidamente no quadro das classes de palavras. A quantidade de palavras parece ter deixado a aluna agitada, assim, a professora recolheu e foi entregando uma a uma. No entanto, ainda assim, a aluna foi colocando aleatoriamente. Ao finalizar a professora sugeriu uma revisão, que a aluna parece não ter compreendido. Então, a professora foi um a um (quadro), palavra por palavra e pediu a aluna para sinalizar. A professora tentou essa estratégia para saber se a aluna identificaria a classe a partir da sua L1.</p> <p>Número 2</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">pato</td> <td style="width: 33%;">bosque</td> <td style="width: 33%;">florido</td> </tr> </table> <p>O florido bosque pato.</p> <p>Obs.: a aluna não sabe o significado de “bosque”</p> <p>A professora decidiu mostrar alguns exemplos de frases:</p> <p>O galo é inteligente, mas caiu.</p> <p>O galo inteligente caiu.</p> <p>O pato está no bosque florido.</p> <p>Após os exemplos, a aluna produziu a seguinte frase: O pato foi bosque passear florido.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; height: 20px;"></td> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> </table> <p>O menino sabe caminhar inteligente.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Mulher</td> <td style="width: 33%;">brincadeira</td> <td style="width: 33%;">amizade</td> </tr> </table> <p>A mulher gosta brinca amizade</p> <p>Número 3</p>				pato	bosque	florido				Mulher	brincadeira	amizade
pato	bosque	florido										
Mulher	brincadeira	amizade										

A segunda frase foi escolhida. No masculino singular e plural, a aluna concluiu a questão. Já no feminino, ela selecionou a terceira frase, provavelmente por influência da palavra “mulher”. Professora explicou que a mesma frase comporia todo o número 3 da prova.

A menina inteligente caminha.

As meninas inteligentes caminhas.

O menino inteligente caminha.

Os meninos inteligentes caminhas.

ANEXO A – Mapa de Curso

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO
Libras I (60 h)	Libras II (60 h)	Libras III (60 h)	Libras IV (60 h)	Libras V (60 h)	Libras VI (60 h)	Tópicos de Estudos Surdos, Literatura e Cultura Surda I (30 h)	Ref. sobre atuação no esp. escolar I – Ensino de Libras L1 (30 h)	Ref. sobre atuação no esp. escolar II – Ensino de Libras L2 (30 h)
Introdução aos Estudos Surdos (60 h)	Linguística das Línguas de Sinais (60 h)	Tópicos de Estudos Linguísticos da Libras I (30 h)	Fonologia das Línguas de Sinais (60 h)	Morfossintaxe das Línguas de Sinais (60 h)	Literatura Visual (60 h)	Metodologia do Ensino de Libras como L2 (60 h)	Estágio Supervisionado I – Libras como L1 (170 h)	Estágio Supervisionado II – Libras como L2 (170 h)
* Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos I e II (60 h)	* Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos I e II (60 h)	Tópicos de Estudos Linguísticos III (30 h)	1 Oficina do elenco (30 h)	Eletiva 1 (60h)	Eletiva 2 (60h)	Eletiva 3 (60h)	Tópicos de Estudos Linguísticos da Libras II (30 h)	Tópicos de Estudos Surdos, Literatura e Cultura Surda II (30 h)
Práticas de Gêneros Acadêmicos (60 h)	Gramática: Estudos Tradicionais e Normativos (60 h)							
Linguística I (60 h)	Linguística II (60 h)	2 Oficinas do elenco (60 h)	Estado, Sociedade e Educação (60 h)	Processos de Ensino-Aprendizagem (60 h)	1 Oficina do elenco (30 h)	1 Oficina do elenco (30 h)	1 Oficina do elenco (30 h)	
Estudos Literários I (60 h)	Estudos Literários II (60 h)		Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar (60 h)	Questões Filosóficas Aplicadas à Educação (60 h)	Metodologia do Ensino de Libras como L1 (60 h)	1 Oficina do elenco (30 h)		
Estudos da Tradução I (30 h)		Saberes Escolares do Ensino de Libras (60h)	Práticas em PP e GEE (30 h)		2 Oficinas do elenco (60 h)	2 Oficinas do elenco (60 h)		
		Práticas em Saberes (30h)						
330 h	300 h	270 h	300 h	300 h	330 h	270 h	275 h	230 h

Legenda:

Disciplinas do Ciclo Básico	Disciplinas Específicas da formação profissional em LIBRAS	Práticas como componente curricular obrigatório	Disciplinas teórico-pedagógicas	Estágio Curricular obrigatório	Eletivas
-----------------------------	--	---	---------------------------------	--------------------------------	----------

OS ALUNOS SURDOS:

- poderão fazer teste de nivelamento para eliminar disciplinas de Libras (I a VI) e de Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos (I e II);
- deverão cursar primeiro Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos I e II como pré-requisito para cursarem Práticas de Gêneros Acadêmicos e Gramática: Estudos Tradicionais e Normativos;
- terão as disciplinas Práticas de Gêneros Acadêmicos e Gramática: Estudos Tradicionais e Normativos nos terceiro e quarto períodos, no horário da semana que a turma não tem aula (considerando-se que “Práticas” é não-presencial).

OS ALUNOS OUVINTES:

- poderão fazer teste de nivelamento para eliminar disciplinas de Libras (I a VI);
- não cursarão Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos (I e II).

ANEXO B – Ementa Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos I

Código: LEC315	Departamento: DLET
Carga-Horária: 60 horas	Créditos: 4
Pré-requisitos: Não há.	
EMENTA	
Ensino de língua portuguesa por metodologia de ensino de segunda língua para surdos. Reflexão sobre as estruturas textuais e estratégias de leitura e escrita, levando o aluno ao desenvolvimento da leitura e da produção de textos de variados gêneros, priorizando a redação técnica e os textos acadêmicos. Aprimoramento no domínio da língua escrita.	
PROGRAMA	
<ol style="list-style-type: none">1. Língua em uso: exercícios práticos em nível intermediário<ol style="list-style-type: none">1.1 Questões de coerência e coesão;1.2 Aspectos gramaticais. 2. Leitura (intermediário)<ol style="list-style-type: none">2.1 Gêneros literários e gêneros acadêmicos;2.2 Intelecção de texto;2.3 Estratégias de leitura;2.4 Desenvolvimento de estratégias de inferência. 3. Prática de redação (intermediário)<ol style="list-style-type: none">3.1 Aspectos ortográficos (uso de maiúsculas e minúsculas; sinais diacríticos, etc.);3.2 Aspectos morfossintáticos (emprego de formas verbais, pronominais e adverbiais; valor dos conectivos e outros elementos de coesão);3.3 Aspectos textuais (pontuação; redundância; repetição; ambiguidade e impropriedade vocabular); e,3.4 Aspectos metodológicos (segmentos pré-textual, textual, e pós-textual; uso de tabelas, quadros e gráficos; estabelecimento de títulos e subtítulos).	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
<ol style="list-style-type: none">1. ALBRES, N. A. Português... eu quero ler e escrever. IST, 2010.2. BECHARA, E. Moderna Gramática Portuguesa. 37. ed. ver. e ampl., Rio de Janeiro: Lucerna, 1999, 672 p.3. BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna; PONCE, Maria Harumi Otuki. Tudo Bem? Português	

Para a Nova Geração 1 - Livro do Aluno - 5ª Ed. 2011.

4. CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

5. FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. Para Entender o Texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2007.

6. KURY, A. G. Novas Lições de Análise Sintática. Série Fundamentos, 4. ed., São Paulo: Ática, 207 p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

1. CADORE, Luiz Agostinho; LEDUR, Paulo Flávio. Análise sintática aplicada. 3. ed. Porto Alegre: AGE, 2012.

2. HOUAISS, A.; VILLAR, M. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Objetiva, 2001

3. IGNÁCIO, Sebastião Expedito. Análise sintática em três dimensões. Franca: Editora Ribeirão Gráfica, 2002.

4. LIMA, Carlos Henrique da Rocha. Gramática normativa da língua portuguesa. 48. ED. RIO DE JANEIRO: JOSÉ OLYMPIO, 2010.

5. MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

6. MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

7. MOTTA ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

8. PERINI, Mário Alberto. Para uma nova gramática do Português. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.

9. ROSSIGNOLI, W. Português: teoria e prática: mais de mil exercícios. 8. ed., São Paulo: Ática, 2001,303 p.

ANEXO C – Ementa Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos II

Código: LEM217	Departamento: DLET
Carga-Horária: 60 horas	Créditos: 4
Pré-requisitos: Língua Portuguesa Escrita como L2 para Surdos I.	
EMENTA	
Ensino de língua portuguesa por metodologia de ensino de segunda língua para surdos em nível avançado. Reflexão sobre as estruturas textuais e estratégias de leitura e escrita.	
PROGRAMA	
<ol style="list-style-type: none">1. Língua em uso: exercícios práticos em nível avançado.2. Aspectos gramaticais em nível avançado.3. Leitura (Avançado)4. Prática de redação (Avançado)	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
<ol style="list-style-type: none">1. BECHARA, E. <i>Moderna Gramática Portuguesa</i>. 37. ed. ver. e ampl., Rio de Janeiro: Lucerna, 1999, 672 p.2. BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna; PONCE, Maria Harumi Otuki. <i>Tudo Bem? Português Para a Nova Geração 2 – Livro do Aluno</i>; vol. 2; 5ª Ed. 2011.3. CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i>. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.4. FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. <i>Para Entender o Texto: leitura e redação</i>. São Paulo: Ática, 2007.5. KURY, A. G. <i>Novas Lições de Análise Sintática</i>. Série Fundamentos, 4. ed., São Paulo: Ática, 207 p.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
<ol style="list-style-type: none">1. CADORE, Luiz Agostinho; LEDUR, Paulo Flávio. <i>Análise sintática aplicada</i>. 3. ed. Porto Alegre: AGE, 2012.2. LIMA, Carlos Henrique da Rocha. <i>Gramática normativa da língua portuguesa</i>. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.3. MOTTA ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. <i>Produção textual na universidade</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.4. PERINI, Márcio Alberto. <i>Para uma nova gramática do Português</i>. 8. ed. São Paulo: Ática.5. ROSSIGNOLI, W. <i>Português: teoria e prática: mais de mil exercícios</i>. 8. ed. São Paulo: Ática.	