



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS-FALE  
CURSO DE GRADUAÇÃO DE LETRAS LIBRAS: LICENCIATURA

Jaísa de Lima Silva  
Leandra Cunha dos Santos

CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NO ENSINO  
DE PORTUGUÊS (L2) AOS SURDOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA-  
PEDAGÓGICA PRELIMINAR

Maceió

2023

Jaísa de Lima Silva  
Leandra Cunha dos Santos

CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NO ENSINO  
DE PORTUGUÊS (L2) AOS SURDOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA-  
PEDAGÓGICA PRELIMINAR

Trabalho elaborado no âmbito do TCC apresentado como requisito para obtenção da graduação em Licenciatura Letras/Libras da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Campus A.C Simões, sob orientação da Profa. Dra. Edineide dos Santos Silva.

Maceió  
2023

# CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS MULTIMODAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS (L2) AOS SURDOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA-PEDAGÓGICA PRELIMINAR

Jáisa de Lima Silva<sup>1</sup>

Leandra Cunha dos Santos<sup>2</sup>

Professora orientadora: Edineide dos S. Silva<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho insere-se nos estudos referentes à Educação bilíngue dos surdos brasileiros, na qual considera-se a Libras como primeira língua (L1) para os surdos e da necessidade do ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Consideramos o bilinguismo importante para o desenvolvimento de planejamentos e de estratégias linguísticas na elaboração de atividades didático-pedagógicas. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é refletir acerca de como os gêneros discursivos multimodais podem auxiliar no Ensino do português escrito (L2) aos estudantes surdos de uma escola pública na cidade de Maceió. Para fundamentar as análises, recorreremos a discussão sobre letramento abordada por Kleiman (1995) e Ferreira (2018), a concepção de multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996), utilizamos os trabalhos de Bakhtin (2003) e Marcushi (2005) em relação aos gêneros textuais. Além desses, as pesquisas de Paiva (2014) sobre a aquisição de segunda língua e os de Salles (2004) que contribuíram para a reflexão de ensino e aprendizagem de L2. Quanto aos aspectos metodológicos, inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica da temática, descrevemos algumas bases conceituais da pesquisa colaborativa e optamos pela abordagem qualitativa. Além disso, fizemos uma pesquisa de campo, ao aplicarmos as atividades didático-pedagógicas aos surdos de uma escola da rede de ensino estadual em Maceió - AL. Sendo assim, dividimos o trabalho em três partes. Na primeira parte, realizamos um resumo dos principais documentos legais e conceitos linguísticos e algumas abordagens linguísticas para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas; na segunda parte, descrevemos uma proposta preliminar aplicada em campo, seguida da análise preliminar como conclusão desta metodologia. Por fim, esse estudo visa contribuir para mais discussões sobre a elaboração de propostas didáticas para que a língua possa ser inserida em diversas situações de comunicação e o aprendiz-surdo tenha acesso a textos selecionados adequadamente para sua realidade linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros Textuais; Multimodalidade; Ensino de Português Escrito (L2); Surdo; Proposta.

---

<sup>1</sup>É Pós-Graduada em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica pela UNOPAR (2015); tem graduação em Letras Licenciatura em Português pela Universidade Federal de Alagoas (2007); é formanda do Curso de Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

<sup>2</sup> Tem Especialização em Deficiências Mental e Déficit intelectual e de Aprendizagens, pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. (2018); é Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Maurício de Nassau (2017); tem graduação em Pedagogia pela UNOPAR (2015); tem Graduação Letras/Português pela UNOPAR (2018); é formanda do Curso de Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

<sup>3</sup> É doutora em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB e professora adjunta na Faculdade de Letras - FAL/UFAL.

## ABSTRACT

This work is part of studies relating to bilingual education for deaf Brazilians, in which Libras is considered as the first language (L1) for deaf people and the need to teach written Portuguese as a second language (L2). We consider bilingualism important for the development of planning and linguistic strategies in the elaboration of didactic-pedagogical activities. Therefore, the objective of this research is to reflect on how multimodal discursive genres can help in teaching written Portuguese (L2) to deaf students at a public school in the city of Maceió. To support the analyses, we used the discussion on literacy addressed by Kleiman (1995) and Ferreira (2018), the conception of multimodality by Kress and van Leeuwen (1996), we used the works of Bakhtin (2003) and Marcushi (2005) in relation to textual genres. In addition to these, Paiva's (2014) research on second language acquisition and Salles' (2004) research, which contributed to reflection on L2 teaching and learning. Regarding methodological aspects, initially, we carried out a bibliographical review of the topic, described some conceptual bases of collaborative research and opted for a qualitative approach. Furthermore, we carried out field research, applying didactic-pedagogical activities to deaf people at a state school in Maceió - AL. Therefore, we divided the work into three parts. In the first part, we summarize the main legal documents and linguistic concepts and some linguistic approaches for the development of didactic-pedagogical activities; in the second part, we describe a preliminary proposal applied in the field, followed by preliminary analysis as a conclusion of this methodology. Finally, this study aims to contribute to more discussions about the development of didactic proposals so that the language can be inserted in different communication situations and the deaf learner has access to texts selected appropriately for their linguistic reality.

**KEY-WORDS:** Textual Genres; Multimodality; Teaching Written Portuguese (L2); Deaf; Proposal.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa se engloba na Educação bilíngue dos surdos brasileiros, na qual considera-se a Libras como primeira língua (L1) para os surdos e da necessidade do ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), isto é, consideramos o bilinguismo para o desenvolvimento de planejamentos e de estratégias linguísticas na elaboração de atividades didático-pedagógicas, nas quais consideramos os gêneros textuais multimodais e as sequências didáticas como recurso metodológico, visando estimular cada vez mais os surdos do ensino regular, colocando-os em situações de aprendizagens ativas quanto ao ensino-aprendizagem dos surdos brasileiros nos dois idiomas supracitados.

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu, por um lado, devido à observação de algumas aulas de Língua Portuguesa para surdos, no Ensino Fundamental 2, numa escola pública na cidade de Maceió, quando, eu Jaísa, atuava como professora temporária. Nessas aulas, percebia que alguns surdos apresentavam muitas dificuldades em reconhecer os gêneros textuais, assim como a leitura e interpretação deles; por outro lado, eu Leandra, participei como voluntária no Projeto de Iniciação Científica – PIBIC, Ciclos 2019/2020, coordenado pela Profa. Dra. Edineide Silva, cujo projeto considera os conceitos teóricos da Multimodalidade, da Gramática Visual e os gêneros multimodais, assim como as sequências didáticas nas pesquisas desenvolvidas no Projeto daquele PIBIC, o que colaboraram ainda mais pelo meu interesse de aplicar os meus conhecimentos acerca desses conceitos teóricos neste trabalho final de curso.

Isso posto, levando em consideração a realidade escolar dos surdos brasileiros, a problemática deste estudo está contida na seguinte pergunta de pesquisa: Como auxiliar esses sujeitos a encontrar a oportunidade de amenizar algumas dificuldades de leitura e interpretação por meio dos gêneros textuais multimodais?

Quanto ao objetivo geral, é refletir acerca de como os gêneros discursivos multimodais podem auxiliar no ensino do Português escrito (L2) aos estudantes surdos de uma escola da rede pública estadual na cidade de Maceió–AL.

Enquanto os objetivos específicos são: a) compreender os processos relacionados ao ensino da LP (L2) para os surdos do ensino regular; b) proporcionar apoio visual dos gêneros multimodais para compreendê-los melhor e, c) incentivar os

alunos à leitura e à interpretação de maneira autônoma e com criticidade de diferentes gêneros textuais e em situações diversas de comunicações reais.

Quanto aos aspectos metodológicos, realizamos uma revisão bibliográfica da temática, descrevemos algumas bases conceituais da pesquisa colaborativa e optamos pela abordagem qualitativa. Realizamos também pesquisa de campo, ao aplicarmos as atividades didático-pedagógicas aos surdos de uma escola da rede de ensino estadual em Maceió - AL.

Dessa forma, este trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte, realizamos um resumo dos principais documentos legais e conceitos linguísticos: as Leis e os Decretos sobre a educação dos surdos, o letramento em português escrito, a multimodalidade e os gêneros discursivos; aquisição de segunda língua, abordagens linguísticas para o desenvolvimentos de atividades didático-pedagógicas; na segunda parte, descrevemos nossos aspectos metodológicos, seguidos pela nossa proposta didático-pedagógica preliminar aplicada em campo e, por fim, apresentamos os destaques desta pesquisa nas nossas considerações finais.

## **1 LEIS E DECRETOS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS, O LETRAMENTO EM PORTUGUÊS ESCRITO, A MULTIMODALIDADE E OS GÊNEROS DISCURSIVOS**

Após anos de muitas lutas, atualmente, percebemos várias mudanças consideradas positivas na educação dos surdos. Esse trajeto começou com a Lei 10.436, datada de 24 de abril de 2002, que reconhece em seu Art.1º a Libras como meio de comunicação e expressão e, ainda, afirma no Art. 4º o seguinte:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (grifos nossos).

Apesar da Lei mencionar o ensino de Libras como parte integrante dos PCNs e ter passado tantos anos, ainda, não há orientações alguma nos PCNs. No entanto, há, conforme MEC (2019), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem primordial que todos os alunos devem desenvolver durante as etapas e modalidades da Educação Básica - BNCC - Base

Nacional Comum Curricular. Este documento, na introdução quando trata a respeito das competências gerais da educação no ensino fundamental e médio afirma que irá: “utilizar linguagens - verbal (oral ou visual-motora), como Libras, e escrita-, bem como, corporal para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias ...em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. Percebemos que há menção da Libras como linguagem e não como língua oficial dos surdos. Isso acontece tanto no ensino fundamental quanto médio e no ensino infantil não há se quer uma preocupação com a educação direcionada para os sujeitos surdos, muito menos com a inserção da Libras em seus componentes curriculares para eles.

Além disso, tendo em vista o que dispõe a Lei supracitada e no Art. 18º da Lei nº 10.098/2000, foi decretada a Lei Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu art. 3º:

[...] a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Dando continuidade ao percurso da legislação da educação brasileira dos surdos, foi decretada a Lei 12319, em 2010, que regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras, abordando a respeito da formação desse profissional e as suas atribuições.

As lutas são muitas, apesar do avanço lento e das conquistas das Leis e Decretos relacionados à Educação dos surdos, ainda precisa ter muita movimentação, articulação, pessoas comprometidas para que a legislação se concretize.

Recentemente, houve uma alteração na Lei de Diretrizes e Base, após a Câmara dos deputados aprovar o projeto de Lei, do Senado Federal, foi assegurada a oferta da Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de Ensino independente (Lei nº14.191, datada no dia 3 de agosto de 2021) desde o ensino infantil até ao longo da vida. Neste caso, a educação bilíngue, segundo a lei, é aquela que tem a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda (L2). É nesse sentido que esta pesquisa se desenvolve!

O que ganha a Educação dos Surdos com a aprovação dessa Lei? Os sistemas de ensino necessitam assegurar aos estudantes professores bilíngues com formação e especializações adequadas, materiais didáticos, programas integrados e apoio técnico. Dessa forma, estamos assegurando aos surdos o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetiva, política, a acessar conceitos inerentes da comunidade surda, cultura, identidade

e a utilizá-los, enriquecendo seu vocabulário, além disso, o português escrito será sua segunda língua, havendo a interação entre as duas línguas.

Diante disso, sendo a Libras a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa (Escrita) como segunda língua, faz-se necessário compreender o conceito de letramento. O processo para aprender o português escrito envolve entender como funciona o sistema escrito da Língua Portuguesa, irá fornecer insumos para o aluno desenvolver o processo de ler e escrever textos, em seguida, o sujeito é direcionado para fazer uso da escrita no contexto sociocultural que estão relacionadas aos gêneros textuais. Sobre isso, Soares (2020) expõe um esquema em que cada etapa dessa são camadas que sobrepõem e que há uma camada maior que abarca essas camadas supracitadas chamadas de “contextos sociais e culturais de usos da escrita”.

Segundo SOARES (2008, p.45), “As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita”.

Assim, esta pesquisa buscou, por meio dos gêneros multimodais, desenvolver nos surdos as habilidades e competências linguísticas para o entendimento dos contextos socio-culturais presentes na Língua Portuguesa e seus recursos imagéticos com produção e reprodução de sentidos do denotativo ao conotativo, (re)significando as interações sociais e culturais dos estudantes surdos e, potencializando, portanto, sua aprendizagem com Língua Portuguesa.

Quanto à concepção de letramento discutida neste trabalho é aquela abordada por Kleiman (1995, p.19). Sendo assim, letramento é entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, ou seja, o uso da escrita como uma prática social. Enquanto para Soares (1998, p.36) letramento significa o “[...] estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura”. Nesse sentido, esclarecemos que as imagens também são lidas, interpretadas, compreendidas, logo, também são “textos”, são gêneros discursivos imagéticos, os quais sempre existiram e que estão sendo amplamente usados, reusados e ressignificados em diversos contextos de interação humana na sociedade atual. Com isso, é de grande urgência a inclusão do letramento visual no ensino e aprendizagem de quaisquer línguas, sobretudo na Educação de surdos, pela predominância do sentido

visual de que os sujeitos surdos interagem no mundo e por serem usuários de uma língua espaço-visual.

Quanto ao Letramento da Língua Portuguesa por surdos, estudos como de Xavier Ferreira (2018, p.11) apontam que “a reprodução da escrita pode até acontecer, no entanto, percebe-se que a compreensão e a sua função social não”. Assim, Xavier Ferreira propõe uma forma prática de letramento que possibilite ao aluno surdo um entendimento maior dos textos que circulam socialmente, de forma que ele possa se apropriar da escrita do Português e faça uso dessa escrita em seu dia a dia. Isso só será possível, reforça a autora, com muita leitura e troca de experiências entre colegas que vivenciam a mesma realidade.

Diante de tais situações, ressaltamos a necessidade e a importância de se adotar o Letramento, no nosso caso, - o Letramento imagético e seus significados e ressignificados - como objeto de estudo e de ensino da Língua Portuguesa escrito aos alunos surdos, visto que a escola tem como objetivo ensinar ao aluno a interagir em diferentes situações sociais, utilizando seu repertório linguístico nas mais variadas situações.

## 1.1 CONCEITO DE MULTIMODALIDADE

Conforme Kress & van Leeuwen (1996, apud Ferraz, 2009, p.154) “o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico.” De acordo com esses autores, toda produção ou leitura de determinados textos é constituído de uma gama de modos semióticos; Ferraz (2009, p.154) ainda afirma que “ cada modalidade tem suas potencialidades específicas de representação e de comunicação, produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos; o interesse do produtor implica a convergência de um complexo conjunto de fatores; histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive perspectivas do produtor do signo sobre o contexto comunicativo.” Enquanto Bento. A. L. (2009, p.192) afirma que” além do verbo, existem outras fontes aptas a compor uma unidade de sentido. Muitas vezes, aliás, o principal papel da interação sociocomunicacional não está na palavra, mas justamente nas cores, nas texturas, nos gráficos, nas imagens. Outras vezes, o sentido construído só se estabelece como tal por meio da indissociável relação entre imagens e palavras. Ampliar a dimensão do texto para além do universo verbal,

acrescentando à sua possível composição outros modos semióticos, é o que constitui a Multimodalidade.”

Hoje, conforme Silveira (2017), ocorre o privilégio de textos multimodais modificados: as imagens e cores não mais reproduzem o verbal, elas o complementam ou vice-versa. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, apud Silveira. R. C. P., 2017, p.7), com a mudança ocorrida devido às altas tecnologias, houve, também, o privilégio dos textos multimodais. Todavia, pouco se tem feito para propiciar o letramento de tais textos; por essa razão, os autores se propuseram produzir uma gramática das imagens, que trouxe grandes contribuições para a análise de textos multimodais. Este texto examina, na composição textual do verbal com o visual (imagens e cores), as formas de disseminação da ideologia, instauradas pelo poder.

Segundo Silveira (2017, p.7), “anteriormente, os textos eram preferencialmente verbais e, quando construídos com outras modalidades semióticas, projetavam significações fixas para o visual; hoje, os textos multimodais são diferentes, pois estão compostos pelo inter-relacionar dinâmico da imagem e da cor com o verbal, exigindo outras estratégias de produção e processamento da informação, para a disseminação da ideologia e da cultura.”.

Sendo assim, são consideradas essas características inerentes aos gêneros textuais multimodais na nossa proposta didático-pedagógica preliminar, conforme veremos no Item 5. Entretanto, antes, precisamos aprofundar a temática com a caracterização dos elementos multimodais a seguir.

### 1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

Segundo Kress e van Leeuwen (1996 apud ROCHA, 2012, p.30):

“assim como as gramáticas das línguas descrevem como as palavras são combinadas em frases, sentenças e textos, a Gramática visual descreve a maneira pela qual pessoas, coisas e lugares representados se combinam em uma estrutura visual de maior ou menor complexidade e extensão.”

Conforme os autores, a correspondência com a linguagem, todavia, não implica que as estruturas visuais se configuram como as linguísticas, pois a relação se dá de modo mais geral. Sendo assim, as estruturas visuais geram significados como as estruturas linguísticas e através disso encaminham para diferentes interpretações e formas de interação social. Os significados expressos pela língua e pela comunicação

visual comprovam que, em determinadas situações, podem ser “ditas” verbalmente e visualmente. Vale salientar que o texto escrito deixou de ocupar o lugar central na interação, a concepção de linguagem não pode resumir-se apenas à variedade padrão escrita. Porém, quando algo pode ser expresso dos dois modos, a maneira pela qual se manifesta (verbal e visual) será diferenciada. No caso, por exemplo, de algo dito pela língua por diversas escolhas de classes de palavras e estruturas semânticas; na comunicação visual a constituição será diferente por causa da seleção de diversas cores ou diferentes estruturas de composição visual.

Hoje, conforme os autores, o alvo tem acontecendo na descrição formal, estética das imagens, na maioria das vezes apoiado na psicologia da percepção ou nas descrições mais pragmáticas; ou do modo pelo qual foi confeccionado um composto imagético para seduzir a atenção de certo aspecto da imagem. Eles fornecem listas detalhadas das principais estruturas de composições que têm sido determinadas como convencionais no decorrer da história da Semiótica visual e examinam como os produtores de hoje de imagem as usam para produzir significado. O discurso multissemiótico foi reconhecido e valorizado e muitos gêneros textuais passaram a ter características mais multimodais, principalmente, com o advento da tecnologia.

## 1.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Bakhtin (2003, p.262) os gêneros são tipos “relativamente estáveis” de enunciados criados pelas várias esferas da atividade humana. São relativamente estáveis porque sofrem mudanças, conforme as situações comunicativas que utilizamos.

Os gêneros textuais são frutos das práticas sociais da linguagem e com o advento da tecnologia surgem novas práticas para se comunicar. Conforme Marcuschi (2005), com ascendência dos equipamentos eletrônicos, em especial, o computador e o surgimento da internet, percebemos o surgimento de novos gêneros e novas maneiras de comunicação na oralidade e na escrita.

De modo geral, a características da dinamicidade nos gêneros textuais permitem novos gêneros derivados de outros, segundo a utilização necessária ou as tecnologias, como é o caso dos gêneros discursivos visuais, como é o caso de recursos imagéticos que se trata de qualquer material que tenha uma imagem, como por exemplos, cartão, slide, história em quadrinho, entre outros. Segundo Marcuschi (2005, p. 21):

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha divisão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.

Os gêneros textuais são de uma heterogeneidade imensa, variam do simples diálogo informal até as teses de doutorado, por exemplo. De acordo com Marcuschi (2008) não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. Nesse sentido, Bakhtin (2000) afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero.

É por tamanha importância, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que no ensino de Língua Portuguesa estejam presentes os gêneros textuais, de maneira que:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23, 24)

Assim, nossa proposta é fundamentada também pelos PCNs, mesmo sendo para o ensino Língua Portuguesa como L1 que, de forma adaptada, partimos da realidade linguística dos surdos e trazemos os elementos visuais dos gêneros textuais multimodais para o ensino de LP como segunda língua na Educação dos surdos brasileiros.

## **2 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

Há uma vasta teoria que trata da aquisição de segunda língua e Paiva (2014) apresenta pelo menos uns quinze resumos de algumas teorias como a modelo da ACT\*, teoria do processamento da informação, abordagem funcional tipológica, abordagem orientada para o conceito, modelo da competição, entre outras. Todas reunidas no último capítulo do seu livro “Aquisição da Segunda Língua”.

Os nove capítulos iniciais do livro são destinados a uma teoria, hipótese ou modelo de aquisição e, em cada ponto, Paiva (2014, p.10) “procura demonstrar que

muitos pressupostos fazem sentido quando confrontados com histórias de aprendizagem de línguas” tanto do inglês quanto o espanhol, como segunda língua.

Para nosso trabalho, discutiremos o capítulo quatro do livro, pois nele há discussões sobre o modelo da Gramática Universal (GU), é abordada a teoria chomskiana, aquisição de segunda língua, algumas evidências em narrativas de aprendizagem, críticas ao modelo e algumas considerações da temática e, em contrapartida, abordaremos qual a importância desse capítulo para este trabalho.

A teoria de chomskiana tem como base o modelo da Gramática Universal (GU) e, conforme Paiva (2014, p.74), esse modelo parte da ideia “de que o ser humano é biologicamente dotado de um dispositivo de aquisição de linguagem (DAL)” e isso seria o estágio inicial do sistema linguístico.

Conforme Paiva (2014), o estágio inicial recebe input relacionados a experiência e produz linguagem como output. Segundo Paiva, a respeito do estágio inicial, Paiva afirma que:

[...] ela seria uma rede fixa conectada a um painel de distribuição, as chaves são as opções a serem determinadas pela experiência. Se as chaves são ajustadas de uma forma, temos uma língua e, de outra forma, temos outra língua. Cada língua tem uma quantidade de parâmetros, e pequenas mudanças nas configurações podem gerar uma grande variedade aparente de output, pois o efeito prolifera através do sistema. Cada língua resulta da ação recíproca do estado inicial e do curso da experiência. (Paiva, 2014, p.72)

Em uma entrevista concedida no fim de uma palestra realizada na Índia no ano de 1996, perguntaram ao Chomsky se o dispositivo de aquisição da linguagem era único ou múltiplo e se poderia ser reutilizado em segunda língua ou língua estrangeira e a resposta, segundo Paiva (2014) foi:

[...]alguns contextos são multilíngues e as pessoas falam várias línguas e que, mesmo em lugares como os Estados Unidos, a homogeneidade seria uma ilusão, pois as pessoas crescem ouvindo “dialetos” ou “variantes estilísticas”, que na verdade, são línguas diferentes. Todos nós crescemos em ambientes multilíngues e quando esses contextos envolvem sistemas muito diferentes, dizemos que são línguas diferentes. A faculdade da linguagem é capaz de assumir vários estados paralelos de forma, e as crianças são capazes de adquirir várias línguas ao mesmo tempo, sem nenhuma dificuldade. No entanto, com adultos, a história é outra. Há um período crítico para a aquisição da linguagem e que, após a puberdade, a capacidade de aquisição de uma segunda língua diminui.

Segundo Chomsky, apesar de ela diminuir, isso não significa que não poderá adquiri-la, normalmente, ela acontece como um tipo de desenvolvimento a partir da

língua que já adquiriu. O autor ainda afirma que há algumas questões cruciais para se debruçar e muitas variações particulares na aquisição tardia que ainda não são bem compreendidas.

Os estudiosos em aquisição da segunda língua que dialogam com a teoria de Chomsky tentam responder justamente esses impasses.

A respeito de desvendar a aquisição da L1 e da L2, (GREG, 1996 apud PAIVA 2014) considera que os teóricos possuem dois problemas: esclarecer como uma pessoa consegue adquirir essa competência e como isso se desenvolve, ou seja, como passa de um estado para outro. Há duas tarefas quando se trata de uma segunda língua, conforme (MITCHELL E MYLLES, 2004 apud PAIVA 2014), a respeito de uma abordagem linguística: “Descrever a língua produzida pelos aprendizes de segunda língua e explicar por que a língua que eles produzem é da forma que é”.

Há algumas convergências e divergências entre os pesquisadores em ASL que tem como base a GU.

Em relação às convergências, de acordo com Paiva (2014), há um consenso em volta da alegação do “input pobre” que direciona para a seguinte hipótese: a existência de estruturas mentais inatas. A pesquisadora afirma que “Como o ser humano é capaz de produzir muito mais do que ouve e de forma tão semelhante às outras pessoas, essa estrutura inata não pode ser vista como um mecanismo de processamento de input, mas de ação sobre o input.” (PAIVA,2014, p.75) (grifo nosso). Essa estrutura é intitulada de competência (algo biológico), diferente da habilidade de usar determinada língua. Segundo (CHOMSKY, apud PAIVA, 2014, p.75), “o conhecimento da língua é uma representação mental inconsciente que subjaz a toda língua em uso. Assim, todos falantes de qualquer língua, possuiriam um conjunto de princípios e parâmetros que modelam a língua.”

Para compreender melhor acerca do princípio fundamental comum a todas as línguas, seria, por exemplo, a relação que há, estruturalmente falando, entre os elementos de uma frase ou o fato de existir um sujeito que pode ou não está explícito no enunciado.

Conforme Paiva (2014), os parâmetros determinam a variabilidade linguística, como o caso do parâmetro que determina o local do núcleo no sintagma. Na Língua Portuguesa, por exemplo, o núcleo localiza-se no início do enunciado e no Japonês, no final. Na Libras, uma língua visual-espacial, para exemplificar, há uma estrutura

gramatical baseada em parâmetros nos diversos níveis linguísticos. Ferreira (2010, p.36) denomina como três principais parâmetros primários a configuração da mão (CM), segundo a professora, há mais de 40 configurações; o ponto de articulação (PA) e, por fim, o movimento (M). Os demais parâmetros são os secundários, não menos importantes.

Paiva (2014, p.76) afirma que “Na aquisição de L1, todos os falantes são bem-sucedidos, mas, no caso de aquisição de L2, dificilmente um adulto consegue adquirir a língua como um nativo, apesar de também conseguir produzir mais do que o input recebido”

Na L1, há uma questão da aprendibilidade que envolve quatro componentes segundo (GREG,1996, p.56 apud PAIVA 2014):

1. As hipóteses iniciais relacionadas à língua do aprendiz;
2. Uma gramática da língua-alvo (LA=L1);
3. Input (dados linguísticos primários) consistindo de enunciados da LA.
4. Um mecanismo de aprendizagem para analisar e interpretar input em conformidade com 1.

De acordo com (MITCHEL E MYLES, 2004 p.55 apud PAIVA 2014):

“os aprendizes de segunda língua enfrentam o mesmo problema lógico dos aprendizes de língua materna e que também terão de “construir uma gramática da segunda língua por base um input um tanto quanto fragmentado e tendo de construir representações abstratas com base em amostras limitadas da língua que eles realmente encontram”.

Porém, eles evidenciam que isso não quer dizer que os adultos irão passar pelas mesmas questões que as crianças, uma vez que as necessidades delas são diferentes.

No requisito divergências: Há três posições teóricas sobre o estado inicial. A primeira posição prevê, segundo Paiva (2014, p.77), que “a GU não tem participação direta na aquisição de L2, a segunda admite a participação da GU e a terceira admite uma participação parcial”. Independente da hipótese selecionada, é preciso considerar que “aprendizes de L2 são cognitivamente maduros e, portanto, presumivelmente, possuem muito mais recursos no que concerne a sua habilidade de resolver problemas e lidar com conceitos abstratos” (MITCHELL E MYLES 2004, p.5, apud por PAIVA, 2014).

Paiva (2014, p.78) apresenta algumas características da aquisição da primeira língua com base na lista de Mitchell e Myles (2004):

- as crianças passam por estágios de desenvolvimentos;

- esses estágios são muitos semelhantes entre as crianças de uma mesma língua, apesar de o ritmo do progresso individual ser variável;
- esses estágios são semelhantes entre as línguas;
- a língua da criança é sistemática e governada por regras, e as regras criadas pelas crianças não necessariamente correspondem às dos adultos;
- as crianças são resistentes a correções;
- a capacidade do processamento das crianças limita o número de regras que elas podem usar de uma só vez, e elas voltam às hipóteses anteriores quando duas ou mais regras competem.

Já em relação à aquisição de segunda língua, os autores consideram que a questão é complexa, pois os aprendizes são maduros cognitivamente falando, sabem ao menos uma língua e possuem diversas motivações para aprender uma L2.

Da década de 80 até agora, a área de investigação da “aquisição de segunda língua” tem despertado estudiosos preocupados em desenvolver teorias que descrevam e expliquem como se dá a aquisição, de modo que atualmente há inúmeras propostas e, ao mesmo tempo, não são suficientes para responder a complexidade do processo.

É necessário enfatizar, entretanto, que parte do que sabemos acerca da aquisição de segunda língua é com base em estudos realizados com aprendizes de língua inglesa como segunda língua.

Nos últimos anos, percebemos mais pesquisas com aprendizes de outras línguas, mas estes ainda são poucos comparados àqueles. Acreditamos como “corrente principal” da pesquisa em aquisição de segunda língua, um número muito menor ainda de pesquisas direcionadas com a língua de sinais, isso já pode ser como um convite para a pesquisa. Infelizmente, materiais como livros e revistas acadêmicas da área de aquisição de segunda língua, é dificilmente encontrarmos estudos acerca da aquisição de línguas de sinais como segunda língua, lembrando que há é realizado em um campo que não dialoga com essa corrente principal. Podemos citar como exemplo, a atual reedição de seu monumental *The Study of Second Language Acquisition*, Rod Ellis (2008) menciona apenas duas vezes às línguas de sinais. Trata-se de um livro de referência da área de aquisição, com mais de 900 páginas de texto. Dessa forma, é imprescindível que haja uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem de segunda língua, principalmente se essa for Libras, para que haja um posicionamento crítico com relação as leituras realizadas. A reflexão dos aprendizes é essencial para determinar de que forma vamos e contribuir para a sua atuação profissional.

Como foi mencionado, o campo de conhecimento “Aquisição de Segunda Língua” é fomentado intelectualmente por diversas áreas do saber e esta é uma das

razões pelas quais percebemos um número de modelos de aquisição. Há uma relação intrínseca entre elas e destacamos que o processo de aquisição de língua, seja ela primeira ou segunda, é algo complexo, multidimensional e multifacetado e possivelmente precisamos da colaboração de várias perspectivas teóricas para termos uma compreensão razoável deste processo.

Um efeito dessa pluralidade de percepções, no entanto, é a maneira como conceitos significativos para a área são definidos por vários estudiosos. Por exemplo, alguns teóricos consideram válidos fazer uma distinção entre os termos aquisição e aprendizagem. Segundo eles, o processo de aquisição ocorre inconsciente, geralmente em contextos ditos naturais e em situações de uso da língua com objetivos de situação real de comunicação, em interação com o outro. Nesse contexto, o aprendiz evolui conhecimento da língua somente com base a sua exposição a ela. Já a processo de aprendizagem, para esses teóricos, é uma questão consciente de retenção de conhecimento e ocorre em ambiente instrucional (limitado à sala de aula da instituição ou em cursos de idiomas) – isto é, a aprendizagem é resultado do ato de instruir

Há estudiosos que selecionam a Gramática Universal (GU) como a teoria que melhor define a aquisição de L2 e possuem uma preocupação para responder três perguntas:

- Qual é o estado inicial da aprendizagem?
- Qual é a natureza da interlíngua e como esse sistema se desenvolve ao longo do tempo?
- Qual é o estado final da aprendizagem?

No decorrer do livro há perspectivas sobre o processo de aquisição de segunda língua e algumas serão denominadas de teorias, outras de modelos e outras, ainda, de hipóteses. Na leitura, percebemos que há uma diferença no escopo de cada um desses pontos de vistas e por isso há os diferentes modos de denominá-las. Como dissemos, há uma vasta quantidade de teorias e modelos que buscam explicar o processo de aquisição de L2 e a escolha por um ou outro modelo nem sempre é fácil algumas considerações da temática e, em contrapartida, abordaremos qual a importância desse capítulo para este trabalho.

### 3 ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS LINGUÍSTICAS: DA AUDIOLINGUAL À INTERACIONISTA: EM DIREÇÃO À COMUNICAÇÃO

Segundo Salles et al (2004) existem diferentes propostas de delimitação terminológica para área de ensino e aprendizagem de L2, as pesquisadas optaram pela de Anthony (1963, cit em Richards e Rodgers, 1986), por essa proposta ter tido grande repercussão, pois foi a mais adotada com frequência nos trabalhos pedagógicos e por constituir a base para propostas mais recentes.

Conforme as autoras, Anthony identifica três níveis conceptuais, ordenados hierarquicamente: abordagem, método e técnica.

- A. A abordagem trata-se de suposições sobre a natureza da língua e da aprendizagem e da aplicabilidade das duas no contexto pedagógico.
- B. Método são especificações gerais que visa à apresentação ordenada do material linguístico, seguindo uma certa abordagem.
- C. Técnica é qualquer variedade de exercícios, atividades ou recursos utilizados para realizar um objetivo imediato. As técnicas precisam estar alinhadas com o método e a abordagem.

#### 3.1 RELAÇÃO ENTRE ABORDAGENS E MÉTODOS

Conforme as definições estabelecidas, a abordagem relaciona-se às concepções teóricas e ao método, à implementação dessas concepções no ensino por meio de técnicas específicas.

É possível nomear três abordagens associadas a correntes linguísticas que serviram de fundamento para os métodos desenvolvidos neste século:

- A estruturalista (anos 50 a 60)
- A funcionalista (anos 70)
- A interacionista (anos 80 até hoje)

Cada uma possui concepções de língua e aprendizagem diferentes, em termos teóricos, houve um rompimento entre as duas primeiras. A interacionista enfatiza certos aspectos da comunicação apontados pelo funcionalismo. O autor tem a intenção de mostrar os rompimentos, as ligações entre essas correntes e para isso, inicia um contraste entre as abordagens de base estruturalista e funcionalista para, em seguida,

apresentar as duas ramificações do interacionismo: □ A Hipótese da Interação □ A Teoria Sociocultural.

Para ilustrar a relação entre as diferentes posturas teóricas e suas implementações, são expostas, em cada uma delas, comentários sobre o tratamento aos diálogos e aos textos, baseando-se nos manuais didáticos de Português como L2.

### 3.1.2 Abordagens de Base Estruturalista e Funcionalista

#### 3.1.2.1 Abordagem estruturalista

- A. Concepção de língua – língua é usada para codificação e decodificação.
- B. Natureza da aprendizagem – domínio dos elementos do sistema
- C. Exemplo de aplicação – método Audiolingual (várias aplicações<sup>1</sup>)

#### 3.1.2.2 Abordagem funcionalista

- A. Concepção de língua – língua como meio de expressão
- B. Natureza da aprendizagem – dimensões semânticas e comunicativas
- C. Exemplo de aplicação – Programa Nocial Funcional e depois Abordagem Comunicativa.

##### 3.1.2.1.1 O ensino audiolingual e o comunicativo

Quadro 1: Método Audiolingual x Abordagem Comunicativa

Método Audiolingual	Abordagem Comunicativa
1. Aprender estruturas, sons e palavras	Aprender a comunicar
2. Memorização dos diálogos	Diálogos centrados nas funções comunicativas
3. Descontextualizados	Contextualizados
4. Exercício mecânico	Exercício mecânico usado periféricamente

<sup>1</sup> Na Educação dos surdos brasileiros, uma dessas aplicações do método audiolingual fora a imposição do oralismo da Língua Portuguesa aos estudantes surdos.

5. Atividades comunicativas só após vários exercícios mecânicos	Comunicação incentivada no início
6. Proibido uso da língua materna	Uso da língua materna é aceito onde for viável
7. Primeiro fala dominada, segundo: leitura e escrita.	Leitura e Escrita introduzidas no primeiro dia
8. Objetivo: competência linguística	Objetivo: competência comunicativa e habilidade de usar o sistema de modo eficaz e adequado.
9. Variedade da língua não enfatizadas	Variação da língua é central
10. A sequência das unidades é determinada pela complexidade linguística	Sequenciamento é determinado pelo conteúdo, função ou significação que seja de interesse
11. Professor controla o aluno	O professor ajuda os alunos
12. Erros devem ser evitados	A língua é criada pelo indivíduo através de tentativas e erros
13. Objetivo: precisão da forma	Língua fluente e aceitável

Fonte: Salles et al (2004)

Os pontos divergentes de maior importância que marcam o avanço da abordagem comunicativa em relação à audiolingual:

- Exigência de contextualização
- Competência comunicativa como objetivo a ser atingido
- Inclusão da variação linguística □ Tratamento dado aos erros.

### 3.1.2.3 Abordagem interacionista

A. Concepção de língua – um meio para a realização de relações interpessoais

B. Natureza da aprendizagem - por meio de exercício comunicativo de interagir, de construção do discurso

C. Exemplo de aplicação - ramificação da comunicativa

#### 3.1.2.3.1 Principais vertentes teóricas

A hipótese da Interação – Negociam a mensagem quando deixam de entender o que está sendo dito ou não conseguem expressar o que pretendem dizer. Para isso, recorrem a algumas estratégias:

A. Pedidos de esclarecimentos – O que foi mesmo que você disse?

- B. Verificação de compreensão – O falante quer se certificar de que o outro está entendendo.
- C. Confirmação – confirma que entendeu.
- D. Reformulações – reformulação do enunciado para que o outro entenda.

### 3.1.2.4 A Teoria Sociocultural

Segundo a teoria, o desenvolvimento cognitivo surge por meio da interação em situações concretas. O aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente que irá orientá-lo. Durante a interação, o aprendiz recebe apoio que levará ao aprimoramento da aprendizagem. Veja, no Quadro 2, um pequeno contraste entre a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural.

Quadro 2: Contrastes Interação e Sociocultural

Hipótese da Interação	Teoria Sociocultural
1. Interação social	Interação social e particular
2. Um tipo de interação: a negociação de significado	Interação como um todo, apesar de sugerir formas específicas: conversas instrucionais, interação como uma prática social
3. Interação como auxílio à aquisição; satisfaz as necessidades de informação de aprendiz	Interação modela e constrói o aprendizado
4. Interação facilita, mas não é necessária nem suficiente para a aprendizagem.	Lugar real do aprendizado, é vista como fundamental e suficiente.

Fonte: Salles et al (2004)

### 3.1.2.5 O ensino sob a ótica interativa

Incorpora conceitos propostos na abordagem comunicativa:

- Contextualização
- Variação Linguística
- Competência comunicativa
- Aceitação de erros como parte da aprendizagem, redirecionando o foco da aprendizagem para o processo interativo.

Segundo Brown, (1994, p.81 apud Salles et al, 2004) uma sala de aula deverá ter:

- a) Realização de trabalhos em grupo ou pares;
- b) Informações autênticas em contextos do mundo real;
- c) Produção visando a uma verdadeira comunicação;
- d) Realização de atividades que preparem os discentes para o uso autêntico da língua “no mundo lá fora”;
- e) Produção escrita direcionando a um público real.

Quanto ao tratamento dos textos, dos gêneros discursivos, as autoras nos orientam que o papel do texto é o de fornecer a contextualização por escrito, realizando o trabalho de compreensão, por meio de perguntas e exercícios diversificados, seguidos de propostas de escrita. O texto é inserido logo no início do processo de aprendizagem, acompanhada com a variedade de situações de uso que corroboram para a construção da competência comunicativa. Salles et al (2004), acrescentam que, para darmos um tratamento interacionista o texto, gênero discurso, deve exercer “o papel de contextualizar, apresentar também a realidade sociocultural, como o de envolver o aprendiz com o tema, provocando reações e permitindo que ele manifeste suas opiniões”. Assim, essas pesquisadoras nos apresentam a seguinte situação de aprendizagem dos surdos, cujos textos selecionados precisam:

- ser autênticos;
- conter temas relacionados à experiência dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal e provocando reações e manifestações;  estar associados a imagens, propagandas, por exemplo.

Além do texto, a internet é um outro recurso que precisa ser utilizado no ensino/aprendizagem de português para surdos. Há algumas vantagens, segundo BRASIL (2002):

- Permite ao aprendiz surdo uma participação mais ativa em seu processo de aprendizagem;
- O aprendiz pode usar as salas de bate-papo e, assim, conversar por escrito. Aqui pode ser usado as negociações de significado.

Essas características dos textos a serem utilizados para o ensino/aprendizagem de português por escrito para surdos estão relacionadas à concepção interacionista.

#### 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para concretização deste trabalho de conclusão de curso, realizamos uma vasta revisão bibliográfica acerca de os conceitos teóricos da área da Linguística e de documentos legais acerca do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos brasileiros, sem os quais não teríamos o entendimento e a compreensão necessários para o planejamento e o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica aplicada e apresentada no Item 5 a seguir.

Além disso, temos o entendimento que nossa pesquisa, quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória (ANDRADE, 2004, p.19), pois desenvolvemos uma proposta didático-pedagógica para ensino da LP com L2 para surdos, estabelecemos os critérios, os métodos e as técnicas adotadas; quanto ao objeto de estudo, ainda conforme Andrade (2004, p.21), nossa pesquisa foi bibliográfica, como já mencionado, e também de campo, pois aplicamos nossa proposta didático-pedagógica aos estudantes surdos de uma escola pública da rede estadual de ensino de Alagoas.

Quanto à faixa etária dos estudantes, é de 17 a 21 anos, sendo 02 homens e 03 mulheres, todos do 3º ano do Ensino Médio. Para a apresentação da proposta didáticopedagógica, criamos nomes fictícios para manter o sigilo dos estudantes surdos envolvidos na pesquisa.

Antes da realização “in-loco” da proposta didático-pedagógica, seguimos e aplicamos o Diagnóstico Sociolinguístico - o que Silva et al (2020, p. 246), incorporou ao modelo de sequência didática suíça (Dolz et al, 2004, p.214) para o ensino de LP, como L2, para os surdos com vistas a sistematizar o perfil linguístico dos aprendizes surdos, um surdo não sinaliza Libras, nem escreve/compreende o português escrito, nem oraliza; dois surdos sinalizam a Libras nem escrevem/compreendem o português escrito, nem oralizam; um surdo sinaliza a Libras, escreve/compreende pouco o português escrito e oraliza e dois surdos sinalizam a Libras, escrevem/compreendem pouco o português escrito e oralizam.

Para a seleção dos gêneros discursivos imagéticos/multimodais, recorreremos ao Livro Didático Interagindo em Português: textos e visões do Brasil (HENRIQUES & GRANNIER, 2001), da sessão do livro intitulada por Caleidoscópio, pois nosso critério são, por um lado, o desenvolvimento de habilidades e de compreensão leitoras de gêneros multimodais, com ênfase da linguagem não-verbal cujo objetivo é a

verbalização dos significados de uma representação visual, conforme pregam aquelas autoras e, por um lado; as expressões idiomáticas para ser trabalho o sentido literal/denotativo - expresso no recurso imagético; e o sentido figurado/conotação - via explicações exemplos. Dessa forma, realizamos quatro visitas de campo para aplicação e reaplicação da nossa proposta, conforme será apresentada no Item 5 a seguir.

## 5. UMA PROPOSTA DIDÁTICA-PEGOGÓGICA PRELIMINAR

Foram entregues aos alunos surdos três gêneros discursos imagético/multimodais, envolvendo imagens, partes não verbas, que podem apresentar significados denotativo e conotativo, sempre acompanhados com a expressão idiomática em Português escrito (uma por vez), pedindo que fizessem a observação/visualização e que nos explicassem, em Libras ou em Português escrito, o que estavam lendo da imagem.

Quadro 3: Gêneros multimodais



Fonte: HENRIQUES & GRANNIER, 2001, adaptados pelas autoras para o ensino de LP par surdos

Em seguida, cada aluno descreveu a sua leitura, pois viram individualmente e em seguida em grupo. (identificação da sua percepção da imagem). Abaixo, realizamos a tradução/transcrição do que cada surdo compreendeu. Vejamos:

### 5.1 LEITURA E ESCRITA INDIVIDUAL DOS GÊNEROS MULTIMODAIS E SEUS EFEITOS DE SENTIDOS

Aluno 1: Jadson

Gênero 1: imagem e frase “torcer o nariz”

“Parece pessoa nariz torto. Mas pode pessoa metida. Não ter certeza!”

Gênero 2: imagem e frase “ficar em cima do muro”

“Rua errada”

Gênero 3: imagem e frase “cara de pau”

“Cara pau, dura”

Aluno 2: Rafael

Gênero 1: imagem e frase “torcer o nariz”

“Ter nariz torto”

Gênero 2: imagem e frase “ficar em cima do muro”

“Cuidado, cair pode”

Gênero 3: imagem e frase “cara de pau”

“Cara dura”

Aluno 3: Gabriela

Gênero 1: imagem e frase “torcer o nariz”

“parece menino metido (acho)”

Gênero 2: imagem e frase “ficar em cima do muro”

“Caiu”

Gênero 3: imagem e frase “cara de pau”

“pessoa madeira/árvore?”

Aluno 4: Isabela

Gênero 1: imagem e frase “torcer o nariz”

“Não sei parece nariz torto (quebrado)”

Gênero 2: imagem e frase “ficar em cima do muro”

“Cair precisa cuidado”

Gênero 3: imagem e frase “cara de pau”

“História menino madeiro nariz grande? Menino madeira/árvore?”

Aluno 5: Kassiany

Gênero 1: imagem e frase “torcer o nariz”  
 “Nariz quebrado?”

Gênero 2: imagem e frase “ficar em cima do muro”  
 “pessoa encima muro”

Gênero 3: imagem e frase “cara de pau”  
 “Casa de paiu” (foi assim que a aluna escreveu)

Aluno 6: Kerolayne

Gênero 1: imagem e frase “torcer o nariz”  
 “Metido”

Gênero 2: imagem e frase “ficar em cima do muro”  
 “Medo ter”

Gênero 3: imagem e frase “cara de pau”  
 “Rua menino”

### 5.1.1 DISCUSSÕES EM GRUPOS – O DIÁLOGO VIRTUAL ENTRE TODOS OS ENVOLVIDOS APRENDIZES E PROFESSORAS

Após os alunos sinalizarem e tomarem nota do que entendem na imagem foi explicado a semântica dos recursos imagéticos e sobre a metáfora que cada um poderia representar em diferentes contextos. Foram exemplificados com algumas situações e pedimos que os aprendizes criassem alguma frase com sentido de metáfora e sinalizassem já que agora já tinham entendido as semânticas dos recursos imagéticos. Em seguida, separadamente, realizaram um curto vídeo com a sinalização dos gêneros multimodais reapresentados e foi percebido o que, após a interação, alunos sinalizaram com diferente descrição, sobretudo para o Gênero 1 imagem e frase “torcer o nariz”.

Veja:

Para o Gênero 1: imagem e frase “torcer o nariz”, os alunos acharam engraçado e indagaram porque nariz torto? Quebrou nariz menino? Ou pessoa metida? Embora apenas um dos alunos perguntou: metáfora ter? Sentido imagem qual? Por que ele muro?

Quanto ao Gênero 2: imagem e frase “ficar em cima do muro”, os alunos ainda retraídos olharam e sinalizaram: em cima da linha ou do muro? Cuidado cair pode! Ele brincar muro perigo! Ele cair muro machucar!

Gênero 3: imagem e frase “cara de pau”, os alunos logo identificaram pessoa madeira/árvore? Amigo susto ter menino outro ver madeira/árvore! Ele madeira/árvore falso? Ele duro, cara de pau/árvore. Lembro que as imagens não continham escritas.

### 5.1.2. Análise Preliminar

Das seis respostas, observamos a predominância do sentido literal/denotativo na leitura das imagens dos Gêneros 2 e 3, revelando, por um lado, as habilidades e competências leitoras dos alunos surdos na compreensão de textos imagéticos. Entretanto, a ausência da ampliação da leitura da imagem, elemento não verbal associada às frases, os elementos verbais, os quais completam e ressignificam o sentido para o entendimento das expressões idiomáticas do Português é bastante comprometido. O único gênero multimodal que teve eficaz compreensão da expressão idiomático foi Gênero 1: imagem e frase “torcer o nariz”, o qual foi compreendido também no sentido figurado/conotativo em quatro das seis interpretações. Veja:

Aluno 1: “Parece pessoa nariz torto. Mas pode pessoa metida. Não ter certeza!”

Alunos 3 ao 6: “Pessoa com o nariz torto/empinado”

Nessas cinco (5) respostas, destacamos que, inicialmente, a compreensão foi apontada pelo Aluno 1: Jadson, o qual apresenta o perfil linguístico de surdo bilíngue e, por essa particularidade linguística, ao sinalizar na Libras para o demais surdos, os estudantes passaram a considerar a frase e não somente o aspecto não-verbal, revelando a compreensão da imagem e frase e a ressignificação dos sentidos para a interpretação da expressão idiomática apresentada no Gênero 1.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho final de curso cumpre com o seu duplo objetivo, o primeiro, por nos colocar ativamente na condição de professoras-pesquisadoras formandas em curso de licenciatura; o segundo, pelo nosso próprio objetivo geral do trabalho a elaboração da

nossa proposta didático-pedagógica com recursos imagéticos/multimodais com vistas ao desenvolvimento de habilidades para compreensão leitora de estudantes surdos na perspectiva bilíngue, considerando-se a Libras como L1 e o Português escrito como L2 desses sujeitos.

Os destaques desta pesquisa, embora de forma preliminar, são, por um lado, quanto à eficácia do tratamento interacionista, pois proporciona ao aluno surdo um maior envolvimento e interação com o texto e seus elementos verbais e não-verbais, o qual agrega o diálogo virtual como possibilidades de contextos de aprendizagem para esse perfil de aprendiz; a compreensão leitora de gêneros multimodais, com ênfase da linguagem não-verbal cujo objetivo é a verbalização dos significados de uma representação visual, mesmo de forma literal/denotativa, pois essa primeira leitura dará acesso para a construção leitora de texto e de aspectos culturais presentes no Português escrito, os quais somente são eficazmente compreendidos a partir da consideração dos estudantes surdos com as frases associadas às imagens, como ocorreu com o Gênero 1: imagem e frase “torcer o nariz”, para o qual foi unânime a interpretação conotativa; por um lado, nossa pesquisa revela o total desconhecimento dos aspectos socio-linguísticoculturais da Língua Portuguesa, mesmo os surdos convivendo e compartilhado o mesmo espaço geográfico com os falantes do Português do Brasil.

Esses destaques da nossa pesquisa, nos faz entender que é necessário elaborar propostas didáticas de modo que a língua possa ser inserida em diversas situações de comunicação, permitindo ao aprendiz fazer uso do que ele aprende em sala de aula para poder comunicar-se de forma adequada nas mais diferentes situações reais deparadas fora da sala de aula. É fundamental que o aprendiz-surdo tenha acesso a textos selecionados adequadamente para sua realidade linguística, considerando o seu perfil linguístico quanto sua fluência em Libras e em Português escrito, sem deixarmos de considerar as questões culturais intrínsecas aos dois idiomas.

## **7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRADE, Maria Margarida de. Como preparar trabalhos para cursos de Pósgraduação: noções práticas. 6ª Edição, São Paulo: Atlas, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. [1979]. Estética da criação verbal. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Marília Galvão. Como o uso de recursos imagéticos pode ajudar no Ensino da Língua Japonesa. 2015. 53p. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Instituto de Letras. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília. Disponível em <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14789/1/2015\\_MariliaGalvaoBarbosa\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14789/1/2015_MariliaGalvaoBarbosa_tcc.pdf)>. Acesso 20/05/2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [1991.] Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8160.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.160%2C%20DE%208,Art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8160.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.160%2C%20DE%208,Art.)> Acesso em 15/02/2022.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2002] Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)> Acesso em 20/03/2022.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2005] Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.)>. Acesso em 18/04/2022.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2010] Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm)>. Acesso 10/05/2022.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2021] Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.191%2C%20DE%203,1%2C%20BA%20O%20art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.191%2C%20DE%203,1%2C%20BA%20O%20art.)>. Acesso em 08/02/2022.

HENRIQUES & GRANNIER, Didático Interagindo em Português: textos e visões do Brasil, 2001.

KLEIMAN, A. Os significados letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. Reading Images: a Grammar of Visual Design. Londres: Routledge, 1996. \_\_\_\_\_. Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo:Parábola: 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Olivera e. Aquisição de segunda língua. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial,2014.

PEREIRA, M.C.C.O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/11.pdf>> Acesso em 22 set. 2019.

ROCHA, Harrison da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, Josênia Antunes et al. Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade. 246 f. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica. Vol. 1 Brasília: MEC. SEESP. 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SILVA, Edineide dos S. et ali. Contribuições dos estudos lexicais: produção de videográficos bilíngues durante a pandemia da Covid-19 pela/na comunidade surda. Maceió- AL, n. 67, set./dez. 2020 ISSN 2317-9945. Dossiê Linguística Aplicada, p. 238-254. Disponível em <<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/issue/view/553/showToc>> Acesso em: 30/01/2023.

SILVA, Jáisa de Lima. O uso do blog como ferramenta para o incentivo à leitura no 1º ano do Ensino Médio. 2015. 24p. –Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura na Educação Básica) – Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade Norte do Paraná, Maceió, 2015.

VIEIRA, J.A.; SILVEIRA, Regina Célia P. da; MAGALHÃES, Célia Maria; BENTO, André Lúcio; SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da; MANDARINO, Georgina Amazonas; ROCHA, Harrison da; FERRAZ, AQUINO de Janaína; ORMUNDO, Joana da Silva; BERNARDES, Walkyria Wetter. Olhares em análise de discurso crítica. Editora: VIEIRA, J.A. et al. – Brasília: www. cepadic.com, 2009. 236 p. ISBN 978-85909318-0-5. Disponível em < <https://docplayer.com.br/8728290-Olhares-em-analise-dediscurso-critica.html>> Acesso em 30/04/2023.

XAVIER Ferreira. Letramento e Aquisição da Língua Portuguesa Escrita como 2ª Língua por Alunos Surdos: Estratégias Metodológicas dos Professores do AEE. Anais V

CEDUCE. Campina Grande: Realize Editora, 2018. ISSN: 2447-035X. 12p.  
Comunicação Oral. Disponível em  
<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42574>> Acesso em: 25/08/2023.