



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

**Ensino de português como L2 a surdos – proposta de roteiro
gramatical e sua aplicabilidade**

RENATA ANTUNES DE SOUZA

Brasília – DF

2018

RENATA ANTUNES DE SOUZA

**Ensino de português como L2 a surdos – uma proposta de roteiro
gramatical e sua aplicabilidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística. Área de concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Gramática: teoria e análise. Orientadora: Profa. Dra. Daniele Marcelle Grannier.

Brasília – DF
2018

TERMO DE APROVAÇÃO

RENATA ANTUNES DE SOUZA

Ensino de português como L2 a surdos – uma proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística. Área de concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Gramática: teoria e análise. Orientadora: Profa. Dra. Daniele Marcelle Grannier.

Banca examinadora:

Presidente Orientador: Profa. Dr^a. Daniele Marcelle Grannier (UnB/PPGL)

Membro Externo: Profa. Dr^a. Márcia Elizabeth Bortoni

Membro Externo: Profa. Dr^a. Vera Aparecida de Lucas Freitas (UnB/PPGE)

Membro interno: Profa. Dr^a. Orlene Lúcia Sabóia Carvalho (UnB/PPGL)

Membro suplente: Profa. Dr^a. Poliana Maria Alves (UnB/LIP)

DEDICATÓRIA

*A todos os professores de PL2 a surdos que, com conhecimento e dedicação, podem auxiliar na formação de cidadãos surdos **bilíngues** e, conseqüentemente, na verdadeira inserção dessas pessoas na sociedade brasileira.*

AGRADECIMENTOS

À professora Daniele Marcelle Grannier, pela orientação em todas as etapas deste trabalho, pela generosidade em dividir seus conhecimentos acadêmicos sem esperar nada em troca, algo raro nesse meio. Obrigada por transformar meus conhecimentos!

À professora Orlene Lúcia Sabóia Carvalho, obrigada pela leitura atenta do texto para a qualificação e pelas valiosas contribuições. À professora Vera Aparecida de Lucas Freitas, pelo incentivo em vários momentos desta pesquisa. À professora Márcia Elizabeth Bortoni pelos ensinamentos sobre o trabalho com a leitura e a escrita. À professora Poliana Maria Alves, por aceitar ler esta pesquisa.

À minha mãe, por ser meu maior exemplo de vida, minha grande força e minha maior incentivadora. Ao meu pai, pelo apoio eterno. Aos meus irmãos, em particular ao Rosi, meu melhor amigo. Aos meus sobrinhos, pelo amor incondicional. Amo e amarei vocês sempre.

Ao Marcelo, meu companheiro de vida e incentivador.

À Hortência e a outros tantos surdos que estiveram e estão em meu caminho. Por acreditar fortemente que eles são capazes, esta pesquisa se concretizou.

À ‘corja’ do PPGL, colegas de pós-graduação que proporcionaram os momentos mais divertidos deste processo acadêmico. Em especial à Paula, menina jovem, estudiosa e que respeita a construção social dos alunos.

Aos meus amigos de uma vida inteira, por serem parte do que sou. Em especial à Ana Bernadete, por ser uma excelente interlocutora, discutindo sobre educação infantil comigo durante longos períodos e à Vânia Aquino, por ser uma grade amiga e primeiro exemplo de linguista.

À Regina Furquim-Freire, pela primeira leitura deste trabalho. Sua colaboração foi imprescindível.

À SEDF, pela licença concedida.

Quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser opressor.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.

Paulo Freire

RESUMO

Elaborar uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de português como segunda língua a surdos, em especial, crianças, que possa servir como base para a produção de material didático para a fase inicial de aprendizado é o objetivo final desta pesquisa. A principal justificativa encontra-se na escassez de bases teóricas e metodológicas que norteiem o ensino da língua portuguesa como segunda língua a surdos, pois os modelos existentes ou são destinados a ouvintes falantes de outras línguas, ou, quando são específicos para surdos, estão mais voltados para o trabalho com a Libras do que com o português. Com este estudo, espera-se contribuir para a elaboração de um material didático que auxilie a inserção do surdo na comunidade letrada que o cerca. Nesta pesquisa, pretende-se verificar as concepções sobre bilinguismo e educação bilingue, compreender o conceito de português-por-escrito, refletir a respeito das metodologias de ensino de L2 que possam subsidiar o trabalho com a gramática de usos e compreender a natureza dos tipos de roteiro subjacentes a um material didático. As asserções iniciais apontam para a falta de diferenciação entre o ensino de português como primeira língua e o de português como segunda língua, o que tem levado à construção de propostas de ensino de segunda língua (português) a surdos que privilegiam o ensino da primeira língua (Libras), contrariando o esperado. Dessa forma, busca-se entender, por intermédio de entrevistas, como a educação bilingue é compreendida por escolas específicas para surdos e verificar se os livros de orientação para professores de português a surdos e os livros didáticos de português como segunda língua para ouvintes podem fornecer subsídios para a construção de material didático para surdos. As entrevistas foram realizadas em uma cidade da região Sul do Brasil, em que as escolas específicas para surdos compõem o cenário educacional há longo tempo. Foram adotados como metodologia de pesquisa princípios da pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e de análise documental para justificar a construção da proposta e sua aplicabilidade, que contaram com pesquisa bibliográfica, análise de gramáticas e de textos voltados para o ensino de português como segunda língua. Sustentam teoricamente este trabalho os estudos de Fishman e Lovas (1970), Hornberger (1991) e Grosjean (2010) em relação à educação bilíngue, as contribuições de Grannier (2002, 2007, 2014) para o ensino de português a surdos, bem como as considerações de Kranke (1987) e Nunan (1988) sobre a concepção de roteiro e sua tipologia. Para a construção da proposta, ancorou-se em Perini (2002), Grannier-Rodrigues et al. (1984), Grannier (2016), Grannier e Furquim-Freire (2009) e Pontes (1972). Os resultados mostraram que os livros específicos para professores de alunos surdos são compostos de orientações importantes para certas atividades pedagógicas, mas não fornecem subsídios suficientes para a elaboração de materiais didáticos para esses alunos, e que os livros didáticos de português como segunda língua não são adequados para o ensino dessa língua a surdos, o que faz do roteiro gramatical proposto, aliado à demonstração de sua aplicabilidade, importante ponto de partida para a resolução dessa questão.

Palavras-chave: Português como segunda língua a surdos. Proposta de roteiro gramatical. Aplicabilidade.

ABSTRACT

The final objective of this inquiry is to elaborate a grammar syllabus proposal for teaching Portuguese as a Second Language to the deaf, especially children, which could be used as a basis for the elaboration of pedagogical material for the initial phase of learning. The main justification is that there is a scarce theoretical and methodological basis available to guide teachers towards teaching Portuguese as a Second Language to the deaf, since the existing models are either oriented towards listeners who speak other languages, or, when these models are specific for the deaf, are more geared towards teaching sign-language rather than Portuguese. This study hopes to contribute with the elaboration of a pedagogical material which will help with the insertion of the deaf in the literate community in his surroundings. This inquiry intends to verify the conceptions of bilingualism and bilingual education, as it intends to understand the concept of '*português-por-escrito*' as it intends to reflect about the teaching methodologies of second language which could contribute towards the work with the grammar in use and understand the nature of the types of syllabus which are subjacent to a pedagogical material. The initial hypotheses show that there is a lack of distinction between the teaching of Portuguese as a first language from the teaching of Portuguese as second language, which has led to the construction of pedagogical proposals of Portuguese as a second language to the deaf, which privilege the teaching of the first language (sign-language), going against the expected proposal. In such manner, through interviews, this research seeks to clarify how bilingual education is understood by specific schools for the deaf and to verify if the teacher's guides used by Portuguese as second language to the deaf teachers, as well as the pedagogical books used for teaching Portuguese as a second language for listeners can offer contributions in order to build didactic materials for the deaf. The interviews took place in a city in the southern region of Brazil, where there are specific schools for the deaf founded a long time ago. The research methodology includes qualitative research principles, using semi-structured interviews and document analysis in order to justify the construction of the proposal as well as its applicability. This includes bibliographical research, grammar analysis, text analysis of documents which address teaching Portuguese as second language. This research is grounded on the following theoretical pillars: Fishman & Lovas (1970), Hornberger (1991) and Grosjean (2010) with regards to bilingual education, the contributions of Grannier (2002, 2007, 2014) to the teaching of Portuguese to the deaf, as well as the considerations of Kranke (1987) and Nunan (1988) concerning the conception of a syllabus and its typology. As for the construction of the proposal, it was grounded on Perini (2002), Grannier-Rodrigues et al. (1984), Grannier (2016), Grannier and Furquim-Freire (2009) and Pontes (1972). The results showed that the specific books for teachers who teach the deaf are built up by important orientations for certain pedagogical activities; however, they lack sufficient contributions to foster the elaboration of learning materials for these students. Furthermore, the results showed that the didactic books of Portuguese as a second language aren't adequate for teaching Portuguese to the deaf, which makes the proposed grammar syllabus, together with the demonstration of its applicability, an important starting point which will guide us towards the resolution of this question.

Keywords: Portuguese as a Second Language to the Deaf. Grammar Syllabus Proposal. Applicability.

Lista de figuras

Figura 1: Fases do processo de ensino-aprendizagem de PL2 a surdos.....	42
Figura 2 - Tipos de roteiro	51
Figura 3 - Continuum dos tipos de roteiro	52
Figura 4 - Hierarquia entre abordagem e técnica	72
Figura 5 - Método, abordagem, desenho e procedimento	73
Figura 6 - Primeiro texto - Diálogo Brasil.....	135
Figura 7 - Texto Unidade 1 - Terra Brasil	138
Figura 8 - Texto da Sessão 'Guarda Bem' de Terra Brasil	140
Figura 9 - Unidade 1 de Interagindo em português	142
Figura 10 - Atividades de leitura e escrita - Unidade 6 - Interagindo em português	143
Figura 11 - Índice de Bem vindo!.....	147
Figura 12 - Atividade Unidade 1 do livro Bem vindo!	149
Figura 13 - Atividade Unidade 2 - Bem vindo!.....	151
Figura 14 - Tópicos "Leitura" - Muito Prazer	153
Figura 15 - Unidade 4 - Muito Prazer	156
Figura 16 - pronomes demonstrativos	214

Lista de quadros

Quadro 1 - Características/habilidades professor de PL2	38
Quadro 2 - Proposta de sequência de ensino de tempos verbais da LP (como L2) conforme nível de aprendizagem dos surdos	65
Quadro 3 - Perguntas das entrevistas e respectivos objetivos	106
Quadro 4 - Condensação das respostas obtidas nas entrevistas	109
Quadro 5 - Livros e documentos para o ensino de LP a surdos, critérios de análises e resultados	119
Quadro 6 - Livros didáticos de PL2, critérios e análises de resultados	131
Quadro 7 - Tópico "Zoom" dos V. I e II de Interagindo em português.....	145
Quadro 8 - Nível/Livros infantis.....	167
Quadro 9 - Verbo/conjugação/Pensando com Sofia.....	170
Quadro 10 - Irregularidades aparentes dos verbos da LP	171
Quadro 11 Forma primitiva/forma derivada/verbos irregulares anômalos	172
Quadro 12 Roteiro resumido I-A	175
Quadro 13 - Roteiro resumido I-B	176
Quadro 14 - Roteiro resumido I-C	177
Quadro 15 - Roteiro resumido I-D	178
Quadro 16 - Roteiro expandido I-A	179
Quadro 17 - Roteiro expandido I-B.....	180
Quadro 18 - Roteiro expandido I-C.....	181
Quadro 19 - Roteiro expandido I-D	183
Quadro 20 - Irregularidades verbais/pronome/cor	185
Quadro 21 - Imperativo/conjugação/cor	192
Quadro 22 - Verbo/pres. ind./cor.....	195
Quadro 23 - Futuro composto/marca	196
Quadro 24 - Futuro do pret./cor/marca.....	197
Quadro 25 - Pretérito perfeito/formas regulares	198
Quadro 26 - pretérito perfeito/exemplos	199
Quadro 27 - Pretérito imperfeito/ verbos regulares.....	200
Quadro 28 - Pretérito imperfeito/exemplos	200
Quadro 29 - Artigo/cor	203
Quadro 30 - Artigo/cor/substantivo.....	203
Quadro 31 - Gênero substantivo	204
Quadro 32 - Pronome/cor	209
Quadro 33 - Pronomes possessivos.....	212

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1 Problematizando a educação de surdos	19
1.1 A educação de surdos no Brasil – as leis e as escolas	19
1.2 As leis.....	21
1.3 Bilinguismo	26
1.4 Educação bilíngue.....	29
1.5 Educação bilíngue de reafirmação e educação bilíngue de inclusão para surdos	33
1.6 Ensino de PL2	36
1.7 Português-por-escrito – PPE	39
2 Roteiro/Syllabus	47
2.1 Concepção de roteiro/ <i>syllabus</i>	47
2.2 Tipos de roteiros	50
2.2.1 Roteiro baseado em conteúdo (<i>content-based syllabus</i>)	53
2.2.2 Roteiro baseado em tarefa (<i>task-based syllabus</i>).....	54
2.2.3 Roteiro baseado em habilidades (<i>skill-based syllabus</i>).....	54
2.2.4 Roteiro situacional (<i>situational syllabus</i>)	55
2.2.5 Roteiro funcional-nocional (<i>functional-notional syllabus</i>).....	55
2.2.6 Roteiro gramatical (<i>structural syllabus</i>)	56
3 Metodologias do ensino de L2	69
3.1 Questões terminológicas.....	69
3.2 Métodos e abordagens anteriores ao século XX.....	74
3.3 Métodos de corte estruturalista	76
3.4 Abordagem cognitiva	79
3.5 Métodos humanistas.....	79
3.6 Métodos de Orientação Comunicativa	82
4 – Metodologia	96
4.1 A pesquisa qualitativa	97
4.2 Instrumentos de coleta de registros e informações	98
4.2.1 Entrevista	98
4.2.2 Documentos	99
4.3 Primeiros contatos	100
4.4 Ambiente de pesquisa.....	101
4.5 Perfil dos sujeitos colaboradores	101

5 - Análise de dados – entrevistas e documentos	105
5.1 As entrevistas	105
5.2 Os documentos	115
5.3 Os livros didáticos de PL2 para ouvintes.....	129
5.3.1 Diálogo Brasil – curso intensivo de português para estrangeiro	134
5.3.2 Terra Brasil – Curso de língua e cultura	138
5.3.3 Interagindo em português – textos e visões do Brasil	141
5.3.4 Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação	146
5.3.5 Muito Prazer – fale o português do Brasil.....	152
6 – Proposta de roteiro gramatical para o ensino de PPE básico a surdos	159
6.1 Indicação	160
6.2 Critérios para a construção	163
6.2.1 A escolha dos textos autênticos.....	163
6.2.2 Formas verbais	168
6.2.3 As conjugações verbais	169
6.2.4 As irregularidades verbais	171
6.2.5 Ordem dos constituintes	175
6.2.6 Tópicos gramaticais complementares.....	176
6.3 Roteiro gramatical	175
6.4 Aplicabilidade da proposta de roteiro gramatical.....	184
6.5 Unidade demonstrativa.....	215
Considerações finais	226
Referências	232
Apêndices e anexos	238

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação dos surdos são recentes no Brasil. As pesquisas sobre a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras) para o desenvolvimento social e cognitivo do surdo remontam a pouco mais de duas décadas. Não poderia ser diferente com o ensino a surdos da língua portuguesa, que, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB/96, ficou intimamente ligado aos processos fonoaudiológicos realizados, buscando-se oralizar e, assim, ‘minimizar os efeitos da sua moléstia’, e, não, educar/ensinar o surdo. Porém as pesquisas sobre o *status* da Libras como uma língua natural e, conseqüentemente, como primeira língua dos surdos levaram à compreensão de que a língua portuguesa deveria ser a segunda língua dessa parcela da comunidade escolar.

Essa é uma constatação recente, iniciada, no Brasil, com os estudos precusores da linguista Lucinda Ferreira (1993, 1995, 1998), em que ela discorre sobre a necessidade de políticas linguísticas que abarquem a educação de surdos, tendo como foco do trabalho o entendimento da Libras como a língua natural dessa comunidade. Entretanto, somente com a regulamentação da Lei nº 10.436/02, sob o Decreto nº 5.626, que reconhece a Libras como língua oficial, os discursos sobre a necessidade de se ensinar aos surdos a língua portuguesa, como segunda língua, tomaram força e, por conseguinte, as questões sobre o ensino bilíngue vieram à tona.

Após mais de dez anos da regulamentação do referido decreto, é possível ver nas escolas brasileiras, em cidades como Brasília, dois formatos de *educação bilíngue*: uma inclusiva e outra específica. A ‘educação bilíngue inclusiva’ é encontrada nas escolas regulares que recebem surdos e, nelas, é ofertado a eles um intérprete educacional que faz a tradução de todas as aulas que são ministradas pelos professores de cada disciplina, com exceção de língua portuguesa, que é ministrada no mesmo horário em que essa disciplina é oferecida aos ouvintes. A aula de língua portuguesa ocorre em outro lugar, somente para os surdos e em perspectiva de *segunda língua*. ‘Educação bilíngue específica’ é a que acontece nas escolas bilíngues prioritariamente para surdos – onde a língua de mediação é a Libras, sendo ela utilizada por todos os professores e demais profissionais da unidade, dispensando-se o papel do intérprete educacional –, e a língua portuguesa é ofertada também como segunda língua.

Os termos ‘educação bilíngue’ e ‘segunda língua’ foram destacados por serem necessárias reflexões sobre a forma como eles vêm sendo compreendidos no âmbito

educacional. Ao que tudo indica, existem problemas complexos, tanto de ordem teórica quanto de ordem prática, decorrentes dessa interpretação, que afetam o ensino da língua portuguesa para surdos, pois esses alunos não têm sido beneficiados como se espera. Apesar do esforço de muitos profissionais, das políticas públicas voltadas para essa parcela da comunidade escolar, das possíveis estratégias de ensino de segunda língua e dos modelos de educação bilíngue para surdos adotados, esse ensino não têm obtido êxito. Pesquisa como as realizadas por Fernandes (2007), Botelho (2005), Karnopp (2010) e Souza (2012) mostram como as produções escritas dos alunos surdos denunciam que o ensino de português como segunda língua tem sido deficitário. Essas questões são descortinadas quando um professor atento ao seu fazer pedagógico constata que suas práticas profissionais não estão surtindo o efeito necessário: levar conhecimento aos alunos.

Discorro, agora, de forma breve, sobre o longo percurso profissional que desencadeou tais questões e o contexto que me levou à necessidade de realizar a presente pesquisa.

Em 2005, já admitida há três anos em concurso público para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, tive contato com alunos surdos inseridos no contexto educacional ouvinte pela primeira vez. Eu era, então, professora de Língua Inglesa, disciplina para a qual não havia intérprete, e esse não se tornou um desafio profissional, pois os intérpretes das outras disciplinas me auxiliavam em outros horários. No entanto, o trabalho com alunos surdos me chamou a atenção.

Em meados de 2007, comecei uma pós-graduação, *lato senso*, em leitura, análise, produção e interpretação de textos na Universidade de Brasília e, no final do mesmo ano, decidi trabalhar com o ensino de língua portuguesa. Em 2008, fui para uma escola, já ensinando português, onde me deparei com uma aluna surda, Hortência¹, que me chamou muita atenção por sua enorme vontade de se comunicar. A escola não dispunha de estrutura apropriada para receber alunos surdos, como sala de recursos específica, nem de intérprete educacional, o que levava vários professores, por falta de conhecimento, a deixarem essa aluna à margem do processo de ensino-aprendizagem. Meu grande desafio profissional começava: ensinar língua portuguesa a essa aluna.

Matriculei-me em um curso de Libras e um mundo novo se descortinou. Comecei a ler e me aprofundar sobre a educação de surdos e, assim, procurei

¹ Nome fictício para preservar a identidade da aluna.

conscientizar a família de minha aluna sobre a necessidade de ela estudar a língua de sinais e ir para uma escola com estrutura que lhe oferecesse aula de português como segunda língua, pois ela somente recebia atendimento educacional em um centro oralista, e a mãe não compreendia a importância da Libras na vida de Hortência. Com o passar dos meses, a família dela passou a confiar em mim e comecei a trabalhar exclusivamente com ela, primeiro como intérprete, tarefa para qual logo me julguei inapta, depois como professora de português como segunda língua.

Nesse período, já estava bastante envolvida com as questões da educação de surdos e procurando estudar, por conta própria, maneiras de ensinar língua portuguesa a essa aluna. Na pós-graduação, comentei sobre meu trabalho com uma professora, e ela sugeriu que fizesse o meu TCC sobre essa prática. Desenvolvi, então, o trabalho *Considerações acerca da escrita dos alunos surdos em classes regulares*. A partir desse momento, interessei-me fortemente pela pesquisa. Como tudo o que lia sobre o assunto estava ligado à educação e, naquela época, as questões do letramento estavam a todo vapor, decidi que iria propor um projeto de mestrado na Faculdade de Educação sobre o letramento de alunos surdos.

Nesse trabalho, ainda muito envolvida com uma vida de estudo, como aluna e como professora, sob a ótica do português como língua materna, pesquisei o nível de letramento em língua portuguesa dos alunos surdos do 9º ano, verificando como os gêneros textuais poderiam auxiliar no letramento desses alunos. O resultado foi o previsto: o nível de letramento não era o esperado. Porém, ao final dessa pesquisa, comecei a compreender que havia partido de uma premissa equivocada, porque eu estava querendo pesquisar o letramento – próprio dos processos de ensino-aprendizagem de língua materna – com alunos que deveriam estar aprendendo uma segunda língua.

Concluí o mestrado em educação e comecei a pensar no retorno aos estudos do ensino de língua portuguesa. Compreendi que, se eu queria me aprofundar no ensino de português a surdos, deveria me dedicar aos estudos linguísticos, às estratégias de ensino de segunda língua, aos processos de aquisição de língua. Passados dois anos, lendo e tentando compreender o que realmente queria pesquisar, entendi que deveria iniciar pelo começo: o que ensinar em língua portuguesa como segunda língua a surdos.

Assim, a motivação para a realização desta pesquisa nasceu nesse contexto, a partir das seguintes convicções:

- o surdo é um indivíduo com capacidades e habilidades cognitivas iguais às de outras pessoas e, portanto, pode aprender línguas, sejam elas visuoespaciais ou orais-auditivas;
- o surdo faz parte da sociedade brasileira, na qual a educação é direito de todos;
- a Libras é a primeira língua do surdo e, conseqüentemente, a língua portuguesa é a sua segunda língua, devendo ambas serem trabalhadas com abordagem, metodologia e estratégias concernentes a cada um desses tipos de ensino;
- o surdo tem o direito de ser bilíngue assegurado pela lei, ou seja, tem o direito legal de aprender Libras e língua portuguesa; e
- há necessidade de elaboração de um roteiro que sirva como base para a construção de material didático para o ensino de língua portuguesa a surdos e de se explicitar como esse roteiro pode ser aplicado.

Diante do conhecimento de que os surdos não possuem a audição, que é o canal físico necessário para a aquisição de forma natural de uma língua oral-auditiva, foi preciso admitir que essas pessoas, na maioria das vezes, necessitam do ensino formal dessa língua, no caso, a língua portuguesa. Considerou-se, nesta pesquisa, o ensino formal como aquele que acontece na escola, que demanda estudo e planejamento prévios.

Ao se considerar o ensino do português como segunda língua por meio de estratégias pertinentes a esse modelo como um dos pressupostos básicos de uma efetiva educação bilíngue, entendeu-se que um passo necessário, baseado em pesquisa, fosse a organização dos tópicos a serem trabalhados nessa disciplina. Dessa forma, pressupôs-se a elaboração de um roteiro/*syllabus* como uma das primeiras etapas a serem cumpridas no processo ensino-aprendizagem do surdo.

Assim, o objetivo final deste trabalho consistiu na construção de uma proposta de roteiro/*syllabus* gramatical para o ensino de português-por-escrito² básico a surdos, mais especificamente, crianças iniciantes. Roteiro/*syllabus* gramatical que poderá servir como guia do professor elaborador de material didático na construção de material para o ensino de português a surdos.

Para tanto, partiu-se de algumas asserções: i) a concepção de educação bilíngue nas escolas específicas para surdos é um empecilho para que o surdo se torne bilíngue, pois, nelas, a língua portuguesa é trabalhada sob a perspectiva de primeira língua; ii) os

² No Capítulo 1, será explicada a razão de se ter adotado o termo ‘português-por-escrito’.

livros de orientação aos professores de português a surdos não fornecem subsídios suficientemente adequados para esse trabalho; e iii) os livros de português como segunda língua para ouvintes e seus roteiros gramaticais não são indicados para o ensino dessa língua a surdos.

Para confirmar as asserções descritas e, assim, justificar a elaboração de um roteiro gramatical para o ensino de português-por-escrito básico a surdos e sua aplicabilidade, a pesquisa contou, como objetivos secundários, com a análise de:

a) entrevistas realizadas em escolas bilíngues de uma região do país, em que existem escolas específicas para surdos há tempos, ensejando verificar tanto a concepção de educação bilíngue predominante nessa região quanto a existência de um roteiro/*syllabus* no material usado no ensino de português a esses alunos;

b) livros de orientação para professores de português como segunda língua para surdos com o objetivo de observar a presença de um roteiro que auxilie a construção de um material didático; e

c) livros de ensino de português como segunda língua para ouvintes, objetivando compreender se esses livros podem ser usados na educação de surdos e se os roteiros gramaticais presentes neles podem servir para esse fim.

O trabalho, portanto, é composto por seis capítulos. O Capítulo 1 constitui-se de fatos históricos que marcaram a educação de surdos, expostos não só de forma narrativa, mas também na forma de uma concisa problematização acerca de como alguns episódios contribuíram, positiva ou negativamente, para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa como segunda língua.

O Capítulo 2 traz as concepções teóricas sobre o roteiro/*syllabus*, sendo composto ainda de uma breve exposição de cada um dos tipos existentes e de uma descrição com maiores detalhes a respeito das concepções de um roteiro/*syllabus* gramatical. O detalhamento do roteiro/*syllabus* gramatical tem como finalidade sustentar a elaboração da proposta desenvolvida. O Capítulo 2 está ancorado, especialmente, nas premissas de Nunan (1988) e Krankhe (1987).

No Capítulo 3, trata-se das metodologias de ensino de segunda língua ao longo do tempo, para as quais as considerações de Cesteros (2004) foram importantes. Ao expor todas as metodologias, a meta é mostrar o movimento pendular do ensino de segunda língua, em que o ensino de pontos gramaticais ora era exaltado, ora expurgado, ensejando-se chegar a um denominador comum, que se acredita ser a Instrução Foco na

Forma junto à Abordagem Interacional – paradigmas teóricos imprescindíveis para a construção da proposta de roteiro/*syllabus*. Fundamentaram esses paradigmas, as concepções de Long (1988), Doughty e Williams (1998), Richards e Rodgers (2001), entre outros.

No Capítulo 4, expõem-se a orientação metodológica, os instrumentos de coleta de dados, os primeiros contatos, o ambiente de pesquisa e o perfil dos sujeitos colaboradores. Para o embasamento teórico-metodológico, conta-se, principalmente, com as contribuições de Bogdan e Biklen (1994), Ibiapina (2008) e Lüdke e André (1986). As metodologias empregadas na construção da proposta de roteiro gramatical se explicitam nas discussões desencadeadas à medida que ele está sendo construído, devido ao fato de essa metodologia ser, ao mesmo tempo, a construção da proposta de roteiro.

No capítulo 5, são apresentadas as análises das entrevistas, dos livros para orientação dos professores e dos livros didáticos para o ensino de língua portuguesa para ouvintes falantes de outras línguas, feitas com o objetivo de refutar ou confirmar as asserções levantadas e sustentadas na revisão teórica exposta nos capítulos anteriores.

O Capítulo 6 consiste na proposta de roteiro gramatical para o ensino de português-por-escrito básico a surdos, mais especificamente a crianças em fase inicial do processo de ensino-aprendizagem. Ele contém não só a indicação de uso da proposta mas também os critérios utilizados para a elaboração da proposta de roteiro gramatical, que demonstram, à proporção que essa proposta é construída, a metodologia nela empregada, como já mencionado. Ainda nesse capítulo, discorre-se sobre a aplicabilidade da proposta e apresenta-se uma Unidade Demonstrativa (Cf. seção 6.5).

As considerações finais são fruto das reflexões feitas a partir dos pressupostos teóricos e das ponderações que se foram consolidando tanto com os resultados das análises de dados quanto com a construção da proposta de roteiro gramatical.

Esta pesquisa foi elaborada ensejando a construção de uma proposta de roteiro gramatical que auxilie professores elaboradores de material didático a criarem um material, pensado e organizado, para atender as demandas de uma ‘Educação Bilíngue de Inserção para surdos’, auxiliando esses alunos a se tornarem bilíngues, como prevê a lei.

1 Problematizando a educação de surdos

Diante de pesquisas como as de Souza (2012), em que a educação de surdos ao longo dos tempos, tanto no Brasil como no mundo, já foi relatada de forma suficientemente adequada, optou-se, neste capítulo, para não incorrer em repetição, por não descrever a história da educação de surdos de forma unicamente narrativa, mas por problematizar questões que são interessantes para justificar a pesquisa, bem como para a análise de alguns dados.

1.1 A educação de surdos no Brasil – as leis e as escolas

A educação de surdos passou por várias etapas ao longo dos anos, tanto no Brasil como ao redor do mundo. Teve início como educação religiosa no começo da Idade Moderna; os primeiros registros datam do séc. XVI, em que uma das grandes obrigações da igreja era ajudar os desvalidos, entre os quais se incluíam os surdos. Essa educação catequizadora perdurou por muito tempo, tendo passado a ter caráter clínico somente após certos estudos científicos.

Soares (1999) relata que os estudos sobre o tema centraram-se, por largo tempo, na área da medicina devido à interpretação equivocada da premissa de que, dos cinco sentidos, era a audição o principal para a aprendizagem; sendo assim, aprender sem ouvir seria impossível. Nascia, então, a crença na impossibilidade de instrução dos surdos. Consequentemente, se eles não podiam aprender, eram considerados inválidos como os deficientes intelectuais³, devendo, portanto, ficar sob os cuidados da medicina.

Ainda conforme Soares (1999), não foi apenas essa interpretação que gerou a concentração dos estudos das pesquisas surdas nas mãos da medicina, mas também os acontecimentos históricos, uma vez que somente a partir da Renascença – quando ocorreu o desenvolvimento da anatomia, assim como o de todas as ciências –, começaram a ser rejeitadas as concepções errôneas acerca da inutilidade social causada pela surdez, o que abriu espaço para novos entendimentos e condutas relacionadas à educação do surdo.

As vertentes médicas e religiosas se fundiram dentro de várias unidades educacionais que lidavam com surdos. Era grande a quantidade de escolas religiosas que trabalhavam – e ainda trabalham, mesmo que de forma híbrida – com o método oralista, que guarda mais semelhanças com atividades clínicas do que com atividades pedagógicas, pois se utiliza de exercícios de treinamento auditivo e/ou de preparação

³ Hoje em dia, a população já conhece as capacidades e habilidades dos deficientes cognitivos, porém esse pensamento é algo novo, pois, durante centenas de anos, eles foram tidos como incapazes.

dos órgãos fonoarticulatórios como uma tentativa de ‘curar’ os efeitos da surdez, procurando tornar a pessoa surda uma pessoa ‘sem deficiência’. Ou seja, instituições religiosas, que inicialmente tinham o intuito de somente catequizar, passaram a se utilizar dos conhecimentos clínicos para tentar fazer com que os surdos falassem e fizessem leitura orofacial, na tentativa de torná-los pessoa ‘sem deficiência’.

Faz-se necessário destacar que, nesta pesquisa, adota-se posição contrária à metodologia da oralização como foi imposta durante a época mencionada, porém observa-se que a oralização não é algo totalmente negativo para o surdo. Pelo contrário, se for uma escolha pessoal e acontecer de forma bem direcionada, ela pode, sim, ser de grande valia. Grannier (2007) afirma que a oralização pode ser interessante para o convívio social do surdo, mas que deve acontecer depois do início do ensino da língua portuguesa e não pode ser confundida com esse ensino. Nota-se que a oralização não pode substituir, de forma alguma, o aprendizado da Libras, devendo ocorrer somente depois da aquisição da língua de sinais, caso seja um método escolhido pelos surdos e seus familiares.

É possível compreender que a fusão médico-religiosa aconteceu em larga e duradoura escala, já que os dados históricos revelam que as bases para a primeira escola de surdos foram construídas em 1857 no Brasil e estavam ligadas às ideias do abade L’Epée, tendo, assim, cunho religioso⁴. Ainda hoje, encontram-se essas instituições de Norte a Sul do Brasil, passando pelo Centro-Oeste, como o Instituto São Felipe Smaldone, em Belém-PA; o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo-SP; o Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni, em Brasília-DF; e a Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, em Porto Alegre-RS. O nome das escolas já denuncia a ligação com instituições religiosas que iniciaram seus trabalhos como catequizadoras de surdos, tendo passado pela oralização, pela comunicação total⁵ e chegado, hoje, ao que algumas denominam de educação bilíngue.

As variações de modalidades de ensino ocorreram, em parte, devido ao crescente insucesso dos processos de educação dos surdos durante o tempo em que a oralização e a comunicação total estiveram em voga e, em parte, devido às leis de inclusão educacional das pessoas com deficiência.

⁴ Nota-se que essa escola já trabalhava com língua de sinais, diferentemente das que viriam depois.

⁵ Para mais informações sobre oralização e comunicação total, indica-se a leitura de Soares (1999).

1.2 As leis

Até pouco tempo, as escolas públicas regulares não matriculavam a maior parte das pessoas com deficiência(s). Entendia-se que todas elas deveriam estudar no Centros de Ensino Especial ou em instituições especiais que possuíssem convênio com a rede pública, premissa que prevaleceu até a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996 (doravante LDB). Eram raros os casos de recebimento de alunos com deficiência(s) pelas escolas regulares; o acesso era restrito, geralmente, aos alunos com pouco comprometimento físico e/ou intelectual ou no caso das chamadas situações de socialização, em que os estudantes frequentavam a unidade educacional somente para manter contato com outras pessoas.

A história dos alunos surdos difere um pouco da dos demais alunos com outros tipos de deficiência. No início, eles eram enviados para instituições especiais, que frequentemente funcionavam em caráter de internato, e retornavam para casa somente no final de semana. Estes locais eram, em quase sua totalidade, adeptos da oralização, atividade que demandava muito tempo e esforço, o que justificaria a permanência na instituição por longo tempo. Após esse período, os surdos passaram a ser matriculados em escolas regulares, o que indica uma primeira percepção de que eles não deveriam ser matriculados em escolas especiais, mas tratados como os demais alunos com alguma deficiência. Entretanto, a matrícula não era seguida de qualquer acompanhamento especializado, sendo os surdos tratados da mesma forma que os alunos sem deficiência⁶. Ou seja, nas escolas regulares, em um primeiro momento, ele fica a esmo: não é pessoa com deficiência nem sem deficiência, sendo incompreendidas suas especificidades linguísticas.

Também é válido lembrar que os surdos que passaram por essa situação eram provenientes das camadas sociais mais abastadas ou pertenciam a famílias que tinham muito apreço pela educação e procuravam todos os meios de escolarizar seus filhos, apesar da deficiência. Boa parte da comunidade surda foi criada sem frequentar ambientes que lhe proporcionassem qualquer tipo de ensino devido à crença de que os surdos não aprendiam e, por causa disso, muitos viviam nos ‘quartinhos dos fundos’, escondidos da sociedade.

⁶ Neste trabalho, faz-se a opção pelo uso do termo ‘com deficiência’ para identificar as pessoas que tenham deficiências físicas e/ou intelectuais, e pelo uso do termo ‘sem deficiência’ para identificação das pessoas que não tenham qualquer tipo de deficiência. Essa opção se deve ao fato de não se considerar adequado o termo ‘normal’, comumente usado para se identificar as pessoas que não possuem deficiências físicas e/ou intelectuais, haja vista o sentido controverso do termo.

Soares (1999) afirma que, no início, o eixo propulsor da educação de surdos – mesmo tendo sido voltado para a classe privilegiada – foi a caridade, ora como recurso para sua educação formal, ora como ato de favor, benefício e compaixão para com o próximo sem condições de sobrevivência. Segundo a autora, a caridade foi obtida por meio de apelos que ressaltavam, de um lado, o infortúnio de quem a recebia e, do outro lado, a condição social privilegiada do doador. Ainda assim, o resultado alcançado pela ação caritativa era apenas a preparação do surdo para as atividades manuais mais simples.

Esse quadro começou a mudar de forma tímida em 1996, com a LDB, Lei nº. 9.394, que estabelece as diretrizes e as bases da educação básica, do ensino médio e superior. Os artigos de 58 a 60 da referida lei apontam para a forma como a educação especial deve acontecer. O que se pode depreender desse texto é que a mencionada modalidade de ensino precisava ser ofertada, de preferência na rede regular de ensino, para os alunos com algum tipo de deficiência. Em nenhum trecho se afirma que ela deva acontecer única e exclusivamente nas escolas regulares. Segundo Novaes (2010), é importante destacar esse fato, pois o texto da referida lei explicita que é dever do Estado ofertar a educação especial e, sendo assim, é preciso oferecer tanto escolas inclusivas como escolas especiais para surdo, dando a ele o direito de escolha.

A partir de 1997, as escolas regulares passaram a ser inclusivas e começaram a receber alguns alunos surdos, que muitas vezes não tinham atendimento educacional especializado adequado. Professores de escolas regulares, por não saberem como lidar com a situação e esquecendo-se do todo que é o ser humano, deixavam os alunos surdos passarem por um processo denominado por Souza (2012) de ‘vitimização’, em que o surdo é tratado apenas como vítima de sua deficiência, como um pobre coitado sem capacidades. Assim, colocavam os surdos de lado, sem explicações, ofertando-lhes exercícios com respostas; provas aquém de sua capacidade; materiais em que suprimiam conteúdos e atividades importantes para seu crescimento intelectual, ou seja, dificultavam o desenvolvimento do potencial do aluno e evidenciavam uma ação caritativa do profissional de educação.

Ainda hoje, não é difícil encontrar profissionais que trabalham com essa parcela da comunidade escolar e pensam que ensinar os surdos é somente uma questão de adaptação e utilização dos conteúdos trabalhados com os ouvintes, retirando-se o que é considerado como difícil para o seu aprendizado e ofertando-lhes o restante em Libras, desconhecendo ou renegando a diferença linguística existente entre ouvintes e surdos,

entre a língua portuguesa (doravante LP) e a Libras, entre o ensino de segunda língua (doravante L2) e o de primeira língua (doravante L1).

A diferença linguística entre Libras e LP é ponto crucial na educação formal de surdos. Em um sistema que se predispõe a realizar uma educação bilíngue de qualidade, essa diferença necessita ser pesquisada, compreendida, respeitada e, acima de tudo, levada em consideração em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de 2005, com o programa das Salas de Recursos Multifuncionais implantado pelo Governo Federal, iniciou-se o verdadeiro processo de inclusão na educação pública. Nesse ano, começou a descentralização da educação especial, isto é, os alunos com deficiências, fossem elas físicas ou intelectuais, saíram dos Centros de Ensino Especial e foram matriculados nas escolas regulares, fazendo com que a inclusão passasse a ser o centro das discussões educacionais naquele período.

Com a chegada desses alunos nos Centros de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, o processo de inclusão passou da teoria para a prática. A primeira e mais perceptível mudança foi a chamada ‘sala de recursos’, que é o local onde os alunos com deficiência recebem, em turno contrário ao da aula, atendimento especializado, que se compreende desde aulas de reforço⁷ até exercícios de consciência corporal. As ‘salas de recursos’ devem estar instaladas em todas as escolas onde exista um número expressivo de alunos com deficiências em relação ao total de alunos. Nas escolas onde o quantitativo desses alunos é pequeno, cada um deles deve obter atendimento especializado na unidade mais próxima de sua residência que possua uma ‘sala de recursos’ ou, ainda, receber a visita do professor itinerante, que atende em horários pré-agendados. Essa é a realidade da maioria das Regiões Administrativas do Distrito Federal – DF. E sabe-se que outras regiões do país não contam nem com essas possibilidades de atendimento.

A matrícula desses alunos nas escolas regulares gerou desconforto em muitos professores; surgiram discursos de várias ordens, tanto a favor da medida quanto contra ela. Após o impacto da mudança, a permanência desses alunos nas escolas tornou-se propiciadora de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com eles.

Tais reflexões desencadearam necessidades em série e surgiram demandas após demandas. Esse processo continua na atualidade e parece ser o princípio de algo que

⁷ Aulas de reforço não devem ser atividades desenvolvidas nas salas de recursos, mas não se pode negar que isso aconteça com certa frequência.

ainda é novo: demanda contínua de construção, desconstrução e reconstrução. E é dessa necessidade de se pensar e se construir para o novo que foi sancionada, em 2002 e regulamentada em 2005, a Lei nº. 10.436, mais conhecida como a Lei de Libras. Certamente, essa Lei foi o ato mais relevante para a educação de surdos brasileira nos últimos tempos.

O Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a citada Lei, é detalhado e comporta vários capítulos e parágrafos com diversas determinações. Serão trazidos para este trabalho os parágrafos e/ou capítulos considerados interessantes para a discussão aqui proposta.

O parágrafo único do art. 4º da Lei nº. 10.436 declara que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” As interpretações desse artigo certamente são as que mais geram polêmicas e talvez sejam as que mais causam equívocos na educação de surdos.

De acordo com Novaes (2010), por um lado, há os que acreditam que o referido artigo indica que o espaço educacional, no caso a sala de aula, deve ser bilíngue somente por agrupar surdos e ouvintes. Por outro lado, existem os que pensam que a educação dos surdos deve ser realizada em um contexto educacional em que as duas línguas estejam envolvidas. No primeiro caso, estão os que creem em uma escola inclusiva, onde o convívio entre pessoas diferentes, com ou sem deficiência, traz benefícios a todos. No segundo caso, estão os que entendem que os surdos precisam de uma escola bilíngue exclusiva para eles, onde o papel do intérprete educacional seja dispensado e todas as disciplinas sejam ministradas em Libras.

As duas correntes de pensamento estão presentes na educação das pessoas surdas em muitas regiões do país. No caso do Distrito Federal – DF, existem os dois tipos de escolas para a educação dos surdos: a) inclusiva – onde todas as disciplinas são intermediadas por um intérprete educacional e os alunos surdos assistem às aulas juntamente com os ouvintes, com exceção das aulas de LP, que devem ser ministradas na perspectiva de L2, para surdos, separados de ouvintes; b) escola (especial) bilíngue: todas as aulas são ministradas pelo professor regente em Libras, e a LP é ensinada como L2. Em outras regiões, como é o caso de Porto Alegre – RS, existem somente escolas bilíngues.

Essas são as principais premissas das escolas inclusivas e das escolas bilíngues, o que não significa que elas funcionem assim. As duas modalidades apresentam certo número de ganhos e perdas que não serão tratados aqui por não constituírem o foco do

presente estudo. O que é importante para esta pesquisa é como o trabalho com a língua portuguesa tem sido desenvolvido nesses espaços, que acreditam estarem trabalhando em uma perspectiva de ensino de L2.

A referida Lei de Libras assegura que as instituições federais devem “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”, devendo estar as escolas munidas de professor especializado no ensino português como segunda língua (doravante, LP2) para alunos surdos, além de professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística inerentes aos alunos surdos. Porém, a construção dessas garantias ainda se encontra em etapa primitiva, sendo raras as especializações e os cursos de educação continuada para professores de LP2 para surdos.

Ser professor de português como segunda língua demanda formação específica e há também necessidade de políticas públicas de educação que contemplem tal formação. Grannier (2007b, p. 39) afirma que “o que faz sentido [...] é investir na formação de um novo profissional, com uma competência diferenciada do professor de LP como L1”.

No Distrito Federal, somente em 2014 a Secretaria de Educação, em parceria com a Universidade de Brasília, ofereceu a seus professores a primeira pós-graduação *lato sensu* com foco voltado para o ensino de LP como L2. Alguns cursos de pequena carga horária já haviam sido oferecidos, mas essa foi a primeira especialização. Em outras cidades, como é o caso da região em que se desenvolveu a pesquisa, os professores não tiveram formação para esse trabalho, como se evidenciará na análise de dados.

A constatação sobre a formação de professores de LP como L2 não pode ser uma grande surpresa. Em todo o território brasileiro existem poucos cursos de licenciatura para professores de LP como L2; um deles encontra-se na Universidade de Brasília/UnB, exatamente a que promoveu, juntamente com a Secretaria de Educação do DF, a especialização dos já professores de surdos da região – dez anos depois do Decreto nº. 5.626 e somente para aqueles que se interessaram pelo curso.

A formação inicial dos professores de LP, em geral, não oferece os subsídios necessários para o trabalho com alunos surdos, tarefa que requer metodologias e estratégias diferentes. O que se percebe é que, sem professores formados para exercer a função específica, não existe a possibilidade de o ensino de LP2 estar acontecendo de fato nas escolas brasileiras.

Diante dessa constatação, surgem indagações sobre como esse trabalho vem sendo realizado, considerando-se que, em muitos dos estados brasileiros, afirma-se haver educação bilíngue para surdos, caso do DF.

Pesquisas como as de Souza (2012), Karnopp (2010) e Botelho (2005) revelam que o ensino de LP para surdos acontece dentro de uma perspectiva de ensino de L1 e não de L2. Constatação compreensível, pois os professores não sabem como ensinar LP como L2, já que tiveram toda sua formação em LP como L1, e formaram-se para o trabalho com L1, não tendo conhecimento específico, portanto, do processo de ensino de uma L2.

A chamada Lei de Libras veio certamente para melhorar a vida das pessoas surdas, dando a estas possibilidades legais de saírem da situação de exclusão e de se inserirem em todas as esferas da sociedade. A obrigação do estado de possibilitar que o surdo se torne bilíngue é, atualmente, o maior passo dado em direção à inserção do surdo na sociedade letrada. Por essa razão, é preciso compreender as concepções de bilinguismo e de educação bilíngue existentes.

1.3 Bilinguismo

O bilinguismo é a abordagem que ganhou força na educação de surdos brasileiros na última década. A Lei de Libras, ao proclamar a língua de sinais como a L1 do surdo e a LP como sua L2, reconhece o direito do surdo de ser bilíngue.

Grosjean (1982) afirma que bilíngues são as pessoas que usam duas ou mais línguas de forma regular em seu dia a dia. Essa é uma concepção aceita de forma geral, por parte de pesquisadores e pessoas que trabalham com surdos, sendo, atualmente, comuns as afirmações de que a Libras é a L1 do surdo e a LP sua L2, o que faz dos surdos o público ideal para a educação bilíngue. Contudo, essa é uma aceitação empírica, tendo em vista que pouco se fala e se sabe sobre o que é ser bilíngue e o que é educação bilíngue.

No senso comum, o bilinguismo é uma excepcionalidade própria de raros países e todos os bilíngues têm um equilíbrio de fluência tanto na fala como na escrita entre as línguas por eles utilizadas, não têm sotaques e são capazes de realizar tradução sem qualquer dificuldade. Porém, diferentemente do que prevê o senso comum, é possível afirmar que quase todos os países têm bilíngues, que estes compõem praticamente a metade da população mundial e raramente são fluentes em todas as línguas, que grande

parte consegue ler ou escrever em apenas uma língua e que são poucos os que podem interpretar e traduzir de forma proficiente (GROSJEAN, 1982).

As definições do que vem a ser uma pessoa bilíngue são inúmeras. Bloomfield (1935) afirma que bilíngues são as pessoas que dominam duas ou mais línguas com habilidades bastante semelhantes às dos nativos. Macnamara (1967) assegura que bilíngue é a pessoa que possui competência mínima de pelo menos uma das habilidades linguísticas (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua diferente da sua L1. Segundo Titone (1972), bilíngue é o sujeito que tem capacidade de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas dela, e não parafraseando a primeira língua.

Nesta pesquisa, adota-se uma definição que reúne os conceitos de Titone (1972) e Macnamara (1967), ou seja, compreende-se que o surdo possa não querer ou não conseguir ter a habilidade de falar (oralizar) e de realizar a leitura facial (em termos rasos, seria uma substituição da audição), mas que ele deve/pode escrever e/ou ler em LP com alguma proficiência, não parafraseando a Libras, para ser chamado de bilíngue. Nessa perspectiva, faz-se necessário chamar atenção para o que vem a ser ‘certa proficiência ou certo domínio’.

A definição de letramento de Soares (1998, p. 36) abrange o que será tomado como proficiência para este estudo. A autora afirma que: “Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura”. Ou seja, ser letrado não é somente decodificar ou codificar o código que é a língua escrita, mas saber usar esse código, comunicando-se de forma adequada no seu dia a dia e, com esse uso, tornar-se sujeito crítico e autônomo. Apesar de o que foi postulado por Soares (1998) ter sido pensado para ouvintes e de se saber que é necessário adaptá-lo para o trabalho com os surdos, acredita-se que esses alunos necessitem utilizar a língua majoritária do país, nesse caso a LP, como forma de real inserção na sociedade.

Afirmar, nesta pesquisa, que o surdo bilíngue é o que detém certa proficiência na leitura e na escrita da LP é essencial e decorre da necessidade de se contrapor ao fato da crescente adoção do termo ‘português-do-surdo’ por alguns profissionais que trabalham com essa comunidade. O termo refere-se à aceitação de que o surdo escreva um português próprio, como se fosse uma nova maneira de se expressar por escrito nessa língua, característica dos surdos, na qual os vocábulos são da LP e a estrutura sintática é a da Libras. Entretanto, não se ouve, por exemplo, falar em ‘inglês-do-brasileiro’ ou

‘francês-do-americano’. Também não se defende o ‘português-do-chinês’, o ‘português-do-árabe’ ou ‘português-do-japonês’. Na realidade, fazem-se piadas com a utilização do português pelos imigrantes, que são corrigidos a todo momento, comentando-se que eles não sabem a língua. Será que isso acontece porque os imigrantes não merecem compaixão, diferentemente do surdo, que é visto como um pobre coitado incapaz de aprender, aceitando-se toda e qualquer produção feita por ele?

Nesse aspecto, destaca-se a concepção de Titone (1972), pois se observa a necessidade de o surdo ser capaz de usar uma segunda língua, obedecendo às estruturas desta, e não parafraseando a primeira língua.

Acredita-se que, por conta dos equívocos no ensino de LP como L2 e das incoerências da educação bilíngue para surdos no Brasil, textos escritos por surdos adultos e escolarizados, como os mostrados a seguir⁸, sejam aceitos como próprios desse público, constituindo o mencionado ‘português-do-surdo’.

Aluno ‘A’

Todas as mulheres estão problemas com os homens ainda. O mundo da violência contra a mulher é muito difícil. O informação que ter a LEI Maria de Penhanha. Mas, os moços são violentamente com as moças ser muito medrosos. É muito importante os todos masculinas respeitar muito as feminina.

Aluno ‘B’

Essas as mulheres estão que coragens tudo qualquer violência que batendo sempre todos para a rua ou casas, as escolas varios coisas pelo mundo. As meninas estão batendo como falar quando também como ter violências Sexuais, físicas e psicológicas pelos os mundos.

O aluno ‘A’ é um surdo⁹ de 22 anos que terminou o Ensino Médio em 2014 e foi aprovado no vestibular de pedagogia de uma pequena faculdade particular no DF. O aluno ‘B’ é também surdo¹⁰, tem 24 anos e foi avaliado como um dos melhores alunos da escola durante o Ensino Médio. É válido questionar como os alunos em questão podem ter passado por todo o processo de educação e, mesmo assim, terem apresentado

⁸ Esses trechos constituem a introdução de textos dissertativos argumentativos produzidos por alunos em aulas de LP para surdos, ministradas pela pesquisadora durante o ano de 2015 e 2016.

⁹ Esse sujeito é surdo profundo, bilateral, pré-linguístico; estudou em escola inclusiva durante todo o Ensino Fundamental e Médio, com o auxílio de intérprete educacional, e teve aulas de LP como L2 a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

¹⁰ Esse aluno tem o mesmo perfil do anterior, mas não consegue obter nota suficiente nas redações dos vestibulares a que ele se candidata.

esse nível de coerência e coesão na escrita em português. Alguns podem rebater essa crítica com comentários como o seguinte: “nem os ouvintes escrevem como se espera, que dirá o surdo!”. Com certeza, o ensino de LP para ouvintes também apresenta problemas que têm sido bastante discutidos nas pós-graduações de Letras e Educação de todo o país. Mas isso não é justificativa para se admitir que os envolvidos no processo escolar se eximam de sua responsabilidade, permitindo, por intermédio da crença no ‘português-do-surdo’, que se conclua que o problema reside única e exclusivamente em uma possível grande dificuldade dos surdos em aprender uma língua oral-auditiva. Dessa forma, encobre-se o compromisso dos que atuam nos processos de educação, o que decorre da falta de conhecimento e/ou de políticas públicas educacionais que tratem com seriedade o ensino de LP como L2.

Para evitar essa conclusão, adota-se, nesta pesquisa, a postura de que é necessário, antes de tudo, saber o que ensinar, como ensinar e, depois, ensinar com base no fato de que os surdos possuem habilidade e capacidade cognitiva para aprender o que quiserem. Se não se está ensinando de maneira adequada para que eles atinjam os objetivos almejados, não é possível considerar que não aprendem ou que aprendem de um modo específico.

É necessário reconhecer os obstáculos que esses alunos enfrentam em consequência da perda auditiva: aquisição tardia da L1, dificuldades em adquirir conhecimento de mundo por não compartilharem uma mesma língua com seus familiares, dentre outras tantas. No entanto, pensar que, por esses motivos, eles estão fadados a uma escrita mediana é, no mínimo, torná-los vítimas da surdez e, assim, considerá-los incapazes de aprender por causa de sua condição física. Profissionais comprometidos com a educação de surdos e conscientes das habilidades e capacidades dos alunos devem procurar conhecimento especializado para auxiliar o processo de aprendizagem de LP como L2 e, assim, levar esses alunos a transpor com maior autonomia as barreiras que a surdez lhes impõe.

1.4 Educação bilíngue

Tratar de educação bilíngue constitui uma árdua empreitada, tendo-se em vista que é um campo em que tanto a prática quanto a teoria são variadas e multifacetadas. As concepções teóricas dependem de muitas variáveis, como local, conceito de língua, políticas públicas de ensino. E a prática envolve, além das vertentes teóricas, a subjetividade do corpo docente e do discente participantes do processo.

Da leitura de textos como os de Grosjean (1982), Hornberger (1991), Krashen (1981,1985) e Hamer e Blanc (2000), depreende-se que existe uma vasta quantidade de termos e tipologias, que ora coincidem, ora divergem, na determinação do que é educação bilíngue. Boa parte dessas acepções advém do fato de a educação bilíngue estar focada na escola e nas várias formas de ensino que têm sido utilizadas em diferentes contextos para diferentes comunidades e em diferentes épocas.

Como já mencionado, são inúmeros os autores que dissertam sobre o tema; cada um propõe determinada classificação de programas educacionais bilíngues de acordo, principalmente, com suas concepções linguísticas. Serão trazidas para a discussão proposta nesta pesquisa somente algumas categorias, para que a diversidade de conceitos seja mais bem apresentada e também para que se torne clara a concepção de educação bilíngue adotada neste trabalho. Atente-se, ainda, para o fato de que os primeiros conceitos a serem expostos nesta pesquisa referem-se ao bilinguismo para ouvintes, afunilando-se, somente mais adiante, a discussão, com o objetivo de se chegar ao conceito de bilinguismo para surdos.

Fishman e Lovas (1970), para definirem o que é educação bilíngue, tomam como base três categorias: intensidade, objetivo e status. Para a categoria status, os autores classificam três tipos de programas: a) bilinguismo transicional – a L1 é trabalhada apenas como veículo facilitador na transposição para a L2; b) bilinguismo monoletorado – a escola trabalha as duas línguas em todas as suas ações, porém o estudante é alfabetizado somente na L2; c) bilinguismo parcial biletorado – a oralidade e a escrita das línguas são trabalhadas, porém a L1 trabalha somente as disciplinas culturais (artes e história, dentre outras), e a L2, as demais disciplinas; d) bilinguismo total biletorado – as duas línguas envolvidas no processo educacional são trabalhadas em todas as dimensões linguísticas e sociais. Para a categoria objetivo, são classificados três programas: a) compensatório – a educação se dá primeiramente na L1, com o objetivo de melhor integração no ambiente escolar; b) de enriquecimento – as duas línguas são utilizadas da alfabetização até o final do processo educacional como forma de instrução de conteúdos; c) manutenção do grupo – a L1 é preservada e aprimorada. Na categoria intensidade, os autores classificam quatro dimensões: a) língua de importância primária vs. língua de importância secundária; b) língua de casa vs. língua da escola; c) língua de maior importância no mundo vs. língua de menor importância e d) língua institucionalizada vs. língua não institucionalizada.

Hornberger (1991) talvez tenha uma das propostas tipológicas com maior nível de detalhamento, porém ela não se distingue muito da de Fishman e Lovas (1970). A autora faz uma diferenciação entre modelos (definidos de acordo com os objetivos educacionais e ideologias linguísticas e culturais) e tipos de programas (características estruturais e contextuais específicas). Nos modelos, são importantes o valor, o *status* e as funções que a língua tem para aquela sociedade; já para os programas, são relevantes a forma como as línguas serão distribuídas no currículo, se o programa atenderá toda a escola ou somente uma parcela dos alunos, quais são as línguas utilizadas nas salas de aula ou na escola de maneira geral. Em resumo, é possível depreender que os modelos se encontram em um nível macro, mais amplo e abstrato, enquanto os programas estão em um nível micro, mais conciso e voltado para a prática.

No que diz respeito aos modelos, Hornberger (1991) aponta três classificações: modelo transicional, modelo de manutenção e modelo de enriquecimento. O modelo transicional tem por objetivo encorajar os alunos pertencentes às minorias linguísticas a assimilarem a língua e a cultura da sociedade majoritária, deixando paulatinamente a L1 à margem de todos os processos. Os programas que adotam esse modelo têm por premissa tornar a criança proficiente na língua dominante, sendo a L1 utilizada como meio de atingir essa proficiência somente durante a fase inicial da vida escolar.

Para Hornberger (1991), o modelo de manutenção reforça a manutenção da língua da minoria e reafirma a identidade cultural e os direitos civis dos grupos minoritários. Sob esse modelo, estão programas que objetivam principalmente desenvolver a L1 e proporcionar a aquisição da L2. Esse modelo se diferencia do transicional, pois, apesar de ele também prever a separação dos alunos em salas exclusivas, nele se trabalha com a L1 por um tempo maior, a fim de que os alunos obtenham desenvolvimento acadêmico e linguístico nessa língua, porém se espera que o aluno se torne proficiente tanto na L1 quanto na L2.

Por fim, Hornberger (1991) traz o modelo de enriquecimento, que tem o mesmo objetivo e orientação do modelo de manutenção, porém não está destinado somente à população minoritária, mas também à majoritária. Nele, pretende-se que ambas se beneficiem com o ensino das línguas que são trabalhadas. Nos programas que seguem esse modelo, os alunos estão todos juntos, não sendo divididos conforme a sua L1; as duas línguas são utilizadas como meio de instrução e são distribuídas no currículo de diferentes formas.

Esse último seria o modelo condizente com o adotado nas escolas inclusivas para surdos em muitas regiões do Brasil, tal como acontece, por exemplo, em algumas escolas do Distrito Federal. Todavia, o trabalho, tanto com L1 quanto com a L2, não tem se mostrado eficaz nessas unidades.

As classificações de Hornberger (1991) são interessantes, uma vez que, por intermédio delas, pode-se entender a grande variedade de modelos e programas de educação bilíngue. Se essas múltiplas facetas, tanto conceituais como práticas, são uma corrente na educação bilíngue regular, faz-se necessário pensar em como esses conceitos se dão na educação bilíngue para surdos.

Grosjean (2010) relata que, na atualidade, se entende por educação bilíngue para surdos o modelo que envolve o uso da língua de sinais, como língua minoritária, e, ao mesmo tempo, a língua majoritária falada no país em sua forma escrita. Conforme o autor, o país e os estudantes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, também se pode trabalhar a fala, ou seja, a oralização. Esse é um primeiro conceito trazido por Grosjean (2010), porém o autor detalha suas concepções.

A concepção, de certa forma simples, sobre bilinguismo corresponde ao princípio, derivado do senso comum, que embasa a educação de surdos tanto no Brasil como em muitas outras partes do mundo: o uso da língua de sinais juntamente com o uso da língua majoritária em sua modalidade escrita e, conforme o caso, o da modalidade falada também.

Quadros (1997) afirma que, ao se propor um ensino bilíngue, a escola deve estar ciente da realidade psicossocial, cultural e linguística que envolve essa proposta, preparando-se para apresentá-la de forma coerente diante do aluno surdo e de sua família. A escola como um todo, professores, administradores e funcionários, deve assumir a postura de que a língua de sinais é a língua adequada como L1 para a criança surda por permitir-lhe um desenvolvimento da linguagem semelhante ao da criança ouvinte.

De acordo com Ferreira-Brito (1993), no bilinguismo, a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando não apenas a sua comunicação, mas tendo também a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Também Grannier (2007) defende que, na educação bilíngue para surdos, a prioridade máxima deve ser o ensino da língua de sinais desde a mais tenra idade para

que o surdo tenha acesso ao sistema linguístico pleno e se desenvolva cognitivamente e, para que ele possa fazer parte da sociedade letrada que o cerca, é necessário que ele aprenda o português-por-escrito, com técnicas e metodologias pertinentes ao ensino de L2.

Portanto, como a educação bilíngue regular, a educação bilíngue para surdos se desmembra em várias possibilidades, conforme as crenças linguísticas, educacionais e político-sociais dos profissionais que a ministram; não se podendo esquecer de que o momento histórico também é importante nesse caso. Assim, após a leitura de autores como Skutnabb-Kangas (1994), Knoors e Fortgens (1995), Grannier (2007), Quadros (1997), Marschark (1993), Karnopp (2010), e Johnson, Liddell e Erting (1989), é possível perceber a existência de inúmeros modelos e programas de educação bilíngue para surdos que em muito se assemelham aos programas bilíngues adotados em outros períodos, já mencionados.

1.5 Educação bilíngue de reafirmação e educação bilíngue de inclusão para surdos

Após a leitura minuciosa e crítica das propostas teóricas apresentadas pelos autores supracitados, foi possível verificar que os programas bilíngues para surdos vigentes no Brasil têm suas bases no que é proposto pelas teorias sobre programas bilíngues. Contudo, tentando compreender o que diferenciava as propostas de educação bilíngue para surdos das propostas dessa educação para ouvintes, constatou-se que as concepções de educação bilíngue para surdos neste país estão sob a égide de duas premissas básicas, desenvolvidas em dois grandes modelos que, neste trabalho, foram classificados como: **educação bilíngue de reafirmação para surdos** e **educação bilíngue de inserção para surdos**.

Educação bilíngue de reafirmação para surdos é a denominação dada aos modelos em que se acredita que o uso da língua de sinais, tanto na sociedade de forma geral, como na educação em particular, é um direito humano inegável ao surdo e que, principalmente por intermédio dessa língua, ele conseguirá se inserir na sociedade. O objetivo primordial desse modelo é reafirmar a chamada cultura surda e a língua de sinais, tornando-as parte de um debate filosófico centrado em normas e valores éticos e morais. São características desse modelo:

- a) uso da língua de sinais, L1, como língua de instrução durante todo o processo educacional;

- b) uso de meios visuais como prioridade das escolas para o trabalho com todas as disciplinas;
- c) alto nível de fluência na língua de sinais de todos os envolvidos no processo educacional;
- d) estrutura física voltada para atender as especificidades da surdez (luzes no lugar de sinais sonoros, placas em LS, figuras, dentre outras) e
- e) o ensino de LP como L2.

Os modelos de **educação bilíngue de inserção para surdos** são os que enfatizam tanto o uso da língua de sinais como o uso da língua oral, acreditando-se que o foco só na língua oral pode acarretar perdas linguísticas, culturais, sociais e cognitivas, assim como um ensino voltado exclusivamente para o ensino da língua de sinais também pode gerar perdas significativas da mesma ordem, pois o surdo precisa ocupar seu lugar de direito na sociedade em que está inserido, sociedade na qual a língua oral é a língua majoritária. Assim, o uso competente da leitura e da escrita constitui-se na maior forma de inserção social¹¹. São características desse modelo:

- a) o contato com a língua de sinais o quanto antes, se possível ainda bebê, visando-se a aquisição natural;
- b) o ensino da língua de sinais como L1 e da LP como L2 de forma sistematizada desde a pré-escola;
- c) metodologias de ensino específicas para o trabalho como ensino de LP como L2;
- d) material didático próprio para o trabalho como ensino de LP como L2;
- e) professores diferentes para cada uma das línguas, com formação adequada para o trabalho, ou seja, o professor de Libras deve ser um surdo formado para ensinar essa língua, e o professor de LP como L2 deve ser um ouvinte formado para o trabalho com L2.

Verifica-se que a opinião da maioria dos brasileiros pesquisadores da educação de surdos é uníssona quanto à importância da manutenção da língua de sinais dentro do ambiente escolar, considerada o elemento principal no desenvolvimento da criança surda como ser social e o meio de transmissão dos modelos de vida e de cultura de uma

¹¹ É importante observar que não está se afirmando aqui que fazer uso competente da leitura e da escrita seja a maior forma de inserção social somente para o surdo, pois, conforme as teorias do letramento, essa é a maior forma de inserção social para qualquer pessoa que esteja dentro de uma sociedade com alto grau de letramento. Nesse sentido, é válido lembrar que os índios, diferentemente dos surdos, não necessitam desse tipo de letramento para fazerem parte de sua sociedade.

sociedade, assim como de seus padrões éticos e cognitivos. A LP, portanto, deve ter, para o surdo, um papel secundário nesse processo. Esse pensamento se inclui no que se denomina, neste trabalho, de **educação bilíngue de reafirmação para surdos**, modelo que parece sustentar a corrente atual da educação de surdos no Brasil.

Intenta-se, nesta pesquisa, mostrar que existem esses dois tipos, e não, de maneira alguma, fazer juízo de valor entre um e outro, principalmente porque existem linguistas brasileiros competentes, com vasta experiência na área, que descrevem seus ideais de ensino bilíngue para surdos consonantes com o primeiro ou com o segundo modelo descrito. O que se deseja mostrar com essas reflexões é que existem interpretações equivocadas sobre o que se denominou, nesta pesquisa, de **educação bilíngue de reafirmação para surdos**.

Nos anos de experiência desta pesquisadora, tem sido comum encontrar profissionais de educação que, ancorados em uma ótica equivocada do que se classifica aqui como **educação bilíngue de reafirmação para surdos**, defendem que a LP pode ser descartada na educação de surdos. Tais profissionais acreditam com veemência no português-do-surdo, consideram que a Libras por si só dará conta de inserir o surdo na sociedade e que os ouvintes é que deveriam aprender Libras. Essas ideias podem ser fantasiosas, já que parecem se apoiar em um mundo ideal, um ‘mundo surdo’, em que todos utilizariam a Libras, onde os livros, as placas de sinalização, os vestibulares, as provas de concursos públicos, as propagandas, os filmes, as novelas, os programas de computador e tudo mais estariam em Libras – o que não corresponde a uma realidade possível.

O ‘mundo surdo’ seria excelente, se possível fosse. Os profissionais que interpretam o modelo de **educação bilíngue de reafirmação para surdos** como a maneira de possibilitar a esses alunos uma comunicação unicamente em Libras estão, na verdade, prestando um desserviço a essa comunidade. Entende-se que é necessário o reconhecimento do valor da Libras como L1 e conseqüentemente como língua de instrução, mas é inegável a importância da LP para a ampliação do poder de comunicação e inserção social das pessoas surdas.

E, enquanto os profissionais de educação e até mesmo alguns surdos não assumirem que existe a necessidade urgente tanto de o surdo aprender Libras como de aprender LP como L2 – resguardados o devido momento e estratégias de ensino-aprendizagem –, será negado ao estudante surdo da atualidade o direito de ser bilíngue, sob a tutela da afirmação de que “ele só precisa saber Libras”. Acredita-se, portanto,

que, atualmente, os surdos brasileiros estão sendo negligenciados pelos responsáveis por sua educação e que provavelmente daqui a alguns anos, talvez décadas, se compreenderá que a Libras e a LP são línguas igualmente importantes na vida dessas pessoas, levando-se em conta que devem ser adquiridas a Libras em primeiro lugar, a LP em segundo, e outras se necessário e desejado for.

Faz-se imperioso ressaltar que, de forma alguma, se nega a relevância da língua de sinais neste estudo. Sabe-se que, sem pesquisas sobre essa língua, seria impossível falar em educação bilíngue. Contudo, reverbera-se a necessidade de se (re)definirem papéis, acreditando-se que a tarefa de quem trabalha com ensino de LP a surdos seja ensinar LP como L2 e, não, negar ao surdo o aprendizado da língua majoritária, negando-lhe, assim, o seu direito de ser bilíngue.

Outro ponto que é preciso trazer para a discussão é a crença na ‘cultura surda’. Segundo Grannier (2002), alguns profissionais que trabalham com o ensino de português para surdos têm justificado a falta de êxito do seu trabalho afirmando que o surdo teria uma cultura diferente da cultura do ouvinte. Porém, a linguista faz uma reflexão pertinente ao observar que uma criança surda e sua irmã ouvinte têm a mesma alimentação, as mesmas roupas, os mesmos meios de transportes, moram no mesmo tipo de habitação, possuem a mesma religião, brincam com brinquedos iguais – isto é, elas possuem a mesma cultura, são crianças brasileiras. Dessa forma, não se pode dizer que é difícil ensinar português para o surdo por causa de uma alegada ‘cultura diferente’.

Em suma, com foco na possibilidade de auxiliar a organização do ensino da LP como L2 para surdos, este estudo terá como premissa básica o modelo de **educação bilíngue de inserção para surdos**, a fim de levar à valorização das duas línguas. Nesse modelo, a LP é trabalhada como L2 dentro de abordagem e estratégias de ensino adequadas para tal situação, e as demais disciplinas são ministradas na L1 – a Libras –, da qual não se tratará neste trabalho, tendo-se em vista que não faz parte do objetivo da pesquisa. Considerando-se o modelo-base, uma nova questão discutida no próximo subitem: o que se entende por ensino de LP como L2 neste estudo.

1.6 Ensino de PL2

Tratando-se de ensino de segunda língua, verifica-se que são comuns termos como: ensino de L2, ensino de língua estrangeira (LE), ensino de língua terceira (L3), ensino de língua para estrangeiro e ainda ensino de língua adicional. Porém, a

diferenciação entre eles se dá por intermédio de duas variáveis: ensino e aprendizagem, segundo Grannier (2014, p. 10):

O que diferencia o ensino de língua estrangeira, do ensino de língua para estrangeiros e do ensino de segunda língua *stricto sensu* são variáveis que não estão na essência das considerações linguísticas nem na essência do processo de aquisição de uma língua nova, mas encontram-se nas considerações circunstanciais do ensino e da aprendizagem.

Para o presente trabalho, não serão trazidas as acepções de cada um dos termos mencionados, acreditando-se que seja do conhecimento da maioria dos pesquisadores interessados no assunto¹². Porém, é preciso expor o que se entende por ‘ensino de L2’ para justificar a opção pelo uso dessa expressão, quando, nesta pesquisa, se trata do ensino de LP para surdos.

O ensino de LP como L2 (doravante PL2) pode acontecer em vários casos em que a L1 do aprendiz é outra, mas a língua de seu país é a língua portuguesa, como no caso de: indígenas brasileiros; brasileiros de comunidades que possuem línguas minoritárias europeias ou asiáticas; e surdos brasileiros que tenham, ou deveriam ter, a Libras como L1, entre outros tantos. Sendo assim, aqui será adotado o termo ensino de L2 para surdos, por se acreditar, como já mencionado, que a Libras é a sua L1 e conseqüentemente, nesse contexto, a LP deve ser a sua L2. E, apesar de muitas das estratégias utilizadas pelo ensino de português como língua estrangeira (doravante LE) serem valiosas para o trabalho com os surdos, seria equivocada a adoção do termo LE, pois os surdos não são estrangeiros (GRANNIER, 2002, 2007).

O ensino de PL2 tem acontecido de forma consolidada há algum tempo, quando o aprendiz em questão é um estrangeiro, estando ele no Brasil ou no exterior. Contudo, esse ensino é muito baseado na experiência empírica de pessoas que trabalharam por um bom tempo ensinando português para estrangeiro, haja vista que até pouco tempo atrás não existiam cursos de formação de professores de PL2 ou LE e bastava o indivíduo ser falante de português para receber o *status* de professor de L2. Porém, o caso do ensino de PL2 para brasileiros não usuários da língua portuguesa se encontra em situação ainda pior por se acreditar que o Brasil é um país monolíngue e que, tendo a pessoa nascido aqui, ela deva saber português, fato que impede que a maioria dos programas faça a diferenciação entre ensino de LP como L1 e ensino de LP como L2 para brasileiros.

¹² Para maiores informações sobre a diferença entre os termos, recomenda-se a leitura de De Angelis (2007).

Nessa perspectiva, entende-se que o professor de LP como L1(doravante PL1) diferencia-se do professor de PL2. Para Grannier (2014, p. 24), existem duas características principais, desmembradas em outras, que um professor de PL2 deve apresentar, além da necessidade de ser um usuário competente da língua-alvo. Para ilustrar o que a autora afirma, foi elaborado o quadro a seguir:

Quadro 1 - Características/habilidades do professor de PL2

Professor de PL2	Características como especialista	Habilidades como profissional
	conhecer a língua portuguesa em profundidade;	identificar diferentes situações de ensino e diferentes tipos de aprendizagem;
	compreender o processo de aquisição de L2;	elaborar material didático;
	conhecer as abordagens de ensino-aprendizagem de L2.	superar diferenças.

Fonte: Grannier (2014); quadro elaborado pela autora desta tese.

Para a habilidade de identificar as diferentes situações de ensino e tipos de aprendizagem, é necessário que o professor possua conhecimento das variadas formas de ensino e de aprendizagem e, mais importante ainda, que saiba reconhecê-las no ambiente de trabalho, pois essa identificação é fundamental para a adequação de materiais e abordagens, o que lhe proporcionará tranquilidade ao se deparar com questões inusitadas. Em relação à elaboração de material didático (doravante, MD), essa é uma habilidade que se julga, no mínimo, muito útil ao se trabalhar com o ensino de L2, já que todo MD publicado tem tendência de se tornar estanque, sendo preciso que o professor faça ajustes conforme as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Quanto à habilidade de superar diferenças, é necessário que o docente consiga compreender o aluno de forma ampla e para além das diferenças que pense existirem ou que realmente existam, dando a oportunidade de as diferenças culturais serem compreendidas como forma de enriquecimento, e não uma barreira para o aprendizado (GRANNIER, 2014).

As habilidades do professor de PL2, advindas de suas características como especialista, como propõe a autora, são interessantes na medida em que se estabelece uma comparação com o que é demandado para o ensino de L1. Não se fala em abordagem de ensino, em elaboração de MD, em processos de aquisição de segunda língua, em superação de diferenças nem em identificação de tipos de aprendizagem nos cursos de Letras da esmagadora maioria das faculdades do país, sejam elas públicas ou

particulares, tendo em vista que realmente não é o foco dos programas dessas faculdades. Com isso, é possível compreender como o professor de PL2 para surdos tem atuado ao longo dos anos: tem trabalhado com abordagens, métodos, conhecimentos teóricos e materiais didáticos do ensino de PL1 de acordo com sua formação inicial, com algumas adaptações. Adaptações que, na maior parte das vezes, se restringem à subtração de conteúdos considerados, empiricamente, de difícil apreensão pelos surdos.

1.7 Português-por-escrito – PPE

Na seção anterior, tratou-se, entre outros temas, das especificidades do ensino de LP como L1 ou como L2 com a intenção de se explicar a adoção da concepção de trabalho de LP a surdos dentro da perspectiva de ensino de L2, para se chegar a uma proposta de roteiro/*syllabus* para esse público. Para tanto, faz-se necessário identificar de ‘qual português’ trata esta proposta, tendo-se em vista que, de acordo com Nunan (1988), por trás de um roteiro/*syllabus* estão as crenças linguísticas e didáticas de seu(s) elaborador(es). É preciso, portanto, especificar em ‘qual português’ este trabalho se baseia para a construção da proposta.

Tanto a Lei nº. 10.436/2002 quanto o Decreto nº. 5.629/2005, que a regulamenta, assim como os trabalhos realizados nos últimos tempos – de Karnopp (2010), Botelho (2005), Salles et al. (2007), entre outros –, têm adotado o termo ‘modalidade escrita da LP’ para se referirem à LP que deve ser ensinada ao surdo. Nesta pesquisa, diferentemente do que tem sido usado nos trabalhos citados, não se adotará a referida expressão, com apoio na seguinte premissa: o português escrito a ser trabalhado com os alunos surdos deve corresponder, pelo menos nos primeiros momentos do processo ensino-aprendizagem do surdo, a um registro mais informal, que não equivale ao que se entende como ‘modalidade escrita’ do português na área de LP.

Ao se falar em ensino da modalidade escrita da LP, faz-se referência a uma etapa que, necessariamente, postpõe-se ao conhecimento da modalidade oral e é, convencionalmente, nas escolas regulares, o objeto do ensino ao se ensinar a língua a crianças ouvintes, que já conhecem a LP, sabem conversar com os pais, com os colegas de sala e com os seus vizinhos; já receberam boa parte do conhecimento de mundo que a interação linguística oral efetiva e contínua lhes pôde proporcionar. As crianças ouvintes é que, de posse desse conhecimento, estão, em geral, prontas para aprender essa ‘modalidade escrita’, e não as surdas.

Como a situação do surdo é diferente, o uso da expressão ‘modalidade escrita’ da LP é inadequado quando, nas etapas iniciais, o objetivo é o ensino da LP como segunda língua a essas pessoas. Em princípio, esse ‘empréstimo’ do processo de ensino-aprendizagem de L1 para ouvintes, teoricamente, não acarretaria qualquer problema. Todavia, o emprego desse termo perpetua a prática de se oferecer à criança surda apenas uma adaptação do que é elaborado para a criança ouvinte, sem que sejam levadas em conta as diferentes necessidades de cada público no que se refere a conteúdos, estratégias visuais e de ensino da escrita da LP como L1, para o primeiro público, ou como L2, para o segundo, cujo aprendizado se baseia quase exclusivamente na escrita.

Desse ponto de vista, entende-se que adotar a expressão ‘modalidade escrita’ e, conseqüentemente, os mesmos currículos, materiais e livros didáticos de ensino de L1 para todas as pessoas é um dos principais equívocos cometidos na educação bilíngue de surdos vigente, o que pode ser uma das causas do insucesso verificado em suas produções escritas. Fazendo-se uma comparação simples e metafórica, ensinar dessa forma seria o mesmo que ensinar uma criança a andar antes de ela engatinhar – o que é possível, mas provavelmente prejudicial para ela.¹³ Diante do entendimento de que ensinar a ‘modalidade escrita’ seria uma etapa posterior no ensino de PL2 para os surdos, traz-se como proposta o uso do termo ‘português-por-escrito’ (doravante PPE), postulado por Grannier (2002), para identificar o português ensinado aos surdos nas etapas iniciais de seu aprendizado.

O PPE existe independentemente do ensino da LP para surdos ou como L2 para falantes de outras línguas. Ele condiz com o português que os ouvintes usam habitualmente. É a representação escrita do português falado, um recorte da LP oral com as características peculiares a essa modalidade da língua: com o emprego dos pronomes mais usuais, do vocabulário do dia a dia, de expressões informais, de orações mais simples, da ordem canônica dos constituintes e de outros aspectos gramaticais que compõem o discurso oral. O PPE é diferente da modalidade escrita da LP que os ouvintes vão para escola aprender, que tem caráter mais formal, com apresentação dos constituintes em ordens não canônicas, com algumas estruturas sintáticas particulares, vocabulário menos usual ou erudito, períodos longos e complexos.

¹³ Pesquisas realizadas pelo *Institute for Neuro-Physiological Psychology* – INPP mostram que existe uma correlação entre a larga utilização de artigos modernos – como assentos de carro e cadeiras especiais para bebês, que impedem as crianças de brincar livremente com o corpo e, assim, engatinhar – e atrasos físicos e cognitivos apresentados por essas crianças na fase escolar. Fonte: <<http://www.inpp.org.uk/>>.

Segundo Grannier (2002, 2007), o PPE corresponde ao português coloquial usado nas mais diversas situações habituais, à língua que é usada no dia a dia para conversar com o colega na escola ou o que mora ao lado de casa, nos aplicativos de mensagens instantâneas para celulares ou computadores, para compreender fatos simples e que são importantes para a construção da identidade social. Ou seja, o PPE é, guardadas as devidas propriedades, a transposição da modalidade oral da LP para a escrita.

PPE modalidade oral da língua portuguesa por escrito
--

Em termos gerais, o PPE não revela uma novidade linguística como se pode imaginar. Ele reflete o que o conhecimento advindo dos mais de cem anos de estudos da Linguística Aplicada ao ensino de L2 indica que deve ser ensinado para os falantes de línguas diferentes da LP, e que, no caso dos surdos, deve ser feito de forma escrita e utilizando-se de estratégias visuais¹⁴, já que não lhes pode ser transmitido oralmente. Então, não sendo o PPE propriamente uma novidade, pode-se pensar, erroneamente, que bastaria utilizar, no ensino da LP para surdos, o mesmo conteúdo do ensino da LP para ouvintes, no entanto, como as especificidades linguísticas desse público devem ser respeitadas, o PPE surge como proposta adequada nesse contexto.

Para melhor compreensão da proposta de Grannier (2002, 2005, 2007) sobre o português-por-escrito – PPE, é preciso levar em conta quatro requisitos:

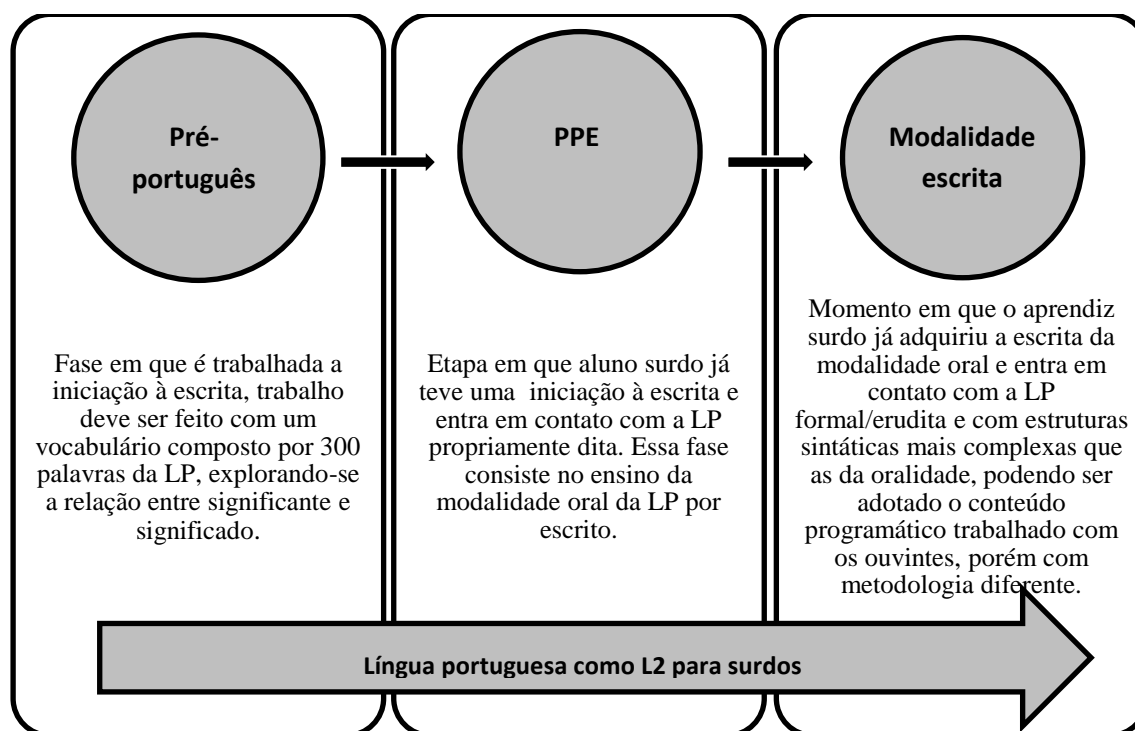
- 1) conhecimento dos processos de aquisição de uma língua – compreensão das diferenças existentes entre aquisição de modalidade escrita e modalidade oral da língua, sabendo diferenciar modalidade escrita da modalidade oral por escrito;
- 2) utilização de metodologia de ensino específica – conhecimento das metodologias de ensino de segunda língua. É necessário compreender que, no caso do ensino de PL2, não se trata especificamente de educação de surdos e, sim, dos procedimentos que foram testados e consolidados pela Linguística Aplicada no ensino de línguas, que devem ser aplicados também ao ensino de L2 a surdos;

¹⁴ As possibilidades de estratégia visual serão tratadas no Capítulo 6.

- 3) uso de recursos metodológicos específicos – entendimento de que as estratégias visuais representam a junção dos conhecimentos relativos às metodologias de ensino de L2 advindas da Linguística Aplicada com as estratégias metodológicas utilizadas no ensino aos surdos;
- 4) uso de um roteiro/*syllabus* próprio – conhecimento dos pontos que devem ser enfocados no ensino de uma L2.

Ainda se faz importante observar que o português-por-escrito compõe uma fase do processo de ensino-aprendizagem da PL2 para surdos, etapa que deve ser precedida pelo que Grannier (2002, 2005, 2007) denomina de ensino do pré-português e sucedida pela fase do ensino da modalidade escrita da língua. O esquema a seguir foi elaborado com o objetivo de mostrar, de forma didática, a sequência das fases do processo de ensino-aprendizagem de PL2 para surdos, organizadas a partir das ideias dessa autora:

Figura 1: Fases do processo de ensino-aprendizagem de PL2 a surdos



Fonte: Grannier (2002, 2005 e 2007); esquema elaborado pela autora desta tese.

Apesar de as fases do ‘pré-português’ e da ‘modalidade escrita da língua’ não serem o foco desta pesquisa, faz-se necessário mostrar que elas compõem, juntamente com a do PPE, as etapas do percurso do processo de ensino-aprendizagem da PL2 a

surdos. Diante desse diagrama, o processo de iniciação à escrita ou de ‘alfabetização’¹⁵ é um bom ponto de partida para se pensar esse ensino.

Semelhantemente ao que acontece com o ouvinte, o ideal para o surdo seria, primeiramente, iniciá-lo na representação escrita da sua L1, no caso a Libras, para, depois, envolvê-lo no processo de aprendizagem da escrita da LP. Entretanto, sabe-se que ainda não se tem um sistema de escrita utilizado pela comunidade surda em sua totalidade, o que dificulta o início do referido processo. Porém, é extremamente recomendável, como já foi dito, que a criança surda tenha contato com usuários da LS, de preferência surdos adultos, desde muito cedo, para adquirir a modalidade visuoespacial da língua. A não existência de uma escrita consensual da LS não impede o aprendizado da escrita da LP. A literatura referente à aquisição de L2 é ampla quanto à possibilidade de aquisição de uma ou mais línguas concomitantemente, sendo ainda os defensores da teoria do Período Crítico (PC) de aquisição/aprendizagem de línguas a favor da apresentação da L2 à criança o quanto antes possível.

Grannier (2005, p. 8) afirma que é necessário não se confundir alfabetização e iniciação à escrita quando o foco é a educação de surdos. Nesse caso, não se pode falar em representação escrita da LP, pois a representação da escrita em LP, que é baseada nas ‘unidades sonoras’, não faz sentido para alguém que não ouve, e, sendo assim, a autora indica como adequado o trabalho com o pré-português, que consiste na iniciação, no primeiro contato com a representação da escrita, sem que o conhecimento prévio da LP propriamente dita seja um pré-requisito. O pré-português é baseado nas unidades portadoras de significados: as palavras. Grannier (2005) propõe um trabalho com cerca de 300 palavras pertencentes ao universo dos alunos, que serão apresentadas aos aprendizes baseadas na correspondência entre significante (a palavra escrita em uma tira) e significado (a figura), tendo-se como meta o reconhecimento, pelo aluno, da relação simbólica existente entre cada significante e seu significado¹⁶.

Ou seja, a aprendizagem dessa língua corresponde a aprender uma língua muito diferente da sua *e ao mesmo tempo* decifrar um sistema de símbolos sem conhecer o valor de seus elementos constitutivos. As letras, para o surdo, perdem o seu sentido – o de representar unidades sonoras; passando a ser apenas traços retos ou curvos, abertos ou fechados que se agrupam aparentemente sem critério. Para ele, esses "*risquinhos*" só

¹⁵ Nesse contexto, destacar o termo alfabetização é importante para mostrar que não se está falando do mesmo processo por que passam os ouvintes.

¹⁶ Para maiores informações sobre o ‘pré-português’, indica-se a leitura de Grannier (2002).

adquirem sentido em grandes aglomerados: as palavras, que, enfim, correspondem a algo conhecido, em LIBRAS. (GRANNIER, 2002, p. 4, grifo da autora).

Comparações das habilidades/competências entre quaisquer pessoas, tomando-se uma como parâmetro de eficiência, devem ser evitadas, já que a diversidade humana precisa ser respeitada. Logo, comparar o que os ouvintes fazem com o que os surdos fazem, considerando os primeiros como parâmetro, é ainda mais reprovável, devido às especificidade físicas de cada um e às oportunidades sociais desiguais ofertadas aos surdos. Também é sabido que o trabalho com uma L2 não deve se pautar no trabalho com uma L1, mas, diante do perfil da educação bilíngue para surdos no Brasil, vê-se a necessidade de se fazer uma analogia entre as etapas de educação para as duas parcelas de alunos mencionadas, a fim de se mostrar a qual etapa do ensino de PL2 corresponde determinada etapa da educação regular, tendo-se em vista que essas duas parcelas de alunos fazem parte de um mesmo sistema de ensino.

Nesse sentido, observa-se que, enquanto a criança surda está na fase do pré-português, a criança ouvinte está no 1º Ciclo da Educação Infantil. Ou seja, o pré-português para o surdo encontra-se em paralelo com o desenvolvimento da consciência fonológica, da relação fonema e grafema, da discriminação visual e de outras tantas habilidades trabalhadas com as crianças ouvintes. A ideia é que o trabalho com o pré-português deve acontecer nos primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental regular, compreendidos na fase cronológica de 4 a 5 anos de idade. Contudo, não se está afirmando que a criança surda deva ser excluída das experiências vivenciadas pelos ouvintes no 1º Ciclo. O que se propõe é uma adequação de determinadas atividades e tempos, dedicados, por exemplo, à consciência fonológica dos ouvintes, para que a criança surda, nesse mesmo período, seja iniciada à escrita e, posteriormente, ao PPE .

Sendo assim, assume-se que, após o trabalho com o pré-português, a criança surda possui o preparo adequado e deva ser introduzida ao PPE, pois é dessa forma que o surdo tem possibilidades físicas de aprender a língua. Crê-se que o surdo precise primeiro se familiarizar com o que é a representação escrita, que envolve o pré-português, para, depois, poder voltar-se para a aprendizagem da LP propriamente dita (estruturas e usos), ou seja, o PPE.

O PPE e a modalidade escrita da LP, apesar de, na superfície, serem diferentes, no fundo, são partes de uma mesma língua e, assim sendo, em determinado momento, eles se fundem e se transformam em um único objeto, que é a LP. Com isso, é possível

afirmar que o surdo, depois de adquirir o pré-português, precisa começar a aprender o que se estabelece no roteiro/*syllabus* de PL2 para surdos. Ao longo do tempo, essa aprendizagem pode ir se mesclando com a aprendizagem da modalidade escrita da LP até se chegar a um momento em que o procedimento se transforma por completo no processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita que é ensinada nas escolas regulares. Entretanto, não se pode esquecer de que o trabalho com os alunos surdos deve seguir uma metodologia diferente, considerando-se que a visão é o seu maior canal de aprendizagem. Assim, o processo de ensino deve estar baseado no método visual.

Para dar uma ideia do quanto o trabalho com a LP é complexo e quão árduo pode ser o trabalho do professor de português a surdo, assim como o do próprio surdo, Grannier (2002) relata que pode ser mais fácil para um surdo aprender a escrita do chinês, que possui uma escrita ideográfica que representa ideias, do que a escrita do português, que representa unidades sonoras.

Por todos os motivos examinados acima, ensinar português a surdos (assim como, para o surdo, aprender português-por-escrito) é uma tarefa sem paralelos. Requer empenho excepcional, metodologia especial, condições gerais e um tempo que nem sempre são encontrados. (GRANNIER, 2002, p. 5).

Diante do exposto, reafirma-se a necessidade de se propor um roteiro/*syllabus* para esse trabalho com os surdos, que contemple as especificidades do PPE, com enfoque nas estruturas e nos usos correntes da LP – com pontos que não precisam ser ensinados ao ouvinte porque ele já os domina. Um roteiro/*syllabus* para o ensino do PPE a surdos é importante por servir de norteador para a elaboração de MD para o ensino de PL2 a surdos, para esse primeiro nível que é o PPE. Diz-se primeiro nível uma vez que cada professor elaborador de MD, servindo-se de suas características/habilidades como especialista e profissional, poderá utilizar essa proposta como base para a elaboração de atividades pedagógicas.

O aprendiz de português como L2, diferentemente do aprendiz de português como L1, chega à aula sem saber falar a língua portuguesa e precisa, por essa razão, **de um ensino com uma abordagem e uma metodologia adequadas para a aprendizagem de tudo o que constitui essa língua.** (GRANNIER, 2014, p. 15, grifo nosso).

Dado que, desde o início deste trabalho, tem se tratado de roteiro/*syllabus* e de abordagens/metodologias de ensino de L2, é necessário descrever algumas dessas

abordagens/metodologias e também definir o que se entende por roteiro/*syllabus*, assunto pouco discutido no Brasil.

2 Roteiro¹⁷/Syllabus

O objetivo principal do presente trabalho, como já referido, foi construir uma proposta de roteiro/*syllabus* gramatical para o trabalho com PPE a surdos. A princípio, importa abordar a concepção do termo – *syllabus* – por alguns linguistas, para, na sequência, dissertar sobre o conceito adotado nesta pesquisa e o porquê dessa escolha.

Desde já, é preciso mencionar que a literatura pertinente, em grande parte inglesa e norte-americana, utiliza-se do termo *syllabus*¹⁸ para referir-se ao que será compreendido como ‘roteiro’ nesta pesquisa. Do termo *syllabus*, que é bastante empregado na Linguística Aplicada, não há uma tradução única na língua portuguesa. Tem sido traduzido como: conteúdo programático, sumário, projeto de curso, programa de curso e, até mesmo, currículo.

Alguns desses termos abrangem um escopo mais complexo do que os outros. ‘Currículo’, por exemplo, envolve questões políticas e filosóficas da área de educação; já ‘conteúdo programático’ é um termo que se limita, geralmente, a uma lista de conteúdo sem indicações metodológicas e que, ainda, possui uma carga negativa na área educacional. Neste trabalho, esse termo será compreendido e identificado como ‘roteiro’, por se acreditar que essa seja a compreensão que mais condiz com o que se propõe, já que o intuito é indicar uma lista de itens gramaticais e uma aplicabilidade possível, que estejam ligadas à Abordagem Interacional e à Foco na Forma (FonF).

2.1 Concepção de roteiro/*syllabus*

O termo *syllabus*, equivalente, nesta pesquisa, a roteiro, foi cunhado pelos britânicos para definir a declaração de assuntos, tópicos ou áreas que seriam trabalhados no curso que conduziria a determinada prova/avaliação, fosse ela qual fosse. Tanto os professores como os estudantes utilizavam-no para nortear o trabalho de preparação para a prova. Os cursos, na maioria das vezes, estavam intimamente ligados a essa declaração de conteúdo, que vinha a ser o roteiro. (BRUMFIT, 1984)

De acordo com Brumfit (1984), no início da propagação do termo *syllabus*, alguns linguistas, como Newmark (1966), Reibel (1969) e Macnamara (1973), mantinham uma postura cética quanto à possibilidade de escolha e organização de itens que pudessem gerar bons resultados no processo de ensino-aprendizagem de L2. Essa

¹⁷ ‘Roteiro’ é uma tradução livre do termo *Syllabus*.

¹⁸ Em inglês é possível encontrar *syllabus*, *syllabuses* e *syllabi*. *Syllabus* é usado tanto para o plural quanto para o singular e *syllabuses*, para o plural, porém também se usa *syllabi* para o plural, que pode ser advindo do Latim. Sendo assim, é empregado, nesta pesquisa, o termo *syllabus* tanto para o plural como para o singular, tomando-se por base os vocábulos que não sofrem flexão de número em língua portuguesa, como ônibus, lápis, vírus, tórax.

visão era compartilhada pela Escola de Lancaster, representada por Cadlin e Breen, que advogavam fortemente contra a ideia de um *syllabus* (doravante roteiro) fixo, planejado, pré-ordenado e imposto pelos professores aos alunos, recomendando que o roteiro fosse aberto e negociável entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Frente ao exposto, verificou-se que havia tanto grupos que seguiam o roteiro de forma rigorosa, como grupos que nem mesmo acreditavam na possibilidade de elaboração de um programa fixo, o que mostrou ser o assunto extenso e controverso. Além dessas contradições, ainda se encontrou, entre aqueles que advogavam a favor da elaboração de um roteiro, a diversidade de concepção do termo.

Nunan (1988) foi um dos linguistas que dedicou ao assunto uma obra completa. Para o autor, são variadas as discordâncias a respeito da substância do roteiro, mas é possível verificar, em todos os seus escritos sobre o tema, referência a uma natureza ‘ampla’ e a uma ‘restrita’. O autor afirma que a distinção se baseia na inclusão ou exclusão de considerações metodológicas no conjunto de questões propostas: alguns pesquisadores definem ‘roteiro de natureza restrita’ como a seleção e a ordem dos conteúdos a serem trabalhados durante um curso de línguas, deixando de lado a metodologia; outros estudiosos acreditam que a metodologia não pode estar desvinculada da seleção e da ordem dos conteúdos, ou seja, um ‘roteiro de natureza ampla’, para além de conter *o que* deve ser trabalhado, deve apresentar *como* trabalhar, sendo o conteúdo e a sua metodologia de ensino igualmente importantes.

Contudo, esse autor diz que “um *syllabus* é uma declaração de conteúdo, que é usada como base para planejamento de cursos de vários tipos, e que a tarefa do elaborador é selecionar e graduar esse conteúdo” (NUNAN, 1988, p. 6, tradução nossa¹⁹). Ou seja, à princípio, o autor corrobora a natureza restrita do roteiro, colocando a metodologia fora do escopo, e ainda traz para a discussão o papel do elaborador de roteiro.

De maneira semelhante, Harmer (2001, p. 195, tradução nossa²⁰) diz que o roteiro é “a seleção de itens a serem aprendidos e a classificação desses itens em uma sequência apropriada”. O autor afirma que essa seleção inclui aspectos linguísticos, como gramática, pronúncia, compreensão auditiva, vocabulário, tópicos e temas, e o

¹⁹ [...] syllabus is a statement of content which is used as the basis for planning courses of various kinds, and that the task of the syllabus designer is to select and grade this content.

²⁰ The selection of items to be learnt and the grading of those items into an appropriate sequence.

processo de seleção é baseado nas necessidades dos alunos de forma a alcançar os objetivos e a determinar as especificações do roteiro.

Para Krahnke (1987, pág. 11, tradução nossa²¹), “Um *syllabus* para o ensino de línguas, então, é a substância linguística e temática que compõe o ensino”. Para o autor, essa composição pode ser feita de acordo com o que se pretende, desde o roteiro linguístico, em que o conteúdo é composto pelas formas gramaticais e lexicais da língua, até o roteiro semântico/informacional, em que o conteúdo é formado por certas habilidades ou informações e a forma da língua é apresentada eventualmente.

É possível perceber que tanto Krahnke (1987) e Nunan (1988) quanto Hamer (2001) comungam a ideia da natureza restrita para a construção do roteiro. Contudo, existem autores que definem a ‘natureza ampla’ como norteadora desse processo. É o caso de Cadlin (1984), que afirma que qualquer roteiro trará alguns pressupostos acerca da língua e de outros temas, como processos pedagógicos e sociais, que para ele são inerentes à sala de aula. Quando o autor afirma que os processos pedagógicos fazem parte de um roteiro, depreende-se que ele o concebe dentro de uma visão ampla, na qual o conteúdo e sua organização estão presentes, assim como a forma como eles serão trabalhados, dando lugar às questões metodológicas.

Diante desse impasse a respeito da composição do roteiro, cabe aqui diferenciá-lo de currículo. Krahnke (1987, pág. 9) declara que essa distinção não tem sido clara na literatura e que, para ele, o roteiro é mais resumido, específico e concreto do que um currículo, sendo que o roteiro está contido no currículo, mas o inverso seria impossível. O autor afirma que “currículo pode especificar apenas objetivos (o que os alunos serão capazes de fazer ao final da instrução), enquanto o roteiro especifica o conteúdo das aulas utilizado para levar os alunos às metas” (KRAHNKE, 1987, pág. 9, tradução nossa²²).

Apesar das discordâncias, todos os autores citados consideram que a elaboração de um roteiro depende sobremaneira das crenças linguísticas e pedagógicas dos elaboradores, do que se depreende que todos os tipos de roteiros possuem a subjetividade do seu elaborador. Essa subjetividade não é algo desordenado e desconexo; ela tem ligações profundas com os conhecimentos teóricos e práticos, advindos das leituras de sua formação e da sua prática em sala de aula, sendo, muitas

²¹ A language teaching syllabus, then, is the linguistic and subject matter that make up the teaching.

²² [...] curriculum may specify only the goals (what the learners will be able to do at the end of the instruction), while the syllabus specifies the content of the lessons - used to move the learners toward the goals.

vezes, intuitiva. Assim, mesmo um roteiro restrito não se desvinculará completamente das questões metodológicas.

Nessa perspectiva, embora se acredite que o roteiro proposto nesta pesquisa esteja mais próximo de ser identificado como de natureza restrita, ele não se distancia da concepção de Candlin (1984), tendo-se em vista que é apresentada uma lista de itens gramaticais a serem desenvolvidos em um material didático. Esta lista envolve pressupostos linguísticos baseados na leitura e análise de textos infantis, de alguns MDs já elaborados para o ensino de PL2, como as propostas de Perini (2002), e também refletem conhecimentos da pesquisadora.

Do que se expôs até agora, é possível inferir que a discussão sobre a natureza do roteiro é bastante frutífera e contribui para delimitar algumas das fronteiras da proposta que se faz neste trabalho. Contudo, existem ainda outras questões importantes para esta pesquisa a serem discutidas, como a dos tipos de roteiro.

2.2 Tipos de roteiros

Provavelmente por se constituírem em atividade que envolve aspectos subjetivos, os roteiros são concebidos sob diversas concepções e se apresentam em vários tipos, que, na maioria, são bastante similares. Com o objetivo de se caracterizar o roteiro gramatical, foco deste trabalho, serão apresentados, a seguir, alguns tipos de roteiros elencados por alguns autores. Tipos diferentes do gramatical, por não serem objeto deste estudo, serão apenas brevemente discutidos²³.

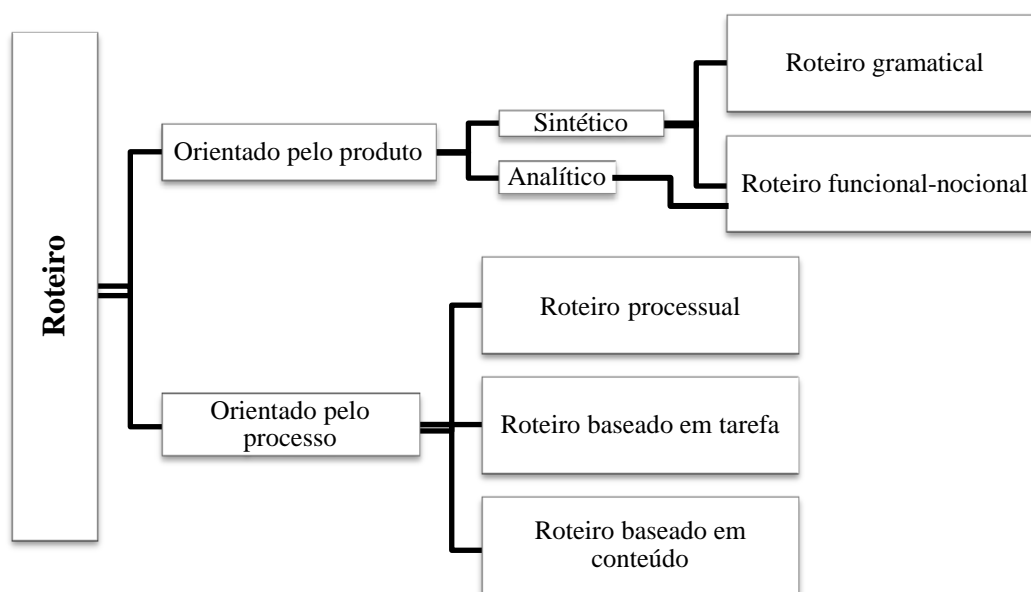
Hamer (2001) classifica seis tipos de roteiro:

- 1) Roteiro gramatical – lista de itens gramaticais, organizados sequencialmente do mais simples para o mais complexo.
- 2) Roteiro lexical – baseia-se no vocabulário e no léxico; o autor relata a dificuldade de se aplicar esse programa devido às variadas facetas do léxico.
- 3) Roteiro funcional – envolve funções sociais da língua e significados sociais.
- 4) Roteiro situacional – mostra situações reais da vida e ensina o que acontece nessas situações.
- 5) Roteiro baseado em tópico – organiza o ensino em tópicos.
- 6) Roteiro baseado em tarefas – propõe uma lista de tarefas comunicativas que os alunos terão que realizar.

²³ Para que a discussão não se torne cansativa e demasiadamente longa, no Anexo 1 deste trabalho, estão exemplos de alguns roteiros retirados de Nunan (1988) e de Krahnke (1987).

Para ilustrar o que foi exposto acerca da classificação. A categorização de Nunan (1988), que faz uma abordagem crítica de cada uma delas, é ilustrada pelo diagrama abaixo, elaborado a partir dos cinco tipos elencados por esse autor. Pode-se verificar que a nomenclatura da tipologia de alguns roteiros difere de um autor para outro, porém sua concepção é praticamente a mesma.

Figura 2 - Tipos de roteiro



Fonte: Nunan (1988); diagrama elaborado pela autora desta tese.

Nunan (1988) confirma que a crença do elaborador sobre a natureza da língua e do processo ensino-aprendizagem pode influenciar a construção do roteiro. Assim, propõe duas bases: i) *orientado pelo produto* – em que o foco está no conhecimento e nas competências que os alunos devem adquirir como resultado da aprendizagem; e ii) *orientado pelo processo* – que está centrado nas próprias experiências dos participantes (professores e alunos) durante o processo ensino-aprendizagem. Ou seja, segundo Nunan (1897, p. 12, tradução nossa²⁴): “O que queremos dizer quando nos referimos a ‘processo’ é que ele é uma série de ações voltadas para algum fim. O ‘produto’ é o fim em si”.

²⁴ What we mean when we refers to process is a series of actions directed towards some end. The product is the end itself.

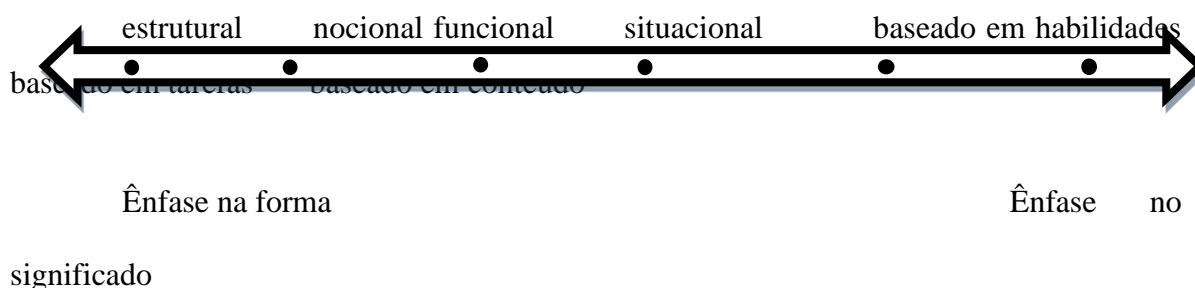
Os tipos de roteiros que se encaixam na base ‘orientado pelo produto’ ainda podem abarcar duas outras subdivisões:

- I. Sintético – aquele em que as diferentes partes da língua são ensinadas separadamente para que a aquisição aconteça gradualmente a partir do acúmulo e junção das partes trabalhadas até que toda a estrutura-alvo tenha sido estabelecida.
- II. Analítico – construído de acordo com a finalidade para qual as pessoas estão aprendendo a língua e também centrado no desempenho necessário para os aprendizes alcançarem o objetivo, isto é, tem-se os propósitos comunicativos para os quais a língua será utilizada como ponto de partida: *o que* o aluno deve aprender é menos importante do que *o como* ele deve aprender . De acordo com Nunan (1987), o sistema gramatical da língua não pode ser o ponto de partida nesse tipo de roteiro.

Long & Crookes (1993) relatam que, no roteiro sintético, as estruturas são, na maioria das vezes, apresentadas uma após a outra, contudo elas também podem aparecer em pares contrastantes, por exemplo: presente simples *vs.* passado simples ou substantivos no singular *vs.* substantivos no plural.

A divisão de Nunan (1988) quanto aos tipos de roteiro é baseada no produto (aprendizado final da língua) e no processo (processos comunicativos de sala de aula), enquanto Krahnke (1987) ordena os roteiros baseando-se na ênfase na forma e na ênfase no significado. Para tanto, Krahnke (1987, p. 18) fornece um *continuum* que demonstra sua classificação.

Figura 3 - Continuum dos tipos de roteiro



Fonte: Krahnke (1987, p. 18).

Elaborar o diagrama a partir das ideias de Nunan (1988) e trazer o *continuum* feito por Krahnke (1987) é importante para, além do que já foi dito, demonstrar como a

concepção de língua de cada autor é determinante tanto para a organização dos tipos de roteiro como para a escolha de qual tipo estruturará o curso de língua que se pretende definir neste trabalho.

No entanto, Brumfit (1984) e Krahnke (1987) assinalam que as classificações citadas são precisas na teoria, mas que, na prática, um tipo de roteiro pode prevalecer sobre os demais e, ainda, que dificilmente um único tipo predomina e exclui os outros. Dizem ser mais provável a coexistência entre eles, o que leva a uma combinação, em maior ou menor grau, de dois ou mais tipos de roteiros.

Até mesmo Nunan (1987, p. 28, tradução nossa²⁵), que se mostra mais convencional que os outros em suas concepções, chega a admitir a possibilidade de combinações ao tratar dos tipos sintéticos e analíticos, afirmando que “na prática, os cursos serão tipificados como mais ou menos sintéticos ou mais ou menos analíticos de acordo com a relevância dada aos elementos discretos na seleção e classificação do *input*²⁶”.

Na próxima seção, serão descritos, de forma sucinta, cada um dos modelos do *continuum* de Krahnke (1987), apresentados anteriormente na Figura 3, adotando-se a seguinte ordem: dos tipos com maior ênfase no significado para os tipos com maior ênfase na estrutura.

2.2.1 Roteiro baseado em conteúdo (*content-based syllabus*)

Segundo Krahnke (1987), esse não é o tipo de roteiro voltado para o processo ensino-aprendizagem de uma língua e, sim, para o ensino de algum conteúdo específico ou de determinada informação em que seja utilizada a língua que os alunos estão aprendendo no momento, sendo esse aprendizado linguístico algo incidental. Isto é, esse tipo de roteiro é organizado com o objetivo de que o aluno assimile determinado conteúdo, e não a língua.

Tanto para Nunan (1988) quanto para Krahnke (1987), esse tipo de roteiro é muito específico, sendo desenvolvido para atender um objetivo particular, como alguma matéria relativa a um campo técnico ou acadêmico ensinada por intermédio da língua

²⁵ ...in practice, courses will be typified as more-or-less synthetic or more-or-less analytic according to the prominence given to discrete elements in the selection and grading of input.

²⁶ Segundo Ellis (1994), *input* representa toda e qualquer informação a que o indivíduo está exposto e/ou que obtém a partir dos sentidos. Quanto maior for o nível de *input* do indivíduo, maior será seu nível de *output*. *Output* é tudo aquilo que se produz a partir do *input*. No Brasil, existem alguns autores que optam por traduzirem o termo *input* como ‘insumo’. Porém, por se acreditar que essa tradução não é condizente com o extenso valor semântico que o vocábulo em inglês abrange, será feita, neste trabalho, a opção por esse vocábulo (*input*).

que os alunos precisam ou querem aprender, possivelmente com ajustes linguísticos, para tornar o conteúdo-alvo mais compreensível. Apresenta-se um fragmento de um roteiro baseado em conteúdo fornecido por Nunan (1988, p. 116) no Anexo 1 desta pesquisa.

2.2.2 Roteiro baseado em tarefa (*task-based syllabus*)

Um roteiro baseado em tarefas é semelhante a um roteiro baseado em conteúdo, considerando-se que, em ambos, o ensino não é organizado em torno das especificidades linguísticas, mas tendo-se em vista outro(s) objetivo(s). Nesse roteiro, o conteúdo do ensino é uma sequência de tarefas com diferentes níveis de complexidade que os alunos necessitam executar, utilizando-se da língua que estão aprendendo. Apesar de as tarefas serem elaboradas por intermédio de atividades cujo propósito não é a aprendizagem de línguas, o desempenho que elas requerem destina-se a desenvolver habilidades na segunda língua, estando a aprendizagem de línguas subordinada a esse desempenho. Porém, o ensino da língua ocorre somente quando surge um obstáculo durante a realização de determinada tarefa. A escolha dessas tarefas está intimamente ligada às necessidades da vida cotidiana (KRAHNKE, 1987).

Krahnke (1987, p. 62) afirma que fornecer um exemplo exato de um roteiro baseado em tarefa é um tanto difícil, pois cada um deve ser voltado para seu objetivo específico. Esse autor fornece um exemplo que, segundo ele, pode ser utilizado para diferentes tipos de aprendizes em diversos níveis de aprendizado. O exemplo encontra-se no Anexo 1 desta pesquisa.

2.2.3 Roteiro baseado em habilidades (*skill-based syllabus*)

Segundo Krahnke (1987, p. 16, tradução nossa²⁷), habilidades são “coisas que as pessoas precisam ser capazes de fazer para serem competentes em uma língua”. Sendo assim, para ele, um roteiro fundamentado em habilidades é constituído de um conjunto de ações específicas ancoradas em competências linguísticas (pronúncia, vocabulário, gramática, questões sociolinguísticas e discursivas). Esse tipo difere do roteiro situacional (descrito a seguir), que é fundamentado em situações específicas de uso da língua, já que se baseia em comportamentos gerais ancorados nas competências linguísticas, como ouvir alguém falar na língua-alvo e, a partir disso, entender a ideia principal; escrever textos com parágrafos bem estruturados; saber falar sobre um assunto em determinada situação. O objetivo principal do roteiro baseado em

²⁷ “skills are things that people must be able to do to be competent in a language”.

habilidades é levar o aluno a aprender uma habilidade específica da língua, o que pode ocasionar o desenvolvimento de outras competências linguísticas de forma mais geral, fazendo com que aluno processe incidentalmente qualquer informação que esteja disponível ao aplicar as habilidades de língua. O exemplo fornecido por Krahnke (1987) pode ser visto no Anexo 1 desta pesquisa.

2.2.4 Roteiro situacional (*situational syllabus*)

É aquele em que o conteúdo a ser ensinado é composto por um conjunto de situações, reais ou não, em que a língua é usada. As situações geralmente envolvem vários participantes em alguma atividade que ocorre em determinado lugar, utilizando-se uma linguagem que abrange uma série de funções combinadas em um discurso possível.

O objetivo principal desse roteiro é ensinar a variedade (social, regional, histórica e cultural) da língua usada em determinadas situações. Algumas vezes, tais situações (por exemplo: visitas ao dentista, fazer uma reclamação ao locatário do imóvel, comprar um livro) são propositalmente relevantes por atenderem as necessidades dos aprendizes de línguas, preparando-os para usar as variedades da língua determinadas no programa.

2.2.5 Roteiro funcional-nocional (*functional-notional syllabus*)

É aquele em que o conteúdo do ensino de línguas é uma junção das funções que são realizadas quando a língua é usada com as noções necessárias para expressar algo na língua-alvo. Nunan (1988, p. 34, tradução nossa²⁸) afirma que existe uma confusão entre os termos ‘função’ e ‘noção’ por parte dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e, para ele, “as funções podem ser descritas como os propósitos comunicativos para os quais usamos a língua, enquanto as noções são os significados conceituais (objetos, entidades, relações lógicas) expressos através da língua”. São exemplos de funções: informar, concordar, pedir desculpas, pedir, prometer, e assim por diante. Exemplos de noções incluem tamanho, idade, cor, comparação, tempo, e assim por diante.

De acordo com Krahnke (1987), esse é o roteiro mais difícil de ser descrito de forma objetiva, devido a uma confusão teórica. Para ele, alguns autores, como Brumfit, associam esse roteiro ao ‘ensino comunicativo de língua’, mas Krahnke (1987) relata

²⁸ [...functions may be described as the communicative purposes for which we use language, while notions are the concept meanings (objects, entities, states of affairs, logical relationships, and so on) expressed through language.

que o roteiro funcional-nocional é uma compilação de diversas abordagens e procedimentos, reunidos em torno de um conteúdo nocional/funcional. Sucintamente, esse roteiro é visto pelo autor como um meio de se definir o conteúdo instrucional, e tem, nesse sentido, mais aspectos em comum com os roteiros gramaticais, pois os dois estão expostos a várias interpretações, podendo ser associados a várias metodologias.

Ratifica-se, assim, a apreensão de que as crenças linguísticas, filosóficas e sociais e as interpretações teóricas do elaborador de roteiro são preponderantes para a definição do tipo de roteiro que ele escolherá e de como será elaborado. Haja vista que, para Krahnke (1987), um roteiro funcional-nocional está mais próximo de um roteiro gramatical, enquanto, para outros autores, como Brumfit e Johnson (1979), ele é associado ao ‘ensino comunicativo’ – visões antagônicas, portanto.

Os tipos de roteiro do *continuum* de Krahnke (1987) – Figura 3 – foram resumidamente descritos neste trabalho, com a finalidade de mostrar a diferença entre suas especificidades e as do roteiro gramatical, intencionalmente apresentado por último, visto ser esse tipo de roteiro o foco desta pesquisa.

2.2.6 Roteiro gramatical²⁹ (*structural syllabus*)

De acordo com Nunan (1988), o roteiro gramatical é orientado pelo produto e é sintético, o que significa que ele precisa ser direcionado para os conhecimentos, as habilidades e competências que os aprendizes devem alcançar como resultado do processo ensino-aprendizagem. Além disso, para o autor, esse roteiro necessita ser construído com o fim de abordar as inúmeras partes da língua separadamente e de forma gradual, da mais simples para a mais complexa, objetivando-se que, ao final do processo, a junção dessas partes possibilite a formação, pelo aluno, da ‘estrutura esperada’ da língua-alvo que está adquirindo.

‘A estrutura esperada’ depende do objetivo final do curso e da finalidade para a qual o curso de língua foi construído. Ou seja, ‘a estrutura esperada’ está intimamente ligada à concepção de língua, às crenças linguísticas e pedagógicas explícitas ou implícitas do elaborador do roteiro – ou de quem o contratou –, que deve conhecer as pessoas a quem ele se destina e para que fim essas pessoas usarão a língua-alvo.

Sendo assim, observa-se que ‘a estrutura esperada’ que norteia a elaboração do roteiro gramatical apresentado neste trabalho para se ensinar PPE a surdos pode ser

²⁹ Na literatura pertinente, também se encontram os termos ‘estrutural’ e ‘formal’. Optou-se pelo termo ‘gramatical’, pois se acredita que ele seja o que carrega uma carga menor de preconceito.

muito parecida com a que norteia o ensino de LP a estrangeiros, por exemplo. Não obstante essa semelhança, neste trabalho apresenta-se uma proposta específica para o público em questão (surdos), com considerações necessárias, tendo-se em vista produzir um roteiro que auxilie o elaborador de material didático a preparar livros, atividades e instrumentos afins, que contribuam para a construção da autonomia comunicativa dos alunos surdos. Autonomia comunicativa que se deverá efetivar entre eles e os ouvintes por intermédio da escrita da LP e para que eles possam fazer uso competente dessa língua em situações formais e informais, como: aplicativos de conversas *on-line*, redes sociais, concursos públicos, vizinhança, vestibulares, sala de aula, de modo que eles realmente se integrem à comunidade letrada na qual estão inseridos.

O roteiro gramatical foi o norteador do ensino de língua tanto para professores como para teóricos durante muitos anos. De acordo com Krahnke (1987), desde o início do método audiolingual na década de 50, esse roteiro foi o fio condutor de inúmeros livros e materiais didáticos para o ensino da língua inglesa.

Para Wilkins (1976), a primeira preocupação desse tipo de roteiro, como já mencionado, é organizar itens gramaticais do mais simples para o mais complexo; assim, confere-se alta prioridade para os recursos gramaticais e conserva-se o foco na premissa de que a estrutura para o ensino de línguas deve ser dada principalmente por essa sequência ordenada de categorias gramaticais.

Breen (2001) relata que o roteiro gramatical foi muito disseminado por ter sido considerado uma solução rápida para todos que procuravam a unidade de análise mais adequada para o ensino de uma L2. Esse relato vem ao encontro do objetivo desta pesquisa, considerando-se que o ensino de PL2 para surdos é algo relativamente novo no Brasil e ainda não se tem um roteiro construído para esse fim – necessidade que urge ser suprida e que demanda, portanto, reflexão e elaboração imediatas.

Segundo Nunan (1988), a premissa para elaboração de um roteiro gramatical é selecionar um item gramatical por vez e preparar atividades para ele, introduzindo-se o próximo item no processo de aprendizagem somente se o anterior tiver sido absorvido completamente pelo aprendiz. Segundo o autor, com essa postura, assume-se que, ao internalizarem os aspectos formais da língua, os alunos serão capazes de usá-los prontamente em comunicações reais fora do ambiente de sala de aula. Esse é um resumo do que Nunan (1988) determina como roteiro gramatical. O autor defende a ideia de que o elaborador do roteiro **não** deve ter qualquer tipo de reflexão sobre a estrutura da língua no momento da elaboração.

Dado haver várias críticas desse linguista a esse tipo de roteiro, apresenta-se, a seguir, um apanhado das principais, buscando-se contra-argumentar em defesa do roteiro gramatical.

Nunan (1988) afirma que esse aporte gramatical do roteiro deturpou a natureza do fenômeno língua, concentrando-se simplesmente nos aspectos formais da língua, tendo-se, por muitas vezes, centrado o aprendizado nos nomes das entidades gramaticais da língua. Outra crítica do autor é a de que não existe uma relação de um para um entre forma e função, já que uma forma pode desempenhar várias funções e uma função pode ser desempenhada de várias formas.

Ao fazer essas considerações, Nunan (1988) afirma que um roteiro gramatical enfoca somente a nomenclatura das entidades gramaticais e desvincula completamente forma e função ou, no mínimo, ele assume que, neste tipo de roteiro, espera-se que uma única forma dê conta de somente uma função. Contudo, parece que o autor está se referindo ao ensino da gramática prescritiva totalmente dissociado dos usos sociais da língua, semelhante ao que acontecia, e ainda acontece, com a forma tradicional de ensino de L1 ou quando se tem uma visão mais restrita da abordagem da gramática e tradução (AGT).

Quanto a esse aspecto, faz-se necessário enfatizar que não é esse o tipo de roteiro que esta pesquisa propõe. O roteiro gramatical que se objetiva com este estudo baseia-se na concepção de que os tópicos gramaticais podem ser um suporte, um guia para o trabalho dos professores elaboradores de MD e que esse suporte precisa estar ancorado por situações de uso natural da língua para que tal conjunto alcance o objetivo de proporcionar aprendizado da língua-alvo. Porém, ele será, sim, um norteador do processo pedagógico dentro de um contexto comunicativo, em que as interações com o texto são tão importantes no processo de ensino quanto as que se realizam entre os participantes das atividades de sala de aula.

Ratifica-se, ainda, o objetivo principal da proposta elaborada neste estudo, que é construir um roteiro que aponte determinados itens gramaticais, principalmente as formas verbais, a partir dos seus usos em textos autênticos, para enfocá-los em uma sequência flexível. Ou seja, o que se propõe não é para ser aplicado em sala de aula como se fosse uma receita a ser seguida passo a passo. Pretende-se que o roteiro sirva, para o professor elaborador de material didático, como norteador dos tópicos gramaticais, principalmente dos verbos e de suas formas, que devem ser tratados em

cada um dos níveis de ensino do roteiro, sendo os textos autênticos a base de todo o processo.

Por ser contrário ao roteiro gramatical, questiona Nunan (1988, p. 32, tradução nossa³⁰): “Existe alguma evidência de que o ensino resulta, de fato, em aprendizado?” Esse questionamento é bastante pertinente para o professor de L2.

A resposta pode ser ‘não’ para aquele que acredita que a única contribuição do professor para o ensino é a oferta de *input*, isto é, que o papel do professor de línguas é o de ofertar *input* na língua-alvo e que o aprendiz, com suas habilidades e competências, vai conseguir se organizar e resolver como fará uso de tudo o que está recebendo.

No ensino de L2 a surdos, a resposta para a pergunta de Nunan é ‘sim’, ao menos no caso do ensino de uma língua oral, por escrito, a surdos. Em um primeiro momento, não se pode falar em aquisição de L2 por surdos, dentro do modelo natural, sem o ensino formal, tendo-se em vista que esses alunos não possuem o canal físico para a aquisição natural de uma língua oral-auditiva: o auditivo.

A crença de que a função do professor de L2 é exclusivamente oferecer *input* na língua-alvo é a premissa básica da Abordagem Natural postulada por Krashen (1982) e Prabhu (1987). Essa convicção pode fazer sentido para o ensino de L2 para ouvintes, apesar de existirem estudiosos, como Ellis (1987, 2001), que a refutam ao afirmarem que, não se trabalhando a gramática, não se alcança competência comunicativa.

Diante de tais considerações, indaga-se: **qual** *input* oferecer? E, **como** fornecê-lo, já que ele não pode ser do mesmo tipo nem deve ser apresentado da mesma forma como postulado pelos dois grandes defensores e precursores do ‘ensino comunicativo de língua’?

Para se responder a tal questionamento, julga-se ser necessário pensar em um ensino organizado de PPE para alunos surdos iniciantes, ao menos até eles dominarem algumas estruturas que lhes propiciem certa autonomia, de modo que eles adquiram, de forma mais independente, o conhecimento que lhes pode ser proporcionado a partir da interação espontânea, por conversas com ouvintes em *chats*, por exemplo. Nesse sentido, parece ser plausível falar em ensino-aprendizagem de L2 por escrito para surdos, em uma primeira fase, e não em aquisição³¹.

³⁰ Is there any evidence that teaching does, in fact, result in learning?

³¹ No capítulo 3, será apresentada, de forma sucinta, nos moldes descritos pela Linguística Aplicada ao ensino de línguas, a diferença entre aprender e adquirir uma língua.

Retomando-se, então, o ensino de L2 para surdos, é preciso organizar, de forma refletida, uma sequência que norteie o trabalho pedagógico com esse público – demanda que o roteiro gramatical pode suprir. Certamente deve haver outras formas de organização desse roteiro, porém o que com este trabalho enfatiza é que o ensino de uma língua oral por escrito – que, no caso, não é uma representação gráfica dos sons – deve, necessariamente, estar ancorado em itens gramaticais que auxiliem o processo de construção da competência comunicativa desses alunos. Dado que não se está tratando aqui de um ensino de gramática prescritiva e desvinculado dos usos sociais da língua, vislumbra-se a possibilidade de enfoque nas necessidades de comunicação dos surdos em LP, baseadas em uma classificação graduada de estruturas gramaticais presentes em textos autênticos, as quais irão auxiliá-los no aprendizado dessa língua.

As críticas de Nunan (1988, p. 34, tradução nossa³²) sobre o roteiro gramatical, em suma, estão mais ligadas à classificação gradual do que ao fato de ser necessário ou não se ensinar gramática, deixando transparecer que ele reconhece a importância do trabalho com estruturas gramaticais no ensino de L2. É esse mesmo autor que ressalta o comentário de outro linguista a esse respeito: “Em uma excelente análise recente do estado de gramática no roteiro, Rutherford (1987) sugere que o abandono da gramática como o elemento fundamental no currículo pode ser prematura”.

O linguista cita Rutherford para afirmar que o ensino da gramática não pode estar voltado para a memorização de estruturas gramaticais que não fazem sentido para o aprendiz, mas deve estar direcionado para o aumento de consciência do aluno acerca das formas como os processos gramaticais e os discursivos acontecem e interagem entre si. Exatamente nesse ponto é que, na presente pesquisa, se comunga com as ideias de Nunan (1988), tendo-se em vista que o roteiro que está sendo proposto terá alicerce em itens gramaticais que dialogam com os usos sociais da língua portuguesa e que, em momento algum, a concepção desse roteiro corrobora a ideia de se ensinar nomenclatura gramatical.

Também em Nunan (1988, p.33, tradução nossa), encontra-se outra afirmação bastante pertinente a este trabalho: “A dificuldade para os planejadores de roteiro é que, muitas vezes, eles têm de tomar decisões antes que a pesquisa em questão tenha sido

³² Rutherford (1987) suggests that the abandonment of grammar as the pivotal element in the syllabus may be premature.

realizada”³³. O que o autor menciona condiz com a situação em que foi elaborado este trabalho, já que as pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa para surdos ainda são incipientes, voltadas mais para o campo da educação e menos para a língua. Assim sendo, foi preciso tomar decisões para a construção desse roteiro baseadas nas experiências de sala de aula da pesquisadora e dos estudos feitos sobre o ensino de PL2 para ouvintes, com as devidas adequações.

Muitas das análises sobre as compreensões tecidas por Nunan (1988) acerca do ensino de L2 oral foram feitas, neste trabalho, por conta do caráter especial da pesquisa. Dado que a literatura sobre o ensino de L2 para surdos ainda é embrionária, foi preciso beber nas fontes existentes, criticá-las e fazer as devidas mudanças e adaptações com o objetivo de poder contribuir para o ensino de L2 para surdos de forma refletida.

A propósito das críticas, é importante dizer que, mesmo tendo sido muito utilizado nas décadas de 50 e 60, como já mencionado, o roteiro gramatical foi alvo de duras críticas nas duas décadas seguintes, que permanecem nos dias atuais. Contudo, em oposição a essa corrente e com a intenção de defender o roteiro gramatical, Bleghizadeh (2010) argumenta que as principais críticas vieram de duas frentes: uma sociolinguística e outra psicolinguística, sobre as quais se discorrerá a seguir.

O autor expõe que as críticas de base sociolinguística apareceram na década de 1970, encabeçadas por pesquisadores do ensino de línguas que observaram que dominar as formas gramaticais não era o suficiente para se aprender uma língua, alegando que, na verdade, para tanto exigiam-se outros tipos de conhecimentos e de práticas. Segundo esses pesquisadores, alunos que aprenderam uma L2 por intermédio de materiais unicamente gramaticais eram capazes de produzir sentenças bem formadas, mas incapazes de se comunicar em situações reais.

As críticas de bases sociolinguísticas são plausíveis e racionais, pois do aprendizado apoiado unicamente na forma (gramática) e dissociado do uso podem resultar aprendizes que não conseguem utilizar a língua socialmente. Porém, como já mencionado, enfatiza-se que essa não é a perspectiva adotada nesta proposta, em que se propõe um roteiro gramatical formado por itens gramaticais organizados e selecionados para o uso social da língua, baseado na gramática do português como L2 escrita por Perini (2002) e a partir da análise de textos autênticos nos quais a gramática está associada/entranhada ao uso.

³³ The difficulty for syllabus planners is that they often have to make decisions before the relevant research has been carried out.

Com relação às críticas de base psicolinguística, Bleghizadeh (2010) afirma poder se notar que o foco dessas ideias se encontra na maneira como as pessoas aprendem uma língua, tendo-se em vista que, no roteiro gramatical, a ordem em que cada item gramatical será praticado é importante, pois existe uma gradação no nível de dificuldade dos tópicos gramaticais. Segundo esse autor, os críticos de base psicolinguística, apoiados em estudos de aquisição de segunda língua, não acreditam na linearidade do processo de ensino e aprendizagem, em que se prevê que a aprendizagem se dê de forma hierarquicamente organizada.

Bleghizadeh (2010) comenta, acerca da linearidade na aprendizagem de língua, a posição contrária de Nunan (2001), para quem a aquisição da L2 se parece muito mais com o florescer de um ‘jardim’, onde algumas ‘flores linguísticas’ surgem juntamente com outras espécies e em uma ordem que o “jardineiro” não controla, associando o ‘jardineiro’ ao elaborador de roteiro.

A metáfora do jardim faz bastante sentido. Entretanto, é preciso plantar algumas sementes, sem elas não há jardim, e a escolha dessas sementes será diferente, porque se dará conforme a crença e a necessidade do jardineiro – lembrando-se que o bom jardineiro sabe que algumas espécies demoram mais para florescer que outras e que, portanto, elas precisam de mais cuidado que as outras. Ou seja, os elaboradores de MD devem conhecer a realidade do público e a da língua-alvo e, a partir delas, propor os materiais.

As críticas de base psicolinguística têm fundamentação nas pesquisas de aquisição de L2 e são pertinentes. Contudo, os defensores dessa crítica acreditam que a maior contribuição do ensino é a oferta de *input*, ou seja, que o papel do professor de línguas é proporcionar uma grande variedade de *input* na língua-alvo e que o aprendiz é que decidirá como e quando fará uso desse *input*. Essa é uma crença naturalista na qual se acredita plenamente que o aprendizado de L2 se dá da mesma forma que o de L1: naturalmente. A isso, pode-se aplicar a metáfora do banquete, em que ao professor está destinado o papel do banqueteiro, que é o de proporcionar todas as variedades de comidas (*input*) e em grandes quantidades, e a atividade do aluno é comer, como e quando bem desejar. Porém, parece algo um tanto desordenado almoçar na hora do café da manhã ou, na hora do almoço, comer a sobremesa, depois o prato principal e terminar com a salada. Nada impede que isso aconteça, mas não é assim que se espera que ocorra.

Nesta pesquisa, ressalta-se que esse banquete linguístico não ‘matará a fome’ de alunos surdos no aprendizado da LP, pois eles não possuem o principal canal de aprendizado/aquisição natural de uma língua oral, que é o auditivo, como já mencionado. Conseqüentemente, ao menos em um primeiro momento, acredita-se que se faz necessária a organização do ensino da escrita da língua-alvo, que se configura no roteiro. Provavelmente, depois que os alunos surdos tiverem adquirido certas competências/habilidades previstas no roteiro, esse ‘banquete linguístico’ poderá ter seu papel na melhoria da proficiência dos estudantes.

Pode-se notar que as críticas aos roteiros gramaticais são baseadas na análise desses roteiros como se fossem receitas que devem ser seguidas, sem contextualização, sem vínculos com os usos comunicativos da língua, provavelmente como já foi feito em algum momento ou ainda é feito em algum lugar.

No entanto, essa visão restrita do trabalho com a gramática tem sido conveniente a teóricos que, no afã de defender a sua base teórica como a única capaz de dar conta da complexa tarefa de ensinar uma L2, não conseguem conceber a ideia de que os tipos de roteiros podem/devem coexistir e coexistem, como mostrado na análise dos dados. Eles não admitem que os elaboradores possam construir um tipo de roteiro entremeado de características pertencentes a outros tipos, que as abordagens de ensino de L2 não precisam necessariamente ser pontos extremos e divergentes de um mesmo *continuum* e que os profissionais que trabalham com L2 não são obrigados a decidir por uma única linha de pensamento, podendo fazer uma junção do que julgarem como importante e pertinente ao seu trabalho.

Ao tratar dos tipos de roteiros, Krahnke (1987, p. 8, tradução nossa³⁴) afirma “Cada tipo será definido como se um existisse independentemente dos outros, apesar de, na prática, os tipos de roteiro serem frequentemente combinados”. Com essa afirmação, o autor corrobora uma proposta menos ortodoxa para a construção de um roteiro.

Em resumo, é possível deduzir que as críticas a respeito do roteiro gramatical culminam em uma única afirmação: esse tipo de roteiro não fornece condições para que os alunos alcancem competência comunicativa na língua-alvo. Contudo, o que se nota é que essa afirmação está baseada no conceito de ensino de gramática contido nas gramáticas tradicionais, no ensino de regras gramaticais desvinculado dos usos da língua.

³⁴ Each type will be defined as though it existed independently of the others, although in practice syllabus types are frequently combined.

Neste trabalho, será adotado o conceito postulado por Canale (1983), que afirma que a competência comunicativa pode ser dividida em competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, ou seja, ter competência comunicativa significa ser capaz de usar e pensar a L2 em diferentes momentos e contextos.

Nesse sentido, com a intenção de auxiliar os alunos a alcançar competência comunicativa na L2, Krahnke (1987) considera como a maior característica de um roteiro gramatical o fato de ele ser sintético, isto é, de se ter que observar a língua para construí-lo, partindo-se das estruturas mais simples e mais usuais para as mais complexas e menos frequentes. Em um roteiro sintético, é possível assumir que os alunos podem internalizar o que está sendo estudado para se atingir, pelo menos, dois objetivos: a) produzir enunciados na língua-alvo ou avaliar a precisão dessa produção; b) transformar a análise consciente da língua-alvo em uso inconsciente da língua.

Krahnke (1987) assegura que a maioria dos roteiros gramaticais tem os seus conteúdos baseados no latim, sendo as categorias gramaticais mais comuns formadas por: conjuntos de substantivos e de adjetivos pertencentes a determinado campo semântico; verbos; pronomes; dentre outras. A morfologia também está presente por meio da dicotomia entre as marcações de singular e plural; das marcações de gênero; das marcas de tempo verbal; de alguns afixos e de outras tantas marcas morfológicas. O autor ainda afirma que o foco desse roteiro tende a ser limitado ao nível da sentença, sendo essa a maior unidade do discurso trabalhada, e que a classificação geralmente compreende os tipos: afirmativa, negativa, interrogativa, condicional, exclamativa, partindo-se das orações simples para as compostas.

O fato de se trabalhar apenas no nível da sentença pode ser visto como negativo, ao se tratar de ensino de L2 a ouvintes iniciantes, que podem ouvir, ler em voz alta, repetir não somente sentenças, mas produzir enunciados escritos relativamente extensos na L2, pois já o fazem em sua L1. Contudo, para surdos iniciantes, o trabalho no nível sentencial, com as categorias gramaticais mais comuns, com as marcas morfológicas constitui um bom ponto de partida para o aprendizado de uma língua oral-auditiva, desde que esses elementos estejam dentro de um contexto comunicativo que seja significativo para a faixa etária.

Grannier e Furquim-Freire (2009), dissertando a respeito dos requisitos para a escolha de textos para a elaboração de um MD para o ensino de PPE a surdos, propõem, como critério básico dessa seleção, a presença, nos textos autênticos pré-selecionados,

de tempos verbais a serem ensinados em determinada sequência, conforme cada nível de aprendizagem do público em questão. Essa sequência está explicitada no Quadro 2, elaborado pelas autoras.

Quadro 2 - Proposta de sequência de ensino de tempos verbais da LP (como L2) conforme nível de aprendizagem dos surdos

NÍVEL	TEMPOS VERBAIS
Principiante	Tempos do presente do indicativo: presente, futuro composto (vai + infinitivo) presente contínuo (está + gerúndio) e formas nominais: infinitivo, gerúndio e particípio passado. (Imperativo.)
Intermediário I	Tempos do pretérito: perfeito (primeira parte)
Intermediário II	Tempos do pretérito: (perfeito segunda parte), imperfeito, pretérito perfeito composto (tem + particípio passado), pretérito mais-que-perfeito composto (tinha + particípio passado).
Avançado	Todos os tempos do subjuntivo e os tempos futuro do presente (farei) e futuro do pretérito (faria).

Fonte: Grannier e Furquim-Freire (2009, p. 2).

As autoras utilizam como critério para a divisão dos tempos verbais o grau de complexidade sintática e morfológica que caracteriza as ocorrências das formas verbais, tendo em vista que, sintaticamente, os tempos do subjuntivo são mais complexos do que os do indicativo, sendo o subjuntivo encontrado em sentenças subordinadas a outras sentenças simples formadas com verbos no indicativo. Quanto ao grau de complexidade morfológica, que, para as autoras, está ligada à regularidade, ou não, das formas verbais, as formas irregulares demandam intensa prática ao longo de todo o curso, principalmente as do pretérito perfeito, que são irregulares em quinze verbos da LP (GRANNIER E FURQUIM-FREIRE, 2009, p. 1).

Essa sequência dos tempos verbais apresentada pelas autoras é semelhante à verificada em grande parte de livros didáticos e de cursos de PL2. A explicação sobre essa escolha é baseada em análises linguísticas realizadas durante as últimas décadas do trabalho com o ensino de PL2 feito por alguns pesquisadores; nesse caso, mais especificamente por Grannier (2002, 2007, 2014).

Essa sequência se constitui também na coluna vertebral do roteiro que neste trabalho se propõe. Contudo, ela foi revista e remodelada a partir da análise de textos autênticos escritos para crianças e, assim, preenchida com outros tópicos, que compõem o corpo do roteiro.

Com a intenção de ilustrar como podem ser os roteiros gramaticais, são trazidos exemplos de roteiros elaborados por alguns autores. Contudo, é necessário dizer que esses exemplos serviram unicamente como amostra, e não como molde para o que se elaborou nesta pesquisa, que se volta para o ensino de PPE para surdos, o que demandou um olhar direcionado e específico para esse fim.

Em Krahnke (1987), encontra-se o roteiro do livro *The New English 900*, para o ensino de inglês como L2, publicado em 1978 por Collier Macmillan, que se destina a iniciantes e é organizado estruturalmente, apesar de conter alguns conteúdos situacionais, como relata o próprio elaborador.

Amostra 1 – Roteiro de Macmillan, 1978 apud Krahnke (1987, tradução nossa)

Isso e aquilo	‘Could’ possibilidade	Subs. contáveis e coletivos
Meu, seu	Adjetivos de comparação	Advérbios de frequência
‘To be’, presente	‘-er; -est’	Posição indireta do objeto
Pronome subjetivo	Verbos ‘two-words’	Futuro ‘will’
Adjetivos predicativos	Could – passado de ‘can’	‘Would like’, ‘would rather’
Pronomes subjetivos – plural	Infinitivos	‘Must’, ‘must not’
Adjetivos possessivos	Interrogação (‘Tag question’)	Passado contínuo
Pronomes demonstrativos	Contáveis, incontáveis	Clausulas embutidas
Imperativos	Presente contínuo	cláusulas relativas
Negativo de ‘to be’	Pronomes possessivos	Reflexivos
Terceira pessoa presente do singular	Passado ‘to be’	Advérbios ‘-ly’
Passado simples	Presente simples	‘Should’
Perguntas negativas	‘May’, ‘may not’	‘If+ condição real
Futuro composto	‘Can’, ‘can not’	
	Presente simples – negativo	

Nunan (1983) utiliza-se de uma amostra para exemplificar a natureza sintética do roteiro gramatical, cuja aplicação se realiza de acordo com a seguinte orientação: um item deve ser apresentado se o anterior for completamente compreendido pelos aprendizes.

Amostra 2 – Roteiro de (1983)

Lição (l)	combinações de cópula e adjetivo: <i>She is happy</i>
Lição (m)	introduzir de ‘-ing’: <i>She is driving a car</i>
Lição (n)	reintrodução de ‘there is’: <i>There is a man standing near the car</i>
Lição (o)	distinção entre subs. contáveis e incontáveis: There are some oranges and some cheese on the table
Lição (p)	introduzir os verbos ‘to like’ e ‘to want’: <i>Eu gosto de laranjas, mas não de queijos</i>
Lição (q)	reintroduzir ‘don’t’ imp. negativas:

	<i>I don't like cheese</i>
Lição (r)	introduzir verbos com significado estativo: <i>I don't come from Newcastle</i>
Lição (s)	introduzir os adv. do hábito e, assim, o pres. simp.; ou melhor, pres. no aspecto simples: <i>I usually come at six o'clock</i>

O livro *Interagindo em Português: textos e visões do Brasil*, de Eunice R. Henriques e Daniele M. Grannier, direcionado ao ensino de português para estrangeiros e publicado em 2001, é uma obra didática elaborada sob a Abordagem Interacional. Nela, verifica-se uma combinação de tipos de roteiros interessante para o trabalho com L2. Tem-se um roteiro gramatical que não possui a rigidez descrita por Nunan (1983). A seguir, apresenta-se uma amostra com o conteúdo gramatical das primeiras unidades do livro.

Amostra 3 – Roteiro do conteúdo gramatical de unidades de *Interagindo em Português: textos e visões do Brasil* (2001)

Unidade	Conteúdo gramatical
1	Interrogação, pronomes pessoais do caso reto, verbo ser no presente do indicativo, gênero e número
2	Números (número e forma escrita), preposição (à, às, ao, aos), expressões de horas
3	Verbo Ter no presente do indicativo, de quem, possessivos (meu, dele, são de...), letras do alfabeto
4	Pronomes possessivos (singular, plural), locativos
5	Pronomes demonstrativos (gênero e número), locativos, verbo estudar no presente do indicativo
6	Comparativos (de igualdade, superioridade e inferioridade)

Fonte: Henriques e Grannier (2001), manuscrito.

As três amostras utilizadas como exemplo (amostras 1, 2 e 3) diferem uma da outra quanto à forma de apresentação, porém a parte da estrutura gramatical que compõe a língua é visível em todas. Outra semelhança é a organização dos tempos verbais, o que demonstra que certamente esse pode ser o fio condutor para a elaboração de um roteiro para o ensino de PL2, partindo-se do presente, mais simples, até se chegar ao futuro, mais complexo.

É oportuno mencionar que o roteiro gramatical foi implantado com estratégias metodológicas do tipo PPP (*presentation, practice, and production*), em que são previstas três fases: apresentação, prática e produção. A fase de apresentação centra-se em um novo item gramatical, muitas vezes de forma contextualizado, a ser apresentado para os alunos. A fase prática dá aos alunos uma oportunidade de automatizar o item

recém-apresentado por intermédio da prática controlada e intensiva. Na fase de produção, os alunos são incentivados a produzir a estrutura-alvo de maneira livre e espontânea por meio de atividades comunicativas (BLEGHIZADEH, 2010).

Para findar o que se propôs falar sobre o roteiro até o momento, é importante relatar que a maioria das referências utilizadas nesse capítulo advém de estudos realizados nas décadas de 70 e 80, ou seja, a literatura sobre o tema é um tanto antiga. Diante dessa constatação, pode-se questionar se o assunto não estaria ultrapassado, obsoleto. Antecipa-se uma resposta, afirmando-se que o que se percebe é que, embora existam inúmeros roteiros voltados para o ensino de espanhol, inglês, francês, alemão e até português, há uma lacuna a ser preenchida nesse conjunto, pois, até o presente momento, ainda não se encontrou um pensamento linguisticamente organizado sobre o que deve ser ensinado para os surdos em LP, mais especificadamente em PPE. Apesar de as leis garantirem que a LP é uma L2 para esses alunos e que, assim sendo, deve ser ensinada com abordagens e metodologias próprias, o que se faz atualmente ainda é uma transposição do que é ensinado aos ouvintes, verificando-se apenas o uso da Libras em sala de aula como a grande diferença.

3 Metodologias do ensino de L2

No presente capítulo, com o objetivo maior de mostrar sob qual ótica metodológica foi construída a proposta de roteiro, serão apresentados os tipos de metodologias mais importantes destacados pela literatura pertinente. E, ao se tratar de ensino de L2, surgem questões terminológicas que precisam de reflexão. Sendo assim, antes da apresentação das metodologias de ensino de L2, são abordadas duas questões terminológicas resultantes da diferença de entendimento entre alguns teóricos sobre: 1) aprendizagem e aquisição; e 2) metodologia e abordagem.

3.1 Questões terminológicas

Diferenças entre aprendizagem e aquisição de L2

Mesmo se sabendo que existem autores, como Ellis (1987), que não fazem distinção entre os termos ‘aprender’ e ‘adquirir’, e até os usam como sinônimos, faz-se necessário distingui-los, haja vista a adoção, neste trabalho, do termo ‘ensino’ de PPE a surdos. O pressuposto aqui é o de que ‘onde há alguém ensinando, há alguém aprendendo’. Além disso, como já mencionado, acredita-se que, em um primeiro momento, o aluno surdo não possa adquirir uma língua oral e, sim, aprendê-la.

Krashen (1976) foi, provavelmente, um dos primeiros teóricos a diferenciar aprendizagem de aquisição, sendo esse binômio uma das hipóteses apresentada por ele em sua famosa teoria sobre Aquisição de Segunda Língua. O critério de diferenciação entre esses dois termos, estabelecido pelo autor, é baseado no que considera ser ‘consciente’ e o que identifica como ‘inconsciente’. Para ele, a aquisição de uma L2 está ligada à assimilação inconsciente e natural, proveniente da interação humana durante o convívio real, onde os envolvidos são participantes ativos. Afirma que esse processo é análogo ao processo de aquisição natural da L1 por crianças, em que as habilidades linguísticas se resumem ao uso funcional da língua, e não ao conhecimento teórico ou refletido dessa língua. Pode-se depreender que, para Krashen (1976), a aprendizagem de uma L2 refere-se a um ensino tradicional de língua em que a forma escrita e as suas regras gramaticais são tão ou mais importantes do que a própria comunicação, estando os alunos conscientes do que precisam aprender. Segundo o autor, são características da aprendizagem de L2: a repressão do erro, a valorização da teoria, a necessidade de alta capacidade lógico-dedutiva por parte dos alunos e o destaque do papel do professor em detrimento do papel do aluno.

Se se levar em consideração somente esse resumo da hipótese de Krashen, torna-se difícil entender o que ele defende como ensino de L2 e se pode chegar à total crença

no processo de aquisição natural em detrimento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ele opõe comunicação a regras gramaticais. Entretanto, o uso desse critério na determinação da diferença entre ensino e aprendizagem não é o único existente.

Alguns autores, como McLaughlin (1978), utilizam outros critérios, como 'idade' e 'situação formal e informal'. Com base no critério 'idade', esse autor defende que crianças que adquirem duas ou mais línguas até os três anos de idade estão adquirindo-as simultaneamente, ou seja, até os três anos, quando expostas, de forma similar, a duas línguas, as crianças podem adquirir ambas as línguas; já as crianças que estão expostas a uma L2 após essa idade estão em processo sucessivo, isto é, após os três anos, segundo ele, elas adquirem a L1 e aprendem a L2. Na sua perspectiva, a sucessão é o que caracteriza a aprendizagem de L2, pois as crianças vão aprendê-la depois de terem adquirido a L1.

O critério idade pode ser interessante para se pensar sobre os processos ensino-aprendizagem/aquisição da Libras e da LP por surdos. Tendo-se conhecimento de que grande parcela desses alunos chega às escolas após os três anos de idade sem saber Libras e sem saber LP, é possível pensar que os surdos vão passar somente por processos de aprendizagem e, não, de aquisição. Porém, sabe-se que a criança surda, ao ter contato com usuários da Libras, rapidamente passa a usar essa língua, o que pode revelar um processo de aquisição, diferentemente do que acontece ao entrar em contato com a LP. Isso ocorre certamente devido ao fato de o surdo, como já se mencionou, não possuir o canal natural, o auditivo, para a aquisição de uma língua oral-auditiva – a LP – de forma natural, dependendo, assim, de um processo de ensino-aprendizagem.

O critério 'situação formal e informal', utilizado por McLaughlin (1978) por Grosjean (1982) e outros, baseia-se no ambiente em que será realizado o processo. Segundo tais autores, adquirir uma L2 requer um ambiente natural, sem ensino formal, em que o aprendiz está em processo de imersão, interagindo com a comunidade de falantes nativos com razoável frequência; já aprender uma L2 exige um ambiente formal, em que o processo acontece de forma progressiva e cumulativa, baseado em um plano didático preestabelecido, por meio do qual regras gramaticais, sociais e culturais são trabalhadas, erros são corrigidos e atividades com objetivos específicos são realizadas.

Sem se fazer juízo de valor desse ponto de vista, é possível verificar que, ao se falar em ensino de L2 a surdos, deve-se ter em mente que está se falando de ensino, e não de aquisição, devido à natureza do processo por que passam esses aprendizes, dado

que o surdo não possui o canal auditivo, que é o meio utilizado para o processo de aquisição de uma língua oral, e necessita, portanto, de um ambiente formal, a escola, para a consolidação desse processo. Não se pretende afirmar que o surdo não pode passar por uma etapa do processo de aquisição da L2 – isso pode acontecer depois de ele ter passado por procedimentos de ensino dessa língua e, assim, ter aprendido vocabulário, funções sociais, além de usos de estruturas gramaticais básicas que possam sustentar um processo de aquisição autônomo.

Alguns podem defender o fato de o surdo estar em ambiente de imersão, pois está cercado de falantes nativos e da língua escrita, mas, mais uma vez, a falta da audição é um obstáculo que impede a imersão propriamente dita, sendo a imersão do surdo uma ‘falsa imersão’. Assim, assume-se, neste trabalho, que o surdo não tem um ambiente natural satisfatório para adquirir a L2 de forma inconsciente, como anuncia Krashen (1976), e que, conseqüentemente, precisa de uma sala de aula e de um professor para auxiliá-lo nesse processo. E, admitindo-se a necessidade que ele tem de passar por um processo de aprendizagem de L2, assume-se também que deve ser preestabelecido um roteiro para esse ensino, como estabelecem McLaughlin (1978) e Grosjean (1982).

Diferenças entre método e abordagem

No passado, o termo método foi usado em vários sentidos, abrangendo desde os procedimentos que os professores utilizavam em sala de aula até as teorias de ensino/aprendizagem que ancoravam esses procedimentos, ou seja, incluía o que hoje se entende por ‘abordagem’. Só com o passar do tempo, surgiu, então, a necessidade de diferenciação dos termos.

Teóricos como Hubbard et al. (1983) consideram que ‘abordagem’ e ‘método’ são dois conceitos diferentes, constituindo-se o primeiro na parte teórica, e o último, em uma coleção de técnicas organizadas em ordem específica. Esses autores também argumentam que diferentes abordagens podem até compartilhar os mesmos métodos, ou seja, a abordagem é algo mais amplo que perpassa os pressupostos teóricos acerca da aprendizagem de língua, enquanto o método é mais restrito e não trata desses pressupostos, mas de ‘como’ se pode empregar os pressupostos teóricos na prática em sala de aula.

Porém, os autores reconhecem que o termo ‘abordagem’ é, muitas vezes, usado para significar algo mais próximo do que seria denominado como método. Corroborando essa ideia, Prabhu (1990) usa o termo ‘método’ para se referir a um

conjunto de atividades a serem realizadas na sala de aula e à teoria, à crença ou ao conceito plausível que confirmam essas atividades.

Para Richards e Rodgers (2001, p. 244, tradução nossa³⁵), “abordagem é um conjunto de crenças e princípios que podem ser usados como base para o ensino de língua”, e o método “refere-se a uma forma de instrução específica ou um sistema baseado em uma determinada teoria da linguagem e da aprendizagem de línguas”.

Na tentativa de se compreender um pouco mais essa hierarquização, traz-se a classificação clássica proposta por Anthony (1972):

Figura 4 - Hierarquia entre abordagem e técnica



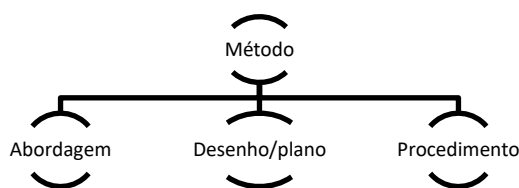
Fonte: Anthony (1972).

Nessa hierarquização, o termo ‘técnica’ refere-se aos procedimentos utilizados em sala de aula por cada professor. Mesmo se sabendo que essa é uma classificação teórica, ela é esclarecedora na medida em que mostra a existência de crenças filosóficas (abordagem), a organização do que deve ser feito com essas crenças (método) e a utilização prática (técnicas) destas.

Richards e Rodgers (2001, p. 33) renomeiam os conceitos de método e técnica descritos por Anthony (1972), passando a chamá-los de desenho e procedimento. Porém, adotam uma composição em que o método é uma combinação entre abordagem (teoria sobre a natureza da linguagem e sobre a natureza do aprendizado de língua), desenho e procedimentos (técnicas e práticas de sala de aula e comportamentos observados ao se usar o método). Esse modelo é bastante semelhante ao de Anthony (1972), porém Richards e Rodgers (2001) propõem um nível maior de detalhamento para o desenho, que, segundo os autores, deve possuir: objetivos gerais e específicos do método; um modelo de roteiro; tipos de atividades de ensino-aprendizagem; papel do aluno, papel do professor e papel do MD.

³⁵[...] approach as a set of beliefs and principles that can be used as the basis for teaching a language [...] [...] method refers to a specific instructional design or system based on a particular theory of language and of language learning [...]

Figura 5 - Método, abordagem, desenho e procedimento



Fonte: Richards e Rodgers (2001, p. 33).

A figura acima é representada por um desenho tipicamente hierárquico que poderia ter sido substituído por outro que a representaria melhor, porém é assim que se encontra na obra. Apesar da figura, pelas explicações dos autores, a concepção deles é mais orgânica, onde as quatro unidades (método, abordagem, desenho e procedimentos) interagem espontaneamente e não são separadas e estanques como a proposta de Anthony (1972).

Artigos como *There is no best method – Why?*, de Prabuh (1990), e *The death of method*, de Allwright (1991), são exemplos de como a questão é mais teórica do que prática, pois esses autores afirmam, em resumo, que a teoria sobre os métodos de ensino de L2 são estanques somente nas discussões teóricas, uma vez que, na prática, os métodos e metodologias se misturam durante todo o processo, tendo-se em vista que a ação do professor dentro de sala de aula é influenciada por toda a subjetividade dos seres humanos que compõem aquele ambiente: o próprio professor e todos os alunos. Disso se conclui que não se deve defender a adoção de um único método, pois isso seria impossível, devido à subjetividade humana.

Richards e Rodgers (2001, p. 244) apresentam como exemplos de abordagem: Ensino Comunicativo de Língua, Ensino de Língua Baseado em Competência, Instrução Baseada em Conteúdo, Abordagem Natural, Ensino Cooperativo, Ensino Baseado em Tarefa, e como exemplos de métodos: Método Audiolingual, Ensino por Aconselhamento, Método Silencioso, Sugestopédia, Resposta Física Total.

Por se acreditar que a concepção de método, abordagem e técnica/estratégia deva prever uma relação fluida entre essas partes, é adotada, neste trabalho, a nomenclatura de Richards e Rodgers (2001).

Feitas as considerações necessárias acerca dos referidos conceitos, apresentam-se, a seguir, de forma concisa, as concepções teóricas de algumas abordagens e

métodos, seguindo-se uma divisão já proposta por Cesteros (2004)³⁶, realizada a partir de correntes linguísticas, em que a autora explica o surgimento histórico de cada método/abordagem. Eis os tópicos da divisão da autora:

- Métodos anteriores ao século XX
- Métodos de corte estruturalista
- Abordagem cognitiva
- Métodos humanistas
- Métodos de orientação comunicativa.

3.2 Métodos e abordagens anteriores ao século XX

3.2.1 Tradição dialógica e o método da gramática e tradução

Apesar de se pensar, normalmente, que os primeiros métodos de ensino de L2 eram estritamente gramaticais, na verdade, eles eram muito mais práticos do que gramaticais, primeiramente porque os estudos gramaticais ainda não estavam bem fundamentados e depois porque poucas pesquisas eram feitas com base no ensino. Dessa forma, tem-se uma tradição que remonta ao séc. XVI, em que os livros continham, prioritariamente: pequenos diálogos, frases religiosas, glossários com as palavras mais utilizadas, recomendações sobre pronúncia, cartas e algumas raras regras gramaticais. Desse modo, o trabalho com a L2 não estava calcado na gramática e, sim, na memorização de textos usuais com o objetivo de se aprender a língua para viajar ou realizar transações políticas e econômicas, tendo, assim, uma função puramente prática e nada escolar (Cesteros, 2004, p. 136-139).

De acordo com Cesteros (2004), o método da gramática e tradução (mais conhecido como Abordagem da Gramática e Tradução – AGT) nasceu da necessidade de se ensinar o Latim aos falantes de outras línguas quando ele deixou de ser uma língua viva. A partir disso, ensinava-se o Latim clássico, que estava focado na análise gramatical e na tradução dos textos do Latim para a língua do aprendiz. A autora afirma que, com isso, surgiu, durante os séculos XVII e XVIII, o primeiro modelo de ensino de língua estrangeira na escola, cujo objetivo não era levar o aprendiz a falar a língua, mas, sim, fazê-lo compreender as regras gramaticais e ser capaz de fazer traduções, o que deu origem ao nome do método. Suas principais características eram:

³⁶ Cesteros (2004) afirma que não utiliza uma distinção muito precisa entre ‘método’ e ‘abordagem’, pois existe uma confusão no uso desses termos, ora usados como sinônimos, ora usados em relação de subordinação. Porém, a autora diz que ‘abordagem’ abrange questões mais teóricas, enquanto ‘método’ as questões mais pedagógicas.

- a) prioridade ao conhecimento da gramática normativa;
- b) memorização do léxico;
- c) concepção da oração como unidade básica de ensino e aprendizagem;
- d) uso da língua materna dos estudantes durante as aulas, para explicar a gramática da L2 e também para fazer comparações entre a L1 e a língua-alvo;
- e) as atividades baseadas na tradução direta e inversa;
- f) leitura e escrita como habilidades mais desejadas.

De acordo com Cesteros (2004), a produção de extensas listas de vocabulário e a realização de atividades repetitivas sobre regras gramaticais se incluem nesse método, assim como a verticalização da relação entre professor e aluno, sendo o professor o detentor de todo o conhecimento a ser passado para o aluno, que deve recebê-lo de forma passiva.

Para Cesteros (2004), esse método não tem prestígio na atualidade e sua derrocada iniciou-se no final do séc. XIX, a partir do abandono do Latim como língua de comunicação e com o surgimento da necessidade de intercâmbio entre europeus e, conseqüentemente, da necessidade de se falar uma nova língua, e não somente de nela se ler e escrever.

3.2.2 Método direto

Com a crescente necessidade de se comunicar oralmente em outras línguas, surgiu também um novo método de ensino. Segundo Cesteros (2004), a observação do modo como as crianças aprendem a falar deu origem ao método direto, baseado no uso contínuo da língua-alvo através de perguntas e respostas, evitando-se o uso da L1 do aprendiz. Diante disso, a autora afirma que o método direto, provavelmente o mais difundido entre os métodos naturais, passou a fronteira da Europa e se espalhou em alguns continentes, principalmente nos EUA, onde o norte-americano Berlitz fundou um centro de línguas que chegou a ter mais de 200 estabelecimentos espalhados pelo mundo, utilizando-se do método direto, que, é válido dizer, nos EUA, ficou restrito a estabelecimentos particulares, não sendo aceito como método de ensino adequado nas escolas secundaristas. Berlitz não era professor e talvez esse tenha sido o motivo de não se ter, hoje, um livro que explique sua metodologia.

A seguir, apresentam-se, de acordo com Cesteros (2004), algumas características dos livros didáticos utilizados nos centros citados:

- a) totalidade das aulas ministradas na L2 e introdução oral de todo novo elemento de ensino;
- b) conversação como elemento primordial, com ênfase nos aspectos fonéticos;
- c) rejeição às explicações gramaticais explícitas e abandono da tradução como atividade primordial;
- d) crença de que o vocabulário concreto pode ser ensinado utilizando-se objetos e desenhos, e o vocabulário abstrato, por associação de ideias;
- e) necessidade de o professor ser falante nativo da língua-alvo.

Essas premissas difundiram-se muito pelo mundo durante a primeira metade do séc. XX, principalmente por constituírem um método oposto ao da AGT, e foram vistas como a opção de aprendizagem natural de línguas, ofertada pelas escolas/cursos particulares, diferentemente do método adotado pelo sistema de ensino obrigatório. Porém, após o período de encantamento, os que aderiram a elas logo foram tomados pelo cansaço causado pelas aulas completamente ancoradas na fala, visto que o papel do professor era muito mais central nesse método do que no anterior, pois, além de dominar a gramática da língua-alvo, ele tinha que ser fluente nela. Dominados pela fadiga, os professores voltavam à AGT (RICHARD E RODGERS, 2001).

De acordo com Richards e Rodgers (2001), as críticas ao método direto surgiram, principalmente, devido à ausência de uma forte base teórica e metodológica que o amparasse. Porém, a necessidade de os professores serem nativos, a proibição do uso da L1 e a crença de que o êxito no ensino de L2 estava completamente calcado na instituição e na capacidade do professor também foram preponderantes para que surgissem movimentos de reforma.

3.3 Métodos de corte estruturalista

Segundo Cesteros (2004), esses métodos surgem a partir dos anos 40, constituindo variantes metodológicas do método audiolingual que se desenvolveram durante o séc. XX, caracterizadas pela crescente importância dada ao ensino de L2 e pelas sucessivas propostas de métodos que se deram ao longo desse período. Isso se deve ao incentivo que as pesquisas acadêmicas dessa área receberam para investigar e comparar métodos de ensino e aprendizagem de L2.

3.3.1 Método situacional (*abordagem oral*)

O método situacional, cujas primeiras ideias foram implantadas por volta dos anos 20 e realmente utilizadas nos anos 30 e 40, apoiou-se em trabalhos de alguns

linguistas britânicos, que tentaram formar uma base teórica mais sólida do que a do método direto. A partir da importância atribuída ao papel do vocabulário, o método situacional voltou-se para a pesquisa sobre frequência lexical, que permitia eleger qual seria o vocabulário mais adequado para a elaboração de um curso de língua. Ao lado do léxico, o papel da gramática voltou a emergir e, assim, o enfoque oral baseou-se em uma seleção lexical e gramatical, em uma gradação da dificuldade do conteúdo e da apresentação desses elementos para o ensino da L2 (CESTEROS, 2004).

Esse método teve uma grande aceitação e ficou conhecido como ‘método situacional’³⁷, porque era focado nas quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, falar e ouvir. Suas características mais proeminentes eram:

- a) a base se sustentava no programa estrutural e em uma lista de vocabulário;
- b) os erros deviam ser evitados, havendo um controle das estruturas linguísticas a serem usadas pelos alunos, que deviam desenvolvê-las por práticas orais;
- c) as atividades estavam centradas na prática mecânica em contextos de repetição, desde atividades mais monitoradas até as mais autônomas;
- d) o aluno devia escutar e repetir as ordens e perguntas do professor, que servia de modelo de usuário da língua-alvo e como encorajador de produção de enunciados corretos na L2;
- e) o livro de textos, organizado a partir das estruturas gramaticais embutidas nos textos, e não de regras explícitas, era o material principal, seguido de algumas pistas visuais.

Richards e Rodgers (2001) e Cesteros (2004) relatam que os procedimentos baseados nesse método tinham origem nas ideias anteriormente propagadas pelo Método Direto e que foram colocados em dúvida por especialistas a partir dos anos 60, tendo gerado o surgimento de novos métodos, apesar de muitas instituições educacionais e profissionais ainda utilizarem princípios do método situacional na atualidade.

3.3.2 Método audiolingual

É preciso fazer um pequeno recorte histórico para lembrar que um dos poucos países que não aceitaram de forma totalitária o Método Direto foi os EUA, pois achavam que o objetivo da aprendizagem de L2, nas escolas, não deveria estar calcado na oralidade e, sim, na leitura e na escrita e, por isso, optaram pela Abordagem para

³⁷ Importa destacar, segundo Cesteros (2004), que esse ‘método situacional’ não se identifica com o que se entende hoje em dia por um ensino organizado em torno de determinada situação.

Leitura (AL), que, na verdade era uma junção dos procedimentos do Método da Gramática e Tradução e do Método Direto. No entanto, logo também surgiram críticos dessa abordagem, o que deu origem às premissas do Método audiolingual.

Cesteros (2004) afirma que as características do Método audiolingual eram as de outros métodos, consistindo a diferença na incorporação de fatores linguísticos e sociopolíticos. Quanto aos fatores linguísticos, esse método sofreu forte influência da escola estruturalista americana e, a partir dos pressupostos dessa escola, pretendeu-se conceder ao método a base teórica que havia faltado aos anteriores.

Com relação aos fatores sociopolíticos, Richards e Rodgers (2001) relatam a importância do projeto *Army Specialized Training Program (A.S.T.P)*, que, durante a Segunda Guerra Mundial, diante da grande necessidade e dificuldade de se acharem falantes de várias línguas, tentou produzi-los de maneira rápida: contrataram-se nativos, formaram-se turmas reduzidas ao tamanho ideal e, apesar da urgência, ofertou-se tempo livre para os estudos, que chegou a ser de dez horas durante seis dias semanais. O fato novo nesse projeto – presença constante de linguistas – parece ter dado bastante repercussão ao método, o que fez com que várias comunidades acadêmicas se interessassem por ele a ponto de responsáveis educacionais começarem a utilizá-lo nas escolas secundaristas.

O Método audiolingual caracterizou-se por princípios como:

- a) o aprendiz somente poderia ser exposto à escrita da L2 depois que os padrões da L2 oral já tivessem sido automatizados;
- b) a língua era tida como um hábito condicionado e adquirido por processos mecânicos e repetitivos de estímulo e resposta;
- c) o aprendizado da língua só se daria pela prática incessante, não por explicações de regras, o que não significava a ausência da gramática, mas seu ensino por analogia indutiva;
- d) prevenção dos erros do aluno por meio de forte defesa da análise contrastiva, tendo-se como forma de prevenção a comparação dos sistemas lexicais, fonológicos e sintáticos da L1 com o da língua-alvo.

Contudo, com o desenvolvimento das premissas do humanismo e do cognitivismo, a ideia de que a prática educacional pudesse ser fragmentada em etapas e baseada em automatismo passou a ser fortemente rejeitada, tendo redundado em várias críticas ao Método Audiolingual, o que propiciou o surgimento de outros métodos. Segundo Cesteros (2004), o Método Audiolingual sofreu críticas teóricas e, em relação

à prática, argumentava-se que os alunos ensinados por meio desse método apresentavam o mesmo problema que os que aprenderam por meio dos métodos anteriores: não conseguiam se comunicar na língua-alvo em situações reais.

3.4 Abordagem cognitiva

Cesteros (2004) afirma que diferentes abordagens deram origem a métodos concretos de ensino de L2. Porém, a abordagem cognitiva não originou nenhum método específico e, sim, uma nova perspectiva do que é uma língua, de como se dá a sua aprendizagem e que papel a gramática exerce nesse processo, o que proporcionou o desenvolvimento de correntes metodológicas.

Segundo a autora, com as teorias de aquisição de L2, surge a ideia de que todo aluno, na tentativa de aprender as regras gramaticais da L2, recorre a processos cognitivos e pode incorrer em erros que serão, durante o percurso, corrigidos e darão lugar à aprendizagem e à internalização de um novo sistema linguístico. Cesteros (2004, p.146, tradução nossa³⁸) afirma que essa premissa traz o papel da gramática explícita novamente para o cenário do ensino de L2, em que

“A chave para a aprendizagem está agora em fazer que o aluno assimile conscientemente, por meio de processos cognitivos, a gramática da segunda língua (explícita, portanto), de modo que a internalização ocorra por meio da prática significativa.” (Cesteros, 2004. p. 146)

3.5 Métodos humanistas

Com o despontar dos princípios cognitivistas em oposição aos estruturalistas, também surgiram algumas propostas metodológicas que eram contrárias às ligações com modelos teóricos linguísticos vigentes até aquele momento. Tais propostas se orientavam pela ideia de que o indivíduo e a aprendizagem de língua eram fenômenos condicionados psicologicamente e socialmente, tendo a psicologia, a psicolinguística e a neurolinguística como norteadoras do processo de ensino-aprendizagem, o que evidenciava a conexão com os princípios cognitivistas (CESTEROS, 2004).

Segundo Cesteros (2004), essas propostas não chegaram a ter o reconhecimento da comunidade educacional e acadêmica, tendo tido pouca repercussão; por isso, são apresentadas, a seguir, de forma bastante sucinta, características principais de cada uma delas.

³⁸ “La clave del aprendizaje estará ahora en que el aprendiz asimile de un modo consciente, mediante procesos cognitivos, la gramática de la segunda lengua (explícita, por tanto), de modo que la interiorización se produzca mediante la práctica significativa.”

3.5.1 Sugestopédia de Lazanov

De acordo com Cesteros (2004), o psiquiatra e pedagogo búlgaro Georgi Lazanov criou esse método entre os anos quarenta e cinquenta, baseando-se em pressupostos da psicologia soviética e na crença no auxílio da alteração dos estados de consciência e de concentração para o ensino. O método era composto por duas etapas:

- *des-sugestionadora* – em que o aluno assume um personagem fictício para se desfazer de todas as barreiras psicológicas que podem atrapalhar a aprendizagem, como: medo, insegurança; e
- *sugestionadora* – em que é criado uma ambiente sugestionador, com condições favoráveis à aprendizagem, como: aconchego, relaxamento, ludicidade.

3.5.2 Método Silencioso de Gattegno

Desenvolvido por Caleb Gattegno nos anos 60, esse método defendia a ideia de que os personagens da sala de aula, professor e alunos, eram os maiores conhecedores das necessidades de aprendizado desse grupo, portanto, eram eles que decidiam o que e como aprender, destacando-se que era importante que o aluno experimentasse, atuasse, criasse e resolvesse problemas, tendo o professor um papel pequeno no processo de aprendizagem. Com isso, o professor devia ter um papel mais coadjuvante, ‘silencioso’, enquanto os alunos interagiam entre si, utilizando murais e bastonetes coloridos, em que cada cor representava um fonema e outras unidades linguísticas (CESTEROS, 2004).

Para Gattegno (1963, p. 12, tradução nossa³⁹) o papel do professor devia se tornar cada vez menor à medida que o papel do aluno se tornava cada vez maior, ou seja, “o professor falava cada vez menos à medida que a aula avançava, enquanto os alunos falavam cada vez mais e usavam os próprios critérios internos desenvolvidos nessa abordagem”.

3.5.3 Método de Asher ou Resposta Física Total

De acordo Richards e Rodgers (2001), também nos anos 60, James Asher, outro americano professor de psicologia, criou um método de ensino de línguas baseado na psicologia evolutiva e em algumas teorias da aprendizagem. A principal ideia era a de que a língua deveria ser ensinada por meio de atividades físicas, acreditando-se que primeiro deveria se desenvolver o lado direito do cérebro para depois se ativar o esquerdo. A prática consistia na emissão de comandos pelo professor e na execução desses comandos pelo aluno, partindo-se dos comandos simples até os mais complexos;

³⁹ the teacher to say less and less as the lesson advanced, while the pupils were saying more and more and using their own inner criteria developed in this approach.

tinha-se como premissa que o aprendizado de uma L2 seria mais bem realizado quando se ouvisse e se entendesse essa língua. Somente quando se precisasse falar é que se deveria fazer isso, sem que houvesse pressão do professor.

3.5.4 Método de Cúrran – aprendizagem por aconselhamento

Charles A. Cúrran era professor de psicologia em Chicago e especialista em aconselhamento e, tendo trabalhado com correção de problemas de fala, criou o método *Community Language Learning* (CLL), na década de 70. Esse método tinha como objetivos principais proporcionar a fluência na língua-alvo e a solidez identitária do aprendiz. Para tanto, o aprendizado era organizado em torno de temas e não de conteúdos linguísticos. A prática consistia no uso das técnicas da psicologia de grupo em que os alunos, sentados em círculo, iniciavam uma conversa, o professor andava em volta do círculo de alunos e, quando solicitado, traduzia em voz baixa para a L2 a oração que determinado aluno havia solicitado. Toda essa ação deveria ser gravada e, ao final, escutada e transcrita com o intuito de que o professor fizesse as observações necessárias e, assim, acreditava-se que, com o passar do tempo, os alunos produziriam suas próprias falas (RICHARD E RODGERS, 2001).

3.5.5 Método Natural de Krashen e Terrell

Para Richards e Rodgers (2001)⁴⁰, essa é uma ‘abordagem’ que faz parte dos métodos e abordagens da contemporaneidade, ou seja, das correntes que foram seguidas a partir de 1980. Foi criada por Tracy Terrell, baseada na sua experiência como professor de espanhol na Califórnia e nas suas convicções sobre aquisição de língua, que estavam intimamente ligadas às de Stephen Krashen, conhecido linguista da Universidade do Sul da Califórnia, com vasta pesquisa sobre aquisição de L2. Os dois autores escreveram o livro *The Natural Approach*, publicado em 1983, em que a parte teórica ficou a cargo de Krashen, e a prática, a cargo de Terrell. A premissa principal do método era alcançar a competência comunicativa por intermédio da aquisição inconsciente da língua, e não da aprendizagem consciente. Nesse método, o *input* tinha papel de destaque, devendo ser oferecido de forma compreensível, com grande variação e qualidade para que o aluno ampliasse gradativamente sua compreensão da língua.

⁴⁰ Richards e Rodgers (2001) classificam de Abordagem Natural, como se encontra na maior parte dos escritos que tratam do tema. Porém, como nesta pesquisa se optou por seguir a categorização de Cesteros (2004), também se adotou a nomenclatura utilizada pela autora, não se fazendo distinção, neste caso, entre os termos ‘abordagem’ e ‘método’.

Por buscar a competência comunicativa, esse método pode ser confundido com o Método Direto, porém o Método Natural estava centrado no *input*, no uso da língua em situações reais de comunicação sem se fazer uso da L1, no trabalho com textos escritos e na atenção direcionada ao estado psicológico dos aprendizes (Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen⁴¹), enquanto o Método Direto era focado nas atividades de repetição.

Após esse breve resumo sobre os Métodos Humanistas, é importante que se observe que, apesar de sua pouca ou quase nenhuma propagação, eles foram importantes para o rompimento com as práticas mecanicistas de ensino de L2, próprias dos métodos anteriores e, conseqüentemente, para a reflexão sobre as metodologias de ensino adotadas até então e a reformulação delas, sempre com o objetivo de se melhorar o processo de ensino-aprendizagem de L2.

3.6 Métodos de Orientação Comunicativa

Segundo Cesteros (2004), as críticas ao Método Situacional britânico e ao Método Audiolingual americano deram lugar aos métodos de orientação comunicativa que têm como base as teorias funcionalistas, sociolinguísticas e pragmáticas. O descontentamento geral com certos aspectos consagrados pela tradição pedagógica – o ensino centrado no professor e nos conhecimentos linguísticos – também foi importante para o surgimento do enfoque comunicativo no ensino de língua, assim como a enorme e crescente necessidade de intercâmbio entre os países europeus, que demandou a urgência do ensino de L2 para adultos, calcado nas necessidades reais de uso da língua.

3.6.1 Projeto de Nível Linear

O linguista britânico D. A. Wilkins elaborou o trabalho que forneceu as bases teóricas para a criação de programas nocionais-funcionais, com suporte na definição funcional da língua, proposta pelo próprio autor. Esses programas abandonavam a ideia de se descrever a língua-alvo de acordo com os elementos linguísticos tradicionais (vocabulário e gramática) e passavam a especificá-la a partir de duas categorias de significados: a) nocional – conceitos como tempo, lugar, quantidade, direção; e b) funcional – funções como pedir instrução, expressar desejo, pedir permissão. Os especialistas do Conselho da Europa, organismo para a cooperação cultural e educativa,

⁴¹ Krashen (1987) postula a Hipótese do Filtro Afetivo, em que um número de variáveis afetivas tem papel facilitador na aquisição de uma L2. Essas variáveis afetivas incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade.

seguiram fielmente as ideias de Wilkins e estabeleceram o Nível Linear, que consiste nos conteúdos necessários para que se alcance um nível mínimo de habilidade na L2.

A proposta do autor foi colocada em prática por vários programas comunicativos de ensino de L2, primeiramente para o ensino do inglês e depois para outras línguas. Porém, esses programas, em sua maioria, determinavam os objetivos e conteúdos para o ensino da L2, mas não dissertavam sobre como se fazer para que esses objetivos fossem alcançados, nem como se trabalhar com esses conteúdos e nem mesmo como avaliar a aquisição da L2 pelos alunos. Entretanto, os programas nocionais-funcionais foram importantes para se criarem as bases teóricas e práticas do enfoque comunicativo para o ensino de L2 (CESTEROS, 2004).

3.6.2 Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa iniciou-se com força na Inglaterra e rapidamente espalhou-se de forma vertiginosa por vários países. Cesteros (2004) mostra que a base de categorias significativas, nocionais-funcionais, proposta pelo linguista D. A. Wilkins foi a premissa fundamental para o desenvolvimento progressivo da Abordagem Comunicativa. Nessa abordagem, o que se buscava era a competência comunicativa frente às quatro habilidades linguísticas, prevalecendo a ideia de que ‘língua é comunicação’.

Cesteros (2004) aponta como características da Abordagem Comunicativa as seguintes:

- a) os critérios nocionais-funcionais deviam ser a base do programa, cujos conteúdos e temas teriam que ser interessantes para os alunos, que tinham o papel de protagonistas no processo e, conseqüentemente, o professor passava a ser um mediador, cujas ações deviam ser extremamente motivadoras;
- b) as atividades eram variadas e centradas no uso real da língua, permitindo que os alunos tivessem necessidade efetiva de comunicação. Os erros eram vistos como parte do processo e deviam ser analisados pelos professores como fonte de informação sobre a aquisição da língua por cada aluno;
- c) a aprendizagem passava do nível oracional, trabalhado nos métodos de enfoque estruturalista, para o nível discursivo;
- d) o uso da L1 dos aprendizes e a tradução eram aceitáveis em determinados momentos, visando a melhoria da aprendizagem;
- e) a correção gramatical não devia predominar sobre o objetivo comunicativo.

Cesteros (2004) afirma que, na atualidade, existe um grande consenso quanto à aceitação da Abordagem Comunicativa para o ensino de língua, seja L1 ou L2. Porém, sua adoção não deve ser vista como uma simples troca de programa educacional; esse método deve estar acompanhado da elaboração de MD, do incentivo à formação do professor e da avaliação contínua de todo o processo.

Nota-se que os defensores dessa abordagem militam sobre o fato de que a sua maior premissa é a ideia de que ‘língua é comunicação’ e da busca pela competência comunicativa frente às quatro habilidades linguísticas. Contudo, não é possível compreender outra abordagem ou método que não conceba a língua como comunicação, em que o ensino de L2 tenha outro objetivo que não seja comunicar. Dito isso, não parece que essa abordagem ofereça uma grande inovação para o ensino de L2.

3.6.3 Abordagem por Tarefas

Diante da grande aceitação da Abordagem Comunicativa, a partir da década de 80, começaram a surgir propostas que se autoproclamavam comunicativas, mas com distinções relevantes do que se entendia anteriormente como ‘comunicativo’. Assim, Cesteros (2004) relata que a compreensão é de que as primeiras propostas de enfoque comunicativo partiam de um ensino *para* a comunicação, enquanto Abordagem por Tarefas previa o ensino *por meio da* comunicação.

Richards e Rodgers (2001, p. 223, tradução nossa⁴²) afirmam que, na Abordagem por Tarefas, “acredita-se que o aprendizado de línguas dependa da imersão dos alunos não meramente a partir de ‘inputs compreensíveis’, mas em tarefas que os obriguem a negociar significado e a se envolver em uma comunicação naturalista e significativa”.

Cesteros (2004) diz que, apesar de a maior dificuldade para a implantação dessa abordagem estar ligada à organização e gradação da dificuldade de cada uma das tarefas, a utilização desse método tem se consolidado como uma nova forma de trabalho com a L2 desde os anos 1990, e obtido respaldo de editoras, universidades e escolas.

Na prática, a ideia básica dessa abordagem é de que o aluno, ao realizar uma tarefa, precise focar no sentido, tendo sua comunicação um objetivo concreto, que deve ser muito próximo de eventos que acontecem na vida real. Nesse sentido, essa abordagem fazia com que o aluno tivesse que desempenhar uma tarefa que não era

⁴² Language learning is believed to depend on immersing students not merely in “comprehensible input” but in tasks that require them to negotiate meaning and engage in naturalistic and meaningful communication.

linguística, mas que, para cumpri-la, precisasse se utilizar de um meio linguístico. Considerando essa ideia, Long e Norris (2000) afirmaram que a Abordagem por Tarefas tinha orientação comunicativa e que, mesmo tendo como característica máxima o foco no sentido, ela não descartava o foco na forma.

Diante do que foi exposto, é possível verificar que as abordagens e os métodos surgiram ao longo do tempo sempre como uma ‘tábua de salvação’ para solucionar todos os problemas causados, ou não resolvidos, pelos antecessores. Entende-se que isso tenha acontecido, pelo menos no âmbito teórico, devido ao fato de alguns pesquisadores terem tendido a rechaçar uma abordagem muito mais pela vontade de defender outra, proposta por ele ou por sua corrente teórica, do que por uma necessidade real de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de L2.

Essa afirmação pode parecer perigosa e precipitada, tendo-se em vista a brevidade do exposto neste trabalho sobre cada uma das abordagens e dos métodos. Entretanto, o que se apresentou até aqui demandou leituras que não foram citadas, para aprofundamento e visão geral do assunto, além da necessária análise do que importava para a discussão. Assim, do resumo exposto, pode-se inferir que cada uma das abordagens e métodos surge com ideias que rompem com as anteriores, por exemplo: aprendizagem consciente contra aquisição inconsciente, língua escrita contra língua falada, forma contra sentido. Ou seja, surgem com ideias de subtração, e não de adição de conhecimento às que já foram propostas e experimentadas, o que provavelmente seria mais proveitoso para o ensino de L2.

Contudo, a partir de 1980, também teve início um movimento de integração entre as características positivas do que já tinha sido promovido pelas pesquisas da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, pelas teorias educacionais e pelas teorias linguísticas, bem como de observação do que já havia sido feito por professores nas salas de aulas. Dessa forma, com a premissa de que é preciso somar conhecimento, entende-se que a FonF é uma alternativa conciliadora.

Ratifica-se que utilizar a classificação de Cesteros (2004) é importante para esta pesquisa, pois se acredita que a proposta de roteiro gramatical desenvolvida neste trabalho deve estar sob orientação comunicativa, no sentido de que a ‘comunicação’ é o objetivo do ensino de L2, nesse caso, PPE básico a surdos. Note-se que orientação comunicativa não é sinônimo de abordagem comunicativa, como já explicado. Observa-se ainda que, embora Cesteros (2004) não faça menção a duas abordagens de ensino de L2: FonF e Abordagem Interacional, a sua organização e divisão das metodologias do

ensino de L2 – retomada e resumida anteriormente – contribui para que se situem essas duas abordagens dentro dos princípios comunicativos.

Depreende-se, tanto a partir da concepção de Long (1988) – de que a FonF é o destaque da forma dentro de um contexto comunicativo – quanto da subdivisão de Cesteros (2004), que os métodos e abordagens surgidos a partir da segunda metade da década 70 são comunicativos e, assim sendo, a FonF e a Abordagem Interacional são enfoques comunicativos. Sendo assim, a seguir serão tratadas as duas abordagens. A FonF de maneira mais detalhada e a Abordagem Interacional de maneira mais concisa.

3.6.4 Instrução foco na forma – FonF⁴³

A oposição entre forma e sentido esteve no centro das discussões da metodologia de ensino de L2 desde a Abordagem Natural de Krashen e Terrel, em que o trabalho com as regras gramaticais da língua, compreendidas como formas, foi suprimido. A abolição do trabalho com a gramática foi mantida nos processos de ensino-aprendizagem de L2 em vários países até por volta do final da década de 80.

Long (1988) sistematizou a Instrução foco na forma, cunhando o termo para que a forma fosse o foco dentro de um contexto comunicativo, tendo em vista que pesquisas canadenses e francesas sobre o ensino de L2 mostravam que o foco exclusivo no significado proporcionava, por um lado, fluência aos aprendizes, mas, por outro, não os levava à competência eficaz na L2. Para o autor, essa abordagem é motivada (embora não exclusivamente) pela denominada Hipótese de Interação, em que se sustenta que a aquisição de L2 é um processo que não pode ser explicado nem somente pelo nativismo linguístico nem somente por uma teoria do ambiente. Na Hipótese de Interação, a interação é o lugar em que ocorre o desenvolvimento da linguagem, especialmente quando ela acontece entre os alunos e outros falantes, mas não apenas entre os alunos e falantes mais experientes, como também entre os alunos e certos tipos de textos escritos, especialmente os mais elaborados.

Cabe observar, neste ponto, que o vocábulo ‘forma’ tem causado estranhamento na medida em que é considerado como sinônimo de regras prescritivas, porém deve-se chamar atenção para as diferenças entre ‘instrução foco-naS-formaS’, ‘instrução focada na forma’ e instrução (como no título desta seção) ‘foco na forma’(doravante, FonF)⁴⁴.

⁴³ O termo pode também ser escrito com hífen, foco-na-forma, ou com as iniciais maiúsculas, Foco na Forma. Neste trabalho, será adotada a grafia de Long (1988) e Doughty e Williams (1988): foco na forma ou sua sigla FonF.

⁴⁴ O uso dos termos ‘foco-naS-formaS’, ‘focado na forma’ e ‘foco-na-forma’ é ainda bastante confuso, sendo usado muitas vezes como sinônimo..

Ellis (2001) relata que a ‘instrução-foco-nas-formas’ é uma metodologia de ensino de L2 de enfoque estruturalista, absolutamente gramatical, em que o foco está voltado para o ensino das regras gramaticais prescritivas específicas, sem qualquer preocupação com aspectos funcionais, sociais e culturais da língua-alvo. Diferentemente da ‘instrução-foco-nas-formas’, a ‘instrução focada na forma’ é um termo superficial que engloba uma variedade de estratégias de ensino usadas para chamar a atenção dos alunos para determinada estrutura gramatical, podendo acontecer de forma incidental ou predeterminada.

Na obra de Doughty e Williams (1998), adotada neste trabalho como base para a compreensão da FonF, não foram abordadas questões terminológicas acerca do termo ‘abordagem’ nem se defendeu a FonF como uma abordagem, embora algumas vezes os autores a tenham assim classificado.

Dado que, em algumas traduções para a LP, classifica-se a FonF como estratégia metodológica e não como abordagem, surge a necessidade de se esclarecer que, neste trabalho, ela é compreendida como abordagem. Esse entendimento pode ser corroborado em algumas colocações de: Long (1988), Doughty e Williams (1998), Spada (1987), Ellis (2001).

Confirma-se essa decisão com base também nos pressupostos de Richards e Rodgers (2001), que definem abordagem como um conjunto de crenças e princípios empregados como apoio para o ensino de língua. Nessa perspectiva, podem ser citados como conjunto de crenças e princípios básicos da FonF: a interação social, os princípios comunicativos e a tríade foco-sentido-função. Além dos princípios educacionais e linguísticos, existem os procedimentos metodológicos que a compõem: torrente de *input*, intensificação de *input*, processamento de *input* e outros.

À primeira vista, pode-se estranhar a afirmação de que a FonF seja de enfoque comunicativo. Este estranhamento se deve, segundo Thompson (1996), à ideia errônea de que, ao se ensinar comunicativamente, não se trabalha a gramática da língua-alvo, o que está parcialmente associado à defesa contumaz de alguns linguistas (Krashen, 1988; Prabuh, 1990) de que a gramática não devia ser ensinada ao se adotar esse enfoque.

Williams (2001, p. 33, tradução nossa⁴⁵) chama a atenção para outro ponto em que se tem incorrido em equívoco: o significado dos termos ‘foco’ e ‘forma’: foco é “qualquer breve virada ou divisão da atenção do aluno, a partir de um ato de

⁴⁵ “[...] any brief turning or dividing of learner attention from an act of communication, such as reading, conversing, listening etc., toward some feature of language.”

comunicação, como ler, conversar, ouvir etc., em direção a alguma característica da língua”. Quanto à forma, ela assim se expressa:

Na maioria dos estudos, a forma é assumida como sendo uma característica estrutural, embora, de fato, não precise ser limitada a esses tipos de itens e pode ser vista de forma mais ampla. Por exemplo, também poderia ser lexical, como no uso de um aprimoramento tipográfico ou glossário em uma leitura, para aumentar a atenção do aluno para o significado de uma palavra, não apenas suas características estruturais (WILLIAMS, 2001, p. 33, tradução nossa⁴⁶).

Para autores como Williams (2001), Doughty e Williams (1998) e Spada (1987), diferentemente do que alguns possam imaginar, devido à concepção restrita do termo ‘forma’, a FonF é considerada uma abordagem de enfoque comunicativo que abrange formas, sentido e função, ou seja, esses autores concebem que o trabalho com a forma juntamente com o significado geram resultados melhores do que o foco somente em um ou em outro.

A concepção anterior não é puramente teórica, pois, como já mencionado, estudos comprovaram os resultados negativos do ensino comunicativo baseado exclusivamente no significado. De acordo com Spada e Fröhlich (1995), o instrumento de observação Orientação Comunicativa de Ensino de Língua – Esquema de observação (COLT – *Communicative Orientation of Language Teaching – Observation Scheme*) foi utilizado em vários estudos para que se investigassem quais teriam sido os efeitos do ensino comunicativo de língua para a proficiência de estudantes adolescentes e adultos de L2. Esses estudos mostraram que o foco exclusivo no significado poderia trazer dificuldades no desenvolvimento da interlíngua e concluíram que a combinação do ensino com foco na forma e também no sentido seria a mais eficaz.

No entanto, Doughty e Williams (1998, p. 244) apresentam uma importante consideração ao afirmarem que, como o objetivo dessa abordagem é fazer com que os estudantes notem determinada forma, é fácil o professor cair em práticas próprias da instrução foco-nas-formas, podendo fazer uma “segmentação explícita dos aspectos da língua” e ficar centrado em estruturas gramaticais. Para que isso não aconteça, as autoras apresentam vários fatores importantes para uma utilização bem-sucedida da

⁴⁶“In most studies, form is assumed to be a structural feature, though, in fact, it need not be limited to these kinds of items and can be viewed more broadly. For instance, it could also be lexical, as in the use of a typographic enhancement or glossing in a reading, to heighten learner attention to a word’s meaning, not just its structural features.”

FonF. Entre eles, destacam dois: a) quanto maior o nível de integração da atenção voltada para a forma com a atenção voltada para o sentido, maior o êxito; e b) quanto maior o nível de integração entre a atenção que o aluno dá a um nível (forma), com a que dá aos outros dois níveis (sentido/função), nomeada de relação forma-função-significado (*form-function-meaning relationship*). Dessa forma, compreende-se que o sucesso da FonF está ligado tanto às estratégias do professor quanto à atitude do aluno diante do que lhe é apresentado.

A natureza, integrada ou sequencial, da atenção dada pelo professor à relação forma-função-significado gera divergências. De acordo com as autoras, existem pesquisadores que advogam contra a integração, como Van-Petten (1989 apud Doughty e Williams, 1998), alegando que a atenção é um recurso limitado e que é difícil para o aprendiz dar atenção à forma e ao significado ao mesmo tempo. Da contra-argumentação de Doughty e Williams (1998) a esse respeito, é possível depreender que o professor deve ficar atento ao desenvolvimento dos alunos e conhecer suas habilidades e capacidades para poder decidir em que momento trabalhará com a relação forma-função-significado de maneira integrada e em que momento tratará dessa relação de modo sequenciado.

Outro ponto importante para a FonF é a utilização de instruções implícitas e explícitas. Doughty e Williams (1998) mostram-se a favor do uso de estratégias explícitas, baseando-se em estudos que, mesmo tendo sido conduzidos em ambientes não naturais, mostraram que, principalmente diante de regras mais complexas, a instrução explícita se mostra bastante eficaz para o processo de aquisição de L2. Porém, segundo elas, no trabalho com a FonF, é possível fazer uma combinação entre instrução implícita e explícita a partir da forma que se deseja focar e da circunstância em que o trabalho estiver sendo realizado.

Acrescenta-se ainda que, com o objetivo maior de se desenvolver nos aprendizes a exatidão no uso de algumas estruturas linguísticas, admite-se, na FonF, que essas estruturas sejam tratadas quando aparecem e promovem questionamentos – abordagem reativa – ou de forma predeterminada pelo professor – abordagem proativa (LONG, 1988 e DOUGHTY e WILLIAMS, 1998).

Diante do exposto, pode-se concluir que o mais importante na adoção da FonF é a experiência do professor, pois ele precisa saber direcionar a atenção do aluno tanto para a forma quanto para o significado, seja esse direcionamento integrado, simultâneo ou sequencial, implícito ou explícito, tratado de forma proativa ou reativa.

A seguir, serão apresentados resumidamente alguns procedimentos metodológicos que podem ser utilizados na adoção da FonF⁴⁷ – de acordo com descrição e comentários de Doughty e Williams (1989) sobre estudos pertinentes –, obedecendo-se a ordem adotada pelas autoras: do menos explícito para o mais explícito:

✓ Torrente de *input* (*input flood*) – é o fornecimento de grandes quantidades de *input* para que os aprendizes notem a forma; essa estratégia deve ser acompanhada de tarefas em que a forma que esteja sendo focada precise ser utilizada. Esse procedimento tem maiores chance de sucesso em ambientes de imersão; em contrapartida, ao se tratar de formas opcionais, a torrente de *input* deve ser trocada por outro procedimento mais explícito, pois não é exitosa.

✓ Intensificação de *input* (*input enhancement*) – é uma estratégia também implícita, que consiste em realce das formas por meio de recursos como negrito, itálico, tamanho e cor da fonte; sublinhas, assim como intensificação oral ou auditiva do *input*. É importante que se tenha claro que o objetivo dessa estratégia é que o aluno consiga, a partir da sua percepção (Noticing), diferenciar a sua interlíngua da língua-alvo e, assim, reestruturá-la. Para tanto, cabem ao professor três funções: 1) promover a produção do aluno (*output*); 2) dar retorno (*feedback*) e 3) conversar sobre o tema (*metatalk*).

✓ Atividades de conscientização (*consciousness-raising tasks*) – a utilização desse tipo de tarefas é uma estratégia mais explícita, em que a atenção do aluno é direcionada para as formas, podendo gerar atitudes que são mais próprias da instrução foco-nas-formas. Estudos mostram que essa estratégia pode gerar resultados iguais aos de abordagens de enfoque estruturalista.

✓ Processamento do *input* (*input processing*) – consiste no direcionamento da atenção dos alunos, de forma explícita, para as diferenças entre sua interlíngua e a língua-alvo. Essa estratégia é muito mais próxima da instrução-foco-nas-formas do que na FonF, havendo estudos que mostram, após o seu uso, uma queda significativa no processo de aquisição da L2.

✓ Intensificação da interação (*interaction enhancement*) – a estratégia é a associação da atenção à forma com a instrução comunicativa, baseando-se em dramatização. O professor deve preparar a aula, elaborando cenários para que os papéis a serem encenados sejam desempenhados. Essa elaboração dá origem a

⁴⁷ Para conhecer mais sobre os procedimentos, indica-se a leitura do Cap. 10 de Doughty e Williams (1989), mais precisamente, das páginas 236 a 243.

três fases: 1) os alunos se preparam, em grupos, para desempenhar os papéis, enquanto o professor age como conselheiro; 2) os alunos desempenham os papéis; 3) o professor direciona toda a turma para uma discussão sobre o desempenho de cada aluno.

Após essa breve explanação sobre metodologias de ensino de L2, retoma-se o motivo pelo qual elas foram expostas neste trabalho: dar fundamentação teórica para a elaboração de uma proposta de roteiro para o ensino de PPE a surdos. Como mencionado no Capítulo 2 da presente pesquisa, a proposta consiste na elaboração de um roteiro gramatical de natureza ‘restrita’, mas que se encontra filiado à FonF e a Abordagem Interacional. Assim, com a elaboração deste capítulo, mostra-se a trajetória pendular do ensino de língua, que ora se apoiava em um aspecto, ora em outro, e que, na perspectiva desta pesquisa, pode-se afirmar, encontrou seu eixo de equilíbrio com a FonF.

Considerando-se as incoerências conceituais sobre educação bilíngue e ensino de LP a surdos, apresentadas no Capítulo 1 deste trabalho, a necessidade de elaboração de um roteiro gramatical para o ensino de PPE básico a surdos em fase inicial do processo de ensino-aprendizagem, discutida no Capítulo 2, e também a insuficiente formação dos professores que ministram aulas de LP a esses alunos, evidenciada pelas análises de dados, acredita-se que a FonF mostra-se uma vertente teórico-metodológica valiosa para o ensino de PPE a surdos. Ela não está focada somente no sentido, nem unicamente na forma, nem exclusivamente na função, e, sim, em um processo em que se preconiza que forma, sentido e função sejam conjuntamente ensinados, para se proporcionar autonomia comunicativa aos alunos surdos. Um ensino em que o professor tenha a liberdade de trabalhar com a forma, seja reativamente ou proativamente, às vezes deixando-a mais explícita, outras vezes, menos, porém dentro de um contexto comunicativo em que o ensino de língua faça sentido para o aluno.

À luz das reflexões sobre a FonF, o texto escrito torna-se preponderante para o processo de ensino-aprendizagem de PPE a surdos, sendo o maior canal de *input* para esse trabalho. De acordo com Salles et al. (2007), os textos têm que ser contextualizadores, abarcando aspectos culturais, sociolinguísticos e pragmáticos. As autoras recomendam ainda que tais textos devem:

- ser autênticos, sempre que possível;
- conter temas relacionados à experiência dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal e provocando reações e manifestações;

- estar associados a imagens – a boa opção seriam artigos de revistas e jornais, que costumam estar ilustrados, bem como propagandas (Salles *et al.*, 2007, p. 115).

Em relação à utilização de textos que estejam associados a imagens, é necessário fazer uma ressalva. Reily (2003), ao tratar da importância das imagens para a educação de surdos, afirma que a representação visual auxilia no processo de construção do pensamento dos surdos, da mesma forma que, na linguagem verbal, a palavra permite a generalização e o raciocínio classificatório. Pode-se favorecer um raciocínio relacional quando se empregam elementos visuais (figuras, desenhos, fotos, pinturas) para que comparações e relações sejam estabelecidas. A importância do uso de estratégias visuais no ensino a surdos é notória, uma vez que o canal visual é, *a priori*, o meio pelo qual os surdos podem, de imediato, adquirir conhecimento. Por essa razão, encontram-se várias menções à ‘metodologia visual’ quando se trata da educação de surdos – como se usar imagens e outros recursos visuais consistisse na aplicação de um método distinto dos já conhecidos e se constituísse em uma metodologia diferente das outras. Contudo, não existe uma explicação teórica e metodológica que subsidie essa distinção. Nesta pesquisa, compreende-se que se trata aqui de ‘estratégias de ensino’, que podem ser classificadas como estratégias visuais.

Em suma, reafirma-se que a proposta de roteiro para o ensino de PPE a surdos elaborada nesta pesquisa concebe o ensino de língua na perspectiva interacionista e utiliza a FonF como norteadora do trabalho com LP2, bem como estratégias visuais sempre que possível. Essas estratégias visuais, que podem ser consideradas como ‘intensificação de *input*’ a partir da classificação de Doughty e Williams (1998), apresentada nas páginas neste capítulo, serão mais exploradas no Capítulo 6.

3.6.5 Abordagem Interacional

A atenção ao desenvolvimento cognitivo advindo da interação social entre aprendizes e pares mais experientes, sejam eles professores ou colegas, é a premissa da Teoria Sociocultural de Vigotsky que certamente é uma das bases para a Abordagem Interacional para o ensino de L2. Na Teoria Sociocultural a linguagem tem papel de destaque, sendo ela o objeto que realiza a mediação entre os aprendizes e seus pares. Essa mediação produz a interação que, por sua vez, resulta em conhecimento. Dessa forma, a interação social é preponderante para o desenvolvimento cognitivo, sendo defendida por Vygotsky (2000) como o único lugar em que os processos mentais elementares se transformam em processos complexos.

Como se verifica, o papel do ‘meio’ para o desenvolvimento cognitivo é de suma importância na teoria vigotyskyana e, sendo assim, tem desdobramento em várias teorias, métodos e abordagem que envolve o ensino.

Segundo Schlatter et al. (2004), a importância do ‘meio’ no processo de aprendizagem/aquisição de L2 assume diferentes papéis para Krashen, Long e Swain, os três autores que deram início ao trabalho sob um olhar interacionista:

Krashen (1982, 1985) afirma que a exposição ao insumo compreensível (*comprehensible input*) é necessária e suficiente para a aquisição de LE. Por outro lado, Long (1981, 1983a, 1983b) sugere que a exposição não é suficiente, mas que é necessário interagir com outros interlocutores. Swain (1985) propõe como necessário à aquisição a produção modificada/forçada (*pushed output*). (SCHLATTER et al., 2004, p.9)

Ou seja, o ‘meio’ é, para todos esses autores, importante no trabalho com a L2. De acordo com Schlatter et al (2004), Krashen afirma que só o meio é suficiente, Long diz que além do meio, é necessária a interação entre interlocutores e Swain acrescenta ‘a produção modificada’. Dessa forma, Long (1981), como já dito anteriormente, lança a Hipótese da Interação, em que a interação é o *locus* do desenvolvimento da linguagem, principalmente quando essa interação se dá entre aprendizes e falantes, mas não unicamente, como também entre alunos e certos textos. Nesse sentido, a interação favorece a percepção, dos aprendizes, das formas utilizadas no momento da interação, sendo possível obter ‘evidência positiva’ – o que é aceitável e gramaticalmente correto e ‘evidência negativa’ – o que não é aceitável. A partir dessas evidências o aprendiz pode transformar sua produção, seja ela oral ou escrita.

Pica (1994) classifica esse processo de transformação de ‘negociação de significado’ – quando se pretende comunicar algo, os aprendizes necessitam negociar o significado com o(s) interlocutor(es) que mostra(m) ao aprendiz que houve problemas na compreensão da mensagem e esse deve fazer mudanças em sua produção para que ela seja compreendida da melhor maneira possível pelo interlocutor. Acredita-se que o uso da língua durante a negociação auxilie na aquisição da L2, melhorando a compreensão e gerando ‘produção modificada’. Dessa forma, de acordo com Pica (1994), quando a ‘negociação de significado’ e a ‘produção modificada’ se dão, elas chamam a atenção do aprendiz para a forma.

Aqui a Abordagem Interacional entrelaça seus pressupostos ao que se pretende os da FonF, em que há a necessidade de a forma ser destacada dentro de um contexto comunicativo.

Para tanto, Salles et al. (2007, p. 107) dizem que ao assumir que ‘o ato de interagir é requisito fundamental para o domínio de L2’, é preciso enfatiza a interação (escrita ou oral) em sala de aula e, assim, as características principais de uma aula interativa são:

- a) a realização de uma quantidade razoável de trabalhos em grupo ou em pares;
- b) fornecimento de informações autênticas em contextos do mundo real;
- c) produção visando a uma verdadeira comunicação;
- d) realização de tarefas que preparem os alunos para o uso autêntico da língua ‘no mundo lá fora’;
- e) prática da comunicação oral por meio da negociação e da espontaneidade de conversas reais;
- f) produção escrita visando a um público real, não um público inventado. (Salles et al., 2007, p. 107)

É possível depreender que Long (1981), ao falar que a interação também se dá por intermédio de ‘certos textos’, está se referindo aos textos autênticos, pois é, principalmente, esse tipo de texto que fornece recortes da ‘língua real’. Tomlinson (2001, p. 9, tradução nossa⁴⁸) afirma que um texto autêntico é aquele “que não foi escrito ou falado com o objetivo de ensinar línguas”, podendo ser um artigo de jornal, um livro, manual de instruções de jogo e um conto de fadas. Misha (2005) relata que o texto autêntico é aquele com um propósito de comunicação de um fato da vida real, onde o escritor tem uma mensagem para passar para o leitor.

Um argumento para o uso dos textos autênticos no ensino de L2, apresentado por Mishan (2005), está relacionado à relevância e à atualidade da língua apresentada nos textos autênticos, pois é preciso que o professor exponha o aluno às mudanças linguísticas da língua-alvo. O autor também reflete sobre o desafio que o texto autêntico representa para o aluno, entretanto, diz que é preciso que o professor esteja atento para não frustrar as expectativas do aluno ao apresentar um texto muito complexo.

Dito isso, a proposta elaborada nesta pesquisa concebe o ensino de PPE a surdos dentro de uma Abordagem Interacional sob a FonF. Ou seja, concebe o ensino do

⁴⁸ “is not written or spoken for language teaching purposes”

português para alunos surdos dentro de um contexto comunicativo, a partir de textos autênticos, que, com trabalhos de formas gramaticais a partir do uso, auxilie a comunicação fora de sala de aula.

4 – Metodologia

Como vem sendo afirmado no decorrer deste trabalho, o objetivo final é construir uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de PPE a surdos que possa auxiliar o trabalho dos professores elaboradores de MD. Com isso em vista, objetivando justificar a necessidade de construção do roteiro gramatical, analisaram-se:

a) entrevistas realizadas em escolas bilíngues de uma região do país em que existem escolas exclusivas para surdos há um tempo considerável, ensejando-se verificar qual a concepção de educação bilíngue vigente nessa região e a possível existência de um roteiro gramatical que pudesse auxiliar a construção de MDs e

b) livros de orientação para professores de PL2 a surdos e livros de ensino de PL2 para ouvintes, que formaram os documentos, para verificar em que medida esses exemplares poderiam, ou não, auxiliar na construção de um MD ou servirem como material para o ensino de PPE a crianças surdas.

Dessa forma, existem duas etapas distintas de análises de dados: i) a das entrevistas e dos documentos, subsidiada por pressupostos teórico-metodológicos pertinentes aos dados encontrados, visando justificar a proposta e b) a dos textos e gramáticas com vistas à construção da proposta de roteiro gramatical, subsidiada pelos pressupostos referente à pesquisa bibliográfica, objetivando a construção do roteiro.

A construção da proposta de roteiro gramatical tem caráter bastante específico. Com isso, a metodologia para a sua construção é composta por instrumentos que constituem, ao mesmo tempo, a metodologia e a proposta de roteiro em si. Para tanto, alguns critérios foram levados em consideração: i) escolha e investigação de livros de histórias infantis e infanto-juvenis; ii) observação da proposta de Grannier e Furquim-Freire (2009) quanto às formas verbais para cada um dos níveis; iii) o uso da gramática de Perini (2002) elaborada para o ensino de PL2 e também de outros textos para embasar as escolhas de alguns tópicos gramaticais. Como essa parte possui procedimentos diferentes, o detalhamento de sua metodologia virá no Capítulo 6, juntamente com a proposta de roteiro gramatical.

A seguir, serão apresentados os aspectos teóricos metodológicos que norteiam a análise das entrevistas e dos livros de orientação para professores de LP a surdos e livros didáticos de LP2 para ouvintes.

4.1 A pesquisa qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX. Novos estudos e sua divulgação a tornaram mais conhecida entre os anos de 1960 e 1970. E, nas duas últimas décadas, ela tem se consolidado, sendo utilizada com frequência por pesquisadores da área educacional.

Na investigação qualitativa, as ações não são completamente planejadas com antecedência para depois serem aplicadas. Elas vão se delineando de acordo com os acontecimentos do contexto ou do objeto pesquisado, pois nem sempre o que é apresentado ao investigador pelos participantes corresponde às suas expectativas ou realidade, que poderá ser descoberta no decorrer da investigação pela observação ordenada dos procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados – o que não significa que não exista uma organização prévia, mas que é necessário compreender e interpretar o que acontece no decorrer do estudo.

Segundo Ludke e André (1986, p. 1), para se realizar uma pesquisa, deve-se “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto + conhecimento teórico acumulado a respeito do assunto escolhido”. Ou seja, em uma pesquisa qualitativa, os dados coletados e os pressupostos teóricos devem caminhar lado a lado para que se obtenha uma boa análise.

Como características desse tipo de pesquisa, Triviños (1987) utiliza-se dos aportes de Bogdan e Biklen (1994) e elenca as seguintes propriedades:

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 128-30).

Diante do exposto, conclui-se que este trabalho se enquadra no paradigma de uma pesquisa qualitativa, pois possui a maioria das características anteriormente citadas. Nesta pesquisa, tanto o processo quanto o produto são importantes, tendo o seu lugar reservado, já que se acredita que, se os profissionais reconhecerem o *como* deve ser ensinado (o processo), eles procurarão saber *o que* ensinar (o produto), resultando da equação *como + o que* um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

4.2 Instrumentos de coleta de registros e informações

Os procedimentos metodológicos para a realização de uma pesquisa qualitativa podem ser: observação participante ou não, vídeos, fotos, questionários, entrevistas, análise de documentos e outros tantos. Para a coleta de dados que compõem a primeira parte da análise do presente estudo, são utilizados dois instrumentos: entrevista e análise de documentos.

Os dados obtidos nas entrevistas são, no capítulo de análise dos dados, cruzados com as concepções teóricas para melhor se compreender qual a concepção de bilinguismo e de ensino de PL2 das escolas entrevistadas e como essa visão pode transparecer nos documentos a fim de se confirmar a hipótese de que ainda não se compreendem o que é bilinguismo, o que é ensino PL2 para surdos e como essa falta de entendimento pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, verifica-se a necessidade de elaboração de um roteiro gramatical para o trabalho com o ensino de PPE a surdos.

4.2.1 Entrevista

Dado o resgate teórico feito principalmente no Capítulo 1, pode-se entender que esta é uma pesquisa de cunho social. Mesmo que ela não esteja voltada para a investigação do comportamento do ser humano, de um povo ou de uma comunidade, ela visa propor um roteiro voltado para o uso social, visto que esse programa poderá ser usado por um grupo, professores ou elaboradores de MD, como base para a elaboração de um MD específico para o trabalho com alunos surdos em fase inicial do processo de ensino-aprendizagem de PL2.

Nessa perspectiva, um instrumento de coleta de dados importante para a pesquisa de cunho social é a entrevista, pois “apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais profundas e substanciais do objeto de estudo” (IBIAPINA, 2008, p. 77). De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem da entrevista “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, ou seja, a entrevista pode trazer informações que os documentos não trazem e que provavelmente somente os entrevistados tenham.

Richardson, Dohrenwend e Klein (1965) classificam as entrevistas em: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas, adotadas nesta pesquisa, possuem, como o próprio nome revela, uma estrutura que não é

completamente fechada. Esse tipo de entrevista requer perguntas predeterminadas, ou seja, as perguntas não são feitas aleatoriamente, sem objetivos e sem asserções. Cada questão é elaborada para alcançar um objetivo e tem uma hipótese a ser ou não confirmada. As respostas do colaborador são totalmente livres, podendo levar o pesquisador a elaborar novas questões no momento da entrevista, visando alcançar o objetivo que anteriormente estabeleceu e, assim, confirmar ou não sua hipótese.

É possível compreender que todos os tipos de entrevista são aceitáveis para a realização deste trabalho. Porém, optou-se pela entrevista semiestruturada por se acreditar, como Lüdke e André (1986), que esse é o instrumento de coleta de dados mais adequado para pesquisa do campo da educação, pois, embora seja pré-elaborada com cuidado e rigor científicos, objetivando colher dados importantes, não requer respostas rígidas dos entrevistados, o que pode trazer informações que não estavam previstas pelo pesquisador e, assim, enriquecer o trabalho.

4.2.2 Documentos

Além das entrevistas, são instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa os documentos. Dado o histórico cultural dos documentos, pode-se pensar que os usados neste trabalho possuem papel central, contudo eles não são nem mais nem menos importantes do que os demais instrumentos de coleta de dados utilizados. Os documentos são, juntamente com os outros instrumentos escolhidos, complementares. (IBIAPINA, 2009).

Assim, acolheu-se a visão ampla proposta por Appolinário (2009, p. 67), que afirma serem documentos quaisquer tipos de suporte que tenham informações armazenadas e componham uma unidade com sentido que possa ser consultada, estudada ou usada como prova: “Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”. A adoção desse conceito se deve à escassez de documentos didáticos elaborados para o ensino de surdos, como currículos, conteúdos programáticos, livros e, até mesmo, exercícios. Sendo assim, o pouco que foi encontrado serviu como exemplar do que existe.

Autores como Lüdke e André (1986), Triviños (1987) e Bogdan e Biklen (1994) sugerem que os documentos devem ser compostos por um *corpus* satisfatório que nunca tenha sido analisado cientificamente por nenhum autor, buscando-se identificar informações baseadas em fatos registrados nos documentos a partir de questões e asserções de interesse para o que se pesquisa. Existe divergência entre os autores sobre

o que se pode tomar como ‘*corpus* satisfatório’, pois alguns, como Cellard (2008), afirmam que todas as possibilidades devem ser esgotadas e outros, como Ibiapina (2008), dizem que o pesquisador escolhe o montante de documentos que comporá seu *corpus* e deve justificar a sua opção.

Diante de tais considerações, os documentos selecionados para este trabalho são compostos por: a) livros e estratégias curriculares para o ensino de português a surdos e b) livros didáticos do ensino de PL2 para ouvintes.

Os dois instrumentos utilizados para a análise, entrevistas e documentos, foram importantes porque se acredita que a triangulação dos dados gerados por eles reforça as análises, justificando a necessidade de um roteiro pensado especificamente para o ensino de PPE a surdos.

4.3 Primeiros contatos

No primeiro semestre de 2013, fazendo uma disciplina como aluna especial do doutorado em linguística na Universidade de Brasília, esta pesquisadora conheceu uma pessoa que trabalhou com surdos por muitos anos em um estado⁴⁹ da região Sul do Brasil e que falava muito bem das políticas públicas de educação dessa região. Ela afirmava que lá, há tempos, todas as pessoas surdas da região estudavam em escolas bilíngues e que essas unidades vinham obtendo êxitos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Esse fato juntamente com conhecimento de que linguistas proeminentes no Brasil no que diz respeito aos estudos sobre aquisição de línguas por surdos trabalhavam na mesma região – caso de Lodenir Karnopp, Ronice Quadros e Mariane Stumpff – induziram esta pesquisadora a procurar saber quantas escolas existiam nessa região, há quanto tempo elas trabalhavam com surdos e como elas vinham realizando esse trabalho. Feita essa pesquisa pela internet, viu que poderia ser interessante escolher uma cidade específica dessa região como campo de pesquisa.

Dessa forma, no início do ano de 2014, após o processo seletivo para o doutorado, a pesquisadora começou a fazer contato por *e-mail* e por telefone com as escolas bilíngues da capital do estado. Com muita conversa e explicações sobre a pesquisa, obteve autorização das escolas para fazer visita e entrevista com o responsável por cada unidade, tendo sido possível também marcar um encontro com a coordenadora da ‘educação inclusiva’ do estado.

⁴⁹ Para proteger a identidade dos participantes, optou-se por omitir o nome do estado e da cidade em que foi realizada a pesquisa.

No final de 2014, a pesquisadora esteve em cinco escolas, passando um período do dia em cada uma e conversando com os respectivos responsáveis pedagógicos, tendo marcado um retorno para 2015, a fim de realizar as entrevistas e colher os documentos. Em 2015, a pesquisadora retornou, passando de um a dois dias em cada escola, observando a rotina, fazendo as entrevistas e tentando obter documentos que pudessem ser analisados.

Essas entrevistas geraram mais de vinte e cinco horas de gravação que, depois de transcritas, deram origem à 53 páginas que podem ser encontradas no Apêndice 1⁵⁰ deste trabalho.

4.4 Ambiente de pesquisa

Foram visitadas cinco escolas na cidade, sendo quatro na região metropolitana e uma em uma cidade vizinha. Duas são escolas particulares e as demais públicas. Convém notar que as duas unidades privadas recebem recursos públicos tanto municipais e estaduais quanto federal, havendo, no máximo, cinco alunos que pagam mensalidades em cada uma delas.

As escolas entrevistadas, em sua totalidade, não atendem alunos ouvintes; a maioria dos alunos é formada por surdos profundos, mas elas recebem também alguns estudantes com os mais diferentes tipos de deficiência auditiva. Com exceção de uma escola, em que se afirmou estar a instituição a caminho de se tornar bilíngue; nas outras quatro, afirmou-se já serem, no mínimo na prática, escolas bilíngues.

4.5 Perfil dos sujeitos colaboradores

Nesta primeira parte, cada uma das escolas é considerada como um sujeito, pois é o perfil da unidade escolar que importa. Dessa forma, cada uma das escolas recebe um número para que sua identidade seja preservada. Assim, tem-se cinco perfis.

Escola para surdos 01 (doravante, ES-01)

Essa é uma escola que atende unicamente estudantes surdos, em todos os níveis da educação básica⁵¹, há quarenta e oito anos. Afirma-se como instituição que ainda não é bilíngue, pois possui professores que trabalham na escola há mais de vinte anos e até o momento mantêm ações pertinentes à comunicação total, mas nela se alega que se está

⁵⁰ Como os apêndices e os anexos desta pesquisa compuseram um grande montante, decidiu-se por colocá-los em uma mídia (CD) acoplada a este trabalho.

⁵¹ A educação básica compreende desde os anos iniciais (do 1º ano ao 5º ano) do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio.

trabalhando para que tanto os professores como a própria escola façam a mudança, acreditando-se estar em um período de transição para o bilinguismo.

É uma escola particular que, no momento da pesquisa, tinha cento e quinze alunos matriculados, sendo somente três pagantes. A escola recebe subsídios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e também tem como mantenedora uma associação religiosa.

Nessa escola, há aulas de Libras e de PL2, ministradas por professores distintos, e as turmas são compostas por poucos alunos. Todos os professores trabalham na unidade há muitos anos, tendo o mais novo 14 anos de serviços prestados no local. Entretanto, a escola possui poucos funcionários de apoio: uma diretora e uma coordenadora, que acumulam várias funções, por exemplo, de professora substituta e orientadora escolar.

De todas as escolas colaboradoras, essa foi a única em que, nas séries finais do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio, havia aulas de leitura e produção textual (LPT), além das aulas de PL2.

A estrutura física da escola é antiga, mas bem cuidada e fica próxima à igreja da associação religiosa que a mantém. Apesar de não ser muito grande, tem quadra de esportes, auditório, refeitório e pátio. Todas as salas possuem muitos cartazes com imagens, fotos e figuras, sendo a maioria fotos dos sinais em Libras.

Escola para surdos 02 (doravante, ES-02)

A escola também recebe somente alunos surdos; tinha 60 anos de existência na data da entrevista. Afirma ser uma escola bilíngue há pelo menos 18 anos; contava, na data da entrevista, com 100 (cem) alunos matriculados com os mais diversos tipos de perdas auditivas. É uma escola particular, mantida por uma congregação religiosa e também recebe subsídios públicos.

As aulas de PL2 e Libras são ministradas por professores diferentes, sendo os professores de Libras surdos. Essa escola atende somente os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A estrutura física da escola é grande, relativamente nova e bem cuidada. Dentro desse espaço escolar há uma clínica de fonoaudiologia e também um centro social. As salas são amplas e bem montadas com cadeiras, carteiras, quadros e estantes em excelente estado. A escola é bem equipada, tendo todo tipo de aparelhos tecnológicos

que auxiliam os funcionários, como: computadores, *datashows*, aparelhos de TV e vídeo de última geração. Tem uma boa equipe de apoio composta por: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, apoio disciplinar e outros.

Escola para surdos 03 (doravante, ES-03)

Essa unidade escolar é pública e tem somente alunos surdos matriculados, com todos os tipos de perda auditiva. Foi fundada em 1998, tendo dezesseis anos de atividade na época da entrevista. Ela era vinculada à Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiências e Pesquisa com Altas Habilidades do estado, porém o governo estadual de 2010-2014 acabou com essa instituição, dentre várias outras, e, assim, a escola passou a ser gerida pela Secretaria de Estado de Educação.

Ainda não é oficialmente uma escola bilíngue, mas afirma-se como uma, apoiando-se no fato de todos usarem Libras e os alunos terem aulas de PL2. As aulas de PL2 e Libras são ministradas por professores diferentes, sendo os professores de Libras surdos. Atendia inicialmente somente o Ensino Fundamental; em 2006, passou a atender também o Ensino Médio, contando com um total de oitenta e quatro alunos na data da entrevista.

As instalações da escola são muito grandes, antigas e mal cuidadas; não se vê qualquer tipo de adequação visual, como cartazes e figuras, em todo o ambiente. Conta com uma professora surda que foi transferida da sala de aula para ocupar a função de secretária da escola. Nessa escola, afirma-se que a troca de professores é grande devido aos atestados médicos de professores efetivos e também em razão da falta de profissionais que são substituídos por pessoas com contratos temporários.

Escola para surdos 04 (doravante, ES-04)

Dentre as escolas entrevistadas, essa é a mais nova; foi fundada em 2008, já oficialmente como escola bilíngue para surdos. É uma escola pública e tinha, no momento da entrevista, 65 alunos matriculados, divididos nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola oferece aulas de PL2 e Libras, ministradas por professores diferentes, sendo os professores de Libras surdos. Muitos dos professores dessa unidade trabalharam na escola ES-02, por vários anos, no regime de contrato temporário, tendo vindo para essa escola após aprovação no concurso para professores efetivos do estado,

o que denota que a escola tem profissionais experientes, apesar de ter sido inaugurada recentemente.

É uma escola pequena, com estrutura antiga, mas bem-cuidada. Foi possível ver vários cartazes, com figuras, fotos e legendas em Libras nas paredes da escola, tudo bastante infantil; não possui muitos equipamentos tecnológicos nem pátio, auditório ou quadra de esportes.

Escola para surdos 05 (doravante, ES-05)

Essa é uma escola pública e oficialmente bilíngue para surdos; situa-se em uma região carente próxima da capital. Trabalha exclusivamente com alunos surdos há 11 anos. Na época da entrevista, a escola atendia 52 alunos, matriculados nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os responsáveis pela escola reclamaram do baixíssimo orçamento mensal destinado pelo governo estadual, pois, como esse orçamento é baseado na quantidade de alunos matriculados, a verba, segundo eles, seria escassa, uma vez que a escola tem poucos alunos.

Os alunos têm aula de Libras em todos os anos, de PL2 a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. Nela afirma-se que, no 1º ano, os alunos começam a ser ‘alfabetizados’ em Libras⁵². Os alunos dessa unidade, ao terminarem o 9º ano, precisam ir cursar o Ensino médio na capital, que fica a mais ou menos 20 km de distância, o que lhes dificulta a continuidade dos estudos.

A estrutura física da escola é grande e bem-cuidada, contando com refeitório, lanchonete, pátio interno e quadra de esportes, além das salas de aulas, que são bem estruturadas, com vários recursos visuais para contribuição para o ensino na Libras. Soube-se que, por ser uma escola em uma região afastada, a troca de professores é comum, o que dificultaria a continuidade dos projetos pedagógicos. O quadro de pessoal do apoio educacional é completo.

⁵² Quando as escolas bilíngues se referem à alfabetização, elas não estão falando em ensino da escrita da Libras e, sim, nos primeiros contatos dos alunos com essa língua, tendo-se em vista que a maioria dos pais é ouvinte e não se comunica com os filhos por intermédio da Libras.

5 - Análise de dados – entrevistas e documentos

O presente capítulo é destinado à análise das entrevistas, dos livros para professores de LP para surdos e dos livros didáticos de PL2. Esta seção foi organizada de acordo com o surgimento dos dados; assim, analisaram-se primeiramente as entrevistas, depois os livros de orientação para professores e, em seguida, os livros didáticos. Logo mais, apresenta-se um resumo das atividades realizadas, considerando-se os seguintes objetivos específicos predeterminados:

- a) analisar a concepção das escolas bilíngues sobre o ensino de LP2;
- b) verificar como os livros voltados para o trabalho dos professores de LP2 a surdos idealizam esse trabalho e
- c) examinar se os livros didáticos de PL2 podem ser utilizados para o ensino de PPE a surdos.

Tais análises objetivaram justificar a necessidade de uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de PPE a surdos.

5.1 As entrevistas

A questão motivadora desta pesquisa, como já mencionado, e que, conseqüentemente, levou a sua realização na região Sul do Brasil, surgiu em conversas com uma intérprete de Libras/Português na Universidade de Brasília. Ela estava morando no Distrito Federal e relatou que havia trabalhado com surdos há muitos anos nas escolas de uma capital do sul do país e que, dada sua experiência, estava impressionada negativamente com a inclusão escolar de alunos surdos vigente em Brasília, na época.

Os encontros com essa intérprete eram semanais e sempre surgiam conversas sobre a educação de surdos, o que acabou por chamar muito a atenção desta pesquisadora para o que relatava. Ela elogiava de forma efusiva a educação de surdos em sua cidade natal, dizendo que lá todos os surdos tinham aulas em Libras, que o ensino de PL2 já era realidade há algum tempo e que todas as escolas eram bilíngues.

Com a intenção de verificar ações exitosas no ensino de LP a surdos, a pesquisadora, após várias conversas, por *e-mail* ou telefone, com responsáveis por cada uma das escolas de surdos da capital daquela região, dirigiu-se para lá. Assim, foi realizada uma visita às cinco unidades de ensino exclusivas para surdos do referido lugar e, com isso, depreendeu-se que essas escolas concebiam a educação bilíngue em uma perspectiva diferente da mencionada pela intérprete que havia motivado essa ida a campo.

Após a primeira visita, surgiu a hipótese de que mesmo as escolas bilíngues de surdos mais antigas não estavam trabalhando o ensino de PL2 da forma como os conhecimentos advindos dos anos de estudos da Linguística Aplicada indicam ser a mais adequada. Consequentemente, também se observou que o conceito de educação bilíngue adotado nessa região era o de ‘educação bilíngue de reafirmação’, isto é, a fluência na Libras era o maior objetivo, distanciando-se, do ponto de vista desta pesquisadora, do objetivo principal da educação bilíngue para surdos, que é o de proporcionar autonomia aos alunos tanto em Libras quanto em LP. Ainda se verificou que o MD utilizado para o trabalho com LP2 estava mais alinhado aos pressupostos do ensino de L1 do que aos de L2.

Diante disso, para analisar a concepção dessas escolas sobre o ensino de L2, sobre bilinguismo e pesquisar como era feita a sua escolha ou elaboração do MD, foi preparada por esta pesquisadora uma entrevista semiestruturada, contendo dez (10) perguntas subjetivas que deveriam ser respondidas pelo(a) responsável por cada unidade escolar. Todas as perguntas tinham um objetivo e uma hipótese preestabelecidos, elaborados com a finalidade de se traçar o perfil das escolas e também de se saber como a região pesquisada vinha concebendo a Educação Bilíngue para Surdos.

No Quadro 3, a seguir, são transcritas cada uma das perguntas elaboradas e respectivos objetivos, estabelecidos anteriormente. Cada um deles articulou-se com uma hipótese advinda do conhecimento teórico adquirido durante a pesquisa de mestrado⁵³ feita por esta pesquisadora e, ainda, de suas experiências profissionais.

Quadro 3 - Perguntas das entrevistas e respectivos objetivos

Pergunta	Objetivo
1. Há quanto tempo essa é uma escola bilíngue para surdos?	Compreender se a escola é oficialmente uma escola bilíngue e há quanto tempo, para poder constatar o nível de experiência dos profissionais envolvidos no processo.
2. Quantos alunos surdos vocês têm? E ouvintes?	Compreender as dimensões do atendimento. Se ele é destinado a surdos e ouvintes ou somente a surdos.
3. Vocês tem roteiro para o ensino de LP? Sobre que bases ele foi elaborado?	Entender se a escola elaborou um roteiro próprio ou havia feito uma adaptação do ensino de LP para ouvintes, o que comprometeria o ensino bilíngue.
4. Quantas aulas de PL2 os alunos têm semanalmente? Qual a duração de cada aula?	Perceber se a quantidade e a duração das aulas de LP são condizentes com o esperado para o ensino de uma L2.
5. Qual a formação do	Saber se os professores de PL2 para surdos têm

⁵³ Dissertação apresentada em 2012, na UnB, sob o título *Letramento de surdos para a Vida*.

professor/a de PL2?	formação adequada para esse trabalho.
6. Vocês possuem MD para o ensino de PL2? Quem produz?	Analisar como o MD da escola é construído ou se ele é uma adaptação do material utilizado pelos ouvintes.
7. Existe algum teste de nivelamento em LP?	Descobrir como os alunos são distribuídos: conforme a idade, como é feito na educação regular, ou conforme o nível de compreensão da L2, como deveria ser no trabalho com L2.
8. A LIBRAS/LSB é ensinada na escola?	Entender como é o trabalho com a língua de sinais.
9. A universidade federal da região mantém alguma parceria com a escola para formação continuada dos professores?	Saber se a escola tem suporte dos meios acadêmicos para aprimorar o trabalho que desenvolve.
10. Vocês fazem distinção de surdez e deficiência auditiva para o ingresso do aluno na instituição?	Verificar se alunos que têm a LP como L1 podem estar estudando em um ambiente que, teoricamente, não é planejado para essa finalidade.

Fonte: autora desta tese.

Como se pôde observar, perguntas e objetivos foram construídos a partir de uma hipótese. Dessa forma, a pergunta 1 e seu objetivo resultaram da pressuposição de que os profissionais das unidades escolares tinham experiência considerável no ensino a surdos, já que se estava pesquisando escola com considerável tempo de atuação na área.

A questão 2 e respectivo objetivo foram elaborados com base na hipótese de que as escolas tinham poucos alunos surdos profundos, sendo formadas por uma comunidade heterogênea, ou seja, atendiam surdos, deficientes auditivos e ouvintes, o que provavelmente pode ter gerado confusão na compreensão e na implantação de uma educação bilíngue para surdos, já que se trata de línguas de canais de aprendizado diferentes.

O objetivo e a pergunta 3 nasceram da suposição de que as escolas bilíngues não têm roteiro preparado para o trabalho com PL2, de modo a suprir as demandas das especificidades linguísticas dos surdos, existindo geralmente uma adaptação do que foi elaborado para e pelas escolas regulares com vistas aos alunos ouvintes.

Com a intenção de testar a hipótese de que a quantidade e a duração das aulas são iguais aos do trabalho com PL1 nas escolas e que, conseqüentemente, não são adequadas para o ensino de L2 – que exige maior tempo de dedicação –, foram elaborados a pergunta 4 e seu objetivo.

Diante da premissa de que os professores de PL2 não têm formação para o trabalho com L2 e o fazem na perspectiva de L1, utilizando-se da Libras, considerando,

equivocadamente, o uso da língua de sinais em sala de aula como sinônimo do ensino de L2, surgiram a questão 5 e respectivo objetivo.

O objetivo e a questão 6 advieram da hipótese de que o MD utilizado nas escolas exclusivas para surdos é o mesmo utilizado para o ensino de L1 para ouvintes.

Diferentemente do que se espera para o ensino de L2, os alunos, nas escolas bilíngues para surdos, são matriculados de acordo com a idade/série, e não conforme o seu conhecimento na L2 – critério que seria o adequado para um curso de língua. Essa foi a hipótese que deu origem à questão 7 e seu objetivo.

A pergunta e o objetivo 8 foram elaborados a partir da hipótese de que a Libras é ensinada em todas as etapas da educação básica e por professores surdos formados em Letras-Libras, como esperado. Sendo assim, o ensino da Libras e da LP não estariam em condições de igualdade.

A partir da hipótese de que as escolas bilíngues não possuem parcerias com as universidades e de que, como consequência disso, os professores e, mais precisamente os alunos surdos, não se beneficiam das pesquisas acadêmicas que seriam de grande valia para o desenvolvimento do trabalho com esses alunos, foram formulados a pergunta 9 e respectivo objetivo.

Finalmente, a questão 10 e seu objetivo foram elaborados tendo-se em vista a premissa de que as escolas admitem alunos que têm a LP como L1 somente porque são deficientes auditivos, ou seja, as unidades têm como parâmetro para a educação bilíngue a deficiência auditiva, e não a necessidade de se ensinar Libras como L1 e PL2. Essa suposição também decorre da ideia de que a educação bilíngue para surdos vigente em alguns lugares busca mais atender uma deficiência do que sanar os problemas linguísticos, o que vai ao encontro do proposto por Soares (1999) e exposto nesta pesquisa, no Capítulo 1, sobre a medicalização da educação.

Relatar o que se pretendeu obter com as perguntas foi importante para que não se perdessem de vista os objetivos, tendo-se levado em conta que um entrevistado poderia demorar cinco minutos para responder à mesma indagação que outro entrevistado teria respondido em um minuto, já que as perguntas eram subjetivas e a entrevista, semiestruturada, o que certamente daria margem a inúmeras interpretações, caso não houvesse um foco predeterminado. Ainda é interessante dizer que, em alguns momentos, o foco foi redirecionado, na tentativa de se obterem respostas que pudessem revelar comportamentos e concepções interessantes para a pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas integralmente, tendo gerado mais de sessenta páginas. Considerando-se esse montante, julgou-se inadequado imprimir todas as páginas, tendo-se optado pela gravação das transcrições em mídia, anexa a esta pesquisa.

No intuito de realizar a análise da forma mais sucinta possível, tendo-se em vista que esse é um objetivo específico deste trabalho, foi feita uma condensação dos dados obtidos nas entrevistas. Essa compilação encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 4 - Condensação das respostas obtidas nas entrevistas

Condensação das respostas	Pergunta	Resposta
	1	Com exceção de uma unidade escolar, em que se afirmou estar a unidade em processo de transição, todas as escolas entrevistadas na região pesquisada asseguraram ser bilíngues. A escola mais nova tem oito anos de trabalho exclusivamente com surdos, e a mais antiga, mais de sessenta anos.
	2	O número de estudantes por escola variou entre 50 alunos e 115 alunos matriculados. Em todas as escolas, afirmou-se não haver alunos ouvintes, a menos que fosse alguém que não falasse e se beneficiasse da língua de sinais.
	3	Nenhuma das escolas entrevistadas possuía currículo ou roteiro próprio. Em todas as escolas, afirmou-se que é feita adaptação do que já existe nas escolas regulares para ouvintes. Em uma unidade, afirmou-se que não se fazia qualquer tipo de adaptações e, sim, modificações somente na metodologia.
	4	O número de aulas variou entre duas e seis por semana, sendo cada aula de 50 minutos. Na maioria das escolas, dividiam-se as aulas em aulas de língua portuguesa e aulas de literatura; em todas se afirmou que essas aulas eram ministradas em Libras.
	5	Em todas as escolas, afirmou-se que os professores de língua portuguesa são formados em Letras – Português, sem qualquer tipo de especialização para o ensino de L2; em algumas, afirmou-se o desconhecimento da necessidade de uma formação diferente. Em cada uma das escolas, foi enfático o relato de que os professores de LP eram fluentes em Libras e de que, para ser professor de PL2, nessas unidades, eram necessários somente dois requisitos: cursos de Libras e de Letras, para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, e em Pedagogia, para o ensino nos anos iniciais.
	6	Em todas as unidades, afirmou-se que elas não possuíam material próprio e também que seus professores produziam o material utilizado com base no que já existia para o ensino de PL1 e conforme a necessidade do momento.
	7	Não existe teste de nivelamento em língua para a matrícula; os alunos foram matriculados de acordo com a idade/série. As avaliações eram comuns, do mesmo tipo das realizadas para avaliar os ouvintes.

8	Todas as escolas tinham aulas de Libras em todas as séries da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. O número de aulas variou de duas a cinco aulas por semana, cada uma de 50 minutos.
9	Em três escolas, afirmou-se frequente contato com instituições de ensino superior para consultorias e projetos, como jogos matemáticos e de física, mas nenhum na área de línguas. Nas demais, obteve-se a informação de que não possuíam qualquer auxílio desse tipo de estabelecimento.
10	Nas unidades escolares, os entrevistados mostraram conhecer profundamente a diferença entre surdos e deficientes auditivos, porém, afirmaram que, estando a matrícula vinculada ao teste auditivo (audiometria), se ele determinasse que o estudante era surdo ou deficiente auditivo, a escola tinha, por obrigação legal, que realizar a matrícula.

Fonte: autora desta tese.

Das respostas dadas à pergunta 1, é possível perceber que as escolas foram fundadas há tempo suficiente para terem experiência com as especificidades da educação de surdos, já que a unidade mais nova tem 8 anos de trabalho com esses alunos. A experiência também pode ser confirmada na resposta à questão de número 2, tendo-se em vista que as escolas possuem grande número de alunos surdos matriculados. Mesmo com a alegação de que havia deficientes auditivos no quadro discente da escola, os entrevistados afirmaram que a quantidade de alunos surdos era maior, ou seja, trabalham há um tempo considerável com uma quantidade de alunos também considerável, do que se pode pressupor que já disporiam de um bom nível de conhecimento sobre o tema.

As respostas à questão de número 3, talvez as mais importantes para este trabalho, demonstram que as escolas bilíngues para surdos e a Secretaria de Educação da região pesquisada estão realmente trabalhando a LP, com os surdos, na perspectiva de ensino de L1. É possível fazer essa afirmação porque nenhuma das escolas entrevistadas possuía, no momento da entrevista, um currículo ou um roteiro próprio para esse trabalho – nem construído pela unidade de ensino nem elaborado pela Secretaria de Educação do lugar. Nessas escolas, afirmou-se que todos os documentos que norteiam o ensino de PL2 para surdos são adaptações dos existentes para o ensino de PL1 para ouvintes.

As respostas à pergunta 4 revelam que as aulas de PL2 somam no máximo cinco horas de aula por semana, sendo, na maioria das escolas, divididas em aulas de gramática e aulas de literatura. Somente em uma escola havia 6 horas de aula semanais

para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, mesmo assim, a professora afirmou que ministrava todas as aulas em Libras. Nessa mesma escola, no Ensino Médio, ministravam-se cinco horas de aula por semana divididas em três aulas de PL2, uma aula de leitura e produção de texto e uma de literatura (LPT). A princípio, essa configuração chamou atenção positivamente, pois parecia que a escola estava dando a mesma atenção, para o ensino da LP, que dava para o ensino da Libras, porém a entrevista com as professoras de PL2 e LPT foi reveladora. A seguir, transcreve-se um trecho da entrevista feita com a professora de PL2:

“Eu comecei trabalhando com 1ª série do Ensino Fundamental, fiquei uns dois ou três anos na 1ª série, depois eu fui para a 4ª série e aí eu fiquei durante muitos anos. Depois passei para o Ensino Médio por causa da minha fluência em língua portuguesa, quer dizer, em Libras, porque eu tenho duas filhas surdas”.

Ou seja, a professora de PL2, de uma das escolas com maior tempo de trabalho com surdos, afirmou trabalhar com essa disciplina por causa da sua fluência em Libras, o que nos faz pressupor que, para ministrar aula desse componente curricular, para surdos, é preciso, principalmente, alta fluência em Libras. A professora em questão trabalha com essa disciplina há 32 anos e não possui qualquer formação para o trabalho com o ensino de L2. As reflexões suscitadas pela fala da professora de PL2 encontram eco no discurso da professora de LPT:

“Você não vai me perguntar nada de português não, né? Sei nada de português. Sou formada em filosofia. Trabalho com os meninos só com os temas, eles fazem a redação e eu corrijo as ideias, nada de português.”

Saber que a escola previa aulas exclusivas para a leitura e produção de textos no Ensino Médio foi bastante motivador. Criou-se a expectativa de que a conversa com a professora de LPT poderia fornecer dados interessantes para esta pesquisa. Porém, o comentário feito pela docente no início da entrevista, antes de qualquer pergunta, foi desconcertante. A professora não era formada em Letras e afirmava que o objetivo dela era trabalhar os temas, o que evidenciou que ela trabalhava com a Libras. Mais uma vez, pode-se afirmar que o ensino da Libras se sobrepõe ao da LP nas escolas bilíngues.

Outro fato levado em consideração nessa resposta foi a aula de literatura que, supostamente, era uma aula de LP, porém a professora afirmou que ela é toda ministrada em Libras. Sendo assim, infere-se que é uma aula sobre a literatura brasileira

dada em Libras, já que, muitas vezes, é nesse momento que os alunos aprendem sinais mais específicos da LS, ou seja, mais uma vez é possível verificar que as aulas que deveriam ser ministradas em LP são, na verdade, um pano de fundo para se ensinar Libras.

Para além do que já foi analisado sobre a resposta à questão 4, é possível observar, como mencionado no início desta análise, que a quantidade e a duração das aulas de PL2 não são suficientes para o ensino de uma L2 como proposto por Grannier (2007, p. 03), segundo a qual “a prática de uma nova língua exige um número de horas elevado”.

Outra observação de Grannier (2007), relevante para a análise das respostas à pergunta 4, é a necessidade de o professor de L1 não ser o mesmo de L2. Diferentemente dessa proposta, as escolas bilíngues apresentam um mesmo professor para o ensino de ambas as línguas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a diferenciação entre esses professores inicia-se apenas a partir do 6º ano. Não prever professores diferentes para PL2 e PL1 nos anos iniciais é um equívoco não somente das escolas pesquisadas, mas também das políticas públicas de educação do país. No Brasil, o professor de anos iniciais tem de ser formado em pedagogia, ou seja, legalmente professor de PL2 para crianças surdas não pode ser quem é formado nem mesmo em Letras, o que gera uma dicotomia sem precedente.

As respostas à pergunta de número 5 revelam que mesmo as escolas que, declararam ser bilíngues há mais de cinco anos não possuem professores com qualquer tipo de formação para o ensino de PL2 – revelação que vai ao encontro do que Souza (2012), Karnopp (2010) e Botelho (2002) afirmam quanto ao fato de o ensino de LP para surdos ainda estar sendo ancorado nas práticas e metodologias de ensino de PL1 para ouvintes. Essa resposta demonstra também o quanto a concepção de bilinguismo adotada nas escolas para surdos está mais voltada para o ensino da L1 do que da L2, pois o professor de Libras, na maioria das escolas, é surdo e tem formação em Letras-Libras, ao passo que o professor de PL2 não possui qualquer tipo de formação específica para essa atividade. Ou seja, a Libras, a L1, está sendo trabalhada conforme o que se espera, diferentemente da L2, a LP.

A resposta à questão 6 reforça as análises anteriores na medida em que demonstra que nenhuma das escolas possui MD para o ensino de LP2; todas utilizam o que existe para o ensino de LP1 para ouvintes como base para a elaboração do material para surdos, e esse material muda conforme a conveniência do professor, o que pode ser

indício de um afrouxamento ou uma falta de direcionamento no processo de ensino-aprendizagem. Da análise das respostas a essa questão, pode-se inferir que o trabalho com a LP2 para surdos não tem sido desenvolvido em uma sequência organizada para que o aluno adquira a L2, sendo apenas uma adaptação do ensino de PL1.

Partindo-se do pressuposto de que estamos falando de escolas bilíngues, haveria uma necessidade de testes para se avaliar o nível de proficiência dos alunos em cada língua, para que eles fossem matriculados, nas aulas de LP, conforme esse nível. Porém, a resposta à questão número 7 revela que não há qualquer tipo de teste com esse fim. Existem apenas as avaliações normais, como as de qualquer escola regular – o que, mais uma vez, descaracteriza os pressupostos de um ensino bilíngue.

Diferentemente do que todas as respostas mostram sobre o ensino da L2, a resposta à pergunta 8 evidencia que o trabalho com a L1 parece acontecer como se espera: professores com formação adequada; aulas organizadas com tempo e material de acordo com cada nível de aprendizagem; aulas ministradas na própria L1; professores fluentes na L1 e, na maioria, surdos. Essa discrepância entre o ensino de L1 e o ensino de L2 indica que as escolas pesquisadas foram concebidas na perspectiva da proposta de ‘educação bilíngue de reafirmação’, pois estão bem mais focadas no trabalho com a L1. Esse fato evidencia que o termo ‘escola bilíngue’ está sendo usado no sentido de ‘escola exclusivas para surdos, com aula em Libras’. São escolas especiais para surdo que não estão trabalhando com PL2 e, sim, com PL1 com adaptações para surdos.

Pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem de surdo tem sido pendular, semelhante à história das metodologias de ensino de L2 apresentadas no capítulo 3 desta pesquisa. Ora se vê a LP como L1 com acesso inadequado a Libras (escolas inclusivas), ora Libras como L1 com acesso inadequado a LP (escolas ‘bilíngues’).

A resposta à questão 9 revela que as escolas bilíngues não têm mantido vínculos com pesquisadores que poderiam auxiliá-las a refletir sobre as questões linguísticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de duas línguas. É sabido que, na maioria dos estados brasileiros, há linguistas que poderiam contribuir para essa reflexão, mas parece que esse contato não se estabeleceu. Os pesquisadores são importantes nesse processo, pois, apesar de os professores que trabalham diretamente com surdos serem, em grande parte, experientes, quando se está envolvido na ação, fica-se mais voltado para ‘o fazer’ do que para ‘o pensar sobre o fazer’. Ou seja, não se tem tempo para

pensar sobre a própria prática e acaba-se não notando os equívocos e, assim, a tendência é perpetuá-los.

Fazendo-se uma triangulação entre os dados das respostas 1, 2, 3 e 9, pode-se concluir que, mesmo diante do alto nível de experiência com a educação de surdos, nas escolas ainda não se trabalha em uma perspectiva do ensino de PL2, e esse fato está associado, entre inúmeros outros aspectos, com a falta de retorno dos estudos acadêmicos para os ambientes escolares, como comprovam as entrevistas.

A resposta à pergunta 10 mostra que distinguir surdez de deficiência auditiva não é uma prática nas escolas bilíngues para surdos, pois a audiometria é o que define se o aluno pode ou não ser matriculado em uma escola bilíngue, e não um teste de proficiência em LP e Libras. Julga-se que essa distinção seja importante, o que se corrobora no trabalho de Souza (2012), que mostra como matricular alunos deficientes auditivos⁵⁴ e surdos em uma mesma aula de PL2 pode ser prejudicial para a aprendizagem de ambos, tendo-se em vista que um deficiente auditivo pode ter a LP como sua L1 e, assim, a professora de PL2 terá que, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, dar aulas de PL1 e PL2, gerando o uso das duas línguas concomitantemente, como vem acontecendo, como se fossem iguais.

Com essa análise não se tem por objetivo, de forma alguma, a desconstrução das escolas bilíngues para surdos existentes no cenário nacional. O que se pretende é evidenciar que essas escolas estão, no momento, assumindo os pressupostos do que neste trabalho classificou-se de Bilinguismo de Reafirmação para Surdos. Faz-se essa afirmação com base nas respostas transcritas e analisadas em mais de sessenta páginas, que mostraram uma grande preocupação com o processo de ensino-aprendizagem da Libras – o que é louvável –, porém mostraram também que esse mesmo cuidado não foi observado no que diz respeito ao ensino da LP. Mantendo-se a fidelidade ao proposto desde o início deste trabalho, acredita-se que as duas línguas devem ter seu espaço no que se refere ao trabalho exercido nas escolas bilíngues. A análise das entrevistas revela várias facetas da atual ‘educação bilíngue para surdo’, dentre elas destaca-se que:

1. o conceito de bilinguismo que as escolas para surdos têm adotado coloca maior relevância no ensino da L1 do que no da L2, o que pode ser um dos motivos do insucesso dos alunos surdos na aprendizagem da LP, como evidenciado nas pesquisas de Fernandes (2007), Botelho (2005), Karnopp (2010);

⁵⁴ Nesse caso, está se falando da matrícula que se baseia somente no exame audiométrico, sem se levar em consideração o nível de fluência do aluno em LP.

2. algumas das escolas para surdos mais antigas do país ainda não possuem um currículo ou um roteiro voltado para o ensino de LP2.

Diante das análises e das considerações feitas, ratifica-se que as escolas pesquisadas estão assumindo os pressupostos do que neste trabalho chamou-se de Bilinguismo de Reafirmação para Surdos, nos quais Libras tem maior importância do que PL2. Mais relevante que essa conclusão é a de que tais análises, como previsto, justificam a necessidade de se cumprir o objetivo final deste trabalho: propor um roteiro para o ensino de PPE a surdos.

5.2 Os documentos

Retomando Apollinário (2009) – 4.2.2 Documentos –, que define que os documentos de pesquisa podem ser formados por qualquer tipo de suporte que possua informações registradas, cabe informar que os documentos utilizados nesta pesquisa derivam de duas fontes diferentes, a saber: i) livros específicos de orientação para o ensino de LP a surdos e as estratégias curriculares para o ensino de LP a surdos da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo; ii) livros didáticos do ensino de PL2.

Essa divisão foi elaborada com a intenção de melhor organizar as tarefas: primeiramente, procedeu-se à análise dos livros e das orientações curriculares específicos para o ensino de LP a surdos; em seguida, realizou-se a apreciação dos livros didáticos elaborados para o ensino de ouvintes que não têm a LP como L1.

A análise dos livros e documentos específicos para o ensino de LP para surdos teve como finalidade verificar se algum deles já possuía um roteiro que pudesse nortear o trabalho do elaborador de MD na construção de materiais próprios para o ensino de PL2 a surdos, mais especificamente para o PPE, e, ainda, verificar pontos que foram julgados como importantes para o trabalho com esses alunos – pontos que também embasaram os critérios de análise adotados.

Com o exame dos livros didáticos de PL2 para ouvintes, pretendeu-se verificar o roteiro adotado nas obras e observar em que medida cada um desses roteiros poderiam contribuir ou não para a proposta de roteiro realizada nesta pesquisa. Dessa forma, os critérios de análise adotados para os livros específicos de orientações para o trabalho com alunos surdos não foram os mesmos que os seguidos para a análise das obras didáticas de PL2 que foram elaboradas para ouvintes. Dado que alguns professores

afirmaram utilizar-se de livros didáticos de PL2 para ouvintes no ensino de LP a alunos surdos, a necessidade dessa análise se tornou mais premente, o que é digno de menção.

Os livros específicos de orientação para o ensino de LP a surdos foram escolhidos de acordo com a disponibilidade no mercado e também com o que se viu que as escolas colaboradoras estavam utilizando. Alguns exemplares são antigos e não são mais vendidos, porém ainda são usados pelas unidades de ensino.

É importante ressaltar que, em um primeiro momento, cogitou-se analisar somente os currículos de cada escola colaboradora, com o objetivo de se saber se havia roteiro organizado e direcionado para o ensino de PL2 a surdos, mesmo que tivesse sido elaborado intuitivamente. Porém, essa ideia teve de ser descartada, pois, na primeira visita às escolas, constatou-se que esse documento não existia em nenhuma delas nem no estado. O que se encontrou, em somente duas das escolas, foi um documento chamado por elas de currículo, que, na realidade, era um recorte do que existe para o ensino de LP a ouvintes.

Outro documento que compôs a análise foi a *Orientação Curricular – Língua portuguesa para pessoa surda*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, escolhida por ser o único material elaborado por uma secretaria de educação para esse fim e disponibilizado na internet. Sendo assim, seguem-se os documentos específicos de orientação para o ensino de LP a surdos que compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa:

1. *Português para deficiente auditivo* – Gotti (1998).
2. *Ensino de língua portuguesa para surdos*. V. I e II – Salles et al. (2007).
3. *Ideias para ensinar português para surdos* – Quadros e Shmiedt (2006).
4. *Orientação Curricular: Língua portuguesa para pessoa surda* – Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo (2008).

Para a escolha dos livros didáticos de PL2, tomou-se como ponto de partida uma lista com dez títulos conhecidos e utilizados para o ensino de PL2 a ouvintes. Essa lista preliminar foi composta por:

1. *Diálogo Brasil* – curso intensivo de português para estrangeiro – Eberlein, Lunes e Leite (2003).
2. *Terra Brasil* – Dell’Isola e Almeida (2008).
3. *Interagindo em português* – Textos e visões do Brasil – Grannier e Henriques (2001).

4. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Ponce, M. Harumi et al. (2004).
5. *Português Via Brasil: um Curso Avançado para Estrangeiros*. LIMA, et al. (2005).
6. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. Fernandes, Rocha, Ferreira, Lurdes S. B. e Ramos (2008).
7. *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. Lima et al. (2008).
8. *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. Lima e Bergweiler (2012).
9. *Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. Lima e Bergweiler (2013).
10. *Falar, Ler e Escrever Português: um curso para estrangeiros*. Lima e Iunes (1999)

De posse dessa lista, foi feito um recorte, seguindo-se como principal critério não repetir autores, pois se considerou que cada um deles certamente seguiria a mesma linha em seus trabalhos no tocante a conteúdos linguísticos, o que tornaria a análise repetitiva. É também necessário mencionar que a pesquisadora possuía alguns exemplares e preferiu os que já conhecia, tendo optado por analisá-los. Dessa forma, escolheram-se as seguintes obras:

1. *Diálogo Brasil* – curso intensivo de português para estrangeiro – Lima, Lunes e Leite (2003).
2. *Terra Brasil* – Dell’Isola e Almeida (2008).
3. *Interagindo em português* – Textos e visões do Brasil – Grannier e Henriques (2001).
4. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Ponce, M. Harumi et al. (2004).
5. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. Fernandes, Rocha, Ferreira, Lurdes S. B. e Ramos (2008).

Após a seleção das obras, foi necessário estabelecer os critérios de análise que guiarão o exame das obras específicas para o trabalho com alunos surdos. Tendo-se em vista que essa análise não constituía o objetivo principal desta pesquisa, pensou-se em critérios mais gerais que pudessem ser encontrados na superfície do texto e não demandassem uma análise mais profunda sobre aspectos específicos. Com a intenção de se organizar a análise para que, em um primeiro momento, se tivesse uma visão geral dos critérios considerados em cada obra, elaborou-se o Quadro 5, a seguir. Algumas questões que surgiram durante a apreciação segundo os critérios de análise

preestabelecidos se mostraram interessantes para esta pesquisa e, assim, foram comentadas após o referido quadro.

Todas essas obras são voltadas para a orientação do professor de LP2 para surdos, porém, concluiu-se que somente a de Gotti (1998) pode ser utilizada como norteadora para a construção de um MD. Apesar de não ter essa finalidade, apresenta uma organização de tópicos gramaticais que podem ser trabalhados ao longo de um período não determinado, entretanto, também se verificou que nela se propõem muitas atividades que demandam o trabalho de oralização e de encenações que não fornecem o *input* por escrito que se julga necessário para o aprendizado do PPE.

As demais obras possuem dicas de estratégias metodológicas, exemplos de atividades, teoria sobre o ensino de L2 e orientações de como se proceder em sala de aula ou até de como se organizar legalmente a educação de surdos. Porém, não possuem uma organização sequencial de tópicos gramaticais ou de qualquer outro tipo, compondo um conjunto de obras que fornecem dicas para o trabalho do professor. Essas dicas, depois de avaliadas e separadas entre ensino de L1 e de L2, são válidas para o trabalho com surdos. Tais obras são importantes no cenário nacional e não devem ser descartadas, entretanto não auxiliam na elaboração de um MD para o PPE a surdos.

Outra característica pertinente a todas as obras é a falta de menção à necessidade de reforço didático com as atividades sugeridas. As atividades são propostas como se não existisse uma necessidade de se retomar e reforçar o tópico trabalhado, como se fossem receitas infalíveis que, se seguidas pelo professor daquela forma, o aluno aprenderá os tópicos prontamente.

Quadro 5 - Livros e documentos para o ensino de LP a surdos, critérios de análises e resultados

Livros e documentos para o ensino de LP para surdos	Critérios de análise							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	O material é para PL1 ou PL2 ou uma mistura dos dois?	Qual variedade do português o material privilegia: coloquial ou padrão?	Possui um roteiro?	Tamanho dos textos está em ordem crescente ou misturado?	É para o aluno, para o professor ou para o elaborador de MD?	O tipo de prática é: a) baseada na terminologia gramatical, b) na L1 ou na L2, c) contextualizada, d) com reforço didático.	Preocupado em atender o programa escolar ou é um curso de língua?	Tem unidades de ensino ou é uma amostra fragmentada?
<i>Português para deficiente auditivo</i> Gotti (1998)	Esse é um material que em grande parte é destinado ao ensino PL2.	A obra privilegia a variedade padrão da LP.	Sim. Roteiro gramatical.	Não possui textos, somente indicações de como devem ser trabalhados os textos, que serão escolhidos pelo professor.	É uma obra para o professor.	Não é baseado na terminologia gramatical. As práticas levam em conta o processo de oralização e o de aprendizagem de PL2.	É um curso de língua.	Possui etapas de ensino, indicando o que deve ser trabalhado em cada etapa.

<i>Ensino de língua portuguesa para surdos</i> V. I e II Salles et al. (2007)	Têm exemplos de atividades de excelente qualidade para o trabalho com a PL2, mas contém atividades de PL1.	O material privilegia a variedade padrão, porém há ocorrências da variedade coloquial.	Não possui uma sequência organizada. O V. I é voltado para questões teóricas e o V.II, para questões metodológicas.	Como é um apanhado de exemplos, o tamanho dos textos não segue uma ordem, estando todos misturados.	É um material voltado para o trabalho do professor.	Existem práticas voltadas para L1 e para L2. Não são baseadas na terminologia gramatical, são, em grande parte, contextualizadas.	Não é um curso de língua e também não está preso a um programa escolar.	Não possui unidades de ensino, sendo uma amostra fragmentada.
<i>Ideias para ensinar português para surdos</i> Quadros e Schimiedt (2006)	Tem mais ideias para o trabalho com a Libras do que com a LP. As para o trabalho com LP são mais voltadas para PL1.	Por meio da análise, foi possível perceber que tratam da língua padrão.	É uma coleção de dicas de como trabalhar LP com surdos; não apresenta uma ordem que condiz com um roteiro.	Não possui exemplos de textos escritos, somente imagéticos.	Voltado para o trabalho do professor.	As práticas não são baseadas na terminologia gramatical, estão mais associadas ao ensino da PL1, com poucas atividades de reforço didático.	Como a obra é composta por várias orientações, não é possível verificar isso.	É uma amostra fragmentada, pois são dicas.
Orientações Curriculares: língua portuguesa para	No material, afirma-se que ele está voltado para o ensino de LP para	De acordo com o que está escrito, esse é um material que concebe a	Contém as 'expectativas de aprendizagem' que poderiam ser	Não possui textos didáticos.	Para profissionais de educação de forma geral.	As práticas sugeridas são, na maioria, voltadas para o trabalho com a Libras. E as	Documento voltado para atender o programa escolar. Está subdividido de	Não possui unidades de ensino, apenas as expectativas de aprendizagem

<p>pesoa surda Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo (2008)</p>	<p>surdos, e não de PL2 para surdos. Observa-se que é basicamente uma adaptação do que se faz com o ensino de PL1.</p>	<p>língua como atividade discursiva e privilegia o uso da variedade padrão.</p>	<p>um roteiro. Porém, são completamente baseadas no ensino de PL1.</p>			<p>de LP são voltadas para o trabalho com PL1.</p>	<p>acordo com as séries/anos.</p>	<p>para cada série/ano do Ensino Fundamental.</p>
--	--	---	--	--	--	--	-----------------------------------	---

Fonte: autora desta tese.

Como mencionado, a análise dos documentos específicos para o ensino de LP para surdos, mostrada no Quadro 5, teve como finalidade verificar se algum deles já possuía um roteiro organizado que pudesse auxiliar na elaboração de um MD. Durante a análise, surgiram questões importantes corroboradas por alguns pontos trazidos nos capítulos de revisão teórica.

O livro *Português para Deficiente Auditivo*, de Gotti (1998), dentre as obras analisadas, foi considerado o de maior proximidade com as ideias defendidas nesta pesquisa quanto à exposição de itens gramaticais para se compor um roteiro. Assume-se que essa obra tem grande potencial do qual se possa extrair um roteiro gramatical de LP para surdos. Porém, o que Gotti (1998, p. 19) chama de “dramatização” pode levar o professor a incorrer no erro para o qual se vem chamando a atenção nesta pesquisa: o uso da Libras, por um tempo muito longo, para explicar o conteúdo, o que descaracteriza a aula de LP e recai no equívoco da aula de L2 ministrada em Libras.

Verificou-se, ainda, que Gotti (1998) não toma o texto como unidade de partida. A dramatização, por meio de figuras e ‘mímicas’ que demonstram ações verbais, é a base para o trabalho que propõe com a estrutura frasal, tendo a autora como meta, além do aprendizado da LP, a oralização. Ou seja, o PPE não é o objetivo, o que difere da proposta deste trabalho.

Nas entrevistas, identificou-se que essa é a obra menos popular entre aqueles que trabalham com surdos. Não é utilizada em nenhuma das seis escolas pesquisadas: em duas delas, afirmou-se não conhecê-la e, nas outras, alegou-se que ela era muito antiga. Diante desse fato, questionou-se o motivo para que se pudesse analisar esse material como sendo o que mais se assemelha aos critérios de ensino de PPE para surdos adotados nesta pesquisa, e, mesmo assim, todos os profissionais entrevistados descartá-lo para o trabalho. A partir dessa questão, foi preciso reanalisar o livro.

Verificou-se que Gotti realizou a pesquisa para a elaboração de sua obra no Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL), uma unidade em Brasília que, apesar de ter diversificado o foco do seu trabalho nos últimos anos, é tradicionalmente oralista. E, na obra, a autora afirma: “A pessoa surda pode e **deve falar. O conversar favorece a formação de sua identidade** além de integrá-la no mundo dos ouvintes” (GOTTI, 1998, p. 87, grifo meu). Essa alusão à oralização, que enfrenta forte rejeição por grande parte dos surdos e ouvintes atuantes nos meios educacionais, devido aos insucessos desse método já descrito e renegado por Skliar (2000), pode ter levado os profissionais da área ao descrédito da obra, além do fato de

os surdos conceberem que a Libras é o principal meio de formação de sua identidade, e não a fala, ou seja, a LP.

Cabe lembrar que, nesta pesquisa, não se defende o método oralista nos antigos moldes, ou seja, aquele praticado com imposição, sem contextualização e com extenuação física e mental dos surdos. No entanto, compreende-se que a oralização realizada de forma consensual e adequada à idade, ao tempo e ao tipo de surdez pode ser benéfica, por ser mais uma via de comunicação.

Outro aspecto que pode ter levado a comunidade escolar que trabalha com surdos a repudiar a obra é o uso que a autora faz de conceitos e ideias já obsoletos diante dos estudos atuais sobre educação de surdos, o que se evidencia em expressões como “o surdo é **portador de uma falha** sensorial” (GOTTI, 1998, p. 13, grifo meu), “o canal (sensorial) que lhe falta (ao surdo) desenvolve **um papel primário superior aos outros**” (Idem, *ibidem*, p.13, grifo meu), “eles usam a **linguagem dos ‘sinais’**” (Idem, *ibidem*, p.14, grifo meu).

Até a década de 80, o termo ‘portadores de necessidades especiais’ era bastante utilizado, contudo, desde 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começou-se a empregar a expressão ‘pessoa deficiente’, tendo-se acrescentado a palavra ‘pessoa’ e passado a palavra ‘deficiente’ para a função de adjetivo. A ideia que prevalece é a de que a deficiência é uma condição, como ter cabelos negros, e não uma escolha, como portar uma arma. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão ‘pessoa com deficiência’, que permanece até os dias de hoje, pois o termo não é reducionista, como se pode ver em ‘pessoa deficiente’, que dá margem à interpretação de que a única característica da pessoa é a deficiência. Portanto, hoje se usa ‘pessoa com deficiência’, e quem não lança mão desse tipo de nomenclatura é visto de forma negativa.

Considera-se que a predominância, na atualidade, dos pressupostos da educação bilíngue contribuiu para a marginalização da obra de Gotti (1998) em relação ao processo de ensino de LP a surdos, na medida em que muitos profissionais rechaçaram qualquer menção ao processo de oralização feito pela autora. A ausência de textos-base constituiu outro empecilho para o uso dessa obra no trabalho pedagógico nos dias de hoje, tendo-se em vista que todas as diretrizes de educação brasileira indicam o texto como unidade básica de ensino.

Acrescente-se a tais argumentos, o fato de os profissionais atuantes no ensino de LP a surdos terem dificuldade em fazer a apreciação de um material com o olhar de um

professor de PL2, visto que , em geral, eles sobrepõem o ensino da Libras ao da LP, mesmo não sendo esse seu ofício. Essa análise também pode ser cruzada com a análise das respostas à pergunta 5 da entrevista (Qual a formação do/a professor/a de PL2?), que demonstrou que os professores de LP consideram ser mais importante terem fluência na Libras do que terem a formação específica para o trabalho com L2.

Já os dois volumes do livro intitulado *Ensino de língua portuguesa para surdos*, de Salles et al. (2007), são conhecidos pelos profissionais da área. Todos os entrevistados afirmaram que os conheciam e os utilizavam quando possível. Verificou-se que essa difusão das obras deveu-se ao fato de elas terem feito parte do Programa de Educação Inclusiva desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio do qual foram enviadas para a maioria das escolas públicas do país. O volume I é composto por 135 páginas; desse total, 94 são destinadas a reflexões teóricas sobre: políticas de ensino de língua, história da LP, língua e identidade, cultura surda, educação de surdos, linguagem humana, características das LSs. Da página 95 até a 117, também são apresentados pontos teóricos, com foco na Linguística Aplicada, mais precisamente nas abordagens do ensino de L2. A partir da página 118 até o final da obra, expõem-se pontos sobre as teorias de análise de textos elaborados por surdo. Ou seja, toda a obra é composta por questões teóricas, sendo mais da metade do livro destinado a temas de políticas linguísticas e de educação de surdos. Dessa análise se conclui que esse volume é destinado à reflexão dos profissionais.

Diferentemente do que ocorre no volume I, o volume II é composto por exemplos de como devem ser abordados os temas de teoria do texto (leitura, coesão, coerência e outros) e os temas de teoria gramatical (estrutura dos sintagmas, uso de preposições, tempos verbais e outros). Não se trata, portanto, de uma obra elaborada para um curso de línguas ou para subsidiar a construção de um MD e, sim, de propostas de como devem ser trabalhados alguns pontos de LP.

Diante disso, considera-se que a parte teórica dessa obra é valiosa para os professores, de qualquer disciplina, que trabalhem com surdos, pois ela proporciona conhecimentos sobre a educação de surdos de forma geral e também fornece informações linguísticas que são importantes para todos que trabalham com esses alunos.

A parte destinada aos exemplos para o trabalho com os temas de teoria do texto é interessante, mas está, algumas vezes, ligada ao trabalho desenvolvido no ensino de PL1. Exemplifica-se com a importância que é dada aos gêneros textuais. Não se está

afirmando que eles não devam ser tratados no ensino de L2, mas autores como Grannier (2002, 2005, 2007), Grannier e Furquim-Freire (2009), Krashen (1981), Perini (2002), que dissertam sobre o ensino de L2, não mencionam o trabalho com os gêneros como foco do ensino, como fazem autores que trabalham com ensino de LP1.

Por não serem obras didáticas, mas reflexivas, os dois volumes de Ensino de língua portuguesa para surdos, de Salles et al. (2007), não apresentam textos em ordem crescente de tamanho e de nível de complexidade. Contudo, as autoras não mencionam a necessidade de organização da progressão no tamanho e na complexidade dos textos a serem trabalhados. Os textos utilizados nas obras são longos, repletos de períodos complexos e com expressões e vocábulos complicados (cf. p. 56 e 75 do volume II). As autoras não informam que nível de conhecimento da LP devem ter os alunos com os quais os textos podem ser utilizados, o que certamente gera dúvidas nos leitores.

Convém enfatizar que a obra possui excelentes exemplos de atividades para ensino de PL2: exercícios de reorganização de frases, de completar lacunas, de seguir dicas do comando da atividade, dentre outros. Os volumes da obra oferecem uma valiosa contribuição teórica. Tanto no primeiro quanto no segundo volume, é possível encontrar menção a inúmeros estudos nacionais e internacionais que foram desenvolvidos nas últimas décadas e que devem ser conhecidos pelos que trabalham com surdos, principalmente para os que se dedicam ao ensino de LP para esses alunos.

O livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, de Quadros e Schimiedt (2006), também é bastante conhecido entre os profissionais de LP para surdos e também é fruto do Programa de Educação Inclusiva desenvolvido pelo Ministério da Educação, tendo sido enviado a várias escolas públicas do país. Nele, as autoras afirmam que a obra foi elaborada para que os docentes reflitam sobre o seu fazer pedagógico e que possam ter exemplos de atividades a serem desenvolvidas nas aulas de LP para surdos. Da mesma forma que nos volumes de Salles et al. (2007), nessa obra destinam-se 40 páginas, das 118 que a compõem, a questões teóricas. Porém, diferentemente dos referidos volumes, as ideias defendidas por Quadros e Schimiedt (2006) coadunam-se com o que se classifica nesta pesquisa como Educação Bilíngue de Reafirmação, já que, apesar de o título informar que ela é voltada ‘para o ensino de LP a surdos’, está mais focada no trabalho com a Libras.

Quadros e Schimiedt (2006, p. 19) argumentam que, ao ensinar uma L2, o profissional assume que existe uma L1 e, então, “O professor que assumir essa tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais”. Essa posição

parece equivocada, pois, embora seja importante que o professor de LP para surdos saiba a Libras como forma de se comunicar com o aluno e de estreitar laços afetivos, um bom professor de LP2, antes de tudo, precisa ser especialista e conhecer abordagens, métodos e estratégias de ensino dessa língua como L2.

As atividades proposta por Quadros e Schimiedt (2006) também demonstram foco na Libras. Na atividade da página 51, por exemplo, sugere-se que o professor trabalhe com os personagens do texto ou os sujeitos da frase – presume-se que em LP. Porém, pede-se que os alunos identifiquem os personagens/sujeitos do texto/frase ‘utilizando os sinais’, que os professores façam questionamentos sobre o texto ‘utilizando os sinais’ e que os alunos escrevam as respostas, mas também ‘utilizem os sinais’ e, para finalizar, o professor deve fazer cartões ‘com o sinal’ dos alunos para que eles identifiquem seus amigos e a frase que corresponde à ação de cada amigo, devendo copiá-la e depois fazer ‘a sinalização’ correspondente. Ou seja, embora se use a LP, o trabalho está focado na Libras e, portanto, como prática de língua, serve mais ao ensino da Libras do que ao de LP.

As Orientações Curriculares – proposição e expectativas de aprendizagem: língua portuguesa para pessoa surda, da Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo (doravante São Paulo, 2008), é um documento elaborado por especialistas da área da surdez, analisado pelos professores das Escolas Municipais de Educação Especial e tem como objetivo contribuir para a reflexão dos docentes sobre o que os alunos precisam aprender. Para tanto, no documento, inicia-se afirmando-se que, diferentemente do que vinha acontecendo, concebe-se a língua não como código e, sim, como atividade discursiva e que, assim, o trabalho com os gêneros textuais é indispensável. Eis mais uma obra que se baseia nos ideais do ensino de LP1 e não de LP2, como já mencionado.

Outra incongruência pode ser verificada na página 15 desse documento, ao se afirmar que o método comunicativo deve ser adotado e que, para isso “os exercícios formais e repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação”. Provavelmente, os autores, maravilhados com o sucesso do ensino comunicativo das últimas décadas (que possui mais semelhança com a Abordagem natural de Krashen e Terrel), advogam a favor de sua adoção para o trabalho com PL2 a surdos, porém não é preciso se aprofundar muito para se concluir que esse tipo de ensino não seria indicado no caso dos surdos, pois a ideia de comunicação e da não utilização de exercícios repetitivos

para os surdos recairia no que tem se considerado como negativo no decorrer de toda esta pesquisa: na sobreposição da Libras à LP.

Dessa forma, as propostas para o ensino de LP a surdos em São Paulo (2008) também se encontram baseadas nas concepções da Educação Bilíngue de Reafirmação, em que, talvez de forma irrefletida, o foco tem sido o processo de ensino-aprendizagem da Libras. Para ilustrar essa questão, apresentam-se, a seguir, trechos do citado documento.

Pode-se contar uma história na língua de sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo ao escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças leem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na língua de sinais. SÃO PAULO (2008, p. 18)

Visando possibilitar aos alunos surdos o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, a escola deve promover um trabalho intensivo de leitura. Nas atividades de leitura, os alunos surdos devem ser apresentados ao maior número possível de textos e o professor deverá ser capaz tanto de interpretá-los na língua de sinais como também de explicar e explicitar características dos textos para os alunos. SÃO PAULO (2008, p. 39)

Produção escrita – Ditar contos na Língua Brasileira de Sinais para que o professor escreva na Língua Portuguesa. SÃO PAULO (2008, p. 52)

É válido lembrar que esses trechos estão contidos em um material de orientação aos professores de LP para surdos. Dessa forma, pressupõe-se que os direcionamentos estejam voltados para o trabalho com a LP, mas não é o que a breve análise a seguir sugere.

Os trechos apresentados revelam a preocupação com o trabalho de leitura, porém quando a orientação é para o professor ler em LS e para os alunos explicarem na LS, fica claro que o que se propõe é trabalho com a leitura em LS e não em LP, descaracterizando-se o ensino de L2, no qual o aprendiz deve receber o *input* na L2, e não na L1. Na mesma amostra, vê-se que a produção escrita do aluno tampouco é realizada em LP, pois propõe-se que o aluno use a LS para ditar contos, não estando, ele mesmo, realizando qualquer tipo de produção em LP. O trabalho linguístico propriamente dito é realizado pelo professor, que, ao transcrever em LP, faz uma tradução do que seu aluno ditou, contrariando todas as abordagens de ensino de L2, que

preconizam o uso da L2 tanto no *input* quanto no *output*. Assim, o que acontece é que o aprendiz passa pela ‘aula de português’, sem contato direto com a LP, ou seja, sem vivenciar ou praticar a LP, visto que sempre há um intermediário entre o uso da LS e o da LP.

Entende-se que é imprescindível o reconhecimento do valor da LS como L1 e, conseqüentemente, como língua de instrução, mas também é inegável a importância da LP para a ampliação do poder de comunicação e inserção social das pessoas surdas.

Enquanto os profissionais de educação e até mesmo alguns surdos não assumirem que existe a necessidade urgente tanto de o surdo aprender a LS como de aprender efetivamente a PL2 – resguardado o devido momento e estratégias de ensino-aprendizagem – será negado ao estudante surdo da atualidade o direito de ser bilíngue, sob a tutela da afirmação de que ‘ele precisa só saber LS’.

Finalizou-se a análise dos documentos específicos para o ensino de PL2 para surdos, respondendo-se aos objetivos antes traçados de verificar se existia nestes documentos um roteiro adequado ao trabalho com surdos e se esses exemplares poderiam ou não servir para o processo de ensino e aprendizagem de PPE a surdos. Concluiu-se que somente o livro de Gotti (1988) possui um roteiro que pode ser utilizado no ensino de PPE a surdos. Porém, como já dito e demonstrado, certas ideias da autora estão obsoletas, podendo ser a causa do seu não uso pelos profissionais.

Os livros de Salles et al. (2007) e o de Quadros e Schimiedt (2006) não possuem um roteiro para o ensino de PL2, provavelmente por não serem obras que compõem um MD e, sim, destinadas a dar exemplos de como esse trabalho pode ser realizado e também a propor questões teóricas com a intenção de provocar reflexões dos docentes. Reforça-se a contribuição teórica fornecida por Salles et al. (2007), que é de suma importância para o trabalho do professor de PL2 a surdos, assim como as atividades práticas sugeridas por essas autoras, que também orientam melhor esse trabalho.

As Orientações Curriculares – São Paulo (2008) – possuem um roteiro, contudo são baseadas, quase na totalidade, nos programas de ensino de LP para ouvintes, além de conterem incongruências teóricas que podem gerar confusão e dissonância com relação aos conhecimentos necessários aos profissionais de LP que trabalham com alunos surdos.

5.3 Os livros didáticos de PL2 para ouvintes

Tendo em vista que alguns professores entrevistados afirmaram se utilizar de livros didáticos próprios para o ensino de PL2 para ouvintes, como já mencionado, com a análise dos livros didáticos de PL2 pretende-se verificar em que medida esses exemplares podem, de fato, ser utilizados para o ensino de PPE.

Apesar de se ter conhecimento de que os exemplares analisados não tinham sido elaborados para o ensino de LP2 a surdos e que sua organização destinava-se a um público específico, como é o caso de *Diálogo Brasil – curso intensivo de português para estrangeiro*, de Lima et al. (2003) – cujos temas se voltam para adultos do mundo corporativo –, as declarações de alguns profissionais que trabalhavam com o ensino de LP a surdos levaram à necessidade de exame dos materiais.

A hipótese a ser confirmada era a de que havia a necessidade de elaboração de roteiro para o ensino de PPE a surdos, tendo em vista que os roteiros dos livros já existentes não serviam para essa finalidade. Dessa forma, os critérios de análise adotados anteriormente para os livros específicos de orientação para o professor de LP a alunos surdos não foram os mesmos para a análise dos livros didáticos. Quatro perguntas serviram de guia para esta análise, a saber:

- 1) Possui um roteiro gramatical de forma explícita?
- 2) Que variedade do português o material privilegia: coloquial ou padrão?
- 3) Tamanho dos textos está em ordem crescente ou misturado?
- 4) O tipo de prática escrita:
 - a) é baseada na terminologia gramatical?
 - b) é baseada na L1 ou na L2?
 - c) é contextualizada?
 - d) tem reforço didático?

A pergunta número 1 teve como objetivo verificar se o elaborador de MD podia se basear na proposta dos livros para criar ou adaptar seu próprio material para o ensino de PPE a surdos. A pergunta número 2 foi elaborada para guiar o olhar da pesquisadora para que variedade de português o material privilegiava e verificar se essa variedade era própria para crianças. A questão número 3 objetivou saber se existia uma ordem crescente de apresentação de textos, que, supunha-se, se iniciaria pelos menores, com estruturas linguísticas mais simples e vocábulos do dia a dia de uma criança, e terminaria com textos maiores e mais complexos. A pergunta 4 procurou nortear a análise para a compreensão de que tipo de atividades eram propostas nos livros

examinados. A seguir, apresenta-se quadro demonstrativo da análise, contendo as obras, os critérios mencionados e os resultados.

Quadro 6 - Livros didáticos de PL2, critérios e análises de resultados

Livros didáticos de PL2	Critérios de análise			
	Possui um roteiro gramatical de forma explícita? De que tipo*?	Que variedade do português o material privilegia: coloquial ou padrão?	Tamanho dos textos está em ordem crescente ou misturado?	O tipo de prática escrita: a) é baseado na terminologia gramatical? b) é baseado na L1 ou na L2; c) é contextualizado; d) tem reforço didático.
<i>Diálogo Brasil – curso intensivo de português para estrangeiro</i> (Lima et al., 2003)	Sim. Roteiro gramatical no início do livro.	Privilegia o português padrão com ocorrências da variedade coloquial.	Os textos estão misturados.	Grande quantidade de exercícios, sendo a maioria baseada na terminologia gramatical e descontextualizada. Apesar da grande quantidade, os exercícios não são focados em uma forma como reforço e, sim, em poucos exercícios para focar várias formas. As atividades são baseadas tanto no ensino de L1 como no de L2.
<i>Terra Brasil – curso de língua e cultura</i> (Dell’Isola e Almeida, 2008)	Sim. Explicitado tanto no início de cada unidade como ao final do livro.	Privilegia o português padrão com ocorrências da variedade coloquial.	Os textos aparecem em ordem crescente de tamanho e de complexidade. Porém, são textos grandes.	Pequena quantidade de exercícios, alguns baseados na terminologia, mas com certa contextualização. O reforço didático é restrito, mas a grande maioria das atividades é para o ensino de PL2.
<i>Interagindo em português</i> (Grannier e Henriques, 2001)	Não. Porém, tem-se um roteiro gramatical manuscrito.	Privilegia o português padrão com ocorrências da variedade coloquial.	Os textos aparecem em ordem crescente e bem definida.	Pequena quantidade de exercícios escritos, contextualizados e não baseados na terminologia gramatical. A quantidade de reforço didático para leitura e escrita é pequena, mas bastante apropriada para o ensino de PL2.

<i>Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação</i> (Harumi, Silva e Susanna, 2009)	Possui roteiro gramatical explícito.	As autoras relatam que trabalham com a Gramática Normativa, ou seja, o português padrão. Mas, nos textos, existem ocorrências da variedade coloquial.	Os textos aparecem misturados, mas, nas Unidades 1, 2 e 3, existe uma tentativa de organizá-los em ordem crescente.	Quantidade relativamente pequena de exercícios. A maioria é descontextualizada e baseada na terminologia gramatical. Não se verifica uma quantidade de reforço didático apropriado para trabalho de leitura e escrita em PL2, mas as atividades são voltadas para o ensino de L2.
<i>Muito prazer: fale o português do Brasil.</i> (Fernandes, Ferreira e Ramos, 2008)	Explícito no início do livro.	Privilegia o português padrão com ocorrências da variedade coloquial.	Os diálogos, gênero principal, aparecem em ordem crescente. Os demais gêneros estão desorganizados quanto ao tamanho.	Quantidade mediana de exercícios. A grande maioria é descontextualizada e baseada na terminologia gramatical. Não se verifica uma quantidade de reforço didático apropriado para trabalho de leitura e escrita em PL2. As atividades são voltadas para o ensino tanto de L2 quanto de L1.

Fonte:

autora

desta

tese.

5.3.1 Diálogo Brasil – curso intensivo de português para estrangeiro

(Lima et al., 2003)

É um livro didático que, segundo as autoras, foi elaborado para adultos, mas que pode ser usado também para ensinar PL2 a jovens. Lima et al. (2003, p. 9) afirmam que ele foi organizado para que o aprendiz adquira a LP de forma sistemática e progressiva. As autoras asseguram que “A ponte entre a reflexão, as aquisições linguísticas e a competência de fala é feita pela aprendizagem da gramática e de sua aplicação em numerosos exercícios”.

Os vários exercícios mencionados por Lima et al. (2003) encontram-se descontextualizados e, muitos, são focados somente na terminologia gramatical. A falta de contextualização desentrelaça o trinômio forma-sentido-função e afasta a obra dos pressupostos da FonF, aproximando-a das metodologias de base estruturalista. De acordo com Doughty e Williams (1998), é bastante difícil conseguir organizar um ensino que associe forma e significado, e essa tentativa de fazer com que os aprendizes notem determinada forma dentro de um contexto significativo tende ao foco-naS-formaS e pode levar o professor a se fixar nesse método. No prefácio, Lima et al. (2003) afirmam que as unidades são compostas por textos de cunho jornalístico, dando a entender que são textos autênticos, o que é desejável para o ensino de L2, pois, sendo desse tipo, eles proporcionariam ao aprendiz o contato com usos, funções, sentidos e formas legítimos, e não com uma versão simplificada da língua. Segundo Tomlinson (2011), um texto autêntico é aquele não foi construído com o objetivo de ensinar línguas.

Diferentemente do que se imagina ao ler o prefácio do livro, uma parte considerável dos textos utilizados pelas autoras não é formada por textos autênticos. Alguns não possuem fonte; em outros, existe uma fonte denominada ‘nosso correspondente’, que indica terem sido produzidos por uma das autoras; em outros, a autoria é assumida pelas próprias autoras (Cf. Figura 6). Naqueles em que aparecem nomes de autores, não se sabe onde nem quando foram escritos. Poucos são os textos que possuem fonte que possa ser conferida.

Figura 6 - Primeiro texto - Diálogo Brasil



Fonte: Lima et al (2003, p. 01)

Como declarado por Grannier e Furquim-Freire (2009), é difícil encontrar textos que condizem com o que o elaborador de MD deseja enfatizar naquela unidade, depreendendo-se dessa afirmação que, algumas vezes, é necessário e possível que o elaborador construa um texto, ou adapte um já existente, para que ele se adeque melhor ao objetivo. Entretanto, elaborar grande parte dos textos utilizados no MD é fornecer uma amostra simplificada da língua.

Existem ainda alguns pontos nesse MD que devem ser destacados por não comporem uma boa escolha para o trabalho com PPE a surdos⁵⁵:

- O livro é visualmente poluído e confuso – existem muitas figuras, desenhos, gráficos, quadros e fotos, que, em primeiro momento, podem parecer próprios para a educação de surdo, como proposto por Reily (2003) e observado no Capítulo 3 desta pesquisa. No entanto, há muitas informações alocadas em espaços pequenos; praticamente tudo é contornado pelas mesmas cores, e a divisão das unidades e das atividades não é bem definida, o que para o surdo, principalmente criança, se tornaria cansativo e desinteressante.
- Textos inadequados – o primeiro texto escrito do livro (Cf. Figura 6) é inadequado para o trabalho com crianças. A temática é sobre a construção de uma empresa canadense no Brasil, assunto que seria complicado para iniciar trabalho com surdos de qualquer faixa etária. A primeira ocorrência verbo-temporal é de futuro composto ('vai instalar' e 'vai ser'), entre essas duas

⁵⁵ É importante ressaltar que esse livro foi proposto para estrangeiro, portanto, não foi elaborado para estudantes surdos, mas como ele pode ser usado, eventualmente, para esse fim, fez-se necessário levantar alguns pontos com base nessa perspectiva.

ocorrências, existe uma ocorrência de presente (‘comunica’) e depois existem outras duas também de presente (‘trabalha’ e ‘tem’). Segundo Grannier e Furquim-Freire (2009), a indicação é apresentar primeiro as formas do presente do indicativo e, após reforço didático adequado, apresentar outra forma verbal, como o futuro composto. A escolha do texto, partindo de um viés lexical, seria inadequada para surdos principiantes, haja vista as seguintes ocorrências: ‘instalar’; ‘área industrial’; ‘diretor de vendas’ e ‘última geração’.

- Várias atividades para trabalho com fonética da LP – Além das inúmeras atividades para leitura em voz alta, existe, ao final do livro, uma seção intitulada ‘fonética’, que possui dezesseis páginas, sendo essa parte dispensável para a grande maioria dos surdos. Não se deve falar em ensino de entonação, na relação fonema e grafema e em pronúncia ou sotaque regional na educação de surdos, a menos que a ideia seja a oralização, que, como já dito, deve ser realizada por profissional especializado e não é objeto desta pesquisa.

As autoras, ao afirmarem que nesse MD, a ponte entre a reflexão, as aquisições linguísticas e a competência de fala é feita por meio da aprendizagem da gramática e de sua aplicação em muitos exercícios, isso corresponde ao que Nunan (1988) critica em um roteiro gramatical e se distancia do que se assume nesta pesquisa. Verificou-se que as unidades foram construídas em torno dos tópicos gramaticais, porém com foco na terminologia gramatical, com atividades descontextualizadas e sem ligações com os usos reais da língua, mais baseadas em regras normativas.

As atividades são compostas com base em três pontos: a) lendo e falando – compreensão e leitura de texto como foco; b) estudando a língua – aprendizado da forma como objetivo e c) conversando – conversação é o ponto principal.

Com relação ao ponto ‘b’, essencial para esta análise, a primeira observação levada em consideração foi a grande quantidade de tópicos gramaticais proposta para cada unidade. Lima et al. (2003) não mencionam quanto tempo deve ser dedicado a cada unidade. Dado que o material se intitula como curso intensivo, pressupõe-se que tenha sido planejado para um trabalho rápido. No que se refere à educação de surdos, considerou-se o tópico ‘b’ inadequado, principalmente em razão dessa quantidade de tópicos gramaticais/unidade.

O material contém quinze unidades e, para cada uma delas, há de quatro a sete tópicos gramaticais a serem trabalhados, o que pode ser demasiado para o ensino de

PPE. No conteúdo da Unidade 1 (Cf. Anexo 2), Lima et al. (2003) propõem que sejam trabalhados verbos da 1ª conjugação (trabalhar, morar, chegar etc.) e outros verbos irregulares nas formas do presente do indicativo e também nas do futuro composto (ir + infinitivo). Nessa unidade, ainda se prevê o trabalho com: oito pronomes interrogativos (qual, o que, quem e outros); preposições ('em', 'de' e suas contrações) e gênero e número gramatical dos artigos e de alguns substantivos.

Avalia-se que esse montante de tópicos gramaticais possa ser trabalhado com alunos surdos em uma unidade, mas é preciso que o número de horas seja consideravelmente grande, pois, estratégias da FonF defendidas para o ensino de PPE nesta pesquisa, como 'torrente de *input*', necessitam de um tempo considerável para o enfoque de cada forma trabalhada. Ou seja, apresentar a forma e não trabalhá-la de maneiras diferentes e extensivamente pode não gerar aprendizado.

A mistura das conjugações e das formas verbais pode ser verificada em muitas unidades do material. Na Unidade 4, Lima et al. (2003) apresentam verbos das três conjugações nas formas do presente, do presente contínuo e do pretérito perfeito do indicativo, além de alguns usos do verbo 'estar'. Essa mistura pode ser observada em todo o roteiro e, para que a análise não fique repetitiva, resume-se esse aspecto, apontando-se que as autoras chegam a prever o trabalho com o 'futuro do presente do indicativo', o 'futuro do pretérito do indicativo', o 'mais-que-perfeito composto do indicativo', o 'particípio passado' – todos em quatro páginas da Unidade 9. Julga-se ser praticamente impossível desenvolver essa tarefa com surdos de qualquer faixa etária.

Além da grande quantidade de tópicos e da disposição deles dentro de cada unidade, também é possível verificar que o trabalho desenvolvido está focado na gramática prescritiva, e não na gramática de usos, como esta pesquisa propõe. As autoras não pressupõem, por exemplo, na Unidade 4, o ensino dos usos do presente do indicativo e do presente contínuo; o material se resume a destacar, apresentar, mas não a desenvolver um trabalho com os usos das formas verbais.

Dito isso, conclui-se que o livro *Diálogo Brasil* – curso intensivo de português para estrangeiro, de Lima et al. (2003), possui atividades que podem ser utilizadas para se complementar o trabalho com LP2 para surdos, porém esse material não é indicado para o ensino de PPE a surdos nem possui um roteiro gramatical adequado para esse fim.

5.3.2 Terra Brasil – Curso de língua e cultura

(Dell’Isola e Almeida, 2008)

Dell’Isola e Almeida (2008) informam que o livro foi elaborado para pessoas de qualquer nacionalidade que desejam aprender a variante brasileira da LP, sendo as unidades de 1 a 4 voltadas para estudantes que nunca tiveram contato com a LP, e as unidades de 5 a 12, para aqueles que já possuem conhecimento básico da LP.

Na apresentação do MD, as autoras dizem que as unidades são temáticas, que a prioridade é o aspecto funcional do uso da língua e que, para se alcançar esse objetivo, tenta-se oferecer contextos para o uso comunicativo. Sendo assim, dentro da classificação de Cesteros (2004), o material está sob o enfoque comunicativo. Como já mencionado, o enfoque comunicativo não exclui tópicos gramaticais, como se pode ver no roteiro do material constante no Anexo 2.

Os textos escolhidos por Dell’Isola e Almeida (2008) são adequados ao que elas propõem na introdução, havendo ocorrências de textos autênticos em praticamente todas as doze unidades, que também se apresentam em ordem crescente de dificuldade – dos mais simples para os mais complexos –, tanto entre os que compõem cada unidade quanto entre as unidades. Contudo, nas primeiras quatro unidades, que seriam direcionadas àqueles que nunca tiveram contato com a LP, existem inadequações.

O texto mostrado na Figura 7, a seguir, encontra-se na Unidade 1, que, segundo as autoras, é destinada aos aprendizes que nunca tiveram contato com a LP. Sendo assim, espera-se que os comandos sejam simples e diretos, diferentemente do que se pode ver. No fragmento apresentado, é possível observar a escolha de formas verbais no ‘futuro imediato’, no ‘presente do indicativo’, no ‘imperativo’, no ‘futuro do presente’, o que certamente é confuso para os iniciantes, sejam eles surdos ou não.

Figura 7 - Texto Unidade 1 - Terra Brasil

Desafio: tarefa comunicativa 1

Você vai organizar um folheto de personalidades brasileiras que se destacam profissionalmente no cenário nacional. Escolha uma dessas personalidades e faça uma pequena pesquisa sobre ela: quem é, onde nasceu, quando nasceu, o que faz.

Insira imagens, fotos, caricaturas, tudo o que encontrar sobre essa pessoa. Na próxima aula, reuniremos todas as informações e montaremos um folheto informativo com: título do folheto, subtítulo, sumário, título de cada texto pesquisado, o nome de cada pesquisador e as referências bibliográficas e eletrônicas das informações dadas.

Fonte: Dell’Isola e Almeida (2008, p. 18)

Quanto às atividades, elas são bastante variadas, voltadas para o ensino de L2; a grande maioria está contextualizada e é correspondente às ocorrências no texto principal ou nos textos complementares. Em comparação a Lima et al (2003), são menos baseadas na classificação gramatical.

Dell'Isola e Almeida (2008) expõem um roteiro que, segundo as autoras, é temático; assim, cada unidade estaria baseada em um tema. Porém, como comentado no Capítulo 3 deste trabalho, é difícil se encontrar um roteiro que seja apenas de um tipo. Por isso, como se pode ver no Anexo 1, existe um roteiro gramatical compreendido no que as autoras classificaram como 'sistematizar é preciso'.


A quantidade de tópicos gramaticais posta por Dell'Isola e Almeida (2002) em cada unidade é mais concisa do que a vista em Lima et al. (2003); mesmo o tópico 'sistematizar é preciso' ocorrendo mais de duas vezes em algumas unidades, como nas unidades 2 e 4.

Apesar da já mencionada inadequação dos textos escolhidos por Dell'Isola e Almeida (2008) para o trabalho com surdos iniciantes, os tópicos gramaticais das primeiras unidades desse MD estão em consonância com o que é considerado adequado para o ensino de PPE a surdos quanto às formas verbais, segundo Grannier e Furquim-Freire (2009). Da unidade 1 até a 5, as autoras propõem o trabalho com o presente do indicativo, sendo a unidade 1 voltada para o trabalho com o verbo 'ser', a unidade 2 para o verbo 'estar' e para os usos do verbo 'ser', que também é parte da unidade 3, em que ainda se propõe o trabalho com verbos da 1ª conjugação e com o verbo 'poder'. Na unidade 4, prevê-se o trabalho com verbos da 2ª e da 3ª conjugações.

Pôde-se notar, então, que os itens gramaticais propostos por Dell'Isola e Almeida (2008), nas unidades dedicadas às pessoas que não têm conhecimento prévio da LP, são condizentes com o que Grannier e Furquim-Freire (2009) sugerem para o ensino de PPE a surdos e também com os que são adotados na proposta de roteiro deste trabalho (Cf. Capítulo 6).

Outro ponto que se mostrou como favorável à utilização desse material para o ensino de PPE a surdos encontra-se no tópico intitulado 'Guarde bem' (Cf. Figura 8), que se localiza antes de algumas atividades e tem por finalidade a apresentação de itens lexicais novos e, em alguns momentos, apresenta os usos e aspectos funcionais da língua antes de o aluno realizar a atividade.

Figura 8 - Texto da Sessão 'Guarde Bem' de Terra Brasil




Guarde bem

Usos do verbo **ser**

Usa-se o verbo **ser** para indicar:

1. Uma identificação (nome, filiação política e religiosa, nacionalidade, profissão, forma, cor):
Exemplos: É o João. | É a Ana. | Fernando Henrique é democrata liberal.
Isabel é católica. | Pedrito é paraguaio. | Osmar é médico.
A mesa é redonda. | A bandeira é verde e amarela.
2. Qualidade ou característica física ou moral essencial, intrínseca:
Exemplo: O Maracanã é grande.
3. Origem (com preposição **de**):
Exemplo: Pedro é da Itália.
4. Material que entra na composição de algo (com a preposição **de**):
Exemplo: A blusa é de lã.
5. Possessão, propriedade (com a preposição **de**):
Exemplo: Esses carros são de José.
6. A hora e expressões de tempo:
Exemplos: São 10 horas. É cedo. É tarde.



Na ponta da língua

Atividade 8

Complete com o verbo **ser**:

- a) Quem _____ ela?
- b) O professor _____ cutano, mas mora em Miami.
- c) A aluna _____ inteligente e estudiosa.
- d) Eu _____ do Amapá.
- e) Elas _____ pernambucanas e eles _____ alagoanos.
- f) Chico, César, Leila e muitos outros _____ do Colégio Sem Fronteiras, mas Romualdo, Clodovaldo e Clarinaldo _____ do Colégio Ordem e Progresso.
- g) Eu não _____ estrangeiro.
- h) O ouro _____ um metal.
- i) O rio _____ grande.
- j) O Doutor Pereira Leite _____ médico e os seus filhos _____ engenheiros.
- k) Eu _____ de Minas, de Conceição do Mato Dentro; os meus tios _____ do Amazonas e os meus primos _____ de Juazeiro do Norte, no Ceará.
- l) O sobrenome dele _____ Vaz de Andrade.

Fonte: Dell'Isola e Almeida (2008, p. 35).

Contudo, apesar de os itens gramaticais presentes nas primeiras unidades serem pertinentes ao ensino de PPE a surdos, considerou-se que a quantidade de exercícios escritos é insuficiente para que haja reforço didático capaz de proporcionar ao aluno surdo um processo de ensino-aprendizagem de PPE eficaz. Ainda é preciso levar em conta a inadequação dos textos nessas primeiras unidades didáticas, como já mencionado.

A partir da Unidade 5, o tópico 'sistematizar é preciso...' surge em maior quantidade; nessa unidade, por exemplo, ele aparece cinco vezes. Como o MD é composto por doze unidades, verifica-se que a segunda parte, mesmo sendo destinada aos que já têm algum conhecimento da LP, possui uma quantidade de tópicos gramaticais conglomerados, que, para o ensino de PPE, deveriam estar diluídos em muitas outras unidades ou, então, para cada unidade se deveria recomendar um tempo longo para que fossem trabalhadas e assimiladas pelos alunos. Outra diferença observada entre o roteiro gramatical desse livro e o que se propõe como adequado nesta

pesquisa foi uma falta de organização do trabalho com os verbos irregulares, tanto nas formas do presente do indicativo quanto nas do pretérito perfeito.

A ordem de aparecimento dos tempos verbais em cada unidade é quase a mesma recomendada por Grannier e Furquim-Freire (2009). Porém, a pouca quantidade de atividade escrita para se realizar reforço didático bem como a quantidade de atividades voltadas para produção oral e compreensão auditiva tornam inadequado esse material para o trabalho com surdos iniciantes.

Diante do exposto, concluiu-se que o livro *Terra Brasil – Curso de língua e cultura* (Dell’Isola e Almeida, 2008) possui um roteiro gramatical que, somente após inúmeras adaptações, pode ser usado para o ensino de PPE a surdos, principalmente o que está previsto nas Unidades 1, 2, 3 e 4. As demais unidades precisam não só de adaptações, mas também de desmembramento em muitas outras. Da forma como o material se encontra, não pode ser usado para o ensino de PPE, especialmente por causa dos textos e da falta de reforço didático.

2.3.3 Interagindo em português – textos e visões do Brasil

(Grannier e Henriques, 2001)

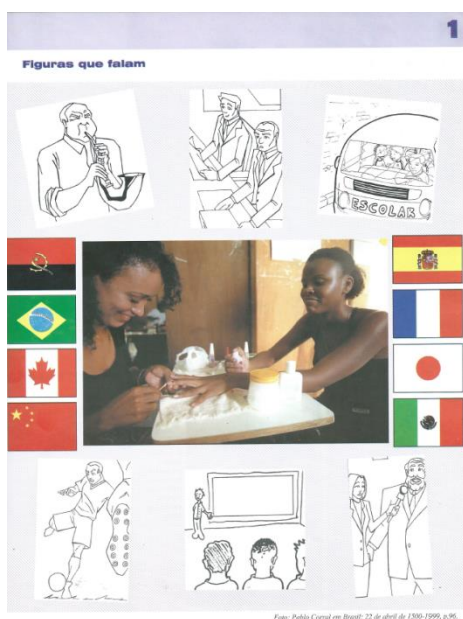
O material é composto por dois volumes, o primeiro para o nível iniciante e o segundo para o intermediário. Cada volume contém dez unidades que, segundo as autoras, devem ser trabalhadas durante um semestre com quatro aulas por semana. Esse é um dos poucos materiais analisados que traz uma proposta de duração, sendo bastante positiva para auxiliar os professores quanto ao tempo que precisa ser dedicado a cada unidade; contudo, as autoras não especificam a duração de cada aula.

Na introdução do material, Grannier e Henriques (2001) mostram que, para elaborá-lo, se utilizaram dos princípios interacionistas, em que se prevê que o aprendizado se dá na interação e que, para que ela aconteça, são necessários elementos motivadores. Tais elementos, segundo as autoras, estão presentes em todo o livro na forma de pontos que abrem espaços para discussões, trocas de ideias e opiniões – o que se comprovou na análise realizada.

Quanto aos textos utilizados no material, nas vinte unidades faz-se uso de uma grande quantidade de textos imagéticos que visam produção oral e atividades de compreensão auditivas, uma vez que os alunos terão de ouvir a explanação do professor e, a partir dela, fazer questionamentos, expor pontos de vista. Na Unidade 1, por

exemplo, são seis as tarefas em que se utilizam imagens com essa finalidade (Cf. Figura 9).

Figura 9 - Unidade 1 de Interagindo em português



Fonte: Grannier e Henriques (2001, v. I, p. 7)

Nas atividades mostradas na Figura 9, são utilizadas imagens motivadoras, que estimulam discussões entre professor e alunos, alunos e alunos e alunos e o texto – o que se espera de um material voltado para pessoas ouvintes, na perspectiva de que a aprendizagem acontece por meio da interação. Muitos desses textos imagéticos não possuem um comando que possa direcionar os alunos ou os professores, pois o que se propõe é a interação por ela mesma, sem que se chegue a um ponto de vista único – o importante é que todos expressem sua opinião.

Essas atividades estão presentes em grandes quantidades em todo o material, constituindo um fator inadequado para o ensino de PPE a surdos, diferentemente do que se poderia imaginar, já que o trabalho com as imagens é desejável, segundo as ideias de Reily (2003), expostas no Capítulo 3 deste trabalho. É inadequado, pois, para interagir com os alunos surdos iniciantes diante dessa perspectiva, o professor teria que, necessariamente, utilizar a língua de sinais, fornecendo todo o *input* na L1, e não na L2.


Esse tipo de atividade poderia ser útil para o ensino de PPE a surdos, caso pudesse ser realizada em meio eletrônico, do tipo *chat*, em que os alunos, para se comunicarem com o professor, utilizassem da escrita, recebendo, assim, o *input* necessário para a aquisição do PPE.

Todos os textos dos dois volumes, escritos ou imagéticos, possuem referências, indicando que são autênticos, ou seja, as autoras tiveram a preocupação de escolher textos que não fossem uma versão simplificada da língua, proporcionando ao aprendiz o contato com usos, funções, sentidos e formas legítimos, com exceção dos diálogos, que dificilmente são autênticos, como já explicado anteriormente.

Avaliou-se que a quantidade de reforço didático para a leitura e a escrita, proporcionado pelas atividades contidas no livro, pode ser suficiente para um trabalho interacionista direcionado a aprendizes ouvintes, mas não é quantitativamente suficiente para o ensino de PPE a surdos. É válido lembrar que, esse material, como todos os analisados nesta seção, não foi desenvolvido para o trabalho com alunos surdos, mas devido ao seu possível uso para esse fim, justifica-se esta análise.

Apesar de as atividades não serem quantitativamente suficientes para configurarem reforço didático eficaz para o ensino de PPE a surdos, elas são, na maioria, contextualizadas e voltadas para o aprendizado da língua em uso, direcionadas para a leitura e a escrita, e poderiam, sim, ser utilizadas para o trabalho com alunos surdos (Cf. Figura 10), resguardadas as devidas adaptações.

Figura 10 - Atividades de leitura e escrita - Unidade 6 - Interagindo em português



1. Qual é a parte mais rica do Rio: zona sul ou zona norte? Explique a partir do texto.

2. Qual é a diferença entre “bailes” e “danceterias”? Quem vai a um ou a outro?

3. A atitude do professor foi “carinhosa”? Justifique.

4. Janaína demonstra como saber enfrentar preconceitos? Justifique.

5. Compare a foto das amigas de Janaína com a de suas primas. O que você vê?

6. Na sua opinião, por que Janaína chama suas amigas ricas de “riquinhas”?

Fonte: Grannier e Henriques (2001, v. I, p. 78 e 79).

Como o livro foi lançado há mais de quinze anos, é importante ressaltar que a escolha lexical deve ser revisada; por exemplo, deve-se fazer a troca dos vocábulos ‘baile’ e ‘danceterias’ por ‘balada’ e ‘boates’, respectivamente, que são mais atuais. Contudo, o tipo de atividade de interpretação de texto é um bom modelo para o ensino de PPE a surdos, tendo-se em vista que existem perguntas em que as respostas se encontram na superfície do texto (nº 1), outras que demandam de inferência por parte dos alunos (nº 4), outras que demandam conhecimentos linguísticos (nº 6), e ainda há questões voltadas para a leitura de imagem (nº 5).

Ao se fazer uma comparação entre o texto da Unidade 6 (Cf. Figura 10), de Grannier e Henriques (2001), o da Unidade 1 (Cf. Figura 7), de Dell’Isola e Almeida (2008), e o da Unidade 1 (Cf. Figura 5), de Lima et al. (2003), verificou-se que, no de Grannier e Henriques (2001), há maior quantidade de períodos simples, de verbos da 1ª conjugação e de verbos no presente do indicativo do que nos outros dois. Essa comparação foi importante, pois, levando-se em consideração que o texto da Figura 10 está na Unidade 6, enquanto os outros estão na Unidade 1, foi possível se constatar que o livro de Grannier e Henriques (2001) é mais adequado ao nível principiante, tanto para ouvintes quanto para surdos, do que os outros materiais.

Grannier e Henriques (2001) apresentam, na introdução do material, um roteiro que, de acordo com Krahnke (1987), pode ser classificado como ‘baseado em habilidades’, pois é constituído de um conjunto de ações ancoradas em competências linguísticas (pronúncia, vocabulário, gramática, questões sociolinguísticas e discursivas), que têm o objetivo principal de desenvolver, no aluno, uma habilidade específica da língua – nesse caso, a habilidade oral, o que contribui para o desenvolvimento das outras habilidades.

O roteiro é exposto a partir de atividades, como mostrado no Anexo 2. São dezoito atividades, cada uma com um objetivo específico, em que, pelo menos nove estão diretamente voltadas para interação/produção oral. Como já mencionado, essas atividades não são adequadas ao ensino de PPE a surdos, a menos que se usem meios eletrônicos para desenvolvê-las.

O roteiro gramatical existente no material está implícito nas atividades nomeadas de ‘zoom’. Diferentemente das outras obras já analisadas, Grannier e

Henriques (2001) não explicitam o que o roteiro gramatical enfoca em cada unidade; elas somente afirmam na introdução que ele está presente em todas elas. A seguir, mostra-se um quadro com um recorte do que Grannier (2001) descreve como conteúdo do tópico ‘Zoom’.

Quadro 7 - Tópico "Zoom" dos V. I e II de Interagindo em português

Unid.	Volume I	Unidade	Volume II
	Zoom		Zoom
1.	Interrogação, pronomes pessoais do caso reto, verbo ser no presente do indicativo, gênero e número.	1.	Pretérito perfeito dos verbos: querer, dizer, ter, estar, vender e conseguir.
2.	Números (número e forma escrita), preposição (à, às, ao, aos), expressões de horas.	2.	Pretérito perfeito dos verbos: ir, ver e ouvir .
3.	Verbo Ter no presente do indicativo, de quem, possessivos (meu, dele, são de...), letras do alfabeto.	3.	Pretérito perfeito dos verbos: fazer, ficar, pegar, vir e começar. Uso da preposição “de” .
4.	Pronomes possessivos (singular, plural), locativos.	4.	Pretérito imperfeito dos verbos: ir, vir, ser, ter, passar e comer.
5.	Pronomes demonstrativos (gênero e número), locativos, verbo estudar no presente do indicativo.	5.	Contraste entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito dos verbos: saber, trazer e Ter.
6.	Comparativos (de igualdade, superioridade e inferioridade)	6.	Contraste entre os verbos ser e estar.
7.	Verbo estar + gerúndio, estar com..., adjetivos.	7.	Futuro do subjuntivo dos verbos: chegar, ser, dar, estar, ir, poder, querer e trazer.
8.	Por quê, qual, quais, quanto (s), números (continuação da pág. 16).	8.	Presente do subjuntivo dos verbos: encontrar, resolver, sair, ir, estar, ver, pedir, fazer, pôr, poder, ter, vir, trazer e ser.
9.	Verbo gostar, vir, vender, comprar, falar e decidir no presente do indicativo, artigo + preposição (em + a), alguns dias da semana, expressões temporais (hoje, amanhã, depois de amanhã...), semana, mês, ano.	9.	Imperfeito do subjuntivo dos verbos: gostar, querer, falar, saber e dizer.
10.	Pronomes indefinidos e suas negações (algum, nenhum, nada...), por +..., se...+	10.	Verbos irregulares do presente do indicativo: preferir, dormir, subir e servir.

Fonte: Grannier (2001, manuscrito).

Após a análise, considerou-se que esse roteiro até poderia ser usado para o ensino de PPE a surdos; mas, para tanto, precisa ser desmembrado em mais unidades e adaptado, pois as dez primeiras unidades do volume I estão previstas para serem trabalhadas em um semestre. Já as unidades 7, 8 e 9 são dedicadas às formas do subjuntivo, que não são adequadas para o ensino de PPE, como explicado e previsto no capítulo 6. Nessas unidades, apresenta-se grande quantidade de tópicos gramaticais, apesar de eles poderem já ter sido vistos de forma incidental em unidades anteriores; entretanto, julgou-se que sejam muitos para uma única unidade didática.

Um tópico que se supõe faltar nesse material são as formas do ‘futuro composto (vai + infinitivo)’, que, de acordo com Grannier e Furquim-Freire (2009), devem estar presentes já no nível principiante.

Grannier e Henriques (2001) propõem o trabalho com o contraste entre os usos dos verbos ‘ser e estar’ somente na Unidade 6 do v. II, nível intermediário, provavelmente porque os aprendizes já terão tido contato com os usos desses verbos em situações orais diferentes e, assim, podem já ter internalizado várias formas do verbo ‘ser’, sendo necessário enfatizar o tópico em uma unidade mais avançada. Considerou-se que, para o ensino de PPE a surdos, deva ser diferente. Tendo-se em vista que esses verbos são muito usados na LP e que os alunos surdos não têm o *input* oral necessário para aprendê-los de forma natural, deve-se trabalhar intensamente um verbo depois o outro e, depois, contrastar os dois; porém isso deve ser feito o mais breve possível.

Feita a análise do livro *Interagindo em português – textos e visões do Brasil*, de Grannier e Henriques (2001), confirmou-se que não é um material adequado para o ensino de PPE a surdos, pois a quantidade de atividades para o trabalho com a escrita e a leitura é insuficiente para se atingir esse objetivo. Principalmente porque esse material está mais voltado para as habilidades oral e auditiva, não sendo estes o foco do trabalho de PPE a surdos, como já exposto nesta pesquisa. No entanto, dos textos contidos nos três materiais já analisados até o momento, considerou-se que os de Grannier e Henriques (2001) são os mais adequados ao ensino de PPE a surdos, lembrando-se que a interação também se realiza com textos escritos e por meio deles.

5.3.4 Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação

(Ponce et al., 2009)

As autoras afirmam, na introdução do material, composta por quatro pequenos parágrafos, que ele foi elaborado para quem quer aprender o português falado, sem desprezar a Gramática Normativa, sendo a comunicação o foco central.

O material de Ponce et al. (2009) dispõe de vinte unidades, e a edição atualizada comporta quatro apêndices (alfabeto, acordo ortográfico, gramática e vocabulário). Não se identificou um fio condutor temático geral. As autoras, porém, apresentam as unidades em grupos de quatro, que, segundo elas, estão sob o mesmo tema (Cf. Anexo 2)

Um tipo de índice que aparece no material e que, à primeira vista, parece ser muito interessante, principalmente para a educação dos surdos, que necessitam de um material que privilegie estratégias visuais, encontra-se reproduzido na Figura 11. Vê-se, primeiro, um conjunto de símbolos que indica a finalidade de cada atividade e, depois, vários mapas do Brasil em cores diferentes – cada cor deve ser utilizada para uma forma verbal diferente.

Figura 11 - Índice de Bem vindo!



Fonte: Ponce et al. (2009).

Porém, o que poderia ser interessante passa a ser algo sem serventia, pelo menos em um primeiro momento. As autoras podem ter pensado nessa estratégia como uma

forma de chamar a atenção do aluno para determinado tempo verbal utilizado nos textos. Mas essa legenda de cores aparece uma única vez, depois os textos aparecem com os verbos coloridos de acordo com a legenda, mas sem nenhuma referência a ela, ou seja, o aluno deve retornar a essa página a todo o momento da leitura/interpretação do texto ou o professor deve sempre lembrar o significado das cores. Essa legenda é puramente terminológica, não existe uma explicação, por exemplo, do uso dos tempos verbais.

Para o trabalho com alunos surdos, essa legenda, onde está, quase não teria uso. Ela poderia ser bastante utilizada se estivesse em um cartaz grande colado na parede da sala, contendo, por exemplo, os usos de cada forma verbal e modelos, de modo que os alunos visualizassem esses usos e, assim, sempre que os verbos aparecessem grifados nos textos, os alunos pudessem observar a legenda, compreender o seu significado, os usos dos tempos verbais, e não somente a memorizar a nomenclatura.

Destacar os verbos com cores diferentes é uma estratégia denominada de ‘intensificação de *input*’ por Doughty e Williams (1989), apresentada no Capítulo 3 deste trabalho. Porém, como essas autoras fazem questão de ressaltar, deve-se ter cuidado na aplicação de estratégias da FonF, para que não se transformem em atividades voltadas para a memorização de terminologias gramaticais sem qualquer vínculo com usos da língua.

Quanto à escolha de textos, verifica-se, em Ponce et al. (2009), muita semelhança com o que foi analisado em Lima et al. (2003), pois, em ambas as obras, os textos não se encontram em ordem crescente de dificuldade, e a maioria não é de textos autênticos. Logo nas primeiras unidades, é possível verificar textos com um nível de complexidade linguística impróprio para o trabalho com surdos principiantes.

Ponce et al. (2009) utilizam textos longos, de até uma lauda e com fonte muito pequena, o que pode ser desinteressante para o ouvinte aprendiz de PL2. Julgou-se que tais textos são desmotivadores para o surdo aprender LP. Assim, verificou-se que os textos presentes nesse material não estão de acordo com o que Grannier (2002, 2007) prevê para o ensino de PPE a surdos e, mais uma vez, justificou-se a necessidade de se analisar a possibilidade de utilização do que se tem publicado para o ensino de LP2 a ouvintes para o trabalho com os surdos. Nessa obra, para isso, quase nenhum texto é adequado como se encontra e são poucos os que poderiam ser adaptados para esse fim. Quanto às atividades que estão no material, considerou-se existir um grau relevante de

desorganização nos comandos, na sua quantidade em relação ao número de tópicos trabalhados; enfim, na própria elaboração delas.

De acordo com a Figura 12, verificou-se que, na atividade de número 1, que se encontra na página 3, pede-se que o aluno, para responder e preencher as lacunas nessa página, estude o conteúdo localizado na página dez. Com isso, o aluno deve pular sete páginas, em que se veem várias outras atividades, tópicos, textos escritos e imagéticos, para chegar à página dez, composta por uma tabela com somente a conjugação dos verbos ‘ter’, ‘ser’ e ‘estar’ no presente do indicativo, e depois retornar para realizar a atividade 1. Considerou-se que não existe qualquer explicação que justifique essa disposição da atividade, já que, para ter algum sentido, ela deveria estar depois da referida tabela.

Figura 12 - Atividade Unidade 1 do livro Bem vindo!

1 Estude a página 10 e preencha os espaços com os verbos TER, SER e ESTAR:

O nome dela _____ Mary e _____ americana. Ela _____ 19 anos e _____ estudante. _____ muito alegre e inteligente. _____ no Brasil há 3 meses e _____ contente em viver aqui. _____ solteira e seus pais _____ nos Estados Unidos. Ela _____ duas irmãs. Uma _____ 17 anos e _____ no Canadá. A outra _____ 21 anos e _____ na Espanha. As duas _____ estudantes e _____ solteiras também.

Cada aluno deve trazer uma foto de seu ídolo. Através de perguntas, respostas (Sim./Não.) e algumas dicas, os colegas deverão adivinhar quem é a personagem.

Fonte: Ponce et al. (2009, p. 3).

O material é visualmente poluído e confuso. Existem muitas figuras, fotos, desenhos, tabelas, frases de efeito, e o uso de fontes com cores, tamanhos e estilos diferentes, que até poderiam ser um recurso visual adequado para a educação de surdo, como já mencionado. Entretanto, há muitas informações em cada página. Tudo é muito colorido e não há uma padronização na identificação de cada item, para que seja reconhecido quando aparecer, o que se julgou como impróprio, tendo-se em vista que a língua escrita é que é o *input* necessário – o mais importante – para que o surdo aprenda o PPE, não os recursos visuais, que são auxiliares.

Grande parte das atividades do livro é direcionada para compreensão auditiva e produção oral; uma pequena parcela do ‘livro do aluno’ enfoca a produção escrita. A maioria dos textos que compõem o material possui o desenho de um alto-falante (Cf. Figura 11), que indica que ele deve ser trabalhado a partir de um áudio. Ou seja, a

leitura e a escrita, as habilidades a serem trabalhadas com os surdos no ensino de PPE, não são prioridades nesse material.

Com a reprodução da Figura 13, exemplifica-se a confusão visual mencionada. A faixa rosa do lado direito do texto não tem qualquer significado, assim como os arabescos ao redor da atividade 2. A frase em cima da foto tem duas cores (verde e vermelha), que, de acordo com a legenda, servem para indicar, respectivamente, presente e pretérito, porém a frase não contém verbos. Apesar de se entender o que semanticamente as autoras tentaram exprimir com as cores, fazendo sentido para o professor, isso pode confundir os alunos. Além disso, se verde e vermelho são cores simbólicas, outras cores deveriam ser usadas no título da unidade, nos tópicos e em “Legumes e verduras”.

Figura 13 - Atividade Unidade 2 - Bem vindo!

**Pretérito Perfeito
Pronomes Possessivos
Pronomes Reflexivos
Conjunções**

MEU PASSADO, MEU PRESENTE



Eu nasci no dia 23 de outubro de 1976 numa pequena cidade do interior. Fui o primeiro filho de um casal de agricultores. Meu pai ficou muito orgulhoso e deu uma grande festa. Convidou quase toda a vizinhança e ofereceu um grande churrasco. Meu avô e minha avó também ficaram muito emocionados e dançaram o tempo todo. Minha mãe tirou umas fotografias lindas!

Fui filho único por apenas dois anos porque depois nasceu minha irmã, Josefa. Ela deu muito trabalho, chorou muito nos primeiros anos de vida.

Hoje eu tenho 23 anos e minha irmã, 21.

Terminei a faculdade no ano passado e agora trabalho numa firma de engenharia. Não é uma empresa grande, mas gosto do meu trabalho e dos meus colegas.

Tenho bastante serviço, mas recebo um bom salário. Estudo inglês à noite e nos fins de semana saio com minha namorada. Ela é linda e estou muito feliz! Minha irmã Josefa estuda na Faculdade de Economia. É muito comportada e já não dá trabalho aos meus pais. Ela ainda não tem namorado.

Prepare algumas perguntas sobre o texto e exercite com seu colega:



Quando Quem
Por que Quantas
Qual O que Onde

Trabalhe em pares. Ouça o áudio e escreva os verbos no tempo em que aparecem no diálogo.

LEGUMES e VERDURAS

- ABOBRINHA
- AGRIÃO
- ALFACE
- BATATA
- BETERRABA
- CENOURA
- COUVE-FLOR
- ERYVA-DOCE
- PEPINHO
- PIMENTÃO
- REPOLHO
- VAGEM

13




Fonte: Ponce *et al.* (2009, p. 13).

O roteiro desse material é, a primeira vista, baseado em temas. Como pode ser visto no Anexo 2, são cinco grupos temáticos. Mas, como em todos os outros, há vários roteiros entremeados. Cada unidade é composta por atividades que compõem os tópicos: ‘aprenda’, ‘estudo de’, ‘ênfase’, ‘psiu!’, e algumas têm um ponto chamado ‘gramática’. As atividades do tópico ‘ênfase’ e o ponto ‘gramática’ são compostos por tópicos gramaticais em que as formas verbais estão previstas na seguinte sequência: presente do indicativo (Unidade 1); pretérito perfeito do indicativo (Unidade 2); pretérito imperfeito do indicativo (Unidade 3), futuro (Unidade 4); presente e futuro do

subjuntivo (Unidade 5); imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito do indicativo, gerúndio (Unidade 6), imperativo (Unidade 7) e particípio (Unidade 8).

Grannier e Furquim-Freire (2009), como citado no Capítulo 2, propuseram uma sequência dos tempos verbais, levando em consideração o grau de complexidade sintática e morfológica. Dessa forma, os tempos do subjuntivo, por exemplo, encontrados em sentenças subordinadas, devem ser trabalhados nos níveis avançados, e os tempos do indicativo, encontrados nas sentenças coordenadas, trabalhados com os iniciantes, sendo o espaço intermediário preenchido por outros modos e tempos verbais.

Essa sequência, que se acreditou ser a mais indicada para o ensino de PPE a surdos, após as modificações apresentadas no Capítulo 6 desta pesquisa, não é seguida por Ponce *et al.* (2009), pois, sendo o material composto por vinte unidades, as primeiras cinco unidades devem ter como alvo os iniciantes e, assim sendo, a Unidade 5 não poderia estar direcionada para os tempos do subjuntivo, da mesma forma que o modo imperativo não deveria aparecer na Unidade 7, penúltima unidade dedicada aos tempos verbais, pois o imperativo se encontra, por exemplo, nos comandos das atividades desde a Unidade 1, o que demonstra seu uso constante.

Nessa perspectiva, compreende-se que o material não possui características positivas para o ensino de PPE a surdos, nem mesmo quanto ao roteiro gramatical encontrado nele. Apesar de Ponce *et al.* (2009) utilizarem os tempos e modos verbais como norteadores do processo, elas não seguem um critério claro de escolha da sequência adotada, trabalham com a gramática normativa e ofertam atividades (ao menos no livro do estudante) descontextualizadas e fortemente focadas na terminologia gramatical.

5.3.5 Muito Prazer – fale o português do Brasil

(Fernandes *et al.*, 2008)

Esse material é composto por um livro do aluno, um caderno de exercícios, dois CDs e um sítio da internet com exercícios complementares. Como se fez com os outros materiais, considerou-se somente o livro do aluno, que é composto por vinte unidades.

Na introdução do material, as autoras afirmam que ele foi elaborado para que o aluno estrangeiro, dos níveis iniciantes e intermediários, aprenda a se comunicar com precisão e fluência no português do Brasil, podendo também ser utilizado por autodidatas. Segundo Fernandes *et al.* (2008), o material oferece uma abordagem nova, derivada da combinação de características das melhores abordagens, e considera os

estudos das estruturas linguísticas, tendo como principal objetivo levar os alunos à interação oral com os outros alunos e com o professor.

A primeira característica que chama atenção nesse material e o diferença dos demais é a espessura. Ele é composto por quatrocentas e sessenta e oito páginas, sendo que todos os materiais analisados anteriormente têm, em média, metade desse total. Essa quantidade de páginas se deve à diagramação escolhida e também ao grande número de diálogos contidos na obra. Os diálogos são textos nos quais a fala de um personagem, ainda que seja curta, ocupa uma linha inteira; por isso, tomam grande espaço em cada página.

Em Fernandes et al. (2008), verificou-se que todas as vinte unidades contêm, no mínimo, três diálogos, sendo eles também parte de vários exercícios de leitura, preenchimento de lacuna, compreensão auditiva, entre outros. Ou seja, os diálogos são os norteadores do material. Embora, em todas as unidades, apareça o tópico 'leitura' e ele seja composto por outros gêneros textuais, em sua maioria, autênticos, esses textos não são, em nenhuma unidade, foco para atividades, estando sempre ao final, assemelhando-se a atividade complementar.

Figura 14 - Tópicos "Leitura" - Muito Prazer

LEITURA

- A. Para renovar a carteira de motorista, os motoristas precisam fazer os cursos de primeiros socorros e direção defensiva. Leia o texto abaixo.

Novas regras para renovação de CNH

A partir de 28 de junho de 2005, os motoristas que possuem Carteira Nacional de Habilitação (CNH) há mais de sete anos, ou seja, anterior a 22/11/1999, que precisarem renovar suas carteiras terão que fazer os cursos de Primeiros Socorros e Direção Defensiva. Essa medida faz parte da **resolução 168/04**, aprovada pelo Contran (Conselho Nacional de Trânsito), em dezembro de 2004, prevista no Código de Trânsito Brasileiro. Essa exigência atinge apenas esses motoristas porque o curso já é exigido desde 21 de janeiro de 1998, quando entrou em vigor o novo Código de Trânsito Brasileiro. Lembremos que a realização do exame médico é o primeiro procedimento a ser obedecido. O Detran disponibiliza no *site* o endereço das clínicas credenciadas.

O conteúdo a ser estudado para a prova deverá ser o seguinte:

- 1 – Noções de Primeiros Socorros no Trânsito:**
(de acordo com a res. 168/04, Anexo II do Contran)
– Sinalização do local do acidente;
– Acionamento de recursos: bombeiros, polícia, ambulância, concessionária da via etc;
– Verificação das condições gerais da vítima;
– Cuidados com a vítima.
- 2 – Direção defensiva – Abordagens do Código de Trânsito Brasileiro**
(de acordo com a res. 168/04, Anexo II do Contran)
– Conceito – condições adversas;
– Como evitar acidentes;
– Cuidados na direção e manutenção de veículos;
– Cuidados com os demais usuários da via;
– Estado físico e mental do condutor;
– Normas gerais de circulação e conduta;
– Infrações e penalidades;
– Noções de respeito ao meio ambiente e de convívio social no trânsito: relacionamento interpessoal e diferenças individuais.
- <http://www.detran.sp.gov.br/renovacao/renovacao.asp>

Fonte: Fernandes (2008, p. 330 e 331).

De acordo com Fernandes et al. (2008, p. 18), os diálogos foram elaborados para que “os alunos entrem em contato com as estruturas gramaticais e vocábulos que serão praticados nos exercícios seguintes”. Diante disso, espera-se que os tópicos gramaticais, lexicais e semânticos enfocados estejam ligados aos exercícios. No entanto, não foi o que se constatou com a análise dos textos e das atividades que os seguem. Observou-se

que as atividades são voltadas para reforço dos tópicos gramaticais de grande parte do livro.

Dessa forma, levando-se em consideração somente o livro do aluno, já que assim foi feito nos materiais analisados anteriormente, considerou-se que as atividades que compõem o livro não são apropriadas para o ensino de PPE a crianças surdas, haja vista a descontextualização, o foco na terminologia gramatical e, principalmente, a falta de reforço didático⁵⁶.

Quanto a tamanho e complexidade dos textos, Fernandes *et al.* (2008) apresentam uma ordem crescente de dificuldade. Os diálogos, a maioria, e os outros gêneros textuais encontrados no tópico ‘leitura’ são mais simples e menores nas primeiras unidades e vão aumentando de tamanho e de complexidade sintática e lexical ao longo do material. Contudo, a partir da Unidade 15, avaliou-se os textos como demasiadamente longo – alguns de até uma lauda –, o que, como já dito, não se considerou interessante para o trabalho com alunos surdos que estão aprendendo PPE. É preciso lembrar que a temática também não é apropriada para crianças e adolescentes, pois trata do universo do trabalho. No caso de alunos surdos adultos, alguns textos poderiam ser utilizados, mesmo assim, seriam necessárias inúmeras adaptações.

No que diz respeito à organização do livro, Fernandes *et al.* (2008) assemelha-se a Dell’Isola e Almeida (2008), pois possuem unidades segmentadas e organizadas visualmente, porém o livro é todo permeado por desenhos que provavelmente são de um mesmo ilustrador, feitos com uma paleta de cor sempre igual, o que pode ser visualmente monótono.

As autoras descrevem que cada unidade é composta por três lições (A, B, C) e, em cada lição, apresentam-se quatro tópicos: 1) ‘panorama’ – introduzir o assunto; 2) ‘diálogo’ – recriar situações reais e entrar em contato com as estruturas gramaticais; 3) ‘construção do conteúdo’ – exercícios orais e escritos para consolidação das estruturas trabalhadas; e 4) ‘ampliação do vocabulário’ – aprender léxico. Ao final das três lições, que, como já descrito, são regidas por diálogos, existem mais quatro tópicos (exercícios e listas) voltados para compreensão auditiva, leitura, escrita, aprendizagem do léxico. Há, ainda, três unidades de revisão e três voltadas para a pronúncia.

⁵⁶ Mesmo ciente de que o reforço didático poderia estar sendo contemplado no ‘caderno de exercícios’, optou-se por não analisá-lo, pois, em comparação com os outros materiais, Fernandes *et al.* (2008) possui o maior número de páginas e poderia ter feito, no próprio volume, o mesmo ou mais que os outros autores fizeram nos citados cadernos.

Quando se leu a descrição na apresentação do livro, um fato chamou a atenção: a ausência do tópico gramatical. Não se entendeu a razão disso, mas o roteiro gramatical, chamado expressamente de ‘gramática’, não aparece na apresentação do material em que as autoras descrevem cada tópico e os objetivos a serem alcançados com eles. Diante das explicações de Thompson (1996) quanto à equivocada premissa de que ensinar comunicativamente denota não trabalhar a gramática da língua-alvo, depreendeu-se que as autoras podem ter ficado temerosas de afirmar que trabalham esse tópico, já que definem que o objetivo é a interação, apesar de mencionarem sempre que a estrutura gramatical é foco.

Após essa observação, retomou-se a análise do roteiro gramatical, que se encontra de forma velada na apresentação do livro, mas bastante explícita, tanto no roteiro como nas unidades. Considerando-se a proposta de Grannier e Furquim-Freire (2009) para a escolha das formas verbais no ensino de PPE a surdos, avaliou-se que as primeiras unidades de Fernandes et al. (2008) estariam adequadas, pois as autoras preveem o trabalho com o ‘presente do indicativo’ nas Unidades 1, 2 e 3, apesar de verbos importantes para o início do trabalho com PPE aparecerem somente em unidades posteriores, como é o caso do verbo ‘estar’, que se encontra, na Unidade 4, no ‘futuro simples’, antes de ser trabalhado no ‘presente do indicativo’.

Com exceção da referida adequação inicial relativa ao tempo verbal, as escolhas de Fernandes et al. (2008) pouco se assemelham com a proposta de Grannier e Furquim-Freire (2009), tomada aqui como indicada. Por exemplo, as formas do ‘futuro do presente’ que deveriam ser foco somente no final do processo, são trabalhadas na Unidade 4 do material, antes de outros tempos verbais mais usuais, como o ‘gerúndio’, apresentado na Unidade 6. O ‘futuro do pretérito’ é outro tempo verbal que deveria ser trabalhado somente ao final do nível avançado, de acordo com Grannier e Furquim-Freire (2009). Contudo aparece na fase inicial desse material, na Unidade 8 (Cf. Anexo 2). Esse tempo verbal ainda é trabalhado conjuntamente com o ‘imperativo’ e com o presente do indicativo do verbo ‘ficar’ no sentido de localização (ex.: ‘O prédio fica a alguns quarteirões.’). Não foi possível compreender que critério linguístico as autoras utilizaram para a escolha do roteiro gramatical.

Alguns outros pontos observados podem ainda ser discutidos para se mostrar a inadequação desse livro para o ensino de PPE a surdos. Na figura 15, verificou-se que não é útil, para surdos iniciantes, a explicação sobre a oração ‘Será que vai chover’, colocada no topo da imagem. Primeiro, afirmar que nessa oração não há sujeito sintático


não acrescenta nada ao conhecimento de um surdo iniciante. Segundo, diz-se que o verbo ‘ser’ é indicado para exprimir dúvida no futuro; em seguida, aparece a expressão ‘será que’ como sinônimo do verbo ‘ser’. São duas afirmações que não fazem sentido nem sintático nem lexical. Após, há três orações interrogativas (‘Será que ela é secretária?’, ‘Será que ele precisa sair?’ e ‘Será que eles estão aí?’), que, segundo as autoras, expressam dúvida no futuro. Outra vez, existe um erro na explicação, uma vez que nenhuma das orações está ou indica ações/acontecimentos no futuro. Nesse caso, observou-se que, para iniciantes, seria necessário somente dizer que a locução/expressão ‘será que’ indica dúvida e é usada para perguntas.

Após a breve observação, ainda verificou-se que o objetivo de trabalhar o ‘futuro do presente’ em contraste com o ‘futuro composto’ também não está claro. Além de apresentarem para iniciantes um tempo verbal que é pouco usado no dia a dia, o que é reconhecido por Fernandes et al. (2008) no livro, as autoras oferecem três exemplos desse tempo (‘estar’, ‘ser’ e ‘ir’) e somente um modelo (vai + sair) para o ‘futuro composto’. Julgou-se que isso pode ter decorrido do fato de as autoras estarem, na fase de elaboração a obra, voltadas para o ensino de PL1 com foco na gramática normativa, em que não se prevê o trabalho com o ‘futuro imediato’.

Figura 15 - Unidade 4 - Muito Prazer


UNIDADE 4 TÁXI

LIÇÃO A **DIÁLOGO**



Bastos: Táxi!
 Taxista: Boa tarde, senhor. Para onde?
 Bastos: Para o hotel Hilton.
 Taxista: O da avenida Ipiranga ou do Morumbi?
 Bastos: Da avenida Ipiranga.

(no caminho)
 Taxista: O trânsito hoje não está bom.
 Bastos: O trânsito não está bom e o tempo também, né? Será que vai chover?
 Taxista: Talvez.



(na porta do Hilton)
 Bastos: Quanto é?
 Taxista: R\$ 48,00 (quarenta e oito reais).
 Bastos: Só tenho R\$ 50,00 (cinquenta reais), mas pode ficar com o troco.
 Obrigado.
 Taxista: Muito obrigado, senhor.

LIÇÃO A **GRAMÁTICA**

Futuro do presente simples e futuro com o verbo IR

Será que vai chover**?
 futuro simples* do verbo 'ser' futuro com verbo IR do verbo 'chover'

Neste caso, o verbo 'ser' não tem sujeito. Ele é usado para exprimir dúvida no futuro: 'será que' + complemento.
 Exemplos: Será que ela é secretária?
 Será que ele precisa sair?
 Será que eles estão aí?

Indicativo - Futuro			
ESTAR	SER	IR	IR (no presente) + verbo = futuro com verbo ir
Eu estarei	Eu serei	Eu irei	Eu vou sair
Você estará	Você será	Você irá	Você vai sair
Ele/ela estará	Ele/ela será	Ele/ela irá	Ele/ela vai sair
A gente estaremos	A gente seremos	A gente iremos	A gente vamos sair
Nós estaremos	Nós seremos	Nós iremos	Nós vamos sair
Vocês estarão	Vocês serão	Vocês irão	Vocês vão sair
Eles/elas estarão	Eles/elas serão	Eles/elas irão	Eles/elas vão sair

* Os verbos com 'zer', como: 'dizer', 'fazer' ('refazer') e 'trazer' são irregulares no futuro simples. Ele é formado com o verbo no infinitivo (estar/ ser/ ir) + -ei; -á; -emos; -ão. O futuro simples não é muito usado na linguagem oral. Normalmente, usamos o verbo 'ir' + verbo para indicar o futuro.
 ** Verbos que exprimem fenômenos da natureza, como 'chover', não têm sujeito, por isso, só apresentam uma flexão, ou seja, chove (presente); choverá (futuro simples) e vai chover (futuro com verbo ir).

LIÇÃO A **CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO**

A. Passe as frases abaixo do presente para o futuro.

- Minhas amigas estão aqui em Belém.

- Tenho uma casa confortável.

- Meus filhos vão para a escola todos os dias.

- Aqueles advogados são nossos colegas.

- Nós precisamos ligar para o escritório.

Fonte: Fernandes et al. (2008, p. 64 e 65).

Na Figura 15, a atividade que se segue à explanação é um bom exemplo do que se encontra no tópico ‘construção do conteúdo’, que, de acordo com Fernandes et al. (2008, p. 18), foi elaborado para o aluno “consolidar as estruturas estudadas” e, assim, “aumentar sua competência comunicativa”. Entende-se que oferecer uma boa quantidade de exemplos é importante, haja vista a estratégia da FonF intitulada ‘torrente de *input*’, levando-se, com isso, o aluno a produzir de acordo com o que foi ofertado a ele. No entanto, se Fernandes *et al.* (2008) proporcionam mais exemplos de verbos no ‘futuro simples’ e depois pedem, no comando, que as frases sejam passadas para o ‘futuro’, o aluno usará o modelo que mais lhe foi oferecido, mesmo que se tenha dito a ele que esse modelo é pouco usado.

Diante do que expôs, concluiu-se que esse material não é indicado para o ensino de PPE a surdos, haja vista o resultado da análise realizada, que demonstra a inadequação tanto temática quanto dos tópicos gramaticais e respectivas explicações.

Considerações finais sobre a análise do MD

Como já mencionado no Capítulo 3, a análise realizada teve por finalidade verificar a adequação desses livros para o ensino de PPE a surdos, considerando-se que alguns professores entrevistados afirmaram usar partes ou até mesmo seguir sequencialmente alguns livros de PL2 para ouvintes. Para tanto, foram analisados os textos e exercícios de cada material de forma mais superficial, e, de maneira mais direcionada, os roteiros gramaticais.

É impossível dizer que algumas atividades, textos e partes de certos roteiros gramaticais pertencentes aos materiais examinados não podem ser utilizados no ensino de LP a alunos surdos. Existem partes que poderiam ser adaptadas e utilizadas no trabalho com esses alunos, porém as análises foram importantes para mostrar como não se pode utilizar livros de PL2 elaborados para ouvintes de forma indiscriminada e, principalmente, para justificar a elaboração da proposta de roteiro, apresentada no próximo capítulo.

Assim, do resultado das análises, pôde-se verificar que os textos, as atividades e, principalmente, o roteiro gramatical dos cinco livros em questão não são completamente adequados para o ensino de PPE a surdos. É importante reforçar que se compreende que esses materiais não foram elaborados com essa finalidade, porém, sabe-se que são usados para esse fim. E se são usados é porque, certamente, não existe algo mais apropriado.

Essa constatação, portanto, bem como o resultado da análise dos MDs em uso pelos professores de LP2 no ensino de alunos surdos não só justificam plenamente a realização desta pesquisa, mas também comprovam a necessidade de elaboração de uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de PPE a surdos a partir dos critérios já mencionados, que são detalhados no Capítulo 6.

6 – Proposta de roteiro gramatical para o ensino de PPE básico a surdos

As reflexões teóricas realizadas neste trabalho e as análises descritas no Capítulo 5 responderam aos objetivos secundários desta pesquisa e confirmaram as asserções iniciais, a saber: 1) escolas com anos de experiência não possuem um roteiro gramatical próprio para o ensino de PL2 a surdos que possam auxiliar os professores na elaboração de MD; e 2) os livros de orientação para professores de LP para surdos e os materiais didáticos de PL2 para ouvintes não são os mais adequados para essa finalidade. Diante de tais reflexões e constatações, elaborou-se uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de PPE básico a surdos, em que se procurou estabelecer bases para a criação de MDs específicos para esse ensino.

Não se intentou, como já mencionado nos capítulos 2 e 3, indicar ou criar métodos de trabalho com o PPE a surdos. O que se propôs foi um roteiro gramatical para subsidiar a elaboração de um MD específico para o ensino de PL2 a surdos do nível iniciante. Entretanto, como é sabido, ao se falar em gramática, a ideia que ainda persiste é a do trabalho com as regras prescritivas desvinculadas do uso. Sendo assim, fez-se necessário mostrar que a construção da proposta de roteiro gramatical partiu do uso da forma em um contexto pertencente ao universo do aluno. Ou seja, a escolha do texto do qual foram extraídos os tópicos gramaticais de cada unidade obedeceu a critérios.

Como mencionado no Capítulo 4, a elaboração do roteiro gramatical e a sua aplicabilidade demandaram uma metodologia específica, detalhada a seguir. Esses critérios metodológicos constituíram, em si, a elaboração do roteiro gramatical, que exigiu:

- compreensão das concepções de bilinguismo adotadas na educação vigente para situar a proposta dentro do que se postulou de Educação Bilíngue de Inserção e, assim, ser possível indicar para que público-alvo o roteiro foi elaborado;
- entendimento do que Grannier (2002) postulou como PPE para se direcionar a concepção de PL2 que embasa esta proposta;
- conhecimento dos tipos de roteiro existentes para se justificar a adoção do roteiro gramatical;
- conhecimento das metodologias de ensino de L2 para se justificar a elaboração do roteiro sob as bases da FonF e da Abordagem Interacional.

Após essa compreensão, a análise de Pontes (1972), Perini (2002), Grannier-Rodrigues et al. (1984) e Grannier (2016) foi essencial para se justificar a escolha dos pontos gramaticais que compõem esta proposta de roteiro, bem como para a sua aplicabilidade.

6.1 Indicação

A proposta é indicada para nortear o trabalho de professores elaboradores de MDs que pretendem desenvolver materiais para alunos surdos em fase inicial do processo de ensino-aprendizagem da PL2. De forma ideal, ela foi pensada para o trabalho com crianças surdas que estejam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando-se em consideração ter sido criada a partir de livros infantis, que são uma fonte profícua de textos autênticos, conforme concepções de Tomlison (2011) e Misha (2005) apresentadas nos capítulos de revisão teórica.

Tendo-se em vista que, desde 2016, o Governo Federal afirma ser obrigatória a matrícula⁵⁷ de crianças a partir dos quatro anos de idade, esta proposta deve começar a ser utilizada por professores que ministram aulas para crianças surdas que estejam no 2º ano do Ensino Fundamental, por volta dos sete anos de idade⁵⁸.

O aluno surdo, sem contar o período da creche, que não é obrigatório, deve ser matriculado com quatro anos no Primeiro Ciclo da Educação Infantil – 1º período (4 anos) e 2º período (5 anos) – que compreende dois anos letivos somente de aulas em Libras. Em seguida, esse aluno irá para o Segundo Ciclo da Educação Infantil, etapa composta por dois blocos: 1º bloco ‘BIA’ (6, 7 e 8 anos) e Segundo Bloco (9 e 10 anos). Esta proposta deve ser utilizada para a construção de MD para alunos com sete anos, ou seja, alunos do 1º Bloco do Segundo Ciclo da Educação Infantil.

Portanto, propõe-se um roteiro gramatical para a construção de um MD para o PPE básico, que deverá ser finalizado ao término do 1º bloco do Segundo Ciclo (8 anos). Para o 2º bloco do Segundo Ciclo, será necessária a construção de um roteiro gramatical diferente, que contemple outros tópicos gramaticais, devendo ser condizente com o PPE avançado.

⁵⁷ [Lei nº 12.796/2013](#) – para maiores informações, consultar portal.mec.gov.br .

⁵⁸ Pensando-se no que defende a teoria do Período Crítico (PC) para o aprendizado de uma L2, o ensino de PPE deveria começar bem antes, por volta dos dois anos; neste caso, a Libras e o PPE seriam ensinados desde o ingresso do aluno na escola. Porém, tentando-se respeitar as ideologias político-pedagógicas vigentes no período da realização deste trabalho, optou-se por fazer a proposta para crianças surdas a partir dos sete anos de idade.

A ideia é respeitar as premissas da Educação Bilíngue de Inserção, proposta nesta pesquisa, em que a Libras é a L1 do surdo e a LP é a sua L2, tendo cada uma seu espaço e momento próprios; não podendo uma excluir a outra. Assim, os alunos surdos devem ter primeiro dois anos e meio somente de aulas, prioritariamente, em Libras, depois um semestre com o acréscimo do pré-português, para, somente depois disso, iniciar o trabalho com materiais baseados nesta proposta de roteiro gramatical. Ou seja, os alunos surdos devem estar em contato exclusivamente com a Libras durante dois anos e seis meses letivos; somente após esse período é que eles começarão a aprender algumas palavras em português, referentes ao pré-português, durante seis meses letivos. Depois é que entrarão em contato com um MD elaborado a partir desta proposta de roteiro gramatical, que condiz com o PPE básico.

Oportunamente, observa-se que o trabalho com a Libras não deve ser excluído em nenhum momento para a utilização desta proposta. Na verdade, respeitando-se os princípios de uma Educação Bilíngue de Inserção, a Libras vem antes e não deixa de ser trabalhada em nenhum momento; somente o pré-português e o PPE são inseridos ao longo do processo, como já explicado no Capítulo 1.

Dessa forma, levando-se em consideração a realidade da maioria das escolas públicas, do Distrito Federal, propõe-se que as aulas de PPE básico sejam de 1h15, com intervalo de 15min, e depois mais 1h15 de aula, três vezes por semana, às segundas, quartas e sextas-feiras, o que perfaz um total de 7h30 por semana de aula. Cada unidade deve ser trabalhada em quatro semanas, perfazendo um total de trinta horas/aula por unidade e, assim, cada nível é de 150 horas/aulas. Assim, nesta proposta, têm-se quatro níveis: I-A, I-B; I-C e I-D. O curso todo deve ser cumprido em 600 horas/aulas, durante dois anos letivos.

Como qualquer curso específico de língua, as aulas devem ocorrer em contraturno, para que cada língua, a Libras e a LP, tenha seu momento e espaço próprios. A modalidade de educação integral propicia esse processo, pois amplia a carga horária semanal de vinte horas⁵⁹ para trinta horas, dando a oportunidade de os alunos permanecerem na escola durante os dois turnos do dia, com o ensino da Libras em um turno e o da LP no outro. A não existência dessa modalidade nas escolas não impossibilita o uso da proposta, considerando-se que as aulas de PPE tomariam sete

⁵⁹ A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB/96 prevê um mínimo de vinte horas aulas semanais para os alunos do Ensino Fundamental. Porém, algumas regiões do Brasil já ampliaram esse quantitativo, como é o caso do DF em que ele é de vinte e cinco horas.

horas e meias de aula por semana, restando vinte e duas horas e meia de aulas semanais para o trabalho, em Libras, com as outras áreas do conhecimento.

Pode parecer muito tempo para cada unidade. Contudo, é necessário se lembrar das especificidades da aprendizagem de uma língua nova para qualquer pessoa e das especificidades do trabalho com alunos surdos. Assim, assume-se a necessidade de uma considerável quantidade de horas para o trabalho de cada unidade, prevendo-se que, além dos aspectos gramaticais apresentados no roteiro, há, ainda, as várias questões semânticas, lexicais e culturais demandadas pela língua, respeitando-se que contemplem os textos escolhidos para o MD, como se pode ver na Unidade Demonstrativa (Cf. seção 6.5) contida ainda nesse capítulo.

Em tempo, fala-se muito sobre estratégias visuais na educação de surdos, que para essa pesquisa, utilizando-se da FonF, deve ser abarcada pela ‘intensificação de *input*’. Como será visto na seção a seguir, é constantemente indicada durante a seção ‘Aplicabilidade da proposta’, que traz explicações das possíveis estratégias metodológicas para o trabalho com os tópicos gramaticais deste roteiro. Assim sendo, tão importante quanto às estratégias visuais, a prática caracteriza-se como atividade indispensável para o aprendizado de línguas. Estudantes ouvintes podem praticar a partir da leitura, da escrita, da audição e da fala; já os estudantes surdos podem ler e escrever – dessa maneira, o tempo com a escrita e com a leitura deve ser dobrado e, assim, a estratégia ‘torrente de *input*’ tem papel tão ou mais significativo do que a ‘intensificação de *input*’. Na seção ‘Unidade de amostra’ deste capítulo, a utilização da ‘intensificação de *input*’ é facilmente vista, porém, para se organizar a ‘torrente de *input*’, no caso dos alunos surdos, demanda-se de muitas atividades e textos (*input*) em que a forma desejada seja contemplada e, conseqüentemente, de muito espaço – neste caso, o papel –, então torna-se difícil colocar tudo em uma amostra de material didático. O trabalho com os surdos difere do que se realiza com ouvintes, porque estes, com a organização consciente do material pelo professor, podem ler, escrever, falar e ouvir, focando a forma desejada, dando-se, assim, de maneira mais rápida a ‘torrente de *input*’.

Mais uma vez, os pressupostos teóricos se entrelaçam, mostrando como um currículo gramatical se encaixa na FonF. Como já mencionado, segundo Bleghizadeh (2010), o roteiro gramatical é implantado por meio de estratégias metodológicas que se constituem em três fases: apresentação, prática e produção. A fase de apresentação centra-se em um novo item gramatical presente em contextos autênticos e trabalhado de forma contextualizada. Na fase prática, oferece-se aos alunos a oportunidade de

automatizar o item recém-apresentado por intermédio da prática controlada e ‘intensiva’. Na fase de produção, os alunos são incentivados a produzir a estrutura-alvo de maneira livre e espontânea por meio de atividades comunicativas. Dessa forma, a ‘torrente de *input*’, a ‘intensificação de *input*’ e a proposta de roteiro gramatical construído a partir da observação de textos autênticos estão entrelaçados em um mesmo escopo e entremeados, em todo o processo, pelos pressupostos da Abordagem Interacional.

6.2 Critérios para a construção

O elemento básico e norteador da construção da proposta de roteiro foi a divisão ‘tempos verbais/ níveis’, postulada por Grannier e Furquim-Freire (2009), que sofreu reformulação e a respeito da qual são apresentadas explicações ainda nesta seção. Para complementar a proposta de roteiro gramatical baseada na referida divisão, necessitou-se de componentes complementares que pudessem ser mais ou menos flexíveis. Dessa maneira, foi preciso escolher livros infantis, para que, a partir dos textos autênticos dessas obras, fossem construídos dois conjuntos de componentes do roteiro: um mais flexível, com tópicos gramaticais pertinentes ao nível determinado, e outro um pouco mais fixo, com os verbos a serem trabalhados em cada unidade.

Assim, a construção do roteiro gramatical propriamente dito se realizou em três etapas, conforme:

- a) critérios utilizados para a escolha dos textos;
- b) critérios de separação das formas verbais de 1ª, de 2ª e de 3ª conjugação e das irregularidades verbais, conforme cada nível proposto no roteiro e
- c) critérios de observação de outros tópicos gramaticais para a construção da proposta.

6.2.1 A escolha dos textos autênticos

A análise dos livros infantis para a retirada de pontos gramaticais da LP para a elaboração de um roteiro gramatical baseou-se na triangulação das premissas teóricas relativas à necessidade de uso de textos autênticos com as da Abordagem Interacional e da FonF no que se refere ao ensino de L2. Tomlison (2011) diz que existe uma diferença entre os ‘textos pedagógicos’ – escritos para o ensino de determinado ponto linguístico e nos quais a naturalidade dos usos da língua é deixada à margem do processo – e os ‘textos autênticos’ – que não foram elaborados para se ensinar língua, mas que são propiciadores de interação com a ‘língua real’. Essa interação é uma das

premissas da Hipótese da Interação de Long (1981), cuja base é a de que o lugar do desenvolvimento da linguagem se encontra, principalmente, na interação entre aprendizes e falantes e também entre aprendizes e ‘certos textos’, ou seja, textos autênticos, e não qualquer tipo de texto.

Do conhecimento de que os textos autênticos podem ser a maior fonte de interação do surdo com a língua-alvo e de que é nessa interação que se desenvolve a linguagem, surge a necessidade do trabalho com a FonF, que preconiza que o trabalho com a forma e com a função devem caminhar juntos. O ensino de PL2 a surdos não pode ficar centrado nos itens lexicais, nem na tradução de textos da LP para a Libras, nem no ensino da gramática normativa sem relação com os usos da língua; daí a importância da FonF, que, segundo Long (1988), prevê o foco na forma dentro de um contexto comunicativo.

Nessa perspectiva, a escolha dos livros de histórias infantis e infanto-juvenis que formam o *corpus* de análise para a elaboração desta proposta de roteiro seguiu critérios estabelecidos por Grannier e Furquim-Freire (2009, p. 1), desmembrados em outros necessários ao perfil deste trabalho. As referidas autoras estabelecem dois critérios básicos para a escolha de textos: tema e forma verbal. Elas afirmam que o tema deve ser o primeiro critério a ser considerado pelo elaborador de MD, pois “Antes de tudo, um texto deve despertar o interesse do aluno”. O segundo critério, como exposto no Capítulo 2, são as formas verbais divididas de acordo com o grau de complexidade sintática e morfológica, começando-se pelo presente do indicativo, passando-se pelas formas nominais, tendo-se em vista chegar até as formas do subjuntivo⁶⁰.

Assim, foram realizadas visitas a livrarias e sebos de Brasília com o objetivo de selecionar livros escritos exclusivamente para o público-alvo. As visitas duraram vários dias, em que foram escolhidos mais de cinquenta exemplares que possuíam temas julgados interessantes para crianças surdas⁶¹. Também foram consultados professores que trabalham com Educação Infantil, para que pudessem indicar livros de que se utilizavam para o trabalho com crianças ouvintes na faixa etária entre cinco e doze anos.

Diante de inúmeras opções de livros, tanto nas livrarias quanto os indicados por professores especialistas na Educação Infantil, nenhuma temática foi descartada, porém foi necessário estabelecer dois pontos norteadores quanto ao critério “tema” e fazer um

⁶⁰ Logo mais serão tecidos comentários sobre as formas do subjuntivo.

⁶¹ Apesar de ser difícil designar o que é interessante para um grupo, um profissional experiente pode fazer uma boa escolha.

recorte para não inviabilizar a coleta de dados. O primeiro ponto teve caráter eliminatório e o outro classificatório, foram eles: a) somente autores brasileiros – por se entender que, assim, os temas poderiam estar mais relacionados ao dia a dia dos alunos, privilegiando a cultura envolvida; e b) temas que fossem interessantes para a construção da identidade social dos alunos surdos – por se saber que muitos deles chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento de sua identidade, pois a família é falante de outra língua.

A partir dos critérios citados, foram escolhidos vinte e dois livros⁶², listados a seguir:

1. *A pipa e a flor* – Rubem Alves, Ed. Edições Loyola
2. *ABC do Brasil* – Ana M. Machado, Ed. SM
3. *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* – Lucimar R. Dias, Ed. Alvorada
4. *Cavalgando o arco-íris* – Pedro Bandeira, Ed. Moderna
5. *Cenas da infância* – James Misse, Ed. Pé da Letra
6. *Correspondência* – Bartolomeu C. Queiroz, Ed. RHJ
7. *E o dente ainda doía* – Ana Terra, Ed. DCL
8. *Emburrado* – Celso Cisto, Ed. Paulus
9. *Feminina de menina, masculino de menino* – Márcia Leite, Ed. Leya
10. *Mania de Explicação* – Adriana Falcão, Ed. Salamandra
11. *Manual da Roça do Chico Bento*, Ed. Globo
12. *Manual de Aventuras do Cebolinha*, Ed. Globo
13. *Mig, o descobridor* – Ana Miranda Ed. Record
14. *O clima* – Núria Roca, Ed. Ciranda Cultural
15. *Pensando com Sofia – Quem sou eu?* – Bete Godoy e Patricia Rocha, Ed. Cortez
16. *Procura-se Lobo* – Ana M. Machado, Ed. Ática
17. *Quando crescer, quero ser...* – Alina Perlman, Companhia Editora Nacional
18. *Quero ser rico: rico de verdade* – Álvaro Modernell, Ed. Mais Ativos
19. *Se ligue em você*, V. 1 e 2 – Tio Gaspa, Ed. Vida e Consciência
20. *Uma cor, duas cores, todas elas* – Lalau e Laura Beatriz, Ed. Cia das letras
21. *Uxa, ora fada, ora bruxa* – Sylvia Orthof, Ed. Nova Fronteira
22. *Vida de Cachorro* – Flávio de Souza, Ed. Formato Editorial

Após a escolha dos vinte e dois exemplares supracitados, deu-se início à divisão dos livros de acordo com: a ‘forma verbal’, ‘o tamanho da história’ e as conjugações indicadas para cada nível, como será explicado na próxima seção, tendo sido a ‘forma verbal’ o critério dominante. E, considerando-se que é quase impossível achar textos que contenham uma única forma verbal, como afirmam Grannier e Furquim-Freire (2009), realizou-se a divisão a partir do maior número de ocorrências, em cada um dos livros, da forma verbal prevista para cada nível.

⁶² Os exemplares *Manual da Roça do Chico Bento* e *Manual de aventuras do Cebolinha* foram escolhidos, principalmente, por conterem atividades que podem ser interessantes para o trabalho em sala de aula.

Neste ponto, faz-se necessário retomar a proposta de Grannier e Furquim-Freire (2009), já apresentada no capítulo dois, objetivando-se fazer alguns comentários. As autoras propõem uma divisão das formas verbais⁶³ conforme o nível, preconizando para o: Nível Principiante - tempos do presente do indicativo (doravante pres/ind): presente (doravante pres.), futuro composto (vai + infinitivo), presente contínuo (está + gerúndio) e formas nominais: infinitivo (doravante inf.), gerúndio (doravante gerun.) e particípio passado (doravante part/pass). (Imperativo.); Nível Intermediário I – tempos do pretérito: perfeito (primeira parte); Nível Intermediário II - tempos do pretérito: (perfeito segunda parte), imperfeito, pretérito perfeito composto (tem + particípio passado), pretérito mais-que-perfeito composto (tinha + particípio passado); e Nível Avançado – Todos os tempos do subjuntivo e os tempos futuro do presente (farei) e futuro do pretérito (faria).

Ao se fazer a análise dos livros infantis escolhidos, observou-se que algumas formas verbais propostas por Grannier e Furquim-Freire (2009) têm baixa ocorrência nos livros infantis, como as do futuro do presente, e outras raramente ocorrem, como as formas do subjuntivo e as do pretérito composto. Diante disso, dado que o PPE desta proposta se refere a uma etapa básica do português, nele não se incluiu o Nível Avançado, tendo-se retirado do roteiro as formas dos subjuntivos, as do futuro do presente e as do pretérito composto, que deverão fazer parte de uma etapa posterior.

Seguindo-se o pensamento anteriormente exposto, surgiu ainda a necessidade de não nomear os níveis em Iniciante, Intermediário e Avançado, pois todo este trabalho está focado no PPE básico, que é uma fase inicial, por isso, nesta proposta adotaram-se números romanos seguidos por letras, da seguinte forma: I-A e I-B, I-C e I-D. Observa-se que essa nomenclatura foi adotada para mostrar que o currículo é voltado para um nível básico/iniciante, mas que este possui uma gradação, expressa pelas letras. Assim, mesmo com essa gradação, o iniciante poderá ser complementado por outras etapas, como II-A, II-B, e assim por diante, que contemplem as formas do subjuntivo, as do futuro do presente e as do pretérito composto, bem como outros tópicos gramaticais.

Feitas tais observações, apresenta-se o quadro a seguir, formado pela divisão dos livros cada nível e elaborado de acordo com os critérios estabelecidos: tema, forma verbal, conjugação.

⁶³ Pelo fato de o nome dos chamados ‘tempos verbais’ serem conhecidos da maioria das pessoas, optou-se por abreviar todos. Ainda foram abreviados os vocábulos ‘conjunções’ (conj.); ‘pessoa’ (pess.); singular (sing.); ‘plural’ (pl.); ‘preposição’ (prep.); ‘adjetivos’ (adj.); ‘substantivo’ (subs.); ‘artigo’ (art.) e outros.

Quadro 8 - Nível/Livros infantis

Nível	Livros
I-A	<i>Pensando com Sofia; Cenas da infância; Emburrado; Quero ser rico; Uma cor, duas cores, todas elas. Cada um com seu jeito, cada jeito é de um.</i>
I-B	<i>Pensando com Sofia; Cavalgando o arco-íris; Cenas da infância, Emburrado; Uxa ora fada, ora bruxa; O clima; Cavalgando o arco-íris, Se ligue me você 2, Uma cor, duas cores, todas elas, Feminina de menina, masculino de menino, Manuais do Chico Bento e do Cebolinha.</i>
I-C	<i>Pensando com Sofia; Cavalgando o arco-íris, E o dente ainda doía, Mig, o descobridor; Correspondência, Mania de explicação; Se ligue em você 1; Se ligue Você 2, Uma cor, duas cores, todas elas, Feminina de menina, masculino de menino; Correspondência</i>
I-D	<i>Pensando com Sofia; A pipa e a flor; Procura-se lobo; Feminina de Menina, masculino de menino; Vida de Cachorro; Se ligue em você; Uma cor, duas cores, todas elas, Feminina de menina, masculino de menino, A pipa e a flor; ABC do Brasil, Quando crescer, quero ser...; E o dente ainda doía, Cenas da infância.</i>

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Outro critério que pode ser levado em consideração na escolha dos textos para alunos surdos é a análise das ilustrações que acompanham o texto, pois podem auxiliar na compreensão leitora dos alunos. Entretanto, nesta pesquisa, esse critério não foi distintivo, uma vez que a maioria das obras infantis é ilustrada por especialistas, pensando-se exatamente em mediar os processos de leitura. Logo, todos os livros são abundantemente ilustrados. Note-se, no entanto, que, ao se escolher aleatoriamente um texto em revista, jornais e afins, o elaborador de MD deve verificar se há ilustrações, pois elas têm importante papel nas estratégias visuais para o ensino a surdos.

Após a divisão mostrada no Quadro 8, um livro foi escolhido como norteador das primeiras cinco unidades: *Pensando com Sofia - Quem sou eu?*. A escolha se deu, primeiramente, porque o tema do livro condiz com o critério de construção de identidade social, pois trabalha questões como: ‘por que tudo tem nome’, ‘quem sou eu’, ‘do que as pesquisa gostam’, ‘quem é a minha família’, ‘quem são os meus amigos’, ‘por que as crianças crescem’, ‘ter sentimentos’. Em segundo lugar, porque apresenta uma boa quantidade de construções com o presente do indicativo. E, por último, porque tem vários verbos da primeira conjugação, um critério estabelecido nesta pesquisa, que será mais bem explicitado na próxima seção.

Como já mencionado, é difícil que em um único texto autêntico se encontrem as especificidades da língua que se pretende mostrar; assim, outros textos também

precisam ser utilizados para reforçar formas que são foco da unidade ou para contemplar algo que não esteja contemplado no texto-base, como pode ser visto na Unidade Demonstrativa (nesta seção). A utilização de outros textos autênticos deve ser levada em consideração durante toda a elaboração de um MD. Um texto pode ser escolhido como ‘o fio condutor’, mas é possível e recomendável o uso de textos complementares, de diferentes gêneros textuais, para comporem o trabalho. Outro ponto relevante é a necessidade de adaptação⁶⁴, ou seja, a troca de um item lexical por outro que melhor atenda aos critérios adotados; a mudança de uma forma verbal por outra, para se ajustar melhor ao nível pretendido. Isso deve ser feito com muito cuidado, para não mudar a naturalidade linguística do texto – característica principal de um texto autêntico – nem mudar a história, a essência dos personagens e a época dos acontecimentos.

O livro *Pensando com Sofia - Quem sou eu?* é um livro sobre uma garota pensadora que frequentemente faz perguntas sobre si mesma, sobre sua família, seus amigos – uma referência óbvia ao *best seller* mundial *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder. O livro analisado possui sessenta e três páginas, com muitas ilustrações, que podem ser divididas em, no mínimo, seis partes; tem textos relativamente curtos com estruturas simples, podendo ser subdividido em várias unidades, para levar os aprendizes a compreenderem o todo ao final do processo. A possibilidade de subdivisão em unidades se deve ao fato de cada uma das partes ter início, meio e fim, criando uma unidade semântica. Assim, o livro torna-se apropriado para sua utilização como fio condutor temático de uma parte ou de todo um MD para o trabalho com LP2 para crianças surdas em nível iniciante.

6.2.2 Formas verbais

As condições de uso são o principal problema ao se tratar de tempo/modo verbal. As desinências verbais acumulam informações de pessoa/aspecto/tempo/modo que possuem ligações tanto com a forma quanto com o significado, sendo essa natureza complexa das formas verbais a causa de muitas inconstâncias nas explicações encontradas em algumas gramáticas tradicionais (PERINI, 2002).

De acordo com Perini (2002), as gramáticas tradicionais incluem por volta de sessenta e oito formas verbais separadas, distinguidas por tempo, modo, número e pessoa. Dessas, tem-se apenas trinta e três formas usadas no português falado no Brasil.

⁶⁴ Para melhor compreender o que é adaptação, recomenda-se a leitura de *Adaptação, versão ou recriação? Mediações da leitura literária para jovens e crianças*, de Paula Mastroberti, 2011.

Diante do panorama apresentado pelo autor, afirma-se que a presente proposta de roteiro não tem como foco trabalhar todas as formas verbais existentes registradas nas gramáticas tradicionais, já que esta pesquisa tem como foco o trabalho com o português-por-escrito, que, quando direcionado a crianças surdas, deve refletir o português falado no Brasil, mais especificamente por crianças, como já dito.

6.2.3 As conjugações verbais

A divisão dos verbos de 1ª, 2ª e 3ª conjugação em unidades distintas tem bases nos estudos de Pontes (1972), que mostra que o sistema flexional dos verbos em LP se inicia com as vogais temáticas (doravante VT) ‘-a-’, ‘-e-’ e ‘-i-’. A premissa é agrupar verbos que derivem formas verbais com o sistema flexional semelhante e, com isso, praticar a atenção do aluno, para que ele compreenda a regularidade morfológica existente nos verbos regulares que terminam em ‘-ar’, depois para os que terminam em ‘-er’ e, por fim, para os terminados em ‘-ir’. A asserção é a de que o trabalho focado em uma conjugação durante determinado tempo facilitará a internalização, pelo aluno, da regularidade morfológica existente. Assim, com as atividades práticas associadas, ele poderá começar a usá-la regularmente e estará pronto para as etapas seguintes, podendo internalizar outras regularidades e irregularidades da LP.

Pontes (1972) afirma que uma forma verbal simples é constituída de um ‘tema’ seguido de um sistema de sufixos flexionais, sendo o ‘tema’ tudo o que está antes do sistema flexional, e as vogais temáticas, o limite entre os dois. O ‘tema’ é formado pelo radical do verbo, que pode ter afixos (Tema = ± pref. + raiz ± suf.), mas a autora considera o ‘tema’ sempre como um todo, pois o importante para a variação de formas verbais é o sistema flexional e algumas alternâncias observadas no tema. Assim, será adotado nesta proposta que a VT faz parte do tema, sendo ela a caracterizadora da formação do tema (radical + VT = tema).

Quanto ao sistema flexional dos verbos em LP, Pontes (1972) afirma que esse sistema pode ter até três sufixos, manifestando categorias diferentes, como em ‘amávamos – am-á-va-mos’ (‘-á’ = VT, ‘-va-’ = modo/temporal, ‘-mos’ = número pessoal), mas também existem formas verbais em que um morfema pode conter categorias diferentes, como em ‘am-o’, onde o morfema ‘-o’, cumulativo, indica tanto o pres/ind como 1ª pessoa do singular (doravante, 1ª pess/sing), havendo uma neutralização entre pessoa e tempo. A forma verbal ‘amamos’, por exemplo, apresenta neutralização da oposição entre pretérito perfeito (doravante, pret/perf) e pres. ind.,

representada em ‘amo’ e ‘amei’. Com a finalidade de mostrar as regularidades morfológicas, a autora distingue três grupos de paradigmas: 1) com distinção de três pessoas (pret. imp.; pret. subj.; fut. subj.; pres. sub. e inf.); 2) com distinção de quatro pessoas (pres. ind. e pret. perf.); e 3) sem distinção de pessoa (gerúndio e part. pass.).

Como já explicado anteriormente, algumas formas verbais não serão abordadas, pois não entram no escopo desta proposta de roteiro gramatical, por não serem recorrentes na amostra de livros infantis para crianças na faixa etária de sete a oito anos; são elas as formas do subjuntivo, do pretérito composto e do futuro do presente. Com isso, à luz do exposto por Pontes (1972) e por Perini (2002), a divisão dos verbos de 1ª, 2ª e 3ª conjugação foi critério importante para a escolha dos textos, assim como as formas verbais.

A tabela a seguir foi elaborada a partir de verbos retirados do livro *Pensando com Sofia - Quem sou eu?*. Da mesma maneira, outras tabelas foram construídas para cada uma das vinte e duas obras citadas, com o objetivo de organizar os textos em mais adequados ou menos adequados a cada unidade e, conseqüentemente, ajudar na elaboração da proposta de roteiro, podendo servir como fonte tanto para a divisão dos livros conforme as formas verbais como para quais os verbos, que podem ser trabalhados na faixa etária prevista para o PPE básico. Todas as tabelas elaboradas a partir dos livros infantis encontram-se no Apêndice 2 deste trabalho.

Quadro 9 - Verbo/conjugação/Pensando com Sofia

Livro: Pensando com Sofia: quem sou eu?						
1ª conj.			2ª conj.		3ª conj.	Anômalo s
acordar	convidar	observar	crescer	receber	conseguir	ir
adorar	deixar	olhar	comer	responde	*	estar
andar	encontrar	participar	conhecer	r	dividir	ser
apresenta	enfrentar	passear*	*	saber	dormir	ter
r	espantar	pensar	encolher	dizer*	sentir*	vir
brincar	experimenta	perguntar	escolher	fazer*	vestir*	
brotar	r	precisar	parecer*	poder*		
calçar	ficar	procura	perder*	ver*		
chegar	gostar	sentar	querer	trazer*		
colocar	levantar	topar				
começar	morar	transforma				
contar	mudar	r				
conversar						

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 9, é possível observar uma coluna para cada conjugação, uma coluna com verbos anômalos e alguns verbos marcados com um asterisco (*), que são os verbos irregulares. Os verbos irregulares são os que possuem alguma irregularidade em algumas ou em várias formas ou ainda em uma única forma, como é o caso de ‘conhecer’, que somente na 1ª pess/sing do pres/ind passa para ‘conheço’.

6.2.4 As irregularidades verbais

Segundo Perini (2008), quase todos os verbos irregulares, ao serem conjugados, mudam a raiz. Como exemplo tem-se: ‘dar, fazer e poder’, que, na 1ª pess/sing do pres/ind, passam a ‘dou, faço e posso’. Além dessa particularidade, o autor diz que existem outras que caracterizam esse tipo de verbo, inclusive há certa regularidade em uma parte deles.

Perini (2002, p. 141) relata também que existem alternâncias chamadas de ‘irregularidades aparentes’, em que verbos que são perfeitamente regulares apresentam formas irregulares para algumas pessoas do discurso por causa de convenções ortográficas da língua portuguesa. O autor exemplifica com o caso da letra ‘c’, que é pronunciada [s] quando acontece antes de ‘i’ e de ‘e’, fazendo com que verbos como ‘atacar’ alterem o ‘c’ final de seu radical para ‘qu’ quando o sufixo seguinte começa com ‘e’ para evitar que seja pronunciado [s]. Com isso, o verbo ‘atacar’ no presente do subjuntivo é ‘ataque’ e, não ‘atace’. O autor fornece um quadro com essas modificações:

Quadro 10 - Irregularidades aparentes dos verbos da LP

radical terminado em	muda para	exemplo
‘c’ antes de ‘a’ e ‘o’	‘qu’ antes de ‘e’ e ‘i’	atacar / ataque
‘c’ antes de ‘e’ e ‘i’	‘ç’ antes de ‘a’ e ‘o’	descer / desço
‘ç’ antes de ‘a’ e ‘o’	c antes de ‘e’ e ‘i’	começar / comece
‘g’ antes de ‘a’ e ‘o’	‘gu’ antes de ‘e’ e ‘i’	pagar / pague
‘g’ antes de ‘e’ e ‘i’	‘j’ antes de ‘a’ e ‘o’	agir / ajam
‘gu’ antes ‘e’ e ‘i’	‘g’ antes de ‘a’ e ‘o’	distinguir / distingo

Fonte: Perini (2002, p. 141)

É importante lembrar que essas irregularidades não representam uma mudança muito grande para falantes nativos, que podem lançar mão do conhecimento fonológico. Porém, para falantes de outras línguas, diferentes da LP, elas precisam ser consideradas, assim como na apresentação para os surdos. Elas precisam ser tratadas com maior

cautela, pois eles não possuem o auxílio da audição como outros aprendizes de PL2. Essas ‘irregularidades aparentes’ – que são, para os surdos, irregularidades concretas – também foram importantes para a construção do roteiro, pois foi preciso observá-las e, na medida em que uma aparecia nos textos, pôde-se inserir outras.

Além das ‘irregularidades aparentes’, Perini (2002) elenca as irregularidades que acontecem no ‘tema’. Para o autor elas podem ser apenas mudanças vocálicas no radical que, para os verbos de 1ª e 2ª conj., estão ligadas unicamente à pronúncia e não precisam ser observadas em uma construção de roteiro para surdos. Mas elas também podem ser morfológicas, como acontece com alguns verbos da 3ª conj.

Os verbos de 3ª conj. possuem o radical com ‘e’, e esse ‘e’ mudará para ‘i’ na 1ª pess. do pres/ind, como ‘servir – sirvo’, ‘conseguir – consigo’ e também nas formas derivadas, assim como verbos com ‘o’ ou ‘u’ no radical têm ‘u’ em formas derivadas da primeira pessoa do pres/ind, e ‘o’ aberto, em todos os outros casos em que a vogal do radical é acentuada: ‘dormir – durmo – dorme’, ‘fugir – fujo – foge’ e outros. Porém, outros verbos mantêm o ‘u’: ‘assumir’, ‘iludir’ ‘instruir’, ‘influir’, ‘presumir’, ‘resumir’, ‘curtir’.

Perini (2002) ainda relata que existem verbos como ‘ser’ e ‘estar’, que sofrem mudanças radicais em sua conjugação, sendo classificados como ‘verbos anômalos’, são oito: ‘dar’, ‘haver’, ‘ir’, ‘vir’, ‘pôr’, ‘ter’, além de ‘ser’ e ‘estar’. Segundo o autor, com relação a essa categoria, descrever regras não auxilia o aluno a aprendê-la. O melhor a fazer é mostrar as formas dos ‘tempos verbais’ completamente.

O autor afirma também que, em português, existem trinta e dois verbos irregulares frequentemente usados, sendo oito anômalos, que não são sujeitos a regras, mas os vinte e quatro verbos restantes são passíveis de sistematização. Para essa sistematização, ele afirma que existem formas primitivas, que podem ser trabalhadas com os alunos, das quais as demais formas derivam. Para tanto, o autor fornece um quadro⁶⁵, mostrando as formas primitivas e as respectivas formas derivadas.

Quadro 11 Forma primitiva/forma derivada/verbos irregulares anômalos

Forma primitiva	Forma derivada
Infinitivo	Pres. ind. (exceto 1 e 3ª sing) Imperf. ind.

⁶⁵ Algumas formas foram coloridas em cinza, por não fazerem parte do escopo do roteiro pretendido.

	Gerúndio Futuro do presente Futuro do pretérito Imperativo (2ª sing. 2ª pl.)
Pres. Ind. (1ª sing)	Pres. subj Imp. (3ª pess.)
Pres. ind. 3ª sing	sozinho
Pret. (1ª sing)	pret (exceto 3ª sing) Mais que perfeito Imperfeito do subj.. Fut. do subj
Pret. (3ª sing)	sozinho
Particípio pass.	sozinho

Fonte: adaptado de Perini (2002, p. 148 e 150)

Observado o quadro acima, foi possível perceber que, apesar de ele fornecer explicações importantes para o aprendiz de PL2 adulto e também para um professor, ele pouco podia auxiliar na elaboração do roteiro pretendido, pois, complementando esse quadro, o autor fornece uma lista com as formas verbais primitivas e aconselha que os aprendizes busquem nessa lista a forma derivada, quando necessário. Essa dinâmica pode ser interessante com alunos adultos, porém, para o roteiro em questão, direcionado a aprendizes surdos crianças e em fase inicial de aprendizagem, mostra-se inadequada. Com isso, buscou-se outro critério para a organização dos verbos irregulares dentro do roteiro.

Nesse intuito, observou-se a lista de verbos irregulares mais utilizados na LP fornecida por Perini (2002), tanto dos anômalos quanto dos demais. A partir dessa lista, as formas verbais foram organizadas em grupos conforme apresentassem alguma regularidade dentro da irregularidade, lembrando-se que nem todas as formas verbais são cobertas pelo roteiro, que, portanto, contemplou unicamente as do ‘presente do indicativo’, ‘pretérito perfeito’ e ‘pretérito imperfeito’. A lista de verbos que gerou a disposição descrita a seguir encontra-se no Apêndice 3 deste trabalho.

No presente do indicativo, as formas verbais dos verbos irregulares não apresentam muitas alternâncias, com exceção de várias formas de 1ª pess/sing.(sei, caibo, trago, leio, saio, vejo, digo, faço, posso, valho, odeio, peço, ouço, perco), algumas de 2ª pess/sing (odeia, lê, sai, vê, ri, quer, traz) e poucas de 3ª do pl. (riem, odeiam). Como as demais são regulares, não foi preciso atenção demasiada, então, puderam aparecer juntas no roteiro. No entanto, as formas verbais dos verbos anômalos foram agrupadas da seguinte maneira: ‘ir e ser’, ‘estar e dar’, ‘ter e vir e pôr’ e ‘haver’ separadamente.

As formas do pretérito imperfeito dos verbos irregulares, que não apresentam alternâncias puderam aparecer no roteiro em qualquer agrupamento. As formas dos verbos anômalos foram agrupadas da seguinte maneira: ‘ter, vir e pôr’; ‘estar, ir e dar (não apresentam alternâncias)’; ‘ser’ e ‘haver’, por serem extremamente irregulares, apareceram sozinhos.

As formas do pretérito perfeito foram as que exigiram maior atenção. Para tanto, seguiu-se a seguinte organização, analisando-se conjuntamente as formas dos verbos irregulares e os ‘irregulares anômalos’: ‘saber, haver, caber e trazer’, ‘ir e ser’, ‘pôr e poder’, ‘estar e ter’, ‘ver e vir’, ‘dizer, querer’ e ‘dar’. As formas verbais dos demais verbos não apresentam alternâncias.

Faz-se necessário lembrar que é quase impossível encontrar um único texto que contenha as formas verbais dos grupos que devem ser enfocados ao mesmo tempo, por exemplo, as dos verbos ‘saber, caber e trazer’ no pret/perf, principalmente, quando a premissa é o trabalho com textos infantis pequenos que contenham estruturas simples da LP. Assim, foi feita a tentativa de se apresentar no roteiro todas as formas de um conjunto quando pelo menos uma apareceu no texto. Contudo, todas elas constam na proposta de roteiro, tendo-se em vista que são importantes para o processo de aquisição da LP e que sua ocorrência pode variar de acordo com o texto escolhido pelo elaborador de MD.

Julgou-se que as formas do imperativo, que devem ser trabalhadas, também não precisaram de uma organização especial, pois, seguindo-se a proposta de Perini (2002) elas derivam de duas formas primitivas, infinitivo e presente do indicativo, que já devem ter sido trabalhadas em unidades anteriores nessa mesma proposta de roteiro gramatical. O autor ainda menciona que, na língua falada, é possível verificar o uso do imperativo, que é formado a partir da forma primitiva da 3ª pessoa do presente do indicativo (‘faz um omelete pra mim’, em lugar de ‘faça um omelete pra mim’). Esse tipo de variação deve estar presente no MD ou no ‘manual do professor’, pois certamente o aluno a encontrará em conversas escritas por meio eletrônico ou frente a frente com um ouvinte que necessite escrever sua mensagem para o surdo e vice-versa.

Outras possíveis irregularidades⁶⁶ que não tenham sido levantadas nesta proposta podem e devem estar contidas no roteiro se aparecerem nos textos.

⁶⁶ Por ex.: alternâncias diferentes nas formas derivadas das primitivas, como as dos verbos ‘saber’ e ‘querer’, que, no imperativo, passam a ‘queira’ e ‘saiba’.

6.2.5 Ordem dos constituintes

Até a presente etapa da pesquisa, tentou-se deliberadamente não tratar das especificidades da Língua Brasileira de Sinais – Libras, para não sugerir uma metodologia contrastiva, como ocorre em Quadros e Schimiedt (2006) e São Paulo (2008), analisados no Capítulo 5, que, mesmo se dispondo a tratar de LP ou PL2, acabam ficando mais centrados na Libras.

Contudo, Fernandes (2007) e outros afirmam que os surdos possuem dificuldades em apresentar orações escritas em LP respeitando a ordem canônica dessa língua porque a Libras, apesar de também apresentar a ordem SVO (‘Sujeito + Verbo + Objeto’), aceita outras possibilidades, como VOS, SOV, OSV, com maior frequência do que as aceitas na LP e, assim, o aprendiz surdo, por interferência da Libras, faz inversões na ordem canônica da LP.

Sabe-se ser recomendável conhecer as diferenças entre a L1 do aprendiz e a língua-alvo, a fim de melhor direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, ainda não existem pesquisas suficientes sobre a Libras que afirmem com segurança qual é a ordem canônica dos constituintes nessa língua, nem pesquisas que comprovem que é por causa dessa ordem que os surdos não conseguem usar a ordem canônica da LP.

Desse modo, a leitura de pesquisas como as de Fernandes (2007) e Quadros (1997) foram importantes, pois mostram que os surdos não usam a ordem canônica dos constituintes da LP como esperado. Assim sendo, descartou-se o questionamento sobre os motivos que levam os estudantes a não usarem essa ordem e se procurou focar o trabalho com a ordem canônica da LP, sabendo-se dessa necessidade dos alunos.

Como foi dito no decorrer deste trabalho, o PPE é a modalidade oral da língua portuguesa, utilizada por crianças, por escrito e, assim, assumiu-se, desde o princípio, que o PPE é formado por estruturas simples da LP, compostas, principalmente, por orações coordenadas. Por isso, esta proposta de roteiro gramatical privilegiou as construções com esse tipo de oração.

Nas unidades 1, 2, 3 e 4 do nível I-A, não existe menção ao trabalho com o foco na ordem dos constituintes, apesar de ele ter sido observado na construção da Unidade Demonstrativa (Cf. seção 6.5) e também na construção das demais unidades. Não focalizar a ordem nas primeiras unidades teve como premissa a ideia de que essas unidades já possuem muitas informações a serem trabalhadas com os alunos.

No entanto, na Unidade 5, do mesmo nível, existe o ‘foco passivo’ na ordem dos constituintes. Ou seja, a existência de uma ordem na LP já aparece no roteiro. A partir

da Unidade 3 do nível I-B, a ordem dos constituintes já é ‘foco ativo’, ou seja, já se chama a atenção para ela.

A ordem dos constituintes vem, neste roteiro, descrita como ‘ordem dos constituintes 1, 2 e 3, em que cada uma se refere a um tipo de complemento. Sendo assim, tem-se:

- Ordem dos constituintes em um sintagma nominal – Ordem SN
- Ordem dos constituintes 1 – SVC, construções com verbos intransitivos em que não há a presença de complemento;
- Ordem dos constituintes 2 – SVC (obj. direto), construções com verbos transitivos diretos em que há a presença de complemento não preposicionado;
- Ordem dos constituintes 3 – SVC (obj. indireto), construções com verbos transitivos indiretos em que há a presença de complemento preposicionado, circunstancial.

6.2.6 Tópicos gramaticais complementares

Para a escolha dos ‘tópicos gramaticais complementares’ – os elementos mais flexíveis desta proposta de roteiro gramatical –, não foi seguido um critério único. Na medida em que alguns tópicos surgiram nos textos, eles foram sendo organizados para que fizessem conexão com as formas verbais e os verbos indicados pelos livros escolhidos e elencados conforme o Quadro 8 – Nível/Livros infantis.

Por esse motivo, os ‘tópicos gramaticais complementares’, bastante maleáveis, podem ser observados pelo professor elaborador de MD mais como um roteiro do que pode/deve ser trabalhado do que como um guia a ser seguido tal qual foi apresentado. Entretanto, afora essa flexibilidade, o trabalho com os ‘tópicos gramaticais complementares’ seguiu consistentemente a base de construção de um roteiro gramatical, que exige observação da língua para sua construção, partindo-se das estruturas mais simples e mais usuais para as mais complexas e menos frequentes (KRAHNKE, 1987).

Segundo Krahnke (1987), Nunan (1988) e todos os outros teóricos citados na discussão do Capítulo 2, uma das premissas para a elaboração de um roteiro de qualquer tipo são as crenças linguísticas do elaborador. Ou seja, existe um grau de subjetividade implícito na elaboração de um roteiro; não se trata de uma escolha aleatória, mas de uma escolha que está ligada não só ao texto escolhido pelo elaborador como principal, para compor cada unidade, mas também aos textos complementares selecionados.

Contudo, ela não deixa de ser uma escolha do elaborador, intuitivamente pautada nas suas crenças linguísticas.

Tendo-se efetivamente construído e apresentado o roteiro da Unidade 1, considera-se que as demais unidades possam ou devam sofrer mudanças, conforme o texto escolhido pelo elaborador de MD. Dado que o objetivo deste trabalho foi o de apresentar uma proposta de roteiro, pressupôs-se não oferecer algo pronto e imutável; mas uma base ('um ponta pé inicial') para a elaboração de novas propostas, novos tipos de roteiro.

Outra característica desta proposta de roteiro é o trabalho com o 'gênero gramatical'. Em todos os quatro roteiros, é possível observar o 'gênero gramatical' como um tópico estruturante, assim como: 'formas verbais', 'verbos' e 'tópicos gramaticais complementares'. De acordo com Grannier (2016), o gênero gramatical dos substantivos e a necessária concordância dos termos que estão sintaticamente vinculados a eles encontram-se entre as grandes dificuldades apresentadas por aprendizes de PL2. Sendo assim, optou-se por colocar esse tópico como parte fixa no roteiro, pois 'o gênero gramatical' deve ser trabalhado sempre que surgir, e ele surge a todo o momento.

É imperioso lembrar que a terminologia gramatical (presente do indicativo, conjunção, preposição, artigo e outros) contida no roteiro é indicada para uso, **único e exclusivo**, do professor elaborador de MD; ela **não precisa e não deve ser utilizada com o aluno**, principalmente com crianças. Os tópicos gramaticais devem apenas estar em uso nos textos que o professor escolher para a elaboração do material e precisam ser trabalhados várias vezes e em exercícios diferentes.

Lembra-se que o que será trabalhado na primeira unidade voltará a aparecer nas outras unidades. O reforço didático, entendido nesta proposta como a 'torrente de *input*', postulada por Richards e Rodgers (2001) e já discutida no Capítulo 3, é de suma importância para qualquer aprendiz de L2, principalmente para o surdo, pois ele, devido à falta de audição, não se encontra em um ambiente de imersão, necessitando que o aprendizado formal da LP seja contínuo e prazeroso, para que perceba que está aprendendo e se aproprie de conhecimento novo com motivação.

Mais adiante, são apresentados quatro quadros, um para cada nível, I-A e I-B; I-C e I-D. Cada quadro será composto por cinco colunas: 1) nível – a qual nível se refere o quadro ; 2) unidades – tempo de duração de cada unidade; 3) forma verbal – qual forma verbal é enfocada em cada unidade; 4) verbos – quais verbos são enfocados em

cada unidade; e 5) tópicos gramaticais complementares – outros tópicos gramaticais que devem ser trabalhados em cada unidade.

A coluna ‘forma verbal’ foi seguida com maior rigidez de acordo com os critérios anteriormente explicados; a coluna ‘verbos’ também foi observada com atenção, pois reflete a escolha dos verbos a serem apresentados em cada unidade e também o agrupamento dos verbos regulares, irregulares e ‘irregulares anômalos’, conforme a semelhança de alternâncias, tendo sido elaborada a partir tanto do surgimento desses verbos nos textos infantis, como nos critérios já descritos. A coluna ‘outros tópicos gramaticais’, flexível, foi preenchida com tópicos que podem ser trabalhados conforme sua ocorrência nos textos que forem escolhidos para a elaboração do MD.

Seguindo-se tais critérios, surgiram dois tipos de roteiros: roteiro resumido e roteiro expandido. Em ambos, as colunas ‘formas verbais’ e ‘verbos’ são idênticas, mas no roteiro resumido, a coluna ‘tópicos gramaticais’ não apresenta subdivisões, sendo formada por uma lista de tópicos gramaticais retirados dos textos infantis consultados – alguns dos quais foram inseridos aproveitando-se o surgimento de apenas um tópico no texto. Por exemplo, nem todos os ‘advérbios de tempo’ propostos para uma unidade aparecem em um único texto, mas quando um surge, outros podem/devem ser apresentados em atividades contextualizadas.

O roteiro expandido foi elaborado com o olhar mais imerso nos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Dessa forma, na passagem de ‘roteiro resumido’ para roteiro expandido’, algumas colunas ainda são subdivididas em ‘foco’, ‘prévia’ e ‘reforço’ para contemplar as ocorrências dos pontos a serem tratados de acordo com sua ocorrência nos textos. Esses são conceitos de Grannier e Furquim-Freire (2002, p. 2) que relatam que os pontos gramaticais de um texto podem ser tratados de, no mínimo, três maneiras diferentes: “(1) como foco ou ponto a ser focado na unidade; (2) como prévia ou contato prévio com o tópico em questão; ou ainda, (3) como reforço ou ponto a ser revisado por meio de mais prática”.

No decorrer da análise dos textos para a construção do roteiro expandido, verificou-se a necessidade de distinguir dois tipos de foco, relativos a duas possibilidades de trabalho: ‘foco ativo’ – tudo o que precisa ser trabalhado por meio de exercícios que vão de atividades de reconhecimento, tais como cópia, ligar colunas, entre outros, até atividades que envolvem algum tipo de produção. O segundo é o ‘foco passivo’ – tópicos que devem ser tratados apenas com explicação e atividades de

reconhecimento, de maneira menos aprofundada. Na ‘prévia’, não se prevê atividade, é um tópico a ser contornado ou descartado provisoriamente, por meio de traduções ou de uma explicação rápida, apresentando-se apenas o necessário para que o aluno compreenda o sentido geral do texto.

A diferença básica entre o ‘roteiro gramatical resumido’ e o ‘roteiro gramatical expandido’ é que o primeiro pode ser utilizado pelo elaborador de MD como guia para direcionar seu olhar para os textos escolhidos e organizar seu próprio MD. O segundo foi elaborado a partir dos textos escolhidos nesta pesquisa e, portanto, possui uma organização mais detalhada do que deve ser trabalhado como foco (ativo ou passivo), como prévia e como reforço, constituindo-se um exemplo de como elaborar um roteiro gramatical expandido para seguir construindo o próprio MD.

É importante que o elaborador de MD tenha em mente que o roteiro em pauta foi proposto para o trabalho com crianças surdas em nível inicial do processo de ensino-aprendizagem da LP. Assim, ao pensar em produção de texto, ele precisa notar que, nas atividades de produção escrita, deve solicitar ao aluno surdo ideias básicas com construções simples, e não esperar que este, no nível básico de conhecimento da LP, produza textos longos com ideias complexas construídas a partir de orações subordinadas. Ao longo do desenvolvimento do curso, a produção do aluno se ampliará gradualmente, assim como a complexidade linguística dos textos selecionados deverá ter sido ampliada.

Cada um dos níveis, como já mencionado, foi definido pela distribuição de tópicos gramaticais a serem cumpridos ao longo de determinado período, de modo que, ao final desse período, os alunos tenham obtido determinadas habilidades linguísticas. Na sequência, são descritos os objetivos previstos para serem alcançados em cada nível.

I-A

Objetivo – utilizando orações simples, o aluno deverá: reconhecer algumas das suas próprias características (físicas, psicológicas, permanentes e transitórias), assim como de outras pessoas; perguntar e responder afirmativamente ou negativamente sobre nomes de pessoas, objetos, quantidades; localizar pessoas e objetos em um espaço físico; reconhecer relações de posse ligadas a ele e às de uma segunda pessoa no discurso (meu/s/a/as, seu/s/a/as) e fazer algumas comparações.

I-B

Objetivo – utilizando orações coordenadas, o aluno deverá: dar e compreender ordem, conselho ou exigir algo; compreender como fazer algo (receitas, manuais de jogos); descrever ações acontecidas no momento da fala; compreender ideias genéricas; responder, perguntar e negar algo a respeito de acontecimentos em um futuro próximo; perguntar e responder sobre quantidades; perguntar e responder questões com: quem? onde? quando? quanto/s/a/s?.

I-C

Objetivo – utilizando orações coordenadas, o aluno deverá: compreender, perguntar e responder sobre fatos concluídos do passado e sobre fatos do passado que tenham relevância no momento de fala; fazer comparações; usar as formas do aumentativo e do diminutivo dos substantivos; perguntar e responder com ‘por quê e porque’; começar a compreender relações anafóricas dadas por pronomes (o/s, a/s, lo/s la/s).

I-D

Objetivo – utilizando orações simples, o aluno deverá: compreender, perguntar e responder sobre fatos: a) concluídos no passado; b) não completamente concluídos no passado e que tenham relevância no momento de fala; c) em um futuro distante e d) repetidos no passado que se prolongam até o presente. Utilizar estratégias de polidez da língua; fazer relações de alternância entre uma ação e outra; compreender relações anafóricas dadas por pronomes (me, nos, se).

6.3 Roteiro gramatical

Quadro 12 Roteiro resumido I-A

Nível	Unidades	Formas verbais	Verbos		Tópicos gramaticais complementares
			regulares/irregulares	irregulares anômalos	
I-A	1 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	1ª conj. gostar morar	ser ter (posse) dar	<ul style="list-style-type: none"> • Afirmação • Interrogação (com pron. inter. – De quem é?), Interrogação (com e sem pron. inter.), • Negação (antes do verbo), Negação dupla • Usos do presente do indicativo • Exclamação, interrogação (sem e com pron. interr. e com ‘né’) • Interrogação (onde fica/é?) • Pron. pess. (eu, ele/s, ela/s, nós, você/s, a gente) / (qual, quem, onde) / (como (características))? • (por que, quando, a que/que horas, quantos/as-(quantidade); quanto custa/é) • QUE – interrogação e exclamação • Pron. de trat. (senhor/sr., senhora/sra., seu, dona) • Pron. poss. (meu/s, minha/s, seu/, sua/s) / (dele/s/a/as, de vocês, da gente); • Pron. dem. (esse/a, aquele/la, isso, aquilo) • Artigos definidos / indefinidos • Adj. uniformes (feliz, grande, triste, leal) / Adj. biformes (lindo/a, alto/a, magro/a, gordo/a, negro/a) • Prep. ‘de’ + art. (proveniência, antes de cidade, país, composição,) / ‘em’ + art. (lugar); ‘com’; ‘de’ • Prep. de lugar (a, de, para, e, para) + art. • Loc. Prep. de lugar (perto/longe de, em frente/ atrás de, dentro/fora de, em cima/embaixo de, ao lado de, entre) • Conj. coord. ‘e’, ‘mas’ • Conj. coord. ‘mas’ vs. ‘e’ • Adv. modo (bem, mal, rápido, devagar, bom, mal, bom, ruim, caro, barato, antigo, novo) • Adv. de tempo (sempre, à tarde/noite, de manhã, agora) • Usos e diferenças dos verbos ‘ser’ e ‘estar’ (formas coloquiais ‘tô’/‘tá’) • Comparativos (mais ___ do que; menos ___ do que) • Ordem dos constituintes 1 e 2
	2 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	1ª conj. brincar, acordar, falar, deixar, precisar, andar, encontrar, chegar, adorar, chorar, apresentar, chegar, conversar, olhar	estar dar	
	3 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	2ª conj. escrever, correr, aprender, escolher, responder, entender, comer, parecer*, querer, poder*, ler*, saber*, dizer*, ver*, fazer*	ser x estar ter vir pôr	
	4 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	3ª conj. abrir, assistir, dividir, confundir, discutir, fugir, sumir, conseguir*, sentir*, dormir*, vestir*, sorrir*, pedir*, traduzir*	ir ser vir	
	5 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	- 1ª, 2ª e 3ª conj. ajudar, conversar, contar, brincar, dividir, pensar, comer, beber, escolher, escrever, desenhar, assistir,	vir vs. ir dar (outros sentidos – passear, concordar, causar problema) haver (pôr, ter, vir), (ir, ser), (estar, dar)	

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Quadro 13 - Roteiro resumido I-B

Nível	Unidades	Formas verbais	Verbos		Tópicos gramaticais complementares
			regulares/irregulares	irregulares anômalos	
I-B	1 (4 sem) 30h	Imperativo	1ª conj. – pensar, observar, fechar, comprar, fechar, começar, terminar, parar, 2ª conj. - comer, beber, ler*, saber*, escrever, responder, aprender 3ª conj. - abrir, sentir*, vestir*	ir (ter, vir, pôr), (ficar, brincar), (trazer, dizer), (corrigir*, ver), (fazer, pedir)	<ul style="list-style-type: none"> • Usos do imperativo - afirmação e negação • Usos do infinitivo • Usos do presente contínuo • Usos do passado contínuo • Ordem dos constituintes 1 – S +VI + Comp. • Ordem dos constituintes 2 – S +VTD + Comp. • Ordem dos constituintes 3 – S +VTI + Comp. • Afirmação, negação e interrogação • Pron. indef. (ninguém, alguém, nada, algo, cada algo, tudo) / (todo/s/a/as; algum, nenhum) • Pron. pessoais e demonstrativos • Adv. e loc. adv. de tempo (agora, amanhã, próxima semana, já (já-já), essa semana, de vez em quando, todos os dias, toda semana, toda hora) (sempre, à tarde/noite, de manhã, agora, todo/dia/tarde/manhã) (ontem, anteontem, semana/mês/ano passado, há um /ano/mês/ dia) • Adv. de modo -mente (tristemente, alegremente) • Adv. modo (bem, rápido/depressa, devagar) • Adv. de intensidade (muito, pouco, demais, bastante) • Plural dos nomes terminados em ‘-l’ • Plural dos nomes terminados em ‘-r’ • Plural dos nomes terminados em ‘-ão’ e em ‘m’ • Conjunção ‘e’, ‘mas’ • Afirmação (Esse é o momento para ___), negação (Esse não é o momento para ___) e interrogação (O que é importante para você? O que você tem que/de fazer? O que você pode/quer fazer?) • Isso quer dizer...; (troca de sentidos) • Conj. ‘antes de’ e ‘depois de’ • Prep. ‘sobre’; ‘para/prá’; ‘em + art. num/numa’, ‘com’; ‘de’ + art.
	2 (4 sem) 30h	Infinitivo	Verbos desejar, gostar, detestar, ter dançar, brigar, amar, passear, sentir, dividir, dormir, ter, poder, querer, conseguir		
	3 (4 sem) 30h	Presente contínuo Presente contínuo com ‘andar e viver’	Verbos estar (pres.ind.) + verbo -NDO deitar, pensar, namorar, sonhar, chorar, estudar, dormir, sorrir, viver, escrever, comer, beber, cair, entrar Andar (pres. ind.) + verb -NDO Viver (pres. ind.) + verb -NDO		
	4 (4 sem) 30h	Presente contínuo Presente contínuo com ‘andar e viver’	Verbos estar (pres.ind.) + verbo -NDO quebrar, comprar, começar, derrubar, cortar, comer, ter, querer, beber, perder, destruir, ouvir andar (pres. ind.) + verb -NDO viver (pres. ind.) + verb -NDO		
	5 (4 sem) 30h	Passado contínuo	Verbos estar (pret.imp) + verbo -NDO perguntar, precisar, acreditar, confiar, entrar, conversar, lembrar, concorda, gostar, morar, saber, responder, esquecer, obedecer, torcer		

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Quadro 14 - Roteiro resumido I-C

Nível	Unidades	Formas verbais	Verbos	Tópicos gramaticais complementares	
I-C	1 (4 sem) 30h	Futuro composto	ir (pres. ind.) + V. infinitivo namorar, estudar, dormir, escrever, comprar, derrubar, precisar, responder, esquecer, assistir, apresentar, comunicar, oferecer, ensinar, devolver, informar ir + fenômeno da natureza	<p>Gênero gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordem dos constituintes no sintagma nominal • Ordem dos constituintes 1, 2 e 3 – S +V + Comp. • Usos do futuro composto • Usos do pretérito perfeito • Afirmação, negação e interrogação, negação (nem ___ nem) • Conj. coord.. ‘e’ e ‘nem’ • Adv. e loc. Adv. de tempo (daqui a pouco, amanhã, próxima semana, essa semana, de vez em quando, todos os dias, mês/semana que vem), (mês/ano passado, há um /ano/mês/, nunca, jamais) • Adv. de modo (muito, pouco, depressa, devagar) • Plural dos nomes terminados em ‘-r’, ‘-m’, ‘-s’ e ‘-z’ • Prep. ‘até’, ‘a’, ‘de’ +art.; ‘em’ + art.; ‘para’ • Prep. ‘em + pro.pess. e pron. dem.’ (nele/nela, nisso, naquilo, naquele) • Superlativo - absolutos (‘-íssimo’), relativos (menos, menor, mais, maior) • Comparativo – (tanto___ quanto; melhor/maior/menor/ do que___) • Prep. ‘com’, ‘em’, ‘por’ • Art. def. (a/s, o/s) • Formação e usos do diminutivo • Formação e usos do aumentativo • Pronomes (a/s, o/s, la/s, lo/s) • Prep. ‘por’ + art.; ‘em’ + art. (em ‘ano’, em ‘mês’, na páscoa, no verão) • Pron. interr. (por que) • Conj. coord. explicativa (porque) 	
	2 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	regulares/irregulares 1ª conj. gostar, andar, passear, amar, fechar, cansar, passar, levar, trabalhar, brincar*, ficar*		irregulares anômalos (ir, ser)
	3 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	2ª conj. ler, escrever, correr, responder, receber, entender, parecer, fazer*, poder*, ver*		(dizer, querer)
	4 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	3ª conj abrir, proibir, permitir, descobrir, sair, fingir, mentir, dormir, existir, traduzir, cair*		(estar, ter) dar
	5 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	1ª, 2ª, 3ª conj. guardar, lutar, tomar, ficar* xingar*, explicar*, entender, acontecer, decidir, fugir verbos reflexivos (sentar-se, divertir-se, levantar-se, preocupar-se, pentear-se, ferir-se)		(ver, vir) (pôr e poder)

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Quadro 15 - Roteiro resumido I-D

Nível	Unidades	Formas verbais	Verbos		Tópicos gramaticais complementares
			regulares/irregulares	irregulares	
I-D	1 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	1ª, 2ª, 3ª conj. brigar*, carregar*, chegar*, duvidar, conhecer, devolver, decidir, divertir.	(saber, trazer, caber, haver)	<ul style="list-style-type: none"> • Ordem dos constituintes 1, 2, 3 – S +V + Comp. • Afirmção, negação e interrogação • Pron. interr. ‘por que’ • Conj. explic. ‘porque’ • Uso do presente do indicativo vs. pretérito imperfeito • Uso do pretérito perfeito vs. imperfeito • Usos do fut. do pret. como estratégia de polidez e de desejo • Pronomes: pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos e interrogativos • Pron. de tratamento informais (querido/a, amor, meu bem, amigo/a) • Pron. de trat. (senhor/sr., senhora/sra., seu, dona) • Pronomes reflex. (se) • Prono. obliq. (me, nos, se, lhe/s) • Pron. definidos ‘todo/s/a/as’ • Adv. e loc adv. de modo (gentilmente, por favor, por gentileza) • Adv. e loc. adv. de tempo (todo/s/a/s dia, mês, hora), sempre, nunca) • Conj. coord. ‘mas’, ‘e’, porém, ‘por isso’ • Conj. coord. concl. ‘então’, ‘pois’, ‘por isso’ • Pares correlativos ‘...ora...ora...’, ‘...ou...ou...’ • Formação e usos de superlativos absolutos (‘-íssimo’) • Prep. ‘até’, ‘a’, ‘para’, ‘de’, ‘por’
	2 (4 sem) 30h	Pretérito imperfeito	1ª conj demorar, andar, lembrar, sujar, bagunçar, tomar, estar*, dar*, jantar, almoçar, arrumar, limpar, olhar, faltar	(ser, haver)	
	3 (4 sem) 30h	Pretérito imperfeito	2ª e 3ª conj. saber, conhecer, viver, fazer, parecer, querer, ir*, latir, cair, dormir, sentir, dormir, verb. reflexivos (sentar-se, divertir-se, levantar-se, preocupar-se, pentear-se, ferir-se)	(ter, vir, pôr)	
	4 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito x imperfeito	enganar, criar, mostrar, virar, enganar, cansar, receber, valer, fingir, garantir, descobrir, preferir	vir ser ir ter	
	5 (4 sem) 30h	Futuro do pretérito do indicativo	gostar de, desejar, poder, importar-se, dever , preferir brincar, dançar, escrever, ler, procurar, conhecer, namorar, ensinar, saber		

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Quadro 16 - Roteiro expandido I-A

Nível	Unidades	Formas verbais	Verbos		Tópicos gramaticais complementares	
			regulares/irregulares	irregulares anômalos		
I-A	1 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	Foco ativo - 1ª conj. gostar morar	Foco ativo ser Foco Passivo ter (posse) dar	Foco Afirmção Pron. Pers. (eu, ele/s, ela/s, nós, você/s, a gente) Pron. inter. (qual, quem, onde) Foco Passivo Artigos definidos Adj. biformes (lindo/a, alto/a, magro/a, gordo/a, negro/a) Prep. 'de' +art (proveniência, antes de cidade, país); Prep. 'em' + art. (lugar);	Prévia Interrogação (com Pron. Inter.) e negação (antes do verbo) Pron. Poss. (meu/minha, dele-a, seu/sua) Gênero gram. (substantivo, artigo, adjetivo) Conj. coord. 'e'; Prep. 'com'
	2 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	Foco ativo -1ª conj. brincar, acordar, falar, deixar, precisar, andar, encontrar, chegar, adorar, chorar, apresentar, chegar, conversar, olhar	Foco ativo - estar dar	Foco Interrogação (com Pron. Inter.) De quem é? Pron. de trat. (senhor/sr., senhora/sra., seu, dona) Pron. Poss. (meu/s, minha/s, seu/, sua/s) Artigos indefinidos Foco Passivo Prep. 'em'+ art.; 'com'; 'de'	Prévia Negação (antes do verbo) Pron. Poss. (dele/a) Prep. 'a' +art. Reforço Verbo 'ser (de)' (posse) Pron. pess. e pron. poss.
	3 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	Foco ativo - 2ª conj. escrever, correr, aprender, escolher, responder, entender, comer, parecer*, querer, poder*, ler*, saber*, dizer*, ver*, fazer*	Foco ativo ser x estar ter vir pôr	Foco ativo Ordem dos constituintes no SN Negação (antes do verbo) Pron. poss. (dele/s/a/as, de vocês, da gente); Pron. demonstrativo (esse/a, aquele/la, isso, aquilo) Prep. 'de' + art. (composição, proveniência, antes de cidade, país); Pron. int. (como (características))? Conj. coord. 'e' Adv. modo (bem, mal, rápido, devagar, bom, mal) Adj. uniformes (feliz, grande, triste, leal)	Prévia Usos do presente do indicativo Negação dupla, Interrogação (sem pron. interr.) Conj. coord. 'mas' Advérbios de tempo (sempre, à tarde/noite, de manhã, agora) Reforço Artigos definidos e indefinidos Afirmção, negação (antes do verbo), interr. (com pron.)
	4 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	Foco ativo - 3ª conj abrir, assistir, dividir, confundir, discutir, fugir, sumir, conseguir*, sentir*, dormir*, vestir*, sorrir*, pedir*, , traduzir*	Foco ativo ir Reforço ser vir	Foco Interrogação (com e sem pron. inter.), negação dupla QUE – interrogação e exclamação Conj. coord. 'mas' e 'e' Preposições: 'de' +art.; 'em' + art.; 'a', 'para' Foco passivo - Adv. de tempo (sempre, à tarde/noite, de manhã, agora) Usos do presente do indicativo	Prévia Loc. prep. de lugar (perto de, longe de, na frene de, atrás de, dentro de, em cima de, em baixo de) Prep. de lugar (a, de, para, em) Reforço Afirmção, negação e interrogação Usos dos verbos 'SER e ESTAR', formas coloquiais 'tô' e 'tá'
	5 (4 sem) 30h	Pres. do Indicativo	Foco ativo - 1ª, 2ª e 3ª conj ajudar, conversar, contar, brincar, dividir, pensar, comer, beber, escolher, escrever, desenhar, assistir,	Foco ativo vir x ir dar (outros sentidos – passear, concordar, causar problema) haver Reforço	Gênero gramatical Foco Exclamação, interrogação (sem e com pron. interr. e com 'né') Interrogação (onde fica/é?) Prep. de lugar (a, para, de, em) + art. Loc. Prep. de lugar (perto/longe de, em frente/ atrás de, dentro/fora de, em cima/embaixo de, ao lado de, entre)	Reforço Usos do presente do indicativo Afirmção, negação, interrogação e exclamação Usos dos artigos definidos e indefinidos SER (horas, dia), ESTAR (todos os usos) Pronomes: pessoais, possessivos,

			Foco Passivo verbos reflexivos (sentar-se, divertir-se, levantar-se, preocupar- se, pentear-se, ferir-se)	(pôr, ter, vir), (ir, ser), (estar, dar)	Pron. Inter. (Por que, quando, a que/que horas, quantos/as- (quantidade); quanto custa/é) Comparativos – (mais ___ do que; menos ___ do que) Adv. modo – (bom, ruim, caro, barato, antigo, novo) Foco Passivo - Ordem dos constituintes 1 e 2	demonstrativos e interrogativos Adjetivos biformes e uniformes
--	--	--	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Quadro 17 - Roteiro expandido I-B

Nível	Unidades	Formas verbais	Verbos		Tópicos gramaticais complementares	
			regulares/irregulares	irregulares anômalos		
I-B	1 (4 sem) 30h	Imperativo	Foco ativo 1ª conj. – pensar, observar, fechar, comprar, fechar, começar, terminar, parar, 2ª conj. - comer, beber, ler*, escrever, responder, saber*, saber*, aprender 3ª conj. - abrir, sentir*, vestir*	Foco ativo ir (ter, vir, pôr), (ficar, brincar), (trazer, dizer), (corrigir, ver), (fazer, pedir)	Foco Usos do imperativo - afirmação e negação Adv. e loc. Adv. de tempo (agora, amanhã, próxima semana, já já, essa semana, de vez em quando, todos os dias, toda semana, toda hora) Todo/s/a/as e tudo, muito/s/a/as Pron. indef. (ninguém, alguém, nada, algo, cada algo, tudo) Plural dos nomes terminados em ‘-l’	Prévia Pron. indef. - (Todo/s/a/as; algum, nenhum) Uso coloquial de ‘pra’ Reforço – Usos do presente do indicativo Pron. pess., poss. e demons. (esse/a, aquele/la) Adv. modo (bem, rápido/depressa, devagar.)
	2 (4 sem) 30h	Infinitivo	Verbos Foco ativo desejar, gostar, detestar, ter Foco passivo – dançar, brigar, amar, passear, sentir, dividir, dormir, ter, poder, querer, conseguir		Foco ativo Usos do imperativo Afirmação (Esse é o momento para___), negação (Esse não é o momento para___) e interrogação (O que é importante para você? O que você tem que/de fazer? O que você pode/quer fazer?) Pron. indef. (todo/s/a/as; algum, nenhum) Isso quer dizer...; (troca de sentidos) Plural dos nomes terminados em ‘-r’ Foco passivo – Conj. ‘antes de’ e ‘depois de’	Prévia Prep. ‘com’ e ‘para’ Usos do presente do indicativo e ordem dos constituintes Reforço Conjunção ‘e’, ‘mas’ Plural dos nomes terminados em ‘-l’ Pron. demon. (isso, isto, aquilo)
	3 (4 sem) 30h	Presente contínuo Presente contínuo com ‘andar e viver’	Verbos Foco ativo estar (pres.ind.) + verbo -NDO deitar, pensar, namorar, sonhar, chorar, estudar, dormir, sorrir, viver, escrever, comer, beber, cair, entrar Foco passivo - andar (pres. ind.) + verb -NDO viver (pres. ind.) + verb -NDO		Foco ativo Usos do presente contínuo Ordem dos constituintes 1 – S +VI + Comp. Afirmação, negação e interrogação Adv. de modo –mente (tristemente, alegremente) Adv. de intensidade (muito, pouco, demais, bastante) Plural dos nomes terminados em ‘-ão’ e em ‘m’ Foco passivo – Advérbios de tempo (sempre, à tarde/noite, de manhã, agora, todo/s dia/tarde/manha)	Prévia Uso coloquial das contrações ‘em + art. ind.’ (num/a) Reforço Advérbios de tempo (agora, nesse momento, naquela hora, naquele momento, ontem, anteontem) Plural dos nomes terminados em ‘-r’, ‘-ão’ e ‘-l’
	4	Presente	Verbos		Foco ativo	Prévia

	(4 sem) 30h	contínuo Presente contínuo com 'andar e viver'	Foco ativo estar (pres.ind.) + verbo -NDO quebrar, comprar, começar, derrubar, cortar, comer, ter, querer, beber, perder, destruir, ouvir Foco passivo - andar (pres. ind.) + verb -NDO viver (pres. ind.) + verb -NDO		Usos do presente contínuo Ordem dos constituintes 2 – S +VTD + Comp. Afirmção, negação e interrogação Adv. de modo –mente (tristemente, alegremente) Adv. de intensidade (muito, pouco, demais, bastante) Plural dos nomes terminados	Prep. 'a', 'para', 'desde' Uso coloquial das contrações 'em + art. ind.' (num/a) Prep. 'sobre' Reforço Advérbios de tempo (agora, nesse momento, naquela hora, naquele momento, ontem, anteontem)
	5 (4 sem) 30h	Passado contínuo	Verbos Foco ativo estar (pret.imp) + verbo.-NDO perguntar , precisar, acreditar, confiar, entrar , conversar , lembrar, concorda, gostar, morar , saber, responder, esquecer, obedecer , torcer,		Foco ativo Usos do passado contínuo Ordem dos constituintes 3 – S +VTI + Comp. Afirmção, negação e interrogação Prep. 'sobre'; 'para'; 'em + art.', 'com'; 'de' + art. Foco passivo Adv. e loc. adv. de tempo (ontem, anteontem, semana/mês/ano passado, há um /ano/mês/ dia)	Prévia Prep. 'até' Prep.. 'a' x 'para' Reforço presente contínuo Conjunção 'e' e 'mas' Plural dos nomes terminados em '-r', '-ão' , '-l', '-ão' e em 'm'

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Quadro 18 - Roteiro expandido I-C

Nível I	Unidades	Formas verbais	Verbos	Tópicos gramaticais complementares	
I-C	1 (4 sem) 30h	Futuro composto	Foco ativo ir (pres. ind.) + V. infinitivo namorar, estudar , dormir, escrever, comprar, derrubar, precisar, responder, esquecer, assistir, apresentar, comunicar, oferecer, ensinar, devolver, informar Foco passivo ir + fenômeno da natureza	Foco ativo – Ordem dos constituintes 1, 2 e 3 – S +V + Comp. Afirmção, negação (nem___nem) e interrogação Conj. coord.. 'e' e 'nem' Adv. e loc. Adv. de tempo (daqui a pouco, amanhã, próxima semana, essa semana, de vez em quando, todos os dias, mês/semana que vem)	Reforço – Usos do presente do indicativo Usos do presente contínuo Usos do passado contínuo Pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos e interrogativos Prep. 'sobre'; 'em + art.', 'com'; 'de' + art.
	2 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	regulares/irregulares Foco ativo – 1ª conj. gostar, andar, passear, amar, fechar, cansar, passar, levar, trabalhar, brincar*, ficar* Foco ativo ir ser	Foco ativo – Ordem dos constituintes 3 – S +V + Comp Afirmção, negação e interrogação Adv. e loc. adv. de tempo (mês/ano passado, há um /ano/mês/, nunca, jamais) Plural dos nomes terminados em '-r', '-m', '-s' e '-z' Prep. 'até', 'a', 'de' +art.; 'em' + art.; 'para' Prep. 'em + pro.pess. e pron. dem.' (nele/nela, nisso, naquilo, naquele)	Prévia Prep. 'por' + artigos Pron. interr. (por quê) Conj. explicativa (porque) Reforço Passado contínuo Adv. de modo (muito, pouco, depressa, devagar) Pron. indef. (todo/s/a/as; algum, nenhum)
	3 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	Foco ativo – 2ª conj. ler, escrever, correr, responder, receber Foco ativo dizer querer	Foco ativo Ordem dos constituintes 1, 2, 3– S +V + Comp. Afirmção, negação	Prévia Pron. interr. (por que) Conj. explicativa (porque)

		entender, parecer, fazer*, poder*, ver*		superlativo (menos, menor, mais ,maior) Plural dos nomes terminados em ‘-s’ e ‘-z’ Comparativo – (tanto__ quanto; melhor/maior/menor do que__)	Reforço – Prep. ‘com’, ‘em’, ‘por’ Comparativos – (tanto__ quanto; melhor/maior/menor do que)
4 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	Foco ativo – 3ª conj abrir, proibir, permitir, descobrir, sair, fingir, mentir dormir, existir, traduzir, cair*	Foco ativo estar ter dar	Foco ativo Ordem dos constituintes 1, 2, 3 – S +V + Comp. Pronomes (a/s, o/s, la/s, lo/s) Formação e usos do diminutivo Prep. ‘por’ + art. Foco passivo Pron. interr. (por que) Conj. explicativa (porque)	Prévia Prep. ‘em’ (em ‘ano’, em ‘mês’, na páscoa, no verão) Reforço Prep. ‘com’, ‘em’, ‘por’ Art. def. (a/s, o/s) Pron. (a/s, o/s, la/s, lo/s) Adv. e loc. adv. de tempo (mês/ano passado, há um /ano/mês/, nunca, jamais)
5 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	Foco ativo – 1ª, 2ª, 3ª conj. guardar, lutar, tomar, ficar* xingar*, explicar*, entender, acontecer, decidir, fugir	Foco ativo (ver, vir) (pôr e poder)	Foco ativo Ordem dos constituintes 3 – S + V + Comp. Afirmção, negação e interrogação Pronomes (a/s, o/s, la/s, lo/s) Prep. ‘por’ + art.; ‘em’ + art. (em ‘ano’, em ‘mês’, na páscoa, no verão) Pron. interr. (por que) Conj. coord. explicativa (porque)	Prévia Conj. sub. ‘que’ Reforço Adv. e loc. adv. de tempo (mês/ano passado, há um /ano/mês/, nunca, jamais) Formação e usos do diminutivo Prep. ‘até’, ‘a’, ‘para’, ‘de’

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Quadro 19 - Roteiro expandido I-D

Nível I	Unidades	Formas verbais	Verbos		Tópicos gramaticais complementares	
			regulares/ irregulares	irregulares anômalos		
I-D	1 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito	Foco ativo – 1ª, 2ª, 3ª conj. brigar*, carregar*, chegar*, carregar* duvidar, conhecer, devolver, decidir, divertir.	Foco ativo saber trazer cabere haver	Foco ativo Ordem dos constituintes – S +V + Comp. Afirmção, negação e interrogação Formação e usos do aumentativo Pares correlativos ‘...ora...ora...’, ‘...ou...ou...’	Reforço Negação dupla Conj. coord. ‘mas’, ‘E’ Todo/s/a/as
	2 (4 sem) 30h	Pretérito imperfeito	Foco ativo – 1ª conj demorar, andar, lembrar, sujar, bagunçar, tomar, jantar, almoçar, arrumar, limpar, olhar, faltar	Foco ativo ser haver	Foco ativo Ordem dos constituintes – S +V + Comp. Afirmção e negação Formação e usos de superlativos absolutos (‘-íssimo’) Adv. e loc. adv. de tempo (todo/s/a/s dia, mês, hora), sempre, nunca) Foco passivo Conj. sub. ‘que’	Prévia Conj. coord. ‘porém’, Reforço Usos do pres. do ind. e do pret. imp. do ind. Pronomes: pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos e interrogativos
	3 (4 sem) 30h	Pretérito imperfeito	Foco ativo – 2ª e 3ª conj. saber, conhecer, viver, fazer, parecer, querer, ir, latir, cair, dormir, sentir, dormir, verb. reflexivos (sentar-se, divertir-se, levantar-se, preocupar-se, pentear-se, ferir-se)	Foco ativo ter vir pôr	Foco ativo Ordem dos constituintes – S +V + Comp. Afirmção e interrogação Pronomes reflex. (se) Prono. obliq. (me, nos, se, lhe/s) Adv. e loc. adv. de tempo (todo/s/a/s dia, mês, hora), sempre, nunca)	Prévia Pron. interr. ‘por que’ Conj. explic. ‘porque’ Reforço Pronomes: pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos Prep. ‘até’, ‘a’, ‘para’, ‘de’
	4 (4 sem) 30h	Pretérito perfeito x imperfeito	Foco passivo enganar, criar, mostrar, virar, enganar, cansar, receber, valer, fingir, garantir, descobrir, preferir	Foco ativo vir ser ir ter	Foco ativo Ordem dos constituintes – S +V + Comp. Afirmção, interrogação e negação Diferenças entre perfeito e imperfeito Conj. coordenativas ‘mas’ e ‘porém’ Pron. interr. ‘por que’ Conj. explic. ‘porque’	Prévia Pron. rel. ‘que’ Reforço Uso contrastivo entre presente e pretéritos perfeito e imperfeito Pronomes: pessoais, de tratamento, possessivos, demonstrativos e interrogativos Prep. ‘até’, ‘a’, ‘para’, ‘de’
	5 (4 sem) 30h	Futuro do pretérito do indicativo	Foco Gostar de, desejar, poder, importar-se, dever, preferir Foco passivo brincar, dançar, escrever, ler, procurar, conhecer, namorar, ensinar, saber		Foco ativo Afirmção, negação e interrogação Usos do fut. do pret. como estratégia de polidez e de desejo Ordem dos constituintes – S +V + Comp. Adv. e loc. adv. de modo (gentilmente, por favor, por gentileza) Pron. de tratamento informais (querido/a, amor, meu bem, amigo/a) Conj. coord. concl. ‘então’, ‘pois’, ‘por isso’	Reforço Presente do ind. Futuro composto Pretérito perf/imp. Pron. de trat. (senhor/sr., senhora/sra., seu, dona) Pron. pessoais e obliq. (me, nos, se)

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

6.4 Aplicabilidade da proposta de roteiro gramatical

Construída a proposta de roteiro, preparou-se uma amostra de aplicabilidade, possíveis estratégias metodológicas, para alguns dos tópicos gramaticais contidos no roteiro. As estratégias descritas a seguir originaram-se da experiência da pesquisadora e foram baseadas na FonF, não se intencionando nem esgotar o assunto nem propor um método único de trabalho, pois essas estratégias não foram ainda aplicadas e testadas sistematicamente⁶⁷, constituindo uma possibilidade para a construção do MD.

A premissa foi a de se mostrar para o elaborador de MD como é possível usar o roteiro para focar a forma na construção do material a partir de estratégias como a ‘intensificação de *input*’, que pode ser compreendida como uma estratégia visual.

Da mesma forma, procurou-se mostrar também que o elaborador de MD precisa, após a construção desse MD, preparar um manual para o professor, orientando como ele pode/deve trabalhar determinada forma em sala de aula. Por exemplo: a) construção de tiras contendo frases como: ‘Qual é o seu nome?’, ‘Meu nome é ___’ e outras, para fornecer *input* na língua-alvo e minimizar as traduções para a L1 do aluno; b) elaboração de cartazes com as formas trabalhadas para que os alunos possam ter uma base de consulta rápida e facilmente encontrada; c) o uso da comunicação por intermédio de *chats*, sempre que possível, para que a língua-alvo seja usada em ‘ambiente natural’, entre muitas outras maneiras de trabalhar as formas enfocadas que são percebidas quando se está construindo um MD.

Para a apresentação das estratégias, seguiu-se um *continuum* de flexibilidade, indo dos tópicos menos flexíveis até os mais flexíveis:

formas verbais → gênero gramatical → item lexical (verbos) → tópicos gramaticais complementares

Forma verbal

Como já se mencionou, as formas verbais contempladas nesta proposta de roteiro gramatical advêm da sugestão de Grannier e Furquim-Freire (2009), que sofreu mudanças em decorrência da análise dos textos infantis, que mostrou que algumas formas não ocorrem nesses textos. Sendo assim, o objetivo foi trabalhar as formas do:

- Indicativo –

⁶⁷ Apesar de essas estratégias não terem sido testadas sistematicamente, elas fazem parte do trabalho da pesquisadora há algum tempo e vêm apresentando resultados positivos.

- Presente, futuro composto (vai + infinitivo), presente contínuo (está + gerúndio), passado contínuo, Pretérito: perfeito e imperfeito.

- Imperativo.
- Formas nominais: infinitivo, gerúndio e ‘particípio passado’.

Irregularidade verbal

A estratégia metodológica pensada para o trabalho com as irregularidades nas formas verbais consiste em colorir de uma única cor – roxa – as formas verbais extremamente irregulares. Caso esses mesmos verbos, em um determinado ‘tempo verbal’, também apresentem formas regulares, mantêm-se as cores usadas para as formas regulares (ex. ‘**e**le **é**’, ‘**n**ós **somos**’), como mostrado no quadro a seguir.

Quadro 20 - Irregularidades verbais/pronome/cor

Pron. Pessoal Verbo Irreg.	Presente do indicativo			
	EU	ELE, ELA (você, a gente)	ELES, ELAS (vocês)	NÓS
SER**	<u>SOU</u>	<u>É</u>	<u>SÃO</u>	<u>SOMOS</u>
TER**	<u>TENHO</u>	<u>TEM</u>	<u>TÊM</u>	<u>TEMOS</u>
CONHECER*	CONHE <u>ÇO</u>	CONHE <u>CE</u>	CONHECE <u>M</u>	CONHECE <u>MOS</u>
SENTIR*	SINT <u>O</u>	SENTE <u>E</u>	SENTE <u>M</u>	SENTI <u>MOS</u>

Fonte: elaborado pela autora

No quadro 20, é possível observar que: as formas extremamente irregulares (‘sou’, ‘é’, ‘tem’) estão completamente na cor roxa; outras que possuem alguma irregularidade (‘conheço’, ‘sinto’ ‘somos’) estão com a alternância na cor roxa, e há as formas que se encaixam nos modelos fixos de conjugação verbal; assim sendo, são destacadas como as formas regulares. Assim, tem-se um *continuum* que vai das formas mais destacadas até as não destacadas:

Ex:

As ‘irregularidades aparentes’, assim chamadas por Perini (2002), serão destacadas, em roxo, como mostrado nos exemplos a seguir:

atacar → **ataque** pagar → **pague**
 descer → **desço** agir → **ajam**
 começar → **comece** distinguir → **distingo**

Os exemplos foram retirados de Perini (2002, p. 141) e estão adaptados, de acordo com a ‘intensificação de *input*’ nas formas modificadas, mostrando-se como poderão ser apresentadas no MD. Convém observar que, como as formas do pres. do subj. e do imperativo são, em muitos casos, idênticas, elas não aparecem identificadas pela sublinha nos exemplos por estarem fora de contexto e, portanto, não é possível classificá-las como sendo de uma ou de outra forma verbal.

Quanto à mudança do verbo ‘sentir’ (Quadro 20 – Irregularidades verbais/pronome/cor), ela é advinda de uma alternância própria de verbos da terceira conjugação que possuem o radical com ‘e’, sendo que este ‘e’ mudará para ‘i’ na 1ª pess. do pres. do ind, como já mencionado. Exemplos: ‘servir – **serve**’; ‘conseguir – **conseguir**’; ‘preferir – **preferir**’; ‘vestir – **viserir**’. Essas formas verbais, como as demais, devem ser trabalhadas – em conjuntos para que os alunos observem as mudanças – de acordo com seu surgimento nos textos autênticos que serão utilizados como base para a unidade. Como já comentado, é difícil todas as formas aparecerem juntas em um mesmo texto, assim, indica-se que, tendo surgido uma, as outras possam ser apresentadas⁶⁸.

Há, ainda, os verbos de 3ª conjugação com ‘o’ ou ‘u’ no radical, que passam a ter ‘u’ em formas derivadas da primeira pessoa do presente indicativo, e ‘o’ aberto em todos os outros casos em que a vogal do radical é acentuada. A explicação sobre ‘vogal acentuada’ e ‘o’ aberto’ é inviável no trabalho com surdos; por isso, a ‘intensificação de *input*’ exerce importante papel. Assim, tem-se: ‘dormir – **durmo** – **dorme**’, ‘fugir – **fujo** – **foge**’, ‘cobrir – **cubro** – **cobre**’, descobrir – **descubro** – **descobre**, ‘construir – **construo** – **constrói**’, ‘destruir – **destruo** – **destrói**’ e outros. Porém, outros verbos mantêm o ‘u’, são eles: ‘assumir’, ‘iludir’, ‘instruir’, ‘influir’, ‘presumir’, ‘resumir’, ‘curtir’.

Os verbos irregulares e os anômalos (Cf. Apêndice 3) precisam ter suas formas verbais apresentadas aos alunos de maneira diferente: a forma extremamente irregular está completamente colorida e, nas formas em que há uma alternância, indica-se, como já mostrado, que essa alternância apareça na cor roxa.

Além do exposto, existem outras regras que podem guiar o trabalho com o ensino de PL2, porém muitas são baseadas em processos fonológicos, o que não é interessante para o trabalho com surdos, principalmente com crianças no início do processo de ensino-aprendizagem. É o caso de ‘leva’, em que o ‘-e-’ é pronunciado de forma mais aberta, e de ‘levamos’, em que o mesmo ‘-e-’ é mais fechado.

⁶⁸ O mesmo ocorre com outros verbos, como é o caso de alguns terminados em ‘-gredir’, que mudam o ‘e’ do radical para ‘i’. Ex.: ‘agredir – **agrido**’, ‘preferir – **prefiro**’ e outros.

Com respeito aos verbos com formas irregulares para o pretérito perfeito, na Unidade 5 do nível I-C, há a previsão do trabalho com o pretérito perfeito dos verbos ‘pôr’ e ‘poder’, pois há semelhanças nas formas. Por exemplo: ‘pus – pude’, ‘pôs – pôde’, ‘pusemos – pudemos’, ‘puseram – puderam’. No MD, não há necessidade de se colocar as formas em contraste, mas elas podem aparecer na mesma unidade para que a regularidade seja intensificada em conjunto. A marca de tempo indicada pela seta deve vir embaixo de toda a forma quando essa for extremamente irregular, ou embaixo do morfema colorido que indica pessoa, como nos exemplos.

Nas primeiras vezes em que aparecerem nos textos, nos exercícios e/ou nas explicações, as formas verbais extremamente irregulares podem ser completamente coloridas de uma única cor, acrescidas das marcas de tempo em todo o verbo. Exemplos: ‘é’, ‘dá’, ‘dou’, ‘foi’, ‘vêm’, ‘pus’.

A sublinha nas formas extremamente irregulares aparece embaixo tanto do sufixo como da raiz. Nesta proposta, optou-se pela cor roxa, ensejando que o aluno reconheça facilmente que essa é uma forma que requer maior atenção. Como é possível ver nos exemplos das formas extremamente irregulares, a marca pessoa/número desaparece. Apesar de ser necessário intensificar a forma, a ideia é de que essa intensificação não seja excessiva a ponto de sobrecarregar o aluno. Pensou-se em colocar um pequeno quadrado ao lado dessas formas verbais com as cores utilizadas para os pronomes (Ex.: vêm ■), porém viu-se que isso poderia gerar poluição visual e, assim, confundir os alunos.

Formas nominais

As formas nominais – infinitivo, gerúndio e particípio passado – não apresentam flexão de tempo e modo, perdendo, assim, algumas das principais características da classe dos verbos. Por vezes, podem assumir o comportamento de nomes (substantivos, adjetivos e advérbios), recebendo, por isso, o título de ‘formas nominais’.

A apresentação dessas formas foi organizada de acordo com o seguinte esquema:

- usos isolados – o infinitivo como substantivo; particípio passado como adjetivo e o gerúndio sem uso isolado;
- usos em locuções verbais ou formas compostas – infinitivo (fut. comp. = ir + infinitivo); gerúndio (estar + gerúndio) e particípio (ter + particípio);
- orações reduzidas – são, geralmente, orações subordinadas não introduzidas por uma conjunção.

Por serem, muitas vezes, orações subordinadas, as orações reduzidas seriam, *a priori*, descartadas em um roteiro para o ensino de LP a um público no nível iniciante. Entretanto, a sua frequência considerável nos textos analisados e a simplicidade na sua construção justificou sua inclusão em um currículo de PPE básico.

Infinitivo

Segundo Perini (2002), o uso do infinitivo é bastante amplo na língua portuguesa. Na fase de aprendizado do PPE básico, que condiz com a etapa inicial do processo de ensino-aprendizagem de LP2 a surdos, sugere-se o trabalho com foco no ‘infinitivo como substantivo’. Por exemplo⁶⁹:

Isolado:

- a) O andar dele é esquisito.
- b) O brincar faz bem.

Reduzida:

- c) Tomar sorvete deixa você feliz.
- d) Ele trouxe uma caixa de bombom para dividir com a gente.

Formas compostas:

- e) As perguntas podem mudar uma pessoa.
- f) Como vai ser a minha festa.
- a) Nós vamos conseguir

O infinitivo em formas compostas será mais bem descrito no subitem ‘futuro composto’.

Existem outros usos do infinitivo, como o infinitivo pessoal, porém, no roteiro, previu-se o trabalho somente com o foco nos usos supracitados porque eles foram os mais frequentes nos textos dos livros infantis escolhidos.

A estratégia de ‘intensificação de *input*’ para o infinitivo foi a descoloração da terminação ‘r - r’ como forma de chamar a atenção do aluno para esse uso. Mais uma vez, as frases dos exemplos pertencem a contextos significativos que devem ser explorados, uma vez que podem não fazer tanto sentido isoladamente.

É importante mencionar a necessidade de se trabalhar os usos do infinitivo em contextos significativos para que os alunos surdos compreendam a diferença entre esses usos e a forma infinitiva do verbo. Segundo Fernandes (2002) e de acordo com outras

⁶⁹ Exemplos retirados ou adaptados do livro *Pensando com Sofia - Quem sou eu?*

pesquisas que contêm amostras da escrita em LP de alunos surdos em várias etapas da educação, existe uma grande tendência de esses alunos fazerem uso generalizado dos verbos na forma infinitiva, independentemente do contexto. Segundo essas pesquisas, isso pode ser decorrente do fato de a expressão de tempo/modo/pessoa na Libras ocorrer por meio de mecanismos morfológicos diferentes dos da LP, ou seja, é possível que, nesse caso, haja influência da L1 no aprendizado da L2.

Reconhecer que os alunos surdos têm dificuldades com a conjugação verbal, habituando-se a utilizar todos os verbos no infinitivo, também foi determinante na escolha da proposta de se trabalhar com infinitivo depois do trabalho com o presente do indicativo e com o imperativo. Tendo-se em vista que se deve trabalhar primeiro essas formas verbais para que os alunos tenham tempo de observá-las e internalizá-las, é recomendável que somente mais tarde seja apresentado o infinitivo, objetivando-se que eles compreendam, primeiro, que essa não é a única forma da LP e que ela tem um uso específico em contextos bem definidos.

No roteiro também se previu o trabalho com perguntas nas quais se utilizam estruturas variadas e muito comuns da LP, como: ‘O que é importante para você/ele/ela? O que você/ele/ela tem que/de fazer? O que você/ele/ela pode/quer fazer?’; e com afirmações do tipo ‘Esse é o momento para___’, e negações, como; ‘Esse não é o momento para___’, objetivando-se que os alunos possam expressar as próprias vontades, obrigações e predileções e as de outras pessoas, usando o infinitivo. Construções do tipo ‘É importante estudar antes de brincar’, ‘É importante escovar os dentes depois de acordar’, com as locuções conjuntivas ‘antes de’ e ‘depois de’, também podem ser trabalhadas. É importante não se esquecer de enfraquecer a cor das terminações das formas verbais do infinitivo.

Gerúndio

Como já comentado, não se tem o gerúndio em usos isolados. Ele aparece somente em locuções verbais (formas compostas) e em orações reduzidas. Sobre as formas verbais compostas, Perini (2002) informa que o gerúndio é um dos tempos compostos existentes na LP, sendo formado por ‘estar + V-ndo’, em construções que denotam um evento considerado em seu desenvolvimento, e não em seu final ou início.

Por caracterizar um evento que está ocorrendo no momento da fala ou ainda ideias de atos que estão sendo feitos na atualidade, o presente contínuo é facilmente encontrado em textos infantis, tanto nas narrativas quanto em diálogos contidos nas

histórias, reverberando, assim, a necessidade de trabalho com esse tempo. Além disso, são muito úteis nas interações interpessoais, que, para os surdos podem acontecer nos meios eletrônicos do tipo *chats*.

Conforme indicado no Quadro 13 (I-B), o trabalho com o presente/passado contínuo está previsto para as unidades 3 e 4. Depois de um semestre de trabalho com o presente do indicativo e também após o trabalho com o imperativo e o infinitivo, pressupõe-se que os alunos já conheçam vários verbos e algumas estruturas sintáticas da LP, estando mais aptos para o trabalho com o presente contínuo e, mais tarde, com o passado contínuo.

Partindo do pressuposto de que os alunos já reconhecem os usos e as formas do verbo ‘estar’ no presente do indicativo, assim como as terminações ‘-ar’-, ‘-er’ e ‘-ir’ referentes às conjugações, recomenda-se o uso da ‘intensificação de *input*’ para chamar a atenção das terminações ‘-ndo’, que devem vir marcadas por negrito e com toda a forma verbal com sublinha pontilhada, como nos exemplos⁷⁰ a seguir:

- a) Sofia está pensando.
- b) Sofia está crescendo.
- c) Sofia está sentindo.

O uso do sublinhado serve para indicar que o aspecto/tempo se expressa na totalidade da locução verbal e não apenas pela terminação ‘-ndo’. Nesse caso, o pontilhado é para chamar atenção do aluno para um evento em continuidade, lembrando-se que os alunos já conhecem a forma e os usos do verbo irregular ‘estar’, devendo o MD chamar a atenção com a ‘intensificação de *input*’ somente para o que é foco naquela unidade, não se podendo esquecer de enfatizar que a fórmula ‘estar + V -ndo’ constitui uma única unidade indicadora de um evento em continuidade no momento da fala.

Ainda se recomenda o trabalho com ‘andar’ e ‘viver’ no lugar de ‘estar’, sendo que ‘estar’ imprime uma relação mais momentânea do que ‘andar’ e ‘viver’, que indicam atos mais duradouros. Por exemplo:

- a) Sofia está pensando. (agora, no momento)
- b) Sofia vive pensando. (sempre, em todos os momentos)

⁷⁰ Exemplos adaptados do livro *Pensando com Sofia – Quem sou eu?*

O trabalho com a forma verbal composta do gerúndio deve ser ‘foco ativo’ da unidade, diferentemente do trabalho com orações reduzidas de gerúndio que, se surgirem, devem ser ‘foco passivo’.

Assim como o presente contínuo, qualquer forma composta do gerúndio indica um ato em desenvolvimento contínuo. O passado contínuo indica um ato contínuo em um momento determinado do passado que pode ter interferência no momento da fala e é formado por ‘estar no imperfeito + V -ndo’. Essa é uma forma verbal pouco encontrada em MD de LP2, provavelmente porque os elaboradores partem do princípio de que os alunos ouvintes vão aprendendo essa forma incidentalmente durante o percurso do ensino da língua. Porém, no caso de alunos surdos, é bastante precipitado pensar que essas construções podem ocorrer incidentalmente no início do processo, pois exatamente, como já dito, o surdo tem, no máximo, a metade das entradas possíveis de *input* de um ouvinte. Dessa forma, sugere-se que o trabalho com o ‘passado contínuo’ seja também organizado com ‘foco ativo’. Este trabalho está previsto para a Unidade 5 no roteiro do nível I-B. Contudo, nessa unidade, os alunos ainda não terão visto o pretérito imperfeito e, dessa forma, a ideia é que o trabalho com o ‘passado contínuo’ seja uma prévia para o trabalho com o pretérito e um reforço para o uso do verbo ‘estar’ e de outros verbos.

Seguindo-se a mesma dinâmica, o sublinhado pontilhado deve ser empregado, mas para indicar que o ato contínuo aconteceu em um determinado tempo do passado. Esse sublinhado deverá ter uma seta apontada para a esquerda indicando passado.

Exemplos:

- a) Sofia <estava pensando.
- b) Sofia <estava perguntando.
- c) Sofia <estava sentindo.

O MD não deve conter frases soltas, como nos exemplos acima, que foram apresentados somente para demonstrar como pode ser realizada a ‘intensificação de *input*’ nesse caso. Para que o aluno compreenda ‘o que, como e quando’ Sofia estava ‘pensando, sentindo e perguntando’, ou seja, para que compreenda o uso do passado contínuo, será necessário o contexto do qual as frases foram retiradas, que é conhecido por meio do texto.

Particípio passado

O particípio, assim como o infinitivo e o gerúndio, é uma das chamadas formas nominais do verbo. É uma forma invariável quanto à pessoa verbal e não apresenta desinência modo/temporal, sendo constituída pela terminação ‘-do’ para o particípio regular. Quando ocorre na função de adjetivo, essa forma varia em gênero e número da mesma maneira que qualquer outro adjetivo.

Em locuções verbais, o particípio ocorre com o verbo ‘ter’ (ou haver) e mantém sua forma invariável em ‘-do’. Para os verbos que apresentam formas regulares e irregulares, a ocorrência das formas irregulares é predominante nessas locuções⁷¹.

Nesta proposta, o particípio não aparece devido a sua baixa ocorrência nos textos analisados. Porém, percebeu-se que em outros textos infantis ele pode aparecer e, se assim for, deverá ser tratado como ‘foco ativo’ somente em sua forma composta, constituindo os tempos compostos do pretérito: pretérito perfeito composto (‘ter’ no pres. do ind. + V -do) e pretérito mais-que-perfeito composto (ter no pret. imper. + V -do).

Imperativo

O uso do imperativo é bastante simples, sendo possível afirmar que esse tempo verbal pode ser empregado para três situações: ordem, pedido ou aconselhamento. Conseqüentemente, ele é usado principalmente para uma 2ª pessoa, expressa pela desinência de 3ª pessoa do singular e do plural, ou seja, é mais comum ordenar, pedir ou aconselhar uma segunda pessoa, no singular ou no plural. Tem-se assim, um quadro simples que auxilia na condução de aulas ou elaboração de MD:

Quadro 21 - Imperativo/conjugação/cor

Conjugação	Sufixo de 2ª pess. do singular (você)	Sufixo de 2ª pess. do plural (vocês)
1ª	-e ↓	-em ↓
2ª e 3ª	-a ↓	-am ↓

Fonte: adaptado de Perini (2002, p. 137)

Para o ensino de PPE a surdos, sugere-se que esse tempo verbal seja apresentado após o presente, tendo em vista a sua ampla ocorrência nos comandos de atividades

⁷¹ O particípio também é empregado na voz passiva, na qual acompanha os verbos ‘ser’ e ‘estar’. A voz passiva não se inclui no escopo desta proposta, pois se acredita que esse tipo de construção seja condizente com etapas posteriores da aprendizagem de PL2 por surdos.

escritas, assim como o seu uso pelos professores ao pedirem que os alunos façam algo em recursos *on-line* ou em *chats*. É interessante trabalhar o fato de as formas do imperativo não serem de determinado tempo, sabendo-se que, em se tratando da natureza das situações em que é usado (ordenar/aconselhar/pedir), a ação se dará no futuro – imediato ou posterior ao ato de fala. Esse momento também deve ser utilizado para introduzir alguns advérbios de tempo, como: agora, amanhã, próxima semana.

No Quadro 21, é possível observar que a VT, nas formas do imperativo, mudam de ‘-a-’ → ‘-e-’ e de ‘-e-’ e ‘-i-’ → ‘-a-’. Assim, a estratégia ‘intensificação de *input*’ seguirá o proposto de acordo com o pronome e a sua cor referente, sendo que para o singular não se colocará a marca morfológica de pessoa e, para o plural, será ‘m’ para todas as conjugações. Nesse caso, como o tempo é indeterminado, a seta para baixo indica uma ordem ou pedido e não o tempo.

Nota-se a existência do uso informal intercambiado⁷² das formas do imperativo para as 2ª pess/sing com as formas do presente do indicativo, principalmente na oralidade, mas também na escrita, sendo comum o uso, para uma ordem ou um pedido, das formas ‘escreve’ no lugar de ‘escreva’ ou ‘fala’ no lugar de ‘fale’, por exemplo. Devido ao caráter visual pouco perceptível desse intercâmbio entre as formas na escrita, já que a mudança acontece somente em um grafema (troca de ‘-a’ por ‘-e’), sugere-se que essa observação esteja em um ‘manual do professor’ confeccionado pelo elaborador de MD, pois os alunos surdos certamente encontrarão as duas formas em *chats* e/ou em suas conversas por escrito, por isso é preciso ir trabalhando a alternância ‘escreva/escreve/, come/coma, fale/fala’.

Indicativo

Por ser, principalmente, o modo característico das orações principais, o indicativo deve ser tratado de forma prioritária, pois o trabalho com o PPE, como preconizado por Grannier (2002), necessita estar focado inicialmente nas orações simples, não se excluindo as orações mais complexas, que devem aparecer mais adiante em um curso básico.

⁷² Perini (2002) relata a existência do uso informal, principalmente na oralidade, intercambiado dos verbos de 1ª conj. com as do 2ª e 3ª conj. das formas verbais para as 2ª pess. do singular. Essa explicação reflete a gramática tradicional, uma explicação histórica que pode gerar confusão para aprendizes de PL2.

Presente do indicativo

Como já mencionado e como pode ser visto no Quadro 12 - nível I-A, o presente do indicativo é o tempo verbal base e deve guiar preferencialmente a escolha dos textos que compõem o foco das primeiras cinco unidades.

Embora seja bastante comum pensar que os nomes dos tempos verbais indicam uma ação naquele tempo, ou seja, que presente do indicativo indica ações no presente, não é bem assim. Existe certa inadequação nos ‘nomes’ dos tempos verbais em língua portuguesa, que geralmente é percebida por quem aprende LP2, e não pelo nativo de LP. Por exemplo, uma pessoa que está, no momento da fala, trabalhando por meses no exterior, pode dizer ‘Eu moro no Brasil’, ou, ainda, quando amigos combinam de sair e um deles diz: ‘Te busco amanhã às 6 h’. Tendo conhecimento de tais ocorrências, os profissionais que forem utilizar esta proposta de roteiro devem atentar para os usos do presente do indicativo, que, na maioria das vezes, basicamente, expressa: situações duradouras, ações habituais que perduram no momento atual, uma propriedade, estado permanente de algo ou de alguém ou até mesmo um futuro próximo e, não, necessariamente, eventos que estejam ocorrendo no momento do ato de fala.

Esses são usos que parecem intuitivos para quem tem a LP como L1 e, por essa razão, o professor de LP1 não precisa ensinar o uso do presente do indicativo para alunos que são falantes nativos de português. Diferentemente, alunos surdos precisam saber que o presente do indicativo indica situações gerais ou uma verdade incontestável que não depende do tempo, como em ‘Eu moro nesta cidade’, ‘Ela fala francês’ e ‘A água evapora a 100°’.

Perini (2002) ainda relata que, em português, o presente do indicativo não expressa, necessariamente, uma ação que acontece no momento de fala e que, para esse tipo de ação, tem-se o presente progressivo (‘estar’ + gerúndio). O autor fornece o exemplo da oração ‘Meu pai trabalha na garagem’ e explica que essa oração não significa que o pai está trabalhando na garagem no momento e, sim, que o pai costuma trabalhar na garagem. Esse tipo de conhecimento deve estar presente na mente do elaborador de MD para que ele saiba fazer a escolha adequada de textos e, principalmente, de práticas pertinentes a esse contexto de uso. Como na Unidade Demonstrativa (Cf. seção 6.5), essas informações não devem estar explicitadas para o aprendiz no material didático, principalmente quando esse material for direcionado a crianças. O aluno deve se apropriar desse uso por meio da prática, em atividades planejadas.

A sublinha grossa embaixo de sufixo verbal (como no Quadro 22 –Verbo/pres. ind./cor) indica o ‘tempo presente’. A ideia de se sublinhar indicando ‘tempo verbal’ surgiu do conhecimento de que, na Libras, o verbo não possui marca morfológica indicativa de tempo/aspecto/modo e, dessa forma, a sublinha constitui uma pista visual importante para que os aprendizes surdos compreendam que esse sufixo sublinhado traz informação importante, indicando o que se denomina tradicionalmente ‘tempo presente’.

O referido quadro, mostrado a seguir, foi elaborado para demonstrar como a ‘intensificação de *input*’ pode e deve ser organizada, de acordo com o que foi mencionado neste trabalho até o momento, para que os elaboradores de MD e/ou professores a utilizem. No caso, a forma a ser intensificada é o presente do indicativo para os pronomes ‘eu, ele/ela/você/a gente, eles/elas/vocês e nós’.

Quadro 22 - Verbo/pres. ind./cor

	Presente do indicativo			
Pron. Pessoal Verbo. 1ª conj.	EU	ELE, ELA (você, a gente)	ELES, ELAS (vocês)	NÓS
GOSTAR	GOST <u>O</u>	GOSTA <u>A</u>	GOSTAM <u>M</u>	GOSTAM <u>MOS</u>
MORAR	MOR <u>O</u>	MORA <u>A</u>	MORAM <u>M</u>	MORAM <u>MOS</u>
ANDAR	AND <u>O</u>	ANDA <u>A</u>	ANDAM <u>M</u>	ANDAM <u>MOS</u>
COMER	COM <u>O</u>	COME <u>E</u>	COMEM <u>M</u>	COMEM <u>MOS</u>
ESCREVER	ESCREV <u>O</u>	ESCREVE <u>E</u>	ESCREVEM <u>M</u>	ESCREVEM <u>MOS</u>
BEBER	BEB <u>O</u>	BEBE <u>E</u>	BEBEM <u>M</u>	BEBEM <u>MOS</u>
MENTIR	MINT <u>O</u>	MENTE <u>E</u>	MENTEM <u>M</u>	MENTIM <u>MOS</u>
ABRIR	ABR <u>O</u>	ABRE <u>E</u>	ABREM <u>M</u>	ABRIM <u>MOS</u>
SENTIR	SINT <u>O</u>	SENTE <u>E</u>	SENTEM <u>M</u>	SENTIM <u>MOS</u>

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Verifica-se, nesse quadro, uma pequena irregularidade da VT da 3ª conj. em ‘abrem’, sentem, mentem’: a VT passa de ‘-i-’ para ‘-e-’. Optou-se por não intensificar essa irregularidade, mas ela poderia vir na cor roxa.

Futuro composto

Conforme as indicações de Grannier e Furquim-Freire (2002) quanto à escolha de textos adequados para o ensino de PPE a surdos, a forma verbal do futuro composto é, de fato, bem mais frequente nos textos infantis do que as do futuro do presente e futuro do pretérito do indicativo, que não fizeram parte desta proposta, como explicado anteriormente. Esta proposta orienta que se trabalhe com o futuro composto na Unidade

5 do nível I-B, depois de os alunos surdos já terem visto outros ‘tempos’ e formas verbais, inclusive o infinitivo, que serve de base para a construção do futuro composto, também chamado por alguns pesquisadores de futuro imediato.

O futuro composto é formado por ‘ir no pres. do ind. + verbo no infinitivo’ e é usado tanto na escrita quanto na fala, sendo mais comum na linguagem informal e também para expressar um acontecimento em um futuro imediato. Para o trabalho com o futuro composto, indica-se que a ‘intensificação de *input*’ seja elaborada com base no seguinte quadro.

Quadro 23 - Futuro composto/marca

Pron. Pessoal / Verbo principal	Futuro composto			
	EU	ELE,ELA (você, a gente)	ELES, ELAS (vocês)	NÓS
deitar	eu <u>vou deitar</u>	ele <u>vai deitar</u>	eles <u>vão deitar</u>	nós <u>vamos deitar</u>
aprender	eu <u>_____ vou</u> aprender	ele <u>_____ vai</u> aprender	eles <u>_____ vão</u> aprender	nós <u>_____ vamos</u> aprender
dormir	eu <u>vou dormir</u>	ele <u>vai dormir</u>	eles <u>vão dormir</u>	nós <u>_____ vamos</u> dormir

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Novamente a sublinha e a seta devem ser utilizadas como intensificadores da forma. Nesse caso, a fórmula ‘ir no pres. do ind. + verbo no infinitivo’ aparece completamente sublinhada por uma seta para a direita, indicando futuro, e o infinitivo apresenta a mesma descoloração já descrita para essa forma. Como se prevê que esse trabalho seja feito ao final de um ano letivo de ensino do PPE, espera-se que os alunos já identifiquem o pronome e as formas do verbo ‘ir’ no presente do indicativo, não sendo necessário que a ‘intensificação no verbo ‘ir’ seja novamente utilizada para reforçar esses tópicos, tendo-se em vista que ela agora não é foco. Contudo, caso seja necessário, conforme a avaliação do professor elaborador de MD, pode-se colorir o pronome e toda a forma verbal, lembrando-se que se tem um verbo irregular como

auxiliar. Contudo, não se elimina a possibilidade de que essas formas voltem a ser intensificadas nos próximos níveis; elas podem e devem ser trabalhadas, sim, como reforço.

As formas do futuro do presente do indicativo, como já mencionado, por serem raramente encontradas nos textos para crianças, não foram focalizadas nesta proposta de roteiro básico, devendo aparecer em um roteiro de PPE avançado.

Futuro do Pretérito

Como já se comentou, as formas do futuro do presente não são frequentes em textos infantis, sendo utilizadas, em seu lugar, as formas do futuro composto. Segundo Perini (2002), as formas do futuro do presente são quase que exclusivamente usadas na língua escrita; assim, depreende-se que são mais formais e, portanto, pouco usadas em textos infantis, em que, quase sempre, se apresenta a língua oral. Por essa razão, tais formas não foram contempladas nesta proposta de roteiro.

Entretanto, as formas do futuro do pretérito têm outros usos em LP e, apesar de sua pouca ocorrência em histórias infantis, pois não é um tempo comum em narrativas, elas aparecem. Na maioria das ocorrências, essas formas expressam um desejo, uma vontade, uma expectativa, com ‘formas feitas’, do tipo ‘Ele gostaria...’, ‘Eu queria ...’. Segundo Perini (2002), o futuro do pretérito em LP é o condicional, que tem como função principal expressar algo que possa acontecer sob alguma condição, expressa ou subentendida. Exemplo⁷³:

- a) *Quando eu crescer, adoraria* → *ser advogada*. (condições implícitas)
- b) *Ele gostaria* → *de ser um filme*. (condições implícitas)

As formas do futuro do pretérito são regulares para todos os verbos e, assim, é possível utilizar o quadro a seguir para a elaboração do MD, seguindo-se a proposta de ‘intensificação de *input*’ já prevista, com cores, sublinha e seta.

Quadro 24 - Futuro do pret./cor/marca

conjugações	forma verbal	EU	ELE, ELA (você, a gente)	ELES, ELAS (vocês)	NÓS
-ar, -er, -ir	fut. do pret.	-ria →	-ria →	-riam →	-ríamos →

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Perini (2002) ainda diz que o futuro do pretérito pode ser usado para expressar futuro em relação a um evento do passado e para expressar algo pelo qual o emissor não

⁷³ Exemplos adaptados do livro *Quando crescer, quero ser...*, de Aline Perlman.

quer se responsabilizar. Esses dois usos são ainda mais raros em textos escritos para crianças e devem ser trabalhados só quando os alunos forem apresentados ao ensino da modalidade escrita da língua. Entretanto, um uso em que se emprega esse tempo, citado pelo autor, e visto como importante para o processo de ensino-aprendizado do PPE a surdos, é o de se expressar um pedido educadamente, ou seja, como estratégia de polidez. Exemplos⁷⁴:

- a) *Meu filho, você poderia parar com essa mania de ser cachorro?*
 b) *Você poderia ser amigo de alguém que não tem amigos?*

A ‘torrente de *input*’, mais uma vez, deve ser utilizada para que os alunos possam se beneficiar dessa estratégia e se apropriar dos usos do futuro do pretérito, mais especificamente, dessa forma verbal para expressar algo que possa acontecer sob alguma condição e para expressar desejos e pedidos com polidez.

Formas do pretérito

Perini (2002) relata que existem dois passados em português, o pretérito perfeito e o imperfeito. O autor diz que a diferença entre eles constitui um grande problema para alguns aprendizes de LP2, que pode ser diminuído com certas explicações, mas que até os linguistas têm dificuldades para compreender esse fenômeno. Para a presente proposta, assume-se o trabalho com alguns usos do pretérito perfeito, em seguida com alguns do imperfeito e, depois, com o contraste entre os dois.

Perfeito

Conforme previsto por Grannier e Furquim-Freire (2009), o trabalho com o pretérito perfeito deve se dividir em duas partes conforme os verbos a serem trabalhados, pois as irregularidades nas formas verbais do pretérito existem em maior quantidade do que nas do presente.

Dessa forma, o trabalho com o pretérito perfeito foi previsto para se iniciar na unidade 2 do nível I-C, em que há predominância do foco no trabalho com verbos regulares de todas as conjugações. Para o foco nos verbos regulares, recomenda-se seguir colorindo e sublinhando as marcas morfológicas de tempo/pessoa, como se mostra no quadro a seguir.

Quadro 25 - Pretérito perfeito/formas regulares

conj.	EU	ELE, ELA (você, a gente)	ELES, ELAS (vocês)	NÓS
-------	-----------	------------------------------------	------------------------------	------------

⁷⁴ Exemplos adaptados do livro *Vida de cachorro*, de Flávio de Souza.

-ar	-ei ←	-ou ←	-ram ←	-mos ←
-er	-i ←	-eu ←		
-ir		-iu ←		

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Quadro 26 - pretérito perfeito/exemplos

Pretérito perfeito				
Pron. Pessoal \ Verbo	EU	ELE, ELA (você, a gente)	ELES, ELAS (vocês)	NÓS
GOSTAR	GOST EI	GOST OU	GOSTA RAM	GOSTA MOS
MORAR	MORA EI	MORA OU	MORA RAM	MORA MOS
ANDAR	ANDA EI	ANDA OU	ANDA RAM	ANDA MOS
COMER	COM I	COM EU	COMER AM	COMER MOS
ESCREVER	ESCREV I	ESCREV EU	ESCREVER AM	ESCREVER MOS
BEBER	BEB I	BEB EU	BEBER AM	BEBER MOS
MENTIR	MENT I	MENT IU	MENTIR AM	MENTIR MOS
ABRIR	ABR I	ABR IU	ABRIR AM	ABRIR MOS
SENTIR	SINT I	SENT IU	SENTIR AM	SENTIR MOS

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Como já visto, o emprego da ‘intensificação de *input*’ segue a mesma proposta de cor e utilização da sublinha com uma seta, contudo, no pretérito, a seta deve estar direcionada para a esquerda, indicando que o ato é anterior ao momento do ato de fala. Para os verbos irregulares, recomenda-se colorir toda a forma verbal com uma única cor e sublinhá-la com a mesma seta. Exemplo⁷⁵:

a) A conversa foi muito engraçada.

Quanto ao uso do pretérito perfeito, tanto Perini (2002) quanto Grannier-Rodrigues et al. (1984) afirmam que ele é utilizado para expressar um evento finalizado no passado, para se referir ao término ou à conclusão de um evento ou estado definido, ou, ainda, para atos que não continuam por um tempo indefinido. Diante disso, neste roteiro, propõe-se que se trabalhe com foco nos verbos regulares e nos irregulares

⁷⁵ Exemplo retirado do livro *Vida de cachorro*, de Flávio de Souza.

concomitantemente, e que os irregulares sejam agrupados conforme as semelhanças em suas ‘regularidades’ e apresentados paulatinamente.

Ainda está previsto o trabalho com os usos dos verbos ‘ir’ e ‘ser’ no pretérito perfeito de maneira contrastada, uma vez que, para ambos, a forma é a mesma para todas as pessoas do discurso, o que gera confusão para não nativos.

Exemplos:

- a) *E eu, como bom cachorro, fui pro quintal.* (ir para o quintal)
- b) *Eu fui um mau cachorro.* (ser um mau cachorro)

Imperfeito

Para o trabalho com o pretérito perfeito, a dinâmica para a marcação da forma será a mesma, tanto para o uso de cores como para o uso da sublinha e da seta direcionada para a esquerda, como mostra o quadro que se segue.

Quadro 27 - Pretérito imperfeito/ verbos regulares

conj.	EU	ELE, ELA (você, a gente)	ELES, ELAS (vocês)	NÓS
-ar	-va ←	-va ←	-vam ←	-vamos ←
-er	-ia ←	-ia ←	-iam ←	-íamos ←
-ir	-ia ←	-ia ←	-iam ←	-íamos ←

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Quadro 28 - Pretérito imperfeito/exemplos

Pretérito perfeito				
Pron. Pessoal / Verbo	EU	ELE, ELA (você, a gente)	ELES, ELAS (vocês)	NÓS
GOSTAR	GOSTA VA ←	GOSTA VA ←	GOSTA VAM ←	GOSTA VAMOS ←
MORAR	MORA VA ←	MORA VA ←	MORA VAM ←	MORA VAMOS ←
ANDAR	ANDA VA ←	ANDA VA ←	ANDA VAM ←	ANDA VAMOS ←
COMER	COMIA ←	COMIA ←	COMER AM ←	COMI AMOS ←
ESCREVER	ESCREVI A ←	ESCREVI A ←	ESCREVI AM ←	ESCREVI AMOS ←
BEBER	BEBIA ←	BEBIA ←	BEBIA M ←	BEBI AMOS ←

				←
MENTIR	MENTIA ←	MENTIA ←	MENTIAM ←	MENTIAMOS ←
ABRIR	ABRIA ←	ABRIA ←	ABRIAM ←	ABRIAMOS ←
SENTIR	SINTIA ←	SENTIA ←	SENTIAM ←	SENTIAMOS ←

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Quanto aos usos do pretérito imperfeito, Perini (2002) relata que tais usos denotam um estado, uma ação habitual ou uma qualidade, considerados como válidos por um período prolongado no passado. Grannier-Rodrigues et al. (1984) dizem que o imperfeito é geralmente usado para descrever eventos habituais ou situação no passado em que é necessário enfatizar a existência do evento ou da situação em vez de seu término. Com isso, sugere-se que o MD para o ensino de PPE a surdos contenha os usos listados⁷⁶ a seguir.

- a) *O sonho que ela sonhava todos os dias.* (ação habitual)
- b) *Sempre que ele chegava era o mesmo barulho.* (ação contínua no passado)
- c) *Eu era uma mocinha.* (ação permanente no passado)
- d) *Nada resolvia. O jacaré roía a cenoura, cutucava com graveto...* (ação em desenvolvimento no passado)

Nota-se que em orações subordinadas adjetivas, exemplos ‘a’ e ‘b’, o trabalho deve ser como prévia, não devendo o material propor atividades com esse tipo de orações.

A diferenciação realizada por Grannier-Rodrigues et al. (1984) entre o perfeito, ‘tempo verbal’ utilizado quando se quer dar ênfase ao término de uma ação ou evento, e o imperfeito, usado quando se quer dar ênfase à ação ou ao evento acontecidos no passado, é a que condiz com as possibilidades listadas acima e que podem ser encontradas em histórias infantis, em que as formas verbais são encontradas nos dois ‘tempos’ com grande frequência, principalmente o imperfeito.

Embora os usos do perfeito e do imperfeito sejam diferentes, a ‘intensificação de input’ é a mesma, o que pode gerar estranheza, porém é preciso se lembrar de que, nesta proposta, indica-se, como já mencionado, que o trabalho com o perfeito seja realizado em um semestre letivo, perfazendo 150 horas/aulas e, assim, tanto o uso quanto a forma já terão sido internalizados pelos alunos, havendo poucas possibilidades de serem

⁷⁶ Exemplos retirados dos livros *Vida de Cachorro* e *E o dente ainda dói*.

confundidos com os do imperfeito. A marcação da forma tem como objetivo maior mostrar em que momento o ato está se passando. A não marcação dos pronomes (sujeito) segue a premissa de que os alunos já conhecem os pronomes, portanto, eles não precisam, neste momento, ser marcados.

Gênero gramatical

Grannier (2016) afirma que uma das grandes dificuldades dos aprendizes de PL2 é o gênero gramatical dos substantivos, mas também afirma que existem pistas sintáticas, morfológicas e fonológicas que podem ser utilizadas para que os aprendizes pratiquem essas regularidades pouco perceptíveis ou difusas.



Com alunos surdos, como com outros aprendizes de PL2, ao se elaborar o MD, é preciso estar atento ao gênero gramatical dos substantivos que não está necessariamente explícito em sua forma, podendo estar indicado sutilmente, mas obrigatoriamente refletido na concordância que provoca nos termos associados a ele. Para o aprendiz de LP2, a associação entre vogais temáticas, gênero gramatical e a referência ao sexo da pessoa denotado pelo substantivo chama a atenção, pois a maior parte das palavras que designam pesquisa ou animais do sexo masculino são palavras masculinas formadas pela vogal temática ‘-o’, enquanto a maioria das que designam os do sexo feminino são femininas formadas com a vogal temática ‘-a’. (GRANNIER, 2016)

Propõe-se, assim, que os substantivos sejam apresentados juntamente com o artigo definido regido por ele, adotando-se uma pista sintática quando a ideia for apresentar itens lexicais a partir de um texto ou de uma lista com substantivos do mesmo campo semântico, pois, apesar de o gênero do substantivo nem sempre vir indicado morfológicamente, seus termos modificadores/determinantes, como o artigo, sempre o indicam.

A apresentação do substantivo antecedido do artigo consiste em uma estratégia, no ensino de PPE a surdos, para que o aluno comece a compreender as relações gramaticais entre os termos que constituem a oração. Outra estratégia, mais uma vez utilizando-se a ‘intensificação de *input*’, poderá ser usar cores para distinguir os artigos ‘a’ e ‘o’. Optou-se pela cor azul para destacar os artigos indicativos de ‘masculino’, e vermelho para destacar os artigos indicativos de ‘feminino’⁷⁷, pois são cores primárias fáceis de serem reconhecidas por crianças. Dessa forma, tem-se:

⁷⁷ Mesmo se considerando que não se deve vincular uma cor ao gênero sexual, conforme previsto pelas teorias sociais atuais, fez-se a opção por essas cores devido ao fato de serem facilmente visualizadas.

Quadro 29 - Artigo/cor

Artigo	Cor
A / AS UMA / UMAS	
O / OS UM / UNS	

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Diante da adoção da ideia de que o gênero gramatical do substantivo é reconhecido pelos determinantes e modificadores, elegeram-se os artigos para acompanhar os substantivos na indicação do gênero, com o objetivo de que o aluno observe essa relação. Assim, sempre que o artigo surgir, na primeira unidade e em outras em que esse for o foco, ele deve estar colorido conforme mostrado no Quadro 29 –Artigo/cor. Para demonstrar como foi organizada essa estratégia, tem-se a Unidade Demonstrativa (Cf. seção 6.5), em que podem ser encontrados exemplos desse tipo:

Quadro 30 - Artigo/cor/substantivo

A	O
a borracha	o livro
a mesa	o bolo
a caneta	o caderno
a amiga	o amigo

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

De acordo com o Quadro 30, veem-se os substantivos ‘amigo’ e ‘amiga’, em que as vogais temáticas e a referência ao sexo e ao gênero gramatical são convergentes – caso mais fácil de ser compreendido. Há também o exemplo em que somente a vogal temática e o gênero gramatical convergem, como em ‘mesa’ e ‘caderno’ – caso que exige um pouco mais de atenção do aprendiz. Existem, ainda, casos mais complexos e, apesar de a maioria dos substantivos ser formada com as vogais temáticas -a e -o, outros não são e devem ser trabalhados também, como ‘lápis’ e ‘estante’. Essas são, portanto,

as pistas morfológicas e sintáticas⁷⁸ elencadas por Grannier (2016), que podem contribuir para o trabalho com alunos surdos. Colorir consiste, mais uma vez, na estratégia ‘intensificação de *input*’, que pode ser usada em todas as marcas morfológicas de gênero gramatical presentes nos termos dependentes dos substantivos.

Quanto às pistas morfológicas, Grannier (2016) afirma que o gênero encontra-se presente na própria formação dos substantivos, que pode ser feita por: junção do radical a uma das vogais temáticas, por outros processos derivacionais sufixais e por composição. Considerando-se tais processos e com o intuito de auxiliar o elaborador de MD para surdos, propõe-se o seguinte quadro, baseado na estratégia ‘intensificação de *input*’, colorindo-se a fonte e as sublinhas na cor azul e na cor vermelha para a distinção, como já explicado.

Quadro 31 - Gênero substantivo

	Composição	Processo de formação	Utilização da estratégia
Vogal temática	-a	formam substantivos femininos e masculinos, respectivamente	bal <u>a</u> , menin <u>a</u> , cam <u>a</u> , fal <u>a</u>
	-o		gal <u>o</u> , menin <u>o</u> , tac <u>o</u> , namor <u>o</u>
	-e	não fornece pista	<u>mente</u> , <u>serpente</u> , <u>caule</u> , <u>sorvete</u>
	-ã	formam substantivos femininos e masculinos, respectivamente	irm <u>ã</u> , an <u>ã</u> , órf <u>ã</u> , maç <u>ã</u>
	-ão		irm <u>ão</u> , an <u>ão</u> , órf <u>ão</u> , mam <u>ão</u>
Derivação sufixal	-ção, -são, -agem	nominalizam verbos criando substantivos femininos de ação	<u>criação</u> , <u>pretensão</u> , <u>passagem</u>
	-idade	deriva substantivos femininos a partir de adjetivos	<u>igualdade</u> , <u>lealdade</u> , <u>maldade</u>
	-ão	deriva substantivos masculinos novos a partir de substantivos já existentes	<u>fogão</u> , <u>portão</u> , <u>botijão</u>
	-dor	derivam agentes a partir de verbos, formando substantivos atemáticos que podem, juntamente com a vogal temática -a, formar substantivos femininos	<u>conservador</u> (conservador <u>a</u>), <u>lavrador</u> (lavrador <u>a</u>), <u>trabalhador</u> (trabalhador <u>a</u>)
Composição	substantivo + substantivo	permanece com o gênero do núcleo. Mas não fornece outra pista.	<u>couve-flor</u> , <u>arco-íris</u>

⁷⁸ Grannier (2016) também trata de pistas fonológicas, que demandam compreensão das sílabas átonas – conhecimento que, por razões óbvias, não se prevê para o trabalho com surdos.

	o		
	substantiv o + verbo	resultam em substantivos masculinos	<u>guarda-chuva</u> , <u>louva-a-</u> <u>deus</u> , <u>mata-borrão</u>

Fonte: Grannier (2016); quadro elaborado pela autora desta tese.

Para as pistas apresentadas, existem casos de exceção, como: o pente, a semente, o rolimã. De qualquer forma, embora as pistas morfológicas não sejam totalmente regulares, são de grande ajuda no momento da elaboração do MD, pois à estratégia ‘intensificação de *input*’ pode se acrescentar uma organização tal que o foco esteja em grupos de substantivos que apresentem as mesmas pistas morfológicas, para que os alunos sedimentem o conhecimento aos poucos.

Ressalta-se, mais uma vez, que a terminologia ou a classificação apresentada no Quadro 31 são de uso exclusivo do elaborador de MD e do professor, não devendo ser apresentadas aos aprendizes.

Dado que a homogeneidade das pistas sintáticas é a que fornece mais segurança, recomenda-se que o gênero gramatical dos termos dependentes dos substantivos seja também destacado quando aparecer, visando-se sua fixação gradativa, que ocorrerá quanto mais os alunos forem expostos a esse *input*. Com isso, nota-se o emprego de duas estratégias da FonF: ‘intensificação de *input*’ e ‘torrente de *input*’.

Como visto no Capítulo 3, a ‘torrente de *input*’ consiste no fornecimento de grandes quantidades de *input* para que os aprendizes percebam a forma e, tendo-se em vista que o gênero gramatical é uma das grandes dificuldades para o aprendizado da LP2, recomenda-se que ele apareça como foco em todas as unidades.

Não é necessário que todos os termos que serão ‘foco’ em cada unidade sejam destacados sempre que aparecerem, podendo ser evidenciados somente nas primeiras ocorrências. Contudo, a ‘torrente de *input*’ é uma estratégia que deverá ser utilizada em todas as unidades com bastante frequência. Ou seja, o surdo precisa, mais do que o ouvinte aprendiz de PL2, de grande quantidade de *input* e de grande quantidade de exercícios escritos variados, considerando-se que, enquanto o ouvinte possui dois canais para *input* (visual e auditivo) e dois canais para *output* (fala e escrita), o surdo possui somente um para *input* (visual) e um para *output* (escrita), precisando, portanto, de uma quantidade muito maior de *input* para que o *output* seja satisfatório.

Ao se falar em ‘torrente de *input*’ também para as atividades, é preciso estar consciente de que exercícios devem ser elaborados como um meio para se exercitar algo que foi trabalhado, ou seja, ‘exercitar-para-acertar’, e não para avaliar o conhecimento,

como se fosse um teste para o aluno, levando-o a crer que só existem duas possibilidades: acertar ou errar. Segundo Krashen (1981), o aprendizado de língua é um processo com várias etapas que depende, em grande parte, da motivação do aprendiz e, assim, é preciso compreender que quanto mais o aluno acerta, mais ele se sente bem-sucedido e predisposto a internalizar o uso da língua, o que favorece a organização mental (que pode ser inconsciente) que lhe permitirá produzir sentenças bem-formadas.

Ainda é necessário trabalhar com os alunos, em momento oportuno⁷⁹, os usos dos artigos definidos (a/as e o/os) e dos indefinidos (uma/umas e um/uns). Segundo Perini (2002, p. 330, tradução nossa⁸⁰), em linhas gerais, “o artigo definido (em oposição ao artigo indefinido ou à ausência de artigo) normalmente é usado para se referir a uma entidade anteriormente mencionada ou assumida como presente na mente do ouvinte”. Mais uma vez, a explicação do autor vem para demonstrar o quanto o professor ou o elaborador de MD de PL2, neste caso PPE a surdos, deve estar atento a questões de que um profissional da área de LP1 não costuma tratar. Assim, por meio de atividades, e não de regras, deve-se levar o aluno a praticar e a se apropriar dos usos.

Tópicos gramaticais complementares

Ordem dos constituintes

Como já mencionado, a apresentação da ordem dos constituintes deve respeitar uma classificação, indo de construções mais simples – Sintagma Nominal para o Sintagma Verbal (SVC, sem complemento – até construções mais complexas – SVC, com complemento preposicionado).

Montessori (1965, p. 226), ao tratar da ‘linguagem gráfica’, relata que crianças com cinco anos que começaram a ler demonstraram interesse pela função da palavra e que “é a função da palavra em uma frase, com relação a outras palavras, que, longe de constituir uma dificuldade para a criança, tem-se revelado um ponto de interesse” (*Idem, Ibidem.*) A partir dessa constatação, essa autora convencionou distinguir em uma frase: uma parte estática – o nome, representado por um triângulo preto, simbolizando a estabilidade, e uma parte dinâmica – o verbo, representado por um círculo vermelho, simbolizando uma energia dinâmica. Outros símbolos foram agrupados ao redor desses

⁷⁹ Na primeira fase, indica-se o trabalho com os artigos sem mencionar os usos, pois o objetivo é o aluno compreender a relação entre artigo e substantivo. Porém, quando o trabalho estiver um pouco mais adiantado, é indispensável o trabalho com os usos dos artigos.

⁸⁰ “[...] the definite article (as opposed to the indefinite article or to the absence of article) is normally used to refer to an entity that was previously mentioned or otherwise assumed to be present in the listener's mind”.

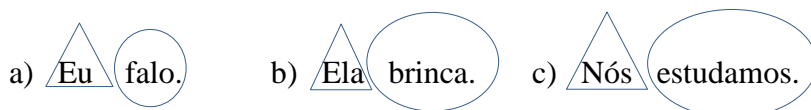
dois, de acordo com as relações estabelecidas entre eles – triângulos menores e de outras cores para os artigos e adjetivos e um círculo menor para os advérbios.

Cabe observar que as bases teóricas do método montessoriano para o ensino da função das palavras em uma oração não foram seguidas, tendo-se em vista que são indicadas para o trabalho com PL1. Porém, a partir da necessidade de se trabalhar a ordem dos constituintes no ensino de PPE a surdos – por motivos explicados anteriormente – e do conhecimento de que símbolos são utilizados no método montessoriano, elaborou-se uma estratégia de ‘intensificação de *input*’ que pudesse auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Para tanto, propôs-se que:

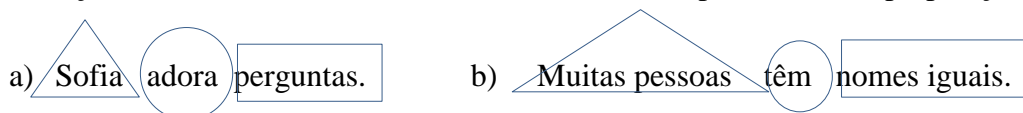
Para o sintagma nominal – SN



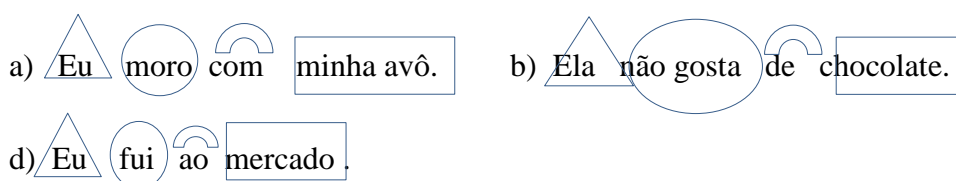
Para orações com ordem dos constituintes 1 – SV (sem complemento)



Para orações com ordem dos constituintes 2 – SVC (complemento sem preposição)



Para orações com ordem dos constituintes 3 – SVC (complemento preposicionado)



Interrogação, exclamação e negação

Em LP, a estrutura sintática de uma oração interrogativa e de uma oração afirmativa, em linhas gerais, segue a ordem canônica da língua: S – V – O, sendo a diferença entre elas estabelecida, na oralidade, pelas entonações e, na escrita, pelos sinais de interrogação ‘?’ e de ponto final ‘.’, respectivamente.

Segundo Perini (2002), existem dois tipos de interrogação: a) ‘questões sim-não’: orações normais acrescidas do ponto de interrogação e que demandam uma entonação específica, e ‘questões qu-’: orações acrescidas das palavras interrogativas

(que, qual, quem e outras) e também do ponto de interrogação que não são pronunciadas com a mesma entonação das ‘questões sim-não’.

Além das questões de entonação, já mencionadas e que não são importantes para esta proposta de roteiro, o autor destaca outras particularidades dos dois tipos de orações, devendo uma proposta de MD para surdos fixar-se na obediência à estrutura sintática e na utilização do sinal ‘?’.

Um uso não mencionado pelos teóricos que embasaram esta pesquisa, mas visto como importante para o PPE a surdos, foi o do ‘né’, contração de ‘não + é’, no final de frases interrogativas do tipo ‘Que bolo gostoso, né?’; ‘Gisele Bündchen é linda, né?’. Apesar de ser uma marca de continuidade bastante presente no discurso oral, ela também tem sido usada em frases interrogativas escritas, como uma forma de retomar uma ideia anteriormente explicitada e de pedir confirmação e/ou concordância acerca do conteúdo do enunciado anterior, devendo, portanto, estar presente no ensino de PPE a surdos.

Já a exclamação é usada para exteriorizar um sentimento do emissor. Costuma-se iniciar a frase exclamativa com ‘que’; como em: ‘Que bolo gostoso!’, ou construir uma oração completa, como: ‘Que bolo gostoso ela fez!’. Também se constrói com ‘como’, por exemplo: ‘Como ele é lindo!’. Perini (2002) traz outras construções exclamatórias, porém menos utilizadas na língua coloquial, principalmente por crianças e adolescentes. Dessa forma, o trabalho com as construções citadas constitui uma boa amostragem, não sendo necessária a exclusão de outras se, por exemplo, aparecerem nos textos das unidades.

Quanto à negação, no roteiro proposto foram adotadas duas construções principais propostas por Perini (2002), pois se observou que elas foram as que mais apareceram nos textos infantis e infanto-juvenis:

- Negação antes do verbo – essa é, normalmente, a construção mais utilizada em LP. Consiste em colocar uma palavra negativa, normalmente a partícula ‘não’, antes do verbo. Ex: Eu não gosto de graviola.

- Negação dupla – é preciso mencionar que essa é uma construção própria da linguagem informal, pois os alunos surdos podem encontrar tais sentenças escritas elaboradas por seus colegas ouvintes ou em diálogos escritos que reproduzam a linguagem oral. Consiste em colocar a partícula ‘não’ antes do verbo e também ao final da sentença. Ex.: Eu não gosto de graviola não.

Em Brasília, é comum falar ‘vou não’, ‘gosto de banana não’, por mais que essa seja uma construção pouco usada em outras regiões e que haja quem afirme que não se afirma algo para depois negá-lo. Fato é que ela existe. Sendo assim, é interessante que o elaborador de MD possa mostrar esse tipo de uso, especialmente ser for recorrente na região do público-alvo.

Outras variações regionais também podem ser levadas em consideração na construção do MD, tal como o uso de ‘nem’ como advérbio de negação (diferente do uso como conjunção coordenativa correlativa), como em ‘Nem pense nisso’, ‘você nem imagina’. Ou seja, o elaborador de MD deve estar atento para os usos da LP que precisam ser apresentados em um curso básico para crianças, para a inserção do aluno surdo na sociedade.

Pronomes

Pessoais e de tratamento

A ‘intensificação de *input*’ constitui em si uma estratégia visual, como já dito, pois sublinhar, colorir, usar fonte com tamanho ou estilo diferente é destacar visualmente uma forma. Com isso, objetivou-se levar os alunos a observarem, de forma gradual, como as formas gramaticais destacadas no roteiro são usadas na LP. Partindo-se da adoção dessa estratégia, mostram-se, no Quadro 32, as cores que podem ser usadas na apresentação dos pronomes nos textos e nos exercícios.

Quadro 32 - Pronome/cor

Cor				
Pronome pessoal	EU	VOCÊ ELE, ELA	NÓS	VOCÊS ELES, ELAS
Sintag. nom. empregado como pronome		A GENTE		
Pronomes de tratamento		SR., SRA. SEU, DONA		

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Cumprе mencionar que o elaborador de MD deve, em primeiro lugar, compreender que o aluno surdo, aprendiz de LP2, precisa entender o significado de cada pronome. Sendo assim, indica-se trabalhar, antes, a relação significativa e significado de

cada pronome usando as cores não como uma questão estética e, sim, como estratégia didática. Para um professor de LP2, essa pode ser uma questão muito óbvia, porém, como mostrado na análise das entrevistas, nem sempre os professores de LP para surdos têm formação como professores de PL2 e acabam trabalhando a língua como PL1. Sendo assim, passam por esse tipo de questão sem o devido enfoque, uma vez que não se ensina o significado de ‘eu’ nem de ‘nós’ para uma criança ouvinte de sete anos, pois ela já usa esses pronomes desde muito cedo. A demonstração de como apresentar os pronomes para um aprendiz surdo pode ser vista na Unidade Demonstrativa (Cf. seção 6.5).

O Quadro 32 indica que, ao aparecer nos textos e também nos exercícios, cada pronome pessoal deve ser colorido com determinada cor. Como se pode ver, as cores são diferentes, porém são cores básicas, fáceis de serem encontradas em caixas de lápis de cor e foram escolhidas conforme a concordância que os pronomes requerem. Por exemplo: os pronomes de 3ª pessoa do plural e do singular são verdes, mas de tonalidades diferentes, e os de 1ª pessoa do singular e do plural são cores derivadas do vermelho, ou seja, a escolha da cor e das tonalidades diferentes tem como objetivo levar o aluno a reconhecer a relação singular e plural.

É importante mencionar que ‘você’ e ‘vocês’. apesar de se referirem à 2ª p., levam o verbo para a 3ª p. e, por isso, optou-se por deixar as mesmas tonalidades de verde escolhidas para a 3ª pessoa do singular e do plural. Porém, é necessário que o elaborador de MD chame a atenção dos professores para que eles levem os alunos a fazer diferenciação entre, por exemplo, ‘você’ e ‘ele’. As cores servem para chamar a atenção do estudante para a relação ‘pronome e desinência verbal’ e não para somente para o significado do pronome.

Convém ainda contemplar no material o caso da forma ‘a gente’ significando 1ª p.pl., tendo em vista ser bastante usada na linguagem informal na atualidade, seja na língua falada ou na escrita. Para essa forma, recomenda-se o mesmo tom de verde usado para as 2ª e 3ª pessoas do singular, pois elegem a mesma concordância verbal.

Essa mesma observação deve ser feita ao se trabalhar outros pronomes de tratamento utilizados com frequência na língua oral, como ‘senhor’, ‘senhora’, ‘dona’, ‘seu’ (em contraposição a ‘dona’). Nota-se que a apresentação dessas formas deve ser acompanhada da explicação dos usos desses pronomes de tratamento de acordo com a região geográfica, grau de formalidade e parentesco/conhecimento. Ainda é preciso falar das abreviações ‘sr.’, ‘sra.’ e ‘dona.’

Perini (2002) chama a atenção para a necessidade de o aprendiz de PL2 saber que, na pronúncia, o pronome ‘você’ muitas vezes é reduzido para a forma ‘cê’ (em algumas regiões, ‘ocê’). Para o ensino de PPE a surdos, essa não é uma informação importante, já que não há ensino de fala e pronúncia. Contudo, existe uma redução desse pronome também na escrita, ou seja, em conversas informais por *chats* e aplicativos, ‘você’ passa a ser ‘vc’, e essa redução, sim, precisa estar contemplada no MD para ensino de PPE a surdos.

Outra questão que não pode ser esquecida é a relação do uso dos pronomes conforme as regiões geográficas brasileiras. Sendo este roteiro elaborado no Distrito Federal, optou-se por não trabalhar, em primeiro momento, o pronome ‘tu’, por ele não ser normalmente utilizado na região Centro-Oeste e também por raramente aparecer em textos escritos infantis, bases deste trabalho.

Mas, como parte desta pesquisa foi realizada na na Região Sul do Brasil e diante dos estudos sociolinguísticos, é impossível não chamar a atenção para a possibilidade de trabalho com o pronome ‘tu’ logo nas primeiras unidades, levando-se em consideração que o ensino de PPE é o ensino da língua oral por escrito e, em algumas regiões do país (ex.: regiões Sul, Norte e Nordeste), esse pronome faz parte da língua oral no dia a dia, sendo muitas vezes usado no lugar de ‘você’. (Só que muitas vezes é usado como vc, sem a concordância canônica.)

Assim, caso o elaborador de MD julgue ser necessário trabalhar o uso de ‘tu’, nas primeiras unidades, será preciso escolher outra cor. Orienta-se que seja uma cor diferente das já utilizadas. Não é preciso que o professor esconda esses dois pronomes, mas ele precisa saber que, segundo Perini (2002, p. 99, tradução nossa⁸¹), “os pronomes de segunda pessoa mais antigos, tu e vós, são obsoletos no Sudeste do Brasil”.

Possessivos

Os possessivos propriamente ditos em LP apresentam uma regularidade que não requer regras especiais, o que facilita tanto o ensino quanto o aprendizado das suas formas. Há, entretanto, lacunas que são preenchidas com um ‘sistema’ complementar de indicação de posse por meio da preposição ‘de’ acrescida do nome/pronome referente ao possuidor. Observa-se, então, que ‘meu, seu, teu, nosso’ concordam com o núcleo do sintagma nominal (SN), enquanto ‘dele, da gente, de vocês’ têm o gênero de acordo com o sexo do possuidor ou do gênero do objeto.

⁸¹ “[...] the older second person pronouns, tu 'you (sing.)' and vós 'you (pl.)' are obsolete in southeastern Brazil.”

Ex.:

- a) Concordância com o núcleo do SN.

Meu carro tem teto solar.

Minha casa tem teto.

- b) Concordância com o possuidor

O teto dele abre. (do carro)

O teto dela é lindo. (da casa)

Este roteiro propõe a utilização da ‘intensificação de *input*’, que pode ser realizada a partir de formas (setas, balões) que mostrem a relações entre os termos, como nos exemplos anteriores, ou por cores que os relacionem. Eles podem aparecer todos em um único texto, porém devem ser enfocados paulatinamente. Para crianças, principalmente, indica-se o foco nos possessivos que concordam com o núcleo do SN em primeiro momento, pois são mais facilmente encontrados nos textos infantis escritos do que os possessivos que concordam com o possuidor. Uma vez fixado o uso dos primeiros, pode-se passar para o trabalho com os últimos e, em unidade posterior, apresentar todos juntos.

Pode-se organizar o trabalho, utilizando-se estratégias da FonF, a partir do quadro a seguir.

Quadro 33 - Pronomes possessivos

Pronome pessoal	Possessivo	
	Concorda com o núcleo do sn.	Concorda com possuidor (animado ou inanimado)
Eu	meu/s, minha/s	_____
Ele/a, a gente	_____	dele/a, da gente
Você	seu/s, sua/s	_____
Nós	nosso/s, nossa/a	de nós*
Eles/as, Vocês	_____	deles, de vocês

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Como mencionado, a regularidade dos pronomes possessivos facilita o trabalho com eles. Contudo, o uso do pronome ‘seu/s, sua/s’ em LP pode gerar ambiguidade que, na maioria das vezes, é resolvida quando o MD ou o professor conseguem focar como cada forma deve ser utilizada. Ou seja, é importante que o professor, depois de ter

exercitado bastante o tópico, trabalhe outras possibilidades de uso e demais ocorrências⁸².

Por exemplo, o uso de ‘da gente’ não é previsto na escrita formal, mas na informal pode aparecer. O ‘de nós’ também é bastante formal, mas apresenta a particularidade de vir sempre seguido por um numeral e ser usado para reforçar a quem pertence algo, como em ‘essa casa é de nós três e não de nós cinco’.

Demonstrativos

Segundo Perini (2002), os pronomes demonstrativos se comportam geralmente como modificadores, podendo flexionar em gênero e número. Em linhas gerais, e especificamente para o ensino de PPE a surdos, indica-se o trabalho com os usos mais comuns dos pronomes.

‘esse/a’, ‘aquele/a’ e ‘isso e aquilo’

Assume-se que ‘esse’ é usado para algo ou alguém que está próximo ao falante e ‘aquele’ para algo ou alguém que está distante do falante, lembrando-se que é preciso abordar a flexão de gênero e número. Também é importante saber que ‘esse’, ‘aquele’ e suas flexões, de acordo com Perini (2002), são usados para se referir a um ser humano ou quando seguidos pelo núcleo de um sintagma nominal.

Os pronomes demonstrativos ‘isso e aquilo’ são usados para se referir a uma entidade que não é identificada pelo nome, esteja ela explícita na frase, ou seja, recuperável por meio do contexto já citado.

Ao se pensar no ensino de PPE a surdos, é necessário, em primeiro momento, trabalhar os usos mais comuns dos demonstrativos, deixando-se para abordar, nos níveis mais avançados, questões de usos referentes às relações anafóricas e catafóricas dentro de um contexto mais amplo.

Assim sendo, recomenda-se que o trabalho com o PPE seja focado em algo que esteja perto ou longe do emissor ou do receptor da mensagem, chamando a atenção para o gênero gramatical e o número daquilo a que se está referindo. É necessário apresentar

⁸² A questão da ambiguidade deve ser tratada no nível avançado, pois os alunos já devem ter se apropriado dos usos dos pronomes possessivos, tornando mais fácil a compreensão do ponto semântico envolvido. Sentenças como a) João encontrou Maria e falou mal de seus pais e b) Maria jantou com Fernanda, mas não comeu a sobremesa dela, devem ser trabalhadas cuidadosamente. Em ‘a’ não se pode afirmar se João falou sobre os pais de Maria ou sobre os próprios pais. Em ‘b’ não é possível dizer se Maria não comeu a sobremesa que pertencia a ela mesma ou se não comeu a sobremesa pertencente à Fernanda. Ambiguidades como essas podem ser rapidamente desfeitas durante o ato de fala, pois é possível realizar perguntas que dirimam as dúvidas. Contudo, na escrita não é tão simples e, assim, é importante mostrar para os alunos que a ambiguidade deve ser evitada.

figuras que mostrem esses usos. A seguir, tem-se uma pequena amostra do que pode ser feito.

Figura 16 - pronomes demonstrativos



Fonte: a autora desta tese

Ainda se faz importante que o MD contemple o gênero gramatical dos nomes, como será melhor explicado ainda nesta seção, usando-se vermelho para o feminino e azul para o masculino. O que se refere a algo sem nome viria sem marca. Ainda é preciso trabalhar o plural, observando-se que ‘isso e aquilo’ não se flexionam no plural.

Interrogativos

Os pronomes interrogativos são muito usados desde os níveis mais básicos até os mais avançados. Dessa forma, para o ensino de PPE a surdos, propõe-se o trabalho com poucos vocábulos por vez, dois ou três. A escolha de quais devem ser trabalhados dependerá de suas ocorrências nos textos utilizados para a construção de cada unidade. É comum começar o ensino de L2 com diálogos que contenham perguntas como: ‘qual é o seu nome?’, ‘quem é você?’, ‘como é o seu nome?’; assim, os primeiros pronomes interrogativos a serem trabalhados podem ser ‘qual’, ‘quem’ e ‘como’.

Apesar de não ser obrigatório que se trabalhe esses pronomes em primeiro lugar, a sugestão se deve ao fato de eles surgirem em grande parte dos textos para crianças, adolescentes ou adultos, o que demonstra a necessidade de sua abordagem logo que possível.

De acordo com Perini (2002), os pronomes interrogativos ‘que’, ‘qual’ e ‘quanto/s’ sempre precedem um nome. Os demais pronomes podem ser usados sem estar ligados a um nome; são eles: ‘como’, ‘quem’, ‘o que’, ‘onde’, ‘aonde’, ‘por que’ e ‘quando’.

Para o ensino de PPE a surdos, todos os vocábulos citados devem ser trabalhados, sendo necessário também focar em alguns usos, como:

- ‘onde’ e ‘aonde’ informalmente são usados como sinônimos, mas, na escrita formal, ‘aonde’ deve ser usado com verbo de movimento;
- muitos pronomes interrogativos podem vir acompanhados por preposições e, assim, mudam o uso, como: ‘para quê’, ‘com quem’, ‘de onde’, ‘de quem’ e outros;
- alguns podem variar em gênero e número, como: qual/quais, quanto/quantos/as;
- ‘cadê’ tem o mesmo significado de ‘onde está’; não é usado na língua escrita formal, mas bastante usado na fala e na escrita informal.

Apesar de esses usos poderem ser trabalhados já nas primeiras unidades, deve-se focar em poucos pronomes interrogativos no início, pois o importante, nessa fase, é que os alunos surdos compreendam que são usados para questionar sobre algo ou alguém. Ou seja, a premissa é que os aprendizes possam inicialmente questionar e reconhecer uma interrogação.

Ressalta-se a necessidade de abordar o ponto de interrogação (?) como parte integrante de uma pergunta, podendo ele vir destacado com uma cor diferente ou algum tipo de sublinha, por exemplo. Mesmo que, geralmente, nas frases que contenham pronomes interrogativos, a ideia de questionamento já esteja embutida, é necessário mostrar aos alunos que na LP escrita não há a possibilidade de se formular uma pergunta sem o sinal ‘?’.

Considerações finais sobre a aplicabilidade

Nesta seção, intencionou-se de tratar prioritariamente dos tópicos gramaticais mais fixos no roteiro proposto, apesar de alguns tópicos flexíveis terem sido também abordados, como é o caso dos pronomes. Essas recomendações de aplicabilidade exemplificam como a FonF pode ser tratada dentro de um contexto interacional, embora certamente existam várias outras maneiras de tratar o mesmo assunto.

6.5 Unidade demonstrativa

Após a construção da proposta de roteiro gramatical e da amostra de sua aplicação, criou-se uma Unidade Demonstrativa, para que se tivesse um exemplo concreto de como os tópicos gramaticais, presentes no roteiro, podem ser tratados.

Assim, é possível verificar, na Unidade 1 do roteiro expandido, a maioria dos tópicos gramaticais presente na Unidade Demonstrativa – sejam ‘foco ativo’, ‘foco passivo’, ou ‘prévia’ – não têm ‘reforço’, justamente porque é a primeira unidade. Os textos utilizados para a construção desta unidade foram retirados não só dos livros

‘Pensando com Sofia – Quem sou eu?’ e ‘Cada um com seu jeito, cada jeito é de um’, que fazem parte do *corpus* de análise desta pesquisa, mas também do texto “Gente tem sobrenome”, canção de Toquinho, texto que não faz parte do *corpus*. Essa escolha se deu com a finalidade de se mostrar ao elaborador que os textos podem se entrelaçar, tanto em função do seu tema quanto em função dos tópicos gramaticais a serem enfocados em determinada unidade.

A unidade didática criada não tem como finalidade esgotar o trabalho com todos os tópicos contemplados no roteiro, nem mesmo os da Unidade 1 do nível I-A. Tem como premissa principal demonstrar que, mesmo usando um roteiro gramatical, o trabalho dentro de sala de aula com a língua dispensa a explicitação de regras gramaticais.

Unidade 1



Vamos ler!



Pensando com Sofia:
quem sou eu? Beat
Godoy e Patrícia Rocha
São Paulo: Cortez, 2014.

SOFIA

Texto 1 - Sofia pensando e perguntando:

“Por que tudo tem nome?”

Sofia – E penso...

Alberto – O quê, Sofia, o quê?

Sofia – Meu nome é Sofia. E o seu? Quem é **você** ?

Alberto – **Eu** sou Alberto.

Sofia – Qual é o nome do seu professor?

Alberto – O nome dele é João.

Sofia – Quem é a sua amiga?

Alberto – **Ela** é a Talita.

Sofia – Legal! Qual o seu sobrenome?

Alberto – Meu sobrenome é Silva.

Sofia – As pessoas têm nome e sobrenome.

Puxa! Ter nome é importante.

Unidade 1



Vamos responder para Sofia!

- 1) Meu nome é Sofia? Qual é o seu nome?
Meu nome _____.
- 2) O sobrenome do Alberto é Silva. Qual é o seu sobrenome?
Meu sobrenome _____.
- 2) O nome da minha amiga é Juliana. Qual é o nome da sua amiga?
O nome da minha amiga _____.
- 3) O nome do meu amigo é Fernando. Qual o nome do seu amigo?
O nome do meu amigo _____.
- 5) O nome do meu professor é João. Qual é o nome do seu professor ou da sua professora?
O nome _____.
- 6) A gente é feliz. Você é feliz?
_____.

Unidade 1



Vamos ler!

A casa
Gente tem sobrenome
TOQUINHO, música Canção de todos os crianças

Todas as coisas têm nome
Casa, janela e jardim
Coisas não têm sobrenome
Mas a gente sim.

Todas as flores têm nome
Rosa, camélia e jasmim
Flores não têm sobrenome
Mas a gente sim.

Todas brinquedos têm nome
Bola, boneca e patins
Brinquedos não têm sobrenome
Mas a gente sim.

Coisas gostosas têm nome
Bolo, mingau e pudim
Doces não têm sobrenome
Mas a gente sim.

As flores
A janela
A boneca
O bolo
Os patins
As rosas



Vamos observar!

Todas as coisas têm nome.

A borracha

A mesa

A cadeira

O livro

O lápis

O caderno

Unidade 1

A borracha



As borrachas



O caderno



Os cadernos



A cadeira



As cadeiras



O livro



Os livros



Unidade 1



Vamos construir placas para os objetos da sala de aula!



Agora vamos fazer placas das palavras am igas!

A **As** **O** **Os**

Unidade 1



Vamos completar!

- (1) O () __ porta
(2) Os () __ quadro
(3) A () __ mesas
(4) As () __ livros
() __ canetas
(1) __ lápis
() __ apontador
() __ estante



Vamos aprender!

	Preto		Pink		Azul Escuro		Laranja
	Vermelho		Verde Claro		Azul Claro		Marrom
	Amarelo		Verde Escuro		Rosa Claro		Verde Musgo
	Roxo		Branco		Lilás		Vinho

Unidade 1

A sala é colorida!



Como é a sala?

1. As mesas são verdes.
2. A janela é marrom.
3. __ quadro__ preto.
4. __ lixeira__
5. __ cadeiras__
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Unidade 1



Vamos observar!

O nome **da** Sofia. O nome **do** Alberto.

O nome **da** professora. O nome **do** professor.

O nome **da** amiga. O nome **do** amigo.

de + a = da

de + o = do



Vamos completar!

(1) **Do**

(2) **Da**

() O papel -- Alberto

() O caderno -- João

() A caneta -- professora

(2) A escola -- Sofia

() A borracha -- amigo

() O lápis -- amiga

Unidade 1



Vamos ler!

“Todas as famílias são iguais?”



Sofia – Quem é minha família?

Muitas **peessoas moram** na minha casa... a minha mãe,
a minha avó, o meu irmão, eu e minha gata, a Mia.

Você mora com quem?

Alberto – **Eu moro** com minha tia.

Sofia – Legal.



Vamos observar!

MORAR COM (PESSOAS)

Eles moram com a Sofia.

Ela mora com a família.

Eu moro com a tia Márcia.

Você mora com a gata Mia.



Vamos escrever!

___ **moro** com a gata. ___ **mora** com a família.

___ **moram** com a Sofia



Vamos observar!

MORAR EM (LUGAR)

em + a = na

em + o = no

O apartamento

A casa



Sofia mora no apartamento.

Eu moro na casa.

O sítio

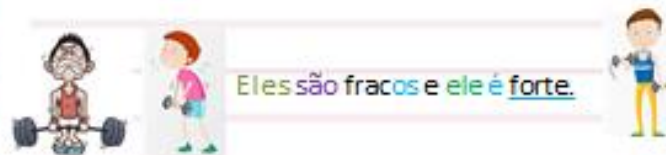
A cidade



Eles moram no sítio.

Ele mora na cidade.

Unidade 1



Eles são fracos e ele é forte.



Ela é forte.



Marcos é o mais velho e Luís é o mais novo.



Vamos colorir!



O bebê

A criança

O adolescente

O adulto

O idoso

A adolescente

A adulta

A idosa

Unidade 1

As pessoas da família são iguais????

"A família da Luanda"

Luanda é muito especial. Ela é linda, inteligente e muito divertida.

A Luanda tem uma família. Vamos conhecer essa família?

A mãe é baixa e um pouco magra. Ela gosta de arrumar o jardim.

O pai é muito alto e um pouco gordo. Ele gosta de duas coisas: ver futebol e cozinhar.

O irmão mais velho é alto e forte. Ele gosta de jogar vídeo games e gosta de ler livros.

O irmão mais novo é baixo e meio fraco. Ele gosta de brincar de esconde-esconde.

A avó é magra e alta. Ela gosta de caminhadas e ouvir rock.

Eles são diferentes.

Cada um com seu jeito, cada jeito é de um. Lucimar Rosa Dias, Editora Alvorada, 2012.



Ele é baixo e ela é alta.



Ele é gordo e ela é magra.

Unidade 1



Vamos responder!

Quem é muito alto e um pouco gordo?

Quem é baixo e meio fraco?

Como é a avó?

A família é igual?



Vamos observar!

GOSTAR DE

A mãe gosta de arrumar o jardim. Ela gosta de flores.

O pai gosta de cozinhar. Ele gosta de comida.

Os irmãos gostam de jogar. Eles gostam de jogos.

A avó gosta de caminhar. Ela gosta de ginástica.

Eu gosto de doce. Você gosta de doce?

Eu _____

Unidade 1



Vamos responder!

Na família da Luanda

Quem gosta de flores? _____

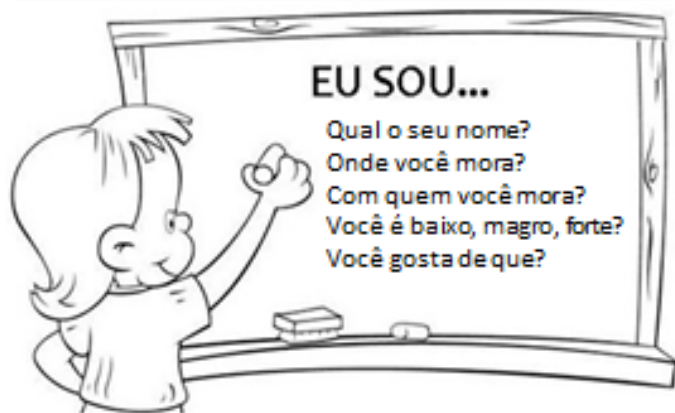
Quem gosta de comida? _____

Quem gosta de jogos? _____

Quem gosta de ginástica? _____



Vamos escrever no quadro!



Unidade 1



Vamos observar!

Ter

Eu **tenho** nome e eu **tenho** família.

A Sofia **tem** nome.

O Alberto **tem** nome.

Eles **têm** nome.

A Luanda **tem** família.

A Sofia **tem** família.

Elas **têm** família.

Considerações finais

As reflexões teóricas realizadas nos Capítulos 1, 2 e 3 deste trabalho foram imprescindíveis para definir sob qual ótica conceitual a proposta de roteiro gramatical seria construída. Dessa forma, para a elaboração dessa proposta foram levados em conta diversos fatores históricos e conceitos teóricos.

A problematização da educação de surdos foi um fator histórico importante. Ao ler sobre a história da educação de surdos no Brasil, é possível compreender que ela passou por duas grandes etapas, oralismo e comunicação total, que estavam intimamente ligadas às visões teóricas, metodológicas e sociais vigentes em cada época. Após essas duas etapas, a educação bilíngue, modelo oficialmente vigente até o momento da realização desta pesquisa, surge com bastante força, contudo é necessário compreender o que se entende por ‘educação bilíngue’.

Com a apresentação de inúmeros conceitos sobre bilinguismo e educação bilíngue, entendeu-se que existem duas concepções de educação bilíngue para surdos no Brasil: Educação Bilíngue de Reafirmação em que a Libras detém o papel central e a PL2 um papel secundário, sendo a reafirmação da identidade surda o foco; e a educação Bilíngue de Inserção em que ambas as línguas são privilegiadas, sendo o foco a formação bilíngue do surdo e, conseqüentemente, sua verdadeira inserção na sociedade. A partir dessas reflexões, também foi necessário tratar do ensino de PL2 e do que Grannier (2002) postulou como português-escrito para, a partir disso, definir de que português a proposta de roteiro trata: PPE básico.

Mostrou-se importante falar a respeito das concepções sobre roteiro existentes, pois se compreendeu que a criação de um roteiro demanda, especialmente, das crenças linguísticas do elaborador. Refletir sobre os tipos de roteiros revelou que um tipo não existe, a não ser na teoria, sem os demais, ou seja, a proposta de roteiro desta pesquisa é uma parte importante do processo. Dessa forma, adotou-se o roteiro gramatical para a construção de uma proposta de roteiro para a fase inicial do processo de ensino-aprendizagem de PL2 a surdos, PPE básico. Para esse tipo de roteiro, as propostas de autores como Nunan (1988) e Krahnke (1987) sobre a premissa básica de um roteiro gramatical demandar de análise da língua para ser construído, partindo das estruturas mais simples e mais usuais para as mais complexas e menos frequentes foram preponderantes neste trabalho.

Com o conhecimento de qual ‘português’ a proposta trataria, do que seria um roteiro gramatical e da escolha do tipo de roteiro a ser elaborado, verificou-se que as reflexões sobre abordagens e metodologias de ensino de L2 eram importantes. Fazer um apanhado histórico segmentado das abordagens e metodologias foi relevante para compreender o modismo pendular ao longo da história do ensino de L2 e quais pensamentos excludentes reinaram a cada

momento. Para, assim, mostrar que ao se basear na gramática é possível desenvolver um curso centrado na interação e no uso contextualizado da língua. Assim, a FonF e a Abordagem Interacional, trazidas no Capítulo 4, tornam-se recursos importantes para a intensificação da prática da língua dentro de um contexto interacional.

À luz das discussões teóricas tecidas, foram analisadas as entrevistas, os documentos específicos para o ensino de LP a surdos e os livros didáticos de PL2. Essas análises tinham como objetivo verificar as asserções iniciais que foram confirmadas. Assim sendo, constatou-se que:

a) apesar da vasta experiência de algumas escolas no ensino somente para surdos, essas unidades ainda não possuem conhecimento adequado sobre o ensino de PL2 e sobre bilinguismo, diferentemente do que acontece com a Libras, sendo essa língua priorizada nas unidades escolares pesquisadas. Assim, o Bilinguismo de Reafirmação é a concepção adotada pela maioria delas;

b) os documentos de orientação para os professores que trabalham com o ensino de LP a surdos revelaram que muitas das estratégias pedagógicas recomendadas estão mais voltadas para o trabalho com a Libras do que com o PL2 ou para o ensino de PL na perspectiva de primeira língua e que, com exceção de Gotti (1998), embora requeira adaptações e revisões, nenhum outro livro possui um roteiro gramatical que pode auxiliar o trabalho do professor elaborador de MD e

c) a análise dos livros didáticos de PL2 para ouvintes mostrou que, mesmo sendo para o ensino de L2, não são completamente adequados para o trabalho com o português a surdos, especialmente para o PPE básico, e também não possuem um roteiro gramatical que possa servir como base para a elaboração de um MD para esse trabalho.

Confirmaram-se as asserções e, conseqüentemente, justificou-se a elaboração da proposta de roteiro gramatical para o ensino de PPE básico a surdos. A proposta elaborada tem como objetivo principal procurar estabelecer uma base para a criação de MD específicos para o ensino de PPE a surdos.

Com a adoção dos pressupostos da FonF e da Abordagem Interacional, preocupou-se em criar o roteiro gramatical a partir da observação de textos autênticos que pudessem oferecer um recorte da 'língua real' utilizada por crianças. Esses textos são uma fonte de interação valiosa, pois se entende, nesta pesquisa, que a interação, lugar onde ocorre a aprendizagem, se dá não somente entre pessoas, como também entre pessoas e textos. Como os textos infantis foram a grande fonte de interação, os tópicos que compuseram o roteiro foram retirados deles.

Analisar texto infantil pode parecer fácil, porém, muitas vezes, foram necessárias 3 horas de trabalho em um texto relativamente curto para que se conseguisse retirar os tópicos gramaticais a serem enfocados e separar os verbos. Trabalho esse, que somente aconteceu depois de dias procurando textos que estivessem dentro da temática escolhida. Após separar os tópicos gramaticais, as formas verbais e os verbos, ainda foi necessário agrupar os livros conforme as formas verbais adequadas para cada nível, como mostra a tabela (Cf. Quadro 8). A etapa da escolha de textos autênticos é tão importante para o elaborador de roteiro quanto para o elaborador de MD, sendo o preparo de um banco de textos uma ação, altamente recomendável, que pode auxiliar nesse processo.

Para a organização desses tópicos em níveis e desses níveis em unidades, adotou-se, primeiramente, a proposta de Grannier e Furquim-Freire (2009) quanto às formas verbais adequadas para cada nível do ensino de PL2 a surdos. Porém, no decorrer da análise dos textos infantis foi observado que as formas verbais propostas pelas autoras para o ‘nível avançado’ – subjuntivo, futuro do presente e futuro do pretérito – não tinham ocorrência significativa nos textos infantis analisados e, assim, optou-se pela elaboração de uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de PPE básico em que o nível avançado, proposto por Grannier e Furquim-Freire (2009) ficasse para uma etapa posterior.

As reflexões de Perini (2002), Grannier et al. (1984), Grannier (2016) e Pontes (1972) e outros foram extremamente valiosas para a identificação dos aspectos da língua portuguesa que são mais relevantes para o ensino de PL2 a surdos, bem como para ancorar a organização dos tópicos gramaticais que compõem a proposta de roteiro desta pesquisa.

Assim, as formas verbais constituíram-se no tópico mais rígido do roteiro, seguido pelos verbos que possuem certa flexibilidade, pois estão ligados aos textos escolhidos que podem ser outros, dependendo do elaborador de MD. Contudo, apesar da flexibilidade, a escolha dos verbos a serem enfocados em cada unidade seguiu critérios que foram julgados como importantes: separação conforme as conjugações (1ª conj./ 2ª conj./ 3ª conj.) e conforme as ‘regularidades’ presentes nas irregularidades das formas verbais. Ambos os critérios estão ligados à necessidade de agrupar verbos que apresentem alguma regularidade morfológica em suas formas verbais. A junção dos verbos constitui-se em uma atividade trabalhosa, pois apesar de tanto Pontes (1974) quanto Perini (2002) já terem feito essa separação, os autores tiveram motivações diferentes das que se apresentam neste trabalho. Sendo assim, foi preciso considerar o que para os surdos seria visualmente importante. O agrupamento dos verbos irregulares além de ser visto no roteiro, pode também ser encontrado no Apêndice 3.

As mesmas reflexões também foram o suporte usado para a aplicabilidade da proposta. A aplicabilidade da proposta de roteiro gramatical teve como base a ideia de que o maior canal de aprendizagem do surdo é a visão, dessa forma, procurou-se construir estratégias metodológicas que priorizassem esse sentido. A partir da estratégia da FonF, ‘intensificação de *input*’, cores, figuras, sublinhados e setas tornaram-se fortes instrumentos para demonstrar a aplicabilidade de proposta.

A elaboração do ‘roteiro expandido’ (Cf. quadros 16, 17, 18 e 19) demandou análise profunda dos livros infantis, principalmente do ‘Pensando com Sofia’, com o objetivo de mostrar como os tópicos do roteiro gramatical (Cf. quadros 12, 13, 14 e 15) pode ser ainda organizado de acordo com as várias unidades, baseando-se nos textos escolhidos pelo elaborador de MD. Para essa aplicabilidade, houve a necessidade de divisão dos tópicos gramaticais em ‘foco ativo’ – aquilo que precisa ser trabalhado por meio de exercícios que vão de atividades de reconhecimento até atividades que envolvem algum tipo de produção; ‘foco passivo’ – tópicos que devem ser tratados apenas com explicação e atividades de reconhecimento, de maneira menos aprofundada; ‘prévia’ – tópicos que não necessitam de atividade, devendo o tópico ser contornado temporariamente, por meio de traduções ou de uma explicação rápida e ‘reforço’ – ponto que necessita ser revisado com atividades. Isso foi feito com o objetivo de mostrar como o roteiro gramatical pode ser aplicado em um material, a partir de textos autênticos.

O subitem ‘indicação’, presente no Capítulo 6, foi construído com base nas características da educação de surdos no Distrito Federal. Levou-se em consideração questões como: necessidade do trabalho primeiro com a Libras para somente depois iniciar o processo de ensino-aprendizagem de PL2; quantidades de horas/aula destinada para cada nível e para cada unidade; faixa etária dos alunos e a relação entre série/ano de escolarização e o nível do PPE. Essa construção teve como objetivo mostrar a aplicabilidade da proposta é possível nas escolas públicas dessa região.

Espera-se que a Unidade Demonstrativa (Cf. seção 6.5), apresentada no Capítulo 6, tenha evidenciado que, embora se use um roteiro gramatical para a elaboração de um MD, a prática da língua em sala de aula dispensa a explicitação de regras gramaticais prescritivas, o uso de atividades descontextualizadas e de recursos não relevantes para os surdos. Acredita-se que a internalização das regularidades da língua se processa a partir do uso da língua e de fornecimento de ‘*input*’ significativo. Nota-se que se assume que a ‘torrente de *input*’ também é uma estratégia muito importante para um MD destinado ao ensino de PL2 a surdos, apesar de não aparecer na Unidade Demonstrativa (Cf. seção 6.5), tendo em vista a necessidade de espaço

físico, páginas, demandado para efetivar a apresentação da quantidade de atividades de leitura e escrita que caracteriza uma ‘*torrente de input*’.

Retomar duas colocações ainda se fazem importante para as considerações finais desse trabalho. A primeira, de Nunan (1988, pág.33, tradução nossa) que afirma “A dificuldade para os planejadores de roteiro é que muitas vezes eles têm de tomar decisões antes que a pesquisa em questão tenha sido realizada”⁸³, corresponde a nossa realidade: pesquisas sobre o ensino de PL2 a surdos são escassas, fato que fez com que decisões, baseadas no conhecimento da pesquisadora fossem tomadas para a construção desta proposta.

A segunda, de Krahnke (1987, p. 8, tradução nossa⁸⁴), que diz “Cada tipo será definido como se um existisse independentemente dos outros, apesar de, na prática, os tipos de roteiro serem frequentemente combinados”. Ou seja, além da necessidade de um roteiro básico para a construção de um MD, também é preciso a elaboração de outros roteiros complementares que possam ser combinados ao proposto nesta pesquisa. Por exemplo, um roteiro baseado em habilidades, que predetermine, por intermédio de pesquisas, quais as habilidades necessárias que uma pessoa surda precisa ter na escrita.

O percurso desta tese começou situando historicamente os problemas da educação bilíngue de surdos, passou pelas concepções de bilinguismo, pelo ensino de PL2, pelos pressupostos do que Grannier (2002) postulou como PPE e foi adotado neste trabalho, passou pelos conceitos e tipos de roteiro para justificar a opção ao roteiro gramatical, foi até as metodologias de ensino de L2 para compreender a posição da gramática neste trabalho e, assim, adotar a FonF e a Abordagem Interacional como bases, analisou as entrevistas e os documentos a fim de justificar a elaboração da proposta de roteiro, fez-se esse caminho com o objetivo de construir a proposta de roteiro e sua aplicabilidade. Na tentativa de fechar esse círculo, foi construída a Unidade Demonstrativa (Cf. seção 6.5).

Esse foi o caminho que esta pesquisa precisou trilhar, para que chegasse ao final com a certeza de que o primeiro passo para a construção de um material didático pensado para o ensino de PL2 a surdos foi dado. Esse longo percurso também demonstra como é complexa a elaboração de um roteiro que, a primeira vista, pode parecer um agrupamento de tópicos, sejam eles de que tipo forem, mas que, se feito com cuidado, pensando realmente nos processos de ensino-aprendizagem de uma L2 e respeitando as características e necessidade de um determinado público, requer um grande trabalho.

⁸³ The difficulty for syllabus planners is that they often have to make decisions before the relevant research has been carried out.

⁸⁴ Each type will be defined as though it existed independently of the others, although in practice syllabus types are frequently combined.

Dessa forma, entende-se que esta tese faz uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de PPE básico a crianças surdas baseada nos usos da língua, respeitando as características de aprendizagem dos alunos, respeitando a sua primeira língua, a Libras e, assim, resguardando o direito legal do surdo de ser bilíngue. A presente proposta é concebida sob a luz da Educação Bilíngue de Inserção, pois acredita que as duas línguas são importantes para que o aluno surdo seja inserido na sociedade e, assim sendo, o trabalho dos profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da LP deve estar centrado nessa língua.

Referências

ALLEN, J. P. B. General purpose language teaching: variable focus approach. In: BRUMFIT, C. J. (Ed.). *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon, 1984.

ALMEIDA FILHO, J.C.P (org). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, Unicamp: Pontes Editores, 1992.

_____. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). *O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes Editores, 1989.

ALLWRIGHT, D. The deaf of the method. In: Structural-global audio-visual (SGAV) methodology conference. Carleton University, Ottawa, Canada, 1991. Plenary paper.

ANTUNES, R.; GRANNIER, D. Educação bilíngue de reafirmação e educação bilíngue de Inserção – uma proposta para a educação de surdos. *Revista Comunicaciones en Humanidades*, Santiago – Chile, n. 5, 2016. Disponível em: <http://revistas.umce.cl>. Acesso em: 8 dez. 2017.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. In. ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russel N. *Teaching English as a second language: a book of readings*. 2ª ed. New Delhi, India: Tata McGraw-Hill. p. 4-8, 1972.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BLEGHIZADEH, S. *The Structural Syllabus: The Golden-Egg – Laying Goose That Should Not Be Killed*. TESL Reporter 43, (1). 2010, p. 15-30.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trans. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. 1ª edição: 1929.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science*. Chicago: University of Chicago editora? 1935. p. 499-517. Reprinted in Hockett. 1970. p. 307-321.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de Surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BREEN, M. Syllabus design. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 151-159.

BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in the Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CADLIN, C. Syllabus design as a critical process. In: BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in the Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; RICHARD, W., *Language and Communication*, 1983, 2-27.

CESTEROS. S. P. *Aprendizajes de segundas lenguas – Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DE ANGELIS, G. *Third or additional language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

DOUGHTY, C., & WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1989.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1987.

_____. Investigating form-focused instruction. *Language Learning – A Journal of Research in Language Studies* [S.1.], v. 1, n. 51, p. 1-46, 2001.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Integração social & educação de surdos*. R.J.: Babel, 1993.

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FISHMAN, J. A.; LOVAS, J. Bilingual education in sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, n. 4, p. 215-22, 1970.

FREIRE, M.; LESSA, A. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

Gattegno, Caleb. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* (1st ed.). Reading, UK: Educational Explorers, 1963.

GRANNIER, D. M. Syllabus. In: HENRIQUES, E. R.; GRANNIER, D. M. *Interagindo em português: textos e visões do Brasil*. Brasília: Thesaurus, 2001.

_____. Português-por-escrito para usuários de Libras. *Revista Integração*, ano 14, n. 24, p. 48-51. 2002.

_____. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

_____. O ensino de português como L1 e como L2. In: SOUZA, S. L. *O ensino de língua portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas*. Curitiba, PR: Ed. CRV, 2014.

_____. et al. *Brazilian Portuguese – your question answered*. Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

_____. *Pistas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas do gênero gramatical dos substantivos no ensino de português brasileiro como segunda língua*. In: *Língua Portuguesa – Unidade na diversidade*. Hlibowicka-Wehlarz, B. Wisniewska, J. Jabtonka, E. Lublin: Universidade Marie Curie-Sktodowska (2016)

GRANNIER, D. M.; FURQUIM-FREIRE, R. M. A seleção de textos para o ensino de português-por-escrito a surdos em diferentes níveis de aprendizagem. In: XII CONGRESSO DE HUMANIDADES, II SIMPÓSIO SOBRE ENSINO DE PORTUGUÊS A SURDOS, III SIMPÓSIO DE BILINGUISTO E LÍNGUAS DE SINAIS. Brasília, 2009. *Revista Intercâmbio*.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: an introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

_____. Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (2), p. 133-145. 2010.

HAMER, J. *The Practice of Language English Teaching*. England: Longman, 2001.

HAMER, J. F.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, O. (Ed.). *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia: John Benjamins, v. 1, 1991. p. 215-234.

HUBBARD, P. et al. *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

JOHNSON, R.; LIDDELL, S.; ERTING, C. *Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education*. Washington, D.C.: Gallaudet University, Gallaudet Research Institute. 1989.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KNOORS, H., & FORTGENS, C.. The Rotterdam bilingual project: Two languages for deaf toddlers]. *Van Horen Zeggen*, 35(1), 4–11, 1995.

KRAHNKE, K. *Approaches to syllabus design for foreign language*. New Jersey: CAL, 1987.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

_____. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: SIMPÓSIO NORTE-AMERICANO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, Bellagio, Itália: Rockefeller Center, 1988.

LONG, M.; CROOKES, G. *Units of analysis in syllabus design: the case for task*. In: CROOKES, G.; GASS, S. (Eds.). *Tasks in a pedagogical context*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1993. p. 9-54.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista HELB*, Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB, ano 1, n. 1, jan. 2007. Disponível em <<http://www.helb.org.br>>.

McLAUGHLIN, B. *Second-language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MACNAMARA, J. *Bilingualism in the modern world*. *Journal of social issues*, nº. 23, 1967.

MARSCHARK, M. *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press, 1993.

MISHAN, Freda. *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books, 2005.

MOURA NEVES, M. H. *A gramática passada a limpo – conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEWARK, L. How not to interfere with language learning? *International Journal of America Linguistics*, 32(1), 77-83, 1966.

NOVAES, E. C. *Surdos: educação, direito e cidadania*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

NUNAN, D. *Syllabus Design (Language Teaching: A Scheme for Teacher Education)*. Oxford: Oxford University Press, 1988.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Modern Portuguese – A Reference Grammar*. New Haven; London: Yale University Press, 2002. (Yale Language Series).

PICA, T. *Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?* *Language Learning*, 44, 493-527, 1994.

PONTES, E. *Estrutura do verbo no português coloquial*. Petrópolis: Vozes. 1972.

PRABHU, N. S. There is no best method – why?. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 161-176, 1990.

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

REIBEL, D. Language learning analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 7(4), p. 283-294, 1969.

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

RICHARDS, J.C. AND RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDSON S. A.; DOHRENWEND B. S.; KLEIN, D. *Interviewing its forms and functions*. New York: Basic Books, 1965.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SCHLATTER, M.; et al. *O papel da interação na aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação*. In: Letras de Hoje, Porto Alegre. v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. São Paulo: EDUSF/Editora Autores Associados, 1999.

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

SOUZA, R. A. *Letramentos de alunos surdos para a vida*. 2012. p. 194. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

SPADA, N. *Relationships between instructional differences and learning outcomes: a process-product study of communicative language teaching*. *Applied Linguistics*, v. 8, issue 2, p. 137-161, 1987.

SPADA, N., & FRÖHLICH, M. COLT Observation Scheme. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 1995.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or not – The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

THOMPSON, I. *Can strategy instruction improve listening comprehension?*. *Foreign Language Annals* 29(3), p. 331-342, 1996.

TITONE, R. *Le Bilinguisme Précoce*. Brussels: Dessart, 1972.

TOMLISON, B. *Materials Development in Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WILLIAMS, J. The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*. 29:3, p. 325-340, 2001.

WILKINS, D. *Notional syllabuses*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1976.

Apêndices e anexos

Apêndice 1 - Entrevistas

ES-01

Parte 1

Entrevistado 1 (E1)

P⁸⁵ - É... Eu estou aqui na escola é... ES-01, escola especial. Estou com a diretora, nós vamos fazer uma breve entrevista como tem sido feito. Não é nada formal, é uma conversa na verdade, não é uma entrevista e sim uma conversa guiada... depois vamos chamar a coordenadora... supervisora para ela também contribuir com algumas questões que são mais pedagógicas e menos administrativas.

P- Então no primeiro momento é uma escola pública, particular, conveniada, municipal, estadual?

E1- Particular.

P- (trecho incompreensível) Como ela se mantém? Recebe subsídios do governo...

E1-Não, a escola ela... nós temos uma mantenedora, que nos mantém, que é a -----. Associação Educacional ----- do Brasil e nós temos também filantropia, né, então através da filantropia a gente recebe pelo convenio Fundeb.

P- Ah, então tem convenio com Fundeb. Então com o Fundeb contribui com algumas bolsas, é assim?

E1-Não é bolsa, eles contribuem por valor sobre aluno matriculado.

P- Entendi, por conta de ser... por conta de ser filantrópico.

E1- Exato. Esse... Essa contribuição é um pouquinho (trecho incompreensível).

P-Que é... A supervisora que falou comigo, me falou o que... quanto é a mensalidade que a escola gastaria por aluno é um valor alto, né.

E1- Entorno de 1,085 reais por turno.

P- ... Quantos alunos você tem pagante?

E1- Nós temos três alunos pagantes.

P-Quantos alunos tem ao todo?

E1- Cento e quinze.

⁸⁵ Para facilitar a compreensão foi usada a letra 'P' para a fala da 'pesquisadora' e 'E' para a fala dos 'entrevistados', sendo 'E1' entrevistado um, 'E2' entrevistado dois e assim por diante.

P- Desses cento e quinze, três são pagantes. E1-Três são pagantes.

P- Ok. ... A quanto tempo essa escola é uma escola bilíngue pra surdos ou trabalha dentro de uma perspectiva bilíngue?

E1- Assim nós não nos consideramos bilíngues, porque a escola começou como oralista passou para comunicação total e estamos tentando... encaminhando para o bilinguismo, mas ainda falta bastante.

P- Ok. A escola tem quantos anos?

E1- Cento e quinze alunos?

P- Não, quantos anos a escola tem?

E1- Ah, desculpa, eu entendi quantos alunos tem? Nós temos quarenta e oito anos. P- Quarenta e oito anos de experiência de educação de surdos?

E1- De surdos.

P- Única e exclusivamente?

E1- Única e exclusivamente escola para surdos.

P- Começando com oralizamos passando pra ... comunicação total e agora uma perspectiva bilíngue mesmo que você não fale...

E1-Sim.

P- Por quê que você não trabalha mais com a comunicação total?

E1-Então os nossos professores... os nossos professores tem mais de vinte anos na casa que trabalharam nessas questões e são questões (trecho incompreensível) e são muito difícil essa questão de mudança, então assim, tem muita coisa ainda assim de comunicação total, português sinalizados... os vícios que ainda se mantém né. Não considero que nós sejamos uma escola bilíngue.

P- Ta, mas você acha que você tá no caminho? Que a ideia é que vocês estejam caminhando?

E1- Nós estamos tentando chegar lá.

P- Ok. É... alunos surdos você já falou que são cento e quinze. Vocês não tem alunos ouvintes?

E1- Não.

P- Vocês fazem distinção de surdez e de deficiência auditiva para o ingresso do aluno na instituição?

E1-... Não totalmente, vamos dizer assim... o aluno que oraliza que tem um bom ganho com aparelho auditivo e que consegue uma comunicação oral efetiva mesmo sendo DA, mas com o uso da tecnologia consegue uma comunicação oral efetiva, a gente orienta as famílias para que continue na escola regular ou procure uma escola regular.

P- Então, aqui o aluno pode ser deficiente auditivo sem nenhum problema desde que ele não utilize da língua portuguesa como primeira língua.

E1- Não, nós temos até uns que utilizam a... em casa o português oral como primeira língua, nós temos alunos que são DA, mas que mesmo assim preferem ficar aqui. Não é excludente. A gente orienta de que o aluno que tem um bom ganho oral com aparelho e que tem uma comunicação efetiva oral que o ganho diferenciado talvez seria melhor na escola regular. Porque aqui na escola a ... língua usada a ... de comunicação...

P- De instrução.

E1- De instrução é a Libras. Não a oral. P- Mas se o aluno, mesmo assim optar...

E1- Optar... pode ficar. Nós temos alunos nessa condição.

P- Tá bom... Existe algum teste de nivelamento em Libras? Quando digo nivelamento em Libras quero dizer assim quando o aluno chega na escola vocês se preocupam se ele está fluente, se ele não está fluente, que nível ele tá de Libras?

E1- A gente até gostaria de fazer isso, mas a gente não... é inevitável nós aceitamos alunos surdos, assim. Independente, claro da idade, né, se ele vem já com alguma escolaridade, assim, mas a gente aceita alguns alunos surdos que nos procuram em sua grande maioria, né... são jovens em idade escolar, adultos não. E não fizemos esse nivelamento, muitos vêm com um... gestos domésticos, caseiros em Libras, né. Então vem para escola justamente para aprender a Libras e se comunicar dentro da comunidade de surdos e dentro da escolaridade também com a Libras.

P- Ok... Existe algum teste de nivelamento em língua portuguesa?

E1- Não.

P- Também não, quer dizer o aluno chegou aqui com a idade etária para está no 5º ano, ele vai para o 5º. Se ele chegou aqui com a idade... isso eu to dizendo um aluno que estudou em outros lugares, não existe um nivelamento linguístico, ele tá com... ele é básico, intermediário, avançado não é isso, é conforme as etapas de educação do MEC.

E1- ... Mais ou menos, não exatamente nessa proporção... porque esse ano nós tivemos... é difícil a gente receber alunos que vem de escola inclusiva, né, que daí não tem conhecimento nenhum. Mas esse ano aconteceu, nós recebemos uma família que nos procurou e que a criança estava sendo excluída na escola regular e daí a menina não queria ir mais na escola era na quinta serie...

P- Surda?

E1- Surda, tava no quinto ano que não sabia absolutamente o mínimo de português e a gente então olhou os cadernos da menina, fez uma avaliação com o material pedagógico que ela estava usando. Eu queria para poder ver o que ela poderia ter. Pela a idade, assim ó, nós conseguimos reclassificar para o terceiro ano.

P- Tá, okay.

E1- Ela não tinha a menor condição de estar na quinta serie, tanto que no nosso terceiro ano ela é a maior aluna, obviamente pela idade, está destacando, mas está com dificuldades enormes para acompanhar.

P- Então, na verdade vocês de alguma forma fizeram o nivelamento.

E1- Sim, tem... tem alguma coisa assim. A gente não tem um teste formal... P- Formal...

E1-... Que se aplica, mas a gente recebeu casos que não são muitos, mas a gente sim faz uma avaliação do material pedagógico do nível... pedagógico que ela se encontra para ver se ela tem compatibilidade mínima...

P- Para ela está naquela etapa.

P- ... A Libras é ensinada na escola?

E1-Sim.

P- Sim, todas as etapas?

E1-Todas as etapas, da educação infantil ao ensino médio. P- Tá bom. É... isso... e... Tem conteúdo específico?

E1- Sim, tem conteúdo específico.

P - Então ela vai do nível mais básico ate o nível mais avançado?

E1-Iso, isso, a professora com formação especifica em letras Libras, professor surdo com formação especifica também.

P- Ok. Ótimo... Há interprete.. a gente já conversou sobre isso não com você, mas com a orientadora. Mas tenho que perguntar para ficar gravado. Há interpretes na escola? Qual o papel deles?

E1- Não tem, não tem. Todos utilizam a Libras.

P- Ok. Em que língua ou em que línguas são administradas as aulas?
E1-Em Libras.

P- Todas as aulas são em Libras?

E1-Todas as aulas são em Libras, todas.

P- Tá bom. Quantos professores surdos vocês tem na escola?
E1- Nós temos cinco.

P- Cinco pessoas. Ok... Há aulas diferenciadas quanto à língua? Isso no sentido de... vocês pensam a aulas de língua, aula de línguas 1 que seria Libras e aula de língua 2 que seria língua portuguesa. Vocês pensam nela de forma diferenciada, olhando para especificidade linguística do aluno, olhando para... que é... qual é o nível que ele pode alcançar. Retomando quando ele... ele não tem...

E1- Essa é a orientação. Essa é a orientação, né. O professor quando ele fecha a porta ou quando vai para a sala de aula, né, a gente sabe que nem sempre que isso é cumprido. Mas essa é a orientação.

P- ... Eu ia lhe perguntar se há aulas inclusivas ou aula exclusivas, mas estando numa escola somente de surdos não tem o porque fazer essa pergunta.

E1- Sim.

P- Tá. Quantas aulas de língua portuguesa, como segunda língua, os alunos tem semanalmente? E qual a duração de cada aula? Isso eu vou perguntar.

E1- Sim, a duração de cada aula é de cinquenta minutos cada aula , isso a “G” aqui a orientadora, alias a supervisora, pode responder com mais...

P- Com mais afinco.

E1-Com mais precisão.

P- Tá. Como são preparadas as aulas de língua portuguesa? As professoras tem um horário de coordenação, elas preparam isso em casa, tem um momento específico? Quantas professoras de língua portuguesa tem? Só uma?

E1-Não, duas.

P- Duas... Elas trabalham juntas?

E1-Duas professoras, elas trabalham... trabalham juntas. Temos uma professora que trabalha somente no ensino médio e a outra professora que trabalha no fundamental.

P-Fundamental... Elas coordenam juntas? Elas têm...

E1-Coordenam sim, elas coordenam... tem um momento de... nós não temos hora...

P- De coordenação.

E1-Uma hora de... de preparação das aulas. Os professores não tem hora adicional, por enquanto, né. Uma luta que a gente tá tentando, mas nós temos hora de planejamento juntos, então os professores planejam juntos as aulas para ter seguimento.

P- Ok, ótimo... Vocês possuem material didático para o ensino de língua portuguesa como segunda língua? Quem produz?

E1- O material... Não adotamos livros, não adotamos material específico, né. O material é produzido pelos professores.

P-Então... os professores estudam... por exemplo, nós vamos agora trabalhar com os pronomes, né, pronomes de primeira pessoa singular e plural, ai eles próprios produzem o material tanto o material didático quanto o material avaliativo, são os próprios professores que produzem. Não existe então, um material que já esta pronto, mesmo que não seja produzida pelo professor em que ele utiliza aquele material sempre?

E1- Provavelmente sim... essa questão eu vou deixar para que a “G” responder para ti.

P- Ok, tá bom. Material didático também. Ok,sem problemas. É 16.

E1- Ela acompanha mais...mais de perto.

P- Ok, sem problemas. Vocês tem curriculum próprio para o ensino de português?

E1- A “G” te responde.

P- Tá bom. Qual a formação do professor de português como segunda língua? Ele é só formado em letras?

E1-Só formado em letras.

P-E tem Libras... e tem curso de Libras?

E1- Tem curso de letras e tem Libras. Eles têm proficiência e..o...Pro-libras.

E1-Pro-Libras, eles tem essa formação, ele fizeram essa prova que foi instituída há muito tempo.

P- Essa é uma exigência da escola?

E1-Não, esses professores, eles já estavam na escola e agora essa prova foi instituída, então todos os professores fizeram a prova, mas como eu te disse os nosso professores, eu acho, que a professora mais (trecho incompreensível) de nove anos de casa. Então, a gente troca muito pouco de professor. Temos professores de vinte e oito anos, vinte e cinco, de dezessete anos de casa, muito tempo de casa... P- Ah, entendi.

E1- Muito tempo de casa, nossos quadro de professores é antigo. A gente troca muito pouco por várias razões, primeiro que não tem muito professor com formação especifica no mercado e segunda a gente tenta reter o nosso profissional.

P- Ok... O professor de língua portuguesa não tem formação de ensino de segunda língua, ele é só um professor de letras?

E1- Sim.

P- Tá ok.

E1-De letras Libras, nós teríamos só que talvez tenha essa formação de letras Libras só professor de Libras mesmo.

P- Tá. Que é a professora surda?

E1-Sim.

P-É um tanto quanto diferente, porque a premissa é que o surdo não seja professor de língua portuguesa, né.

E1-É, não é.

P- Que ele seja de Libras. Ok. Mas a minha pergunta é no sentido de assim, o professor de li...o professor... acho que você já entendeu, né. O professor de português ele não tem uma forma...

E1- Não tem uma formação específica para segunda língua, até onde eu sei não.

P- Tá bom, ótimo, era isso que eu queria saber.

E1-Tem letras, né.

P- Letras... Que ele é um professor de língua portuguesa, não tamos tirando mérito dele.

P-Vocês fazem coordenações para a orientação de professores para o ensino da segunda língua, material didático, preparo de aula, avaliação.

E1- A gente tem formações, né, períodos de formação julho e final de ano, início de ano sempre tem formação. Inclusive a gente convida pessoas para falar desse assunto, né, então a gente procura trazer pessoas de fora para ajudar nessa parte. Não é assim um curso em específico, mas período de formação de uma semana. Tem isso duas vezes ao ano.

P- Ok. Como são feitas as avaliações de aproveitamento de língua portuguesa pelos surdos ao longo do curso, existe uma avaliação? Quando digo avaliação, digo uma avaliação longitudinal, se o aluno está aprendendo língua portuguesa continuamente, existe uma avaliação?

E1- Isso eu vou deixa para a “G” responder.

P - Tá bom. Sem problemas... é vinte.

P- A Universidade federal, da região, ou qualquer outra instituição de ensino superior mantém alguma parceria com a escola para a formação continuada dos professores desta escola?

E1- A Universidade 'X'.

P- Que é a mantenedora.

E1-Estamos vinculados a essa Universidade por ter a mesma mantenedora, sim.

P- Então de alguma maneira a ES-01 traz conhecimento para dentro da escola?

E1-Sim.

P- Tá bom. Ok. Voc... Agora é uma pergunta extremamente subjetiva, (trecho incompreensível) é bem você mesma que vai responder. Você acha que a educação bilíngue tem gerado resultados positivos no que diz respeito à aprendizagem e língua portuguesa pelos surdos? Quais? Por quê?

E1- Então como eu estava dizendo, a nossa escola está tentando... é uma discussão que a gente vem prometendo pelo uns oito anos sobre ser bilíngue, sobre saber o que é bilíngue, né, quais são as exigências. Então assim, há uma discussão bastante forte entre os professores e a coordenação, a gente já trouxe pessoas de fora para falar sobre bilinguismo e outros assuntos e tudo mais... Os diferentes posicionamentos quanto a isso, se usar português na modalidade escrita e em todas as disciplinas, e a Libras como instrução já seria bilíngue. Outros dizem que não, que haveria que ter a disciplina de Libras na mesma proporção da língua portuguesa e assim, essa divergência de opiniões e essa discussão ainda tá bastante acalorada. Eu não vejo a nossa escola indo assim com muito... Colocarmos na pergunta de que tipo assim há...?

P- Ela é bilíngue.

E1- É, não, não mesmo.

P- Você acha que é um processo que ainda está em construção ou desconstrução, né? Ela pode no meio.

E1-Sim, sim, com certeza. Ainda, está em processo, nosso objetivo é chegar lá, mas acho que está faltando muita discussão ainda.

P- Tá bom. Vou parar agora e vou esperar a "G" para a gente terminar. Mas diante mão já agradeço a "R" pela a contribuição.

Parte 2

Entrevistado 2 (E2)

P- Continuando com a nossa conversa aqui na escola ES-01. Eu vou conversar com a "G" que é a orientadora.

E2- É.

P- Sobre algumas... é supervisora. Sobre algumas questões mais pedagógicas. ... Que ficaram para ser respondidas. Então, “G” quantas aulas de língua portuguesa como segunda língua os alunos tem semanalmente e qual a duração dessas aulas?

E2-Depende o nível, tá. Na educação infantil, a gente coloca na nossa base como seis horas de... de língua portuguesa, tá.

P- Por semana?

E2- Por semana. Mas essa língua portuguesa muitas vezes é dado em Libras, as explicações é dada em Libras, né, mas a exigência se torna em cima da língua portuguesa. Mas, ela acaba sendo também ministrada em Libras. Como se você me pergunta a geografia, a história, a sociologia, a filosofia toda ela é dada em Libras. Mas tem a sua parte do português.

P- As atividades, os textos...

E2- As atividades, tudo, textos... Os textos são colocados depois traduzidos em Libras, né. Depois que fazem a tradução desses textos, tanto em Libras quanto na língua portuguesa, então o tempo todo sendo usado, né, as línguas. Então, mesmo sendo aula de português, como eles têm feito, né. A partir do primeiro ano, continua os seis períodos de português, tá, mas na base... na matriz já esta traço Libras, porque não é o português somente que é dado, então se bota traço. Para trabalhar assim, com a Libras, com a parte de gramática, configuração de mãos todo essa parte mais especifica da língua eles têm um período semanal. Mesmo tendo uma professora surda, os pequenos, tá. Eles têm o professor...

P-Dedicado?

E2-... dedicado a esse trabalho para ver se a configuração está correta, se a posição ta correta, se a localização ta correta, vocabulário...

P- (Trecho incompreensível)

E2- (Trecho incompreensível) a parte cômica, como se diz a parte de piadas e ele tenta trabalhar, assim, o professor precisa ampliar o seu vocabulário, então é um trabalho... principalmente para os pequenos, é também um estilo de linguagem. Apesar que o professor aceita, mas a professora surda tem um cuidado maior. Aceitam comunicação, mas esse professor especificamente tem um cuidado maior.

P- E na serie iniciais do ensino fundamental?

E2- Os iniciais também são seis, passando para quatro.

P-Seis horas semanal. E ai nas series finais?

E2- Quatro de língua portuguesa mais duas de PTL.

P- O que é PTL?

E2- Produção textual e leitura.

P- Mais quantas de PTL?

E2- Duas. O que da as seis, de novo. A professora de português se preocupa com a leitura... da parte de interpretação, gramática, tá. Enquanto a de PTL, não que a de português não trabalha com leitura, literatura as duas se juntam e fazem trabalho juntas.

P- Sim.

E2- Isso tudo, mas são dois profissionais diferentes, tá.

P- E no médio?

E2- No médio nós temos então, no primeiro ano três de português, tá, e um de PTL. Ai tem literatura também que envolve.

P- Mais um?

E2- Mais um de literatura.

P- Então cinco horas?

E2- Cinco horas.

P- E no segundo ano?

E2- É o mesmo, a base até o terceiro.

P- Ok.

E2- Mas eles continuam todos com um período específico de Libras.

P- Tá, a Libras não vai... não vai sair do curriculum?

E2- Não sai do curriculum, até eles concluírem o ensino médio.

P- Até ele sair da escola?

E2- Até ele sair da escola. Com outra abordagem, né, um pouco diferenciada.

P- Vocês produzem material didático para o ensino de língua portuguesa como segunda língua? Quem produz?

E2- Olha o pouco que se tem são os próprios professores, né, eles fazem aquelas adaptações.

P- De um material de primeira língua?

E2- De um material de primeira língua para um de segunda língua.

P- Como são preparadas as aulas? Como os professores preparam as aulas de língua portuguesa?

E2- Olha...

P- Tem horário específico?

E2- Não, ele não tem horário, isso é preparado fora do seu horário de aula, tá. Ele não tem um período dedicado a essa atividade, tá, ele prepara fora, provas fora, corrige provas fora...

P-Material didático?

E2-... material didático que ele for usar, tá. Todo esse, tá bom.

P- Vocês tem curriculum próprio para o ensino de língua portuguesa?

E2- Ele é adaptado da rede, tá, para a educação de surdos. Nós temos toda a liberdade que a... a rede nos permite de adaptarmos o curriculum como nós acharmos melhor.

P- Tá, mas aqui dentro da escola, minha pergunta... Vamos pensar assim, você hoje é a professora de língua portuguesa decidiu sair da escola porque ela vai mudar de estado, mudou. Chegou uma professora aqui, essa professora ela tem um material que diz para ela você vai trabalhar no sexto ano.

E2- (trecho incompreensível)

P- Sim, então vocês tem um plano de estudo elaborado... ?

E2- Elaborado pelos profissionais da escola, tá.

P- Em todas as disciplinas, inclusive língua portuguesa?

E2-Todas elas, não isso é... precisa ter.

P- Tá. Mas esse plano ele ainda é uma adaptação da regular?

E2- Da regular. Ele ainda é uma adaptação da regular. Por que a preocupação disso? Porque como eu preparo para uma Universidade , para uma faculdade , né, e agora ainda me surge o problema do ENEM, que é uma coisa comum. Eu tenho que tentar aproximar, né, para que eles tenham chances de poder fazer... conteúdo normais, mas isso não quer dizer que surge situações que, os professores já estão habituados, a ter a liberdade de parar tudo que o aluno tem ou surgiu de interesse, tá. Como agora professora sociologia parou para trabalhar questão do ENEM aonde eles poderiam procurar os seus direitos. E com o apoio dos outros professores para ver essa situação toda do ENEM, da redação, dos interpretes, tudo. Então um novo movimento que está surgindo.

P- Ótimo, agora antes ..., você tinha me falado, que eu acho importante que você retome... que fica gravado, você tinha falado é... da... do engajamento dos terceiros anos para fazer ENEM, tudo, é... por conta que nós estamos em uma escola particular e essa escola também fornece bolsas vindas do aluno que consegue uma colocação no ENEM para Universidade , queria que você falasse nisso.

E2- Porque assim ó, o nosso obje...quando tu tem uma escola que é do ensino médio a tua visão já tem que ser de preparar o aluno desde o começo, desde que ele entra na escola que a família entra na escola de formar ele para uma faculdade, né, para fazer o ensino superior. Ou tecno... tecnológico, né, que agora tá surgindo muito forte as técnicas, tá, que também é uma outra fatia que a gente tem que tá observada nessa nova política. Mas agora em termos de Universidade , tu tem essa preocupação, então apareceu o que? Para eles terem bolsas de estudo...

P- Na Universidade parceira...

E2- Na 'X', tá, ou em qualquer outra que eles queiram que, temos aqui a tranquilidade outras faculdades particulares que aceitam a própria ---- que aceita não tem problema, todas elas aceita. Tem muita abertura quanto a isso, tá, mas meus alunos são carentes como sabe né, aquela situação toda que eles têm muita carência financeira, então eu tenho que ver uma possibilidade deles se realizarem essas expectativas que eu to dando, esse desejo que eu to (trecho incompreensível) e que esse desejo possa ter uma realidade, em fim. Então eles precisam fazer o ENEM, eles precisam passar no ENEM para garantir. Conseguir os 450 pontos, né.

P- E eles tão preocupados com isso?

E2- E eles estão preocupados com isso, estão ciente de todo esse processo. Então o que que houve? Houve uma inscrição, eu tenho 12 alunos... 11 que se inscreveram no ENEM, tá.

P- Grande?

E2- É grande e não é só se inscrever, é fazer. Porque dos 11 que se inscreveram só 10 fizeram do terceiro ano. Temos no segundo ano que todos fizeram, tá, mas o segundo ano não conta. Porque eu ainda tenho um ano todo para trabalhar.

P- Para trabalhar com eles. Mas mesmo assim, já mostra o engajamento deles.

E2- Já mostra tudo isso e a vontade que eles têm, tá? De... E nós temos professores de- les de que são exemplos de que eles podem. Eu também posso, eu posso ser igual a "M. L." posso ser igual o "F", eu posso ser igual a "L", eu posso ser igual aos meus... meus colegas...

P- Aos professores?

E2- Aos meus professores, né, então eles tem isso. Eles têm vontade de fazer isso, eles pediram muito isso para a professora de português. Então ela trabalhou muitos textos com eles, né, trabalhamos com questões de ENEMs passados, aquelas questões maiores, muito diferenciadas de um vestibular tradicional. E ai acabou acontecendo que no ENEM, segundo eles deve ter acontecido eu acredito, não respeitou a prova deles em Libras que é um direito dele. Que eles tem o direito de apenas receber a tradução dos... das instruções e ainda sobre muito custo o que me relataram palavras isoladas de vocabulário que eles não conheciam.

P- E traduzidas por... por profissionais?

E2- A maioria me relatou que não era traduzido por profissionais, que era traduzida por profissionais de cursos, apenas.

P- Quer dizer, isso mostra o quanto eles estão engajados em continuar os seus estudos.

E2- Em continuar os seus estudos, em melhorar, em pedir para os seus professores exigirem deles o português. Isso tudo é uma consciência, é um desejo, porque daí parte a necessidade deles ter essa melhora.

P- Isso é ótimo.

E2- Né. Então isso foi muito trabalhado. A questão de o primeiro ano eles brincam um pouquinho mais, aí ainda tão entrando naquela adolescência. A partir do segundo ano a exigência começa aumentar, eles querem saber coisas que acontecem, tá, eles perguntam uma aula e eles perguntam por que aconteceu aquilo? Eu vi aquilo na televisão. A gente sabe que a legenda eles não pegam.

P- Não pegam.

E2- Foi uma luta ano passada. Ótimo, conseguiram, mas eles não pegam tudo, tá.

P- Inclusive porque eles precisam aprender a língua portuguesa, né?

E2- A língua portuguesa, porque é basicamente a língua portuguesa e uma fluência e que alguém conhecer o significado das palavras para saber a leitura, né? Tem um significado naquilo dali, né, então aquilo dali foi foi foi, né. Mas eles estão aumentando a exigência, né, pro professor. Então eu acho que eles tem que ter um relacionamento melhor e aquele professor que sabe e aquele professor que fala que não está vencendo o conteúdo. Não tem importância. Nós temos sim algo, mas o nosso comprometimento é com esse primeiro, né. Essa flexibilidade se tem no curriculum e a mantenedora nos dá isso.

P- Ai, ótimo.

E2- Se eu chegar e dizer: “Olha eu tô com tal conteúdo.”. Nem se preocupa com isso. Eles querem que o aluno tenha sucesso. Porque eles nós avaliam quando chegam no vestibular da UPE, aí que é o maior...

P- A maior avaliação...

E2- (trecho incompreensível) Então, como eu falei, eles querem uma aula de redação esse ano por causa do tema, porque eu acho que a maioria dos alunos tiveram problema com o tema, tá, o tema desse ano. E que eles não aceitaram que não foi traduzido para eles adequadamente. Então a luta deles agora é que a prova toda do ENEM seja traduzida em Libras.

P- Uma coisa... Eu ia perguntar agora... Eu vou fazer a pergunta. Como são as avaliações de aproveitamento de língua portuguesa pelos surdos ao longo do curso? Na verdade a pergunta é se existe uma avaliação longitudinal? Uma avaliação de como ele tá caminhando com a língua portuguesa?

E2- Não.

P- Agora, na verdade se você pegar as provas deles da Universidade ou do ENEM, vocês já começam a perceber como é que é...

E2- Sim, eu consigo... eu consigo perceber. Porque no primeiro ano, a gente percebe uma característica assim, nós recebemos alunos de escola de surdos, tá, escola bilíngue. Então nas escolas de surdos que tem até a oitava série, nós recebemos crianças do ES-3, nós recebemos criança ES-04, nós recebemos crianças do ES-2, né. Então, são escolas que descarregam os seus alunos aqui para o ensino médio, aí a gente tem tipo uma fase de adaptação de curriculum para fazer com esses alunos, tá, nem melhora nem piora, é apenas uma adaptação...

P- Uma adaptação...

E2- Então o primeiro ano é mais trabalhado, as vezes a gente precisa fazer uma oficina aqui a tarde. Ou de uso de tecnologia ou do português ou da matemática, de alguma coisinha de adaptação. Partiu para o segundo ano, a gente acredita que (trecho incompreensível)

P- Mais uniforme...

E2- Então ai a gente parte... ai você tem dois anos para fazer isso.

P-Tá.

E2- Eu acho... não. Eu gostaria de ter bem mais tempo, eu gostaria de ter eles de manha e de tarde, tá, e de noite. Não é a realidade. Eu já tenho alunos do segundo ano que precisam trabalhar que eu tenho que encaminhar para o mercado de trabalho.

P- Sim, claro.

E2- Então tem toda essa realidade que se tem. Mas uma preocupação nova que surgiu foi o ENEM. O estourou agora foi ele.

P- E a procura por essa...

E2- E a procura deles por essa..., por isso.

P- “G”, brigada viu? Foram essas as perguntas.

Parte 3

Entrevistado 3 (E3)

P – Estamos aqui com a professora “Y”, professora de LP e de PTL do Ensino Médio. Ela participará da pesquisa, respondendo a essa entrevista semiestruturada. Então, “Y”, qual é a sua formação?

E3 – Eu tenho magistério, eu tenho curso de especialização na área da surdez, eu tenho graduação em letras com licenciatura plena e tenho pós-graduação.

P – Tá bom. Você tem formação em LP como L2?

E3 – Não.

P – Não tem. A sua especialização ou cursos, nada disso?

E3 – Não, nada.

P – Ok, sem problemas. Há quanto tempo você ministra aula de LP para surdos?

E3 – 32 anos.

P – 32 anos? É muita experiência, né, “Y”?

E3 – É bastante. Eu comecei trabalhando com 1ª série do Ensino Fundamental, fiquei uns dois ou três anos na 1ª série, depois eu fui para a 4ª série e aí eu fiquei durante muitos anos. Depois passei para o Ensino Médio por causa da minha fluência em língua

portuguesa, quer dizer, em Libras, porque eu tenho duas filhas surdas. Duas meninas surdas, uma está com 42 e a outra com 35, então eu já me direcionei para esse lado, né. Eu já era professora de... professora regular, eu tinha só magistério na época aí em fiz o curso em função das filhas surdas e aí direcionei. Trabalhei dez anos com ouvintes e agora com surdos eu estou há 32. Então, pela minha fluência em Libras é que eu fui para o Ensino Médio.

P – Nossa, quanta experiência. Isso é muito bom, pois isso é bem importante para a pesquisa. Quantos alunos, uma média, você tem em cada série/ano?

E3 – no 1º ano tem uns 20, mais ou menos, no 2º ano, mais ou menos, uns 15 e o 3º ano 15 também.

P – OK. Você realiza algum teste de nivelamento em LP para os alunos?

E3 – Não. Porque que a gente não faz isso? Porque nós temos os nossos alunos que vêm aqui pra escola desde piquininho, né. Então tem uns que vieram pra cá no maternal, então aqui eles passaram toda a vida escolar e têm aqueles que vêm de outras escolas já para o Ensino Médio, então o desnível é incrível, né. Porque aquele aluno que está vindo na escola desde piquininho, embora tu não seja professora dele, tu estás acompanhando. Tem os comentários na sala dos professores, tu termina conhecendo os outros alunos, né. Por apresentações deles, os trabalhos deles... então a gente já vai acompanhando a vida escolar do aluno. Então quando chega no Ensino Médio a gente já tem uma vidão daquele aluno. É ou não é? Já tem. E como não é uma escola tão grande a gente já conhece os alunos, então sabe em que nível está. Mas, vem alunos de diferentes escola e aí é uma dificuldade imensa. Daí o que que eu faço? Tu vai acompanhando o dia a dia dela para começar a conhecê-lo e é aí que começa, né. Mas, eu sempre procuro respeitar essa questão, tentar buscar algumas coisas que eles deixaram e aí eu faço as- sim... eu trabalho com três disciplinas, né: português, literatura e produção textual e leitura. Então, o que que eu faço? Eu combino com eles que no 1º ano, digo: vocês vão comprar cadernos para cada uma disciplina em separados e esses cadernos vão durar três anos. Porque eu sei da questão do surdo ter problema de não ter o contato todo tempo com a LP, ele esquece, ele esquece muito, pela memória fotográfica dele, né. Então o que que eu faço? Eu dou o conteúdo de 1º ano, aviso que esse caderno tem que durar três anos, eles terão esse gasto uma vez só. E aí o que que eu faço? Eu trabalho todo o 1º ano, os conteúdos que têm que ser trabalhados. No 2º ano, eu faço assim, eu dou o conteúdo, vou adiante e vou e volto, vou e volto, o tempo todo até o fim do ano. Eu nunca deixo um conteúdo de lado, parado, eu sempre olto, volto, volto. E no 2º ano eu faço a mesma coisa, eu volto desde o 1º ano e dou o segundo, volto no 1º e dou o 2º, sempre assim. Quando eles chegam no 3º ano, eles têm que ter o conteúdo do 1º, o conteúdo do 2º e o conteúdo do 3º. Então a gente sempre dá passo pra frente e volta, passo pra frente e volta. Durante todos os anos é assim.

P – Nossa, que legal. Você tem um excelente registro, precioso, do processo de aquisição da LP.

E3 – Muito. E qualquer coisa eu volto no caderno. Então eu tenho aquele caderno... tu olha assim no 3º ano é uma loucura porque tem o conteúdo lá de dois anos atrás. E é fantástico eu fico assim impressionada. Teve alunos que fizeram o ENEM, que já se formaram, e eu recebi uma mensagem no WhatsApp: “Y, obrigada, obrigada que tu incomodaste, incomodaste com relação a redação que tu ficastes batendo como é que era a redação dissertativa, e ficou, e ficou e eu consegui tantos pontos. E eu digo meu Deus que

presente, né. Um presente pra mim mesmo. Porque tu ver assim o crescimento, porque o surdo, e tu vai concordar como professora de português, eles estão acostumados a fazer a redação só narração, narração, é contar, contar, contar. Eles só sabem fazer narração. Então, quando chega na época do vestibular, eles não sabem fazer a dissertativa. Então há muito tempo atrás eu trabalhava o texto dissertativo só no 1º ano, pela questão do vestibular e aquela coisa toda, agora eu puxei para o 2º ano. Então eu já começo a trabalhar no 2º ano o texto dissertativo, a redação mesmo como tem que ser feita. Eu observei, há muito tempo, que se eu deixasse mesmo só para o último ano não teria resultado no final do ano, é pouco tempo. Então, eu voltei, no 2º ano eu já começo a trabalhar isso. Porque tu começa na 1ª série a narração, conta, conta conta, vai pro Ensino Fundamental, todo ele é só conta, conta, conta. No 1º ano eu não faço isso ainda porque vem muito aluno novo, eles precisam se acostumar comigo, se adaptar com meu esquema, eles precisam também adquirir muito conhecimento que não adquiriu lá fora, que são pré-requisitos, então no 1º ano eu não faço isso, deixo na narração e deixo na descrição, trabalho esses dois tipos de texto e a partir do 2º, não que eu abandone a narração. Tem momentos que sim, eles trabalham, eles trabalham tudo. Então é ótimo.

P - Excelente. E, da próxima vez que eu voltar, se você puder me mostrar um.

E3 – Com certeza, mostro sim.

P – Então vamos lá. Em que língua ou línguas são ministradas as aulas?

E3 – Tá. Eu tenho fluência em Libras, né. Então eu prezo muito essa questão da Libras, mas eu prezo muito (ênfase) a LP escrita. Eu acho que eles têm que ler. Desde o dia que eu comecei a trabalhar com o Ensino Médio, eu trazia ao texto paralelo a mim, língua portuguesa escrita com Libras. Eu até a primeira vez que entrei numa turma de 4º ano, nós tínhamos até o 4º ano, eu entrei e coloquei um texto no quadro, escrevi o texto todo no quadro, e comecei ali do lado, conversando, mostrando e pá, pá, pá, pá, aí um aluno chegou pra mim e disse assim: “o professora, tu tá com muito trabalho, tu palhaça, porque os outros professores fazem xerox distribuem em sala e depois colocam as perguntas e a gente sai respondendo. Porque que tu faz isso? Tu tá perdendo tempo, dá o texto pra gente e ainda coloca tudo lá pra explicar”. Aí eu expliquei que eu não posso agir como age um professor de ouvintes que larga o texto a professora ler e eles acompanham, não pode, porque eles vão olhar pra mim ou eles vão olhar para folha, eu não posso trabalhar assim. Não faz mal que dá muito trabalho, meu objetivo é que vocês aprendam, no final eu vou ter um bom retorno. Então eu trabalhava sim, sempre e naquela época não tinha essa questão de projeção, essa facilidade de tecnologia de agora. Então eu preparava, nós tínhamos aqui o retroprojeter e ele era rarissimamente usado na escola, aí eu comecei a fazer lâminas. Então eu projetava e trabalhava todo o texto com eles, deixava primeiro eles darem uma olhada, uma lida no texto. Falava para eles: vocês vão ler vão tentar, vão ver o que entenderam do texto, depois me expliquem o texto... ah tá, uma coisa tá, mas outra não fechou, então vamos ver o que não fechou. Retroprojeter, o texto do meu lado, Libras e língua portuguesa escrita. Aí eu trabalhava, daí começou a surgir efeito, o vocabulário deles começou a aumentar porque as palavras que apareciam ali apareciam em um outro momento, ia fixando. Aí eu comecei a ler com eles, com essa turma, o livro O voo da gaiivota da Emmanuelle Laborit, 205 páginas. Tu acredita que eu passei o livro inteiro para lâminas e li o livro inteiro com eles em sala de aula? Eu botava o retroprojeter e as vezes eu chamava um aluno pra ler ali, pra eles terem um contato com isso. Depois eu fazia, eu parava com aquilo e fazia brincadeiras, ou eu ligava o retroprojeter e perguntava onde é que estava tal palavra, fazia brincadeiras.

P – Você fazia o sinal em Libras para eles acharem em português?

E3 – Isso. Eles corriam lá e apontavam. Tipo de coisa pra descontrair e também para ver a questão da... da leitura, da aquisição, né. Então foi muito gostoso e era muito legal porque Ensino Médio eu tinha só, eram quatro turmas, né, eu tinha alunos só o 3º e o 4º pela questão da minha fluência em Libras a coordenação me colocou nos dois últimos, que eram alunos mais maduros que precisavam mais da minha fluência. Então todos os dias eles sentavam e a gente trabalhava nesse retroprojeto com leitura, com leitura, com leitura. Os outros alunos, das outras turmas, passavam e viam e queriam saber porque eles estavam sempre sentados ali com textos e lendo, eles diziam: “A Y não dá aula, ela só dá palestra”.

P – E, com essa atividade, você percebeu uma melhora na escrita?

E3 – Deixa eu te contar. Quando chegou em agosto, eu disse pra eles, a gente começou desde abril mais ou menos, um livro grosso, né, eu pensei que ia o ano inteiro... Eu avisei a coordenação os textos que eu vou trabalhar são todos do livro, eu não vou trabalhar outros textos, porque ali tá tudo, tem gramática, tem tudo ali. Então eu trabalhava no próprio texto, trabalhava gramática, tudo ali, no texto, dentro daquele contexto. Ai o que aconteceu? Eu disse em agosto: agora vocês vão comprar um caderninho pequeno e vocês vão escrever o livro da vida de vocês. Mas, vocês vão pegar o caderninho e vamos combinar assim, vocês escrevem de um lado e deixa a outra folha em branco, dai eles fizeram isso durante o segundo semestre e quando chegou um determinado momento eles começaram a me dar pra correção, aí eu comecei a fazer a correção do lado, chamava, mostrava e pá, pá, pá. Deu um trabalho pra fazer isso, você não tem ideia, tinha noites que eu não dormia. No começo eu comecei a pegar aquele hidrocor e colocava na lâmina em cada palavra que eu sabia que eles não conheciam, eu colocava ali em cima o significado, um trabalho danado. Eu passava madrugadas sem dormir fazendo as lâminas. Então, ai eles fizeram, tu acredita... no final eu combinei assim, nós vamos fingir, vamos brincar que vocês são os autores, vocês vão digitar os textos, vão na gráfica e vocês vão publicar, vão mandar fazer capa dura com foto de vocês, com título, com agradecimento, com tudo. Aí eles fizeram, e eu disse agora nós vamos fazer o dia da inauguração do livro de vocês, então vão vir gente para autógrafa. Fiz um coquetel...

(interrupção)

Outra pessoa – Y, os alunos estão te esperando.

E3 – Ok. Eu vou lá. Só terminando. Eu combinei na direção e disse que eles tinham que vir arrumados com roupa chic. Todos vieram produzidos pra festa, nós fizemos um coquetel e cada um apresentou o seu livro e foi a inauguração dos livros. No ano seguinte eu fiz a mesma coisa e assim mais ou menos uns trinta e poucos alunos fizeram os seus livros. Alguns fizeram dois e me deram um, se você quiser eu te mostro.

P – Quero sim. Você tem que ir lá na turma, né? Posso te enviar as demais perguntas por e-mail para você responder?

E3 – Pode sim. Obrigada
Parte 4

Entrevistado 4 (E4)

P – Estamos aqui com a professora “T”, professora de LP e de PTL do Ensino Fundamental. Ela participará da pesquisa, respondendo a essa entrevista semiestruturada. Então, “T”, qual é a sua formação?

E4 – Olá. Você não vai me perguntar nada de português não, né? Sei nada de português. Sou formada em filosofia. Trabalho com os meninos só com os temas, eles fazem a redação e eu corrijo as ideias, nada de português.

P – (rsrs). Pode ficar tranquila. Não vou fazer esse tipo de questionamento. Você tem formação em LP como L2?

E4 – Não.

P – Não tem. A sua especialização ou cursos, nada disso?

E4 – Não.

P – Qual é a sua formação?

E4 – Sou graduada em filosofia, e tenho curso de magistério e pós-graduação na educação de surdos. Só um pouco. Pode desligar a gravação.

P – Claro.

2. Tem formação em LP como L2? Qual?

Não tem graduação em Letras e nem em qualquer curso de LP como L2.

3. Há quanto tempo ministra aula de LP para surdos?

Trabalha com surdos há mais de 20 anos. Mas, com Produção textual e leitura há mais de 5 anos.

4. Quantos alunos surdos você tem em cada série/ano?

No mínimo 5 e no máximo 12 alunos.

5. Você realiza algum teste de nivelamento em LP para os alunos?

Somente para os novos alunos que não são conhecidos. Pois, os alunos da escola não precisam demonstrar o que sabem, a professora já os conhece e compreende o grau de proficiência deles em LP.

6. Em que língua(s) são ministradas as aulas?

Libras e LP.

7. Quantas aulas de LP como L2 os alunos têm semanalmente? Qual a duração de cada aula?

São duas aulas de 50 minutos cada, por semana.

8. Como são preparadas as aulas?

As aulas são preparadas em casa já que a escola não possui horário de coordenação.

9. Vocês possuem material didático para o ensino de LP como L2? Quem produz? Como são produzidos?

Não. O material é produzido de acordo com o momento cultural e histórico, ou seja, conforme a necessidade do momento.

10. Vocês têm roteiro/syllabus para o ensino de LP? Sobre que bases ele foi elaborado?

Não sabe responder já que não é professora de LP e também não se interessa pela gramática e sim pela comunicação que pode/deve ser desenvolvida entre eles (surdos).

11. Como são feitas as avaliações do aproveitamento da LP pelos surdos ao longo do ano letivo?

De acordo com a professora, as avaliações são realizadas de diversas maneiras:

- prova escrita - produção de texto

- "interpretação de texto" - a professora fez questão de frisar que essa "interpretação" é bastante diferente do que é feito com alunos ouvintes. Na verdade, parece ser olhar para uma imagem e estabelecer uma relação daquela imagem com a vida pessoal. (talvez, algo que se assemelha com expressar seu conhecimento de mundo por intermédio da narração).

- leitura de imagens que propiciam a produção do texto descritivo.

12. Como você acha que está o nível dos alunos em LP ao final de cada série/ano?

CRESCENDO. A professora afirma que essa é uma excelente resposta, já que percebe que os alunos estão em progressão. Afirma também que a aquisição da L2 está mais adequada.

13. Como você avalia a proficiência dos alunos surdos dessa escola ao saírem do Ensino Médio?

Acha que não consegue avaliar por ser professora somente das séries finais do Ensino Fundamental.

14. Qual o diferencial dessa escola no ensino da LP para surdos?

A vontade que a escola possui em provocar/estimular o aprendizado da LP.

15. Como é trabalhada a leitura de textos em LP?

A professora relata que entrega os textos com as linhas enumeradas e pede para que os alunos, em grupo, destaquem as palavras desconhecidas. Depois a professora pergunta o que eles compreenderam, tudo em Libras.

Outras vezes, afirma que faz a tradução sinalizada, que não é compreendida pelos alunos.

Ainda existem momentos que ela faz a tradução do texto para Libras.

Outra forma de trabalhar, relatada pela professora, é a leitura de histórias em quadrinhos que, segundo ela, é mais fácil por se tratar de um gênero textual calcado em imagens, já que o surdo tem uma "memória fotográfica" e percebe esse gênero com mais facilidade. Depois de cada aluno ler a história, ele vai contá-la em Libras enquanto é filmado, olhando o filme que fizeram ele vai escrever uma narrativa baseada no filme. Porém, a professora faz questão de dizer que eles vão escrever em "língua portuguesa de surdos". Depois eles podem dramatizar. Mas, ela lera redação por redação, avaliando somente a ideia (pois, para ela, é isso que importa). Após a leitura, a professora traduz para o português padrão e os alunos fazem a comparação.

16. Como é trabalhada a produção de textos em LP?

Ela relata somente o que já havia dito anteriormente, a escrita a partir da leitura de imagens, porém, afirma que antes dessa escrita é feita uma discussão para que os alunos compreendam todos os contextos que podem estar envolvidos naquela imagem.

Também disse que a produção textual a partir dos filminhos que são gravados em sala também é uma atividade importante em sua aula.

17. Que tipos de exercícios de LP são trabalhados?

dinâmicas com vocabulários

ditados – datilológico

figura

datilológico + sinal

letras iniciais e letras finais para que seja completado o meio

assunto. Ex: profissões - a professora vai deixando o maior número de palavras surgir.

Minhas impressões após a entrevista.

Depois de explicar todo o projeto perguntar se ela aceitaria participar e pedir que ela assina-se o Termo de Livre Consentimento CEP/IH, o que ela fez com muita boa vontade, expliquei que iria fazer uma breve entrevista para formar o perfil dela ela concordou prontamente. Porém, quando disse que iria gravar ela pediu para que eu não gravasse, justificando ficar muito inibida quando sabe que está sendo gravada. Vale a pena ressaltar que ela não me pareceu uma pessoa nada inibida, muito pelo contrário, mostrou-se muito desenvolta e extrovertida. Pareceu-me uma forma de não se comprometer.

Contudo, respondeu quase todas (haja vista 10 e 13) as perguntas com relativa boa vontade, demonstrando conhecimento sobre a educação de surdos, mas pouco sobre Ensino de LP e menos ainda sobre ensino de LP como L2.

Em alguns momentos, ela chegou a dizer que a única coisa que importa para ela é o conteúdo, as ideias e que ela não trabalha com gramática e sim com a necessidade de os surdos se comunicarem uns com os outros.

ES-02

Entrevistado 1 (E1) e entrevistado 2 (E2)

P- Hoje são 13/11/2014, eu estou em Região Sul, na ES-02 pra uma conversa inicial com a “K” fonoaudióloga, a “E” a coordenadora pedagógica da escola e a “J” professora de Libras da escola que é surda, então nós teremos aqui duas línguas no mesmo espaço. Dando início a “E” vai falar um pouco da estrutura pedagógica da escola e clínica da escola, os espaços que compõem essa escola.

E1- A escola tem três espaços né. A escola, a clínica e o centro social. Primeiro espaço, o que foi fundado a escola, né. Sessenta anos de escola, né. Clínica que não (trecho incompreensível). Não sei...

E2-Veio um pouco depois.

E1- Não sei se veio um pouco depois. E por fim, por cerca de três anos quatro anos atrás abriu o nosso centro social, tá? Então quando as crianças... quando as famílias vem buscar matricula, elas entram pela clinica, hoje é feito toda essa (trecho incompreensível) né, a respeito das questões sócias econômicas, de...de... deficiência auditiva que essa criança tem, se é uma (trecho incompreensível) para a criança para avaliar que vai empenhar para ter acesso a essa outra língua ou se ela tem possibilidade de estar em uma escola regular. E assim isso define isso, a criança tendo idade entre 0 a 4 anos fica na estimulação precoce, né. A “K” profissional responsável ela tem (trecho incompreensível) da educação infantil ai ela passa para a escola. Aqui na escola tanto ela vai ter... tanto a família vai ter um encontro com a nossa profissional... da orientação, né, nossa orientadora pedagógica. A criança vai fazer uma avaliação do nível dessa criança, às vezes é solicitada uma vaga na educação infantil, outras vezes na primeira serie... segunda, veio de outras escolas, alguns vem de escolas regulares. Então a gente faz uma verificação, né, para ver o conhecimento que essa criança tem em Libras muitas vezes não tem. Então é um processo de... de ... inicia... da inicio a essa questão da Libras, né. E depois ver em que serie, vê qual seria a serie que o conhecimento do aluno tem, vê que serie essa criança (trecho incompreensível). O centro social, ele tem a função de trazer a criança e deixar ela mais tempo na escola no sentido de que eles têm o contanto com essa língua por mais tempo possível. Então lá no centro social a gente oferece cursos, oficinas de limpa marca, oficinas de Libras, oficina do hino nacional, não só do hino nacional, mas de todos os hinos... Então o objetivo é que eles ficam mais tempo dentro da escola, nós temos muita criança com crê habilidade social, esse é um dos objetivos primeiros, né, o outro objetivo é possibilitar que eles tenham mais tempo na escola e (trecho incompreensível) eles vão desenvolver mais. Nós temos um curso também de reciclagem de papel que acontece três vezes por semana com parceira com órgãos da prefeitura e assim a gente vai ampliando aos poucos os cursos. O sistema desse ano, inovamos com curso de dança para os pequenos, né, primeira e segunda serie e temos também para os pais. Os pais que vem de muito longe com essas crianças e ficam aqui perto da escola esperando que eles saiam no final da tarde, os pais dos pequenos. Então, temos que (trecho incompreensível). A “J” é a professora desse curso para pais, né. Então essa é a estrutura da escola, que nós mencionamos.

P-... Para a gente começar, eu queria te perguntar primeiro “E” é uma escola pública, particular, conveniada, municipal, estadual?

E1- É uma escola particular, tá, que é uma escola das irmãs, da associação ‘W’. E temos convênios, tá, com a prefeitura, com o estado... E também tem bolsas da própria congregação.

P- Tá, agora o convenio com o estado com a prefeitura, ele é um convenio aonde que eles pagam pra vocês a mensalidade das crianças? Não existe o convenio, por exemplo, da rede pública...

E1- Já teve.

P- Não tem mais?

E1- Já teve ai nós acabamos encerrando, porque não combinava muito com essa questão de férias, questão de uma vez por semana eles tinham um dia livre...

P-Livre...

E1- Tá, então isso dava muita confusão aqui para organizar horários dos professores, ai a gente acabou esses... esse tipo de ligação, ai agora só os professores.

P- Primeiro eu queria pedir desculpas a “J” porque eu, muito tempo e nada de surdo...

E2- Já nós atualizamos aqui, eu já assumo aqui. Eu tava finalizando aqui a colocação. P- Ok.

E1- Eu acho que a gente pode começar né, com a “K” ela vai colocar um pouco do trabalho dela.

P- Tá, eu só queria fazer essas perguntas mais básicas pra isso ficar registrado para depois eu... pra depois eu não me perder. Por exemplo, vocês falaram que a escola... eu ia perguntar isso a quanto tempo essa escola é uma escola bilíngue?

E1- Eu nem sei o quanto tempo ela é bilíngue. Quando eu entrei na escola, ela já era uma escola bilíngue.

P-Já era uma escola bilíngue.

E2-Sim, eu estou aqui a 18 anos.

E1- Ela está a mais tempo que eu.

E2- E há 18 anos quando eu entrei aqui estava começando.

E1- Tava começando.

E2- Só que estávamos em transição e dai quando eu entrei tinha o “D”, “M”, tinha a “L” que era o grupo que estava tomando cargo na UBIS, que trouxe...

E1-(Trecho incompreensível)

E2- E estavam criando estudos, né, e os estudos era atribuído. E estávamos esse ano na transição do grupo oral, nós tínhamos professores que falavam... nós tínhamos professores que falava em sala de aula usando Libras junto, mas numa quantidade bem menor. No português é bem sinalizado, mas essa mudança começou justamente a 16 anos...a 17 anos de uma forma efetiva, a gente usava as duas línguas de uma maneira mais decorada com essa consciência de que se trabalhar o português, né, por meio de uso da Libras, de instrução da Libras. A Libras é uma língua que o português não ficava acima de Libras, junto de Libras exatamente.

P- Que era uma outra língua?

E2- É que daí seria uma comunicação total, que tinha também na época uso da comunicação total. Aquele português sinalizado era diferente daquele (trecho incompreensível), né, e uma outra ideia a respeito da língua de hoje...

P- Então, o que você tá me dizendo é que há 17 anos vocês já tinham consciência de que aquilo que vocês tinha que fazer não era mais a oralização e não era mais também a comunicação total?

E2- Exato.

P-... Quantos alunos surdos têm na escola?

E1- Hoje, nós temos mais ou menos 100 alunos.

P-100 alunos.

E1- É, da educação infantil até o oitavo.

P- Tem alunos ouvintes ou não?

E1- Nós temos alunos que...

E2- Nós temos alunos ouvintes. Aquele que tem uma voz bem metalizada...

E1- Dos pequenos?

E2-Sim

P- Mas ele é deficiente auditivo?

E2- Não, ele tem... ele tem um aparelho.

E1- Eu até posso saber quem é, mas nunca vi oralizando.

E2- Não, exatamente! Ele é ouvinte. Ele não oraliza.

E1- Ele não oraliza, mas ouve.

E2- Eu já vi ele com o aparelho, eu sempre vejo ele de aparelho..

P- Ele é um menino... (trecho incompreensível)

E1- (Trecho incompreensível)

E2- Ele até assim... Eu o vi de aparelho, mas não sei, ele não usava antigamente. Ai desculpa. Ele tem uma perda bem leve, mas ele não é deficiente auditivo. No caso nas duas orelhas, eu achava que a gente classifica como deficiente auditivo, ele ouve pelo aparelho, né. Um lado ele tem a perda e o outro é totalmente normal. ... Ele tem de nascimento uma... uma mal formação de face e ele não consegue articular os sons, a voz é totalmente nasalizada, então o rendimento da oralização por isso não veio para oralizar , ele tava usando Libras...

P- Libras...

E2- Porque ele não consegue formar opção na fala, então ele... hoje eu acho que ele é o único. Tinha um outro menino que esse sim, um menino bem magrinho...

E1- Magro bem magrinho.

E2- Esse teve um que eu realmente achei que trocou de escola...

E1- Então esse é o outro, esse é o outro. Ele saiu, porque a questão dele não era surdez. Talvez algo neurológico, a gente não sabe.

E2- Falta de comprometimento.

E1- Tá? Mas a gente percebeu que aquilo não era a escola melhor para ele então foi feito esse encaminhamento para outra escola.

P - Então, ai vocês já começam a me responder outra pergunta, vocês fazem distinção entre surdez e deficiência auditiva para o ingresso do aluno para a escola?

E2- O ingresso é pela clinica, né, ai é aquilo que eu te disse. Elas fazem uma avaliação, tá, quando vai ser positivo para esse aluno do quanto vai ser positivo para esse aluno que ele vai ganhar para essa segunda língua, tá? Porque tu tava fazendo essa pergunta de crianças ouvintes que estavam na escola trabalhando, há muito tempo atrás nós tínhamos um menino. Ele ouvia, mas ele não processava.

E2- Ele tinha uma síndrome com o nome Plan Down. Era isso, né?

E1- Isso.

E2- Plan down (trecho incompreensível). Então era uma... um problema neurótico.

E1- Neurótico.

E2- Ele não conseguia... ele conseguia ouvir sons normalmente, mas ele não tinha nenhum entendimento diferenciado. Exemplo: palmas ou um telefone tocando. Qual som você ouviu? Esse ou esse? Ele dizia que esse era telefone, ai a gente fazia de novo e ele falava que esse era palmas e assim por diante. Era assim, escolhas né, e não que a gente não tinha o processamento.

P- Sentado?

E2- Sentado.

P- Isso.

E2- Depois disso ele melhorou, ele começou com nutricionais aqui da clinica para ser avaliada para a escola. Então, são uns casos muito especiais que nós avaliamos quanto vai ser importante a compreensão ou para a produção, nesse caso desse menino que tem uma perda. De um lado ele tem a perda, mas ele é ouvinte. Mas não consegue se expressar, tem muita dificuldade dentro da escola regular, porque tinha problema de comunicação. Então a mãe pediu uma avaliação para ver a possibilidade de entrar para se comunicar e ele ta se saindo muito bem.

P- Quer dizer na verdade a minha pergunta é... é uma pergunta tanto quanto comparativa que a nós estamos tendo problema em Brasília porque a gente não sabe fazer essa distinção a gente ta colocando todo mundo no mesmo saco, o surdo e o deficiente auditivo.

E1- Na verdade, o que apoia a escola, né, o que define o que eles vem para escola que eles já vem com essa definição para que eles façam terapia.

P- Mas lá em Brasília, eles fazem a terapia também, mas mesmo que nós...

E1-(trecho incompreensível)

P- Ai é a pedagogia, a pedagogia nós, a escola, não estamos sabendo lidar com esse aqui tem que ter português como segunda língua, porque o grau de perda auditiva dele não proporcionou a ele aprendizagem de português como primeira língua ou ele tem que ter o português como segunda língua ou não ele tem português sim, então ele vai ter um acompanhamento diferenciado. Nós estamos colocando tudo no mesmo saco. Então eu to tendo aulas com professores, com ouvinte e um surdo. Um ouvinte eu tem português como primeira língua odeia Libras, fala para todo mundo que odeia Libras e a gente coloca ele na mesma sala.

E1- Isso sim faz parte da orientação da clinica e por isso que eu te digo que ainda dentro da escola, eles passam por orientação, tá. Ai vem a avaliação com olhar pedagógico. As vezes eu também acabo junto com a colega da orientação fazendo uma avaliação, mas normalmente quando vem de lá ele fica.

P- Tá bom.

E2- E porque tem assim uma diferença, né. A gente procura ver... o grau de desenvolvimento. Ele tem português, ele consegue ouvir aparentemente bem, mas mesmo no momento mais completo são bilíngues e nas línguas dos sinais o conhecimento completo vai ser através das Libras. Se ele esta se sentindo bem, dificilmente ele vai vir aqui de uma escola regular dificilmente ele vai vir pra uma escola de Libras. Então, se ele tem essa oralização e ele tem essa audição de lá, aqui como primeira língua de função de uso é a Libras, então tendo a liberdade de conversa com as pessoas ouvintes que se incluem com os amigos que também oraliza com professor, diretamente né, em tudo se usa Li- bras. O professor vai usar Libras, ele tem esse direito de chamar o aluno, a liberdade de usar o que ele acha melhor, né, mas aqui a língua primeira é a Libras.

P-Libras...

E2- E ele lá vai, vai ser um período bem. Talvez o nível de bilinguismo dele seja mais equilibrado. Porque ele vai ter Libras e vai se desenvolver bem e vai ter alguma colaboração e vai ter as duas de uma maneira mais equilibrada. Alguns são surdos, mas tem uma vida mais acentuada e até frequentam a clínica também, se tem autorização. E o nível de bilinguismo oral é diferente, porque o acesso é diferente ouve diferente do que é (trecho incompreensível). Então é diferente, Libras continua se desenvolvendo normal. Então nesse sentido da sala de aula se usa Libras, o ensino é o português a oralização especifica a gente deixa separado o máximo, nós vamos ter Libras, todos nós usamos Libras. Ai o foco vai ser na escrita com português e com Libras na oralização, e nós vamos usar Libras quando preciso ou se ele tem bom acesso, talvez a fonoaudióloga use um pouquinho Libras para estimular mais a oralização...

P-Oralização?

E2- Cada um é diferenciado, cada um tem sua necessidade que vai desenvolver um trabalho mais adequado para esse... pra essa especificidade, né.

P- Ok... É só pra eu ir terminando as perguntas mais direcionadas. Você começou dizendo que sim “E”, existe algum tipo de nivelamento em Libras? Você falou que vocês percebem que não é um teste formal, né?

E1- Não, não. É na questão da fluência mesmo, tá, quando eles passam pro lado da escola para fazer essa avaliação, né, a coordenadora a “V” ela vai fazer uma avaliação primeira na comunicação, então já ai a gente vai perceber que nível. Se ele tem uma comunicação, se ele tem uma comunicação, se ele identifica alguns sinais. Às vezes são meninos que vem de outro estado ou de um outro lugar diferentes.

P- Diferentes.

E1- Mas a gente vai percebendo, tá, que existe é saber, né, o quanto eles sabem dessa língua ou que eles usam essa língua. Isso não quer dizer que lá na escolarização se ele tá... se ele veio da quinta serie, ele tem conhecimento de quinta serie, é na quinta serie que ele vai ficar. Mas a gente tem que saber o que ele precisa ser estimulado, tá?

P- Tá.

E1- Ai ele vai ser encaminhado lá para o centro social, mas contato. Nesse sentido. P- Tá bom. Não há interprete na escola ou há?

E1- Os nossos profissionais, alguns dos nossos professores, igual a “K” eles são interpretes, mas na sala de aula não.

P- Mas... Não, eles são interpretes fora do espaço escolar?

E1- Eles são interpretes em alguns momentos, por exemplo (trecho incompreensível) em um passeio, as nossas reuniões pedagógicas em que nossos profissionais vai interpretar...

P- Mas isso não quer dizer que ele vai que... que o papel do interprete é educacional? E2- Educacional...

E1- Não, não.

E2- Não é interprete contratado.

P- Não é educacional, na verdade é...

E1- Não, não.

P- Então não posso dizer que aqui tem interprete profissional...

E1- Não.

E2- Não é um interprete contratado.

P- Não é educacional, na verdade minha pergunta é se aqui tem interprete educacional, tem uma pessoa que o papel dela é ser interprete da escola?

E2- Não, não tem ninguém contratado como interprete para trabalhar só com... A gente já teve um a muito tempo atrás a um pouco de tempo, a “A, né.

E1- A “A” mais ai dentro dessas questões de (trecho incompreensível). E2- (Trecho incompreensível).

P- Mas ela não é interprete?

E1- Não, não. Os alunos todos tem contato dele com o profissional através de Libras. Todo profissional, quando a gente vai entrevistar um profissional ele tem que ter competência nessa parte.

P- Porque pra mim, ser um interprete contratado, essa que é a questão. Ele é contratado ou não é outro problema.

E1- Sim.

P- Pode ter interprete aqui.

E1- Sim.

P- Contratado para fazer a palestra para a professora.

E1- Sim. Exatamente.

P- Né, mas a minha pergunta, interprete educacional. Em que língua são ministrada as aulas? Vocês já falaram.

E1- Todas em Libras.

P- Todas em Libras. A aulas... Não, se não tem alunos surdos não precisa fazer essa pergunta. Não há aulas inclusivas e exclusivas.

E1- É, nós falamos um pouco nessa questão da inclusão, porque a escola também recebe alunos surdos com outras deficiências. Dentro desse foco, nós consideramos uma escola inclusiva.

P- Sim.

E1- Nós surdos. Então, essa é a língua para todos e claro que dependo da deficiência que as crianças apresentam a gente vai fazer trabalhar em cima das adaptações curriculares, né, então...

P- Mesmo que ela seja uma escola só para surdos ela não perde o caráter inclusive, que na verdade é estou trabalhando aqui para quem está incluso na sociedade. Quantas aulas de língua portuguesa como segunda língua, os alunos tem semanalmente? E qual a duração de cada aula?

E1- Eles têm quatro aulas semanais de língua portuguesa e uma de literatura. Período de 50 minutos.

P- 50 minutos.

E1- Isso.

P- Ok. Como são preparadas as aulas? A professora prepara sozinha? A professora prepara com vocês? Existe só uma professora de língua portuguesa?

E1- Nós temos duas professoras de língua portuguesa... A escola tem seus planos de estudos, seu currículo, esse plano de estudo não é fixo, né, e todo final de ano esses currículos nós fazemos uma avaliação. Esse ano que nós estamos de novo avaliando... esse período é feito uma avaliação, né, em função o que foi trabalhado, o que se conseguiu trabalhar dentro do período, das series, o que está faltando no nosso currículo, o que a gente pode está incrementando. Então todo ano existe está discussão, em o trabalho do professor é em cima de uma proposta que é da escola e que é discutida por todos os profissionais.

P- Ótimo.

E1- Tá. Nos últimos anos eu te diria assim que cerca de três, quatro anos nós começamos a fazer uma proposta de que língua de sinais e língua portuguesa vão ser dadas junto, embora o número de período seja diferente, eles têm duas aulas semanais de Libras, né, com um profissional surdo. Nós preferíamos assim...

P- De 50 minutos?

E1- De 50 minutos, tá, porque claro a gente considera que o aluno tá exposto a Libras a manha inteira, porque todos os profissionais estão usando a língua. A gente percebeu que havia assim uma necessidade de que o aluno... de quando a gente tá usando essa segunda língua, né, tá trabalhando uma questão gramatical que essa questão gramatical que se estivesse presente na sua primeira língua, tá, porque até um determinado tempo o que que acontecia? A Libras era muito conversação, o vocabulário se não, o vocabulário, escrita, se não, contação de historias, tá.... Conhecer um pouco das historias dos surdos, conhecer um pouco do mundo, pedir comunicação para surdo, mas não tinha um aprofundamento da gramatica embora ele tivesse empenhado.

P- Sim.

E1- Mas ele ia reconhecendo a sua primeira língua o que a partir da segunda língua se tem ou se não tem. A não tem, ele não tinha como fazer essa comparação, tá? Então, nós fizemos a dois anos atrás um seminário aqui na escola convidamos uma professora surda de língua portuguesa, né, formada em língua portuguesa, Professora “K”... Ai fizemos a discursão, da importância dessas duas línguas tivesse esse atravessamento, tá. Então cerca de três anos atrás, a gente está fazendo isso. Isso ainda não estava acontecendo nas férias iniciais, que ainda tá muito na contação de história, vocabulário, sinais, esse ano a gente tá estabelecendo uma discursão de que vamos introduzir gramática para os pequenos.

P- Muito bom.

E1- E a professora “J” que tá conduzindo esse trabalho, trazendo essa proposta. Junto com a professora “A” que é professora de português, então as duas que estão organizando esse currículo para os pequenos.

P- Tá.. Vocês possuem material didático para o ensino de língua portuguesa?

E1- Material didático disse livros? Não nem material didático nem apostilhas.

P- Nem livros?

E1- Não, não, é um projeto que nós fazemos, nós estamos sentindo muita falta desse recurso. Mas não dá, a gente tem muito... a gente recebe... a gente recebia, agora a gente não recebe mais porque é muito difícil utilizar um livro, né, de uma escola regular por exemplo, né. E as crianças se darem conta de que umas coisas elas não podem fazer, tá? A escol... a escol... Então não é adequado, não era adequado, aqui a gente funciona muito na base de o professor trabalha atividades, tem jogos, tem o xerox... Só que se tu chegar no final do ano, eu que sou a pessoa responsável para autorizar todos os xerox é produzido muito material, é material riquíssimo. Eu penso que deve ser aproveitado, transformado em uma (trecho incompreensível).

P- Você não tem esse banco? Um banco de material didático?

E1- Tem, tem, tem.

P- Tem?

E1- Tem. Então sempre reservando uma cópia, tá? Então, nós já estamos pensando agora para o próximo ano, já poder revisar. Nós tivemos uma professora aqui de geografia, que depois eu posso te mostrar esse material que eu fiquei com um material dela, professora “M” trabalhou com a gente. Há três anos que ela saiu da escola. Ela fez uma apostilha, né, de história e de geografia. Ela trabalhava com história e geografia e ela fez uma apostilha para os alunos com os conteúdos. Em seguida com os sinais, tá né, e a gente observou que foi muito bom.

P- Ótimo. Vocês tem roteiro?

E1-Sim.

P- Da escola?

E1- Não, nosso currículo não. A base dele é à base do curricular dos deficientes. Tanto quando a gente começou essa discursão do currículo o material que levou para reunião foi os PCN e a gente vai se guiando também pelas matérias didáticas, apesar dos PCN os materiais que estão circulando pela escola que é um material de diferença.

P- Material de diferencia.

E1- Né, a gente tem que observar o que a escola regular está trabalhando para que a gente não mantem distante dessa escola.

P- Então é uma adaptação?

E1- Eu não diria que é uma adaptação, a gente tem todos os conteúdos da escola regular. Se olhar para o nosso currículo e olhar o currículo de uma escola regular, nós temos todos os conteúdos. A adaptação vai está na metodologia, metodologias e nem sei se a gente faz uma adaptação quando eu digo que a maneira que o professor trabalha com o surdo, usa artes visuais.

P- Da pra fala, né.

E1- Se fosse trabalhar com ouvintes talvez eles tivessem um ganho, né, então a nossa adaptação ela vai à questão da metodologia, na questão da língua, né.

P- No material.

E1- Isso no material, né, obviamente dentro dessa segunda língua que não trabalha como os ouvintes trabalham língua portuguesa, primeira língua obviamente né. Então essas são as nossas adaptações né, mas muito suaves.

P- Ok. Tem coordenações para as orientações de professores de língua portuguesa, material didático, preparo de aulas, avaliações?

E1- É, isso fica sempre a cargo do professor da área.

P- Mas não existe o coordenador diário?

E1- Eu.

P- Você...

E1- Eu sou a coordenadora, tudo que eles planejam, vem pra mim, né. Ai eu faço também a minha busca, né, em relação aos conteúdos da escola e vou sempre complano algumas coisas. Percebo faltas, percebo que tá mais, né, isso é feito sempre em parceria.

P- Ótimo, deixa... Tá terminando para vocês, eu to extremamente interessada em saber o que vocês têm para falar. Como são feitas as avaliações de aproveitamento de língua portuguesa pelos surdos ao longo do curso. Existe uma avaliação longitudinal, isso é, você vai percebendo como é o conhecimento de cada um dos alunos em língua portuguesa?

E1-... É eu acho assim, a Professora “A” vai te falar isso mais especificamente, mas as avaliações de modo geral, elas repassam em todas as áreas de conhecimento da mesma forma. Dentro das suas especificidades, por exemplo, língua portuguesa como segunda língua, a língua de sinais como a primeira. O professor pode ter mais diversos tipos de avaliação, até discuti isso comigo se ele manda, mas tem liberdade para avaliar, por exemplo, na língua de sinais se usa muito recurso das filmagens, tá? Para poder lá no início do ano usar alguma coisa, filmar, que ao longo do ano poder fazer outras filmagens para que ele perceba o quanto ele evoluiu inicialmente. Para que o professor possa avaliar esse material, dentro da língua portuguesa, a professora também vai criar as suas estratégias de avaliação. Existem as avaliações formais, provas, eles fazem provas sinalizadas quando o professor percebe que o aluno tem mais facilidade para comunicar sobre o conhecimento da primeira língua, do que se formula. Então tudo isso é possível e é o professor que vai determinar.

P- Ótimo, excelente. A Universidade ‘R’ ou qualquer outra instituição de ensino superior mantém alguma parceria com a escola a fim de dar continuidade a formação dos professores?

E1- Que nós temos, eu te disse inicialmente, nós somos cobrados muitos pelas Universidades, né, bem dentro desse trabalho que eu tava fazendo. Pesquisa, tá, lá tem mestrado, os cursos de pedagogias, curso de formação mesmo de pedagogias, fizeram estágio aqui na escola. Então isso tem feito com que a gente estreite relações com a Universidade federal, aqui a... Universidade ‘R’, tá, então nós conhecemos muitas pessoas que estão lá. Elas já conhecem a nossa escola muitos dos profissionais que estão lá, já trabalharam na escola, então a gente faz muito essas trocas. Esse ano por exemplo foi...

E2- Também tem o curso de Libras, que quando ensina Libras tem alunos que são de nível superior que frequentam com questões de necessidades que estão aqui. E também fazem estágio aqui, então tem essa busca...

E1- Tem, tem.

E2-... por curso que acontece essa orientação.

E1- Essa orientação vem de própria Universidade que já conhece o trabalho do Frei Pacifico, nós temos profissionais hoje que entraram aqui na escola... como estagiários, para prestar estágio, entendeu? E são contratados, tudo da Universidade federal. Então existe essa aproximação. Então, por exemplo, a gente vai fazer seminários, a gente vai fazer, quer fazer uma palestra com determinado tema, nós temos um acesso muito fácil a esses profissionais.

P- Mas essa parceria é firmada?

E1- Não tem nada oficial. Por exemplo, quando eles vêm buscar pesquisa, quando eles vêm buscar estágio, a gente formaliza aquilo dali. Mas não existe nada... muito formal, existe um conhecimento desse... desse pessoal da associação ‘P’ que é da Universidade ‘R’... que é o grupo da pedagogia.

P- Da pedagogia.

E1- E também desse... desse... eles não chamam ali UNIVERSIDAD 'R'L, né, agora como eles chamam aquele grupo de educação especial lá? Ele tem um grupo mas eu não lembro. Ali na UNIVERSIDADE 'R' tem grupo mais...

P- Já?

E1- Na outra escola.

E2- A referencia é no UPIS.

E1- É a minha referencia é sempre no UPIS, mas eu sei que eles não usam mais esse nome.

E2- Não, não, eles mudaram, eles mudaram.

E2 Mas são os professores que trabalham a educação especial.

P- Tá, e a Faculdade de Letras, não? A linguísticas?.

E1- Nós temos contanto, por exemplo, com a "L", tá, quando a gente precisa né, claro que a gente sabe que ela tem uma agenda né. E tem assim uma coisa muito boa né, esse ano, por exemplo, tem uma menina lá da Universidade 'R' que está fazendo uma pesquisa aqui para doutorado e a Universidade 'R' na contra partida nós da um curso. Dentro dessa área linguística, tá, vai ter um encontro com "D" com vários profissionais lá na UNIVERSIDADE 'R', eles oferecem para escola.

P- Ótimo, excelente. Então na verdade vocês mantem mesmo que não seja formalizado, tem contato com a Universidade 'R'.

E1- É a "K"... falasse mais da publicidade por fora. A "K" ela é...

E2- (Trecho incompreensível)

E2- Na UFGRS também. Então a gente tem aqui dentro da escola né, profissionais assim, nesse nível de formação que nós da uma base ótima. Um modo assim falando de contato, apesar de que todo ano a gente tem projeto com eles. Esse ano eles ofereceram jogos de tabuleiro. Que é com a "L" coordenando, tá. Então existe um grupo da reciclagem, toda sexta feira lá no Salomão eles vão para lá da formação e lá eles formam os grupos e esse ano eles ofereceram para os professores, a gente vai até a Universidade 'R' fazer esse grupo de formação. Todo ano tem alguma coisa.

P- Todo ano tem alguma coisa. Qual é a formação do professor de língua portuguesa?

E1- A professora "A" é formada em língua portuguesa...

P- Em letras?

E1- Em letras, português.

P- Não português como segunda língua?

E1- Não. Foi um caminho normal né, letras. Depois ela fez um pós e esse pós a especialização é mais para a educação especial, então devido a educação especial depois fez o mestrado dela. Agora vai caminhar para o doutorado.

P- Ok. A última pergunta você acha que a educação. Bem empírico mesmo, pessoal. E aí você também pode responder “K” depois e a “J” também pode responder. Você acha que a educação bilíngue tem gerado resultados positivos no que diz respeito a aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo? Quais e por quê?

E1- Eu sem dúvida acho que sim. Baseado nessa questão que eu te disse antes, até um tempo atrás a gente não percebia a importância de duas línguas juntas no seu planejamento como se pudesse aprender de um direito a língua de sinais e de outro jeito a língua portuguesa e quando a gente fez essa... esse planejamento junto das duas disciplinas né, a gente percebeu que...que...que o aluno tem muito mais facilidade de acesso a essa segunda tem na questão da leitura, tanto na questão da escrita, tá? Então esse suporte, esses projetos interessantes demais né, nós fazem perceber a importância da escola ser bilíngue né, trabalhar a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda e que essas duas tem um... que se misturem. De maneira que o aluno tenha o suporte da sua primeira língua para poder aprender a sua segunda língua. Pra mim é...

P-Notório?

E1- Notório. Até pelo crescimento da escola, tá.

P- “K”, você quer responder?

E2- Eu acho (trecho incompreensível) muito importante assim, o bilinguismo. A gente assegura a aprendizagem das duas línguas. Então como base, eles tem acesso completo para que eles tenham a possibilidade de desenvolvimento de algo, de conhecimento com todos, né. E esse conhecimento se desenvolvendo, extremamente importante que acontece por lei da linguagem também. Então isso possibilitar uma aprendizagem de muitas coisas e também de uma língua que é extremamente difícil, porque não se tem o acesso do deficiente auditivo. Essa representação da escrita ela não tem obrigação direta, então é um esforço, é um símbolo diferenciado. Uma analogia diferenciada de um ouvinte. Essa malha, esse conhecimento linguístico para depois aprender, esse transposto para introduzir o linguístico nessa língua. O importante é ter uma base forte numa língua. Assegurar e condições de aprender essa língua que vai ser diferente, hoje a gente tem um pouquinho de sinais que possibilita essa posição de leitura de uma forma mais natural de língua portuguesa. O gasto fonético, fonológico, a gente não tem essa relação com letras né. Mais ou menos, alguns sinais são mais transparentes são motivados com objeto, mas outros não. E a gramática é mais complexa.

P- Então é uma língua né.

E2- É, não essa comparação que foi comparada da Libras da ajuda e do português tem um momento que elas se cruzam né, quando elas se cruzam é justamente naquela análise de avaliação (trecho incompreensível). O importante é ter a linguagem para poder saber como se escreve numa outra e condições de dominação que a língua oferece para poder vender isso. Então eu acho que o bilinguismo foi um avanço. E a gente separar bem... E saber que esse bilinguismo na oralização também pode acontecer. Porque quando tem essa oralização para alguns é mais fácil, né, em função de está ouvindo mais, isso também pode frear outras aprendizagens no português. Ele tem essa relação de ouvir essa relação gráfica,

fonética. Ou a lógica de ABCD, isso acontece né. Eu acho que o bilinguismo (trecho incompreensível). A mistura eu não acho positivo e também não acho positivo a questão do plural. Fica bem inferior e não tem um significado, não tá escrito, o que esta acontecendo. Eles copiam e eles se perdem.

E1- Eu acho importante também que a “J” até falou, da escrita de sinais.

P- Vocês estão usando (trecho incompreensível) ?

E2- Começando né.

E1- Começando, começando. Mas nada oficializado, os profissionais ainda não conhecem. Então no início desse ano, a gente até abriu esse curso de escrita para os profissionais, então a gente começou, aí a interrompemos um pouco porque não tínhamos um grupo formado para essa atividade, quero ver se a gente continua, mas os professores dos pequenos já tem um base muito boa para o começo e a gente tá vendo os materiais muita escrita. O professor de matemática que trabalha historia de matemática, ele usa muito e o que a gente percebe é como a compreensão é mais rápida. Então a gente ta começando, mas o nosso objetivo é (trecho incompreensível).

P- Quero, quero.

E2- Eu sou do bilinguismo. Eu como professora, quero da um exemplo, com a (trecho incompreensível) ouvinte, pode ter duas línguas como pode ter três línguas, pode ser sinalizada como pode ser português pode ser línguas inglês. E isso tem uma intervenção já, e isso como ouvinte pode ser bilíngues se está muito difícil, se está com muita dificuldade eu posso trocar com alguém surdo que já conhece e isso é importante. Os surdos e os mudos eles já conhecem o bilinguismo e essa expressão que compartilha, também tem as crianças que vão na aquisição elas entendem melhor ou tentam no português com a Libras, a língua dos sinais. Esse português e fazem com a língua dos sinais, importante. (trecho incompreensível).

P- Obrigada gente, agora eu termino as minhas perguntas, eu vou só terminar a gravação e vou começar a outra gravação. Ai é com vocês, tá? Muito obrigada.

Entrevistado 3 (E3)

E3- Então o que eu trouxe aqui é um pouco da prática em sala de aula, né, pra você ver o que a gente usa. Primeiro (trecho incompreensível). Eu não sabia o foco que a gente vendeu, para o trabalho adquirido. O principio com a regra base o aluno deve ter fluência para depois ele ter início a segunda língua. No caso a língua portuguesa na fala e na escrita. Para que ele chegue nesse processo ele deve ter fluência na sua língua até depois ele ser introduzido com a segunda língua. Língua portuguesa no início do contato com leitura, já... já deu início lá nos pequeninhos, no início... esse início vai acontecer através de livros. A escola traz... que a gente trabalhe em cima de que os textos, não...não...não trabalhe com o vocabulário para não ficar confuso para eles, então vamos trabalhar com um vocabulário. Ok, vamo trabalhar, mas a partir de um texto, a gente contextualiza um ponto de partida e um de chegada. E mais fácil de trabalhar.

P- Eu passo. Você pode... pode ficar, só para interpretação...

E3- (trecho incompreensível). Vamos usar a discursão que diz respeito muito a leitura e a escrita, o quanto é difícil pro surdo adquirir esse processo de escrita ou de leitura, de compreensão, não leitura com decodificação, ajudar nas palavras. Um entendimento daquele texto, daquele gênero textual se apropriar realmente daquele caminho. Então para aprender é preciso desenvolver competências entre elas está numa faculdade de leitura e escrita, então o princípio básico ele tem que entender o que está ali mesmo que seja um textinho desse tamanho, mas ele tem que ter consciência para saber diferenciar. Eu to lendo uma saga verdadeira, eu to lendo uma lenda curtíssima, tem essa relação de que cada texto tem um meio diferente e que tem uma função diferente. Então vai sempre saber se diferenciar ou vai contar com diferentes gêneros, a função de cada texto. Então, levo o surdo como um sujeito cultural e linguisticamente diferente. Então a gente não pode olhar para um surdo e pensar nele como... eu vou transformar ele em um ouvinte, não. Ele é um surdo e a gente tem que ter estratégias para atingir esse surdo, tem que pensar numa maneira de ensinar trabalhar, de avaliar o surdo como um sujeito bi cultural. Ele tá inserido na nossa cultura ouvinte, mas ele tem sua cultura de surdo também, ele tem que ser respeitado e valorizado também. (Trecho incompreensível) como segunda língua, por meio de mediações faltada ali como primeira língua, então é um português sinalizado usar a língua deles para Libras como meio para ensinar eles como uma ferramenta, mas aquilo como meio de aprender uma outra língua, se apropriar de uma segunda língua. Uma possibilidade dos alunos surdos ampliarem o seu conhecimento de língua e ser expostos desde uma leitura. Quanto mais ler... tenho pra mim que o surdo... o homem chega aqui para escrever bem e o surdo muito mais, né. Isso é um caminho para que ele consiga progredir o seu processo de leitura e a aquisição da escrita. O ensino de língua portuguesa como segunda língua por meio de mediações faltadas no uso da primeira língua (trecho incompreensível).

P-(Trecho incompreensível). Colocou.

E3- O constante de recursos de artes visuais. Favorecem e ampliam o estudo, então usar esse recurso visual para dar suporte para eles e para clarear sobre o que um está falando. Então principalmente aqueles processos de leitura e fazer aquela pré-leitura, leitura descoberta, usar esses processos. Então vamos trabalhar sobre o conhecimento vou dar subsidio para ele. Eu vou informar ele sobre esses assuntos, esse vocabulário e depois eu vou inserir o texto (trecho incompreensível), ai meu Deus a gente nunca viu essa palavra, a gente trabalhou, a gente conhece... Tá contextualizando, tá preparando eles pra leitura. Isso torna a leitura mais agradável e eles conseguem sentir mais interesse daqui- lo. Se ficar lendo a... ler uma palavra que não sei. Eles não conseguem fluir na leitura. No momento que eu tenho conhecimento desse vocabulário, desse pré-vocabulário, eles conseguem ler com uma fluência, né, e a leitura fica mais interessante pra eles. Compreendem o que estão lendo, não fica mais fragmentado tão quebrado. A parceria entre as disciplinas de Libras e de língua portuguesa, tanto que (trecho incompreensível). A suas semelhanças, as suas diferenças, as suas particularidades, tanto no que diz respeito a peso, eu to trabalhando com um tipo de texto que eu passo com um colega, agora ela vai fazer a leitura dela. Estamos usando o mesmo texto, de formas diferente, eu vou tirar essas informações que eu consegui e eu achar importante e ela vai com outras informações e uma outra leitura. Se não a cada leitura tem uma interpretação, cada um de nós vemos de uma forma e com um foco. Então agora isso, a gente aproveita tenta trabalhar a parte gramatical na mesma linha, se eu to trabalhando com pronomes, a gente pega o nosso currículo (trecho incompreensível). Então vai criar, eles podem fazer juntos, eles conseguem entender a diferença e a semelhança da parte gramatical das duas línguas, não é aquela coisa eu estou trabalhando um verbo e ela está trabalhando um vocativo, né. Outra coisa nada haver tem

essas ligações a gente tenta trazer e juntar mais coisas. Não, não tem né, diferente da língua né, modo de usar suas características, suas sintáticas, suas semântica, né, então vai lá trabalhar a sua (trecho incompreensível), mas tudo que der para trabalhar junta a gente faz juntas. Os alunos surdos devem ter um ritmo, né, até mais que os ouvintes, como eu já disse, já que a leitura se constitui a principal fonte de desenvolvimento para o ensino da língua portuguesa.

P- Com certeza.

E3- Então através... assim que possível atividade de leitura deve ser feita junto com um professor a qual deve explicar ao aluno o conteúdo do texto, preferencialmente na língua de sinais, bem como vendo o funcionamento da língua portuguesa escrita, eu trabalho com a gramática a partir do texto, coloco o texto A e B, conto história, exploro, a gente rir, a gente se emociona com aquele conteúdo da história. Ai depois eu vou lá e esse pronome aqui? Significa o que? Quem é esse aqui? É a menina mal? É a onça que apareceu aqui? Trabalho com recursos diferentes. E essa vírgula tá fazendo o que? Opa, isso aqui é um aposto. Tudo que eu possa trabalhar para retirar do texto, né, porque eles já leram, já viram, já conheceram, já divertiram então tá agora é hora de testar o lado gramatical dele. E façam três (trecho incompreensível). Eles colocam as vírgulas, deixam e cai, mas sempre com um contexto que eles já conhecem e com um texto já trabalhado. Nunca de forma um texto fragmentado, quando um aluno mostrar interesse de ler sozinho, caber ao professor orientar a leitura, propondo atividades possibilitam o sentido do texto e não as palavras isoladas. A gente explica tudo dentro de um livro na hora que tá lendo. O que que eu fiz? Eu li o meu capítulo para eles, provoquei o início do segundo, (trecho incompreensível). O que que aconteceu aqui? Explica pra nós, a o outro complemento, a gente viu... fez uma leitura coletiva. Então, em várias... diferentes capítulos, a gente foi fazendo de forma diferente e de um modo que eles registrassem, que eles apropriassem. Então através dos registros eu vejo a compreensão deles e se eu precisava ou não reclamar do capítulo fez com que eles efetivamente a gente tava tentando se entender no caminho. É um trabalho demorado, né, a gente leva um tempo para ler um livro, mas é um trabalho que precisa ser feito. Tem que ser feito passo a passo, porque se eu olhar o livro na mão do surdo tem vez que ele entra e não devolve provavelmente ele vai dar uma olhada nas imagens, vai ler o início e depois vai olhar com cara de cansaço e ai não quero ler. Então essa possibilidade de entendimento. As atividades de análise devem ser feitas através dos textos, produzida pelos alunos. Então a partir desse que eles fazem o registro, eu consigo ver o entendimento de cada um e consigo aprofundar individualmente. A tu sabe até aqui, tu sabe mais ou menos, que forma tem (trecho incompreensível), a gente conseguir ir focando né e ampliando esses conhecimentos, as explicações metalinguísticas e a terminologia gramatical também serão línguas mais prática (trecho incompreensível). A gente não pode atropelando né tem que ser tudo feito de uma maneira gradativa e conforme ele vai desenvolvendo a gente vai inserindo o conhecimento, vai ampliando esses conhecimentos, a proposta de leitura e produção textual. Ai vai de alguns né, objetivos específicos de governo e de algumas atividades para ver algumas iniciativas individuais e coletivas avaliando as ideias dos alunos e possibilitando que seja botadas em prática, né, propor questões né, que façam os alunos pensarem, que fazem elas explorarem para que eles entendam realmente, não só concordam a entenderam? Não. Vamos lá, vamos ver. Me conta ai, vamos trocar ai pra ver. Ai quando elas veem um grupo de comunicação, de informação, (trecho incompreensível)... Então o que que eu fiz? Eu fiz um projeto que agora eu to finalizando, eu iniciei ele lá no primeiro trimestre paralelo a outros sempre por parte de literatura. A gente (trecho incompreensível). Fomos a biblioteca (trecho incompreensível) bem ilustrados, assim bem interessantes, eu li o livro pra eles. Pelo

momento foi um ato de leitura, a gente leu, depois a gente discutiu sobre esse livro eu não entendi, eu gostei, eu não gostei, em fim a gente pegou esses livros, depois a gente na sala de vídeo tem alguns videozinhos do Cordel, né. Que são desenhos (trecho incompreensível) ai contei a história pra eles, deixei assistirem o vídeo para se familiarizar com as características linguísticas, de literatura e tal. A gente conversou sobre isso, menos a respeito dessas características que é próprio de um outro estado, né, em fim. Ai proposta foi uma adaptação de um roteiro de (trecho incompreensível), ai os alunos criaram uma peça de teatro. Escreveram um roteiro, a gente acompanhou esse processo, eles inseriram no personagem que usaram com os próprios nomes. Os personagens da...da história, o roteiro tá pronto? Belezas então vão fazer a peça de teatro. Ai a gente foi para a sala de teatro, ai eles se vestiram se caracterizaram, teve um menino que foi muito bom desenhou um castelo, no topo do painel e tal, a gente fez. Organizamos o teatro, vamos apresentar! Tá, eles apresentaram, eu fotografei a apresentação deles. A partir dessas fotografias, encaminhei para o professor de artes. A gente fez um projeto interdisciplinar. Então o professor de artes junto com os alunos, transformou essas imagens. Agora não vou lembrar pra te dizer o nome dessa arte. Sabe aquela foto preta e branca, que você transfere para o computador e faz uma fotografia...

P- Eu sei qual é.

E3- Eu pego tua foto, coloco num programinha e transformo parecendo um desenhinho, mas é tua foto que fornece essas imagens. Então eles entregam esse processo na sala de informática para o professor de artes transformaram todo aquele material e repassaram. A partir dai eu tive a proposta do livro de literatura O Cordel, então vamos transformar esse texto que era um roteiro em características próprias de um roteiro com uma função de ser lida como uma peça de teatro com característica de um livro de cordel. A mais qual a característica de um livro de cordel? É tipo um poema, tem rima é feito prosa. Então transformamos a vida real, em leitura de cordel. Eu trouxe então um procedimento aqui.. a gente escolheu... depois aparece a imagem do livrinho eu... eu botei só a capa... Só para te mostrar, mas já tá praticamente pronto aonde a gente vai inserir para te mostrar. Da parte escrita em português assim eles vão para outro. Eles formaram um poema igual o Cordel e ai a gente vai inserir a parte do cenário.

P- Isso da para ser publicado.

E3- Tudo... (trecho incompreensível)

E2- (Trecho incompreensível)

E3- Aqui estão os exemplos do que eu mostrei para eles explicando o que a gente pesquisou, aqui tá o contexto o roteiro, tudo que é fora é (trecho incompreensível). Bem como toda a característica de um cordel (trecho incompreensível).

E2- Eles usam o nome dos alunos.

E3- Eles usaram os nomes dos alunos.

E2- São eles mesmos.

P- São eles mesmos.

E3- Assumir os personagens, então o personagem é o pai, né. Quer que aquilo...
P- Ótimo.

E3- Então aproveita para trabalhar com o próprio texto que eles construíram né. (trecho incompreensível). Em fim para a gente esclarecer isso o material que eu mostrei aqui, ele não tem né, ai a gente tá compartilha radical (trecho incompreensível). Ai eu também trouxe outros exemplos de apostro, bem visual para eles apropriarem dessa regre, construírem essa informações, aonde o centro é (trecho incompreensível), trouxe também outros exemplos. Ai tá o vocativo, dai eu trago o conceito do vocativo, mostro o exemplo e depois também trago dentro das fases do próprio texto dele que tá aqui. Aquilo é um vocativo, porque a gente explora aquilo. A gente trabalha isso, eles tiram duvida a gente responde, ai um erra outro acerta (trecho incompreensível). Tá chamando, o vocativo qual é a função, em fim. A gente trabalha toda essa parte gramatical a partir desse trabalho do texto, ai tem a arte visual para eles associarem para eles fazerem um modulo. Dai a gente trabalha cada frasezinha né, qual a função gramatical para deixar bem claro (trecho incompreensível) e que acabam com o nosso livro e as imagens ficaram mais ou menos ali. As fotos deles.

P- Eu quero conhecer.

E3- Ficou muito legal, ficou muito bonitinho.

E2- Ficou muito fofo. É um trabalho, gente, fantástico.

E3- Tipo assim, nós suamos para fazer isso.

P- Eu imagino.

E3- Foi muito legal, muito divertido.

P- Agora é sério você tem que publicar isso, isso é extremamente pulicada, extremamente publicada.

E2- A gente tem uma editora que mostrou interesse.

P- Com certeza.

E2- Nós estamos com uma outra proposta que nós tínhamos, que somos capazes de procura-los novamente.

E3- É resumindo o que eu te contei né. A gente fez um teatro, com os protagonistas, a gente escreveu o texto e escreveu e reescreveu e escreveu até ele ficar adequado né. Agora uma informativa de cordel com a participação do professor de artes, a professora de informática e fotografia que ajudaram a realizar esse material. (Trecho incompreensível). Os alunos se envolveram com as atividades, com os objetivos, então assim se ficar. Não to escrevendo o que o professor mandou, não to escrevendo porque não deu nota, eu to introduzindo um material que são dos formandos, 8ª serie.

P- Ai é aonde eu ia perguntar, 8ª serie, né?

E3- 8ª serie e deixar um exemplar de por exemplo vamos na biblioteca (trecho incompreensível).

E3- Marcada né, passagem.

E2- Além de valorizar o trabalho dos alunos da uma função pro texto, da um objetivo para eles escreverem o texto, acho que isso é um das coisas que mais motivo né, esse período de escrever. Sobre a parte pedagógicas é ensinado através lendo livros, vendo vídeos, temas, notícias além de refletir sobre (trecho incompreensível). Avaliação se da maioria das vezes por meio de exercícios que exige que o aluno encontre o apostro ou o vocativo (trecho incompreensível) misturando com outras coisas, tais como interpretação de texto. Tudo que eu precisava falar da parte gramatical eu vou desenvolvendo, apontando informação (trecho incompreensível) e faz exercício e aponta novamente para eles. Claro que eu não sossego. Conclusão o ensino de língua portuguesa para surdos deve ser ministrado de forma que termo em questão seja o mais fácil possível para o aluno utilizando coisas do cotidiano de diferentes gêneros textuais, eu acho muito importante, usar o simples e o interessante. (trecho incompreensível).

P- Muito bom.

ES-03

Entrevistado 1 (E1)

P- Estou aqui na escola ES-03, em Região Sul. Hoje são 13/11/2014, estou com a diretora atual da escola, em uma entrevista previa e breve. Sou.. para eu traçar o perfil da escola. ... Então diante mão, eu já coloco para a diretora que ela não tem obrigatoriedade de responder todas as perguntas. Você pode dizer: Pesquisadora, nunca pensei sobre isso, não quero responder sobre isso. É muito livre, é muito voluntario. Ta? Então, é mais uma conversa do que uma entrevista propriamente dita.

P- Então primeira coisa, é uma escola pública, particular ou conveniada, municipal, ou estadual?

E1- É uma escola estadual.

P- Como ela se mantém? Recebe subsídios? No sentido de que assim, ela recebe subsídios só do governo, os normais de toda... o país ou ela tem alguma parceria com empresas...?

E1- Então apenas os subsídios que o estado nós fornece e aquele que é dado pelo governo federal.

P- Ta. A escola é uma escola... Como é que é o nome da escola?

E1- Escola Estadual de Ensino Médio para surdos professora ES-03.

P- Ela é espe... Ela tem caráter especial?

E1- Pois é, isso é uma discurs... É uma discussão, porque a gente não quer usar o termo especial, é. A gente usa apenas que é para surdos e não como uma escola especial.

P- Ela não é ainda uma escola bilíngue?

E- Ainda não.

P- Ela está em processo?

E1- A gente está pensando em fazer isso sim! Isso ai é o... Porque a gente é um... Nós vamos construir o nosso PPP, que nosso PPP é antigo, né. Quando ele foi feito, ele não foi feito com a comunidade, ele foi feito apenas com os professores. Em virtude de ser uma escola que estava vinculada a uma fundação.

P- Ah. Ela nasce então vinculada a uma fundação.

P- Que fundação era essa?

E1- A fundação 'L'.

P- 'L'.

E1- É uma fundação de articulação ... para pessoa portadoras de deficiência. Eu teria que pegar todo o ...

P- Sim, não. Não tem problema. Mas era uma fundação...

E1- Uma fundação. De atendimento a pessoas portadores de deficiência.

P- Mas essa fundação era do governo?

E1- Sim.

P-Entendi.

E1- Com o governo da 'M'... A governadora 'M', ela fechou muitas fundações e uma das fundações foi essa a 'L'. Ela passou para a Secretaria de Justiça, como a secretaria de Justiça não tinha interesse de ficar com uma escola. Nós voltamos, voltamos digamos assim para a secretaria de educação.

P- Ok. ... Agora a Professora de Língua Portuguesa (professora entrou na sala) eu demoro mais uns 20 minutinhos. Se você quiser ficar para vê o que eu to perguntando. Você pode ficar, responder.

E2- Não, tá. É que é muita correria.

P- Então tá, vamos lá, a quanto tempo essa escola é, que ai você me disse que não é bilíngue. Quanto tempo que essa escola, pelo menos trabalha, na perspectiva de duas línguas para surdos?

E1- Acho que já vai para uma média de 14 anos, se eu não me engano, são 14 anos. P- Ela foi fundada quando?

E1-1900 e...

P- Pode falar.

E2- Deixa eu fazer um resgate aqui. Lembrar. Ela... em 98 ela foi fundada de ensino fundamental, isso. Depois em 2...

P- Já para surdos?

E2- Já para surdos.

E1- Sim

E2- Já como escola para surdos, depois em 2006 ela teve aquele movimento de surdos para fundar o ensino médio. E foi um momento que veio depois o ... o momento seguinte foi o que veio o ... ai como é o nome da escola? Que depois veio pra cá... 'Escola MG'

E1- 'Escola MG', em 2006, veio pra cá ...

E2- Foi quando abriu o ensino médio, que dai veio a demanda para cá.

P- Então nasce em 1998, já como escola fundamental para surdos e em 2006 incorpora o ensino médio. Então quer dizer, a escola hoje atende todas as etapas da educação.

E1- Sim, só a educação infantil que não.

P- Menos educação infantil. Então, é ensino fundamental e ensino médio.

P- Quantos alunos surdos vocês tem?

E1- A gente ta hoje com 84 alunos. P-
Ensino Fundamental e Médio. E1-
Isso.

P- Toda a escola. Tem ouvinte?

E1- Não, aliás tem uma menina tem paralisa mental, mas ela não fala. Então ela utiliza Libras.

P- Tá. Mas não é surda?

E1- Não, considera-se ela como ouvinte só que como ela não fala, então ela esta aqui na escola, podemos dizer incluída para usar a língua de sinais.

P- Ok... Vocês fazem distinção de surdez e deficiência auditiva para o ingresso do aluno em instituição?

E1- Não.

P- Surdez ou deficiência auditiva entrou.

E1- Entrou, eles trazem para nós o... audiometria, né. Comprovando que tem a deficiência e se matricula normalmente.

P- Existe algum teste de nivelamento em Libras pra eles entrarem? Algum teste para ver se eles estão avançados, se eles estão fluentes?

E1- Não... Existe uma conversa com uma professora surda, que atua com a gente na direção. Ela conversa com o aluno. Mas não tem teste não. P- Ah! Outra pergunta, ela é a única professora surda?

E1- Temos duas professoras surdas. P- Uma está na direção e a outra...

E1- Ela trabalha com cartim... ela trabalha no cartim e a outra professora é professora de língua de sinais.

P- Tá, então a professora de língua de sinais na escola é uma surda?
E1- É.

P- Ótimo.

E1- A gente até prefere que seja surdo para a língua de sinais. Existem pessoas ouvintes, mas nós.. eu pelo menos como diretora e essa minha colega, por exemplo, damos preferencia aos surdos para trabalharem língua de sinais.

P- Certo... Existe algum teste de nivelamento em língua portuguesa?
E1- Também não.

P- Nem de entrada e nem de saída da escola?
E1- Não.

P- E nem um teste longitudinal, assim, ao longo do período que o aluno tá aqui vocês não fazem para saber como é a evolução desse aluno?

E1- Não, acho até interessante isso, mas a gente nunca fez.

P- ... A intérprete na escola? Intérprete que eu digo educacional.
E1- Não, os professores são ...

P- São intérpretes.

E1- É.

P- Mas ao sair daqui, eles podem trabalhar em uma apresentação com os alunos e interpretar. Mas não é essa a pergunta, a pergunta é existe algum intérprete educacional fazendo interpretação de aulas?

E1- Não.

P- Então tá. Em que língua ou em que línguas são ministradas as aulas?

E1- Libras.

P- Todas as aulas são ministrada em Libras.
E1- Todas.

P-Ok, com o professor falante, usuário, da língua de sinais.

E1- Sim. Não necessariamente que eles tenha uma proficiência, né.

P- Pode está em construção dessa proficiência.

E1- Exatamente.

P- Mas eles estão no processo de ensinar em Libras.

E1- Sim, sim, inclusive, não sei se esse seria o momento agora se tu iria perguntar. P- Não, pode falar.

E1- O que que acontece, o professor que oraliza os alunos não querem. As vezes o professor quer oralizar ou se tem algum aluno que é deficiente auditivo e pede o professor até faz isso. Ou se tem algum aluno, que já aconteceu varias momentos, deficiente auditivo e ele oralizar o colega que é surdo não aceita. Ele pede para parar de falar. Já me chamaram pra ir na sala de aula e pedir que o aluno não fala. É para usar a libras, como é uma escola de surdos tem que usar a língua do sinais.

P-Ótimo. ... Há aulas diferenciadas quanto a língua, no sentido a assim, vocês tem um olhar diferenciado para o ensino de línguas dentro da escola. As aulas são preparadas diferentes aula de Libras, de português, não sei se vocês tem aula de inglês e de espanhol...

E1- Tem, tem inglês e espanhol.

P- Elas são preparadas de formas diferentes?

E1- Não, o que a gente prioriza mais é a questão do usual, né. Mas não que seja algo diferente, não vemos dessa forma.

P- É como você já me falou que não tem alunos ouvintes, não precisa dessa pergunta de aulas inclusivas e exclusivas, né. Quantas aula de língua portuguesa, como segunda língua, os alunos tem semanalmente e qual é a duração de cada aula?

E1- São quatro períodos de 50 minutos.

P- Tanto nas series... Tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio?

E1-Sim, sendo que no médio são três de português e uma de literatura.

P- Ok... 50 minutos?E1- 50 minutos.

P- Como são preparadas essas aulas? As aulas de língua portuguesa? Quantos professores de língua portuguesa tem na escola?

E1- Dois.

P-Eles trabalham juntos? Eles coordenam juntos? Preparam as aulas juntos?

E1- Não.

P-Inclusive, porque aqui não tem uma coordenação única, né?

E1- Não. A gente, exatamente, não temos coordenação única. A coordenação ela ... digamos assim em relação a secretaria de educação, né , ela atua em todas as deficiências. Não tem uma para cada deficiências, não tem.

P- E esse professor ,também, não tem um horário de coordenação diária; todos os professores de linguagens e códigos estarão coordenando nesse horário, nesse dia.

E1- O que nós temos agora aqui, não sei se é apenas no aqui, nós temos o ensino politécnico no Ensino Médio, só, que daí as avaliações são feitas por áreas, área da comunicação, área da linguagens, áreas das exatas e áreas das ciências humanas, se não me engano é isso. E ae, mas assim, não que haja uma organização uma conversa para falar como isso vai ser feito. Os professores de português se reuniram para fazer como vamos construir o conhecimento. Não, isso não existe. Infelizmente não.

P- Você acha que isso seria interessante?

E1- Eu acho que seria bastante interessante, para os professores ver como trabalhar e o que trabalhar. Acredito que isso seria uma construção que ajudaria bastante. Porque eu trabalhei como professora de português em sala de aula e a gente via essas dificuldades. A gente via essas dificuldades, o aluno chegava no ensino médio com algumas lacunas, né. O que que talvez teria que trabalhar antes para que ele chegasse no ensino médio ele teria um conhecimento maior e melhor, e isso a gente vê que não tem.

P- Ok... Vocês possuem material didático para o ensino da língua portuguesa como segunda língua?

E1- Não, o material que nós temos é o material que é divulgado nas escolas regulares.

P- Ai vocês trabalham com esse material regular?

E1- Na verdade não, o que que o professor faz? Ele adapta esse material, para que possa ser ensinado a busca de texto e de imagens, mas é adaptado.

P- E é adaptado do ensino regular? E1- Do ensino regular.

P- Vocês tem roteiro para o ensino de língua portuguesa? Vocês tem um currículo dizendo qual são as disciplinas que tem que ser..qual são os conteúdo na língua portuguesa que tem que ser trabalhada? Esse currículo é de vocês? De vocês construído pela escola ou ele foi construído pela secretaria de educação ou ele é uma adaptação ao currículo regular?

E1- Uma adaptação do currículo regular. A gente não tem assim uma coisa própria para os professores.

P- Pensado para os...

E1- Não. Na verdade é uma adaptação, o que se pretende agora, né, talvez com o novo PPP com uma conversa mais... com a comunidade e com os próprios alunos e pela necessidade nós estamos vendo dos alunos e também por essa proposta do ensino politécnico do nós fazermos algumas alterações.

P- Eu vi que em algumas escolas tem um chamado de plano de estudo. Que é o que os professores fazem junto com a coordenação e ali tem o conteúdo que dado a cada serie. Vocês tem isso?

E1- Sim.

P- Mas sempre uma adaptação vinda do regular?

E1- Sim.

P- Ok.... Qual a formação do professor de língua portuguesa, como segunda língua?

E1-Ele faz a faculdade de letras e a partir daí ele faz um curso de Libras e vai para sala de aula.

P- O estado não fornece um curso de formação continuada para que esse professor saiba como ensinar português como segunda língua?

E1-Não, no momento... que eu saiba não.

P- E nem tem na Universidade Federal um curso de letras de português... de letras não...de um ensino de português como segunda língua?

E1-Não, até o momento não.

P- Tá. Vocês fazem coordenações para a orientação de professores quanto ao ensino de língua portuguesa, para confecção de material didático, preparação de avaliação?

E1- ... O próprio professor que vem em busca desse material e que confecciona esse material, não existe nada assim... que há orientação ou que há coordenação.

P- Não tem..

E1- Não, o próprio professor que vai em busca.

P- É... A Universidade federal, daqui da Região Sul, ou outra instituição de ensino superior mantém alguma parceria com a escola para a formação continuada dos professores? Com a escola?

E1- A nossa escola?

P- A sua escola específica.

E1- Não.

P- Tem parceria nenhuma nem com a Universidade Federal nem com qualquer instituição?

E1- Não. Assim ó, são oferecidos alguns cursos de formação continuada que o professor vai em busca...tem uma parte no site da secretaria de educação que fala desses cursos de formação, mas especificamente para os professores que trabalham com alunos surdos não tão tendo não.

P- Ok. É... Você acha, agora é uma pergunta bem lipídica para você pensar a respeito da sua experiência, você mesmo, não tem nada haver com os dados que você tem. Você acha que a educação bilíngue tem gerado resultados positivos em que diz respeito a aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos? Quais e por que.

E1- Eu acredito assim ó, pelo o que a gente tem de conhecimento tanto pelo a história tanto pelo o que se vê e eu como professora de português, eu acredito sim que a escola vive isso

extremamente importante para os alunos surdos. Primeiro, porque é a língua deles, né, o aluno aprendendo a sua própria língua ele vai conseguir se desenvolver bem mais, né, inclusive, professores surdos. Eu tive um colega, professor também, surdo e ele sempre colocou assim “Se hoje eu sou mestre é porque eu tive a Libras”. E ele foi... e ele começou em uma escola exclusiva e ele teve muita dificuldade, a partir do momento que ele passou a estudar em uma escola de surdo; ele começou... Ele disse assim ó, eu vou desenvolv... deslanchei. Eu passei realmente consegui aprender e entender a aula de português, em virtude de ter aprendido a libras, a língua dos sinais. Então eu acredito nisso, eu acredito que uma escola bilíngue, ela vai proporcionar o aluno condições de ele se desenvolver bem mais. Acredito também que nós precisamos sim ter um curso de formação que nós ensinasse como ensinar uma segunda língua, a caso que nossa segunda língua seria Libras, né.

P- Língua portuguesa.

E1- Sim, língua portuguesa, desculpa.

P- Que isso.

E1- A primeira língua Libras e a segunda língua portuguesa .Como se trabalhar isso? Nós temos muita dificuldade nesse sentido... tenho essa professora que esta trabalhando como professora de língua português, ela entrou aqui a pouco tempo na escola e ela diz assim “É uma dificuldade imensa que a gente tem e é uma luta constante mostra pro nosso aluno que o português é importante, que a gente vive num mundo com pessoas que falam essa língua portuguesa. E o aluno chega a dentro... do trabalho, né, quando ele chega na... no trabalho ele vai ter a dificuldade da comunicação para escrever, para se comunicar...”. Então realmente, eu acredito que o português, a escola bilíngue e tendo como segunda língua o português o professor essa informação pode ter muito mais ambição com os nosso alunos.

P- Ok, “R” muito obrigada, termina aqui a entrevista breve, sabendo que a gente conversou um tanto quanto antes sobre algumas questões, muito obrigada.

ES-04

P –Estamos aqui em Região Sul na escola ES-04 para a primeira entrevista. Estou com a vice-diretora “A” que irá responder a algumas questões e depois pode ser que a coordenadora entre para ajudar nas respostas.

P – “A” essa é uma escola pública, conveniada, particular, municipal, estadual? E
– Pública municipal.

P – Recebe algum subsídio fora os recursos normais do governo? E
– Não.

P – Não tem qualquer empresa que faça algum tipo de trabalho voluntário?

E – Não. São única e exclusivamente os recursos da manutenção, os recursos que vem do MEC, dos programas, esses recursos normais.

P – “A”, a escola já é uma escola bilíngue formalmente? E
– Sim.

P – Desde quando?

E – Desde a criação da escola em março de 2008.

P – Então, em 2008 nasce a escola e já nasce como bilíngue? E

– Isso.

P – Anteriormente ela (a escola) funcionava em outro lugar? Ou não, sempre foi aqui nesse prédio?

E – Não ela funcionava antes em um outro bairro. Era uma escola menor, um prédio menor, foi um prédio provisório e em outubro de 2011 nós viemos pra cá.

P - Então, em 2008 ela nasceu em outro bairro? Já como bilíngue? E

– Sim.

P – Então, 2008... são seis anos? E

– Uhum.

P – Quantos alunos surdos que vocês atendem aqui? E

– É... por aí, 65. Nas duas modalidades, né.

P – Tanto educação regular, como Educação de Jovens e Adultos?

E – É. Ciclos, educação fundamental, né e a modalidade EJA. P – Então, a quantidade é de 65 alunos. E ouvintes?

E – Não.

P – Não tem ouvintes. Não tem nem uma previsão? Essa não é uma escola para ouvintes? É uma escola bilíngue para surdos?

E – Exatamente. É uma escola para surdos. Inclusive, esta no nome: Escola de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngues ES-04.

P – A minha pergunta é porque em Brasília não se pode negar uma vaga para um ouvinte na Escola Bilingue.

E – Não, nós também não negamos, mas é porque nunca teve procura. Quer dizer, já teve. Teve uma menina, uma vez, filha de surdos que veio. Mas, nós orientamos a família que era melhor ela continuar na escola que ela tava e nós demos assessoria para escola e enfim ficou tudo bem. Mas, hoje nós trabalhamos só com alunos surdos. O que acontece é que tem outros alunos surdos na rede também e os pais escolhem ficar na comunidade, daí a escola aqui acaba dando essa assessoria, dando esse atendimento também nas escolas do município que têm esses alunos.

P – E como que é essa assessoria?

E – Assim, é, agente vai... Esse ano até nem teve. Mas, o ano passado o professor ia, o professor de (incompreensível), o professor de sala de recursos ia até a escola fazer um atendimento com... na verdade é uma construção que a gente vem fazendo. É uma escola

nova, né. Então, a gente não é bem definido como que isso acontece, não é de uma maneira, a gente vai construindo isso. A gente já, nós já fizemos assessoria na escola... assim, com o professor, né, conversando com o professor, entrando na turma. Esse aluno já veio até aqui para receber atendimento na sala de recurso, já teve essa modalidade também para esse mesmo aluno, para um aluno X lá do professor da sala de recursos, a gente chama SIR, sala de integração e recursos, fazer esse atendimento lá por ser difícil o deslocamento. É uma construção, a gente vai tentando várias formas para que esse aluno não fique também desatendido, porque lá na escola onde ele tá, por exemplo, não tem ninguém.

P – Nem um intérprete? Aqui nessa região não tem intérprete?

E – Não. Aqui, nesse momento, no município, nas escolas do município, não tem essa possibilidade.

P – Tá. Então, o aluno tem a escola bilíngue, ele pode vir pra cá e se ele decidir ficar em outra escola, pode ser que seja requerido da escola bilíngue algum atendimento e aí esse atendimento é um atendimento que ainda está em construção, porém esse aluno não tem lá na escola um intérprete que vai acompanhá-lo. É isso?

E – Exatamente. O movimento que já foi feito é que tenha um estagiário, por exemplo, que saiba língua de sinais, que possa em algum momento fazer o papel de intérprete.

P – “A”, você tem conhecimento se no município tem muitos alunos fora das escolas bilíngues?

E – Não, não tem muitos alunos. Surdos, né? A gente faz uma diferenciação entre surdos e do deficiente auditivo, eu já via até que tem uma pergunta aí, né. Alunos com deficiência auditiva, né, agente considera aqueles que têm uma oralização, que usam a língua portuguesa oral para sua comunicação, mas que têm uma perda auditiva que algumas vezes vai interferir na questão da aprendizagem, esses alunos têm mais. Não é um número muito grande.

P – E tem alunos com esse perfil aqui? Ou aqui é uma escola para surdos e não para deficientes auditivos?

E – Nós temos alunos aqui que nós poderíamos considerar como deficiente auditivo que usam a Libras, se beneficiam muito dela, mas também usam o português oral e muitas vezes precisam das duas línguas pra compreender, né, precisam do apoio de uma ou de outra.

P – Eles são maioria?

E – Não. Acho que não. Não. A maioria é de surdo profundo, vamos dizer.

P – Então, vocês fazem essa distinção. Vocês sabem quais são os alunos surdos e quais são os deficientes auditivos?

E – É. A gente nomeia todos de surdos até porque a gente tem a perspectiva que a surdez se dá por uma questão identitária também. Não é somente pela questão do grau de perda. Todos são surdos, se identificam enquanto surdos, se nomeiam com surdos, tem... tão

imersos na comunidade, na cultura surda, mesmo tendo uma perda auditiva não tão significativa, uma perda profunda, né. Mas, a nossa perspectiva... assim oh... a gente vê a surdez muito mais como uma identidade do que como um grau de perda, né. P – Tá bom. Existe algum teste de nivelamento em Libras? Por exemplo, vocês fazem teste para saber qual o grau de proficiência do aluno em Libras?

E – Não. Formal assim não.

P – E existe algum teste de nivelamento em LP? E
– Não.

P – Ok. A Libras é ensinada na escola?

E – É, ela é. Ela é ensinada porque tem uma disciplina de Libras em todos os anos. Desde o 1º ano até o 9º ano, tanto no ciclo como na EJA. Também tem aula para a comunidade.

P – Ok. Então, se a família quiser vir, pode. Ótimo. O professor de Libras é surdo ou ouvinte?

E – O professor é ouvinte porque nesse momento nós não temos nenhum professor concursado. Nós tínhamos uma professora surda concursada, que era responsável por essa disciplina, mas ela passou num concurso na Universidade e se exonerou. Então é ouvinte por não ter um profissional surdo concursado no nosso quadro.

P – Esqueci de perguntar uma coisa: quais são as etapas da educação fundamental que tem aqui na escola? Educação Infantil...

E – Não, nós não temos. Nós temos educação precoce e psicopedagogia inicial, que são atendimentos feitos pros alunos de 0 a 6 anos. E depois Ensino Fundamental do 1º ao 9º. P
– Há intérpretes na escola?

E – Não. O que tem... assim oh... Nas séries finais alguns professores das áreas eles não dominam ainda a LS, então agente se organiza que professores aqui da escola mesmo dêem um apoio.

P – Mas, isso é uma construção, porque a ideia é que ele domine, ou não?

E – Exato. É um processo porque a escola a cada ano... ela iniciou em 2008, a escola tá crescendo. Quando chegou no momento de ter as disciplinas, nós não tínhamos professores na rede com o conhecimento de Libras, então os professores, que se dispuseram a vir trabalhar, ainda estão em formação. Mas, a figura do intérprete não tem, porque a escola né... todos são... todos os profissionais são fluentes... ainda contando com esses em formação... todos os profissionais são fluentes em Libras. Não há a necessidade do intérprete.

P – “A”, quando você diz “todos os profissionais” o pessoal de apoio também tem? Secretaria, limpeza, cantina...

E – Também em processo de formação.

P – Em que língua ou línguas são ministradas as aulas? E
– Libras.

P – Há aulas diferenciadas quanto à língua? Temos que pensar que eles vão aprender uma segunda língua. Nesse aprendizado de segunda língua, a aula é diferenciada? Essa é uma pergunta bem empírica, você que vai responder, é sua percepção.

E – Eu acho que não. Que eu entendi, não. Vamos pensar na LP, ela é ministrada em Libras. Eu acredito né “L”, me ajuda.

E2 – Eu to pensando assim oh... há o professor de português cria estratégias para que esse conhecimento se ... aconteça, para que o próprio aluno consiga compreender a questão da LP. Mas, é em LS, todo trabalho de português é na Libras.

E1 – Pensando até na língua estrangeira, no inglês. É em LS. O professor ensina inglês usando a LS.

P – Ok. Quantas aulas de LP com L2 os alunos têm semanalmente? E1
– Três períodos de 45 minutos cada, 50 minutos cada período.

E2 – A EJA são 2 horas, né. Nos ciclos eles têm 3 períodos de 50 minutos e séries finais também. Isso falando nos anos finais que eles têm as disciplinas, né.

P – E antes, como é o trabalho com a LP?

E1 – Dai é permeado por toda aula, né. O professor que é o professor de referência, que nos chamamos, é o professor que vai dividir, mas não é uma divisão assim em períodos. O português vai permeando todo o ensino. Processo de letramento. Vai apresentar um filme e depois, por exemplo, vai trabalhar a parte escrita.

P – Isso então na está pré-determinado? O período? Isso é como acontece nas escolas regulares.

E – Diferente da Libras. A Libras eles têm um período específico.

P – Bom. Vocês possuem material didático para o ensino de LP como L2? Vocês têm um material didático?

E – Específico, não. Cada professor faz o seu.

P – Entendi. Então ele é construído pelo professor. Esse material didático, vocês tem conhecimento se o professor de LP utiliza... ele faz o material por ano, ou por bimestre, semestre, por exemplo e depois ele não utiliza mais ou ele constrói uma vez e carrega tipo “esse é meu material e eu carrego, vou fazendo algumas mudanças quando precisar”?

E – Eu acho que tem um norte assim... dentro dos conteúdos assim que o professor vai trabalhar, mas é um planejamento bem dinâmico. Vai muito do momento, das necessidades e esse material é planejado, é desenvolvido praquela situação. Acho que existem algumas coisas que são trazidas para o ano todo, mas é uma coisa menor assim. Acho que esse planejamento maior assim é muito em função do que está acontecendo.

P – Ok. Vocês têm roteiro para o ensino de LP? Lembrando que eu sempre estou falando do ensino de LP.

E – A gente tem uma grade de conteúdos que vem da rede que é pra todas as escolas e é feita aqui dentro uma adaptação.

P – Essa adaptação é revista ao longo do tempo? Por exemplo, ano que vem vocês “ah eu vou olhar de novo para ver se é isso mesmo que deu certo ou não”.

E – É. Eu acho que é até do professor assim de ver as necessidades do grupo, como a gente tem uma diversidade grande de alunos, né. A gente vê muito em função daquela turma. Agente não faz... desde a avaliação a gente não faz uma avaliação em função do outro, a gente faz em função do que aquele grupo, aquele indivíduo ali... sem ficar nessa assim do que é regra, parâmetros, critérios. Esses critérios é avaliado naquele aluno, naquele grupo. Então é muito dinâmico isso.

P – Mas, isso está baseado no currículo de LP geral? E
– Isso. Da rede.

P – Ok. Qual é a formação do professor de LP? E
– Letras.

P – Letras normal?

E – Letras comum.

P – E ele tem uma formação continuada para trabalhar como professor de LP como L2 ou não necessariamente?

E – Que eu saiba não. Ela tem formação em Libras. Em Libras sim. É uma professora que se dispôs a vir trabalhar aqui, que não tinha conhecimento, então ela foi fazer uma formação fora em Libras, precisou desse apoio desse professor por um tempo, agora não precisa mais e teve uma formação quei dentro também em relação a educação de surdos. P
– Ok. Mas, não necessariamente uma formação para o ensino de LP como L2?

E – Isso não. Até porque a rede não tem um concurso que tem essa especificidade das áreas.

P – Entendi. E a rede tem formação? A rede proporciona formação continuada para o ensino de LP como L2?

E – Como L2. Não. Que eu saiba, não. A gente tem formação continuada. Ao longo do ano a gente tem uma série de formações, até formações que a rede proporciona, mas nada específico.

P – Não existe formação continuada para nenhuma área ou somente para LP? E
– Não para outras áreas tem muitas...

P – Não. Eu entendi. Pergunto para a escola bilíngue, para a educação de surdos?

E – Não, da rede, não. Existem formações que a escola promove. Nós temos que fazer dez formações durante o ano. Dessas dez, seis são a escola que oferece.

E – Entendi. Então a escola reverte o seu conhecimento para a comunidade?

P – Não. Para a escola, não é para rede. Nós organizamos a formação para os nossos professores, os professores dessa escola. Chamamos gente de fora ou alguém do próprio grupo, os professores organizam... mas, da rede... A rede já propiciou uma formação continuada para o pessoal que entrou pra EJA. Quando começou a Educação de Jovens e Adultos para surdos, vários professores... daí tinha a questão da áreas, a rede propiciou uma formação continuada. Nessa época tinha intérprete.

P – Como são feitas as avaliações de aproveitamento de LP ao longo do ano? São avaliações normais ou tem algo mais especial? Pensando na LP, “eu preciso avaliar a competência em LP do aluno surdo do 6º ano”, é uma avaliação normal ou vocês tem um instrumento que faça com que vocês percebam como ele está, se ele está avançando, se ele esta... um instrumento de avaliação mais longitudinal.

E – Não. Temos somente a avaliação normal que cada professor faz a sua.

P – Ok. A Universidade Federal ou outra instituição de Ensino Superior mantém alguma parceria com a escola para a formação continuada dos professores?

E – Sim. A Universidade ‘R’.

– Qual tipo de apoio?

E – Depende né. Já aconteceram várias formações assim. Hoje nos temos dois projetos: xadrez e jogos de tabuleiros, e tem estagiários que trabalham com os alunos e tem formação com os nossos professores. E temos também uma parceria com o pessoal do teatro da Universidade ‘R’ que vem ministrar uma oficina para os alunos aqui dentro. Mas, no ano passado e no retrasado a Universidade ‘R’ fez uma parceria conosco, oferecendo formação sistemática para os professores ao longo desses anos. Então assim, cada ano agente organiza de uma modalidade diferente.

P – Muito bom. Essa formação que teve nos anos anteriores ela era voltada para o ensino mesmo... a minha pergunta é no sentido de saber se as instituições de ensino superior ou a propria secretaria têm ofertado apoio aos professores de surdos, um apoio direcionada à disciplina daquele professor.

E – Direcionado à disciplina, não. É sempre algo geral, educação de surdos. Mas, a rede oferece para as disciplinas, mas não para surdos. Ainda não.

P – Agora é sobre a sua percepção, o que você acha. Você acha que a educação bilíngue tem gerado resultados positivos no que diz respeito à aprendizagem de LP pelos surdos? Quais e por quê?

E – Eu acho que sim, sim. Tem gerado sim.

P – O que? A minha pergunta é... Você tem algum aluno que fez uma prova tipo ENEM, vestibular e você percebeu... ou então que ele escreveu alguma coisa para você e você percebeu que o desenvolvimento dele em LP.

E – Ainda não, porque nossos alunos ainda não chegaram lá. Mas, eu acho assim que eles... por exemplo: redes sociais, comunicação via rede sociais. Eu acho que é uma via de mão dupla, isso auxilia no aprendizado da LP, assim como o ensino da LP auxilia que ele transite nesses espaços com mais facilidade. Acho que na questão da comunicação a distância para eles a educação bilíngue auxilia muito né. Questão também do entendimento do aluno sobre essas duas línguas, o que que é uma língua o que é outra, o lugar que ocupa essas línguas na vida deles. Eu acho que a educação bilíngue consegue definir bem para o aluno que são duas línguas diferentes, qual é a língua dele que é a Libras e que o português é uma segunda língua, acho que esse entendimento a educação bilíngue consegue definir bem isso. Eu acho.

E2 –

P – Então, muito obrigada pela disponibilidade e pelo contato, mesmo que breve. E1
– Que isso, foi um prazer colaborar

ES-05

P- Nós estamos na ES-05'. Estão... Está comigo três professoras, duas professoras e a diretora que também é professora. A “K” que é diretora, a...

E1- “R”.

P- A “R” que é supervisora pedagógica... supervisora pedagógica e a “T” que é orientadora. Nós temos... mais ou menos... 22 questões, essas 22 questões não tem que ser respondida em ordem, elas podem ser mudadas e podem também não ser respondidas, conforme o que as entrevistadas quiser. “K”, você quer começar? Ou “R” você começa ou você quer terminar aquela questão que você tinha falado? Termina aquela questão. Nós estávamos conversando sobre... o processo de ensino de aprendizagem da língua portuguesa para os surdos. ... Eu coloquei a minha posição e a “R” disse que tem uma posição contrária.

E1- Eu penso o seguinte, se as escolas públicas aceitasse todo tipo de surdo não só o surdo pobre, porque aqui a gente tem muita pobreza. A gente vai ver que as nossas famílias são pobres, o pai não leva para uma fono para conseguir uma fono é difícil. Então todo aquele surdo que tu vê um pouco melhor que tem condições de levar para o médico desde pequeno, para uma fono desde pequeno, que tem toda uma condição de ter um aparato melhor, ele escreve melhor. Com certeza, ele tem uma escrita melhor, ele consegue te acompanhar tanto na Libras como português. Agora nosso surdo chega aqui tarde, talvez 6-8, 40, 50 anos que ele não consegue nem te acompanhar na Libras, até ele aprender a Libras até tu conseguir passar toda essa Libras... Porque nossa alfabetização a gente começa com a Libras, primeiro ano Libras para depois no segundo semestre ele conseguir associar alguma coisa com português e letras. Ai esse surdo consegue...

P- Com quantos anos “R”?

E1- Eles cheg... O mínimo aqui é seis anos.

P- Seis anos. Ai vocês começam o primeiro ano só Libras?

E1- É a gente começa a alfabetização é em Libras para depois começar a alfabetização em português pra fazer o paralelo e aí ao mesmo tempo tu vai ter o visual que é o...o para poder fazer o significado que a gente conseguir. Para ele ter o significado da palavra das letras e do sinal tu tem que fazer todo essa (trecho incompreensível).

P- Sim.

E1- Então para ele aprender esse português sem ter a parte que ele não escuta, sem ter aquela parte fonética que são os exercícios que muitos fazem na fono. Aí praticam para ver se conseguem acompanhar com pouco tempo que eles tem em sala de aula e aí que complica.... a escrita do português.

P- Mas é porque você me pegou... é porque você não me pegou falando... na hora que você saiu com a “K” a verdade é que os primeiros anos vida escolar de um surdo ele teria que estar calcado só na Libras e na língua portuguesa, só. Antes ele tinha que ter uma Libras... Na verdade a gente pensa no ideal, o ideal é que o aluno chegasse com a Libras. Que o pai e a mãe ensinasse ele e que ele chegasse com a Libras né e a gente ia na escola só instrumentalizar a Libras como a gente com o ouvinte. A criança ouvinte chega na escola falando a língua portuguesa e a gente vai só instrumentaliza-la em língua portuguesa né. E aí o que a gente faria com esse surdo? Instrumentalizaria ele, começaria a instrumentalização em Libras e também em língua portuguesa nos primeiros anos de vida. Essa é uma ideia né, existem outras ideias.

E1- Essa é ideia que todos os professores têm.

E2- Ideal né. Gostaria

E1- Só que o que que acontece, (trecho incompreensível).

P- Não essa pode ser a ideia daqui Região Sul. Nós temos inúmeros estados que não aceitam isso.

E1- Ah com certeza.

P- Inclusive que o surdo tem que tá junto com o ouvinte que seria a chamada inclusão.

E1- A secretaria de educação quer que o surdo esteja numa escola regular, aqui o que que acontece? Nós nos deparamos com eles e aí a gente cria... tem os muros que vai batendo batendo, batendo e aí tu fica brigando o tempo inteiro, aí tu não consegue da uma educação de qualidade porque chega lá e diz tá e cada a tática de educação? Eles querem só quantidade.

P- Claro.

E1- Eles não tiram os professores, a gente não tem um corpo...

P- Ótimo você falar isso.

E1- Tu não ganhar verba para trabalhar com surdo a mais e nem para ti estudar, você tira do teu bolso. A gente viajou para o Rio de Janeiro, já fui para São Paulo, para todo o Rio Grande do Sul com dinheiro do bolso, tu não tem verba para isso. A gente não recebe... incentivo... para ti poder trabalhar melhor com qualidade, tu só vai na secretaria: “Quantidade.”

P- Entendi, entendi. É, eu a... infelizmente essa é uma realidade político né. Não é uma realidade pedagógica.

E1- Político. Aqui... aqui a secretaria quer inclusão o tempo inteiro e nós ligamos para continuar com (trecho incompreensível).

P- Tomara... tomara que você consigam. Que vocês continuem a briga...

E1- A gente está na briga a 11 anos. 11 anos brigando, aí a gente conseguiu a escola. Eu trabalho desde 1994 com surdos. E é uma briga (trecho incompreensível) desde então e a gente se qualifica, a gente estuda, a gente vai atrás...

P- Tudo por conta própria?

E1- Tudo por conta própria, a gente cansou de ficar as noites... várias noites de ficar fazendo as camisetas para poder conseguir uma verba para conseguir comprar até um ventilador para a gente conseguir fazer uma equiparação melhor para eles. Isso a gente não tem incentivo de lugar nenhum, tu mesmo te incentiva e incentiva o outro. Isso quando alguém não te puxa o tapete.

P- É, eu sei como é que é. Essa é a realidade, eu sei que é. Eu sei que você está certa.

E1- Então ideias e querer a gente tem muito, a gente sabe assim o que pode ser melhor para o surdo, o que tu pode melhorar para o surdo. Mas não adianta tu só ter as ideias - as se não tem quem consiga fazer dela realidade.

P- Eu entendo, eu entendo.

E1- Tudo que tu fala a gente concorda com tu bicho, eu não descordei de nada, mas o... tudo esbarra nos muros né.

P- Eu sei, é verdade. É por isso que a gente tem que ter...tem que tá pesquisando sempre para mostrar né, essa é a minha ideia e mostrar olha só tem gente fazendo coisa boa sem nenhum subsídio e olha como pode... e olha como essas pessoas poderiam está fazendo a coisa muito melhor se elas tiverem... se elas tivessem conhecimento sobre essas coisas que pode tá...que podem está acontecendo em outros países por exemplo que a gente pode trazer para cá. E que a gente pode trazer, porque é... pode não ter verba. Mas a educação é algo que tem verba, a gente só não sabe como essas verbas estão sendo utilizadas, mas elas existem estão aí né.

E2- Elas se desviam no meio do caminho.

P- Elas se desviam no meio do caminho ou então elas são privilegiadas para outros setores da educação, o que deveria ser aplicado aqui está sendo aplicado em outro lugar. Mas tudo bem, eu queria que alguma de vocês... Eu vou fazendo as perguntas aí a "K" responde ou uma de vocês respondam ou não respondam como eu disse vocês podem dizer "R" a gente não tem resposta para isso ou não tem como. Então eu vou fazer a primeira, aqui é uma escola pública, particular ou conveniada, municipal ou estadual?

E3- Ela é uma escola municipal e é uma escola pública.

P- Tá bom. Como ela se mantém? Recebe subsídios?

E3- Sim, ela recebe... nós temos a gestão compartilhada aqui em Canoas, que é uma verba mensal que as escolas recebem pelo número de alunos, então como nossa escola tem apenas 52 alunos.

P- Você já respondeu outra pergunta então. 52.

E3- Apenas 52 alunos, então a gente recebe uma verba referente a isso e nesse ano era 72 reais por mês.

E1- A gente recebe em cima do número de alunos (trecho incompreensível) ea nossa escola contém só 52, por isso que eu to te falando em questão de quantidade.

E3- É.

E1- Eles se preocupam demais com a quantidade e não com a qualidade.

E3- Eles não entendem que tu não consegue enxerga com 30 alunos numa sala para ti dar aula.

P- Impossível inclusive.

E3- Mas isso só eles vindo aqui, a gente convida, convida e ninguém vem. Como vocês têm só seis surdos no terceiro ano? Como vocês têm só cinco alunos surdos no sexto ano? Mas eles não dão conta do desgaste que tu tem numa manha inteira (trecho incompreensível).

P- Entendi.

E3- Então nesses três anos que eu to na direção, então eu sempre lutei pra que elas aumentassem essa verba. Então com secretaria de educação né, nós fomos nos apresentar lá pra ele mostrar pra ele quem é a ES-05', mostrar o que que é a ES-05'. Então depois de muito choro e muita luta ele aumento a nossa verba.

P- Aumentou para?

E3- Aumentou para R\$ 301.

P- Por aluno?

E3- Não, por mês.

E1- Se era 150 ele só dobro.

E3- Não, era 72. ...

E1- Não, to dando um exemplo.

E3- Então agora a gente recebe R\$301 por mês.

E1- Pra manter.

E3- Pra manter a escola.

P- Não, R\$ 301 por aluno por mês?

E3- Não.

E2- Não.

E1- Não.

E3- Não, por mês. Para comprar lâmpada, pra te comprar...

P- R\$300 poucos reais por mês para manter a escola?

E3- Isso, para manter a escola. Então isso tá subdividido né. R\$301 para pessoa jurídica, pra pessoa que tro... que arrumou a elétrica. 301 reais para pessoa física, pra que cortou a grama. 301 reais para bens permanentes, pra comprar um armário, alguma coisa ai tu vai juntando as verbas. Tem um armário de mil reais, tu junta as verbas de todos os mês, ai quando fechou mil reais tu compra o armário e 500 reais então para bens de consumo. Então para comprar material de limpeza, material de expediente...

P- Quanto a escola recebe por mês?

E2- No total?

P- No total de todas essas verbas. Mais ou menos quanto?

E3- Três, seis, nove mais quinhentos. Mil e quatrocentos por mês, mas tem que ser dividido dentro dessas...

P- Dessas áreas que você diz.

E3- Não pode gastar além disso, né. Aí a gente tem os programas do Mais Educação, então a gente recebe uma verba do mais educação para pagar o cozinheiro e para também comprar o material de consumo lá para as oficinas. Ai nós temos a verba do FNDE, que dai é mil reais por ano. Então a gente... Não esse ano veio mais, mil e sessenta e seis reais. Então a gente também adquiri alguma coisa assim por ano.

P- Com essa outra verba...

E3- E ai nós temos o nosso barzinho né, a gente sabe que não pode vender balas, refrigerante, pirulito, mas é o refrigerante, a bala e o pirulito que da uma verbinha para a gente comprar a chave que quebrou, quatro reais uma chave, comprar uma lâmpada que queimou. Então esse bar que nos sustenta assim entrando vinte reais por dia ou quinze reais por dia. Então a gente faz milagre.

E1- A merenda eles que fornecem, mas as vezes a gente tem que brigar por que a quantidade também ta vindo um pouco a menos, ai a gente fala que tem que dar um pouquinho mais.

P – Ok. Muito obrigada.

Apêndice 2 – lista de verbos/livros infantis

Livro: Quero ser rico			
1ª conj.	2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
aproveitar	poder		ter
brincar	querer		
chamar	saber		
compartilhar			
sonhar			
valorizar			
viajar			
amar			

Livro: Pensado com Sofia: quem sou eu?				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
acordar	ficar	crescer	conseguir*	dizer
adorar	gostar	comer	dividir	fazer
andar	levantar	conhecer*	dormir	ir
apresentar	morar	encolher	sentir*	estar
brincar	mudar	escolher	vestir*	ser
brotar	observar	parecer*		ter
calçar	olhar	perder*		trazer
chegar	participar	querer		vir
colocar	passear*	receber		poder
começar	pensar	responder		
contar	perguntar	saber		
conversar	precisar	fazer*		
convidar	procura	ver*		
deixar	sentar			
encontrar	topar			
enfrentar	transformar			
espantar				
experimentar				

Livro: Cavalgando o arco-íris				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
achar	apertar	aborrecer	abrir	dar
acusar	apontar	acontecer	cair	ir
apostar	botar	aparecer	decidir	ler
argumentar	brigar	aprender	discutir	pôr
arriscar	brincar	caber	distrair	ser
atirar	calar	chover	divertir	ter
berrar	cantar	colher	dormir	vir
cavalar	carregar	comer	engolir	haver
chamar	chegar	conhecer	fingir	estar
chorar	clarear	correr	fugir	
contar	confessar	crescer	ouvir	

desenhar	deitar	dever	preferir	
encontrar	duvidar	devolver	proibir	
enterrar	embalar	dizer	sacudir	
estudar	emprestar	encher	servir	
falar	errar	escolher	sorrir	
flutuar	ficar	esconder	subir	
gostar	gritar	esquecer		

incomodar	imaginar	estender		
ligar	importar	estiver		
matar	jogar	fazer		
mudar	lembrar	meter		
namorar	olhar	mexer		
pedalar	pagar	morrer		
pegar	passar	nascer		
perdoar	pensar	perder		
perguntar	prestar	poder		
pisar	rodar	prometer		
precisar	sobrar	querer		
procurar	suportar	resolver		
rabiscar	terminar	responder		
sentar	trabalhar	saber		
separar	ventar	trazer		
sonhar	voltar			
surrar	xingar			
voar				

Livro: Feminina de menina, masculino de menino				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
achar	fechar	acontecer	conseguir	dizer
acreditar	ficar	aparecer	existir	ir
acreditar	gritar	conhecer	ouvir	precisar
acusar	grudar	dever	fingir	ser
aguentar	guardar	dizer	desistir	ter
arrostar	inventar	entender	cuspir	
avisar	irritar	fazer	preferir	
bancar	limpar	perder	dividir	
banhar	lutar	poder		
brincar	machucar	querer		
brincar	mastigar	saber		
chamar	pensar	viver		
chorar	preparar	resolver		
chorar	proporcionar	esquecer		
cochichar	provocar	morrer		
começar	rebolar	escolher		
confessar	sujar	proteger		

contar	tampar			
convidar	tampar			
cortar	tomar			
deixar	xingar			
emprestar				
encontrar				
explicar				
explicar				
expulsar				

Livro: Vida de cachorro				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
acabar	gostar	dizer	latir	ser
achar	grudar	saber	cair	haver
almoçar	guardar	parece	sair	estar
amolar	jantar	poder	dormir	ir
andar	largar	escolher		
arrumar	lembrar	viver		
avisar	limpar	conhecer		
bagunçar	morar	querer		
brincar	olhar	fazer		
chegar	passar			
contar	quebrar			
conversar	sobrar			
dançar	sonhar			
deitar	sujar			
deixar	tentar			
demorar	tomar			
faltar	trabalhar			
fechar				

Livro: Procura-se Lobo				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
abandonar	explicar	aparecer	responder	descobrir
achar	gostar	comer	valer	fingir
adorar	levar	conhecer	ver*	garantir
apresentar	mostrar	devolver	correr	imprimir
arranjar	passar	entender	dever	ouvir
arriscar	perguntar	escrever	dizer	sair
bastar	precisar	fazer	proteger	sorrir
cansar	procurar	ler	trazer	
começar	recursar	parecer		
criar	separar	poder		
deixar	tentar	querer		
enganar	trabalhar	receber		
ensinar	trocar	resolver		

entrar	virar				
--------	-------	--	--	--	--

Livro: Respeito é bom e faz bem				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
aceitar	falar	agradecer	agir	dar
ajudar	gostar	aprender	assistir	ser
atirar	gritar	devolver	colorir	vir
brigar	ignorar	dizer	descobrir	estar
brincar	importar	interromper	exigir	
buscar	jogar	entender	ferir	
chamar	levantar	esquecer	fingir	
colocar	levar	fazer	ouvir	
começar	passar	merecer	pedir	
compartilhar	plantar	parecer	seguir	
concordar	precisar	pertencer	sentir	
controlar	prejudicar	poder		
conversar	proporcionar	querer		
cozinhar	rabiscar	ver*		
cuidar	recuidar			

curar	respeitar			
cursar	ridiculizar			
debochar	segurar			
deixar	significar			
demonstrar	tentar			
emprestar	trabalhar			
ensinar	tratar			
esbarrar				

Livro: Mania de explicação				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
achar	irritar	acontecer	cobrir	dar
anoitecer	ligar	entender	diminuir	dizer
apertar	mandar	fazer	exibir	estar
cansar	morar	perceber	fugir	haver
cismar	passar	poder	preferir	ser
deixar	pensar	pretender	sair	vir
disparar	procurar	querer		
emprestar	reapresentar	resolver		
existir	riscar	saber		
explicar	simplificar	servir		
falar	tentar			
faltar	terminar			
ficar	transformar			
gostar	usar			
interessar	virar			
inventar				

Livro: Emburrado				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
acabar	gritar	acontecer	cair	dar
achar (pensar)	grudar	arder	dormir	dizer
acordar	guiar	bater	engolir	haver
acreditar	inventar	chover	ouvir	ir
apagar	largar	comer	poder	ser
arrepiar	levantar	escolher	sair	trazer
atirar	levar	escorrer		ter
atrapalhar	levar (broca)	fazer		
brincar	pegar	morrer (de medo, de fome)		
clarear	perder*	nascer		
colocar	precisar	poder		
comprar	provar	querer		
contar (ordem)	queimar	saber		
desejar	teimar	ver		
desmaiar	tirar (nota)			
escutar	virar			
esperar	visitar			
estudar	voar			
ficar				

Livro: O clima				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
abrigar	imaginar	aparecer	cair	estar
acalmar	incomodar	aprender	colidir	dar
acostumar	indicar	beber	conseguir*	ser
agasalhar	jogar	chover	dividir	
aproximar	levantar	conhecer*	dormir	
arrastar	marcar	converter	existir	
brincar	molhar	crescer	ouvir	
cantar	necessitar	desaparecer	produzir	
chamar	nevar	desfazer	sair	
chegar	notar	dizer*	subir	
chocar	observar	encher	unir	
começar	passar	esconder		
condensar	pendurar	estender		
confeccionar	penetrar	fazer		
congelar	precisar	florescer		
controlar	preparar	mover		
dedicar	provocar	parecer*		
deixar	queimar	perceber		
descarregar	regar	perder*		
despertar	secar	poder		
durar	segurar	proteger*		
enviar	soltar	reconhecer		
escapar	soprar	saber		
escutar	suportar	trazer*		
esperar	tomar	viver		

esquentar	transformar			
estragar	transportar			
estudar	tratar			
evaporar	usar			
explicar	utilizar			
falar	viajar			
ficar	voar			
flutuar	voltar			
formar	esperar			
girar				
gostar				

Livro: Se ligue em você 1				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
abandar	errar	acender	conseguir*	estar
abraçar	esfregar	aparecer	desistir	fazer
acertar	esperar	bater	existir	ir
acreditar	falar	comer	preferir	querer
agradar	ficar	depende	sair	ser
amar	forçar	dever	sentir	ter
apagar	gostar	doer	sorrir	
assustar	imaginar	manter	surgir	
brigar	inventar	nascer		
brilhar	lembrar	proteger		
caprichar	morder	querer		
causar	pensar	resolver		
chamar	precisar	saber		
chegar	procurar	sofrer		
comprar	tentar	ver*		
continuar	escutar			
dançar				
deixar				
descontrolar				
desenhar				

Livro: Se ligue em você 2				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
acabar	enganar	aprender	abrir	dar
aceitar	errar	crescer	conseguir	estar
acender	escutar	dever	desiludir	ir
achar	esperar	dever	divertir	ser
acostumar	falar	dizer	existir	
acreditar	ficar	dizer	iludir	
adorar	formar	entender	ouvir	
apontar	funcionar	meter	rir*	
aprontar	imaginar	perceber	sentir	
aproveitar	imitar	perder	vestir	
arriscar	inventar	poder		
botar	julgar	prometer		
caprichar	lembrar	querer		

chamar	levar	saber		
colocar	mudar	saber		
comparar	olhar	sofrer		
continuar	olhar	ver*		
conversar	pensar	viver		
criar	precisar	viver		
criticar	reparar			
cuidar	respeitar			
cuidar	tentar			
deixar	usar			
encontrar	voltar			
	xingar			

Livro: Mig, o descobridor				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
achar	gostar	adoecer	descobrir	dizer
acordar	gritar	aparecer	ouvir	estar
acordar	guardar	aprender	rir	fazer
atrapalhar	inventar	conhecer	sentir	ler
brigar	juntar	correr		Ser
cair	levar	entender		vir
compor	ninar	nascer		
comprar	olhar	proteger*		
continuar	passar	saber*		
cortar	pensar	ver*		
deixar	pregar			
demorar	revoar			
encontrar	sonhar			
enfeitar	tocar			
entrar	voar			
falar				
fechar				
formar				

Livro: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
acreditar	falar	comer	curtir	ser
adorar	faltar	conhecer*	insistir	dar
amar	ficar	dizer*	pedir*	ir
apresentar	girar	escolher		pôr
cantar	gostar	fazer*		
chamar	gritar	ler*		
chamar	jogar	perceber		
colocar	montar	prender		
contar	morar	querer		
deixar	pular	saber		
desfilear	respeitar	ver*		
		viver		

Livro: Correspondência				
1ª conj.		2ª conj.	3ª conj.	Anômalos
abraçar	ficar	azer*	abrir	dar
acordar	ficar	dizer*	descobrir	dar
acordar	gostar	escolher	despedir*	estar
acordar	gritar	fazer*	dormir*	ir
acordar	guardar	ler*	permitir	ser
amar	lavar	prometer	sentir*	vir
andar	mandar	receber		
chegar	morar	saber*		
deixar	multiplicar	ver*		
encontrar	passar	viver		
enviar	procurar			
escutar	somar			
falar	tirar			
falar				

Livro: Cenas da infância				
1ª conj: AR		2ª conj: ER	3ª conj: IR	Anômalos
Achar	Deixar	Aparecer	Colorir	Dar
Acordar	Deixar	Compreender	Conseguir	Estar
Aguardar	Despertar	Dizer	Dormir	Ir Ter
Brincar	Elogiar	Enlouquecer	Ouvir	
Cantar	Emocionar	Fazer	Rir	
Chamar	Encantar	Nascer	Sair	
Chegar	Encarar	Poder	Sentir	
Chorar	Encontrar	Querer		
Contar	Enfrentar	Ter		
Dançar	Escorregar	Ver		
Dançar	Falar			
Olhar	Ficar			
Parar	Gritar			
Precisar	Iluminar			
Sonhar	Imaginar			
Tocar	Namar			
Voar				
Zurrar				

Livro: E o dente ainda doía				
1ª conj		2ª conj	3ª conj	Anômalos
Aguentar	Funciona	Conhecer	Ir Sair	Dar
Bufar	r	Descer	Surgir	Estar
Chegar	Mastigar	Fazer		Ser
Coaxar	Matar	Lamber		Vir
Colocar	Ofegar	Morder		
Criticar	Parar	Querer		
Disputar	Pegar	Receber		
Entrar	Perguntar	Resolver		
Ficar	Reclamar	Roer		
Focar	Soltar	Ver		
	Tentar			

Livro: E o dente ainda doía				
1ª conj : AR		2ª conj: ER	3ª conj: IR	Anômalos
Aguentar	Bufar	Conhecer	Ir	Dar
Chegar	Coaxar	Descer	Sair	Estar
Criticar	Colocar	Fazer	Surgir	Ser
Disputar	Focar	Lamber		Vir
Entrar	Funcionar	Morder		
Ficar	Matar	Querer		
Mastigar	Soltar	Receber		
Ofegar		Resolver		
Parar		Roer		
Pegar		Ver		
Perguntar				
Reclamar				
Tentar				

Livro: ABC do Brasil						
1ª conj:			2ª conj		3ª conj	Anômalos
Acostumar	Acabar	Acompanhar	Comer	Eleger	Coincidir	Dar
Cantar	Ajudar	Brincar	Comiecer	Esquecer	Colorir	Haver
Chamar	Aportar	Constar	Compreender	Perder	Confundir	Ir
Cheirar	Chegar	Continuar	Conviver		Conseguir	Sair
Dançar	Considerar	Conversar	Desenvolver		Construir	Ser
Destacar	Criar	Deixar	Dizer		Contribuir	Ter
Encostar	Desligar	Despertar	Enlouquecer		Difundir	
Fantasiar	Durar	Enfeitar	Entender		Divertir	
Ficar	Embrenhar	Escutar	Escrever		Dividir	
Ficar	Estudar	Estranhar	Fazer		Existir	
Inventar	Falar	Falar	Fornecer		Garantir	
Manifestar	Marcar	Ganhar	Interromper		Permitir	
Modificar	Misturar	Gostar	Mover		Preferir	
Navegar	Morar	Lembrar	Nascer		Recobrir	
Ocupar	Originar	Levar	Parecer		Refletir	
Praticar	Recomendar	Pensar	Poder		Reunir	
Projetar	Relembrar	Precisar	Proteger		Rir	
Sogar	Tocar	Procurar	Sobreviver		Servir	
Treinar	Usar	Respeitar	Surpreender		Surgir	
Trinar	Virar	Tomar	Trazer		Transmitir	
Utilizar						

Apêndice 3 –Lista de verbos irregulares/irregulares anômalos

irregulares				
verbo		presente	Pret. Imperfeito	Pret. Perfeito
saber	eu ele nós eles	sei sabe sabemos sabem	sabia sabia sabíamos sabiam	soube soube soubemos souberam
caber	eu ele nós eles	caibo cabe cabemos cabem	cabia cabia cabíamos cabiam	coube coube coubemos couberam
trazer	eu ele nós eles	trago traz trazemos trazem	trazia trazia trazíamos traziam	trouxe trouxe trouxemos trouxeram
ler	eu ele nós eles	leio lê lemos leem	lia lia líamos liam	li leu lemos leram
sair	eu ele nós eles	saio sai saímos saem	saía saía saíamos saíam	saí saiu saímos saíram
ver	eu ele nós eles	vejo vê vemos veem	via via víamos viam	vi viu vimos viram
rir	eu ele nós eles	rio ri rimos riem	ria ria ríamos riam	ri riu rimos riram
dizer	eu ele nós eles	digo diz dizemos dizem	dizia dizia dizíamos diziam	disse disse dissemos disseram
fazer	eu ele nós eles	faço faz fazemos fazem	fazia fazia fazíamos faziam	fiz fiz fizemos fizeram
querer	eu ele nós eles	quero quer queremos querem	queria queria queríamos queriam	quis quis quisemos quiseram
Poder	eu ele nós eles	posso pode podemos podem	podia podia podíamos podiam	pude pôde podemos puderam

Valer	eu ele nós eles	valho vale valem valem	valia valia valíamos valiam	vali valeu valem valeram
Odiar	eu ele nós eles	odeio odeia odiamos odeiam	odiava odiava odiávamos odiavam	odiei odiou odiamos odiaram

verbo		presente	Pret. Imperfeito	Pret. Perfeito
pedir	eu ele nós eles	peço pede pedimos pedem	pedia pedia pedíamos pediam	pedi pediu pedimos pediram
ouvir	eu ele nós eles	ouço ouve ouvimos ouvem	ouvia ouvia ouvíamos ouviam	ouvi ouviu ouvimos ouviram
perder	eu ele nós eles	perco perde perdemos perdem	perdia perdia perdíamos perdiam	perdi perdeu perdemos perderam

irregulares anômalos

ir	eu ele nós eles	vou vai vamos vão	ia ia íamos iam	fui foi fomos foram
ser	eu ele nós eles	sou é somos são	era era éramos eram	fui foi fomos foram
estar	eu ele nós eles	estou está estamos estão	estava estava estávamos estavam	estive estive estivemos estiveram
ter	eu ele nós eles	tenho tem temos têm	tinha tinha tínhamos tinham	tive teve tivemos tiveram
dar	eu ele nós eles	dou dá damos dão	dava dava dávamos davam	dei deu demos deram
haver	eu ele nós eles	hei há havemos hã	havia havia havíamos havam	houve houve houvemos houveram

vir	eu ele nós eles	venho vem vimos vêm	vinha vinha vínhamos vinham	vim veio viemos vieram
pôr	eu ele nós eles	ponho põe pomos põem	punha punha púnhamos punham	pus pôs pusemos puseram

Apêndice 4 – Comitê de Ética

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Ensino de português como L2 a surdos – uma proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade*”, de responsabilidade de **Renata Antunes de Souza**, aluno(a) de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é descrever um *syllabus (plano de ensino)* gramatical para o ensino de língua portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para surdos. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravações em áudio, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de notas de campo produzidas a partir da observação de aulas, haverá a utilização de entrevistas semiestruturadas e análise de produções textuais. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa propor um roteiro/syllabus gramatical que auxiliará na construção de um material didático de língua portuguesa para surdos, que tem, como objetivo principal, contribuir para a competência comunicativa desses alunos em língua portuguesa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone _____ ou pelo e-mail *renataasrezende@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de eletrônico, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília-CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH *cep_ih@unb.br*.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

_____, ____ de _____ de 2015

Anexo 1

Roteiro baseado em conteúdo (*content-based syllabus*) – Nunan (1988, p. 116, tradução nossa) retirado pelo autor do livro intitulado *English in Focus: Biological Science*.

Contents

Acknowledgements

Introduction

Unit 1 Biology – The study of Living Organisms

I: READING AND COMPREHENSION

Exercise A: Listing the important point

Exercise B: Finding out about meaning of words

Exercise C: Checking facts and idea

Exercise D: Connecting facts and idea II:

USE OF LANGUAGE

Exercise E: Describing shape

Exercise F: Describing size

Exercise G: Describing external features

Exercise H: Describing similarities between two organisms

Exercise I: Describing differences between two organisms III:

TRANSFER OF INFORMATION

Exercise J: A table of similarities and differences Exercise

K: Making a brief description of an organism IV: **GUIDE**

WRITING

Describing and comparing the form and structure of two simple organisms V:

READING AND NOTE-TAKING

The characteristics of living things

Conteúdo Agradecimentos

Introdução

Unidade 1 Biologia - O estudo de Organismos Vivos I:

LEITURA E COMPREENSÃO

Exercício A: Listando o ponto importante Exercício B:

Descobrir o significado das palavras Exercício C:

Verificando fatos e ideias

Exercício D: Conectando fatos e ideias II: **USO**

DO LINGUAGEM

Exercício E: Descrevendo a forma

Exercício F: Descrevendo o tamanho

Exercício G: Descrevendo recursos externos

Exercício H: Descrevendo semelhanças entre dois organismos Exercício I:

Descrevendo diferenças entre dois organismos

III: TRANSFERÊNCIA DE INFORMAÇÕES

Exercício J: Uma tabela de semelhanças e diferenças Exercício K:

Fazendo uma breve descrição de um organismo IV: **ESCRITA DE GUIA**

Descrever e comparar a forma e a estrutura de dois organismos simples V: **LEITURA E**

TOMADA DE NOTAS

As características dos seres vivos

Roteiro baseado em tarefa (*task-based syllabus*) – Exemplo fornecido por Krahnke (1987, p. 62, tradução nossa)

<p><u>Iniciante</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • preparar perfis dos membros da sala para outras salas, administradores ou professores; • planejar e realizar uma excursão de classe ou piquenique ou jantar; • produzir um livro de receitas da classe que contem receitas caseiras; • preencher os pedidos de carteira de motorista, cartão de segurança social, etc. <p><u>Intermediário</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • preparar um manual da escola para ser utilizado por outros alunos; • produzir um guia de procedimento de emprego - aonde ir, o que fazer, com quem falar; • escrever vários tipos de cartas - requerendo informação, para pedidos, para reclamações; • produção de boletins informativos para os outros alunos da escola <p><u>Avançado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • escrever termos para outro conteúdo de aula; • fazer uma pesquisa de comparação de preços de lojas de alimentos; • produzir coleções do folclore e costumes da comunidade de aprendizes (como a série Foxfire publicada pela Arrow Books)
--

<p>Beginning</p> <ul style="list-style-type: none"> • preparing profiles of class members for other classes or administrators or teachers • planning and carrying out a class outing or picnic or dinner • producing a class cookbook containing recipes from home culture • filling out applications for drivers' licenses, social security cards, and so on <p>Intermediate</p> <ul style="list-style-type: none"> • preparing a handbook to the school to be used by other students • producing an employment procedure guide where to go, what to do, whom to talk to • writing various types of letters requests for information, applications, complaints • producing newsletters for the other students in the school <p>Advanced</p> <ul style="list-style-type: none"> • writing term paper, for other content classes • doing a price comparison survey of food stores • producing collections of the learners' community folklore and folkways (like the Foxfire series published by Arrow Books)

Roteiro baseado em habilidades (*skill-based syllabus*) – Exemplo fornecido por Krahnke (1987, p. 55, tradução nossa)

<p>Adivinhar vocabulário de contexto Procurar materiais em texto contínuos Leituras para encontrar a ideia principal Usando afixos como ideia para Inferência</p> <p>Mais procura de materiais em texto não contínuo Resumindo leituras</p> <p>Mais trabalho com afixos Trabalho com dicionário</p>
--

<p>Mais correção</p> <p>Mais trabalho inferência</p> <p>Análise da estrutura dos parágrafos Mais trabalho afixo</p> <p>Habilidades de leitura crítica</p>
--

Roteiro situacional (*situational syllabus*) – exemplo retirado de Krahnke (1987, p. 48, tradução nossa) fornece um exemplo de PE situacional retirado do livro *3 New in-tercom*

1. O que há nas notícias
2. Mais notícias
3. Diversão e jogos
4. Notícias da TV: Fogo no Ritz
5. Manchetes de jornais
6. No consultório do dentista
7. Um problema de peso
8. Em uma dieta
9. Uma visita ao médico
10. O casamento
11. Locais de férias
12. Planos de viagem
13. No caminho
14. Fora de casa

1. What's in the news
2. More news
3. Fun and games
4. TV news: Fire at the Ritz
5. Newspaper headlines
6. At the dentist's office
7. A weight problem
8. On a diet
9. A visit to the doctor
10. The wedding
11. Vacation places
12. Travel plans
13. On the way
14. Away from home

Roteiro funcional-nocional (*functional-notional syllabus*) Exemplo retirado de Krahnke (1987, p. 41 tradução nossa).

Title and function	Apologizing	Requesting direction	Expressing frustration
Situation	Department store (returning something)	At the bus	Home (dinner guest late)
Communicative Expressions or Formulas	I'm sorry. Would it be possible...?	Could you tell me...?	How inconsiderate! Why couldn't they have telephoned?
Structures	Simple past, present perfect	Interrogatives (present) Modal –must	(simple Be + Vea It is (time)
Nouns	Shirt	Names of places	Food, deserts, roast
Verbs	By, wear	Must get to, get off, take	Ruin, spoil, serve
Adjectives	Small		Late
Adverbs	Too	How, where	So
Structure words	You	us	
Miscellaneous	Dates	numbers	Time, numbers
Activities	Aural comprehension, indirect speech, register	Reading questions and answers, cloze procedures, dictation	Role play, aural comprehension

Roteiro gramatical (grammar syllabus) - Krahnke (1987) traz o roteiro do livro *The New English 900* para o ensino de inglês co- mo L2, publicado em 1978 por Collier Macmillan.

If + real condition and that My, your Be, present tense Subject pronouns Predicate adjectives Subject pronouns – plural Possessive Adjectives Demonstrative pronouns Imperatives Negative of be Third singular present tense Simple past Negative questions Going to future	Could as possibility Adjectives of comparison- er; -est Two-word verbs Could- past of can Infinitives Tag questions Count, noncount Present continuous Possessive pronouns Past of be Simple present May, may not Can, can't	Simple presente –gative Count and mass nouns Frequency adverbs Indirect object position Will future Would like, would rather Must, must not Past continuous Embedded wh-clauses; relative clauses Reflexives_ly adverbs Should If + real condition
--	---	---

Exemplo de Nunan (1983)

Lesson	has drilled copula and adjective combinations:
(l)	<i>She is happy</i>
Lesson	introduces the <i>-ing</i> form:
(m)	<i>She is driving a car</i>
Lesson	reintroduces existencial <i>there</i> :
(n)	<i>There is a man standing near the car</i>
Lesson	distinguishes between mass and count nouns:
	<i>There are some oranges and some cheese on the table</i>

Anexo 2 – Roteiro geral livros didáticos PL2

Lima et al (2003)

Unidade 1: Chegando	Cumprimentos e apresentações. Primeiros contatos na empresa. Organograma empresarial. Formas de tratamento.	Página 01
----------------------------	--	------------------

Lendo e Falando 01	Estudando a língua 05	Conversando 12
- Telecomunicações no Brasil 01	Verbos: Presente do Indicativo: ser, ter, ir, -ar 05	Para discutir: O que uma empresa considera ao decidir instalar nova unidade em outro país?
- Telecomsat vai expandir suas atividades no país 01	Futuro Imediato 05	O que você sabe sobre o mercado brasileiro?
- Diálogos 02	Formas interrogativas em, no, na, nos, nas, de, do, da, dos, das 06	Como é o mercado em seu país?
- Vocabulário 03	Masculino e Feminino. Singular e Plural 06	Fale de você
* Frases úteis	Formas de tratamento (você - o senhor) 07	
* Organograma empresarial	Números (de 0 a 50) 07	
	Exercícios 07	

Unidade 2: Agendando a semana	O dia-a-dia do executivo: horários, compromissos, atividades.	Página 13
--------------------------------------	--	------------------

Lendo e Falando 13	Estudando a língua 17	Conversando 26
- A agenda do empresário	Verbos: Presente do Indicativo: estar, querer, poder, -ir 17	Sua agenda de trabalho no Brasil.
- Telecomunicações: novo satélite	Emprego de ser e estar: diferenças	As reuniões nas empresas. Como são programadas as reuniões no seu país?
- Diálogos 15	Estações do ano/ Dias da semana/ Períodos do dia 18	
- Vocabulário 16	Horas 19	
* Marcação e cancelamento de compromissos.	O que você acha? 19	
* Uso do telefone	Possessivos meu(s), minha(s), nosso(s), nossa(s) 19	
* Material de escritório	Números (51 a 199) 20	
	Exercícios 20	

Unidade 3: Almoçando com o diretor	Alimentação. As refeições no dia-a-dia do executivo.	Página 27
---	---	------------------

Lendo e Falando 27	Estudando a língua 34	Conversando 42
- Almoço para executivos	Verbos: Presente do Indicativo: fazer, dizer, preferir, haver 34	São Paulo é a capital brasileira da gastronomia.
- Nossos bons restaurantes	Estar com 34	Restaurantes da sua cidade. Pratos típicos de seu país.
- Diálogos 29	A gente 34	
- Vocabulário 32	Demonstrativos 35	
* alimentação: preferências, frases usadas à mesa	Possessivos: seu(s), sua(s) (de você(s)) 35	
* À mesa: utensílios (copos, pratos, talheres)	Antes, depois 35	
	Números (200 a 10 milhões) 35	
	Exercícios 36	

Unidade 4: Viajando a negócios	Uma viagem de negócios pelo Brasil. A vida econômica nas 5 regiões brasileiras. Fazendo compras: serviços bancários, reclamação sobre serviços.	Página 43
---------------------------------------	--	------------------

Lendo e Falando 43	Estudando a língua 50	Conversando 58
- Governo investe na criação de indústrias	Verbos: Presente do Indicativo: -ir 50	O turismo: uma atividade econômica de grande potencial.
- Brasília discute novos projetos para a área industrial	Presente Contínuo 50	O turismo no Brasil.
- Diálogos 44	Pretérito Perfeito do Indicativo -ar, -er, -ir .. 50	Como é a economia de seu país?
- Vocabulário 49	Estar atrasado/ estar na hora/ estar adiantado 51	Como é o turismo no seu país?
* No hotel	Possessivos: seu.../o ...dele 51	
* No banco	Indefinidos: todo o, toda a, todos os, todas as, tudo 52	
	Plural 52	
	Exercícios 53	

Unidade 5: Procurando casa	Procurando casa. A escolha do bairro. Dependências da casa. Os móveis. Contrato de locação	Página 59
-----------------------------------	---	------------------

Lendo e Falando 59	Estudando a língua 64	Conversando 71
- A melhor oferta de apartamentos está aqui	Verbos: Pretérito Perfeito do Indicativo: ser, estar, ter, ir, fazer 64	A moradia no Brasil. Casa ou apartamento? Os condomínios fechados.
- Imóveis: a melhor escolha	Comparativo 64	A moradia em sua cidade: o mercado imobiliário, a política habitacional.
- Diálogos 60	Preposições de lugar 65	
* Vida no condomínio	Preposição por 65	
* A casa	Ter de = Ter que (precisar) 65	
	Expressões de tempo 66	
	Exercícios 66	

Primeira Avaliação — Unidades 1 a 5	Página 73
--	------------------

Unidade 1 — Chegando 73	Unidade 4 — Viajando a negócios 84
Unidade 2 — Agendando a semana 76	Unidade 5 — Procurando casa 87
Unidade 3 — Almoçando com o diretor 80	

Unidade 6: Conhecendo a cidade	A cidade: localização, trânsito, serviços. Meios de transporte.	Página 91
---------------------------------------	--	------------------

Lendo e Falando 91	Estudando a língua 95	Conversando 106
- Campinas: segunda maior cidade do Estado de São Paulo.	Verbos: Pretérito Perfeito do Indicativo: haver, dizer, querer, poder, 95	A instalação de indústrias multinacionais em cidades distantes das grandes capitais.
- Campinas: com o pé direito no 3º Milênio	Presente e Pretérito Perfeito do Indicativo: dar, ver 96	Em seu país, existem muitos centros industriais fora das grandes capitais?
- Diálogos 92	Formação do Imperativo. Imperativo: exceções 96	No seu país, o que as pessoas consideram um grande centro?
- Vocabulário 94	Mudanças ortográficas 97	
* Trânsito	Superlativo 97	
* Pontos cardiais	Masculino e Feminino 98	
	Numerais Ordinais 99	
	Exercícios 100	

Unidade 7: Saindo do flat	Mudança para a casa nova: preparativos e imprevistos. O bairro: comércio e serviços.	Página 107
----------------------------------	---	-------------------

Lendo e Falando 107	Estudando a língua 112	Conversando 120
- Vai se mudar?	Verbos: Presente do Indicativo e Pretérito Perfeito do Indicativo: trazer, ler, vir, sair, pôr 113	Problemas de mudança. Mudar de residência, para você, é fácil ou complicado?
- Os passos certos para uma boa mudança	Ir e vir / levar e trazer 113	Como você prepara sua mudança?
- Diálogos 109	Pronomes: o(s), a (s), -lo(s), -la(s) 114	
- Vocabulário 110	Diminutivo 115	
* Áreas da cidade / o bairro	Expressões de Tempo 116	
* Comércio e serviços. Formas	Exercícios 116	

Unidade 8: Cuidando do corpo e da mente	Corpo e saúde: descrição física, consultas médicas, doenças, dietas, ginástica, convênios médicos.	Página 121
--	---	-------------------

Lendo e Falando 121	Estudando a língua 127	Conversando 134
- Executivos e Estresse: uma realidade preocupante	Verbos: Pretérito Imperfeito do Indicativo (conjugação e emprego) 127	O estresse no dia-a-dia, como lidar com ele.
- Telecomsat investe na qualidade de vida de seus funcionários	Pronomes: me, lhe, nos, lhes 131	Sua empresa investe na qualidade de vida de seus funcionários?
- Diálogos 122	Verbos pronominais 132	Como esse problema é tratado em seu país?
- Vocabulário 124	Exercícios 133	
* Corpo humano (substantivos e adjetivos)		
* Indisposições do dia-a-dia e seu tratamento		

Unidade 9: Batendo bola

Os esportes no Brasil: futebol, automobilismo, tênis, basquete, vôlei. Mitos do esporte brasileiro. O futebol e a cultura brasileira.

Página 135

Lendo e Falando 135	Estudando a língua 141	Conversando 150
- No século XX, o Brasil brilhou no esporte	Verbos: Futuro do Presente do Indicativo 141	Os esportes no Brasil.
- Os desafios do esporte no século XXI	Futuro do Pretérito do Indicativo 141	O esporte em seu país: as modalidades mais praticadas, os ídolos nacionais.
- Diálogos 136	Mais-que-perfeito Composto do Indicativo 142	Você praticava algum esporte em seu país?
- Vocabulário 139	Formação do Particípio Passado - Particípios Irregulares 142	Compare o esporte do Brasil e de seu país.
* Esporte	Presente do Indicativo: sentir 143	
* O futebol: clubes, campeonatos e torcidas	Preposição + Pronome: mim, comigo, conosco 143	
	Exercícios 144	

Unidade 10: Vestindo a roupa

Roupas e calçados: nome das peças, tipos de roupa. O traje e o clima. O traje e a ocasião. A compra. Cores.

Página 151

Lendo e Falando 151	Estudando a língua 156	Conversando 160
- O que vestir neste verão?	Verbos: Presente e Pretérito Perfeito do Indicativo: saber, pedir, ouvir, medir 156	Como se vestem os brasileiros?
- Tendências da moda: volta ao passado?	Pronomes indefinidos (alguém, ninguém/ algum, alguns, alguma(s)/ nenhum, nenhuma/ vários(as)/ cada/ tudo/ nada.	Como se vestem as pessoas de seu país?
- Diálogos 152	Dupla negativa 157	Você é uma pessoa formal ou descontraída? Fale um pouco sobre seu estilo.
- Vocabulário 154	Exercícios 157	
* Roupas: medidas e tamanhos.		
* Tipos de roupa.		
* Cores.		

Segunda Avaliação - Unidades 6 a 10

Página 161

Unidade 11: Pondo o pé na estrada

Turismo no Brasil: opções para as férias. Paisagens diferentes. Formas de viajar. Tipos de hospedagem. O clima. O verão brasileiro.

Página 169

Lendo e Falando 169	Estudando a língua 174	Conversando 182
- O continente Brasil, paraíso tropical.	Verbos: Presente do Subjuntivo: Formação regular 174	Tipos de turistas. Turismo no Brasil.
- Férias brasileiras	Formação irregular 175	No seu país, o turismo é uma atividade bem organizada?
- Diálogos 171	Presente do Indicativo: perder, dormir, cobrir 175	Como fazer turismo no seu país?
- Vocabulário 172	Presente do Subjuntivo: Emprego (1): com expressões impessoais e certas conjunções 176	
* O carro e a viagem.	Expressões referentes a clima 177	
* Os animais, Brasil afóra.	Exercícios 177	

Unidade 12: Vendo, ouvindo, lendo ... e escolhendo

A mídia brasileira - o rádio, a televisão. A imprensa escrita. A Internet.

Página 183

Lendo e Falando 183	Estudando a língua 188	Conversando 194
- Século XXI: nova revolução?	Verbos: Presente do Subjuntivo - Emprego (2): com verbos e expressões de desejo, de dúvida e sentimento+que 188	No Brasil, a Internet, a televisão por assinatura e o comércio eletrônico.
- A mídia brasileira	Presente do Indicativo e do subjuntivo: fugir, subir 188	Como são a televisão, o rádio e a Internet no seu país?
- Diálogo 185	Pronomes relativos simples invariáveis e variáveis 189	
- Vocabulário 186	Exercícios 189	
* A televisão		
* O rádio		
* O jornal		
* O cinema		

Unidade 13: Pintando e bordando

A vocação brasileira para a alegria: festas populares de norte a sul o ano todo. A importância da música no dia-a-dia do brasileiro. Artes plásticas: pintores brasileiros.

Página 195

Lendo e Falando 195	Estudando a língua 200	Conversando 208
- Carnaval: a grande festa popular.	Verbos: Imperfeito do Subjuntivo 200	A música para os brasileiros.
- Vocação brasileira: alegria!	Formação o emprego 200	A música em seu país. Como são as festas populares tradicionais de seu país? Fale sobre elas.
- Diálogos 198	Verbo caber 201	
- Vocabulário 199	Orações condicionais 202	
* Festas	Advérbios de modo 202	
* Arte (artistas e obras)	Preposições e locuções prepositivas 202	
	Preposições simples. Outras preposições 203	
	Exercícios 203	

Unidade 14: Procurando emprego

Mercado de trabalho brasileiro: o trabalho formal e informal. As perspectivas. Salários. As leis trabalhistas: dificuldades e alternativas.

Página 209

Lendo e Falando 209	Estudando a língua 214	Conversando 222
- Como serão as relações de trabalho no futuro?	Verbos: Futuro do Subjuntivo: formação e emprego 214	O impacto da Internet e do mercado virtual na economia mundial e no dia-a-dia das empresas e de seus executivos.
- O mercado de trabalho brasileiro: as perspectivas	Orações condicionais com "se" 215	As oportunidades de trabalho para os brasileiros jovens.
- Diálogos 211	Perfeito Composto do Indicativo 216	Como funciona em seu país o mercado virtual?
- Vocabulário 213	Perfeito Composto do Subjuntivo 216	O problema do desemprego em seu país.
* Empresas e trabalho: tipos de empresa, e de trabalhador, turnos de trabalho, sindicatos, contratos.	Exercícios 217	

Unidade 15: Conquistando seu espaço

O Brasil no cenário econômico mundial. O brasileiro: seu jeito de trabalhar e fazer negócios. Os vários perfis do executivo brasileiro. Como trabalhar em harmonia com brasileiros.

Página 223

Lendo e Falando 223	Estudando a língua 228	Conversando 238
- Qual o papel do Brasil na América Latina?	Regência verbal 228	O Brasil na América do Sul.
- O Brasil tem futuro	Regência nominal 229	O Brasil no Mercosul.
- Diálogos 225	Voz ativa e voz passiva 229	Seu país pertence a algum bloco comercial?
- Vocabulário 227	Voz passiva 229	O que seu país fabrica?
* Trabalho dentro das empresas: trabalho em equipe, níveis hierárquicos.	Discurso direto e indireto: Declaração, Interrogação e ordem 230	Fale do mercado interno e externo de seu país
	Exercícios 233	

Avaliação Final - Unidades 11 a 15

Página 239

Fonética

Página 249

Apêndice gramatical: conjugação verbal

Página 267

Lista de palavras

Página 279

ÍNDIC

Apresentação			5
Lição introdutória			9
Unidade 1			10
Diálogo	Quem é você?		9
Diálogo	Primeiro encontro		10
Guarde bem	Nacionalidades		11
Sistematizar é preciso...	Pronomes pessoais e formas de tratamento		13
	Verbo ser no presente		15
Guarde bem	Profissões		15
Bate-papo	O que é estar desempregado?		16
Desafio	Tarefa comunicativa 1 – Folheto		18
Guarde bem	O gênero dos substantivos		18
Sistematizar é preciso...	Artigos definidos		19
Desafio	Tarefa comunicativa 2 – Jogo sobre personalidades		20
Guarde bem	Origem		21
	Preposição de		21
	Expressões úteis: Perguntas, pedidos e agradecimentos		21
Ouçá bem!	Conhecer pessoas		22
Guarde bem	Números cardinais		24
Sons da terra	“Sou praieiro”		24
Leio, logo entendo	O Português, língua internacional		26
Almanaque Brasil	Capitais brasileiras		28
Unidade 2			30
Diálogo	Num barzinho		31
Sistematizar é preciso...	Artigos indefinidos		32
	Formação do feminino		33
	Formação do plural		34
Guarde bem	Usos do verbo ser		35
Sistematizar é preciso...	Verbo estar no presente do indicativo		36
Guarde bem	Usos do verbo estar		37
	Características e condições das pessoas		40
Desafio	Tarefa comunicativa 1 – Biografia		42
Diálogo	Ida ao médico		42
Guarde bem	Que horas são?		43
	Que dia é hoje?		44
Bate-papo	Fale de sua rotina, de seu dia-a-dia		45
Leio, logo entendo	Por que o nome de alguns dias da semana acaba com a palavra “feira”?		45

Ouçá bem!	O engano		46
	Na Polícia Federal		46
Guarde bem	Contando os minutos		47
Diálogo	No médico		47
Sistematizar é preciso...	Verbo ter no presente do indicativo		48
Guarde bem	Expressões de sensação		49
Sons da terra	“Eu não sou da sua rua”		50
Desafio	Tarefa comunicativa 2 – Recanto do lazer		50
Bate-papo	Sobre o alcoolismo		52
Almanaque Brasil	Mercado Central		52

Unidade 3 | 54

Diálogo	Lar, doce lar		55
Guarde bem	Laços de família		56
Sistematizar é preciso...	Formas dos possessivos		57
	Mais usos do verbo ser		58
Desafio	Verbos terminados em -ar no presente do indicativo		60
	Tarefa comunicativa 1 – Vamos preparar uma festa de despedida?		61
Leio, logo entendo	A família		62
Bate-papo	Sobre a família		63
Diálogo	Aluguel de apartamento		64
Guarde bem	Expressões úteis – Escolhendo um imóvel		67
Guarde bem	Onde está?		68
Sistematizar é preciso...	Verbo poder no presente do indicativo		72
Desafio	Tarefa comunicativa 2 – Atividades domésticas		74
Guarde bem	Números acima de cem		77
Sons da terra	“Você vai gostar (Lá no pé da serra)”		78
Ouçá bem!	Na imobiliária		78
Almanaque Brasil	Rádio Favela – Uma onda no ar		79

Unidade 4 | 80

Diálogo	Na praia		81
Desafio	Tarefa comunicativa 1 – Para onde você gostaria de viajar?		82
Sistematizar é preciso...	Verbos terminados em -er e -ir no presente do indicativo		83
	Verbo haver		85
	Pronomes demonstrativos		86
Guarde bem	Alguns verbos que podem vir acompanhados de preposição		87
Sistematizar é preciso...	Verbo preferir no presente do indicativo		88
Guarde bem	Pontos cardeais		89
Leio, logo entendo	As regiões brasileiras		90
Ouçá bem	Ilha Grande		91
Diálogo	Assim não dá...		92
Sistematizar é preciso...	Verbo dar no presente do indicativo		93
Guarde bem	Os diferentes sentidos de expressões com o verbo dar		93

Sons da terra	"Garota de Ipanema"	94
Diálogo	Filho moderno	95
Guarde bem	Formas interrogativas	95
Desafio	Tarefa comunicativa 2 - Previsão do tempo	98
Guarde bem	Expressões úteis - Como está o tempo hoje?	
	Agrado / Desagrado	99
	Números ordinais	100
Leio, logo entendo	Praia, mar e sossego	101
Bate-papo	Lugares de sua cidade e lugares do Brasil	102
Almanaque Brasil	Nossas cachoeiras	103

Unidade 5 | 104

Diálogo	No restaurante	105
Sistematizar é preciso...	Verbo ir no presente do indicativo	106
	Verbo vir no presente do indicativo	106
	Preposições	106
Desafio	Tarefa comunicativa 1 - Churrascaria O Rei do Gado	107
Sistematizar é preciso...	Futuro próximo	108
Bate-papo	Sobre restaurantes, cardápios e pratos típicos	109
Diálogo	Conversa de patroa e empregada	112
Leio, logo entendo	Variantes linguísticas	113
Guarde bem	Os prazeres da carne	114
Bate-papo	Sobre beber e ter ressaca	117
Desafio	Tarefa comunicativa 2 - A melhor época das frutas, legumes, verduras e produtos diversos	119
Bate-papo	Sobre hábitos alimentares	120
Leio, logo entendo	Divirta-se	121
Sistematizar é preciso...	Verbos em -er no presente do indicativo	122
Sons da terra	"Conversa de botequim"	123
Guarde bem	Convites e sugestões	125
Sistematizar é preciso...	Revisão	127
Diálogo	Convite para dançar	128
Sistematizar é preciso...	Verbo conhecer no presente do indicativo	128
Desafio	Tarefa comunicativa 3 - Posso ou não posso?	130
Guarde bem	Aceita um cafezinho?	131
Ouçá bem!	Recado na secretária eletrônica	131
	Convite por telefone	132
Almanaque Brasil	Comida mineira	133

Unidade 6 | 134

Diálogo	Escolhendo o que vestir	135
Sistematizar é preciso...	Verbos no presente do indicativo	136
Guarde bem	Em um loja de departamentos há...	136
	Cores	140
Bate-papo	Sobre ser e estar barango	141
Desafio	Tarefa comunicativa 1 - Você vai a uma festa	141

314 Terra Brasil

Guarde bem	Os vários significados do verbo ficar	142
Leio, logo entendo	As cores e as emoções	143
Sistematizar é preciso...	Verbos na forma progressiva	145
Guarde bem	Forma progressiva dos verbos viver e andar	147
Diálogo	A paquera	147
Bate-papo	A paquera	148
Desafio	Tarefa comunicativa 2 - Você é bom observador?	148
Guarde bem	Expressões úteis - Cores Contentamento / Descontentamento	148
Ouçá bem!	Em uma loja de tecidos e armarinho	151
	Consulta pelo rádio	151
Sons da terra	"Amante à moda antiga"	152
Desafio	Tarefa comunicativa 3 - A paquera	152
Almanaque Brasil	Dia dos namorados	153

Unidade 7 | 154

Diálogo	Mente sã em corpo são	155
Sistematizar é preciso...	Uso do pretérito perfeito	159
	Verbo terminados em -ar no pretérito perfeito	159
Desafio	Tarefa comunicativa 1 - Dá para passar dos 100 anos?	162
Guarde bem	Dicas para a saúde	163
Bate-papo	Sobre hábitos saudáveis	163
Diálogo	Medicina popular	164
Sistematizar é preciso...	O plural das palavras terminadas em -ão	165
	O plural das palavras terminadas em -l	166
	O plural das palavras terminadas em -r, -s e -z	167
	Plural de palavras com ô que passam a ó	168
	Plural das palavras terminadas em -m	168
Guarde bem	Os tratamentos	171
	Os medicamentos	171
	No consultório do dentista	172
	Higiene bucal	172
Sistematizar é preciso...	Pretérito perfeito	173
Guarde bem	Expressões úteis - Expressões idiomáticas	
	Problemas de saúde	174
Desafio	Tarefa comunicativa 2 - Turma da Mônica	176
Leio, logo entendo	Dor-de-cotovelo dá em pé-de-chinelo e em quem tem costas quentes	176
Ouçá bem!	Exames médicos	177
Sons da terra	"Cabeça, ombro, joelho e pé"	177
Almanaque Brasil	É água pura, será que cura?	178

Unidade 8 | 180

Diálogo	O superatleta	181
Sistematizar é preciso...	Verbos em -er e -ir no pretérito perfeito	182
Diálogo	Falta de esportiva	190

Guarde bem	Vocabulário esportivo	191
2 Sistematizar é preciso...	Formação do feminino – Parte 1	192
	Formação do feminino – Parte 2	193
	Formação do feminino – Parte 3	194
Desafio	Tarefa comunicativa 1 – Termos do futebol utilizados de modo figurado	196
	Revisão	196
3 Sistematizar é preciso...	Sons da terra “Partida de futebol”	197
Ouçá bem!	Regras do futebol	198
Bate-papo	Vamos fazer um alongamento?	200
Desafio	Tarefa comunicativa 2 – Futebol de rua	200
Almanaque Brasil	Futebol, Pelé e Copa do Mundo	201

Unidade 9 | 202

Diálogo	Mudança de vida	203
1 Sistematizar é preciso...	O pretérito imperfeito	204
Desafio	Tarefa comunicativa 1 – Carta do leitor	209
Bate-papo	Nojinho	210
Desafio	Tarefa comunicativa 2 – Um teste para saber se você é (ou vai ser) um bom motorista	214
Guarde bem	Expressões úteis – Viagem	218
Diálogo	Gafe	220
2 Sistematizar é preciso...	Construções adverbiais	220
Leio, logo entendo	Lacerda	224
Ouçá bem!	Dicas de trânsito	224
	Filosofia de estrada...	225
Sons da terra	“Te ver”	225
Almanaque Brasil	Brasileiros famosos	226

Unidade 10 | 228

Diálogo	Entrevista	229
Sistematizar é preciso...	Pretérito imperfeito	231
Desafio	Tarefa comunicativa 1 – Viviane e Charles: troca de presentes	236
	A carteira	238
Leio, logo entendo	O sabe-tudo	239
Diálogo	Adjetivos e pronomes indefinidos	240
Sistematizar é preciso...	Outros adjetivos e pronomes indefinidos	241
Guarde bem	Palavras positivas e negativas	242
Bate-papo	Sobre humor e decisões	243
Ouçá bem!	“Lembrança do mundo antigo”	246
Bate-papo	O passado e o presente	247
Sons da terra	“Gostava tanto de você”	247
Almanaque Brasil	A novela brasileira: entre a tela e a vida real	248

Unidade 11 | 250

Diálogo	Saudade	251
Desafio	Tarefa comunicativa 1 – Como vivíamos sem computador, palito de fósforo e geladeira?	252
	3 Sistematizar é preciso...	O pretérito imperfeito em contraste com o pretérito perfeito
Bate-papo	Qual é a diferença entre cada par de frases?	254
Diálogo	Mãe careta	256
Bate-papo	Sobre comportamento careta e liberal	257
Leio, logo entendo	As viagens	260
Expressões úteis	Morrer de... careta passado	261
Ouçá bem!	Briga de família	262
4 Sistematizar é preciso...	O alfabeto	263
Bate-papo	Alfabetos	263
Sons da terra	“Eduardo e Mônica”	264
Almanaque Brasil	Vera Cruz, Santa Cruz, Brasil	264

Unidade 12 | 266

Diálogo	Terra Brasil	267
1 Sistematizar é preciso...	O pretérito mais-que-perfeito	268
	Formação do particípio	268
	Verbos irregulares	268
	Desafio	Tarefa comunicativa 1 – Elaborando versões da história
Leio, logo entendo	A língua do povo	272
Guarde bem	Vocabulário	273
Bate-papo	História do Severino	275
Diálogo	Fuga	276
Ouçá bem	João Jiru	279
Desafio	Tarefa comunicativa 2 – A lenda da mandioca	280
Sons da terra	“País tropical”	280
Almanaque Brasil	Brasil, país continente	281

Anexos

Anexo 1	Fala, fonética!	283
Anexo 2	Consultório gramatical	287
Anexo 3	Ouçá bem!	299

Grannier e Henriques (2001)

QUEM SÃO ESTAS PESSOAS?

Características: os atores são vários (nativos, não-nativos, jovens, homens e mulheres, etc.) Caberá ao aprendiz identificá-los, através das pistas, que não são óbvias.

Ênfase: na compreensão e na produção oral. Por isso, os aprendizes devem apenas ouvir (em ritmo normal de fala e quantas vezes for necessário) a leitura do diálogo (ou da conversação), feita pela professora. Depois, prossegue-se às perguntas (dos aprendizes para a professora ou para os colegas e/ou da professora para os aprendizes).

Objetivo: interagir com os colegas, por meio de perguntas e respostas, tomando como ponto de partida ou diretriz o diálogo e as variações (TANTO FAZ?).

Aprendizes: os que têm mais facilidade ou mais interesse em desenvolver a linguagem oral vão se identificar mais com esta atividade do que os outros. Por isso, para complementar, a professora deve trabalhar o diálogo, de novo, com os livros abertos (perguntas e respostas, procurando variar, através do uso das frases de TANTO FAZ?; e/ou leitura, que também pode ser em voz alta, com o objetivo de treinar entonação e ritmo). Desta forma, todos os aprendizes irão se identificar com as tarefas.

CENAS

Características: através de desenhos, destacam-se alguns pontos importantes da atividade acima.

Ênfase: compreensão da linguagem não-verbal e associação do diálogo, já trabalhado oralmente, às imagens, que o reproduzem em parte. Os aprendizes deverão ser estimulados a falar sobre o que vêem, da forma como vêem.

Objetivo: verbalizar o significado de uma representação visual (um desenho), através da associação do texto ouvido (QUEM SÃO ESTAS PESSOAS?) com as cenas, a fim de facilitar a retenção.

Aprendizes: esta atividade favorece os diferentes estilos, exatamente por enfatizar a percepção sensorial ("ver" e "ouvir").

TANTO FAZ?

Características: listas de frases em vários graus de formalidade (do mais informal — como gírias, ao mais ou menos formal — como questões de próclise e ênclise) com sentido igual ou semelhante, para serem usadas como formas alternativas àquelas do diálogo (QUEM SÃO ESTAS PESSOAS?).

Ênfase: na variação linguística.

Objetivo: escolher as expressões que mais combinam com o seu (do aprendiz) modo de ser, sua faixa etária, o tipo de interação e a situação, para pequenas interações com os colegas sobre o (tema do) diálogo.

Aprendizes: todos os tipos de aprendizes, independentemente de seu estilo de aprendizagem, sentem necessidade e, portanto, precisam saber distinguir e escolher palavras ou expressões, de acordo com o contexto, a função comunicativa e os participantes.

O QUÊ? COMO?

Características: nesta atividade, um aluno, que fará o papel de locutor (L), terá de inferir que pergunta irá fazer, a um colega ou à professora, a partir da resposta já dada. O interlocutor (I), por sua vez, terá apenas de ler a resposta, do jeito que está.

O exercício se estrutura da seguinte forma: cada linha em branco se refere a uma frase, que deverá ser inferida por (L). A inferência é feita, rápida e silenciosamente, a partir da fala de (I), que vem ao lado da linha em branco. Para inferir, (L) se baseará nas perguntas retóricas de (I). Por exemplo, a fala de (I) — "O quê? Se fui lá? — Não, não deu" — repete partes da pergunta de (L) e tem, como objetivo, confirmar se a pergunta foi aquela mesma. Depreende-se que, durante essa curta interação, (I) recebeu de (L) algum tipo de sinalização não-verbal de que (I) havia entendido direito a pergunta de (L). Por isso, o pedido de confirmação ("O quê? Se fui lá?") vem imediatamente seguido de uma resposta (— "Não, não deu"). A

ZOOM

Características: organiza visualmente aspectos sistemáticos da nossa gramática, segundo a visão das autoras.

Ênfase: nas regularidades da língua.

Objetivo: rever questões relativas à fonologia e à morfossintaxe.

Aprendizes: aqueles que sentem necessidade de refletir sobre o que estão aprendendo poderão utilizar os destaques apresentados nesta seção para testar hipóteses e fazer generalizações. Além disso, esses destaques servem para explicar com concisão e clareza determinadas questões importantes ou problemáticas (segundo a nossa experiência) para o aprendiz estrangeiro, em geral.

ISTO EU SEI!

Características: exercício de preenchimento de lacunas. Cada lacuna requer apenas uma palavra. Cada grupo de frases, separado um do outro por um espaço, remete a uma frase do diálogo. Esta atividade treina os aprendizes para inferirem itens lexicais para que, depois, possam inferir idéias nas atividades de interpretação textual.

Ênfase: em todas as classes de palavras, já que todas são importantes na construção do sentido.

Objetivo: inferir as palavras que faltam para completar o sentido das frases.

Aprendizes: os que irão aproveitar melhor esta atividade são aqueles que têm preferência por exercícios escritos e que dão importância às formas da língua. Contudo, como as palavras são de inferência imediata (em decorrência do processo de associação), todos os aprendizes vão gostar de fazer o exercício sozinhos e de obter reforço positivo imediato.

Observação: o aluno que estiver mais adiantado poderá preencher os espaços livremente, com base no seu domínio da língua, desconsiderando o número de lacunas.

FALANDO O QUE SÁBE

Características: fotos, figuras ou desenhos que mostram diferenças entre pessoas, coisas e lugares.

Ênfase: na produção oral e na leitura de ícones, imagens ou figuras.

Objetivo: usar o conhecimento adquirido — as formas da língua (vocabulário e estrutura) e seus usos funcionais (concordar, discordar, perguntar, criticar, etc.) — para analisar/comentar textos curtos e/ou ilustrações.

Aprendizes: aprendizes com diferentes estilos de aprendizagem irão se identificar com esta atividade por serem estimulados a falar do que já sabem ou conhecem.

FIGURAS QUE FALAM

Características: ilustrações, acompanhadas de textos curtos.

Ênfase: em símbolos, mapas, objetos, lugares, cenas de família e acontecimentos em geral.

Objetivo: falar, discorrer, comparar e se posicionar perante o que vê.

Aprendizes: privilegia os aprendizes interessados em produção oral, mas existe também interesse dos outros, já que o aprendiz é levado a comentar sobre algo que já possui (a capacidade de ler o mundo).

LENDO E RELENDO

Características: textos curtos (ou ilustrações), seguidos de questões de múltipla-escolha.

Ênfase: (1) no significado das palavras nas frases, (2) nos contextos situacionais, (3) no contexto sócio-cultural e político e na visão de mundo dos alunos, por isso, em muitos casos, não há resposta "certa" ou "errada".

Objetivo: ler/interpretar textos (de vários tipos).

Aprendizes: como as questões envolvem inferência, alunos de diferentes estilos de aprendizagem gostam deste tipo de atividade e demonstram bom desempenho.

O QUÊ? COMO?

Características: nesta atividade, um aluno, que fará o papel de locutor (L), terá de inferir que pergunta irá fazer, a um colega ou à professora, a partir da resposta já dada. O interlocutor (I), por sua vez, terá apenas de ler a resposta, do jeito que está.

O exercício se estrutura da seguinte forma: cada linha em branco se refere a uma frase, que deverá ser inferida por (L). A inferência é feita, rápida e silenciosamente, a partir da fala de (I), que vem ao lado da linha em branco. Para inferir, (L) se baseará nas perguntas retóricas de (I). Por exemplo, a fala de (I) — "O quê? Se fui lá? — Não, não deu" — repete partes da pergunta de (L) e tem, como objetivo, confirmar se a pergunta foi aquela mesma. Depreende-se que, durante essa curta interação, (I) recebeu de (L) algum tipo de sinalização não-verbal de que (I) havia entendido direito a pergunta de (L). Por isso, o *pedido de confirmação* ("O quê? Se fui lá?") vem imediatamente seguido de uma *resposta* ("Não, não deu"). A

partir daí, (L) deverá inferir que a pergunta, que foi omitida, é "Você foi lá?" Por sua vez, (I) irá apenas repetir "O quê? Se fui lá? — Não, não deu."

Ênfase: em estratégias comunicativas, usadas (1) para preencher tempo, enquanto se pensa na resposta; (2) para confirmar ou esclarecer o que o interlocutor ouviu ou acha que ouviu; e (3) para enfatizar certos pontos da pergunta e a própria resposta. Por exemplo: "Se ganhei um carro? Da minha sogra? — *Cê tá sonhando, é?*".

Objetivo: desenvolver estratégias comunicativas, como as descritas acima, para uso na comunicação.

Aprendizes: todos os tipos de aprendizes em todas as situações de aprendizagem irão, aos poucos, dominando essas estratégias, para uso, inclusive, na sala de aula.

SITUAÇÕES

Características: propagandas, figuras e/ou textos mais ou menos formais, curtos, seguidos de perguntas.

Ênfase: em situações do (nosso) cotidiano.

Objetivo: discutir questões culturais, diferentes daquelas apresentadas nas outras atividades da unidade.

Aprendizes: privilegia aqueles que gostam de ler, inferir e argumentar.

(RE)ESCREVENDO

Características: diversos tipos de atividade de produção escrita, a serem redigidos em casa, para que o aprendiz tenha condições favoráveis à produção textual.

Ênfase: em coerência/coesão e ponto de vista.

Objetivo: redigir textos curtos (narrativos e dissertativo-argumentativos).

Aprendizes: esta atividade está voltada principalmente para aqueles aprendizes que gostam de redigir, embora todos saiam lucrando, pois, ao redigirem, eles remetem necessariamente a tudo que aprenderam anteriormente e também à sua experiência de vida.

BATE-PAPO (OPINIÃO)

Características: conversas gravadas em fitas de vídeo, em vários contextos comunicativos e por pessoas de diferentes idades, profissões e interesses. "Certo" e "errado" são noções secundárias. O importante é que o aluno possa dizer o que acha, o que vê, o que sente, etc.

Ênfase: na compreensão e na produção oral. Os aprendizes vão ouvir gravações de conversas entre falantes nativos e, conseqüentemente, irão fazer perguntas para a professora e/ou para os colegas; o grupo irá comentar o que ouviu, o que não entendeu, o que estranhou, etc.

Objetivo: expressar pontos de vista.

Aprendizes: possivelmente os alunos mais verbais ou mais extrovertidos vão se identificar mais com esta atividade. É importante que cada um participe voluntariamente, sem cobranças insistentes ou inibidoras por parte da professora.

PARA USAR

Características: atividades extraclasse, relacionadas com a unidade, para que o aluno use o português em interações ou em pesquisas a fim de que possa relatá-las em classe.

Ênfase: atividades interativas.

Objetivo: praticar o que foi trabalhado em cada unidade a fim de reforçar e aumentar a retenção.

Aprendizes: os aprendizes de português como segunda língua irão, com certeza, se beneficiar mais desta atividade, pois estarão interagindo com usuários da língua portuguesa. Os outros poderão suprir a lacuna, sempre que possível, através de amigos e conhecidos que falem português ou até mesmo através da internet.

CALEIDOSCÓPIO

Características: contém sempre uma expressão idiomática com ilustração. A idéia é trabalhar o sentido literal (expresso pelo desenho) e o sentido figurado (via explicações e exemplos).

Ênfase: na forma como o povo brasileiro percebe o mundo e o que acontece à sua volta.

Objetivo: lidar com o significado conotativo a fim de desenvolver, nos aprendizes, a competência interpretativa.

Aprendizes: esta é uma atividade de leitura de mundo e de cultura. Os aprendizes que irão se identificar mais com esta atividade são aqueles que têm maior fluência e, portanto, uma compreensão mais ampla da nossa cultura.

ENTRE PARÊNTESES

Características: fotos, figuras, tabelas e desenhos, seguidos ou não de textos curtos e informativos e interessantes.

Ênfase: leitura/ interpretação de textos e produção oral.

Objetivo: apresentar temas variados para que os aprendizes se posicionem.

Aprendizes: todos os tipos de aprendizes deverão se identificar com esta atividade, por ser interessante, informativa e por requerer explicitação de pontos de vista e opiniões.

SABEDORIA POPULAR? VISÃO DE MUNDO?

Características: apresentação de um provérbio, que surgiu a partir da forma que os membros da nossa cultura viram e vêem determinadas situações ou acontecimentos.

Ênfase: no modo de ver, característico do povo brasileiro, ou seja, no nosso ponto de vista cultural.

Objetivo: comparar e contrastar nossa maneira de ver e entender o mundo com a de outras culturas (a dos alunos).

Aprendizes: todos os aprendizes deverão gostar de se posicionar a respeito desses ditos populares, com base em sua própria vivência, suas próprias percepções e seus próprios argumentos.

OLHA SÓ!

Características: textos expositivos, curtos e informativos, em português mais ou menos formal, próprio da linguagem jornalística e/ou escolar.

Ênfase: em objetos, lugares e personagens da nossa cultura.

Objetivo: informar.

Aprendizes: privilegia aqueles aprendizes que gostam de leitura (de textos informativos).

Unidade 1 Prazer em Conheçê-lo

- 01 **APRENDA**
Cumprimentos
Dias da Semana
Meses do Ano
O Alfabeto
- 02 **ESTUDO DE...**
Frases: Afirmativa, Negativa, Interrogativa
Artigos: Definidos e Indefinidos
Substantivos e Adjetivos
Verbos: Conjugações
- 03 **ENFOQUE**
Presente Simples
Pronomes Pessoais
Pronomes Interrogativos
- PSIUI**
- 03 Nacionalidades
- 04 Apellidos
- 05 Família
- 06 Cores
- 07 Profissões
- 08 Café da Manhã
- 09 Comidas
- 10 **GRAMÁTICA**
Verbos Regulares e alguns Irregulares do Presente do Indicativo

Unidade 2 Meu Presente, Meu Passado (1)

- 11 **APRENDA**
Horas
Números Ordinais
- 12 **ESTUDO DE ...**
Possessivos (Adjetivos/Pronomes)
Reflexivos
Preposições + Artigos
Conjunções
- 13 **ENFOQUE**
Pretérito Perfeito
Pronomes Possessivos
Pronomes Reflexivos
Conjunções
- PSIUI**
- 13 Legumes e Verduras
- 14 Churrasco
- 15 Antes, Agora e Depois
- 16 Sobremesas e Frutas
- 17 Viajar de...
- 18 Peixes
- 19 Estabelecimentos Públicos
- 20 **GRAMÁTICA**
Verbos Regulares e alguns Irregulares do Pretérito Perfeito do Indicativo

Unidade 3 Meu Presente, Meu Passado (2)

- 21 **APRENDA**
Estações do Ano
Tempo
Previsão do Tempo
Luas
- 22 **ESTUDO DE...**
Separação Silábica
- 23 **ENFOQUE**
Imperfeito do Indicativo
Gerúndio
Comparativos/Superlativos
- PSIUI**
- 23 Jogos e Brincadeiras
- 24 Hobbies
- 25 Por que é que... (Expressões)
- 26 Estações do Ano
- 27 Estabelecimentos
- 28 Estado Civil
- 29 Esportes
- 30 **GRAMÁTICA**
Verbos Regulares e alguns Irregulares do Pretérito Imperfeito do Indicativo

Unidade 4 Meu Futuro

- 31 **APRENDA**
Dinheiro
Formas de Pagamento
Cheques
- 32 **ESTUDO DE...**
Sílabas Tônicas e Átonas
Tipos de Frases
Pontuação
- 33 **ENFOQUE**
Futuro
- PSIUI**
- 33 Advérbios de Frequência
- 34 Flores
- 35 Datas Comemorativas
- 36 Salão de Beleza
- 37 Animais
- 38 Aves (1)
- 39 Aves (2)
- 40 **GRAMÁTICA**
Verbos Regulares e alguns Irregulares do Futuro

Unidade 5 Minhas Expectativas

- 41 *APRENDA*
Fazendo Compras
Pesos e Medidas
- 42 *ESTUDO DE...*
Acentuação (1)
- 43 *ENFOQUE*
Presente do Subjuntivo
Futuro do Subjuntivo
Pronomes do Caso Oblíquo
- PSIU!*
- 43 Tipos de Lojas
44 Seções de um Supermercado
45 Instrumentos Musicais
46 Religiões
47 Horóscopo
48 Expressões
49 Sentimentos
- 50 *GRAMÁTICA*
Verbos Regulares e alguns Irregulares do
Presente do Subjuntivo e do
Futuro do Subjuntivo

Unidade 6 Meus Sonhos e Desejos

- 51 *APRENDA*
No Hotel
- 52 *ESTUDO DE...*
Acentuação (2)
- 52 *ENFOQUE*
Imperfeito do Subjuntivo
Futuro do Pretérito
Preposições (1)
- PSIU!*
- 53 Principais Produtos Exportados pelo Brasil
54 Principais Produtos Importados pelo Brasil
55 Frases Populares
56 Vestuário Feminino
57 Vestuário Masculino
58 Acessórios
59 Calçados
- 60 *GRAMÁTICA*
Verbos Regulares e alguns Irregulares do
Imperfeito do Subjuntivo e do
Futuro do Pretérito do Indicativo
Gerúndio

Unidade 7 A Chegada

- 61 *APRENDA*
No Correio
- 62 *ESTUDO DE...*
Pronomes Demonstrativos
Pronomes Indefinidos
- 63 *ENFOQUE*
Imperativo
Plural dos Substantivos
- PSIU!*
- 63 Abreviações
64 Vias
65 Sinais de Trânsito (1)
66 Sinais de Trânsito (2)
67 Sinais de Trânsito (3)
68 Partes do Carro (1)
69 Partes do Carro (2)
- 70 *GRAMÁTICA*
Verbos Regulares e alguns Irregulares do
Imperativo
Plural dos Substantivos

Unidade 8 O País e o Idioma

- 71 *APRENDA*
No Restaurante
- 72 *ESTUDO DE...*
Aumentativos e Diminutivos
- 73 *ENFOQUE*
Voz Passiva
- PSIU!*
- 73 A Bandeira Brasileira
74 O Hino Nacional
75 Canções em português pelo mundo (1)
76 Português do Brasil e de Portugal (1)
77 Português do Brasil e de Portugal (2)
78 Canções em português pelo mundo (2)
79 Canções em português pelo mundo (3)
- 80 *GRAMÁTICA*
Verbos Regulares e alguns Irregulares da
Voz Passiva
Particípio

Unidade 9 O lar

- 81 *APRENDA* Alugando uma casa
- 82 *ESTUDO DE...*
Advérbios (lugar/modo)
Locuções Adverbiais
Locução Prepositiva de Lugar
- 83 *ENFOQUE*
Advérbios (1)
Discurso Indireto
- PSIU!*
- 83 Tipos de Moradia
84 Áreas Comuns de um Condomínio
85 Eletrodomésticos
86 Louças e Talheres
87 Mobília
88 Cama e Mesa
89 Casas de Assistência Social
- 90 *HISTÓRIA* História do Brasil (1)

Unidade 10 O Bairro

- 91 *APRENDA* Ao Telefone
- 92 *ESTUDO DE...*
Advérbios (Afirmação, Dúvida, Intensidade, Negação, Tempo)
Locução Adverbial (Afirmação, Tempo)
Artigos Definidos
- 93 *ENFOQUE*
Advérbios (2)
Artigos Definidos
- PSIU!*
- 93 Seguros
94 Acidentes Geográficos
95 Siglas de Estados
96 Partes do Corpo Humano
97 Expressões (com "fazer")
98 Expressões (com "tomar")
99 Expressões (com "dar")
- 100 *HISTÓRIA* História do Brasil (2)

Unidade 11 A Educação

- 101 *APRENDA* Fazendo uma Matrícula
- 102 *ESTUDO DE...*
Pronomes Relativos
Tempos Compostos
- 103 *ENFOQUE*
Pronomes Relativos
Verbos Compostos
- PSIU!*
- 103 Cursos Complementares
104 Escolas e Cursos Específicos
105 Disciplinas
106 Cargos Acadêmicos
107 Documentos Acadêmicos
108 Faculdades (Humanas)
109 Faculdades (Exatas)
- 110 *HISTÓRIA* História do Brasil (3)

Unidade 12 A Saúde

- 111 *APRENDA* No Posto de Saúde
Num Hospital Particular
Num SPA
- 112 *ESTUDO DE...*
Crise
- 113 *ENFOQUE*
Crise
- PSIU!*
- 113 Problemas de Saúde
114 Locais de Atendimento ao Doente
115 Sintomas
116 Medicamentos
117 Tipos de Medicação
118 Especialidades Médicas e Paramédicas
119 Exames
- 120 *HISTÓRIA* História do Brasil (4)

Unidade 13 O Local de Trabalho

- 121 *APRENDA* Currículo
- 122 *ESTUDO DE...* Conjunções Coordenativas e Subordinativas
- 123 *ENFOQUE* Conjunções
- PSIU!*
- 123 Direitos de um trabalhador
- 124 Ministérios
- 125 Concursos Públicos
- 126 Num Escritório
- 127 Organograma de uma Empresa
- 128 No Banco
- 129 Economia
- 130 *AMPLIE SEU VOCABULÁRIO*
Correspondências (1)

Unidade 14 O Mercado de Trabalho

- 131 *APRENDA* Entrevistas
- 132 *ESTUDO DE...* Alguns Prefixos e Sufixos
- 133 *ENFOQUE* Prefixos, Sufixos e Superlativo Absoluto
- PSIU!*
- 133 Tipos de Trabalho
- 134 Cartões
- 135 Agências
- 136 Qualificações
- 137 Conhecimentos/Especializações
- 138 Áreas Emergentes
- 139 União de Trabalhadores
- 140 *AMPLIE SEU VOCABULÁRIO*
Correspondências (2)

Unidade 15 A Cultura Brasileira no Trabalho

- 141 *APRENDA* Uma Palestra
- 142 *ESTUDO DE...* Substantivos (Peculiaridades)
Coletivos
Pretérito Mais-Que-Perfeito
- 143 *ENFOQUE* Flexão do Substantivo
Pretérito Mais-Que-Perfeito
- PSIU!*
- 143 Treinamento de Funcionários
- 144 Meios de Comunicação Internos
- 145 Meios de Comunicação Externos
- 146 Avisos dentro da Empresa
- 147 Dia-a-dia do Trabalhador
- 148 Ecologia dentro da Empresa
- 149 Serviços Bancários (cobrados)
- 150 *AMPLIE SEU VOCABULÁRIO*
Documentos Diversos (1)

Unidade 16 Trabalho, Trabalho, Trabalho...

- 151 *APRENDA* Entrevistas
- 152 *ESTUDO DE...* Alguns Problemas da Língua Culta
- 153 *ENFOQUE* Forma e grafia de algumas
palavras e expressões
- PSIU!*
- 153 Privatização
- 154 Segurança
- 155 Campanhas
- 156 Organizações Filantrópicas
- 157 Reivindicações
- 158 Rendimentos de uma Empresa
- 159 Despesas de uma Empresa
- 160 *AMPLIE SEU VOCABULÁRIO*
Documentos Diversos (2)

Unidade 17 Lazer em Casa

- 161 **CURIOSIDADES**
A Língua Portuguesa
- 162 **GENTE E CULTURA BRASILEIRA**
O Caipira
O Sertanejo
O Gaúcho
O Caboclo
- 163 **ENFOQUE**
Regência Nominal
Numeral Multiplicativo/Fracionário
- PSIU!**
- 163 Doces Brasileiros
164 Salgadinhos
165 Sopas e Entradas
166 Pratos Típicos do Brasil
167 Bebidas
168 Temperos
169 "Hobbies" Caseiros
- 170 **AMPLIE SEU VOCABULÁRIO**
Bahia, as razões do sucesso

Unidade 18 Saindo de Casa

- 171 **CURIOSIDADES**
Angola
Moçambique
- 172 **GENTE E CULTURA BRASILEIRA**
O Mulato
O Pantaneiro
O Seringueiro
O Caçara
O Jangadeiro
O Mestiço Oriental
- 173 **ENFOQUE**
Regência Verbal
- PSIU!**
- 173 Bagagem
174 Itens para Viagem
175 Camping
176 Praia
177 Cuidados com o Carro
178 Telefones Úteis
179 Artigos para Pesca
- 180 **AMPLIE SEU VOCABULÁRIO**
Viajar com eles? Pode ser ótimo.

Unidade 19 Esportes

- 181 **CURIOSIDADES**
Cabo Verde
Guiné-Bissau
- 182 **GENTE E CULTURA BRASILEIRA**
Literatura Brasileira
- 183 **ENFOQUE**
Uso do Dicionário
- PSIU!**
- 183 Futebol
184 Tênis
185 Times de Futebol
186 Natação
187 Basquete
188 Vôlei
189 Atletismo
- 190 **AMPLIE SEU VOCABULÁRIO**
O Moleque e a Bola

Unidade 20 Arte - Música

- 191 **CURIOSIDADES**
Timor-Leste
São Tomé e Príncipe
- 192 **GENTE E CULTURA BRASILEIRA**
Música Popular
- 193 **ENFOQUE**
Revisão Geral
- PSIU!**
- 193 Provérbios (1)
194 Provérbios (2)
195 Provérbios (3)
196 Provérbios (4)
197 Provérbios (5)
198 Provérbios (6)
199 Provérbios (7)
- 200 **AMPLIE SEU VOCABULÁRIO**
Carnaval

APÊNDICES

APÊNDICE I
O ALFABETO
página 201

APÊNDICE II
O ACORDO ORTOGRÁFICO
página 203

APÊNDICE III
GRAMÁTICA
Organização: Diva Cleide Calles
página 205

APÊNDICE IV
VOCABULÁRIO
página 219

SÍMBOLOS UTILIZADOS NESTE LIVRO

EXERCÍCIO PARA
QUE O ALUNO
FALE SOBRE SI
MESMO/SUA
REALIDADE

EXERCÍCIO PARA
SER TRABALHADO
EM DUPLA

EXERCÍCIO
SUGERIDO PARA
DESENVOLVER
A HABILIDADE
ESCRITA



CONTEÚDO
GRAVADO EM
ÁUDIO

DADOS PARA
AMPLIAR SEU
CONHECIMENTO E
SEU VOCABULÁRIO

EXERCÍCIO PARA
SER TRABALHADO
EM GRUPOS DE
TRÊS ALUNOS

EXERCÍCIO
DE CONTEÚDO
GRAMATICAL
JÁ VISTO
ANTERIORMENTE

CORES EMPREGADAS PARA OS VERBOS



AGRADECIMENTOS 15

APRESENTAÇÃO 17

UNIDADE 1 MUITO PRAZER 21

ANTES DE COMEÇARMOS Expressões de sobrevivência 21

LIÇÃO A GRAMÁTICA Pronomes pessoais e verbo ser 22

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO O alfabeto 23

PANORAMA Cumprimentos 24

LIÇÃO B GRAMÁTICA Artigo definido e pronome adjetivo possessivo; pronome pessoal 26

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Nacionalidade e profissões 28

PANORAMA Despedidas 29

LIÇÃO C AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Nacionalidade e profissões 31

LIÇÕES A, B e C LEITURA E REDAÇÃO Mensagens instantâneas 33

CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Expressões 34

UNIDADE 2 ESTE É O MEU AMIGO PAULO 35

LIÇÃO A PANORAMA Apresentações 35

GRAMÁTICA Pronomes demonstrativos 36

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Expressões e Inversão 38

LIÇÃO B PANORAMA Números I 39

GRAMÁTICA Verbos: precisar e ligar (presente do indicativo) 40

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Verbos 41

LIÇÃO C PANORAMA Respostas a respeito de pessoas 42

GRAMÁTICA Pronomes demonstrativos e verbo morar + preposição EM (presente do indicativo) 43

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Relacionamentos 44

LIÇÕES A, B e C LEITURA E REDAÇÃO Recados 45

CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Verbos 46

UNIDADE 3 QUANTOS ANOS ELE TEM? 47

LIÇÃO A PANORAMA Números II 47

GRAMÁTICA Pronomes possessivos e verbo ter (presente do indicativo) 48

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Relacionamentos 50

LIÇÃO B PANORAMA Números III e documentos 51

GRAMÁTICA Verbo poder (presente do indicativo) 52

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Documentos oficiais e extraoficiais 54

LIÇÃO C PANORAMA Fuso horário 55

GRAMÁTICA Verbo: querer + preposição de (presente do indicativo) 56

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Horas I 57

LIÇÕES A, B e C LEITURA E REDAÇÃO Hora de verão 59

CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Horário de atividades 61

UNIDADE 4 TÁXI! 63

LIÇÃO A PANORAMA Dinheiro 63

GRAMÁTICA Futuro simples e ir + verbo 65

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Dinheiro 67

LIÇÃO B PANORAMA Tipos de restaurante 68

GRAMÁTICA 'Mas' e 'nem ... nem' 70

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Menu I 72

LIÇÃO C PANORAMA Na praça de alimentação 73

GRAMÁTICA Estar com + substantivo/ Estar com vontade de + verbo/ Enquanto... (presente do indicativo) 74

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Menu II 76

LIÇÕES A, B e C LEITURA E REDAÇÃO Restaurantes no RJ – Naturais 79

CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Comidas e bebidas 80

PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS – PARTE 1 81

REVISÃO DAS UNIDADES 1 A 4 83

UNIDADE 5 QUE SEMANA, HEIN? 87

LIÇÃO A PANORAMA Horários 87

GRAMÁTICA Verbos: querer; estar e achar (presente do indicativo) 88

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Adjetivos 89

LIÇÃO B PANORAMA Dias da semana e meses do ano 91

GRAMÁTICA Verbos: estudar e trabalhar (presente do indicativo); 92 locuções adverbiais de tempo

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Horas II 93

LIÇÃO C PANORAMA Procurando algo 93

GRAMÁTICA Pronomes e advérbios interrogativos 94

AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Revisão e ampliação de verbos 96

LIÇÕES A, B e C LEITURA E REDAÇÃO Minha rotina 98

CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Verbos 100

Fernandes et al (2008)

UNIDADE 6	VAMOS PRO CINEMA, ANA?	101
LIÇÃO A	PANORAMA Entretenimentos no fim de semana	101
	GRAMÁTICA Verbos: ir, ter que e poder (presente do indicativo)	102
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Outros entretenimentos	105
LIÇÃO B	PANORAMA Família	106
	GRAMÁTICA Verbos: ir, achar e gostar (presente do indicativo)	107
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Família	109
LIÇÃO C	PANORAMA Rotina: a família de Ronaldo Gomes	111
	GRAMÁTICA Verbo estar + verbo – “r” + NDO; verbo saber	112
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Meios de transporte e verbos de locomoção	114
LIÇÕES A, B e C	LEITURA E REDAÇÃO Terminal Rodoviário Tietê	117
	CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Árvore genealógica	118
UNIDADE 7	ATRASADA DE NOVO, VALQUÍRIA?	119
LIÇÃO A	PANORAMA A locomoção na cidade de São Paulo	119
	GRAMÁTICA Verbo: ser, estar e vir (presente do indicativo); Sugestão: Por que... não...?	121
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Verbos	122
LIÇÃO B	PANORAMA Aonde ir no seu bairro	123
	GRAMÁTICA Verbo ter (= existir)	125
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO O que fazer no seu bairro	127
LIÇÃO C	PANORAMA O que fazer no fim de semana	129
	GRAMÁTICA Verbos: saber, conhecer, preferir (presente do indicativo)	130
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Na academia	132
LIÇÕES A, B e C	LEITURA E REDAÇÃO Parques de São Paulo	135
	CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Características	136
UNIDADE 8	EU GOSTARIA DE VER UM APARTAMENTO PARA COMPRAR	137
LIÇÃO A	PANORAMA Planta de imóveis	137
	GRAMÁTICA Verbos: gostar (futuro do pretérito), ver (imperativo), ficar (=localizações); expressão: dar para	138
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Preposições e locuções prepositivas	141
LIÇÃO B	PANORAMA O seu bairro	143
	GRAMÁTICA Pronomes indefinidos: algum, muito, nenhum	144
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Tipos de imóveis	146
LIÇÃO C	PANORAMA Móveis	147
	GRAMÁTICA Adjetivos: comparativo	148
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Partes da casa	150
LIÇÕES A, B e C	LEITURA E REDAÇÃO Classificados	154
	CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Móveis e Imóveis	156
PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS – PARTE 2		157
REVISÃO DAS UNIDADES 5 A 8		158

UNIDADE 9	A GENTE FAZ GINÁSTICA NA MESMA ACADEMIA	163
LIÇÃO A	PANORAMA Descrição física I	163
	GRAMÁTICA Verbos: olhar, ser, ter, gostar e fazer (pretérito imperfeito do indicativo)	164
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Outros termos para descrição física	166
LIÇÃO B	PANORAMA Descrição física II	168
	GRAMÁTICA Verbos: correr, ir e fazer (tempo)	169
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Cores I; Vestuário I	171
LIÇÃO C	PANORAMA Descrição de personalidade	173
	GRAMÁTICA Verbos: lembrar-se e parecer (presente do indicativo)	174
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Cores II; Vestuário II	176
LIÇÕES A, B e C	LEITURA E REDAÇÃO O significado das cores	178
	CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Cores	180
UNIDADE 10	ESTOU COM GRIPE	181
LIÇÃO A	PANORAMA A saúde e os remédios	181
	GRAMÁTICA Verbos: sarar e tomar (pretérito perfeito do indicativo); pronome indefinido	182
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Corpo humano I	184
LIÇÃO B	PANORAMA Tipos de tratamento médico	185
	GRAMÁTICA Verbo ser; Estrutura com verbo ser + sujeito + que; advérbio de frequência	186
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Alguns sintomas	188
LIÇÃO C	PANORAMA Descrição de condição física ou emocional	189
	GRAMÁTICA Verbo ficar, estar e ter (pretérito perfeito do indicativo); advérbio de intensidade	190
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Estados emocionais e sentimentos: adjetivos e substantivos	191
LIÇÕES A, B e C	LEITURA E REDAÇÃO Cortando o mal pelas raízes	192
	CONSOLIDAÇÃO LEXICAL O corpo humano	194
UNIDADE 11	VOCÊ É BOM EM HISTÓRIA DO BRASIL?	195
LIÇÃO A	PANORAMA Um pouco de história	195
	GRAMÁTICA Verbos: começar, permanecer, ser e ver (pretérito perfeito do indicativo)	196
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Algumas regências	199
LIÇÃO B	PANORAMA Festas Juninas	200
	GRAMÁTICA Verbos: preparar, fazer, divertir-se e ser (Pretérito imperfeito do indicativo)	201
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Ser ou estar + participio passado (= adjetivo)	203
LIÇÃO C	PANORAMA Lendas	204
	GRAMÁTICA Verbo fazer (pretérito perfeito do indicativo); pronome indefinido; Pretérito perfeito x Pretérito imperfeito	206
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Tipos de histórias	207
LIÇÕES A, B e C	LEITURA E REDAÇÃO Festas Juninas – Tradição e comidas típicas	209
	CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Colocações – regências verbais	210

UNIDADE 12 ESTOU A FIM DE UMA MOQUECA 211
 LIÇÃO A **PANORAMA** Tipos de comida 211
GRAMÁTICA Verbo: andar + complemento; mais-que-perfeito composto; 213
 diminutivo e aumentativo
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Divisão da forma de servir os pratos; 215
 tipos de comidas e de restaurantes
 LIÇÃO B **PANORAMA** Costumes 216
GRAMÁTICA Perfeito x imperfeito do indicativo; 217
 estar + '-ndo' (imperfeito do indicativo); superlativo
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Costumes brasileiros e expressões 220
 LIÇÃO C **PANORAMA** Convites 221
GRAMÁTICA Verbos: estar (pretérito perfeito do indicativo) 223
 e dizer (presente do Indicativo)
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Lugares e atividades 224
 LIÇÕES A, B e C **LEITURA E REDAÇÃO** Made in Brazil para o Japão 228
CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Formas no cardápio de servir comidas e bebidas 230

PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS - PARTE 3 231

REVISÃO DAS UNIDADES 9 A 12 233

UNIDADE 13 ESTOU FAZENDO PLANOS PARA VIAJAR 237

LIÇÃO A **PANORAMA** Planos 237
GRAMÁTICA Conjunção coordenada conclusiva e derivação 238
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Prefixos e sufixos 240
 LIÇÃO B **PANORAMA** Passado, presente, futuro: transportes e comunicações 241
GRAMÁTICA Pretérito perfeito composto e superlativo 243
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Objetos 245
 LIÇÃO C **PANORAMA** Os tempos atuais 247
GRAMÁTICA Futuro do pretérito e pretérito mais-que-perfeito composto 248
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Atividades/ Ensino no Brasil 250
 LIÇÕES A, B e C **LEITURA E REDAÇÃO** Destaques 253
CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Tipos de filmes 254

UNIDADE 14 ALÔ? QUEM FALA? 255

LIÇÃO A **PANORAMA** Comunicação 255
GRAMÁTICA Pronomes pessoais I 256
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Nível de formalidade - recados 258
 LIÇÃO B **PANORAMA** Telefonemas para empresas 260
GRAMÁTICA Pronomes Pessoais II 261
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Expressões usadas ao telefone I 263
 LIÇÃO C **PANORAMA** Ao telefone 264
GRAMÁTICA Pronomes Pessoais III 265
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Expressões usadas ao telefone II 267
 LIÇÕES A, B e C **LEITURA E REDAÇÃO** Mulheres passam cinco anos ao telefone, diz estudo 269
CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Ao telefone 271

UNIDADE 15 QUER IR AO CINEMA COMIGO NA QUINTA? 273

LIÇÃO A **PANORAMA** Bate-papo 273
GRAMÁTICA Discurso direto e indireto: perguntas e declarações 275
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Comunicação via computador 277
 LIÇÃO B **PANORAMA** Recados 278
GRAMÁTICA Discurso direto e indireto: ordens e declarações 279
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Comunicação escrita ou oral 281
 LIÇÃO C **PANORAMA** Eventos 283
GRAMÁTICA Posição dos pronomes que atuam como objetos 284
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Expressões com partes do corpo 285
 LIÇÕES A, B e C **LEITURA E REDAÇÃO** Aulas de inglês já migram para a web 288
CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Comunicação escrita e oral 290

UNIDADE 16 IMAGINE FAZER UMA VIAGEM DE BICICLETA! 291

LIÇÃO A **PANORAMA** Viagem 291
GRAMÁTICA Regência verbal e nominal 292
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Tipos de viagem e lugares para hospedagem 294
 LIÇÃO B **PANORAMA** Reservas 295
GRAMÁTICA Futuro do subjuntivo 296
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Hotel 298
 LIÇÃO C **PANORAMA** Lembranças ou souvenirs 300
GRAMÁTICA Verbos e Expressões 301
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Tipos de lembranças 303
 LIÇÕES A, B e C **LEITURA E REDAÇÃO** Abrolhos - BA 305
CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Regência verbal e nominal 307

PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS - PARTE 4 308

REVISÃO DAS UNIDADES 13 A 16 310

UNIDADE 17 OS PATINS FORAM INVENTADOS POR UM BELGA EM 1760 315

LIÇÃO A **PANORAMA** Invenções 315
GRAMÁTICA Voz passiva I - tempos simples 316
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Mais invenções 318
 LIÇÃO B **PANORAMA** Máquinas 320
GRAMÁTICA Voz passiva II - tempos compostos 321
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Eletroeletrônicos 324
 LIÇÃO C **PANORAMA** Consertos 325
GRAMÁTICA Futuro do subjuntivo - Verbos irregulares 326
AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Carros 328
 LIÇÕES A, B e C **LEITURA E REDAÇÃO** Novas regras para renovação de CNH 330
CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Carros 332

UNIDADE 18	VOU PARA OUTRO SETOR NA NOVA EMPRESA	333
LIÇÃO A	PANORAMA Emprego	333
	GRAMÁTICA Presente do subjuntivo I – verbos regulares	334
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO O mercado de trabalho e o futuro	336
LIÇÃO B	PANORAMA Fenômenos da natureza	338
	GRAMÁTICA Presente do subjuntivo II – verbos irregulares A	339
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Natureza	341
LIÇÃO C	PANORAMA Impostos	343
	GRAMÁTICA Presente do subjuntivo II – verbos irregulares B	344
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Impostos	346
LIÇÕES A, B e C	LEITURA E REDAÇÃO Profissão do futuro	348
	CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Impostos e taxas	350
UNIDADE 19	SE EU FOSSE VOCÊ COMPRARIA UM JORNAL PARA PROCURAR EMPREGO	351
LIÇÃO A	PANORAMA Jogos de azar	351
	GRAMÁTICA Imperfeito do subjuntivo com futuro do pretérito	352
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Jogos de azar	354
LIÇÃO B	PANORAMA Casamento	356
	GRAMÁTICA Imperfeito do subjuntivo com expressões	357
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Casamento	359
LIÇÃO C	PANORAMA Vocação profissional	361
	GRAMÁTICA Pretérito perfeito do subjuntivo	362
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Escola	364
LIÇÕES A, B e C	LEITURA E REDAÇÃO Objetividade no currículo é a senha para entrevista	367
	CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Jogos, casamento, escola	369
UNIDADE 20	O QUE VOCÊ TERIA FEITO DIFERENTE NA SUA VIDA?	371
LIÇÃO A	PANORAMA Balanço do ano	371
	GRAMÁTICA Futuro do pretérito composto	372
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Fim do ano	374
LIÇÃO B	PANORAMA Arrependimento	376
	GRAMÁTICA Pretérito mais-que-perfeito do subjuntivo	377
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Pensamentos sobre erros; Arrependimentos	380
LIÇÃO C	PANORAMA Conselhos	381
	GRAMÁTICA Imperfeito do subjuntivo + futuro do pretérito composto	382
	AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO Conselhos	384
LIÇÕES A, B e C	LEITURA E REDAÇÃO Sucesso profissional: suas metas para o ano que vem (e os anos seguintes...)	386
	CONSOLIDAÇÃO LEXICAL Planos	388
PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS – PARTE 5		389
REVISÃO DAS UNIDADES 17 A 20		391

APÊNDICES	395
APÊNDICE 1	MAPA DO BRASIL 395
APÊNDICE 2	APÊNDICE LEXICAL 396
APÊNDICE 3	APÊNDICE GRAMATICAL 401

RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS	423
---------------------------------	------------

TEXTOS DE ÁUDIO	451
------------------------	------------

SOBRE AS AUTORAS	467
-------------------------	------------

