

José Carlos de Oliveira

LEITURA E ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA: A EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR SURDO COM
UM ALUNO SURDO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
mestre em Linguística Aplicada.
Orientador: Prof. Dr. Tarcísio de
Arantes Leite

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, José Carlos de

Leitura e escrita do português como segunda língua : a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico / José Carlos de Oliveira ; orientador, Tarcísio de Arantes Leite - Florianópolis, SC, 2014.

240 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Leitura e Escrita. 3. Português como Segunda Língua. 4. Surdez e Libras. 5. Ensino Comunicativo e Interativo de Línguas. I. Leite, Tarcísio de Arantes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

José Carlos de Oliveira

**LEITURA E ESCRITA DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA: A EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR SURDO COM
UM ALUNO SURDO NO CONTEXTO ACADÊMICO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística.

Florianópolis, 17 de fevereiro de 2014.

Prof.º Dr.º Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.º Dr.º Tarcísio de Arantes Leite (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.ª Dr.ª Sandra Patrícia de Faria do Nascimento
Universidade de Brasília

Prof.ª, Dr.ª Rosely Perez Xavier
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr.º Markus Weininger
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado à minha família, a quem pude honrá-los e superá-los. A Breno e à Comunidade Surda, quem muito me inspiraram e a quem pude e poderei trazer alguma contribuição.

AGRADECIMENTOS

A Deus, “que me permitiu sonhar de uma forma que alargasse meus horizontes, que me permitiu alcançar meus objetivos ao longo da vida, que mais do que me criar, deu propósitos à minha vida”, uma prova infinita de que ele me ama, em quem espero e confio.

Aos meus pais, Manoel Pereira de Oliveira e Ivete Terezinha Maforte de Oliveira, pelas condições dadas ao longo de toda a vida para que eu pudesse chegar até aqui. Pela oportunidade à educação que me deram desde a infância para que eu pudesse me tornar uma pessoa instruída. À minha irmã Geralda, por ter me ajudado a conseguir o tempo necessário para me dedicar integralmente ao estudo superior, bem como a todos os meus irmãos, cunhados(as) e sobrinhos(as) pela colaboração e paciência pela minha ausência da família durante esse tempo de mestrado.

Ao meu orientador, professor Tarcísio de Arantes Leite, pela paciência e compreensão, pelas sugestões e críticas que enriqueceram este trabalho e lhe propiciaram um maior grau de qualidade. Por ter me ajudado a não perder o rumo da pesquisa. Além de proporcionar o meu crescimento como pesquisador, possibilitando o meu aprimoramento como pessoa e como cidadão durante o curso de mestrado.

A Breno, grande colaborador desta pesquisa e sem o qual este trabalho não seria possível. Seu nome deveria estar na capa dessa dissertação junto ao meu.

Ao professor Markus Weininger pelas sugestões recebidas ao longo deste trabalho e pela valiosa participação com sugestões e críticas na banca de qualificação e de defesa.

À professora Rosely Perez Xavier pela sua valiosa contribuição com sugestões e críticas na banca de qualificação e da defesa.

A professora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento pelas sugestões recebidas e valiosa contribuição na banca de defesa.

Aos professores da minha graduação na FACCAR que aceitaram o início da minha pesquisa com os Surdos e aos professores do mestrado na UFSC, pelo incentivo e encorajamento que fizeram aumentar o gosto pela pesquisa.

Aos professores e alunos do Colégio Estadual do ILES, onde iniciei o Projeto de Ensino de Línguas para Surdos. À Pastoral dos Surdos de Londrina e do Brasil, à FENEIS, ao Movimento Surdo na Luta por Escolas Bilíngues, ao CONADE, pelo exemplo de coragem e perseverança.

Aos colegas da turma de mestrado, pelos momentos de aprendizado, colaboração e diversão.

À Farmácia Londrifórmulas, pelo tempo concedido à realização de meus estudos.

À secretaria e à coordenação da Pós-graduação em Linguística, por terem ajudado a criar as condições para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Ao colegiado pleno da Pós-graduação em Linguística, por ter concedido o tempo necessário para a construção desta pesquisa, graças ao apoio do Comitê de Acessibilidade da UFSC.

À Coordenadoria de Acessibilidade da UFSC, principalmente às professoras Patrícia Muccini Schappo e Maria Sylvia Cardoso Carneiro, pela incansável luta para garantir acessibilidade nos diversos setores da universidade envolvidos no processo de realização desta pesquisa.

Ao AAI – Ambiente de Acessibilidade Informacional da Biblioteca Universitária, pelo incansável, imprescindível e valioso trabalho de adaptação de materiais bibliográficos que possibilitaram meu bom acesso às obras, bem como a outros recursos de apoio à leitura, necessários à realização deste trabalho.

Aos departamentos psicopedagógico, técnico e social da ACIC, principalmente à Carla Pimentel de Azevedo, ao Paulo Machado, ao professor Maurício Sá e à Lidiane Costa Barbosa, pelo apoio psicológico, técnico e social para a realização desta pesquisa.

Ao amigo Raniere Alislan, pela cooperação, companheirismo, e pelas incontáveis horas de perturbação que criei.

À professora Karin Lilian Strobel, pelo encorajamento e apoio.

À professora Aline Nunes de Souza, grande mestra, que mesmo de forma indireta foi uma grande colaboradora e incentivadora.

Aos Intérpretes de Libras da UFSC, pelo apoio recebido durante a realização desta pesquisa.

À Ir. Vania de Souza Brandão – PMS, pela paciência e dedicação, pela inestimável e imprescindível ajuda para a formatação do texto desta dissertação.

Ao amigo surdocego Eduardo dos Santos, pelo exemplo de perseverança e determinação.

Ao professor Antonio Cesar Bacchim, pela paciência e apoio, mesmo que de forma indireta, à realização deste trabalho.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para que esta dissertação de Mestrado se tornasse realidade.

Um trabalho pedagógico alicerçado em práticas de andaimagens “representa uma oportunidade para induzir o aluno a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar”. E, ainda, há uma diferença crucial entre ajudar um aluno a dar uma resposta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permitirá produzir respostas corretas e pertinentes em situações semelhantes.

(Courtney B. Cazden, 1998)

RESUMO

Considerando que a grande maioria dos surdos, assim como as pessoas ouvintes, ao ingressarem na universidade, não está preparada para o desafio que as atividades de leitura e escrita representam nessa etapa da vida acadêmica, este trabalho pretende desenvolver estratégias e atividades com o intuito de desenvolver habilidades de leitura e escrita em Português como segunda língua para um surdo acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC — através da Abordagem Comunicativa e Interativa de Ensino de Línguas. A presente pesquisa buscou responder como um processo educativo interativo entre professor e aluno surdo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e quais aspectos desse processo podem ser aprimorados por meio de uma Abordagem Comunicativa e Interativa de Ensino com um aluno surdo. Para responder a esses questionamentos, foram realizados 40 encontros com duração de 2h a 4h cada, na biblioteca do Centro de Ciências da Educação — CED — da UFSC e na residência do aluno. Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, do tipo pesquisa-ação emancipatória com um surdo acadêmico. Optou-se por focar o processo nos interesses reais do aluno, colocando a pesquisa a seu serviço, em vez de pensar nos surdos acadêmicos como informantes e isolar um ou outro objeto específico de análise para investigação. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados atividades de leitura filmadas em libras, produções escritas de resumos e produções livres (redação), sendo essas atividades de caráter avaliativo. Considerando que a presente pesquisa buscou um vínculo interativo para a aquisição e desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita, as atividades de caráter interventivo também foram consideradas instrumentos de dados para a análise, incluindo atividades de leitura, atividades de produção escrita de resumo e atividades de respostas a perguntas formuladas a partir de excertos de textos. A análise das atividades de leitura realizadas pelo sujeito mostra que a leitura foi realizada não só de forma literal, mas também com foco no sentido dos textos, usando estratégias como formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas e esclarecer possíveis dúvidas sobre esse, além de resumir as ideias do texto, explorando a Libras na compreensão do texto de diversas maneiras, tais como: uso de sinônimos ou equivalentes para acessar o significado de uma palavra que expresse seu conceito no contexto do enunciado, com o uso de classificadores e com a datilologia para expressar conceitos e acessar significados das palavras, também o uso de expressões explicativas. A

análise das produções escritas mostrou o uso criativo de estratégias, tais como: “omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar”, elaboração de resumo do texto utilizando glosas para os sinais e a estratégia de (re)estruturação (retextualização), na qual conseguiu-se empregar adequadamente elementos argumentativos, principalmente os conectivos. Uma avaliação geral do projeto de pesquisa mostra benefícios tanto para o sujeito, quanto para o professor. Para o sujeito os benefícios foram tanto em termos da aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em português, quanto em termos de afiliação a essa língua, bem como no desenvolvimento de competências estratégicas e comunicativas, além do aumento da motivação para o estudo. E para o professor, os benefícios foram a abertura de um processo inovador de ensino, voltado à interação e à comunicação mediado por uma língua compartilhada, em que se considera a realidade e as necessidades do aluno e do meio social e, em conjunto, buscando possíveis soluções. A pesquisa evidencia ainda que a Abordagem Comunicativa e Interativa de ensino de línguas pode ser útil à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por surdos e às interações entre professor e aluno surdo.

Palavras-chave: Leitura e Escrita; Português como Segunda Língua; Surdez; Libras, Ensino Comunicativo e Interativo de Línguas.

ABSTRACT

Whereas the vast majority of deaf as well as hearing people, to enter the university, they are not prepared for the challenge that the activities of reading and writing is in this stage of academic life, this work aims to develop strategies and activities in order to develop skills in reading and writing in Portuguese as a second language for an academic deaf of the course Graduation in Sign Language (Libras) of the Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Federal University of Santa Catarina) through Communicative and Interactive Approach of Language Teaching. This research sought to answer, how an interactive educational process between teacher and deaf student can contribute to the development of skills in reading and writing, and what aspects of this process can be improved through a Communicative and Interactive Approach of Education with a deaf student. To answer these questions, 40 meetings were held with duration of 2 to 4 hours each, at the library of Centro de Ciências da Educação – CED at UFSC (Science of Education Center) and in the residence of the student. This research was developed through a case study, the type emancipatory research -action with an academic deaf. It was chosen to focus the process on the real interests of the student, placing the research in his service, rather than thinking in deaf students as informants and isolate one or another specific object of analysis for investigation. As instruments to collect data, it was used reading activities filmed in Sign language (Libras), writing abstracts and free productions (writing), and these activities had an evaluative feature. Considering that the research sought an interactive bond for the acquisition and development of reading and writing skills, the activities with an interventionist feature were also considered as tools for data analysis, including reading activities, written production activities of summary and response activities to questions made from excerpts of texts. The analysis of reading activities performed by the subject shows that reading was held not only literally, but also focusing on the meaning of the texts, using strategies such as making predictions about the text to be read, asking questions about the text that was read, clarifying possible doubts about the text and summarizing the ideas of the text, exploring the Sign Language (Libras) on the understanding of the text by many ways, such as: use of synonyms or equivalents to access the meaning of a word that expresses its concept in the context of the statement, with the use of classifiers and the dactylology to express concepts and access meanings of words, also the use of explanatory expressions. The analysis of written productions

showed the creative use of strategies such as: "omitting, selecting, generalizing and building or integrating", development of summary of the text using glosses for signs and (re) structuring strategy (retextualization), being able to use properly rightly argumentative elements, especially the connective ones. A general review of the research project shows benefits both to the subject, and to the teacher. For the subject the benefits were both in terms of acquisition and development of reading and writing skills in Portuguese, and in terms of membership in that language as well as the development of strategic and communication skills, in addition the increasing of motivation to the study. And for the teacher, the benefits were the opening to an innovative teaching process, focused on interaction and communication mediated by a shared language, realizing the reality and needs of the student and the social environment and, together, looking for possible solutions. The research also points that the Communicative and Interactive Approach of Language teaching can be useful for the acquisition and development of reading and writing skills by deaf and the interactions between teacher and deaf student.

Keywords: Reading and Writing; Portuguese as a Second Language; Deafness; Sign Language (libras); Communicative and Interactive Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sequência de atividades.....	66
Figura 2: Texto original — “O sapo e o escorpião”	83
Figura 3: Glosa — Texto “O sapo e o escorpião”	84
Figura 4: Glosa — Texto “O que é Linguística”	88
Figura 5: Glosa — “O Português no mundo”.....	92
Figura 6: Texto — “Quem vê cara não vê coração”	114
Figura 7: Texto — “Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde no litoral sul”	115
Figura 8: Texto – “Então vale tudo?”.....	118
Figura 9: Atividade 3.c.....	124
Figura 10: Atividade 4.d.....	124
Figura 11: Atividades 2.a e c.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Legenda convenção	84
Quadro 2: Legenda convenção	87
Quadro 3: Legenda convenção	92
Quadro 4: Texto — “Questões gerais sobre tradução”	95
Quadro 5: Texto — “O papel do professor de línguas”	98
Quadro 6: Redação em português — “Artigos científicos em Libras”	102
Quadro 7.1: Texto inicial — “O Português no mundo”	105
Quadro 7.2: Texto final retextualizado — “O Português no mundo” .	105
Quadro 8.1: Texto inicial — Organização fonológica da língua de sinais.....	108
Quadro 8.2: Texto final retextualizado — Organização fonológica da língua de sinais	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Programa de intervenção.....	58
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	33
2.1 LEITURA	34
2.1.1 O que é leitura?.....	34
2.1.2 Modelos de leitura	34
2.2 ESCRITA.....	37
2.3 A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR SURDOS	38
2.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA	42
2.5 O TEXTO	45
2.6 ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS - ECL.....	47
2.7 CONCLUSÃO.....	51
3. METODOLOGIA	55
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	56
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	65
3.2.1 Atividades avaliativas.....	67
3.2.2 Anotações dos encontros e atividades interativas	72
3.3 ENTREVISTAS.....	73
3.4 O PARTICIPANTE	75
3.5 CONCLUSÃO.....	77
4. ANÁLISE	81
4.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS	83
4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO.....	111
4.3 CONCLUSÃO.....	128
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES.....	153

APÊNDICE A: Resumo — “Questões gerais sobre tradução”	155
APÊNDICE B: Resumo — “O papel do professor de línguas”	157
APÊNDICE C: Redação em Libras — Texto em português	160
APÊNDICE D: Redação em Libras — Glosa	161
APÊNDICE E: Resumo — “O português no mundo” — Texto inicial	163
APÊNDICE F: Resumo — “O português no mundo” — Texto final retextualizado	164
APÊNDICE G: Resumo — “Organização fonológica da língua de sinais” — Texto inicial	165
APÊNDICE H: Resumo — “Organização fonológica da língua de sinais” — Texto final retextualizado	166
APÊNDICE I: Atividade com conectivos	167
APÊNDICE J: Atividade de respostas a perguntas formuladas.....	171
APÊNDICE K: Prática de resumo — “Aquisição da linguagem” ..	181
APÊNDICE L: Prática de resumo — “O que é Linguística”	182
APÊNDICE M: Prática de resumo — “Variação linguística na Libras”	186
APÊNDICE N: Entrevista semiestruturada — Partes significativas	189
APÊNDICE O: Entrevista estruturada — Questionário de avaliação	196
ANEXOS.....	199
ANEXO A: Historia do sapo e o escorpião — Texto original	201
ANEXO B: “O que é Linguística”	201
ANEXO C: “O português no mundo”	209
ANEXO D: “Introdução aos “Estudos da Tradução.....	212
ANEXO E: O papel do professor de línguas	215
ANEXO F: Organização fonológica da Língua de Sinais	225
ANEXO G: Quem vê cara não vê coração	227
ANEXO H: Proprietária que expulsar posseiros da fazenda Vale Verde no litoral sul	227
ANEXO I: Então vale tudo?	228
ANEXO J: Texto expositivo – Conectivos.....	229
ANEXO K: Aquisição da linguagem	233
ANEXO L – Variação linguística na Libras	236

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa, situado na área da Linguística Aplicada, mais especificamente na subárea do ensino e aprendizagem de segunda língua (doravante L2), visa a construir um processo de ensino interativo com um acadêmico surdo que permita a identificação das características da leitura e da escrita do Português como L2, bem como a implementação de intervenções pedagógicas diversas com base em tais considerações.

Para realizar este trabalho, tive como ponto de partida algumas motivações pessoais. A primeira adveio da minha necessidade em refletir sobre minha prática docente, após ter ingressado no curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, ao mesmo tempo em que iniciei os estágios para prática docente das línguas portuguesa e inglesa para alunos surdos, me deparando com algo novo, até então exercido de modo informal.¹ A segunda motivação, consequência da primeira, diz respeito à necessidade de compreender os fatores que dificultam a aquisição do Português por surdos, uma vez que o meu trabalho na escola, como professor, previa a reflexão dos alunos sobre os processos de ensino e aprendizagem de português como L2. Percebo que uma motivação impulsiona a outra.

Assim, motivado pelo interesse de entender essas dificuldades, senti a necessidade de trazer contribuições para a área do ensino de línguas, com considerações teórico-metodológicas e estratégias na área de ensino e aprendizagem de português para surdos.

Além dessas motivações, acrescento minha busca por aperfeiçoamento e a constatação de que poucas são as pesquisas desenvolvidas sobre o ensino da leitura e da escrita do português com enfoque na educação de surdos. As mais significativas são: Quadros (1997), Góes (2002), Karnopp (2005), Guarinello (2007), Souza (2008), Almeida (2011) e Bortoni-Ricardo (2012). Todas essas investigações enfocam surdos com nível de escolaridade fundamental e médio. Nesse sentido, meu trabalho se diferencia por focar a compreensão de leitura e a produção escrita para fins acadêmicos com surdos de nível universitário, o que justifica ainda mais a realização do presente estudo.

Acredito ser este o momento de poder contribuir não apenas com estratégias de ensino e aprendizagem para um melhor desempenho

¹ A prática docente até então era desenvolvida a base de ensino religioso para surdos sem o enfoque à língua em uso, porém, sempre observei a dificuldade das crianças surdas com relação ao seu desempenho na leitura e escrita.

linguístico-comunicativo dos surdos no uso do português para fins acadêmicos, mas também para a minha própria prática, uma vez que me considero um profissional crítico-reflexivo, que está sempre questionando suas atitudes na busca de uma maior fundamentação para a práxis.

Nasci ouvinte e aos 13 anos de idade me deparei com a surdez² e, pouco tempo depois, com a baixa visão, fato que desde pequeno comprometeu minha participação em interações em grupo, embora não houvesse sido percebido clinicamente. Dessa forma, adquiri o português como as crianças ouvintes em uma escolinha da zona rural, com dificuldades: demorava para compreender os conceitos e, principalmente, as estruturas da língua. Sem contato com surdos e sem acesso à língua de sinais, consegui concluir o Ensino Médio, que, na época, se chamava 2º Grau. Na condição de surdo, eu só copiava, não entendia praticamente nada do que os professores falavam em sala. Minha comunicação com colegas de sala e com os professores era basicamente na modalidade escrita. Não conseguia falar por não entender o que as pessoas falavam. Assim, não participava de atividades em grupo, era um incluso isolado, no mundo do silêncio, no universo barulhento da sala de aula.

Eu sempre gostei de estudar e de ler e fazia leitura de diversos gêneros, especialmente o gênero aventura, mas por várias razões³ passei 20 anos fora da escola após a conclusão do 2º Grau.

Percebi que tudo recomeçou em 1999, quando entrei em contato com a comunidade surda, realizando pela primeira vez o contato surdo-surdo⁴, quando iniciei o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais —

² Aos 13 anos de idade fui diagnosticado com surdez severa/profunda, porém, desde pequeno sentia dificuldade de comunicar com as pessoas por dificuldade de ouvir, e mesmo as palavras que ouvia eu tinha dificuldade em reconhecer os sons.

³ Dificuldade de comunicação, falta de apoio e infraestrutura das faculdades/universidades, necessidade de trabalhar para se manter, entre outras.

⁴ O termo “surdo” no presente trabalho será usado referindo-se ao indivíduo que, independentemente do grau de perda auditiva, aceita e usa a língua de sinais como primeira língua, identificando-se como membro de uma comunidade surda.

doravante Libras,⁵ que, por conseguinte, possibilitou minha inclusão social, efetiva e afetivamente.

A partir daí, iniciei o curso de Libras e rapidamente aprendi essa língua, tornando-me um membro-frequentador ativo da comunidade surda. Por meio da Libras, iniciei meu trabalho como instrutor dessa língua, e também ministrava aulas de catequese para as crianças surdas, fato que abriu caminhos para o ingresso no ensino superior.

Iniciando a faculdade de Letras, em 2005, na Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas Rolândia — FACCAR — sem o apoio de intérpretes, não compreendia o que os professores falavam em sala de aula, da mesma forma que ocorrera durante as fases anteriores de escolarização, o que comprometeu a minha formação em muitos aspectos, principalmente no que se refere às áreas específicas da língua portuguesa e da língua inglesa, e essa é a realidade de muitos surdos nos espaços acadêmicos.

Dessa forma, continuava sendo copista, apoiando-me no português escrito tanto para o meu aprendizado como para me comunicar com a maioria dos colegas e professores. Aterrorizava-me saber que teria uma aula mediada por interação ou atividades de língua inglesa no laboratório.

Iniciando os estágios em língua portuguesa e inglesa, com o apoio do coordenador do curso, consegui que as professoras orientadoras dos estágios em língua portuguesa e inglesa aceitassem que eu desenvolvesse meus estágios com alunos surdos do Colégio do Instituto Londrinense de Educação de Surdos — ILES⁶, na cidade de Londrina-PR, que, na época, já havia adotado a metodologia de educação bilíngue Libras-Português, embora, por razões não identificadas, nem todos os professores usassem a Libras como língua de instrução.

No Colégio do ILES, tive oportunidade de trabalhar com alunos surdos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio

⁵ Língua de Sinais, língua de modalidade visuomotora adquirida de forma natural pelos surdos, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil, pela Lei nº 10.436/2004.

⁶ Até o ano de 1985, o Colégio do ILES oferecia escolarização aos surdos do Jardim à 8ª Série, usando a metodologia oral. A partir de 1986, começou introduzir a Libras como disciplina curricular e também como língua de instrução. Atualmente o colégio trabalha na perspectiva da metodologia bilíngue Libras-Português oferecendo escolarização do Maternal ao Ensino Médio.

com projetos de ensino de línguas.⁷ Ainda que timidamente, sempre busquei adaptar os conteúdos com o apoio das professoras regentes e orientadoras, porém, desde o início percebi a necessidade de metodologias, estratégias e didáticas que focalizassem o ensino da leitura e da escrita e o desenvolvimento de habilidades comunicativas por meio da interação entre professor e aluno surdo, que melhorassem a compreensão leitora e a produção escrita dos surdos em português e inglês.

Nesse sentido, no terceiro ano de faculdade, tive a oportunidade de trabalhar com fragmentos da literatura brasileira com alunos do 1º ano do Ensino Médio, propondo a leitura e a compreensão de textos em português, por meio de discussões em sala. Foi quando percebi, mais nitidamente, as dificuldades dos surdos em compreender e usar o português, embora houvesse exceções, ainda que poucas, de surdos que dominavam essa língua.

Prosseguindo nessa trajetória, em trabalho de conclusão de curso de especialização, em 2009, realizei uma pesquisa com alunos surdos de diferentes faixas etárias e graus de escolaridade, trabalhando com a leitura e a compreensão do sentido, usando como estratégia a leitura e a discussão dos textos. Nesse trabalho, concluí que as dificuldades dos surdos no aprendizado de outras línguas não estão relacionadas à surdez, mas aos processos educacionais de base,⁸ principalmente à ausência de uma língua compartilhada em sala de aula entre professor e aluno surdo.

Nesse percurso, do Ensino Fundamental, passando pela primeira graduação até a especialização, não tive um professor que usasse uma língua que me possibilitasse compreender as aulas e participar, assim, ativamente de uma aula interativa e de atividades em grupos que favorecessem o desempenho argumentativo e comunicativo. Foi um processo educacional quase que de forma mecânica, sem interações comunicativas em sala. Sempre acreditei que a boa comunicação entre professor e aluno, por meio de uma língua compartilhada e compreensível, seria um pré-requisito para que o aluno sentisse o prazer

⁷ Os projetos de estágios em língua portuguesa foram adequados ao ensino de segunda língua — L2 — e os de inglês adaptados ao ensino de terceira língua — L3, ambas como línguas estrangeiras (LE).

⁸ “Aos processos educacionais de base”, refiro-me não somente aos processos educacionais presentes na escola, mas também às inter-relações com a família que constitui a base fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos como um todo.

de estudar, o que, por conseguinte, seria o indicador para um melhor desempenho acadêmico e, futuramente, profissional.

Em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC — criou o curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade Educação a Distância. Ingressei nesse curso e, já no resultado do vestibular, percebi ainda mais forte essa dificuldade dos surdos com relação ao uso do português, devido ao baixo nível do desempenho dos candidatos surdos na prova de português, considerando a simplicidade dos textos apresentados para as questões. Esse fato foi confirmado ao longo do curso, uma vez que a maioria de meus colegas se apoiava basicamente nos textos traduzidos para a Libras e realizavam suas atividades filmadas nessa língua, devido à dificuldade de compreensão leitora e de expressão escrita na L2.

Nesse curso, como aluno, deparei-me pela primeira vez com a Libras em sala de aula, associada a recursos de acessibilidade,⁹ que me permitiu participação efetiva no curso por meio de interações regulares com professores e colegas. Para mim, um universo novo, diante de duas possibilidades: a expressão na forma escrita do português e a expressão na forma sinalizada da Libras, me permitindo expor significativamente meus conhecimentos.

Talvez, por não saber como resolver a questão de aprendizagem do surdo, as escolas deixam de exigir a produção escrita por esses alunos durante o processo de aprendizagem para fins específicos, nos ciclos básicos até o Ensino Médio, causando sérios prejuízos ao seu desenvolvimento. Assim, ao ingressarem nos espaços acadêmicos, mais precisamente, no curso de Letras-Libras, espera-se dos estudantes surdos a produção para a qual, em geral, não estão preparados, porque não tiveram a experiência prévia, tornando-se um desafio constante a necessidade deles de produzir resumos, resenhas e artigos científicos completos, atividade que constitui requisito para o ingresso e permanência dos estudantes nesses espaços, sejam eles surdos ou ouvintes.

Ao ingressar no mestrado, em 2011 na UFSC, tinha acompanhamento de intérpretes de Libras, mas me deparei com o mesmo problema, ou seja, meus colegas de disciplinas não conseguiam compreender os textos, momento em que a leitura e a produção escrita são atividades obrigatórias e a maioria deles não estava preparada para o enfrentamento, inclusive eu.

⁹ Intérpretes de Libras, guia-intérprete, material ampliado, recursos de multimídia, prova individual e assistida pelo professor-tutor.

Em 2009, a UFSC criou o curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade presencial, e desde então tem atraído surdos de todas as regiões do Brasil, que migram para a cidade de Florianópolis a fim de realizar o sonho da graduação em Libras e, nesse processo migratório, esses sujeitos trazem consigo uma bagagem cultural, linguística, social e educacional diversificada, o que, por sua vez, influencia no desempenho acadêmico dos sujeitos.

Como todos os cursos de graduação, o curso de Letras-Libras também exige em suas disciplinas curriculares a leitura de textos escritos em português para a produção de resumos, resenhas e artigos acadêmicos. A maioria desses sujeitos, contudo, não está preparada para executar essas atividades. Assim, na maioria das vezes, as atividades escritas são realizadas com dificuldades e de modo inadequado.

Na modalidade de ensino presencial, ao contrário da modalidade de Educação a Distância, os textos-base para estudo são, na grande maioria, no formato escrito em português, não sendo disponibilizado o texto em Libras. Por isso, nessa modalidade faz-se necessário que os alunos exercitem ainda mais as habilidades de leitura e escrita para a realização de suas atividades.

Assim, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de propor e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, para a leitura e a escrita que possibilitem aos surdos um aprendizado do português, que se aproxime de seus pares ouvintes, bem como estratégias de intervenção que possibilitem a esses sujeitos uma interação significativa, uma expressão de seus conhecimentos de forma adequada a cada situação em suas interações sociais. Nesse caso, isso significa não apenas lidar com o desafio intrínseco do ensino do português como L2 para surdos, mas também contornar a disparidade entre as exigências da formação acadêmica e a precariedade da formação prévia dos acadêmicos surdos. Proponho, portanto, construir junto com o outro um processo educativo peculiar aos sujeitos surdos, apoiando-me nas teorias e estratégias que embasam o presente estudo, e buscando de forma crítica e reflexiva desenvolver um jeito surdo de ensinar e um jeito surdo de aprender de forma colaborativa junto com o aluno.

Tendo em consideração o que foi relatado até aqui, minha intenção era propor um minicurso de Português para surdos do curso de Licenciatura em Letras-Libras, a fim de avaliar as suas habilidades em leitura e produção escrita por meio de intervenção pedagógica interativa, uma vez que os alunos surdos desse curso necessitam desenvolver suas habilidades de leitura e produção escrita para a realização de suas atividades acadêmicas e, principalmente, pelo fato de a maioria estar

inserida em programas de bolsas e grupos de pesquisas que exigem produção de artigos científicos, atividade para a qual não se sente preparada.

Devido à dificuldade para se agendar salas e à falta de interesse de alguns surdos em participar do minicurso — causada por experiências negativas desses alunos, no passado, com relação à língua portuguesa —, optamos por trabalhar com um único surdo, Breno,¹⁰ que conheci no curso de Letras-Libras e que sabia ter grande interesse em aprimorar-se no uso do português. Assim, optei por utilizar como linha metodológica o estudo de caso (NUNAN, 1992) e a pesquisa ação participante e emancipatória (TRIPP, 2005; ROCHA, 2004), tendo como perspectiva teórica norteadora para o trabalho com a L2 a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2010). Além disso, sempre tive como pressuposto de pesquisa a necessidade de construir uma política de educação bilíngue para surdos por meio do uso de uma língua compartilhada, tal como proposto por Quadros (1997) e Botelho (2010).

Acredito ainda que o presente estudo trará uma contribuição maior se, além de avaliar as habilidades em leitura e produção escrita em português por parte de Breno, houver encaminhamentos pedagógicos de como trabalhar o ensino dessa língua diante de suas necessidades mais imediatas. Afinal, sempre foi de meu interesse não apenas utilizar o surdo como fonte de pesquisa, mas contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento na língua portuguesa. De certa maneira, esse procedimento inverte um pouco a lógica da pesquisa acadêmica, pois não se trata apenas de utilizar o surdo para verificar a aplicabilidade de uma ou outra teoria, mas também de colocar o fazer científico a serviço do aprimoramento acadêmico do aluno colaborador.¹¹

¹⁰ **Breno**, nome fictício adotado para identificar o colaborador da presente pesquisa. Pseudônimo escolhido por ele mesmo.

¹¹ O presente estudo recebeu críticas no sentido de que não se faz pesquisa para beneficiar uma determinada pessoa ou o próprio pesquisador, mas sim, faz-se pesquisa para a sociedade, para trazer resultados para ela, para reverter conhecimentos para ela. No entanto, é óbvio que durante a realização de uma pesquisa, os beneficiados são os envolvidos na pesquisa, cujos resultados serão revertidos para a sociedade após a sua publicação. Além disso, a ciência não é uma instituição neutra: os objetos de pesquisa são selecionados para pesquisa e investigados sempre com motivações políticas e sociais, e nossa experiência na área de surdez e língua de sinais nos diz que a ciência nem sempre contempla as necessidades da sociedade em toda a sua pluralidade, como é o caso da comunidade surda, que tem sido mais prejudicada do que

Assim, aceitei o desafio de também buscar uma intervenção pedagógica, seguindo a Abordagem Comunicativa e Interativa de ensino de línguas, ainda que essa intervenção tenha sido sempre pautada nas contingências do processo específico de ensino e aprendizagem que me vi envolvido com Breno e não deve ser compreendida como uma receita sobre como trabalhar com surdos de maneira geral.

Metodologicamente, o processo envolveu o desenvolvimento de atividades partindo do entendimento da necessidade e interesse do sujeito da pesquisa. Busquei identificar quais são as principais necessidades do graduando surdo em relação ao português. Feito isso, foram aplicadas atividades de diagnóstico para identificar suas dificuldades. Baseando-se nessas dificuldades, elaborei atividades interventivas para poder tratá-las mediante a utilização de estratégias de leitura e escrita. Ao longo dessas atividades, busquei avaliar a busca por fatores que facilitavam ou dificultavam o desempenho de Breno. Diante das dificuldades, outras atividades eram propostas.

Cabe ainda destacar que esse processo não ficou restrito à investigação das dificuldades de um aprendiz surdo e à identificação de estratégias capazes de lhe proporcionar melhor desempenho na vida acadêmica, mas envolveu também a avaliação de minha própria prática como professor para atingir tal objetivo. Assim, busquei identificar quais aspectos da prática docente poderiam ser aprimorados por meio do processo de ensino interativo com o aluno surdo.

A presente pesquisa buscou, portanto, responder como um processo educativo interativo entre professor e aluno surdo pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade em leitura e escrita e quais aspectos desse processo interativo podem ser aprimorados por meio de uma Abordagem Comunicativa e Interativa de ensino com um aluno surdo, ressaltando que as respostas obtidas ao se investigar não podem ser generalizadas a todo e qualquer sujeito surdo.

Por meio das análises, foi possível constatar que quando o conteúdo de ensino enfoca as necessidades reais de aprendizagem, contemplando seus interesses, seu jeito de aprender, mediado por uma língua compartilhada e por um processo interativo/comunicativo de ensino e aprendizagem, o aluno consegue desenvolver-se em suas habilidades de leitura e de escrita compatíveis com seu nível acadêmico.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos que apresento aqui, resumidamente: o primeiro (a introdução), traz uma apresentação sucinta do trabalho.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, na qual apresento os pressupostos teóricos subjacentes à presente pesquisa discutindo os processos de leitura e escrita, o processo de aquisição do português por surdos com enfoque nas habilidades de leitura e escrita, estratégias de leitura e escrita, o texto e o ensino comunicativo e interativo de línguas. Pelo fato de estar inserido num contexto de educação de surdos, sinto a necessidade de contextualizar a teoria geral com a teoria específica ao jeito surdo de ensinar e de aprender, bem como com a proposta bilíngue para a educação de surdos.

Descrevo o percurso metodológico do estudo no terceiro capítulo, no qual apresento uma adaptação da metodologia da pesquisa-ação, que é uma metodologia eminentemente voltada à melhoria da prática do professor, na tentativa de dar igual ênfase à questão da melhoria do desempenho de Breno, uma vez que, na presente pesquisa, não busquei focar exclusivamente na minha prática como professor, mas, talvez mais fundamentalmente, nas necessidades e objetivos de Breno frente ao uso do português no universo acadêmico e social. Nesse capítulo, descrevo também o contexto de aplicação da pesquisa, o perfil do sujeito aprendiz, os instrumentos usados e o *corpus*. Os procedimentos de análise serão descritos na introdução do capítulo dedicado à análise do *corpus*.

O quarto capítulo trata da análise e discussão dos dados, onde apresento as minhas conclusões frente à demanda da pesquisa, envolvendo a análise do *corpus*: o processo de intervenção; dos encontros em que foram aplicadas as atividades de intervenção; e em seguida as conclusões gerais da análise de todo o *corpus*.

Por fim, o quinto capítulo traz minhas considerações finais sobre a pesquisa.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em todos os níveis de ensino da língua portuguesa escrita para surdos, a leitura e escrita são as habilidades que mais se fazem necessárias para a realização de estudos, tendo em vista a necessidade de aprimoramentos teóricos, específicos e profissionais. Segundo Alderson (1984, p. 1), a habilidade ou a capacidade de compreender e de produzir textos escritos é comumente utilizada para avaliar o conhecimento adquirido pelo aprendiz no contexto educacional em todos os níveis, considerando a importância social que a leitura desempenha na vida cotidiana. Assim, a compreensão em leitura e a capacidade de produção escrita ocupam uma posição privilegiada no contexto educacional enquanto instrumento para a avaliação do desempenho acadêmico.

No caso das pessoas surdas, em que a leitura e a escrita em língua portuguesa envolve uma L2, essa formação se torna ainda mais crítica. Por esse motivo, nesta pesquisa o meio de interação e comunicação entre o participante e o professor-pesquisador foi a língua de sinais. A língua portuguesa esteve presente na modalidade escrita durante a realização das atividades, nas quais o participante, necessariamente, se via exposto à leitura e escrita em língua portuguesa de forma mediada pelo professor-pesquisador. Sendo assim, será apresentada neste capítulo uma perspectiva teórica não apenas sobre leitura e escrita de modo geral, mas também da escrita como segunda língua dos surdos.

Como discutido na introdução desta pesquisa, tradicionalmente, nos trabalhos científicos, um recorte metodológico rigoroso é feito sobre a temática abordada, capaz de isolar o problema que está sob investigação. Aqui, porém, optamos por trazer uma abordagem mais holística e centrada nos interesses do participante, integrando o fazer científico às suas necessidades acadêmicas. Por esse motivo, neste capítulo teórico, optamos por realizar uma abordagem mais generalista sobre diversos conceitos centrais do campo da leitura e escrita (i.e. sua conceituação geral, seu processo de aquisição e estratégias envolvidas, noções textuais básicas) em vez de centrarmos num recorte restrito e aprofundarmos mais a sua discussão.

O capítulo está organizado da seguinte maneira: a seção 2.1, apresenta a discussão sobre o conceito de leitura e os modelos de leitura subjacentes ao presente estudo; a seção 2.2, introduz breve reflexão sobre o conceito de escrita com um enfoque à importância da escrita para os sujeitos surdos; a seção 2.3 discute a aquisição do português por surdos com enfoque na habilidade de leitura e escrita e o papel do professor nesse processo; a seção 2.4, reflete sobre algumas estratégias

de leitura e escrita subjacentes ao presente estudo; já a seção 2.5, discute noções gerais sobre texto apresentando algumas características do texto produzido por surdos; a seção 2.6 traz a discussão sobre o Ensino Comunicativo e Interativo de Línguas, abordagem adotada no processo de intervenção para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por Breno; e, finalmente, a seção 2.7, expõe uma reflexão sobre o capítulo apontando os aspectos mais relevantes para a pesquisa.

2.1 LEITURA

No presente trabalho, o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa, um processo perceptivo de decodificação, como a informação que o leitor traz para o texto, seu pré-conhecimento¹², um processo cognitivo e social (MOITA LOPES, 1986, p.140).

2.1.1 O que é leitura?

Ler é um ato de conhecimento, que significa perceber e compreender as relações existentes no mundo, cujo processo não se restringe à mera decodificação de signos impressos, exigindo também do sujeito leitor a capacidade de interação com o mundo que o cerca, atribuindo sentido aos textos que lê, relacionando-os com o contexto e com as suas experiências prévias.

Dessa forma, a leitura é um processo que se evidencia por meio da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor, a saber: seu conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo, caracterizando-se como um processo interativo.

2.1.2 Modelos de leitura

A literatura da área de leitura discute três concepções básicas sobre a natureza do processo de leitura, que são apresentadas seguir.

A primeira concepção é a de leitura *bottom-up* (ascendente). Para Motta-Roth (1991), essa primeira concepção é entendida como processo de decifração da escrita: ler é identificar sinais gráficos. Assim, segundo Kleiman (1989, p. 23–25), é possível afirmar que essa visão teórica de leitura pode ser caracterizada por um fluxo unidirecional da informação, no qual o estímulo vem da página impressa para o leitor que, por sua

¹² Conjunto de saberes que construímos sobre o mundo e sobre nós mesmos.

vez, decodifica o texto seguindo uma sequência pré-estabelecida de eventos perceptuais que iriam desde a percepção dos traços distintivos grafêmicos, até o procedimento visual para a unificação dos grafemas no nível frasal.

Segundo Ferreiro (1995), o pressuposto subjacente a essa prática é o de que, se não há dificuldade para discriminar visualmente a escrita impressa na página, não deveria haver dificuldades para se aprender a ler, uma vez que se trata de uma simples tradução do visual para o sonoro, desconsiderando a conexão entre “o psiquismo dos interlocutores e os contextos sociais em que ocorre a situação comunicativa”.

Nesse caso, a compreensão dá-se de maneira automática, pois considerando que o leitor é capaz de decodificar, ele é conduzido automaticamente ao significado das palavras, resultando na imediata compreensão do texto escrito. Aqui o leitor é colocado em posição inerte diante do texto, excetuando-se o ato de decodificar as informações que o texto apresenta, caracterizando um fluxo unidirecional da informação.

A segunda concepção de leitura é o *top-down* (descendente). Ao contrário do que ocorre na primeira concepção de leitura, esse modelo é entendido como um processo de compreensão, envolvendo aspectos cognitivos pelos quais extraímos o sentido do texto. Aqui, o texto é visto como um objeto gerador de sentidos. Nesse modelo, a leitura deixa de ser um objeto mecânico em que a informação flui do leitor para o texto, pois o sentido é atribuído de acordo com o conhecimento prévio e objetivos do leitor (GOODMAN, [1967] e SMITH, 1999).

Nessa concepção, ler, eficientemente, envolve uma interação do pensamento e da linguagem, o que não implica, necessariamente, a identificação precisa de todos os elementos do sentido do texto, mas o engajamento de habilidades para selecionar indicadores necessários para construir adivinhações corretas. Para isso, além do *input* gráfico, o leitor usa tanto a informação sintática quanto a semântica, simultaneamente, buscando processar a leitura por meio de seu conhecimento prévio (GOODMAN, [1967] 1970, p. 498).

A diferença entre as concepções ascendentes e descendentes é que, enquanto as concepções de decodificação (ascendentes) representam a leitura como um ato essencialmente perceptual, as concepções psicolinguísticas (descendentes) concebem a leitura como um processo fundamentalmente cognitivo. Ainda assim, cabe destacar que mesmo nesse último modelo a ênfase ainda é direcionada aos aspectos psicolinguísticos, relegando os aspectos relacionados ao

contexto sociolinguístico e psicossocial ao segundo plano (TAVARES, 1993, p. 17).

Já na concepção interativa de leitura, a informação flui nas duas direções, do texto para o leitor e do leitor para o texto, constituindo um processo perceptivo, cognitivo e social, também chamado sociointeracionista¹³.

Para Moita Lopes (1986), o modelo interacional de leitura considera que o fluxo da informação se processa de forma bidirecional e interacionalmente, daí resultando o significado do texto. Assim, o ato de ler nesse modelo é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página — um processo perceptual —, quanto o conhecimento prévio que o leitor traz para o texto — um processo cognitivo. Além disso, esse modelo identifica os aspectos sociais relacionados à leitura, e por esse motivo envolve a noção de competência linguística e de competência comunicativa, formulada por Widdowson (1983), como “capacidades” para leitura e escrita. A noção de capacidade se relaciona à forma com que o leitor usa os conhecimentos e estratégias de interpretação necessárias à negociação do significado em interlocução com o escritor.

Aprofundando o conceito de modelo interativo de leitura subjacente a presente pesquisa, Cavalcanti (1989, p. 46-47) concebe a leitura como um processo de comunicação complexo e altamente automático, dependente do jogo de inter-relações entre conhecimento prévio e sistema de valores e o conhecimento acumulado sob a influência de variáveis de desempenho.

Logo, a leitura seria um processo ativo, porque envolve a interpretação ao invés de uma mera compreensão e exige competência comunicativa; um processo construtivo, porque baseia-se na interpretação de planos das expressões indexicais¹⁴ sinalizadas no texto; um processo interativo, porque o processo de leitura sofre influência das variáveis de desempenho; e, por fim, um processo reconstrutivo, porque permite a introdução de vieses e distorções provenientes das variáveis de desempenho e dos sistemas de valores do leitor (CAVALCANTI, 1989, p. 48).

Considerando a situação de leitura como um ato comunicativo, está implícito nesse modelo o fato de que leitores e escritores estão

¹³ “Sociointeracionista” ou “social”, porque pressupõe visão de leitura como fenômeno social.

¹⁴ Pistas ou índices linguísticos ou metalinguísticos deixados para o leitor no texto pelo escritor.

posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado (MOITA LOPES, 1986, p. 142). Assim sendo, essa perspectiva de leitura oferecida por Moita Lopes e Cavalcanti serve de base para o desenvolvimento das habilidades de leitura que se objetiva no presente trabalho.

2.2 ESCRITA

A escrita é uma representação gráfica da linguagem, uma expressão do pensamento e uma representação simbólica da realidade, que medeia a relação dos homens com o mundo (VYGOTSKY, 1987). Para Vygotsky, a escrita vai além da grafia das palavras, envolvendo também o domínio de regras da língua, de conhecimentos textuais e conhecimentos de mundo, que são adquiridos por meio de interações sociais enriquecidas pela prática de leitura compreensível. Essa leitura compreensível, por sua vez, constitui a base fundamental para a escrita.

Para Ferreiro (1995), a escrita é vista como um objeto cultural, concebendo sua aprendizagem como a apropriação de um novo objeto de conhecimento, com propriedades específicas, para serem usadas como suporte de ações e de interações sociais. Para a autora, não faz sentido diferenciar o ensino da leitura do ensino da escrita, considerando que, para compreender o sistema da escrita, o sujeito realiza tanto atividade de interpretação como de produção, estabelecendo um processo de inter-relação entre as duas habilidades.

No caso dos surdos brasileiros, o português se coloca como uma segunda língua. O aprendizado “da leitura e da escrita” dessa língua se torna imprescindível, para que se tenha acessibilidade no país: aos documentos oficiais, às informações e aquisição do saber, entre outros objetivos (SOUZA, 2008).

Segundo Souza (2008, p. 50), escrever em uma segunda língua não é uma tarefa fácil. Esse processo é bem mais complexo do que escrever em uma primeira língua. A autora menciona vários fatores apontados por Weigle (2002) que dificultam a aquisição de leitura e da escrita em uma segunda língua, tais como: pouca fluência na segunda língua, fatores culturais e sociais que permeiam os usos da segunda língua — e que os aprendizes muitas vezes desconhecem — e fatores afetivos (ansiedade e apreensão). Segundo Tedesco & Abreu (2001 *apud* ALBRES, 2010, p. 161), a produção textual de adultos surdos apresenta, na sua estrutura argumental, maior dificuldade com relação ao uso de palavras de ligação, tais como: verbos, conjunções, alguns pronomes e posições. Silva (2001) aponta que a escrita dos surdos

em sua estrutura superficial linear apresenta interferência da língua de sinais, resultando em desvios de uso de conectivos, preposições, tempo verbal, concordância verbal e nominal. Tais ocorrências surgem quando as pessoas surdas estão em estágios intermediários do processo de aprendizagem de segunda língua. Há que se considerar que tais ocorrências na produção textual dos surdos não são exclusivas desses sujeitos, uma vez que pessoas ouvintes bilíngues podem apresentar dificuldades similares com relação à escrita de uma segunda língua.

No caso dos surdos, há que se considerar ainda que as línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem são diferentes não apenas em termos de gramática e vocabulário, mas também na modalidade: a Libras utiliza exclusivamente o canal viso-espacial, enquanto o português se apoia fortemente no canal oral-auditivo. Além disso, a Libras não possui um sistema escrito altamente difundido no Brasil e no mundo e, por esse motivo, os surdos se expressam apenas por meio da língua de sinais no âmbito da (corp)oralidade, e da língua portuguesa, sua segunda língua, na modalidade escrita.

2.3 A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR SURDOS

Ao contrário do que ocorre com as crianças ouvintes, a grande maioria das crianças surdas, ao ingressar na escola, não possui o domínio de uma língua de sinais, que deveria ser a sua língua materna (doravante L1), adquirida de forma natural e espontânea.

Com a ausência de uma língua natural que lhes serviria de base para o seu desenvolvimento como um todo, essas crianças se deparam com a impossibilidade de construir significações para o que as rodeiam. Ao mesmo tempo, são impossibilitadas de desenvolver sua subjetividade, sendo expostas a um contexto educacional que apresenta um currículo todo direcionado a crianças ouvintes, dificultando a sua aprendizagem em igualdade com as demais crianças.

A maioria das instituições escolares, para lidar com essas dificuldades, busca trabalhar a leitura, usando o processo de decifração,¹⁵ sem interação comunicativa e argumentativa¹⁶

¹⁵ “Processo de decifração” é aquele em que a leitura é processada em bloco, isto é, letra por letra ou palavra por palavra, isoladamente do contexto em que se apresenta no texto (ALMEIDA, 2011, P. 46).

¹⁶ Informações baseadas em minha experiência prévia, como aluno surdo e corroboradas pela experiência de Breno, na entrevista, além de ser depoimento comum da grande maioria dos surdos.

(KARNOFF, 2002-2005). Da mesma forma, o trabalho com a escrita é, frequentemente, baseado em palavras e frases curtas, e descontextualizadas da realidade de vida desses alunos, constituindo práticas repetitivas — como se a repetição pudesse fazer esses alunos aprender a ler e escrever, como se a língua estivesse pronta, como se a criança estivesse atendendo a um simples pedido externo, o dos professores, que, muitas vezes, assumem o papel de mero avaliador do desempenho do aluno na leitura e na escrita, em vez de assumir o papel de real interlocutor e leitor das produções (SILVA & NAMBI, 2008).

O que se percebe é um aprendizado mecânico da leitura e da escrita, envolvendo vocabulário pobre, e pouca ou nenhuma prática de leitura e escrita no contexto do dia a dia. Além disso, a maioria dos sujeitos surdos no contexto brasileiro pertence a famílias de classe média-baixa, com poucas condições de adquirir recursos para suprir essa defasagem em casa, e que, por razões culturais, não vivenciam essa prática de leitura e escrita em seu cotidiano.

O processo de decodificação é comum no início do aprendizado da leitura e da escrita. Porém, na ausência de uma língua comum entre aluno e o texto escrito, e também entre professores ouvintes e alunos surdos, esse processo acaba tornando-se um obstáculo. Segundo Almeida (2011), a significação da leitura envolve jogos de linguagem dos sujeitos com a língua-alvo, e, no caso do texto escrito em português para surdos, essas condições adversas excluem esses sujeitos da participação desses jogos, submetendo-os a um aprendizado monológico¹⁷ e tornando-os incapazes de construir o sentido do texto. Como consequência, há uma falta de domínio generalizada da escrita por surdos, que não conseguem se expressar adequadamente diante da ausência de práticas discursivas e argumentativas tanto na L1, como na L2.

Nesse contexto, é comum observar pessoas surdas, mesmo quando adultas, depois de vários anos escolares, buscando uma compreensão literal do significado das palavras contidas no texto. Apresentam grandes dificuldades na interpretação da linguagem figurada e de palavras com uso distante do sentido literal. Por não terem sido, adequadamente, expostos a uma leitura significativa durante a sua fase escolar, elas costumam apresentar dificuldade ao utilizarem o seu

¹⁷ “Aprendizado monológico” é o processo no qual o professor é a única referência em sala de aula, desconsiderando as experiências dos alunos com relação as atividades, não os envolvendo no processo de leitura, dando ênfase à técnicas de memorização.

conhecimento de mundo para inferir o sentido do texto a partir de suas experiências, o que lhes dificulta construir significados do que lê e de expressar de forma clara a sua compreensão da leitura.

Assim, na elaboração de estratégias de ensino de leitura e escrita para surdos, é preciso que sejam desenvolvidas de forma interativa contemplando atividades e conteúdos de interesses e necessidades dos alunos, além disso, faz-se necessário que o professor tenha o domínio pleno da L1, que possuam conhecimentos linguísticos e textuais principalmente na sua L1, ou seja, que os alunos possam beneficiar-se de um professor/mediador bilíngue para a construção de suas competências de leitura e escrita.

Dessa forma, cabe ao professor não só mediar as atividades de leitura e escrita, mas também motivar os aprendizes, antecipando e explicando vocabulário e estruturas que possam causar dificuldades, bem como determinando uma finalidade para a leitura e para a escrita (TAGLIEBER, 1988 *apud* QUADROS, 1997). Deve-se também buscar desenvolver habilidades que envolvam, segundo Nunan (1991 *apud* QUADROS, 1997), o uso do conhecimento de mundo do aprendiz para reconstruir o significado; o uso de diferentes recursos de compreensão; relação de conteúdo do texto com o seu conhecimento e o contexto geral que cerca o tópico; e a identificação da intenção retórica ou funcional de sentenças individuais e do texto de forma global.

Outros aspectos importantes a serem desempenhados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita como L2 estão relacionados à teoria de Krashen (1982). Um primeiro aspecto refere-se à noção de "filtro afetivo" que, para Krashen, se define como um conjunto de variáveis emocionais que bloqueiam/facilitam a compreensão do *input* compreensível, de tal maneira que os processos de aquisição e/ou aprendizagem da L2 ficam comprometidos/liberados. Essas variáveis¹⁸ funcionam como fatores que impedem/facilitam a aquisição da L2, podendo afetar também a produção. Cabe, portanto, ao professor buscar estratégias para fortalecer a autoestima do aprendiz com relação ao aprendizado das habilidades de leitura e escrita.

Um segundo aspecto que Krashen (1982) enfatiza refere-se à noção de "monitoramento", que consiste na elaboração de enunciados pelo aprendiz, a partir dos conhecimentos adquiridos, acompanhada de um processo de autoverificação do aluno sobre a gramaticalidade de sua

¹⁸ A motivação, a autoconfiança e uma boa autoimagem facilitam a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Já a ansiedade alta obstrui a capacidade de adquirir/aprender uma segunda língua.

produção. Para isso, o aluno necessita usar seu conhecimento formal e linguístico da L2 e a sua capacidade de abstração das regras dessa língua.

Por fim, um terceiro aspecto apresentado por Krashen que se mostra relevante ao professor de segunda língua, é a hipótese do “insumo compreensível”, segundo a qual, o aprendiz adquire uma L2 quando está exposto a um insumo que esteja um pouco além do conhecimento já adquirido ($i + i$), por meio do uso da competência linguística, do contexto, do conhecimento de mundo e das informações extralinguísticas. Segundo Quadros (1997), o insumo compreensível é a chave para a aquisição da linguagem. Assim, a compreensão é pré-requisito para produção, da mesma forma que a leitura é para a escrita.

Esses três aspectos para aquisição de uma L2, que compõem a teoria de aquisição proposta por Krashen, são de suma importância para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por surdos, pois destacam de que forma a mediação e interação com o professor pode possibilitar ao aprendiz surdo chegar a um aprendizado significativo.

Ausubel (1963) confirma essa perspectiva ao argumentar que aprender algo equivale a colocar em interação novas informações, de maneira não literal e não arbitrária, com a estrutura do conhecimento prévio do indivíduo. Para que isso ocorra é necessária disposição do sujeito para relacionar o seu conhecimento com potencial significativo novo, e a existência de um conteúdo mínimo comum na estrutura cognitiva do indivíduo, com conceitos relevantes em suficiência para suprir as suas necessidades de compreensão. Assim, cabe ao professor deixar seu papel de mero emissor de informação e passar a transmitir o conhecimento enfocando a presença daquele conteúdo que está sendo trabalhado nas situações da vida real do aluno, ou de algo que lhe cause um conjunto de sensações e/ou percepções significativas (GOULART, 2000).

Segundo Karnopp (2005, p. 65–66), as atividades de leitura, a análise e a produção textual se constituem como tarefas árduas ao surdo, tanto em sua vida acadêmica quanto profissional. Segundo a autora, estudantes surdos relatam que tais atividades não se estabelecem como uma prática cotidiana no contexto escolar e que a língua de sinais nem sempre é aceita ou considerada pelo interlocutor no processo de leitura, de tradução e de construção de sentidos dos textos. Tal fato também ocorre no que tange a produção de textos escritos, em que a Libras é um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária.

Ainda conforme Karnopp, os aprendizes surdos ao ingressarem na graduação se sentem diante de um grande desafio. Apesar da

complexidade dos textos acadêmicos, muitos surdos graduandos estão se deparando com seus primeiros livros, e por esse motivo precisam buscar estratégias diversas para ler os livros e traduzi-los para a Libras, tal como compartilhar as ideias dos livros com outros colegas em Libras, na tentativa de reconstruir o sentido dos textos, coletivamente.

Nota-se nesse processo que, de maneira geral, não se faz presente a mediação do professor. Os próprios alunos partilham entre si suas experiências na compreensão da leitura e também na produção escrita. Isso revela um processo educativo no qual as atividades de leitura e escrita são subestimadas e negligenciadas, sendo substituídas pelo ensino do vocabulário, da gramática e da estruturação de frases em pequenos textos. Desse modo, compromete-se a capacidade e a habilidade do aprendiz surdo, impossibilitando-o de atingir uma aprendizagem significativa.

2.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA

O que se observa ao se tratar das condições e possibilidades de apropriação de habilidades de leitura e escrita é a necessidade de se desenvolver estratégias de leitura que possibilitem aos aprendizes surdos atingirem níveis de letramento compatíveis com seu grau de escolaridade.

Ressalto que antes de adotar qualquer estratégia de ensino, faz-se necessário que o professor tenha uma língua comum¹⁹ a ser compartilhada com os aprendizes, a fim de que se estabeleça uma comunicação compreensível e, por meio dela, relações afetivas compatíveis com cada situação de ensino, possibilitando a participação plena desses sujeitos, não somente nesse processo, mas também nos diferentes papéis que assumem na sociedade. Segundo Cazden (1998 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 45), a mediação pedagógica

[...] representa uma oportunidade para induzir o aluno a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar, e ainda há uma diferença crucial entre ajudar um aluno a dar uma resposta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permite produzir respostas corretas e pertinentes

¹⁹ Língua comum no presente estudo refere-se ao conhecimento e ao uso da Libras, ao conhecimento e à compreensão da cultura e da identidade dos aprendizes surdos.

em situações semelhantes (BORTONI-
RICARDO, 2008, p. 45)

Em se tratando de mediação pedagógica com alunos surdos, uma das formas do professor atingir esse objetivo é através do uso da Libras.

Um dos primeiros passos para se realizar leitura e escrita é ter um objetivo e motivação, além de um conhecimento prévio compatível com as atividades propostas. Acrescento a isso a necessidade de conhecimentos linguísticos e textuais na L2 para colocar principalmente a habilidade de escrita em prática (NUNAN, 1991). Para isso, faz-se necessário que o sujeito adote modos eficazes²⁰ para satisfazer suas necessidades com relação ao que lê e escreve.

Embora na escola o aluno seja o protagonista, em um processo interativo, a construção conjunta do processo de leitura e escrita envolve o professor que, juntamente com os aprendizes, constroem significados mais amplos e complexos e dominam procedimentos para compreender e interpretar a realidade (EDWARDS; MERCER, 1988), na qual, segundo Coll (1990), o professor exerce a função de guia. Estendendo esse conceito, Rogoff (1984) explicita essa tarefa de participação “guiada”, cuja tarefa envolve mediar as situações de leitura e escrita, ler e escrever com os aprendizes, discutir com eles o significado e o sentido dos textos e compartilhar conhecimentos, como um processo de tarefa compartilhada, que, segundo Solé (1998), consiste na transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno. Nesse processo, o professor atua como modelo, buscando estimular a participação dos aprendizes para que esses se tornem leitores e escritores competentes e autônomos.

Outro fator a ser considerado no processo de leitura e escrita é que a prática dessas habilidades deve estar relacionada a significados com uma dimensão afetiva relevante ao aprendiz. Assim, é importante a oferta de material que desperte o interesse do aluno e que, ao mesmo tempo, lhe proporcione desafios, acrescentando-lhe algo novo. Como afirma Solé (1998):

Parece-me que uma atividade de leitura [e escrita] será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e escrever e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo (SOLÉ, 1998, p. 43).

²⁰ Planejamento da leitura e sua própria localização: motivação, disponibilidade diante da leitura e da escrita (SOLÉ, 1998, p. 73).

Em um processo de leitura e escrita, Palincsar e Brown (1984) propõe o modelo de ensino recíproco (modelo compartilhado), no qual o aluno assume papel ativo e, o professor, o papel de modelo de como solucionar determinados problemas, ajudando a manter os objetivos da tarefa de leitura e escrita, centrando a discussão no texto e garantindo o uso e a aplicação das estratégias que tenta ensinar, supervisionando e corrigindo os aprendizes com o objetivo de que esses assumam a responsabilidade e o controle da tarefa correspondente.

As estratégias propostas por esses autores consistem em formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o texto que foi lido; esclarecer dúvidas sobre o texto; e resumir o texto, construindo um sentido para o que se lê e escreve. Nesse processo, quando se faz necessário reler um texto ou introduzir um novo numa situação de um grupo de alunos, a responsabilidade pelo comando da tarefa pode ser rotativa, sendo assumida por um aprendiz a cada vez que se retorna à atividade, levando os aprendizes não apenas a aprenderem as estratégias de leitura e escrita, como também aprender a confiar em si mesmos para utilizá-las.

Preparando o aprendiz para a realização de um resumo, pode-se ainda colocar em prática outras estratégias como atividades com a utilização das regras de omissão ou suspensão, substituição, seleção e de elaboração, com o intuito de se obter as ideias principais do texto (BROWN; CAMPIONE; DAY, 1983). A partir das ideias principais do texto, elabora-se o resumo que, por sua vez, se utiliza de outras regras como selecionar e omitir partes redundantes e ou desnecessárias à compreensão do texto, deduzir elementos novos a partir dos elementos presentes no texto e integrar elementos semelhantes (VAN DIJK, 1983). Por fim, como esclarecem Brown (1994) e Ur (1991), a leitura e a escrita devem ser vistas não como um produto pronto, acabado, mas como um processo que se constrói na interação comunicativa entre os atores envolvidos no processo.

Considerando as estratégias de leitura e escrita discutidas acima, ao ler um texto, a formulação de perguntas e respostas pode ser do tipo:

- Perguntas de resposta literal – perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar – perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.

- Perguntas de elaboração pessoal – perguntas que tornam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo, exigem a intervenção do conhecimento e / ou a opinião do leitor (SOLÉ, 1987 *apud* SOLÉ, 1998, p. 156).

Segundo Solé (1998), esses tipos de perguntas contribuem para a compreensão da leitura, levando o leitor para além do que leu, contribuindo também para a sua expressão escrita. Assim, é de suma importância que os aprendizes observem o modelo do professor para que, no momento em que este não se fizer mais presente na vida dos aprendizes, eles sejam capazes de usar o que aprenderam, pois a finalidade única do ensino “da leitura e da escrita” é que os aprendizes deixem de ser aprendizes com o tempo e dominem os conteúdos que foram objetos de instrução (PEARSON; JOHNSON, 1978, *apud* SOLÉ, 1998).

2.5 O TEXTO

Considerando que a leitura e escrita são mais bem desenvolvidas quando inseridas num contexto de textos, faz necessário discutir, ainda que sucintamente, o conceito de texto e as estruturas que o compõem.

Koch (1992) concebe o “texto” como uma manifestação verbal, construída de elementos linguísticos, selecionados e ordenados pelos comunicadores durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, mas também a interação (ou a atuação) dos indivíduos de acordo com práticas socioculturais.

Dessa forma, a construção de um texto é resultado da interação de três sistemas de conhecimentos: o linguístico, que compreende o conhecimento gramatical e lexical; o enciclopédico ou de mundo, que se refere aos conhecimentos armazenados na memória de cada indivíduo; e o interacional, que engloba uma série de aspectos tais como: a interação entre o escritor e o leitor, a forma com que o escritor busca comunicar sua intenção, a preocupação com a objetividade daquilo que pretende informar e a adaptação dos elementos usados para chamar a atenção do leitor (HEINEMAN; VIEHWEGGER, 1991; KOCH; ELIAS, 2009).

É importante aqui levar em consideração que na construção de um texto, empregamos tanto palavras de conteúdo mais evidentes como palavras gramaticais. Leite (2011) refere-se às palavras de conteúdo

como aquelas que podem ser mais claramente expressas por meio de conceitos, como “bola”, “forte”, “andar” e “calmamente”, que são substantivo, adjetivo, verbo e advérbio, respectivamente. Já as palavras gramaticais são aquelas com conteúdo semântico menos evidente, cuja principal função é estabelecer relações entre as palavras de conteúdo para produzir um sentido unificado ao texto, ou ainda para especificar o sentido das palavras de conteúdo. Essas palavras ou itens gramaticais tendem a ser representadas por preposições, artigos, flexões verbais e nominais e constituintes sintáticos.

No ato comunicativo, para que seja possível ao interlocutor extrair um sentido unitário do texto, ou até para que uma sequência linguística possa ser considerada um texto, há a necessidade de considerar um complexo de fatores, que, em conjunto, são responsáveis pela “textualidade” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Beaugrande e Dressler discutem esses fatores em dois níveis.

Um primeiro nível é o da coesão e da coerência, que se referem, respectivamente, ao material linguístico e conceitual do texto e que estão centrados nos elementos de superfície. Esses fatores envolvem as relações entre as palavras que se dão dentro de um texto, ou seja, o modo como as palavras se ligam numa sequência lógica, compondo a unidade de um enunciado, bem como do texto em seu conjunto, respondendo pela uniformidade semântica que confere sentido ao texto. Embora envolvam aspectos lógicos, esses fatores também envolvem aspectos cognitivos mais amplos, fazendo com que o texto ganhe um sentido para os usuários e atuando como um princípio de interpretabilidade (HALLIDAY, HASSEN, 1983; KOCH; TRAVAGLIA, 1990).

Um segundo nível é o da intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que se referem aos fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo e que, portanto, estão centrados no usuário do texto. De acordo com Koch (1999), Koch e Travaglia (1989), Costa Val (1994) e Beaugrande e Dressler (1981), esses princípios dizem respeito àquilo que o autor quer comunicar por meio do texto, a expectativa que o leitor tem sobre o texto produzido, ao grau de informatividade contida no texto, ao grau de pertinência e relevância que o texto apresenta dentro de seu contexto de comunicação e à dimensão de interdependência entre o texto estudado e os textos que o precederam.

Associado a esses fatores (MARCUSCHI, 1983 e KOCH; TRAVAGLIA, 1989), há um outro que é o da contextualização, a qual fundamenta o texto num evento comunicativo definido. Esse elemento é

determinante e contribui para uma melhor compreensão do texto, auxiliando no entendimento da relação existente entre o autor e o leitor do texto, quanto à situação da produção textual, operando não só no nível do texto em si, mas também no nível psicológico do receptor.

No entanto, há de se considerar ainda que, em se tratando do ensino da leitura e escrita para surdos, que têm a Libras como primeira língua, existem diferenças estruturais dessa com relação ao português. Segundo Salles *et al.* (2007), uma dificuldade que os surdos têm apresentado em sua produção textual é exatamente a de fazer a ligação entre as palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar, sequencialmente, o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa.

Observa-se que o processo educacional pelo qual a maioria dos surdos passa é dificultado sobremaneira, pois, muitas vezes, não lhes é oferecida a possibilidade de desenvolver habilidades e práticas discursivas, somada ainda a isso a ausência de uma língua compartilhada em sala de aula e da mediação do professor na construção de um sentido para o que esses aprendizes leem e escrevem. Esses sujeitos surdos acabam não conseguindo colocar em prática esses fatores de textualidade no seu dia a dia, tanto no que se refere à atividade de compreensão, quanto às atividades de produção textual (KARNOPP, 2005; BOTELHO, 2010).

2.6 ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS - ECL

O processo interativo durante os encontros realizados na presente pesquisa foram orientados pela Abordagem Comunicativa, aqui denominada de “Ensino Comunicativo de Línguas”, pois nos encontros buscamos desenvolver não só habilidades de leitura e escrita em português como um processo de ensino e aprendizagem interativo e comunicativo, por meio de interações que possibilitassem melhor desempenho nas relações sociais de Breno.

Segundo Almeida Filho (2011), entende-se por abordagem como “[...] um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios, e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.”, tratando da adoção de princípios de como se ensina e de como se aprende uma língua. A abordagem difere de método, segundo Richards e Rogers (2001),²¹ a abordagem se refere a uma concepção de língua e de aprendizado de

²¹ 1ª edição publicada em 1986.

línguas, ajudando a definir os objetivos e o programa de estudo, o tipo de atividades adequadas, o papel do professor, do aluno e dos materiais envolvidos no processo, além de prever procedimentos/técnicas, os recursos e as estratégias de ensino e aprendizagem compatíveis com a abordagem.

A Abordagem Comunicativa tem por característica o foco no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensinar e de aprender uma nova língua. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala de aula momentos de explicitação de regras e de prática da gramática, dos pronomes e das terminações de verbos, entre outras (ALMEIDA FILHO, 1993).

Segundo Silveira (1999), a partir dos anos 70 cresceu o interesse pela compreensão das funções sociais da linguagem, em suas diferentes funções comunicativas e objetivos de comunicação. Assim, é de fundamental importância oferecer ao aprendiz textos e situações autênticas, da vida real, ou seja, tipos de textos e situações que os aprendizes vão de fato interagir fora do contexto do ensino, e que levem o aprendiz ao entendimento e à compreensão da língua como ela é usada na cultura-alvo. Entre os inúmeros tipos de gêneros textuais que devem ser considerados, Marcuschi (2005) destaca a necessidade de uso cotidiano de formulários, anúncios, receitas, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, bilhete, conversação espontânea, piada, lista de compras, bate-papo por computador, e-mail, mensagem de celular, entre outros que possibilitam alcançar o objetivo de estar apto a usar leitura e escrita na vida cotidiana.

Embora por razões de escolha e necessidades de Breno, esses tipos de gêneros não foram usados no processo de intervenção na presente pesquisa. Foram trabalhados textos do gênero acadêmico como artigos e texto-base de disciplinas cursadas por ele, todos trabalhados de forma particular na busca de atribuir-lhes um sentido. Portanto, textos autênticos, que iam ao encontro de sua realidade.

No Ensino Comunicativo de Línguas, o aluno é visto como um parceiro ativo, que deve ser motivado para descobrir e aprender de forma consciente e criativa a L2. Assim, o professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas assume a função de mediador

interativo no processo de ensino e aprendizagem, levando o aluno a se interessar pelo aprendizado por prazer e não por obrigação.

A partir da década de 80, foram publicados vários manuais didáticos de língua estrangeira, tendo por base a Abordagem Comunicativa. Todavia, muitos desses livros e cursos de L2 permaneciam com características fortes da abordagem audiolingual (abordagem estruturalista, vigente quando surgiu a Abordagem Comunicativa) (SOUZA, 2008). Entre as várias características que diferenciam essas duas abordagens (estruturalista e comunicativa), Salles *et al.* (2007) destacam as que marcaram os avanços da Abordagem Comunicativa em relação à audiolingual: a exigência de contextualização, a competência comunicativa como objetivo a ser atingido, a inclusão da variação linguística e o tratamento dado aos erros.

Uma das características do ensino comunicativo é o de viabilizar o ensino das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e levar o aprendiz a interagir e adquirir competência comunicativa na língua alvo. No entanto, no caso das pessoas surdas, cabe destacar que na modalidade de educação bilingue, as habilidades orais (falar e ouvir) talvez não são trabalhadas no contexto escolar, já que o uso da Libras nas interações comunicativas dos surdos substituem o uso da língua oral falada, enfatizando o uso da Libras para a aquisição e o desenvolvimento da L2 na modalidade escrita. Cabe destacar que, trabalhar sem o uso da L1 do aluno no ensino de L2 não favorece a interação entre essas línguas (L1 e L2), não parece ainda propiciar a aprendizagem significativa da L2. Portanto, no caso de alunos surdos, é necessário que o ensino da L2 seja mediado pela L1, como sustenta Souza, (2008, p. 205). Além disso, no ensino comunicativo, a tradução para a língua materna é considerada uma atividade comunicativa, conforme sustenta Widdowson (1981, p. 216), sendo assim, necessário o uso da L1 (ZOUZA, 2008, p. 195).

Segundo Richards e Rodgers (2001), no Ensino Comunicativo de segunda língua/língua estrangeira, as atividades exercem papel fundamental para a aquisição da competência comunicativa. Sendo assim, as atividades devem focalizar o desenvolvimento da fluência. Essas atividades devem refletir o uso correto da língua em contextos de aprendizagem formal, a comunicação real e o uso natural da língua em contextos situacionais, bem como o uso de estratégias de comunicação.

Para os autores, a aquisição da competência comunicativa também passa pelo domínio de regras gramaticais. No entanto, as atividades estruturais se constituem como introdutórias para o

desenvolvimento de habilidades comunicativas, partindo daquelas estruturais até se chegar às comunicativas — ideia defendida também por Littlewood (1981). Para Brown (2000), esse tipo de atividade possibilita a aquisição de duas competências distintas, mas que interagem no desempenho do aluno. A primeira possibilita a aquisição da competência linguística (conhecimentos gramaticais e estruturais da língua) e a segunda, a competência comunicativa (conhecimentos que permitem ao aluno se comunicar funcional e interativamente).

Para Hymes (1991), os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência linguística e uma competência sociolinguística (conhecimento conjugado de formas gramaticais e de normas de uso da língua). No caso da L1, essas competências são adquiridas de forma simultânea e implícita. Assim, saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção e conforme a situação de comunicação. No entanto, o autor destaca que a competência linguística em si é insuficiente para se interagir socialmente, pois as diversas situações exigem também conhecimentos socioculturais e pragmáticos. Canale (1995) amplia esse conceito, acrescentando o conceito de competência estratégica, que se refere ao conhecimento e à habilidade de utilizar mecanismos de comunicação que possam compensar possíveis falhas comunicativas. Segundo esses autores, a competência comunicativa envolve meios linguísticos e não linguísticos que o falante usa para compensar transtornos de performance ou de conhecimento linguístico insuficiente. Para Richards e Rodgers (2001), no ensino comunicativo a aprendizagem é vista como um processo que envolve tentativa e erro, no qual os alunos são encorajados a se arriscar a aprender com os erros. Sendo assim, considera-se que os erros, quando aceitos e reconhecidos, tornam-se o ponto de partida para uma aprendizagem significativa.

Salles *et al.* (2007, p. 103) afirmam que o ensino interativo, que engloba os princípios do ensino comunicativo, redireciona o foco da aprendizagem para o próprio processo interativo. A aprendizagem se dá por meio da construção do discurso baseado em trocas e interações, fazendo com que o aluno vivencie a interação na sala de aula (no ambiente de ensino), transformando esse ambiente em realidade discursiva, aproximando-o da realidade.

No ensino comunicativo e interativo, o texto escrito e o diálogo tem o papel de fornecer não só a contextualização da língua, mas também o de apresentar a realidade sociocultural ao aluno. Ele envolve o aluno com o tema, provocando reações e permitindo que manifeste suas opiniões, enfatizando a prática da comunicação por meio de

conversas reais e espontâneas, levando o aluno a se comunicar na língua alvo, tendo a capacidade de usá-la em situações reais ao interagir com outros falantes da língua.

Na presente pesquisa, o diálogo em Libras ocorreu a partir de textos autênticos e foi a base de todo processo. As atividades desenvolvidas com Breno, mesmo nos encontros realizados para a apresentação e discussão do texto referente aos conectivos, caracterizaram-se como uma aula expositiva dialógica, ou seja, por meio do diálogo sobre um conteúdo em questão, objetiva-se que o aluno se sinta estimulado a participar, sem que isso seja prescindido da iniciativa do professor. Tal situação favorece o diálogo não só entre professor e alunos, mas também dos alunos entre si, além de considerar os interesses e experiências dos alunos sem desviar da sistematização dos conteúdos nos programas de ensino (FREIRE, 1987).

Na presente pesquisa, o estudo da gramática (elementos coesivos e estrutura formal) foi trabalhado a partir das interações comunicativas, buscando a unidade do texto como um todo, ou seja, a fluência na L2 e o estudo da gramática foram igualmente importantes. Porém, na construção de um sentido tanto para os textos lidos como para os textos escritos por Breno, a fluência teve maior relevância; a gramática é trabalhada em favor da comunicação e da construção de sentidos (BROWN, 2000).

2.7 CONCLUSÃO

O presente capítulo discutiu os conceitos dos pressupostos teóricos subjacentes ao presente estudo, apresentando uma estrutura extensa devido à especificidade da investigação, isto é, o processo de ensino e aprendizagem do português como L2 por um aluno surdo.

Por essa razão, senti a necessidade de discutir conceitos de leitura e escrita, especificamente, voltados a esses alunos, ampliando o leque teórico, com o conceito de texto, por estar relacionado tanto ao processo de leitura quanto ao da produção escrita, considerando também algumas estratégias usadas para a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, associando a Abordagem Comunicativa e Interativa de ensino de línguas.

A escolha da Abordagem Comunicativa e Interativa se deve ao fato de focar o ensino de línguas no sentido, no significado e na interação entre sujeitos, proporcionando ao aluno a aquisição da capacidade de usá-la em situações reais ao interagir com outros

falantes²² da língua. Outro fator relevante para a escolha dessa abordagem é a extrema importância atribuída à produção dos alunos e às estratégias utilizadas para fomentar essa produção, estimulando a interação em trabalhos em grupos, onde a preocupação é a eficácia da comunicação e não a correção gramatical.

Nesse sentido, a “produção do aluno” no presente estudo é entendida não só como as produções escritas, mas também as produções leitoras, ou seja, a produção de um sentido a partir dos textos lidos, uma vez que essa produção envolve a interação autor-leitor-texto com a mediação do professor e, de certa forma, a produção escrita envolve essa mesma interação, para a qual é necessário a inter-relação entre a competência linguística e a competência sociolinguística, ou seja, a interrelação entre formas gramaticais e normas de uso da língua (HYMES, 1991).

Considero significativos os princípios interativos de leitura e escrita abordados por Moita Lopes (1986), Vygotsky (1987) e Ferreira (1995), associando-se aos princípios de estratégias de leitura e escrita e aos princípios da Abordagem Comunicativa e Interativa de ensino de línguas, de fundamental importância para levar o aluno a descobrir por meio de um processo interativo o funcionamento da língua, por meio da reflexão, da elaboração de hipóteses como forma de lhe garantir uma maior participação no processo de ensino e aprendizagem, buscando construir sua autonomia.

Assim, considerou-se, na presente pesquisa, o fato de a ação ser direcionada pela necessidade e pela reação do sujeito da pesquisa frente ao processo de intervenção, captando dimensões mais subjetivas do processo que passariam despercebidas numa abordagem mais geral, considerando ainda que os interesses do sujeito de pesquisa são tão relevantes quanto os interesses do pesquisador. Buscou-se, assim, abordar questões de ensino e aprendizagem para o aprimoramento da habilidade de leitura e produção escrita do português por um surdo acadêmico por meio do Ensino Comunicativo e Interativo de línguas. Essas questões exigem diferentes estratégias metodológicas e teorias como forma de aprofundarmos o entendimento sobre os processos linguísticos relacionados à surdez capazes de conduzir a um aprendizado

²² Estou usando a expressão “falantes da língua” no lugar de “usuários da língua”, pois, é comum nos estudos da Linguística Aplicada é comum o uso da expressão “usuários da língua”. No entanto, em concordância com a Professora Dra Sandra Patrícia de Faria do Nascimento da Universidade de Brasília, “fala-se um língua e não usa-se uma língua.

significativo, o que justifica a discussão de vários conceitos teóricos e metodológicos subjacentes ao presente estudo.

Considero também de suma importância a exposição do aprendiz surdo a um ambiente rico de insumos e em interação mediada pelo professor bilíngue, que domina o português e a Libras, associada à sua motivação, na busca por atender a suas necessidades acadêmicas por meio da compreensão dos conteúdos e da sua produção escrita, tornando-se possível lhe proporcionar não só uma aprendizagem significativa, mas também possibilitar a sua afiliação de forma positiva ao português. O termo afiliação aqui é entendido como os sentimentos que a língua desperta nos aprendizes. Eles podem amar ou odiar a língua e ter sentimentos positivos e negativos. (PAIVA, 2006, p. 97).

3. METODOLOGIA²³

Este capítulo, no qual procuramos apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa, está dividido em cinco seções: a primeira trata das características da natureza da pesquisa; a segunda apresenta os instrumentos usados na coleta; a terceira traz as entrevistas de sondagem e o questionário de avaliação; a quarta apresenta a descrição do perfil de Breno; e a última descreve uma reflexão sobre os pontos relevantes do capítulo. Os procedimentos da análise dos dados serão apresentados na introdução do capítulo 4.

Na presente pesquisa, optei pela metodologia da pesquisa-ação, pelo fato de essa linha de pesquisa permitir que, tanto o aluno, quanto o professor, sejam o objeto de avaliação, colocando o próprio processo de pesquisa como foco de reflexão, dando maior abertura para que os rumos da pesquisa sejam determinados pelo próprio sujeito de pesquisa, com base em suas reações diante das atividades de intervenção.

Quanto à opção pelo estudo de caso, essa deve-se à dificuldade de reunir um grupo de acadêmicos surdos num curso regular, dado o desinteresse geral desses alunos com o português, devido a suas experiências prévias negativas com a aprendizagem dessa língua. Além disso, o estudo de caso se justifica, particularmente, neste contexto, tendo em vista que os surdos, embora frequentemente discutidos em termos de “comunidade”, apresentam diferenças individuais importantes em relação ao seu desenvolvimento: diferentes graus de audição, diferentes idades em que se tornaram surdos, diferentes interesses e habilidades com leitura e escrita, entre outros fatores que influenciam de maneira peculiar a relação de cada indivíduo surdo com o português. Associada a essa justificativa, destaco a ótima relação pessoal entre pesquisador e pesquisado, o que favoreceu o aprofundamento do vínculo entre professor e aluno e considerações mais aprofundadas dos aspectos mais subjetivos do processo.

Outro fator que me influenciou na escolha da pesquisa-ação e do estudo de caso é que elas tem sido usadas como opção metodológica em diversas pesquisas em Linguística Aplicada, pois, de acordo com Stake (1998, p. 88) esse é um meio prático e de grande potencial para se desenvolver pesquisas nesse campo. Baseei minha escolha também em

²³ Pela própria natureza menos linear e mais cíclica desta pesquisa, nesta seção incorporamos informações que foram obtidas ao longo da pesquisa por meio da análise de instrumentos metodológicos tais como diários de campo e entrevista.

Johnson (1992, p. 83) para quem a metodologia de estudo de caso é flexível, portanto formulada para se adequar ao propósito do presente estudo que envolve a complexidade de fatores peculiares de Breno, que embora membro de uma comunidade também possui suas características próprias.

Portanto, a presente pesquisa trata de uma investigação cujos resultados podem não ser válidos para outros indivíduos surdos, considerando as condições particulares do sujeito pesquisado. É preciso ter cautela ao acreditar que um estudo de caso possa obter resultados que possam ser replicados, como sustenta Yin (1984 *apud* NUNAN, 1992), considerando as condições particulares de cada sujeito que compõe o grupo ao qual o sujeito da pesquisa pertence. Por outro lado, o estudo de caso possibilita captar dimensões mais subjetivas do processo, que passariam despercebidas numa abordagem mais geral, considerando ainda que os interesses do sujeito de pesquisa são tão relevantes quanto os interesses do pesquisador.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, cujo sujeito é acompanhado longitudinalmente. Segundo Santaella (2001, p. 145), “[...] o estudo de caso se volta para indivíduos, grupos ou situações particulares para se realizar uma indagação em profundidade que possa ser tomada como exemplar”. No caso desta pesquisa, o sujeito é um surdo sinalizante²⁴ da Libras como L1 e da língua portuguesa como sua L2, envolvendo um processo de leitura e produção escrita em português para fins acadêmicos.

Nunan (1992) define caso e estudo de caso da seguinte forma: “caso é um exemplo singular de uma classe de objetos ou entidades, e o estudo de caso é a investigação e análise desse exemplo singular no contexto em que ele ocorre”.

O mesmo pesquisador argumenta que o estudo de caso faz uso de várias fontes de evidências para investigar um fenômeno. No presente estudo, foram usados vários instrumentos de coleta: entrevistas filmadas sobre experiência de vida e escolar do participante da pesquisa, entrevista de caráter avaliativo, notas de campo; observação-participativa envolvendo contato diário entre o professor-pesquisador e

²⁴ Sendo a Libras uma língua visualmotora, optei pela expressão “sinalizante”.

Breno²⁵; e, fundamentalmente, atividades avaliativas e atividades interativas de ensino e aprendizagem de português que eram a principal base de dados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo de caso pode ser desenvolvido de modo longitudinal, isto é, quando os dados são coletados em intervalos ao longo de um determinado tempo. Neste trabalho, as intervenções e as coletas de dados, que serviram como objeto de análise foram realizadas ao longo de 15 meses (agosto de 2012 a novembro de 2013). Foi realizado um total de 40 encontros com carga horária que variaram entre 2 e 4 horas, cada. Os encontros foram realizados na biblioteca do Centro de Educação — CED da UFSC e na residência do aluno e/ou na do professor-pesquisador devido ao fato de muitos encontros terem sido realizados nos finais de semana.

A escolha da biblioteca do CED/UFSC se deu por ser considerado um ambiente tranquilo e agradável, o que proporcionou momentos descontraídos para o ensino e aprendizagem, ainda que outros encontros tenham sido realizados na residência do aluno ou na residência do professor, como informado acima.

Nos encontros, sentávamo-nos para trabalhar frente a frente ou lado a lado, dependendo do momento e da situação, respeitando o caráter visual da língua de sinais: os interlocutores precisam estar de frente um para o outro ou em posição que possibilite visibilidade para a comunicação (SOUZA, 2008, p. 188).

A Tabela 1 apresenta o programa de intervenção desenvolvido com Breno, contendo o número dos encontros, o tipo de atividade desenvolvida, o objetivo da atividade, o diagnóstico e a solução apresentada para cada situação.

²⁵ Por ter uma estreita relação com Breno e ambos partilhar de interesses comuns dentro da universidade, foi possível acompanhar o seu desempenho em suas atividades diárias e partilhar de suas dificuldades, alegrias, anseios e aspirações, assim, participando de sua realidade. Usei este termo “observação-participativa” tomando-o emprestado do método etnográfico (ver, por exemplo, essa questão situada de maneira ampla na educação, segundo Erikson, 1986), ainda que a pesquisa não esteja focada neste método.

Tabela 1: Programa de intervenção.

Tabela dos encontros realizados				
N.	Tipo	Objetivo	Diagnóstico	Solução
*1 e 2	Resumo: Questões gerais sobre tradução	Identificar as dificuldades e as necessidades de compreensão e de produção em português por um acadêmico surdo.	Dificuldade de compreensão leitora. Dificuldade de expressão escrita (transcrição/cópia excessiva do texto original). Problemas quanto ao emprego de conectivos.	Atividades de leitura e escrita a partir de textos acadêmicos e da área de interesse do aluno, realizando exercícios com conectivos.
3 a 6	Atividade expositiva e exercícios	Encontros interventivos para trabalhar com conectivos.	Participação efetiva e interesse do aluno. Dificuldades em compreender e usar os conectivos.	Discussão sobre os tipos de conectivos, seu emprego e realização de exercícios com conectivos.
7 e 8	Resumo: Aquisição da linguagem.	Encontros interventivos para trabalhar as habilidades de compreensão leitora e expressão escrita de resumo.	Dificuldade de compreensão leitora relacionada a termos técnicos e científicos. Dificuldade de expressão escrita (transcrição do texto original e dificuldade quanto ao uso de conectivos).	Atividade de leitura e produção de resumo compartilhado.
*9 a 11	Resumo: O papel do professor de língua.	Avaliar a habilidade na produção escrita de resumo.	Dificuldade de expressão escrita (transcrição do texto original e uso inadequado de conectivos).	Leitura compartilhada e proposta de atividade compartilhada de produção de resumo
*12	Leitura: História do sapo e o	Atividade lúdica para introduzir as	Dificuldade de estabelecer relações entre ideias mais	Trabalho com a leitura de textos

Tabela 1: Programa de intervenção.

	escorpião.	atividades de compreensão leitora.	complexas e ambíguas no texto.	acadêmicos e textos gramaticalmente estruturados, envolvendo metáforas, e palavras de sentido figurado.
13	Entrevista semiestruturada	Obter dados complementares ao perfil de Breno.		
*14 e 15	Redação em Libras e português: artigos científicos em Libras.	Identificar em qual língua Breno expressaria seus conhecimentos e ideias de forma mais adequada em uma produção livre.	Texto em português com poucas ocorrências de situações de uso inadequado da língua. Texto em Libras com excessiva repetição de sinais e partes de sentenças.	Proposta de atividade de leitura e produção escrita de resumo.
16	Leitura: “Quem vê cara não vê coração”.	Encontro interventivo para trabalhar dificuldades de compreensão.	Dificuldade de compreensão de expressões de sentido figurado.	Discussão sobre as expressões de sentido figurado, palavras de duplo sentido. Atividade de reconstrução sintática usando conectivos.
*17 e 18	Leitura: “O que é linguística”	Avaliar a habilidade de compreensão	Dificuldade de compreensão de termos técnicos e científicos.	Leitura compartilhada solicitada por Breno.
19 e 20	Resumo: “O que é linguística”	Encontros interventivos para trabalhar as habilidades de compreensão leitora e expressão	Dificuldade de compreensão leitora relacionada a termos técnicos e científicos. Dificuldade de expressão escrita (transcrição do texto	Atividade de leitura e produção de resumo compartilhado.

Tabela 1: Programa de intervenção.

		escrita de resumo.	original, dificuldade no uso de conectivos).	
21	Leitura: “Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde no litoral sul”.	Encontro interventivo para trabalhar a habilidade de compreensão leitora.	Dificuldade de compreensão conceitual de palavras de duplo sentido, de palavras e expressões de sentido figurado e de palavras desconhecidas.	Leitura compartilhada.
22	Leitura: “Então vale tudo?”.	Encontro interventivo para trabalhar dificuldades de compreensão.	Dificuldade de compreensão de termos que se opõem.	Leitura compartilhada
23 a 25	Resumo: “Variação linguística na Libras”.	Encontros interventivos para trabalhar as habilidades de compreensão leitora e expressão escrita de resumo.	Dificuldade de compreensão leitora relacionada a termos técnicos e científicos. Dificuldade de expressão escrita (transcrição do texto original, dificuldade no uso de conectivos e organização sequencial do texto).	Atividade de leitura e produção de resumo compartilhado e retextualização.
*26 e 27	Leitura: “O português no mundo”.	Avaliar a habilidade de compreensão.	Dificuldade de compreensão de alguns termos técnicos e científicos.	Leitura compartilhada solicitada por Breno.
*28 a 30	Resumo: “O português no mundo”.	Avaliar a habilidade na produção escrita de resumo.	Dificuldade de expressão escrita, tentativa de elaboração do resumo usando suas próprias palavras.	Leitura compartilhada e retextualização do resumo; produção de resumo a partir de glosa.
31 a 33	Atividade de completar espaços em branco e	Encontros interventivos para trabalhar a compreensão leitora e ex-	Dificuldade de compreensão das relações estabelecidas pelos conectivos. Dificuldade de com-	Leitura compartilhada; esclarecimento de dúvidas.

Tabela 1: Programa de intervenção.

	respostas a perguntas formuladas.	pressão escrita a partir de excertos de textos.	preensão da estrutura frasal.	
*34 a 36	Resumo: “A organização fonológica das línguas de sinais”.	Avaliar a habilidade na produção escrita de resumo a partir de glosa.	Dificuldade de expressão das ideias principais e organização do texto.	Leitura compartilhada, reestruturação e retextualização do resumo.
37 e 39	Reescrita de alguns resumos.	Passar a limpo alguns textos manuscritos que continham rasuras (organização do material trabalhado: Anexos e Apêndices).	Interesse e disposição do aluno em participar e colaborar com as atividades propostas.	Organização do trabalho.
40	Questionário de avaliação.	Avaliar o processo interativo realizado durante a pesquisa.	As respostas ao questionário mostram que o processo interventivo realizado durante a pesquisa contribuiu para o desempenho de Breno em suas habilidades de leitura e produção escrita de resumos.	Seria necessário a continuidade do trabalho interventivo para se obter resultados mais precisos.
<p>OBS: 1) No diagnóstico apresentado nesta tabela, destaco apenas os pontos a serem trabalhados com o aluno. No entanto, isso não significa que o processo não apresenta pontos positivos que, na verdade, foram ricos em desenvolvimento. 2) Ressalto que a carga horária total do processo interventivo realizado na presente pesquisa ultrapassa 80h/aula, pois, a maioria dos encontros excedeu a 2h de atividades.</p> <p>* Atividades de caráter avaliativo.</p>				

Para Stenhouse (1983 *apud* NUNAN, 1992, p. 77), os estudos de caso se dividem em diversos tipos: estudo de caso tipo “etnográfico, avaliativo, multi-caso e pesquisa-ação”. Dentre eles, a presente dissertação se identifica com a pesquisa-ação em que o foco do processo está no próprio aprimoramento das ações de ensino e aprendizagem do português como L2 no contexto acadêmico em que Breno atua como estudante. Esse tipo de pesquisa ajuda o professor a entender melhor sua própria prática profissional, por meio da qual ele usa sua condição de participante para coletar os dados e criar estratégias que possibilitem melhor desempenho do aluno.

Moita Lopes e Freire (1998) afirmam que para mudar uma prática social é preciso refletir sobre ela, motivo pelo qual a documentação de todo o processo de ensino e aprendizagem constitui um princípio básico da pesquisa-ação. Assim, o professor se torna investigador desse processo, em determinado contexto, no qual ele atua, investigando além dos alunos, os materiais, o próprio processo, e a si mesmo. Após a sua reflexão sobre a própria prática, o professor-pesquisador traça, então, um plano de intervenção, na busca por alterar alguma situação, o que pode trazer melhorias com relação aos processos de ensinar e aprender.

Tripp (2005) defende que se encare a pesquisa-ação como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, a qual é por ele, sucintamente, definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada no aprimoramento da prática do professor, e em decorrência, no aprendizado de seus alunos. Gil (2006) afirma que a pesquisa-ação ocorre quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo na tentativa de mudança, na qual, pesquisador e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, a presente pesquisa se caracteriza também como pesquisa-ação emancipatória, pois segundo Carr e Kemmis (1986), a pesquisa-ação emancipatória é uma variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita mudar o status do “professor” e do “aluno” por meio de um processo participativo-colaborativo em que sujeito e pesquisador produzem, conjuntamente, novos conhecimentos por meio da interação. Segundo Rojo (1997), por ser interativa, a pesquisa-ação se assemelha a uma ação comunicativa, que nasce do coletivo, de forma dialógica, vitalista — ou seja, emerge do mundo vivido — constituindo-se numa ação que nasce da situação e oferece saídas. Assim, no presente

estudo, a ação é direcionada pela necessidade e reação do sujeito da pesquisa frente ao processo de intervenção.

Dessa forma, para identificar o problema da dificuldade de leitura e produção escrita por Breno, senti a necessidade de intervir na realidade do sujeito descrevendo os fatos e os efeitos da ação/intervenção nessa realidade, analisando os resultados e refletindo sobre a prática que possibilitasse o retorno do processo como um ciclo iterativo em busca de aprimorar, melhorar a prática, visando ao mesmo tempo, melhorar os resultados.

Seguindo a orientação de Tripp (2005, p. 446), o processo de investigação-ação se caracteriza pelo planejamento de uma ação, a realização prática desse planejamento e a descrição do processo e avaliação dos resultados. A partir dessas etapas, um novo planejamento será iniciado. Na presente pesquisa, esse processo nunca ocorreu de forma idêntica, pois após a análise e reflexão sobre as estratégias usadas e os dados obtidos no processo, havia a identificação de novos problemas quanto às habilidades de leitura e produção escrita por Breno, que, por sua vez, exigia novas estratégias de ensino, seleção de novos conteúdos, e nova forma de intervenção.

Como o estudo foi direcionado pelas necessidades de Breno, não foi possível aplicar um projeto de ensino pré-determinado e, sim, uma intervenção que se construiu a partir da interação do pesquisador com Breno, que atuou também como mediador cooperativo. Tal processo ocorre quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, e a pessoa coopera como um parceiro de fato, sendo regularmente consultado e participando das tomadas de decisões e sobre a prática como um processo de avaliação continua (TRIPP, 2005).

Assim, novas reflexões, surgiram a partir de estudos preexistentes (TILOTSON, 2000 *apud* TRIPP, 2005), indo ao encontro do que sugere Elliot (1994 *apud* TRIPP, 2005), ao afirmar que os práticos não devem adotar simplesmente uma teoria “como sendo pronta e acabada”, mas devemos problematizá-la pela aplicação. Complementamos aqui, que tal problematização prática tem como objetivo fazer frente a uma necessidade de aprendizagem ou interesse específico de um aprendiz acadêmico surdo.

Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação funciona melhor com a cooperação e colaboração, não apenas entre pesquisadores, mas também entre pesquisador e pesquisado, porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre um determinado caso jamais se limita àquele indivíduo. Senge (1990 *apud* TRIPP, 2005) afirma que “aprendemos melhor com a experiência”, mas para isso, temos que vivenciar as

consequências de muitas de nossas decisões mais importantes e nos introduzir nas experiências dos que a vivenciam.

Dessa forma, Breno foi um grande colaborador nesse projeto de pesquisa, não só fornecendo os dados que serviram de base para as análises, mas também cooperou na elaboração das atividades e até mesmo na análise dos resultados. Breno contribuiu também na utilização de ferramentas da *web* e *softwares* usados para a pesquisa, dos quais ele tem bom conhecimento, além de sugerir, abertamente, estratégias de ensinar e aprender que lhe possibilitassem uma expressão livre, o que, muitas vezes, coincidia com a perspectiva do pesquisador. Tal fato, provavelmente, se explique por Breno estar cursando licenciatura em Letras-Libras, participando de aulas de metodologia de ensino, e também por já ter experiência como professor no ensino de Libras.

Além disso, visto que as atividades interventivas são determinadas por suas necessidades de aprendizagem e de seus interesses, suas indagações durante os encontros interventivos proporcionaram um desafio ao pesquisador, que, por meio de novos estudos e da interação, buscou proporcionar o conhecimento necessário a cada questão apresentada.

Assim, a pesquisa participante trabalha na perspectiva da práxis, ou seja, busca a interação dialética entre a teoria e a prática (ROCHA, 2004). Busca envolver o pesquisador e o pesquisado no estudo do problema a ser superado e constrói, coletivamente, as possíveis soluções. Em um envolvimento recíproco e interativo, busca identificar os problemas, conhecer o que já é conhecido a respeito do problema, discutir as possíveis soluções e partir para a ação, seguido de uma avaliação dos resultados obtidos que por sua vez dá origem a um novo ciclo, seguindo essas mesmas fases (TRIPP, 2005). Acrescentando as afirmações de Demo (1991), a afinidade existente entre pesquisador e pesquisado contribui para o desencadeamento do processo de ensinar e de aprender, para juntos construírem a possibilidade de mudança.

Na presente pesquisa, o desenvolvimento da proposta, envolvendo ensino e aprendizagem interativo para aprimoramento da leitura e da escrita do português, por parte de um surdo acadêmico, teve início com o estudo dos referenciais teóricos que lhe serviram de base, já citados no Capítulo 2. Segue-se, então, o convite e a apresentação da proposta a Breno que, em conversas espontâneas e entrevista pré-estruturada, forneceu dados que possibilitassem identificar características de seu perfil e suas experiências com o processo de ensino e aprendizagem de português, mais especificamente sobre o processo de leitura e produção escrita nessa língua.

A partir desse ponto, o desenvolvimento da pesquisa seguiu o seguinte percurso:

- a) Aplicação de atividade de diagnóstico para identificação de problemas de compreensão leitora e produção escrita;
- b) Avaliação conjunta da atividade de diagnóstico identificando pontos a serem trabalhados no português do aluno;
- c) Criação e aplicação de atividades de intervenção buscando aprimorar a leitura e a escrita no português de Breno;
- d) Aplicação de atividade de avaliação e diagnóstico de novos problemas de compreensão leitora e produção escrita a serem trabalhados com Breno.

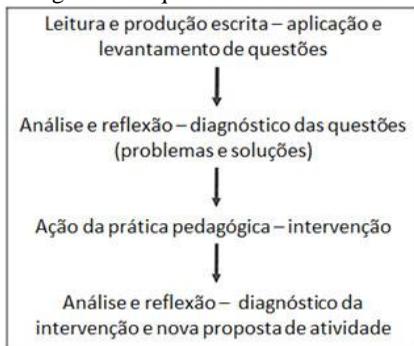
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para esta pesquisa foram:

- Um conjunto de atividades de leitura e produção de resumos — atividades avaliativas:²⁶ 3 atividades de leitura, 5 atividades de escrita (4 resumos, 1 redação); atividades interventivas: 3 atividades de leitura, 3 atividades de escrita (3 resumos); atividades expositivas e atividades de completar lacunas.
- Anotações sobre os encontros realizados e observações-participativas;
- Entrevistas: a) Semiestruturada e b) Estruturada (questionário de avaliação).

O esquema apresentado na Figura 1 mostra a sequência do desenvolvimento de atividades desenvolvidas no processo interventivo com Breno na presente pesquisa.

²⁶ Optei por abordar os resultados em termos de "atividades avaliativas" e "interventivas", mas com diferença de grau e não de gênero, a fim de tornar a apresentação mais didática.

Figura 1: Sequência de atividades.²⁷

As atividades realizadas, nesta pesquisa, dividem-se em duas categorias distintas: atividades de caráter avaliativo e atividades de caráter interventivo. As primeiras foram as que Breno realizou sozinho para que o pesquisador avaliasse suas habilidades de leitura e escrita.²⁸ Apesar de não haver intervenção sistemática nessas atividades, quando solicitado por ele, houve mediação para auxiliá-lo na compreensão dos conceitos de termos, presentes nessas atividades, que ele não compreendia valendo-se do contexto da leitura, ou ainda, para a retextualização dos resumos finais. Já as atividades de caráter interventivo, essas foram desenvolvidas como estratégia de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para a produção de resumos, tendo sido mediadas pelo pesquisador.

Para a análise das atividades avaliativas, foram aplicadas três atividades de leitura que foram gravadas em Libras, quatro produções escritas na forma de resumos e uma produção livre (redação). As atividades de caráter interventivo foram constituídas por três de leitura e três de produção escrita de resumos, além de outras expositivas e exercícios de completar as lacunas, que serão apresentados e discutidos na análise. Todos os textos acadêmicos utilizados na pesquisa foram

²⁷ Essa sequência é uma esquematização genérica, pois muitas dessas etapas se inter cruzam de diferentes maneiras. Devido ao fato de o trabalho focar as necessidades e os interesses do aluno colaborador, tudo pode ser visto como formas de intervenção, ou análise.

²⁸ Essas atividades de caráter avaliativo, inicialmente tinham como propósito inicial que Breno as realizasse sozinho. No entanto por sua solicitação essas atividades também sofreram intervenção. Assim sendo, todas as atividades desenvolvidas por Breno durante o processo do presente estudo sofreram intervenção mediada pelo pesquisador.

escolhidos por Breno, conforme suas necessidades nas disciplinas que ele estava cursando.

A seguir, apresento as características de cada instrumento, incluindo os procedimentos de coleta dos dados. A natureza e os procedimentos de análise dos dados, descritos na seção de análise no Capítulo 4.

3.2.1 Atividades avaliativas

a) Atividades de leitura

Diante de inúmeras solicitações de Breno para apoiá-lo na compreensão dos textos acadêmicos, decidi realizar uma experiência com foco exclusivo na leitura para avaliar suas habilidades, usando um texto diferente daqueles usados para a produção de resumo.

A partir de um texto contendo apenas palavras de conteúdo semântico claro, a história “O sapo e o escorpião” (LEITE, 2011) — transcrita no Anexo A —, realizamos a primeira atividade de leitura. Breno realizou a leitura usando sinais da Libras, a qual foi filmada para que eu pudesse analisar a compreensão dos textos por ele lidos, posteriormente. Não houve mediação para a realização dessa atividade. Após assimilação das palavras do texto, procedeu-se a filmagem da leitura.

Ressalto que as leituras realizadas usando sinais da Libras, não se trata de leitura traduzindo palavra por palavra, produzindo um português sinalizado, mas sim, a tradução do sentido do texto.

A escolha desse texto se deu pelo fato de ele ser semelhante a uma glosa²⁹ de um texto em Libras sem elementos de ligação. Pois, como Breno apresentou dificuldades em usar elementos de ligação na produção dos primeiros resumos, decidi trabalhar a compreensão leitora com um texto sem elementos de ligação, que marca as relações entre as palavras de conteúdo (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios entre outras), sem marcação de relações entre esses.

²⁹ Tendo em vista que a Libras não possui um sistema de escrita largamente utilizado, é comum fazer uso da transcrição por glosas para representar a Libras, em forma escrita. Nessa transcrição, cada sinal recebe uma glosa em português, que é transcrita em maiúsculas, e eventualmente outras notações para os sinais não manuais que caracterizam a gramática da Libras. Nesta atividade, esse sistema de glosas foi um apoio que Breno utilizou como texto intermediário para a produção do seu resumo.

O objetivo de se trabalhar com um texto contendo apenas palavras de conteúdo foi verificar a capacidade de Breno em utilizar seu conhecimento prévio e de mundo para ajudar na compreensão de um texto estruturalmente ambíguo, em estabelecer relações entre os conceitos, ainda que essas relações não estivessem explicitadas no texto, e construir um sentido ao texto lido.

Para lidar com as dificuldade de Breno com relação a compreensão leitora e atendendo às suas necessidade acadêmicas, realizamos a segunda atividade de leitura. O texto escolhido para essa atividade de leitura foi o texto “O que é linguística” (VIOTTI, 2007), presente no Anexo B.

Como a atividade seria avaliada, primeiro, Breno realizou a leitura sozinho e, num segundo momento, gravou o texto usando sinais da Libras para que eu pudesse analisar a compreensão do texto, posteriormente. Assim, a atividade de leitura desdobrou-se em quatro passos: 1) Leitura individual (silenciosa); 2) (Re)leitura, utilizando como apoio sinais da Libras relacionados a algumas palavras; 3) Filmagem do entendimento do texto em Libras; e 4) Leitura compartilhada. Após a filmagem da leitura, iniciamos um processo de interação, discutindo as palavras e partes do texto não compreendidas, bem como sobre os conectivos presentes no texto.

Para a terceira atividade de leitura realizada por Breno, o texto escolhido para essa atividade de leitura foi “O português no mundo” (Anexo C), do texto-base da disciplina “Fonética e Fonologia” (KARNOPP, 2007).

Para viabilizar a avaliação dessa atividade de leitura de maneira mais adequada, ela também foi filmada em Libras, ainda que, até concluir o processo de gravação da leitura, Breno a tenha realizado sozinho, seguindo o mesmo roteiro das leituras anteriores. Tendo em vista que Breno solicitou esclarecimento sobre alguns conceitos que ele não compreendeu, as dúvidas foram solucionadas por meio do processo de “tarefa compartilhada”, conforme Solé (1998, p. 141), seguindo as estratégias de leitura e produção de resumo proposta por Palincsar e Brown (1984), Edwards e Mercer (1988), Coll (1990) e Van Dik (1983) e discutidas na fundamentação teórica deste trabalho.

As atividades de leitura avaliativa no presente estudo, assim como a produção da redação, foram realizadas em Libras. Sendo essa uma língua viso-espacial, para facilitar a análise da compreensão e da produção de Breno, as leituras foram filmadas. No entanto, a transcrição desses dados foi feita para que fossem registrados o conteúdo de

sinalização e para que esse dispusesse de registro formal. Há ainda o problema de não se poder mostrar imagens dessas atividades.³⁰

O sistema de transcrição usado para a análise dos dados foi o Eudico Linguistic Annotation — ELAN, ferramenta de anotação que possibilita criar, editar e visualizar anotações de dados de vídeo e áudio. O *software* ELAN foi desenvolvido na Holanda pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck, e foi projetado, especificamente, para análise de línguas, da língua de sinais e de gestos, podendo ser usado também para todo tipo de *corpora* de mídia e/ou de áudio com a finalidade de fazer anotação, análise e documentação de dados (QUADROS; PIZZIO, 2009).

Segundo Christmann *et al* (2010) e Quadros e Pizzio (2009), o ELAN apresenta como característica o tempo do vídeo associado aos trechos transcritos. A interface entre as diferentes informações permite um número ilimitado de registros determinados pelos pesquisadores, comporta um conjunto de diferentes caracteres e exporta os registros como documentos de texto, além de permitir um modo de visualização de vídeo semelhante aos programas de edição de vídeo, nos quais se pode realizar anotações em linhas denominadas trilhas, que são criadas e nomeadas pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da pesquisa. O *software* permite também sincronização entre a anotação selecionada e a localização e a exibição do vídeo, possibilitando, assim, a re-edição de anotações específicas sem a necessidade de exibir todo o vídeo. É possível ainda a visualização de até quatro vídeos simultaneamente.

Para análise dessas atividades, a partir da transcrição em glosas, via *software* ELAN, inicialmente os vídeos foram convertidos para o formato MPEG1, por ser o mais compatível com o software. No ELAN foram anotadas as informações referentes à Libras. O sistema de convenções adotado pela transcritora foi simples: os sinais foram transcritos usando palavras do português em letras maiúsculas, o que chamamos de “glosas”. Todo sinal é transcrito em masculino (por exemplo, <ELE, ESTE, DELE>). Quando um único sinal representa mais de uma palavra no português, as palavras são ligadas por hífen (por exemplo, <UM-OUTRO-VEZ> que significa “uma vez ou outra”). Para sinais repetidos, sequencialmente, é utilizado o código +. Sinais não manuais foram representados por “g” (por exemplo, “g(não)” significa balançar a cabeça negativamente) e ainda a datilologia é representada

³⁰ A transcrição dos dados foi realizada por uma contratada, cujo nome não será divulgado por motivos éticos. Ressaltando que os serviços foram custeados pelo próprio pesquisador.

por cada letra separada por hífen, como nome próprio: <B-R-E-N-O>. Quando a transcritora não conhecia ou não entendia o sinal usava o código XXX. Em caso de dúvida sobre o significado do sinal, a transcritora se apropriou do código (?).

b) Produções escritas

- Primeira produção

Breno apresentou um resumo com base no Capítulo 1 do texto “Introdução aos Estudos da Tradução” (GUERINI; COSTA, 2007) (Anexo D). Como se trata de uma atividade de avaliação preliminar, não foi realizada nenhuma intervenção, deixando Breno livre para realizá-la de acordo com seu esquema de conhecimento. Apenas solicitamos a Breno que o texto a ser utilizado para o resumo fosse composto em média por 5 páginas. Solicitei também que, ao realizar a leitura, não usasse o dicionário para identificar os conceitos de palavras desconhecidas, visando encorajar Breno a usar outras estratégias de compreensão leitora, como o contexto e a interação com o pesquisador.

- Segunda produção

Como os textos a serem trabalhados partiram dos interesses e necessidades de Breno, para essa atividade foi escolhido o texto referente à unidade 4 da disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas” (GESSER; COSTA; VIVIANI, 2009) — presente no Anexo E.

A estratégia para a leitura do texto seguiu o modelo de ensino recíproco, num processo de leitura compartilhada: ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever, conforme Palincsar e Brown (1994), sendo permitido o uso do dicionário após a tentativa de compreensão por meio de estratégias de leitura como um processo de construção conjunta (EDWARDS; MERCER, 1988), em que o professor-pesquisador exerce a função de guia (COLL, 1990).

Para a elaboração desse resumo, Breno usou a estratégia proposta por Van Dik (1983): omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar, já trabalhadas nos encontros de intervenção.

- Produção livre (Redação)

Breno realizou uma atividade avaliativa, a saber, a produção de uma redação com tema específico da área de Libras e de seu interesse em particular: “Artigos acadêmicos em Libras” (Apêndices C e D).

Após apresentar o tema, solicitei a Breno que realizasse a atividade em Libras (filmada)³¹ e em português (escrito), ficando livre para que escolhesse em qual língua redigir primeiro. Foi também explicada a estrutura básica para a redação: introdução, desenvolvimento e conclusão (SILVA, 2008, p. 39). No entanto, essa atividade não se trata de uma comparação entre o desempenho de Breno em uma ou outra língua, mas sim, de verificar em qual língua ele apresenta maior liberdade de expressão de suas ideias, uma vez que nos resumos redigidos em português escrito, ele apresentou dificuldades de argumentar sobre os textos lidos.

- Terceira produção

Breno realizou a terceira atividade de produção de resumo. Para isso, ele escolheu o texto “O português no mundo”, da disciplina de Fonética e Fonologia, o mesmo usado para a terceira leitura filmada (Anexo C).

Como Breno teria solicitado esclarecimento sobre alguns conceitos, antes da realização do resumo, houve mediação para esclarecer essas dúvidas. Após a produção do resumo, houve outro momento de interação, num processo de “tarefa compartilhada”, conforme Solé (1998, p. 141) e, o uso de estratégias de leitura e produção de resumo proposta por Palincsar e Brown (1984), Edwards e Mercer (1988), Coll (1990) e Van Dik (1983).

- Quarta produção

Para essa atividade de produção, Breno escolheu o texto “Organização fonológica da língua de sinais” da disciplina de “Fonética e Fonologia” (Anexo F). Foi utilizada uma estratégia bastante diferente das anteriores, pois o resumo foi produzido não a partir do texto original, e sim a partir de glosas dos sinais que ele havia transcrito como um tipo de pré-tradução do texto.

³¹ Sendo a Libras uma língua de natureza visuo-espacial, não possuindo um sistema convencional de escrita largamente difundido no Brasil, essa atividade foi filmada para registrar a produção da redação nessa língua.

Como nas produções anteriores, Breno solicitou esclarecimento sobre conceitos que ele não havia compreendido. Após essa etapa, ele filmou a leitura do subtítulo e transcreveu o texto em Libras a partir de glosas usando palavras do português. Em seguida, guardou o texto original e fez o resumo a partir da glosa. Optamos por essa estratégia na tentativa de que Breno produzisse um resumo usando suas próprias palavras e argumentos, evitando cópia excessiva do texto original. Outro fator, que nos levou a adotar essa estratégia, foi o fato que nas leituras filmadas por Breno, para a análise de compreensão, elas apresentaram características discursivas.

3.2.2 Anotações dos encontros e atividades interativas

Ao longo dos encontros, procurei observar o comportamento de Breno e o meu, fazendo anotações dos aspectos mais relevantes para a pesquisa. Essas notas eram registradas durante e/ou após os encontros, considerando aspectos tais como: ambiente físico, relação pesquisador e Breno, conteúdo dos encontros, dinâmica dos encontros, o papel de uma língua compartilhada no processo de ensino interativo-comunicativo, entre outros aspectos relevantes.

Por ter uma relação pessoal próxima com Breno, foi possível realizar uma série de atividades e anotações diárias. Breno solicitava, com frequência, orientação ou esclarecimentos acerca de uma palavra ou expressão incompreensível nos textos que ele lia para suas atividades acadêmicas. Também relatava suas dificuldades com relação ao uso do português, seus anseios e aspirações quanto aos estudos acadêmicos e principalmente frente à necessidade de escrever artigos para um projeto de pesquisa no qual ele estava inserido.

Quanto às atividades de caráter interventivo, foram realizadas três atividades de compreensão leitora e três atividades de prática de resumos mediadas, atividade expositivas dialógicas, exercícios de preenchimento de lacunas e questões formuladas a partir de excertos de textos.

Para as atividades expositivas dialógicas foram usados textos que tratavam de conectivos (LEITE, 2011) — Anexo J —, bem como exercícios sobre esse mesmo tópico gramatical. Os exercícios de preencher lacunas e perguntas formuladas a partir de excertos de textos envolveram temas de interesse de Breno, identificados a partir da prática

de observação-participativa³² e na entrevista semiestruturada, como saúde, alimentação e nutrição.

Quanto às três atividades interventivas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, optei por textos que envolvessem metáforas e expressões idiomáticas, outro assunto de interesse de Breno. Para isso, escolhi os textos “Quem vê cara, não vê coração” e “Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral sul” (ALMEIDA, 2011), bem como o texto “Então vale tudo?”, do livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (BAGNO, 2004) — anexos G, H e I, respectivamente.

Quanto às atividades escritas para o desenvolvimento de habilidades de produção de resumos, os textos acadêmicos escolhidos por Breno foram: “Propriedades da aquisição da linguagem”, da disciplina “Aquisição da linguagem” (GROLHA, 2006) — Anexo K —, “O que é linguística”, da disciplina de “Introdução aos Estudos Linguísticos” (VIOTTI, 2007) — Anexo B — e “Variação linguística na Libras”, da disciplina de “Fonética e Fonologia” (KARNOPP, 2007) — Anexo L.

Para essas atividades de leitura e escrita, foram usadas estratégias de leitura e produção de resumos, seguindo as orientações de Solé (1998), Palincsar e Brown (1984), Edwards e Mercer (1988), Coll (1990) e Van Dik (1983).

Para as atividades de resposta a perguntas formuladas, foram usados excertos de textos (Apêndice J) referentes a assuntos de interesse e gostos de Breno, com perguntas de resposta literal, perguntas para pensar e buscar, e perguntas de elaboração pessoal, conforme postulado por Solé (1998, p. 156)

3.3 ENTREVISTAS

a) Entrevista semiestruturada

Nesta pesquisa, houve um momento exclusivo para uma entrevista semiestruturada em Libras, língua em que o Breno se sente mais à vontade, pois permite a expressão plena de seu pensamento, suas ideias e suas emoções, conforme Souza (2008, p. 199). A entrevista foi

³² Como eu participava de varias atividades juntamente com Breno, na Universidade, foi possível partilhar de suas dificuldades e de seu desenvolvimento com relação ao português ao longo do período de realização do presente estudo.

registrada em vídeo e transcrita por meio de glosas em português pelo pesquisador, cujos trechos relevantes se encontram no Apêndice N. A entrevista foi realizada no estúdio de videoconferência do Centro de Comunicação e Expressão — CCE —, Bloco B da UFSC, com duas câmaras, sendo uma para o entrevistado e a outra para o entrevistador. Para evitar que algumas questões já familiares entre o pesquisador e Breno deixassem de ser registradas na entrevista, devido à relação próxima entre ambos, a condução da entrevista foi feita pelo professor orientador deste projeto.

O objetivo dessa entrevista foi o de coletar dados que possibilitassem identificar características complementares ao perfil de Breno, uma vez que muitas informações foram obtidas em conversas informais e registradas na forma de notas de campo. Os dados da entrevista também foram usados na análise das atividades de compreensão e produção. Entre os temas abordados na entrevista, estão:³³ aspectos da história de vida pessoal, a surdez, a aquisição da Libras, as formas de comunicação usadas, o processo de escolarização, a relação com a família e com a sociedade, o processo de aquisição e afiliação em relação ao português, práticas de leitura e escrita em português e objetivos e interesses quanto ao estudo dessa língua.

Considerando a proposta de entrevista semiestruturada, os temas acima foram abordados, na medida do possível, dentro da linha da narrativa, trazida pelo próprio entrevistado. O objetivo de conduzir a entrevista dessa maneira, mais aberta, reside na relevância atribuída às questões apresentadas pelo entrevistado, determinadas pela interação entre entrevistador e participante e não apenas pelos interesses do pesquisador.

b) Entrevista estruturada

Após a coleta dos dados, foi aplicado um questionário de avaliação³⁴ (Apêndice O) do processo de intervenção (pontos positivos,

³³ Agradecemos à Profa. Ana Paula de Oliveira Santana que, por atuar em projeto de pesquisa relacionado ao português como L2 para surdos, colaborou com questões para o roteiro da entrevista de Breno.

³⁴ Da mesma forma, agradecemos a Prof^a Aline Nunes de Souza que, por atuar em projeto de pesquisa relacionado ao Português e ao Inglês como segunda e terceira línguas por surdos colaborou com as questões para o questionário de avaliação.

negativos e sugestões) com relação à experiência nos encontros realizados.

Esse questionário foi aplicado em língua portuguesa e, por ter sido respondido via e-mail, foi digitado em documento Word por Breno. As respostas do questionário serão usadas na conclusão da análise dos dados e nas considerações finais da pesquisa.

3.4 O PARTICIPANTE

O desenvolvimento desta pesquisa contou com a participação de Breno que, desde o início, mostrou-se empolgado com a possibilidade de contribuir. No decorrer dos encontros, além da assiduidade, mostrou interesse em compreender os mínimos detalhes de tudo o que era apresentado na tentativa de sanar seu déficit em relação à sua compreensão leitora e sua produção escrita. Solicitava ainda orientações sobre aspectos gerais da gramática e da estrutura do português. Breno foi escolhido, justamente, por esse interesse em desenvolver suas habilidades de leitura e escrita em português, bem como pela boa relação pessoal que possuía com o pesquisador, na Universidade.

Breno, com idade de 21 anos, apresenta grau de surdez moderada bilateral, detectada aos 11 meses de idade, aproximadamente, e ausência de visão periférica, que foi provocada por “rubéola neonatal”. Pertence a uma família de ouvintes, cuja língua falada é o português, sendo por meio dessa língua e por gestos que Breno se comunicava com a família, portanto sendo considerada como a sua L1.

O processo de aquisição da Libras iniciou na pré-escola de surdos com uma professora surda. Recebeu ainda treinamento oral com fonoaudióloga, entre outras atividades conduzidas de forma conjunta com outras crianças surdas. Essa fase de aprendizado ocorreu no período de três a cinco anos de idade. Em seguida, foi para a escola regular inclusiva, onde estudou com crianças e adolescentes ouvintes do primeiro ano até o oitavo ano do Ensino Fundamental, no período de seis a quatorze anos de idade.

Sendo o único aluno surdo na escola e sem acompanhamento de um intérprete, após os 5 anos de idade, Breno perdeu totalmente o contato com a Libras e também com os surdos, motivo pelo qual esqueceu-se dos sinais que havia aprendido. Durante essa fase escolar, sempre teve dificuldades em acompanhar as aulas, principalmente em participar de aulas discursivas que envolviam a apresentação e discussão de textos, que exigiam a argumentação de opiniões espontâneas.

Aos quinze anos de idade, iniciando o Ensino Médio, foi transferido para uma escola com sala inclusiva para alunos surdos onde as aulas eram mediadas por intérpretes de Libras, readquirindo, assim, o contato com essa língua e com seus pares surdos. Segundo ele, o contato com a Libras, e o uso dessa como meio de comunicação e expressão na escola, possibilitaram-lhe estruturar ideias e conceitos que até então eram incompreensíveis por meio da mediação do português.

Até quatorze anos de idade, Breno usava gestos e português oral para se comunicar tanto com a família quanto com a sociedade de modo geral, e, inclusive na escola, o português era a língua de instrução. A partir dos quinze anos, quando se transferiu para a escola com sala inclusiva para alunos surdos, o processo de sua comunicação mudou gradualmente o seu perfil linguístico, pois a Libras era não apenas a língua usada na escola, mas também seu meio de comunicação nesse espaço e, posteriormente, no ambiente de trabalho e em outros ambientes sociais, ainda que seu contato com a família continuasse envolvendo a língua portuguesa oral. Atualmente, Breno se comunica principalmente utilizando a Libras, usando a língua oral em situações específicas. No ambiente acadêmico, a Libras é a sua língua de instrução.

Breno afirma ter ótimo relacionamento com a família, porém as vezes tem dificuldades de comunicação, devido ao fato de a mesma não usar a Libras. Com relação à sociedade mais ampla, ele afirma ter um bom histórico de relacionamento, porém sempre teve dificuldade de comunicação oral, usando a escrita como forma de apoio em situações em que não é compreendido e quando não consegue captar as informações via leitura orofacial.

Quanto à prática de leitura e escrita em português, Breno afirmou que, na infância e adolescência, lia e escrevia apenas para estudar, e que não gostava de ler, porque não compreendia os textos. Ele afirma que começou a gostar de ler a partir da 7ª série com a disciplina de Ciências e Biologia, com os assuntos sobre saúde e alimentação, sentindo-se motivado a ler esses assuntos para adquirir conhecimentos e aplicar na prática de vida diária.

Por volta dos 13 anos, Breno começou a ler a Bíblia, por influência da mãe, porém, não compreendia bem as passagens bíblicas e, constantemente, necessitava de explicações da mãe para ajudá-lo em sua compreensão. Hoje, da mesma forma, lê para fins acadêmicos e, quando dispõe de tempo, lê textos religiosos e faz leituras de gêneros diversos em livros e na internet.

Em consequência disso, Breno sente que não tem boa afiliação³⁵ com o português, chegando a afirmar em conversas com o pesquisador sobre suas dificuldades com relação à compreensão e ao seu uso, que se “se sente inútil perante essa língua”³⁶. Por muitos anos, Breno não gostava da língua portuguesa por não compreendê-la bem, pois quando estudava no Ensino Fundamental não conseguia interagir em sala, porque não compreendia os textos lidos e não conseguia produzir textos. Sentia-se dependente de outras pessoas para realizar suas atividades escolares e ainda tinha dificuldades em acompanhar as discussões em sala. Com o tempo, passou a compreendê-la melhor e, como consequência, passou a gostar e também a interessar-se mais. Essa compreensão deu-se a partir do momento que retornou seu contato com a Libras, que abriu as portas para o seu desenvolvimento como um todo e também lhe proporciona melhor desempenho suas interações.

Breno aponta como objetivos do estudo de português: compreender a língua para tornar-se independente ao ler um texto, escrever bem, adquirir conhecimentos para se inserir, plenamente, na sociedade, conseguir melhor desempenho acadêmico e, sobretudo, adquirir conhecimento para redigir artigos científicos. Considerando suas preferências como aprendiz, Breno optou por realizar as atividades em papel manuscrito, em vez de respondê-las no computador. Além disso, mostrou interesse em atividades com metáforas, expressões populares, gírias, saúde e alimentação, embora seu objetivo principal seja leitura e escrita para fins acadêmicos.

3.5 CONCLUSÃO

Entre os conceitos metodológicos e estratégias de coleta que discuti ao longo deste capítulo, procurei aproximá-los ao jeito de ensinar e de aprender de um surdo acadêmico, na tentativa de ampliar sua habilidade de leitura e escrita em português por meio de um vínculo interativo-comunicativo de ensino de línguas, usando uma língua compartilhada e compartilhando interesses comuns na área de ensino e aprendizagem.

³⁵ “Afiliação à língua”, como definido por Paiva (2006, p. 97), entendida como os sentimentos que a língua desperta nos aprendizes. Eles podem amar ou odiar a língua e ter sentimentos positivos ou negativos.

³⁶ Nota de campo referente ao encontro do dia 03/04/2013, confirmada em resposta ao questionário de avaliação.

O processo interativo de pesquisa, desencadeado a partir dos interesses e necessidades de Breno, uma característica peculiar da presente pesquisa, se constituiu num desafio constante. Proporcionar à Breno a possibilidade de ampliar sua afiliação à língua portuguesa exigiu do professor-pesquisador sair de si e ir ao encontro do outro, (re)definindo o conceito da pesquisa, com Breno adquirindo um papel de grande colaborador mais do que apenas o de “sujeito pesquisado”. Todo o processo foi desenvolvido em função dele e para isso tive que me aprimorar no conhecimento da língua portuguesa para esclarecer suas dúvidas, além de sua contribuição no uso de tecnologias usadas na pesquisa.

Destaco aqui, que o percurso metodológico da pesquisa também foi influenciado pela minha condição de baixa visão, classificada como “surdocegueira”, que, embora não me impeça de exercer a profissão, me impõe limites no que se refere à comunicação e em consequência limita também as discussões em grupos em determinadas situações. Tal fato se dá não porque a deficiência em si gera esse déficit, mas porque o espaço em que ele está inserido — no caso em questão, a Universidade —, bem como a sociedade de modo geral, não possui estruturas apropriadas para uma inclusão efetiva de pessoas com surdez e baixa visão.

Assim, para a realização dos encontros, necessitamos de estratégias, tais como: o posicionamento do computador, distância entre os interlocutores que possibilitasse a captação do campo visual, tamanho e cor da fonte em textos digitados e da letra em textos manuscritos. Busquei também apoio do Comitê de Acessibilidade da UFSC³⁷, por meio do qual tive acesso e aprendi a utilizar outros recursos específicos³⁸ que contribuíram de forma efetiva não apenas para o

³⁷ Ressalto que os serviços prestados pelo Ambiente de Acessibilidade – Informacional — AAI — da Biblioteca Universitária, incentivado pela sua coordenadora Patrícia Muccini Shappo, membro da Coordenadoria de Acessibilidade da UFSC, foi decisivo para a realização do presente trabalho.

³⁸ Para a realização do presente trabalho, utilizei seis lupas (lupas de mão – três lupas com diferentes graus; lupa dobrável, lupa para furos e lupa eletrônica), dois óculos de diferentes tipos e graus, programas de ampliação de fontes em tela de computador, configuração especial de computador, impressora multifuncional com digitalizador gráfico e mesa com iluminação especial. Além de contar com o apoio dos recursos e serviços oferecidos pelo Ambiente de Acessibilidade Informacional - AAI da biblioteca central da UFSC, que, incansavelmente, se dedicaram à digitalização de textos, artigos e até mesmo de livros completos para que fosse possível a leitura das

desenvolvimento do presente trabalho, mas constituíram aprendizados importantes que serão úteis para toda a minha vida.

referências que deram suporte aos estudos das disciplinas e/ou embasaram a presente pesquisa.

4. ANÁLISE

O presente capítulo trata da análise do *corpus* dessa pesquisa e da discussão dos resultados e está dividido em três seções: na primeira, apresento a análise das atividades avaliativas³⁹ de leitura e escrita; na segunda, apresento a análise das atividades de intervenção, considerando os seguintes aspectos: a) os encontros (envolvendo atividades interventivas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de produção de resumos, exercícios de resposta às perguntas formuladas e exercícios de completar lacunas); b) a relação pesquisador/Breno e c) o uso da língua compartilhada; já na terceira, serão apresentadas as conclusões das análises do processo.

Como se observa, as atividades serão apresentadas por grupo de atividades e não pela ordem cronológica devido à extensão do trabalho e também porque optei por privilegiar a didática da apresentação ao abordar os resultados em termos de “atividades avaliativas” e “atividades interventivas”, com diferença de grau e não de gênero.

Optei pelo método de análise qualitativa por se tratar de um estudo de caso, e por se mostrar um método mais satisfatório para o escopo desta pesquisa pelo fato de o desdobramento dessa ter sido determinado pelo sujeito, em que o resultado da análise de uma ação determina os procedimentos e os conteúdos da ação seguinte.

Assim, a análise preliminar dos dados referentes às atividades avaliativas, isto é as produções escritas, especificamente, a análise da primeira coleta de dados⁴⁰ (Quadro 3) buscou identificar as características do texto escrito por Breno, além de identificar um aspecto linguístico e estratégias de compreensão e de produção escrita a serem trabalhada com ele.

A análise da segunda, terceira e quarta coletas de dados buscou identificar aspectos como: influência do texto original na escrita de Breno; repetição de elementos anteriormente mencionados ou paralelos; e o uso de conectivos, elementos essenciais na construção do sentido do texto resumido.

Na análise da produção livre (redação), busquei identificar em qual língua Breno expressaria melhor suas ideias e seus conhecimentos linguísticos e textuais, considerando o uso dos conectivos no texto escrito em português.

³⁹ Ver Tabela 1, página 58, atividades marcadas (*).

⁴⁰ Como informado, anteriormente, no presente estudo, a análise foi apresentada por blocos e não pela sequência de atividades desenvolvidas.

No entanto, é importante destacar que não é objetivo do presente estudo usar essa atividade como uma atividade comparativa entre o desempenho de Breno em uma ou outra língua, mas apenas verificar em qual língua Breno apresenta maior liberdade de expressão argumentativa (suas ideias e seus conhecimentos linguísticos e textuais). Por isso, será analisado, detalhadamente, apenas o texto escrito em português.

Quanto à análise dos dados referentes às atividades de leitura de caráter interventivo, busquei verificar a compreensão: do vocabulário, das relações existentes entre as partes do texto, e da relação existente entre o texto e a realidade, considerando a interação com os textos lidos, conforme Moita Lopes (1986), Cavalcanti (1989), e Almeida Filho (2010). Devido à extensão dos textos escolhidos por Breno para a realização dessas atividades, optei por utilizar recortes de trechos mais significativos para análise.

A análise das atividades de leitura a partir das glosas não se refere a uma comparação entre a Libras e o português e, sim, à análise da compreensão do texto em português lido por Breno por meio da Libras. Para a apresentação dos exemplos, foram usadas marcas que orientam o leitor, sendo as glosas transcritas em letras maiúsculas entre parênteses angulares (< >) e o correspondente ou a tradução em português, em letras minúsculas e entre aspas (“ ”). A identificação das linhas às quais se referem os elementos analisados estão marcadas entre parênteses ().

Na análise das produções escritas, a marcação dos exemplos estão assinaladas entre aspas e em letras minúsculas do Português, sendo identificado o número do parágrafo em que ocorrem os elementos analisados. Ressalto que, de maneira alguma, esta análise esgota os aspectos a serem investigados nas atividades de leitura e nas produções escritas de Breno, ricas de outras características a serem exploradas (influência da Libras na compreensão da leitura e na estrutura da escrita em português, aspectos discursivos da escrita, entre outros). Esses vários aspectos, devido às restrições de tempo e do foco de investigação, não foram analisados.

Quanto às atividades de caráter interventivo e aos encontros, essas foram analisadas tendo como base os princípios do ensino interativo-comunicativo de línguas e estratégias de leitura e produção de resumos discutidos na fundamentação teórica deste trabalho, conforme Almeida Filho (2010), Palincsar e Brown (1984), Edwards e Mercer (1988), Coll (1990), Van Dijk (1983) e Solé (1998), dentre outros autores que apregoam o uso dessa abordagem e dessas estratégias. Busquei verificar de que forma esses princípios puderam ser aplicados nos encontros de intervenção desta pesquisa, considerando os seguintes

aspectos: a) atividades para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de resumos; b) relação pesquisador/Breno; c) o ambiente físico e d) uso da língua compartilhada.

Por meio de um levantamento das respostas obtidas na entrevista, procurei identificar características que complementaram o perfil de Breno, uma vez que por meio de nossas interações já tinha conhecimento de algumas de suas características. Tais respostas também serviram para coletar informações que serviram de base para a escolha dos conteúdos para a intervenção.

4.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS

a) Atividades de leitura

- Análise da primeira atividade

A seguir, apresento a análise da leitura realizada por Breno a partir de um texto com pouca ou nenhuma estruturação gramatical (Figura 2), ou seja, composto apenas por palavras de conteúdo que representam conceitos bem definidos (i.e. substantivos, verbos, adjetivos, mas não preposições, artigos, conectivos). Breno realizou a leitura e produziu, a partir dela, uma versão filmada em Libras, com o apoio de um sistema de glosas transcritas⁴¹ em letras maiúsculas em português (Figura 3). É necessário observar a legenda (Quadro 1) com detalhes desse sistema para poder recuperar o texto em Libras, e a identificação das linhas em que palavras foram citadas na análise serão marcadas com os números colocados à esquerda do texto.

Figura 2: Texto original — “O sapo e o escorpião”

1	escorpião precisar atravessar rio falhar poder pedir sapo levar escorpião sapo responder ter medo fazer
2	conhecer escorpião saber matar picada fim travessia escorpião responder evitar conhecer bem escorpião picar
3	sapo morrer sapo escorpião afogar lógico forte sapo aceitar proposta imediatamente começar travessia meio rio
4	escorpião morder sapo escorpião sapo afogar sapo assustado perguntar você fazer morrer escorpião responder
5	saber natureza mudar difícil

Fonte: (LEITE, 2011)

⁴¹ As glosas das leituras foram transcritas por uma contratada particular, exceto a transcrição da glosa da leitura referente ao texto “Organização fonológica das s de sinais” usada para a produção do quarto resumo.

Quadro 1: Legenda convenção

g() = gestos

Figura 3: Glosa — Texto “O sapo e o escorpião”

História do Sapo e o Escorpião	
1	FLORESTA ESCORPIÃO ESCORPIÃO-ANDAR · FLORESTA ESCORPIÃO-ANDAR · ÁGUA RIO
2	· NÃO-CONSEGUIR ÁGUA PULAR NÃO-CONSEGUIR · VER PRESENÇA SAPO · ESCORPIÃO
3	PERGUNTAR · VOCÊ PODER AJUDAR-ME EU POSSO SUBIR-SAPO-NADAR-ATRAVESSAR-
4	RIO VOCÊ AJUDAR-ME PODER · SAPO RESPONDER · VOCÊ EU MEDO CONHECER-NÃO
5	JUNTO VOCÊ · EU VOCÊ AJUDAR VOCÊ EU MEDO VOCÊ PICAR-EU SABER VOCÊ PICAR-EU
6	MEDO MORRER · ESCORPIÃO · NÃO EU NÃO EU PICAR VOCÊ EVITAR VOCÊ PENSA EU
7	PICAR SI EU EMCIMA PICAR ANDAR-EMCIMA PICAR AFUNDAR · EU TAMBÉM NÃO-
8	CONSEGUIR ÁGUA · AFUNDAR · ÁGUA · AFOGAR · AFUNDAR · TAMBÉM EU · EVITAR
9	CONHECER JUNTO VOCÊ EVITAR CONHECER EU VOCÊ SABER · VOCÊ FORTE · g(expressão
10	afirmativa) EU ACEITAR · ACEITAR · ESCORPIÃO-SUBIR-SAPO-SAPO-NADAR ·
11	ESCORPIÃO-PICAR-SAPO · g(doer-ombro) VOCÊ PICAR-EU MORRER PICAR-EU · g(doer-
12	ombro) VOCÊ PICAR-EU MORRER PICAR-EU · g(pena)DESCULPAR · PESSOA VOCÊ PESSOA
13	PRÓPRIO NATURALPICAR · g(dor-morrer)

Como se observa, o texto da Figura 2, contendo apenas palavras de conteúdo, apresenta características semelhantes ao de um texto pidginizado, sem expressões da gramática que designam relações mais precisas entre os conceitos, o que dificulta a sua compreensão. Ao entregar o texto a Breno, este foi informado que se tratava de uma atividade com um sentido lúdico, introdutório às atividades de leitura, embora essa fosse complexa, com o intuito de verificar se ele seria capaz de estabelecer relações entre as palavras do texto e construir um sentido e recontar a história.

Breno realizou a leitura demonstrando a sua compreensão, identificando as palavras em português e estabelecendo possíveis equivalentes na Libras, não usando a datilologia⁴² para acessar o significado das palavras.

Breno demonstrou uma boa compreensão do texto, usando marcadores referenciais, recurso muito utilizado em narrativas em Libras, que consiste na mudança de posição do corpo do sinalizante, tipo característico da reprodução de um cenário (LOEW, 1984).

Ao longo da glosa, Breno marcou a expressão corporal da Libras de maneira bem definida, para determinar os sujeitos do discurso nos

⁴² Datilologia é a soletração de uma palavra utilizando o Alfabeto Manual da Libras, em que cada configuração de mão (diferentes formas das mãos) corresponde a uma letra do alfabeto escrito. A datilologia é usada para expressar nomes próprios, nomes de lugares, e palavras que ainda não possuem sinal ou cujo sinal é desconhecido.

diálogos entre o sapo e o escorpião. Ainda usou marcações para classificadores,⁴³ um recurso linguístico da Libras extensamente usado para realizar descrição visual de referentes e suas ações no mundo, como, por exemplo, para expressar conceitos tais como em <ESCORPIAO-ANDAR> (1), em que Breno realiza o sinal de “escorpião” incorporando o movimento para frente como a descrição da cena do escorpião andando até chegar à beira do rio. Também em <ESCORPIAO-SUBIR-SAPO-ATRAVESSAR-RIO> (3), em que Breno expressou o pedido do escorpião para o sapo ajudá-lo a atravessar o rio, com a mão esquerda aberta e a palma para baixo, representando o sapo e a mão direita semifechada e dedo indicador ligeiramente curvado para frente, representando o escorpião apoiado sobre o dorso da mão esquerda, e a mão esquerda se movendo para frente como a cena do sapo, atravessando o rio com o escorpião em cima.

Outro exemplo interessante desse tipo de construção na leitura de Breno foi <PICAR-EU> (5 e 11) em que Breno assume com seu corpo, com a mão direita na forma já descrita para o personagem “escorpião”, elevando a mão direita e tocando forte a ponta do dedo indicador no ombro esquerdo, descrevendo a cena em que o sapo fala ao escorpião “você vai me picar” e, mais adiante, “você me picou”.

Às vezes, Breno realizava gestos que expressava, corporalmente, sentimentos e inferências, como em “doer-ombro” (10 e 11), “doer-morrer” (13), “expressão de pesar” (12), “expressão de crença do sapo nas palavras do escorpião” (9). As marcas de pontuação estão incorporadas nos movimentos do corpo e nas expressões de Breno, o que mostra o seu conhecimento das estruturas de ambas as línguas envolvidas no processo.

Quanto à compreensão das ideias mais centrais do texto, como “sapo responder ter medo fazer conhecer escorpião saber matar picada fim travessia” e “escorpião responder evitar conhecer bem escorpião picar sapo morrer sapo escorpião afogar” (linhas 1 a 3) (Figura 2), Breno inferiu e sinalizou, corretamente, as expressões de cada personagem, demonstrando isso no gesto de “expressão afirmativa” (linha 9), reconhecendo a lógica do jogo da linguagem. Porém, uma

⁴³ Recurso muito usado nas línguas de sinais, principalmente em narrativas. São configurações de mão em que as mãos do sinalizador assumem para representar formas, pessoas, animais ou objetos, incorporando movimentos iconicamente associados a esses referentes. O estatuto gramatical enquanto “classificador” desses elementos tem sido fonte de amplo debate na linguística das línguas de sinais (ver, por exemplo, Emmorey, 2003).

ocorrência de inferências inesperadas, devido à ambiguidade do texto, foi a expressão “lógico forte” em (linha 3) do texto original (Figura 2) que é uma conclusão do narrador. Mesmo Breno já tendo realizado essa inferência lógica marcada na expressão afirmativa em (9), ele sinalizou como sendo um adjetivo que o escorpião atribuiu ao sapo <VOCE FORTE> (linha 9 na glosa), misturando os argumentos narrativos do texto, o que pode ser atribuído à ambiguidade do texto original.

Também em “escorpião responder natureza mudar difícil” — linha 5 do texto original (Figura 2) — e <DESCULPAR PESSOA VOCÊ PESSOA PRÓPRIO NATURAL PICAR> (linhas 12 e 13 da glosa), Breno assumiu o papel do escorpião, usando o próprio corpo para representar o personagem. Ele pede desculpa, sinalizando <PRÓPRIO e NATURAL> e com a mão direita representando o escorpião, faz o movimento de picada. Isso mostra que Breno compreendeu a afirmação de que o escorpião reconheceu sua natureza de picador e não conseguiu evitar a picada.

Concluindo, percebi que Breno foi capaz de relacionar o conteúdo do texto com seu conhecimento prévio e linguístico por meio da Libras, de modo a preencher as lacunas de sentido presente no texto original, em conformidade com o que propõem Moita Lopes (1986) e Almeida (2011). Esses autores afirmam que a leitura é o resultado da interação comunicativa entre o texto e o leitor como uma atividade de assimilação do conhecimento, da interiorização e da reflexão com base na experiência prévia do leitor. Embora Breno apresentasse dificuldade em compreender a relação entre alguns conceitos, devido à ambiguidade do texto, ele demonstrou compreender o sentido global da história pelo modo como explorou os constituintes gramaticais da Libras (expressões faciais, corporais e classificadores), comprovando que a Libras é a língua que lhe possibilita construir o significado e sentido ao que ele lê (BOTELHO, 2010, p. 109).

Como já citado acima, essa atividade foi introduzida como uma atividade lúdica para iniciarmos as atividades de compreensão leitora. No entanto, vale ressaltar que não é aconselhável trabalhar com textos sem palavras gramaticais no ensino de L2.

Krashen (1982) considera o *input* compreensível uma condição necessária (mas não suficiente) para o desenvolvimento da aprendizagem de uma segunda língua em que um *input* de qualidade e compreensível adiciona novos conhecimentos aos já adquiridos.

Mesmo se tratando de comunicação informal, há que se considerar a qualidade do *input*. É comum pessoas ouvintes enviarem mensagens de texto (SMS) para amigos surdos usando apenas palavras

gramaticais sem considerar (talvez, de forma inconsciente) o prejuízo ao desenvolvimento linguístico aos surdos, considerando que as interações sociais se constituem em fator de aquisição natural de uma língua.

No caso do texto acima, se o objetivo da atividade fosse a reconstrução da história na língua portuguesa escrita, provavelmente o resultado não seria o mesmo obtido na leitura, uma vez que envolveria o emprego de artigos, preposições, conectivos, entre outros elementos de ligação. Termos complexos, nos quais, os surdos apresentam maior dificuldade ao produzirem seus textos (SALLES *et al*, 2007, v. 2, p. 34 e TEDESCO; ABREU, 2001 *apud* ALBRES, 2010, p. 161). O que reforça, tratando de educação de surdos, a importância de trabalhar com textos com conteúdo gramatical, em sala de aula, e mesmo nas interações informais o uso da língua padrão escrita.

- Análise da segunda atividade

A leitura realizada por Breno para essa análise foi a partir do texto acadêmico “O que é linguística” (VIOTTI, 2007) — encontrado no Anexo B. Devido à extensão do texto, apenas uma parte foi filmada para essa análise, e o trecho relevante será apresentado por meio de glosas transcritas em letras maiúsculas usando palavras do português (Figura 4), sendo necessário observar a legenda (Quadro 2) para compreender a glosa e poder recuperar o texto em Libras, além da identificação das linhas numeradas em que palavras equivalentes ocorrem. Como Breno não recorreu ao dicionário e solicitou esclarecimento sobre o conceito de algumas palavras, antes da filmagem realizamos uma roda de esclarecimentos sobre o conceito das palavras e expressões que ele destacou, como: “múltiplos aspectos”, “dotação”, “âmbito”, a “língua, ela mesma, não o português ou a língua de sinais brasileira em si”, “distribucional”, entre outras.

Quadro 2: Legenda convenção

<p>g() = gestos += sinal repetido</p>
--

Figura 4: Glosa — Texto “O que é Linguística”

	TEMA UM-O-QUE É LINGÜÍSTICA	CONCEITO-LINGUA-LINGUAGEM	SEMPRE-PENSAR
1	PESSOA-PERGUNTAR-ME	O-QUE-EU-FAZER-PROFISSÃO	EU-RESPONDER
2	MEU-SINAL-PROFESSOR-LINGÜÍSTICA	INDIVÍDUO-PERGUNTAR-ME	O-QUE-SEMPRE
3	PERGUNTAR-ME	MAS-O-QUE-LINGÜÍSTICA	RESPONDER-FÁCIL-NÃO
4	EXPLICAR-SIGNIFICADO-LINGÜÍSTICA	BATE-PAPO-CONVERSAR	AS-VÉZES-TENTAR
5	RESPONDER-RESOLVER-RAPIDQ	EU-RESPONDER	LINGÜÍSTICA-É-CIÊNCIA-LINGUA
6	HUMANO	POUCO-ELE-PEI	UNJAR-ME
7	RESPONDER-LINGUA-QUAL	PERGUNTAR-ME	O-QUE-PEI-SINALIZADA-BRASIL-QUAL
8	EU-LINGÜÍSTICA-NÃO-LIMITA	PORTUGUÊS-INGLÊS-LINGÜ	LINGUA-ESTUDAR-FOCAR-NÃO
9	TAMBÉM-LINGUA-GRUPO	EX	GRUPO-AREA-FAMILIA
10	GRUPO-PARECER-F-A-M-I-L-I-A	STUDA-LINGUA	FOCAR
11	FOCAR-PORTUGUÊS-TAMBÉM-NÃO	EXEMPLO-CHINA-J-Á-APÁO-ARABIA	LINGUA-SINAIS
12	ESTADOS-UNIDOS-ASL	LINGUA-SINAIS-BRASIL	TAMBÉM-NÃO
13	PARECER-FOCAR-NÃO	TAMBÉM-OUTRA-LINGUA	REGIÃO-ÍNDIO
14	LINGUA-REGIÃO-A-S-I-A	TODOS-CHINA-DIFERENTES-PAÍS	FOCAR-GRUPO-NÃO
15	E-M-I-T-I-C-A	OUTRA-DIFERENTES	EXEMPLO-B-A-N-T-A-S
16	GERAÇÃO	TAMBÉM-LINGUA-FRANÇA	SINALIZADA-ENTÃO
17	Ciência-O-QUE	ESTUDAR-LINGUA-O-QUE	ACONTECER-NATURAL-O-QUE-COMO-O-QUE
18	ACONTECER-ESTE-LINGUA	ÓBVIO-SI-FOCAR-ESTUDAR	PROFUNDO-APRENDER
19	PROFUNDO-LINGUA-NATURAL	PROFUNDO-INVISTGAR-ESTE	CONSEGUIR-CRIAR
20	ENTENDER-O-QUE	COMO-LINGUA-É	LINGUA-PADRÃO-IGUAL-FALAR-COMO
21	CARACTERÍSTICA	EXEMPLO-PESSOA-LINGUA	CONEXÃO-DIFERENTE-AREA
22	CONEXÃO	EXEMPLO-POR-ISSO-O-QUE-LINGÜÍSTICA	CONEXÃO-AREA
23	Ciência	EXEMPLO-TER-BIOLOGIA	LISTA2-N-E-U-R-O-CÉREBRO-F-I-S-I-O-L-O-G-I-A
24	LISTA3-PSICOLOGIA-SOCIAL	EXEMPLO-LINGUA-É	PRÓPRIO-BIOLOGIA-HUMANO
25	DESENVOLVER-ESTUDAR-LINGÜÍSTICA	TER-INTERESSE-LINGÜÍSTICA	INTERESSE-BIOLOGIA-LINGUA
26	BIOLOGIA-LINGUA	AREA-ESTUDAR-PESQUISAR	O-QUE-EXEMPLO-LINGUA-COMO
27	criar-passado-muitos-anos-atrás	milhões-anos-atrás	como-pesquisar
28	então-eles-fazer-eles-pesquisar-cuidar-o-que	eles-como-lingua-processo	genética-h-o-m-i-n-i-d-e-o
29	genética-h-o-m-i-n-i-d-e-o	como-criar-lingua-como-sentir-criar-lingua	então-area-biologia-area-teoria-é-acredita-o-que
30	então-area-biologia-area-teoria-é-acredita	o-que-característica	conhecer-aprender-conhecer-linguagem-pessoa-indivíduos
31	conhecer-aprender-conhecer-linguagem-pessoa-indivíduos	próprio-d-o-t-a-ç-a-o-g-e-n-e-t-i-c-a	genética-tipo-humano-aqui-area
32	próprio-d-o-t-a-ç-a-o-g-e-n-e-t-i-c-a	genética-tipo-humano	aqui-area
33	teoria-este-antes-explicar-este-é-próprio-conhecimento-lingüístico	nós-ter-o-que-é-mundo-padrão-mundo	este-antes-teoria-lingüística-não-é-focar
34	ter-o-que-é-mundo-padrão-mundo	este-antes-teoria-lingüística-não-é-focar	uma-lingua-particular
35	uma-lingua-particular	pesquisar-focar-diferente-não-ter-não-é	então-encontrar-tudo-lingua-tudo
36	então-encontrar-tudo-lingua-tudo	qualquer-lingua-articular-boca-oralizar	falar-articular-boca-também-lingua-sinais
37	falar-articular-boca-também-lingua-sinais	qualquer-lingua-articular-boca-oralizar	lingua-sinais-também-lingua
38	lingua-sinais-também-lingua	exemplo-índio-europa	lingua-índio
39	também-lingua-africa	também-lingua-áfrica-negro	outra-qualquer-lingua
40	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
41	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
42	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
43	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
44	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
45	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
46	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
47	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
48	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
49	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
50	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
51	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
52	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
53	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
54	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
55	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
56	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
57	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
58	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
59	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
60	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
61	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
62	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
63	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
64	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
65	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua
66	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua	outra-qualquer-lingua

A glosa apresentada na Figura 4 é a transcrição da leitura em Libras de um texto de cunho acadêmico, que exige do leitor conhecimento linguístico, textual e referencial para compreendê-lo.

Breno utiliza diferentes recursos linguísticos para acessar o significado e o sentido do texto, como sinais sinônimos ou equivalentes

para acessar o significado de uma palavra que expresse seu conceito no contexto do enunciado, como em (4) <BATE-PAPO CONVERSAR>, que equivale à expressão “conversa informal”, no texto original (Anexo B). A expressão <FOCAR-NÃO> foi sinalizada várias vezes referindo a não limitação da linguística ao estudo de uma língua específica ou ao estudo de uma família de línguas. Outra ocorrência interessante da utilização desse recurso foi o uso do sinal “CONEXÃO” (20, 21 e 41) referindo à “interface da Linguística com outras áreas da ciência”. A escolha desse sinal para representar o conceito de “interface” pode estar relacionada ao fato de que essa palavra não possui um sinal traduzível na Libras. Isso mostra que Breno recorre a diferentes estratégias, como a sinonímia para acessar o sentido do que lê e, ao mesmo tempo, evidencia o seu conhecimento do significado dos vocábulos e expressões em português, o que lhe permite o uso de diferentes estratégias em diferentes situações de leitura.

No entanto, em alguns casos, percebe-se o uso inadequado de sinais que não se conformam à situação do texto, como é o caso do uso do sinal <REGIÃO ÍNDIO> (13) e <ÍNDIO EUROPA> (38), que evocam o conceito de “índios”, quando, na verdade, ambas deveriam se referir às línguas “indo-europeias”. Isso pode ser decorrente da semelhança na grafia das palavras “indo” e “índio” e também do desconhecimento da primeira expressão.

Breno também usa expressões explicativas de modo a explicitar, complementar ou reforçar palavras ou expressões do texto original. Destaco aqui a parte em que ele explica sobre o funcionamento do cérebro entre as linhas 42 a 46, <PARTES-CEREBRO · ESTUDAR O-QUE · CÉREBRO CABEÇA CÉREBRO PARTE-CIMA ESTE RESPONSÁVEL O-QUE · PRODUÇÃO FALA OU LÍNGUA-SINAIS TAMBÉM · TAMBÉM SUPERIOR-DIREITO CÉREBRO SUPERIOR-DIREITO · TAMBÉM RESPONSÁVEL É EXEMPLO AQUISIÇÃO O-QUE ENTENDER *INPUT*-SINAIS OU *INPUT*-FALADO⁴⁴>. No texto original, a autora cita que “a Linguística estuda as partes do cérebro envolvidas na produção e na compreensão da fala”, mas não apresenta detalhes. Ainda que não esteja totalmente correto a explicação de Breno, ele tentou usar seu conhecimento prévio sobre o assunto interagindo com o texto mostrando a sua compreensão.

⁴⁴ “A parte superior esquerda do cérebro é responsável pela produção da fala ou de sinais (língua de sinais). A parte superior direita do cérebro é responsável pela aquisição, pela compreensão dos *inputs* sinalizados e falados” (tradução minha)

Outra ocorrência em que Breno tenta explicar é o conceito de “afasia” e de como ela ocorre, como em <A-F-A-S-I-A · ESTE É CABEÇA LINGUISTICA PERDER · NÃO-TER CABEÇA LINGUISTICA DENTRO CEREBRO PERDER · ISTO XXX MAIS ACONTECER MOTIVO O-QUE É PESSOA ACONTECER CABEÇA A-V-C · NOME A-C-I-D-E-N-T-E V-A-S-C-U-L-A-R C-E-R-E-B-R-A-L · CABEÇA CEREBRO · OU TAMBÉM ACIDENTE CAIR BATER-CABEÇA-FRENTE BATER-CABEÇA-ATRÁS T-R-A-U-M-A-T-I-S-M-O C-R-A-N-I-A-N-O⁴⁵> (47 a 51). No texto original, a autora cita que “as afasias são as perdas linguísticas, em geral causadas por acidentes vasculares cerebrais ou por traumatismos cranianos. Breno acrescenta ao conceito de “afasia” tanto a “perda da capacidade e das habilidades da linguagem” (<NÃO-TER CABEÇA LINGUISTICA DENTRO CEREBRO PERDER>) quanto as características de “traumatismo craniano” (<ACIDENTE CAIR BATER-CABEÇA-FRENTE BATER-CABEÇA-ATRÁS>), explicando as possíveis causas do traumatismo craniano.

Como se observa as explicações de Breno não estão explícitas no texto, evidenciando o uso de seu conhecimento de mundo e prévio sobre o assunto no processo de leitura, construindo um sentido mais claro ao modo próprio do surdo compreender os conceitos de termos por ele desconhecidos.

No entanto, ao finalizar essa explicação sobre a “afasia”, Breno confunde a parte seguinte e compromete o sentido da leitura ao interpretar a pró-forma “ela” no texto original: “Ela estuda ainda as características físicas e motoras do aparelho fonador, que é a parte responsável pela produção dos sons das línguas orais, e as características físicas e funcionais de nossos ouvidos, responsáveis pela percepção dos sons das línguas orais”. “Ela”, nesse período, é um pronome e substitui a expressão “Linguística”, e na leitura de Breno ele sinaliza se referindo à expressão “afasia” <ELA A-F-A-S-I-A...> (52 a 59). Isso se deve ao fato de Breno ter recorrido a uma expressão significativa mais próxima sem perceber que o conteúdo do período está relacionado a “linguística”.

Embora essa atividade fosse de caráter avaliativo, não interventivo, após constatar esse equívoco, mostrei o vídeo em Libras a

⁴⁵ Afasias são as perdas linguísticas, perda da capacidade e das habilidades da linguagem, causadas por Acidentes Vasculares Cerebrais - AVC - ou também por acidentes batendo a cabeça de frente ou por trás, ou seja, traumatismos cranianos (tradução minha).

Breno. Ao explicar o ponto em que estava o erro e dando pistas, Breno encontrou a expressão a que o pronome “ela” se referia.

A soletração manual foi usada para acessar o significado das palavras, designar nomes dos países e termos científicos, suprir o desconhecimento do sinal equivalente em sinais. Cito como exemplo dessas ocorrências, <S-E-M-I-T-I-C-A> (14), <B-A-N-T-A-S> (15), <N-E-U-R-O F-I-S-I-O-L-O-G-I-C-O> (41), <T-R-A-U-M-A-T-I-S-M-O C-R-A-N-I-A-N-O> (51) entre outros. Embora Breno não tenha encontrado um equivalente traduzível em sinais para essas palavras, pode-se perceber que ele compreendeu seus significados. Um exemplo é a apresentação do conceito de “traumatismo craniano” já descrito acima.

Breno também introduz o conectivo <ENTÃO> (16, 27, 29, 35 e 59), usado como recurso num sentido explicativo conclusivo ao que leu, anteriormente.

Com essas considerações, é possível observar que Breno realizou sua leitura com foco no sentido e não uma leitura literal, como se estivesse apresentando o tema, expondo as ideias principais do texto e acrescentando itens explicativos, ainda que, preliminarmente, tivesse sido realizada uma discussão interativa com ele sobre conceitos por ele desconhecidos. Por meio da mediação para o esclarecimento desses conceitos, considerando a forma com que Breno expôs a sua compreensão da leitura, percebe-se que ele compreendeu o texto e incorporou seus conhecimentos na sua produção.

- Análise da terceira atividade

No contexto do Capítulo 1 do texto-base da disciplina de “Fonética e fonologia”, Breno realizou a leitura da seção “O Português no mundo” (KARNOPP, 2007) — Anexo C—. O seu entendimento foi demonstrado por meio da Libras, tendo a sinalização sido filmada para posterior análise. Antes da filmagem da leitura, novamente estabelecemos um processo interativo para discutir os conceitos que ele não conseguiu compreender pelo contexto após uma leitura silenciosa.

A glosa transcrita na Figura 5 apresenta a transcrição em Libras do entendimento de Breno sobre o texto, com as convenções de transcrição destacadas no Quadro 3.

Quadro 3: Legenda convenção

+ = Sinal repetido
 [?] = Não sei o sinal/ou
 não entendi o sinal

Figura 5: Glosa — “O Português no mundo”

	TEMA LÍNGUA PORTUGUÊS DENTRO MUNDO
1	DOIS INDIVÍDUO+ ESCREVER . INDIVÍDUO NOME F-R-O-M-K-I-NR-O-D-M-A-N · PUBLICAR
2	ANO 1-9-9-3 NÚMERO PÁGINA NÚMERO 3-3-7 ATÉ 3-4-1 · TEXTO ABAIXO TER TABELA
3	MOSTRA ITENS QUANTOS LÍNGUA FALAR DENTRO MUNDO · ENTÃO TER LÍNGUA
4	MUITO+ · LÍNGUA USAR FALAR DENTRO MUNDO HOJE · POVO TUDO MUNDO POVO
5	TUDO METADE+ USAR LÍNGUA QUANTOS FALAR · SÓ 1-5 · EXEMPLO POSSÍVEL VER
6	TABELA ABAIXO SI EXEMPLO · NÓS FALAR SABER TODOS-QUATRO LÍNGUA SABER ·
7	LISTA1 EXEMPLO LISTA1 LÍNGUA CHINA M-A-N-D-A-R-I-M · LISTA2 INGLÊS · LISTA3 H-I-
8	N-D-I · LISTA4 RUSSO[?] · TODOS-QUATRO SABER FALAR · NÓS POSSÍVEL COMUNICAR
9	QUANTAS PESSOA POVO UM B-I-L-H-Á-O COMUNICAR · AGORA MOSTRAR TABELA TER
10	PRINCIPAL RETÂNGULO[?] TEMA É · GRUPO FAMÍLIA F-A-M-I-L-I-A I-N-D-O EUROPA E-U-
11	R-O-P-E-I-A · ESTE TER ESQUEMA R-A-M-O ALEMÃO G-E-R-M-A-N-I-C-O · ESTE ALEMÃO
12	ESQUEMA TER DEZ LÍNGUA · LÍNGUA ONDE REGIÃO ONDE MUNDO · MAIOR EUROPA
13	TER UM PAÍS A-S-I-A REGIÃO · LÍNGUA MAIS PESSOA POVO FALAR+ MAIS USAR LÍNGUA
14	QUAL · ESTE PRÓPRIO ESQUEMA ALEMÃO MAIS É LÍNGUA INGLÊS · SOMAR INDIVÍDUO+
15	3-0-0 MILHÕES · 3-0-0 · ESQUEMA ROMA R-O-M-A-N-I-C-O OU LATIM L-A-T-I-M · TER
16	SETE LÍNGUA ESQUEMA 7 LÍNGUA · ONDE USAR LÍNGUA ONDE · ESTE ALGUNS PAÍS
17	EUROPA ESTES · ALGUNS · TAMBÉM TER AMÉRICA-LATINA · TAMBÉM AMÉRICA-
18	NORTE PAÍS CANADÁ · QUAL PAÍS MAIS PESSOA INDIVÍDUO+ SOMAR MAIS USAR
19	LÍNGUA É LÍNGUA ESPANHOL E-S-P-A-N-H-O-L · SOMAR 2-0-0 MILHÕES PESSOA USAR
20	LÍNGUA ESPANHOL · O-B-S-E-R-V-A-C-Á-O OBSERVAR · NÓS ESCOLHER LÍNGUA ·
21	ANTES MOSTRAR TABELA ESCOLHER+ COLOCAR+ · MOSTRAR EXEMPLO · INDIVÍDUO+
22	ESCREVER TER PESQUISA DADOS TER LÍNGUA PRONTO · TAMBÉM DENTRO ESTE
23	MOSTRAR TER LÍNGUA GRUPO F-A-M-I-L-I-A FAMÍLIA I-N-D-O EUROPA · TAMBÉM NÃO I-
24	N-D-O EUROPA · LÍNGUA MAIS FALAR MUNDO PRIMEIRO MUNDO É QUAL · É LÍNGUA
25	CHINA M-A-N-D-A-R-I-M · PRÓPRIO ESQUEMA R-A-M-O ESQUEMA NOME S-I-N-O T-I-B-E-A-
26	A-N-O · ONDE REGIÃO PAÍS CHINA REGIÃO NORTE REGIÃO · QUANTOS POVO USAR ESTE
27	LÍNGUA CHINA 3-8-7 MILHÕES PESSOA · SI NÓS IMAGINAR RESPEITAR LÍNGUA ÍNDIO
28	PRÓPRIO DELES · NÓS VER SÉCULO 1-5 PASSADO · SÉCULO 1-5 FIM · TER MAIS-MENOS
29	1-1-7-5 LÍNGUA PRÓPRIO ÍNDIO · FALAR LÍNGUA FALAR DENTRO BRASIL · AGORA
30	DEIXAR 1-8-0 SÓ · 1-8-0 LÍNGUA ÍNDIO LÍNGUA DIFERENTE DENTRO USAR BRASIL ·
31	ESTES 1-8-0 LÍNGUA ÍNDIO PRÓPRIO GRUPO+ QUANTO 2-0+ QUANTO 2-0+ GRUPO+ F-A-M-I-
32	L-I-A LINGÜÍSTICA · PESSOA INDIVÍDUO ESCREVER EXPLICAR ESTE É NOME R-O-D-R-I-G-
33	U-E-S ANO 1-9-9-3 INDIVÍDUO ESCREVER NOME S-I-L-V-I-A ANO 1-9-9-9 NÚMERO PÁGINA
34	1-9 · EXPLICAR PUBLICAR O-QUE · LÍNGUA PORTUGUES PRÓPRIO GRUPO F-A-M-I-L-I-A ·
35	LÍNGUA ROMA ESQUEMA I-N-D-O EUROPA · O-QUE · PORTUGUES LÍNGUA OFICIAL ·
36	LÍNGUA PORTUGUES MAIORIA ONDE · DIFERENTES LUGAR PAÍS · LISTA1 BRASIL ·
37	LISTA2 PORTUGAL · LISTA3 ILHA I-L-H-A VÁRIOS DIFERENTE NOME A-T-L-A-N-T-I-C-A-S
38	D-A M-A-D-E-I-R-A · ILHA A-C-O-R-E-S · ILHA SANTO S-Á-O M-I-G-U-E-L · TAMBÉM
39	ÁFRICA REGIÃO QUANTOS PAÍS · ANTES PAÍS PORTUGAL DOMINAR ÁFRICA · TER
40	LÍNGUA PORTUGUES OFICIAL · MAS DENTRO ALGUNS PAÍS LÁ TER LÍNGUA COMEÇAR
41	PRIMEIRO LÍNGUA N-A-T-I-V-A MAIORIA DO-QUE LÍNGUA PORTUGUES · ÁFRICA ALGUNS
42	PAÍS USAR LÍNGUA PORTUGUES É · TER LISTA1 PAÍS A-N-G-O-L-A · M-O-Ç-A-M-B-I-Q-U-E
43	· LISTA3 G-U-I-N-É B-I-S-S-A-U · LISTA1 C-A-B-O-VERDE · SÃO T-O-M-É E P-R-I-N-C-I-P-E
44	· LISTA1 TAMBÉM TER REGIÃO A-S-I-A LÍNGUA PORTUGUES USAR FALAR PAÍS M-A-C-A-U ·
45	LISTA2 D-A-M-Á-O · LISTA3 D-I-U-G-O-A · TER OUTRO LUGAR REGIÃO O-C-E-A-N-I-A UM
46	PAÍS NOME T-I-M-O-R-L-E-S-T-E · ESTE PAÍS PASSADO PAÍS PORTUGAL DOMINAR · HOJE
47	OUTRO PAÍS CONTROLAR RESPONSÁVEL GOVERNO PAÍS I-N-D-O-N-É-S-I-A · HOJE
48	CONTROLAR PAÍS T-I-M-O-R-L-E-S-T-E · CONTINUAR CITAÇÃO INDIVÍDUO ESCREVER S-I-
49	L-V-I-A PUBLICAR ANO 1-9-9-9 NÚMERO PÁGINA 1-9 CONTINUAR · EXPLICAR O-QUE ·
50	TER ATÉ-HOJE · APELIDO LÍNGUA NOME C-R-I-O-U-L-A · VÁRIOS LÍNGUA · ESTE
51	LÍNGUA PORTUGUES COPIAR LÍNGUA C-R-I-O-U-L-A-S · EXEMPLO LÍNGUA DIFERENTES
52	CRIAR+ EXEMPLO · LÍNGUA F-R-A-N-C-A É PROPOSTA O-QUE · É LIBERTAR COMERCIO
53	VENDER PESSOA INDIVÍDUO+ · INDIVÍDUO+ USAR FALAR LÍNGUA PORTUGUES · OUTRO
54	INDIVÍDUO+ OUTRO LÍNGUA DIFERENTE POSSÍVEL COMUNICAR POSSÍVEL RELAÇÃO
55	INTERAÇÃO NEGOCIAR VENDER COISAS · TER LÍNGUA DENTRO LÍNGUA C-R-I-O-U-L-A-S ·
56	PORTUGUES C-R-I-O-U-L-A PORTUGUES C-R-I-O-U-L-A-COPIAR · ESTE+ TER ONDE
57	ENCONTRAR ONDE USAR PAÍS ONDE · REGIÃO ÁFRICA TER LUGAR ILHA C-A-B-O-VERDE
58	· LISTA2 ILHA G-O-L-F-O-G-U-I-N-É REGIÃO NOME SANTO T-O-M-Á · LISTA2 P-R-I-N-C-I-P-E
59	· LISTA3 A-N-O-B-O-M · LISTA4 G-U-I-N-É B-A-S-S-A-U · OUTRO ILHA C-A-S-A-M-A-N-C-A
60	ONDE PAÍS PRÓPRIO S-E-N-É-G-A-L · REGIÃO A-S-I-A TER TAMBÉM LÍNGUA C-R-I-O-U-L-A
61	· DIFERENTES LÍNGUA ONDE PAÍS M-A-L-A-C-A · ONDE PRÓPRIO PAÍS M-A-L-A-S-I-A ·
62	LISTA3 M-A-C-A-U PRÓPRIO H-O-N-G K-O-N-G · PAÍS S-I S-R-I-L-A-N-C-A · ÍNDIA TER
63	LÍNGUA C-R-I-O-U-L-A · ONDE C-H-A-U-L · LISTA3 DIFERENTES LUGAR+ · REGIÃO O-C-
64	E-A-N-I-A TER LUGAR LÁ LÍNGUA TAMBÉM T-U-F-U PERTO REGIÃO J-A-C-A-R-T-A ·

A transcrição apresentada na Figura 5 mostra a característica expositiva da leitura de Breno, principalmente pela presença de uma tabela informativa no texto lido (linhas 9–20). Nessa exposição, Breno usa a sua criatividade para expressar os conceitos mais abstratos como “língua crioula”, que não possuem um sinal convencional traduzível na Libras — reitero que essa filmagem foi realizada após a mediação para esclarecimentos de conceitos desconhecidos.

Como ocorreu na leitura do texto “O que é linguística” (Figura 4). Nesse último texto Breno fez uso de sinais equivalentes ou sinônimos para acessar e expressar o significado de palavras do texto cujo sinal é desconhecido, como por exemplo: <IMAGINAR RESPEITAR> (27), equivalendo a “considerar” no texto original, <COPIAR> (51), que se refere a “derivado” no contexto em que a língua crioula é dita como “derivada” do português. Outro exemplo do uso desse recurso é <DEIXAR> (30), se referindo a “restam apenas”, que, no texto original, tem sentido de “ainda existem ou sobrou”, onde o autor se refere a proporção de línguas indígenas faladas atualmente no Brasil.

Visto que o texto apresenta excessiva quantidade de nomes de países, Breno usou a soletração manual, muitas vezes, ao longo da leitura. Esse recurso foi necessário para designar nomes próprios e nomes dos países, mas também, em alguns casos, para suprir a ausência de um sinal equivalente na Libras, como por exemplo em <F-O-M-K-I-M R-O-D-M-A-N> (1), para o nome dos autores, <<1-9-9-3> (2), representando o ano de publicação do livro, <G-E-R-M-A-N-I-C-O>, (11) referindo-se à família de línguas germânicas, <G-U-I-N-E B-I-S-S-A-U> (43), se referindo a um país e <C-R-I-O-U-L-A> (50), se referindo à língua derivada do português.

Num primeiro momento, nota-se que Breno realiza o que eu penso ser uma *leitura comentada*, ou seja, uma paráfrase resumida do texto, mais precisamente até a apresentação da tabela do texto (1 a 27). A partir da linha (28), Breno realiza a leitura de forma mais detalhada, seguindo mais fielmente o texto original. A mudança da estratégia a partir de (28) pode se dar pelo fato da presença excessiva de números e nomes de países que, para serem registrados, exigiam a recorrência de soletração manual.

Após a filmagem das leituras, Breno expôs um pequeno resumo sinalizado em interação comigo, apresentando as ideias principais dos textos lidos e mostrando a sua compreensão, usando seu conhecimento prévio e, quando não compreendia alguma palavra ou expressão nos textos, sempre questionava, buscando sanar as dúvidas. Isso corrobora a

pesquisa de Karnopp (2005, p. 66), ao afirmar que “[...] o fato de ler a história e compartilhar as ideias do livro com outros [...], em língua de sinais, faz com que eles reconstruam o sentido do texto coletivamente”. Pode-se constatar que Breno conseguiu estabelecer as relações das palavras nos textos lidos, não recorrendo a sinais que fazem parte de seu cotidiano para se chegar à significação e a um sentido do que leu, sendo essa compreensão decorrente das relações entre o texto e o leitor.

A partir da análise dos vídeos das leituras, percebe-se o esforço de Breno em compreender os conteúdos do texto, refletindo sobre eles, estabelecendo a comunicação entre o texto e seu conhecimento prévio e de mundo, e expressando a sua compreensão em conformidade com o que postulam Moita Lopes (1986) e Almeida (2011) a respeito dos processos de produção e compreensão textual.

b) Produções escritas

Nesta seção, será apresentada a análise das produções escritas por Breno. Por motivos de dificuldade em adaptar as imagens com os textos manuscritos de Breno às páginas do Word e devido à extensão desses, todos os textos foram digitados pelo pesquisador, seguindo rigorosamente os textos originais produzidos por Breno. Os textos originais manuscritos encontram-se nos Apêndices.

- Análise da produção inicial

Apresento, aqui, a análise da primeira produção de resumo (manuscrito no Apêndice A) de Breno referente à primeira atividade em que a condição de produção se deu de forma mais independente⁴⁶ tanto no que se refere à prática de leitura, quanto à prática da escrita. Busco identificar a seguir as características do texto escrito por Breno, identificando um aspecto linguístico que se tornou relevante no trabalho com ele.

⁴⁶ Essa atividade foi realizada sem nenhuma intervenção pedagógica, exceto algumas orientações preliminares quanto ao tamanho do texto a ser lido, restrição do uso do dicionário e tamanho do texto a ser redigido.

Quadro 4: Texto — “Questões gerais sobre tradução”

Livro: Introdução aos Estudos da Tradução

Título: 1. Questões gerais sobre tradução.

Páginas: 1 – 3

1 O livro mostra o objetivo de conceitualizar a palavra 'tradução' e sua história com as definições apresentadas em obras referenciais e nos principais autores que pesquisaram deste tema.

2 Etimologicamente, a palavra traduzir significa 'transferir, transpor, conduzir além, revelar, explicar, manifestar, trasladar de uma língua para outra'. Mas, este termo em geral também pode ser definido no sentido de "passar de uma língua a outra".

3 A tradução dentro da mesma língua, operação conhecida como paráfrase que traduz no sentido. O pesquisador Jakobson denominou "Tradução Intralinguística" é assim descrita por Octavio Paz (1914-1998) em "Traducción: literatura y literalidad":

4 Aprender a falar é aprender a traduzir: quando uma criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para a sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas, e a história de todos os povos repete a experiência infantil (1990:9).

5 A tradução é a base de aprendizagem de qualquer língua como explica o autor Octávio Paz que a tradução dentro da mesma língua é aprender o significado das palavras.

6 A importância da tradução que existe há milhares de anos e uma das mais antigas atividades do mundo, desde na época da civilização, graças aos tradutores sempre contribuíram para a emergência; o enriquecimento e a promoção das línguas e literaturas nacionais, para o despertar de uma consciência coletiva de grupos étnicos e linguísticos, para obter novas ideias e valores, além de colaborar para a preservação do patrimônio cultural da humanidade.

O resumo elaborado por Breno apresenta boa estrutura, com introdução, desenvolvimento e conclusão, porém apresenta uma reprodução excessiva do texto original, constituindo-se basicamente uma cópia ou uma sucessão linear de trechos do texto original.

Ainda que Breno tenha compreendido o texto lido durante a leitura silenciosa, verificada pela leitura mediada com o pesquisador, no momento de produção do resumo parece que a sua compreensão fluiu apenas do texto para o leitor (*bottom-up*), não expressando seus

argumentos e conhecimentos sobre o assunto abordado no texto, conforme relatam Motta-Roth (1991, p. 92) e Kleiman (1989, p. 23–25).

I) Cópia do texto original

Nos parágrafos 3 e 4, o texto apresenta cópia parcial de um parágrafo e transcrição de uma citação longa do texto original, que, no entanto, poderia ser descrita, brevemente, por Breno com base em seu conhecimento prévio. Isso ocorre também no parágrafo 6, onde é apresentada outra citação longa.

II) Redundância de informações

No parágrafo 2, há uma repetição excessiva de termos redundantes como os conceitos apresentados para o sentido da palavra “traduzir” (transferir, transpor, conduzir além, revelar, explicar, manifestar – “trasladar de uma língua para outra - passar de uma língua a outra”). Também no parágrafo 5, em que Breno apresenta uma afirmação já descrita no parágrafo 4, como “Aprender a falar é aprender a traduzir” e, no parágrafo 5, “A tradução é a base de aprendizagem de qualquer língua”.

No parágrafo 6, há três expressões “existe há milhares de anos”, “uma das mais antigas atividades do mundo”, “desde na época da civilização”, que denotam todas o passado, mas que poderiam ser reduzidas a apenas uma, além da descrição detalhada das contribuições dos tradutores, tais como: “[...] a emergência; o enriquecimento e a promoção das línguas e literaturas nacionais, para o despertar de uma consciência coletiva de grupos étnicos e linguísticos, para obter novas ideias e valores, além de colaborar para a preservação do patrimônio cultural da humanidade”, que poderiam ser suprimidas, deixando a cargo do leitor a busca pela compreensão do sentido global do texto.

Ao longo do texto, percebe-se a repetição da palavra “tradução” que poderia ser omitida por meio de elipses ou pró-formas em alguns casos, o que tornaria o texto mais econômico e eficiente.

III) Uso de conectivos e preposições

Breno apresenta alguns usos inconsistentes de conectivos e preposições. No parágrafo 1, Breno usa a locução preposicional “deste” no lugar do pronome demonstrativo “esse”. No parágrafo 2, insere o conectivo “mas” no lugar de um conectivo aditivo, contrastando as duas

afirmações que, na verdade, são complementares. No parágrafo 3, usa a preposição “no” no lugar do artigo “o”. E no parágrafo 6, omite o pronome relativo “que”.

A análise dessa atividade mostra que Breno teve dificuldade para elaborar o resumo, em particular com um dos formatos acadêmicos de expressão escrita. Além disso, Breno apresentou problemas quanto ao emprego de conectivos, não conseguindo usar a língua adequadamente em alguns contextos da estruturação do resumo. Como afirma Silva:

[...] para produzir um texto, não basta a justaposição de palavras e sentenças soltas, mas que o mesmo exige operações complexas, como a de manipular recurso para articular, de forma coesa e adequada, de modo a produzir sentido (SILVA, 2001, p. 46).

Tedesco e Abreu (2001 *apud* ALBRES, 2010, p. 161), ao analisarem a produção textual de surdos adultos, constataram que, no que concerne à estrutura argumental, os textos analisados não apresentavam problemas na relação verbo-complemento e dificuldades apareciam com maior frequência nas palavras de ligação, em alguns verbos, conjunções/conectivos, alguns pronomes e preposições.

Por isso, entre os vários aspectos linguísticos que necessitavam ser trabalhados com Breno, optei por direcionar o foco da intervenção para a questão dos conectivos em atividades de leitura e escrita, a partir de textos acadêmicos da área de interesse de Breno por considerar esse aspecto imprescindível para a compreensão e produção de textos acadêmicos, com clareza e coesão. Assim, propus exercícios com conectivos em uma interação comunicativa mediada pela Libras.

- Análise da segunda produção

Nesta seção, apresento a análise da segunda produção de resumo de Breno (Apêndice B). Ao contrário da condição de produção do primeiro resumo, esta segunda atividade ocorre após um período de intervenção sobre conectivos e prática de resumo para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita (ver Tabela 1, p. 58).

Cabe destacar que, para esta análise, novamente, mostraram-se relevantes os fatores de produção: a influência do texto original na escrita de Breno; redundância de certas expressões; e o uso, por vezes

inadequado, de conectivos, elementos essenciais no estabelecimento de relações no processo de construção de sentido do texto resumido.

Quadro 5: Texto — “O papel do professor de línguas”

Livro: Linguística Aplicada

Título: O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

Páginas: 19 – 28a

1 Nos textos anteriores mostraram a importância do pensamento do sujeito como ser sociocultural que se constitui nas relações sociais. Enquanto, o conceito do papel do professor e da relação professor/aluno se referem a uma relação social determinada formada por um grupo social. A autora Zilda Gesueli ressalta que não existe um sujeito pronto para interagir em suas relações sociais, mas sim um sujeito se aproximando nas relações sociais através de seus discursos e também discursos dos outros. O outro autor Hilário Bohn explica que a sociedade oferece várias mudanças nos diversos níveis da atividade humana de modo que nos papéis do professor e do aluno na sala de aula que gera o desenvolvimento e construção do conhecimento e o tipo de interação que o professor ajudará melhor no ambiente escolar.

2 Nesta unidade apresenta alguns paradigmas teóricos no sentido como eles refletem na prática do professor e sua relação em sala de aula. E também retoma noções em seu foco histórico-teórico, compreendendo as diferenças entre um e outro. Na antiguidade clássica, os filósofos Platão e Aristóteles têm uma grande influência sobre o desenvolvimento da ciência. E na Idade Média, os representantes Santo Tomás de Aquino que garante a Deus todas as respostas para compreensão do mundo e Santo Agostinho, que divulga a limitação entre a fé e a razão. Na visão tradicional, o conhecimento é contemplação que apresenta uma organização pré-definida. No Renascimento, rompe o autoritarismo das explicações divinas e privilegia-se a racionalidade contribuído por vários filósofos. Segundo Bronckart, a atividade filosófica é substituída por métodos científicos de pesquisa, então o sujeito é passivo e recipiente. Estas ideias influenciam no behaviorismo que tem como Frederic Skinner, que defende o conceito de que em todo comportamento existe mecanismo de controle por meio de reforço de estímulos capazes de provocar uma determinada ação como resposta.

3 O autor Ferdinand de Saussure idealizou o Estruturalismo na produção linguística. Em consequência disso, o Leonard Bloomfield foi representante do estruturalismo. Neste paradigma estruturalista, os

estudos da língua sempre foram centrados na língua por ela mesma e seu objetivo maior era descrever os diversos sistemas linguísticos.

4 Nesta concepção, um professor que acredita ter a autoridade e a propriedade do novo saber e que o aluno só é capaz da repetição deste novo conhecimento buscado de um modelo ideal de sujeito, representando pela homogeneidade. A autora Gesueli destaca o aspecto do trecho da citação de Skliar (1998) que podemos considerar a possibilidade de múltiplas identidade surdas, ou seja, elas são heterogêneas e apresentam diferentes facetas.

5 O linguista Noam Chomsky retoma as ideias mentalistas e revoluciona o método do estudo da língua. A gramática gerativa de Chomsky apresenta o conceito de homogeneidade inadequado, ressalta Strogensky. A concepção de Coracini surge nos métodos de ensino de línguas, uma abordagem comunicativa que apresenta diferenças paradigmas da linguística conceituando a linguagem como instrumento de comunicação e de sujeito dotado e razão e capaz de atingir a consciência, o controle do processo de ensino-aprendizagem.

6 O autor Paulo J. Rueda Strogenski apresenta a perspectiva do Michel Pêcheux que quando o participante estiver numa situação de comunicação, o sujeito sofre no processo de assujeitamento, pois assume o vocabulário e as estruturas próprias de uma instituição, mas também as próprias estratégias comunicativas inerentes a ela e seu texto também assume ideias, vocabulário e estruturas preexistentes. No olhar que reflete as estruturas definidas, que apresentam mudanças previsíveis e não dá maior atenção ao papel individual do sujeito na produção da linguagem.

7 Por tudo isso, o professor não deverá depender de uma determinada metodologia, pois nenhuma por si só daria conta da heterogeneidade do universo de nossos alunos. É o dever da escola e do professor criar condições para a inovação, para a autoconstrução. O professor precisa aproximar-se dos alunos e garantir um ambiente de aproximação, também entre seus alunos, percebê-los como vozes heterogêneas, imprescindíveis na elaboração do conhecimento.

I) Cópia do texto original

Da mesma forma que ocorreu na análise do primeiro resumo, ao longo do texto resumido, percebi forte influência do texto original na construção do resumo.

Observa-se o encadeamento linear de partes ou frases do texto original e a ausência de aspectos argumentativos formais, evidenciando

a dificuldade de Breno em expressar seus conhecimentos prévios de um modo que lhe possibilite trazer um resumo dos pontos relevantes do texto, usando suas próprias palavras — processo necessário que possibilita, traduzindo o que diz Grabe (1991), que o processamento da leitura flua em duas direções, do texto para o leitor e do leitor para o texto. Além disso, nos parágrafos 2, 3 e 5, Breno apresenta citações que poderiam ser suprimidas ou trocadas por paráfrases que exigiriam mais de suas habilidades expressivas.

II) Redundância de certas expressões

Em relação à redundância de expressões, foi identificada apenas uma ocorrência no parágrafo 7, na terceira oração, com a repetição do substantivo “professor”, que poderia ser suprimido sem prejuízo ao sentido do texto. Esse recurso pode ter sido usado como forma de coesão textual, ou provocado por dificuldades em organizar as ideias do texto de forma mais sintética.

No entanto, ao transcrever partes ou frases do texto original, Breno substituiu palavras do texto por outras mais familiares, provavelmente, na tentativa de construir um texto com suas próprias palavras. Essa prática foi identificada no parágrafo 1 “aproximando”, que substituiu a palavra “completando”; a expressão “que gera o” no lugar de “na concepção de”; e o verbo “ajudará” no lugar da expressão “irá privilegiar no”. No parágrafo 2, o termo “foco” substitui “eixo”; “garante” substitui “credita”; “divulga a limitação” substitui a expressão “que preconiza a não existência de fronteira”; e “influenciam” aparece no lugar de “ecoam”. Por fim, no parágrafo 4, “buscado de” substitui “baseado em”; “apresentando” substitui “representado”; e em (6), “sofre no” substitui “passar por um” e “no olhar que reflete” substitui “uma visão que contempla”. Apesar dessas pequenas paráfrases, Breno opta por copiar grande parte do texto, mantendo a estrutura das frases do português, possivelmente por sua insegurança para se expressar nessa língua.

III) Uso de conectivos e preposições

Neste segundo resumo, Breno usou os conectivos de maneira, por vezes, inadequada, apresentando poucas ocorrências que deveriam ser corrigidas. Destaco apenas alguns casos: no parágrafo 1, o uso do conectivo “enquanto” exerce a função de sequência temporal, quando seria mais adequado o emprego de um conectivo conclusivo para

relacionar “linha de pensamento apresentada nos textos anteriores” ao conceito do “papal de professor”; e o conectivo “de modo que”, no parágrafo 1, que exerce a função de consequência, quando o mais adequado seria um conectivo aditivo, como “e”.

No parágrafo 5, o emprego do conectivo “e” em duas ocorrências: primeiro, onde seria mais adequado o uso da preposição “de” e, segundo, onde seria mais adequado o uso da vírgula, ao apresentar a descrição das características de sujeito apresentada por Coracini. E, no parágrafo 6, entre a 3ª e a 6ª linhas, há uma ausência do conectivo aditivo introdutório “não só”, que é complementado pelo conectivo “mas também”, “[...] pois assume (*não só*) o vocabulário e as estruturas próprias de uma instituição, *mas também* as próprias estratégias comunicativas inerentes a ela”. Essa informação ausente daria maior destaque à informação referente a uma situação de comunicação.

A partir dessa análise, consto que Breno se esforça para fazer as resenhas, tentando usar suas próprias palavras, mas, pela dificuldade de expressão/produção, talvez por falta de experiência para a produção escrita, se apoia demasiadamente, no texto original. Por isso, fez-se necessário uma estratégia que exigisse uma produção exclusiva dele, que envolvesse a Libras e o português, para podermos verificar em qual língua ele apresenta maior liberdade de expressão de suas ideias e seus conhecimentos linguísticos e textuais.

- Análise da produção livre (redação)

Essa atividade envolveu uma redação produzida em Libras e em português, cujo tema foi “Artigos científicos em Libras”. Breno produziu a redação em duas línguas, ficando livre para escolher em qual língua produzir primeiro. Além disso, a produção em uma língua não deveria ser interpretada como uma tradução da outra, ou seja, ele produziu duas produções livres sobre o mesmo tema nas diferentes línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem para verificar em qual delas ele se expressaria melhor, do ponto de vista argumentativo.

Essa atividade teve como objetivo também observar/identificar em qual língua Breno demonstrava mais familiaridade/habilidade para expressar seus conhecimentos linguístico e textual. Além disso, considerei com cuidado, o uso dos conectivos no texto escrito em português, uma vez que, nas duas produções escritas anteriores, realizadas em português, Breno não conseguiu fazer uso adequado de alguns conectivos, tendo optado por se expressar se apoiando,

demasiadamente, no texto original. Tendo em vista que o objetivo desta atividade não era comparar o desempenho de Breno em uma ou outra língua, será analisado, em detalhe, apenas o texto escrito em português.

Para a realização dessa atividade, apresentei a Breno o tema “Artigos científicos em Libras” e solicitei que escrevesse, à caneta, em papel comum de sua preferência, em média 25 linhas. Quanto à versão do texto em Libras não determinei limite de tempo. Disse a ele que usasse o tempo necessário para apresentar o assunto de forma clara e que ficasse à vontade caso desejasse e/ou necessitasse pesquisar na internet ou no dicionário e/ou fazer perguntas.

Breno questionou se o tema poderia ser repetido no corpo do texto. Expliquei a ele que deveria dizer, com suas próprias palavras, o tema da redação, apresentando o assunto e também seus pontos de vista sobre o assunto, com argumentos que os justificassem. Expliquei também que a redação devia conter em sua estrutura três partes fundamentais, que são: introdução, corpo ou desenvolvimento e conclusão.

Breno escolheu primeiro produzir a redação em Libras, afirmando que durante toda sua vida escolar nunca havia feito uma redação em Libras. Talvez por falta de incentivo, sempre redigiu em português, mesmo não se expressando bem nessa língua. Decidiu fazer primeiro em Libras como um desafio a si mesmo. E, então, pediu um tempo para refletir e iniciou a atividade.

A seguir, apresento a versão da redação em português (Apêndice C). A versão em Libras está reproduzida com glosas em português para o leitor interessado (Apêndice D).

Quadro 6: Redação em português — “Artigos científicos em Libras”

Artigos científicos em Libras

1 Na Universidade Federal de Santa Catarina surgiu um projeto de Vídeo Registro em Libras que tem objetivo de receber e registrar vídeos artigos científicos em Libras dos alunos surdos acadêmicos e a dificuldade deles de fazer a publicação de artigos em Português.

2 Esse projeto foi fundado por pesquisador e professor do curso de Letras/Libras chamado Rodrigo Rosso. Antes de criar o projeto, o professor pesquisou em várias universidades para fazer um levantamento de quantidade dos artigos científicos escritos em Língua Portuguesa produzidos por universitários surdos. O resultado da investigação expõe que teve escassez de autores surdos fazer os artigos em virtude da sua segunda língua que é a Língua Portuguesa.

3 Isso foi preocupante da maioria dos estudantes surdos não

publicar seus artigos. Então, o Rosso implantou o projeto de Vídeo Registro em Libras para desbloquear a produção de artigos científicos da pessoa surda. Para fazer o vídeo artigo é preciso obedecer as normas da ABNT adaptadas em Libras, por exemplo a cor do vestuário e do fundo, a limitação da medida do ângulo e do tempo, conforme implantadas pela equipe do projeto.

4 Enfim, o vídeo artigo em Libras é importantíssimo aos alunos surdos se desenvolverem na vida acadêmica. E não somente aos surdos também serve para pessoa ouvinte, pois a Língua de Sinais possui sistema linguístico equivalente a qualquer outra Língua Oral e simultaneamente os alunos surdos e ouvintes possam difundir a valorização da Língua de Sinais para a sociedade que não conhece essa língua.

Considerando a estrutura da redação, observa-se um texto bem organizado com introdução (parágrafo 1), corpo ou desenvolvimento (parágrafos 2 e 3) e conclusão (parágrafo 4), incluindo o fechamento do texto com sua opinião. Quanto ao uso dos conectivos, o texto apresenta boa estrutura, com o uso inadequado de conectivos apenas no parágrafo 1, onde o conectivo aditivo “e” ocupa o lugar de um conectivo de causa, “[...] (e) a dificuldade deles de fazer a publicação de artigos em Português” — o que estabeleceria uma relação coesa destacando o motivo da criação do projeto — e, no parágrafo 4, a ausência do elemento “mas” associado a “também” — “mas também” — que complementa o conectivo “e não apenas” dando mais ênfase à possibilidade de que ouvintes também fossem parte do público-alvo do projeto.

Observa-se, por vezes, o uso inadequado de preposições como, no primeiro parágrafo, em que “por” é usado no lugar de “pelo”; e, no segundo parágrafo, “de quantidade dos artigos” em lugar de “da quantidade de artigos”.

No texto livre redigido em português, não se percebe a redundância de expressões como ocorre na produção dos resumos. No entanto, na produção em Libras (Apêndice D), a repetição de sinais e até mesmo de partes de sentenças foi recorrente, talvez pela própria natureza “oral” — no sentido de estar mais próxima da comunicação face-a-face — da produção em Libras. Entretanto, sabe-se, que na produção escrita em português, houve a possibilidade de retextualização pelo próprio Breno, enquanto que na produção em Libras ele treinou

antes de gravar, não realizando nenhuma edição do vídeo, o que envolveria regravações de partes do conteúdo.⁴⁷

Nota-se que Breno conseguiu expressar seus conhecimentos, organizar as ideias e estabelecer coerência, estruturando o texto de forma adequada e compreensível em português. Foram poucos os desvios no uso de determinadas palavras ou expressões, como por exemplo, no parágrafo 2, com o emprego desnecessário ou inadequado das palavras “chamado” e “fazer os artigos”, e em (3), com a explicitação redundante do pronome demonstrativo “isso”: “da maioria dos estudantes surdos não publicar seus artigos”.

- Análise da terceira produção

A análise da terceira produção de resumo de Breno é aqui apresentada. Essa foi realizada após a elaboração de dois resumos por meio do processo de intervenção mediado pelo pesquisador. As atividades de intervenção serão analisadas na seção 4.2.

Para essa análise serão novamente considerados como fatores relevantes a influência (cópia) do texto original na escrita de Breno; a redundância de elementos, anteriormente, mencionados ou paralelos; e o uso de conectivos. Será também apresentada uma síntese comparativa entre duas situações de produção: o texto que Breno entregou (Quadro 7.1) e o texto final, após a retextualização sugerida pelo pesquisador (Quadro 7.2), destacando que Breno reconstruiu o texto sozinho, seguindo as orientações dadas pelo pesquisador (Apêndices E e F).

⁴⁷ Existe a possibilidade de edição do vídeo, de forma similar à edição de um texto escrito, porém, a dificuldade de edição de um vídeo é maior do que a edição de um texto e por isso há necessidade de se ter uma melhor performance, e regravar trechos maiores. Considerando a importância pedagógica de atividades de retextualização na própria Libras como forma de desenvolver habilidades de planejamento e revisão da escrita.

Quadro 7.1: Texto inicial — “O Português no mundo”

O Português no mundo

1 No texto, contém quadro que mostra algumas línguas faladas no mundo, por exemplo no ramo Germânico possui várias línguas como alemão, dinamarquês, flamengo, inglês, islandês, holandês, suecos, etc. E em outro ramo Românico (Latim), catalão, espanhol, francês, italiano, português e outros. Ambos pertencem a Família Indo-Europeia. No ramo germânico, o maior número de falantes é a língua inglesa com 300 milhões de habitantes localizado na América do Norte, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia. E no outro ramo, é a língua espanhola contando 200 milhões de pessoas situado na América Latina e Espanha. Apesar do grande número de línguas faladas atualmente no mundo, metade da população mundial fala apenas quinze línguas.

2 Segundo autor Rodrigues, no final do século XV, havia em torno de 1175 línguas indígenas faladas no Brasil se considerarmos essas línguas. Atualmente restam 180 línguas indígenas diferentes faladas no Brasil, as quais pertencem a mais de 20 famílias linguísticas.

3 A autora Silva apresenta o Português que é a língua oficial e majoritária no Brasil, em Portugal e nas ilhas atlânticas da Madeira, dos Açores e de São Miguel. Alguns países da África têm o português como língua oficial embora, em conjunto, as línguas nativas sejam majoritárias. Na Ásia o português é falado em alguns países e na Oceania a língua é falada em Timor Leste. Assim como, há ainda as chamadas línguas crioulas que são derivadas do português. Tais línguas surgiram como línguas francas com o propósito de permitir o comércio entre falantes do português e de outras línguas. As línguas crioulas derivadas do português se encontram em várias ilhas dos países da África, alguns países da Ásia e uma região da Oceania.

Quadro 7.2: Texto final retextualizado — “O Português no mundo”

O Português no mundo

1 No texto, contém quadro que mostra algumas línguas faladas no mundo, por exemplo, no ramo Germânico possui várias línguas como alemão, dinamarquês, flamengo, inglês, islandês, holandês, suecos e outros. Nesse ramo apresenta a língua inglesa possuindo o maior número de falantes com 300 milhões de habitantes localizado na América do Norte, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia. E no outro ramo Românico (Latim), catalão, espanhol, francês, italiano, português e outros. Do mesmo modo, a língua espanhola possui maior número de falantes contando 200 milhões de pessoas situado na América Latina e Espanha. Ambas pertencem a Família Indo-Europeia. Apesar do grande

número de línguas faladas atualmente no mundo, metade da população mundial fala apenas quinze línguas.

2 Segundo autor Rodrigues, no final do século XV, havia em torno de 1175 línguas indígenas faladas no Brasil, desse total, atualmente restam 180 línguas diferentes faladas no Brasil, as quais pertencem a mais de 20 famílias linguísticas.

3 A autora Silva apresenta o Português que é a língua oficial e majoritária no Brasil, em Portugal e nas ilhas atlânticas da Madeira, dos Açores e de São Miguel também em alguns países da África têm o português como língua oficial embora, em conjunto, as línguas nativas sejam majoritárias. Na Ásia o português é falado em alguns países e na Oceania a língua é falada em Timor Leste também há ainda as chamadas línguas crioulas que são derivadas do português. Tais línguas surgiram como línguas francas com o propósito de permitir o comércio entre falantes do português e de outras línguas e se encontram em várias ilhas dos países da África, alguns países da Ásia e uma região da Oceania.

Parte considerável do texto produzido por Breno, nesse terceiro resumo, apresenta uma transcrição linear (uma cópia) do texto original (Quadro 7.1). Assim, sugeri a ele que reformulasse o texto tentando usar suas próprias palavras, unindo o seu entendimento sobre o texto e os seus conhecimentos sobre o assunto abordado no texto. Sugeri ainda que no parágrafo 1, ele agrupasse os assuntos que se referem ao ramo das línguas germânicas e românicas, dando sugestões das partes que poderiam ser integradas buscando unir essas partes com conectivos e elementos argumentativos adequados a cada situação.

No parágrafo 2, recomendei que substituísse o trecho da sentença “se consideramos essas línguas” por um termo equivalente e suprimisse as palavras repetidas. No parágrafo (3), sugeri que introduzisse um conectivo entre o primeiro e o segundo período “[...] e nas ilhas atlânticas da Madeira, dos Açores e de São Miguel.(?) Alguns países da África têm o português...”, unindo as orações, e que substituísse o trecho do início do último período “As línguas crioulas derivadas do português” por um conectivo, unindo as orações. Breno participou ativamente da discussão sobre as possíveis alterações propostas para o texto, concordando e discordando de opiniões, o que proporcionou aprofundamento acerca do assunto abordado no texto. Porém, teve dificuldade para encontrar um referencial em português para o trecho “se consideramos essas línguas”. Mesmo apresentando a ele alguns sinais, possivelmente correspondentes à ideia dessa expressão na Libras

(como “LÍNGUAS SOMA/TOTAL”, que significa algo como “todas essas línguas mencionadas”), ele não conseguiu encontrar uma expressão em português que substituísse os termos em questão.

Neste momento, busquei adotar uma estratégia de relacionar a discussão com um contexto já familiar a Breno para facilitar seu entendimento. Apresentei a ele uma metáfora da nota fiscal: quando a gente faz uma compra no supermercado ou na loja, o cupom ou a nota fiscal apresenta a descrição dos mercadorias adquiridas e o valor de cada uma e no final o valor a ser pago. O valor total envolve a somatória de todos os valores individuais, assim como o sinal SOMA descreve o total das línguas mencionadas. A partir de então, Breno conseguiu estabelecer a equivalência para substituir a expressão.

No caso desse tipo de estratégia, como afirma Botelho (2010, p. 63), a criação de um novo contexto ou situação que contextualize o contexto é tomado como um acessório ou solução adotada face à falta de alternativas imposta pela ausência de um vasto vocabulário. Acredito que o contexto é um acessório tomado também para auxiliar a compreensão, pois permite oferecermos diferentes alternativas de resposta para que o aprendiz chegue à sua própria conclusão, ao invés de oferecer a ele uma resposta pronta.

Após a discussão, por solicitação de Breno, destaquei no texto as partes que poderiam ser substituídas e ele reconstruiu o texto sozinho, fazendo a alteração nos períodos, agrupando os assuntos, invertendo a posição de sentenças no parágrafo, substituindo trechos das sentenças, acrescentando conectivos, unindo as orações quando conveniente, o que resultou em um texto (Quadro 7.2). Embora algumas redundâncias permanecessem e transparecesse a cópia do texto original, Breno apresenta o texto retextualizado mais organizado e estruturado, argumentativamente. Isso evidencia a apropriação das habilidades e estratégias de produção de resumos trabalhadas durante o processo de intervenção mediada pelo pesquisador.

- Análise da quarta produção

Embora Breno tenha apresentado evolução nas habilidades de suprimir, selecionar, generalizar e construir ou integrar (VAN DIJK, 1983), decidimos realizar uma quarta atividade de resumo, considerando que, nos resumos até então elaborados, Breno apoiara-se, excessivamente, em cópias de trechos dos textos originais. Isso se deu, talvez, porque ele não está acostumado a se expressar com palavras próprias em português escrito. Nessa nova atividade, Breno usou outra

estratégia em que o resumo foi realizado somente a partir de um texto intermediário em Libras e sua versão transcrita em glosas em português, e não com base, diretamente, no texto original. Antes da filmagem da leitura em Libras, Breno solicitou esclarecimento sobre alguns conceitos: “concerne”, “subestimar”, “subjacente” e “restrição”, que foram discutidos de forma interativa. Após a filmagem da leitura, o vídeo foi transcrito por meio de glosas em português pelo próprio Breno e, a partir das glosas, ele elaborou o texto resumo sem recorrer ao texto original.

Na análise será considerada a estrutura global do texto resumido, comparando o texto inicial e o texto final após a mediação solicitada por Breno, na qual foi discutida a estrutura do texto inicial e as possíveis alterações para melhorar a sua estrutura, o que resultou em outro texto, embora pouco modificado, conforme apresentado nos Quadros 8.1 e 8.2 (Apêndices G e H, respectivamente).

Quadro 8.1: Texto inicial — Organização fonológica da língua de sinais

Organização Fonológica da Língua de Sinais

1 A língua de sinais chama-se modalidade que é gestual-visual ou espacial-visual, pois a informação linguística é captada pelos olhos e produzida pelas mãos, a diferença entre a língua de sinais e a língua oral é a relação da modalidade que é percepção e produção. Esses termos são tratados na fonologia ao estudo dos elementos básicos da língua de sinais.

2 No passado, para evitar desprezar dois tipos diferentes de sistema linguístico, Stokoe (1960) propôs o termo “Quirema”, que significa unidades dos sinais tratam-se configuração de mãos, locação e movimento, e outro termo “Quirologia”, combinação do estudo da língua de sinais. Outros pesquisadores, incluindo Stokoe (1978) usaram os termos “Fonema” e “Fonologia”, devido a sua mudança argumentasse que a língua de sinais é uma língua natural relacionada com a base linguística assemelhada à língua oral, apesar da diferença de modalidade entre língua de sinais e língua oral é sinais e fala (KLIMA e BELLUGI, 1979 e outros autores).

3 Os articuladores primários da língua de sinais são as mãos que se movimentam no espaço em frente do corpo determinado ponto de locação no espaço.

4 Um sinal pode ser produzido com uma mão ou duas mãos. Produzir o mesmo sinal com uma mão tanto a direita quanto a esquerda, não sofre mudança de significado. Esse exemplo de sinalizar com uma

mão tem relação com a típica das mãos dominantes que a pessoa seja destra ou canhota, também ocorre e apresenta as restrições relacionadas com o tipo e interação das duas mãos.

Quadro 8.2: Texto final retextualizado — Organização fonológica da língua de sinais

Organização Fonológica da Língua de Sinais

1 A modalidade da língua de sinais é gestual-visual ou espacial-visual, pois a informação linguística é captada pelos olhos e produzida pelas mãos, a diferença entre a língua de sinais e a língua oral é a relação da modalidade da percepção e produção. Esses termos são tratados na fonologia ao estudo dos elementos básicos da língua de sinais.

2 No passado, para evitar a desigualdade de valor entre os dois tipos diferentes de sistema linguístico, Stokoe (1960) propôs o termo “Quirema”, que significa unidades dos sinais, tratam-se configuração de mãos, locação e movimento, e outro termo “Quirologia”, combinação do estudo da língua de sinais. Outros pesquisadores, incluindo Stokoe (1978) usaram os termos “Fonema” e “Fonologia” argumentando que a língua de sinais é uma língua natural relacionada com a base linguística assemelhada à língua oral, apesar da diferença de modalidade entre língua de sinais e língua oral é sinais e fala (KLIMA e BELLUGI, 1979 e outros autores).

3 Os articuladores primários da língua de sinais são as mãos que se movimentam no espaço em frente do corpo em determinado ponto de locação no espaço. Portanto, um sinal pode ser produzido com uma mão ou duas mãos. Produzir o mesmo sinal com uma mão tanto a direita quanto a esquerda, não altera o significado. Esse exemplo de sinalizar com uma mão tem relação com a típica das mãos dominantes que a pessoa seja destra ou canhota, também ocorre e apresenta as restrições relacionadas com o tipo de interação das duas mãos.

Como o resumo foi elaborado a partir da glosa da leitura, e não do texto original, Breno se viu forçado a produzir o resumo sem poder se apoiar em cópia. Ele então descreveu as ideias principais do texto, organizando-o e usando seus conhecimentos referentes aos elementos coesivos, estruturando-o de modo compreensível sem o suporte do texto original.

O resultado foi um texto bem estruturado (Quadro 8.1), porém Breno solicitou que fizesse uma avaliação rápida e que sugerisse possíveis alterações no texto para melhorar sua estrutura. Então, de forma interativa, fiz algumas pontuações: no 1º parágrafo, foi solicitado a Breno que alterasse a forma de apresentação das características da língua de sinais (linhas 1 e 4), substituindo a expressão “chama-se” e “que é” por uma forma mais adequada. Para o 2º parágrafo, sugeri que ele tentasse explicar ou alterar o uso dos verbos “evitar desprezar” (linha 1) e estruturasse melhor a expressão “devido a sua mudança argumenta-se” (linha 6).

Para o 3º e o 4º parágrafos, pedi que ele inserisse um conectivo conclusivo entre eles e os unisse em um único, alterando a expressão “não sofre mudança” (linha 3 do 4º parágrafo).

Em alguns casos, com as alterações propostas para os 2º, 3º e 4º parágrafos, durante a mediação, para discutir as possíveis modificações, foi necessário oferecer opções de termos e expressões que poderiam ser usados em cada caso. Breno participou, ativamente, desse momento, interagindo e apresentando opções a partir de seus conhecimentos e das pistas que lhe foram oferecidas. Ele mesmo escolhia os elementos e expressões a serem inseridas no texto e fez as alterações sozinho, resultando no texto do Quadro 8.2.

O resultado obtido no texto final mostra o uso adequado dos conectivos e a presença de elementos argumentativos, evidenciando que Breno compreendeu o processo e as estratégias de resumo, apropriando-se de maneira mais eficaz da escrita para um fim específico, conferindo sentido e relevância ao texto resumido, resultado de seu esforço e interação durante todo o processo da presente pesquisa. Além disso, devido à atividade estar inserida num contexto comunicativo real, Breno sabia que seu texto deveria comunicar algo, pois seria usado em discussão da disciplina que ele participa no curso de Letras-Libras (ANTUNES, 2009, p. 79).

Após a conclusão do resumo, de forma filmada, Breno afirmou que a estratégia usada para esse resumo foi um desafio a ele, pois, na estratégia usada para os três resumos anteriores, ele sempre teve apoio do texto original, podendo seguir a estrutura das frases, embora sentisse também dificuldade para encontrar palavras que expressassem sua compreensão do texto. Porém, nessa nova atividade, ele não pôde fazer qualquer cópia do texto original, o que contribuiu para ele compreender e se expressar melhor, explorando seu conhecimento prévio e criatividade para construir um texto com sentido próprio.

4.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO.

Nesta seção, apresento uma análise geral das atividades de intervenção, verificando de que forma os princípios de Ensino Comunicativo/Interativo de Línguas, por meio de um vínculo linguístico e identitário interativo, estiveram presentes em tais atividades, considerando os seguintes aspectos: a) os encontros (I— atividades de leitura, II— escrita e III— atividades de resposta a perguntas formuladas); b) a relação pesquisador/Breno e c) o uso da língua compartilhada.

Para essa análise, utilizei os textos usados para leitura e produção de resumos, as folhas de atividades, os resumos produzidos por Breno e as anotações registradas durante o processo interventivo. Embora as atividades com resumos também envolvessem a leitura de textos, a parte dedicada à compreensão leitora foi trabalhada separadamente.

Como o foco do processo de intervenção estava centrado no aluno Breno, o desenvolvimento do programa e do conteúdo dos encontros foram determinados por Breno. O cronograma dos encontros foi pré-definido conforme sua disponibilidade, bem como o conteúdo definido de acordo com sua necessidade de aprendizagem em face às dificuldades na realização de suas atividades acadêmicas. Excetuam-se aqui o conteúdo das atividades de intervenção referentes aos conectivos, os textos para leitura referentes a metáforas e expressões de sentido figurado, bem como as atividades de resposta a perguntas formuladas a partir de excertos de textos.

Ressalto que os 40 encontros realizados durante o processo de intervenção não compreende, necessariamente, a 40 atividades, pois a maioria das atividades exigiram vários encontros para serem concluídas.

a) Os encontros

I. Análise das atividades de leitura

Desde o início do processo de coleta de dados, o processo de intervenção esteve presente. Como foi solicitado a Breno que não usasse o dicionário para a sua primeira leitura, visando à produção do resumo (Quadro 4 — Anexo D), antes mesmo do diagnóstico avaliativo Breno já havia solicitado a mediação do pesquisador por não conseguir compreender claramente o texto, ficando preso em algumas palavras cujos conceitos não foram identificados no contexto da leitura, o que me levou a refletir sobre o procedimento a ser adotado para a mediação.

Assim, como afirma Vygotsky (2002; 2004), a mediação tem profundas implicações no fazer pedagógico, e por isso partimos para a discussão dos conceitos das palavras destacadas por Breno de forma interativa, como um processo de construção conjunta (EDWARDS; MERCER, 1988), por meio do qual o pesquisador e Breno puderam compartilhar significados e conhecimentos mais amplos e complexos, discutindo os conceitos das palavras e pesquisando, no dicionário, quando necessário. Em alguns momentos, também tive dúvidas no momento de esclarecer o conteúdo e construir um sentido para o texto, precisando, tal como Breno, recorrer ao dicionário.

Adotamos também algumas estratégias apontadas por Brown, Campione e Day (1981), realizando procedimentos para a eliminação das ideias triviais do texto, a identificação das ideias principais, o agrupamento das ideias semelhantes e a seleção ou criação de frases tema ou síntese para resumir as partes mais relevantes do texto. Tais práticas foram constantes no processo de intervenção nas atividades de leitura. Ainda, em alguns momentos, a compreensão se deu por meio da apresentação de exemplos, usando o contexto da realidade mais familiar a Breno, como no exemplo mencionado da nota fiscal.

Breno reagia, positivamente, diante dessa estratégia, demonstrando sua compreensão, pois participava, efetivamente, apresentando exemplos e contextualizando os exemplos apresentados pelo pesquisador. Ele o fazia a partir da sua experiência de vida e demonstrando interesse pelo estudo. Assim, a interação lhe propiciou não só a compreensão do texto, mas também ampliou as suas possibilidades de usar esses conhecimentos em outras situações de seu cotidiano.

Embora os três textos usados nas atividades de intervenção para a produção dos resumos também envolvessem leitura — cuja análise será apresentada na seção II “Atividades de produção escrita” — realizamos ainda atividades exclusivas com estratégias de leitura para o desenvolvimento dessa habilidade.

As atividades de leitura eram divididas em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme Brown (1994). Na fase de pré-leitura, normalmente, havia diálogo, ainda que breve sobre o tópico abordado nos textos. Esse diálogo variava entre necessidades e objetivos de Breno com relação ao texto, sobre o autor e hipóteses sobre o conteúdo do texto, visando a cultivar em Breno as habilidades antecipatórias e globais (*top-down*), sobre o sentido do texto.

Durante a leitura, realizada individualmente ou partilhada com o pesquisador, a Libras era, predominantemente, a língua que dava

significação aos textos. Interessante notar que, sendo as línguas envolvidas no processo de modalidades distintas, a leitura dos textos escritos em português era realizada usando sinais da Libras, não se constituindo, necessariamente, em uma tradução, e sim em uma construção e uma interpretação de um sentido a partir dos textos lidos. Tais momentos proporcionavam também a discussão sobre contrastes entre as línguas envolvidas no processo em que a construção do sentido era efetuada como uma atividade comunicativa (WIDDOWSON, 1991, p. 216).

Na fase da pós-leitura, realizávamos discussões sobre as ideias do texto, suprimindo os conceitos triviais, substituindo ou agrupando conceitos e fatos semelhantes, selecionando ou criando frases-tema ou sínteses das partes mais interessantes do texto, conforme Brown, Campione e Day (1981). Desse modo, fazíamos uma análise geral, buscando construir um sentido ao texto, considerando, particularmente, o uso e a função dos conectivos identificados no texto.

Como Breno manifestou seu interesse em especial por metáfora, expressões populares, gírias e assuntos relacionados à saúde e nutrição, a análise da compreensão, interpretação e produção referente a esses temas foi analisada em seção separada deste capítulo (seção III — “Atividades de respostas a perguntas formuladas”).

Para as atividades de compreensão, foram selecionados três pequenos textos com o fim de desenvolver estratégias de leitura com Breno: “Quem vê cara não vê coração” (ALMEIDA, 2011, p. 51), “Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral sul” (ALMEIDA, 2011, p. 60) e “Então vale tudo?” (BAGNO, 2004, p. 129–131) conforme Figuras 6, 7 e 8 (Anexos G, H e I, respectivamente). Por se tratar de assuntos relacionados a expressões metafóricas e de sentido figurado, apenas o terceiro texto tem relação com as disciplinas cursadas por Breno.

No texto “Quem vê cara não vê coração”, após a leitura silenciosa realizada por ambos, iniciamos a discussão sobre o texto começando pelos elementos lexicais, considerando que a leitura durante todo o processo de intervenção, quando não-silenciosa (leitura com os olhos), foi realizada em Libras, assim como as discussões e orientações.

Figura 6: Texto — “Quem vê cara não vê coração”

Quem vê cara não vê coração”

Com suas roupas coloridas, cara pintada de branco, fazendo graça, dando cambalhotas, o palhaço é a alegria da criançada, a sua diversão. Mas, quem é o homem que se veste de palhaço? É sempre alegre, brincalhão? Como conhecer sua identidade, seu modo de ser? O que vemos com os olhos é muito pouco. É importante saber o que as pessoas pensam e sentem. É importante verificar, em cada situação, o que significam os gestos, as expressões, as palavras. “É preciso ir além das aparências”.

Fonte: ALMEIDA, E. O. C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2011, P. 51.

Em um processo de leitura ativa e compartilhada (SOLÉ, 1998), ora o pesquisador, ora Breno, formulavam ou respondiam perguntas, discutindo os conceitos das palavras, expressões, o tema do texto, as relações existentes entre as partes do texto, buscando construir um sentido global coerente para o texto.

Breno encontrou equivalente em língua de sinais que denotam o sentido de expressões sinalizando seus referenciais na Libras como “fazendo graça” <RIR/ENGRAÇADO>, “dando cambalhotas” <sinal de cambalhotas>, a expressão “a sua diversão” <diversão das crianças> e “sua identidade” <características particulares do palhaço>. No entanto teve dificuldade em compreender as expressões: “seu modo de ser” e sinalizou, quase que literalmente, a sentença “O que vemos com os olhos, é muito pouco <QUE VER OLHOS MUITO POUCO>”, que na Libras equivale a <COISAS NÓS VER PERCEBER, VERDADE?>.

Após discutir com Breno sobre esses conceitos, sempre buscando contextualizá-los com a realidade, ele conseguiu estabelecer o sentido da expressão “É preciso ir além das aparências”, que na sua compreensão significa “ver por trás – conhecer profundo a vida da pessoa”. Em nossa interação, ele usou, como referência, experiências vividas em festinhas de aniversário nas quais tinha um palhaço brincando com as crianças e que, na realidade dessas pessoas, a vida tem um outro sentido.

Observei que no diálogo com Breno, o discurso envolvia tanto o tema do texto lido quanto os próprios conhecimentos que ele já trazia acerca do assunto, revelando que a compreensão e a construção de “um sentido” para o texto dependem de fato desse engajamento da leitura com a experiência prévia do leitor.

Além de explorar a compreensão do texto, busquei também trabalhar com conectivos, propondo a Breno a possibilidade de substituir

algum elemento do texto por um conectivo. Assim, identificamos os pares de sentenças: “É importante saber o que as pessoas pensam e sentem. É importante verificar, em cada situação, o que significam os gestos, as expressões, as palavras.”, Breno retirou os termos “É importante” e acrescentou o conectivo “Além de”, unindo as duas sentenças: “Além de saber o que as pessoas pensam e sentem, é importante verificar, em cada situação o que significa os gestos, as expressões, as palavras”.

A leitura seguinte foi a do segundo texto, “Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral sul”:

Figura 7: Texto — “Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde no litoral sul”

Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral sul

A fazenda Vale Verde, com mais de 3.600 hectares, está localizada perto da cidade X, no litoral paulista. Lá existem 80 famílias de posseiros, que chegaram ao lugar vindos de Minas Gerais e do Nordeste, antes mesmo que existisse a fazenda. Seus lotes têm, em média, de 24 a 36 hectares. Plantam-se banana e milho, para vender e subsistir. O posseiro Roque Bento, entrevistado pelo repórter, conta que chegou à região em 1976. Tem 7 filhos e uma plantação de bananas. Quando a safra é boa, ele tira uns 12 mil cruzeiros por mês. A sua posse é de uns 20 hectares. Conta que, quando chegou, "era tudo uma mata braba, quem tinha território demarcado era formiga, cupim e cascavel. Trabalhei duro, com Deus e minha mulher. A gente vivia de comer palmito selvagem. O tempo foi passando e as coisas melhorando. Em 1979, a dona Suzana (a proprietária) chegou aqui dizendo que era pra todo mundo sair. Propôs um acordo para pagar algumas indenizações parceladas. É claro que nós não aceitamos, pois quem é que garantia que ia pagar as parcelas depois que a gente saísse?". A proprietária, agora, quer expulsá-los à força. E eles se preparam para resistir, também à força."

Fonte: ALMEIDA, E. O. C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2011, P. 60.

Após a leitura silenciosa, iniciamos uma discussão sobre o texto em que Breno demonstrou ter compreendido o assunto, ainda que preso a algumas expressões que ele desconhecia tais como: “posseiros”; “antes mesmo que existisse a fazenda”; “quando a safra é boa, ele tira uns 12

mil cruzeiros por mês”; “a sua posse”; “quem tinha território demarcado era formiga, cupim e cascavel”.

Os conceitos para todas as expressões assinaladas por Breno foram esclarecidos pela mediação interativa, buscando apresentar exemplos que contextualizassem as expressões à realidade de Breno. Para isso, às vezes, usei exemplos de reportagens televisivas, como foi o caso da expressão “posseiros”. A maior dificuldade foi em compreender o sentido da expressão “quando a safra é boa, ele tira uns 12 cruzeiros por mês”, pois Breno havia relacionado a palavra “safra” à unidade de valor monetário, que tanto num sentido literal quanto no contexto do enunciado, está relacionado à “produção/colheita”. Para esclarecer a Breno o sentido dessa expressão, recorreremos a reportagens televisivas. Aos poucos, o sentido da palavra — que abrange o período de preparo do solo para o plantio até a colheita de determinada cultura (planta) —, “a safra é boa”, equivale a “produziu muito”. Por meio dos exemplos apresentados, Breno estabeleceu relações entre o texto e as reportagens sobre agricultura da TV, conseguindo compreender o sentido do enunciado.

Quanto à expressão “quem tinha território demarcado era formiga, cupim e cascavel”. Breno soletrou as palavras “território e demarcado”. Inicialmente, ele estabeleceu a relação de “território” a “país”, que dá a ideia de “lugar”. Quanto à palavra “demarcado”, foi necessário dar pistas para ele identificar o conceito da palavra que pode ser atribuído a “definir limites” e também pode representar um adjetivo. No entanto, a identificação dos conceitos das palavras, isoladamente, nem sempre é suficiente para o entendimento de um enunciado. Assim, para se chegar à compreensão da sentença, passamos a trabalhar com a unidade de todas as palavras que compõem a sentença “quem tinha território demarcado”, que, após dar pistas, Breno identificou que a expressão se refere a habitantes.

Com relação às expressões: “hectares e lotes”, mesmo sem compreender o sentido literal das palavras, por meio do contexto da leitura, Breno foi capaz de estabelecer a relação com o sentido de extensão da superfície e partes de um todo. Breno questionou a expressão “mata braba e trabalhei duro”, que na Libras expressamos como “FLORESTA” associada a expressão “DENSA” e “TRABALHAR”, acompanhado da expressão facial e corporal que indica “cansaço”. Ele questionou também o significado de “palmito selvagem”, pois ficou confuso com a expressão “selvagem”, que para ele se refere a animais de grande porte e não domesticáveis. Expliquei a ele que a expressão “selvagem”, nesse contexto, designa o palmito

natural da floresta, ou seja, que nasceu sozinho na mata sem ninguém ter plantado — assim como os animais nativos das florestas são também “selvagens”.

Breno associou a expressão “todo mundo” a “famílias dos posseiros”, habitantes da fazenda, e compreendeu o sentido da proposta da dona da propriedade aos posseiros e a reação desconfiada desses frente à proposta da proprietária.

Ao recontar a história, Breno usou elementos introdutórios como: “na região de Minas e do Nordeste a vida estava difícil e as pessoas procuraram outro lugar para viver. Encontraram a fazenda Vale Verde”. A partir daí o conteúdo da narrativa foi, totalmente, conforme o texto lido, demonstrando uma boa compreensão.

Breno apresentou dificuldade em compreender certas expressões de linguagem figurada e/ou palavras que não apresentam sentido literal, o que pode dificultar a construção de um sentido imediato à leitura. No entanto, ele buscou alternativas para suprir essa dificuldade por meio da mediação com uma língua compartilhada junto ao pesquisador, ao mesmo tempo, compartilhando experiências vividas e contribuindo para ampliar seus conhecimentos e a sua habilidade de compreensão e de expressão.

Dando continuidade às atividades de intervenção relacionadas à leitura, e considerando as dificuldades de Breno com relação a algumas expressões de linguagem figurada e à sua disposição em compreender essas expressões, optei por fazer um teste usando um dos textos já lidos. O objetivo foi verificar se, após a leitura do texto, ele poderia identificar algo que não fora percebido durante a primeira leitura e que ajudasse a refletir sobre a questão da linguagem figurada. Foi então que, folhando o livro “Preconceito linguístico” de Bagno (2004), o qual havia emprestado a Breno, chamou-me a atenção o subtítulo “Então vale tudo?” (p. 129–131) pela possibilidade da discussão sobre a diferença entre as expressões “em termos de língua - *vale tudo* e *tudo vale* alguma coisa”.

Figura 8: Texto – “Então vale tudo?”

5. *Então vale tudo?*

Algumas pessoas me dizem que a eliminação da noção de **erro** dará a entender que, em termos de língua, “**vale tudo**”. Não é bem assim. Na verdade, em termos de língua, “**tudo vale**” alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas. E usar palavrão? A mesma coisa.

Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maio fazer compras num **shopping-center**, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas...

Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da **adequabilidade** e o da **aceitabilidade**.

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de **adequação** se baseia naquilo que consideramos ser o grau de **aceitabilidade** do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores. Podemos representar tudo isso graficamente mais ou menos assim:

É totalmente inadequado, por exemplo, fazer uma palestra num congresso científico usando gíria, expressões marcadamente regionais, palavrões etc. A platéia dificilmente aceitará isso. É claro que se o objetivo do palestrante for precisamente chocar seus ouvintes, aquela linguagem será muito adequada... Não é adequado que um agrônomo se dirija a um lavrador analfabeto usando uma terminologia altamente técnica e especializada, a menos que queira não se fazer entender. Como sempre, tudo vai depender de **quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito...**

Fonte: BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 35ª edição. São Paulo, Ed. Loyola, 2004, P. 129-131.

Após realizarmos a leitura silenciosa, perguntei a Breno a diferença entre as duas expressões. Ele disse que não havia percebido diferença durante a leitura espontânea e nem mesmo durante a leitura silenciosa para essa atividade. Então, passamos a discutir alguns conceitos presentes no texto como “adequação e aceitabilidade” a partir da metáfora do guarda-roupa apresentada por Bagno.

No que se refere ao uso da língua, Breno demonstrou compreender o argumento de Bagno, comentando sobre o uso de “gírias,

metáforas e expressões populares” relacionando os ambientes e situações descritas no texto. Breno assinalou que, na escola (sala de aula), dependendo do momento, da situação e da aceitação por parte do professor, também se usa esse tipo de linguagem.

Discutimos também a noção de língua compartilhada sugerida no texto, e Breno demonstrou compreender a questão da adequação da linguagem a partir da descrição da comunicação entre o “agrônomo e o camponês analfabeto” apresentada no texto. A esse caso, Breno acrescentou exemplos tais como o do problema de utilizar uma linguagem médica ao atender um paciente com baixo nível de escolaridade, destacando a importância da adequação e compartilhamento da linguagem ao nível do interlocutor. No entanto continuou sem estabelecer a distinção entre os termos “vale tudo” e “tudo vale”, pois disse que, para ele, essa distinção não estava clara no texto.

Novamente a nossa estratégia adotada envolvia trazer o contexto familiar de Breno para o processo de leitura. Busquei apresentar alguns exemplos, usando situações familiares a Breno, pedindo a ele que me perguntasse: “Qual programa de TV você mais gosta?”, a que poderíamos responder: “vale tudo”, ou ainda, “tudo vale alguma coisa”. Assim, discutimos que, na primeira resposta, inferimos que qualquer programa de TV serve, não importa o conteúdo e o objetivo do programa transmitido e o horário. Já na segunda resposta, a inferência é que depende do conteúdo e o objetivo do programa, do horário e do local em que estivermos, sempre haverá algo que é bom de ser visto. Assim, Breno conseguiu perceber a diferença entre as duas expressões e destacou a importância do uso de uma língua compartilhada e compreensível na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

II. Análise das atividades de produção escrita

Embora, para fins de organização da análise, estejamos apresentando, separadamente, a análise das atividades interventivas de leitura e de escrita, o momento da escrita sempre estava relacionado ao da leitura. Conforme Brown (1994), essa integração de habilidades aumenta a motivação, garante uma melhor retenção de conhecimento, torna as tarefas mais significativas e mais parecidas com o que acontece no “mundo real”. As atividades de escrita tiveram um objetivo comunicativo real, pois Breno tinha o propósito de atender às suas tarefas acadêmicas cotidianas, de modo que busquei articular o trabalho do projeto ao seu propósito, conforme aponta Ur (1991).

Assim, após a análise do resumo produzido por Breno (Quadro 4) referente à primeira atividade de avaliação escrita, elaborei um texto expositivo sobre “conectivos” tendo por base, entre várias referências, as orientações de Leite (2011) — Anexo J —, que também serviram de base para a criação das atividades.

A exposição do conteúdo sobre os conectivos se deu de forma interativa com a participação ativa de Breno, proporcionando uma discussão aberta acerca do assunto, em que tanto o pesquisador quanto Breno criavam exemplos a partir de um tipo de conectivo apresentado na Tabela reproduzida no Anexo J.

Na sequência, foram apresentadas quatro atividades contendo sentenças com espaços em branco a serem completadas, usando os conectivos (Apêndice I). Na primeira atividade, foi indicado o tipo de conectivo que completaria a sentença, marcado entre parênteses, no final de cada sentença.

Para realizar a primeira atividade, Breno pesquisou no texto expositivo e também na internet, visando a um trabalho interativo, também vinculado à realização das atividades, na segunda e terceira atividade foi adotada a estratégia de mediação com o pesquisador.

Assim, em vez de apresentar sentenças com opções de respostas pré-definidas, foram discutidos o sentido das sentenças com intuito de proporcionar a Breno a possibilidade de identificar o tipo de conectivo adequado a cada situação, além de oferecer pistas para que ele completasse as sentenças de forma mais dialógica. Já na quarta atividade, foram apresentados dois conjuntos de sentenças idênticas com diferentes colocações das palavras com possibilidades de uso de diferentes tipos de conectivos, sem alterar seus sentidos. Essa atividade também foi realizada de forma interativa com o pesquisador.

Prosseguindo as atividades de intervenção, após essa etapa de trabalho exclusivo com conectivos, Breno realizou a produção de três resumos compartilhados com o pesquisador para os quais Breno escolheu os textos: (1) “Aquisição da linguagem” (GROLHA, 2006), partes 1 e 2 (Apêndice K), (2) “O que é linguística” (VIOTTI, 2007) (Apêndice L) e (3) “Variação linguística da Libras” – parte do capítulo 1 do texto da disciplina de “Fonética e Fonologia” (KARNOPP, 2007), (Apêndice M).

Para essas atividades de resumo, após a leitura silenciosa e a re-leitura compartilhada com o pesquisador, Breno apresentou as palavras que ele não compreendeu para discussão. Nessas atividades de leitura, tal prática foi constante. Percebi que Breno preferiu a interação mediada pelo pesquisador em vez do uso do dicionário. A mediação traz

benefícios, pois, parafraseando Bortoni-Ricardo *et al* (2012, p. 179), através da mediação no processo de leitura, Breno se torna capaz de construir os significados, relacionando-os aos contextos comunicativos nos quais se vê envolvido.

Isso mostra o interesse e a preferência de Breno por um aprendizado compartilhado em que o pesquisador apresentava os conceitos das palavras, contextualizando-os com o próprio texto ou com a realidade de Breno, às vezes, oferecendo pistas e formulando uma hipótese do que a palavra pudesse significar, para que ele identificasse o significado. Houve momentos dessas discussões em que ambos, Breno e o pesquisador, necessitaram recorrer ao dicionário ou à internet para desfazer dúvidas e chegar a um entendimento adequado de um conceito, proporcionando o crescimento de ambos.

Vale destacar que o interesse e a preferência de Breno por um aprendizado compartilhado não significa dependência do aluno, mas sim, a busca de uma interação significativa e de estratégias de leitura e escrita que lhe possibilitassem autonomia em situações semelhantes, quando não dispõe de mediação para sanar suas dúvidas.

Além da discussão sobre os conceitos, o debate se ampliava para a identificação dos conectivos presentes no texto e também suas funções em cada ocorrência. Esse processo também se deu de forma compartilhada no texto (1) e (2), deixando Breno livre para identificar os conectivos do texto (3) com mediação do pesquisador, quando solicitada, ou para fazer complementos após ele terminar sua tarefa.

Ao longo da discussão sobre o sentido geral do texto, dei-me conta da dificuldade de Breno que, por vezes, sentia sua leitura bloqueada pela falta da compreensão das relações estabelecidas pelos conectivos, ou ainda pela falta de conhecimento do vocabulário.

Nas atividades de resumo, percebi as dificuldades de Breno em expressar-se, argumentativamente, não conseguindo colocar suas próprias palavras no ato de redigir, copiando excessivamente o texto original (ver Quadro 4 e o Apêndice A). Dessa forma, a intervenção para a prática de resumo envolveu as estratégias “omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar” (VAN DIJK, 1983), desenvolvendo um trabalho conjunto (EDWARDS; MERCER, 1988). O procedimento foi o seguinte: após a leitura do texto (1) “Aquisição da Linguagem”, Breno selecionou e destacou as ideias principais de cada parágrafo e os fatos ou conceitos principais. Posteriormente, transcrevemos esses destaques em uma folha de papel manuscrito, agrupando os fatos e conceitos principais. Após essa tarefa, reescrevamos o texto, elaborando a redação, acrescentando conectivos e outros elementos

gramaticais e argumentativos necessários à coesão do resumo (Apêndice K). Feito isso, relemos o texto e fizemos ajustes quando necessário. Essa estratégia foi conduzida pelo pesquisador e desenvolvida como sendo uma proposta de modelo a ser seguido para a elaboração de resumos.

Mesmo tratando-se de um assunto familiar a Breno, por ser um trabalho conjunto, a atividade proporcionou momentos de reflexão e aprofundamento a ambos. Assim, a atividade possibilitou a oportunidade de discutir com Breno certos conceitos e expressões, tipos de conectivos, relações do texto com situações reais passadas ou do presente, envolvendo as suas interações sociais.⁴⁸

Após a segunda atividade de avaliação e da produção da redação, realizamos a segunda intervenção voltada à prática de produção de resumo, utilizando o texto (2) “O que é Linguística”. O trabalho conjunto se repetiu, porém com algumas modificações: conduzi a atividade de seleção e destaques até metade do texto, ficando a outra metade a cargo de Breno. Desse modo, invertíamos o papel de assumir a responsabilidade por conduzir a atividade de seleção, redação e estruturação do resumo; enquanto Breno assumia o comando da atividade, eu o auxiliava, quando necessário, num processo de participação guiada (ROGOFF, 1984).

O texto resumido ficou extenso devido ao fato de Breno preferir que as características da interface da Linguística com outras ciências fossem detalhadas (Apêndice L). Apesar de extenso, a iniciativa de Breno foi produtiva para a atividade, pois proporcionou momentos de reflexão sobre o emprego dos conectivos e os conceitos centrais, que possibilitaram o aprofundamento do assunto abordado.

Já no texto (3) “Variação linguística na Libras” (Apêndice M), a tarefa de selecionar o texto, de transcrever e estruturar o resumo ficou a cargo de Breno, e o pesquisador optou por acompanhar o processo dentro do modelo de ensino recíproco (PALINCSAR; BROWN, 1984) — o mesmo modelo que adotamos nos dois primeiros resumos.

Nesse processo tivemos a possibilidade de ampliar a discussão sobre o emprego dos conectivos, elementos argumentativos e aprofundar o entendimento de conceitos específicos da área e conceitos abstratos como “parâmetros e viés”. É importante lembrar que essas discussões possibilitavam o retorno de assuntos anteriormente discutidos, e até mesmo a relação do texto em questão com outros textos já estudados, tal como os termos “princípios” e “parâmetros”, que foram discutidos no

⁴⁸ Incluem-se nesse processo, as situações vividas na escola, na família e na sociedade de modo geral.

texto “Aquisição da linguagem”, além de falarmos também sobre situações particulares vivenciadas por Breno referentes aos textos lidos.

Como resultado desse processo de leitura–escrita–reescrita, tanto Breno quanto eu, fomos nos sensibilizando para o fato de que a escrita não é um produto pronto, concluído, mas uma atividade processual, que se constrói na interação com o outro, como sugere Vygotsky (1984) e Kroll (1990). Em nossos encontros, procuramos seguir as orientações desses autores, interagindo com o propósito de formular previsões, formular perguntas, esclarecer dúvidas e resumir os textos lidos, analisar e fazer novas previsões, retextualizando quando conveniente, assim, relacionando e adicionando novas informações ao conhecimento prévio.

Dentro desse processo interativo de construção de textos resumidos, os erros, que considero apenas “situações inadequadas de escrita”, serviram para ampliar a interação entre eu e Breno. Nesses momentos, buscava tranquilizá-lo quanto a sua dificuldade de traduzir para o papel os seus conhecimentos, procurando conscientizá-lo de que ele estava escrevendo em uma segunda língua e que esse processo é, necessariamente, distinto do processo de elaboração linguística na Libras.

III. Atividade de resposta a perguntas formuladas

Também foi realizada uma atividade a partir de excertos de textos referentes aos temas: alimentação, saúde e nutrição (Apêndice J),⁴⁹ a qual denomino de “atividade de respostas a perguntas formuladas”. Para essa atividade foram elaboradas perguntas de resposta literal, perguntas para pensar e buscar, e perguntas de elaboração pessoal, conforme sugerido por Pearson e Johnson (1978).

Apresentei a Breno as folhas com os excertos de textos com as perguntas formuladas a serem respondidas com base nos fragmentos de textos e nos conhecimentos dele (Apêndice J). Orientei Breno para que lesse os fragmentos e as perguntas para, posteriormente, respondê-las ficando livre para solicitar orientação e ou esclarecimentos. No final de cada atividade proposta foi colocado o endereço da internet de onde os textos foram retirados para a elaboração das atividades. Breno solicitou explicação sobre algumas questões, principalmente, a atividade 4.d e, após a explicação, realizou as atividades sem intervenção.

⁴⁹ Novamente aqui, a escolha desses temas foi feita a partir dos interesses centrais expressos pelo próprio Breno em sua entrevista e em momentos de interação com o pesquisador ao longo do projeto.

Por meio dessas atividades, percebi que as respostas às perguntas mais literais foram respondidas corretamente, com emprego adequado dos conectivos e bem estruturadas, formalmente. Nas perguntas para pensar e buscar, que exigem atenção a aspectos mais sutis e subjetivos, como em 3.c.

Figura 9: Atividade 3.c

Curso de Nutrição

A maioria das disciplinas do currículo básico ^é da área médica, como fisiologia, anatomia e bioquímica. Mas boa parte do curso é dirigida à formação profissional, com aulas teóricas e práticas sobre qualidade nutricional dos alimentos, educação e higiene alimentar e avaliação nutricional. Nas aulas práticas, o aluno aprende técnicas de preparo e conservação dos alimentos e investiga as transformações que eles sofrem. As disciplinas de patologia, farmacologia, dietoterapia e microbiologia dos alimentos complementam a formação profissional. O estágio é obrigatório, assim como o trabalho de conclusão de curso.

- c) Estágio e trabalho de conclusão de curso são obrigatórios, ou apenas o estágio? Por quê?

Apenas o estágio, porque houve conectivo "assim como" no contexto da frase que compara o trabalho de conclusão do curso.

Breno fez algumas trocas de conectivos, como o uso de “assim como” com sentido de “comparação” quando, na verdade, sua função na sentença é a de “adição” — o trecho diz que “tanto o TCC quanto o estágio” são obrigatórios.

Figura 10: Atividade 4.d

Na linguagem veterinária alimentação é o conjunto de hábitos e substâncias que o homem usa, não só em relação às suas funções vitais, mas também como um elemento da sua cultura e para manter ou melhorar a sua saúde.

- C) O texto apresenta três papéis da alimentação na vida do homem. Quais são?

Função vital; elemento da sua cultura; manter ou melhorar a sua saúde.

- D) O “feijão tropeiro”, que é um prato típico de Minas se enquadra em qual papel? *Elemento da cultura.* Considerando que seus ingredientes são necessários ao papel?

Elemento da cultura, porque os mineiros têm hábito de alimentar o “feijão tropeiro”. Esse prato típico também pode apresentar o papel de função vital se ingerir moderadamente, por causa das carnes suínas contidas no prato.

O mesmo fato ocorreu em 4.d sobre a função alimentar do “feijão tropeiro”. Ainda que o excerto apresentasse a alimentação como um elemento também de cultura, Breno não compreendeu claramente a pergunta. Após uma intervenção mediadora para desfazer as dúvidas, ele entendeu que deveria descrever sua opinião sobre a função do prato típico como elemento de cultura, expressando seus conhecimentos sobre o assunto. A dificuldade de Breno em compreender essa questão pode ser decorrente da estrutura do excerto e da forma de apresentação da pergunta e não especificamente à sua própria dificuldade com o texto. Cabe destacar, porém, que compreender uma pergunta sobre um texto também faz parte das habilidades de compreensão leitora e também deve ser trabalhado com os alunos.

Figura 11: Atividades 2.a e c

Atividade 2
Hortaliças

Verduras e legumes são plantas ou parte de plantas que servem para o consumo humano, como folhas, flores, frutos, caules, sementes, tubérculos e raízes.

a) Relacione a segunda coluna pela primeira

	(1) Folhas
	(1) Flores
1. Verduras	(2) Frutos
2. Legumes	(1) Caules
	(2) Sementes
	(2) Tubérculos
	(1) Raízes

A maioria das verduras e dos legumes são fontes de vitaminas, minerais e fibras. Destacando-se a vitamina C, vitaminas do complexo B, vitamina A (betacaroteno), presente nos vegetais amarelo e alaranjados. Nos minerais, destacam-se o ferro, cálcio, potássio e magnésio. Fibras solúveis e insolúveis também são encontradas. De acordo com a parte comestível da planta, as verduras e os legumes podem ser classificados em: folhas, semente, raízes e tubérculos, bulbos, flores e caules.

c) Relacione a segunda coluna pela primeira:

1. Tubérculos	(5) Brócolis
2. Semente	(4) Couve
3. Raiz	(3) Mandioca
4. Bulbos	(1) Tomate
5. Flor	(6) Palmito
6. Caule	(2) Ervilha
7. Fruto	(4) Rabanete
8. Folha	(4) Cebola

Um aspecto positivo para o tipo de perguntas “pensar e buscar” foi a estratégia usada por Breno para resolver as questões de relacionar

colunas como em 2.a e 2.c, nas quais ele primeiro deduziu os itens mais familiares para depois identificar os elementos desconhecidos.

É interessante notar que Breno buscou diferentes estratégias para resolver as questões, tais como: consulta ao dicionário, pesquisa na internet e a mediação do pesquisador para sanar suas dúvidas. Assim, interagindo com o meio para construir um sentido e um significado ao que lê e escreve, ele foi capaz de desempenhar as atividades propostas de forma satisfatória.

b) A relação pesquisador-Breno

Na presente pesquisa, a relação professor surdo–aluno surdo se deu por meio do uso da língua de sinais e pelo português escrito.⁵⁰ Conforme afirma Botelho (2010), a partilha de uma língua plena dominada por professor e aluno possibilita não só a transmissão e aprendizagem dos conteúdos, como também estabelece um vínculo afetivo entre ambos, criando uma atmosfera de cooperação, confiança e motivação nos encontros.

Breno sentia-se à vontade para expressar-se durante os encontros, sempre apresentando exemplos de produções referentes aos conteúdos trabalhados, dando sugestões aos encontros, entre outros comportamentos que somente enriqueceram o processo de pesquisa.

Como o Ensino Comunicativo e Interativo de línguas se caracteriza por uma abordagem centrada no aluno, a participação do aprendiz se torna bastante ativa, conforme Almeida Filho (2010). Ao longo dos encontros, Breno foi se envolvendo cada vez mais, na medida em que eram oferecidas oportunidades de interação com o pesquisador e com as atividades. Às vezes, ele apresentava dificuldade para se expressar, mas não demonstrava receio de errar.

Busquei interagir da melhor forma possível com Breno com o fim de estimular o seu interesse pelo aprendizado do português, atuando com prazer e não por obrigação.

O meu papel como professor-pesquisador (COLL, 1990; COLLINS; SMITH, 1980) foi de guia e modelo, facilitando a aprendizagem e a interação comunicativa. Também era minha função desenvolver a autonomia de Breno, principalmente, no que se refere à produção escrita, levando-o a se responsabilizar por sua aprendizagem, com motivação e autoconfiança. Além disso, a fim de criar uma

⁵⁰ Comunicações escrita se referem às atividades, orientações e comunicações gerais via *e-mail*, SMS e *chats*.

atmosfera que possibilitasse baixo filtro afetivo (KRASHEN, 1982), participei ativamente, da realização das atividades com Breno.

c) O papel das línguas

Ao longo dos encontros, cada língua desempenhou um papel bem definido, e Breno, com seu perfil bilíngue, demonstrou pouca interferência entre essas duas línguas. O português era a língua-alvo, e Breno tinha o objetivo de se apropriar dessa língua para um fim acadêmico específico, e também para as suas interações sociais. O português também foi usado nas comunicações escritas, na realização das atividades-tarefas e, principalmente, na produção dos resumos. Pouco pude observar, embora não fosse o foco da pesquisa, a interferência da Libras na estrutura do português de Breno.

O português escrito foi usado também para formular hipóteses na criação de sentenças escritas durante as discussões sobre os textos lidos, buscando alternativas para a compreensão e para complementar a comunicação, mesmo em Libras.

Já a Libras foi a língua de instrução e comunicação principal durante os encontros, e também a língua utilizada por Breno para realizar algumas atividades-tarefas, se constituindo a língua de interação central durante o processo. A Libras deu suporte ao processo de ensino e aprendizagem, confirmando a resposta de Breno na entrevista pré-estruturada, quando ele afirma que, quando entrou para a escola de surdos, por meio da Libras conseguiu entender os conceitos pela primeira vez com clareza. Como afirma Guarinello (2007, p. 58), “mesmo que os surdos não tenham tido a oportunidade de aprender a língua de sinais, precocemente, é nela, e não na língua processada pelo canal auditivo-oral, que a grande maioria se baseia para ler e escrever”. Botelho (2010, p. 109) reforça tal fato ao afirmar que a Libras se constitui na língua de significação para o surdo, permitindo a ele construir sentidos em relação à leitura e à escrita em português.

Por se tratar de línguas de modalidades distintas, foi curioso notar que as atividades de leitura dos textos, em português, eram realizadas em Libras como uma tradução de sentidos, e é claro, na condição de pares surdos, nas comunicações extraclases. Assim, a Libras foi usada em momentos distintos durante o processo de intervenção, desempenhando um papel ativo e interdependente e dando suporte ao aprendizado do português, como afirmam Williams e Hammarberg (1998 *apud* SOUZA, 2008).

4.3 CONCLUSÃO

Como apresentado no Capítulo 2, segundo Karnopp (2005), os surdos pouco se beneficiam do ensino da leitura e da escrita na escola regular. Segundo a autora, as atividades de leitura e escrita são realizadas, minimamente, pelo fato de os professores considerarem que os surdos apresentam uma dificuldade intrínseca de ler e escrever. Para sanar essa dificuldade, seria necessário, inicialmente, o estudo do vocabulário, a gramática e a estruturação das frases em pequenos textos para que depois os surdos possam realizar a leitura de livros. Em consequência, os surdos pesquisados pela autora, ao ingressarem na universidade, estavam lendo seus primeiros livros.

Fato semelhante ocorre com Breno: inserido na escola regular ao longo de sua trajetória, sendo o único surdo em sala e sem acompanhamento de profissional tradutor-intérprete de Libras, sem a experiência de ter tido atividades de leitura e escrita como uma prática cotidiana no contexto escolar e, mesmo quando envolvido em atividades discursivas em sala de aula, carente de uma língua compartilhada para esclarecer suas dúvidas com professores e colegas (BOTELHO, 2010, p. 68), Breno chegou à universidade com dificuldades e insegurança para desenvolver atividades de leitura e escrita.

Percebe-se, assim, que o ingresso de Breno, bem como o da grande maioria dos surdos em escolas regulares, evidencia que a proposta de inclusão, da forma como vem sendo realizada nas escolas constitui-se um dificultador na aprendizagem do português, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Ao longo da presente pesquisa, então, os encontros realizados por meio de uma língua compartilhada parecem ter alcançado ótimos resultados, tendo sido bem aproveitados por Breno, que demonstra ter se apropriado tanto de aspectos linguísticos e discursivos específicos do português quanto da dimensão motivacional no tocante à compreensão e ao uso dessa língua.

Os resultados obtidos com o processo de intervenção e também os dados do questionário de avaliação⁵¹ sugerem que o uso das estratégias de leitura e escrita, mediadas pelo professor-pesquisador, à luz do ensino comunicativo beneficiou o aprendizado da leitura e da

⁵¹ Questionário de avaliação se refere à entrevista estruturada. As respostas de Breno foram discutidas ao longo da conclusão deste capítulo e das considerações finais da presente pesquisa, e podem ser acessados na íntegra no Apêndice O.

escrita em português por Breno, evidenciando que o uso dessa abordagem pode ser eficaz também para a aprendizagem de língua por surdos. Os resultados mostram também que esse processo parece ter contribuído para a melhoria de sua competência na língua portuguesa, além de contribuir com sua autoestima diante dessa língua.

Percebe-se que, ao longo do processo de intervenção, Breno foi tendo mais disposição para ler e escrever, o que corrobora as pesquisas de Guarinello (2007) e de Souza (2008) sobre o ensino de leitura e escrita para surdos, numa perspectiva interacionista. Mesmo considerando as dificuldades de se aprender uma segunda língua, apresentadas por Weigle (2002) e discutidas no Capítulo 2, Breno passou a encarar a leitura e escrita como um desafio que proporcionou momentos de reflexão sobre a língua, despertando o uso criativo de estratégias, usando diferentes recursos para compreender os textos lidos e para se expressar ao elaborar um texto escrito em português, sua L2. Como resultado, Breno pareceu compreender melhor os textos e demonstrou mais expressividade ao estruturar os textos escritos.

Na medida em que essa abordagem possibilitou a Breno interagir com situações significativas de leitura e escrita, o projeto o induziu à busca de estratégias de leitura e escrita, de tal modo que essa tarefa desafiadora parece ter-lhe possibilitado melhor apropriação do português, juntamente com o pesquisador (EDWARDS; MERCER, 1988).

Embora os elementos gramaticais tenham sido trabalhados durante o processo de intervenção, a prática de estruturação dos textos não se caracterizou como uma preocupação com a estrutura propriamente dita, mas sim, com a construção de um sentido, compreensível, coeso e coerente aos textos de Breno, na tentativa de aproximar seus textos ao padrão do português (BROWN, 2000). A partir dessa experiência com Breno, considero correta a afirmação de Guarinello (2007, p. 17), que diz: “o surdo é capaz de compreender textos igualmente a um ouvinte e de escrever e aproximar seu texto do Português padrão, desde que lhe sejam dados oportunidades de interagir com “a leitura e a escrita” por meio de atividades significativas e haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo interlocutor e pelo leitor”.

Os erros não foram considerados um defeito, mas um ponto de partida para o acerto e para a interação, fatores necessários ao aprendizado (SILVA; NAMBI, 2008). Além disso, os textos produzidos tinham um objetivo prático claro para todos, que consistia na realização de atividades discursivas em sala de aula para as disciplinas que Breno

cursava. Assim, todo o processo se caracterizou como uma situação real de ensino e aprendizagem, um processo de compreensão e de produção que constrói na interação com o outro, como sugere Vygotsky (1984) e Kroll (1990). Breno lia e escrevia, não só visando a colaborar com dados para a pesquisa, mas, sobretudo, buscando uma compreensão real que o auxiliasse em seu desempenho nas atividades acadêmicas. A experiência mostrou que a pesquisa proporcionou a Breno não só um melhor desempenho em suas atividades acadêmicas, mas também em suas interações sociais.

Dentro do processo de ensino recíproco e de participação guiada — modo compartilhado (PALINCSAR; BROWN, 1984, COLL, 1990), Breno aproximou-se dos objetivos centrais da Abordagem Comunicativa: a contextualização das informações e vocábulos e a competência comunicativa, construindo, assim, a sua autonomia como usuário do português (SALLES *et al.*, 2007). Isso foi percebido ao longo do processo, no qual Breno demonstrou conseguir estabelecer relações entre seu conhecimento prévio e os textos lidos, construir os textos e trabalhar com retextualizações das produções, sempre a partir da interação com o pesquisador. Segundo Salles *et al.* (2007, v 2. p. 36), a aprendizagem de algumas das infinitas maneiras de (re)estruturação do texto se constitui em uma das responsabilidades do professor e, ao mesmo tempo, um direito inalienável de acesso a eles pelo surdo.

O fato de ter solicitado a Breno a não utilização do dicionário para realizar as leituras no início do processo de investigação e tentar identificar os conceitos das palavras desconhecidas pelo contexto e por meio da interação com o professor-pesquisador parece ter sido benéfico a Breno. O uso do dicionário, que era uma prática constante no início e que parecia se apoiar sobre a premissa de que a leitura acontece apenas de forma ascendente, diminuiu ao longo da pesquisa em favor da busca por compreensão por meio da interação com o outro e pelo contexto (ALMEIDA, 2011), estimulando estratégias descendentes da leitura. No entanto, ressalto que o dicionário, pode e deve ser um grande aliado do aluno em suas estratégias de busca do significado do texto. O mesmo fato ocorreu com o uso das estratégias para a produção escrita. Percebeu-se ao longo do processo de investigação melhor estruturação de seus textos, menos redundantes, e uso mais adequado de conectivos, a partir das interações de Breno com o pesquisador.

Além disso, optamos por concentrar o processo interventivo na aprendizagem de conectivos, um aspecto linguístico crítico da aquisição e do uso do português como L2, que já vem sendo salientado por outros pesquisadores, tal como Salles *et al.* (2007, v. 2, p. 34):

[...] uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em Português é a de fazer ligação entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa (SALLES *et al.* 2007, v. 2, p. 34).

Breno afirma em resposta ao questionário de avaliação que “Antes, na leitura usava dicionário com maior frequência e na produção escrevia muito em redundância. Depois, uso dicionário menos vezes na leitura tento ler pelo contexto descobrindo o significado das palavras e na produção uso menos redundância e coloco palavras conectivas”, evidenciando que o processo interativo e o ensino recíproco produziram seus efeitos, corroborando as pesquisas de Karnopp (2005), Guarinello (2007) e Souza (2008).

O uso de uma língua compartilhada, a Libras, também possibilitou a Breno recuperar sua autoestima com relação ao português, por conseguir atribuir sentido e significado aos conceitos e às estruturas da língua por meio de sua primeira língua (BOTELHO, 2010, p. 109). Em resposta ao questionário de avaliação, Breno mostrou se sentir motivado por conseguir compreender e produzir melhor um texto e, ao mesmo tempo, estar diante da possibilidade de continuar a evoluir. Portanto, a Libras como língua de instrução e interação, deu suporte ao aprendizado do português.

Os textos e as atividades abordadas, basicamente, da esfera acadêmica, estão ligados às necessidades, interesses, gostos e objetivos de Breno em sua vida acadêmica como aluno de graduação. Por esses fazerem parte de seu espaço real de aprendizagem, Breno esteve ciente de que a apropriação do português, promovida pela pesquisa, tinha um fim específico para o seu desempenho acadêmico e que também possibilitaria melhor desempenho em suas interações sociais dentro e fora da universidade.

O fato de Breno realizar as leituras utilizando a Libras foi uma estratégia particular, talvez inovadora,⁵² pois, até então, ele tinha apenas a experiência com a leitura silenciosa. Essa técnica pode ser benéfica

⁵² Ainda carecemos de pesquisas que mostrem quais são as principais estratégias utilizadas por surdos sinalizantes de Libras para a leitura, bem como de uma avaliação de estratégias bem e/ou mal sucedidas para serem incorporadas por surdos em seu processo de aquisição do português.

pelo fato de proporcionar maior reflexão sobre os elementos que compõem o texto e as estruturas de ambas as línguas, proporcionando maior compreensão dos conteúdos o que, por sua vez, prepara melhor o aluno para suas produções escritas.⁵³

No entanto, cabe destacar a profundidade dos textos trabalhados na presente pesquisa, considerando que Breno era um aluno iniciante na universidade e com poucas experiências em atividades de leitura e escrita. Breno se sentiu altamente desafiado por estar lendo seus primeiros livros mais significativos e por estar elaborando as suas primeiras produções textuais mais significativas e complexas. Esses fatos motivaram Breno ao estudo do português e o impulsionaram a buscar estratégias de interação com o pesquisador para atingir os seus objetivos.

Como professor-pesquisador também me deparei diante de um desafio, uma vez que a maioria dos conteúdos trabalhados foi escolha de Breno, muitas vezes, apresentados diretamente nos encontros. Assim, por essa razão, muitas vezes precisei pesquisar, juntamente com Breno, para encontrar uma resposta adequada às suas necessidades. Dessa forma, construímos junto um processo educativo que atendesse às suas necessidades e no qual, eu como professor, me apoiava menos em teorias prontas e mais no próprio percurso metodológico construído, colaborativamente, com Breno (CARR; KEMMIS, 1986; ROJO, 1997; ROCHA, 2004).

O uso de uma língua compartilhada foi um dos aspectos mais positivos durante o processo de investigação nas interações com Breno. No entanto, conforme afirma Souza (2008): não é suficiente que o professor de língua [...] para surdos domine a Libras e a utilize em [...]. É necessário que sua didática contemple estratégias que explorem a comunicação, a interação. Na presente pesquisa, como os conteúdos partiram quase que, exclusivamente, de Breno, acrescento outros aspectos relevantes, tais como: o papel de mediador na construção do conhecimento, saber trabalhar em equipe, vontade e disposição para interagir, entre outros.

Dentre esses aspectos, destaco o trabalho em equipe e a disposição do professor em atender às necessidades do aprendiz, ou seja, a interação que se estabeleceu no ambiente de aprendizagem. Esses foram alguns dos motivos que levaram Breno a gostar dos encontros

⁵³ Vale ressaltar que ao realizar uma leitura de textos em português, usando a Libras não se deve realizar leitura literal, traduzindo palavra por palavra, mas sim, realizar a leitura interpretando o sentido do texto.

realizados durante o processo de intervenção na presente pesquisa, como afirma em resposta ao questionário de avaliação. Ao ser questionado se havia gostado dos encontros realizados para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita: “Sim (gostei), porque as aulas tinha interação entre professor e aluno. Quando o aluno tinha dúvida, o professor tinha disposição para tirar a dúvida dele.”. Isso evidencia que a disponibilidade do professor em propiciar uma aprendizagem significativa aos seus alunos constitui fator de aprendizagem significativa.

Os resultados obtidos, e aqui apresentados, evidenciam que com mais exposição à língua portuguesa, em um ambiente bilíngue, mediado por uma língua compartilhada e por um processo de ensino comunicativo interativo significativo, o aluno surdo pode se tornar mais independente em suas atividades de leitura e produção escrita. Esse foi o caso de Breno.

No entanto, por se tratar de um estudo de caso, as conclusões da presente pesquisa não podem ser generalizadas a outras situações e/ou a outros surdos. Considerando que os aspectos comentados na presente pesquisa caracterizam o caso — que por ser desenvolvido com um único sujeito com singularidades específicas e únicas, e considerando a heterogeneidade identitária dos sujeitos de sua comunidade —, seria necessário mais pesquisas com diferentes sujeitos e em diferentes situações contextuais para se ter conclusões mais gerais sobre as formas mais adequadas de se otimizar a aprendizagem do português como L2 por surdos acadêmicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando minhas próprias dificuldades durante o processo educacional e da minha formação como docente; considerando as dificuldades dos surdos com relação ao aprendizado e o nível de proficiência em português de meus pares surdos. Considerando que o ensino de português como L2 para surdos envolve diferentes desafios, em diferentes momentos da escolaridade dos surdos e que, no caso dos surdos acadêmicos, o desafio é um dos maiores de todos, pois se trata de surdos já adultos com uma identidade já definida, que, em sua maioria, tiveram uma aquisição do português bastante limitada. Tendo em conta todos esses aspectos, a presente pesquisa trouxe grandes desafios a todos nela envolvidos: pesquisador, aluno colaborador e professor orientador. Ainda assim, trata-se de uma linha de investigação necessária para o atual momento histórico.

A universidade hoje, por meio de políticas de inclusão, se abre aos grupos desfavorecidos da sociedade, especialmente aos surdos, o que é maravilhoso e necessário, porém permanece o desafio de como suprir as carências prévias desses alunos. O português acadêmico, hoje necessário a uma boa formação acadêmica dos alunos, é, possivelmente, a expressão típica ou máxima da modalidade escrita, distante em inúmeros aspectos situacionais da modalidade oral de língua, que adquirimos, naturalmente.

Esse trabalho objetivou aplicar estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita que possibilitasse aos surdos um aprendizado do português que se aproxime de seus pares ouvintes, bem como estratégias de intervenção que possibilitassem a esses sujeitos uma interação significativa, uma expressão de seus conhecimentos de forma adequada a cada situação em suas interações sociais.

O presente estudo não tratou apenas de “usar” o surdo como fonte de pesquisa, mas de contribuir, efetivamente, para o seu desenvolvimento na língua portuguesa. Não se “utilizou” também do surdo para verificar a aplicabilidade de uma ou outra teoria e/ou metodologia, mas sim, colocou o fazer científico a serviço do aprimoramento acadêmico do aluno colaborador, e, juntos, construir o próprio percurso teórico-metodológico de forma crítica e reflexiva. Para tanto apoiamos-nos, ao longo do processo de investigação, nas teorias e estratégias que norteiam o presente estudo, sendo o processo conduzido pelas necessidades e reações do participante frente ao processo de intervenção. Assim, a pesquisa que ora se apresenta buscou responder

como um processo educativo interativo entre professor e aluno surdo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e quais aspectos desse processo podem ser aprimorados por meio de uma Abordagem Comunicativa e Interativa de Ensino com um aluno surdo.

Para responder a esses questionamentos, durante os encontros realizados, foram desenvolvidas atividades significativas de caráter avaliativo e interventivo, orientadas pela Abordagem Comunicativa, tendo sido realizados 40 encontros, cujo tempo de duração variou entre 2h a 4h cada. A pesquisa foi desenvolvida com um único sujeito, se caracterizando como um estudo de caso (NUNAN, 1992), envolvendo o professor-pesquisador e a mediação pedagógica, se caracterizando também como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

Para a análise dos dados, foram coletadas três atividades de leitura filmadas em Libras, quatro produções de resumo e uma produção livre (redação). Essas atividades de caráter avaliativo sofreram intervenção por parte do professor-pesquisador tanto para as leituras quanto para as produções escritas, quando solicitadas pelo participante. Por se tratar da construção de um vínculo interativo para a aquisição e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, as atividades interventivas também foram analisadas, tendo sido realizadas três atividades de leitura, três atividades de produção de resumo e uma atividade de respostas a perguntas formuladas a partir de excertos de textos.

De acordo com as análises, a principal característica das leituras de Breno foi o uso da Libras, que além das estratégias trabalhadas nos encontros de intervenção — “ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever” (PALINCSAR; BROWN, 1984) e processo de construção conjunta e leitura compartilhada (EDWARDS; MERCER, 1988; SOLÉ, 1998) —, Breno incorporou recursos linguísticos específicos da Libras para expressar a sua compreensão. Esse fato caracterizou suas leituras como “leitura comentada”, na qual ele usou recursos tais como: uso de sinônimos ou equivalentes para acessar o significado de uma palavra que expresse seu conceito no contexto do enunciado, uso de classificadores e datilologia para expressar conceitos e para acessar o significado das palavras, também a utilização de expressões explicativas para determinadas partes dos textos, o que caracteriza a leitura como uma exposição do conteúdo do texto e não sua leitura linear, sinalizando aquilo que ele entendeu sobre o texto.

Nas produções escritas, Breno usou, além das estratégias trabalhadas nos encontros de intervenção — “omitir, selecionar,

generalizar e construir ou integrar” (VAN DIJK, 1983) —, a estratégia de elaboração do resumo a partir da glosa da leitura e a estratégia de (re)estruturação (retextualização) dos 2º e 4º resumos.

Essas estratégias podem ter sido usadas pela falta de experiência em leitura oral (sinalizada) e pelo desejo de expressar a compreensão dos textos, além da necessidade de organizar melhor a escrita, no caso da elaboração do resumo a partir da glosa da leitura e da (re)estruturação dos textos, uma vez que ele havia conseguido usar, adequadamente, os conectivos nos últimos resumos produzidos. Porém, ele ainda continuava transcrevendo, excessivamente, partes dos textos originais (cópias).

Pelo fato de o processo de investigação ter sido conduzido segundo as necessidades e reações de Breno, algumas estratégias emergiram de cada situação, como a estratégia de análise das atividades avaliativas de leitura a partir de glosas, que, por dificuldades técnicas, pela demanda de tempo e pelo sistema de convenção adotado pela transcritora, não foi possível uma transcrição rigorosa de todos os elementos linguísticos da Libras, sendo registrados apenas os aspectos mais relevantes para a análise. Tal fato exigiu a consulta e análise das imagens originais dos vídeos para se obter uma análise mais precisa acerca da compreensão de Breno.

Esse cenário também se verificou no que diz respeito às estratégias usadas por Breno nas atividades de leitura e na produção escrita, mais precisamente a estratégia de (re)estruturação dos resumos, que, inicialmente, não estavam previstas na metodologia. Essa flexibilidade só foi possível graças à metodologia adotada, na qual tanto o estudo de caso quanto a pesquisa-ação permitiram tratar tanto o aluno quanto o professor como objeto de avaliação, colocando o próprio percurso da pesquisa como foco de reflexão, captando dimensões mais subjetivas do processo, as quais passam despercebidas numa abordagem mais geral, na tentativa da resolução de um problema (TRIPP, 2005; GIL, 2006).

Beneficiados pela incorporação da pesquisa-ação emancipatória (CARR; KEMMIS, 1985), que tem como meta, mudar o *status* do professor e do aluno por meio de um processo participativo-colaborativo em que o sujeito pesquisado e o pesquisador produzem, conjuntamente, novos conhecimentos por meio da interação. Essa, por sua vez, foi orientada pela Abordagem Comunicativa e Interativa, e permitiu que se construísse, colaborativamente, um jeito de ensinar e um jeito de aprender peculiar aos sujeitos surdos.

O processo metodológico da pesquisa-ação associada à Abordagem Comunicativa e Interativa me permitiram, como professor, perceber e colocar em prática aspectos relevantes da prática docente para conseguir que Breno alcançasse seus objetivos como participante da pesquisa.

Tendo em vista a profundidade dos textos e a excessiva quantidade de material trabalhado, o que exigiu esforço e me levou a aprimorar em alguns aspectos da língua portuguesa, para garantir a Breno o melhor entendimento dos conteúdos trabalhados. Ressalto que em determinadas situações, a consulta ao dicionário e à internet não foram suficientes para esse aprimoramento, tendo sido necessária a busca por interação com profissionais da área, confiáveis e de nível superior, para atingir tal objetivo.

Proporcionar a Breno a possibilidade de ampliar sua afiliação à língua portuguesa exigiu do professor-pesquisador sair de si e ir ao encontro do outro, (re)definindo o conceito de ensino, com Breno adquirindo um papel de grande colaborador.

Reconheço que, como professor surdo, assim como muitos outros, embora proficiente em português, também tenho limitações com relação a alguns aspectos dessa língua. Associando a isso, os limites impostos pela condição de baixa visão, a busca por apoio e recursos tecnológicos e adequação ao ambiente para suprir o déficit, também constituíram fatos que exigiram esforços redobrados e aprimoramentos para a construção do processo de investigação e também para a construção do texto desta dissertação.

Os resultados obtidos no presente estudo mostram que a Abordagem Comunicativa trouxe benefícios tanto para o aluno quanto para o professor. Para o aluno, proporcionou a motivação para o estudo e o desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de compreensão leitora e melhoria na sua produção escrita com o uso adequado de elementos argumentativos, principalmente, a apropriação do uso adequado dos conectivos, bem como o desenvolvimento de competências estratégicas e comunicativas que foram usadas durante a pesquisa e que podem trazer benefícios também para as suas interações sociais; para o professor, representou a abertura a um processo inovador de ensino.

Submetido a um processo de ensino tradicional com foco na forma dos textos, tanto para a leitura quanto para a escrita, durante parte da minha formação docente, não tive a oportunidade de participação efetiva em atividades discursivas. Na verdade, no início do processo de

intervenção tinha uma visão mais estruturalista⁵⁴ e fui mudando de postura com o decorrer da investigação, principalmente, pelo fato de ambos usarmos uma língua compartilhada. Pois, a falta de interação, durante minha formação acadêmica dificultava o processo comunicativo em sala de aula, o que culminou em desenvolver em mim a preocupação mais com a forma de uso da língua, como se ela estivesse pronta, sem me preocupar com o conteúdo e com o uso corrente da língua.

Essa mudança de postura não se configura apenas no âmbito desta pesquisa. Minha visão agora, não só frente ao ensino de português para surdos, mas também perante as interações sociais parecem estar mais voltadas à interação e à comunicação, pois percebo a realidade e as necessidades dos alunos e do meio social e a busca por possíveis soluções em conjunto.

Para se ensinar a língua portuguesa aos surdos, o uso de uma língua compartilhada pelo professor é condição indispensável e essencial. No entanto, os resultados obtidos nesta pesquisa sugerem que ele trabalhe numa perspectiva de interação, como ocorre na Abordagem Comunicativa e Interativa de ensino de línguas, o que poderia possibilitar melhor afiliação dos surdos à língua portuguesa.

A partir dos resultados obtidos na presente pesquisa frente aos interesses e às necessidades do aprendiz, considero de suma importância o aprendizado do português pelos surdos, mais precisamente, as habilidades de leitura e escrita. Acredito ser imprescindível trabalhar essas duas habilidades juntas, pois, na grande maioria das situações, como é o caso do surdo participante dessa pesquisa, lê-se para escrever e escreve-se para ler. No entanto, conforme afirma Souza (2008, p. 212), é preciso que os professores e a sociedade, de forma geral, ampliem seu conceito do que seja uma boa leitura e uma boa escrita, especialmente quando se trata de uma língua não-materna.

Assim, considero que o processo interativo de ensino, por meio da Abordagem Comunicativa e de uma visão de leitura e escrita orientada para o discurso e mediada por uma língua compartilhada, possa ser promovido visando ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura e escrita necessárias para levar o aprendiz surdo a adquirir competências na língua portuguesa, e ao aperfeiçoamento do professor e da própria abordagem. Embora não se deva generalizar os

⁵⁴ Sentia-me preso às formas tradicionais de ensino de línguas e a uma visão formalista da língua com foco na gramática. Sentia ainda dificuldades em trabalhar a língua numa visão funcionalista-interacionista com enfoque no uso apropriado da língua em contextos reais.

resultados obtidos na presente pesquisa a qualquer sujeito surdo, sem considerar suas peculiaridades, o contexto de sua formação e o seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Talvez o leitor tenha dificuldade para identificar o foco da presente pesquisa: se está no aluno (Breno), na abordagem teórica-metodológica (pesquisa-ação, Abordagem Comunicativa) ou no professor-pesquisador. Creio que os três trabalharam juntos na construção de um jeito surdo de ensinar e de um jeito surdo de aprender.

Como já afirmei, os resultados aqui apresentados não devem ser generalizados à qualquer surdo. Porém, acredito que é possível os surdos ler e escrever em português, de forma aproximada ao padrão dessa língua, ainda que essa seja sua L2. No entanto, faz necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja mediado por uma língua compartilhada (a Libras), por uma didática que contemple os interesses e reais necessidades dos alunos e, que o processo seja colaborativo, participativo, comunicativo e interativo, para se chegar a um aprendizado significativo.

As estratégias de leitura e escrita desenvolvidas no presente estudo e usadas por Breno, na presente pesquisa, podem servir de exemplo a outros surdos, na tentativa de superar suas dificuldades com relação a leitura e a escrita. Da mesma forma, pode ser aprofundada por professores no ensino dessas habilidades aos alunos surdos. Como sugeriu Breno em resposta ao questionário de avaliação, “Minha sugestão para melhorar o trabalho, é criar um tópico ou alguma tabela ensinando várias estratégias de leitura e produção de escrita passo-a-passo”. Isso reforça o que já descrevi nesse trabalho e também nos referenciais teóricos discutidos, evidenciando a necessidade de um aprofundamento do estudo.

Com essas considerações, penso que o caminho para fazer essa ponte sobre esse abismo — isto é, o abismo entre o que o aluno surdo sinalizante da Libras sabe de português quando ingressa num curso como o Letras-Libras, e o que ele deve saber do português para ter a formação mais rica possível — reside na dimensão mais afetiva, que passa pela construção de vínculos com o aluno, colocando o processo teórico-metodológico de forma subordinada a esse vínculo. Trata-se de considerar tanto o aspecto emocional e afetivo, como o aspecto lógico e racional da pesquisa acadêmica. A ciência a serviço do ser humano, ao invés do ser humano a serviço da ciência.⁵⁵

⁵⁵ Considerando críticas que foram feitas a essa afirmação, gostaríamos de destacar que ela não implica em dizer que o ser humano não participe da

Espero que, os resultados obtidos, no presente estudo, reforcem a importância do aprendizado do português escrito como L2 pelos surdos, tendo em vista as diversas motivações citadas nesse trabalho, reconhecendo a necessidade, quase que urgente, que esses sujeitos têm em se apropriarem dessa língua como forma de inclusão efetiva e com êxito nos espaços acadêmicos e sociais.

Reflito, finalizando, que ainda há muito a se aprender, para podermos proporcionar aos surdos um aprendizado significativo da língua portuguesa escrita. Que professores e alunos trabalhem juntos, interajam, para construir o ensino e o aprendizado que, realmente, queremos e precisamos, ponderando ainda sobre o papel do ensinar e do aprender, sobre a conduta e sobre a prática, na busca da formação e orientação, e sabendo trabalhar em equipe e permanecendo com postura de eternos aprendizes, mesmo que tenhamos que deixar de sê-los. Espero estar concluindo um trabalho que traga benefícios aos meus pares surdos, juntamente com meu orientador e meu colaborador e todos aqueles, que mesmo de modo indireto colaboraram para a realização da presente pesquisa.

construção da teoria e do conhecimento científico. Significa apenas destacar que nem todos os seres humanos tem participado igualmente do processo de construção do conhecimento humano, e por esse motivo, grupos historicamente excluídos – como é o caso dos surdos – tem tido sido uma relação tensa com o empreendimento científico, frequentemente usados como “cobaias” para verificação de teorias, ao invés de realmente se tornarem co-construtores da pesquisa. Ao nosso ver, esse aspecto cultural específico presente na pesquisa com libras e surdez precisa ser considerado pelo pesquisador que vai atuar nesse campo.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de Aquino. *Surdos e Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro; EDDITORA Arara Azul, 2010.

ALDERSON, J. C. *Reading in a foreign language: a reading problem or a language program?* In: ALDERSON, J.C. & URQUHART, A.H. (Eds.) *Reading in a foreign language*. London: Longman, 1984. p. 1-24.

ALMEIDA, E. O. C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 6ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada: Ensino de línguas e comunicação*. 4ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2011.

AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton, 1963.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 35ª edição. São Paulo, Ed. Loyola, 2004, P. 129-131

BEAUGRAND, Robert de; DRESLER, Wolfgang U. *Einfubrungin die Textlinguistik*. Tubingen, Niemeyer, 1981.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo, Parábola, 2012.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento da educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C.; DAY, J. D. *Learning to learn : on training students to learn from texts*. Educational researcher, 1981.

CANALE, M. *De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje*. In: LLOVERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: knowing through action research*. Londres: Falmer Press, 1986.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação Leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas, Editora UNICAMP, 1989.

CHRISTMAN, Karina Elisa; et al. O software ELAN como ferramenta para transcrição, organização de dados e pesquisa em aquisição da língua de sinais. In: <http://celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Karina%20Christmann.pdf>. Acesso 16 de outubro de 2013.

COLL, C. *Um marco de referência psicológico para La educación escolar: La concepción construtivista Del aprendizaje y de La enseñanza*. In: COLL, C; PALACIOS, j; MARCHESI, A. (org.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de La educación. Madrid; Alianza, 1990.

COLLINS, A.; SMITH, F. E. *Teaching the process of reading comprehension*. Technical Report n. 182. Urbana, Illinois: Center for the Study of reading. 1980.

COSTA VAL, M da G. *Redação e Textualidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

DEMO, Pedro. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 1981. 159p.

EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de La comprensión em El aula*. Barcelona, Paidós/MEC, 1988.

EMMOREY, K. *Perspectives on classifier constructions in sign languages*. Mahwah, NJ: Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. .

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. WITTROCK, *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986, pp. 162-213.

FERREIRO, F. *Reflexões sobre a alfabetização*. 24ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GESSER, A., COSTA, M. J. D., VIVIANI, Z. A. *Linguística aplicada ao ensino de línguas*, 2009.

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling_Aplic.pdf

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* 5. ed. São Paulo:Atlas, 2006.

GÓES, M. C. Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOODMAN, K. S. *Reading: a Psycholinguistic Guessing Game*. In: GUNDERSON, D. (Ed.). *Language and reading*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics. [1967] 1970

GRABE, W. *Current developments in Second Language Reading Research*. TESOL Quarterly. vol. 25, n. 3, p. 375-406, Autumn 1991.

GOULART, Iris B. *Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica*. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

GROLLA, Elaine. *Aquisição da Linguagem*. 2006. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância. Desenvolvimento de material didático.).

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

GUERINI, A., COSTA, W.C. *Introdução aos estudos de tradução*, 2007.

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/estudosDaTraducaoI/assets/316/Texto_Base_Estudos_Traducao_I.pdf.

Pesquisa realizada em 28/10/2012.

HEINEMAN, W.; D. VIEHWEGER, *Textlinguistik – Fine Einfubrung*. Tubingen; Niemeyer, 1001.

HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, *Ruqaiya. Cohesion in English*. 5a ed. London: Longman, 1983

HYMES, D.H. *Vers une compétence de communication. Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991.*

JOHNSON, D.M. *Approaches to research in second language learning*. New York & London: Longman, 1992.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos*. In: LODI, A. C. Balieiro; HARRISON, K. M. Pacheco; CAMPOS, S. R. Leite de. (org). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre; Mediação, 2002

_____. *Prática de leitura e escrita em escolas de surdos*. In: FERNANDES, Eulalia (org). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre; Mediação, 2005.

_____. *Fonética e fonologia*. 2007
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/foneticaEFonologia/assets/359/FoneticaFonologia_TextoBase.pdf. Pesquisa realizada em 28/10/2012.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes Editores, 1989b.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Pres, 1982. Disponível in: <http://vwwv.sdkrashen.com/Principles and Practice/index.html>. Acesso em 19 de fevereiro de 2011.

KOCH, I. G. V. *Markierre TopikKonstruktionen in Brasilanischen Portugisich*. Folia LinguisticaXXVI/1-2, 1992; 65-74.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1999.

KOCH, I. Vilaça; ELIAS, V. Maria. *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCK, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo; Cortez, 1989.

KOCK, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo; Contexto, 1990.

KROLL, Barbara. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LEITE, Tarcísio Arantes de. *Leitura e produção de texto*, 2011 http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/leituraEProducaoDeTextos/assets/372/TEXTTO_BASE - LPT - 2010.doc.pdf. Pesquisa realizada em 28/10/2012

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LOEW, R. *Roles and reference in American sign language: a development perspective*. University of Minnesota: Doctoral Thesis. 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria

Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado das Letras, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FREIRE, Alice Maria da Fonseca. *Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language classroom*. The ESP, São Paulo, v.19, n.2, p. 145-167, 1998.

MOTTA-ROTH, D. *O processamento de sentido na leitura de textos em inglês como língua estrangeira*. Letras. vol. 1. Santa Maria: UFSM/CAL. p. 92-102. 1991.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Hertfordshire, UK: Prentice HallInternational, 1991.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Autonomia e complexidade. Linguagem e ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Cognition and instruction, 1, (2). 1984, p. 117 – 175.

QUADROS, Ronice M. de: *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artes Medic, 1997.

QUADROS, R. M. de. PIZZIO A. L. *Língua Brasileira de Sinais IV*. UFSC, Florianópolis, 2009. In: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/linguaBrasileiraDeSinaisIV/assets/619/TEXT0_BASE_-_LIBRAS_VIn.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2013.

PEARSON, D. P.; JOHNSON, D. D. *Teaching reading comprehension*. New York; Holt, Rinehart and Winston, 1978.

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Eliza E. R. Bernardo. A pesquisa participante e seus desdobramentos: experiências em organizações populares. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004*

ROGOFF, B. *Adult assistance of children's learning*. In: RAPHAEL, T. F. (ed.) *The contexts of school-based literacy*. New York; Random House, 1984.

ROJO, M. R. *Hacia una didáctica crítica*. Madri: Editorial La Muralla, 1997.

SALLES, Heloisa M. M. Lima. *et. al... Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica* Vol. 1 2ª edição. Brasília, MEC, SEESP. 2007.

SALLES, Heloisa M. M. Lima. *et. al... Ensino de língua portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica* Vol. 2 2ª edição. Brasília, MEC, SEESP. 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTOS, D., FERREIRA-BRITO, I. *Coesão e coerência em escrita de surdos*. Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL – Linguística. Volume II. S/D.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo; Plexus Editora, 2001.

SILVA, R. C. Cruz. *Redação para concursos e vestibulares*. São Paulo; Editora Digerati, 2008.

SMITH, F. *Leitura significativa* 3ª ed. Tradução de: Beatriz A. Neves. Porto Alegre, Atmed, 1999.

SILVA, A. C. da; NAMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre; Mediação, 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. De Cláudia Shilling – 6.ed. – Porto Alegre,; Artmed, 1998.

_____. Las posibilidades de um modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. 1987b, p. 1-13, p. 39-40.

SOUZA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. Dissertação de mestrado. Disponível em:

<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>.

Pesquisa realizada em 28 de abril de 2012.

STAKE, R.E. Case Studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry*. Londres: Sage Publications, 1998.

TAGLIEBER, Vilson J. *A leitura na língua estrangeira*. In: Tópicos de Linguística Aplicada: *O ensino de línguas estrangeiras*. H. Bohn& P. Vandresen (Org). Florianópolis: Editora da UFSC. Série didática, 1988, pp.237-257.

TAVARES, K. C. A. *O uso da introspecção: da técnica da pesquisa para o ensino de leitura*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 1993. 239 p. mimeo. Dissertação de Mestrado em Letras Anglo-Germânicas.

TEDESCO, M. T. V. A. *Analisando a produção textual - A estrutura argumental*. Espaço (INES), Rio de Janeiro, v. 15, 2001.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

UR, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VAN DIK, T. A. *La ciência Del texto*. Barcelona: Paidós, (ed. original, 1978), 1983.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo; Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo; Martins Fontes, 2002.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo; Martins Fontes, 2004.

VIOTTI, E. C.. *Introdução aos estudos linguísticos*. 2007. http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTTO_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf. Pesquisa realizada em 28/10/2012.

WEIGLE, Sara Cushing. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WIDDOWSON, H. G. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Resumo — “Questões gerais sobre tradução”

Disciplina: Fundamentos da Tradução e da Interpretação

Livro: Introdução aos Estudos da Tradução

Título: 1. Questões gerais sobre tradução

Páginas: 1-3.

1. O livro mostra o objetivo de conceitualizar a palavra 'tradução' e sua história com as definições apresentadas em obras referenciais e nos principais autores que pesquisaram deste tema.
2. Etimologicamente, a palavra traduzir significa 'transferir, transpor, conduzir além, revelar, explicar, manifestar, trasladar de uma língua para outra'. Mas, este termo em geral também pode ser definido no sentido de "passar de uma língua a outra".
3. A tradução dentro da mesma língua, operação conhecida como paráfrase que traduz no sentido. O pesquisador Jakobson denominou 'Tradução Intralinguística' e assim descrita por Octavio Paz (1914-1998) em "Traducción: literatura y literalidad":
4. aprender a falar é aprender a traduzir: quando uma criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para a sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas, e a história de todos os povos repete a experiência infantil (1990:9).
5. A tradução é a base de aprendizagem de qualquer língua como explica o autor Octavio Paz que a tradução dentro da mesma língua é aprender o significado das palavras.
6. A importância da tradução que existe há milha-^{três} mil anos.

res de anos e uma das mais antigas atividades do mundo desde na época da civilização, graças aos tradutores sempre contribuíram para a emergência, o enriquecimento e a promoção das línguas e literaturas nacionais, para o despertar de uma consciência coletiva de grupos étnicos e linguísticos, para obter novas ideias e valores, além de colaborar para a preservação do patrimônio cultural da humanidade.

APÊNDICE B: Resumo — “O papel do professor de línguas”

Disciplina: Linguística aplicada ao ensino de língua

Livro: Linguística Aplicada

Título: UNIDADE 4. O Papel do Professor de Língua

Páginas: 19-28a

1. Nos textos anteriores mostraram a importância do pensamento do sujeito como ser sociocultural que se constitui nas relações sociais. Enquanto, o conceito do papel do professor e da relação professor/aluno se referem a uma relação social determinada formada por um grupo social. A autora Zilda Giesuéli ressalta que não existe um sujeito pronto para interagir em suas relações sociais, mas sim um sujeito se aproximando nas relações sociais através de seus discursos e também discursos dos outros. O outro autor Hilário Bohn explica que a sociedade opera várias mudanças nos diversos níveis da atividade humana de modo que nos papéis do professor e do aluno na sala de aula que gera o desenvolvimento e construção do conhecimento e o tipo de interação que o professor ajudará melhor no ambiente escolar.

2. Nesta unidade apresenta alguns paradigmas teóricos no sentido como eles refletem na prática do professor e sua relação em sala de aula. E também retoma noções em seu foco histórico-teórico, compreendendo as diferenças entre um e outro. Na antiguidade clássica, os filósofos Platão e Aristóteles têm uma grande influência sobre o desenvolvimento da ciência. E na Idade Média, os representantes Santo Tomás de Aquino que garante a Deus todas as

respostas para compreensão do mundo e Santo Agostinho, que divulga a ilimitação entre a fé e a razão. Na visão tradicional, o conhecimento é contemplação que apresenta uma organização pré-definida. No Renascimento, rompe o autoritarismo das explicações divinas e privilegia-se a racionalidade contribuído por vários filósofos. Segundo Bronckart, a atividade filosófica é substituída por métodos científicos de pesquisa, então o sujeito é passivo e recipiente. Estas ideias influenciam no behaviorismo que tem como Frederic Skinner, que defende o conceito de que em todo comportamento existe mecanismo de controle por meio de reforço de estímulos capazes de provocar uma determinada ação como resposta.

3. O autor Ferdinand de Saussure idealizou o Estruturalismo na produção linguística. Em consequência disso, o Leonard Bloomfield foi representante do estruturalismo. Neste paradigma estruturalista, os estudos da língua sempre foram centrados na língua por ela mesma e seu objetivo maior era descrever os diversos sistemas linguísticos.

4. Nesta concepção, um professor que acredita ter a autoridade e a propriedade do novo saber e que o aluno só é capaz da repetição deste novo conhecimento buscado de um modelo ideal de sujeito, representando pela homogeneidade. A autora Geauel destaca o aspecto do trecho da citação de Skliar (1998) que podemos considerar a possibilidade de múltiplas identidades surdas, ou seja, elas são heterogêneas e apresentam diferentes facetas.

5. O linguista Noam Chomsky retoma as ideias mentalistas e revolucionaria o método do estudo da língua. A gramática gerativa de Chomsky apresenta o conceito de homogeneidade inadequado, resalta Strogensky. A concepção de Coracini surge nos métodos de ensino de línguas, uma abordagem comunicativa que apresenta diferenças paradigmáticas da linguística conceituando a linguagem como instrumento de comunicação e de sujeito dotado e razão e capaz de atingir a consciência, o controle do processo de ensino-aprendizagem.

6. O autor Paulo J. Rueda Strogenski apresenta a perspectiva do Michel Pêcheux que quando o participante estiver numa situação de comunicação, o sujeito sofre no processo de assujeitamento, pois assume o vocabulário e as estruturas próprias de uma instituição, mas também as próprias estratégias comunicativas inerentes a ela e seu texto também assume ideias, vocabulário e estruturas preexistentes. No olhar que reflete as estruturas definidas, que apresentam mudanças previsíveis e não dá maior atenção ao papel individual do sujeito na produção da linguagem.

7. Por tudo isso, o professor não deverá depender de uma determinada metodologia, pois nenhuma por si só daria conta da heterogeneidade do universo de nossos alunos. É o dever da escola e do professor criar condições para a inovação, para a autoconstrução. O professor precisa aproximar-se dos alunos e garantir um ambiente de aproximação, também entre seus alunos, percebê-los como vozes 

70

propostas de intervenção no processo de aprendizagem

APÊNDICE C: Redação em Libras — Texto em português

Artigos científicos em Libras

1. Na Universidade Federal de Santa Catarina surgiu um projeto de Vídeo Registro em Libras que tem objetivo de receber e registrar vídeos científicos em Libras dos alunos surdos acadêmicos e a dificuldade deles de fazer a publicação de artigos em Português.

2. Esse projeto foi fundado por pesquisador e professor do curso de Letras/Libras chamado Rodrigo Rosso. Antes de criar o projeto, o professor pesquisou em várias universidades para fazer um levantamento de quantidade dos artigos científicos escritos em Língua Portuguesa produzidos por universitários surdos. O resultado da investigação expõe que teve escassez de autores surdos fazer os artigos em virtude da sua segunda língua que é a Língua Portuguesa.

3. Isso foi preocupante da maioria dos estudantes surdos não publicar seus artigos. Então, o Rosso implantou o projeto de Vídeo Registro em Libras para desbloquear a produção de artigos científicos da pessoa surda. Para fazer o vídeo artigo é preciso obedecer as normas da ABNT adaptadas em Libras, por exemplo a cor do vestuário e do fundo, a limitação da medida do ângulo e do tempo, conforme implantadas pela equipe do projeto.

4. Enfim, o vídeo artigo em Libras é importantíssimo aos alunos surdos se desenvolverem na vida acadêmica. E não somente aos surdos também serve para pessoa ouvinte, pois a Língua Oral e simultaneamente os alunos surdos e ouvintes possam difundir a valorização da Língua de Sinais para a sociedade que não conhece essa língua.

APÊNDICE D: Redação em Libras — Glosa

Redação em Libras

g() = gestos

[?] = não sei ou não entendi

+ = repetição

TEMA ARTIGO CIENCIA LINGUA SINALIZADA · INDIVIDUO PESQUISA RESPONSÁVEL INDIVÍDUO DELE · TRABALHAR UFSC · ELE CRIAR GRUPO PROJETO ORGANIZAR NOME · V-I-D-E-O · R-E-G-I-S-T-R-O · VIDEO-REGISTRO · ELE CRIAR ESTE GRUPO ESTE PROJETO ORGANIZAR OBJETIVO O-QUE · É ABRIR DENTRO FACULDADE · ALUNO INDIVÍDUOS SURDO ELES DIFÍCIL LIMITE PUBLICAR FAZER ARTIGO CIÊNCIA PORTUGUÊS · ELE ABRIR · TEM ARTIGO CIÊNCIA LINGUA-SINAIS FILMAR LINGUA-SINAIS · ELE ABRIR INDIVÍDUOS ALUNO SURDO FACULDADE · ANTES INDIVÍDUO HOMEM PESQUISA RESPONSÁVEL CRIAR ARTIGO-REGISTRO · ORGANIZAR PROJETO · ELE INDIVÍDUO TRABALHAR DELE UFSC · ELE INDIVÍDUO É PROFESSOR CURSO LETRAS-LIBRAS ELE NOME · R-O-D-R-I-G-O · R-O-S-S-O · SINAL RODRIGO · ELE INDIVÍDUO RODRIGO ANTES CRIAR ORGANIZAR PROJETO AINDA NADA ANTERIOR · ELE VER+ PROBLEMA DENTRO FACULDADE · QUALQUER FACULDADE VER+ PESQUISA SURDO · QUANTOS SURDOS FAZER PUBLICAR ARTIGO CIÊNCIA ESCRITA LINGUA PORTUGUÊS VER+ POUCO ALGUNS POUCO+ ALGUNS POUCO · VER PENSAR PESQUISA PORQUE POUCO · VER PROBLEMA MOTIVO L2 SURDO PORTUGUÊS DIFICIL LIMITE+ PUBLICAR ARTIGO CIÊNCIA · INDIVÍDUO RODRIGO COMEÇAR PREOCUPAR · g(xxx) COMO AJUDAR RESOLVER ESVAECER ELES SURDO VONTADE PRODUIZIR ESCREVER PUBLICAR ARTIGO DENTRO AREA FACULDADE · ELE PENSAR IMAGINAR IDEIA · ELE CRIAR O-QUE · É ORGANIZAR PROJETO AQUI UFSC · ORGANIZAR... ORGANIZAR PROJETO VIDEO-REGISTRO · VIDEO-REGISTRO · V-I-D-E-O VIDEO · R-E-G-I-S-T-R-O REGISTRAR · SINAL VIDEO-REGISTRO · CRIAR GRUPO CHAMAR PESSOAS INDIVIDUOS FORA FORMAR MESTRADO DOUTORADO TAMBÉM+ ALUNO SURDO FACULDADE PRÓPRIO UFSC LETRAS-LIBRAS · CHAMAR GRUPO TRABALHAR VOLUNTÁRIO DENTRO GRUPO NOVO ORGANIZAR PROJETO VIDEO-REGISTRO · VER DISCUTIR PORQUE AREA NOVA COMO · PORQUE ARTIGO CIÊNCIA SÓ LINGUA PORTUGUÊS ESCREVER PUBLICAR LINGUA-SINAIS NADA COMO · PENSAR IDEIA ELES FAZER VER · ESTE OBJETIVO VIDEO-REGISTRO · OBJETIVO O-QUE · ABRIR INDIVIDUO ALUNO SURDO AREA DENTRO AREA FACULDADE SOCIEDADE AREA TAMBÉM FORA OBJETIVO O-QUE · ELES PENSAR ELES OLHAR PENSAR O-QUE · ELES... ELES LIMITE ABRIR LIMITE-NÃO QUEBRAR · LIMITE ABRIR · LIMITE ABRIR ELES ALUNO SURDO DENTRO AREA FACULDADE POSSÍVEL PODER FAZER ARTIGO CIÊNCIA PUBLICAR O-QUE FILMAR LINGUA-SINAIS · SÓ LINGUA-SINAIS DIRETO · LINGUA-SINAIS · ELES POSSÍVEL LIVRE PRODUÇÃO LINGUA-SINAIS · EXEMPLO IGUAL IGUALAR ESCREVER ARTIGO ESCREVER QUALQUER LINGUA POSSIVEL IGUALAR · EXEMPLO PODE TEMA PRODUÇÃO LINGUA-SINAIS FILMAR · EXEMPLO AREA LISTA1 DISCUSSÃO · LISTA2 AREA ENSINO · LISTA3 AREA SAÚDE · LISTA4 EXEMPLO CIÊNCIA · DIFERENTES · ELES POSSÍVEL PORQUE ELES PRECISAR IGUALAR · POR-ISSO ELES ANTES ELES GRUPO ORGANIZAR VIDEO-REGISTRO · ELES PROJETO ESTE

DISCUTIR GRUPO DISCUTIR COMO ADAPTAR DIRETO LINGUA-SINAIS FILMAR · ELES CRIAR
 REGRA PRÓPRIO LINGUA SINALIZADA FILMAR TUDO · TER TAMBÉM REGRAS PRÓPRIO
 LINGUA-SINAIS FILMAR · ELES ORGANIZAR COMEÇAR DESENVOLVER CONSEGUIR DEPOIS
 DIVULGAR INFORMAR REGRA · COMO É PESSOA INDIVDUOS SURDO AREA FACULDADE
 MESTRADO DOUTORADO QUER PUBLICAR ARTIGO CIÊNCIA · POSSÍVEL FAZER DELE TEMA
 DELE INDIVDUO ALUNO SURDO OU FORA FORMAR PODER FAZER DELE FAZER VIDEO DELE
 LINGUA SINAIS · PRODUÇÃO-LINGUA-SINAIS FILMAR SLAVAR DEPOIS ENVIAR-ME ESTE
 RESPONSÁVEL ESTE GRUPO VIDEO-REGISTRO UFSC · ENVIAR-ME · ELES GRUPO AREA UFSC
 VER AVALIAR CORRIGIR CERTO DEPOIS ENVIAR INTERNET DIVULGAR PUBLICAR · VOCÊ SÓ
 LIVRE NÃO · ESTE ANTES GRUPO COMO FAZER PUBLICAR ARTIGO VIDEO TER REGRA SÓ
 LINGUA-SINAIS CONTEÚDO LINGUA-SINAIS NÃO · TER TAMBÉM O-QUE · TER REGRA ROUPA
 FUNDO CABELO · COMO EM-PÉ MEDIDA-HORIZONTAR MEDIDA-VERTICAL QUADRADO ·
 EXEMPLO MEDIDA-BRAÇOS-RETOS-VERTICAL LATERAL-COTOVELO-ESQUERDO LATERAL-
 COTOVELO-DIREITO ALTURA-CABEÇA MEDIDA TRÊS-DEDOS-ACIMA FRENTE CLARO · FUNDO
 COR SEMPRE BRANCO · OBJETIVO AREA GRUPO ESCOLHER COMBINAR ESCOLHER COR ·
 PORQUE MAIORIA VER IMAGEM MELHOR · DIFERENTES TER PRECISAR · SI INDIVÍDUO
 ALUNO SURDO QUER VONTADE PUBLICAR LINGUA-SINAIS FILMAR ARTIGO CIÊNCIA · ELES
 PRECISAR ANTES PRECISAR ENTRAR INTERNET WWW UFSC CONHECER PRIMEIRO APRENDER
 LER REGRAS R-E-G-R-A REGRAS+ COMO FAZER ARTIGO CIÊNCIA PRÓPRIO LINGUA-SINAIS
 FILMAR · ANTES LER+ APRENDER FACIL[?] ORIENTAR-ME DEPOIS FAZER PRODUÇÃO
 OBEDECER COR ROUPA COISAS · REVISAR ANTES SUPERIOR ANTES EXPLICAR ESTE
 IMPORTANTE · ARTIGO CIÊNCIA VIDEO IMPORTANTE O-QUE · ESTE IMPORTANTE AJUDAR
 SOCIAL AREA SURDO AREA FACULDADE IMPORTANTE O-QUE · PORQUE ELES SURDO PODER
 O-QUE · PRODUZIR ESTE POSSÍVEL AJUDAR INCENTIVAR BRASIL TAMBÉM MUNDO AREA ·
 AJUDAR SURDO POSSIVEL SURDO PODER PESQUISAR INVESTIGAR DADOS · POSSIVEL ESTE
 FAZER PUBLICAR ARTIGO VIDEO CIÊNCIA FILMAR LINGUA-SINAIS · DADOS PUBLICAR
 INFORMAR DIVULGAR · PORQUE ESTE POSSIVEL AJUDAR SURDO INDIVDUO ALUNO DENTRO
 AREA FACULDADE · POSSIVEL FUTURO FAZER MAIS FÁCIL ENTRAR MESTRADO DOUTORADO
 SOMAR P-O-N-T-O-S · TAMBÉM MAIS FÁCIL AJUDAR O-QUE · INDIVDUO SURDO FUTURO
 VONTADE FAZER INSCRIÇÃO DISPUTA PRINCIPAL[?] · FAZER INSCRIÇÃO CONCURSO PROVA
 CONCURSO C-O-N-C-U-R-R-S-O CONCURSO · ESTE POSSIVEL PORQUE VER TER ARTIGO PRONTO
 PUBLICAR TER MAIS FACIL SOMAR P-O-N-T-O-S · MAIS FACIL ENTRAR · ESTE AJUDAR
 INDIVDUO SURDO DESENVOLVER DENTRO FACULDADE · PORQUE FAZER PESQUISAR DADOS
 ABRIR-MENTE+ APRENDER DENTRO DESENVOLVER DENTRO AREA FACULDADE · MAS SÓ...
 MAS SÓ SURDO PODER FAZER OBJETIVO ESTE OBJETIVO FAZER SÓ SURDO ARTIGO CIÊNCIA
 PUBLICAR VIDEO FILMAR LINGUA-SINAIS · NÃO · QUALQUER PESSOA OUVINTE PODER FAZER
 · SURDO OUVINTE QUALQUER · ESTE OUVINTE INDIVDUO PESSOA OUVINTE PODE ESCOLHER
 LISTA2 ESCOLHER · SÓ MAS OUVINTE NÃO · SURDO TER VONTADE PORTUGUÊS PODE
 TAMBÉM LINGUA ESCREVER DEIXAR PODER · MAS OUVINTE TAMBÉM PODER FAZER ELES
 OUVINTE ESCOLHER · EXEMPLO OUVINTE NÃO QUER PORTUGUÊS ESCREVER LINGUA
 ESCREVER QUALQUER LINGUA ESCREVER FALAR · ELE OUVINTE RESOLVER QUER ESCOLHER
 FAZER ARTIGO CIÊNCIA HORA LINGUA-SINAIS FILMAR LINGUA-SINAIS VIDEO · ESTE PODER
 ESTE IMPORTANTE · PORQUE ESTE LINGUA-SINAIS TER VALOR · QUALQUER IGUALAR
 LINGUA ESCREVER FALAR · QUALQUER OUTRO · QUALQUER LINGUA ESCREVER FALAR ·
 IGUALAR LINGUA-SINAIS VALOR ·

APÊNDICE E: Resumo — “O português no mundo” — Texto inicial

O português no mundo

1. No texto, contém quadro que mostra algumas línguas faladas no mundo, por exemplo, no ramo Germânico possui várias línguas como alemão, dinamarquês, flamengo, inglês, islandês, holandês, sueco, etc. E em outro ramo Românico (Latim), catalão, espanhol, francês, italiano, português e outros. Ambos pertencem a Família Indo-Europeia. No ramo germânico, o maior número de falantes é a língua inglesa com 300 milhões de habitantes localizado na América do Norte, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia. E no outro ramo, é a língua espanhola contando 200 milhões de pessoas situado na América Latina e Espanha. Apesar do grande número de línguas faladas atualmente no mundo, metade da população mundial fala apenas quinze línguas.

2. Segundo autor Rodrigues, no final do século XV, havia em torno de 1175 línguas indígenas faladas no Brasil se considerarmos essas línguas. Atualmente, restam 180 línguas indígenas diferentes faladas no Brasil, as quais pertencem a mais de 20 famílias linguísticas.

3. A autora Silva apresenta o Português que é a língua oficial e majoritária no Brasil, em Portugal e nas ilhas atlânticas da Madeira, dos Açores e de São Miguel. Alguns países da África têm o português como língua oficial, embora, em conjunto, as línguas nativas sejam majoritárias. Na Ásia, o português é falado em alguns países e na Oceania a língua é falada em Timor Leste. Assim como, há ainda as chamadas línguas crioulas que são derivadas do português. Tais línguas surgiram como línguas francas com o propósito

de permitir o comércio entre falantes do português e de outras línguas. As línguas crioulas derivadas do português se encontram em várias ilhas dos países da África, alguns países da Ásia e uma região da Oceania.

APÊNDICE F: Resumo — “O português no mundo” — Texto final retextualizado

O português no mundo

1. No texto, contém quadro que mostra algumas línguas faladas no mundo, por exemplo, no ramo Germânico possui várias línguas como alemão, dinamarquês, flamengo, inglês, islandês, holandês, sueco e outros. Neste ramo apresenta a língua inglesa possuindo o maior número de falantes com 300 milhões de habitantes localizado na América do Norte, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia. E no outro ramo Românico (Latim), catalão, espanhol, francês, italiano, português e outros. Do mesmo modo, a língua espanhola possui maior número de falantes contando 200 milhões de pessoas situadas na América Latina e Espanha. Ambas pertencem a Família Indo-Europeia. Apesar do grande número de línguas faladas atualmente no mundo, metade da população mundial fala apenas quinze línguas.

2. Segundo autor Rodrigues, no final do século XV, havia em torno de 175 línguas indígenas faladas no Brasil, desse total, atualmente restam 180 línguas diferentes faladas no Brasil, as quais pertencem a mais de 20 famílias linguísticas.

3. A autora Silva apresenta o Português que é a língua oficial e majoritária no Brasil, em Portugal e nas ilhas atlânticas da Madeira, dos Açores e de São Miguel também em alguns países da África têm o português como língua oficial embora, em conjunto, as línguas nativas sejam majoritárias. Na Ásia o português é falado em alguns países e na Oceania a língua é falada em Timor Leste também há ainda as chamadas línguas crioulas

que são derivadas do português. Tais línguas surgiram como línguas francas com o propósito de permitir o comércio entre falantes de português e de outras línguas e se encontram em várias ilhas dos países da África, alguns países da Ásia e uma região da Oceania.

APÊNDICE G: Resumo — “Organização fonológica da língua de sinais” — Texto inicial

Organização fonológica da língua de sinais

1. A língua de sinais chama-se modalidade que é gestual-visual ou espacial-visual, pois a informação linguística é captada pelos olhos e produzida, pelas mãos, a diferença entre a língua de sinais e a língua oral é a relação da modalidade que é percepção e produção. Esses termos são tratados na fonologia ao estudo dos elementos básicos da língua de sinais.
2. No passado, para evitar desprezar dois tipos diferentes de sistema linguístico, Stokoe (1960) propôs o termo “Quirema”, que significa unidades dos sinais tratam-se configuração de mãos, locação e movimento, e outro termo “Quirologia”, combinação do estudo da língua de sinais. Outros pesquisadores, incluindo Stokoe (1978) usaram os termos “Fonema” e “Fonologia”, devido a sua mudança argumenta-se que a língua de sinais é uma língua natural relacionada com a base linguística assemelhada à língua oral, apesar da diferença de modalidade entre língua de sinais e língua oral é sinais e fala (KLLMA e BELLUGI, 1979 e outros autores).
3. Os articuladores primários da língua de sinais são as mãos que se movimentam no espaço em frente do corpo determinado ponto de locação no espaço.
4. Um sinal pode ser produzido com uma mão ou duas mãos. Produzir o mesmo sinal com uma mão tanto a direita quanto a esquerda, não sofre mudança de significado. Esse exemplo de sinalizar com uma mão tem relação com a típica das mãos dominantes que a pessoa seja destra ou canhota, também ocorre e apresenta as restrições relacionadas com o tipo e interação das duas mãos. 

APÊNDICE H: Resumo — “Organização fonológica da língua de sinais” — Texto final retextualizado

Organização fonológica da língua de sinais

1. A língua de sinais chama-se modalidade que é gestual-visual ou espacial-visual, pois a informação linguística é captada pelos olhos e produzida, pelas mãos, a diferença entre a língua de sinais e a língua oral é a relação da modalidade que é percepção e produção. Esses termos são tratados na fonologia ao estudo dos elementos básicos da língua de sinais.
2. No passado, para evitar desprezar dois tipos diferentes de sistema linguístico, Stokoe (1960) propôs o termo “Quirema”, que significa unidades dos sinais tratam-se configuração de mãos, locação e movimento, e outro termo “Quirologia”, combinação do estudo da língua de sinais. Outros pesquisadores, incluindo Stokoe (1978) usaram os termos “Fonema” e “Fonologia”, devido a sua mudança argumenta-se que a língua de sinais é uma língua natural relacionada com a base linguística assemelhada à língua oral, apesar da diferença de modalidade entre língua de sinais e língua oral é sinais e fala (KLIMA e BELLUGI, 1979 e outros autores).
3. Os articuladores primários da língua de sinais são as mãos que se movimentam no espaço em frente do corpo determinado ponto de locação no espaço.
4. Um sinal pode ser produzido com uma mão ou duas mãos. Produzir o mesmo sinal com uma mão tanto a direita quanto a esquerda, não sofre mudança de significado. Esse exemplo de sinalizar com uma mão tem relação com a típica das mãos dominantes que a pessoa seja destra ou canhota, também ocorre e apresenta as restrições relacionadas com o tipo e interação das duas mãos. 

APÊNDICE I: Atividade com conectivos

Atividades com conectivos:

Ela estuda e trabalha. (aditivo)

Ela estuda, mas não trabalha. (adversativo)

ou ela estuda ou trabalha. (alternativa)

Ela estudou com dedicação, portanto deverá ser aprovada. (conclusivo)

Vamos estudar, porque as provas começam amanhã. (explicativo)

Ela deverá ser aprovada, já que estudou com dedicação. (causa)

Ela é tão estudiosa quanto a maioria dos alunos. (comparativo)

Ela não foi aprovada, apesar de que tenha estudado com dedicação.

(concessivo)

Ela pode ser aprovada, se estudar com dedicação. (condicionais)

É necessário estudar com dedicação, para que se obter aprovação.

(finalidade)

Ela deixou de estudar com dedicação, quando foi aprovada.

(temporal)

Ela estudava tanto, que pouco tempo tinha para dedicar-se à família. (consecutiva)

Fonte consultada: <http://www.infoescola.com/portugues/conectivos/>

Atividades com conectivos

1. Não fomos à festa porque choveu.
2. Foi ao banheiro logo que chegou em casa (temporal).
3. Se minha prova for na sexta-feira, sábado irei ao encontro de TILS. (condição)
4. Mesmo chover iremos à missa domingo. (condição)
5. Maria foi ao médico na FCEE e depois à UFSC almoçar.
6. Ontem a água do chuveiro estava pouco quente desde segunda-feira.
7. Preciso estudar para a prova, por isso não irei à piscina hoje.
8. Breno estuda muito, portanto deverá ter boas notas nas disciplinas.
9. O Cruzeiro perdeu o título mineiro para o Atlético, apesar de que tenha bons jogadores.
10. Paulo foi na fonoaudióloga no HU, fez audiometria, porém não conseguiu o laudo médico

Fonte consultada: <http://www.portugues.com.br/redacao/os-conectivos-como-elementos-coesao-uma-analise-minuciosa.html>

Atividades com conectivos

Complete as lacunas com conectivos mais apropriados para cada enunciado.

Pode consultar o texto e o professor.

1. Pedro tinha dinheiro, mas não comprou o presente.
2. Ou estuda ou trabalha.
3. A árvore caiu, porque a chuva foi forte.
4. O pneu está furando fácil, porque é velho.
5. João gosta de Maria, por isso ele vai sempre à casa dela.
6. João disse que pagaria a conta, se Pedro cumprisse a promessa.
7. As garotas de Copacabana são tão bonitas quanto as do Recife.
8. O aluno estudou muito, a fim conseguir boa nota na prova.
9. Ela estuda e trabalha.
10. Ela estudou com dedicação, portanto deverá ser aprovada.
11. Ela deverá ser aprovada, pois estudou com dedicação.
12. Ela pode ser aprovada, se estudar com dedicação.
13. Ela viajou, quando terminou os estudos.
14. Maria estudava tanto, por causa disso pouco tempo tinha para dormir.
15. Esforçou-se bastante, mesmo assim não obteve sucesso no trabalho.
16. Ela não foi aprovada embora tenha estudado com dedicação.
17. Pedro comprou um carro e uma casa. (aditiva)
18. A encomenda deve estar por chegar, pois a compra foi feita à mais de um mês. (conclusiva)
19. Se você tiver, me empresta cinco centavos. (condição)

O Brasil ainda vai tornar-se um país desenvolvido porque o povo, pouco a pouco, aumenta seu grau de cultura e de consciência nacional.

O Brasil ainda vai tornar-se um país desenvolvido devido ao o povo que, pouco a pouco, aumenta seu grau de cultura e de consciência nacional.

O Brasil ainda vai tornar-se um país desenvolvido, pois o povo, pouco a pouco, aumenta seu grau de cultura e de consciência nacional.

Em consequência do povo, pouco a pouco, aumentar seu grau de cultura e de consciência nacional, o Brasil ainda vai tornar-se um país desenvolvido.

Uma vez que o povo, pouco a pouco, aumenta seu grau de cultura e de consciência, o Brasil ainda vai tornar-se um país desenvolvido.

Como o povo, pouco a pouco, aumenta seu grau de cultura e de consciência, o Brasil ainda vai tornar-se um país desenvolvido.

Não haverá problemas de falta de carne este ano porque os estoques efetivamente aumentaram.

Não haverá problemas de falta de carne este ano pois os estoques efetivamente aumentaram.

Não haverá problemas de falta de carne este ano já que os estoques efetivamente aumentaram.

Não haverá problemas de falta de carne este ano uma vez que os estoques efetivamente aumentaram.

Como os estoques efetivamente aumentaram, não haverá problemas de falta de carne este ano.

Visto que os estoques efetivamente aumentaram, não haverá problemas de falta de carne este ano.

Fonte: <http://exerciciosestruturais.blogspot.com.br/2010/11/conectivos-substituicao.ht>. Pesquisa realizada em: 12 de outubro de 2012.

APÊNDICE J: Atividade de respostas a perguntas formuladas

ATIVIDADES DE LEITURA E EXPRESSÃO ESCRITA

Atividade 1

NUTRIÇÃO

Nutrição é um processo biológico que faz parte do aprendizado durante grande parte do período de estudo básico e em nível secundário, assim como em muitos cursos de nível de graduação e pós-graduação, em áreas como biomedicina, medicina, enfermagem, biomedicina, farmácia, biologia, agronomia, zootecnia, e nutrição entre outras.

No domínio da saúde e medicina (e também veterinária), a **nutrição** é o estudo das relações entre os alimentos ingeridos, doenças ou o bem-estar do homem ou animais.

A nutrição pode ser feita por via oral, ou seja, pela maneira natural do processo de alimentação, ou por modo especial. No modo especial temos a nutrição enteral e a nutrição parenteral. A primeira ocorre quando o alimento é colocado diretamente em uma área do tubo digestivo (geralmente o estômago ou o jejuno) através de sondas que podem entrar pela narina ou boca ou por um orifício feito por cirurgia diretamente no abdômen do paciente, juntamente com outro orifício gastro-intestinal usado no processo digestivo. A nutrição parenteral é a que é feita quando o paciente é alimentado com preparados para administração diretamente na veia, não passando pelo tubo digestivo (como o soro nas veias, quando se está impossibilitado de ingerir alimentos via oral).

A boa nutrição depende de uma dieta regular e equilibrada - ou seja, é preciso fornecer às células do corpo não só a quantidade como também a variedade adequada de nutrientes importantes para seu bom funcionamento. Os guias alimentares mais conhecidos são as pirâmides alimentares.

Todo ser vivo precisa se alimentar para sobreviver e se reproduzir. Mas, na espécie humana, a imensa capacidade de se adaptar a vários tipos de alimento - que faz do *Homo sapiens* a espécie de hábitos alimentares mais diversificados do planeta - foi fundamental para a sua evolução. Estudos indicam que um dos principais fatores que levaram nossos ancestrais a se distanciar da linhagem de seus parentes primatas foi a capacidade de se adaptar ao cardápio de diversos ambientes. Algumas teorias propõem, ainda, que o excepcional crescimento do nosso cérebro só se tornou possível graças à inclusão na dieta humana de alimentos protéicos e energéticos - particularmente, a carne. O uso do fogo também contribuiu para a

evolução da espécie. Cozidos, os alimentos ficam mais fáceis de ser digeridos e, por consequência, a absorção dos nutrientes é maior.

a) Em quais lugares se aprende sobre nutrição?

Os lugares que as pessoas aprendem sobre nutrição podem ser na área acadêmica e também no curso técnico. Além disso, a população acaba tendo conhecimento no dia-a-dia, por exemplo, pessoas que acessam revista, jornal, mídia, etc; pacientes nos consultórios de nutricionista.

b) Qual a diferença entre o aprendizado sobre nutrição dentro da família e durante o período de estudos ou nos manuais de nutrição?

A diferença do aprendizado na família é que, geralmente, as mães ensinam aos seus filhos que precisam comer folhas verdes, feijão, etc são bem para funcionamento de digestão; frutas cítricas para prevenir gripe. E no período de estudo ou nos manuais, professores, alunos e revistas científicas mostram explicando no nível técnico usando as palavras terminológicas, por exemplo, o professor ministra aula dizendo que os alimentos contêm vitamina chamada "ácido ascórbico", esse tipo de vitamina previne a doença como gripe.

c) De quantas formas pode ser feita a nutrição e quais são elas?

São duas formas que podem ser feita a nutrição, sendo por via oral e modo especial.

d) A laranja é uma fruta que contém nutrientes ricos em sais mineiras e vitamina. Como a laranja pode ser consumida/ingerida.

A laranja pode ser ingerida através por via oral, chupando-a ou tomando feito pelo suco.

e) De que depende a boa nutrição?

A boa nutrição depende de uma dieta regular e equilibrada, ou seja, é preciso fornecer às células do corpo não só a quantidade como também a variedade adequada de nutrientes importantes para seu bom funcionamento.

- f) Para que serve os guias alimentares?

Os guias alimentares servem para orientar o paciente a seguir o cardápio ideal, conforme ao seu IMC (Índice de Massa Corporal). E também ter uma alimentação saudável.

- g) A maioria dos animais se mantém basicamente com um único tipo de alimento. O ser humano, por sua vez necessita de uma combinação de vários tipos de alimentos ao mesmo tempo. Por que essa diferença?

Porque o ser humano tem a imensa capacidade de se adaptar a vários tipos de alimento — que faz do "Homo sapiens" a espécie de hábitos alimentares mais diversificados do planeta — foi fundamental para a sua evolução. E o animal depende de cada espécie viver no seu habitat se alimenta aquele alimento de seu ar.

- h) Qual o alimento que mais contribui com o crescimento do cérebro humano?

O alimento que mais contribui com o crescimento do cérebro humano é a carne.

- i) O fogo introduziu novos hábitos alimentares ao ser humano. Qual a consequência disso?

O recurso com uso do fogo é cozinhar os alimentos para serem mais fáceis de digerir e absorver mais nutrientes do que alimentos crus.

FONTE: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Nutri%C3%A7%C3%A3o>

Atividade 2

Hortaliças

Verduras e legumes são plantas ou parte de plantas que servem para o consumo humano, como folhas, flores, frutos, caules, sementes, tubérculos e raízes.

a) Relacione a segunda coluna pela primeira

- | | |
|-------------|------------------|
| | (1) Folhas |
| | (1) Flores |
| 1. Verduras | (2) Frutos |
| 2. Legumes | (1) Caules |
| | (2) Sementes |
| | (2) Tubérculos |
| | (1) Raízes |

A maioria das verduras e dos legumes são fontes de vitaminas, minerais e fibras. Destacando-se a vitamina C, vitaminas do complexo B, vitamina A (betacaroteno), presente nos vegetais amarelo e alaranjados. Nos minerais, destacam-se o ferro, cálcio, potássio e magnésio. Fibras solúveis e insolúveis também são encontradas.

De acordo com a parte comestível da planta, as verduras e os legumes podem ser classificados em: folhas, semente, raízes e tubérculos, bulbos, flores e caules.

b) Com relação à presença da Vitamina C nas verduras e nos legumes. Quais frutas possuem esse nutriente?

Acidula, laranja, maçã, kiwi, abacaxi, toranja,
mixirica, tomate, lima, limão e carambola

c) Relacione a segunda coluna pela primeira:

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. Tubérculos | (5) Brócolis |
| 2. Semente | (8) Couve |
| 3. Raiz | (3) Mandioca |
| 4. Bulbos | (7) Tomate |
| 5. Flor | (6) Palmito |
| 6. Caule | (2) Ervilha |
| 7. Fruto | (4) Rabanete |
| 8. Folha | (1) Cebola |

- d) Explique qual critério você usou para fazer a relação das colunas.

Eliminei alguns termos da primeira coluna que não conheço, em seguida, comecei resolver a relação. Posteriormente, restou duas palavras que não sei, daí fiz essas que eu acho.

FONTE: <http://www.sonutricao.com.br/conteudo/guia/hortalicas.php>

Atividade 3

Curso de Nutrição

A maioria das disciplinas do currículo básico ^é da área médica, como fisiologia, anatomia e bioquímica. Mas boa parte do curso é dirigida à formação profissional, com aulas teóricas e práticas sobre qualidade nutricional dos alimentos, educação e higiene alimentar e avaliação nutricional. Nas aulas práticas, o aluno aprende técnicas de preparo e conservação dos alimentos e investiga as transformações que eles sofrem. As disciplinas de patologia, farmacologia, dietoterapia e microbiologia dos alimentos complementam a formação profissional. O estágio é obrigatório, assim como o trabalho de conclusão de curso.

- a) A maioria das disciplinas do curso é da área de medicina. Que relação existe entre medicina e nutrição? (Opinião)

A relação entre medicina e nutrição é que os alimentos têm seus nutrientes para a função do corpo humano como metabolismo e digestão. E também investigar as possibilidades de doenças ao ingerir alimentos deteriorados ou mal lavados e de cada tipo de alimento se previne várias doenças.

- b) Qual o objetivo das aulas práticas?

O objetivo é o aluno ter aprendizagem técnica como preparar e conservar os alimentos e investigar as transformações que eles sofrem.

- c) Estágio e trabalho de conclusão de curso são obrigatórios, ou apenas o estágio? Por quê?

Apenas o estágio, porque há o conectivo "assim como" no contexto da frase que compara o trabalho de conclusão do curso.

FONTE: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/saude/nutricao-687250.shtml>

Atividade 4

A **alimentação** é o processo pelo qual os organismos obtêm e assimilam alimentos ou nutrientes para as suas funções vitais, incluindo o crescimento, movimento, reprodução e manutenção da temperatura do corpo.

a) Qual seria funções vitais do organismo?

Crescimento, movimento, reprodução e manutenção da temperatura do corpo.

b) O que ocorre com o organismo humano quando a alimentação é inadequada?

O organismo pode ocorrer mal funcionamento de digestão e metabolismo surgindo várias doenças.

Na linguagem veterinária alimentação é o conjunto de hábitos e substâncias que o homem usa, não só em relação às suas funções vitais, mas também como um elemento da sua cultura e para manter ou melhorar a sua saúde.

c) O texto apresenta três papéis da alimentação na vida do homem. Quais são?

Função vital; elemento da sua cultura; manter ou melhorar a sua saúde.

d) O "feijão tropeiro", que é um prato típico de Minas se enquadra em qual papel? Elemento da cultura. Considerando que seus ingredientes são necessários ao papel? Elemento da cultura,

porque os mineiros têm hábito de alimentar o "feijão tropeiro". Esse prato típico também pode apresentar o papel de função vital se ingerir moderadamente, por causa das carnes suínas contidas no prato.

Lobismo

Para objetivos dietéticos, religiosos ou da medicina alternativa, muitas pessoas escolhem consumir mais comida que o necessário, mesmo depois de estarem confortavelmente saciadas. Práticas como esta são chamadas de lobismo (em competições, ingestão competitiva), já que o lobo faz o mesmo. O lobismo pode

levar obesidade ou má-nutrição se o alimento ou substância consumidos exaurirem os estoques nutricionais do corpo. Lobismo crônico pode também ser um sinal da hiperfagia.

E) Por que essa prática alimentícia se chama lobismo?

Porque o lobo também consome mais comida que o necessário, mesmo depois de estarem comportavelmente saciada, por isso denominou-se "lobismo" para humano que faz o mesmo.

F) Quais as consequências do lobismo para o organismo humano?

O lobismo pode levar a obesidade ou má-nutrição se o alimento ou substância consumido(a) exaurirem os estoques nutricionais do corpo. Lobismo crônico pode também ser um sinal da hiperfagia.

FONTE: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alimenta%C3%A7%C3%A3o> – 28/01

Atividade 5

Alimentação saudável

Ter uma boa alimentação é sinônimo de vida saudável. Por meio da Política Nacional de Alimentação e Nutrição, o governo incentiva a população a ter bons hábitos e conscientiza sobre os riscos de doenças causadas pela ingestão prolongada de alguns tipos de produtos.

a) De que maneira o governo busca promover uma alimentação saudável para a população?

O governo busca promover as indústrias a produzir os alimentos sem gordura trans e menos açúcar.

Muitos componentes da alimentação dos brasileiros são associados ao desenvolvimento de doenças, como o câncer, problemas cardíacos, obesidade e outras enfermidades crônicas, como o diabetes. Por isso, alimentos ricos em gorduras, como carnes vermelhas, frituras, molhos com maionese, leite integral e derivados, bacon, presuntos, salsichas, linguiças, mortadelas, entre outros, devem ser ingeridos com moderação.

a) Porque alimentos gordurosos devem ser ingeridos com moderação?

Porque se ingerir esses alimentos gordurosos em excesso, causa doenças aos seres humanos, como o câncer, problemas

cardíacos, obesidade e outras enfermidades crônicas, por exemplo o diabetes, hiperarterial, etc.

Vida saudável

A adoção de uma alimentação saudável previne o surgimento de doenças crônicas e melhora a qualidade de vida. Frutas, verduras, legumes e cereais integrais contêm vitaminas, fibras e outros compostos, que auxiliam as defesas naturais do corpo e devem ser ingeridos com frequência.

- b) Por quê as frutas, verduras legumes e cereais integrais auxiliam na prevenção de doenças?

Porque esses alimentos contêm vitaminas, fibras e outros compostos que auxiliam as defesas naturais do corpo.

As fibras, apesar de não serem digeridas pelo organismo, ajudam a regularizar o funcionamento do intestino, reduzindo o tempo de contato de substâncias nocivas com a parede do intestino grosso.

- c) Qual prato você tem em seu cardápio diário, mesmo que não seja freqüente que supre essa função?

Feijão.

Os bons hábitos alimentares vão funcionar como fator protetor se forem adotados ao longo da vida. Nesse aspecto devem ser valorizados e incentivados antigos hábitos alimentares do brasileiro, como o consumo de arroz com feijão.

- d) Muitas pessoas se habituaram a tomar suas refeições a base de lanches prontos (McDonalds, Habib's, Bob's) são nocivos à saúde. Por quê?

Porque hoje em dia, a tecnologia está se evoluindo cada vez mais que agiliza o tempo, por isso a população busca se alimentar a comida rápida para obter mais tempo no trabalho e estudo. E também os alimentos como "fast food" são deliciosos.

O Ministério da Saúde lançou o Guia de Alimentação Saudável. Na publicação estão os dez passos para uma alimentação saudável. São eles:

- 1• Coma feijão com arroz todos os dias ou, pelo menos, cinco vezes por semana. Este prato brasileiro é uma combinação completa de proteínas e faz bem à saúde.
- 2• Consuma diariamente três porções de leite e derivados e uma porção de carnes, aves, peixes ou ovos. Retirar a gordura aparente das carnes e a pele das aves antes da preparação torna esses alimentos mais saudáveis
- 3• Consuma, no máximo, uma porção por dia de óleos vegetais, azeite, manteiga ou margarina.
- 4• Evite refrigerantes e sucos industrializados, bolos, biscoitos doces e recheados, sobremesas e outras guloseimas como regra da alimentação.
- 5• Diminua a quantidade de sal na comida e retire o saleiro da mesa.
- 6• Beba pelo menos dois litros (seis a oito copos) de água por dia. Dê preferência ao consumo de água nos intervalos das refeições.
- 7• Torne sua vida mais saudável. Pratique pelo menos 30 minutos de atividade física todos os dias e evite as bebidas alcoólicas e o fumo.
- 8• Faça pelo menos três refeições (café-da-manhã, almoço e jantar) e 2 lanches saudáveis por dia. Não pule as refeições.
- 9• Inclua diariamente seis porções do grupo dos cereais (arroz, milho, trigo, pães e massas), tubérculos como as batatas e raízes como a mandioca nas refeições. Dê preferência aos grãos integrais e aos alimentos em sua forma mais natural.
- 10• Coma diariamente pelo menos três porções de legumes e verduras como parte das refeições e três porções ou mais de frutas nas sobremesas e lanche.

e) Qual dessas dicas não faz parte da ingestão de alimentos pelo organismo?

Dica nº 7.

f) É possível seguir essa recomendação do Ministério da saúde ao pé da letra?
Por quê?

Sim, depende das pessoas estiverem suas consciências para seguir essa recomendação, e também se as pessoas terem em boa condição financeiramente para se alimentar.

g) Qual dessas dicas apresenta apenas acompanhamento para melhorar o sabor dos alimentos?

Dica nº 5.

h) Comer demasiadamente em uma festa e pular a próxima refeição para evitar obesidade ou outro problema de saúde faz bem ao organismo? Por quê?

Não faz bem à saúde, porque o organismo é assimilado pelos nutrientes de 3 em 3 horas que é o ideal.

FONTE: <http://www.brasil.gov.br/sobre/saude/cuidados-e-prevencao>

Resposta pessoal

Para você, os textos e as questões apresentadas são claros? Se não, por quê?

Sim, exceto "Atividade 4"

Você sentiu dificuldade em responder as questões? Por quê?

Sim, senti dificuldade em responder da "Atividade 4" da segunda parte do texto "Na linguagem veterinária [...]", pois as respostas das questões não se encontram nesse texto e não entendi o texto e questões

Você gostou dos textos e das atividades nesse encarte? Por quê?

Sim, porque eu gosto da área de nutrição e saúde que foi elaborada nos textos e nas atividades.

APÊNDICE K: Prática de resumo — “Aquisição da linguagem”

Aquisição da Linguagem

1. O texto de Elaine Grolla descreve as propriedades, os processos e teorias de processo de aquisição da linguagem de forma linear. Inicialmente, a autora apresenta as propriedades e a capacidade das crianças adquirirem a linguagem independentemente da língua a que estiver exposta o que evidencia a universalidade do processo de aquisição. No segundo capítulo, a autora traz a descrição do processo de aquisição da linguagem começando pelos primeiros meses de vida, passando pelo balbúcio, estágio de uma e duas palavras, aquisição expressiva do vocabulário, a estruturação de sentenças complexas e a aquisição e produção de perguntas “QU” e a utilização de elementos gramaticais na elaboração das estruturas das sentenças. A autora finaliza afirmando que as crianças adquirem a linguagem em qualquer língua independentemente da origem da criança e da língua a que estiver exposta.

APÊNDICE L: Prática de resumo — “O que é Linguística”

Temática: O que é linguística. Os conceitos de língua e linguagem

Evani Viotti

1. Para a autora, linguística é a ciência da língua humana, seu objetivo é o estudo científico da língua como um fenômeno natural. Segundo a autora, a língua envolve vários aspectos referentes ao homem, por isso a linguística faz interface com várias outras ciências, como a biologia, a neurofisiologia, a psicologia, a sociologia.
2. Como parte da biologia, ela investiga como a língua surgiu há milhões de anos, fazendo hipóteses sobre as mudanças que teriam ocorrido na genética dos homínidos de modo a fazer surgir a língua, acreditando que algumas características do conhecimento linguístico que os homens têm são parte da dotação genética de espécie humana e de que parte do conhecimento linguístico que nós temos deve ser universal.
3. Como parte da neurofisiologia, a linguística estuda quais partes do cérebro estão envolvidas na produção e na compreensão da fala, e como ocorrem as afasias, estuda ainda as características físicas e motoras do aparelho fonador, responsável pela produção dos sons das línguas orais, e as características físicas e funcionais de nossos ouvidos, responsáveis pela recepção dos sons das línguas orais. Referindo às línguas de sinais, existem estudos linguísticos que investigam as possibilidades de articulação das mãos para a produção dos sinais e a percepção de movimentos por surdos sinalizadores.
4. Como parte da cognição humana, a 

linguística investiga a relação entre língua e pensamento, e suas conexões com nossa capacidade motora, com nossa percepção visual e auditiva, e como essas conexões operam na construção da significação, procura entender a aquisição e o aprendizado de línguas. No que se refere aos estudos surdos, tem-se mostrado a importância de crianças surdas terem contato com as línguas de sinais desde recém-nascidas, mostrando também, a importância da fluência em língua de sinais para o aprendizado do português escrito, por surdos.

5. Como parte da sócio-linguística, a linguística investiga a língua como um fenômeno social, mostrando que as línguas emergem sempre que dois seres humanos entram em contato, apresentando como exemplo, o recente nascimento de uma língua ocorreu na Nicarágua.

6. Considerando que a língua é um fenômeno social, a linguística precisa entender as relações entre língua e cultura, entre língua e classes sociais, e entre uma língua e outras línguas que estão em contato com ela.

7. A definição de língua vai depender da interface da linguística a que estiver relacionada e das teorias desenvolvidas no interior de cada interface.

8. Portanto, cada definição de língua precisa ser entendida no âmbito de uma teoria particular.

9. Para a autora, precisamos das teorias para se chegar a língua, pois a língua é algo que não podemos observar, para ela, aquilo que nós observamos são produções linguísticas, manifestações externas da língua, mas não a língua ela mesma. Percebemos as sentenças ou os discursos em português ou em libras, mas não o português ou a 

Língua de sinais brasileira em si, não o sistema de princípios, regras e valores que torna a produção linguística possível.

10. A autora apresenta alguns exemplos de sentenças, explicando alguns conceitos que são construídos dentro de uma teoria semântica e morfosintática, apresenta ainda, duas grandes linhas teóricas diferentes que definem a língua humana, que serão estudadas no curso de Introdução aos Estudos Linguísticos, a primeira delas é a teoria saussuriana, criada pelo suíço Ferdinand de Saussure, e que teve inúmeros desdobramentos, em especial no que diz respeito aos estudos do discurso e do texto; e a segunda é a teoria chomskyana, criada pelo americano Noam Chomsky, e que, até hoje, é liderada por ele.

11. Segundo a autora, da mesma maneira que a língua, a noção de linguagem só pode ser entendida dentro de uma teoria. Assim, as teorias saussuriana e chomskyana têm visões completamente diferentes sobre o que é linguagem.

12. Para ela, a linguística não tem um caráter prescritivo ou normativo, não impõe as regras de uma língua, nem determina qual deve ser a forma "correta" de se dizer uma coisa, nem proteger a língua de mudanças, de influências de outras línguas, e nem privilegiar as formas mais "altas" de uma língua, em detrimento de formas mais "populares". Assim, o papel da linguística é observar e descrever as línguas exatamente como elas se apresentam para ela, sem qualquer juízo de valor, buscando explicações para a capacidade que as pessoas têm de falar ou sinalizar, para a capacidade que elas têm de compreender uma língua.

e para o conhecimento que qualquer falante tem a respeito dos sons ou gestos, das palavras, das sentenças, dos discursos e dos textos de sua língua.

13. Para a autora, um linguista é uma pessoa que estuda métodos de descrição de línguas e teorias que buscam entender e explicar os fenômenos linguísticos, e é preparado para descobrir e analisar qualquer língua, não necessariamente a sua. Cita como exemplo o linguista escocês, William Stokoe que vivia e trabalhava nos Estados Unidos, que em 1955, se tornou professor do Departamento de Inglês do Gallaudet College, hoje conhecido como Gallaudet University, que na época, não sabia nada de ASL. Ele aprendeu alguns, que usava ao mesmo tempo em que dava suas aulas em inglês, em uma época que não havia aulas de ASL na Gallaudet, pois, ninguém, nem mesmo os surdos, considerava a sinalização como parte de uma língua natural.

14. Ele percebeu que existia uma diferença entre a sinalização que ocorria quando um surdo se comunicava com outro, e a que ele usava como acompanhamento de palavras em inglês, durante suas aulas. A partir daí, ele começou a observar cuidadosamente a sinalização usada pelos surdos e demonstrou que aquela sinalização era parte de uma língua autônoma, que seguia uma gramática própria.

APÊNDICE M: Prática de resumo — “Variação linguística na Libras”

Variação linguística na LIBRAS

1. O texto afirma que o estudo das línguas de sinais, envolve também o estudo das relações entre linguagem e sociedade. Sendo assim, a linguística, ao estudar qualquer comunidade que usa uma língua, constata, de imediato, a existência de diversidade ou de variações, que são diferentes maneiras de fazer sinais.
2. Essas diferenças devem-se à idade, escolaridade, maior ou menor contato com a comunidade surda, sexo, classe social, personalidade, estado emocional. Assim, dentro de uma comunidade linguística, cada pessoa tem uma maneira característica de usar a língua, diferente das outras, a qual denominamos idioletos.
3. Para ilustrar a definição de idioleto, o texto apresenta a transcrição de diálogo entre surdos, que foram filmados em fita VHS.
4. Além desses idioletos, que ocorrem dentro de uma comunidade linguística, a língua utilizada por diferentes grupos de pessoas pode apresentar variações sistemáticas regulares, que pode ser entre grupos de diferentes regiões geográficas ou grupos sociais diferentes as quais denominamos dialetos.
5. Para comprovar se o dialeto usado entre duas comunidades linguísticas ou dois grupos sociais são dialetos da mesma língua ou duas línguas diferentes, é usada a técnica de formas mutuamente compreensíveis ou forma mutuamente ininteligíveis, para isso, são consideradas não só questões linguísticas, mas também questões 

políticas e de identidade cultural.

6. As variações sistemáticas no uso da língua de sinais podem se apresentar no vocabulário, na sintaxe, enfim, na forma como o surdo usa os sinais. Essas mudanças ocorrem devido a barreira de comunicação que separa grupos de surdos provocando alterações linguísticas que não se divulgam facilmente e assim as diferenças dialetais aumentam e não se dão todas ao mesmo tempo; dão-se gradualmente, tendo muitas vezes origem numa região, mas não se estendendo a outras regiões, denominamos de dialeto regional.

7. Em outro diálogo entre dois surdos, sendo um do Nordeste e uma do Sul que descreveram algumas diferenças visíveis na língua, os dialetos regionais.

8. Existe ainda o mito da língua única e também dificuldade de encontrar o dialeto padrão da Libras, que para ser identificado é preciso estabelecer um princípio linguístico que os gramáticos normativos consideram formas corretas da língua. Assim, o dialeto padrão estabelece como a pessoa usa a língua em situações formais, sendo que quanto mais usado um dialeto, mais importante ele se torna.

9. Conforme Bagno (1999), não há julgamento se a variação da língua está errada ou certa. O importante é usar adequadamente de acordo com a situação. Assim há situações formais e informais de uso da língua, sendo que a forma de expressão do falante em cada ambiente denomina-se estilo. Ao contrário do que ocorre nas línguas orais, na Libras a variação de estilo ocorre quando

haver comunicação entre surdo/surdo e surdo/ouvinte.

10. Também muitas profissões apresentam termos ou expressões que muitas vezes são chamados de gíria que ao ser compreendido e usado por grande parte da população passam para a língua padrão podendo entrar no círculo respeitável do uso formal.

11. Dessa forma, usar uma determinada língua implica um preconceito que vai além do linguístico, sendo que usuários de qualquer língua prestigiam ou marginalizam certas variantes regionais a partir da maneira pela qual os sons são articulados.

12. No entanto, o foco da discussão do presente trabalho concentra-se na discussão das variedades linguísticas da LIBRAS às questões de fonética e fonologia.

APÊNDICE N: Entrevista semiestruturada — Partes significativas

Partes relevantes da entrevista semi-estruturada.

Os parágrafos em letras maiúsculas se referem aos depoimentos de Breno. Os parágrafos em letras minúsculas são de tradução minha.

TAMBÉM NÃO-SABER O-QUE SIGNIFICADO INTÉRPRETE -
NÃO-SABER - PALAVRA I-N-T-E-R-P-R-E-T-E NÃO-SABER -
PORQUE ENTÃO - PASSADO APRENDER CRESCER ESTUDAR I-
N-T-E-R-P-R-E-T-A-Ç-Ã-O D-E TEXTO - LER+ TEXTO
RESPONDER PERGUNTAR-ME+ É CONECTAR - MAS EU
NUNCA CONSEGUIR LER ENTENDER EU-MESMO RESPOSTA
O-QUE ENTENDER O-QUE ENTENDER PRODUZIR ESCREVER
NUNCA

“Quando me transferi para a escola inclusiva, não sabia o que significava a palavra intérprete. No passado eu lia textos para responder perguntas, interpretação de textos, eu pensava que intérprete era o mesmo que interpretar textos.”

TREINAR SEMPRE TREINAR ORALIZAR TREINAR
DESENVOLVER FALA - TAMBÉM ELE ENSINAR-ME
PORTUGUÊS PALAVRA+ - REDAÇÃO TEXTO ESCREVER
ENTENDER - ELE TRAINAR SEMPRE - JUNTO SÓ - LER
TAMBÉM LER - ELE MANDAR-ME LER VOZ - PORQUE EU
CONSEGUIR FÁCIL PEGAR-LIVRO VOZ - MAS - LER
ENTENDER DEMORAR - AGORA TER ATÉ-HOJE TER DIFÍCIL -

“Tinha que treinar sempre a leitura oral para desenvolver a fala, também me ensinava a escrever redação para entender o texto, treinava sempre junto, ela mandava eu ler porque eu conseguia falar, mas eu não compreendia, demorava, até hoje é difícil.”

MAS ATIVIDADE MAIS DIFÍCIL AJUDAR-ME SEMPRE - JUNTO
ENSINAR-ME ESTE - PRINCIPAL PALAVRA HISTÓRIA
GEOGRAFIA BIOLOGIA TODOS TER TEXTO SEMPRE JUNTO -
PORQUE LER NÃO-ENTENDER PERGUNTAR-ME O-QUE -
CONECTAR ESTE CERTO ESTE AJUDAR-ME - MAS
DESENVOLVER ATIVIDADE ESCREVER EU DIFÍCIL FAZER

SOZINHO · SEMPRE [...] JUNTO FAZER MEU · SEMPRE
DEPENDENTE · EU NUNCA CERTO SOZINHO ESCREVER
NUNCA · DEPENDE · JÁ ACONTECER · MAIS EU PRÓPRIO
ESCREVER DIFÍCIL LÁ PRÓPRIO TEXTO SEMPRE · MAIS
TEXTO JÁ MAIS · UM-OUTRO-VEZ EU PRÓPRIO ESCREVER ·
ELE CONSERTAR AS-VEZES CONSERTAR NÃO-COMBINAR
PALAVRA-TROCAR CONSERTAR · MAS LEMBRAR ELE TEXTO
PRÓPRIO SOZINHO · AS-VEZES EU HORA DEMORAR
ESCREVER PENSAR ENTÃO DEMORAR CABEÇA-VAZIO

“Nas atividades mais difíceis ela me ajudava sempre. Nas disciplinas de história, geografia e biologia que tinha textos sempre estudava junto com outro, porque não compreendia a leitura, tinha dificuldade para desenvolver atividades escrita sozinho, sempre junto com outra pessoa [...] Aconteceu de eu escrever sozinho, mas parece não ficar bom e outra pessoa corrigia. Lembro que a outra pessoa sempre escrevia. As vezes eu escrevia, mas demorava para escrever, pensava muito e faltava argumentos.”

DENTRO ESCOLA FALAR POSITIVO · UM-OUTRO-VEZ PESSOA
POSITIVO PROSSEGUIR · PROFESSOR PERGUNTAR · HORA
EM-PÉ FALAR MOSTRAR · NÃO-CONSEGUIR EXPLICAR
OPINIÃO PRODUZIR NADA · SÓ PREOCUPAR O-QUE FALAR
ANTES ESCREVER ESTE LER DECORAR FALAR · LER
DECORAR TUDO VIVER CRESCER D-E-C-O-R · NUNCA
REFLETIR FILOSOFAR REFLETIR PRODUZIR ZERO · POR-ISSO
NÃO-CONSEGUIR ENTENDER PORTUGUÊS COMO CONSEGUIR
PRODUZIR OPINIÃO PRÓPRIO ARGUMENTAR · NÃO-
CONSEGUIR NÃO · DIFÍCIL

“Eu participava na escola, quando a professora perguntava, eu não conseguia expressar minha opinião, Minha preocupação era escrever antes, ler e decorar para falar, não conseguia refletir e produzir, por isso não conseguia entender o Português e manifestar minha opinião com argumentos próprios.”

PASSADO CRESCER SÉRIES-INICIAIS-FUNDAMENTAL · SI
 TEXTO SIMPLES · ENTÃO · AGORA SÉRIES-FINAIS-
 FUNDAMENTAL DIFÍCIL LIMITE MAS CONSEGUIR · AS-VEZES
 ATIVIDADE PORTUGUÊS SÉRIES-INICIAIS-FUNDAMENTAL ·
 DENTRO SALA · SEMPRE PROFESSOR PEDIR PRODUZIR SEU
 FRASE IDEIA EU CONSEGUIR · FRASE FÁCIL · EU IR CASA [...]
 MAS TEXTO · UM FRASE QUALQUER · EU IR BRINCAR [...]
 SEMPRE PRODUZIR ESCREVER · MAS DIFÍCIL EU PEDIR
 PENSAR QUAL CONECTAR COMBINAR · EU TENTAR ACHAR
 TENTAR PALAVRA-COLOCAR ACABAR · AS-VEZES EU
 CONFUNDIR COMBINAR · QUAL-DOIS COMBINAR · ATÉ-HOJE
 TER POR-MOTIVO PREPOSIÇÃO P-R-E-P-O-S-I-Ç-Ã-O
 COMBINAR COMO TENTAR COLOCAR OLHAR SORTE

“Nas séries iniciais escrevia textos simples. No ensino fundamental era difícil, limitado, mas eu conseguia. As vezes nas séries iniciais na sala de aula a professora sempre pedia para escrever frases com as próprias ideias, eu conseguia. Frases era fácil, mas texto não conseguia. Eu escrevia uma frase qualquer e ia brincar [...] sempre escrevia, mas era difícil eu pedir para ela escrever. Eu pensava como combinar as palavras. As vezes eu confundia as palavras, até hoje isso acontece, por causa de preposições (conectivos), quando acertava a construção da frase era sorte.”

EU LEMBRAR DENTRO ESCOLA TER AMIGO OUVINTER DAR-
 ME PRESENTE LIVRO DESENHO · EU SEMPRE LER ADMIRAR ·
 MAS ENTENDER TUDO TER B-R-A-N-C-A BRANCO NEVE SETE
 A-N-Õ-E-S · TER LER · MAS ENTENDER CLARO PROFUNDO
 NÃO · PORQUE PERCEBER ENTENDER POR-MOTIVO FILME
 CONECTAR VÍDEO JUNTO DESENHO

“Eu lembro que na escola um amigo ouvinte me deu um livro de presente. A história da Branca de neve e os sete anões, tinha muitos desenhos eu lia e admirava, mas não entendia tudo. Eu consegui entender a história porque assisti ao filme através dos movimentos dos desenhos.”

MAS SÉTIMA-FUNDAMENTAL EU COMEÇAR INTERESSE LER
 MAIS · PORQUE · TER AULA DISCIPLINA CIÊNCIA [...] TER
 PROFESSORA EXPLICAR COMO SAÚDE INTERESSAR ·
 EDUCAÇÃO GOSTAR MAIS ÁREA COMO SAÚDE FALAR · NÓS
 PRECISAR COMER LISTA2 BOM SAÚDE PRECISAR EVITAR
 CARNE · USAR VITAMINA A VITAMINA C EVITAR GRIPE ·
 COISAS ADMIRAR · EXPLICAR · COMEÇAR MAIS COMEÇAR
 LER · VÁRIOS MAIS-MENOS · LER VÁRIOS CONSEGUIR
 PERCEBER ENTENDER

“Na sétima série do ensino fundamental eu comecei a me interessar mais pela leitura porque tinha aula da disciplina de ciências [...] a professora explicava sobre saúde, e eu comecei a me interessar mais e gostar da área de saúde, porque explica que devemos comer bem, eu admirava as explicações, a partir desse momento, eu comecei a ler mais e conseguia perceber e entender.”

LÍNGUA-SINAIS AJUDAR-ME PORTUGUES DESENVOLVER ·
 SEMPRE IR-GRUPO COMUNIDADE SURDO · COMEÇAR
 CONHECER CULTURA SURDO · COMEÇAR CONHECER
 LÍNGUA-SINAIS L-I-B-R-A-S · LEMBRAR O-QUE PRIMEIRO-
 MÉDIO AULA HISTÓRIA ORALIZAR VER ORALIZAR VER ·
 PROFESSOR FALAR EXPLICAR HISTÓRIA PASSADO ·
 HISTÓRIA PORTUGUES PAÍS PORTUGAL NAVIO-VIR PEGAR
 DOMINAR BRASIL · VER FALAR PORTUGUÊS INDIVÍDUOS
 NAVIO-VIR N-A-V-E-G-A-V-A · VER-PROFESSOR ORALIZAR
 VER INTERPRETE NAVIO · ADQUIRIR SABER LIGEIRO ·
 PASSADO ESTUDAR SÉRIES-FINAIS-FUNDAMENTAL SABER-
 NADA · O-QUE SIGNIFICADO N-A-V-E-G-A-R · SÓ DECORAR
 PALAVRA · EU DECORAR NAVIO BARCO · MAS N-A-V-E-G-A-
 R NÃO-SABER · VER · COMEÇAR ENTENDER SIGNIFICADO
 POR-TRÁS · ENTENDER SIGNIFICADO SAIR-BURACO
 ENTENDER · LÁ COMEÇAR ADQUIRIR+ ENTENDER · LÁ
 NAVIO SIGNIFICADO LÁ ENCONTRAR · LÁ ENCONTRAR
 PALAVRA N-A-V-E-G-A-R · VER PEGAR ANALISAR LÍNGUA-
 SINAIS TRADUÇÃO RÁPIDO

“A língua de sinais ajudou a me desenvolver no conhecimento da língua portuguesa. Eu sempre participava da na comunidade de surdos, comecei a conhecer a cultura surda comecei a conhecer a língua de sinais. Lembro que no Ensino Médio nas aulas de história o professor oralizava explicando que no passado navios portugueses vieram e descobriram o Brasil, mas não conseguia compreender a história, decorava as palavras navio, barco, mas não compreendia o significado de navegação. Através da língua de sinais consegui entender, através da língua de sinais encontrei o significado da palavra navegar, pela percepção visual eu traduzi rápido.”

É SABADO DOMINGO SEGUNDA-FEIRA TRÊS-DIAS PROVA - FAZER PROVA PRONTO [...] ANO-SEGUINTE JANEIRO · OLHAR RESPOSTA EU PASSAR NÃO · POR-MOTIVO PORTUGUES · ACREDITAR NÃO · POR-MOTIVO DISCIPLINA PORTUGUES ACREDITAR NÃO [...] RANCOR TRISTE ·

“Sábado, domingo e segunda-feira, três dias de provas, pronto, [...] no ano seguinte fui ver o resultado e vi que não fui aprovado por causa da prova de Português. Não acreditei, por causa da disciplina de Português eu não passei, [...] fiquei muito triste.”

PRIMEIRA-VEZ CHAMAR-ME · DESAFIAR-ME PORQUE PORTUGUÊS LER COMO EU ADAPTAR LÍNGUA-SINAIS · TREINAR · ELE INDIVÍDUO AMIGO · LÍNGUA-SINAIS · CERTO TRADUZIR LINGUA-SINAIS CERTO VERDADE · EU DE SAFIAR-ME TRADUZIR DE VAGAR · ESTE AJUDAR-ME MUITO APRENDER PORTUGUÊS TAMBÉM · EXEMPLO LIVRO TER LIVRO NOME S-A-L-M-O SALMO · FALAR MULHER É V-I-D-E-I-R-A · ELE VER DICIONÁRIO É CRESCER-ÁRVORE UVA V-I-D-E-I-R-A · HORA PERGUNTAR INTERPRETE EXPLICAR DIFERENTE · É COMPARAR METÁFORA MULHER QUERIDA DOCE QUERIDA · LÁ PERÍOD-ANTES DURANTE-ANOS ENSINO-FUNDAMENTAL ENSINO-MÉDIO NÃO-SABER O-QUE METAFORA

“A primeira vez que me convidaram para ler (na igreja), desafiaram-me a adaptar para a Libras, um texto em Português. No livro dos Salmos, a expressão mulher videira, um amigo meu me ajudou, ele viu no dicionário e encontrou o significado uva videira (árvore). Então perguntei para um intérprete e me explicou que é uma metáfora e que significa mulher querida carinhosa. Durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio eu não sabia(não conhecia metáforas).”

EU SURDO SÉRIES-INICIAIS EU SOZINHO IR-GRUPO · RUIM
 MEU COLOCAR INTERPRETE NEGATIVO RUIM MEU DIFÍCIL ·
 MAS COMEÇAR ENSINO-MÉDIO PRIMEIRO-MÉDIO SEGUNDO-
 MÉDIO TERCEIRO-MÉDIO COMEÇAR GRUPO SURDO
 INCLUSÃO · COLOCAR INTERPRETE POSITIVO ÓTIMO · MEU
 MELHOR ESCOLA PRÓPRIO SURDO · COMEÇAR ANTES BEBÊ
 OBRIGAR FAMÍLIA SABER LÍNGUA-SINAIS · SABER LÍNGUA
 AQUISIÇÃO · PORQUE MEU OPINAR OBVIO · LEI OU TODOS
 HOSPITAL BRASIL OBRIGAR TER A AJUDAR SOCIAL ·
 PESSOA-IR ELE SABER PROFUNDO LÍNGUA-SINAIS ·
 CONHECER TEORIA CULTURA COMUNIDADE SURDA SABER ·
 QUALQUER ACONTECER MÉDICO · MÃE GRÁVIDA NASCER
 ELE AVISAR É SURDO · HORA QUAL TECNOLOGIA
 EXAMINAR-AUDIÇÃO · LÁ TER ENCONTRAR É SURDO HORA
 · ESTE SOCIAL CHAMAR FAMÍLIA PAI MÃE CHAMAR
 ACONSELHAR PASSAR-INFORMAÇÃO · ONDE ESCOLA CADA
 ESCOLA PRÓPRIO SURDO

“Nas séries iniciais, eu único surdo sozinho no grupo de ouvintes, a escola não aceitou colocar intérprete, era ruim, muito difícil, mas durante o Ensino Médio passo a estudar com grupo de surdos na escola inclusiva com intérprete foi melhor. Eu prefiro a escola própria do surdo e o surdo deve entrar para a escola ainda bebê, obrigar a família a aprender a Libras, a conhecer sobre o processo de aquisição da linguagem. Criar lei que obrigue os hospitais a terem assistência social com conhecimento da Libras conhecim ento sobre a comunidade e a cultura surda. Ao nascer uma criança e identificar a surdez, a assistência social deve chamar a família e orientar, passar informações onde tem escola própria do surdo.”

EU ESCOLA PRÓPRIO SURDO ESPECIAL · SI CONHECER CULTURA LÍNGUA-SINAIS MELHOR · JÁ SABER COMO SENTIR ESTRATÉGIA ENSINAR SENTIR · COLOCAR INTERPRETE LÍNGUA-SINAIS · ENTÃO DIFERENTE · PORQUE INDIVÍDUO PROFESSOR OUVINTE NÃO-SABER LÍNGUA-SINAIS · EU FAZER CRIAR METODOLOGIA DIDÁTICA PRÓPRIO OUVINTE · INTERPRETE PRESO DIFÍCIL ADAPTAR SINALIZAR · SENTIR POSITIVO · PORQUE TODOS PROFESSOR SABER LÍNGUA-SINAIS CONHECER CULTURA SURDO CONHECER TEORIA TUDO ÁREA [...] É PALAVRA CONSTRUIR FORMAR PROFESSOR · ELES TODOS LETRAS-LIBRAS TODOS PROFESSOR SABER JÁ CONHECER CONTATO SURDO JÁ · IR-GRUPO SURDO CONHECER DENTRO COMUNIDADE SURDO É IMPORTANTE

“Eu escolho a escola própria do surdo, é importante conhecer a cultura surda, conhecer a Libras, usar estratégias próprias para os surdos. A maioria dos professores ouvintes não sabe a Libras e os intérpretes tem dificuldades para adaptar os conteúdos. Na escola própria do surdo é melhor porque todos os professores sabem a língua de sinais, conhecem a cultura surda e áreas afins. [...] É importante preparar a formação dos professores em Letras-Libras, que todos tenham contato com o surdo, participar do grupo surdo para conhecer a comunidade.”

APÊNDICE O: Entrevista estruturada — Questionário de avaliação

Roteiro-Base para a Entrevista de Final de coleta de dados
Tema: Desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por Surdos acadêmicos.

1. De maneira geral, você gostou das aulas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita? Por quê?

R: Sim, porque as aulas tinham interações entre professor e aluno quando aluno tinha dúvida o professor tinha disposição para tirar dúvida dele.

2. Você se sente mais motivado a aprender português com o uso da LIBRAS pelo professor? Por quê?

R: Sim, porque aprendo melhor na instrução de Libras do que de português.

3. Fala sobre sua relação afetiva com o português. O que você sente em relação ao português (quanto ao uso e ao aprendizado) e o que o português representa para você? (lembra que você me falou uma vez que se sentia inútil diante do português, é importante você marcar isso na resposta aqui)

R: Eu tinha dito para o professor que eu me sinto inútil diante do português, porque eu ficava revoltado quando estudava na escola regular do ensino fundamental, eu era único aluno surdo da escola. Então, eu sempre dependia dos outros, principalmente, minha irmã para fazer as tarefas da escola que eu não conseguia produzir um texto como redação ou responder as perguntas de uma interpretação de texto. Lembro nessa época, eu dizia para minha irmã e minha mãe que outros alunos conseguem fazer redação tranquilamente e interpretam o português rapidamente, por que eu não consigo fazer e nem entender o português? Agora, consigo um pouco suficiente de produzir um texto, por causa da volta de contato com a Libras aos meus 15 anos. A Libras me ajudou muito a evoluir na aprendizagem do meu português. E devo continuar evoluindo na aprendizagem da mesma e não se sentir mais inútil, é preciso ser otimista que estudando e aprendendo tenho capacidade de fazer produção textual e compreensão de leitura.

4. Sua compreensão de leitura em português melhorou após você ter participado da pesquisa? Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga por que você acha que não melhorou.

R: Sim, durante a leitura parava para usar o dicionário que não sabia alguns significados das palavras. Depois, diminui o uso de dicionário e ler mais pelo contexto para tentar se descobrir os significados daquelas palavras. E consigo identificar algumas elipses em um texto.

5. Sua expressão escrita em português melhorou após você ter participado da pesquisa? Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga por que você acha que sua escrita não melhorou.

R: Sim, usar o conectivo. E elipse para o texto não ficar redundante.

6. Você percebeu se estudar português num ambiente bilingue contribuiu para que sua proficiência em leitura e/ou escrita em português melhorou? E quanto ao conhecimento gramatical dessa língua? Pode exemplificar?

R: Não lembro.

7. Você percebeu se estudar português num ambiente bilingue contribuiu para que seu conhecimento sobre a Libras fosse ampliado? Pode exemplificar?

R: Não lembro.

8. Compare suas produções em português no início da sua participação na pesquisa e ao final da pesquisa. Você tem uma conclusão positiva ou negativa no seu nível de desenvolvimento quanto ao aprimoramento das habilidades de leitura e produção escrita.

R: Antes, na leitura usava dicionário com maior frequência e na produção escrevia muito em redundância. Depois, uso dicionário menos vezes na leitura tento ler pelo contexto descobrindo o significado das palavras e na produção uso menos redundância e coloco palavras conectivas.

9. Você teria algum comentário a mais a fazer sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa que você participou? Teria também alguma sugestão para melhorar o trabalho (em relação ao professor, à abordagem de ensino, aos materiais didáticos etc.)?

R: O processo de desenvolvimento da pesquisa foi vantajoso que eu podia escolher os textos acadêmicos passados na minha faculdade para fazer leitura e síntese.

A minha sugestão para melhorar é criar um tópico ou alguma tabelam ensinando várias estratégias de leitura e produção de escrita passo a passo.

Obrigado por participar desta pesquisa.
Professor e pesquisador José Carlos de Oliveira

ANEXOS

ANEXO A: Historia do sapo e o escorpião — Texto original

História do Sapo e o Escorpião

1 escorpião precisar atravessar rio falhar poder pedir sapo levar escorpião sapo responder ter medo fazer
 2 conhecer escorpião saber matar picada fim travessia escorpião responder evitar conhecer bem
 3 escorpião picar sapo morrer sapo escorpião afogar lógico forte sapo aceitar proposta imediatamente
 4 começar travessia meio rio escorpião morder sapo escorpião sapo afogar sapo assustado
 5 perguntar você fazer morrer escorpião responder saber natureza mudar difícil

ANEXO B: “O que é Linguística”

Curso de Licenciatura em Letras-Libras-UFSC
 Introdução aos Estudos Linguísticos
 Evani Viotti (USP)

Temática 1: O que é linguística. Os conceitos de língua e linguagem

Toda vez que uma pessoa me pergunta o que eu faço, eu respondo que sou professora de linguística. A pergunta seguinte sempre é:

- Mas o que é linguística?

Não é fácil definir linguística em uma conversa informal. Às vezes, para tentar resolver a questão rapidamente, eu simplesmente respondo:

- Linguística é a ciência da língua humana.

Imediatamente, a pergunta seguinte é:

- Mas, qual língua? Português, inglês, língua de sinais brasileira (libras), qual?

A linguística não se limita ao estudo de uma língua específica, nem ao estudo de uma família de línguas. Ela não é nem o estudo isolado do português, do japonês, do árabe, da língua de sinais americana (ASL), da libras, nem é o estudo de um conjunto de línguas aparentadas, como as línguas indo-europeias, as línguas orientais, as línguas semíticas, as línguas bantas, as línguas de sinais descendentes da língua de sinais francesa (LSF), etc. A linguística é o estudo científico da língua como um fenômeno natural. É claro que quanto mais avançamos nossos conhecimentos sobre as características das mais variadas línguas naturais, mais bem formamos um entendimento do que é a língua como um todo.

Como tudo o que se refere ao homem, a língua envolve vários aspectos. Por isso a linguística faz interface com várias outras ciências, como a biologia, a neurofisiologia, a psicologia, a sociologia. Por exemplo, a língua é parte da biologia humana. Cada vez mais, os estudos linguísticos têm se interessado pela parte biológica da língua. Alguns desses estudos investigam, por exemplo, como a língua surgiu há milhões e milhões de anos atrás. Eles fazem hipóteses sobre as mudanças que teriam ocorrido na genética dos hominídeos de modo a fazer surgir a língua. Ainda próximas à biologia, existem teorias que acreditam que algumas características do conhecimento linguístico que os homens têm são parte da dotação genética de espécie humana. Para essas teorias, essa parte do conhecimento linguístico que nós temos deve ser universal. Ela não é uma

peculiaridade de uma ou outra língua. Deve ser encontrada em todas as línguas, sejam elas línguas orais ou línguas de sinais, sejam elas línguas indo-europeias, línguas indígenas, línguas africanas, ou qualquer outra língua. Nós vamos falar um pouco de uma dessas teorias mais adiante em nosso curso.

A língua também está associada à nossa neuro-fisiologia. Por isso a lingüística estuda quais partes do cérebro estão envolvidas na produção e na compreensão da fala, e como ocorrem as afasias, que são as perdas lingüísticas, em geral causadas por acidentes vasculares cerebrais ou por traumatismos cranianos. Ela estuda ainda as características físicas e motoras do aparelho fonador, que é a parte do corpo responsável pela produção dos sons das línguas orais, e as características físicas e funcionais de nossos ouvidos, responsáveis pela recepção dos sons das línguas orais. No que diz respeito às línguas de sinais, já existem alguns estudos lingüísticos que investigam as possibilidades de articulação das mãos para a produção dos sinais. Recentemente, também tiveram início alguns estudos que investigam a percepção de movimentos por surdos sinalizadores.

A língua é sem dúvida parte da cognição humana. Por isso a lingüística investiga a relação entre língua e pensamento, e suas conexões com nossa capacidade motora, com nossa percepção visual e auditiva, e como essas conexões operam na construção da significação. A disciplina intitulada Semântica e Pragmática vai tratar de alguns pontos que são relacionados a essa área da lingüística.

Um outro tipo de estudo que diz respeito às relações entre língua e cognição é aquele que procura entender a aquisição e o aprendizado de línguas. As análises feitas nessa área da lingüística têm sido muito debatidas na área de estudos surdos, porque elas têm mostrado a importância de crianças surdas terem contacto com as línguas de sinais desde recém-nascidas. Além disso, elas têm mostrado a importância que a fluência em língua de sinais tem para o aprendizado do português escrito, por surdos. Vocês vão estudar esses assuntos em mais profundidade nas disciplinas de Aquisição de Linguagem e Psicolingüística.

A língua é também um fenómeno eminentemente social. As línguas emergem sempre que dois seres humanos entram em contacto. Um exemplo recente de nascimento de um língua ocorreu na Nicarágua, na América Central. Antes de 1970, não havia comunidade surda na Nicarágua. Os surdos viviam isolados uns dos outros, e se comunicavam com ouvintes por meio de sinais caseiros e gestos. Não havia uma língua

de sinais nicaraguense. No final dos anos 70, começaram a surgir as primeiras escolas de surdos do país. Como em vários países do mundo, naquela época, o ensino nessas escolas enfatizava o aprendizado da língua oral falada no país (no caso, o espanhol) e a leitura labial. O máximo que os professores usavam de sinais era a digitalização. A comunicação entre as crianças e os professores era precária. Entretanto, no recreio, nos corredores, e nos transportes escolares, aquelas crianças surdas se comunicavam bastante bem. Inicialmente, elas usavam uma forma rudimentar de comunicação, que envolvia alguns sinais caseiros e gestos. Mas, aos poucos, essa forma rudimentar foi se desenvolvendo, construindo uma gramática, até virar uma língua tão complexa e rica quanto qualquer outra língua. Quando vocês cursarem a disciplina intitulada Sociolingüística, vocês vão saber mais a respeito dessa história.

Pelo fato de a língua ser social, a lingüística precisa entender as relações entre língua e cultura, entre língua e classes sociais, e entre uma língua e outras línguas que estão em contacto com ela. Essas relações são importantes porque elas estão associadas a alguns fenômenos de grande interesse, como a variação e a mudança lingüísticas. Esses fenômenos **também** vão ser estudados na disciplina chamada Sociolingüística.

Nesse momento, vocês podem me perguntar:

- Mas, afinal, o que é língua? - Você ainda não respondeu!

Sim, é verdade, eu ainda não respondi, por dois motivos. Primeiro, porque cada uma das interfaces da lingüística com outras ciências vai dar uma definição de língua que privilegia um de seus **múltiplos aspectos**. Por exemplo, a interface entre a lingüística e a biologia vai preferir definir a língua como parte da **dotação** genética da espécie humana; a interface da lingüística com a sociologia, vai dar mais ênfase aos aspectos sócio-culturais da língua; a interface da lingüística com a psicologia vai definir a língua como parte da cognição humana. O segundo motivo é que, dentro de cada uma dessas interfaces, desenvolvem-se várias teorias diferentes. E, cada teoria vai preferir definir língua de uma maneira especial, que esteja mais de acordo com suas hipóteses. Portanto, cada definição de língua precisa ser entendida no **âmbito** de uma teoria particular. As teorias são como as lentes de um telescópio. As lentes de um telescópio nos ajudam a ver estrelas e planetas que não conseguimos ver a olho nu. Da mesma maneira, as teorias são lentes que nos ajudam a perceber peculiaridades da língua, que passam despercebidas quando estamos fazendo uso dela em nosso dia-a-dia.

Uma pergunta que talvez vocês estejam querendo fazer é a seguinte:

- Se a língua é algo que nós percebemos, por meio de nossos ouvidos ou nossos olhos, por que é que precisamos de teorias para definir o que é língua?

Pois é, não é correto pensarmos que a língua é algo que podemos observar. Aquilo que nós observamos são produções linguísticas, manifestações externas da língua, mas não a língua *ela mesma*. Nós percebemos sentenças ou discursos em português ou em libras, mas não o português ou a língua de sinais brasileira em si, não o sistema de princípios, regras e valores que torna a produção linguística possível. É por isso que precisamos das teorias. São elas que nos ajudam a chegar à língua, a partir das produções linguísticas que podemos perceber e observar. Pensem, por exemplo, na seguinte sentença do português:

- (1) O pastor alemão é um cão de guarda excelente.

Quantas palavras do português entram na formação dessa sentença? Inicialmente, poderíamos pensar que há oito palavras nessa sentença. Mas já, de saída, precisamos resolver uma questão importante, relacionada às expressões *pastor alemão* e *cão de guarda*. Será que a expressão *pastor alemão* abrange duas palavras? E será que a expressão *cão de guarda* abrange três palavras? Ou será que cada expressão dessas deve ser considerada como uma só palavra do português? Como é que nós podemos decidir por uma ou outra opção?

Vamos imaginar que o cachorro de que estamos tratando seja da minha vizinha. Qual das duas expressões a seguir é adequada para fazer referência a esse cachorro, a de número (2) ou a de número (3)?

- (2) o pastor alemão da minha vizinha
(3) o pastor da minha vizinha alemão

Vocês devem ter preferido a expressão de número (2), não é? De fato, do ponto de vista estrutural, a expressão de número (2) é a única expressão possível, em português, para eu falar do cachorro da minha vizinha. A expressão *da minha vizinha* não pode aparecer no meio da expressão *pastor alemão*.

Do mesmo modo, vamos imaginar que estejamos diante de um cão de guarda que esteja machucado. Qual das duas expressões vamos preferir para falar dele, a de número (4) ou a de número (5)?

- (4) o cão de guarda machucado
- (5) o cão machucado de guarda

Novamente, vocês devem ter preferido a expressão de número (4), em que o adjetivo aparece depois da expressão *cão de guarda*, e não no meio dela. Por que é que todos os que conhecem português preferem a expressão (2) à (3), e a expressão (4) à (5)? A resposta não é difícil, mas depende de alguns conceitos que são construídos dentro de uma teoria semântica e morfossintática. A teoria morfossintática estabelece que as palavras são divididas em classes: substantivos (ou nomes), adjetivos, verbos, advérbios, preposições. Para decidir se uma determinada palavra pertence a uma classe, nós aplicamos vários critérios. Quando vocês cursarem a disciplina de Semântica, vocês vão aprender que substantivos são expressões lingüísticas que fazem referência a objetos, indivíduos, entidades. Quando dizemos a expressão *pastor alemão*, pensamos em uma raça de cachorro, que é um tipo de entidade. Não pensamos em um homem nascido na Alemanha, que seja ou pastor de ovelhas, ou pastor de alguma igreja. Por isso, sabemos que *pastor alemão* constitui um único substantivo: ele se refere a uma entidade específica, que é uma raça de cachorro. O mesmo acontece com a expressão *cão de guarda*. Essa expressão faz referência a um tipo de cachorro, que tem a função de proteger fazendas, casas, fábricas, e que difere de cães de caça, cães de companhia, cães de trabalho.

Esse critério semântico estabelecido pela teoria não é o único. A teoria tem também um critério morfossintático para confirmar se as expressões *pastor alemão* ou *cão de guarda* constituem um único substantivo cada um. Esse critério morfossintático é também conhecido como critério **distribucional**. Segundo esse critério, para uma palavra do português ser considerada um substantivo, ela vem, em geral, precedida de um artigo (como *o, a, os, as, um, uma*), de um pronomes demonstrativo (como *este, esta, esse, essa, aquele, aquela*), ou de um pronomes indefinido (como *algum, alguma, alguns*). Ainda, se a palavra for um substantivo, ela pode vir seguida de um adjetivo (como *machucado*), ou de uma locução adjetiva (como *da minha vizinha*). Vejam agora o que acontece nas expressões (3) e (5). Elas começam com o artigo definido *o*; isso sugere que a palavra que vem depois delas é um substantivo (ou nome). De fato, *pastor* e *cão* são substantivos. Até aí, tudo bem. A seguir, aparece a locução adjetiva *da minha vizinha*, no caso de (3), e o adjetivo *machucado*, no caso de (5). Isso também está de acordo com a teoria da distribuição sintática das classes de palavras do português. Mas,

o problema está no que vem depois dos adjetivos: *alemão* e *de guarda*. Será que esses são adjetivos que qualificam uma expressão como *pastor da minha vizinha*, ou como *cão machucado*? Certamente que não. *Alemão* é um adjetivo que se compõe com *pastor*, para formar a expressão *pastor alemão*; e *de guarda* é uma expressão que se compõe com *cão* para formar uma expressão maior, que é *cão de guarda*. Nesse sentido, *pastor alemão* é um único substantivo, e *cão de guarda*, também, é um único substantivo.

Vejam, então, que a teoria esclarece as razões pelas quais aqueles que conhecem português preferem as expressões (2) e (4) às expressões (3) e (5). Vocês vão estudar esse assunto mais profundamente quando fizerem as disciplinas de Morfologia, de Sintaxe e de Semântica. Por enquanto, pensem, seguindo esses critérios propostos pela teoria lingüística, se a língua falada pelos surdos no Brasil é uma *língua de sinais* que é brasileira, ou se ela é uma *língua brasileira* que é de sinais.

Neste curso de Introdução aos Estudos Lingüísticos, nós vamos estudar duas grandes linhas teóricas diferentes, muito famosas e produtivas, e vamos ver como cada uma delas define o que é a língua humana: a primeira delas é a teoria saussuriana, que nasceu a partir do pensamento de um suíço, chamado Ferdinand de Saussure, e que teve **múltiplos desdobramentos**, em especial no que diz respeito aos estudos do discurso e do texto; e a segunda é a teoria chomskyana, que surgiu com os primeiros trabalhos de um americano chamado Noam Chomsky, e que, até hoje, é liderada por ele. Essa segunda teoria focaliza mais os estudos da gramática. A Sintaxe tem um papel central dentro dessa teoria, mas ela também abrange a Fonologia, a Morfologia e uma parte da Semântica.

Vocês poderiam, agora, me fazer a seguinte pergunta:

- Mas e linguagem? Será que não é mais fácil definir linguagem?

Não, a definição de linguagem também é complexa. Da mesma maneira que a língua, a noção de linguagem só pode ser entendida dentro de uma teoria. Vocês vão ver que, tanto a teoria saussuriana, quanto a teoria chomskyana, não só definem língua de uma maneira particular, mas também têm visões completamente diferentes sobre o que é a linguagem.

Mas antes de começarmos a tratar dessas teorias, eu gostaria de salientar um aspecto da ciência lingüística que é bastante importante. Como qualquer outra ciência, a

linguística não tem um caráter prescritivo ou normativo. Ela não impõe as regras de uma língua, nem determina qual deve ser a forma "correta" de se dizer uma coisa. Seu objetivo não é proteger a língua de mudanças, de influências de outras línguas, nem privilegiar as formas mais "cultas" de uma língua, em detrimento de formas mais "populares". A linguística é uma ciência empírica. O linguísta observa e descreve as línguas exatamente como elas se apresentam para ele, sem qualquer juízo de valor. O linguísta também busca explicações para a capacidade que as pessoas têm de falar ou sinalizar e para a capacidade que elas têm de compreender uma língua, e para o conhecimento que qualquer falante tem a respeito dos sons ou gestos, das palavras, das sentenças, dos discursos e dos textos de sua língua. A linguística é, então, uma ciência descritivo-explicativa.

As perguntas que talvez vocês estejam querendo fazer neste momento são as seguintes:

- Então, todas as pessoas que conhecem uma língua, seja ela português, inglês, libras, ASL, podem ser consideradas linguístas? E, quanto mais línguas uma pessoa souber, melhor linguísta ela será?

Não. Um linguísta é uma pessoa que estuda métodos de descrição de línguas e teorias que buscam entender e explicar os fenômenos linguísticos. Ele não precisa ser falante da língua que estuda. Ele é preparado para descrever e analisar qualquer língua, não necessariamente a sua. Por mais fluente que alguém seja em sua língua materna, por mais domínio que uma pessoa tenha da gramática de sua língua, isso não faz dela um linguísta. Vocês já devem ter ouvido falar de William Stokoe, não é? Pois então, Stokoe era um linguísta escocês que vivia e trabalhava nos Estados Unidos. Em 1955, ele se tornou professor do Departamento de Inglês do Gallaudet College, hoje conhecido como Gallaudet University. Nessa época, ele não sabia nada de ASL. Ele teve que aprender alguns sinais, que ele usava ao mesmo tempo em que dava suas aulas em inglês, como a maioria dos outros professores. Nessa época, nem na Gallaudet havia aulas de ASL, pelo simples fato de que ninguém, nem mesmo os surdos, considerava a sinalização como parte de uma língua natural. Stokoe não demorou a perceber que existia uma diferença entre a sinalização que ocorria quando um surdo se comunicava com outro, e a que ele usava como acompanhamento de palavras em inglês, durante suas aulas. A partir daí, ele começou a observar cuidadosamente a sinalização usada pelos surdos e demonstrou que aquela sinalização era parte de uma língua autônoma, que seguia uma

gramática própria. Vejam, então, que foi um falante de inglês, que não sabia ASL, que primeiro descreveu a gramática dessa língua, e que deu início a uma revolução nos estudos lingüísticos, mostrando a todo o mundo que as línguas de sinais são línguas naturais.

Certamente, vocês vão ouvir falar muito de Stokoe ao longo de todo o curso. Mas, antes disso, nas próximas aulas, nós vamos conhecer um pouco de duas grandes linhas teóricas da lingüística moderna: a teoria de Saussure e a teoria de Chomsky.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

- Fromkin, Victoria & Rodman, Robert (1978). **An introduction to language** (3rd ed.). NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Liddell, Scott K. (2003). **Grammar, gesture and meaning in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, Robert (2003). **Para entender a lingüística**: epistemologia elementar de uma disciplina. São Paulo: Parábola Editorial.
- Petter, Margarida (2002). Linguagem, língua, lingüística. In: J.L.Fiorin (org.), **Introdução à lingüística**. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto.

LEITURAS COMPLEMENTARES

- Martin, Robert (2003). **Para entender a lingüística**: epistemologia elementar de uma disciplina. São Paulo: Parábola Editorial.
- Petter, Margarida (2002). Linguagem, língua, lingüística. In: J.L.Fiorin (org.), **Introdução à lingüística**. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto.

ANEXO C: “O português no mundo”

O PORTUGUÊS NO MUNDO

O quadro abaixo enumera algumas das línguas faladas no mundo. Apesar do grande número de línguas faladas atualmente no mundo, metade da população mundial fala apenas quinze línguas. Como se pode ver no quadro, se falarmos chinês mandarim, inglês, hindi e russo, poderemos nos comunicar com mais de um bilhão de pessoas. (Fromkin & Rodman 1993, p. 337-341)²

² FROMKIN, V. & RODMAN, R. *An Introduction to Language*. Forth Worth: 5ª ed., Harcourt Brace Jovanovich College, 1993.

Quadro 1: Algumas línguas no mundo

Ramo	Língua	Principais áreas geográficas onde se fala	Nº de falantes	Posição em ()	
FAMÍLIA INDO-EUROPEIA					
Germânico	Dinamarquês	Dinamarca	5.000.000		
	Holandês	Holanda; Indonésia	13.000.000		
	Inglês	América do Norte, Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia	(2) 300.000.000		
	Frisio	Norte da Holanda	400.000		
	Flamengo	Bélgica	5.000.000		
	Alemão	Alemanha, Áustria, Suíça	100.000.000		
	Islandês	Islândia	200.000		
	Norueguês	Noruega	4.300.000		
	Sueco	Suécia	8.000.000		
	Ídixe	(sem área determinada)	4.000.000		
	Românico (Latim)	Catalão	Andorra, Espanha	5.000.000	
		Francês	França, Bélgica, Suíça, Canadá	(11) 75.000.000	
Italiano		Itália, Suíça	(12) 60.000.000		
Português		Portugal, Brasil	(7) 100.000.000		
Provençal		Sul da França	9.000.000		
Romeno		Romênia	20.000.000		
Espanhol		Espanha, América Latina	(3) 200.000.000		

OBS: Selecionamos somente essas línguas como ilustração. O quadro apresentado pelos autores é completo e inclui as línguas da família indo-europeia e não indo-europeia. A língua mais falada no mundo é o Mandarim (do ramo Sino-Tibetano), no Norte da China, usada por 387.000.000 de pessoas.

Se considerarmos as línguas indígenas, veremos que, ao final do século XV, havia em torno de 1175 línguas indígenas faladas no Brasil. Atualmente restam somente 180 línguas indígenas diferentes faladas no Brasil, as quais pertencem a mais de 20 famílias lingüísticas. (Rodrigues, 1993)³.

A língua portuguesa pertence à família das línguas românicas do tronco indo-europeu. "O Português é a língua oficial e majoritária no Brasil, em Portugal e nas ilhas atlânticas da Madeira, dos Açores e de São Miguel. Alguns países da África, cuja colonização foi feita por Portugal, têm o português como língua oficial embora, em conjunto, as línguas nativas sejam majoritárias. Dentre estes destacamos Angola,

³ RODRIGUES, Aryon D. (1993). *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. D.E.L.T.A 9, 1, 83-103.

Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Na Ásia o português é falado em Macau, Damão, Diu Goa e na Oceânia o português é falado em Timor Leste (país de colonização portuguesa atualmente sob domínio da Indonésia)". (Silva, 1999, p. 19)

"Há ainda as chamadas línguas crioulas que são derivadas do português. Tais línguas surgiram como línguas francas com o propósito de permitir o comércio entre falantes do português e de outras línguas. (...) Dentre as línguas crioulas derivadas do português que se encontram na África temos o da ilha de Cabo Verde, os das ilhas do golfo da Guiné (São Tomé, Príncipe e Ano Bom), o da Guiné-Bissau e o de Casamance (no Senegal). Na Ásia temos os crioulos de Malaca (na Malásia), de Macau (em Hong Kong), do Srilanca (em Vaipim e Baticaloa) e na Índia temos crioulos em Chaul, Korlai, Tellicherry, Cananor e Cochim. Na Oceânia há o crioulo de Tufú (perto de Jacarta)." (Silva, 1999, p. 19)



Figura 1: Áreas onde a língua portuguesa é falada.

ANEXO D: “Introdução aos “Estudos da Tradução

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Andréia Guerini - UFSC
 , Walter Carlos Costa – UFSC

1. Questões gerais sobre tradução

Nosso objetivo nesta parte é discutir o conceito de tradução. Para isso examinamos as definições apresentadas em obras de referência e nos principais autores que trataram do assunto.

A palavra *traduzir* deriva do latim *traducere* e, segundo o dicionário *Aurélio*, etimologicamente significa “conduzir além”, “transferir”. Atualmente, seu leque de significados é muito amplo e além do original “transferir” quer dizer, entre outras coisas, também “transportar, trasladar de uma língua para outra”, “revelar, explicar, manifestar, explanar”, “representar, simbolizar”. *Traduzir* no sentido de “passar de uma língua a outra” é uma metáfora do ato físico de transferir. Por sua vez, o próprio verbo *traduzir*, e o substantivo derivado *tradução*, são empregados, com frequência, como uma metáfora para descrever outros fenômenos parecidos. Assim, traduzir designa, de modo restrito, uma operação de transferência lingüística e, de modo amplo, qualquer operação de transferência entre códigos ou, inclusive, dentro de códigos.

A palavra tradução em algumas línguas

Albanês: transmetim
 Alemão: Übersetzung
 Espanhol: traducción
 Esperanto: traduko
 Francês: traduction
 Grego: metaphrase
 Indonésio: terjemahan
 Inglês: translation
 Italiano: traduzione
 Guarani: ñembohasa
 Neerlandês: vertaling
 Húngaro: fordítás
 Tcheco: překlad
 Turco: tercüme

A palavra *translation* em código binário e em html (código usado para compor as páginas na internet)

Código binário: 01010100 01110010 01100001 01101110 01110011 01101100
01100001 01110100 01101001 01101111 01101110 ,

Html: T r a n s l a t i o n

A tradução dentro da mesma língua, operação normalmente conhecida como paráfrase e que Jakobson denominou *tradução intralingüística* é assim descrita por Octavio Paz (1914-1998) (<http://www.ensavistas.org/filosofos/mexico/paz/>) em “Traducción: literatura y literalidad”:

aprender a falar é aprender a traduzir: quando uma criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para a sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas, e a história de todos os povos repete a experiência infantil (1990: 9).

Dentro desta concepção não há atividade lingüística sem tradução e o próprio aprendizado de qualquer língua passa necessariamente pela tradução. Não espanta, portanto, que a tradução seja uma das mais antigas atividades do mundo. Ela, de fato, existe desde tempos imemoriais, em todo tipo de troca entre seres humanos. Os tradutores, figuras centrais no desenvolvimento das civilizações, sempre contribuíram para a emergência, o enriquecimento e a promoção das línguas e literaturas nacionais, para o despertar de uma consciência coletiva de grupos étnicos e lingüísticos, para importar novas idéias e valores, além de colaborar para a preservação do patrimônio cultural da humanidade. Um papel particularmente importante ao longo da história é o dos intérpretes, especialmente em alguns momentos-chave da história mundial. Georges Mounin afirma que

a tradução diplomática, pela sua utilidade prática, existe há mais de quatro milênios. Os tratados de paz criavam a exigência de tradutores já em épocas em que as religiões eram propriedade de uma única comunidade ética, e não se

exportavam. Apenas com o desenvolvimento das religiões universais, a tradução religiosa se torna o mais importante gênero de tradução (1965: 129).

Derrida inicia o seu ensaio “Torres de Babel”, (<http://www.estadosgerais.org/resenhas/telles-babel.shtml>) evocando o texto bíblico e ao longo de todo o texto argumenta que Deus separou os homens para criar a tradução. Assim, o relato da confusão babilônica se origina na *Bíblia*, Gênesis 11 (tradução de João Ferreira de Almeida):

A torre de Babel



http://www.ibuscas.com.br/artigos/uma_nova_torre_de_babel.html

1. Naquele tempo toda a humanidade falava uma só língua.

2-4 Ora, deslocando-se e espalhando-se em direção do oriente, os homens descobriram uma planície na terra de Babilônia e depressa a povoaram. E começaram a falar em construir uma grande cidade, para o que fizeram tijolos de terra bem cozida para servir de pedra de construção e usaram alcatrão em vez de argamassa. E nessa cidade projetaram levantar um templo com a forma de uma torre altíssima que chegasse até aos céus, qualquer coisa que se tornasse um monumento a si próprios. Isto, disseram, impedirá que nos espalhemos ao acaso pela terra toda.

5 O Senhor desceu para ver a cidade e a torre que estavam a levantar:

6-7 Vejamos: se isto é o que eles já são capazes de fazer, sendo um só povo com uma só língua, não haverá limites para tudo o que ousarem fazer. Vamos descer e

ANEXO E: O papel do professor de línguas

UNIDADE 4. O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA

Nesta unidade continuaremos a discutir a importância de concebermos o indivíduo como ser sociocultural, interativo e que se constitui nas relações sociais. Isto significa que o papel do professor, (e, conseqüentemente, a relação professor-aluno) refere-se a uma relação social determinada e constituída por um grupo social que interage em um espaço social (sala de aula, escola) instituído pela cultura e por valores da sociedade envolvente. Você encontrará nessa discussão reflexões sobre a cultura de sala de aula, o discurso pedagógico, postulados teóricos e alguns desdobramentos nas posturas do professor e suas práticas de ensino.

Ao longo de nossas articulações anteriores enfocamos como de grande importância a concepção do homem como ser sociocultural, na qualidade de sujeito interativo e que se constitui nas relações sociais. Então, quando tratamos de conceituar o papel do professor e conseqüentemente a relação professor/aluno, estamos nos referindo a uma relação social determinada constituída por um grupo social, e que interage no espaço da sala de aula e da escola. Esta relação está determinada de maneira particular pelos valores e culturas instituído pelo meio social. Contribuindo para que possamos entender um pouco mais esta perspectiva, Zilda Gesueli (2006: 281), em seu artigo intitulado "Linguagem e identidade: a surdez em questão", ressalta:

... o desenvolvimento do reconhecimento do Eu é um processo semiótico que pressupõe a participação de outras pessoas (visto que a atividade com signos é necessariamente interpessoal) ... as relações sociais constituem-se por intermédio dos processos semióticos e a construção da identidade só poderá ser examinada considerando-se a dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no jogo interativo do sujeito com o outro.

Assim, conforme destaca a autora, não existe um sujeito pronto, acabado, que interage em suas relações sociais, mas sim um sujeito se completando e se construindo nas relações sociais através de suas falas e nas falas dos outros. Deste modo, confirmamos que o espaço escolar, também, é um local de relações sociais e que o professor participa na constituição do sujeito-aluno. Por isso devemos refletir sobre a cultura de sala de aula e seus desdobramentos na sociedade. Para refletirmos vamos apresentar alguns aspectos comentados por Hilário Bohn em seu texto, "Cultura de sala de aula e discurso pedagógico". Bohn (2002: 104) define a

cultura de sala de aula como um conjunto de regras, leis e costumes que regulam as relações, os acontecimentos e as atividades realizadas em classe. Estas leis e culturas refletem a concepção da escola sobre o aluno, sobre o papel do professor na construção do conhecimento, sobre o desenvolvimento intelectual e, **sobretudo**, a função da escola nas **demandas** sociais que a sociedade exige dos indivíduos. Talvez você esteja perguntando: Será possível que o entorno social do ambiente escolar vai refletir em minha sala de aula? Será que na minha postura como professor está definida minha concepção de como compreendo a construção do saber? Ou ainda, minha prática contribui para combater atitudes discriminatórias?

Segundo Bohn (2002), a sociedade proporciona inúmeras mudanças, nos mais diversos níveis, da atividade humana e, conseqüentemente, nos papéis dos indivíduos, mais especificamente no papel do professor na sala de aula, no papel do aluno, na concepção do desenvolvimento e construção do conhecimento e o tipo de interação que o professor irá **privilegiar** no ambiente escolar. Para compreendermos melhor a importância de nossa prática na formação do sujeito e como ela **influi** na concepção do conhecimento adquirido pelo nosso aluno, observe o exemplo I e o exemplo II de Buckley apresentados por Leffa (2005: 211-12):

Exemplo I

"Uma manhã a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer um desenho.

- Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar.

A professora então disse:

- Esperem, ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

O menino começou a desenhar bonitas flores com seu lápis rosa, laranja e azul.

- A professora disse: Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com caule verde.

- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora, e era vermelha com o caule verde."

Exemplo II

"Então, aconteceu que o menino teve que mudar de escola.

- Um dia a professora disse: Hoje nós vamos fazer um desenho
- Que bom! Pensou o menino e esperou que a professora dissesse o que fazer.
- Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menino disse:
- Você não quer desenhar?
- Sim, o que é que nós vamos fazer? Perguntou o menino.
- Eu não sei, até que você o faça, respondeu a professora.
- Como eu posso fazê-lo? Perguntou o menino.
- Da maneira que você gostar.
- E de que cor?
- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual o desenho de cada um? Indagou a professora.
- Eu não sei, respondeu o menino. E começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde."

Então, para complementar nosso diálogo nesse exercício de identificação de nosso discurso pedagógico, vamos pensar as perguntas articuladas por Bonh (2002: 105):

- As nossas salas de aula continuam oferecendo verdades prontas?
- Continuamos no nosso tradicional ponto de observação em que os objetos observados não mudam, as verdades vistas são estabelecidas, **cômodas**, definitivas?
- Como os professores têm abordado a noção de conhecimento, seu desenvolvimento e competência?
- Onde nos posicionamos **perante** as diferentes possibilidades da construção do saber?

4.1 Breves notas sobre o histórico dos paradigmas teóricos

Com o objetivo de contribuir nas respostas aos questionamentos anteriores, vamos apresentar, de maneira breve, alguns paradigmas teóricos no sentido de pensar como, implicitamente, eles podem e/ou refletem na prática do professor e suas relações em sala de aula. Não temos a pretensão de **esgotar** a discussão e sim **retomamos** noções em seu eixo histórico-teórico, compreendendo as diferenças entre um e outro.

Na antiguidade e na Idade Média a **casualidade** era explicada como poderes **sobrenaturais** e todo conhecimento sobre o mundo era atribuído ao divino (bem ou mal). Na antiguidade clássica, dois grandes filósofos Platão e Aristóteles têm uma grande influência sobre o desenvolvimento da ciência. Na Idade Média surgem dois expoentes determinantes Santo Tomás de Aquino que **credita a Deus** todas as respostas para compreensão do mundo e Santo Agostinho, que **preconiza** a não existência de fronteira entre a fé e a razão. Na visão tradicional, o conhecimento se dá na observação do mundo pronto, que apresenta uma organização pré-definida, um mundo explicado por uma relação de efeitos e causas, bastando ao sujeito observá-lo e percebê-lo. Conhecimento é **contemplação**, não ação.

O Renascimento rompe o **autoritarismo** das explicações divinas, que era a base para as respostas das casualidades, e privilegia-se a **racionalidade**. Está na observação, na descrição e na análise dos fenômenos a compreensão do mundo. As contribuições de Galileu, na Itália, Newton, na Inglaterra e Descartes, na França, marcaram o domínio da razão sobre o mito (Bohn, 2002: 106). Os filósofos da antiguidade e do renascimento apresentaram numerosas questões relativas à linguagem, porém sempre partindo de um saber constituído, a lógica da língua (Bronckart, 1985). Segundo Bronckart (1985), a partir do século XIX, a atitude filosófica é substituída por métodos científicos de **compilação** e análise de dados. Surgem, assim, as marcas da modernidade: o argumento científico, o domínio da razão, do **cartesianismo** (de Descartes). Nesta linha de pensamento, o sujeito é passivo e recipiente, isto é, deve ser preenchido com as novas verdades e saberes.

Estas idéias **ecoam** no behaviorismo que tem como seu grande expoente Frederic Skinner, que defende o conceito de que em todo comportamento existem mecanismos de controle por meio de reforço de estímulos capazes de provocar uma determinada ação como resposta. Nesta visão não estão considerados, ou melhor, são evitados, conceitos relacionados aos estados mentais. Os reflexos desta concepção também encontraram frutos nos estudos da linguagem. O Estruturalismo, alimentado pelas idéias de Ferdinand de Saussure, autor tratado na disciplina de Estudos Linguísticos, nunca levou em conta as condições de produção e os falantes, implícitos naturalmente, na produção linguística.

A partir de Saussure surge a gramática descritiva: o estudo da língua fica centrado conforme ela se apresenta. Leonard Bloomfield foi um grande representante do estruturalismo, tendo como fundamentação em seus estudos a rejeição do conhecimento interior. Apoiados neste paradigma estruturalista, os estudos da língua sempre foram centrados na língua por ela mesma e seu objetivo maior era descrever os diversos sistemas lingüísticos, não contando para esta análise o contexto onde se realizavam e as condições dos falantes ao utilizarem determinado sistema. Como estes paradigmas refletem no papel do professor de línguas?

Encontramos, em conformidade com esta concepção, um profissional que acredita ter a autoridade e a propriedade do novo saber e que o aluno somente é capaz da repetição deste novo conhecimento, da verdade de um grupo seletivo, já estabelecida, e que a ele está negada a participação em sua construção. Para este professor o que vale é a sua verdade, a sua visão de mundo e, o aluno é uma "folha em branco" que será escrita a partir dos conhecimentos dados na escola. Deste modo os métodos de ensino estavam direcionados para repetição de modelos e, acima de tudo, partindo de um modelo IDEAL de sujeito, representado pela homogeneidade.

Você deve estar questionando: Será possível que alguns professores continuam preparando suas classes ignorando as diversidades naturais de um grupo heterogêneo? Sobre este aspecto, Coracini (2003: 45) em seu texto *Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de Sujeito e Identidade* destaca:

... a escola trabalha no sentido de **abafar** as diferentes vozes que constituem o sujeito, tomando-o **mero** "repetidor" da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e fonecidos a **priori**, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do "bom leitor", "do bom produtor de textos", "do bom aluno".

No exemplo I, dado por Leffa, que apresentamos no início da unidade, relata uma situação entre professor e aluno, que demonstra que o docente **impõe** sua verdade e busca uma padronização do saber, pois acredita que os alunos são iguais e devem repetir a sua verdade. Reforça a nossa ideia as palavras de Coracini (2007:155):

... apesar das mudanças sociais, apesar da aceitação, ao menos em teoria, da diversidade, da diferença, principalmente por parte daqueles que dizem ver o mundo da perspectiva pós-moderna, assiste-se ao reforço da homogeneidade: todo mundo deve compreender um texto do mesmo modo.

Desta maneira, como os professores podem ignorar em sua prática a individualidade do aluno, seus elementos culturais e seu entorno? Sobre este aspecto, destaca Gesuelli (2006: 283), ao citar Skliar (1998), em seu texto:

Faz-se necessário ressaltar que a surdez não é homogênea, ou seja, o grupo de surdos não é uniforme. Dentro do que denominamos surdos, fazem parte os surdos das classes populares, as mulheres surdas, os surdos negros, surdos de zona rural, entre outros. Assim, temos os surdos oralizados que não consideram necessária a oficialização da língua de sinais e, em contrapartida, os surdos filhos de pais surdos, usuários da língua brasileira de sinais (LIBRAS), e que não se consideram deficientes auditivos. Enfim, podemos considerar a possibilidade de múltiplas identidades surdas, ou seja, elas são heterogêneas e apresentam diferentes facetas.

Com o **advento** da ciência cognitiva, muitos psicólogos e filósofos cognitivistas não estavam em conformidade com as soluções dadas pela fórmula "estímulo-resposta", pois não compartilhavam que a mesma pudesse ser aplicada a todo tipo de comportamento humano. Acontece, então, uma valorização da mente e dos processos implícitos de sua atividade. Em **consonância** com a psicologia cognitivista, o lingüista Noam Chomsky, estudado na disciplina de Estudos Lingüísticos, retoma as idéias mentalistas e revoluciona o método do estudo da língua. Chomsky se apóia no racionalismo de Descartes, buscando rigor no estudo dos atos lingüísticos, nos mecanismos envolvidos na sua produção e não mais só com o resultado empírico do processo lingüístico. Porém, como ressalta Strogenski⁵ (1999: 01) a gramática gerativa de Chomsky, apesar de toda sua contribuição para o estudo da linguagem, apresenta o **inconveniente** do conceito de homogeneidade. Sobre este aspecto destaca o autor:

Para que ela funcione é preciso, antes de mais nada, conceber um falante ideal que viva em uma sociedade ideal. Infelizmente (ou felizmente) o

⁵Disponível em <http://www.cefetor.br/deptos/dacex/paulo.htm>

*nosso mundo não é homogêneo e nós, como seres humanos, menos ainda. ... Além desse problema de não **abrir** a falta de homogeneidade do meio lingüístico, a Gramática Transformacional limita-se à sentença complexa e, como se sabe, da mesma forma que as pessoas não se comunicam apenas pela palavra, elas também não se comunicam através de sentenças. Na comunicação humana, então, é preciso considerar unidades maiores que, apesar de serem formadas por palavras e sentenças, operam pelo estabelecimento de relações entre elas.*

Como reflexo desta concepção surge nos métodos de ensino de línguas, uma abordagem comunicativa. Embora esta abordagem tenha recebido atenção e influências de distintos paradigmas da lingüística – pragmática, lingüística textual, análise do discurso – continuou apresentando e conceituando a linguagem como instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência, o controle do processo de ensino-aprendizagem (Coracini, 2003).

Embora considerando os processos mentais e valorizando a participação do sujeito no processo de produção, novamente encontramos nos paradigmas chomskianos a busca por modelos-alvos que exclui ou (des)classifica todo aquele que não corresponder aos padrões considerados ideais. É, novamente, uma homogeneização, fazendo, como diz Coracini (2003: 45):

***tábua** rasa das diferenças e, sobretudo, da história que cada um inevitavelmente traz consigo, das inúmeras vozes que constituem o seu inconsciente e que, certamente, são responsáveis pela construção do imaginário.*

A partir desta ótica, percebe-se onde começa uma nova concepção sobre a linguagem humana e o papel do sujeito na construção do discurso. Agora convidamos você a ler alguns trechos (citados abaixo) do artigo "Linguagem e Sujeito" de Paulo J. Rueda Strogenski (1999: 02-03), para que possamos ampliar nosso conhecimento e tentarmos refletir sobre outros postulados teóricos e desdobramentos nas práticas de sala de aula.

*Na década de 60, Michel Pêcheux lançou a *Análise Automática do Discurso* (1969), criando uma nova maneira de se encarar a linguagem humana ao deslocar o ponto de partida da análise do produto pronto ou do processo interno de produção, segmentado ou não, para as condições de produção, ou seja, o objeto de estudo deixou de estar centrado na fala, na escrita ou no texto em si mesmos para **recair** nas condições, na situação,*

no momento de produção, invertendo a linha de raciocínio a respeito do processo de produção. A questão deixou de ser "o discurso existe independentemente do sujeito", como no Estruturalismo ou no Gerativismo, ou "determinado tipo de indivíduo produz determinado tipo de discurso", como na Sociolinguística, para ser "o porquê de determinado tipo de indivíduo produzir determinado tipo de discurso". A atenção passou do texto para o sujeito. Esse sujeito-falante, na concepção de Pêcheux, seria o resultado de um processo histórico-social e influenciado ideologicamente, o que o transforma e marca o seu discurso. A análise do discurso francesa privilegia sempre o discurso institucional, o que quer dizer que o trabalho de análise levará sempre em conta a situação discursiva como sendo uma situação tipo. Por exemplo, o discurso da medicina, o discurso jurídico, o discurso científico, o discurso acadêmico, etc. São, respectivamente, aqueles que ocorrem em situações-tipo da Medicina, do Direito, da ciência, do meio acadêmico, etc. Ao se conceber que existam situações típicas, deve-se aceitar também que os sujeitos do discurso fazem parte de um universo típico de cada instituição. Mas se o sujeito é parte desse universo, deve-se propor ou que um sujeito só trafega por um universo e, então, também é um sujeito-tipo, um elemento institucional, ou que o sujeito (apesar de poder ser participante de uma instituição) trafega por várias instituições e é capaz de assumir cada um dos diversos discursos institucionais. Os analistas franceses defendem a segunda idéia, a de que o sujeito, ao passar de um ambiente para outro, assume os discursos institucionais possíveis conforme o seu trânsito. A esse processo de adaptação discursiva dá-se o nome de assujeitamento. Esse sujeito assujeitado é então aquele que se apropria de um discurso pré-existente e faz uso dele a partir de regras também preexistentes.

A consequência dessa concepção acaba sendo a de se supor que não existem discursos originais ou textos individuais. A esses discursos não originais dá-se o nome de intertexto. O que chama a atenção nessa perspectiva é o enorme **reducionismo** que sofre o sujeito, enquanto participante de uma situação de comunicação: por um lado ele sofre o processo de assujeitamento, assumindo não só o vocabulário e as estruturas próprias de uma instituição, mas também as próprias estratégias comunicativas **inerentes** a ela, e por outro, seu texto também assume idéias, vocabulário e estruturas preexistentes. Nos parágrafos anteriores o autor nos esclarece que através da perspectiva que defende Pêcheux, o sujeito acaba sendo assujeitado e o texto, intertexto. Assim, novamente nos **defrontamos** com uma visão que contempla as estruturas definidas, que apresentam mudanças previsíveis e que, automaticamente, não dá maior atenção ao papel individual do sujeito na produção da linguagem. Seguimos, ainda, com as **ponderações** de Strogenski (1999: 03):

As teorias formalistas geralmente vão tratá-lo [o sujeito] como inexistente, ideal ou assujeitado. Em todos os casos, a individualidade do falante acaba sendo excluída dos estudos da linguagem. Uma das raras exceções é a postura teórica de M. Bakhtin, que consegue ver o sujeito como elemento participativo e atuante do processo comunicativo.

A sua postura marxista coloca o sujeito numa posição de constante interação com a sociedade e com a linguagem, a qual é vista por ele como um produto social. Como a linguagem é um produto social (e não institucional) e o sujeito é parte atuante do meio social; então ele acaba por também ser um fator de interação.

Bakhtin critica as correntes lingüísticas mais destacadas por estas não atribuírem um caráter mais social à linguagem. Como Marx não dedicou muito espaço para o estudo da linguagem em sua teoria (nem era esse o seu objetivo), Bakhtin buscou em Humbolt condições para encarar a linguagem como atividade social, reconsiderando todo o problema da linguagem dentro de uma orientação marxista geral.

É muito importante a ênfase que ele procurou dar à linguagem como atividade social, pois é a partir daí que surge a argumentação de que o processo de significação é resultado de uma ação social, o que implica em dizer que os signos são mutáveis, já que a sua existência estaria relacionada com um fazer social que não é constante ou imutável, mas sim um processo contínuo do qual toda a sociedade participa.

Cada sujeito, como parte da sociedade a que pertence, teria então o seu papel enquanto agente modificador na atividade social. Mesmo assumindo que no discurso de um sujeito possam estar presentes outros discursos anteriores, a sua forma de analisar o processo de apropriação do discurso alheio pressupõe um sujeito ativo e atuante, capaz de fazer escolhas e estabelecer estratégias. Aí reside a diferença básica entre a análise do discurso francesa e o pensamento de Bakhtin. Enquanto a primeira admite apenas um sujeito assujeitado, o segundo propõe um sujeito ativo, capaz de utilizar a linguagem para a formação de sua consciência individual e também de usar a sua individualidade para interferir no processo social da linguagem, através da sua atividade interacional constante junto à sociedade.

Em resumo, a concepção bakhtiniana atribui ao sujeito responsabilidade pelo uso que este faz da linguagem. O sujeito não é somente um divulgador de um discurso preexistente, mas um agente dentro do processo discursivo, capaz de interferir, aprimorar ou até modificar o discurso social. Esta distinção é possível pelo fato de Bakhtin, ao contrário da análise do discurso francesa, conseguir ver o discurso na sua dimensão social. Dimensão esta que contém também as dimensões institucionais e as ultrapassa, sendo parte expressiva do conjunto de relações da atividade histórico-social.

Neste sentido, o professor não deverá depender de uma determinada metodologia, pois nenhuma por si só daria conta da heterogeneidade do universo de nossos alunos. É determinante que escola e professor criem condições para a inovação, para a autoconstrução. O professor precisa aproximar-se dos alunos e garantir um ambiente de aproximação, também entre seus alunos, percebê-los como vozes heterogêneas, imprescindíveis na elaboração do conhecimento. Você terá uma oportunidade de relacionar estas questões durante o seu trabalho de observação de sala de aula, contemplado na atividade de Prática como Componente Curricular (PCC). Sua visão crítica sobre a temática pode e deve aparecer em seu relatório, com objetivo de amarrar os **preceitos** teóricos **discorridos** na disciplina à prática de descrição/observação das aulas.

ANEXO F: Organização fonológica da Língua de Sinais

4.1 Organização fonológica das línguas de sinais

As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação lingüística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. Apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, no que concerne à modalidade de percepção e produção, o uso do termo 'fonologia' tem sido usado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais. Historicamente,

29

entretanto, para evitar subestimar a diferença entre esses dois tipos de sistemas lingüísticos, Stokoe (1960) propôs o termo 'Quirema' às unidades formacionais dos sinais (configuração de mão, locação e movimento) e, ao estudo de suas combinações, propôs o termo 'Quirologia' (do grego 'mão').⁷ Outros pesquisadores, incluindo Stokoe em edição posterior (1978), têm utilizado os termos 'Fonema' e 'Fonologia'. O argumento para a utilização desses termos é o de que as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham princípios lingüísticos subjacentes com as línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal (Klima e Bellugi, 1979; Wilbur, 1987; Hulst, 1993).

Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinados pontos (locações) neste espaço.

Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos.

Exemplos:



Pai (sinal articulado com uma mão)



⁷ Quirologia: Arte de conversar por meio de sinais feitos com os dedos; dactilologia (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1986).

30



Televisão (sinal articulado com as duas mãos – condição de simetria)



Votar (sinal articulado com as duas mãos – condição de dominância)



Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a mão esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente a direita para destros e a esquerda para canhotos), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre ambas as mãos.

Exemplo do sinal mãe (pode ser articulado com a mão esquerda ou com a mão direita)

ANEXO G: Quem vê cara não vê coração

Quem vê cara não vê coração”

Com suas roupas coloridas, cara pintada de branco, fazendo graça, dando cambalhotas, o palhaço é a alegria da criançada, a sua diversão. Mas, quem é o homem que se veste de palhaço? É sempre alegre, brincalhão? Como conhecer sua identidade, seu modo de ser? O que vemos com os olhos é muito pouco. É importante saber o que as pessoas pensam e sentem. É importante verificar, em cada situação, o que significam os gestos, as expressões, as palavras. “É preciso ir além das aparências”.

Fonte: ALMEIDA, E. O. C. Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2011, P. 51.

ANEXO H: Proprietária que expulsar posseiros da fazenda Vale Verde no litoral sul

Proprietária quer expulsar posseiros da fazenda Vale Verde, no litoral sul

A fazenda Vale Verde, com mais de 3.600 hectares, está localizada perto da cidade X, no litoral paulista. Lá existem 80 famílias de posseiros, que chegaram ao lugar vindos de Minas Gerais e do Nordeste, antes mesmo que existisse a fazenda. Seus lotes têm, em média, de 24 a 36 hectares. Plantam-se banana e milho, para vender e subsistir. O posseiro Roque Bento, entrevistado pelo repórter, conta que chegou à região em 1976. Tem 7 filhos e uma plantação de bananas. Quando a safra é boa, ele tira uns 12 mil cruzeiros por mês. A sua posse é de uns 20 hectares. Conta que, quando chegou, "era tudo uma mata braba, quem tinha território demarcado era formiga, cupim e cascavel. Trabalhei duro, com Deus e minha mulher. A gente vivia de comer palmito selvagem. O tempo foi passando e as coisas melhorando. Em 1979, a dona Suzana (a proprietária) chegou aqui dizendo que era pra todo mundo sair. Propôs um acordo para pagar algumas indenizações parceladas. É claro que nós não aceitamos, pois quem é que garantia que ia pagar as parcelas depois que a gente saísse?". A proprietária, agora, quer expulsá-los à força. E eles se preparam para resistir, também à força."

Fonte: ALMEIDA, E. O. C. Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2011, P. 60.

ANEXO I: Então vale tudo?

5. *Então vale tudo?*

Algumas pessoas me dizem que a eliminação da noção de **erro** dará a entender que, em termos de língua, "**vale tudo**". Não é bem assim. Na verdade, em termos de língua, "**tudo vale**" alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas. E usar palavrão? A mesma coisa.

Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maio fazer compras num **shopping-center**, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas...

Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da **adequabilidade** e o da **aceitabilidade**.

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de **adequação** se baseia naquilo que consideramos ser o grau de **aceitabilidade** do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores. Podemos representar tudo isso graficamente mais ou menos assim:

É totalmente inadequado, por exemplo, fazer uma palestra num congresso científico usando gíria, expressões marcadamente regionais, palavrões etc. A platéia dificilmente aceitará isso. É claro que se o objetivo do palestrante for precisamente chocar seus ouvintes, aquela linguagem será muito adequada... Não é adequado que um agrônomo se dirija a um lavrador analfabeto usando uma terminologia altamente técnica e especializada, a menos que queira não se fazer entender. Como sempre, tudo vai depender de **quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito...**

Fonte: BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 35ª edição. São Paulo, Ed. Loyola, 2004, P. 129-131.

ANEXO J: Texto expositivo – Conectivos

Conectivos

Os elementos coesivos que criam ligações entre diferentes partes do texto por meio de repetições (recorrência total parcial), substituições (paralelismo, paráfrase e as pro-formas) e omissões (elipse). Em todos esses casos, podemos notar que o recurso coesivo tem como função recuperar (ou, em alguns casos mais raros, projetar para frente) algum trecho do texto. Recorrências, pro-formas e elipse recuperam expressões linguísticas anteriores; o paralelismo recupera constituintes sintáticos; e a paráfrase recupera conceitos.

A menina caiu da bicicleta.
(A menina) foi para o hospital.
A menina que caiu da bicicleta foi para o hospital

A menina foi Para o hospital porque caiu da bicicleta

Os conectivos são um outro tipo de recurso de coesão que ajuda a construir ligações entre diferentes partes do texto. De maneira geral, os conectivos aparecem no início das frases, estabelecendo algum tipo de relação lógica entre o texto que veio antes e o texto que se segue depois. Dependendo do valor do conectivo, os textos precedentes e subsequentes podem receber interpretações muito diferentes. Vejamos alguns exemplos:

- (38) Pedro odiava futebol e nunca foi a um estádio assistir a uma partida.
(39) Pedro odiava futebol, mas nunca foi a um estádio assistir a uma partida.
(40) Pedro odiava futebol, por isso nunca foi a um estádio assistir a uma partida.
(41) Pedro odiava futebol porque nunca foi a um estádio assistir a uma partida.

Os exemplos (38) a (41) mostram duas frases ligadas por conectivos: a primeira, que vou chamar de F1, "Pedro odiava futebol" e a segunda, que vou chamar de F2, "(ele) nunca foi a um estádio assistir a uma partida". Os exemplos são todos idênticos, exceto pelo fato de apresentarem diferentes conectivos ligando F1 e F2. Essa pequena diferença basta, porém, para trazer diferenças importantes de sentido de uma frase para outra. Tal como vimos com as palavras gramaticais, a escolha entre um conectivo e outro vai resultar em diferenças significativas de sentido entre cada uma das frases.

No exemplo (38), o texto faz duas afirmações. O conectivo "e" (assim como "também", "ainda", "além de", "não só...mas também", etc) liga duas orações que levam a uma mesma conclusão. A função desse conectivo, portanto, é de *junção*, isto é, adição, soma, agrupamento de duas idéias. Assim, tanto F1 quanto F2 se somam para apontar o mesmo fato: Pedro nunca gostou de futebol em sua vida.

No exemplo (39), a interpretação de F1 e F2 já é bem diferente. O conectivo "mas" (assim como "porém", "contudo", "entretanto", "no entanto", etc) liga duas orações que são contraditórias entre si, que trazem idéias opostas. A função desse conectivo, portanto, é a de *contrajunção*, isto é, a de introduzir uma afirmação que contradiz o que veio antes. Por causa desse sentido de "mas", nossa leitura de F1 e F2 muda consideravelmente. "Odiar futebol" e "nunca ir a um estádio de futebol assistir a uma partida" são colocados como idéias que não combinam. Em outras palavras, Pedro odiava futebol como uma espécie de preconceito, sem nenhum aparente motivo. Se ele tivesse ido algum dia a um estádio de futebol, é possível que ele não odiasse esse esporte.

No exemplo (40), a interpretação de F1 e F2 mais uma vez se modifica. O conectivo "por isso" (assim como, "devido a isso", "assim", "por causa disso", "desse modo", etc) estabelece uma relação de causa-consequência entre duas idéias. A função desse conectivo, portanto, é a de *subordinação*, uma vez que a noção de causa está subordinada à idéia de que alguma coisa resultou a partir dela. Assim, no exemplo (40), interpretamos F1 como a causa de F2, isto é, Pedro nunca foi ao estádio assistir a uma partida pelo fato de odiar o esporte. Não sabemos as razões de ele odiar futebol, apenas as razões de ele nunca ter ido a um estádio.

No exemplo (41), a interpretação de F1 e F2 é oposta à do exemplo (40). O conectivo "porque" (assim como "pois", "portanto", "já que", etc) estabelece uma relação *não* de causa-consequência, mas uma relação inversa de consequência-causa. A função desse conectivo também é de subordinação, apenas invertendo a causalidade lógica entre as orações que o exemplo em (40) apresenta. Em (41), então, o produtor do texto explica o fato de Pedro odiar futebol como sendo resultado de ele nunca ter ido a um estádio. Fica implícito, portanto, que ir a um estádio e assistir uma partida faça qualquer um gostar de futebol. Pedro só odeia o esporte porque nunca foi a um estádio, seja lá qual for o motivo disso.

O conectivo "e" – juntamente com outros de função similar – é o mais frequente no discurso, em especial nos discursos orais. Caso o produtor do texto opte apenas por juntar duas idéias, sem especificar a relação semântica entre elas de uma maneira mais detalhada e explícita, esse conectivo *aditivo* será preferido. Veja no exemplo (42) abaixo, por exemplo, que o conectivo "e" poderia ser substituído por outro conectivo mais específico, indicando causa-consequência, caso o produtor desejasse tornar mais explícita e específica a relação entre as orações.

(42) *O menino levou um tapa e chorou. – O menino chorou*

(43) *O menino levou um tapa e, por isso, chorou.*

(43) *O menino levou um tapa porque chorou.*

O conectivo mais específico aparece em (43), mas ambas as frases trazem a mesma interpretação. A diferença é que, no primeiro caso, a relação de causa-consequência precisa ser inferida pelo receptor, ao passo que no segundo ela é explicitada formalmente pelo produtor do texto com um conectivo mais específico.

Os conectivos não são sempre obrigatórios. Na verdade, grande parte das frases do discurso aparecem sem conectivos e o leitor estabelece a relação entre essas frases por meio de inferências – tais como as que estudamos na Unidade I. De qualquer maneira, o uso dos conectivos aumenta a coesão textual pelo fato de explicitar e especificar a relação lógica entre as frases do discurso. O seu uso adequado vai depender, mais uma vez, de uma consideração dos vários fatores de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, grau de informação, situação, intertextualidade) que estão envolvidos no processo de produção e recepção de textos.

FONTE: LEITE, Tarcísio de Arantes. *Leitura e Produção de textos*. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Comunicação e Expressão Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras, Florianópolis, 2011.

CONECTIVO

Os conectivos são um tipo de recurso de coesão que ajuda a estabelecer a conexão entre diferentes partes do texto. Geralmente, os conectivos aparecem no início das frases, estabelecendo algum tipo de relação lógica entre o texto que veio antes e o texto que se segue depois. Dependendo da função do conectivo, os textos precedentes e subsequentes podem receber interpretações muito diferentes.

Na tabela abaixo, apresentamos alguns tipos de conectivos e suas funções:

TIPO DE CONECTIVO / FUNÇÃO DA CONEXÃO	CONECTORES
Adição	e, além de, além disso, além do mais, e ainda, e até, também, igualmente, do mesmo modo, não só ...como também, não só ... como ainda, não só ...mas também, bem como, assim como
Certeza	com certeza, decerto, naturalmente, é evidente que, certamente, sem dúvida que
Oposição / contraste ou adversativa	mas, porém, todavia, contudo, no entanto, doutro modo, ao contrário, pelo contrário, contrariamente, não obstante, por outro lado, ao invés de, entretanto, ainda assim, apesar disso
Comparativos	maior...do que, melhor...do que, menor...do que, como, tão...como, tanto...como, mais...do que, menos...do que, assim como, bem como, que nem
Concessivos	apesar de, ainda que, embora, mesmo que, por mais que, se bem que, ainda assim, mesmo assim, conquanto,
Conclusão = síntese = resumo	pois (após o verbo), portanto, por conseguinte, assim, logo, enfim, concluindo, em conclusão, em síntese, em consequência, por outras palavras, ou seja, em resumo, em suma, por isso, então, para concluir, assim sendo, dessa forma
Confirmação	com efeito, efetivamente, na verdade, de fato, sem dúvida, de certo, deste modo, ora, aliás, sendo assim
Explicação / particularização	quer isto dizer, isto (não) significa que, por outras palavras, isto é, por exemplo, ou seja, é o caso de, nomeadamente, em particular, a saber, entre outros, especificamente, ou melhor, assim, ressalte-se, saliente-se, importa salientar, é importante frisar, tal como.
Explicativo	que, porque, porquanto
Dúvida	talvez, provavelmente, é provável que, possivelmente, é

	possível, porventura
Alternativos	fosse...fosse, ou, ou então, ou ...ou, ora...ora, quer...quer, seja...seja, alternativamente, em alternativa, senão
Comparativos	como, conforme, também, tanto...quanto, tal como, assim como, tão como, pela mesma razão, do mesmo modo, de forma idêntica, igualmente, ... que (precedido de mais ou menos)
Causa	pois, pois que, visto que, já que, porque, dado que, uma vez que, por causa de, posto que, em virtude de, devido a, graças a ... como, por está razão, porquanto, por isso que, já que
Consequência	por tudo isto, de tal forma que, de sorte que, daí que, de modo que, de maneira que
Finalidade	com o intuito de, para (que), a fim de, com o fim de, com o objetivo de, de forma a, por que
Condição / hipótese	se, caso, a menos que, salvo se, exceto se, a não ser que, desde que, supondo que, admitindo que, contanto que
Sequência temporal	em primeiro lugar, num primeiro momento, antes de, em segundo lugar, em seguida, seguidamente, durante, ao mesmo tempo, quando, simultaneamente, depois de, após, até que, enquanto, logo que, no fim de, por fim, finalmente, desde que, assim que, antes que, depois que, assim que,, sempre que, no momento em que, na hora em que

Fonte:<http://www.infoescola.com/portuques/conectivos/>. Pesquisa realizada em: 05 de outubro de 2012.

<http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/09/coesao-o-uso-adequado-dos-conectivos.html>. Pesquisa realizada em: 05 de outubro de 2012.

ANEXO K: Aquisição da linguagem

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Elaine Grolla

1. Propriedades da Aquisição de Linguagem

Considere as sentenças abaixo, ditas por N., uma criança adquirindo o português brasileiro como sua língua materna, aos 2 anos e oito meses de idade (dados retirados de Grolla (2000)):

(1) a. Eu vou ver esse daqui. Esse, eu vou ver.

b. Mãe: Quem deu a boneca?

Criança: A boneca, **foi o papai que comprou na loja.**

Notemos a complexidade das sentenças enunciadas pela criança. Em (1a), a criança produz primeiramente uma sentença com a ordem canônica para o português brasileiro: sujeito (*eu*) – verbo (*vou ver*) – objeto (*esse daqui*). Depois, ela modifica esta ordem, produzindo uma estrutura chamada de tópico-comentário, em que o objeto direto é posicionado à frente do sujeito. Tal construção é perfeita em português brasileiro e aos 2 anos e oito meses, N. já produz estruturas como esta com frequência.

Em (1b), N. produz outra estrutura de tópico-comentário, retomando o tópico da conversa, “a boneca”, e explica que ela foi dada pelo pai, que a comprou numa loja. Para dar tal explicação, a criança utilizou uma estrutura sintática chamada de *clivada*, realçada no exemplo acima em negrito. Esta estrutura possui o verbo “ser” no passado e focaliza o sujeito da ação, neste caso “o papai”. Neste enunciado, a criança mostra que domina construções complexas de sua língua, antes mesmo de completar 3 anos de vida.

Neste caderno, discutiremos como as crianças adquirem uma língua. Começemos por observar que *todas as crianças* adquirem (pelo menos) uma língua, seja essa **uma** língua oral **ou** manual. Esse fato é surpreendente dada a complexidade das línguas naturais, como veremos mais abaixo. **Além disso**, as crianças adquirem uma língua quando ainda são muito novinhas, numa fase em que elas mal conseguem amarrar os sapatos ou desenhar em círculos. **Ou seja**, o processo de aquisição de linguagem, **além de** ser universal, é também rápido, **uma vez que**, por volta dos 4 anos de idade, quase toda a complexidade de uma língua é aprendida.

Considerando tal complexidade das línguas naturais, podemos nos perguntar como todas as crianças adquirem uma língua, aparentemente sem esforço algum e sem serem explicitamente ensinadas. Neste caderno, refletiremos sobre essa questão e apresentaremos uma teoria que se propõe a explicar este processo de aquisição postulando que parte do conhecimento linguístico é geneticamente determinado. Também consideraremos outras teorias que foram propostas ao longo dos anos e discutiremos por que elas não são capazes de explicar tal processo de aquisição.

Como mencionado acima, toda criança normal adquire uma língua natural, sem nenhum treinamento especial e sem um *input*¹ linguístico seqüenciado, **ou seja**, sem nenhuma preocupação com a ordem em que as sentenças são faladas às crianças. Essa propriedade da aquisição de linguagem é chamada de *universalidade* da linguagem (Crain e Lillo-Martin (1999)). **Embora** as línguas naturais sejam muito diversas, o curso de aquisição de linguagem é o mesmo em qualquer língua, **como** tem sido observado translingüísticamente. Para explicar o processo de aquisição de linguagem, uma teoria linguística tem de dar conta dessa universalidade da linguagem e responder o que é especial sobre linguagem, e sobre as crianças, que garante que elas irão dominar um sistema de regras rico e complexo num período em que elas estão apenas entrando em idade escolar.

Outra observação que deve ser ressaltada se relaciona com os dados linguísticos primários – a experiência linguística da criança e com a qual ela adquire linguagem. Em algumas comunidades, a criança passa bastante tempo com os adultos, que dão muita atenção a elas. Se esse fosse sempre o caso, poderíamos sugerir que a linguagem é ensinada às crianças pelos seus pais ou responsáveis. **No entanto**, encontramos comunidades em que as crianças recebem menos atenção individual dos adultos, **mas mesmo assim** acabam adquirindo linguagem **da mesma forma** que aquelas que recebem mais atenção. Existem até mesmo comunidades em que os adultos não conversam diretamente com as crianças, que se

¹ -"Input" designa o que a criança ouve ao seu redor, ou seja, as sentenças da língua que está adquirindo.

comunicam apenas com outras crianças. Apesar dessas grandes diferenças de experiência lingüística, em todos esses casos, as crianças numa comunidade adquirem a língua daquela comunidade.

As considerações acima nos levam a uma outra característica da aquisição da linguagem: **uniformidade**. Ou seja, crianças numa mesma comunidade têm experiências lingüísticas bastante diversas (com *inputs* diferentes) e os dados lingüísticos primários que cada criança recebe são diferentes do que as outras recebem; mesmo com essa diversidade no *input*, todas elas acabam aprendendo a mesma língua.

Outro ponto a ressaltar é que algumas crianças aprendem várias línguas, apesar de a maioria aprender apenas uma. Em comunidades onde mais de uma língua é falada, as crianças aprendem todas as línguas da comunidade. Nesse sentido, a aquisição de linguagem é uma função do *input*. Se uma criança filha de brasileiros é levada para a China, ela aprenderá chinês. Se uma criança filha de chineses for levada à França, ela aprenderá francês. Assim, a língua dos pais não determina que língua a criança falará; o que determina a língua da criança é a língua que é falada ou sinalizada ao seu redor. Assim, toda criança exposta ao inglês falará inglês, toda criança exposta à língua de sinais brasileira sinalizará a língua de sinais brasileira e assim por diante.

Além de ser universal e uniforme, o processo de aquisição de linguagem é também muito rápido. Como mencionado acima, quase toda a complexidade de uma língua é adquirida por volta dos 4 anos de idade; ou seja, antes mesmo de as crianças começarem a frequentar a escola. O que elas levam mais tempo aprendendo são as palavras da língua – algo que continua para a vida toda, já que mesmo os adultos estão sempre aprendendo palavras novas. Entretanto, por volta dos 4 anos de idade, as crianças já dominam quase todos os tipos de estruturas usadas na sua língua. Nessa mesma idade, no entanto, elas estão apenas começando a contar e muitas vezes nem sabem ainda amarrar os sapatos.

Finalmente, a última propriedade que notaremos é a seqüência de estágios pelos quais as crianças passam ao adquirir uma língua. Crianças aprendendo uma língua seguem um padrão quase idêntico. Elas progredem através dos mesmos estágios de aquisição e na mesma ordem, embora a rapidez com que uma criança muda de um estágio para outro seja variável. Assim sendo, o melhor indicador sobre o nível de desenvolvimento lingüístico de uma criança é o estágio em que ela se encontra e não a sua idade. Na seção a seguir, apresentaremos os estágios da aquisição em maior detalhe.

ANEXO L – Variação linguística na Libras

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA LIBRAS

Ao estudarmos as línguas de sinais, estamos tratando também das relações entre linguagem e sociedade. A lingüística, ao estudar qualquer comunidade que usa uma língua, constata, de imediato, a existência de diversidade ou de variação, ou seja, a comunidade

lingüística (no caso aqui investigado, a comunidade de surdos) se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de usar a língua de sinais. A essas diferentes maneiras de fazer sinais, utiliza-se a denominação de “variedades lingüísticas”.

Todos os usuários da língua de sinais brasileira conseguem se comunicar uns com os outros e entendem-se bastante bem, apesar de não haver sequer dois que façam sinais da mesma maneira. Algumas diferenças devem-se à idade, escolaridade, maior ou menor contato com a comunidade surda, sexo, classe social, personalidade, estado emocional. O fato de sermos capazes de identificar pessoas conhecidas pela forma como falam (nas línguas orais) ou pela forma como fazem sinais (nas línguas de sinais) mostra que cada pessoa tem uma maneira característica de usar a língua, diferente das outras. Denominam-se **idioletos** as maneiras únicas do modo de falar/ ou sinalizar de cada indivíduo. Para ilustrar a definição de idioleto transcrevo um diálogo entre surdos, filmados em fita VHS:

Eva (E) (31:44) - Eu percebo no teu jeito de fazer o sinal ‘*vermelho*’, uma forma peculiar. A tua orientação de mão é diferente, o pulso está mais para o lado. Esse é um jeito só teu ou é um jeito dos surdos de Pernambuco?

Figura 1: sinal VERMELHO



Pedro (P) (32:01) É verdade! É um jeito só meu, mas não faz diferença, o sinal continua sendo o mesmo, apesar de a forma ser um pouco diferente.

E (32:05) Outro detalhe interessante é que algumas pessoas quando fazem o sinal “*branco*”, fazem questão de encostar o dedo nos dentes [risos]...

P (32:09) Verdade! Verdade! E ainda abrem bem a boca para mostrar os dentes!



Figura 2: Sinal BRANCO

E (32:13) Isso não é necessário. Veja só: para o sinal “branco” não é necessário nem abrir a boca, nem encostar o dedo no dente! Imagine se eu estou comendo e sinalizando, ficaria um horror abrir a boca!
Vejo que aí é culpa de alguns professores [ao ensinar sinais]!

P (32:38) Sim, embora o sinal “branco” tenha tido a motivação da cor do dente, ele não precisa ter esse contato, ele vai se desprendendo...!

E (32:44) O sinal “branco” deve ser sinalizado de forma natural, assim como as palavras no português têm um ritmo, os sinais também têm um ritmo... (KARNOPP, 2004)

Além dessas diferenças individuais (idioletos), a língua utilizada por diferentes grupos de pessoas pode apresentar variações regulares, variações em determinados grupos, conforme a proximidade entre as pessoas. Quando a língua de sinais usada por surdos de regiões geográficas ou grupos sociais diferentes apresenta diferenças sistemáticas, diz-se que esses grupos usam **dialetos** da mesma língua. Os dialetos nas línguas de sinais podem ser definidos como formas mutuamente compreensíveis dessa língua e com diferenças sistemáticas.

No entanto, nem sempre é fácil decidir se essas diferenças sistemáticas entre duas comunidades lingüísticas representam dois dialetos ou duas línguas distintas. A definição mais simples, que tem sido utilizada é: “Quando dois dialetos se tornam mutuamente inteligíveis, ou seja, quando os usuários de um dialeto já não conseguem compreender os usuários de outro, esses dialetos tornam-se línguas diferentes”. Claro que a dificuldade está em definir o que é “inteligibilidade mútua”, pois considerar o uso lingüístico de duas comunidades como dialetos ou como línguas diferentes transcende questões lingüísticas, já que há questões políticas e de identidade cultural. Neste trabalho, consideraremos dialetos da mesma língua as versões mutuamente compreensíveis da mesma gramática básica que se distinguem de forma regular. Todas as comunidades lingüísticas apresentam, de fato,

variações sistemáticas no uso da língua de sinais. Essas variações podem se apresentar no vocabulário, na sintaxe, enfim, na forma como o surdo usa os sinais.

A diversidade de dialetos tende a aumentar conforme o isolamento comunicativo (ou geográfico) entre os grupos. As mudanças que ocorrem em uma determinada região não se estendem necessariamente a outras regiões. Se alguma barreira de comunicação separa grupos de surdos – quer se trate de uma barreira física, geográfica, social, política, racial ou religiosa – as alterações lingüísticas não se divulgam facilmente e as diferenças dialetais aumentam.

As alterações dialetais não se dão todas ao mesmo tempo; dão-se gradualmente, tendo muitas vezes origem numa região e espalhando-se lentamente a outras, por vezes ao longo de várias gerações de usuários da língua. Uma mudança que ocorra numa região, mas que não se estenda a outras regiões, dá-se o nome de **dialeto regional** (FROMKIN & RODMAN, 1993, p. 269). No diálogo entre um surdo do Nordeste e uma surda do Sul, eles descrevem algumas diferenças visíveis na língua, os dialetos regionais.

E (39:15) - Minha pergunta agora é sobre as diferenças entre os sinais produzidos em Pernambuco e no Nordeste comparados com os sinais do Sul, de Porto Alegre. Percebes algumas diferenças?

P (39:22) - Sim, percebo que há muitas diferenças! Talvez em torno de 15% do total dos sinais sejam diferentes! Em Porto Alegre há um jeito diferente de fazer sinais!

E (39:21) - Eu observo que aqui no sul [Porto Alegre] se utiliza muito o alfabeto manual e toda a palavra é digitada manualmente. Em São Paulo percebo que um grupo de surdos oralizados utiliza somente a primeira letra, por exemplo, "F" na mão, enquanto oraliza toda a palavra "Fabiano", necessitando que o surdo faça leitura labial para entender toda a palavra.

P (39:49) - Eu percebo que em Porto Alegre há muitos sinais diferentes, por exemplo, PESSOA, TIO/ TIA, SHOPPING... enfim, todos esses sinais utilizam como configuração de mão a primeira letra da palavra do português, "p" para pessoa, "t" para tio/tia, etc... (KARNOPP, 2004)

Apesar de todas as línguas apresentarem variação, muita gente pensa e se refere a uma língua considerando unicamente a forma padrão. Assim, surge uma pergunta: O que é um dialeto padrão? De que forma é possível identificá-lo na LIBRAS? Em primeiro lugar, é

preciso estabelecer um princípio lingüístico: não existe um dialeto melhor do que o outro, mais correto ou certo. Os gramáticos normativos consideram geralmente que as formas corretas da língua são os dialetos usados na literatura, em documentos impressos, dialetos ensinados nas escolas e difundidos pelos órgãos de comunicação social e/ou os dialetos usados pelos dirigentes políticos, pelos empresários... Um dialeto padrão não é nem mais expressivo, nem mais lógico, nem mais complexo, nem mais regular do que qualquer outro dialeto. O que queremos dizer quando afirmamos que alguém usa a forma padrão é que o dialeto que essa pessoa usa em situações formais é mais ou menos semelhante, em gramática e vocabulário, ao padrão utilizado por líderes surdos na comunidade de surdos, geralmente aqueles mais escolarizados, e/ou pelos instrutores de LIBRAS.

Como é que um dialeto torna-se o dialeto padrão? Assim que um dialeto começa a impor-se, ganha, na maior parte dos casos, uma certa dinâmica. Quanto mais "importante" se torna, mais usado é; e quanto mais usado é, mais importante se torna. Pode ser o dialeto usado nos centros culturais (ou educacionais) de um país e pode estender-se a outras regiões. (FROMKIN & RODMAN, 1993, p. 273). Nas comunidades de surdos esse fenómeno também ocorre com frequência, já que essa dinâmica tende a se impor entre surdos de regiões diferentes.

Ao discutir a questão da variação e a quebra da dicotomia certo-errado, em defesa de diferenças em relação ao uso da língua, utilizo a comparação da língua como vestimenta, citada em Bagno (1999). As roupas, como sabemos, são variadas, indo da mais formal (vestidos longos, terno e gravata) à mais informal (biquíni, pijamas). A idéia dos que fazem essa comparação é que não existem, em geral, formas lingüísticas erradas, existem formas lingüísticas inadequadas. A língua assim pode ser comparada com as roupas: assim como ninguém vai à praia de terno e gravata, também ninguém vai a um casamento de biquíni ou de pijama (ao menos, convencionalmente!). De igual modo, ninguém diz "me dá esse troço aí" num jantar formal nem "faça-me o obséquo de passar-me o sal" numa situação de convívio familiar.

A variação envolve a discussão de questões de uso e padrão lingüístico e, nesse sentido, encontramos opiniões de gramáticos e de sociolingüistas, cada um com seu viés, que afirmam que o padrão lingüístico é usado pelas pessoas representativas de uma sociedade.

Na nossa própria língua podemos usar dois ou mais dialetos. Quando estamos com os amigos nos expressamos de uma maneira; quando vamos a uma entrevista para um emprego, a tendência é sermos mais formais. Esses dialetos de situação denominam-se **estilos**. Conforme a situação, as pessoas utilizam um *estilo informal* (interlocutor familiar) ou um *estilo formal* (interlocutor cerimonioso). Nas línguas de sinais, observamos que o estilo varia conforme o interlocutor: quando um surdo se comunica com um ouvinte, em geral, tende a fazer sinais de forma mais lenta, utilizando alguma vocalização; quando se comunica com outro surdo, tende a sinalizar de forma natural, sem vocalização.

Quase todas as profissões, comércio e ocupações têm um conjunto de vocábulos; alguns são considerados "calão", outros "termos técnicos", consoante o status social da pessoa que usa esses termos 'da moda'. Esses vocábulos são muitas vezes chamados de giria. Muitos termos de giria passam para a língua padrão. A giria, tal como o calão, começa por um grupo reduzido até ser compreendido e usado por uma grande parte da população. Por fim, pode até perder o status especial de giria ou calão e entrar no círculo respeitável do uso formal.

Nesta seção vimos alguns aspectos da língua em sociedade, apresentando alguns exemplos de dialetos e dialetos nas línguas de sinais. Com base em Fromkin & Rodman (1993) vimos que cada um tem a sua própria maneira de usar a língua, de fazer sinais. Afirmamos que usar uma determinada língua implica um conhecimento que vai além do lingüístico. Quando duas pessoas usuárias de uma mesma língua se encontram e começam a fazer sinais, certamente se dá uma interação ampla em que cada uma das pessoas usa a língua com características particulares, denotando se é usuário nativo da língua e de que comunidade lingüística provém. Usuários de qualquer língua prestigiam ou marginalizam certas variantes regionais, a partir da maneira pela qual os sinais são articulados (expressões faciais e corporais, sinais caseiros, entre outros). Interessa-nos, na presente discussão, articular as variedades lingüísticas da LIBRAS às discussões de fonética e fonologia.