



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Letras

**AS TÉCNICAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVIMENTO DE L2 EM
UM MATERIAL PARA CRIANÇAS SURDAS: COMO ABORDAM AS
CONSTRUÇÕES LINGUÍSTICAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO?**

Ana Carolina da Silva Henriques

Rio de Janeiro
2022

Ana Carolina da Silva Henriques
(DRE: 117.252.156)

**AS TÉCNICAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVIMENTO DE L2 EM UM
MATERIAL PARA CRIANÇAS SURDAS: COMO ABORDAM AS CONSTRUÇÕES
LINGUÍSTICAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO?**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português-Latim.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lia Abrantes Antunes Soares

Rio de Janeiro
2022

CIP - Catalogação na Publicação

d519t da Silva Henriques, Ana Carolina
As técnicas didáticas para desenvolvimento de L2 em um material para crianças surdas: como abordam as construções linguísticas do português brasileiro? / Ana Carolina da Silva Henriques. -- Rio de Janeiro, 2022.
60 f.

Orientadora: Lia Abrantes Antunes Soares.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Latim, 2022.

1. Ensino de Português como L2. 2. Aprendizes surdos. 3. Materiais didáticos. 4. Técnicas didáticas. 5. Gramática de Construções Baseada no Uso. I. Abrantes Antunes Soares, Lia, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

Folha de Avaliação

Ana Carolina da Silva Henriques
DRE: 117.252.156

**AS TÉCNICAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVIMENTO DE L2 EM UM
MATERIAL PARA CRIANÇAS SURDAS: COMO ABORDAM AS CONSTRUÇÕES
LINGUÍSTICAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO?**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português-Latim.

Data de avaliação: 15/08/2022

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Lia Abrantes Antunes Soares (Orientadora)

Nota: 10

Prof. Dr. Roberto de Freitas Jr. (Leitor Crítico)

Nota: 10

Nota final: 10

Rio de Janeiro
2022

Agradecimentos

A Deus, a quem devo toda honra, glória e louvor, agradeço imensamente pela vida, pela graça, seu favor imerecido, pelo amor e por me permitir concluir esta graduação. Sem Ele eu jamais chegaria até aqui. Muito obrigada, Jesus!

À minha amada mãe, Clemilda Reginalda da Silva, pela dedicação, sacrifício e amor com o qual me educou e pelo apoio e paciência durante todo o meu percurso acadêmico. Você é o meu grande exemplo de garra e determinação, mãe! Agradeço também aos meus amados irmãos mais novos, Ana Júlia da Silva Nascimento e Júlio César da Silva Nascimento, e à minha avó, e segunda mãe, Cenira Reginalda da Silva, por tanto carinho e compreensão.

Ao meu querido e amado irmão e amigo, João Paulo da Silva Nascimento, meu grande incentivador e exemplo, por ter acompanhado de perto meu trajeto na Faculdade de Letras, por sempre me incentivar aos estudos e não me deixar desistir. Por todos os momentos que passamos juntos na faculdade, pelas inúmeras aulas e esclarecimentos de dúvidas e até pelas repreensões que me impulsionaram a crescer. Uma das referências citadas nesta monografia é você e isso me enche de orgulho. Sou muito privilegiada!

Ao meu noivo, o amor da minha vida e o meu melhor amigo, Matheus da Silva Lopes, por sempre afirmar “você pode tudo”, por segurar minha mão todas as vezes que eu pensei em parar e por caminhar ao meu lado. Muito obrigada pelas orações, pelo carinho, por ser sempre o meu suporte e pela paciência em meus momentos de dificuldade. Muito obrigada por se manter firme e por ter passado por todo processo junto comigo. Você é uma benção em minha vida!

Ao meu orientador de extensão, Roberto de Freitas Jr., que viu potencial em mim e permitiu que eu tivesse a honra de atuar como monitora bolsista e monitora chefe durante a aplicação do primeiro e segundo módulos do Projeto de Extensão Pensando a Escrita do Surdo: descrição, demandas e propostas pedagógicas. Muito obrigada pela sua amizade, confiança e carinho. Muito obrigada pelo aprendizado e pelas experiências que me proporcionou durante o curso. Levarei por toda a vida!

À minha orientadora, Lia Abrantes Antunes Soares, por prontamente ter aceitado meu pedido de orientação desta monografia. Muito obrigada pelo carinho, dedicação e paciência. Obrigada pelas reuniões, pelas mensagens e preocupação que demonstrou durante todo o meu

processo de pesquisa. Obrigada pelas dicas e sugestões que tanto me ajudaram. Seu profissionalismo e empenho me inspiram.

Obrigada à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Hoje posso afirmar que, verdadeiramente, a educação transforma pessoas. Ingressei na Faculdade de Letras de uma maneira e saio de outra. Obrigada pela oportunidade! Viva a Universidade Pública!!!

RESUMO

HENRIQUES, Ana Carolina da Silva. *As técnicas didáticas para desenvolvimento de L2 em um material para crianças surdas: como abordam as construções linguísticas do português?* Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho concentra-se na análise do livro didático intitulado *Português para crianças Surdas: leitura e escrita no cotidiano* (2018), volumes I e II, das autoras Giselli Mara da Silva e Angélica Beatriz Castro Guimarães. A obra é resultado de uma parceria entre a Faculdade de Letras e a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Dada a carência de materiais didáticos para o público-alvo surdo no mercado editorial brasileiro, o livro em questão preenche uma lacuna importante no que se refere à situação linguística desse público, a qual vem sendo debatida em documentos oficiais recentes (BRASIL, 2021). O intuito deste trabalho é observar as técnicas didáticas selecionadas pelas autoras do livro para servirem ao ensino do português brasileiro (PB) às crianças surdas do ensino básico. Nossa hipótese é que o material contemple técnicas didáticas diversificadas e frequentemente usadas em livros didáticos de segunda língua, relativas ao desenvolvimento da compreensão e da produção escritas em PB, as quais podem nos fornecer evidências para o modo como o material atende (ou não) às demandas essenciais de estrutura linguística para o ensino de surdos. Para verificar essa hipótese, revisamos estudos apoiados na abordagem construcional da Gramática de Construções Baseada no Uso e aplicados ao ensino de L2 (FREITAS JR.; SOARES; NASCIMENTO, 2020; 2021). Sem pretensão de avaliá-lo profícuo ou dispensável, mas com foco no auxílio que o material pode prestar quanto à aquisição do português escrito como L2 para surdos, esta pesquisa propõe uma reflexão qualitativa acerca do modo como as construções linguísticas (pareamentos de forma e sentido) são ou não acionadas pelas técnicas didáticas que configuram os exercícios apresentados no livro didático. Os resultados demonstram que o material analisado apresenta a recorrência de sete (7) técnicas didáticas, distribuídas em três unidades de ensino, as quais parecem se preocupar mais com o desenvolvimento da capacidade leitora e do investimento em conhecimento de mundo, em detrimento da habilidade de expressão escrita e de apreensão gramatical (construcional) do PB.

Palavras-chave: Técnicas didáticas. Gramática de Construções Baseada no Uso. Português como L2. Aprendizes surdos

ABSTRACT

HENRIQUES, Ana Carolina da Silva. *Didactic techniques for L2 development in a material for deaf children: how do they approach the linguistic constructions of Portuguese?* Monograph (Letters). College of Letters. Federal University of Rio de Janeiro, 2022.

This Monograph focuses on the analysis of the textbook Portuguese for Deaf Children: Reading and Writing in Daily Life (2018), edition I and II, by the authors Giselli Mara da Silva and Angélica Beatriz Castro Guimarães. The textbook is the result of a partnership between the College of Letters and the School of Fine Arts of the Federal University of Minas Gerais. Given the lack of teaching materials for the deaf target audience in the Brazilian publishing market, the textbook fills an important gap with regard to the linguistic situation of this audience, which has been debated in recent official documents (BRASIL, 2021). The purpose of this research is to observe the didactic techniques selected by the authors of the textbook to serve the teaching of Brazilian Portuguese (BP) to deaf children in primary education. Our hypothesis is that the textbook includes diversified teaching techniques, frequently used in second language textbooks, related to the development of comprehension and production written in BP. To verify this hypothesis, we reviewed studies based on the constructional approach of Usage-Based Construction Grammar and applied them to L2 teaching (FREITAS JR.; SOARES; NASCIMENTO, 2020; 2021). With no intention of evaluating it useful or unnecessary, but focusing on the help that the textbook can provide regarding the acquisition of written Portuguese as L2 for the deaf, this research proposes a qualitative reflection on the way in which linguistic constructions (pairings of form and meaning) are or are not triggered by the didactic techniques that configure the exercises presented in the textbook. The results demonstrate that the analyzed textbook presents the recurrence of seven (7) didactic techniques, distributed in three teaching units, which seem to be more concerned with the development of reading skills and investment in knowledge of the world, to the detriment of the ability to written expression and grammatical (constructional) apprehension of BP.

Keywords: Didactic techniques. Usage-Based Construction Grammar. Portuguese as L2. Deaf learners

SUMÁRIO

Lista de figuras, quadros e tabelas

Introdução	10
Capítulo 1: Fundamentação teórica	12
1.1 A Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU).....	12
1.2 A GCBU e o ensino de línguas.....	17
Capítulo 2: Técnicas didáticas, ensino de L2 e abordagem construcional: uma breve revisão	20
2.1 Técnicas didáticas para ensino de L2.....	20
2.2. Técnicas didáticas e a GCBU: um caminho possível.....	25
Capítulo 3: Metodologia	34
3.1 A pesquisa: problema, perguntas e objetivos.....	34
3.2 O <i>corpus</i>	35
3.3 Tipo de análise e critérios.....	37
Capítulo 4: Análise e resultados	39
4.1. Análise do material.....	39
4.2 Resultados.....	49
Considerações finais	54
Referências	56

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1: Estrutura da construção linguística	13
Figura 2: Exemplo do verbo “CORINGAR” em <i>tweet</i>	14
Figura 3: Representação simples de uma rede	15
Figura 4: Exercício para conexão de palavras em TD ‘preenchimento de lacunas’	21
Figura 5: Exercício de compreensão representado através da TD ‘verdadeiro ou falso’	22
Figura 6: Exercício de desenvolvimento de capacidades linguístico-comunicativas demonstrado através da TD em ‘ordenação de palavras’	23
Figura 7: Exercício de ‘transcodificação’ (modalidade verbal em não verbal)	24
Figura 8: Técnica didática ‘esquema de tarefa’	25
Figura 9: Propostas para estruturação de unidades didáticas	26
Figura 10: Fase de ‘Pré-Leitura’	27
Figura 11: Fase de ‘Leitura’	28
Figura 12: Fase ‘Foco Construcional’ (Gramatical)	28
Figura 13: Fase ‘Foco Construcional’ (Lexical)	29
Figura 14: Fase ‘Prática de Escrita’ (Nível sintático)	30
Figura 15: Fase ‘Dialogando’	31
Figura 16: Fase ‘Discutindo Metalinguagem’	31
Figura 17: Fase ‘Pós-Leitura’	32
Figura 18: Fase ‘Auto-testagem’	33
Figura 19: Personagens Lili e Guto	40
Figura 20: Segunda atividade da seção “O que você sabe sobre este assunto?”, unidade 1	41
Figura 21: Exemplos de nomes femininos e masculinos	42
Figura 22: Atividade de identificação de nomes femininos e masculinos	44
Figura 23: Família da Michele	45
Figura 24: Família Diogo Righetto	45
Figura 25: Sinais e palavras de membros familiares	46
Figura 26: Árvore genealógica da família do Guto	47
Figura 27: Grupos de palavras masculinas e femininas	47
Figura 28: Grupo de palavras masculinas e femininas para nomes de animais	48

Figura 29: Abordagem dos morfemas de singular e plural.....	49
Figura 30: Atividade de “complete”.....	50
Figura 31: Numerais em LIBRAS e algarismos.....	51
Figura 32: Atividade “Ligue as imagens”.....	52
Figura 33: Rotina de Lili.....	54
Figura 34: Quadro de horário da Isabella.....	56
Figura 36: Caça Palavras.....	58
Figura 37: Cardápio Semanal.....	59
Figura 38: Exemplo de exercício gramatical.....	62
Figura 39: Exemplo de exercício de marcar (X).....	63
Quadro 1: Divisão da obra <i>Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano</i>	36
Tabela 1: Recorrência de técnicas didáticas.....	61

INTRODUÇÃO

Quando falamos da educação de surdos no Brasil, idealizamos um cenário em que o ensino de português como L2 seja, de fato, recorrente. Mas ao revisarmos a literatura da área, podemos observar impasses em relação à leitura e à escrita de aprendizes surdos nas escolas de ensino básico do país. Isso acontece, pois a forte demanda dentro das salas de aula tem se mostrado muito maior do que a oferta de profissionais habilitados e como uma tentativa de progresso quanto ao desenvolvimento desses educandos, surgem variados e questionáveis métodos que podem interferir ora de maneira positiva, ora de maneira negativa na aprendizagem de alunos surdos.

Como sabemos, há um conjunto de leis que asseguram a área educacional de surdos no país como, por exemplo, a Lei de Libras (10.436/22), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão em todo território nacional; o decreto 5.626/05 que a regulamenta e, mais recentemente, a Lei 14.191/21, que admite a educação bilíngue de surdos em todas as escolas de ensino básico do Brasil. Contudo, mesmo diante de prescrições que apontam para os direitos de alunos surdos, notamos que a realidade é diferente. Existem inúmeros fatores que dificultam o progresso na educação de surdos, dentre eles, por exemplo, a falta de formação docente (NASCIMENTO, 2021b) e de material didático específico, o que indica que apenas elaborar o currículo não é suficiente.

Nesse contexto, há por um lado, recentes trabalhos de pesquisa em Linguística voltados à descrição, interpretação de dados escritos e ensino de PB com metodologia de L2, para aprendizes surdos na perspectiva da Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU). Este modelo teórico busca descrever o que sabemos quando sabemos uma língua, com base na ideia de que falantes não memorizam palavras isoladas, mas construções com forma e significado, resultantes da capacidade de armazenamento de padrões gramaticais que integram o nosso conhecimento linguístico (GOLDBERG, 2006). Sendo assim, a GCBU se mostra uma aliada no que diz respeito ao ensino de línguas, inclusive ao ensino de português como L2 para surdos (FREITAS; SOARES; NASCIMENTO, 2020; 2021), pois não separa o estudo do sistema linguístico do estudo do comportamento humano, como outras vertentes linguísticas.

Há, ainda, por outro lado, iniciativas isoladas de formação docente e de construção de materiais didáticos voltados a essa realidade como, por exemplo, projetos de extensão

universitária, de pesquisa e de formação continuada para professores de língua portuguesa, tais como os projetos e pesquisas desenvolvidos pelo grupo NEIS/UFRJ e o curso de extensão *Pensando a Escrita do Surdo: Descrição, Demandas e Propostas Pedagógicas*, vinculados à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (FREITAS Jr; SOARES; NASCIMENTO, 2021; NASCIMENTO, 2021b). É notório o aumento de discussões acerca do ensino de português como segunda língua para aprendizes surdos, o que revela o interesse de professores e sua preocupação no que diz respeito à sua formação e ao desenvolvimento de seus alunos. Para tanto, é necessária atenção aos referenciais teóricos sobre aprendizagem de línguas e critérios metodológicos utilizados na criação de materiais didáticos, pois as condições aquisicionais do aluno devem ser levadas em consideração (SOARES, 2021), a fim de favorecer sua aprendizagem, tornando-a, assim, estimulante e agradável.

À luz dessas considerações iniciais, neste trabalho temos o objetivo de analisar de que forma as técnicas didáticas da obra *Português para crianças Surdas: leitura e escrita no cotidiano* (volume II), publicada em 2018, das autoras Giselli Mara da Silva e Angélica Beatriz Castro Guimarães, abordam as construções linguísticas do PB.

Para tanto, no capítulo 1, tratamos da origem da GCBU e de que maneira seus pressupostos de análise linguística podem ser aplicados ao ensino de línguas. No capítulo 2, apresentamos a importância da elaboração e da aplicação de técnicas pertinentes para aprendizes surdos e as contribuições da GCBU em tais práticas. No capítulo 3, descrevemos a metodologia. No capítulo 4, analisamos o material didático, explicitando o seu conteúdo e trazendo à tona os motivos pelos quais nos propomos a examiná-lo, além de apresentarmos os resultados aos quais chegamos. Por fim, concluímos este trabalho com as considerações finais. Buscamos, assim, verificar se as técnicas presentes acionam ou não esquemas construcionais do PB no decorrer do processo de ensino de português como L2 para aprendizes surdos, tendo em vista nossa aposta teórico-metodológica no aparato da GCBU para este contexto de ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de apoiar as discussões a respeito do ensino de português como L2 e trazer à tona possíveis caminhos quanto à aplicabilidade de seus pressupostos, neste trabalho optamos pela perspectiva da Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU). A escolha por esse modelo teórico se evidencia pelo pressuposto de que a emergência e o desenvolvimento da língua, em contraste com as teorias formalistas, se dá a partir da experiência do falante e de suas implicações na representação cognitiva da gramática. Trataremos ainda da sua origem e de como a sua proposta de análise linguística pode ser aplicada ao ensino de línguas de modo a facilitá-lo.

1.1. A Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU)

A GCBU é um dos modelos teóricos desenvolvidos a partir da Gramática de Construções (GC) e que segue a tradição da Linguística Funcional-Cognitiva. Essa vertente surgiu na década de 80, na Universidade da Califórnia, na cidade de Berkeley (EUA), e apresenta-se contrária ao pressuposto da linguística formal, que considera a gramática como “um sistema autocontido e dedutivo composto por categorias discretas e regras algorítmicas que geralmente são analisadas sem nenhuma consideração de como a linguagem é usada e processada” (DISSEL, 2019, p. 1. Tradução nossa).

Para iniciarmos nossa discussão, é importante respondermos à clássica pergunta retomada por Pinheiro (2020): o que sabemos quando sabemos uma língua? Inicialmente, é natural que pensemos no conhecimento linguístico (gramatical) do falante e em sua capacidade de armazenamento de palavras. De fato, saber uma língua significa conhecer suas palavras, mas não apenas isto. Falantes de língua portuguesa, por exemplo, não memorizam apenas palavras que designam grupos concretos (ex. “rede”, “raquete”), palavras que denotam propriedades (ex. “justiça”, “justo”, “beleza”), palavras que expressam eventos (ex. o verbo “chutar” e sua variação no modo imperativo “chute”), ou palavras com significado mais abstrato (ex. “de”, “a”), mas também sequências de palavras como, por exemplo, “bom dia”.

Na perspectiva da GCBU, os padrões gramaticais, também chamados no modelo teórico de “construções”, que compõem nosso conhecimento linguístico, compõem a estrutura cognitiva responsável pela capacidade de memorização e interpretação de expressões fixas, como “com licença”, dentre outras exemplificadas em Pinheiro (2020). Mesmo sabendo que “com licença” é uma expressão composta por duas palavras, falantes de PB a entendem como um bloco composto por forma e significado, que deve ser utilizado, por exemplo, ao entrarmos e sairmos de algum local ou, ainda, quando pedimos permissão para falar. Trata-se, assim, de um pareamento convencional de forma e significado, que capta, inclusive, informações de ordem pragmática e, por isso, dizemos que uma construção é um par de forma \longleftrightarrow sentido (GOLDBERG, 1995; 2006).

A respeito das construções linguísticas, o quadro de Croft (2001) apresenta um esquema combinatório de forma e sentido, que inclui tanto propriedades sintáticas, morfológicas, e fonológicas, quanto propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. Juntas, essas propriedades estabelecem um pareamento que resulta na composição de unidades construcionais.



Figura 1: Estrutura da construção linguística

Fonte: Croft (2001, p. 18).

De acordo com a representação acima, é por esta característica combinatória que, ao reproduzirmos e processarmos sentenças como “Lúcia comeu o bolo”, não estamos lidando apenas com a estrutura formal armazenada [SUJEITO + VERBO + OBJETO], mas também com a estrutura semântica [AGENTE + AÇÃO + PACIENTE] situada em um contexto de fala em que se faz necessária a expressão de uma ação com valor semântico/pragmático de que alguém realiza uma ação sobre algo.

Assim, pela perspectiva da GCBU, a partir de vários processos, o conhecimento linguístico do falante forma uma rede de construções que se interligam hierarquicamente e a essa rede confere-se o nome de *constructicon*, resultante da combinação dos termos *construction* (construção) e *lexicon* (léxico). Essa denominação se dá, justamente, pelo fato de não haver distinção entre o léxico e a gramática, como estabelecem algumas vertentes linguísticas, pois a gramática se define como um grande inventário de diferentes construções de diversos níveis. Tal modelo é baseado no uso, pois acredita-se que as construções surgem a partir da experiência do falante com a língua nas mais variadas situações de fala.

Considerando a hipótese de construções linguísticas como unidades que surgem do uso, podemos explicar casos recentes de novos verbos no PB. Pensemos, por exemplo, no caso do item “coringar”, que vem sendo utilizado para indicar um sentido de que alguém está maluco(a), como no exemplo do *tweet* abaixo:



Figura 2: Exemplo do verbo “CORINGAR” em *tweet*

Fonte: <https://br.ifunny.co/tags/coringou>

Notamos que falantes de PB já contam com um esquema construcional morfológico do tipo [RAIZ + SUFIXO], que se trata de uma generalização de ocorrências de diversos usos (ex. “falando”, “falação”, “escreveram”, “recusou”, etc.). Esse padrão reúne diferentes exemplares, os quais podem ser organizados em rede da seguinte maneira¹:

¹ Essa não é uma representação completa da rede de [Raiz + Sufixo], somente um exemplo.

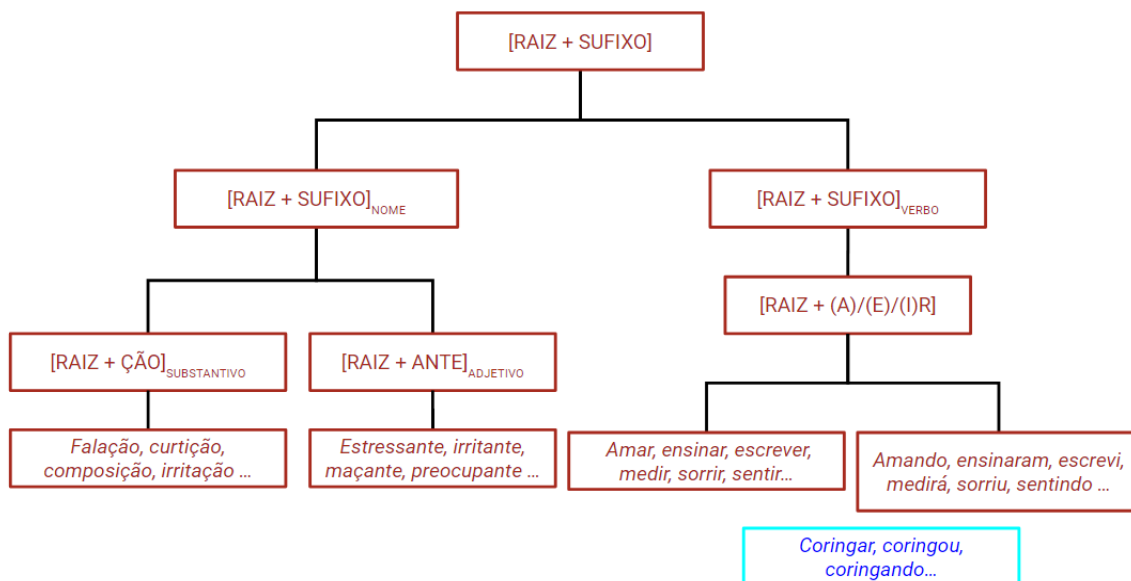


Figura 3: Representação de um recorte de uma rede construcional

Fonte: A autora.

Por meio desse fragmento de representação, evidencia-se que a atual forma verbal “coringar” é uma inovação percebida e produzida pelos falantes mais jovens do PB, que só ocorre devido à existência de um padrão abstrato que a contempla à medida que é constantemente utilizado. Passa então a compor o *constructicon* do PB atualizando-o e expandindo-o. Dentro da teoria da GCBU, é isso que alguns autores chamam de característica *bottom-up*, ou seja, o surgimento de novas associações identificadas no uso que passam a representações mentais.

Para os estudiosos dessa vertente, isso só é possível se considerarmos duas “forças”: a frequência de uso e a atuação de processos cognitivos que não se limitam à linguagem, duas premissas herdadas das concepções de entendimento da linguagem no Funcionalismo e na Linguística Cognitiva. A primeira se refere ao modo como o uso da linguagem se caracteriza como um importante fator no surgimento e na mudança do *constructicon*, pois permite condições importantes para a atuação dos processos cognitivos de domínio geral em vários casos (DIESEL; HILPERT, 2016). A segunda, ao modo como a cognição humana funciona por meio de processos básicos, como descreve Bybee (2016):

- *Categorização*: Capacidade de reunião de seres, objetos e eventos que compartilham similaridades, em grupos específicos na cognição. Aplicada à linguagem, é o processo que permite o surgimento do próprio sistema linguístico e sua divisão em

níveis fonológico, morfológico, pragmático, semântico e sintático, além dos diversos subníveis que também a constituem;

- *Analogia*: Processo de inferência de uma entidade em relação a outras, permitindo a continuidade de novas experiências a partir de experiências anteriores. Por isso, ao lado da categorização, é um mecanismo básico para a aquisição de linguagem;
- *Associação transmodal*: Capacidade de estruturar relações entre experiências de diferentes domínios que ocorrem juntas em um dado contexto. É a responsável por correspondência entre formas e significados e por colaborar para a construção de generalizações de detalhes que, mesmo não sendo linguísticos, cumprem com funções essenciais;
- *Chunking (leitura de blocos)*: Processo de composição de “blocos” de informações, que explica como as construções são representadas na mente como unidades independentes. Bybee (2016) define esse processo como o principal responsável pela formação de construções, pois o compreende como o responsável por junções de unidades menores em unidades maiores, que permite a leitura e representação de blocos frequentemente usados juntos;
- *Memória enriquecida*: Capacidade de representação ampla que contempla detalhes da experiência (linguísticos e não linguísticos). Favorece a hipótese da GCBU, pois comprova a representação por meio de exemplares nos quais particularidades formais e contextuais são fundamentais para o significado de uma construção (BYBEE, 2016).

A atuação desses processos, para a GCBU, ocorre simultaneamente, pois são concebidos na experiência humana e funcionam como fortalecedores na construção de diferentes conhecimentos, inclusive linguísticos, em que explicam bases cognitivas para a aquisição de linguagem e para a variação e mudança linguísticas (BYBEE, 2016).

Baseada nesses princípios e nas contribuições das correntes Funcionalista e Cognitivista (BYBEE, 2016; GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT, 2001; CROFT; CRUSE, 2004; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), a GCBU apresenta três princípios básicos:

- I. O conhecimento linguístico é uma grande rede associativa formada por *links* verticais e horizontais que ligam pareamentos forma \longleftrightarrow sentido chamados de construções, os quais são considerados como as unidades linguísticas

fundamentais e podem ser de diferentes tamanhos e níveis (ex. morfemas², palavras, expressões fixas, expressões semifixas);

- II. A estrutura do conhecimento linguístico é explicada por processos cognitivos de domínio geral;
- III. A gramática é formada pela experiência de uso e por essa razão está em constante mudança, sendo definida como um “sistema de conhecimento linguístico hipotético que inclui não só morfossintaxe, semântica e fonologia, mas também pragmática e funções discursivas” (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013, p. 95).

Existem alguns modelos de GC (HOFFMANN; TROUSDALE, 2013), mas neste trabalho, escolhemos particularmente a GCBU por essa ser a vertente que vem sendo utilizada com mais frequência nas discussões atuais sobre o ensino de L2. Como esse é o foco desta monografia, dissertaremos mais sobre isso na próxima seção, a partir da retomada de alguns estudos recentes.

1.2. A GCBU e o ensino de línguas

Para Gilquin e De Knop (2016, p. 3), “uma perspectiva que tem sido relativamente negligenciada até agora é a perspectiva mais aplicada e, especialmente, a questão de como a aquisição e a pedagogia da linguagem podem se beneficiar de uma abordagem baseada em CxG”. Partindo dessa indicação, nesta seção refletimos brevemente sobre o ensino de L2 baseado nas propostas da GCBU a partir da leitura de trabalhos recentes nesta área (NASCIMENTO; FREITAS JR; SOARES, 2021; FREITAS JR, 2021; OLIVEIRA, 2021).

Ao refletirem sobre a relação entre os processos cognitivos de domínio geral e o ensino de línguas, Nascimento, Freitas Jr. e Soares (2021) apontam que a ideia de organização do conhecimento linguístico como uma rede de construções e a atuação dos processos cognitivos de domínio geral são fundamentos da GCBU que, se levados ao ensino de L2 por meio de uma metodologia adequada, podem representar ganhos para uma aprendizagem satisfatória. Recorrendo a noção de *didática aquisicional* como “um conjunto de orientações para ensino, teoricamente fundamentado e explicado, que necessariamente

² Na literatura, há controvérsias a respeito do morfema enquanto construção.

oferece técnicas multimodais para lidar com competição entre gramáticas, cujo propósito é ativar transformações no metabolismo linguístico dos aprendizes” (SOARES, 2021, p. 33-34), os autores defendem que os processos cognitivos de domínio geral (BYBEE, 2016) não devem ser perdidos de vista quando a discussão diz respeito às orientações para práticas de ensino de L2.

Por meio de exemplos práticos e comentados sobre como analogia, categorização, *chunking*, associação transmodal e memória enriquecida podem ser direcionados por ações pedagógicas e exercícios, os autores buscam “diminuir a distância falaciosa entre a linguística teórica e a linguística aplicada ao ensino de línguas” (NASCIMENTO; FREITAS Jr; SOARES, 2021, p. 57). Para eles, o investimento em uma “Gramática de Construções Aplicada” (GILQUIN; DE KNOP, 2016) é uma necessidade para discutir os fundamentos da teoria e seus campos. Também de acordo com Nascimento, Freitas Jr. e Soares (2021), as construções e seus contextos de uso na L2 devem ser considerados como as unidades de ensino e a partir disso os processos cognitivos de domínio geral poderão contribuir para:

- a interpretação de fenômenos que podem acontecer no processo de aprendizagem dos aprendizes surdos (analogias entre LIBRAS e PB que nem sempre levam o aprendiz ao sucesso na L2);
- a formação de categorias linguísticas e de suas regras de funcionamento na L2 (categorização);
- a interpretação de sentidos situados em contextos restritos à conversação em L2 (associação transmodal);
- o reconhecimento de blocos/construções da L2 por meio da junção de suas partes componentes e de seus significados totais (*chunking*/leitura por blocos);
- o entendimento do papel do contexto e dos detalhes envolvidos na interação, para o uso de algumas construções (memória enriquecida).

Continuando essa discussão, Freitas Jr. (2021) defende que o ensino de L2 deve contemplar um “foco construcional” sem deixar de lado o trabalho comunicativo, que também considera importante. Para ele, o ensino de L2 baseado na GCBU refletem os seguintes princípios de Herbst (2016):

Princípio 1: Ensinar construções (o foco do ensino, seja ela lexical ou gramatical); Princípio 2: Apresentar construções como pares de forma e significado (a própria convencionalização); Princípio 3: Introduzir sentidos separadamente (uma estratégia de ensino coerente com a visão de que cada

construção é um pareamento distinto). Princípio 4: Exemplificar colocações importantes (o destaque aos itens mais ou menos semanticamente associados aos padrões). Princípio 5: Apresentar construções de valência (o tratamento das construções de estrutura argumental). Princípio 6: Restringir a terminologia gramatical (o papel secundário da metalinguagem em relação à performance na L2). Princípio 7: Usar língua autêntica (a importância dos dados reais de uso da língua) (FREITAS JR., 2021, p. 66).

Esses sete princípios revisados por Freitas Jr. mostram que a GCBU não se limita à descrição da linguagem, pois seus principais fundamentos podem ser aplicados no ensino de línguas em geral. No caso do ensino de PB para surdos (como L2), Freitas Jr. (2021) diz que esses objetivos, junto com o trabalho comunicativo, auxiliam o aluno na compreensão do funcionamento da L2 escrita e são essenciais para a construção de uma representação da gramática da L2 que seja mais impactante do que somente a compreensão de itens isolados de seus contextos de uso. Podemos dizer, então, que esse trabalho fortalece a proposta da “didática aquisicional baseada no uso” advogada por Soares (2021) com considerações sobre a estrutura da linguagem.

Sobre isso, Oliveira (2021, p. 96) diz que “uma agenda de pesquisas que se dedique a essas questões trará um conjunto de contribuições bastante relevantes para os estudos não só sobre língua adicional, mas em perspectiva construcionista como um todo”. Esse autor destaca que é preciso ofertar exemplos da L2 que mostrem para os alunos as recorrências das construções da língua alvo e suas principais características e, citando Hinkel (2012), apresenta a ideia de que “construções que exibem alta frequência de uso podem ser aprendidas como unidades inteiras em vez de elementos que devem ser montados durante a produção linguística” (OLIVEIRA, 2021, p. 92). Para ele, a aprendizagem de L2 nesse modelo não pode ser implícita, mas sim deve ser explícita para que os alunos consigam ter acesso a conhecimentos que não fazem parte de sua L1, mas que são importantes nas construções da L2, pois as similaridades entre os *constructicons* serão mais facilmente perceptíveis durante o processo de desenvolvimento da L2.

Os estudos revisados brevemente nesta seção foram trazidos aqui para demonstrar a ideia de que a GCBU pode ser um modelo de ensino. No próximo capítulo, traremos para a discussão as técnicas didáticas, no âmbito da GCBU.

CAPÍTULO 2: TÉCNICAS DIDÁTICAS, ENSINO DE L2 E ABORDAGEM CONSTRUCIONAL: UMA BREVE REVISÃO

Devido à carência de profissionais especializados quanto ao ensino de português como L2, observamos que, muitas vezes, atividades inapropriadas têm sido ofertadas sem consideração às condições aquisicionais do público alvo surdo. Como sabemos, os livros didáticos são compostos por técnicas didáticas que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da proficiência linguística do aluno e, portanto, são essenciais na construção de seu aprendizado (BALBONI, 2016; SOARES, 2020). Assim, neste capítulo de revisão de literatura, abordaremos pontualmente a importância da produção e da utilização de técnicas adequadas para aprendizes surdos e de que maneira a Gramática de Construções Baseada no Uso pode contribuir em tais práticas (FREITAS Jr, 2020; 2021; SOARES, 2020; SOARES; FREITAS Jr, 2021).

2.1. Técnicas didáticas para ensino de L2

Com base em Soares (2020), a elaboração de unidades didáticas com foco no ensino de L2 pode ocorrer a partir de três escolhas iniciais: (1) de um texto bem representativo do recorte da língua em uso que se objetiva ensinar, (2) de uma função comunicativa responsável por expressar a intenção do falante, ou (3) mesmo de uma construção linguística que será foco do processo de ensino/aprendizagem. Então, nos três casos, é natural que a escolha mobilize amostras de língua em uso que contenham tópicos gramaticais e lexicais, a serem destacados como objeto de ensino, de modo que atenda às necessidades dos aprendizes de L2.

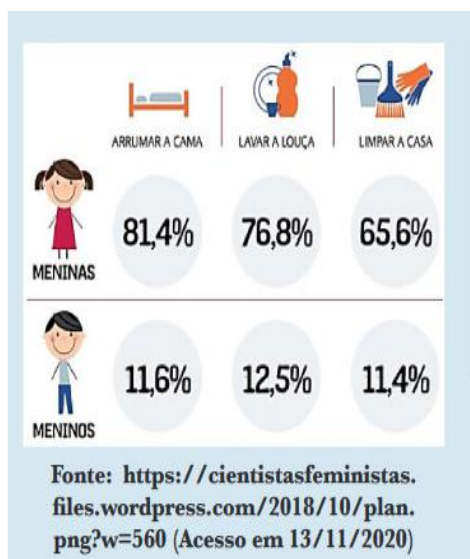
A proposta de ensino de L2 baseada nas orientações teórico-metodológicas da GCBU, de acordo com o que propõem Soares (2020; 2021), Soares e Freitas Jr (2021) e Freitas Jr. (2020; 2021), como veremos na próxima seção de modo mais claro, tem se mostrado promissora para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos aprendizes. O grau de novidade e consistência teóricas desta proposta, no entanto, não a isenta de se valer de técnicas didáticas (TD) recorrentes na tradição de ensino-aprendizagem de L2, como as descritas por Balboni (2016) e recuperadas por Soares (2020).

Considerando o objetivo central desta monografia, revisaremos essas técnicas nesta seção, demonstrando suas articulações com as construções e suas funções comunicativas. As técnicas didáticas “constituem parte essencial de uma unidade didática com as quais se pode desenvolver e verificar as capacidades do aprendiz” (SOARES, 2020, p. 150). Em vista disso, exemplificaremos as técnicas didáticas para composição de unidade de ensino propostas por Soares (2020), com recortes retirados da unidade didática desenvolvida por Henriques e Nascimento (2021), intitulada “Tarefas domésticas”.

Soares (2020) apresenta um quadro que categoriza técnicas didáticas em três propósitos (i) guiar e/ou verificar compreensão, (ii) desenvolver capacidades linguístico-comunicativas e (iii) integrar capacidades de compreensão e de produção. Algumas das mais conhecidas são: preenchimento de lacuna, de esquema e de quadros; exercícios de complete; ordenação de palavras; pergunta aberta; transcodificação; cloze; verdadeiro ou falso; múltipla escolha; relação entre texto e imagem; pergunta direta, dentre outras.

Em relação ao primeiro propósito, temos, por exemplo, a técnica didática de ‘preenchimento de lacunas’ (Figura 4³), que auxilia o professor quanto à verificação da compreensão leitora, ao mesmo tempo que permite ao aprendiz perceber a combinação de itens em relação às categorias gramaticais, às posições na sentença e aos sentidos da língua alvo. Há, ainda, técnicas de ‘verdadeiro ou falso’ (Figura 5), que podem ser utilizadas na fase de leitura, por exemplo, a fim de verificar a compreensão do aprendiz em relação às informações presentes no texto principal (veremos na próxima seção as fases que compõem um esquema de orientação metodológica para aulas de PBL2 para surdos).

³ Essa figura também ilustra a leitura multimodal no gênero infográfico.



F. Com base no infográfico ao lado, leia e complete o texto.

O infográfico mostra que as tarefas de _____, _____ e _____ são mais direcionadas a _____. Infelizmente, isso ocorre por ainda haver muitas ideias erradas e preconceituosas sobre _____ ajudarem nas tarefas domésticas.

Figura 4: Exercício de compreensão leitora configurado em TD ‘preenchimento de lacunas’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 179).

A. Leia as frases a seguir e indique se são verdadeiras (V) ou falsas (F), de acordo com o texto.

- () O texto se inicia com exemplos de atividades domésticas.
- () As atividades domésticas auxiliam a criança a desenvolver respeito, autonomia e responsabilidade.
- () As atividades domésticas não aproximam a criança da família.
- () Não é dever de todos trabalhar pela organização e funcionamento do lar.
- () A rotina é importante para não sobrecarregar uma única pessoa da família com a execução de tarefas domésticas.

Figura 5: Exercício de compreensão configurado pela TD ‘verdadeiro ou falso’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 177).

Com o intuito de desenvolver capacidades linguístico-comunicativas, podemos recorrer, por exemplo, aos exercícios de ordenação de palavras (Figura 6), que têm como

objetivo a prática de padrões gramaticais e semânticos do PB e auxiliar no desenvolvimento da construção indicada. Também podemos utilizar a técnica didática de ‘Transcodificação’ em que se converte os elementos não verbais em verbais (Figura 7), o que resulta na construção de sentido do texto, visto que o aprendiz terá de descrever e explicar a expressão dos personagens Digo, Lah e dos sacos plásticos de materiais descartáveis que são expulsos da casa.

de logo cama é a sua vez arrumar de Joana a
vai enrolar e para vai

Joana, é a sua vez de arrumar a cama. Para de
enrolar e vai logo!

1. o chão Carina vez sua varrer de é a preguiça e vai
logo de deixa
2. pratos os lavar é de sua vez a Andressa e me vai logo
obedeça

Figura 6: Exercício de desenvolvimento de capacidades linguístico-comunicativas demonstrado através da TD em ‘ordenação de palavras’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 182).

TEXTO 3



Fonte: <https://digofreitas.com/hq/minha-vida-de-caobotar-o-lixo-pra-fora/> (Acesso em 21/10/2020)

ATIVIDADE

O. Observe a composição do texto 3. Vemos elementos visuais (imagens) e verbais (linguística). Tais elementos são importantes para a construção de sentidos dos textos com essa característica. Por isso, para lermos textos desse gênero, devemos estar atentos à combinação das características linguísticas e visuais. As expressões faciais das personagens, por exemplo, são muito importantes. Analise-as atentamente por um instante. Após sua análise, no quadro ao lado, escreva um pequeno parágrafo que contenha:

- a descrição das expressões das personagens;
- uma explicação para as mudanças das expressões.

O personagem está...

DIALOGANDO

Figura 7: Exercício de ‘transcodificação’ (modalidade não verbal em verbal)

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 181 e 183).

Por fim, no que diz respeito ao propósito de integrar mais fortemente as capacidades de compreensão e de produção, Soares (2020) indica a técnica didática de ‘esquema de tarefa’ que é materializada em um enunciado que orienta o aprendiz para a produção em um gênero textual, com interlocução definida e com um ou mais propósitos a serem cumpridos, ainda que algum dos elementos permaneça implícito. Na Figura 8, observamos a solicitação de uma produção textual do gênero bilhete, voltada a um interlocutor da família, permitindo, desta maneira, que o aprendiz utilize a construção presente em toda unidade (*É a sua vez de ...*), de modo menos monitorado e mais aplicado ao texto.

TAREFA

R. Depois de fazer todas as leituras e as atividades desta unidade, você observou a importância da organização para cumprir com tarefas domésticas. Nesta unidade, você aprendeu uma forma de indicar que alguém deve realizar uma ação, usando a construção de comando [*É a sua vez de ...*].

E como utilizamos essa construção no nosso dia a dia, em textos escritos? Você consegue pensar em alguma situação?

Quando queremos pedir um favor ou lembrar uma pessoa de fazer alguma tarefa, podemos escrever uma mensagem digital ou um bilhete em um papel. **Bilhetes são textos curtos; geralmente, usados em contextos informais; tem os nomes da pessoa que escreve e da pessoa para quem se escreve e podem ter data.**

Agora, imagine que você vai sair de casa para algum compromisso e precisa deixar **um bilhete** para **alguém de sua família** fazer algumas tarefas. No seu texto, você deve: (i) indicar as tarefas e (ii) dar uma boa razão para a tarefa ser executada.

Figura 8: Técnica didática ‘esquema de tarefa’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 185).

Esta seção não teve por objetivo o aprofundamento no estudo das técnicas didáticas, mas somente apresentar algumas das mais utilizadas no ensino de L2, pois acreditamos que conhecê-las é um fator fundamental para esta pesquisa, já que objetivamos, na análise, investigar o modo como as técnicas didáticas aplicadas no *corpus* abordam o conhecimento construcional. De modo a complementar essas discussões aqui iniciadas, na próxima seção apresentaremos uma relação entre as técnicas didáticas e a GCBU com base nas proposições de Freitas Jr. (2020; 2021) e Soares (2020; 2021).

2.2. Técnicas didáticas e GCBU: um caminho possível

Pesquisas recentes sobre ensino de PBL2 para surdos têm demonstrado que a GCBU, modelo teórico que apresentamos no capítulo 1, pode despertar atenção para a escolha de técnicas didáticas de modo que suas aplicações sejam mais eficazes para uma aprendizagem consistente de novos conhecimentos linguísticos. Assim, essa relação entre a teoria construcional baseada no uso e as abordagens metodológicas de ensino de L2 fornece um conjunto de orientações para uma didática aquisicional convergente com premissas da Linguística Cognitivo-Funcional (BYBEE, 2016; GOLDBERG, 2006), apresentando uma proposta de ensino que inclui a aprendizagem de construções e de conhecimentos textuais.

Nesta seção, apresentaremos a proposta de Freitas Jr. (2020) representada a partir do quadro dividido em dois submodelos (Figura 9) previstos para o preparo de planos de aula (esquemas A e B)⁴:

(ESQUEMA A)	(ESQUEMA B)
Pré-Leitura	Pré-Leitura
Leitura - Texto 1	Leitura - Texto 1
Foco Construcional (Gramatical)	Foco Construcional (Gramatical)
Foco Construcional (Lexical)	Foco Construcional (Lexical)
Prática de Escrita - nível sintático	Prática de Escrita - nível sintático
Prática de Escrita - nível textual	Leitura - Texto 2
Dialogando	Foco Construcional (Gramatical)
Discutindo Metalinguagem	Foco Construcional (Lexical)
Pós-Leitura	Prática de Escrita - nível textual
Auto-testagem	Dialogando (Texto 1 & Texto 2)
	Discutindo Metalinguagem
	Pós-Leitura
	Auto-testagem

Figura 9: Propostas para estruturação de unidades didáticas

Fonte: Freitas Jr. (2020, p. 138).

⁴ Os esquemas A e B propostos por Freitas Jr. (2020) apresentam algumas variações na organização. Nesta seção, falaremos de modo abrangente destas etapas sem nos direcionarmos especificamente para essas distinções sutis.

Com o intuito de auxiliar o desenvolvimento de unidades didáticas voltadas ao ensino de português como L2 para surdos, o autor orienta (i) a seleção de textos a serem trabalhados na unidade, (ii) a definição dos objetivos da unidade, as funções comunicativas, as construções linguísticas, gêneros discursivos e tema de leitura crítica a ser desenvolvida na unidade e, por fim, (iii) selecionar um dos esquemas que será aplicado na organização da unidade. Com base nessas orientações, Freitas Jr (2020) propõe as fases de que trataremos a partir de então.

A etapa de ‘Pré-Leitura’ (Figura 10) busca contextualizar o tema que será abordado no texto. Neste momento, é importante a utilização da LIBRAS e de textos multimodais como, por exemplo, charges, tirinhas, propagandas, entre outros, tendo em vista que o conhecimento de mundo do aluno deve ser levado em consideração (FREITAS JR., 2020).

PRÉ-LEITURA

1) Como sabemos, para manter uma casa organizada, é necessário cumprir diariamente um **conjunto de afazeres**, os quais devem ser divididos entre os integrantes de uma família, tais como: **lavar louça, varrer a casa, passar roupa, botar o lixo para fora** etc. Essas **tarefas domésticas** são importantes para a organização e a limpeza do ambiente em que se vive, a fim de torná-lo mais agradável.

Converse com seus colegas de turma e com seu professor sobre **as tarefas domésticas que você costuma realizar no seu dia a dia**, destacando aquelas de que você **mais gosta** e aquelas de que você **menos gosta e o porquê**. Você se identifica com algum colega?

2) Você sabe responder a pergunta abaixo?

AFINAL, QUAL É A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS FILHOS NAS TAREFAS DOMÉSTICAS?



Fonte: <https://blog.colegioarnaldo.com.br/tarefas-domesticas/>
(Acesso em 16/03/2021)

Figura 10: Fase de ‘Pré-Leitura’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 177).

Na fase da ‘Leitura’ (Figura 11), a seleção de textos deve levar em conta a importância de sua temática para o meio social e desenvolvimento crítico do aprendiz. Podemos utilizar nesta etapa textos multimodais que auxiliem a interpretação do aluno, apresentando a construção que será trabalhada durante a unidade. Na fase ‘Foco Construcional (Gramatical)’ (Figura 12), definida por “atividades de ensino que visem o conhecimento do uso de construções de natureza mais gramatical relacionada ao texto” (FREIRAS Jr, 2020, p. 139), sugerimos produções através de atividades que busquem explicitar o uso de construções mais gramaticais relacionadas ao texto. Já no ‘Foco Construcional (Lexical)’ (Figura 13), as atividades focam na observação e aprendizagem do uso de construções mais lexicais relacionadas ao texto (FREITAS Jr, 2020).

LEITURA

TEXTO 1

Tarefas domésticas: como as crianças podem (e devem) ajudar?
Por Ana Clara Oliveira | jun. 5, 2017

Arrumar a cama, organizar os brinquedos, guardar as louças, cuidar do jardim... Você já parou para pensar como essas atividades podem ajudar o seu pequeno? Pois é! Introduzir os filhos nessas tarefas diárias traz diversos benefícios para ele e para o bem estar familiar.

Quando colaboram com as atividades domésticas, os pequenos desenvolvem noções de respeito, autonomia e responsabilidade, pois, ao participar do processo, eles passam a entender como funciona a dinâmica do lar, valorizando as atividades realizadas pelos pais.

Fonte: <https://leiturinha.com.br/blog/tarefas-domesticas-como-as-criancas-podem-e-devem-ajudar/>
(Acesso em 16/03/2021)

Figura 11: ‘Fase de Leitura’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 177).

OBSERVANDO E COMBINANDO AS PARTES

D. Relacione.

1. Quando colaboram com as atividades domésticas..
2. Quando as crianças terminam de brincar...
3. Quando o jantar acaba...
4. Quando o chão está sujo...
5. Quando terminamos de lavar a roupa...
6. Quando as roupas estão amassadas...
7. Quando o dia termina...

(1) ... os pequenos desenvolvem noções de respeito, autonomia e responsabilidade;

() ... devemos lavar a louça e arrumar a cozinha;

() ... precisamos passá-las com ferro quente;

() ... precisamos colocar o lixo para fora;

() ... precisamos entendê-las no varal;

() ... devem guardar os brinquedos;

() ... devemos varrer a casa.

Figura 12: Fase ‘Foco Construcional’ (Gramatical)

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 178).

C. Encontre no texto um termo generalizador e um exemplar para completar o esquema abaixo.

cuidar do jardim

arrumar a cama

guardar a louça

Figura 13: Fase ‘Foco Construcional’ (Lexical)

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 178).

As fases ‘Prática de Escrita - nível sintático e nível textual’, de acordo com Freitas Jr (2020), devem apresentar exercícios com foco na observação e aprendizagem de uso das

construções estudadas nos níveis sentencial (Figura 14) e textual (Figura 8, situada na seção anterior).

OBSERVANDO E COMBINANDO AS PARTES

L. Complete os diálogos entre os personagens das imagens abaixo.



Mãe: - Filho, _____
varrer a casa!

Filho: - _____, mãe!

Figura 14: Fase ‘Prática de Escrita’ (Nível sintático)

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 182).

A fase ‘Dialogando’ (Figura 15) é um momento de debate oral ou sinalizado em que o aprendiz levanta questões relacionadas aos textos estudados. O foco nesta fase é o desenvolvimento do pensamento crítico e reconhecimento de questões relevantes na sociedade e no mundo em que está inserido. ‘Discutindo Metalinguagem’ (Figura 16) é a fase de ensino de metalinguagem dos temas abordados na unidade, ou seja, é o momento em que o professor pode apresentar a combinação de elementos da estrutura linguística alvo e, inclusive, contrastá-los com aqueles da L1.

P. Como você deve ter percebido, o texto 2 desta unidade apresenta informações sobre o tempo de realização de tarefas domésticas, abordando a importância de uma rotina de organização das atividades, assim como de controlar o tempo de cada uma delas.

Os textos 1 e 3 se relacionam. No texto 1, há uma explicação de como a atividade doméstica pode ser benéfica para o desenvolvimento infantil e para a organização das tarefas, de modo a não sobrecarregar a família. No texto 3, pode-se ver que a personagem Lah mostra-se irritada por Digo ter se esquecido de realizar uma tarefa doméstica de sua responsabilidade, o que pressupõe uma divisão de tarefas anterior à cena do cartoon, não é verdade?

Para discussão, tente responder as perguntas abaixo:

- Todas as tarefas que são organizadas são sempre menos cansativas? Por quê?
- É importante que todos tenham responsabilidade com a divisão das tarefas domésticas?
- Você concorda com a ideia de que há tarefas próprias para meninas e para meninos? Explique.

Figura 15: Fase ‘Dialogando’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 183).

DISCUTINDO METALINGUAGEM

Anteriormente, você estudou que a expressão de comando, em português, pode ser expressa por meio do uso de verbos no **imperativo**, como, por exemplo, acontece no texto 2 desta unidade, em que vemos “**faça** uma lista” e “**anote** tudo que precisa ser feito”.

Nesta unidade, você aprendeu **uma construção nova para expressar um comando que objetiva realização das tarefas domésticas**. Para usá-la nesse contexto, é preciso combinar alguns elementos. Observe abaixo o seguinte esquema:



Essa construção funciona como um agrupamento com pouca alternância entre seus componentes. Repare que ela se inicia com **É** (verbo SER) e se combina com palavras que podem ou não ser substituídas. O pronome SUA pode ser trocado por MINHA, NOSSA, a depender do que a pessoa quer expressar. Se alguém diz ‘É a minha vez de varrer a casa’, não significa que ela está dando um comando a si mesma. A troca dos pronomes afeta o sentido dessa construção.

O [X] é o elemento que permite mais alternativas de preenchimento. Essa parte da construção deve ser preenchida por um verbo na forma infinitiva e, ainda pode conter seu complemento. Observe os exemplos:

1. É a sua vez de **lavar** a roupa;
2. É a sua vez de **dobrar** a roupa de cama;
3. É a sua vez de **varrer** a casa;
4. É a sua vez de **estender** a roupa;
5. É a sua vez de ...

Figura 16: Fase ‘Discutindo Metalinguagem’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 184).

A fase de ‘Pós-Leitura’, exemplificada nas Figuras 17 e 8 (situada na seção anterior), é composta de atividades que buscam motivar o desenvolvimento do pensamento crítico em relação aos temas abordados durante toda a unidade. Neste momento, podemos sugerir uma produção pessoal. Por fim, Freitas Jr propõe a fase ‘Auto-testagem’, exemplificada na Figura 18, cujo objetivo é trazer exercícios de reflexão e complementares, podendo ser feita individualmente ou em grupo, sobre algum ponto tratado na unidade.

ATIVIDADE

Q Leia a seguir o trecho do poema, de Carlos Drummond de Andrade, e reflita sobre a relação com o tema desta unidade e discuta com seus colegas.

CASA ARRUMADA

Carlos Drummond de Andrade

Casa arrumada é assim:
Um lugar organizado, limpo, com espaço livre pra circulação e uma boa entrada de luz.

Mas casa, pra mim, tem que ser casa e não um centro cirúrgico, um cenário de novela.

Tem gente que gasta muito tempo limpando, esterilizando, ajeitando os móveis, afofando as almofadas...

Não, eu prefiro viver numa casa onde eu bato o olho e percebo logo:
Aqui tem vida...

(...)

Casa com vida é aquela que a gente arruma pra ficar com a cara da gente.

Arrume a sua casa todos os dias...

Mas arrume de um jeito que lhe sobre tempo pra viver nela...

E reconhecer nela o seu lugar.



Fonte: <https://ideiadecorar.com/casa-arrumada-carlos-drummond-de-andrade/> (Acesso em 17/03/2021)

Figura 17: Fase ‘Pós-Leitura’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 185).

TAREFAS DOMÉSTICAS E DESIGUALDADE DE GÊNERO

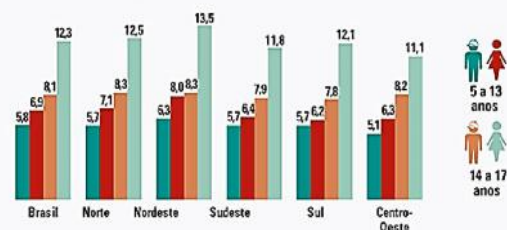
Você sabe como a desigualdade de gênero pode interferir na divisão das tarefas domésticas no Brasil?

Veja a seção ao lado para descobrir!

AMPLIANDO O FOCO

O texto abaixo oferece algumas informações para discussão com seus colegas sobre a desigualdade de gênero na divisão de tarefas domésticas. Após a leitura, vamos pensar e conversar sobre o assunto?

Média de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos pelas pessoas de 5 a 17 anos de idade, por sexo e grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (horas)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

O gráfico acima aponta a diferença na distribuição e realização de atividades domésticas entre meninas e meninos. Os números mostram que meninas passam mais tempo realizando as tarefas domésticas do que meninos. Debata com seus colegas:

- Na sua opinião, por que isso acontece?
- O que você acha dessa diferença?
- Você acha que essa diferença é justa? Por quê?

Figura 18: Fase ‘Auto-testagem’

Fonte: Henriques e Nascimento (2021, p. 186).

Neste capítulo, apresentamos algumas das principais técnicas didáticas e as fases que devem ser consideradas durante a elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de português como L2 para surdos em uma perspectiva construcional baseada no uso. É importante reconhecermos que nem toda proposta de livro/material didático para ensino de português como L2 para esse público específico se baseia nos encaminhamentos de Freitas Jr. (2020). Por essa razão, o olhar deste estudo volta-se mais às técnicas didáticas presentes em cada seção da obra de Silva e Guimarães (2018), considerando que elas podem ser mais ou menos semelhantes às propostas baseadas no uso da língua, favorecendo ou não a abordagem de construções do português durante o ensino de L2. Contudo, antes de discutirmos isso, no próximo capítulo, apresentaremos a nossa metodologia, ou seja, o nosso caminho para a proceder a análise do livro didático escolhido.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos, de modo geral, o material didático a ser analisado, além de definirmos um conjunto de critérios que respaldam os resultados observados diante dos objetivos propostos para esta monografia. Para tanto, discutiremos acerca da problemática em torno do ensino de língua portuguesa como L2 para crianças surdas, dos objetivos que desejamos alcançar e parâmetros que nortearão a análise do livro didático que nos dedicamos a examinar.

3.1. A pesquisa: problema, perguntas e objetivos

Esta pesquisa se inicia a partir da observação do conflitante cenário da educação de surdos no Brasil, que envolve, dentre outras questões, aquela do ensino de português reivindicado como segunda língua dessa população. Tem-se aí a identificação de um ponto problemático:

O entendimento do PB como L2 para surdos ainda se constitui um desafio a ser superado em termos descritivos. Afinal, é nítido que uma modalidade de ensino pouco reconhecida devido à escassez de elucidações a respeito do que lhe compõe contará com metodologias não amparadas nas vastas propostas de ensino de L2 (NASCIMENTO; CASTANHEIRA, 2020, p. 95).

Apesar de amparo legal de políticas linguísticas recentes (BRASIL, 2005; 2021), essa situação faz com que haja uma grande lacuna na sociedade referente ao desenvolvimento de materiais didáticos bem fundamentados para o ensino de português como L2 para surdos, um problema que vem sendo relatado em trabalhos recentes, como os de Salles et al (2004), Freitas Jr. (2020; 2021), Soares (2018, 2020; 2021), Nascimento, Freitas Jr. e Soares (2020) e Nascimento (2021).

Dado esse problema que vem impulsionando pesquisas em frentes aplicadas e teóricas dos estudos da linguagem, objetivamos com este trabalho observar qualitativamente as técnicas didáticas utilizadas na obra *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano* (SILVA; GUIMARÃES, 2018), voltada a crianças surdas da educação básica.

Frente a esse objetivo, estruturamos uma reflexão sobre como esse material pode fornecer subsídios para professores guiarem o processo de aprendizagem de português escrito como L2 para surdos de modo satisfatório. Assim, nossa principal questão de pesquisa é: em que medida as técnicas didáticas selecionadas pelas autoras do material favorecem ou não o acionamento de construções linguísticas do PB, um componente importante no ensino de L2, conforme ressaltamos no capítulo 2.

Junto a essa questão principal, nossa hipótese é que esse material que nos propomos a analisar contemple um conjunto de técnicas didáticas frequentemente utilizadas em livros didáticos de segunda língua em geral, as quais buscam o desenvolvimento da compreensão e da produção escritas dos alunos, mas que nem sempre atendem às demandas específicas do público surdo. A partir dessa hipótese, pensaremos, ainda, o que é mais privilegiado pelas técnicas didáticas do material analisado (leitura, escrita, componente gramatical etc), o qual descreveremos na próxima seção em busca de justificar nossa adesão por ele neste estudo.

3.2. O corpus

Para investigação do fenômeno teórico-metodológico que envolve a seleção de técnicas didáticas adequadas ao ensino de construções linguísticas do PB via modalidade escrita, a escolha do *corpus* da pesquisa se encontra bem representada em livros didáticos. Dessa forma, para este estudo, nosso *corpus* abrange os dois volumes da obra *Português para crianças Surdas: leituras e escrita no cotidiano* (2018), das autoras Giselli Mara da Silva e Angélica Beatriz Castro Guimarães, produzidos por meio de uma parceria entre a Faculdade de Letras e a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

No volume II – livro do professor –, com o objetivo de auxiliar professores quanto ao uso do volume I – livro do aluno – as autoras indicam o material para crianças surdas a partir de 9 anos, falantes de LIBRAS ou em etapa de apropriação dessa língua, matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O volume I divide-se em três unidades, cada uma com objetivos comunicativos referentes à L2. No quadro 1, observamos essa divisão e suas respectivas propostas, de acordo com a descrição feita pelas autoras no volume II

Unidade	Proposta
Quem sou eu?	Pretende orientar o aluno de maneira que este seja capaz de identificar-se, diferenciando nome e sobrenome, por exemplo.
Minha família	Procura instruir o aluno na identificação dos membros familiares, de mudanças de palavras masculinas/femininas e singular/plural.
Minha rotina	Busca estimular o aprendiz a contar sobre sua rotina diária; ler quadros de horários das disciplinas da escola e cardápios escolares.

Quadro 1: Divisão da obra *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*

Fonte: A autora, a partir de indicações do volume II – livro do professor .

Outra informação essencial é que toda a obra conta com indicações de vídeos complementares em LIBRAS, os quais foram produzidos pela equipe objetivando facilitar a aprendizagem dos alunos surdos. Cada unidade, assim, conta com uma *playlist* pública, disponível no *YouTube*, cujos links podemos ver abaixo:

- Unidade 1 - Quem sou eu? - *Playlist*: <https://www.youtube.com/playlist?list...>
- Unidade 2 - Minha Família - *Playlist*: <https://www.youtube.com/playlist?list...>
- Unidade 3 - Rotina - *Playlist*: <https://www.youtube.com/playlist?list...>

A fim de esclarecer a proposta da obra, no final do volume II – versão do professor – há um espaço dedicado à apresentação do livro didático com orientações de uso e sugestões de leitura que demonstram sua relevância e que auxiliarão o professor de língua portuguesa no que diz respeito ao ensino de português como L2 para surdos. Além disso, as autoras comentam acerca da estrutura do material e de como ele se organiza, comprovando sua preocupação em oferecer uma ferramenta que contribua para a educação desse público alvo.

Nesta seção, apresentamos de maneira geral características do nosso *corpus*, sua organização e objetivos, de acordo com as informações oferecidas pelas próprias autoras. Na próxima seção, apresentaremos os critérios utilizados na análise das técnicas didáticas constantes nesse *corpus*, a serem apresentadas detalhadamente no capítulo 4.

3.3. Tipo de análise e critérios

O desenvolvimento de material didático mobiliza atenção dos autores para determinadas diretrizes relativas não só ao conteúdo, mas também à organização dos insumos que serão materializados em páginas impressas ou digitais. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) prevê um conjunto de diretrizes que servem de base para a criação e publicação de materiais de apoio voltados para professores e alunos do ensino básico.

Além da análise envolvendo as técnicas didáticas para o desenvolvimento de construções do PB, decidimos contemplar em nossa pesquisa o exame geral do livro do aluno e as orientações disponibilizadas pelas autoras no livro do professor, a partir de alguns critérios do PNLD, a fim de observarmos de que maneira o seu conteúdo atende ao público alvo mencionado. Para esse tipo de pesquisa, conduzimos uma análise de natureza qualitativa, ou seja, subjetiva/interpretativa frente aos fenômenos percebidos empiricamente (FLICK, 2009).

Em vista disso, partiremos desse tipo de análise com base no edital proposto pelo PNLD (2019), observando de que maneira ele contribui às especificidades do público. Além disso, como já mencionamos anteriormente, nosso objetivo é verificar, ainda que de modo inicial, se as técnicas didáticas utilizadas podem ou não ser boas estratégias de acionamento de esquemas construcionais do PB, o que nos leva a outros critérios.

Não sabemos ao certo se as autoras da obra analisada seguiram as diretrizes do PNLD. Porém, orientam a análise que fazemos os seguintes parâmetros (PNLD, 2019, p. 28):

(a) “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano”;

(b) “Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra”.

Além desses critérios, devido ao nosso recorte e ao nosso referencial teórico apresentado anteriormente nos capítulos 1 e 2, também nos atentamos qualitativamente às seguintes questões:

- I. É possível identificar um padrão relativo às técnicas didáticas usadas em determinadas seções do livro?
- II. Havendo recorrência de algum dos tipos de técnicas didáticas, o que isso pode significar diante da responsabilidade de se ensinar construções?
- III. O quantitativo de atividades/exercícios parece adequado para observação de padrões construcionais do PB?
- IV. Como é feita a abordagem de conteúdos gramaticais da língua-alvo?

Esperamos encontrar respostas para essas questões e apresentá-las no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E RESULTADOS

Apresentamos anteriormente questões relevantes sobre o ensino do português na modalidade escrita, os objetivos da nossa pesquisa e os critérios que orientam nosso estudo. Assim, neste capítulo, conduzimos a análise do material, apontando as impressões gerais e os resultados observados por meio das técnicas didáticas utilizadas pelas autoras. Para mantermos a organização, apresentamos, primeiramente, um conjunto de impressões sobre o *corpus* analisado, recorrendo a uma descrição com alguns comentários pontuais a respeito de suas estratégias. Em seguida, voltamos às questões que orientam nosso estudo, visando respondê-las de modo satisfatório.

4.1 Análise do material

Como já mencionamos no capítulo de metodologia, o material em análise divide-se em três unidades. Cada uma apresenta sete seções que organizam os objetivos a serem desenvolvidos. São elas:

- *O que você sabe sobre este assunto?:* destinada à sondagem dos conhecimentos prévios dos aprendizes.
- *Conhecendo textos variados:* visa ao trabalho de leitura e escrita com diferentes gêneros textuais.
- *Vamos ler!?:* visa ao desenvolvimento da habilidade leitora em diferentes tipos de textos.
- *Vamos escrever!?:* visa ao desenvolvimento da prática de escrita em diferentes tipos de textos.
- *Lendo e escrevendo!:* visa ao desenvolvimento da leitura e escrita de diferentes textos.
- *Vamos aprender palavras novas?:* esta seção apresenta vocabulário e busca, através de atividades, auxiliar o aluno a verificar e estruturar palavras isoladas ou blocos de palavras da língua alvo.

- *Como é o português?:* apresenta características estruturais da língua alvo sem utilização de nomenclatura gramatical e de forma simples e adequada à faixa etária das crianças, além de expor as diferenças entre a Libras e o português.

Quanto à visualidade, o material é chamativo e cada capítulo possui cores diferentes, além de apresentar temas e imagens adequados para a faixa etária prevista. Inicialmente, o aluno é apresentado aos personagens destacados na capa do livro: Lili, que é surda, e Guto, que é ouvinte, são amigos e, de acordo com as autoras, foram criados com o intuito de promover empatia e despertar o interesse do público alvo, adequando-se ao critério (a) do PNLD mencionado no capítulo anterior. Ao longo do material, podemos observar que os dois personagens interagem com os alunos quando, por exemplo, os convidam a assistir aos vídeos explicativos em LIBRAS e quando comentam sobre sua rotina diária.

Além dos personagens Lili e Guto (Figura 19), há imagens de objetos, de alimentos e de pessoas indicando sinais em LIBRAS referentes aos conceitos abordados nas unidades. Também há quadros em que o aluno deve desenhar e/ou colar imagens solicitadas de acordo com o tema da unidade. Além disso, podemos perceber que ao longo do processo de aprendizagem, o aluno terá a oportunidade de assistir aos vídeos explicativos em LIBRAS, o que nos indica que o material acompanha produções audiovisuais, oferecendo, assim, suporte e acessibilidade ao aluno surdo, conforme indicação do PNLD.



Figura 19: Personagens Lili e Guto

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 10).

Em relação à temática e sua articulação com a vida em sociedade, a obra busca auxiliar o aprendiz no que diz respeito ao reconhecimento de si mesmo no mundo e, para isto, aborda questões relacionadas ao seu nome e sobrenome; ao uso da identificação civil e cartão de vacina; às questões familiares, como a árvore genealógica, e questões do cotidiano, por exemplo, quando apresentam o gênero textual convite, e também quando destacam a rotina dos personagens Lili e Guto. Este esforço é empenhado a fim de fazer com que o aprendiz explore e reflita sobre o seu cotidiano dentro e fora da sala de aula.

Na unidade 1, intitulada “Quem sou eu?”, o primeiro exercício da seção “O que você sabe sobre este assunto?” aborda a identificação de pessoas públicas como, por exemplo, a ex-presidente Dilma Rousseff, o apresentador e empresário Sílvio Santos e o jogador de futebol Ronaldo Fenômeno. Como observamos, há exemplos de diferenças entre nomes, sinais-nome e imagem/fotografia, e o objetivo da atividade, de acordo com as indicações das autoras, no volume do professor, é esclarecer a diferença de nomes e sinais-nome. Os nomes das pessoas são distribuídos ao lado esquerdo do livro, as imagens com os sinais-nome aparecem ao centro e ao lado direito há espaços em branco em que os alunos poderão colar as figuras correspondentes, previamente selecionadas pelo professor.

No segundo exercício, o professor é instruído, de acordo com o volume do professor, a apresentar gibis da Turma da Mônica para que os alunos possam familiarizar-se com os personagens e então consigam correlacionar corretamente as imagens de Mônica, Cascão e Magali aos seus respectivos sinais e nomes que aparecem na atividade (Figura 20). Posteriormente, o aprendiz é convidado a assistir a um vídeo explicativo em LIBRAS sobre o sinal-nome de Tales, personagem real presente em vários momentos das unidades.

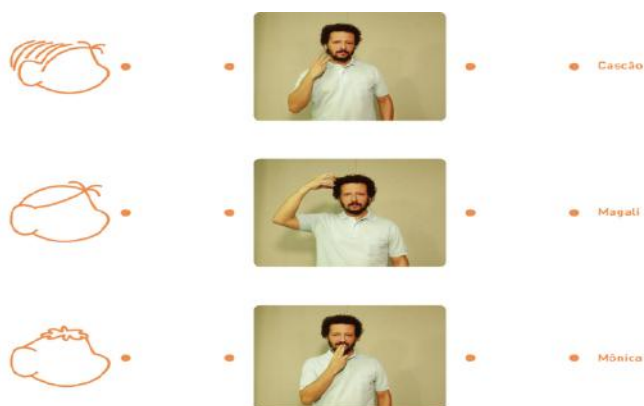


Figura 20: Segunda atividade da seção “O que você sabe sobre este assunto?”, unidade 1

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 15).

A partir disso, o professor pode instruir o aprendiz a investigar com os seus familiares a história do seu nome e depois compartilhar com os colegas da turma. Por fim, ainda auxiliando o aluno no que diz respeito à percepção e conhecimento dos nomes e sinais-nome, há uma atividade em que o professor solicita a colagem das fotos de familiares e conhecidos e também a escrita de seus nomes. Apesar de a técnica didática ser diferente da usada no primeiro exercício, os dois focam em um trabalho de nomeação de seres, isto é, um tipo de atividade sociocognitiva que costuma ser mobilizada desde o início da escolarização.

Ainda na mesma unidade, agora na fase “Como é o português?”, há o momento de apresentação de nomes femininos e masculinos. Observamos que não há a utilização de metalinguagem como “feminino”, “masculino” ou “gênero”, mas a partir das imagens dos personagens que usam crachás com seus nomes (Figura 21), o professor poderá chamar a atenção dos alunos para a mudança dos nomes e de como, em alguns casos, apenas modificando a última letra, um mesmo nome/radical será útil para identificação de homens e de mulheres. Em seguida, há uma primeira atividade em que o aluno deve escrever três nomes femininos e três nomes masculinos de pessoas que conheçam e, abaixo desta atividade, percebe-se a exemplificação de nomes que só podem ser utilizados para homens e nomes que só se adequam a mulheres.



Figura 21: Exemplos de nomes femininos e masculinos

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 19).

No quarto exercício, com o intuito de auxiliar o aprendiz quanto à percepção de sobrenomes, o material traz atividades de “circule e sublinhe”, em que o aluno deve circular nomes próprios e sublinhar sobrenomes com objetivo de reconhecer diferentes sobrenomes. A partir desta atividade, na fase “O que você sabe sobre este assunto?”, o aluno é apresentado à identificação civil e estimulado, através de provocações feitas pelo professor, a observar e identificar termos presentes em documentos. Em outro momento, na fase “Conhecendo textos variados”, ao apresentarem a carteira de identidade ao aluno, há uma atividade, no segundo exercício, em que o aprendiz deve escrever o nome da personagem, presente no exemplo anterior, nomes dos pais, data de nascimento e idade. Há também um momento de conversa entre a turma para que dialoguem sobre situações em que lembram de ter utilizado a identificação civil. Em seguida, no terceiro exercício, surgem outros documentos como, por exemplo, certidão de nascimento e carteira de vacinação.

Focalizando o uso da internet, observamos uma imagem dos personagens Lili e Guto utilizando notebook e tablet e à sua volta ícones desse meio social. Estes ícones já dão pistas para os alunos sobre o que será trabalhado naquele momento. Percebemos a utilização da técnica didática “pergunta direta”, a fim de investigar o conhecimento prévio do aprendiz como, por exemplo, “você sabe a que correspondem esses ícones?”, “você sabe o que é um e-mail?” e “você sabe o que é um cadastro?”. Essas perguntas podem ser respondidas apenas com ‘sim’ e ‘não’, já que os aprendizes não teriam repertório linguístico em PB para escreverem definições dos termos, nem mesmo para ler tais perguntas. A partir deste momento, a atividade segue sendo como uma espécie de tutorial a partir do qual o aluno poderá se cadastrar e criar uma conta de e-mail. Há, ainda, outra atividade intitulada “Vamos aprender palavras novas?” em que o aluno observa palavras encontradas durante seu cadastro e o professor solicita que ele circule palavras ou sequências de palavras ainda não conhecidas. Esse trabalho de observação simbólica poderia ser explorado pelo professor em exercícios de consciência morfológica, por exemplo, ponto de muitas divergências em produções de aprendizes surdos, conforme tem indicado estudos de Soares (2018; 2020).

Por fim, para fechar a primeira unidade, há a solicitação de um cadastro no site de jogos em que o professor oferece uma aula mais divertida e interativa entre a turma, além de apresentar outro tipo de cadastro, e também a revisão de nomes masculinos e femininos

(Figura 22), trabalhados durante a unidade 1, sem utilização de nomenclatura gramatical, mas indicando as diferenças entre nomes de homens e de mulheres.

Os nomes listados no oval são:

Raquel	Arthur	Bárbara	Camila	
Rafael	Pedro	Tiago	Luana	Emanuel
Gisele	João	Maria	Rosa	Josiane
Flávio	Mariana	Mateus	Gustavo	

Abaixo do oval, há duas colunas de linhas para a identificação dos nomes:

NOMES FEMININOS	NOMES MASCULINOS
a) _____	a) _____
b) _____	b) _____
c) _____	c) _____
d) _____	d) _____
e) _____	e) _____
f) _____	f) _____
g) _____	g) _____
h) _____	h) _____

Figura 22: Atividade de identificação de nomes femininos e masculinos

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 34).

A unidade 2 do material, intitulada “Minha família”, é iniciada com comentários acerca de diferentes tipos de famílias (grandes, pequenas, onde há pai e mãe, onde há apenas pai ou onde há apenas mãe, com avós e netos, etc) e em seguida algumas perguntas são feitas por Guto: “E a sua, como é? Quantas pessoas têm? Quem são as pessoas?”. A primeira atividade pede ao aluno para que cole uma foto da sua família e identifique cada membro. Na segunda atividade, há um momento de conversa entre a turma para que falem sobre o seu tipo de família e ao lado direito há um pequeno quadro com ideias de perguntas que podem ser feitas entre os colegas como: “sua família é grande ou pequena?”, “quem mora com você?” e “você tem irmãos?”.

Na seção “Vamos Ler?”, que busca o desenvolvimento de atividades que habilitam o aprendiz à leitura de diferentes textos, como indicam as autoras no volume do professor, apresenta-se a família da Michele (Figura 23) com indicação do nome de cada posição que exercem na família (pai, mãe, filho, filha,) e abaixo há uma imagem de outra família com espaços em branco (Figura 24) próximo de cada familiar para que o aluno possa escrever quem são os pais, as mães, os filhos, etc. A resposta de cada aluno, (somente palavras) a

partir das características dos membros da família presente na imagem, tem como objetivo estabelecer o vocabulário referente a cada membro da família e fazer com que o aluno perceba e suponha a função de cada pessoa em seu meio familiar.



Figura 23: Família da Michele

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 41).



Figura 24: Família Diogo Righetto

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 41).

Após esta atividade, há alguns sinais em LIBRAS e abaixo os nomes definidores de parentesco, com marcas de gênero feminino e masculino de cada membro familiar, como “tio/tia”, “cunhado/cunhada” e “primo/prima” (Figura 25). Podemos notar, mais uma vez, a noção de gênero sendo trabalhada, mas sem utilização da nomenclatura gramatical. Percebe-se também, novamente, o uso da atividade “circule” em um caça-palavras. Esse tipo de técnica didática ativa percepção de padrões de sequências grafotáticas do PB e desenvolvimento de consciência morfológica, apesar de muitos professores de línguas não saberem disso e, portanto, não tirem proveito significativo do exercício.

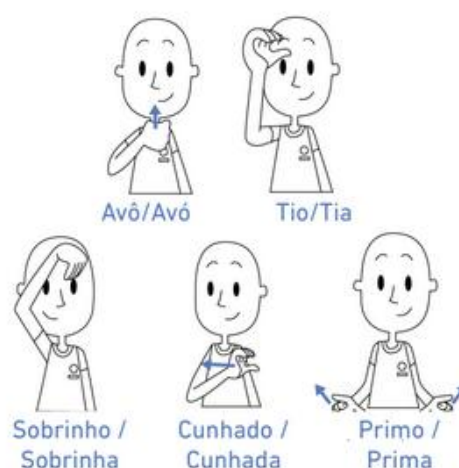


Figura 25: Sinais e palavras de membros familiares

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 42).

Seguindo a segunda unidade, chegamos ao momento de leitura e escrita em que o aluno pode observar a árvore genealógica do personagem Guto (Figura 26). A partir disso, o material relembra o uso dos sobrenomes, abordados na primeira unidade, mas agora com foco nas famílias, permitindo, assim, que o aluno conheça a origem dos nomes de outras pessoas e os motivos para utilizarmos, por exemplo, mais de um sobrenome, na maioria das vezes. Em seguida, são apresentadas mais árvores genealógicas e após uma atividade, terceiro exercício, para que o aluno escreva em português os nomes das pessoas que compõem a história da sua família, montando sua própria árvore genealógica.

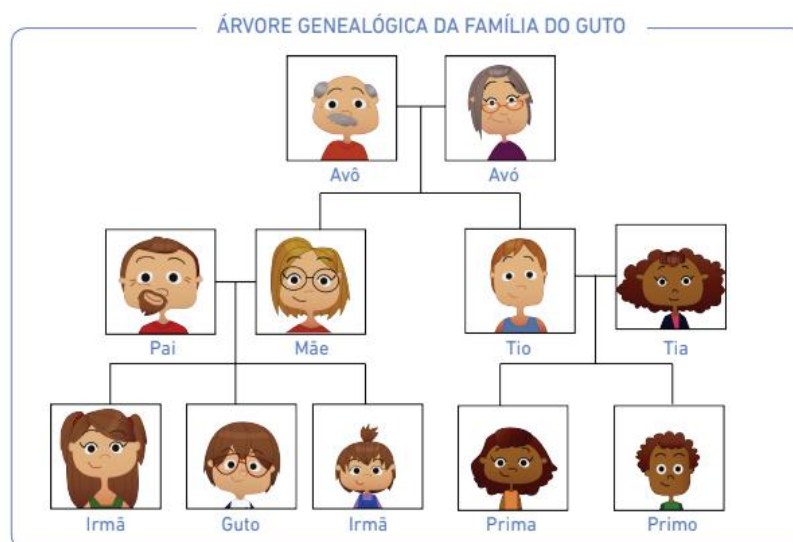


Figura 26: Árvore genealógica da família do Guto

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 44).

Nessa unidade, o material foca, ainda, em noções de gênero, mas a partir de nomes de membros da família e de animais. É apresentado ao aluno um quadro com 3 grupos diferentes (Figura 27) e, nos dois primeiros, destacam-se morfemas femininos e masculinos como, por exemplo, filho/filha e irmão/irmã. No terceiro grupo, o aluno pode observar a mudança dos radicais das palavras como pai/mãe, genro/nora e marido/esposa.

GRUPO 1	
Masculino	Feminino
Filho	Filha
Tio	Tia
Cunhado	Cunhada
GRUPO 2	
Masculino	Feminino
Avô	Avó
Irmão	Irmã
GRUPO 3	
Masculino	Feminino
Pai	Mãe
Genro	Nora
Marido	Esposa

Figura 27: Grupos de palavras masculinas e femininas

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 50).

Quanto ao quadro com nomes de animais observamos sua distribuição da seguinte forma: cachorro/cachorra, gato/gata, galo/galinha e boi/vaca. Abaixo destes exemplos, o personagem Guto chama atenção para a mudança dos nomes e convida o aluno a assistir ao vídeo explicativo (Figura 28). Observamos também uma atividade, na fase “Como é o português?”, com foco na percepção e aprendizagem de itens mais lexicais em que o aluno observa o exemplo pai/mãe e em seguida deve preencher o quadro com o masculino de irmã, o feminino de coelho, dentre outros.

Masculino	Feminino
Cachorro	Cachorra
Gato	Gata
Galo	Galinha
Boi	Vaca



Você percebeu como as palavras mudam? Para entender melhor, assista ao vídeo sobre palavras femininas e masculinas em português.

Figura 28: Grupo de palavras masculinas e femininas para nomes de animais

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 51).

Seguindo a unidade, na seção “Vamos ler?”, há um trecho do texto de Ruth Rocha, “A família do Marcelo”, e abaixo uma imagem de duas crianças, um menino aparentemente mais velho e uma menina mais nova. Após sugerir a leitura do texto, o que não sabemos ao certo se é possível devido aos níveis baixos de proficiência, há atividades configuradas pela técnica didática ‘pergunta direta’, em que o aluno deve responder questões em português como, por exemplo, “quantas pessoas têm a família do Marcelo?” ou “qual o nome dos pais do Marcelo?”. Em seguida, na atividade dois, sugere-se uma atividade em que o aluno deve marcar um (X), respondendo sim ou não, à pergunta sobre ter ou não animais de estimação.

Caso a resposta seja “sim” o aluno poderá colar, no quadro proposto, a foto do seu animal de estimação ou, então, caso não tenha, poderá desenhar o que gostaria de ter.

Mais à frente, chegamos à seção denominada “Como é o português?”, que visa à apresentação de aspectos gramaticais do português, sem utilização de nomenclatura gramatical, como indicam as autoras no volume do professor, em que o aprendiz observa alguns desenhos de membros da família com as seguintes descrições: “ela tem um filho”/ “ela tem dois filhos”, “ele tem um cachorro”/ “ele tem dois cachorros” (Figura 29). Novamente, observamos os morfemas de feminino/masculino sendo abordados, mas também os morfemas de singular/plural, agora, com o intuito de introduzir a ideia de singular e plural nos substantivos em português. Abaixo das imagens há um quadro com mais exemplos de substantivos no singular e no plural como “menina/meninas” e “tia/tias”. Em seguida, como temos visto, o personagem Guto convida o aluno para assistir ao vídeo explicativo em LIBRAS a fim de esclarecer, mais a fundo, como certas palavras em português podem mudar quando acrescentamos o morfema de plural (S).

Observe os desenhos:



Figura 29: Abordagem dos morfemas de singular e plural

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p 55).

Para fechar o tema “família”, mas ainda dentro da unidade 2, observamos a técnica didática ‘preenchimento de lacunas’ em que o aluno deve estar atento às imagens coocorrentes às sentenças lacunadas. Há ainda um quadro com as palavras “cadernos”, “canetas”, “empada” e “gato” (Figura 30) que deverão ser utilizadas para completar as lacunas que não estão na mesma ordem em que as palavras são apresentadas, e, assim, formar sentenças como “esses são os meus cadernos da escola”, “eu tenho muitas canetas coloridas”, “eu comprei uma empada na cantina” e “eu tenho um gato de olhos verdes”. Assim, nessa atividade, o aprendiz pode perceber padrões combinatórios de itens e categorias relativos aos esquemas mais abstratos e muito produtivos em PB: [NOMINAL + -S]_{PLURAL}; [SVQ] e [S V_{LIGAÇÃO} Pred]. A técnica ‘preenchimento de lacuna’ tem potencial para desenvolvimento desse tipo de padrão abstrato, conforme descrevem Soares (2020) e Soares e Freitas Jr. (2021)



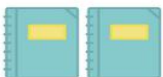

	Eu tenho um _____ de olhos verdes.
	Eu tenho muitas _____ coloridas.
	Esses são os meus _____ da escola.
	Eu comprei uma _____ na cantina.

Figura 30: Atividade de “complete”

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 57).

Finalizado o tema “família”, as autoras apresentam tipos de convite como, por exemplo, convites de aniversário, de chá de bebê, de chá de panela, de casamento, dentre outros. A personagem Lili aparece abaixo dos exemplares, dizendo que adora receber convites para festas e perguntando ao aluno se ele também gosta. Observamos, então, que nesta fase inicia-se a introdução ao gênero textual convite a fim de ampliar e fortalecer tanto o vocabulário relativo a eventos e festas, quanto o padrão de escrita deste gênero e seus

aspectos gramaticais. Surgem na sequência alguns exemplares, tais como: convites para o “aniversário do Paulo e Felipe”, para o “chá de bebê do Gabriel” e para o “casamento de Francysca e Thiago”.

Com o objetivo de contextualizar a temática a ser estudada e sondar o conhecimento prévio do aluno, como indicam as autoras no volume do professor, no primeiro exercício da seção “O que você sabe sobre este assunto?”, o aluno deve responder em LIBRAS perguntas como “para que servem os convites?”, “a quais tipos de festa você já foi?”, “você já enviou ou recebeu algum convite?” e “quais são as informações que aparecem em todos os convites?”. Após esta atividade, há a seção “Como é o português?”, com sinais em LIBRAS de numerais (Figura 31), zero a nove, e abaixo um quadro contendo os numerais em algarismos e por extenso.

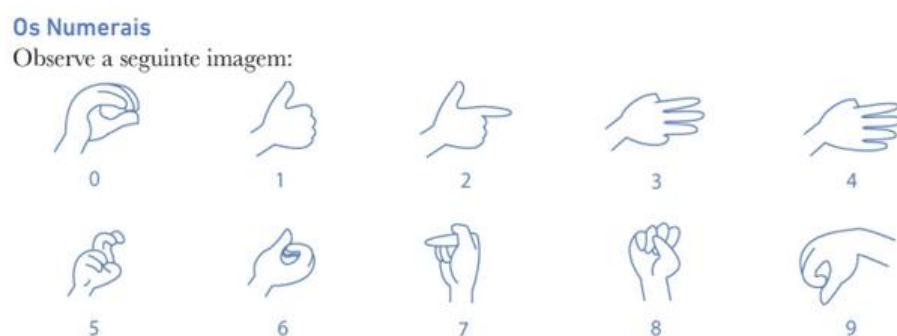


Figura 31: Numerais em LIBRAS e algarismos

Fonte: Silva e Guimarães (2018. p. 61).

Observamos a importância dessa comparação dos numerais em LIBRAS com os numerais em português, a fim de que o aluno desenvolva a escrita e reconheça tanto os numerais em algarismos quanto os numerais escritos por extenso, favorecendo a discussão sobre a metalinguagem e a comparação entre a L1 e a L2, recomendada para um momento específico da aula, de acordo com Freitas Jr. (2020).

Em seguida, ainda na seção “Como é o português?”, há uma atividade de “circule”, no primeiro exercício, em que o professor deve solicitar ao aluno que circule os numerais que aparecem nos convites anteriores e que converse com os colegas da turma a respeito de seus

significados, se eles representam datas e/ou horários, por exemplo. Após esta atividade, há outro exercício, agora de escrita, em que os algarismos 1, 3, 5 e 6 aparecem do lado esquerdo e o espaço para a escrita em extenso ao lado direito. Esta atividade permite a prática e o desenvolvimento da leitura e escrita dos numerais, de modo a promover a autonomia do aluno em relação à leitura e escrita do gênero textual convite. Há, ainda, no segundo exercício, perguntas diretas como “quantos anos você tem?”, em que o aluno deve responder por extenso, e imagens, no terceiro exercício, contendo diferentes quantidades de objetos como, por exemplo, um clipe e quatro canetas e ao lado perguntas sobre quantos elementos aparecem em cada exemplo.

Seguindo a unidade 2 do material em análise, observamos uma atividade configurada com a técnica didática “relacione”, em que há imagens de um anel, bandeirinhas coloridas de festas juninas, chupeta e um chapéu de aniversário, no lado esquerdo da página e os nomes dos eventos aos quais estão relacionados, no lado direito (Figura 32). Nesta atividade, o aluno deve ligar as imagens aos nomes de cada evento que estão representando a fim reforçar o vocabulário que está sendo apresentado e trabalhado nesta fase da unidade 2. Verificamos também um quadro em que o aluno deve escrever, ordenadamente, quais são os tipos dos cinco convites utilizados nos exemplos anteriores, a data e o horário de cada evento e o local em que será realizado.



Figura 32: Atividade “Ligue as imagens”

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 65).

Desta forma, o aluno não só retoma a leitura dos textos como pratica a identificação de informações indispensáveis no gênero textual convite como, por exemplo, o tipo de evento, remetente e destinatário e dia, local e hora do evento. Por fim, há uma tirinha com os personagens Lili e Guto em um momento informal de entrega de convite e o aluno é instruído, no quarto exercício, a levantar hipóteses sobre o tipo de convite que está sendo feito, mas sem acessar o conhecimento linguístico, que é de suma importância em uma abordagem construcional (FREITAS Jr, 2021).

Chegando ao final da unidade 2, observamos que na fase “Vamos aprender palavras novas?” o aluno pode ver os sinais dos meses do ano em LIBRAS e ler em português. Como os meses também aparecem nos convites, o aluno pode, neste momento, expandir o seu conhecimento dos meses do ano e também o seu vocabulário. A atividade de “relacione”, segundo exercício, aparece novamente, mas, agora, com imagens referentes às datas comemorativas como “Dia das Mães”, “Natal”, “Dia dos Pais” e “Dia das Crianças” ao lado esquerdo junto de seus respectivos nomes ao lado direito. A fim de revisar e estabelecer os meses do ano que foram aprendidos, o aluno deve observar, no terceiro exercício, o quadro com nomes dos meses, numerais e substantivos e circular apenas os nomes presentes no quadro.

Para fechar a unidade 2, observamos que na seção “Como é o português?” são apresentadas diferentes maneiras em que podemos escrever as datas. Por exemplo, podemos escrever como dia - mês (escrito por extenso) - ano (ex. 1 de dezembro de 1992); dia - mês (indicação numérica) - ano (ex. 01/12/1992); e dia - mês (ou escrito por extenso, ou indicação numérica) - últimos dois números do ano (ex. 01/12/92, ou 1 de dezembro de 92). Por último, pede-se que o aluno escolha três colegas da turma e anote os nomes e as datas dos aniversários de cada um deles. Há um quadro para auxiliar a atividade, contendo espaços para os nomes, data e mês de aniversário e o ano do nascimento do colega entrevistado. Guto, mais uma vez, aparece para interagir com o aluno perguntando se ficou claro o que são dias, meses e anos e convidando a assistir o vídeo explicativo.

A unidade 3, intitulada “Minha rotina”, inicia-se de maneira semelhante às anteriores, mantendo a coesão da obra. Há algumas perguntas em português como “o que você faz diariamente?” e, em seguida, apresenta-se a rotina da personagem Lili (Figura 33) para que o aluno observe e reflita sobre a sua própria rotina e os seus afazeres, conforme propõe o

PNLD. Após um debate sugerido entre a turma, surge a atividade 1 configurada pela TD "correlacione/ligue", em que os alunos deverão ligar as imagens de Lili realizando alguma atividade às ações referentes. Na seção “Vamos ler?”, observamos um pequeno texto sobre as atividades de Lili e após um exercício configurado pela TD “complete” para que o aluno escreva os verbos e, assim, complete as frases de acordo com sua respectiva imagem.



Figura 33: Rotina de Lili

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 76).

Seguindo a unidade, observamos que o foco, agora na seção “Vamos aprender palavras novas?”, volta-se para os dias da semana, apresentando algumas imagens com os sinais em LIBRAS de Domingo à Segunda-feira. Há algumas ‘perguntas diretas’ em que o aluno deve responder em português sobre quais dias da semana ele vai à escola, a quantidade de dias que equivale a uma semana e qual dia da semana de sua preferência e o porquê. Há um quadro com um caça-palavras em que o aluno deverá procurar e destacar os dias das semanas e também um exercício de “ligue”, atividade cinco, com algumas imagens de Lili e outros personagens cumprindo seus afazeres ao lado esquerdo, e ao lado direito frases referentes às ações realizadas em cada momento específico.

Ainda com foco nos afazeres diários, há um quadro de rotina, no exercício seis, em que o aluno é solicitado a preencher com tudo aquilo que faz durante sua semana, durante a manhã, tarde e noite. Posteriormente, inicia-se o tema de horários com a seção “O que você

sabe sobre este assunto?”. Nesta fase, observamos a apresentação de diferentes tipos de relógio com formatos de horas também diferentes como, por exemplo, relógio do celular, relógio digital de pulso e de parede, dentre outros. Neste momento, uma discussão em LIBRAS é sugerida, abordando as seguintes questões: "vocês sabem olhar as horas?", "onde você olha as horas, no celular ou no relógio?" e "algum colega tem relógio de pulso?". Após a discussão, o personagem Guto propõe aos alunos que assistam ao vídeo explicativo sobre as horas.

No decorrer da unidade 3, vão sendo apresentados diversos relógios, alguns com as horas já definidas, como no exercício dois, para que o aluno aprenda como se dá a utilização dos ponteiros, e outros com as horas ainda não definidas, para que o aluno defina e escreva em português o horário abaixo, e, ainda, horários descritos acima do relógio, como no exercício três, para que o aluno indique corretamente com os ponteiros. Observamos que com esta atividade o aprendiz pode aprender e desenvolver a representação das horas em relógios de ponteiro. Há um momento, por exemplo, no exercício cinco, em que se pede ao aluno para que marque nos relógios os horários em que ele acorda, começa a estudar, faz o dever de casa, janta e dorme.

Na seção “Lendo e escrevendo”, os alunos podem observar e ler o quadro de horário de Isabella (Figura 34). Em seguida, abre-se, novamente, um momento de debate entre a turma para que conversem sobre o quadro apresentado, a sua funcionalidade e se já utilizaram algo semelhante. Para aqueles que possuem um quadro de horário com sua rotina, por exemplo, há um espaço em branco em que podem colá-lo, mas para aqueles que ainda não conhecem sugere-se a criação de um no quadro proposto. Este tipo de atividade é essencial, pois, através dela, podemos verificar o conhecimento prévio do aluno a fim de saber se ele reconhece ou não o gênero e também para trabalhar o desenvolvimento deste.



Figura 34: Quadro de horário da Isabella

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 91).

Chegando à seção “Como é o português?”, observamos que o foco, agora, são os pronomes pessoais de primeira, segunda e terceira pessoa do singular. Há algumas imagens de personagens indicando os sinais em LIBRAS destes mesmos pronomes. Após esta apresentação, algumas frases como “eu tomo banho de manhã” e “ela toma banho de manhã” aparecem acima de um quadro com conjugações verbais destacadas em primeira, segunda e terceira pessoa do singular (eu lancha, você lancha, ela/ele lancha). Não há aparentemente a utilização de metalinguagem e acreditamos, então, que o foco é a exposição de como se dá a combinação de pronomes e verbos de modo inicial.

Observamos uma atividade, exercício um, configurada pela TD “preenchimento de lacuna” com os verbos “amar” e “brincar” em que o aluno, a partir do exemplo “abraçar / eu abraço meus pais”, pode praticar a mudança das desinências verbais no singular a fim de reconhecer e utilizar algumas possibilidades de pronomes pessoais. Há também exercícios semelhantes como, por exemplo, a segunda atividade, em que o aprendiz utiliza os pronomes ‘ele’ e ‘ela’ no singular para completar frases como “Arthur gosta de calor. _____ sempre toma sorvete”. Após a atividade, há a sugestão de um vídeo explicativo em LIBRAS sobre as mudanças nas palavras do português.

Posteriormente, na seção “Lendo e escrevendo”, o material foca na rotina escolar do aluno. A primeira atividade que podemos observar nesta seção é a configurada pela TD

“correlacione/ligue” em que o aluno deve ligar as imagens de uma bola, microscópio, calculadora, dentre outros, às suas respectivas matérias escolares (Figura 35).



Figura 35: Atividade de “Ligue as imagens”

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 96).

A observação e desenvolvimento do quadro de horário permanece, mas, desta vez, com foco na rotina escolar como, por exemplo, o horário das disciplinas, o horário do recreio, etc. A fim de reforçar e verificar a compreensão do aluno, há uma atividade de “verdadeiro ou falso”, segundo exercício, em que este deverá voltar aos quadros de rotina dos personagens Guto e Lili para julgar a procedência de sentenças como “na quarta-feira os alunos vão para a Biblioteca às 8h”. Entre estas atividades, notamos algumas perguntas diretas, como no terceiro exercício, sobre quais as matérias mais difíceis e as mais fáceis, na opinião do aluno.

Chegando ao fim da última unidade do material, tem-se a seção “Vamos aprender palavras novas?” com foco, agora, na rotina alimentar do aluno. Esta etapa começa com a apresentação de um quadro com imagens de alimentos e, em seguida, sugere-se uma discussão entre o professor e a turma sobre quais alimentos do quadro conhecem ou não, se já provou todos eles, se há algum predileto e se não gosta de algum deles. Há uma atividade de “caça-palavras” (Figura 36), em que o aluno deve encontrar nomes de alimentos mencionados nesta fase. Há também a apresentação de refeições que, normalmente, são feitas

durante o almoço ou café da manhã e os alunos são instruídos a conversarem em LIBRAS com os colegas sobre estes momentos, visando à interação.



Figura 36: Caça Palavras

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 102).

Dando prosseguimento à seção, notamos que os relógios voltam a aparecer, por exemplo, na atividade de “correlacione/ligue”, quinto exercício, em que o aluno deve ligar a imagem de cada refeição ao seu respectivo nome e, ainda, ao horário em que geralmente nos alimentamos. Há também a atividade de “preenchimento de lacuna”, no sexto exercício, para que o aluno complete corretamente com os horários de suas refeições. Para fechar a unidade, algumas outras imagens de alimentos são apresentadas no exercício sete a fim de que o aluno escreva em quais refeições elas estão presentes, apresentando-se, ainda, um cardápio escolar com o menu servido de segunda à sexta-feira (Figura 37). É solicitado ao aluno, agora na seção “Vamos ler?”, uma atividade de “marque um X”, para que ele indique quais alimentos gosta e quais não, de acordo com o rosto sorrindo e o outro, aparentemente, chateado. Por fim, há uma atividade de escrita em que o aprendiz deve escrever se gosta de comer o lanche da sua escola ou se leva o seu próprio lanche de casa.

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Macarrão com carne moída, cenoura e tomate; Banana.	Arroz branco; Tutu de feijão com linguiça, cebola e ovo.	Vitamina de maçã com biscoito doce.	Arroz branco; Farofa de ovos com cenoura e couve; Feijão.	Arroz branco; Carne em iscas com cenoura e abobrinha; Melancia.

Figura 37: Cardápio Semanal

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 107).

Colocadas essas descrições abrangentes, conseguimos observar de modo geral o *layout* da obra *Português para crianças Surdas: leituras e escrita no cotidiano – Volume II* (SILVA; GUIMARÃES, 2018), aqui tomada como objeto de estudo. Na próxima subseção, apresentamos algumas respostas às questões de pesquisa, chamando a atenção para as técnicas didáticas utilizadas.

4.2 Resultados

No capítulo de metodologia, apresentamos os questionamentos que orientaram os objetivos desta monografia. Voltaremos agora a eles na tentativa de oferecer os resultados das análises sobre o papel das técnicas didáticas para desenvolvimento de construções do PB e a recorrência de cada uma ao longo da obra que decidimos examinar, a qual foi descrita de modo amplo em 4.1.

Em relação aos critérios do PNLD (2019), quanto à construção dos princípios éticos e democráticos necessários à cidadania e ao respeito à vida social, observamos que o material corresponde a este objetivo ao abordar, na Unidade 1, o tema sobre a identificação civil,

certidão de nascimento e carteira de vacinação, despertando no aprendiz a reflexão sobre cidadania e função social. Além disso, podemos perceber também nesta unidade, o incentivo aos alunos a pensarem suas experiências na internet e a conversarem sobre seus conhecimentos diante do tema, com foco na observação da multimodalidade que a Web oferece, correspondendo ao segundo critério do PNLD (2019) que destacamos para esta pesquisa e a recomendação de Freitas Jr. (2020) de se trabalhar com temas atuais a partir de *input* autênticos e pertinentes.

Sendo assim, de modo geral, o conjunto de assuntos proposto pela obra traz reflexões sobre temas contemporâneos, pois não trata apenas de discutir cidadania e civismo, mas ainda saúde e educação alimentar quando abordam a rotina de alimentação, dentre outros. Esses exemplos nos mostram que é possível observar um paralelo entre os propósitos de partes do material em questão e as recomendações do documento oficial, o que nos chama atenção para pensarmos os critérios de confecção adotados pelas autoras.

Antes de abordarmos mais diretamente as técnicas didáticas, é importante considerarmos que o material didático apresenta uma proposta muito baseada no esforço por trazer à tona o bilinguismo, que é a modalidade de ensino mais bem avaliada para surdos. Vemos isso a partir da presença de alguns trechos em que são comparadas as características do PB e da LIBRAS, em que há instruções em LIBRAS (*hiperlinks* para vídeos produzidos pelos integrantes do projeto) e a constante sugestão de etapas das unidades que devem ser realizadas em L1 ao longo de toda a obra. Esse é um ponto convergente com a proposta apresentada em Freitas Jr. (2020) para ensino de PBL2 para surdos, sobre a qual debatemos no capítulo 2.

Além desse aspecto, em nossa análise, percebemos que houve uma diferença importante quanto às escolhas por técnicas didáticas específicas ao longo do livro. Em alguns momentos, apesar de a obra seguir um padrão de organização em sete seções, notamos que algumas técnicas foram mais utilizadas em unidades específicas e que houve maior adesão de algumas, de modo geral. Para demonstrar essa observação, a tabela 1 exibe o quantitativo de técnicas didáticas identificadas no material.

Técnica didática	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Total
Correlacione/ligue	02	02	05	09
Circule e/ou sublinhe	03	01	01	05
Preenchimento de lacuna	00	01	04	05
Verdadeiro ou falso	00	00	01	01
Transcodificação (verbal → não verbal)	05	02	04	11
Transcodificação (não verbal → verbal)	03	08	05	16
Marque um (X)	00	01	02	03
Caça palavras	00	01	02	03
Total por unidade	13	17	22	53

Tabela 1: Recorrência de técnicas didáticas
Fonte: A autora.

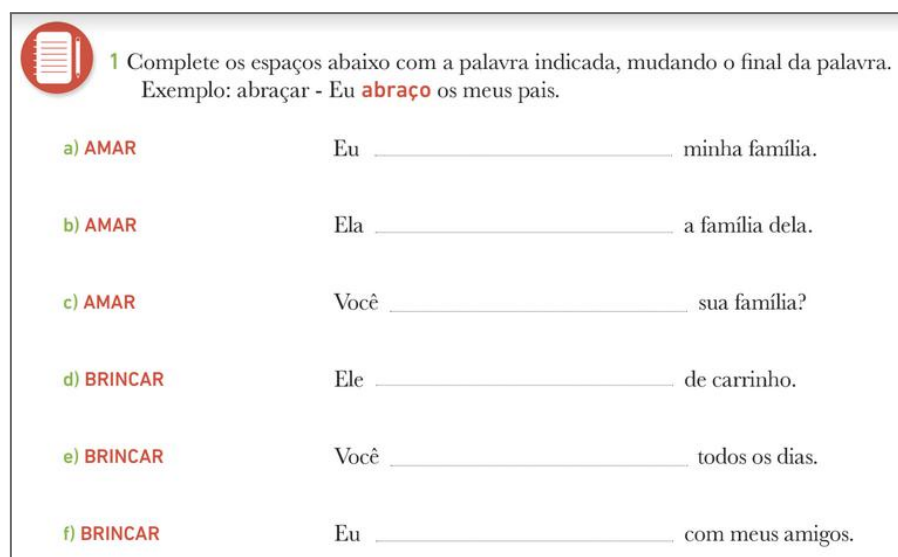
A partir desses valores, notamos algumas tendências dos objetivos da obra analisada por meio da recorrência dessas técnicas didáticas apresentadas na tabela 1. Agrupando as técnicas de acordo com suas funções, chegamos a três grandes categorias: (1) compreensão textual; (2) apreensão gramatical; (3) produção textual. Nesses grupos, encontram-se, respectivamente, as seguintes técnicas didáticas: (1) Correlacione/ligue, circule e/ou sublinhe, verdadeiro ou falso, marque um (X), caça palavras e transcodificação (verbal → não verbal); (2) Preenchimento de lacuna; (3) Transcodificação (não verbal → verbal). Analisarmos dessa maneira nos possibilita a percepção de que o livro didático em questão preocupa-se mais com o desenvolvimento da compreensão leitora, que soma mais da metade das ocorrências de exercícios configurados por técnicas didáticas do tipo (1), do que com a produção textual e a apreensão gramatical, que somam menos ocorrências de técnicas didáticas.


Com base nessas observações, chegamos a uma evidência sobre como são abordadas as construções linguísticas na obra analisada. Apesar de não termos encontrado a informação sobre a abordagem teórica-metodológica em que se fundamenta o material didático, por meio dos estudos revisados nos capítulos 1 e 2, entendemos que o ensino de construções (pareamentos de forma \longleftrightarrow sentido, segundo a GCBU) é essencial para o desenvolvimento de L2. No entanto, no decorrer da análise das técnicas didáticas utilizadas, percebemos que o trabalho se concentra mais na abordagem de funções comunicativas e temas da vida social,

associados ao ensino de vocabulário, sem uma integração aparente com um trabalho construcional no nível da sentença e do texto e que seja menos propenso à aprendizagem de palavras (ex. nomes de pessoas, animais, explicações genéricas de variações morfológicas). Assim, o que está em jogo é o fato de a obra aparentemente não apresentar uma visão de gramática que justifique a composição do setor gramatical da unidade.

É muito importante que também haja um trabalho pedagógico com o componente linguístico/gramatical capaz de destacar questões próprias da L2 de maneira coerente, pois para que aprendizes surdos aprendam PB não bastam apenas interações sociais e espontâneas (SALLES *et al*, 2004; SOARES, 2020; 2021). Como vimos no capítulo 2, Soares (2020, p. 150) descreve um conjunto de técnicas didáticas voltadas para o desenvolvimento linguístico-comunicativo de L2, tais como preenchimento de lacuna, complete, ordenação de palavras, pergunta aberta, transcodificação (não verbal → verbal) e cloze. Dessas, notamos no material somente o preenchimento de lacuna, com uma baixa frequência e a transcodificação (não verbal → verbal), que, apesar de ser a TD mais recorrente (16/52), na análise do todo não é tão expressiva quanto o somatório das técnicas voltadas para compreensão textual.

Ainda assim, podemos destacar duas propostas de atividades integrantes da obra que refletem boas escolhas para a abordagem baseada no uso para ensino de L2, as quais são situadas nas Figuras 19 e 20.



 1 Complete os espaços abaixo com a palavra indicada, mudando o final da palavra.
Exemplo: abraçar - Eu **abraço** os meus pais.

a) **AMAR** Eu _____ minha família.

b) **AMAR** Ela _____ a família dela.

c) **AMAR** Você _____ sua família?

d) **BRINCAR** Ele _____ de carrinho.

e) **BRINCAR** Você _____ todos os dias.

f) **BRINCAR** Eu _____ com meus amigos.

Figura 38: Exemplo de exercício gramatical

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 94).

1 Marque se você gosta ou não gosta dos alimentos.









ARROZ BRANCO	()		()	
BANANA	()		()	
FEIJÃO	()		()	
MACARRÃO	()		()	

Figura 39: Exemplo de exercício de marcar (X)

Fonte: Silva e Guimarães (2018, p. 108).

Esses dois tipos de exercícios chamaram nossa atenção, pois podem ser utilizados tanto para o fortalecimento de questões com focos gramaticais (FREITAS JR., 2020; SOARES, 2020) quanto para uma abordagem que se baseie nos processos cognitivos de domínio geral (NASCIMENTO; FREITAS JR.; SOARES, 2021). Vemos isso a partir da análise do exercício da Figura 38, que tem o propósito de trabalhar algumas ocorrências do padrão básico do PB [SVO], chamando atenção para a concordância entre sujeito e verbo e a mudança morfológica neste último. Em relação ao exercício da Figura 39, apesar de parecer um exercício simples, vemos que a associação entre duas formas de linguagem (a escrita em L2 e a visual-icônica), mediada pelo gosto particular do aluno, cria uma associação transmodal na realização do exercício.

De modo abrangente, a análise das técnicas didáticas em materiais de ensino de L2 é um trabalho relevante para a discussão sobre as aplicações da Gramática de Construções Baseada no Uso para esse campo de ensino, pois pode orientar professores a “defini[re]m os objetivos de seus exercícios de ensino ou preparação para seus alunos [utilizando] os resultados dos estudos em Gramática de Construções na interlíngua” (GILQUIN; DE KNOP, 2016, p. 6. Tradução e adaptações nossas).

Por fim, os apontamentos que fazemos não objetivam descredibilizar o material analisado, visto que ele apresenta possibilidades importantes de se trabalhar, na infância de aprendizes surdos, questões básicas do cotidiano, o que é muito importante para essa

comunidade. Somos conscientes de que não há material didático perfeito e, a respeito disso, as próprias autoras citam que “o objetivo deste material não é ser o único livro a ser adotado. Ao contrário, (...) deve servir como apoio (...), especialmente no que tange ao ensino de língua. Esperamos também que seja uma inspiração na criação de seus próprios materiais.” (SILVA; GUIMARÃES, 2018, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi a reflexão e a discussão acerca do ensino de português como L2 para aprendizes surdos crianças. Como sabemos, existem muitos estudos comprometidos com a descrição e ensino de línguas, mas também há muitas práticas que carecem de investimento em formação, o que pode resultar em equívocos e, assim, interferir negativamente no aprendizado do aluno. Por outro lado, há, ainda, a escassez de materiais didáticos eficientes que qualifiquem o professor de língua portuguesa, o que dá importância a essas discussões, como a apresentada neste trabalho.

Sendo assim, motivados em oferecermos alguma contribuição acerca das técnicas didáticas para o ensino de português como L2 para crianças surdas, nesta pesquisa decidimos examinar o material *Português para crianças Surdas: leituras e escrita no cotidiano – Volumes I e II* (SILVA; GUIMARÃES, 2018) à luz da Gramática de Construções Baseada no Uso, uma teoria de linguagem que prevê uma relação muito estreita entre a experiência de falantes com a linguagem (o uso) e a experiência humana de modo mais geral (a cognição), a qual contribui para o ensino de línguas. Para tanto, iniciamos nossa investigação estabelecendo concepções relativas à GCBU, demonstrando de que maneira a abordagem das construções linguísticas, pareamento de forma e significado, na aprendizagem de uma determinada língua, é capaz de trazer resultados satisfatórios em relação à aquisição, isto quando realizada constante e adequadamente.

Esclarecemos que a elaboração de unidades didáticas que atendam ao público alvo aqui mencionado não se dá repentinamente. Para ilustrar, apresentamos as propostas de técnicas didáticas na construção de materiais didáticos e fases essenciais para elaboração de planos de aula com foco no ensino de português como L2 baseadas nas orientações teórico-metodológicas da GCBU, como propõe Soares (2020; 2021) e Freitas Jr. (2020; 2021), a fim de comprovar a possibilidade de percepção e desenvolvimento da L2, também no caso de aprendizes surdos, por um viés cognitivo-funcional.

Buscamos, assim, verificar se as técnicas didáticas utilizadas pelas autoras da obra acionam ou não esquemas construcionais do PB. Para isso, partimos de alguns critérios de análise à luz desse objetivo e desse referencial teórico. Concluimos que, aparentemente, são

mais recorrentes atividades com foco na compreensão de funções comunicativas presentes no cotidiano do aluno do que o ensino que desenvolva padrões construcionais além do nível da palavra, importantes para o desenvolvimento da língua alvo, que aparecem em poucas técnicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBONI, P. E. [2016]. *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. Padova: Liviana, 1991.

BRASIL. *Lei n. 14.191/21, de 3 de agosto de 2021*. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos e altera a LDB. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos*.

BRASIL. *Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BYBEE, J. *Língua, Uso e Cognição*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

CROF, W.; CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CROFT, W. *Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DIESSEL, H. *The Grammar Network: how language structure is shaped by language use*. Cambridge: University Press, 2019.

DIESSEL, H.; HILPERT, M. Frequency effects in grammar. In: ARONOFF, M. (Orgs.). *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2016.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa / Designing qualitative research*. Porto Alegre; Artmed; 2009.

FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas (Volume II)* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. O NEIS/UFRJ em cinco anos: revisitando atividades de pesquisa e de extensão. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas (Volume II)* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

FREITAS Jr, R. de. Perspectivas para o ensino de PBL2 para surdos. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas (Volume II)* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

FREITAS Jr, R. de. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 para surdos: integrando a GCBU aos PCNLE e às OCMLE. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

GILQUIN, G; DE KNOP, S. Exploring L2 constructionist approaches. In: GILQUIN, G (Orgs.); DE KNOP, S (Orgs.). *Applied Construction Grammar*. De Gruyter, 2016.

GOLDBERG, A. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Cambridge: University Press, 2006.

GOLDBERG, A. *Constructions*. Cambridge: University Press, 1995.

HENRIQUES, A. C. da S; NASCIMENTO, J. P. da S. Unidade didática: Tarefas domésticas. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas (Volume II)* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2013.

NASCIMENTO; FREITAS Jr; SOARES, L. A. A. Contribuições da Linguística Baseada no Uso para o ensino de Português como Língua Adicional: os processos cognitivos de domínio geral e a didática aquisicional. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas (Volume II)* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

NASCIMENTO, J. P. S. *O português como língua adicional nos cursos de Letras das universidades públicas do Rio de Janeiro: uma política linguística inclusiva ou ilusória?* Trabalho de Conclusão de Curso. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2021.

NASCIMENTO, J. P. S.; CASTANHEIRA, D. Reflexões e possíveis caminhos para o ensino de português para surdos a partir da análise dos PCN de língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

OLIVEIRA, D. L. de. Gramática de Construções Baseada no Uso e o Ensino de Língua Adicional. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas (Volume II)* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

PINHEIRO, D. O. Linguística Funcional-Cognitiva: Fundamentos teóricos e o ensino de língua. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2004. Vol.1. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <https://bit.ly/2s80cBB>. Acesso em 22/07/2022.

SILVA, G. M. da; GUIMARÃES, A. B. C. *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018.

SOARES, L. A. *A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários*. 2018. 162 p. Doutorado em Letras (Estudos de Língua). Instituto de Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2018.

SOARES, L. A. A. A produção de materiais para ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

SOARES, L. A. A. O *cloze* como indicador do desenvolvimento linguístico e da representação emergente do português brasileiro. **Revista da ABRALIN**, v. 19, p. 880-908, 2020. DOI 10.25189/rabralin.v19i3.1743. Disponível em: [Revista da ABRALIN](#)

SOARES, L. A. A. Emergência de línguas antes e a partir da escolarização de crianças surdas: gramáticas em competição. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas (Volume II)* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

SOARES, L. A. A.; FREITAS Jr, R. de. O gênero unidade didática: descrição e explicação. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas (Volume II)* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional change*. Oxford, Oxford University Press. 2013.