

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós Graduação em Letras



Dissertação

**Adaptação do *Shape Coding* para o ensino de Língua Portuguesa para surdos
do sexto ano do Ensino Fundamental**

Joseane Maciel Viana

Pelotas, 2019

Joseane Maciel Viana

**Adaptação do *Shape Coding* para o ensino de Língua Portuguesa para surdos
do sexto ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (PPGL/CLC/UFPEL) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras na linha de pesquisa Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Tatiana Bolivar Lebedeff

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

V111a Viana, Joseane Maciel

Adaptação do Shape Coding para o ensino de língua portuguesa para surdos do sexto ano do ensino fundamental / Joseane Maciel Viana ; Tatiana Bolivar Lebedeff, orientadora. — Pelotas, 2019.

111 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Língua portuguesa para surdos. 2. Educação de surdos. 3. Shape coding adaptado. 4. Gramática explícita no ensino de lp. I. Lebedeff, Tatiana Bolivar, orient. II. Título.

CDD : 418

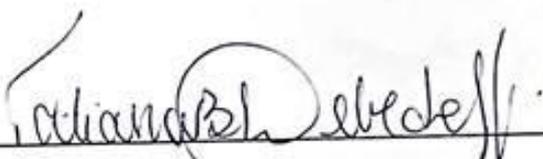
Joseane Maciel Viana

**Adaptação do SHAPE CODING para o ensino de Língua Portuguesa para surdos
do sexto ano do Ensino Fundamental**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração Estudos da Linguagem, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 28 de fevereiro de 2019

Banca examinadora:



Profa. Dra. TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF

Orientadora/Presidente da banca

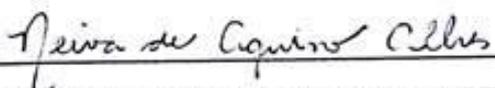
Universidade Federal de Pelotas



Prof. Dr. RAFAEL VETROMILLE CASTRO

Membro da Banca

Universidade Federal de Pelotas



Profa. Dra. NEIVA DE AQUINO ALBRES

Membro da Banca

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Dedico este trabalho à minha filha, Maria Luíza, razão da busca pelo desenvolvimento do melhor de mim, em todas as áreas.

Agradecimentos

A Deus, por ser a energia e a motivação que me colocaram de pé para enfrentar os diferentes desafios durante o período de Mestrado.

À minha mãe, Izoleide Maciel Viana, por ser meu maior exemplo de mulher e que me incentivou a buscar o melhor de mim e para mim, mesmo quando muitos diziam ser difícil. Você me fez ser quem sou.

Ao meu pai, Marco Antônio da Silva Viana, por ter me amado e incentivado a seguir em frente e sempre lutar pelo que acredito.

Ao meu esposo, Heitor Lisbôa, por apoiar-me nos mais diferentes momentos, aceitar minhas ausências e, ainda assim, me fazer sentir amada.

Aos meus irmãos, cunhadas e cunhados, por acreditarem em mim quando eu mesma não o fiz.

À Comunidade Surda de Pelotas, por desafiar-me a novos aprendizados e militâncias, sempre com o apoio dos amigos e líderes surdos Aline Kaster, Fabiano Rosa, Ivana Silva e Jean Michel Farias.

À Universidade Federal de Pelotas, por me receber sempre de braços abertos, me fazendo refletir sobre as diversas questões levantadas durante os cursos de Graduação, Especialização e Mestrado.

Ao Programa de Pós Graduação em Letras, do Centro de Letras e Comunicação, pelos desafios, aprendizado e apoio.

À minha orientadora Tatiana Bolivar Lebedeff, pelas provocações e conselhos para além do Mestrado, os quais levarei para a vida.

Às escolas e alunos que contribuíram com o trabalho realizado, por se mostrarem interessados com o desenvolvimento de uma pesquisa como a minha.

À Equipe de Tradutores Intérpretes de LIBRAS da UFPEL, amigos e colegas, que estiveram presentes na minha caminhada como uma rocha para proteger meus direitos e como provocação constante na construção da profissional que sou.

A todos vocês, o meu muito obrigada.



Like a river – Nancy Rourke

Resumo

VIANA, Joseane Maciel. **Adaptação do *Shape Coding* para o ensino de Língua Portuguesa para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental**. 2019. 111p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

O presente trabalho se apresenta como uma pesquisa aplicada (LAKATOS, MARCONI, 2003), na busca por inovação das estratégias didáticas a serem utilizadas em sala de aula para alunos surdos além do desenvolvimento de atividades de acordo com as orientações dos PCN (BRASIL, 1998a; 1998b). A partir da tradução e da adaptação do sistema Shape Coding, de Susan Ebbels (2007; 2014), desenvolveu-se o trabalho com a gramática explícita da Língua Portuguesa para reflexão linguística dos conteúdos referentes ao sexto ano do Ensino Fundamental pelo viés da educação bilíngue para surdos. O respeito e valorização das peculiaridades do ensino de LP como L2M2 para surdos basearam-se na incorporação de elementos visuais significativos para estes alunos. A visualidade surda foi estudada através de autores da área dos Estudos Surdos, como Skliar (2001), Campello (2008), Oliveira (2009) e Peluso e Lodi (2015). Documentos oficiais sobre a educação de surdos foram basilares para a adaptação do Shape Coding, com o qual se buscou padrões para a marcação visual de sentenças em LP para a compreensão do funcionamento da língua, comparando-a com a L1 dos alunos ao mesmo tempo em que usam e refletem sobre a sua L2M2. Na prática em sala de aula, pôde-se observar a ampliação da competência linguística dos alunos, principalmente daqueles com surdez mais profunda, através do estudo explícito da gramática da LP além da análise linguística com auxílio de pistas visuais. A reflexão linguística destacou-se como parte importante no processo de ensino de LP como L2M2, inserida em planejamentos de LP, tendo momentos influenciados pelos PCN tanto de LE como de LP.

Palavras-chave: língua portuguesa para surdos; educação de surdos; *Shape Coding* adaptado; gramática explícita no ensino de LP.

Abstract:

VIANA, Joseane Maciel. **Adaptation of *Shape Coding* for Portuguese Language Teaching for the Deaf in the 6th Year of Elementary School**. 2019. 111p.
Dissertation (Master Degree em Letras) - Programa de Pós Graduação em Letras,
Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

The present work presents itself as an applied research (LAKATOS, MARCONI, 2003), in the search for innovation of the teaching strategies to be used in the classroom for deaf students besides the development of activities according to the guidelines of the PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b). Through the adaptation of the Susan Ebbels' *Shape Coding* system (2007; 2014), it looked at the work with the explicit grammar of the Portuguese Language for linguistic reflection of the contents referring to the sixth grade of Elementary School through the way of bilingual education for the deaf. The respect and appreciation of the peculiarities of teaching Portuguese as L2M2 for the deaf were based on the incorporation of significant visual clues for these students. A visually maximized environment for deaf was studied through authors of the Deaf Studies area, such as Skliar (2001), Campello (2008), Oliveira (2009) and Peluso and Lodi (2015). Official documents on deaf education also served as a basis for the adaptation of *Shape Coding*, which looked for patterns for the visual marking of sentences in Portuguese to understand the functioning of the language, comparing it with the L1 of the students to the same time they use and reflect on their L2M2. In practice in the classroom, it was possible to observe the expansion of the linguistic competence of the students, especially those with higher deafness, through the explicit study of Portuguese grammar and linguistic analysis with the help of visual cues. Linguistic reflection has been shown as an important part of the teaching process of Portuguese Language as L2M2, inserted in the Portuguese plans, with moments influenced by both Foreign and Portuguese PCN.

Key words: Portuguese Language for the deaf; deaf education; adaptation of *Shape Coding*; explicit grammar in Portuguese Language teaching.

Lista de figuras:

Figura 1: Planejamento de ensino de Língua Portuguesa.....	22
Figura 2: Esquema ilustrativo do Método Hipotético-Dedutivo	43
Figura 3: Esquema Metodológico	44
Figura 4: Partes do discurso e suas cores no sistema <i>Shape Coding</i>	48
Figura 5: <i>Shape Coding</i> - cores	53
Figura 6: Formas utilizadas no <i>Shape Coding</i>	54
Figura 7: Uso do <i>Shape Coding</i> com surdos na Oak Lodge	58
Figura 8: Formas no <i>Shape Coding</i> utilizado na Escócia	58
Figura 9: <i>Shape Coding</i> na escola Heathlands	59
Figura 10: Progressão geral	61
Figura 11: Primeira página do questionário	63
Figura 12: Eixos de organização dos conteúdos	67
Figura 13: Pronomes Pessoais através de desenhos	73
Figura 14: Pronomes Pessoais através de Escrita de Sinais.....	73
Figura 15: Sinalização de MARIA-ANA-MÃE	75
Figura 16: Sinalização de MARIA-ANA-MÃE-DELA.....	75
Figura 17: Avaliações do sexto ano – Artigos definidos e indefinidos.....	81
Figura 18: Linha do tempo adaptada a partir do <i>Shape Coding</i>	83
Figura 19: Sinal ACONTECER em LIBRAS.....	83
Figura 20: Sinais HOJE e AGORA em LIBRAS	84
Figura 21: Momento de Enunciação e Pontos de Referência em LIBRAS.....	86
Figura 22: Construção em grupo – MOVIMENTO NEGRO – Modo Subjuntivo	87
Figura 23: Sinal IMAGINAR em LIBRAS	88
Figura 24: Análise linguística em grupo – Modo Subjuntivo.....	89
Figura 25: Sinal JÁ em LIBRAS	90

Lista de tabelas:

Tabela 1: Cores no sistema <i>Shape Coding</i>	53
Tabela 2: Formas no sistema <i>Shape Coding</i>	55
Tabela 3: Verbos no sistema <i>Shape Coding</i> (A)	56
Tabela 4: Verbos no sistema <i>Shape Coding</i> (B)	56
Tabela 5: Cores no sistema <i>Shape Coding</i> adaptado	71
Tabela 6: Artigos definidos e Indefinidos na Língua Inglesa	78
Tabela 7: Artigos definidos e Indefinidos na Língua Portuguesa	78
Tabela 8: Grandes tempos no sistema <i>Shape Coding</i> adaptado para o Modo Indicativo.....	86
Tabela 9: Grandes tempos no sistema <i>Shape Coding</i> adaptado para o Modo Subjuntivo....	89
Tabela 10: Grandes tempos no sistema <i>Shape Coding</i> adaptado para o Modo Imperativo..	90

Lista de Abreviaturas e Siglas:

ASL	American Sign Language – Língua de Sinais Americana
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GIPES	Grupo Interinstitucional de pesquisa em Educação de Surdos
IT	Intervalo de Tempo
L1	Língua 1 – Primeira Língua
L2	Língua 2 – Segunda Língua
L2M2	Língua 2 Modalidade 2 – Segunda Língua e Segunda Modalidade
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
ME	Momento da Enunciação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PR	Ponto de Referência
RPLEB	Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (atualmente extinta)
SVO	Sujeito – verbo – Objeto
TILS	Tradutor(a) Intérprete de Língua de Sinais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

Sumário:

INTRODUÇÃO	14
Que caminhos me levaram para este estudo	14
Conhecendo a minha pesquisa	18
CAPÍTULO 1. REFLEXÕES TEÓRICAS.....	20
1.1. Compreensão da relação entre LIBRAS e LP para os surdos	28
1.2. Ensino de língua com o uso de metalinguagem e o trabalho com o <i>Shape Coding</i>	33
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	41
2.1. Tipo de pesquisa e método.....	42
2.2. Passos da pesquisa.....	45
CAPÍTULO 3. SHAPE CODING: TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO PARA A REFLEXÃO LINGÜÍSTICA EM L2M2 PARA SURDOS	50
3.1. Descrição e tradução do <i>Shape Coding</i> , de Susan Ebbels	51
3.2. O <i>Shape Coding</i> em escolas europeias de surdos: três exemplos.	57
3.3. Língua Portuguesa para surdos do 6º ano em Escolas de Surdos: como aproximar a realidade das orientações dos PCN	60
3.4. Adaptação do <i>Shape Coding</i> : visualidade na ampliação da competência linguística dos surdos do 6º ano do Ensino Fundamental	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
APÊNDICES.....	101
APÊNDICE A – Questionário de Sondagem das Escolas de Surdos.....	102
ANEXOS	106
ANEXO A – Planejamento Anual da Escola de Surdos de Pelotas	107
ANEXO B – Prova de recuperação do 6º ano – Pronomes Possessivos	109
ANEXO C – Registros no Caderno de Aluna do 6º ano – Gêneros das Coisas	110

INTRODUÇÃO

Este texto identifica-se como uma pesquisa aplicada na área da educação bilíngue para surdos. Pesquisa aplicada, segundo Lakatos e Marconi (2003), se trata de um estudo o qual busca uma inovação para um problema já identificado em dado contexto. As reflexões teóricas se deram sobre as orientações para o ensino de Língua Portuguesa - LP para alunos surdos, sejam elas pautadas nos documentos da Comunidade Surda, bem como das leituras feitas sobre os PCN de LP como primeira língua e de Língua Estrangeira – LE. Através delas e a partir de contato com escolas de Surdos do Rio Grande do Sul, busquei demonstrar as possibilidades do uso do *Shape Coding*, sistema criado pela Dr^a Susan Ebbels (2007; 2014). De modo geral, esta dissertação se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, na área de concentração Linguagem, texto e imagem, na linha de pesquisa Aquisição, variação e ensino, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Tatiana Bolivar Lebedeff. Nesta seção, antes de apresentar as reflexões teóricas, a metodologia e a adaptação do *Shape Coding*, discorro sobre minha construção pessoal e profissional na educação de surdos, o problema de pesquisa, a justificativa para este trabalho, assim como seus objetivos – geral e específicos.

Que caminhos me levaram para este estudo

O presente trabalho é o resultado de inquietações e buscas por estratégias de ensino de Língua Portuguesa - LP como segunda língua em uma segunda

modalidade – L2M2 para alunos surdos, usuários de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS¹.

A definição de LP como L2M2 se dá em respeito ao status linguístico desta na vida do surdo, se diferenciando da LIBRAS – L1. Para entendermos este contexto educacional, Paiva (2014) explica que *segunda língua* faz alusão àquela, diferente da língua materna do aluno, aprendida naturalmente, fora do ambiente escolar. Na mesma linha, a autora supracitada nomeia *língua estrangeira* como aquela que é aprendida de forma artificial, em ambiente de escolarização. Tratar a Língua Portuguesa como *segunda língua* para surdos segue a legislação vigente, porém, como se sabe, eles encontram dificuldades em adquiri-la naturalmente, pois os canais de recepção e produção das línguas de sinais são diferentes dos das línguas orais. Desta forma, os professores necessitam recorrer a abordagens de ensino de *língua estrangeira* no processo de escolarização em Língua Portuguesa de alunos surdos.

Mesmo com o uso de estratégias de ensino de *língua estrangeira*, tem se buscado a construção de uma perspectiva de L2M2 para a LP dos indivíduos surdos. Isto se apoia no entendimento que esta língua ocupa um papel muito importante na relação entre as comunidades surda e ouvinte. Seria pelo uso da Língua Portuguesa escrita que poderíamos alcançar toda a população brasileira, principalmente pelos surdos estarem imersos, diariamente, em textos escritos em LP (placas, avisos, legendas, documentos administrativos, cardápios, estudos, entre tantos outros). Desta forma, ainda se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas e materiais para que o ensino, em ambiente de escolarização, obtenha êxito para a formação acadêmica e cidadã dos surdos. Quanto ao uso da sigla L2M2, esta foi proposta pelo Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue para surdos (MEC/SECADI, 2014), que evidencia as diferentes modalidades do par linguístico LIBRAS e LP, que será discutido no capítulo REFLEXÕES TEÓRICAS.

Cabe salientar ainda, como forma de elucidação do meu entendimento sobre a relação entre as línguas na vida do indivíduo surdo, que a LIBRAS não é colocada

¹ A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como meio oficial de comunicação da Comunidade Surda Brasileira em 2002, pelo governo Federal, através da Lei Nº 10.436. Nesta lei, o então Presidente da República torna legal a utilização, a divulgação e a valorização da LIBRAS em todos os ambientes do país. Em 2005 ela regulamentada pelo Decreto 5.626.

aqui como *língua materna*, mas como L1. Isto significa, neste trabalho, que a pesquisa aqui realizada levou em consideração o ambiente linguístico em que a LIBRAS foi escolhida como primeira língua, principal meio de comunicação do indivíduo. Ou seja, não necessariamente ela ocupa o espaço de língua materna, aquela que faria menção aos primeiros contatos linguísticos da criança, com sua mãe ou qualquer outro adulto.

Logo no início do meu aprendizado de LIBRAS, na graduação em Letras - Português e Inglês, na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, tive a oportunidade de presenciar momentos de obstáculos impostos por textos simples em LP para os surdos com os quais tive contato. Os professores surdos da instituição relatavam as dificuldades no aprendizado de Língua Portuguesa durante o tempo escolar. A cada conversa, ficava mais atenta aos relatos e, claro, mais motivada a entender o *mundo dos surdos*.

Ao final do segundo semestre de LIBRAS, fui muito incentivada por uma professora surda a me profissionalizar na Tradução e Interpretação de LIBRAS e LP. Na época o curso era oferecido por uma universidade privada de Pelotas, o que significava investimento financeiro além de pessoal, visto que eu ainda estava cursando a faculdade. Mesmo um pouco receosa, entendia que a formação era o caminho para o meu desenvolvimento, por isso ingressei na turma do ano seguinte (2008). Desde então, venho constituindo-me como profissional TILS e Professora de língua na Educação Bilíngue para surdos, além de militar em prol do Movimento Surdo, em ambientes sociais e acadêmicos como este.

Fui Tradutora Intérprete de LIBRAS/LP - TILS em várias instituições, nas quais sempre debati sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos na educação básica. Em uma escola de Ensino Médio com salas exclusivas de surdos, presenciei um ensino sem uma abordagem de segunda língua. A proposta era o trabalho com textos jornalísticos (textos autênticos e atuais), porém, na prática se percebia apenas a identificação de seções: “policia”, “cinema”, “horóscopo”, etc., e a conversa sobre elas. Por se tratar de um ambiente reconhecidamente inclusivo para surdos usuários de LIBRAS, eu esperava conhecer com profundidade a educação bilíngue que era trazida no referencial teórico, o que não foi possível. Cada vez que precisava interpretar aulas como aquelas eu refletia muito sobre as inúmeras possibilidades que o jornal trazia para o trabalho em sala de aula e acabava por

discordar das escolhas metodológicas, porém não estava em posição de opinar sobre o que ocorria.

Atuei, com contrato temporário, em universidades públicas e particulares ainda como Tradutora Intérprete. Tornei-me servidora efetiva em uma universidade pública da minha cidade em 2013, onde estou até o presente momento. Em todas estas experiências, presenciava os obstáculos a serem superados pelos surdos incluídos em nível superior de ensino. Sabe-se da carga de leituras de diversos cursos como, por exemplo, nos que atuei: Ciências Sociais, Pedagogia, Moda, Turismo, Pós Graduação em Educação; ou seja, leituras densas e diferentes das trabalhadas nas escolas de ensino básico. Percebia os surdos, nestes momentos, com limitações de interpretação e problematização a partir dos textos, pois lhes faltavam habilidades básicas de leitura em L2M2.

Em 2014, fui nomeada em um concurso para professora da rede estadual de ensino, quando me designaram para uma escola em que havia classes especiais para surdos. Como profissional formada para a atuação em ambiente bilíngue para surdos, percebi o quanto a educação de surdos neste tipo de instituição ainda carece de investimento público, assim como formação continuada e debate sobre diferentes maneiras de atuação. As relações entre mim e a escola foram se desgastando com o passar do tempo. Com os alunos, ficou evidente a valorização que a comunidade surda dá a quem se interessa em trabalhar de acordo com as lutas pela Educação Bilíngue, acreditando na capacidade dos surdos.

. Ao conversar sobre conteúdos e metodologias com a professora de Língua Portuguesa anterior a mim, deparei-me com uma adaptação curricular em termos de *retirada* de conteúdos, criando um *currículo para surdos* o qual lembra as diferenciações discutidas por Skliar (1998), ou seja, construir o trabalho com foco nas *limitações* dos alunos e não nas *possibilidades* dos mesmos. Acreditar que os alunos são capazes de aprender parece-me algo fundamental na prática docente, então, deste momento em diante, senti-me mais provocada a trazer uma proposta diferente para aquelas turmas de surdos do Ensino Médio, mas isto só fez aumentar os atritos entre mim e escola.

Por mudanças de cidade e de emprego, me distanciei da escola estadual, mas não me adaptei e logo retornei ao cargo de TILS na universidade federal. Nesta nova fase, fui convidada para trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa na Escola de Surdos de Pelotas. Uma honra e um desafio. Desde então, diariamente,

busco compreender a forma como aprendem e o que eu poderia fazer com e para estes alunos.

Enfim, com uma bagagem de quase dez anos de prática na área de tradução e interpretação, somada às leituras e discussões sobre educação que me apropriei nos cursos de Graduação em Letras e Especialização em Educação com ênfase em Educação de Surdos e às experiências escolares enquanto professora de surdos, acredito que me constituí uma docente de visão crítica e observadora da realidade educacional da comunidade surda brasileira, mais especificamente, do sul do Rio Grande do Sul. Por isso, decidi aprofundar-me no campo do ensino de Língua Portuguesa para surdos, problematizando o que há e propondo novas ideias.

Conhecendo a minha pesquisa

Ingressei neste programa de Mestrado com a nítida certeza de aprofundar-me nas metodologias de ensino de língua estrangeira, adaptando-as para o ensino de surdos, ou seja, buscando meios visuais de trabalho com a linguagem escrita, a Língua Portuguesa como L2M2. Foi então que, em meio às orientações, a professora Tatiana relatou sobre uma visita a Londres, Inglaterra, na qual ela presenciou uma forma diferente de trabalhar a linguagem escrita com surdos usuários de língua de sinais. Era a adaptação de um sistema desenvolvido pela Dr^a Susan Ebbels, especialista em terapia de fala e linguagem, o *Shape Coding*.

Baseado em formas e desenhos vinculados a sentenças, o *Shape Coding* era inicialmente utilizado com crianças com dificuldades linguísticas, mas está sendo utilizado para o ensino de surdos em países como a Inglaterra e a Escócia, pensando nos recursos visuais os quais podem facilitar o entendimento dos alunos. Ao aceitar o desafio da tradução deste sistema para a gramática da Língua Portuguesa, visando à utilização deste no ensino de surdos, surge o *problema de pesquisa* trabalhado nesta dissertação: *que elementos necessitam ser modificados e/ou inseridos para realizar a adaptação cultural do Shape Coding de modo que comtemple a experiência visual do indivíduo surdo usuário de Língua Brasileira de Sinais assim como explicita convenções da análise gramatical da Língua Portuguesa trabalhada no sexto ano do Ensino Fundamental?*

Partindo de minha experiência profissional, e de reflexões teóricas, esta pesquisa se justifica por *mostrar os pontos positivos em um trabalho com a consciência metalinguística (BARBOSA, 2015) no estudo de LP como L2M2 para surdos e as possibilidades de ensino através da visualidade (CAMPELLO, 2008) presente nestas estratégias de reflexão linguística*. Ele adensa, desta forma, as discussões sobre a educação de surdos, principalmente no viés das novas possibilidades de ensino desta L2M2.

O objetivo geral desta pesquisa é adaptar itens necessários do sistema *Shape Coding* para a sua utilização por indivíduos surdos do sexto ano do Ensino Fundamental na análise gramatical da Língua Portuguesa. Para tanto, traço os objetivos específicos que construiram esta Dissertação:

- Debater sobre o trabalho com LP na Educação de Surdos e os benefícios do ensino de gramática explícita para o desenvolvimento de consciência metalinguística;
- Identificar os conteúdos gramaticais de Língua Portuguesa que estão sendo trabalhados no sexto ano do Ensino Fundamental de Escolas de Surdos no Rio Grande do Sul;
- Discutir sobre as possibilidades de prática em sala de aula com surdos em torno do eixo USO→REFLEXÃO→USO, como é a orientação para o ensino de línguas presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998a; 1998b);
- Traduzir o que há no sistema *Shape Coding* para a gramática da Língua Portuguesa;
- Adaptar a tradução do sistema *Shape Coding* para que seja possível relacionar os significados dos registros visuais com a LP relativos ao sexto ano, com a experiência visual surda e com a LIBRAS.

A partir das linhas gerais aqui traçadas, na próxima seção, o Capítulo 1, aprofundi as teorias que circundam o ensino de LP como L2M2 para surdos, assim como construí a base para as discussões sobre a inserção de estratégias visuais na reflexão linguística com alunos surdos da Educação Bilíngue LIBRAS-LP.

CAPÍTULO 1. REFLEXÕES TEÓRICAS

Ao deparar-me com o desafio de ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais, procurei documentos oficiais que me auxiliassem no embasamento de minhas ideias, planejamentos e propostas. Especificamente para o ensino de LP para surdos encontrei estudos sobre o status de L2M2 e muitos trabalhos acerca da alfabetização de crianças surdas. Porém como meu intuito é problematizar o ensino e desenvolvimento da LP com surdos, entendendo-a como segunda língua ao mesmo tempo em que necessita de estratégias de ensino de língua estrangeira, precisei colocar em convergência leituras realizadas durante a graduação e a prática em sala de aula com surdos dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, textos e cenários que originalmente não dialogariam, mas que se fez necessária a aproximação e discussão.

No que diz respeito à educação em geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – dissertam sobre a instrução da LP sem se deter ao status que esta ocupa na vida dos estudantes (BRASIL, 1998a). Não foi encontrada menção acerca da diferenciação deste trabalho com surdos ou indígenas, por exemplo, que têm outras línguas reconhecidas como seus idiomas de uso. Mesmo assim, como os PCN são a fonte de referências para o trabalho escolar no Brasil, e sem haver uma seção específica para o ensino de surdos, reflito sobre: 1) os objetivos propostos pelo documento para o trabalho da Língua Portuguesa, adaptando-os e relacionando-os com metodologias de ensino de segunda língua e de Língua Estrangeira, nas habilidades de leitura e escrita; e 2) como o desenvolvimento do conhecimento sistêmico de uma segunda língua pode refletir sobre a primeira. Em seguida, trago considerações do Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014),

para assim poder estruturar minhas reflexões acerca do ensino de LP como L2M2 para surdos brasileiros, usuários de LIBRAS.

Os PCN discutem o ensino de LP dando ênfase no *uso* da e *reflexão* sobre a Língua Portuguesa. E é no eixo da *reflexão* que a minha pesquisa se insere, ou seja, no que tange à prática de análise linguística a ser trabalhada com os alunos de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a, p. 35). Neste item, os Parâmetros, por exemplo, colocam como um dos objetivos “ampliar a competência discursiva do sujeito (...) [através da] organização estrutural dos enunciados” (BRASIL, 1998a, p. 36). Para tanto, se faz importante pensarmos na trajetória escolar deste aluno, construirmos o caminho do aprendizado dele, assim como as estratégias para o desenvolvimento das metas dos PCN. Quanto a isso, o documento argumenta:

“Os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da trajetória escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar” (BRASIL, 1998a, p. 37)

No caso dos surdos, percebe-se que os conteúdos devem ser reorganizados, entendendo a peculiaridade do ensino de LP como L2M2. Analisando a escolarização de surdos, nas minhas práticas em sala de aula, percebo que o nível de conhecimento em LP de muitos dos alunos de Ensino Médio é bem menor que dos ouvintes em um 6º ano regular, por exemplo. Não é meu objetivo comparar surdos e ouvintes, mas é inevitável que, enquanto professores de surdos, esperemos certas habilidades já desenvolvidas quando os alunos chegam ao Ensino Médio. Mesmo se pensarmos no conhecimento sobre a sua primeira língua, na prática de sala de aula, presenciei o desconhecimento deles sobre a LIBRAS, acerca de análise linguística, quando tentei, por várias vezes, traçar comparativos com a língua estudada – LP.

Por compreender a Língua Portuguesa como segunda língua em uma segunda modalidade, entendo que a mesma deve ser trabalhada em prol de seu completo desenvolvimento, enquanto *língua de leitura* (MEC/SECADI, 2014). Desta forma, para determinar as bases de trabalho com a LP em um contexto bilíngue para surdos, uso a seguinte asserção dos PCN: “as necessidades e possibilidades são determinadas pelos conhecimentos já construídos [ou não] pelos alunos” (BRASIL, 1998a, p. 37). Segundo os PCN de Língua Estrangeira para o terceiro e quarto ciclos

do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b), é esperado que o aluno chegue aos anos finais do Ensino Fundamental, tendo

começado a construir conhecimento de natureza metalinguística nas aulas de língua materna. Isso lhe possibilita pensar, falar, ler e escrever sobre sua própria língua. Enfim, o aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem. (p. 28)

Sendo assim, o aprimoramento da segunda língua de um indivíduo surdo passa por reflexões sobre o uso desta na sua vida social e acadêmica, sobre quais habilidades necessitam e têm a possibilidade de serem desenvolvidas. Esta ideia se transforma em um planejamento pedagógico, quando problematizados e discutidos cada item do esquema a seguir:

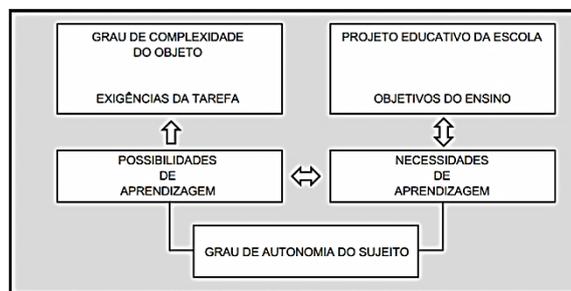


Figura 1: Planejamento de ensino de Língua Portuguesa
Fonte: BRASIL (1998a, p. 39)

Há, de acordo com os documentos, a necessidade de um estudo preliminar das condições em que se encontram os alunos para estipular as necessidades e as possibilidades dos mesmos. Isto não precisa ser estanque, limitado, mas deve ser real, para que o ensino tenha significado para eles. Com os surdos, vários pontos devem ser discutidos no que tange o ensino de Língua Portuguesa: Em que situação estes alunos chegam à escola? Estão se comunicando de alguma forma com a família? São alfabetizados² em alguma língua? Quais os seus conhecimentos sobre o mundo que os rodeia? Entre outros questionamentos. Isto nos trará as reais condições dos alunos surdos para que possamos pensar a sua trajetória escolar.

Neste caminho pedagógico, conteúdos deveriam ser elencados e sua organização e sequenciação precisariam, de acordo com os PCN e através da figura acima, “ser decidida pela escola e pelo professor, considerando o contexto de

² Não é meu objetivo discutir alfabetização/letramento de surdos. Mas reforço que, na educação bilíngue, a instrução de/em LIBRAS é imprescindível, visto que muitos alunos chegam à escola sem noção alguma da língua de sinais. Para saber mais, ver QUADROS, R. M. de. *A educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1997.

atuação educativa e os aspectos [mencionados no esquema]” (BRASIL, 1998a, p. 39).

Organizados em torno do eixo USO→REFLEXÃO→USO e reintroduzidos nas práticas (...) de leitura de textos escritos, de produção de textos (...) escritos e de análise linguística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. (BRASIL, 1998a, p.40)

Faz-se muito importante, como mostra o documento, construir um eixo USO→REFLEXÃO→USO no processo ensino-aprendizagem de LP pelos alunos surdos. Por ter presenciado o aprendizado de Línguas Estrangeiras em ambiente artificial de ensino (salas de aula), muitas vezes acabei por estender este entendimento para o status da LP na vida do surdo, ao dar ênfase nas metodologias de LE utilizadas nas aulas da L2M2 - Língua Portuguesa. Em vista disso, ainda há quem não compreenda que a LP não está distante da vida do surdo como o Inglês, o Espanhol ou ainda o Francês pode estar da vida de um aluno ouvinte. A escolha de tal viés metodológico é feita para que haja, além da valorização da LIBRAS enquanto L1, um trabalho em que a Comunidade Surda possa aprender a L2M2 em contextos reais de uso. Mesmo em outros contextos de ensino de L2, isto deveria acontecer, visto que os PCN de Língua Estrangeira reforçam a ênfase no *uso* do idioma estudado, logo o conhecimento pode ser aprofundado com relevância prática para o aluno, ou seja, “é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social” (BRASIL, 1998b, p. 27).

De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014), mesmo a LP sendo de modalidade diferente da LIBRAS, ou seja uma *segunda modalidade* (M2), será por ela que os surdos poderão ter acesso aos “documentos legais, jornais de circulação e literatura (...), [além das] legendas escritas quando disponível” (MEC/SECADI, 2014, p. 11). O Relatório já comenta a necessidade do desenvolvimento de uma metodologia para este contexto linguístico, o que não é o foco deste trabalho, mas que caminha ao lado dele.

Entendendo a LP como “*língua de leitura*” para os surdos (MEC/SECADI, 2014, p. 12), o documento corrobora as ideias dos PCN ao determinar o foco do trabalho com a língua em prol da ampliação das competências linguística, textual,

discursiva e comunicativa. No caso dos surdos, existem diferenças nas competências a serem alcançadas, pois a LP se dá como L2M2 e não como L1.

No Relatório descrito há a discussão do perfil dos estudantes surdos, o qual se apresenta como “sinalizante de LIBRAS (L1) que aprende português (L2) na modalidade escrita” (p. 11), enfatizando que, mesmo havendo uma distância entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, o aprendizado desta é uma “meta de bem-estar social, além da escolarização” (p. 12). O ensino de LP, para o Grupo de Trabalho responsável pelo documento, precisa, sobretudo, respeitar o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais na Comunidade Surda, sem prejudicá-la em favor da língua oficial do nosso país.

Um trabalho integrado respeitando o status linguístico da LIBRAS como L1 da Comunidade Surda significa trazer elementos da Cultura Surda para o ambiente escolar, principalmente para a sala de aula de Língua Portuguesa. Nesta Dissertação, a proposta de adaptar o *Shape Coding*, de Susan Ebbels (2007; 2014), acredito ser uma forma de trabalhar com “artefatos próprios da cultura visual” (MEC/SECADI, 2014, p. 13), pois utilizo as codificações do *Shape Coding* com uma adaptação que contém um acréscimo de pistas visuais que se relacionam com significados em LIBRAS para a compreensão das estruturas sintáticas da LP. Neste caso, o artefato visual em foco é a *língua de sinais* do sujeito surdo (STROBEL, 2008, p. 38) tomando a frente, e com a experiência visual como base para as criações por ser esta uma característica inerente a surdez. Tal estratégia vai ao encontro das metas do Relatório, de trazer a Cultura Surda para a sala de aula, ao mesmo tempo em que diminui a distância entre as línguas L1 e L2M2.

Nós, ouvintes, não estamos em condições de vivenciar a experiência visual no nível dos indivíduos surdos. Não conseguimos simplesmente ignorar toda a nossa construção ouvinte para dar lugar a instantes de visualidade surda. Isto não seria um problema, apenas quando nos tomamos desta limitação para não refletirmos sobre nossas ações pedagógicas. Somos diferentes sim, e apenas isto. Entender as metamorfoses necessárias para a evolução docente faz parte do nosso ofício.

Buscando compreender como se dá a percepção visual dos surdos e como isto poderia ser utilizado de forma significativa no ensino de LP como L2M2, trago os autores Peluso e Lodi (2015), os quais explicam que:

os surdos são visuais, não porque amplificaram esse sentido ou porque por não terem a audição desenvolveram uma cultura visual, mas principalmente porque falam uma língua visual, enunciam seus textos no plano espacial e seu pensamento tem sido afetado por categorias de uma língua cujo significante organiza uma materialidade visuo-espacial (p. 69).³⁴

Sendo assim, a visualidade surda se baseia na apreensão que estes têm sobre o mundo, através do uso de uma língua visual. Desde o seu nascimento, as crianças surdas interpretam tudo desta forma, os ensinamentos familiares, sociais e ainda escolares, mesmo quando não são incluídos de forma satisfatória. Campello (2008) ressalta que “as crianças Surdas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade” (p. 87). Ou seja, eles dão significado às coisas e aos discursos através de seu canal visual, da forma pela qual a situação foi entendida por eles.

Neste caminho, a autora defende, segundo seus estudos, que “a ‘experiência visual’ também é um ‘espaço de produção’” (CAMPELLO, 2008, p.91). O que desencadeia estratégias de ensino para os alunos surdos. Estas estratégias não se pautam apenas no uso da LIBRAS, pois, “no caso da docência, dominar a Libras não é suficiente para que se exerça a profissão” (DIGIAMPIETRI, MATOS, 2013, p. 47). Também conhecida como Pedagogia Bilíngue e, em alguns casos, como Pedagogia Surda, a Pedagogia Visual, proposta por Campello (2008) busca trazer o jeito surdo de abordar os conteúdos, as vivências e estratégias visuais para explorar conhecimentos e direcionar o aprendizado dos alunos surdos (DIGIAMPIETRI, MATOS, 2013).

É primordial, a este ponto, não banalizarmos o uso dos elementos visuais na educação bilíngue. Peluso e Lodi (2015) discutem de forma enfática a necessidade de se conhecer o contexto visual dos surdos. Do contrário, os autores argumentam que “essa banalização pode levar a sustentar o absurdo que tal visualidade possa e deva ser pedagogicamente construída, como recurso ou ferramenta didática para possibilitar a aprendizagem dos alunos surdos” (p. 62)⁵.

³ As traduções de citações em Língua Espanhola e Inglesa presentes neste trabalho foram feitas por mim.

⁴ *los sordos son visuales, no porque hayan amplificado ese sentido o porque al no tener audición desarrollan una cultura centradamente visual, sino porque, principalmente, hablan una lengua visual, enuncian sus textos em el plano espacial y su pensamiento ha sido afectado por categorías de una lengua cuyo significante organiza una materialidad viso-espacial* (PELUSO; LODI, 2015, p. 69).

⁵ *“Esta banalización puede conducir a sostener el absurdo de que dicha visualidad puede y hasta debe ser construida pedagógicamente, como un recurso o un instrumento didáctico para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes sordos”* (PELUSO; LODI, 2015, p. 62)

Naturalmente, os surdos possuem a capacidade de perceber o mundo a sua volta através do canal visual, mas se desenvolvem ainda mais quando em contato com a LIBRAS e uma Comunidade Surda que os apoiem.

Ao contrário de alguns educadores que acabam por banalizar a visualidade do surdo, para nós a visualidade não é algo que pode ser ensinado, é um modo de estar no mundo, que é fundamentalmente determinado pela linguagem e pelo discurso (PELUSO; LODI, 2015, p. 64)⁶

Não é novidade de que esta diferença deve ser utilizada em sala de aula, mas ainda não se tem muitas orientações de como isto pode ocorrer na prática. Sendo assim, ao concordar com os autores Peluso e Lodi, entendo que a forma como nos posicionamos linguisticamente sobre estas questões (inclusive no uso ou não de LIBRAS ao ensinar surdos) demonstram a ideologia com a qual me constituí docente na área da educação bilíngue. Inúmeras foram as lutas vencidas até que a diferença surda fosse respeitada (e ainda estão sendo travadas batalhas para que as soluções não sejam pelo menosprezo a culturas minoritárias como a dos surdos), e se faz urgente a discussão de aplicações práticas sobre o uso da visualidade na educação de surdos.

Campello argumenta que “a visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados” (2008, p. 87), e para isso que este trabalho foi desenvolvido: para que possamos discutir alternativas que venham a auxiliar o professor na sua prática docente ao mesmo tempo em que valoriza as reflexões surdas sobre si. Isto impulsionado por depoimentos como o da autora supracitada em sua Tese de Doutorado: “Valorizar, hoje, a cultura visual é valorizar o que há de resultante no ‘imaginário’ no qual todos nós (descendentes de Surdos, ou filhos de pais não-surdos) estamos igualmente inseridos” (CAMPELLO, 2008, p. 123).

Precisamos, ainda, tomar o cuidado de não ampliar de forma exagerada as possibilidades naturais das pessoas surdas pensando estar respeitando e valorizando a sua diferença:

A crença popular, muitas vezes, transforma o surdo em super-humano, isto é, em humanos com superpoderes nos olhos quando se trata de observar o mundo ao seu redor. Essa crença pressupõe que as pessoas surdas veem

⁶ *Al contrario de lo que pueden sostener algunos educadores que banalizan la visualidad de los sordos, para nosotros, la visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo, que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso.* (PELUSO; LODI, 2015, p. 64)

coisas que os ouvintes não podem distinguir e, além disso, que a acuidade visual os prepara melhor para estar no mundo, mundo que eles acreditam ter sido pensado para ouvintes. Obviamente que esta visão hiper-positiva não é outra coisa senão a contrapartida de uma perspectiva que se centra no défice, no pressuposto da ideologia da normalidade e que procura, no nível discursivo, elementos compensatórios que o atenuam. (PELUSO; LODI, 2015, p. 61)⁷

A visualidade da pessoa surda está ligada diretamente ao seu modo de estar no mundo, de se comunicar através da LIBRAS e de perceber as informações pelo canal visual. Desta forma, a educação deveria se munir desta característica e trazer significado visual e imagético para a sala de aula. Mesmo em disciplinas mais visuais por natureza, como ciências e geografia, nas quais o uso de figuras já é costumeiro, uma abordagem pela visualidade surda carece de conhecimento da cultura e experiência visual surda.

A língua de sinais, como se sabe, é um dos recursos viso gestual e espacial dos Surdos, onde se insere a sua cultura ao mesmo tempo em que a produz e a reafirma. Relacionada a esta modalidade de comunicação há a necessidade de se desenvolver materiais educacionais específicos para que o processo de ensinar e aprender se realize satisfatoriamente (CAMPELLO, 2008, p. 126).

Para Campello (2008), a Língua de Sinais, como a maior demonstração da visualidade surda, é base para o aprendizado de qualquer outro tópico educacional. Este e outros artefatos visuais da cultura surda, para a autora, necessitam de maior espaço dentro da educação bilíngue. Ela salienta que “os aspectos da visualidade na educação de Surdos tem que estar relacionada com o seu mundo e sua experiência visual desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio até o ensino de graduação e pós graduação” (CAMPELLO, 2008, p. 135).

Note-se que a experiência visual da pessoa surda toma lugar de destaque e se coloca como protagonista no processo de educação bilíngue de surdos. Neste sentido, retomo a importância de expor e trabalhar em sala de aula com alunos surdos as proposições resultantes desta pesquisa, utilizando-a como estratégia visual de auxílio na compreensão de elementos da análise linguística, ampliando a competência linguística dos mesmos.

⁷ *Em la creencia popular, muchas veces se convierte a los sordos en superhumanos, es decir, en humanos con superpoderes oculares a la hora de manejarse por el mundo circundante. Esta creencia supone pensar que los sordos ven cosas que los oyentes no alcanzan a distinguir y, además, que la agudeza visual los prepara mejor para estar en el mundo que ellos creen es el mundo pensado para oyentes. Obviamente que esta visión hiper positiva no es otra cosa que la contraparte de una perspectiva que se centra en el déficit, en la asunción de la ideología de la normalidad y que busca, a nivel discursivo, elementos compensatorios que la atenúen* (PELUSO; LODI, 2015, p. 61)

Assim, não necessitamos ensinar os surdos a ser quem são, sujeitos visuais por natureza, com possibilidades de desenvolvimento cognitivo e acadêmico. A visualidade da pessoa surda, então, se mostra imprescindível para o ensino de qualquer assunto para surdos, e ainda mais quando se discute estratégias práticas para promover a reflexão linguística acerca de Língua Portuguesa como segunda língua e segunda modalidade para surdos brasileiros.

1.1. Compreensão da relação entre LIBRAS e LP para os surdos

Ao falarmos em consciência metalinguística em uma L2M2 para surdos, vem a discussão da necessidade ou não destes se desenvolverem de forma satisfatória na sua L1, a LIBRAS e se isto é não seria o suficiente.

No Brasil, os surdos brasileiros têm direito de ter contato com a LIBRAS como língua materna, adquirida naturalmente, no contato diário, desde o nascimento/descoberta da surdez. Infelizmente, esta não é uma realidade em nosso país (LACERDA, LODI, 2009; STROBEL, 2008) e sua prática ainda carece de cuidado, formação e incentivo. Isto vem sendo estudado e apresentado em diversos estudos como, por exemplo, sobre as implicações da aquisição tardia da LIBRAS na vida dos sujeitos surdos, no estudo de Silva (2015). A autora traz as consequências disto para a compreensão leitora dos surdos. Ela argumenta que “o processo de leitura ocorre quando o surdo é capaz de lançar hipóteses e processar os elementos que compõem o texto. E, para tanto, é imprescindível uma base linguística consistente de L1” (p. 278), reiterando a importância do contato com a língua materna desde o início de sua vida.

Complementa, ainda, que se a criança surda não tiver acesso à LIBRAS em tenra idade, acaba por ter um atraso visível no seu desenvolvimento da linguagem (SILVA, 2015, p. 277). Acrescento, neste ponto, as dificuldades deste indivíduo em abstrair conceitos e compreender certos conhecimentos, muitas vezes lógicos para a maioria das pessoas, simplesmente por não ter tido a oportunidade de entrar em contato com estes assuntos através da LIBRAS.

Logo, o sujeito surdo precisa ter contato desde cedo com uma linguagem visual, um modo de se comunicar que utilize o meio mais natural de interação - a visão. A educação bilíngue para surdos surge desta necessidade em ter como

principal fundamento a instrução em língua de sinais e a compreensão da LP como uma L2 (LACERDA, LODI, 2009). Assim sendo, a visão de LP para surdos deve partir deste pressuposto, de uma visão de ensino de língua diferenciado, pensando em estratégias de uso da LP em contextos reais para a comunidade surda, ou seja, com intenção de comunicar, argumentar, refletir sobre assuntos diversos utilizando-se da modalidade escrita.

Mais recentemente, Lodi (2013) retoma de forma direta e clara a forma de trabalho no ensino de línguas com alunos surdos, segundo a legislação vigente:

Em termos gerais, a educação bilíngue para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. (...) A partir do desenvolvimento dessa língua, o ensino-aprendizagem escolar da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita pode ser iniciado, entendida como segunda língua para pessoas surdas (L2). Consideram-se ainda, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, fato que demanda metodologias de ensino pensadas a partir da LIBRAS” (p. 166)

A partir disto ele poderá apreender características inerentes à Língua Portuguesa. Mesmo sendo em tenra idade, o surdo, assim como qualquer outra criança, tem a possibilidade de ser bilíngue, desde que respeitada a singularidade de sua percepção visual do mundo que o rodeia.

Os adultos surdos trazem a importância do *modelo surdo*, pois “além de adquirirem a língua de sinais, na interação com adultos surdos, as crianças surdas terão contato com a cultura surda, o que lhes possibilitará desenvolver uma identidade positiva de surdo” (PEREIRA, 2014, p. 148). Esta prática é muito importante para que a criança ou jovem surdo possa espelhar-se e motivar-se a buscar cada vez mais conhecimento e possibilidades de vida justa e igualitária na sociedade. No trabalho de LP, a visualidade já está presente nos textos, mas é por meio da língua de sinais que os alunos surdos têm acesso ao conteúdo inerente às palavras ali escritas (PEREIRA, 2014, p. 156).

Desta forma, é fundamental que tenham contato com o texto e que o professor estabeleça relações entre este, na modalidade escrita da LP e o expresso na LIBRAS. Logo, os aprendentes serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses visuais sobre a escrita.

Analisando o aprendizado de LP por surdos, como L2M2, compreendo que ele está em um processo de *interlíngua*, ou seja, está lidando com um sistema híbrido composto de conhecimentos provenientes da L1 e da L2M2 (SELINKER, 1974). Este sistema, se não praticado (leitura e escrita, no caso dos surdos), poderia dificultar a sua recepção e produção linguística em LP. Mozzillo (2003) ressalta que a interlíngua não é estanque e que o aprendiz deve ser sempre estimulado ao uso da segunda língua, para, gradativamente, se apropriar dela:

Sendo uma língua transitória, apresenta um modelo “incorreto” em vários aspectos, o que é normal, pois sua função fundamental é ser um sistema de comunicação eficaz. Assim, pressupõe-se que o aprendiz detenha uma parte da segunda língua a cada momento de seu aprendizado, já que a interlíngua vai sendo construída pouco a pouco. (p. 5)

É importante ressaltar esta característica de interlíngua que a Língua Portuguesa tem na vida destes indivíduos, pois eles são vistos como bilíngues naturais pela legislação, ou seja, com a necessidade de serem nativos nas duas línguas, desconsiderando o papel de cada uma na vida deles.

Para Mozzillo (2003), a L1 nos traz referências que ainda não construímos na L2 ou LE, serve como um apoio, como o nosso “porto seguro” no processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se, então, a importância da LIBRAS na vida dos sujeitos surdos, principalmente na escolarização, no aprendizado de qualquer assunto, em que ela também tem destaque e lugar de essencialidade para a comunicação e para a possibilidade de reflexão. No caso dos surdos há, como no ensino de uma L2 para ouvintes, “limitações saudáveis” de uso da LIBRAS em sala de aula de LP, ou seja, o professor não só precisa, como deve utilizar a LIBRAS com seus alunos, mas é necessário que ele busque a prática com a língua alvo, por meio da recepção e produção de textos escritos.

Neste movimento para desenvolver as habilidades e competências linguísticas dos alunos surdos na LP, pode-se também trazer para a sala de aula o trabalho com *translinguagens*. Esta prática se refere à valorização do repertório total de língua construído pelo aluno, seja em LIBRAS ou Língua Portuguesa, no caso desta pesquisa. Yip e García (2018) defendem uma prática docente em que se ofereça ao aluno a oportunidade de se expor da forma que se sentir melhor linguisticamente, reconhecendo as “perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua” (p. 169). As escolhas destes usuários de línguas diversas não podem, segundo as autoras, ser confundido com “intercalação

entre as línguas” ou “alternâncias de códigos linguísticos”, mas há valores sociais e de uso do falante para o léxico, ou ainda para a estrutura linguística selecionada na produção de língua.

Pereira traz um exemplo de postura profissional do docente da área de línguas que atua com alunos surdos. Enfatizando o trabalho com textos (e não com fixação de listas de palavras e frases), a pesquisadora ressalta esta característica bilíngue do professor, o que influencia diretamente na aprendizagem de seus alunos:

cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas. (PEREIRA, 2014, p. 149)

Aperfeiçoar a Língua Portuguesa é, neste caso, também ampliar o conhecimento dos alunos sobre a própria língua. A cada reflexão sobre a LP, os alunos passam a elaborar novas formas de uso da LIBRAS, assim como se apropriam das características similares ou diferenciadas das línguas em jogo. Porém, se o aluno não puder ter na sua língua materna o seu “porto seguro”, a sua interlíngua da LP não avançará com tanto êxito e velocidade.

Com relação a línguas orais, Mozzillo ressalta que “se a língua primeira constitui um ponto de apoio, é a partir de dados disponíveis da segunda língua que as hipóteses sucessivas serão elaboradas e testadas no confronto com as produções nessa língua, o que permite o avanço no domínio linguístico” (2003, p. 9). O aluno se torna responsável pelo que aprende, desenvolve uma autonomia importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesta perspectiva, “o professor deixa de ocupar o papel principal (...), de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir na aprendizagem” (PEREIRA, 2014, p. 149).

A prática de recepção da Língua Portuguesa escrita – a leitura – é palco de muitas descobertas para os alunos, mesmo para os mais experientes. Por isso, retomo aqui a necessidade de o trabalho ultrapassar a prática corrente de tradução de palavras e somente ampliação de léxico, pois

a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos

linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (PEREIRA, 2014, p. 149)

O evento comunicativo de que trata a autora é rico em informações extralinguísticas, de cunho social e cultural. Todos estes “adicionais”, refletidos em língua de sinais, vão trazer para a aula de LP o pertencimento de que a comunidade surda ainda está distante e poderia fazer com que ela se apodere desta interlíngua de forma eficaz e comprometida.

A valorização da LIBRAS vai muito além de ela ser utilizada como instrumento, como código de acesso aos surdos para tentar igualá-los à maioria ouvinte. Isto não acontecerá, salvo raras exceções – e não é uma desgraça! É pela diferença que eles podem avançar.

Sendo assim, a relação entre Língua Portuguesa e LIBRAS é complicada de ser definida e trabalhada em algumas páginas e, ainda menos, concluída em tempos de inúmeros debates acerca do tema. Porém, algumas análises feitas ao longo destas reflexões podem, sim, ter um fechamento, mesmo que temporário. A primeira delas é o reconhecimento do uso de uma interlíngua da LP, feito pela comunidade surda do Brasil. Este pressuposto já nos leva a um entendimento diferenciado dos papéis das línguas na vida do aluno surdo. A partir daí, podemos refletir sobre a sala de aula de LP para surdos, a qual, segundo os estudos apontados até este momento, ocorre de forma próxima às de língua estrangeira, dadas as suas proporções. Ou seja, no caminho à proficiência da LP pelo surdo, a sua interlíngua vai evoluindo gradativamente. Sua escrita pode – e terá – marcas de sua língua materna sendo diminuídas conforme a sua prática vai se aperfeiçoando, conforme o aprendiz se aproxima mais ou menos da língua alvo.

As estratégias metodológicas são o foco de análise, pois se sabe também, a esta altura deste estudo, que “não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas a forma como esta língua tem sido ensinada nas escolas” (PEREIRA, 2014, p. 154). Nesta linha de pensamento, busco comparações com o ensino de LP para ouvintes chineses, usuários de Mandarim, através do relato de trabalho com a visualidade desta língua, para exemplificar o trabalho com a linguagem escrita.

1.2. Ensino de língua com o uso de metalinguagem e o trabalho com o *Shape Coding*

Em um estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos chineses (BARBOSA, 2015), se percebe aproximações possíveis com o ensino de LP para surdos. Segundo a autora, o Mandarim não possui marcações no interior da forma verbal, necessitando estar na sintaxe algum tipo de inserção que mostre tal modificação verbal no que tange ao tempo verbal ou concordância de número (singular ou plural). Isto, por coincidência ou não, ocorre na LIBRAS: os verbos não possuem em si alterações que demonstrem o tempo verbal ou ainda a concordância de número. Precisamos, ao analisar uma frase em Língua Brasileira de Sinais, recorrer aos outros sinais da oração para interpretarmos tais informações que, em LP, são percebidas já na forma verbal utilizada.

De acordo com Biasoto (2014), quando o aluno tem em suas mãos a possibilidade de compreender o porquê das escolhas lexicais e sintáticas, ele desenvolve, a “grosso modo, sua capacidade de explicar a língua, que lhe permite coletar, construir, (des)construir e confrontar os dados de uma língua” (p. 9). Esta afirmação se relaciona com as palavras de Barbosa (2015) quando defende que uma consciência metalinguística, ou seja, o conhecimento gramatical da L2M2 pode auxiliar não somente na análise da língua, mas no uso seguro da língua alvo em diversas situações a enfrentar.

Esta autora menciona ainda que “a questão do desenvolvimento, ou não, do conhecimento (meta)linguístico entronca numa outra: a do papel a desempenhar pela língua materna no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira” (BARBOSA, 2015, p. 112). Isto, segundo a autora, pode acelerar a forma como se aprende uma língua estrangeira. Por esta visão, é necessário o respeito e valorização à construção linguística materna do aprendiz de uma segunda língua. A consciência metalinguística, aqui, se trata de comparar as línguas e entender os diferentes funcionamentos delas. A organização sintática da Língua Portuguesa se distancia do Mandarim, assim como se distancia da LIBRAS. Desta forma, um trabalho explícito com a sintaxe da LP, por exemplo, poderá fazer com que o aluno venha a refletir sobre o uso da L2M2 em jogo, assim como aperfeiçoará o conhecimento da sua L1.

Estas pesquisas sobre o uso de metalinguagem no ensino de L2 para ouvintes dialogam com a educação bilíngue para surdos quando, através de um aprendizado com recursos envolvendo uma “atenção consciente” (BARBOSA, 2015), podemos evitar “o registro por e com a escrita do português (...) realizada de forma mecânica sem ‘nada dizer’ ao aluno Surdo, mesmo que as anotações sejam feitas por ele” (CAMPELLO, 2008, p. 133).

A capacidade de autoesclarecer a dúvida, de autocorrigir o erro, contribui para a autonomia do aluno, para o desenvolvimento da confiança que tem nos seus conhecimentos e capacidades e, como consequência, para a melhoria do seu desempenho linguístico (BARBOSA, 2015, p.122).

Os surdos para os quais lecionei demonstravam, por muitas vezes, nervosismo quando lhes era solicitada a escrita de pequenos textos, ou ainda algumas frases sobre determinado assunto. Preocupavam-se apenas com o vocabulário, colocando as palavras na ordem que julgavam ser apropriada, mesmo sem ter discernimento sobre a sintaxe da LP. Observo, até hoje, vários docentes de surdos voltando-se para esta prática: ampliar o vocabulário dos alunos. Entendo que isto lhes falta também, mas de nada adianta saber os “nomes dos sinais” (como eles mesmos dizem) sem saber refletir sobre como traduzir seus pensamentos (em Língua de Sinais) para a Língua Portuguesa escrita.

A esta altura, compreendo que o uso de metalinguagem nas aulas de LP para surdos pelo professor é uma tentativa prática de que “o seu aluno desenvolva capacidade analítica e reflexiva sobre a língua em estudo” (BARBOSA, 2015, p. 119). Claro que este docente precisa estar munido de fluência na LIBRAS além de conhecê-la profundamente em termos de estudos gramaticais. Lembro, aqui, que Barbosa analisou o ensino de LP como língua estrangeira para alunos chineses, ou seja, culturas totalmente diferentes, escritas muito distantes e gramáticas diversas. Por isso, penso poder aproximar os estudos dela com este que fiz. O objetivo comunicacional se mantém nos dois trabalhos e a consciência metalinguística se mostra uma estratégia eficaz no ensino de língua estrangeira (BARBOSA, 2015) e de alunos com dificuldades na escrita (EBBELS, 2014).

Sendo assim, ressalto que “o desenvolvimento da consciência metalinguística não é um fim em si mesmo, mas um meio, a explorar pelo professor, para conduzir os alunos em direção a um bom desempenho comunicacional” (BARBOSA, 2015, p. 125). Ou seja, a abordagem comunicativa ainda parece ser a mais indicada para a

educação bilíngue de surdos, visto que eles se utilizam da Língua Portuguesa como L2M2 diariamente na comunicação através de textos escritos, mas a prática docente pode ser atravessada por estratégias pedagógicas que desenvolvam nos alunos a sua consciência metalinguística para o uso desta língua com maior segurança e conhecimento.

Uma nova forma de trabalho com a L2M2 que integra a visualidade surda e a consciência metalinguística já ocorre em uma escola para surdos de Londres, como mostra Lebedeff (2015), a Oak Lodge School. Nesta escola, a autora pode presenciar o uso do sistema *Shape Coding* no auxílio para a ampliação da competência linguística dos alunos, no que se refere à leitura e à escrita. Em conversa com as professoras, foi argumentado que “a tendência (...) é que os alunos compreendam as regularidades da língua escrita e que, aos poucos, parem de fazer uso das dicas explícitas no *Shape Coding* em suas produções escritas” (LEBEDEFF, 2015, p. 80).

Como um estudo preliminar à tradução e à adaptação do sistema *Shape Coding*, analisei trabalhos da autora Susan Ebbels que tratam dos procedimentos e resultados encontrados nesta terapia. Sim, terapia. Em vários países da Europa, o *Shape Coding* é utilizado com crianças com limitações na linguagem escrita. São treinamentos com estratégias visuais de estudos linguísticos explícitos, ou seja, *entendendo* o funcionamento da língua, apropriando-se dos conceitos gramaticais através figuras metalinguísticas. Como explica a autora, “o *Shape Coding* ensina de forma explícita as regras da Língua Inglesa usando diversas formas de apoio visual padronizados (EBBELS et al, 2014, p. 32)⁸.

Nos estudos de Ebbels, adolescentes com comprometimentos linguísticos são “expostos a um estudo da gramática explícita da linguagem escrita e este tipo de intervenção pedagógica se mostrou efetiva” (EBBELS et al, 2014, p. 32)⁹. Em momentos de terapia enfatizando comprometimentos específicos dos alunos, justamente por não se tratar de uma prática em turmas, em contexto de sala de aula, os profissionais se utilizam de figuras e cores representando conceitos sintáticos e gramaticais.

⁸ “explicitly teaches the rules of English using visual patterns of shapes as a support (thus fitting well with the PDH) using an RCT design” (EBBELS et al, 2014, p. 32)

⁹ “specific intervention that explicitly teaches the rules of grammar and uses visual support appears to be effective” (EBBELS et al, 2014, p. 32)

O que cabe ressaltar sobre os estudos de Ebbels et al (2014) e de Kulkarni, Pring e Ebbels (2014) é que o sistema *Shape Coding* se mostrou uma estratégia com grande potencial para ser adaptada para o ensino de surdos por apresentar esquemas visuais de análise sintática e gramatical. Desta forma, se prestou muito bem para dialogar com a visualidade surda que venho descrevendo. Até mesmo nas proposições de Ebbels (2014), o sistema é utilizado como aliado de outras abordagens de ensino de língua (KULKARNI, PRING, EBBELS, 2014, p. 249). No Capítulo 3 – Shape Coding, explicito de forma mais aprofundada os princípios e possibilidades do sistema de Ebbels no trabalho com a LP para surdos.

Por ora, cabe ressaltar que uma das principais causas da escolha do *Shape Coding* para ser adaptado e utilizado na educação de surdos é que o sistema possibilita uma “discussão explícita sobre as regras gramaticais combinando-as com suas representações visuais [o que] permite à criança o uso de suas capacidades cognitivas e visuais em geral a fim de embasar o processo linguístico” (KULKARNI; PRING; EBBELS, 2014, p. 253)¹⁰. Ao relacionar as ideias contidas no sistema *Shape Coding* com as da educação bilíngue para surdos, percebeu-se que uma metalinguagem visual para análise sintática e gramatical da Língua Portuguesa poderia ser uma possibilidade de ferramenta pedagógica para auxiliar o professor, compreendendo que a prática docente deve buscar “difundir as práticas educativas através da conscientização da existência ampla das práticas e ‘experiências visuais’ e da necessidade de uma possível educação ‘visual’” (CAMPELLO, 2008, p. 123).

Outras tentativas e tornar o ensino de LP para surdos mais visual foram desenvolvidas desde os anos 20 no Brasil. O primeiro deles foi a Chave de Fitzgerald, criação da professora Elizabeth Fitzgerald, que tinha como objetivo ensinar crianças surdas a estruturar a linguagem de forma correta, tanto a oral como a escrita. Segundo Sampaio (2018), a produção e recepção linguística em português aconteciam através de uma série de questões fixadas acima do quadro em sala de aula, “dispostas visualmente a fim de apoiar o aluno na compreensão da escrita” (p. 46).

O segundo a ser introduzido como alternativa visual no ensino de surdos, já na década de 60, foi o método desenvolvido pelo linguista francês Guy Perdoncini.

¹⁰ *Explicit discussion of grammatical rules combined with their visual representation allows children to use their general cognitive and visual processing skills to support their processing of language* (KULKARNI; PRING; EBBELS, 2014, p. 253)

De acordo com Sampaio (2018), “o método Perdoncini, (...) utilizava um organograma com figuras geométricas visava facilitar a compreensão da estrutura 'sujeito e predicado’” (p. 45). Segundo a autora, a estrutura sintática era dividida em sujeito-verbo-complemento, preenchendo as figuras geométricas círculo-quadrado-triângulo, respectivamente.

Mais recentemente, em uma publicação de 2010, Albres relata o uso de um método argentino no ensino de LP para surdos, desenvolvido pelo Dr Oscar V. Oñativia, na década de 60 – o Método Integral. No Brasil este método foi utilizado pela primeira vez na década de 70 na alfabetização de surdos. Através de fichas para a análise sintática, morfológica e semântica de textos em LP, Albres (2010) salienta o caráter visual do método como um diferencial positivo na análise dos textos trabalhados em uma perspectiva de reestruturação linguística.

Qualquer possibilidade de inovação necessária, na minha perspectiva, estar aliada a uma abordagem de ensino de línguas que constitua o aluno como indivíduo bilíngue através de um viés comunicativo. Na abordagem comunicativa, “os exercícios repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos (...), [ou seja], os aprendizes são requisitados a interagirem mais, e desse modo, passam a ter uma maior atuação sendo mais criativos” (BIASOTTO, 2014, p. 6). Sendo assim, o uso de LP nas aulas com surdos precisariam se encaminhar para a fluência linguística, na leitura e escrita, com uso de textos reais, de uso dos indivíduos surdos no seu dia-a-dia. Desta forma, eles conseguiriam perceber a verdadeira utilidade da LP nas suas vidas, mesmo que dentro de um bilinguismo diferenciado dos ouvintes.

Os surdos vivem o bilinguismo diariamente, no qual as relações de transferência linguística se dão a todo o momento com o agravante da descontinuidade das línguas envolvidas - a LIBRAS, visuo-gestual e a LP, oral-auditiva. Sabe-se que “no Brasil, os psicólogos Fernando e Alessandra Capovilla desenvolvem pesquisas psicolinguísticas experimentais visando equacionar o paradigma do bilinguismo da criança surda” (KAPITANIUK, 2010).

Para a compreensão psicolinguística da relação entre as línguas no contexto do aluno surdo, estes cientistas buscam evidenciar fenômenos comportamentais ou mentais se utilizando de técnicas de simulação computacional, ou redes neuronais, ou redes conexionistas. Há, na corrente conexionista, uma relação intrínseca entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento de outras capacidades

cognitivas humanas (FINGER, 2007). Sendo assim, “os conexionistas propõem um modelo único de processamento capaz de dar conta de todo o tipo de estímulo” (FINGER, 2007, p. 71).

A aprendizagem em si, para os conexionistas é desencadeada pela interação do ser com o elemento a ser conhecido (FINGER, 2007, p. 76). Além disso, ela depende da regularidade contida no *input* e do desenvolvimento cognitivo geral do ser humano. A partir da percepção dessas regularidades se dá o reforço ou enfraquecimento das conexões numa rede neuronal.

No que tange à aprendizagem de uma segunda língua, dentro dos estudos do conexionismo, temos o Modelo de Competição de MacWhinney (2001). Para ele, a aprendizagem se daria a partir da interação de três aspectos: o *input*: o qual fornece os dados necessários para a aprendizagem; o *contexto*: que pode ser controlado ou natural; e o *aprendiz*: que terá mais ou menos sucesso na aprendizagem dependendo de suas diferenças individuais. Na interação destes três aspectos também haveria a transferência interlinguística.

MacWhinney defende que a linguagem se desenvolve a partir da aprendizagem e da transferência. Desta forma, as informações e conhecimentos da sua língua primária lhes serão muito úteis no desenvolvimento da segunda língua. Estas pistas podem ser fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas ou ainda pragmáticas. Elas competem pela ativação cerebral entre si no momento em que estão expostas no *input*. Neste momento, é o aprendiz quem deve fazer escolhas quanto ao uso na língua-alvo. Aqui podem ocorrer transferências devido à competição na ativação de itens de uma língua pelas diferentes línguas que o indivíduo sabe (MacWhinney, 2001).

Nos estudos em psicolinguística dos estudiosos Fernando e Alessandra Capovilla, foi constatado que a criança surda “comete geralmente erros visuais que revelam a mediação dos sinais da sua língua cinésico-visual e por isso o maior desafio à abordagem do bilinguismo é de lidar com a descontinuidade entre a escrita alfabética e a língua de sinais” (KAPITANIUK, 2010). Os autores dão enfoque especial ao conceito de revolução paradigmática (KUHN, 1970) na abordagem educacional da criança surda como norteadora das novas discussões acerca do ensino de escrita de surdos. Ao refletir sobre ensino de escrita para surdos e ouvintes, Capovilla e Capovilla (2002) ressaltam que os últimos fazem uso de uma continuidade nos três contextos comunicativos a que eles podem fazer uso: o

pensar, o falar e o escrever, enquanto para os surdos há uma descontinuidade entre eles: *o pensar e o falar* em LIBRAS e *o escrever* em português (escrita alfabética).

A professora Thereza Cristina de Oliveira traz em sua tese de Doutorado, em 2009, uma análise da escrita de chineses, os quais utilizam ideogramas para registrar a língua oral, como um comparativo à escrita alfabética, outra forma de registro de outros idiomas, como a LP brasileira. Com isso, ela problematiza o processo de leitura e escrita das crianças surdas brasileiras, mostrando como possibilidade de interpretação a *visualização* dos textos.

Para tanto, a autora propõe o conceito de *consciência visual*, buscando, assim, equacionar o problema da descontinuidade entre os dois sistemas linguísticos aos quais o aluno surdo é exposto. Oliveira defende que

uma metodologia própria de ensino e aprendizagem para surdos, considerando a possibilidade da estruturação de uma prática pedagógica voltada para atividades que estimulem a Consciência Visual pode favorecer a produção da escrita.” (OLIVEIRA, 2009, 190)

De acordo com sua tese, o surdo, ao longo da sua educação se apropria de “imagens visuais”, através das quais, a partir da representação interna em língua de sinais, ele constrói o conhecimento sobre o objeto de estudo. Comenta que, após este processo, ele estaria pronto para desenvolver a escrita, utilizando a base alfabética (OLIVEIRA, 2009, p. 190). Desta forma, a *consciência visual* se mostra como um “mecanismo de elaboração psíquica sustentada na: representação visual do objeto – a imagem; [e na] abstração do objeto como unidade constituída de partes” (OLIVEIRA, 2009, p. 190). Deste processo resulta a representação simbólica do objeto, primeiramente através da língua de sinais e posteriormente da escrita alfabética.

Para mediar o desenvolvimento da linguagem escrita do surdo, Oliveira mostra ser imprescindível a presença de um sujeito bilíngue, com fluência em Língua de Sinais e na língua oral escrita, o qual poderá interferir no processo de aquisição da linguagem escrita. Somente desta forma, segundo a autora, poderá haver a expansão da *consciência visual* do sujeito surdo (OLIVEIRA, 2009, p. 191).

Com ênfase no ensino de LP para surdos e levando em conta os trabalhos referenciados acima, poderia ser possível pensar metodologias diferenciadas, com base no aprimoramento de uma *consciência visual* (OLIVEIRA, 2009), já esperando possíveis transferências linguísticas da LIBRAS para a escrita de surdos brasileiros

em decorrência da descontinuidade das línguas envolvidas (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2002; 2006).

O *Shape Coding* pode entrar na educação de surdos como alternativa para a reflexão linguística proposta nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a), valorizando e demonstrando respeito ao Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014), baseando-se nas concepções de que:

- a LIBRAS e a visualidade surda devem ser respeitadas e valorizadas dentro do contexto da educação bilíngue para surdos (CAMPELLO, 2008; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002; 2006; LEBEDEFF, 2010).
- a Língua Portuguesa necessita ser ensinada através de metodologias de ensino de língua estrangeira, porém compreendendo-a como uma L2M2 para o indivíduo surdo brasileiro (CAMPELLO, 2008; MEC/SECADI, 2014; SPERB, 2015).
- por ser entendida como uma interlíngua (SELINKER, 1974), ou seja, uma L2M2 em constante apropriação pelos surdos do Brasil, a Língua Portuguesa se constitui de maneira diferente nos surdos quando em comparação com ouvintes compatriotas. Sendo assim, o trabalho em sala de aula poderia se tornar mais eficaz em uma perspectiva de translinguagens, sem desvalorizar nenhuma das línguas envolvidas, mas ressaltando sempre a importância do desenvolvimento linguístico do aluno para sua construção cidadã.
- o uso de uma *consciência metalinguística* pode ser compreendida como uma estratégia de reflexão linguística, ocupando momentos específicos do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e não deve ser a base do ensino de uma segunda língua (BARBOSA, 2015).
- o uso do *Shape Coding* pode ser desenvolvido dentro de uma metodologia mais abrangente de ensino de línguas. Ele faz dialogar a importância da *consciência metalinguística* (BARBOSA, 2015) a *consciência visual* (OLIVEIRA, 2009) e a *pedagogia visual* (CAMPELLO, 2008).

Diante de tais formulações e estudos teóricos apresentados, sigo com o detalhamento da metodologia utilizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 31).

Este trabalho partiu de estudos bibliográficos e reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa para surdos e da relação deste com as diversas abordagens de ensino de língua estrangeira. Também buscou aproximar o sistema *Shape Coding* da LIBRAS e da visualidade dos surdos para adaptar as marcas visuais utilizadas neste sistema em direção ao ensino de LP na perspectiva da educação bilíngue para surdos. Quando falo em visualidade, me refiro a toda uma forma de ser e compreender o mundo a partir da língua de sinais e da Cultura Surda. Isto, pois, em termos de educação de surdos, “as características e os atributos do visual não podem ser desconsiderados no aprendizado” (ROSADO, TAVEIRA, 2017, p. 27).

A visualidade, de acordo com Skliar (2001), envolve não somente a Língua de sinais, mas “todo tipo de significações comunitárias e culturais” (LEBEDEFF, 2015). Esta é uma característica compartilhada por surdos em geral, os quais apreendem o mundo através do canal visual, ao contrário do indivíduo ouvinte. Ao privilegiar tal ponto, este trabalho procurou colaborar com a prática do professor de Língua Portuguesa ao viabilizar visualmente oportunidades de reflexão acerca da gramática desta língua em um contexto de educação bilíngue para surdos.

Cabe salientar que as opções teóricas e metodológicas desta pesquisa são contingenciais devido ao momento em que se encontrava a educação de surdos no Brasil até o final do ano de 2018. Ou seja, na ausência de uma proposta palpável de ensino de LP como L2M2 para surdos, busquei entrecruzar orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b) com o Relatório

sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC/SECADI, 2014) e reflexões de diversos autores sobre os temas tratados no decorrer desta pesquisa.

Segundo Gerhardt e Souza (2009), uma pesquisa científica se constrói alicerçada em razões práticas para tal trabalho, ou seja, em um “desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz” (p. 12). E é desta forma que inicio esta reflexão sobre as estratégias metodológicas que fiz para esta fase acadêmica. Muito mais que o caminho científico, enfatizo a importância do entendimento das minhas escolhas quanto aos caminhos práticos apresentados.

Apoio-me em Tartuce (2006), quando o mesmo discorre sobre a motivação para o aprendizado, ele defende que “o conhecimento e o saber são essenciais e existenciais no homem, ocorre entre todos os povos, independentemente de raça, crença, porquanto no homem o desejo de saber é inato” (p. 5). Sendo assim, qualquer ser humano tem vontade de aumentar seu conhecimento, aprender sobre o mundo e adquirir todo o tipo de saber que o auxiliará a entender o seu entorno. Isto me motivou a desenvolver o meu trabalho de uma forma que auxilie a Comunidade Surda a compreender o mundo registrado em Língua Portuguesa.

2.1. Tipo de pesquisa e método

Realizei durante o Mestrado uma pesquisa aplicada, ou seja, que se propôs a analisar a viabilidade do trabalho com inovações didáticas em um determinado problema enfrentado (LAKATOS, MARCONI, 2002, p. 20), aqui no contexto específico da educação bilíngue para surdos – o ensino de Língua Portuguesa como L2M2. Meu objeto de investigação volta-se para o *Shape Coding* de Susan Ebbels (2007, 2014), sua tradução e adaptação para a gramática da LP e para a *experiência visual* da Comunidade Surda. O método escolhido para ser utilizado durante o Mestrado é o Hipotético-Dedutivo, definido por Karl Popper (GERHARDT, SOUZA, 2009, p. 27).

Popper propõe um procedimento de construção de tese a partir de conhecimento prévio adquirido em leituras de teorias e propostas já existentes, assim como experiência no contato com o objeto de investigação. Após fazer um panorama da realidade inserida, há a detecção de problemas ainda existentes e a formulação de uma hipótese a ser testada. Através deste teste, que Popper chama de *falseamento* da ideia proposta, poder-se-á perceber a eficácia ou não desta ideia.

Para este método, o teste indica, ao invés de se tentar confirmar a hipótese, a testagem busca falseá-la: “falsear significa tentar tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses. Enquanto no método dedutivo se procura confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo se procuram evidências empíricas para derrubá-la” (GERHARDT, SOUZA, 2009, p. 27). Desta forma, se o objeto (*Shape Coding* e o eixo USO→REFLEXÃO→USO) tiver sido validado nas práticas em sala de aula com alunos surdos, poderá tornar-se uma possibilidade. Visualmente, o método hipotético-dedutivo se resume em:

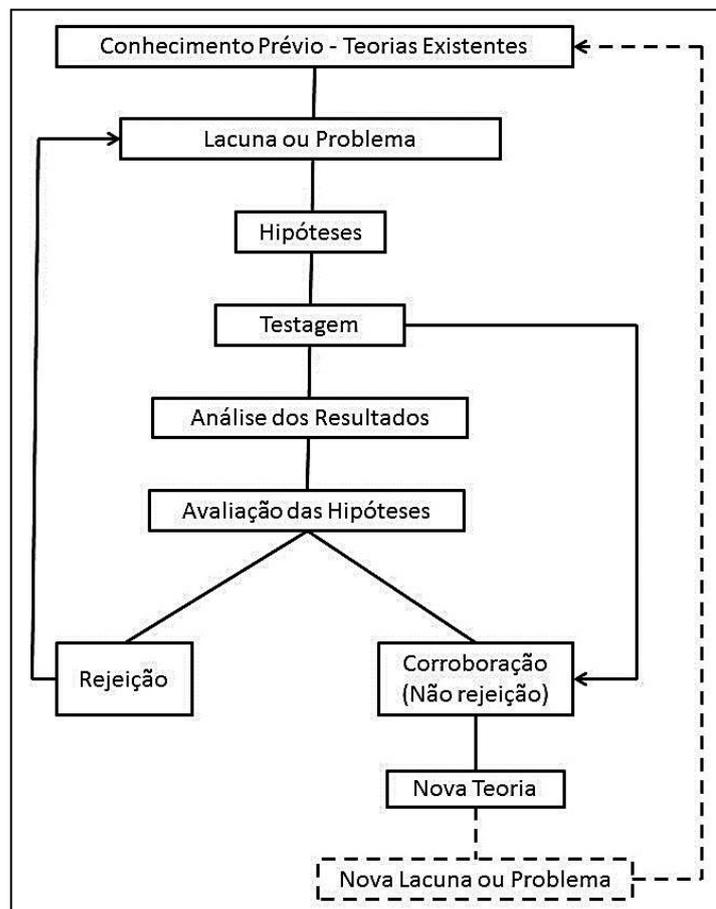


Figura 2: Esquema ilustrativo do Método Hipotético-Dedutivo
 Fonte: Adaptação de Lakatos, Marconi (2003, p. 96)

Combinando visualmente as indicações do método hipotético-dedutivo de Popper (GERHARDT, SOUZA, 2009) com a prática de trabalho adotada, temos o quadro a seguir, com as etapas metodológicas desta pesquisa:

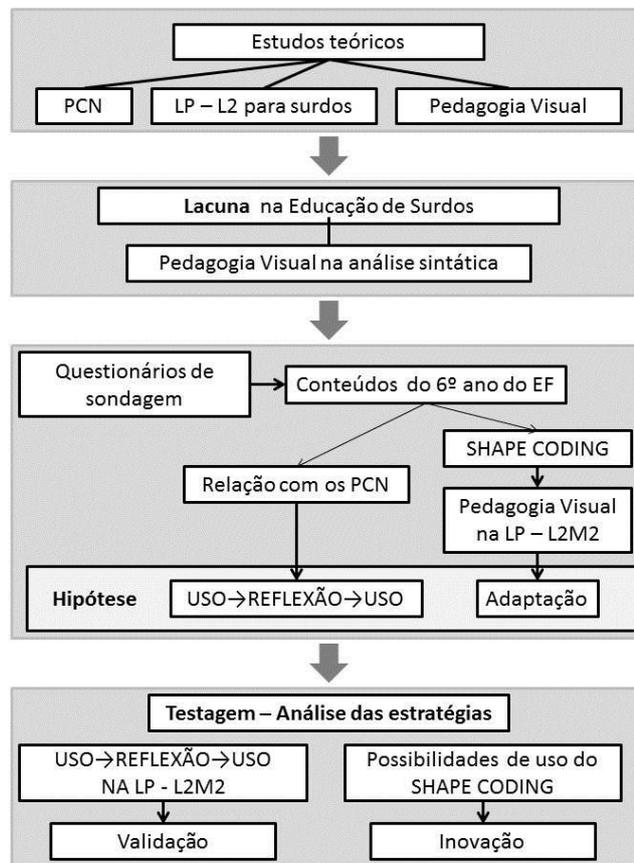


Figura 3: Esquema Metodológico
Fonte: Elaborado pela autora

A partir do entendimento do “entrelugar” que ocupa a Língua Portuguesa na educação e na vida dos surdos brasileiros, problematizei o seu ensino. Este ainda carece de estratégias e ferramentas para a reflexão linguística, como sugerem os PCN (BRASIL, 1998a, 1998b) para o trabalho com línguas nas escolas. Com a orientação do Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue para surdos (MEC/SECADI, 2014), procurei um caminho visual para a reflexão sobre uma L2M2 através da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e da experiência visual. Ao encontrar nos estudos de Lebedeff (2015) a possibilidade do uso do *Shape Coding* para o trabalho com a análise linguística da linguagem escrita, já em uso na Europa com surdos e ouvintes, e com comprovações da sua eficácia com estes últimos, busquei uma forma de adaptá-lo para a realidade linguística brasileira.

2.2. Passos da pesquisa

Em um primeiro momento tentei abranger todos os elementos da competência linguística indicados nos PCN e na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, mas devido ao tempo exíguo do Curso de Mestrado, precisei me deter apenas a uma etapa da educação básica, o sexto ano do EF. As inquietações para as demais etapas deverão ser desenvolvidas em trabalhos futuros, assim como maiores análises sobre a eficácia ou não para os conteúdos correspondentes.

Os materiais utilizados nas análises foram solicitados aos alunos com os quais trabalhei durante o ano de 2018, nos anos finais do EF, sendo uma aluna do sexto ano, uma do sétimo e um do nono ano. Eram todos adolescentes, com idades de 11, 14 e 20, respectivamente. Com o passar das aulas eu, enquanto professora titular das turmas, fotografei com o meu telefone celular as atividades nos cadernos, no quadro e, nos trabalhos avaliativos. Não foram realizadas entrevistas com os alunos, a participação foi pelo fato de eu estar utilizando novas estratégias de ensino de gramática em sala de aula e, as respostas deles a essas estratégias foram documentadas.

Desta forma, esta pesquisa se dividiu em três momentos:

Compreensão da lacuna: Estudo teórico e busca por alternativas para o trabalho com a consciência metalinguística de forma visual com alunos surdos.

Formulação da hipótese: tentativas em sala de aula para o uso da consciência metalinguística de forma visual, dentro do esquema USO→REFLEXÃO→USO (BRASIL, 1998a; 1998b) e adaptação do *Shape Coding* de Susan Ebbels (2007, 2014) a partir dos conteúdos inerentes ao sexto ano do EF e tópicos diretamente relacionados.

Análise das estratégias: validação de algumas estratégias utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa – L2M2 para surdos do EF e possibilidades de uso do sistema adaptado que surgem da prática.

2.2.1. Compreensão da lacuna:

Desenvolvida e problematizada no *CAPÍTULO 1. REFLEXÕES TEÓRICAS*, a lacuna encontrada na educação de surdos, no que tange ao bilinguismo, ainda se dá no trabalho da Língua Portuguesa como L2M2, porém com o agravante da M2, ou

seja, de ela ser de uma segunda modalidade. Neste viés, os estudos sobre a pedagogia visual (CAMPELLO, 2008) ainda não indicam formas, estratégias ou didáticas específicas para o ensino de LP escrita com alunos surdos do Ensino Fundamental. Campello (2008) traz a necessidade do uso da experiência visual surda, o que é corroborado por Oliveira (2009) ao tratar da *consciência visual*. Capovilla e Capovilla (2002) mostraram também a descontinuidade entre as línguas envolvidas (LP e LIBRAS), provocando a busca por estratégias que possam diminuir esta “distância entre as línguas” (MEC/SECADI, 2014).

Diante de tudo isto, percebeu-se uma lacuna na Educação de Surdos, ou seja, a fragilidade da prática de uma pedagogia visual para a ampliação da competência linguística do aluno surdo que, neste trabalho, pertence ao EF.

2.2.2. *Formulação da hipótese:*

A fim de trabalhar com vistas à realidade do ensino de surdos, entrei em contato com 14 escolas bilíngues do Rio Grande do Sul, algumas por e-mail, algumas por telefone, algumas por ambos, enviando-lhes um formulário (APÊNDICE A) que englobava o TCLE¹¹ e o questionário referente à sondagem dos conteúdos referentes ao sexto ano do Ensino Fundamental - EF. As respostas foram recebidas e analisadas quanto aos objetivos de ampliação da competência linguística dos alunos, assim como a descrição dos conteúdos que guiam os trabalhos dos docentes das mesmas. Como será discutida no *CAPÍTULO 3* desta Dissertação, a quantidade de escolas que colaboraram com este estudo, mesmo sendo compatível com o percentual de retorno de questionários encontrado em Lakatos e Marconi (2003), ainda foi pequena. Porém, o interessante foi contrapor os conteúdos apresentados com o planejamento proposto pela Escola de Surdos de Pelotas e com as orientações dos PCN e, a partir disso, poder desenvolver algo que pudesse auxiliar, de alguma forma, futuros trabalhos na área, sejam na academia ou na prática em sala de aula.

Após elencados os conteúdos em grandes tópicos dentro da análise linguística – para que possam abranger não somente os elementos informados, mas outros que podem precedê-los ou sucedê-los – parti para o estudo dos mesmos na gramática da Língua Portuguesa de acordo com Bechara (2010) e Azeredo (2010) e

¹¹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Documento necessário para a coleta de dados em que o informante concorda em fornecer informações para serem utilizadas na pesquisa.

das marcas visuais no sistema *Shape Coding* (EBBELS, 2007; 2014). Não será este o primeiro trabalho com o *Shape Coding* na educação de surdos, outras escolas, como as inglesas Oak Lodge (já citada) e Heathlands¹²; e a escocesa Moray House School Education¹³ já colocaram em suas estruturas pedagógicas disponibilizadas nos seus respectivos materiais o uso deste código visual para a reflexão sobre a Língua Inglesa escrita. No Brasil, Sampaio (2018) iniciou o trabalho com o mesmo código na educação de surdos, registrado academicamente, utilizando as marcações de tempos verbais no trabalho com o Modo Indicativo com alunos da Escola Especial de Surdos de Pelotas, com alunos de EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Sampaio (2018) testou o nível de eficácia da inserção dos marcadores temporais nos verbos escritos em LP. No entanto, a autora não fez proposições de novos marcadores que contemplassem as lacunas no *Shape Coding* quando o pensamos para a gramática da Língua Portuguesa. Diante disto, como uma continuação do trabalho de Sampaio (2018), a adaptação e ampliação do *Shape Coding* para a gramática da LP com base na visualidade surda se mostrou uma hipótese de pesquisa plausível, entendendo-o como possível facilitador da aplicação da Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008) e na constituição de uma consciência visual (OLIVEIRA, 2009) na análise linguística.

Retomando Digiampietri e Matos (2013) e Campello (2008), a Pedagogia Visual traz em si possibilidades de aproveitar a língua de sinais como um todo e todas as potencialidades visuais que o corpo proporciona. Além da LIBRAS, na construção de uma prática voltada para a visualidade surda, o professor adentra o ambiente da cultura surda, do aprender através da visão e não da audição, de tudo aquilo que faz sentido ao se olhar, que se constrói e se transforma pela perspectiva surda no mundo predominantemente ouvinte.

Um exemplo de necessidade de adaptação para a gramática da LP é a inexistência de uma marca visual específica para os artigos no *Shape Coding*, sendo identificada pela mesma cor de sublinhado dos pronomes possessivos.

¹² Maiores informações podem ser adquiridas através do sítio: <https://heathlands.herts.sch.uk/upper-school/reading/>

¹³ Maiores informações podem ser adquiridas através do sítio eletrônico: <http://www.ssc.education.ed.ac.uk/courses/deaf/djan102i.html>

Colour	Part of speech	Examples
Red	Noun/pronouns	boy, table, I
Pink	Det/possessive pronouns	the, a, my
Yellow	Verb	push, melt
Green	Adjective	hard, sad
Blue	Preposition	in, through
Purple	Coordinating conjunction	and, but, or
Orange	Subordinating conjunction	because, if

Figura 4: Partes do discurso e suas cores no sistema *Shape Coding*
Fonte: EBBELS (2007)

Conclui que isto se dá porque na Língua Inglesa (LI) não se utilizam tantos artigos como em Língua Portuguesa, nem se fazem necessárias concordâncias de plural e gênero entre os substantivos, os adjetivos e os artigos. Um dos motivos de marcar os artigos em LP também é para diferenciar os indefinidos dos numerais *um* e *uma*, mas este e outros casos serão explicados no capítulo a seguir, na construção do sistema adaptado do *Shape Coding* após análises dos questionários e reflexão sobre o planejamento de acordo com o eixo USO→REFLEXÃO→USO (BRASIL, 1998a; 1998b). Por ora, busquei evidenciar uma das diferenças entre os idiomas para a reflexão sobre a gramática utilizada no sexto ano do ensino fundamental (estudo das classes gramaticais).

2.2.3. Análise das estratégias:

Mesmo ainda sem o retorno dos questionários, traduzi e adaptei algumas das marcas do sistema para verificar a sua eficácia durante as aulas, o qual foi utilizado durante as minhas aulas na Escola Especial de Surdos de Pelotas, com os anos finais do Ensino Fundamental. Como forma de organização, elenquei dois enfoques para o desenvolvimento das adaptações e análises: *Tabela de classes gramaticais e cores de sublinhados* e *Ampliação das marcas verbais de acordo com os Modos*. Para esta Dissertação, já com o retorno das escolas trago apenas os exemplos de itens lexicais que se aproximam dos conteúdos percebidos neles e no planejamento da escola de Surdos de Pelotas para o sexto ano do EF.

Com o sistema *Shape Coding* adaptado e as inserções dele em sala de aula, busco mostrar como foi possível, a meu ver, o trabalho com a visualidade para ampliar a competência linguística em LP de surdos alunos do EF através de marcas

visuais e o trabalho explícito com a gramática inserido em momentos específicos de reflexão linguística.

Como será descrito no capítulo seguinte o desenvolvimento do conteúdo era construído no formato USO → REFLEXÃO → USO sendo as marcações visuais trabalhadas no eixo da reflexão linguística.

CAPÍTULO 3. *SHAPE CODING*: TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO PARA A REFLEXÃO LINGUÍSTICA EM L2M2 PARA SURDOS

Como exposto anteriormente, o *Shape Coding* foi criado para o trabalho com crianças e jovens com dificuldade no desenvolvimento da modalidade escrita da Língua Inglesa, recepção e produção. No caso deste trabalho, procuro uma forma de viabilizar a aquisição de competência de leitura, interpretação e escrita da língua portuguesa por alunos surdos. As distâncias entre os dois casos são muitas: contexto de trabalho (este escolar e aquele terapêutico), linguístico (este bilíngue e aquele monolíngue), o fato de que para surdos estão envolvidas duas modalidades linguísticas, entre outros fatores. Salienta-se aqui, portanto, o fato de que esta adaptação envolve o trabalho com duas línguas e duas modalidades, enquanto que nos estudos de Susan Ebbels a terapia é realizada com falantes da mesma língua que escrevem.

O desenvolvimento das atividades envolvendo o *Shape Coding* dá ênfase no trabalho explícito com a gramática da LP. Mesmo que isto pareça estranho ao se pensar em ensino de segunda língua, Sampaio (2018), almejando que seus alunos soubessem utilizar os verbos nos devidos tempos, utilizou-se das estratégias visuais do *Shape Coding* e percebeu que “pela ênfase na mudança dos sufixos dos verbos, os alunos puderam entender o motivo das mudanças nesses e assim iniciar um processo de decodificação dos verbos nos textos” (p. 87). No decorrer das atividades, em LIBRAS, ela evidenciava a mudança dos sufixos e explicava o que seria o radical e porque estava modificando o “final” da palavra. Isto auxiliou os alunos a compreenderem texto e escreverem frases sobre diferentes momentos da vida (no caso da pesquisa de SAMPAIO, 2018).

Na conclusão de sua Dissertação, Sampaio recomenda o desenvolvimento de estudos aprofundados no sistema para que este possa cada vez mais ser utilizado

na educação de surdos. Ela defende que “faz-se necessário uma exploração mais ampliada do sistema *Shape Coding* e outras pistas visuais na produção de atividades e materiais para ensino de Português como segunda língua para surdos” (2018, p. 89). Com a mesma intenção e acreditando nas inúmeras possibilidades que podem surgir deste trabalho diferenciado, trago considerações e propostas de adaptação do sistema, assim como a criação de algumas marcas para suprir as necessidades de análise em LP.

Para a adaptação deste sistema de análise linguística, utilizo textos de Ebbels (2007) e Ebbels et al (2014) assim como vídeos explicativos (EBBELS, 2014). Ao compará-lo com a experiência visual (SKLIAR, 2001), e com a gramática da Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao sexto ano do Ensino Fundamental, percebo que há vários ajustes a serem feitos. Desta forma, faço uma síntese do sistema criado por Susan Ebbels com reflexões culturais e linguísticas no caso do ensino de surdos brasileiros. Após isto, proponho um sistema visual adaptado de Ebbels (2007; 2014), buscando construí-lo com base na cultura surda, na experiência visual e, claro, respeitando as diferenças sintáticas entre a gramática das línguas inglesa e portuguesa.

3.1. Descrição e tradução do *Shape Coding*, de Susan Ebbels

Para a descrição do sistema criado por Susan Ebbels, me utilizo de artigos da criadora do sistema em parceria com outros pesquisadores, disponíveis na internet, e um vídeo da autora no canal da *SAGE Publishing*¹⁴, editora internacional interessada na publicação de conteúdos inovadores de alta qualidade na área acadêmica e profissional. A primeira tentativa de explicação deste sistema visual, composto de formas e cores, foi em 2007, no artigo “*Ensinando gramática para crianças em idade escolar com comprometimentos linguísticos específicos com o uso do Shape Coding*” (EBBELS, 2007)¹⁵. Este texto será a base do sistema aqui descrito, porém com retificações propostas no vídeo de 2014, trabalhadas já nos

¹⁴ Maiores informações sobre a editora *SAGE Publishing* disponíveis no website <https://us.sagepub.com/en-us/sam>

¹⁵ “*Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding*” (EBBELS, 2007)

experimentos dos outros dois artigos do mesmo ano: Ebbels et al (2014) e Kulkarni, Pring e Ebbels (2014).

Para Ebbels et al (2014) *Shape Coding* é uma forma de trabalhar a Língua Inglesa escrita através de cores e formas que refletem, de maneira explícita, as regras da língua. A criadora deste sistema traz a ideia de recursos visuais para auxiliar na compreensão do funcionamento linguístico (p. 32). Primeiramente este sistema foi pensado para auxiliar crianças com comprometimentos linguísticos, ou seja, nas palavras da autora, ele é uma das “abordagens explícitas [que são utilizadas] para ensinar sintaxe para crianças com SLI. Estas abordagens entendem que crianças com SLI têm potencial visual e que podem ser ensinadas se utilizando disto” (EBBELS, 2007, p. 69).

Em 2007, Ebbels propôs uma lista de cores para diferentes classes de palavras, tendo como precursor o esquema pensado por Lea (1965, 1970), o *The Colour Pattern Scheme*. Ela ainda se debruçou sobre diversos estudos que trabalhavam com formas geométricas no ensino de línguas. A fim de combinar ferramentas e criar algo mais complexo, para utilizar apenas um sistema que abarcasse estruturas frasais, análise de orações e textos, além de poder dar enfoque na flexão verbal, surgiu o *Shape Coding* (EBBELS, 2007, p. 69).

De acordo com Ebbels (2007), “no sistema *Shape Coding*, as cores são usadas para demarcar partes das frases e as formas para significar função e posição sintáticas destas partes em sentenças” (p. 70). Ou seja, dentro das diferentes formas utilizadas neste sistema, os alunos encontrarão as palavras (“partes das frases”) as quais comumente ocupam aquelas funções sintáticas. Isto pode representar uma maneira de estudo e fixação através de relações psico e metalinguísticas que poderão construir o conhecimento acerca do uso da linguagem escrita pelo aluno. Com estes referentes visuais, entendo que o aprendizado da linguagem escrita se torna mais visual e acessível também aos surdos.

As cores foram ressignificadas no sistema *Shape Coding* entre as publicações de 2007 e 2014. Trago, então, imagens das versões inicial e final da tabela de cores do sistema, apresentadas em Ebbels (2007) e no vídeo do canal SAGE (EBBELS, 2014), respectivamente:

Colour	Part of speech	Examples
Red	Noun/pronouns	boy, table, I
Pink	Det/possessive pronouns	the, a, my
Yellow	Verb	push, melt
Green	Adjective	hard, sad
Blue	Preposition	in, through
Purple	Coordinating conjunction	and, but, or
Orange	Subordinating conjunction	because, if

Ebbels (2007)

Shape Coding – colours	
<u>Noun / Pronouns</u>	(boy, table, I)
<u>Det / Possessive pronouns</u>	(the, a, my)
<u>Verb</u>	(push, melt)
<u>Adjective</u>	(hard, sad)
<u>Preposition</u>	(in, through)
<u>Adverb</u>	(quickly, carefully)
<u>Coordinating conjunction</u>	(and, but, or)
<u>Subordinating conjunction</u>	(because, if)

Ebbels (2014b)

Figura 5: *Shape Coding* - cores
 Fonte: Elaborado pela autora (a partir dos trabalhos citados na imagem)

Em uma primeira análise, percebe-se a mudança de cores para representar as palavras pertencentes às classes gramaticais *verbos* e *preposições*, além da inclusão da classe dos *advérbios* com a cor marrom. As cores foram ressignificadas no sistema *Shape Coding* para atender as demandas que se apresentaram entre os anos de 2007 e 2014. Em uma síntese, temos:

SHAPE CODING – CORES	
CORES	SIGNIFICADO
<u>VERMELHO</u>	SUBSTANTIVOS E PRONOMES PESSOAIS
<u>ROSA</u>	PRONOMES POSSESSIVOS
<u>AZUL</u>	VERBOS
<u>VERDE</u>	ADJETIVOS
<u>AMARELO</u>	PREPOSIÇÕES
<u>MARROM</u>	ADVÉRBIOS
<u>ROXO</u>	CONJUNÇÕES COORDENATIVAS
<u>LARANJA</u>	CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS

Tabela 1: Cores no sistema *Shape Coding*
 Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ebbels (2014)

Percebe-se que as cores referentes aos verbos e pronomes são trocadas entre si após Ebbels (2007), com o argumento, apresentado em Ebbels et al (2014) de que a cor amarela para a análise do funcionamento de verbos em frases e textos não ficava *saliente* o suficiente. Os alunos são chamados a sublinharem as palavras com a cor de acordo com a classe gramatical a qual ela pertence, mas o uso de todas as cores propostas não ocorre no primeiro momento, é claro. Conforme os estudos gramaticais vão se aprofundando nas terapias (modo como tem sido

trabalhado o *Shape Coding* com crianças com comprometimentos linguísticos), novas cores vão sendo apresentadas para o uso nas análises sintáticas.

As funções sintáticas, por sua vez, são representadas por formas que englobam uma ou mais palavras e, se confeccionadas para uso didático, são facilmente movimentadas de acordo com a necessidade da atividade proposta.

Uma apresentação simplificada destas formas no vídeo disponibilizado por SAGE (EBBELS, 2014) é a seguinte:

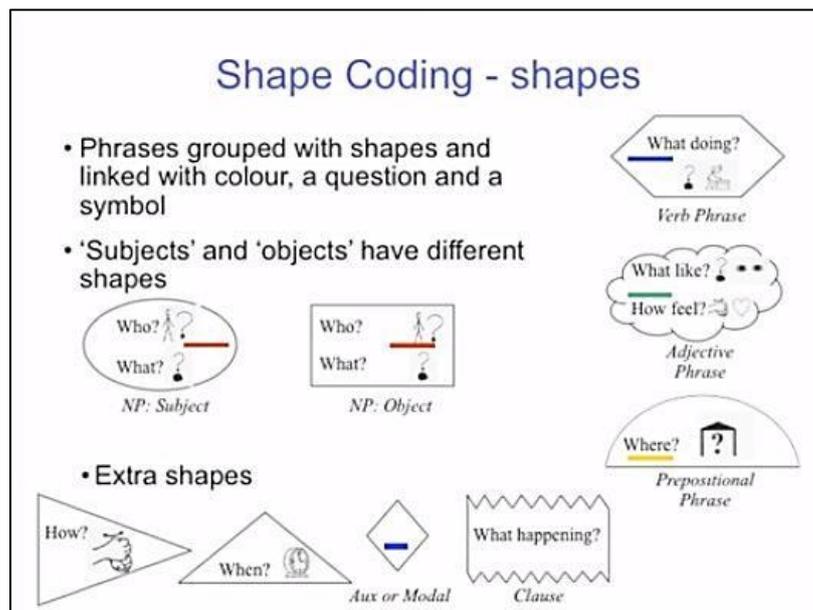


Figura 6: Formas utilizadas no *Shape Coding*
Fonte: Ebbels (2014)

De acordo com Ebbels (2007; 2014), as formas do sistema *Shape Coding* podem ser traduzidas e explicadas da seguinte maneira:

SHAPE CODING – FORMAS		
Formas	Significado	Composto por pelo menos um
	SINTAGMA VERBAL	VERBO
	SINTAGMA NOMINAL 1 - para sujeitos (argumento externo ao SINTAGMA VERBAL, realizando a ação)	SUBSTANTIVO

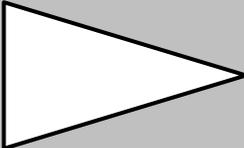
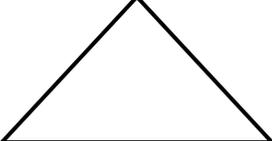
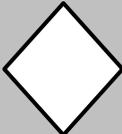
	SINTAGMA NOMINAL 2 - para objetos (argumentos internos à SINTAGMA VERBAL, sofrendo a ação)	SUBSTANTIVO
	“Frase adjetiva”	ADJETIVO
	SINTAGMA PREPOSICIONADO	PREPOSIÇÃO
	Forma extra para ADJUNTO ADVERBIAL DE MODO	ADVÉRPIO
	Forma extra para ADJUNTO ADVERBIAL DE TEMPO	ADVÉRPIO
	Forma extra para ADJUNTO ADVERBIAL CAUSAL	ADVÉRPIO
	ORAÇÃO SUBORDINADA ou COORDENADA	UMA NOVA ORAÇÃO, com todas as classificações possíveis, introduzidas por uma conjunção roxa ou laranja
	VERBOS AUXILIARES OU MODAIS	VERBO

Tabela 2: Formas no sistema *Shape Coding*
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ebbels (2014)

Algumas descrições puderam ser facilmente identificadas e relacionadas com elementos da análise gramatical da Língua Portuguesa, porém não todas. Um exemplo é a “frase adjetiva” que, em um primeiro momento se assemelha ao nosso *predicativo do sujeito*, mas a regra de possuir pelo menos um adjetivo foge das exigências para esta função sintática.

De acordo com a Tabela 2, cada forma sintática possui pelo menos uma das palavras a serem sublinhadas com as cores anteriormente mostradas. Este se mostra como um dos pontos positivos do sistema, visto que podemos sobrepor

informações visualmente, ao mesmo tempo em que não interferimos uma na compreensão das outras. Ebbels (2007) salienta a mobilidade das formas do *Shape Coding*, assim como a possibilidade de mostrar a “estrutura hierárquica da língua”:

A principal vantagem do ‘*Shape Coding*’ perante os outros sistemas que utilizam somente cores é que as formas podem ser colocadas umas dentro das outras, demonstrando assim a estrutura hierárquica da língua. Também, formas podem facilmente ser movimentadas, tornando possível mostrar para as crianças como formar perguntas e sentenças na voz passiva. Isto faz com que análises linguísticas complexas (assim como estruturas mais simples) sejam explicitadas visualmente. (p. 70)¹⁶

Além de cores e formas, o sistema *Shape Coding* conta com alguns marcadores para flexão verbal e concordância verbal/nominal através de sublinhados. Nas explicações da autora, a utilização destes marcadores destaca funções verbais as quais auxiliam os alunos em um primeiro momento de compreensão através da análise gramatical. Utilizando como base as explicações no vídeo apresentado por Susan Ebbels (2014), criei a tabela abaixo, para sintetizar as ideias propostas:

	SHAPE CODING			
Marcador				
Significado	Singular	Plural	Particípio passado	Gerúndio

Tabela 3: Verbos no sistema *Shape Coding* (A)
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ebbels (2014)

	SHAPE CODING		
Marcador			
Significado	Presente	Passado	Futuro

Tabela 4: Verbos no sistema *Shape Coding* (B)
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ebbels (2014)

Estudos com a aplicação deste sistema, e mais precisamente da análise verbal em LP com surdos brasileiros estão começando a acontecer e já demonstram

¹⁶ *The main advantage of ‘Shape Coding’ over systems which only use colours is that shapes can be placed inside each other, thus showing the hierarchical structure of language. Also, shapes can easily be moved around, making it possible to show the children how to form questions and passive sentences. This enables complex language (as well as simple structures) to be made visually explicit. (EBBELS, 2007, p.70)*

capacidade de auxílio na compreensão de um texto escrito. Sampaio (2018) experimentou utilizar as marcações verbais originais em sala de aula com alunos surdos, no trabalho com tempos simples do Modo Indicativo e teve êxito nas atividades propostas. O *Shape Coding* trouxe uma possibilidade visual de os alunos surdos perceberem as diferenças na escrita de verbos na Língua Portuguesa, nestas primeiras inserções práticas do sistema.

3.2. O *Shape Coding* em escolas europeias de surdos: três exemplos.

Após ser apresentada ao *Shape Coding* através do trabalho de Lebedeff (2015), o qual faz referência à escola inglesa Oak Lodge, outras escolas foram identificadas como usuárias desta estratégia para o trabalho com L2M2 escrita para surdos. O uso do sistema com alunos surdos pôde ser visto na escola Heathlands, também na Inglaterra, e na Moray House Education School, na Escócia.

Sobre a Oak Lodge, escola para surdos de certa referência na região de Londres, se utiliza do “*Visual Coding*”, como aparece em sua página na internet¹⁷, para que os alunos possam desenvolver sua competência leitora da Língua Inglesa. No trabalho de Lebedeff (2015), este sistema é caracterizado, por uma das professoras da escola, como sendo o mesmo de Susan Ebbels, o *Shape Coding*, estudo que motivou este trabalho. Ao demonstrar a forma com que se dava o ensino de Língua Inglesa para surdos, a questão visual do sistema se mostrou como estratégia importante na reflexão linguística e compreensão do funcionamento da língua. A seguir, na Figura 7, a autora registra um pouco do material utilizado na escola, no qual se pode perceber o uso da forma de verbos auxiliares sendo ligada a verbos “principais”, ou como seria em uma adaptação para a gramática da Língua Portuguesa, a forma de verbos instrumentais (auxiliares ou de ligação) para verbos predicadores transitivos ou intransitivos¹⁸. O aproveitamento da forma acontece na escola escocesa Moray House Education School, mas não fica claro no material na página desta escola se há diferenciações entre os verbos como aparece nas marcações do sistema original, de Ebbels (2007; 2014). Na mesma figura, as marcas

¹⁷ Maiores informações podem ser adquiridas em: http://oaklodge.wandsworth.sch.uk/OLS/?page_id=49691

¹⁸ Utilizo aqui termos de acordo com os estudos de Azeredo (2010) para fazer a relação com a gramática da Língua Portuguesa.

temporais também estão presentes, o que se acredita pertencer aos planejamentos para a comparação entre diferentes usos dos verbos para diferentes momentos na linha do tempo. A consciência visual de Oliveira (2009) pode ser vista na existência de figuras próximas aos verbos, além do próprio sistema visual de reconhecimento gramatical da língua.



Figura 7: Uso do *Shape Coding* com surdos na Oak Lodge
Fonte: Lebedeff (2015)

No exemplo da Figura 8, da Moray House School Education, percebe-se que não foram utilizadas as marcações das classes gramaticais (sublinhados) e ainda foram colocadas cores nas formas, o que não havia na proposta de Susan Ebbels (2007; 2014). As cores das formas também não condizem com os sublinhados, ou seja, não há ligação visual entre a identificação das classes com a posição sintática que estão ocupando nesta frase (“o gato atravessou a estrada”). Mesmo assim, a escola demonstra em sua página na internet que o sistema proporciona vários benefícios aos alunos surdos, por exemplo, o desenvolvimento da prática de autocorreção de textos escritos.

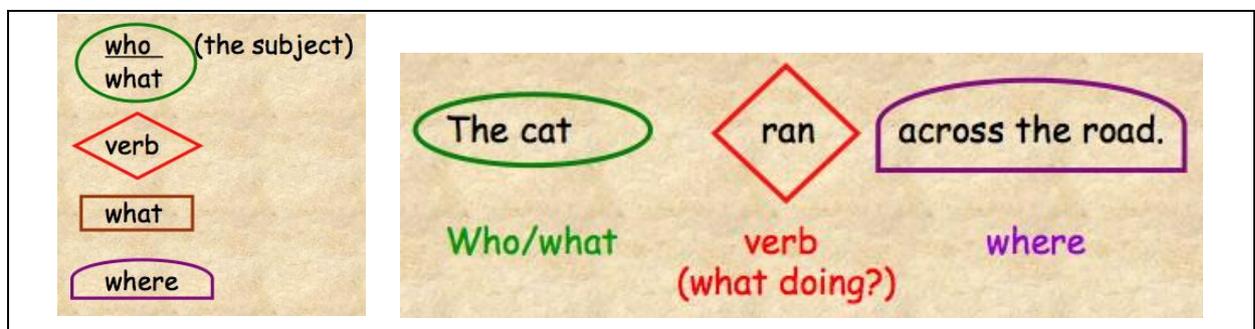


Figura 8: Formas no *Shape Coding* utilizado na Moray House School Education
Fonte: <http://www.ssc.education.ed.ac.uk/courses/deaf/djan102i.html> (2019)

A escola inglesa Heathlands, de acordo com sua página na internet, optou pelo uso do sistema para ajudar no entendimento de diferentes tipos de frases,

perceber diferenças entre as perguntas e outros conhecimentos puramente gramaticais para auxiliar na compreensão dos textos e do funcionamento da Língua Inglesa escrita. Esta, assim como a Moray House Education School, faz claramente menção ao sistema de Ebbels e, assim como as outras escolas de aqui descritas, não mantém a cor preta nas formas, mas as desenha coloridas. Na Figura 9, está um guia disponível na página da escola, em que não mostra a forma para verbos que as outras utilizaram, por isso, infere-se que a escola escocesa a utilize para verbos instrumentais, como seria na proposta original do *Shape Coding*.

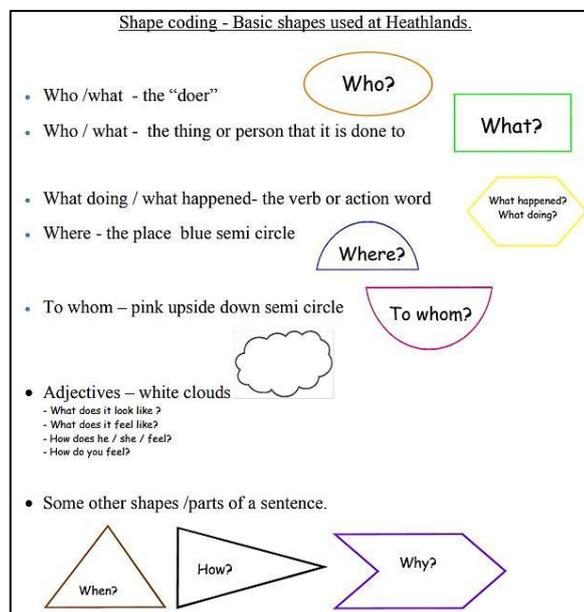


Figura 9: *Shape Coding* na escola Heathlands

Fonte: <http://heathlands.herts.sch.uk/download/shape-coding-guide-to-basic-shapes/> (2019)

Como se pôde notar, nenhuma das escolas para surdos que são adeptas do sistema *Shape Coding*, se utiliza dos marcadores com sublinhados para análise sintática. Acredito que eles estejam reservados aos primeiros passos na L2M2 dos alunos, ou seja, para reconhecer os elementos da frase, os nomes das coisas e onde se utilizam os vocábulos aprendidos. Já em uma análise sintática, se daria ênfase para as formas. Há certa equivalência entre as formas utilizadas nas duas escolas inglesas, ao designar a cor amarela para a forma verbal, mas isto não prova ser fruto de um mesmo estudo, ou ainda, de uma mesma adaptação.

Seria necessário maior estudo e visitas às aulas nas escolas para trazer evidências mais concretas, porém o que se pôde perceber foi que esta estratégia de reflexão linguística visual tem sido uma saída para algumas escolas europeias, que

depositam suas chances de ensino de uma L2M2 para surdos no estudo momentâneo de gramática explícita.

3.3. Língua Portuguesa para surdos do 6º ano em Escolas de Surdos: como aproximar a realidade das orientações dos PCN

Com uma amostra contingencial dos dados das escolas bilíngues e/ou especiais para surdos localizadas no Rio Grande do Sul, traço um comparativo com o PCN de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998a; 1998b) nas habilidades de leitura e escrita para o sexto ano do Ensino Fundamental. Este comparativo se dá por aproximação, visto que não há um material específico para as pessoas surdas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais contêm orientações para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, estando o sexto ano inserido no terceiro.

Ao compreender a Língua Portuguesa como segunda língua do surdo brasileiro, o ensino de LP vem sendo tratado como o de língua estrangeira. Utilizo-me deste entendimento, porém com ressalvas, visto que o uso que o aluno surdo fará da Língua Portuguesa em sua vida é bastante diferenciado daquele feito pelo aluno ouvinte da língua estrangeira trabalhada durante todo o ensino básico regular. Desta forma, defendo a o conceito presente no Relatório da Política Linguística da Educação Bilíngue para Surdos – RPLEB (MEC/SECADI, 2014) de LP como L2M2, com mudanças estruturais no planejamento do currículo regular para surdos e principalmente na metodologia de ensino da língua.

Sendo assim, em uma análise dos PCN de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (1998a; 1998b), percebo uma forte tendência ao trabalho com oralidade no tratamento de competências linguísticas a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira durante todo o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. A transição destas orientações para gêneros textuais escritos pode ser vista como uma barreira na obtenção de materiais didáticos, o que já é evidenciado nos diálogos com professores da educação de surdos em geral.

Diante disto, a falta de um aprofundamento nas habilidades de recepção e produção escrita dos alunos surdos, assim como naquelas inerentes ao conhecimento do funcionamento sistemático da língua alvo em questão, poderia

acarretar em lacunas no aprendizado, pois uma das propostas do RPLEB é a constituição e entendimento da LP como *língua de leitura*. Neste caminho, o conhecimento da língua portuguesa na escola se torna uma das bases para a construção de sua autonomia comunicacional para atuação social.

A sociedade brasileira espera, de acordo com a legislação vigente, um adulto surdo que se expresse através da LIBRAS, mas que saiba lidar com textos escritos em Língua Portuguesa como qualquer ouvinte. Isto decorre da Lei 10.436/02, a Lei de LIBRAS, como é conhecida. Neste documento, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação, porém não como um segundo idioma brasileiro. Isso interfere na sua aceitação em diversos ambientes em que estão imersos os indivíduos surdos, pois o estado exige, ao aceitar a LIBRAS, que ela não substitua a Língua Portuguesa escrita.

Mesmo tendo consciência de que também muitos adultos ouvintes enfrentam barreiras comunicacionais na língua materna, isto não é facilmente aceito quando não se tem uma via de comunicação além da escrita para fazer-se compreender com o seu interlocutor. Desta forma, acredito que o trabalho com a Língua Portuguesa com alunos surdos deva ser construído visando à autonomia social do indivíduo, o que ultrapassa as competências propostas para o trabalho com a língua estrangeira presente nos PCN, porém não atinge os objetivos expostos através dos conteúdos para a Língua Portuguesa como língua materna no mesmo documento.

Este *entrelugar* em que se encontra a LP como L2M2 na educação de surdos vem sendo discutido por inúmeros pesquisadores nos últimos vinte anos, por exemplo, em Capovilla e Capovilla (2002), Lacerda e Lodi (2009), Lodi (2013) e Pereira (2011; 2014). Percebe-se, neste contexto que a inserção gradativa da consciência metalinguística sobre a segunda língua acontece de maneira aproximada ao esquema presente nos PCN, quando se fala em língua estrangeira:

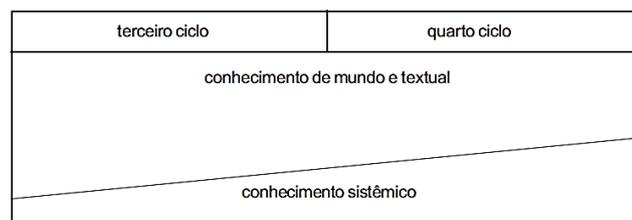


Figura 10: Progressão geral
Fonte: PCN de língua estrangeira (BRASIL, 1998a, p. 72)

O conhecimento sistêmico, ou seja, a consciência metalinguística a ser desenvolvida com o aluno surdo parte de uma compreensão geral de mundo através da língua de sinais. Neste ponto, resalto a importância da experiência social do surdo além da fluência em LIBRAS. Uma proposta curricular que integre as duas línguas com base na ação do indivíduo na sociedade de modo prático se mostra imprescindível para que ocorra a educação bilíngue para surdos nos moldes do RPLEB (MEC/SECADI, 2014).

Voltando a discussão para o foco desta dissertação, trato então de estratégias que possam facilitar a inserção deste conhecimento sistêmico através do desenvolvimento de uma consciência visual (OLIVEIRA, 2009) e da reflexão sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. Oliveira trata de questões mais básicas sobre a compreensão da Língua Portuguesa, porém discute na sua tese a importância de tornar os conhecimentos na L2 mais visuais para um *surdo aprendente*, trabalhados por um *bilíngue ensinante* (OLIVEIRA, 2009). O professor, mencionado como *bilíngue ensinante*, precisa, segundo a autora, ter conhecimento aprofundado das duas línguas, para assim poder fazer relações significativas em sala de aula.

Avançando para a consciência metalinguística, proponho, neste trabalho, o uso de marcas visuais para o reconhecimento de alguns elementos inerentes à análise linguística da Língua Portuguesa. Sabendo do prazo reduzido em que se dá o Curso de Mestrado, vi-me obrigada a dar ênfase à apenas uma etapa da escolarização básica, o sexto ano do Ensino Fundamental. Como já comentado na introdução, exerço a função de docente da disciplina de LP com alunos surdos do Ensino Fundamental de uma Escola Especial de Surdos de Pelotas-RS. Para orientar meu trabalho, entrei em contato com escolas de surdos gaúchas para informações. Desta forma, os itens gramaticais foram escolhidos após o recebimento dos questionários de sondagem (APÊNDICE A) acerca dos conteúdos relacionados com as competências linguísticas a serem desenvolvidas com os alunos do sexto ano.

A partir destes dados, seria possível a criação de marcas visuais para a análise gramatical de enunciados em Língua Portuguesa trazendo influências da LIBRAS e do *Shape Coding*. Para o contato com as escolas de surdos, foi solicitada a lista de e-mails daquelas localizadas no estado do Rio Grande do Sul para uma das professoras coordenadoras do GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos, do qual minha orientadora e eu fazemos parte. Vários deles

não estavam com o nome da escola de modo claro, alguns com os nomes de professores das escolas, mas o questionário foi enviado para toda a lista fornecida.

O formulário de sondagem das escolas foi criado com o auxílio da ferramenta *Google Forms* e enviado via e-mail com texto em Língua Portuguesa e LIBRAS, tendo em vista que as escolas são bilíngues e poderia haver coordenadores e/ou diretores surdos nas mesmas. Neste texto explicou-se o objetivo do questionário assim como as intenções com a pesquisa de Mestrado. As respostas ficaram armazenadas na própria ferramenta, podendo ser acessadas através do formulário ou tabulado e convertidos em uma tabela salva automaticamente no *Google Drive*. Infelizmente, no espaço de tempo de 55 dias, apenas três das 13 escolas contatadas deram retorno, respondendo ao questionário enviado por e-mail.

The image shows a Google Form titled "Ensino de Língua Portuguesa para surdos". The form content includes:

- Title:** Ensino de Língua Portuguesa para surdos
- Responsible Researcher:** JOSEANE MACIEL VIANA
- Institution:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
- Address:** RUA GOMES CARNEIRO, Nº1 Telefone: (53) 98103-8897
- Requirement:** *Obrigatório
- Field:** Endereço de e-mail *
- Text:** Olá! Obrigada por abrir o formulário! Meu nome é Joseane Viana, sou Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPEL. Minha pesquisa aborda questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa para indivíduos surdos, usuários de Libras. AGRADEÇO imensamente estes poucos minutos que levarás para responder a este questionário. Sabais que a sua participação é muito importante. Vamos começar?
- Video:** A video player shows a sign language interpreter with the text "Você está aqui!" overlaid.
- Navigation:** A "PRÓXIMA" button and a progress bar indicating "Página 1 de 7".
- Footer:** "Nunca envie senhas pelo Formulários Google."

Two callout boxes on the right side of the form identify specific elements:

- A black box with white text "Texto em LP" points to the main body of text.
- A black box with white text "Texto em LIBRAS" points to the video player.

Figura 11: Primeira página do questionário
Fonte: Arquivo pessoal

Neste período, foi realizado um envio em grupo (para todas as escolas), um reenvio individualizado e contatos. Quando necessário, os questionários foram reencaminhados. Mesmo assim, permaneceram as três respostas que haviam sido recebidas antes desta última tentativa de contato com as escolas. Muitas haviam

mudado o endereço de e-mail e o mesmo não havia sido modificado em redes sociais ou ainda nos registros do grupo GIPES.

Em uma análise de aproveitamento do instrumento de sondagem, a taxa percentual das respostas (23,08%) se mostrou próxima da média de devolução de questionários expressa por Lakatos e Marconi (2003) que é de 25% (p. 201). De modo geral, as três escolas possuem educação de nível fundamental com pelo menos um professor na área de Língua Portuguesa com formação em Letras. Uma das escolas acusou a presença de professores com pós graduação, não indicando o nível. Paralelamente às aulas curriculares, duas das escolas possuem projetos que visam desenvolver as habilidades de recepção e produção em Língua Portuguesa escrita. Uma falha no questionário foi a não existência de uma pergunta acerca da proficiência em LIBRAS e se esta era a língua de instrução, utilizada pelo(a) professor(a) nas aulas, mas pelas escolas serem caracterizadas como *escolas bilíngues*, infere-se que isto ocorra.

No que tange ao acesso às competências linguísticas a serem exploradas e aos conteúdos trabalhados no sexto ano, as respostas não vieram de todas as escolas, porém foi possível traçar uma análise, contrapondo-as com os PCN de Língua Portuguesa (1998a) e Língua Estrangeira (1998b). Refletindo sobre as respostas separadamente, apenas dois representantes das escolas expuseram seus objetivos no desenvolvimento das competências linguísticas, mesmo que de modo geral, como pode ser visto a seguir:

Escola 1¹⁹: produção textual, interpretação de texto, relação de imagens e palavras em português.
Escola 2: aprofundamento da língua portuguesa escrita.
Escola 3: não sei informar, precisa ver direto com a professora de LP.

Ao me referir às competências linguísticas, busco encontrar sobre quais elementos de análise gramatical se voltam as reflexões realizadas nas aulas de Língua Portuguesa com o sexto ano destas escolas, para assim analisar como as mesmas visam desenvolver a *competência linguística* do aluno surdo. Esta questão é aqui levantada por compreender que existem diferentes competências a serem trabalhadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de línguas, sendo elas a comunicativa, a discursiva e a linguística, cada uma com suas bases teóricas

¹⁹ As escolas foram numeradas de acordo com a ordem de retorno dos questionários.

e evidenciando a existência e a importância do desenvolvimento das três quando se almeja a fluência e o conhecimento do idioma estudado (CANALE; SWAIN, 1980). Não cabe aqui discorrer sobre cada uma delas, sabendo que meu olhar estará focado apenas na terceira. Luíz Carlos Travaglia, no Glossário Ceale²⁰, define competência linguística como:

um termo que denomina a capacidade do usuário da língua de produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas, que são denominadas sentenças, frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas. (...) Assim julgamos que “*O menino comeu a maçã*” é uma frase da língua portuguesa, *gramatical*, isto é, produzida de acordo com a gramática da língua, as regras ou normas internalizadas. Por outro lado, uma frase como “*Menino o comeu maçã a*” é considerada como *agramatical*, ou seja, como uma frase estranha ou que não é boa e, portanto, não pertencente à língua, porque há uma regra da língua que não permite colocar o artigo depois do substantivo.

E continua, ressaltando que:

podemos considerar que a *competência linguística* representa uma aptidão para identificar e manipular as formas dos signos (palavras, prefixos, sufixos, desinências de gênero e número, estruturas sintáticas, entre outros), as regras de combinação dos mesmos (a combinação de prefixos e sufixos com a raiz da palavra para formar novas palavras, a combinação de termos para formar uma oração, a combinação de orações para formar um período) e sua significação. Nesse sentido, acredita-se que se pode ampliar a *competência linguística* dos alunos possibilitando a eles a interação com gêneros textuais diversos, de modo a lhes permitir o conhecimento de novos signos e suas possíveis formas, sua possibilidade de combinação e suas possibilidades de sentido em diferentes textos e contextos.

Mesmo discutindo se a competência linguística é algo inato ao falante ou não, Travaglia deixa claro que, na sua opinião, ela pode ser ampliada quando o aluno tem contato com textos e reflete sobre a maneira com que foi utilizada a língua neles. Ou seja, Em uma L2M2 para surdos, seria possível o desenvolvimento de tal conhecimento, através do estudo de textos e um planejamento adequado.

Neste caminho, se percebe a preocupação do trabalho com textos pela *Escola 1*, mesmo que sem o esclarecimento de gêneros ou ainda do enfoque linguístico a ser dado nas atividades. Na mesma linha, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a) incentivam o uso de diferentes textos em sala de aula, explorando os aspectos semânticos e linguísticos, buscando refletir sobre “conceitos gramaticais e estrutura das palavras, das frases e dos períodos”, além de vocabulário e compreensão geral do texto em si (VEIGA, SILVA, 2018, p. 110). Desta forma, esta mesma escola está indo ao encontro, tanto dos PCN, quanto do

²⁰ Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-linguistica>. Acessado em 04/01/2019.

Relatório da Política Linguística da Educação Bilíngue para Surdos (MEC/SECADI, 2014), ao enfatizar a necessidade de construir a Língua Portuguesa como *língua de leitura*, com base em textos.

Na mesma instituição de ensino, o conhecimento lexical é ampliado através da experiência visual, visto que se utilizam de imagens para trabalhar as palavras. Não há, em uma primeira análise, problemas no uso deste tipo de atividade, pois se entende que engloba LIBRAS, LP e a experiência visual, característica inerente a surdez e que deveria ser trazida sempre que possível para a sala de aula com alunos surdos. Isto é, à primeira vista, uma pedagogia visual de ensino de segunda língua. A preocupação fica na forma como se dá a prática em sala de aula antes e após este trabalho com imagens. Se tivermos o papel, os desenhos, com a discussão de quais espaços estes elementos ocupam em um dado texto, ou na vida dos alunos, ou ainda que posições sintáticas eles poderiam ocupar, seria, talvez, uma forma de fazer os alunos refletirem sobre a língua em uso, ainda mais se forem capazes de trazer suas próprias vivências e explorarem outras utilizando-se do léxico aprendido em sala de aula.

Acima disso, deve estar a relação USO→REFLEXÃO→USO, trazida nos PCN de Língua Portuguesa e que se mostra como base para os planejamentos em torno do trabalho com línguas. Nos PCN de Língua Estrangeira, mais especificamente quando trata da necessidade de se explorar o conhecimento de mundo do aluno, esta relação é retomada ao defender no documento que:

a dificuldade para entender a fala de alguém sobre um assunto que desconheça pode ser maior se o aluno tiver problemas com o vocabulário usado e/ou com a sintaxe. Por outro lado, essa dificuldade será diminuída se o assunto já for do conhecimento do aluno. (BRASIL, 1998b, p. 30)

Ou seja, o conhecimento de mundo pode auxiliar na compreensão da língua mesmo que o aluno desconheça elementos gramaticais, porém suas dificuldades comunicacionais podem ser acentuadas em momentos em que desconhece o assunto e houver lacunas significativas no desenvolvimento da sua competência linguística. Fica em destaque, de acordo com o excerto, a importância da fase de REFLEXÃO, ou seja, análise linguística, dentro de um trabalho maior, que traga outros aspectos inerentes do ensino de línguas.

Acredito que a *Escola 2* esteja na mesma linha ao mostrar que o trabalho está voltado para o “aprofundamento da língua portuguesa escrita”, porém como isto

ocorre não fica claro. Uma hipótese é o trabalho por textos com auxílio de imagens, mas não se pode dar certeza da prática pedagógica da escola.

Sobre a descrição dos conteúdos trabalhados, as respostas foram limitadas, tendo em vista que apenas uma escola respondeu de forma satisfatória, ou seja, com elementos que poderiam ser discutidos neste trabalho:

Escola 1: conjugação verbal, substantivos (grau, número e gênero), preposições
Escola 2: (sem resposta)
Escola 3: não sei informar, precisa ver com a professora de LP

A relação de conteúdos busca sistematizar a atividade pedagógica, mas não há uma regra rígida, pelo menos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a). Há sim uma seqüenciação indicada pra os anos finais do Ensino Fundamental, que deveria ser desenvolvida conforme a evolução dos alunos:

(...) os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno [e devem estar] (...) articulados ao projeto educativo da escola, que se diferencia em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país, devem ser as referências fundamentais para o estabelecimento da seqüenciação dos conteúdos. (BRASIL, 1998a, p. 37)

Como se vê na resposta da *Escola 1*, os conteúdos são elencados no eixo da Reflexão sobre a Língua Portuguesa, não mostrando a sua conexão com o eixo do uso da mesma, conforme sugere os PCN, de acordo com a figura a seguir:

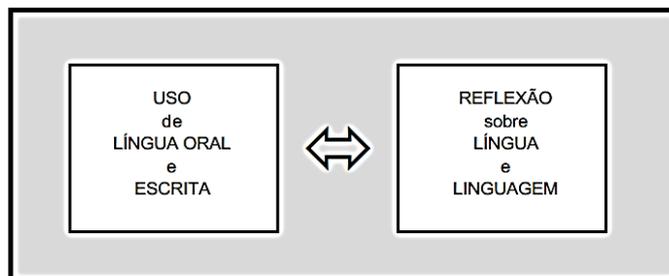


Figura 12: Eixos de organização dos conteúdos
 Fonte: BRASIL (1998a, p.34)

Não se pode afirmar que isto não seja posto em prática, mas não fica claro na resposta fornecida ao questionário. Conhecendo a realidade do ensino para alunos ouvintes, percebe-se, ao depararmos com os conteúdos destas turmas de 6º ano,

que eles foram elencados e sequenciados pensando em um contexto bilíngue de ensino de surdos. Isto pode ser dito pela evidenciação de elementos visuais para o conhecimento do léxico em Língua Portuguesa, assim como a pouca quantidade de conteúdos sendo trabalhada durante o período de um ano letivo e os elementos da competência linguística girarem em torno da leitura. Ao mesmo tempo, se os alunos chegarem ao sexto ano com certa fluência e conhecimento sistêmico sobre a L1 – LIBRAS, estes conteúdos poderiam ser ampliados, conforme avaliação da equipe docente das escolas.

Faz-se importante mencionar conteúdos de Língua Estrangeira que permeiam o ensino de ouvintes nos anos finais do Ensino Fundamental, para uma comparação em que podemos observar competências discursivas, comunicacionais e linguísticas sendo colocadas em formato de conteúdos para esta fase escolar:

Conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico:

- atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos;
- identificação de conectores que indicam uma relação semântica;
- identificação do grau de formalidade na escrita e na fala;
- reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual (BRASIL, 1998b, p. 75-76)

O que fica desta análise acerca dos conteúdos, quando cruzada com as bases que norteiam o desenvolvimento da competência linguística dos alunos de Ensino Fundamental (sexto ano) é que sendo para o trabalho com Língua Portuguesa (como língua materna para os PCN) ou com a Língua Estrangeira, a evolução no conhecimento sobre linguagem dos alunos “significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos” (BRASIL, 1998a, p. 34). Isto significa trazer a análise linguística para a sala de aula, em meio a práticas de uso da língua, como uma forma de compreensão aprofundada das adaptações necessárias nos diferentes contextos em que os seus usuários estão inseridos, recebendo ou produzindo textos.

Para a *Escola 1*, se mostrou necessário então o desenvolvimento de alguns elementos da competência linguística, sendo eles, de modo geral: as classes de palavras e os tempos verbais. Para o *Shape Coding* (EBBELS, 2014), estes elementos são marcados através de sublinhados e pistas inseridas neles, porém, como já mencionado, o sistema foi criado para ser utilizado com ouvintes,

precisando de adaptações para os surdos que estejam voltadas para a experiência visual e a língua de sinais, neste caso a LIBRAS.

Ao aproximar as respostas das escolas com o planejamento da Escola de Surdos de Pelotas (ANEXO A) que foi construído para o trabalho com surdos do sexto ano do Ensino Fundamental, já no objetivo geral se percebe a relação entre Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais:

Objetivo geral da disciplina: Desenvolver as habilidades de recepção e produção na Língua Portuguesa escrita e na Língua Brasileira de Sinais, oportunizando relações de sentido e análise linguística a fim de refletir sobre o funcionamento dos idiomas utilizados pela comunidade surda brasileira, assim como construir e aprimorar a autonomia comunicacional e a formação cidadã do aluno surdo.

Há a ênfase no desenvolvimento comunicacional, assim como faz menção à reflexão linguística. Ou seja, o uso e a reflexão sobre a LP devem caminhar juntos. A lista de conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo também traz os grandes tópicos *classes de palavras* e *tempos verbais*, este último se atendo apenas ao Modo Indicativo.

A seguir, concentro-me nas adaptações para o contexto da educação de surdos brasileiros, em nível de sexto ano do Ensino Fundamental. As adaptações foram realizadas a partir de um quadro de equivalências entre os conteúdos mencionados na sondagem feita com as escolas bilíngues de surdos do Rio Grande do Sul, as orientações dos PCN e o planejamento do 6º ano do ano letivo de 2018, proposto pela Escola Especial de Surdos de Pelotas-RS.

3.4. Adaptação do *Shape Coding*: visualidade na ampliação da competência linguística dos surdos do 6º ano do Ensino Fundamental

Nas primeiras análises do sistema, é percebida a quantidade de recursos já existentes e de fácil utilização e tradução para a Língua Portuguesa. Porém, devido às diferenças entre as gramáticas das línguas orais envolvidas (LI-LP) se fazem necessários alguns ajustes. Entende-se que estas ideias possam auxiliar na ampliação da competência linguística do aluno surdo do sexto ano do Ensino Fundamental. Acredito nesta possibilidade de ajuda real em sala de aula, pois os

estudos para a adaptação aqui feita foi desenvolvida em contato permanente com a Escola de Surdos em que trabalho. Sendo assim, os papéis, de professora e de pesquisadora, se complementavam, estando esta pesquisa ligada à prática a todo o momento.

A Escola de Surdos de Pelotas é a mais antiga do Rio Grande do Sul, sendo mantida por contratos de Filantropia com os poderes Municipal e Estadual, além de doações de sócios. Ela completou 69 anos em setembro de 2018, sempre trabalhando com apenas o Ensino Fundamental, tendo hoje os níveis de Pré-escola, Anos iniciais e finais do EF e EJA. Neste mesmo ano, época em que foram desenvolvidas as atividades com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a escola contava com 21 alunos matriculados nesta etapa, divididos nos quatro anos.

Lecionei para o 6º, 7º, 8º e 9º anos a disciplina de Língua Portuguesa durante o ano letivo de 2018. Como primeira vez ensinando surdo do EF, aproveitei para colocar as leituras em prática e inovar com as adaptações feitas a partir do sistema de Ebbels (2007; 2014), o *Shape Coding*. Desta forma, minha prática de professora não esteve, em nenhum momento, alijada da condição de pesquisadora e vice-versa. Isto pode ser visto através das práticas descritas e discutidas neste capítulo a partir de uma perspectiva científica, de pesquisa na área da Educação de Surdos. A vantagem de estar lecionando durante o processo de adaptação e problematização do *Shape Coding* no ensino de surdos é poder ver e testar as possibilidades das pistas visuais na reflexão linguística da L2M2 ao vivo, em prática de sala de aula.

Após as análises dos questionários e estudo da gramática básica da LP, destacam-se os seguintes elementos: Classes de palavras (segundo o Paradigma Morfológico) e Estudo do verbo (tempos verbais). Diante disto, o sistema *Shape Coding* precisou de alterações e adaptações para alcançar a análise linguística inerente ao sexto ano. Proponho-me a partir de então a expor as ideias construídas com base no sistema criado por Susan Ebbels (2007; 2014), na gramática da Língua Portuguesa estudada (BECHARA, 2010; AZEREDO, 2010) e na Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008). Como forma pessoal de organização, dividi este momento em duas etapas:

3.4.1. *Tabela de classes gramaticais e cores de sublinhados e*

3.4.2. *Ampliação das marcas verbais de acordo com os Modos.*

3.4.1. Tabela de classes gramaticais e cores de sublinhados

Tomando como ponto de partida que temos dez classes de palavras segundo o paradigma morfológico (AZEREDO, 2010), a tabela de Ebbels (2014) não contempla tal quantidade, ou ainda não diferencia algumas delas (por exemplo, pronomes possessivos e artigos). Por isso, acredito ser interessante designarmos uma cor ou tipo de sublinhado para cada classe. Sendo assim, proponho o seguinte arranjo:

SHAPE CODING ADAPTADO – CORES	
CORES	SIGNIFICADO
<u>VERMELHO</u>	SUBSTANTIVOS
<u>ROSA</u>	PRONOMES PESSOAIS/ OBLÍQUOS/ INDEFINIDOS
<u>ROSA</u>	PRONOMES POSSESSIVOS/ INTERROGATIVOS/ RELATIVOS
<u>ROXO</u>	ARTIGOS
<u>VERDE</u>	ADJETIVOS
<u>AZUL</u>	VERBOS
<u>BEGE</u>	NUMERAIS
<u>CINZA</u>	INTERJEIÇÕES
<u>AMARELO</u>	PREPOSIÇÕES
<u>MARROM</u>	ADVÉRBIOS
<u>LARANJA</u>	CONJUNÇÕES COORDENATIVAS
<u>LARANJA</u>	CONJUNÇÕES SUBORDINATIVAS

Tabela 5: Cores no sistema *Shape Coding* adaptado
Fonte: Elaborado pela autora.

A princípio se pode notar a manutenção das cores do sistema original, sendo diferenciado o tipo de sublinhados em vermelho e em laranja e acrescentadas as cores dos artigos, numerais e interjeições. Estas foram inseridas para completar a tabela com as classes de palavras, tendo consciência da separação de algumas em virtude do seu uso sintático. A classe *pronomes* e a *conjunções* foram divididas em sublinhados diferenciados para expressar a sua completude no significado ou a sua “falta”, porém unificados por classe gramatical, ou seja, pronomes em rosa e conjunções em laranja.

Os *pronomes* são uma classe de palavras a qual “se refere a um significado léxico indicado pela situação ou por outras palavras do contexto” (BECHARA, 2010). Assim sendo, esta classe não possui a informação completa em si, ou ainda, necessita de retorno ao texto para a obtenção da mesma. Por isso, a escolha da cor rosa para mostrar que ela vem da cor vermelha, logo depende de um substantivo, para passar visualmente a ideia de falta, de incompletude da informação.

A diferença entre o tipo de sublinhado contínuo e tracejado se deu pela função sintática. Devido aos conteúdos elencados não chegarem ao uso das formas sintáticas do sistema *Shape Coding*, não será possível fazer o cruzamento de informações, mas para que isso se torne possível em um momento futuro, já deixo separados aqui, em contínuo, os *pronomes* que poderão ocupar as posições de sujeito e objetos. São eles: os *pronomes pessoais retos*, os *pronomes pessoais oblíquos (átonos e tônicos)* e *pronomes indefinidos*.

Para evidenciar a função sintática que estas classes podem ocupar (que nesta etapa escolar são trabalhados no viés de substituição de substantivos por *pronomes pessoais* do caso reto, compreendendo os referenciais nos textos), entendeu-se que a manutenção do sublinhado contínuo é positiva, para fazer a ligação com os substantivos (mais fortes, em vermelho). Com o avançar acadêmico, *pronomes* do caso oblíquo podem estar na função de objetos (diretos ou indiretos), assim como os *pronomes indefinidos*, e poderão ser aproveitadas as marcações em contínuo para as análises. Em uma aplicação prática e inicial, o aluno teria contato com o sistema na produção escrita em geral e na interpretação de sentenças, como:

Maria foi ao mercado. Ela comprou arroz para o almoço.

Quem é ela? Maria.

A diretora e eu vamos ao campeonato de Xadrez amanhã.

Nós vamos ao campeonato de Xadrez amanhã.

Estes tipos de exemplos são frequentes em atividades com alunos surdos e ouvintes. Talvez com os surdos haja maior repetição, visto que os vocábulos utilizados podem se afastar da visualidade e necessitar de acomodação na memória do aluno, na construção da sua L2M2. Neste caso, poderia o professor aproveitar a marca visual em rosa para mostrar que o *pronome pessoal*, inserido em um dado texto, possui a “função referencial [de] identificar as pessoas do discurso”

(AZEREDO, 2010), tornando a consciência linguística do aluno mais apurada. Esta evolução pode acontecer ao mesmo tempo em que constrói a possibilidade de os alunos não repetirem o substantivo diversas vezes em uma mesma sentença.

O trabalho com pronomes pessoais pode parecer algo banal e rápido no que tange à tradução entre as L1 e L2 de um aprendente. Porém ao estudarmos a Língua Brasileira de Sinais, percebemos a variedade de sinais que se referem ao pronome pessoal *nós*, por exemplo. Nas figuras a seguir, trago uma atividade realizada com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, em que foi motivada a reflexão sobre a LIBRAS e a Língua Portuguesa no uso dos pronomes pessoais:

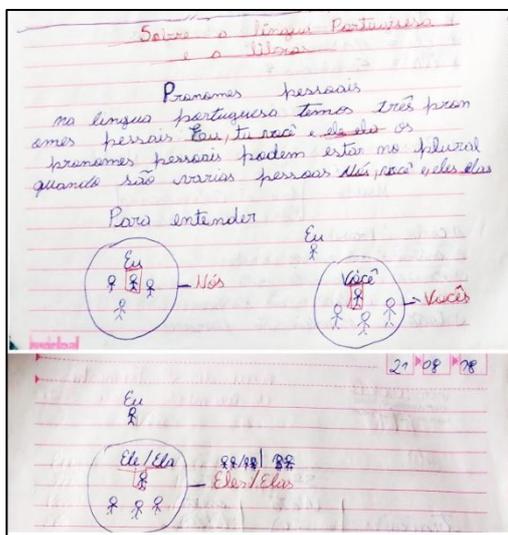


Figura 13: Pronomes Pessoais através de desenhos
Fonte: Arquivo pessoal

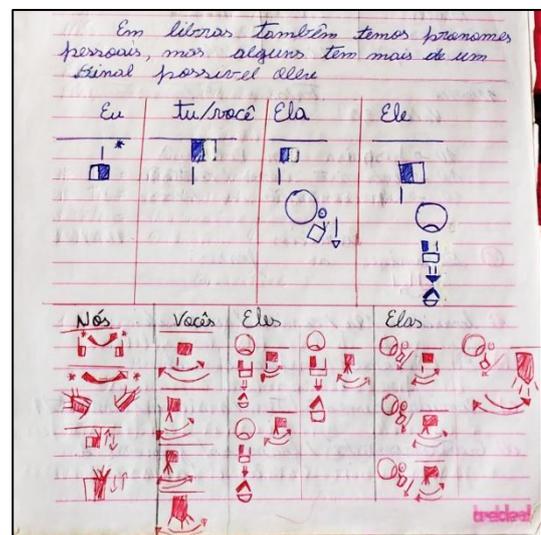


Figura 14: Pronomes Pessoais através de Escrita de Sinais
Fonte: Arquivo pessoal

A partir das imagens, pode-se perceber que além de se pensar nos pronomes pessoais através de desenhos (Figura 13), busquei registrar em Escrita de Sinais²¹, em conjunto com os alunos, as possibilidades de se expressar o mesmo pronome dentro da sua L1 (Figura 14). Este exercício de reflexão com os alunos, entre outros momentos em sala de aula, mostrou o quanto foi importante dedicar momentos para o desenvolvimento de uma consciência metalinguística com os surdos no desenvolvimento da sua L2M2. Ao me debruçar sobre o *Shape Coding*, ficou evidente a necessidade de diferenciar os tipos de pronomes para possibilitar o

²¹ A Escrita de Sinais, ou *Sign Writing*, “é uma escrita visual direta e uma solução completa para escrever as Línguas de Sinais” (BARRETO, BARRETO, 2015, p. 76).

pensamento e uso deles dentro da ordem sintática, com segurança, em momentos futuros.

Acerca dos pronomes possessivos, foi trabalhado dentro do tema FAMÍLIA com o sexto ano do Ensino Fundamental o seu uso nas sentenças em LP. Após a construção e conversa sobre as árvores genealógicas dos alunos, partimos para a reflexão sobre a escrita das frases de apresentação de familiares. Inserido na segunda fase do esquema USO→REFLEXÃO→USO, conforme orientação dos PCN (BRASIL, 1998a), o estudo sobre a forma a ser utilizada para diferentes pessoas das quais estava se falando, seja da própria família ou de seus colegas, foi feito em conjunto, sempre em comparação com a LIBRAS. Com base nas explicações e exercícios, os alunos puderam ampliar vocabulário, assim como sua competência linguística.

Meu objetivo era fazer com que os alunos entendessem que os *pronomes possessivos* “expressam um vínculo qualquer, constante ou eventual, entre o objeto ou assunto de que se fala e cada uma das pessoas do discurso” (AZEREDO, 2010, p. 122), neste caso, o vínculo de parentesco. Após discutir por diversas vezes em aula o uso dos vocábulos “sua/seu/suas/seus” e “tua/teu/tuas/teus”, para concordar com os pronomes pessoais retos *você* e *tu*, respectivamente, percebi que os alunos conseguiam se adaptar ao uso destes. Porém, ao inserir os pronomes pessoais retos *ela/ele*, havia certa negativa para o uso do “sua/seu/suas/seus”, preferindo o pronome possessivo do Subsistema II “dela/dele” (AZEREDO, 2010, p. 123), tanto para a 3ª pessoa do singular quanto do plural, “delas/deles”.

Um agravante presente no trabalho com os pronomes possessivos em LIBRAS ao compará-los com os da LP, é a existência de um sinal, utilizado em grande escala, para referenciar os pronomes “tua/teu/tuas/teus”, “sua/seu/suas/seus”, “dela/dele/delas/deles”, facilitando a interferência linguística (MACWHINNEY, 2001) nos momentos de produção textual, principalmente. Além disso, a ordem sintática utilizada em dado discurso na LIBRAS pode ser diferente da ordem chamada direta em LP, sujeito-predicado (BECHARA, 2010, p. 18), a qual é primeiramente ensinada a um aluno surdo de L2M2.

Em LIBRAS existem diferentes possibilidades de expressão de uma mensagem, assim como em outras línguas de sinais. Para estudar as ordens das sentenças em Língua Brasileira de Sinais, Quadros e Karnopp (2004) apresentam estudos sobre a ASL (Língua Americana de Sinais), além de autores brasileiros que

“mencionam a flexibilidade da ordem das frases na língua de sinais brasileira: Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995)” (p. 139). Apesar das diversas ordens explicitadas no livro, não foi encontrada a forma como minhas colegas surdas, professoras da escola, e meus alunos descreviam as relações familiares. Ao estudar a gramática da LIBRAS, cheguei na escola com a certeza de que a produção em LIBRAS seria a mais próxima da SVO da LP que, segundo Quadros e Karnopp (2004), também é a mais utilizada na ASL e LIBRAS. Ou seja, esperava algo no sentido de: Ana é mãe de Maria, mas o que era produzido em LIBRAS se aproximava de MARIA-ANA-MÃE²². Quando eu demonstrava não entender (com o propósito de obter explicação ou outra forma de sinalização), os surdos sinalizavam: MARIA-ANA-MÃE-DELA. Algumas vezes, a palavra “dela” era feita em datilologia²³, e as pessoas da sentença (Maria e Ana) eram localizadas no espaço de sinalização com o pronome “dela” sendo apontado para o local em que fora colocada a Maria, afim de solucionar um possível engano de referente.



Figura 15: Sinalização de MARIA-ANA-MÃE
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 16: Sinalização de MARIA-ANA-MÃE-DELA
Fonte: Arquivo pessoal

²² Os exemplos em glosa da LIBRAS seguem o modelo de Quadros e Karnopp (2004).

²³ Datilologia é o uso do alfabeto manual para escrever as palavras em LP que traduzem o significado de um sinal em LIBRAS, direta ou aproximadamente (QUADROS, KARNOPP, 2004).

Percebia que o uso do pronome possessivo “dela/dele” era algo conhecido e usado na expressão em LIBRAS, porém desconheciam seu uso em textos ou frases mais curtas em LP. A diferenciação entre os pronomes possessivos para as pessoas *tu, você, ela/ele, vocês e elas/eles* também lhes era estranha, inclusive para as professoras, utilizando “dele” para referentes no feminino algumas vezes. Diante disto, procurei usar em atividades de sala de aula assim como em documentos de avaliação a expressão “nome dele/nome dela” para facilitar a compreensão dos alunos. Como pode ser visto no ANEXO B, inclusive a prova de recuperação do primeiro trimestre do sexto ano foi feita nesta direção, o que, acredito, ajudou a resolução da mesma, para a aluna em questão. Por isso, uma marcação diferenciada, em rosa tracejada, pode trazer o significado de falta de informação (tipo de sublinhado) para compreensão plena e mostra ainda que não aparecerá frequentemente isolado em posição de sujeito ou objetos.

Exceções para estes postulados existem, é claro, como em: “A minha casa é marrom. A dele é verde”, em que o pronome possessivo “dele” parece estar em posição de sujeito isolado. Mas espera-se que estes casos sejam trabalhados com a reflexão sobre a omissão do substantivo *casa*, com o qual concorda o pronome em questão.

A diferenciação no tipo de sublinhado aconteceu novamente na identificação das conjunções, com um contínuo e outro tracejado. Seguindo a mesma lógica, buscou-se evidenciar visualmente a necessidade ou não de maiores informações para a compreensão da ideia por completo. As conjunções, de modo geral, são “unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado” (BECHARA, 2010, p. 321) e podem ser de dois tipos: coordenativas e subordinativas. São de uma classe invariável, assim como os advérbios, as preposições e as interjeições, ou seja, não variam de acordo com modo, número, gênero e pessoa como as demais classes de palavras, segundo o Paradigma Morfológico (AZEREDO, 2010, p. 105).

O sublinhado laranja foi destinado, assim como o rosa nos pronomes, para identificar a classe destas palavras, o que se afasta um pouco da proposta de Ebbels (2007, 2014), porém com diferença no tipo para poder ser utilizado na compreensão sintática. As conjunções coordenativas unem partes de mesmo valor sintático, as quais podem aparecer em orações independentes, (AZEREDO, 2010;

BECHARA, 2010). Assim sendo, um sublinhado contínuo poderia se aplicar para o entendimento de um período composto por coordenação como no exemplo a seguir:

Períodos simples:

Pedro fez concurso para Medicina.

Maria se prepara para a mesma profissão.

Período composto por coordenação:

Pedro fez concurso para medicina e Maria se prepara para a mesma profissão.

(Adaptado de BECHARA, 2010)

Sendo assim, percebe-se que a marcação de um sublinhado laranja contínuo poderia trazer a ideia de informações completas, independentes.

As conjunções subordinativas precedem “uma oração desenvolvida, convertendo-a em constituinte de uma oração maior” (AZEREDO, 2010, p. 146), passando a “exercer uma das funções sintáticas próprias do substantivo, do adjetivo e do advérbio” (BECHARA, 2010, p. 322). Para expressar visualmente esta informação inacabada, ou ainda, que está no interior de uma maior, foi escolhido o sublinhado tracejado para que, assim como nos pronomes possessivos já explicados, faça com que o leitor surdo perceba esta palavra como parte de um significado maior, não encontrado somente na(s) palavra(s) que o sucedem. Uma aplicação prática para a análise de um período composto por subordinação seria:

Soubemos que vai chover. (Adaptado de BECHARA, 2010)

No exemplo acima, em destaque através de uma das formas do *Shape Coding*, a oração “vai chover” é introduzida pela conjunção subordinativa *que*, a qual, no contexto deste período, faz com que ela perca a sua característica de enunciado independente, para subordinar-se à oração principal “Soubemos”, exercendo a função de objeto direto da mesma (BECHARA, 2010, p. 321). Esta perda de status da oração subordinada também poderia ser visualizada na “perda” de partes do sublinhado laranja.

Ainda para completar a tabela das cores com as classes de palavras, fez-se necessária a inserção de três outras classes: a dos artigos, a dos numerais e a das interjeições. A inclusão dos artigos se mostra cabível uma vez que em Língua

Portuguesa eles exprimem gênero e número do substantivo o qual acompanha. Isto não acontece em Língua Inglesa, talvez por isso não se mostrasse significativa a utilização de uma cor específica. Isto pode ser visto nos exemplos das tabelas a seguir:

Língua Inglesa		
Artigos Indefinidos	Masculino	Feminino
Singular	a beautiful car	a beautiful motorcycle
Plural	(some) beautiful cars	(some) beautiful motorcycles
Artigos Definidos	Masculino	Feminino
Singular	the beautiful car	the beautiful motorcycle
Plural	the beautiful cars	the beautiful motorcycles

Tabela 6: Artigos definidos e Indefinidos na Língua Inglesa
Fonte: Elaborado pela autora com base em Murphy (2010)

Língua Portuguesa		
Artigos Indefinidos	Masculino	Feminino
Singular	um carro bonito	uma motocicleta bonita
Plural	uns carros bonitos	umas motocicletas bonitas
Artigos Definidos	Masculino	Feminino
Singular	o carro bonito	a motocicleta bonita
Plural	os carros bonitos	as motocicletas bonitas

Tabela 7: Artigos definidos e Indefinidos na Língua Portuguesa
Fonte: Elaborado pela autora com base em Bechara (2010)

Ao mesmo tempo, alguns dos artigos indefinidos podem ser confundidos com numerais no nosso idioma (ex.: um, uma), e isto acontece recorrentemente nas aulas de LP. Um destaque para tal classe se mostrou ser algo positivo para a compreensão e produção dos textos escritos.

Sabemos que em LP os gêneros dos substantivos regem os gêneros dos adjetivos e dos artigos, e isto acaba por ser um conteúdo óbvio quando trabalhado com crianças ouvintes brasileiras, as quais se acostumam a ouvir nomes acompanhados de artigos e adjetivos em concordância de gênero, mas para os alunos surdos não é tão simples. Pelo simples fato do contato com a Língua Portuguesa ser através da escrita, e que sinais em si não tem gênero (a não ser que se faça questão de evidenciar em alguns deles), é preciso que se ensine aos alunos

surdos o gênero das coisas e pessoas e como formular sentenças em concordância. Os artigos são, por muitas vezes, como percebo na prática com crianças e adultos surdos, “esquecidos” nas produções escritas em LP.

Benassi et al (2013) explica que, em Língua Brasileira de Sinais, se

(...) um locutor referenciar um sujeito no discurso e não incluir o sinal de MULHER, estará se referindo a um indivíduo do sexo masculino, ou a uma forma generalizada, a ambos os gêneros. Havendo a aplicação do signo MULHER, o locutor estará se referenciando a um elemento específico. (p. 140)

Ou seja, o signo MULHER entra para marcar itens específicos, mesmo que uma vez na oração inteira, não sendo necessária sua repetição ao longo da sinalização. Na construção em LP, precisamos demarcar o gênero em adjetivos e artigos de acordo com o substantivo, seja ele animado ou inanimado. Já em LIBRAS, gêneros são aplicados em sua maioria para os substantivos animados, sendo o gênero dos adjetivos ligados automaticamente aquele marcado no substantivo, porém sem precisar repetir o sinal de MULHER, por exemplo. Os seres inanimados ficam pendentes de concordância, quando expressos em sinais, pois não há, em sua maioria, a marca de MULHER em substantivos comuns femininos deste tipo. Por exemplo:

- a) JORNALISTA_{MULHER} BONIT@
 - b) JORNATISTA BONIT@
 - c) ONTEM EU VER FOGÃO CAR@
 - d) ONTEM EU VER CAMA-CAMA-CAMA CAR@
-
- a) A jornalista é bonita
 - b) O jornalista é bonito
 - c) Eu vi um fogão caro ontem.
 - d) Eu vi umas camas caras ontem.

Procurei evidenciar aqui alguns exemplos de frases em LIBRAS e em LP, respectivamente, fosse possível a percepção da distância entre as gramáticas. Coloquei somente a na ordem direta, que seria a mais utilizada em ambas (QUADROS, KARNOPP, 2004; BECHARA, 2010). O sinal gráfico @ significa, nos registros linguísticos da LIBRAS que esta palavra pode estar tanto no feminino quanto no masculino, necessitando uma análise do entorno dela ou ainda do contexto geral do enunciado. No exemplo a, na forma em LIBRAS o artigo definido não aparece e só podemos construir a oração em LP no feminino pelo sinal de

MULHER indicado junto ao substantivo. O mesmo ocorre com a frase *b*, em que se opta pelas formas no gênero masculino pela falta do signo MULHER (BENASSI et al, 2013).

Já nos exemplos *c* e *d*, o gênero do artigo indefinido e do adjetivo é colocado de acordo com o conhecimento prévio da LP (fogão é masculino e cama é feminino), assim como aconteceria com os substantivos de seres animados como mãe e pai, em que não é necessária a sinalização do gênero. Pode-se notar então, que o estudo dos artigos definidos e indefinidos com surdos precisaria ser mais explícito para que compreendam o porquê da sua existência em diversos textos e que a sua concordância de gênero funciona assim como nos adjetivos e alguns substantivos.

No exemplo *d* percebe-se o uso da repetição do sinal em LIBRAS para evidenciar o plural. A flexão de número em LP é visualizada pela presença ou ausência do morfema de plural *-s*, a qual busca evidenciar uma oposição entre “um” (singular) e “mais de um” (plural) (AZEREDO, 2010, p. 112). Na LIBRAS estas quantidades podem aparecer de forma explícita ou não, pela repetição o sinal. Se houver a necessidade pelo emissor da mensagem de mostrar a quantidade, este irá inserir um numeral ao seu discurso, enquanto no caso contrário haverá somente a repetição do signo linguístico dentro da produção da LIBRAS (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 119).

Como os artigos, assim como os adjetivos, devem concordar com os substantivos, em LP, e estes podem variar em gênero e número, percebi durante as aulas para surdos do sexto ano do Ensino Fundamental da Escola de Surdos de Pelotas que também deveria ser reservado um momento para a análise do funcionamento dos artigos, dentro do tema MINHA CASA. Uma das atividades desenvolvidas foi o reconhecimento dos gêneros dos móveis da casa através de estudo com a gramática explícita da LP sobre os artigos definidos e indefinidos (ANEXO C), após eles terem confeccionado uma maquete da própria casa para reconhecer os vocábulos no uso.

A opção de trabalhar no formato USO→REFLEXÃO→USO segue as orientações dos PCN e a inclusão do desenvolvimento da consciência metalinguística se deu no momento de reflexão, assim como o documento indica. Em todos os trimestres, com os alunos do sexto ano principalmente, foi trabalhada reflexão chamando a atenção para o uso no dia a dia e na leitura de textos autênticos ou criados apenas para fixação dos elementos estudados. A criação de

pode ser visualizado através da duplicação do sublinhado, como segue com as cores já adaptadas:

- c) Eu vi um fogão caro ontem.
- d) Eu vi umas camas caras ontem.

Acredita-se que desta forma os alunos surdos conseguem compreender com maior facilidade e de forma visual as classes que podem variar em número, enquanto outras se mantêm no singular, ou seja, são invariáveis. Torna-se mais acessível, desta forma, o entendimento de que os verbos somente irão se modificar tendo o sujeito sido modificado também. Ou seja, mesmo que o objeto direto esteja no plural, se o sujeito for singular, o verbo irá acompanhar este ao invés daquele.

Nesta etapa, somente as cores e os tipos de sublinhado foram alterados ou criados, as marcações de plural e singular se mantiveram. Foram inseridas outras duas classes de palavras, apenas para que a tabela ficasse completa, com cores que diferissem das demais e não fossem uma variação da mesma cor (por exemplo, azul claro ou verde claro). A escolha do bege para os numerais e do cinza para as interjeições aconteceram naturalmente ao analisar um conjunto de doze cores de lápis de cor, eliminando a cor preta, a qual poderia ser utilizada para escrever as sentenças em um quadro branco ou caderno. Com este conjunto de cores e tipos de sublinhados, atividades poderiam ser criadas sem a aquisição de materiais em cores difíceis de encontrar no mercado.

3.4.2. *Ampliação das marcas verbais de acordo com os Modos*

A partir dos artigos e materiais referentes ao *Shape Coding* de Ebbels (2007, 2014), das aplicações em termos de análise dos tempos verbais do sistema com alunos surdos (SAMPAIO, 2018) e das escolas pesquisadas trazerem este conteúdo como relativo ao sexto ano do Ensino Fundamental, vi-me obrigada a me debruçar sobre as marcações para os verbos e sua relação com a Experiência Visual Surda (SKLIAR, 2001), a Língua Brasileira de Sinais, a Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008) e a construção de uma Consciência Visual (OLIVEIRA, 2009) na ampliação da competência linguística dos alunos surdos.

Como ponto de partida, Sampaio (2018) criou uma linha do tempo para ilustrar as marcações de acordo com o sistema de Ebbels (2007, 2014). Nesta linha, apenas estão marcados os grandes tempos, passado, presente e futuro, sem fazer menção aos diversos tempos de que existem dentro de cada um destes. Além disto, a pesquisadora trabalhou com o Modo Indicativo, e mostrou em suas pesquisas que o resultado foi satisfatório ao ponto de aparecer os diferentes tempos na produção textual dos alunos surdos.

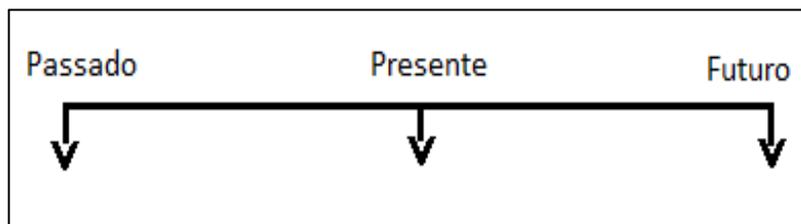


Figura 18: Linha do tempo adaptada a partir do *Shape Coding*
Fonte: Sampaio (2018, p. 15)

Pensando no sublinhado de um verbo, e buscando em LIBRAS uma possível sinalização que o deixasse claro para os alunos, acredito que esta linha do tempo funcionaria para o estudo do Modo Indicativo, pois o sinal de ACONTECER em LIBRAS aproxima-se, na sua configuração de mãos final, a uma seta.



Figura 19: Sinal ACONTECER em LIBRAS
Fonte: Arquivo pessoal

A escolha do sinal ACONTECER para identificar o Modo Indicativo foi feita porque este Modo faz “referência a fatos verossímeis ou tidos como tais” (BECHARA, 2010, p. 194). Ou seja, retratam acontecimentos, sejam eles verdade ou apenas ditos reais (em histórias inventadas). De qualquer forma, tem status de uma ocorrência, de descrição de um fato verossímil. Sendo assim, a seta que

deverá ser colocada no local do respectivo tempo verbal será uma dica visual para os alunos surdos para a relação deste com o Modo Indicativo, aquele que trata de acontecimentos.

Os sinais para passado, presente e futuro em LIBRAS dão ideia de antigamente, agora e à frente, respectivamente. Confesso que isto sempre me incomodou pelo fato de ao trabalhar o tempo passado (ou pretérito) com alunos surdos eles o ligarem com ontem ou semana passada e não compreenderem que o antes já é passado, hoje, antes do momento em que estou vivenciando, é pretérito tanto quanto ontem. O mesmo acontece com o tempo futuro, pois muito difícil se mostrava a compreensão de que “*daqui três horas*” é uma expressão que remete a um futuro, próximo, mas que não se engloba mais no tempo presente. O fato de ligarmos o tempo presente com o sinal HOJE, traz certas complicações na reflexão sobre a aplicação dos demais tempos verbais. O sinal de AGORA é facilmente confundido com o sinal de HOJE, sendo diferenciados em algumas produções apenas na expressão como mostra a Figura 20.

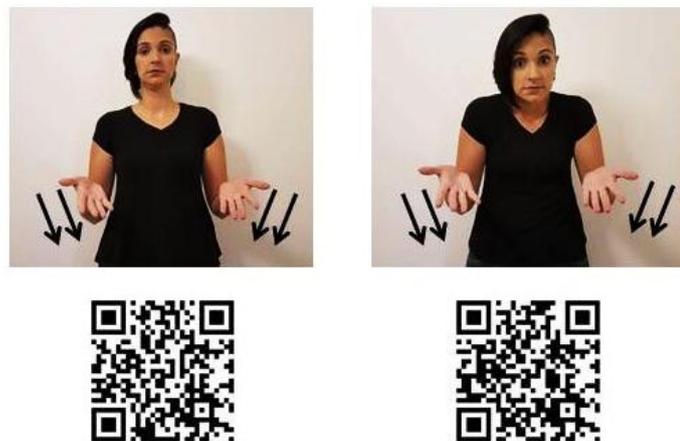


Figura 20: Sinais HOJE e AGORA em LIBRAS
Fonte: Arquivo pessoal

A principal confusão é exatamente a de que a descrição do que “estou fazendo agora” pede o uso de gerúndio e não apenas um verbo no Presente do Indicativo, mas uma locução verbal composta de dois verbos (presente do indicativo + gerúndio). O Presente do Indicativo quando utilizado de forma isolada, indica hábito ou uma descrição do agora estático, ou seja, faz referência a “fatos que se passam ou se estendem ao momento em que falamos” (BECHARA, 2010, p. 193).

Para AZEREDO (2010), os tempos se organizam em torno do momento de enunciação, ou seja

Esse agora – momento da enunciação – é o ponto de referência do falante, e os fatos e ideias a que o falante se refere nas frases podem ser situados em época anterior ou posterior a esse ponto de referência (PR). Dizemos tradicionalmente que o que se situa em época anterior ao momento da enunciação “está no **passado**” (*O Brasil conquistou a Copa do Mundo*) e que o que se situa em época posterior ao momento da enunciação “está no **futuro**” (*O homem descerá em Marte*). Tudo que o falante não precisa, não quer ou não pode situar em uma dessas duas épocas – anterior ou posterior ao momento da enunciação – vem representado, por exclusão, como **presente** (*O Oceano Atlântico banha a costa brasileira, As mangas são frutas tropicais, O sol nasce para todos*).

A noção de presente não pode, portanto, ser definida como “momento em que se fala”. (AZEREDO, 2010, p. 126-127)

O autor traz uma problematização no mínimo interessante e que, é claro, interessa somente ao professor de língua, que deveria se munir destas reflexões para organizar as atividades com alunos de LP, sejam eles ouvintes ou surdos. Ele defende que as relações de tempo percebidas em enunciados da Língua Portuguesa envolvem três variáveis: o momento da enunciação (ME), o momento em que ocorre o fato expresso pelo verbo, o ponto de referência (PR) – o qual pode ser presente, passado ou futuro, de acordo com o ME –, e o intervalo de tempo (IT) que significa “a linha do tempo em que se situa o fato expresso pelo verbo” (AZEREDO, 2010, p. 128).

Desta forma, além da análise tradicional dos tempos, é possível trabalhar em uma perspectiva de conhecimento dos fatos e localizá-los na linha do tempo em relação ao ME, deixando de usar o tempo Presente como ponto de partida. Acredito que os estudos de Azeredo (2010) não precisariam ser mencionados no trabalho com os alunos, mas uma mudança de postura na abordagem deste conteúdo seria possível. Para tanto, a visualidade da língua de sinais me ajudou na construção de sinais (que por ora chamo de sinais-combinados) para a marcação dos pontos de referência (PR) ou ainda os grandes tempos, que serviram para desenvolver o conhecimento dos meus alunos nos Modos Indicativo e Subjuntivo.

Ao invés de usar os sinais de ANTIGAMENTE – HOJE – FUTURO, trabalhei com marcações no braço, as quais remetiam às marcas visuais de tempo no sublinhado no verbo da oração:



Figura 21: Momento de Enunciação e Pontos de Referência em LIBRAS
Fonte: Arquivo pessoal

O ME foi criado de forma a abarcar tanto uma produção de um falante ouvinte (de forma oral) como de um surdo (em LIBRAS). O passado, o presente e o futuro são distribuídos como em uma *linha do tempo*, uma marca visual que pode ser colocada em cartazes ou desenhadas no quadro e no caderno dos alunos para agir como pista ao interpretar sentenças ou fatos na LIBRAS e na LP. Através de um estudo explícito da gramática na fase de REFLEXÃO indicada pelos PCN, com estratégias visuais para melhor compreensão dos alunos surdos poderia ser possível que eles compreendessem o funcionamento dos verbos nos enunciados em LP. Poderiam, ainda, aprimorar o uso da sua L1, explorando outros marcadores de tempo e ordens das frases em LIBRAS.

Na marcação gráfica dos grandes tempos no Modo Indicativo, sigo com a distribuição conforme os pontos de referência, porém na ponta do PR insiro a seta que liga o verbo flexionado ao Modo Indicativo. Se necessário, conforme proposta da reflexão a ser feita pelos alunos, eles podem escrever a sigla correspondente ao tempo específico, dentro do pretérito, presente ou futuro, a que se refere o verbo em análise.

Marcador	↓	↘	↓	↘
Significado	Modo verbal – Indicativo	Pretérito do Indicativo	Presente do Indicativo	Futuro do Indicativo
Obs: Os tempos específicos seriam colocados em siglas abaixo da seta de Modo Verbal (ex.: PPI, PI, FI)				

Tabela 8: Grandes tempos no sistema *Shape Coding* adaptado para o Modo Indicativo
Fonte: Elaborado pela autora.

Ao debater sobre as marcas visuais acima, trabalhadas com o sexto ano em sentenças simples, conforme relatado pelas escolas e observado no planejamento da escola de Pelotas, percebi que precisaria criar marcações para outros modos, já que em LP o Modo Verbal é reconhecido apenas pela variação morfológica do verbo (AZEREDO, 2010, p. 130). Isto aconteceu ao trabalhar o Modo Subjuntivo com a turma do nono ano durante o ano letivo de 2018. Desafiei-me a refletir sobre suposições e incertezas através do Modo Subjuntivo e, mesmo que em formato de testes, pude observar avanço no desenvolvimento da competência linguística de um aluno em especial.

Desde o início do ano percebi que a visualidade deste aluno era mais aprimorada do que os demais da sala. Não só pelos desenhos que ele fazia, elogiado por muitas pessoas da escola, mas pela facilidade que ele apresentava para compreender esquemas visuais criados em conjunto com a turma, assim como pela explicação em LIBRAS que, com ele, necessitava de maior uso de classificadores visuais²⁴. Dentro do tema MOVIMENTO NEGRO, busquei motivar o pensamento sobre uma sociedade diferente da que vivemos, com maior igualdade e direitos para as comunidades vítimas de preconceito que, neste caso, era a situação deles em “dose dupla”: surdos e negros. Todos os alunos da turma eram negros, em tonalidades diferentes, mas eram. O uso dos enunciados se dava cada vez mais próximo da realidade em que viviam e puderam se expressar e interpretar textos autênticos que falavam sobre o racismo. Houve a discussão do tema e, a partir dela, a construção em grupo de sentenças que falassem sobre a realidade brasileira.

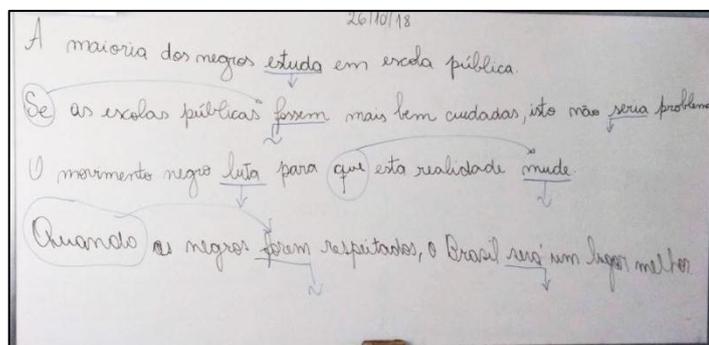


Figura 22: Construção em grupo – MOVIMENTO NEGRO – Modo Subjuntivo
Fonte: Arquivo pessoal

²⁴ “Classificador visual é parte da língua de sinais, para expressar visualmente as especificidades e “dar vida” a uma ideia ou de um conceito ou de signos visuais” (CAMPELLO, 2008, p. 98).

O aluno em especial, sobre o qual iniciei o relato, tinha dificuldades com a compreensão dos textos e até mesmo de pequenas sentenças como as da Figura 22. Ao explicar o significado das orações no Modo Subjuntivo em relação às no Modo Indicativo no período composto (conteúdo do trimestre anterior), mencionei que as ideias no interior daquelas não haviam acontecido ou estavam por acontecer, mas se tratavam de ideias hipotéticas, incertas (BECHARA, 2010). A marca de Subjuntivo foi construída com uma linha ondulada para lembrar o sinal de IMAGINAR (Figura 23), ação que condiz com a situação de dúvida ou suposição expressa por este modo (AZEREDO, 2010, p. 130).



Figura 23: Sinal IMAGINAR em LIBRAS
Fonte: Arquivo pessoal

Não irei me ater no desenvolvimento deste conteúdo por não ter sido mencionado nem ser tradicionalmente trabalhado no sexto ano do Ensino Fundamental. Vale a pena ressaltar que a partir da reflexão sobre o Modo Subjuntivo em LIBRAS e em LP, pôde-se perceber o aumento da segurança no uso de sentenças mais aprimoradas na sua L2M2, conforme defendido por Barbosa (2015). A autora argumenta que o trabalho com a consciência metalinguística com aprendentes de uma L2 de registro escrito diferenciado da L1 pode se mostrar eficaz em um ambiente artificial de ensino aprendizagem de línguas.

Sendo assim, as marcações do Modo Subjuntivo foram desenvolvidas buscando a convergência entre a base do Sistema *Shape Coding* e a visualidade da LIBRAS, através da inserção da linha ondulada no lugar da seta, para lembrar o sinal IMAGINAR e agir como pista visual na L1 do aprendente surdos.

Marcador				
Significado	Modo verbal – Subjuntivo	Presente do Subjuntivo	Pretérito do Subjuntivo	Futuro do Subjuntivo
Obs: Os tempos específicos seriam colocados em siglas abaixo da seta de Modo Verbal (ex.: PPS, PS, FS)				

Tabela 9: Grandes tempos no sistema *Shape Coding* adaptado para o Modo Subjuntivo
Fonte: Elaborado pela autora.

Como possibilidade de uso, dias depois de explicar as marcações visuais para o Modo Subjuntivo pude presenciar a aplicação em uma análise para iniciar a aula com os alunos do nono ano, os quais demonstraram ter fixado tanto as marcas como a sua utilização na análise linguística (Figura 24). Usei destas pistas visuais ainda nas avaliações dos alunos desta turma e foi satisfatório o resultado na compreensão de charges e outros usos da LP que foram solicitados.

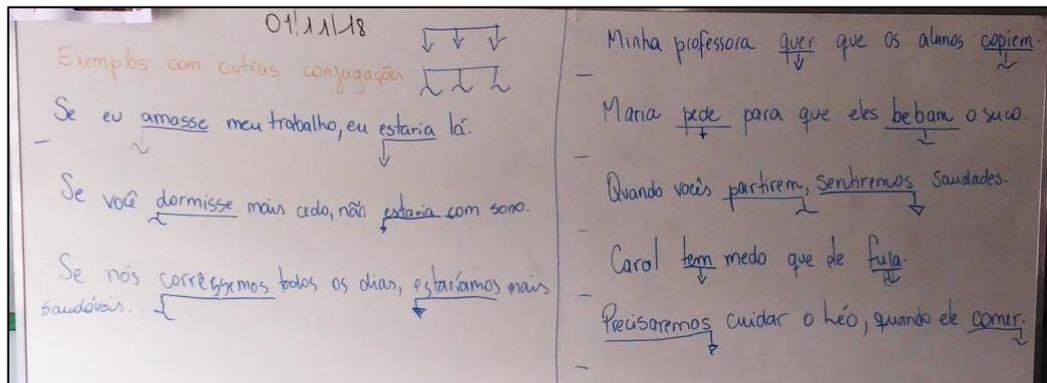


Figura 24: Análise linguística em grupo– Modo Subjuntivo
Fonte: Arquivo pessoal

Para finalizar, o Modo Imperativo foi ligado ao sinal JÁ (Figura 25), para ser uma marca visual que lembrasse uma ordem, um pedido (AZEREDO, 2010). Como não há a flexão de tempo, mas se apresenta apenas como afirmativo ou negativo, esta marca ficou no início quanto houver a presença do advérbio *não*. Caso esteja ausente, a marca passaria para o final do verbo. Como se pode perceber, tanto na Figura abaixo, como no vídeo acessado pelo QRCode, o movimento realizado pelo sinal pode ser facilmente utilizado na pista visual presente na marcação do *Shape Coding*.



Figura 25: Sinal JÁ em LIBRAS
Fonte: Arquivo pessoal

Como resultado da adaptação para o Modo Imperativo, já com a pista visual em LIBRAS, obtive as seguintes marcações:

Marcador			
Significado	Modo verbal – Imperativo	Imperativo Afirmativo	Imperativo Negativo

Tabela 10: Grandes tempos no sistema *Shape Coding* adaptado para o Modo Imperativo
Fonte: Elaborado pela autora.

O plural, como mencionado anteriormente, é proposto como um sublinhado duplo e pode acompanhar as marcações propostas para os modos, assim como acompanhou as das classes de palavras. Como exemplos da sua utilização, assim como da utilização da adaptação aqui realizada para o sexto ano do Ensino Fundamental e alguns itens a mais para completar os tópicos lançados, poderíamos analisar as seguintes sentenças:

- a) A Fátima é minha mãe.
↓
- b) Rafael e Ana são irmãos.
↓
- c) Eles moram no centro.
↓
- d) Fátima e Rogério casaram-se em 1987.
↓
- e) A Ana terá um filho.
↓

Nos enunciados *a*, *b* e *c* temos verbos no Presente do Indicativo, sendo que os dois últimos estão no plural. Todos concordam com seus respectivos sujeitos que ora são compostos por palavras sublinhadas com vermelho contínuo – os

substantivos em a) Fátima e em b) Rafael e Ana – ora com rosa contínuo – o pronome pessoal em c) Eles. Outros tempos podem ser percebidos nos exemplos *d* e *e*. Também no plural, marcado com sublinhado duplo, o recurso visual nos mostra que o verbo em *d* está no passado. A colocação do tempo específico (neste caso, o Pretérito Perfeito do Indicativo) poderia ser escrito abaixo da seta. Já no exemplo *e*, temos a marcação de Futuro do Indicativo concordando no singular com o sujeito Ana, substantivo singular marcado com o sublinhado vermelho contínuo.

A partir destes exemplos, a atividade de reflexão poderia se estender para a concordância entre o verbo e o sujeito, as classes de palavras que podem ocupar a posição de sujeito, assim como as outras classes presentes nas sentenças e que não modificam o número dos verbos em estudo. Com estas estratégias, os alunos teriam um apoio visual além do debate e reflexão linguística em LIBRAS para construir a consciência visual (OLIVEIRA, 2009) e metalinguística (BARBOSA, 2015). Isto, acredito, iria ao encontro dos ideais das discussões acerca da Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008), assim como concordaria com as orientações dos PCN (BRASIL, 1998a, 1998b) e RPLEB (MEC/SECADI, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na minha trajetória de professora de surdos e pesquisadora, percebi a necessidade de problematização contínua sobre o ensino da gramática da Língua Portuguesa como L2M2 para surdos. É inegável a evolução educacional que está se estruturando no Brasil, fomentada, principalmente, pelo Movimento Surdo e pelos profissionais que estão integrando as Escolas de Surdos. Meu maior objetivo, aqui, foi de respeitar e valorizar a L1 dos alunos, ao mesmo tempo em que tentei provocar certa reflexão sobre o ensino da sua L2M2.

Após quase dois anos de estudos e debates sobre as iniciativas necessárias no desenvolvimento de estratégias pensando o ensino de LP para surdos, chego ao final deste trabalho tendo alcançado, acredito, a maioria dos objetivos propostos para esta etapa acadêmica. O estudo da gramática explícita da LP em salas de aula com alunos surdos foi possível sem reclamações dos alunos, nem da Comunidade Surda sobre o esquecimento da LIBRAS. A consciência metalinguística (BARBOSA, 2015) dos alunos surdos acerca do funcionamento da sua L2M2 teve certa evolução, sendo percebida nas construções textuais, nas reflexões sobre a escrita (em LP) dos seus pensamentos (em LIBRAS). As marcas da L1 - LIBRAS nas interpretações e produções dos alunos continuaram a acontecer, mesmo que diminuindo no decorrer do ano, mas não desapareceram, pois este não era o meu propósito, como enfatizei desde o início.

Neste mesmo período, várias foram as conversas entre meus pares, professores da escola, surdos e ouvintes, com a intenção de trabalhar cada vez mais a cultura surda como conteúdo escolar, porém sem procurar ensinar-lhes o que lhes é natural, a visualidade (PLEUSO, LODI, 2015). Pessoalmente, sinto-me satisfeita com o que consegui desenvolver, tanto em termos intelectuais como

práticos na Educação de Surdos, através das leituras, problematizações e buscas pelo entendimento da docência de LP como L2M2 em um contexto como o de uma Escola de Surdos. Na falta de documentos oficiais para o trabalho da LP com surdos brasileiros, as orientações dos PCN (BRASIL, 1998a; 1998b) foram cruciais para embasar as tentativas de adaptação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação com as provocações da pós-graduação. Planejamentos no eixo USO→REFLEXÃO→USO fizeram com que a teoria se transformasse em prática e fizesse com que as falhas pedagógicas ficassem evidentes. Através do USO da LP escrita, os pontos fortes e fracos da bagagem dos alunos sobre a L2M2 apareceram, e na REFLEXÃO, muitos desses pontos puderam ser discutidos e a competência linguística dos mesmos pôde ser ampliada. A recolocação dos tópicos estudados no USO em sala de aula, ambiente artificial de aprendizagem de língua, fortaleceu a ideia de que o trabalho com a gramática explícita vai ao encontro dos estudos de Barbosa (2015) e Ebbels (2007; 2014).

Mesmo não sendo a aplicação de questionários o melhor instrumento de pesquisa, pelo seu baixo percentual de retorno, não houve a possibilidade, diante do tempo exíguo de Mestrado, de visitas às Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul. Percebo que isto pode ter prejudicado de certa forma o levantamento de conteúdos trabalhado nas Escolas, porém, a pesquisa, de modo geral, conseguiu abarcar diversos tópicos provavelmente desenvolvidos no sexto ano do Ensino Fundamental ou anos posteriores. Ou seja, as adaptações feitas poderiam ser aproveitadas, se não somente nesta fase, mas nas seguintes também.

A tradução e adaptação do sistema *Shape Coding* chegou a reflexões de língua mais aprofundadas do que se é trabalhada em sala de aula, esforço necessário para que as marcações não tragam complicações quando no aprendizado diferenciado de alunos surdos. Alguns alunos, assim como os ouvintes, se interessam mais que outros em adquirir e pensar sobre as construções linguísticas, seja em LP ou LIBRAS. Desta forma, não se pôde deixar de disponibilizar elementos que possibilitassem o avanço cognitivo deles. Desse modo, apostei que eles poderiam refletir sobre a construção do Modo Subjuntivo. Não havia presenciado ainda a escrita de um jovem surdo com a utilização de modos diversos (Indicativo e Subjuntivo) com a consciência metalinguística sobre o que estava a fazer.

Com a apresentação das marcações possíveis para o trabalho com estes modos, usando de pistas visuais que auxiliavam a relação entre eles, percebi o desenvolvimento real de um aluno seguidamente citado na sala dos professores por suas dificuldades. A adaptação do *Shape Coding* trouxe possibilidade de REFLEXÃO real sobre a L1 e sobre a L2M2 dos meus alunos surdos, principalmente daqueles com surdez mais profunda, que não tinham momentos de oralização, aos quais chamava à atenção toda a forma de recurso visual utilizado em sala de aula.

O objetivo geral desta pesquisa foi traduzir o sistema *Shape Coding* para a sua utilização por indivíduos surdos na análise gramatical da Língua Portuguesa. Enquanto exercício intelectual, ele foi realizado, demonstrando o conhecimento necessário ao professor para o trabalho com a estrutura básica da gramática da LP comparando-a e contrastando-a com a L1 dos alunos, a LIBRAS. A fluência nesta L1 se tornou algo indispensável, já nos primeiros contatos com a literatura sobre o tema, assim como na prática em sala de aula. Engana-se quem pensa que a LIBRAS ensinada formalmente em cursos e disciplinas desta língua é suficiente para o trabalho com adolescentes surdos. Não foi foco desta pesquisa, mas cabe um estudo sobre as diferentes maneiras que surdos de sexto a nono ano se comunicam, o uso de gírias e, me atrevendo a dizer, o uso de um dialeto próprio da juventude surda brasileira.

Depois de trilhar este caminho, eu como professora ouvinte de LP como L2M2 de surdos vejo no *Shape Coding* uma possibilidade de auxílio aos docentes que procuram trabalhar conforme orientação dos PCN, no eixo USO→REFLEXÃO→USO. Sem desmerecer as outras fases, busquei desenvolver estratégias reais de REFLEXÃO sobre a LP com surdos, fase que muito traumatizou alunos, conforme relatos pessoais e presenciados em eventos sobre a Educação Bilíngue para surdos. Ainda que esteja no início de uma estrada longa de estudos sobre a estruturação do ensino de LP como L2M2 para surdos, acredito que este trabalho possa contribuir com muitos professores que, como eu, entendem que a Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2008), a Consciência Visual (OLIVEIRA, 2009), assim como as orientações do Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue (MEC/SECADI, 2014) ainda estão distantes da prática da Escola de Surdos. Colocar imagens do lado de palavras é um primeiro passo no trabalho com a L2M2 dos surdos, somente. Provocar visualmente o pensamento dos alunos sobre as línguas que usam já traz mais segurança para o que querem dizer, proposta deste

trabalho. Ao saberem o que dizem e qual a melhor forma de fazê-lo, ao mesmo tempo em que compreendem melhor o que lhe estão a dizer, acredito que portas se abrem e oportunidades surgem através dos textos escolhidos e trabalhados com eles em sala de aula.

Acredito, enquanto professora de surdos e, pesquisadora, que o conhecimento de mundo pode vir de diversas fontes: livros, jornais, internet, legendas de filmes/documentários/programas de televisão, etc. Entretanto, não há uma produção textual em LP que pense em deixar a informação acessível para o surdo com pouco conhecimento nesta língua, nem é o desejo da maioria dos surdos, acredito. Porém é evidente a busca da Comunidade Surda, através de documentos como o RPLEB (MEC/SECADI, 2014) de que a LP se torne de fato sua *língua de leitura* e, para isto, o *Shape Coding*, pode ser muito útil na prática docente bilíngue com ênfase em recursos visuais para o ensino de surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. de A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2010.

AZEREDO, J. C. de. **Fundamentos de gramática do português**. 2ed. Ver. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BARBOSA, A. V. *O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses*. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, MG. Vol. 31/2, jul/dez 2015, p. 111-127.

BARRETO, M. BARRETO, R. *Escrita de Sinais sem mistérios*. 2 ed. rev. atual. e ampl. V. 1. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2 ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BIASOTTO, M. *Ensino de língua estrangeira: que caminhos trilhar?* **Revista Interletras**, v. 3, Ed. 19, Abril, 2014/Setembro, 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 10 jan 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abril 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 10 jan 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. 1998a, 106p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília. 1998b, 121p.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Santa Catarina, p. 245. 2008.

CAPOVILLA, F. C., CAPOVILLA, A. G. S. **Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Jul-Dez, 2002, v. 8, n. 2, p. 127-156.

CAPOVILLA, F. C., CAPOVILLA, A. G. S. **Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.218-228, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

DIGIAMPIETRI, M. C. C., MATOS, A. H. de. *Pedagogia visual, pedagogia bilíngue e pedagogia surda: faces de uma mesma perspectiva didática?* In: ALBRES, N. de A., NEVES, S. L. G. (org). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013. 170 p.

EBBELS S.H. Teaching grammar to school-aged children with Specific Language Impairment using *Shape Coding*. *Child Language Teaching and Therapy Journal*, n. 23, 2007, p. 67-93. Disponível em <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0265659007072143>. Acesso em 15 jan. 2018.

EBBELS, S. H. Vídeo: Susan Ebbels talks about the *SHAPE CODING* system. Website YouTube. SAGE Publishing. 2014b. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ot-uekkC560&t=68s> Acesso em 15 nov 2017.

EBBELS, S. H. et al. **Improving comprehension in adolescents with severe receptive language impairments: a randomized control trial of intervention for coordinating conjunctions**. *International Journal of Language and Communication Disorders*, Jan–Fev, 2014, v. 49, n. 1, p. 30–48.

FINGER, I. A abordagem conexionista de aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M. de, FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2007, p. 71-83. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ronice_Quadros/publication/268366651_TEORIAS_DE_AQUISICAO_DA_LINGUAGEM/links/551bde2d0cf2909047b97146/TEORIA_S-DE-AQUISICAO-DA-LINGUAGEM.pdf

GERHARDT, T. E., SOUZA, A. C. *Aspectos teóricos e conceituais*. In: GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (orgs) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Acesso em 15 fev. 2018.

KAPITANIUK, R. B. de S. **Psicolinguística**. Apostila da disciplina de Psicolinguística do Curso de Bacharelado em Letras Libras. UFSC, 2010.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1970.

KULKARNI, A., PRING, T. & EBBELS, S.H. Evaluating the effectiveness of therapy based around *SHAPE CODING* to develop the use of regular past tense morphemes in two children with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy Journal*, n. 30, p. 245-254, 2014. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265659013514982> Acesso em 15 jan. 2018.

LACERDA, C. B. F., LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LACERDA, C. B. F., LODI, A. C. B. (orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de**

sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 143-160.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 36, p. 175 - 195, mai/ago 2010.

LEBEDEFF, T. B. Práticas bilíngues em Escolas de Surdos: Pennsylvania School for The Deaf e Oak Lodge School. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, n. 44, p. 67-84, jul/dez 2015.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 165-183.

MACWHINNEY, B. The competition model: the input, the context, and the brain. In: P. ROBINSON (Ed.). **Cognition and second language instruction.** Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2001, p. 69-90.

MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho**, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2014. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=Relat%C3%B3rio+do+Grupo+de+Trabalho%2C+designado+pelas+Portarias+n%C2%BA+1.060%2F2013+e+n%C2%BA+91%2F2013&rlz=1C1PRFC_enBR709BR709&oq=Relat%C3%B3rio+do+Grupo+de+Trabalho%2C+designado+pelas+Portarias+n%C2%BA+1.060%2F2013+e+n%C2%BA+91%2F2013&aqs=chrome..69i57.433j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em 05 maio 2018.

MOZZILLO, I. A interlíngua construída em ambiente autônomo de aprendizado de línguas estrangeiras. In NICOLAIDES, C. ; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M; FERNANDES, V. (orgs.) **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras.** Pelotas: Editora da UFPEL, 2003.

MURPHY, R. **Essential grammar in use: gramática básica da língua inglesa.** Tradução Valter Lellis Siqueira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OLIVEIRA, T. C. B. C. de. **A escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a língua portuguesa.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009. 329 f.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PELUSO, L. LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições.* v. 26, n. 3 (78). p. 59-81. set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507803>. Acesso em 11 jun. 2018.

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

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas. In: LIER-DE VITTO, M. F. L; ARANTES, L. (org.). **Faces da escrita: linguagem, clínica e escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 271-280.

QUADROS, R. M.. *A educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1997.

QUADROS, R. M., KARNOPP, L. B. Língua De sinais Brasileira: ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSADO, L. A. S., TAVEIRA, C. C. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (et al) (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 17-47.

SAMPAIO, C. C. R. **O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos**: um estudo sobre variação temporal. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2018.

SELINKER, L. Interlanguage. In: SCHUMANN, J.H. & STENSON, N. **New Frontiers in Second Language Learning**. New York: Newbury House, 1974. (First published in IRAL, 1972).

SILVA, S. G. L. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. *Revista Brasileira Ed. Especial*, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, Abr.-Jun., 2015.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (orgs) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SKLIAR, C. B. La pedagogia en las diferencias: individuos, sujetos y comunidades en educación. *Anais do 17 Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998, p. 37-50.

SKLIAR, C. *Perspectivas Políticas e Pedagógicas da educação bilíngue para surdos*. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2001, p. 85-109.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

YIP, J., GARCÍA, O. *Translinguagens: recomendações para educadores*.
Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX. 2018, p. 164-177.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de Sondagem das Escolas de Surdos

Ensino de Língua Portuguesa para surdos

Pesquisador responsável: JOSEANE MACIEL VIANA
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Endereço: RUA GOMES CARNEIRO, Nº 1
Telefone: (53) 98103-8897

Endereço de e-mail

Termo de consentimento Livre e Esclarecido:

Nome do participante/representante da escola:

Identidade:

Data:

Concordo em participar do estudo "Adaptação do *SHAPE CODING* e análise da sua aplicabilidade no ensino de Língua Portuguesa para surdos brasileiros". Estou ciente de que estou sendo convidado como representante de uma escola bilíngue a participar voluntariamente do mesmo.

concordo

não concordo

PROCEDIMENTOS: Estou ciente de que a minha participação envolverá responder a um questionário para obtenção de informações acerca do ensino de Língua Portuguesa na escola bilíngue para surdos a qual represento, assim como da formação do(a) professor(a) da área e das expectativas de desenvolvimento linguístico em L2 dos alunos surdos.

sim

não

BENEFÍCIOS: Estou ciente de que a minha participação na pesquisa é benéfica à área de Educação de Surdos, pois relaciona-se ao fato de que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem na educação bilíngue para surdos brasileiros.

sim

não

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento, assim como não terei despesas, nem receberei compensações financeiras.

sim

não

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

sim

não

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para

perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas.

(assinatura da pesquisadora)

Sobre a escola:

Nome da Escola:

Município da Escola:

Níveis que a escola atende

Fundamental

Fundamental e Médio

Médio

Quantos professores de Língua Portuguesa atuam na escola?

Qual a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa da escola?

Sobre o ensino de Língua Portuguesa:

Quais competências linguísticas são esperadas de um aluno surdo de sua escola ao final do Ensino Fundamental?

Quais competências linguísticas são desenvolvidas especificamente no sexto ano do Ensino Fundamental?

Quais são os conteúdos inerentes à gramática da Língua Portuguesa desenvolvidos com a(s) turma(s) de sexto ano em sua escola?

Existe algum projeto ou iniciativa diferenciada para trabalhar a Língua Portuguesa com os surdos da escola?

Sim

Não

Projetos e Iniciativas da escola:

Nomeie e explique brevemente os objetivos e metodologias utilizadas na ação desenvolvida.

Encerramento do Questionário:

Agradeço pela sua disponibilidade em auxiliar na pesquisa

Gostaria de sugerir algo à pesquisadora?

Contribuições do(a) entrevistado(a):

Sua contribuição será muito bem vinda para o estudo. Redija no espaço abaixo suas sugestões.

Ensino de Língua Portuguesa para surdos

Pesquisador responsável: JOSEANE MACIEL VIANA
 Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
 Endereço: RUA GOMES CARNEIRO, Nº1 Telefone: (53) 98103-8897

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

Olá! Obrigada por abrir o formulário! Meu nome é Joseane Viana, sou Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras da UFPEL. Minha pesquisa aborda questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa para indivíduos surdos, usuários de Libras. AGRADEÇO imensamente estes poucos minutos que levarás para responder a este questionário. Sabais que a sua participação é muito importante. Vamos começar?



Você está aqui!

PRÓXIMA Página 1 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Ensino de Língua Portuguesa para surdos

***Obrigatório**

Termo de Consentimento

Por favor, leia, responda e marque uma das opções abaixo.

Nome do participante/representante da escola: *

Sua resposta _____

Identidade: *

Sua resposta _____

Data: *

Data

dd/mm/aaaa _____

Concordo em participar do estudo "Adaptação do SHAPE CODING e análise da sua aplicabilidade no ensino de Língua Portuguesa para surdos brasileiros". Estou ciente de que estou sendo convidado como representante de uma escola bilíngue a participar voluntariamente do mesmo. *

Concordo

Não concordo

PROCEDIMENTOS: Estou ciente de que a minha participação envolverá responder a um questionário para obtenção de informações acerca do ensino de Língua Portuguesa na escola bilíngue para surdos a qual represento, assim como da formação do(a) professor(a) da área e das expectativas de desenvolvimento linguístico em L2 dos alunos surdos. *

Sim

Não

BENEFÍCIOS: Estou ciente de que a minha participação na pesquisa é benéfica à área de Educação de Surdos, pois relaciona-se ao fato de que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem na educação bilíngue para surdos brasileiros. *

Sim

Não

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento, assim como não terei despesas, nem receberei compensações financeiras. *

Sim

Não

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo. *

Sim

Não

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:
 Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas: Joseane Maciel Viana.



VOLTAR **PRÓXIMA** Página 2 de 7

Sobre a Escola

Nome da Escola:
Sua resposta

Município da Escola:
Sua resposta

Níveis que a escola atende

Fundamental

Fundamental e Médio

Médio

Quantos professores de Língua Portuguesa atuam na escola?
Sua resposta

Qual a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa da escola?
Sua resposta

VOLTAR **PRÓXIMA** Página 3 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Sobre o Ensino de Língua Portuguesa

Quais competências linguísticas são esperadas de um aluno surdo de sua escola ao final do Ensino Fundamental?
Sua resposta

Quais competências linguísticas são desenvolvidas especificamente no sexto ano do Ensino Fundamental?
Sua resposta

Quais são os conteúdos inerentes à gramática da Língua Portuguesa desenvolvidos com a(s) turma(s) de sexto ano em sua escola?
Sua resposta

Existe algum projeto ou iniciativa diferenciada para trabalhar a Língua Portuguesa com os surdos da escola?

Sim

Não

VOLTAR **PRÓXIMA** Página 4 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Ensino de Língua Portuguesa para surdos

Projetos e Iniciativas da escola

Nomeie e explique brevemente os objetivos e metodologias utilizadas na ação desenvolvida.
Sua resposta

VOLTAR **PRÓXIMA** Página 5 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Ensino de Língua Portuguesa para surdos

Encerramento do Questionário

Agradeço pela sua disponibilidade em auxiliar na pesquisa.

Gostaria de sugerir algo à pesquisadora?

Sim

Não

VOLTAR **PRÓXIMA** Página 6 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Ensino de Língua Portuguesa para surdos

Contribuições do(a) entrevistado(a)

Sua contribuição será muito bem vinda para o estudo. Redija no espaço abaixo suas sugestões.
Sua resposta

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

VOLTAR **ENVIAR** Página 7 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

ANEXOS

ANEXO A – Planejamento Anual da Escola de Surdos de Pelotas

ESCOLA ESPECIAL

LÍNGUA PORTUGUESA – PLANO DE CURSO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ETAPA: Ensino Fundamental

SÉRIE: 6º ANO

ANO: 2018

2. EMENTA:

Recepção e produção da Língua Portuguesa - LP escrita e da Língua Brasileira de Sinais – Libras no viés da Educação Bilíngue para surdos, ou seja, o aprimoramento de competências comunicacionais em uma segunda língua escrita (LP) através de instrução e mediação em Libras.

3. OBJETIVOS:

Objetivo geral da disciplina: Desenvolver as habilidades de recepção e produção na Língua Portuguesa escrita e na Língua Brasileira de Sinais, oportunizando relações de sentido e análise linguística a fim de refletir sobre o funcionamento dos idiomas utilizados pela comunidade surda brasileira, assim como construir e aprimorar a autonomia comunicacional e a formação cidadã do aluno surdo.

Objetivos específicos para o 6º ano: estes objetivos seguem as orientações do Quadro Comum Europeu de ensino de língua estrangeira para o nível A1 de proficiência linguística em uma segunda língua. Sendo assim, o aluno, ao terminar o sexto ano, deverá ser capaz de:

- compreender e usar expressões familiares e cotidianas;
- compreender e usar enunciados simples, que visam satisfazer necessidades concretas;
- apresentar-se e apresentar outras pessoas e personagens fictícios;
- fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem;
- comunicar-se na forma escrita de modo simples, se o interlocutor usar períodos simples e frases diretas (S-V-O);
- mostrar-se cooperante no diálogo escrito ou sinalizado.

4. METODOLOGIA:

Aulas expositivas e dialogadas em Libras, trazendo novos conhecimentos e retomando atividades já consolidadas através de experiências de vivência e interação com colegas, escola e sociedade.

Procedimentos: escrita e leitura de textos diversos, exercícios em LP e Libras, trabalhos em grupo e individuais.

ESCOLA ESPECIAL

Recursos didáticos: livros, materiais impressos, materiais confeccionados pela professora e alunos, vídeos em Libras e LP com legendas, Datashow, computador, canetas, lápis, borrachas, cola e demais materiais que julgar necessário no andamento das aulas.

Avaliação:

Forma de avaliação:	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
a) participação em sala de aula	2,0	2,0	2,0
b) trabalho em grupo ou individual	5,0	4,0	3,0
c) prova	3,0	4,0	5,0

5. CONTEÚDOS:

1º Trimestre - A grande família

- Membros da família (pai, mãe, filhos, irmãos, avós, tios, primos, etc.)
- Relações de afeto (casado, separado, noivo, etc.)
- Frases (interrogativa, afirmativa, negativa)
- Verbos (ser, ter, casar, separar, divorciar)
- Pronomes (pessoais, possessivos)

2º Trimestre - Em casa e na escola

- Partes e Mobiliários
- Vocabulário (festas, férias, feriados, rotina escolar e familiar)
- Pronomes (Demonstrativos, possessivos)
- Singular e plural
- Gênero das coisas
- Artigos (definidos, indefinidos)
- Verbos (morar, mudar-se, comprar, gostar, estudar, passar, rodar)
- Tempos verbais (PPI, Pi, Pli)

3º Trimestre - Na rua

- Pontos da cidade (supermercado, escola, praia...)
- Turismo em Pelotas
- Linguagem (verbal e não verbal)
- Localização (direções – como chegar)
- Verbos (seguir, estar, dobrar, atravessar a rua, caminhar)
- Endereço (rua, avenida, número, CEP, bairro)

6. OBSERVAÇÕES:

Os alunos com deficiências além da auditiva serão atendidos conforme orientação da Coordenação Pedagógica e Equipe do Centro Integrado de Atendimento Educacional – CIAE.

ANEXO B – Prova de recuperação do 6º ano – Pronomes Possessivos

Nota final 10,0

100



ESCOLA ESPECIAL ALFREDO DUB
LÍNGUA PORTUGUESA - PROFESSORA JOSEANE VIANA
1º TRIMESTRE - 2018 - 6º ANO
PROVA DE RECUPERAÇÃO

NOME: _____ DATA: *24/05/18* VALOR: 10,0

Leia o texto:

Olá! Eu sou o Eduardo.
O meu pai se chama Rodrigo.
A minha mãe é a Sara.
Eu tenho uma irmã e um irmão.
O nome dela é Anita.
O nome dele é Gustavo.
Eu amo minha família.

1. Complete a árvore genealógica da família do Gustavo:

```

    graph TD
      R[Rodrigo] --- S[Sara]
      R --- A[Anita]
      R --- E[Eduardo]
      R --- G[Gustavo]
    
```

2. Organize as frases:

a. Anita / irmã / de / do / Eduardo. *A Anita é irmã de Eduardo.*

b. Eduardo / filho / Rodrigo / de / do / O. *O Eduardo é filho de Rodrigo.*

c. Eduardo / mãe / Sara / de / A. *A Sara é mãe de Eduardo.*

d. Gustavo / Eduardo / irmão / do / O. *O Eduardo é irmão de Gustavo.*

e. Rodrigo / O / Eduardo / pai / de / do. *O Rodrigo é pai de Eduardo.*

3. Marque a resposta certa:

a. **O Eduardo...**
 é filho único. *e*
 não é filho único. *e*

b. **O Eduardo...**
 tem duas irmãs. *e*
 tem um irmão e uma irmã. *e*

c. **A Sara é...**
 mãe de Eduardo. *e*
 pai de Eduardo. *e*
 irmã de Eduardo. *e*

d. **O Gustavo é...**
 pai de Eduardo. *e*
 irmão de Eduardo. *e*
 irmã de Eduardo. *e*

e. **O Eduardo é...**
 filho da Anita. *e*
 filho do Eduardo. *e*
 filho do Rodrigo. *e*

4. Complete o texto com as palavras do quadro

<i>dela</i>	divorciados	<i>da</i>
<i>o</i>	<i>de</i> / <i>de</i>	minha

Olá!
 Meu nome *é* Sara.
 Eu sou mãe do Gustavo, *de* Eduardo e *da* Anita.
 O nome do pai deles *é* Rodrigo.
 Rodrigo e eu somos amigos.
 Nós não somos casados: somos *divorciados*.
 A Anita tem uma amiga.
 O nome *dela* é Sílvia.
 Eu amo *minha* família.

ANEXO C – Registros no Caderno de Aluna do 6º ano – Gêneros das Coisas

12-07-18

ESCOLA ESPECIAL PROFESSOR ALFREDO
LÍNGUA PORTUGUESA - JOSEANE VIANA
6º ANO - 2018 - 2º TRIMESTRE
TRABALHO DE FÉRIAS

FAZER UMA MAQUETE DA SUA CASA

• VOCÊ PODERÁ UTILIZAR:

- PAPEL COLOREDO
- MATERIAL RECICLÁVEL (PALITOS DE PIZZA, NHAS DE REMÉDIO, ROLINHOS DE PAPEL HIGIÊNICO)
- COLA

• VOCÊ DEVERÁ COLOCAR:

- NOMES DAS PARTES DA CASA
- NOMES DOS PRINCIPAIS MÓVEIS E OBJETOS DOMÉSTICOS

• SUA MAQUETE DEVERÁ MEDIR NO MÍNIMO 40cm X 30cm

BOAS FÉRIAS! BOM TRABALHO!

1-08-18

1. Relacione as colunas: o que tem em cada peça da casa?

(A) Sala	(C) Abajur
(B) Cozinha	(D) Cartão
(C) Quarto	(E) Vaso Sanitário
(D) Banheiro	(F) Forno
(E) Garagem	(G) Chuveiro
(F) Pátio	(H) Poltrona
	(I) Cama
	(J) Geladeira
	(K) Telenção
	(L) Jardim

2. Coloque A ou O:

A Cama	O Forno
A Geladeira	O Jardim
A Banheira	O Abajur
A Mesa	O Vaso Sanitário

A = Artigo Definido Feminino
 O = Artigo Definido Masculino

Singular

1-08-18

Sobre a Língua Portuguesa

As palavras podem ser *femininas* ou *masculinas*.
É importante saber para escrever frases.

Palavras *femininas* podem ser escritas com: *A, AS, UMA* ou *UMAS*.

Palavras *masculinas* podem ser escritas com: *O, OS, UM* ou *UMS*.

Estes são os artigos.

Artigos podem ser *definidos* ou *indefinidos*, *singular* ou *plural*:

	Masculino		Feminino	
	Definido		Indefinido	
Singular	O	UM	A	UMA
Plural	OS	UMS	AS	UMAS

VISTO O PORTUGUÊS
JOSEANE VIANA
BOM TRABALHO!

2-08-18

1. cama ✓ 17. DVD ✓
2. mesa ✓ 18. geladeira ✓
3. cadeira ✓ 19. armário ✓
4. pia ✓
5. vaso sanitário ✓
6. xícara ✓ 20. tapete ✓
7. estante ✓ 21. telefona ✓
8. fogão ✓ 22. latidão ✓
9. sofá ✓ 23. banheiro ✓
10. arajun ✓ 24. estufa ✓
11. prato ✓ 25. telenção ✓
12. relógio ✓
13. academia ✓
14. poltrona ✓
15. forno de pizza ✓
16. ventilador ✓

25.08.18

Exemplo

uma casa duas casas } uma casa
 três casas }
 quatro casas }

um carro dois carros } um carro
 três carros }
 quatro carros }

a televisão as televisões
 o sofá os sofás
 a estante as estantes

As televisões estão na sala.
 O sofá está na sala.
 As estantes estão na sala.

a cama as camas
 o guarda-roupa os guarda-roupa

A cama está no quarto.
 A cama e o guarda-roupa estão no quarto.

CAPRICHU
07.08.18

Exercícios:

1. Circule os artigos definidos no texto.

A Anita chegou em casa.
 O pai dela estava na sala.
 As irmãs estavam no patio jogando vôlei.
 A mãe dela estava no quarto com os dois filhos, Carla e Ana.
 Elas estavam olhando o guarda-roupa novo.
 Os primos da Anita, não vieram porque foram visitar o amigo deles.
 O amigo deles estava de aniversário.

2. Responda de acordo com o texto:

A) Quantas vezes aparece o artigo definido feminino plural? Uma
 B) Quantas vezes aparece o artigo definido masculino singular? Quatro
 C) Quantas vezes aparece o artigo definido masculino plural? Dois

VISTO! 07.08.18
 Prof. Joaquina M. Viana
 BOM DIA BOM DIA

15.08.18

Exercício:

Os móveis também são de gênero (B).
 masculino ou feminino.
 Olhe as figuras e coloque os nomes na coluna correta:

Móveis da casa.

Masculino	Feminino
<input type="checkbox"/> Espelho	<input type="checkbox"/> Pia
<input type="checkbox"/> Chuveiro	<input type="checkbox"/> Cafeteira
<input type="checkbox"/> Vaso sanitário	<input type="checkbox"/> Televisão
<input type="checkbox"/> Tapete	<input type="checkbox"/> Cama
<input type="checkbox"/> Abajur	<input type="checkbox"/> Sarela
<input type="checkbox"/> Ure de parede	<input type="checkbox"/> Mesa de centro
<input type="checkbox"/> Quadros	<input type="checkbox"/> Geladeira
<input type="checkbox"/> Computador	<input type="checkbox"/> Panela
<input type="checkbox"/> Balcão	
<input type="checkbox"/> Banco	
<input type="checkbox"/> Livro	
<input type="checkbox"/> Forno	
<input type="checkbox"/> Armário	
<input type="checkbox"/> Fogão	
<input type="checkbox"/> Póster	
<input type="checkbox"/> Sofá	

VISTO! 15.08.18
 Prof. Joaquina M. Viana
 BOM DIA BOM DIA