

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Estudos da Linguagem



Dissertação

**O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua
para Surdos: um estudo sobre variação temporal**

Cássia Cilene da Rosa de Sampaio

Pelotas, 2018

Cássia Cilene da Rosa de Sampaio

**O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua
para Surdos: um estudo sobre variação temporal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S192u Sampaio, Cássia Cilene da Rosa de

O uso do shape coding no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos : um estudo sobre variação temporal / Cássia Cilene da Rosa de Sampaio ; Tatiana Bolivar Lebedeff, orientadora. — Pelotas, 2018.
108 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Português como segunda língua para surdos. 2. Interlíngua. 3. Experiência visual. 4. shape coding. I. Lebedeff, Tatiana Bolivar, orient. II. Título.

CDD : 418

Cássia Cilene da Rosa de Sampaio

O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos: um estudo sobre variação temporal

Dissertação aprovada como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 31/08/2018

Banca examinadora:

.....
Prof^a Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff (Orientadora)
Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

.....
Prof^a Dra. Leticia Fonseca Richthofen de Freitas
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof^a Dra. Madalena Klein
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho a minha melhor metade Sandro Sampaio e aos meus filhos Hadassa, Asafe e Ana Káris.

AMO MUITO VOCÊS!

Agradecimentos

Ao meu esposo e filhos por me motivar a cada dia e aceitar dividir o meu tempo com este trabalho. Por serem fonte de energia, conforto e motivação infinitas.

Aos meus alunos da Escola Especial Professor Alfredo Dub por gerarem em mim a inquietação necessária para deixar-me levar por esse desafio.

A Escola Professor Alfredo Dub na pessoa das diretoras Solange de Carvalho Kuhn e Fabiane Bohm por desde o início de minha jornada na escola serem minhas incentivadoras.

Aos colegas do Dub por compartilhar questionamentos e inquietações necessárias para a descoberta de novas possibilidades!

A Escola Municipal Pelotense na pessoa do diretor Arthur da Silva Katrein e coordenadora pedagógica Graciane Pereira por compreensão e companheirismo durante meus estudos.

A todos os surdos que me ensinaram Língua de Sinais por onde passei.

A ASP (Associação de Surdos de Pelotas) comunidade Surda que conheci a 20 anos e desde então me ensina.

A minha amiga Miriam Sandrini, por estar sempre ao meu lado, da adolescência a pós-graduação.

A minha querida Janie Cristine Cantarelli do Amaral figura eterna em minha história com os surdos, incentivadora e amiga.

Aos professores do Mestrado, especialmente Isabella Mozzillo por seus brilhantes (e terapêuticos) esclarecimentos linguísticos que levarei para a vida.

A minha querida orientadora, incansável e dedicada, Tatiana Lebedeff pela paciência e luta compartilhada.

Ao meu querido Deus, que faz tudo ser possível e que me ensina a acreditar.

-Oii ...

*Né Verdade Ano Passado Eu Estudava Com Vc
Na 8 Serie Lembra
E Vc Ensinou Os Alunos Sobre Português...
Passado, Presente E Futuro ...
É Verdade Vc Falo isso Né.?*

- Sim sobre os verbos!

-Como vai?

*- Meu Marido Falo Que Nunca Viu Sobre isso
Ele Acha To Errada. 😂😂 Que Adianta Fala isso...
E Aí Lembrei Te Perguntei Por Ti.
Ninguém Ensinou Ele...
Meu Deus ...
Tô Beem !!!*

Estou Com Saudade!!!

(Diálogo com ex-aluna em rede social, 2018)

Resumo

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

Nesta pesquisa buscou-se investigar o processo de ensino e aprendizagem da variação verbal por surdos em um ambiente de ensino de Português como segunda língua. No início do estudo os sujeitos da pesquisa demonstravam dificuldade de compreensão de como se organiza a escrita dos tempos verbais e, apresentavam reincidência do uso de verbos no infinitivo. Foi realizada uma pesquisa-ação, com aplicação de sequência didática que abordou o gênero narrativo. No processo de leitura e de realização dos exercícios foi utilizado o Sistema Shape Coding para explicar as diferenças entre os tempos verbais. O trabalho buscou privilegiar a experiência visual do surdo no processo de ensino e aprendizagem. A aplicação das sequências didáticas ocorreu em sala de aula de escola bilíngue na qual a autora é docente. Os participantes são usuários de Libras como L1, todos com surdez profunda congênita e estudantes do ensino fundamental. O uso do sistema Shape Coding, por ser um recurso altamente visual, auxiliou e acelerou o processo de aprendizagem dos alunos participantes. Além disso, os princípios da abordagem comunicativa associados ao uso do Shape Coding demonstraram ser complementares dentro de um contexto pedagógico no qual a Libras é a língua de instrução. Com base nas análises dos exercícios e das produções escritas dos alunos participantes, sugere-se que o Shape Coding pode ser utilizado no ensino de língua escrita para surdos.

Palavras chave: português como segunda língua para surdos; experiência visual; interlíngua; shape coding.

Abstract

SAMPAIO, Cássia Cilene da Rosa de. **The use of Shape Coding in the teaching of Portuguese as a second language to the Deaf:** a study on verb tense variation. 2018. 108f. Dissertation (Master degree in Letras) - Postgraduate Languages Studies - Federal University of Pelotas, Pelotas: 2018.

This research aims to investigate the process of teaching and learning verbal variation by deaf people in a teaching Portuguese as a second language setting. At the beginning of the study, the individuals of the research demonstrated difficulty in understanding how the writing of verbal tenses is organized and showed a recurrent use of verbs in the infinitive. Action research was carried out, with the application of a didactic sequence that dealt with the narrative genre. In the process of reading and performing the activities, the Shape Coding System was used to explain the differences between verbal tenses. The work sought to privilege the visual experience of the deaf in the process of teaching and learning. The application of didactic sequences occurred in a bilingual school classroom in which the author is a teacher. Participants are users of Libras as L1, all with profound congenital deafness and elementary school students. The use of the Shape Coding system, as a highly visual resource, aided and accelerated the learning process of the participating students. In addition, communicative approach principles combined with Shape Coding have been shown to be complementary within a pedagogical context in which Libras is the language of instruction. Based on the analyzes of the exercises and the written productions of the participating students, it suggests that Shape Coding is useable in the teaching of written language for the deaf.

Keywords: portuguese as a second language; visuality; interlanguage; shape coding.

Lista de Figuras

Figura 1 - Linha do tempo adaptada pela pesquisadora a partir do Shape Coding	15
Figura 2 - Palavra Bangla que quer dizer Bengali	19
Figura 3 - Alfabeto Manual Bengali.....	22
Figura 4 - Implicações do processo de alfabetização para alunos Surdos	25
Figura 5 - Cartaz produzido na atividade "Texto Coletivo"	30
Figura 6 - Atividade extraída de livro de Língua Inglesa	41
Figura 7 - Aluno surdo organiza ideias escritas com o auxílio de imagens.	43
Figura 8 - Organograma da Linguagem.....	45
Figura 9 - Professora ensina com método Chave de Fitzgerald	47
Figura 10 - Kit de comunicação assistiva.....	48
Figura 11 - Cartões do Sistema Color Coding	49
Figura 12 - Exemplo de Colourful Semantics.....	50
Figura 13 - Formas do Shape Coding.....	50
Figura 14 - Cartaz com Shape Coding na Oak Lodge School	53
Figura 15 - Setas do Shape Coding usadas para visualização dos tempos verbais	54
Figura 16 - Adaptação do Shape Coding para os estudos dos tempos verbais.....	54
Figura 17 - Trabalho adaptado da escola Moray House na Escócia.....	55
Figura 18 - Setas indicam o movimento e direção	56
Figura 19 - Imagem de aluna desenhando a linha do tempo	61
Figura 20 - Atividade com a linha do tempo e organização dos tempos verbais.....	62
Figura 21 - Atividade realizada pela aluna Aline	69
Figura 22 - Linha do tempo com o verbo <i>Doar</i>	73
Figura 23 - Atividade realizada pelo aluno Paulo.....	74
Figura 24 - Atividade do aluno Cláudio	77
Figura 25 - Atividade com o aluno Cláudio	78
Figura 26 - Atividade da aluna Raquel.....	80
Figura 27 - Atividade da aluna Raquel.....	80
Figura 28 - Imagem usada para representar as faixas etárias.....	81
Figura 29 - Atividade da aluna Aline	82
Figura 30 - Atividade do aluno Paulo	83
Figura 31 - Atividade da aluna Raquel.....	85

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGT	Abordagem da Gramática e da Tradução
ASP	Associação de Surdos de Pelotas
BSL	British Sign Language (Língua Britânica de Sinais)
L1	Primeira língua (Libras)
L2	Segunda língua (Língua Portuguesa na modalidade escrita)
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
RS	Rio Grande do Sul
SLI	Deficiência Linguística Específica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
WBSL	West Bengal Sign Language (Língua de Sinais de Bengala Ocidental)

Sumário

1 Introdução	13
1.1 Aluna Ana: caso introdutório da problemática do Surdo adulto hoje.....	13
1.2 Minha jornada, minha motivação para a pesquisa.....	17
1.3 Objetivos.....	25
1.3.1 Objetivo geral.....	26
1.3.2 Objetivos específicos.....	26
2. Revisão bibliográfica: questões norteadoras	27
2.1 A compreensão pela visualidade.....	27
2.2 Do Oralismo ao Bilinguismo: para entender a escrita do Surdo.....	32
2.3 A abordagem comunicativa no ensino de segunda língua.....	39
2.4 Pistas visuais na história da Educação dos Surdos: o Organograma da Linguagem de Perdoncini e a chave de Elizabeth Fitzgerald.....	44
2.5 O uso de elementos do sistema <i>Shape Coding</i> como pistas visuais para o ensino de língua escrita.....	49
3. Metodologia	57
3.1 A história da escola.....	57
3.2 Descrição do Estudo e fases da pesquisa-ação:.....	59
3.2.1 Fase Exploratória: Primeiras experiências de estudo dos tempos verbais com o sistema <i>Shape Coding</i>	60
3.2.2 Fase Principal e fase de ação: Elaboração do projeto e procedimentos de produção de dados.....	63
3.2.3 Fase de Avaliação: Procedimentos de análise de dados.....	65
3.2.4 Movimento dos alunos.....	67
3.2.4.1 Primeiro movimento: aluna Aline.....	67
3.2.4.2 Primeiro movimento: aluno Paulo.....	71
3.2.4.3 Primeiro movimento: aluno Cláudio.....	75
3.2.4.4 Primeiro movimento: aluna Raquel.....	78

3.2.4.5 Segundo movimento: aluna Aline.....	81
3.2.4.6 Segundo movimento: aluno Paulo	83
3.2.4.7 Segundo movimento: aluna Raquel	84
4 Algumas considerações finais.....	87
Referências.....	92
Apêndices	98
Anexos	106

1 Introdução

1.1 Aluna Ana: caso introdutório da problemática do Surdo adulto hoje

Este trabalho visa elucidar algumas respostas para as dificuldades encontradas ao ensinar Língua Portuguesa aos surdos. Procura-se exemplificar a problemática dos surdos adultos diante da gramática da Língua Portuguesa, no caso da aluna Ana¹, evento que marcou a jornada de mestrado da pesquisadora e contribuiu para reflexões teóricas sobre o ensino da variação temporal para surdos.

Neste exemplo, especificamente, há dificuldade em compreender como funcionam as diferenças encontradas nos verbos escritos por causa da flexão verbal, ou seja, os diferentes sufixos que alternam conforme os pronomes pessoais, isso porque palavras escritas não se transformam em conceitos desenhados no ar com facilidade. Por conseguinte, sinais são locados no corpo, no espaço à frente do corpo, usa-se expressões faciais e corporais e troca-se tudo isso por letras escritas, essa não é uma tarefa fácil, mas um trabalho complexo para estudantes surdos.

Brito (1995) explica que a compreensão que os surdos têm dos tempos verbais na sua língua, Libras – Língua Brasileira de Sinais, é bem diferente da compreensão dos tempos verbais na Língua Portuguesa adquirida via oralidade pelos ouvintes. Os tempos verbais existem na Libras sim e são colocados visualmente no espaço e/ou realizados com o movimento do corpo. Assim, percebe-se parte do motivo de certos elementos da gramática da Língua Portuguesa serem tão distantes da realidade dos surdos.

Na Libras o tempo é expresso através de locativos temporais, manifestando entre si relações espaciais. O presente [HOJE, AGORA] é marcado no plano vertical imediatamente à frente [AMANHÃ], e o futuro distante é realizado por um movimento amplo que se afasta do corpo do locutor [DAQUI A MUITO TEMPO]. O passado é indicado por um movimento sobre o ombro até atingir o espaço imediatamente anterior ao ouvido [ONTEM] e o passado distante, por um movimento mais amplo que se estende além das costas. (BRITO, 1995, p. 48).

¹ Ana: nome fictício utilizado para exemplificar a situação vivenciada por esta criança surda, preservando sua identidade.

Os sinais de verbos, portanto, não incorporam flexões de tempo ou modo, os advérbios é que vão fornecer esta noção de sentido ao verbo, por exemplo, para a frase “Amanhã eu irei na casa da vovó” sinalizar-se-ia o seguinte: “AMANHÃ EU IR CASA VOVO”. Ainda sobre a questão temporal, Brito (1995) esclarece que os advérbios de tempo na Libras, geralmente, vêm no começo da frase, mas podem ser usados também no final. Portanto, a flexão verbal existe na Libras fora do verbo, com a junção de marcadores temporais.

Ana buscou apoio de Português e Libras na Escola Especial Professor Alfredo Dub, no segundo semestre de 2017. A aluna não havia tido nenhum contato com professor bilíngue ou professor surdo até o momento, apenas estudado em escola regular sem a presença de interpretação para a Língua de Sinais no Ensino Fundamental. No momento presente, no Ensino Médio, ela estava tendo seu primeiro contato com a interpretação das aulas para a Libras.

A aluna esteve tão alijada da comunidade surda e dos artefatos culturais surdos que desconhecia, inclusive, o sinal luminoso² que avisa a hora do intervalo e as trocas de períodos. Às 11h50min, quando o sinal sonoro tocou para avisar a troca de período, a lâmpada branca também acendeu na sala; a aluna surpresa perguntou o porquê daquela luz piscando. A professora, que também é a pesquisadora deste trabalho, respondeu que na escola havia duas formas de avisar a troca de períodos: o sinal sonoro, para ouvintes, e o sinal luminoso, para surdos. Explicou que aquela luz se comunicava com ela, o som não, e que era um direito que ela tinha, pois a escola era de surdos.

O caso da aluna Ana, hoje adulta, é o caso de muitos alunos surdos e esta pesquisa de mestrado emana da ação e reação da professora em sala de aula, sobre dificuldades e acertos diários com eles. A pesquisadora busca fazer deste estudo, que tem um sentido muito particular sobre essas ações, um caminho para a reflexão. Ao trocar sinais com esses sujeitos, o professor toca vidas, pois aborda conceitos ainda não descobertos por eles, às vezes emaranhando seus sentidos, outras vezes desemaranhando o caminho para a produção de sentidos.

Em um destes caminhos para produção de sentidos, Ana passou a assistir as aulas de Língua Portuguesa da professora em questão, uma vez por semana, por

² Na escola de surdos há dois sinais para avisar a troca de períodos: o sonoro, comum a escolas de ouvintes e o sinal luminoso, já que o usual sinal sonoro é imperceptível aos alunos surdos. O sinal luminoso também usado nas casas de surdos é considerado parte da cultura surda.

dois períodos. Ela tinha 18 anos completos, repetia o segundo ano do Ensino Médio em uma escola de inclusão onde estudava com outros surdos e as aulas eram traduzidas por uma equipe de Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais (TILS). Naquele momento, a família e a escola haviam resolvido que era tempo de buscar o letramento pela Libras e o estudo de Língua Portuguesa através da língua de sinais. Durante o Ensino Fundamental, a aluna frequentou escola regular, no interior, sem o acompanhamento de intérpretes, onde o corpo docente desconhecia Libras e/ou aspectos relevantes da educação de crianças surdas ou qualquer tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ela ainda estava aprendendo Libras quando chegou à escola onde a pesquisadora atuava como docente.

O momento de estudo era centrado nas práticas visuais de leitura através da compreensão da linha do tempo (Figura 1) de fotografias e de outras diversas imagens que foram colecionadas na sala. Estavam realizando a sequência didática referente a atividades sobre o filme “Até o último homem” (Plano de aula disponível no Apêndice A) e era o primeiro momento da atividade. Por acaso, nesse dia, nos últimos dois períodos não havia aula e puderam trabalhar sozinhas, professora e nova aluna.

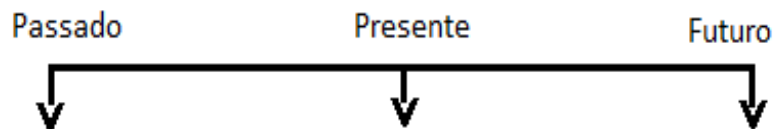


Figura 1 - Linha do tempo adaptada pela pesquisadora a partir do Shape Coding
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Caminhando pela sala, Ana visualizou um cartaz com sinais e verbos no infinitivo referente ao vocabulário que estavam estudando. Esse vocabulário estava relacionado a um filme que ela não havia assistido e havia sido visto anteriormente com outros alunos. Ela questionou por que às vezes mudava tanto a grafia das palavras, referindo-se aos verbos, pois aqueles ela conhecia alguns, no entanto “bateu, ajudou, foi, conseguiu”, que ainda estavam escritos no quadro, pois a pouco haviam discutido com a turma, ela afirmava desconhecer.

Para responder à pergunta da aluna a professora-pesquisadora procurou uma nova perspectiva sobre a gramática da Língua Portuguesa: “se a gramática fosse um mapa visto de cima, o que eu veria?”. Para explicar a ela que as palavras possuem categorias e flexões, a professora reuniu grupos de imagens e em Libras disse: “grupo de objetos e lugares, grupo de pessoas, os sujeitos e grupo de coisas que as pessoas fazem, os verbos” (neste grupo as imagens eram de pessoas realizando alguma atividade). Explicou que seria importante olhar para esses grupos separadamente primeiro e depois procuraria ver quem combina com quem. A educadora estava tentando esclarecer o estudo referente as relações sintáticas, mas necessitava manter um nível linguístico em Libras mais acessível, pois, a aluna ainda estava aprendendo Libras. Naquele momento estudavam os verbos e as relações de concordância com o pronome. A aluna participou da atividade de leitura sobre o filme (Apêndice A), mas não o havia assistido, o que dificultou mais a explicação.

A maioria dos surdos chega a escola e é exposto a aprendizagem da Língua Portuguesa sem ter aprendido a Libras. A Libras é considerada sua língua materna por ser a primeira forma de linguagem (L1) que aprendem ao nascer, enquanto que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a sua segunda língua (L2) que irão aprendê-la na escola. Esses dois processos de aprendizagem se desenvolvem concomitantemente provocando dificuldades e desafios. Nesse sentido, Müller (2016) esclarece:

Estudos comprovam que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes e, portanto, é comum que seus familiares não sejam usuários de língua de sinais. Acrescenta-se a isso o fato de muitos surdos, principalmente moradores de regiões do interior, chegarem às escolas ou turmas de surdos nas séries finais do Ensino Fundamental sem, antes, terem adquirido a Libras. Em seus processos de escolarização, essas condições linguísticas têm implicações na aprendizagem de uma língua adicional, como o Português, por exemplo. Nesses casos, os estudantes surdos são desafiados a adquirirem/aprenderem as duas línguas na escola. Esse contexto exige diferentes estratégias metodológicas de ensino, contemplando essas singularidades linguísticas, o que se caracteriza como um desafio na educação escolar bilíngue de surdos. (MÜLLER, 2016, p. 83).

Para resumir um pouco esse momento com a aluna, ao desenhar a linha do tempo, a professora escreveu os verbos respectivos ao passado, presente e futuro usando como exemplo o nome de surdos conhecidos dela. Nesse exato momento, ela reconheceu o 'vi' e o 'viu', que já havia “copiado” tantas vezes, e então essa

diferença fez algum sentido. Naquele momento, ela produziu conhecimento e com bochechas rosadas e olhos brilhando disse: “Agora entendi”. Vale destacar que essa foi a primeira aula de Português em Libras para Ana.

A compreensão da linha temporal na Libras pela aluna surda ocorreu de forma mais descomplicada pela questão visual da língua de sinais. Peluso e Lodi (2015) explicam que “a fala dos surdos segue um formato próprio localizando sujeitos e objetos no espaço e determinando ações entre eles, estes objetos se movem no espaço e se relacionam em uma determinada situação que também é colocada espacialmente” (PELUSO; LODI, 2015, p. 67). Os surdos organizam suas ideias visualmente, com o auxílio desta percepção e pela comparação, a aluna pode começar a compreender também a questão temporal na escrita. O processo pelo qual os surdos compreendem esta diferença temporal é foco deste estudo, assim como também, os meios de conduzir esta aprendizagem pelo caminho visual.

1.2 Minha jornada, minha motivação para a pesquisa

Dou início aos escritos desta segunda parte pedindo licença ao leitor para usar a primeira pessoa do singular, pois quero apresentar a minha trajetória de vida, entrelaçando com a formação acadêmica e profissional, de maneira a elucidar e justificar os caminhos que me levaram na escolha deste tema de dissertação.

Como professora de Português com habilitação em Espanhol tenho me especializado no ensino de segunda língua, seja Espanhol ou Português. Como aprendiz, em diferentes momentos da vida, fui desenhando uma estratégia para aprender a estudar diferentes línguas, que somam hoje quatro línguas estrangeiras orais e três línguas de sinais. São essas experiências que me trouxeram até aqui, juntamente com o desejo de encontrar um caminho de aprendizagem para os surdos. Assim, abri minha sala de aula para a pesquisa, um grande e necessário desafio.

Percebi em reflexões sobre minha prática e nos desafios enfrentados diariamente, que as ações bem-sucedidas no ensino e aprendizagem dependiam de uma relação pedagógica visual comunicativa entre mim e meus alunos. Esta relação se dá através de um acordo não registrado, resultado da prática do dia a dia em sala

de aula em busca de uma comunicação que pudesse produzir e compartilhar sentidos para o ensino da segunda língua. Seria então, pela abordagem visual que professor e alunos constroem negociações de aprendizagens entre a língua de sinais e a língua alvo? Minha experiência e minhas leituras sugerem que sim. Este trabalho irá, portanto, privilegiar a experiência visual dos surdos, o que buscarei esclarecer ao longo deste trabalho.

A comunicação com os surdos se dá por um caminho visual, isso aprendi. Para comunicar-me com surdos em língua de sinais (Libras, *British Sign Language* (BSL) ou *West Bengal Sign Language* (WBSL))³ descobri, nessas línguas, similaridades visuais interessantes para o ensino, o que fomentou minha curiosidade para a pesquisa-ação⁴. As línguas de sinais são complexas e diferentes e cada uma segue a cultura de seu país ou região. Muitas vezes, porém, com poucos sinais e uma imagem, do computador ou uma fotografia, eu podia desenvolver uma conversa com os surdos, desde que tivesse uma plataforma visual para desenvolver o assunto.

Por alguns períodos da minha vida aprendi muito através de imersão cultural. O primeiro período foi no início da idade adulta, por volta do ano 1999, quando me encontrava todos os dias com os amigos surdos na Associação de Surdos de Pelotas (ASP). Através de um projeto da universidade, onde era tutora para ensino de Português para Surdos, compreendi um pouco da cultura desta comunidade e, fazendo amigos, tornei-me fluente em Libras em poucos meses. Aprender uma segunda língua era meu objetivo na época, mas a Libras foi uma surpresa. Concomitantemente avançava nos estudos de Espanhol na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) onde recebia muitas vezes respostas para os impasses de ensinar Português para Surdos nos estudos da Linguística Aplicada.

Poucos anos depois, passei pelo mesmo processo de imersão cultural e aprendizado de um idioma na Inglaterra, precisava tornar-me capaz de comunicar-me rápido e segui os mesmos passos: estudo sistematizado na escola, repetição, reforço e uso contextualizado do que aprendi. Muitas vezes tento incentivar alunos

³ BSL - British Sign Language (Língua de Sinais Britânica) e WBSL - West Bengal Sign Language (Língua de Sinais de Bengala Ocidental): Bengala Ocidental é um dos estados da Índia.

⁴ A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p.14). A escolha pela Pesquisa-ação será aprofundada em outro momento do texto.

surdos nestes passos como professora de Português. Posteriormente, em um novo contexto de trabalho, passei pelo mesmo processo de aprendizado em Bangladesh, por quatro meses. Eu buscava uma oportunidade de imersão cultural tentando adaptar roupas, refeições, transporte e, assim, através de cada experiência, compreender significados da língua e cultura. Lá não havia placas em alfabeto conhecido e sim em alfabeto Devanágari, da Língua Bengali, o mesmo usado para escrever o sânscrito.

A experiência de estudar e aprender Bengali me ajudou muito a compreender melhor as sensações dos surdos diante da escrita de Língua Portuguesa: do mesmo modo que eu tinha que trocar minhas letras por “pequenos desenhos curvos”, os surdos têm que trocar seus sinais por letras escritas (pequenos desenhos curvos?). Essa distância entre um código e o outro não é facilmente compreendida pela discrepância entre as modalidades: visual-espacial das línguas de sinais e oral-auditiva das línguas orais. Abaixo, uma demonstração (Figura 2) para exemplificar a sensação de ler em um código estranho:



Figura 2 - Palavra Bangla que quer dizer Bengali
Fonte: Disponível em <<https://goo.gl/n7iA1F>>.

Fazendo uma analogia, a língua estrangeira, para nós ouvintes, é essa língua visual dos surdos e, para eles, é o código escrito da língua oral que lhes causa estranheza. Através do contato linguístico e cultural um professor ouvinte de Língua Portuguesa pode tornar-se fluente na língua visual, pois, conhecendo a cultura surda, passa a comunicar-se visualmente e entender um pouco sobre como seus alunos se relacionam com as línguas. Para entender cultura surda vale refletir sobre Perlin (1998):

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: “o surdo tem de ser um ouvinte”, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a afirmação de que o surdo seja um usante da cultura ouvinte. A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita igualmente tem a constituição de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais. O mesmo acontece com a pronúncia do som de palavras. (PERLIN, 1998, p. 56).

Professores de surdos, acredito, deveriam cultivar uma estrutura transcultural no seu modo de agir e preparar suas aulas. A partir de um ponto de vista cultural da surdez, e não uma visão clínica, me aproximo dos meus alunos. Sobre cultura surda, penso que compreendê-la é essencial para estabelecer um ambiente de interações visuais. Para Perlin (2010, p. 63) “O uso de comunicação visual caracteriza o grupo levando para o centro do específico surdo”. Nessa perspectiva, sobre a identidade cultural dos surdos, a autora afirma que esse tipo de identidade surda “cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso” (Perlin, 2010, p. 63). Inicialmente, para esclarecer o que seria visão clínica e visão cultural da surdez uso as palavras da pesquisadora surda Bianca Pontin (2014):

Gosto de dizer que “todos os surdos são deficientes auditivos, mas nem todos os deficientes auditivos são surdos”. Ser surdo é diferente de ser deficiente auditivo. Para os surdos, numa perspectiva antropológica, a surdez significa uma questão identidade, construída pela possibilidade de pertencimento a uma comunidade linguística e cultural minoritária e, nesse caso, o surdo sente orgulho de ser surdo, orgulho de sua diferença. Na perspectiva clínica, ele é uma pessoa com deficiência auditiva, visto pela lógica da falta. Em outras palavras, para ser surdo é preciso ter perda auditiva, no entanto, em uma perspectiva cultural, esse aspecto não é o mais importante para a caracterização desse sujeito. Viver a condição da surdez pode ser uma escolha, mas é antes uma questão de constituição que ocorre pela produção discursiva. Se os surdos não tivessem contato com os discursos da área médica e sim com seus semelhantes na comunidade surda, talvez pudessem viver de forma tranquila com a língua de sinais. (PONTIN, 2014, p. 08).

Busquei na academia um lugar onde poderia encontrar respostas para os dilemas encontrados na sala de aula de ensino de Português para pessoas surdas. No momento de ingresso no mestrado estava trabalhando com surdos, 40 horas

semanais, como professora de Português e, como Tradutora e Intérprete de Libras, mesmo assim, com pouco tempo, minha inquietação por respostas linguísticas para compreender certos fenômenos que emergiam durante a aula me impulsionaram para a pesquisa.

A escola hoje busca uma identidade bilíngue, mas encontrei em muitos sujeitos surdos a ideia internalizada que o Português ainda seria a língua dos ouvintes e de lembranças negativas para pessoas surdas. Mesmo após anos de escolarização, esses alunos não escrevem ou leem de acordo com o tempo e esforço que foram dispensados, assim, não consideram o Português sua segunda língua. O maior incentivo para começar este estudo foi a ausência de conjugação verbal na escrita dos meus alunos. Sobre este fato relatarei amplamente no capítulo intitulado “Primeiras experiências de estudo dos tempos verbais com o *Shape Coding*”.

Retomando minha narrativa pessoal, após Bangladesh, estive na cidade de Calcutá, Índia, por três anos, e lá, aproximei-me da comunidade surda e aprendi o quanto a língua de sinais e a cultura surda andam juntas. Isso ocorre em todas as línguas, sejam sinalizadas ou orais, mas quando descobri a *West Bengal Sign Language* (WBSL), umas das línguas de sinais da Índia, percebi o quanto era difícil aprender os sinais sem entender o contexto cultural. Na Índia existem diversas línguas de sinais e dialetos, às vezes, três ou quatro em uma mesma cidade. No meu contexto, aprendi um pouco da Língua usada em Calcutá, uma das mais difíceis línguas que tive contato e, como quase não tinha acesso a ela, a que menos aprendi. Não havia materiais disponíveis, o que aprendi foi com os surdos, mas pude testemunhar o quão intrínseca estava a cultura Bengali na língua de sinais deles. Sem conhecer dados sobre a cultura indiana e detalhes importantes do seu cotidiano era impossível aprender os sinais e replicá-los.

As línguas de sinais da Índia variam de acordo com os grupos sociais que as utilizam. Alguns grupos sociais não se misturam e, por isso, usam dialetos diferentes da mesma língua. A língua Bengali, no entanto (a que se usa na comunidade que eu participava, pois, outros bengalis a utilizam com pequenas diferenças) é a menos favorecida na internet, ou seja, não existe muito material para aprender. O alfabeto datilológico usado pelos surdos bengalis (Figura 3), curiosamente, é proveniente da

língua inglesa escrita, ou seja, não se relaciona com o alfabeto oral Bengali, mas sim com o alfabeto oral Inglês.

O alfabeto manual abaixo foi adaptado por mim em 2011, pois a letra “I” para os bengalis com quem eu convivia, levava o dedo indicador ao rosto; outros grupos de surdos pela Índia usavam a letra “I” como na Língua Britânica de Sinais (BSL), tocando o dedo médio de uma mão com o dedo indicador da outra, ou ainda, apenas levantando o dedo indicador. O propósito era ensinar alguns surdos a ler e escrever em Inglês.

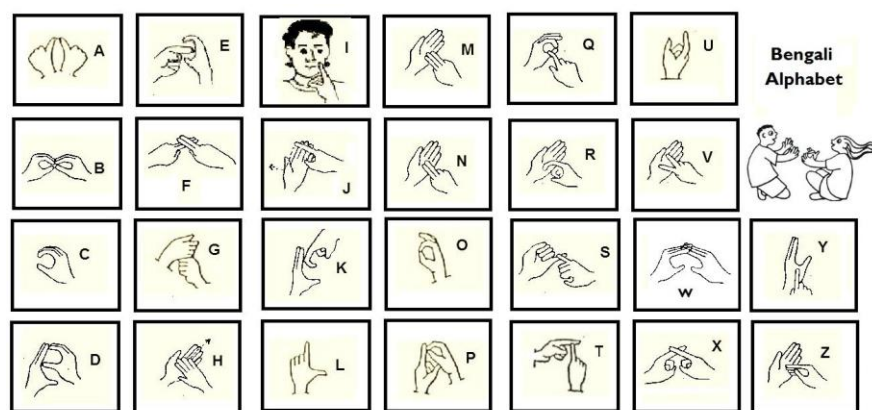


Figura 3 - Alfabeto Manual Bengali

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (adaptado por ela).

Ainda que no Brasil a distância cultural seja menor entre surdos e ouvintes do que na Índia, lá por razões socioeconômicas, aqui ainda existe uma grande separação cultural. É a cultura visual dos surdos que busco expor nesta dissertação de mestrado, ao mesmo tempo que busco compreender como se dá o processo de ensino e de compreensão da gramática da Língua Portuguesa por estes sujeitos.

Nesse sentido, proponho o uso do sistema *Shape Coding* no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos pela necessidade de uma estratégia linguística que seja visual no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A escolha do sistema *Shape Coding* para este trabalho está relacionada às características visuais da Língua de Sinais e à codificação visual do mesmo, criado primeiramente para ensinar Inglês para crianças com distúrbios específicos de linguagem. Esse sistema é um código de formas desenvolvido por Susan Ebbels (2007) terapeuta da fala, para exibir partes da gramática a partir de pistas visuais,

deste modo estabelecendo uma relação entre o elemento gramatical e o elemento visual e vice-versa.

A compreensão da sintaxe é um dos maiores desafios no ensino de Português para surdos, pois a disposição das palavras na frase e a relação entre elas não se assemelha com a ordem frasal na Libras. Quando a aprendizagem ainda está na fase de letramento mais básico, a simples compreensão do que é um verbo e essa explicação em língua de sinais torna-se árdua.

Com relação a compreensão de tempos verbais, Crato e Carnio (2009) realizaram uma pesquisa com vinte e dois sujeitos surdos, com idade entre 14 e 24 anos e escolaridade de 3ª a 7ª série do Ensino Fundamental. Os dados foram avaliados qualitativa e quantitativamente e demonstraram que em sua escrita, os sujeitos apresentaram dificuldades na flexão verbal de tempo passado, presente e no futuro, havendo o predomínio do verbo na forma nominal do infinitivo. Quanto a outros marcadores de tempo utilizados nas frases, os advérbios de tempo foram os mais frequentes. Concluiu-se que, apesar de um longo tempo de escolaridade, a maioria dos surdos do estudo citado acima não sabia realizar a flexão verbal de tempo da Língua Portuguesa.

É importante salientar o uso de pistas visuais proporcionadas pelo *Shape Coding* para o ensino/aprendizagem de tempos verbais e a perspectiva da visualidade dos surdos a ser estudada não estão relacionados à suposta ideia de visualidade aumentada ou adquirida, conforme Peluso e Lodi (2015) explicam:

Em uma perspectiva banalizada, os surdos são desajeitadamente vistos como visuais, pois acredita-se que podem super desenvolver um sentido para compensar a falta de outro. É uma noção de visualidade que enfoca a falta e, portanto, coloca sob suspeita o caráter verbal das línguas de sinais, bem como também as próprias possibilidades de desenvolvimento cognitivo dos surdos. A partir deste ponto de vista ideológico, enfoca os surdos na deficiência, mesmo quando a língua de sinais é reconhecida e sua importância é indicada. (PELUSO; LODI, 2015, p. 12).

A experiência visual, por sua vez, envolve toda a vida do sujeito surdo e vai além da área da comunicação, é uma marca de sua identidade. Peluso e Lodi (2015) explicam que eles organizam o mundo linguístico e enunciativo no plano visual e que a visualidade não é externa a eles, mas constitutiva de sua subjetividade e da maneira como eles organizam a realidade. Ainda sobre a experiência visual, Skliar (2001) exemplifica que “Os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas

visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras significações” (SKLIAR, 2001 apud LEBEDEFF, 2010, p. 176). Para os surdos, tudo passa por uma experiência visual, como, por exemplo, aprender através da ‘fotografia de palavras’ e ter que associar a forma de uma palavra ao significado da mesma. Assim sendo, descomplicar essa experiência com pistas visuais é permitir que o aprendiz realize a junção da forma com o significado de maneira menos custosa.

A partir de minha experiência percebi que até mesmo para lembrar da escrita de uma palavra os surdos pensam nas formas, na imagem dessa, se é comprida ou curta, se é parecida com uma outra e, o significado não é o desafio maior em primeira instância para eles, e sim, a nova datilologia (uso do alfabeto manual na soletração de palavras da língua oral) a memorizar. No entanto, quando o indivíduo já produziu o significado pela sua língua materna o processo de aprendizagem se dá com mais fluidez.

Assim, de um lado temos entendido que a compreensão dos surdos se dá pela visualidade para o aprendizado da língua escrita. Por outro lado, ainda temos a questão da tentativa de alfabetização de crianças surdas, onde aprendem junto com outras crianças ouvintes em uma situação de inclusão. Fernandes (2006) já comentava em seu trabalho o problema da impossibilidade do método silábico para o ensino de surdos. O quadro a seguir (Figura 4), organizado pela referida autora, compara e justifica a necessidade de uma abordagem visual comunicativa para os surdos.

A proposta desse estudo se fundamenta em experiências visuais nas quais o aluno surdo pode organizar sua aprendizagem pelo caminho da compreensão pela visualidade. Os princípios da abordagem comunicativa associados ao uso do *Shape Coding* vão apresentar um percurso para o letramento em um contexto pedagógico, no qual a Libras é a língua de instrução.

Quadro de implicações do processo de alfabetização para alunos Surdos:

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Figura 4 - Implicações do processo de alfabetização para alunos Surdos
Fonte: Fernandes (2006, p. 07).

1.3 Objetivos

Tendo em vista a dificuldade de compreensão de como se organiza a escrita dos tempos verbais pelos alunos surdos e a reincidência do uso de verbos no infinitivo por eles, buscou-se neste trabalho, investigar o processo de ensino e aprendizagem da variação verbal por surdos em um ambiente de ensino de Português como segunda língua.

1.3.1 Objetivo geral:

Verificar a viabilidade do uso do sistema *Shape Coding* para o ensino de Língua Portuguesa para surdos.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Adaptar os procedimentos de ensino de tempos verbais em inglês do *Shape Coding* para alguns verbos do modo Indicativo da Língua Portuguesa;
- Analisar o processo de ensino de alguns tempos verbais do modo indicativo do Português com a aplicação do *Shape Coding* para Surdos, através da aplicação de sequências didáticas.

2. Revisão bibliográfica: questões norteadoras

2.1 A compreensão pela visualidade

Segundo Taveira e Rosado (2016), no letramento visual da educação de surdos, a língua portuguesa perde seu aspecto central e ganham terreno o corpo, a sinalidade e o visual, pois, com a diminuição desta preocupação com a escrita, os materiais didáticos se voltam ao referente, ou seja, ao objeto, a situação propriamente dita, aproximando-se mais do real. Acredita-se que a Libras deveria assenhorar-se de seu lugar como língua de instrução também na sala de aula de Língua Portuguesa. Essa assertiva parece óbvia, ao localizar a pesquisa em uma Escola Bilíngue, porém, nem sempre é assim. Conforme Lacerda e Lodi (2007), não é fácil para a Libras trocar de lugar com o espaço emproado do Português e suas gramáticas em sala de aula.

Taveira (2014), uma pesquisadora que defende a visualidade em sala de aula e a Libras como língua de instrução, cita Fernandes (2006) para explicar as condições de acesso dos surdos ao Português:

A correspondência letra-som, a rota fonológica para leitura, não será possível para os surdos, deste modo, as palavras são processadas visualmente (por meio da memória da palavra como um todo, ao modo de “fotografia de palavras”) e reconhecidas pelo desenho, pela forma ortográfica sendo que, a essas palavras, sendo atribuída alguma significação, configura-se a rota lexical. (FERNANDES, 2006, p. 09).

Aliado a esse contexto de compreensão pela visualidade, pode-se refletir sobre a importância do letramento visual como uma condição para o processo de aprendizagem das pessoas surdas. Em sala de aula, a pesquisadora deste estudo, busca conciliar o visual com o verbal escrito o tempo todo, no tempo curto que ela tem com seus alunos. As modalidades das duas línguas envolvidas são diferentes, ou seja, a forma viso-espacial da Libras se difere do aspecto oral auditivo das línguas faladas, assim, o processo de desenvolvimento da leitura e escrita dos surdos seria organizado, primeiramente, a partir da compreensão pela visualidade.

Segundo Taveira e Rosado (2016) é o apelo imagético que acrescenta outros olhares ao letramento. As práticas pedagógicas visuais seriam prioridades para impulsionar mais adequadamente a escolarização de alunos surdos. Esses autores investigam alguns instrutores surdos que teriam como diferencial um conjunto de práticas pedagógicas que revelam uma didática diferenciada, uma didática da invenção surda, em que o letramento visual ocupa lugar central.

A insuficiência de base teórica em matrizes de linguagem (sonora, visual e verbal), principalmente no que se referia à visualidade e às mesclas entre as matrizes, nos impulsionou ao preenchimento de tal lacuna. Nossos estudos mostraram outros aspectos que permitiram outras formas de abordagem da característica principal da coleção de artefatos produzidos pelos instrutores surdos durante a prática pedagógica: o apelo imagético. Este apelo acrescentava outros olhares ao letramento, à leitura, à escrita e à produção literária. (TAVEIRA; ROSADO, 2016, p. 177).

Oliveira (2006) explica que Letramento Visual pode ser compreendido como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto.

O letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias. (OLIVEIRA, 2006, p. 20).

O tempo gasto com a decodificação de palavras e tradução poderia ser melhor empreendido se o professor partisse do que o aluno já conhece e já compartilha com o mundo, para daí completar com o que se pode desenvolver com ele, ou seja, sem ignorar aquilo que ele já possui no seu interior. O uso de recursos, pistas e materiais visuais, entre outros, seria não apenas um recurso para chegar onde o professor quer, mas seria o conteúdo em destaque e, assim, a escrita do que foi produzido viria em seguida.

Ainda sobre imagens, é possível constatar que a busca e a produção de imagens, para a produção de sentidos, é uma estratégia muito comum entre os surdos. Pessoas surdas usam imagens o tempo todo para dialogar, sejam desenhadas no ar com as mãos ou no celular, seja buscando sentidos para palavras desconhecidas no *Google* Imagens, entre outras estratégias. Com as imagens, surdos contam de si, interpretam e questionam.

Ao processar informações em sala de aula, o aluno surdo, como sugerem Taveira e Rosado (2016), deveria contar com apoio visual para acompanhar sua aprendizagem. Normalmente, utiliza-se a criação de murais para exposição do conhecimento adquirido e volta-se a eles como um recurso para a memória. São formas de registrar experiências, ideias e conteúdos com imagens e escrita.

Através de imagens é possível acionar emoções que necessitam ser exploradas antes de uma interpretação de texto, por exemplo. O estudo com imagens tem uma importância vital para o desenvolvimento cognitivo e definitivamente precisa de mais atenção no ensino formal, como argumenta Taveira (2014). Para a autora, os estudantes deveriam estar familiarizados com a riqueza dos recursos visuais e não considerar mera distração, mas material significativo na aprendizagem. Na mesma direção, professores deveriam ser norteadores para saber aproveitar melhor o significado das imagens nas atividades, com o intuito de promover a construção do conhecimento pelos surdos.

Como exemplo de uso de imagens, mesmo de uma maneira bem modesta, a pesquisadora mostra o cartaz (Figura 5) produzido em uma dinâmica que desenvolve em sala de aula, na qual cada aluno escolhe uma imagem de uma revista e coloca sobre a mesa. Em seguida, ela conta uma história muito simples inventada na hora usando uma a uma das imagens. Cada aluno vem, mistura as imagens novamente e monta sua própria versão do texto em Libras. No final, escolhem a história que melhor usou aquelas imagens para estudar o português escrevendo um texto simples. O ambiente é de participação e descontração. No final, um cartaz é exposto na sala de aula com as imagens na ordem do texto escrito e o nome de seu autor. No encadeamento da atividade pode-se observar como o aluno surdo se coloca na história e seus pontos de vista socioculturais são expressos na narrativa. Por consequência, serão esses detalhes e marcas da presença surda no texto que vão conectar o surdo com a palavra escrita. Por causa da motivação visual não houveram lacunas na comunicação do aluno com o texto naquele momento.

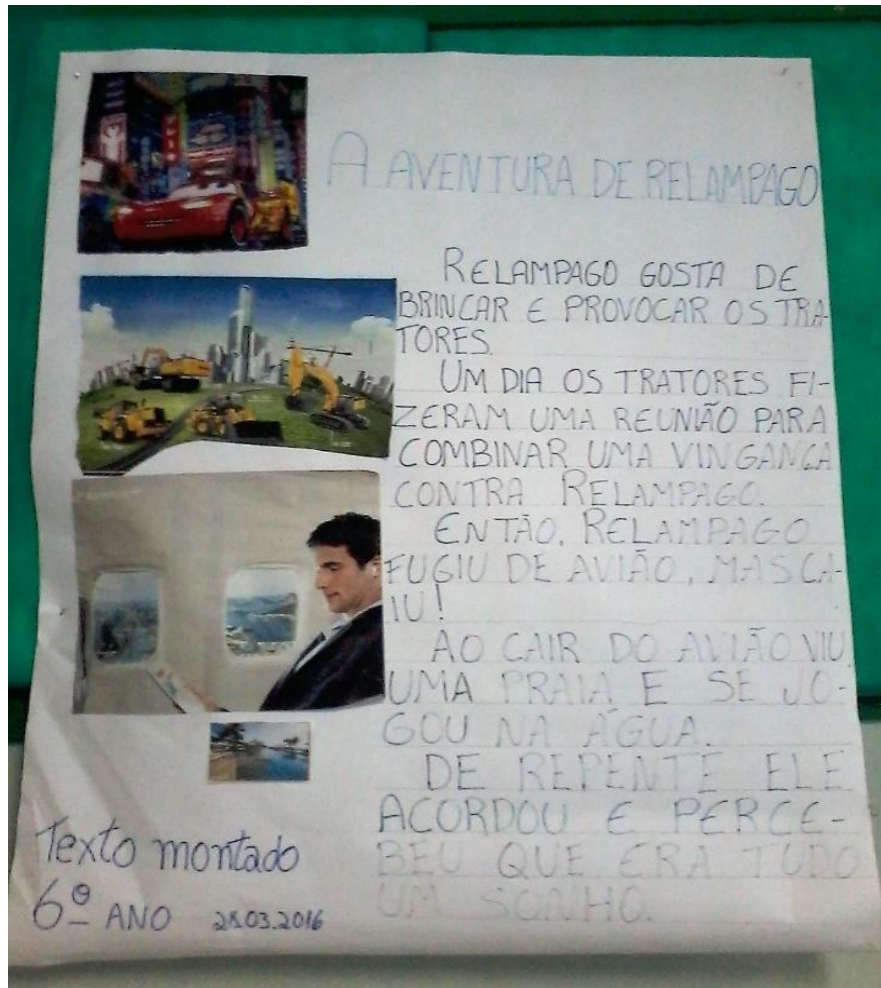


Figura 5 - Cartaz produzido na atividade "Texto Coletivo"
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na perspectiva do uso da visualidade para o ensino de pessoas surdas, Campello (2008) desenvolve o conceito de Pedagogia Surda ou Pedagogia Visual. A autora salienta que a Pedagogia Surda ou Pedagogia Visual se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender. Portanto, seria trabalhando a produção de significados em Libras, com o amparo de textos visuais e com a oportunidade de respostas visuais nas discussões, que o aluno Surdo desenvolve sua criticidade, pois pode tirar dúvidas, dividir experiências e aproximar-se da segunda língua escrita com a tranquilidade necessária para que um ambiente seguro de aprendizagem e produção de conhecimento se estabeleça. Em um contexto satisfatório, o aluno vai apropriar-se dos elementos necessários através da primeira língua (L1), pela compreensão e

visualidade e, a partir dessa, escrever sua segunda língua (L2). Taveira (2014) lembra o que afirmaram Perlin e Miranda (2003):

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual, surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e Acadêmico. (PERLIN; MIRANDA, 2003 apud TAVEIRA, 2014, p. 35).

Taveira (2014) faz referência ao que Reily (2006) afirma quando menciona que há um limitado repertório pictórico em sala de aula, pois vivemos em tempos em que a imagem alcança possibilidades de reprodução e de democratização de acesso: “As imagens estão disponíveis – falta enxergá-las e trazê-las para dentro da escola” (REILY, 2006, p. 48 apud TAVEIRA, 2014). Sendo assim, o professor não deve apenas usar as imagens do entorno, mas sistemas pictóricos e combinações visuais podem e devem ser usados. A força de um exemplo escrito não é a mesma força exercida pela presença de uma imagem em sala de aula ou de um objeto. Equiparado a isso, vem o trabalho da escrita em si, pois não se trata de recriar um glossário com imagens, mas de fornecer um apoio para a compreensão do significado e desenvolvimento de uma postura crítica. Oliveira (2006) aponta algumas implicações pedagógicas relativas ao uso do texto visual em sala de aula:

Sem dúvida, é desencadeador e fortalecedor de motivação, comunica ludicamente, atrai a atenção do aluno, ajuda na reflexão crítica, associa facilmente escola e mundo real, aprendizagem e engajamento social, e funciona como um jogo onde descobrir cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombra pode levar também a descobrir visões de mundo complexas e sutis. (OLIVEIRA, 2006, p. 32).

Desta forma, a atenção conferida à visualidade deveria alcançar outras fronteiras, como nas escolas de ouvintes com ou sem sujeitos surdos em inclusão. Lebedeff (2017) conta que em sua experiência como supervisora de estágio de acadêmicos surdos, tanto no Ensino Médio como nos Anos Iniciais, não percebia nas práticas dos estagiários a incorporação de estratégias que pudessem remeter à visualidade da surdez. Como estes estagiários estudaram com ouvintes em processo de inclusão, a tendência maior era a de reproduzir experiências ouvintes com tímidas incursões pela cultura visual.

Kress e Leeuwen (2006) sustentam a ideia de que os educadores devem trabalhar a experiência visual humana na escola como processo de ensino e aprendizagem de maneira muito mais ampla do que vem sendo realizada. Eles desenvolveram a Teoria da Gramática Visual, a fim de elucidar o caminho para a análise visual. Ambos publicaram amplamente nos campos da linguagem e estudos de comunicação e são considerados fundadores da teoria de que imagens certamente não seriam apenas itens decorativos em um discurso e, o caminho para compreendê-las, não seria a Linguística, mas a Semiótica Social como uma tentativa de descrever e compreender como as pessoas produzem e comunicam significados em contextos sociais específicos. Esses autores escrevem sobre o ensino para ouvintes, mas suas afirmações, apresentada em seu livro intitulado “Lendo imagens”, se encaixam perfeitamente à carência visual no ensino de surdos.

A necessidade de quebrar as fronteiras disciplinares entre a leitura do texto escrito e a leitura das imagens é real e muito maior do que se costuma expressar. Diariamente, conceitos são formulados através de informações linguísticas e visuais formando significados e interpretações integrados. Professores não estão familiarizados a contabilizar o quanto aprendem pelo contato visual e, por isso, na prática, não trazem informação visual suficiente para as aulas. Cabe destacar, portanto, com embasamento em diversos autores (Lebedeff, 2010; Müller, 2016; Taveira, 2014) a necessidade de uma Pedagogia, de uma didática, de práticas escolares para surdos que tenham como pressuposto de planificação e execução, a experiência visual.

2.2 Do Oralismo ao Bilinguismo: para entender a escrita do Surdo

Por muito tempo, na escola, os surdos eram ensinados a memorizar vocabulários, como por exemplo, listas de verbos no infinitivo. Mesmo assim, obviamente, não desenvolviam a leitura e escrita do Português. Para os alunos essa tarefa de memorização era tão complexa, que não havia tempo e estrutura para entender as classes gramaticais das palavras e as relações entre elas. O que se

consequia era um engessamento, uma “escrita librada” ou “surdolês”, ou seja, escreviam como pensavam seus sinais. No entanto, esse não deveria ser o fim, mas o começo de uma aprendizagem a ser compreendida.

Defender o aprendizado do Português pelas necessidades de comunicação em um mundo em que a Libras possui seu lugar e prestígio de língua de sinais pode acomodar o Português como língua adicionada à vida do surdo a fim de lhe dar condições de produzir conhecimento, ter acessibilidade e direito de ser bilíngue. A partir do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que 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, a educação bilíngue é legalmente garantida para a educação dos surdos. O bilinguismo surdo significa que a criança terá o direito de adquirir duas línguas, a Língua de Sinais Brasileira como primeira e a Língua Portuguesa como segunda. Atenta-se ao capítulo V da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2002).

Entretanto, apesar da legislação vigente, Müller (2016) ressalta que a educação escolar bilíngue de surdos acontece de modos diferentes no Brasil. Conforme Müller (2016), 90% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes e muitas delas têm pouco contato com Libras. Quando os familiares desconhecem a Língua de Sinais para interação, a maioria dos estudantes surdos estão condicionados à carência linguística e de informações durante a infância, isso resulta em uma lacuna no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, na

língua escrita. As fragilidades do aprendizado de Português pelos surdos no Brasil também estão relacionadas às metodologias de ensino vigentes, baseadas no ensino de língua materna e no modo de pensar sobre o surdo. Sobre esse aspecto, Müller (2016) constatou em seus estudos que os educadores pesquisados seguiam a base curricular das escolas sem diferenças metodológicas, ou seja, era a mesma metodologia dos ouvintes. Quanto à representação do aluno surdo pelos professores de Língua Portuguesa pesquisados, a autora declara:

Esse modo de ver, de sentir, de interagir com surdos tem implicações nos processos de ensino de língua portuguesa. Alguns educadores posicionavam – e outros ainda posicionam – os surdos como incapazes, porque não dominam a organização, a estrutura e o vocabulário da língua portuguesa. Hoje, ainda, são reforçados e se propagam alguns mitos generalizadores, que subestimam a capacidade surda. Na perspectiva da deficiência e/ou da benevolência, entendido como um sujeito que tem falta de algo (neste caso, a audição e, conseqüentemente, a fala), o surdo é representado a partir de características predominantemente negativas, inventado como a ‘fonte de todo o mal’. (MÜLLER, 2016, p. 28).

Essa carência de aprendizado do Português e esse modo de pensar dos educadores vêm acompanhando a história da educação dos surdos desde os conhecidos períodos Oralista e Comunicação Total. No período do Oralismo, o método de ensino era através da língua oral. Surdos que foram educados através desse método de ensino são considerados surdos oralizados. O período Oralista iniciou no congresso de Milão, evento que foi realizado entre os dias 9 e 12 de setembro de 1880 quando, por votação, decidiu-se pela proibição da Língua de Sinais como método de educação de surdos. Havia neste congresso um surdo somente, que tentou argumentar a importância em se manter o ‘método combinado: oralidade e Língua de Sinais’, mas não foi suficiente e a oficialização do Oralismo tornou-se o único método aceito mundialmente para educação de surdos. É importante ressaltar o que explica Gesser (2009):

Nessa época, os surdos mais velhos eram separados dos mais novos para que esses não tivessem contato com a língua de sinais. Além disso, muitos surdos foram educados em mosteiros, asilos ou escolas de internato, pois, em sua maioria, os surdos eram aceitos apenas nesses locais, onde tinham acesso ao método de ensino oralista. Nesses lugares, a língua de sinais era proibida e os surdos eram forçados à oralização. Muitos deles também eram castigados fisicamente, tendo as mãos amarradas, haja vista que, naquela época, porque o surdo usa o próprio corpo ao sinalizar, a língua de sinais era vista como algo agressivo e obsceno. (GESSER, 2009, p. 71).

A oralidade ainda está presente na vida de muitos surdos, mas, a partir de um ponto de vista sócio-histórico a mudança é muito grande, pois não há para os surdos de hoje uma negação da sua língua materna, nem uma obrigação da modalidade oral, essa modalidade é vista como um recurso opcional para o sujeito surdo. Müller (2016), em sua pesquisa, acrescenta que:

A oralização em português ou o bimodalismo não deixam de ser meios de comunicação nas escolas de surdos investigadas, sobretudo considerando-se as singularidades dos estudantes, ou seja, há surdos oralizados e com implante coclear, por exemplo, que usam a Língua Portuguesa na modalidade oral. (MÜLLER, 2016, p. 158).

Por outro lado, hoje a oralidade torna-se um recurso que pode ser usado ou descartado pelos surdos, da mesma maneira que a Língua de Sinais podia ser descartada da escola quando a filosofia de educação de surdos era o Oralismo. A pesquisadora surda, Pontin (2014), testemunha e esclarece:

Mesmo tendo a habilidade de me comunicar pela oralidade, de fazer uma leitura labial, ser usuária de aparelho auditivo não foi a minha cura. O aparelho é apenas um brinquedinho para escutar “alguma coisa”. Foi a minha vivência na comunidade surda, através de associações de surdos, com a língua de sinais, que fez com que hoje eu me identifique como surda com orgulho. (PONTIN, 2014, p. 12).

A Comunicação Total surgiu em torno de 1970 como uma tentativa de educação complementar, ela não negava o Oralismo e nem pregava a Língua de Sinais, mas visava, principalmente, a comunicação. Nesse caso, utiliza os dois meios, sinalização e fala oral, concomitantemente. A partir da ausência de resultados positivos de aprendizagem, em consequência do método oral, iniciou-se a prática do Bimodalismo. Segundo Ciccone (1996):

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal [...]. A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito. (CICCONE, 1996, p. 06).

As dificuldades na escola de surdos, através dos períodos educacionais relatados acima, são de ordem linguística e cultural. A ordem linguística se relaciona a necessidade de compreender o direito do surdo de ser bilíngue, ao ensino de Português como segunda língua e aos objetivos de letramento em Português escrito. A ordem cultural está ligada às dificuldades do educador de se integrar com a cultura visual dos surdos ao ponto de conceber como se dá a compreensão pela visualidade e de interagir com os alunos pelo viés de ensino pelo letramento visual. O ensino com objetivo de tornar o sujeito letrado seria capacitá-lo para ler o jornal, a legenda, o cartaz na loja, mas muitos surdos não herdaram o letramento dos períodos educacionais acima citados. Lebedeff (2007) utiliza Soares (2002) para comentar sobre o risco permanente de vulnerabilidade dos surdos que não aprendem a ler e escrever:

O impacto dessas mudanças sobre o sujeito, ou seja, a apropriação da leitura e da escrita e a incorporação das práticas sociais que as demandam denomina-se letramento. O letramento não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas sim, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social. (SOARES, 2002 apud LEBEDEFF, 2007, p. 02).

Atualmente, com a possibilidade da Libras como Língua de Instrução dos surdos na escola e com a liberdade de uso da Libras na comunidade, é possível perceber a grande interferência da Língua Brasileira de Sinais no Português escrito por surdos. Esta interferência, erroneamente chamada, muitas vezes, de “Surdolês” ou compreendida como “dificuldades dos surdos” possui uma lógica e uma gramática. Uma gramática de interlíngua, conforme Selinker (1972). O autor introduz o conceito de interlíngua para designar os sistemas gramaticais de transição que os falantes não-nativos constroem no decurso do processo de desenvolvimento da competência linguística na L2. A escrita dos surdos, muitas vezes, apresenta ausência de elementos inerentes a Língua Portuguesa ou, outros fenômenos, como a transferência. Como exemplo de transferência da Libras para o Português, pode-se citar a escrita com os verbos no infinitivo, já comentado no capítulo anterior.

Segundo Santos (2009), fica evidente que os diversos equívocos frequentes na escrita dos surdos brasileiros são decorrentes da interferência da estrutura gramatical da Libras. Nesse sentido, a pesquisadora afirma que professores e estudiosos têm tratado dos “erros” presentes nas produções escritas de estudantes

surdos a partir de uma nova perspectiva, considerando-os características do sistema de uma interlíngua, uma transição do aluno da sua língua para a língua-alvo. Dentre os exemplos mencionados por Santos (2009), destaca-se as trocas na ordem das palavras nas sentenças escritas em Língua Portuguesa e a não concordância de pronome pessoal e verbo, as quais se aproximam da organização sintática da Libras: “Gosta ele a casa”; “Eu milho é gosta”. Nesses exemplos de escritas dos alunos, fica claro o uso das marcas de não flexão para concordância, oriundas da sua língua materna, pois na Libras a concordância ocorre fora do sinal do verbo. Santos (2009) cita Dechandt (2006) para discutir o processo de interlíngua de alunos surdos:

[...] A apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso a escrita do Português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. [...] Ele se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de simplificação, de hipergeneralização e de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais. Entre os fatores externos, observam-se os seguintes: a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de *input* da língua-alvo a que estão expostos os aprendizes. (DECHANDT, 2006, p. 312 apud SANTOS, 2009, p. 98).

Assim, as diferenças encontradas na escrita dos surdos, os “erros”, podem ser compreendidos como consequência de uma interlíngua quando o surdo usa em seu processo de produção escrita a estrutura da Libras para escrever, por exemplo: “Eu ontem ver casa cair televisão”. Sua escrita vai demonstrar diferentes estágios: “Eu ontem ver casa caindo televisão”, ou ainda, “Eu ontem vi casa cair televisão”. A interlíngua é um processo que ocorre durante a aprendizagem de qualquer língua, sejam línguas orais ou sinalizadas. Sobre a interlíngua, Mozzillo (2003) esclarece:

O uso de tal estratégia implica em processos de simplificação, redução, supergeneralização, transferência, omissão, substituição, reestruturação, além do emprego de fórmulas linguísticas prontas. A maior característica da interlíngua é a de possibilitar a adaptação do aprendiz durante o processo de encaminhamento ao nível máximo de seu desempenho na língua alvo. Alguns aspectos de sua interlíngua permanecerão, enquanto outros desaparecerão, já que se trata de um processo dinâmico, mutável e permeável. Por consequência, a interlíngua representa o repertório usual do falante que tenciona aproximar-se de outra língua. Embora imperfeita do ponto de vista normativo, trata-se da variedade linguística do aprendiz, que passa por uma série de transições durante o processo de aquisição de uma segunda língua. (MOZZILLO, 2003, p. 4).

Independentemente do estágio de interlíngua dos surdos, todos são considerados bilíngues pela legislação brasileira, porque se comunicam (ou deveriam/poderiam) em duas línguas: sua língua materna (Libras) e no Português escrito. Hamers e Blanc (1995, p. 189 apud TAVEIRA, 2014, p. 57) conceituam a Educação Bilíngue como “qualquer sistema escolar de educação em que, em um dado momento e por uma variada quantidade de tempo, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução é planejada e dada em pelo menos duas línguas.” Müller (2016), entretanto, utiliza Fernandes e Moreira (2009) para explicar a diferença entre o bilinguismo na Escola de Surdos e o Bilinguismo em uma escola de ouvintes, na qual coexistem duas línguas orais:

Na perspectiva sociolinguística, o bilinguismo dos surdos brasileiros se caracteriza como bilinguismo diglótico, em que duas línguas ou registros linguísticos funcionalmente diferenciados coexistem e, em situação de complementaridade e de interdependência, têm funções distintas para seus usuários, de acordo com a situação comunicativa e grupo social. (FERNANDES; MOREIRA, 2009 apud MÜLLER, 2016, p. 81).

Vale ressaltar que o bilinguismo surdo possui diferentes fases. A criança pode estar em um ambiente bilíngue desde o nascimento (em casa) ou pode começar a ter contato com outra língua apenas na escola. Não apenas para o surdo, mas outros tipos de bilinguismos podem ser observados como uma jornada entre a língua materna e a língua alvo. Marcelino (2009, p. 04) diz que “a melhor caracterização de um bilíngue deve ser em um *continuum*, ao invés de se pensar em classificações definitivas do tipo ‘é bilíngue’, ‘não é bilíngue’”. Para entender essas diferentes fases de bilinguismo, deve-se refletir sobre as circunstâncias linguísticas dos indivíduos de uma comunidade escolar que formam um coletivo complexo e multifacetado. Cada aluno surdo é bilíngue pelo contato diário com o par linguístico Libras e Português, cada sujeito em um momento diferente de aprendizado da língua alvo. Müller e Karnopp (2017) acrescentam:

Na aproximação aos domínios discursivos da Linguística, o bilinguismo pode ser compreendido como a habilidade de usar duas línguas, em diferentes graus de competência, podendo o sujeito ter mais ou menos fluência em uma delas, com desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo. (MÜLLER; KARNOPP, 2017, p. 65).

Diante da realidade dos surdos, pode-se ter classes com indivíduos vivendo diferentes momentos de sua jornada como bilíngues na escola. Existe uma pluralidade linguística que é quase inerente à escola bilíngue. Deste modo, as atividades não poderiam ser reguladas para um único nível linguístico, ou seja, fechadas, e que podem demandar muito de uns e pouco de outros. Muitas das atividades visuais que serão apresentadas posteriormente são partes desse cenário cheio de variantes. O aprendizado de Língua Portuguesa como segunda língua acaba sendo estimulado, muitas vezes, concomitantemente, com o aprendizado da língua materna e isso acarretará diferentes consequências.

Para diversos autores (FERNANDES, 2003; LEBEDEFF, 2015; MÜLLER, 2016) é imprescindível que a aquisição da Língua de Sinais ocorra para que o surdo possa aprender a escrita e desenvolver leitura da língua oral. Ou seja, a aprendizagem do Português será sempre na perspectiva de segunda língua.

2.3 A abordagem comunicativa no ensino de segunda língua

Nesta pesquisa, os estudos de aprendizado da segunda língua para surdos foram desenvolvidos com base na abordagem comunicativa. Nessa abordagem, o foco está na aplicação do que é aprendido no sentido, ou seja, no significado, na interação e nas necessidades de comunicação das mais básicas às mais complexas. Assim, as diversas formas de uso da língua, dentro de diferentes contextos, devem ampliar o alcance comunicativo dos alunos gradualmente.

A abordagem comunicativa é desenvolvida a partir de uma crítica das metodologias áudio-orais e audiovisuais para o ensino de línguas. O objetivo principal é estabelecer a comunicação, levando em consideração as necessidades do aluno que determinam as habilidades que o aluno deseja desenvolver (compreensão e expressão oral ou compreensão e expressão escrita), com o uso de documentos autênticos do cotidiano para uma melhor aquisição e mais rápida da língua. O conhecimento adquirido será utilizado em situações reais, respeitando os códigos socioculturais. Assim, os alunos serão os protagonistas da aprendizagem e terão a capacidade de aprender a aprender através de estratégias de comunicação e aprendizagem com o objetivo de organizar as aulas de forma a facilitar a socialização criando um clima de ensino / aprendizagem que permita a motivação e a comunicação entre alunos e entre professores e alunos. (BÉRARD, 1995 apud BEGHADID, 2013, p. 114).

A abordagem comunicativa procura trabalhar as quatro habilidades de forma integrada: ouvir, falar, ler e escrever. Vale ressaltar que, no caso do ensino de surdos, o foco será nas duas habilidades necessárias: ler e escrever. Ensinar a ler vai além de dominar o código complexo, e no caso dos surdos, envolve ler a cultura ouvinte também.

A leitura como atividade social pode servir como uma ponte para o conhecimento de mundo e um ponto de atração para os estudantes. A provocação feita por textos criativos pode acelerar o processo, pois toda aprendizagem depende de interesse por parte de quem aprende. Conduzir os alunos a alcançar uma postura crítica diante dos acontecimentos globais, auxiliar no desenvolvimento de uma capacidade de compreensão das relações sócio-históricas e das implicações destas no tempo atual, certamente não será possível trabalhando um léxico descontextualizado, muito menos copiando listas de vocabulários. Sobre atividades de leitura com surdos, Fernandes (2003) sugere:

As atividades de leitura envolvendo alunos surdos deverão ter como ponto de partida outros sistemas semióticos muito mais sedutores atualmente (TV, jogos, internet, cinema), dado o apelo visual que os organiza, que certamente oferecerão maiores atrativos em sala de aula. A partir daí, pensaríamos na 'tradução' desse conteúdo para o texto escrito, o que exigirá uma maior capacidade de reflexão e elaboração mental por parte dos alunos e uma mediação mais intensa do professor. (FERNANDES, 2003, p. 148).

O atrativo material colorido dos livros de Português para estrangeiros, com enfoque comunicativo, é pensado para ouvintes que desejam falar um outro idioma, no caso, o Português. Nesses livros as imagens são escolhidas para atrair os olhos de quem lê aos conceitos e rotas de aprendizagem. A pesquisadora entende que esses materiais são compatíveis à necessidade visual das aulas de Português para Surdos. Transformar uma imagem em um recurso para o ensino de Língua Portuguesa (LP) é uma necessidade, pois não se pode atribuir valor fora do contexto de uso. Sabe-se que, ao sinalizar no contexto de sala de aula, precisa-se de exemplos, o tempo todo, para tornar a sinalização mais clara, tendo em vista a heterogeneidade de bilinguismos presentes. É a possibilidade de uso comunicativo do que está sendo apreendido que torna a atividade interessante para o aluno. Por outro lado, professores de Língua Portuguesa nas escolas de surdos nem sempre

são habilitados em uma segunda língua, o que pode estabelecer uma visão de ensino de Português como língua materna e a didática monolíngue e não bilíngue.

Na figura 6, apresenta-se uma atividade do caderno de um aluno do Ensino Fundamental, recortada literalmente, de um livro de Inglês como segunda língua, para trabalhar Português, com o vocabulário de atividades de rotina. O uso desses materiais originais tem incentivado os alunos por seu caráter visual, colorido e pensado para a comunicação entre as pessoas.

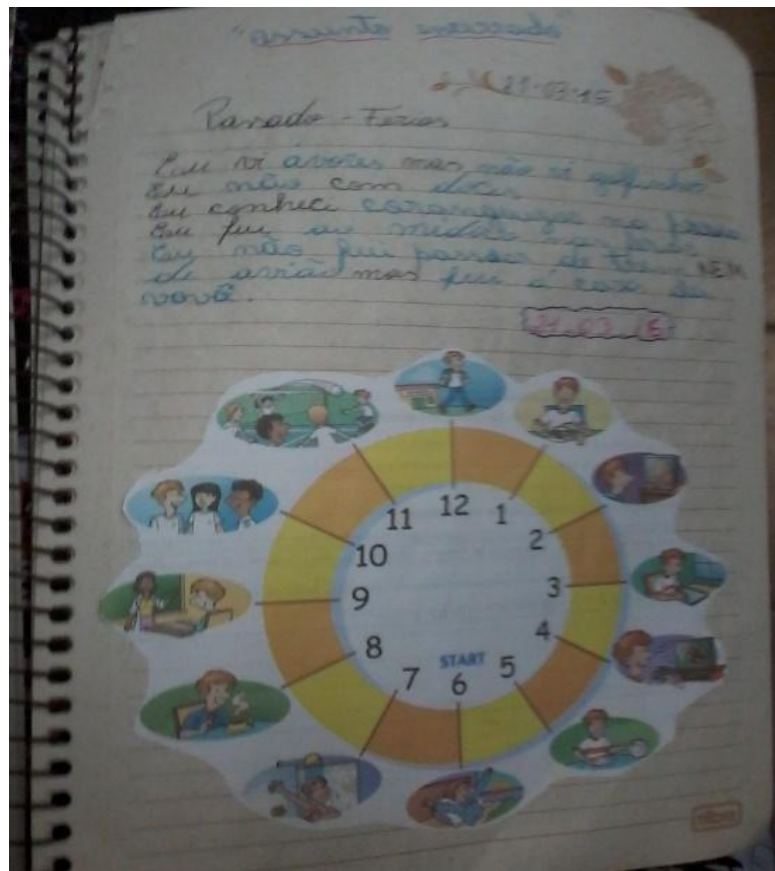


Figura 6 - Atividade extraída de livro de Língua Inglesa
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como dito anteriormente, não existe um método para o ensino de segunda língua para pessoas surdas, mas sim várias propostas em desenvolvimento. Segundo Leffa e Irala (2014) citando Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006), no ensino de línguas, inaugurou-se a era do pós-método, assentada nas ideias do pós-modernismo, do construtivismo e da pedagogia crítica. Os autores ainda explicam que hoje se defende a ideia de uma intuição pedagógica, baseada na visão do

professor sobre a realidade em que ele atua e que, impor a esse professor um método com o qual ele não se identifica, pode resultar em um ensino mecânico, rotinizado e sem condições de produzir os resultados esperados.

Atualmente, alguns professores de surdos usam uma metodologia semelhante à Abordagem da Gramática e da Tradução, a AGT. Segundo Leffa (1988), este método:

Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas. Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA, 1988, p. 214).

Como citado anteriormente, houve um tempo em que a explicação das atividades em sala de aula era fornecida oralmente aos surdos, inclusive aos não oralizados. Isso gerava grande inquietação e, na maioria das vezes, falta de entendimento. Quando a Libras foi autorizada na educação de surdos, pois ela já estava nas reuniões informais, muitas vezes às escondidas, a tentativa de sinalizar ao máximo tornou-se comum para alegria dos surdos em sala de aula. No entanto, hoje, vale a pena refletir que, fornecer um texto escrito a ser compreendido pelos alunos surdos, por exemplo, e realizar a tradução desse texto em Libras no primeiro momento da atividade, pode não ser a opção mais acertada em todos os momentos. Algumas vezes, a compreensão pode ser incentivada, primeiramente, pela visualização das imagens ou a tentativa de leitura individual e/ou coletiva sem uma tradução do texto dada pelo professor ou intérprete de Libras.

Por sua vez, a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor, é dada através de explicações na língua materna do aluno, sendo assim, no caso da sala de aula com surdos, este método, muitas vezes, facilitaria a cópia mecanizada e a dedução. Lebedeff (2004) comenta sobre este ensino artificializado e mecânico da língua, na qual a escola utiliza a Libras como Língua de Tradução e não de produção e compartilhamento de significados. Isso ocorre porque a compreensão se daria sem necessariamente a compreensão dos termos escritos,

mas sim pela Língua de Sinais. Nesse caso, os surdos perguntam os significados do texto enquanto copiam e logo os recebem em Libras, não dando tempo a si mesmos para buscar informações em conteúdos armazenados em sua memória e/ou palavras conhecidas com radicais semelhantes. Sendo assim, logo esquecem esses significados pela falta de uso.

Lebedeff (2010) sugere exemplos de atividades pedagógicas visuais onde o aluno surdo, junto com o professor, pode organizar sua aprendizagem pelo caminho que melhor conhece: o visual. Quando a atividade vem de uma experiência visual real, seguida de registro escrito e, por consequência, estudo do Português formal, os resultados são mais positivos. Muitas dessas atividades se assemelham ao enfoque comunicativo e o ensino visa à troca entre as partes, organiza vivências e tarefas, dando um sentido real a língua e a sua utilização para o cotidiano, entre outras. Na figura 7, destaca-se uma atividade inspirada nas oficinas de letramento visual de Lebedeff (2010), em que alunos organizam suas ideias com o auxílio de imagens.

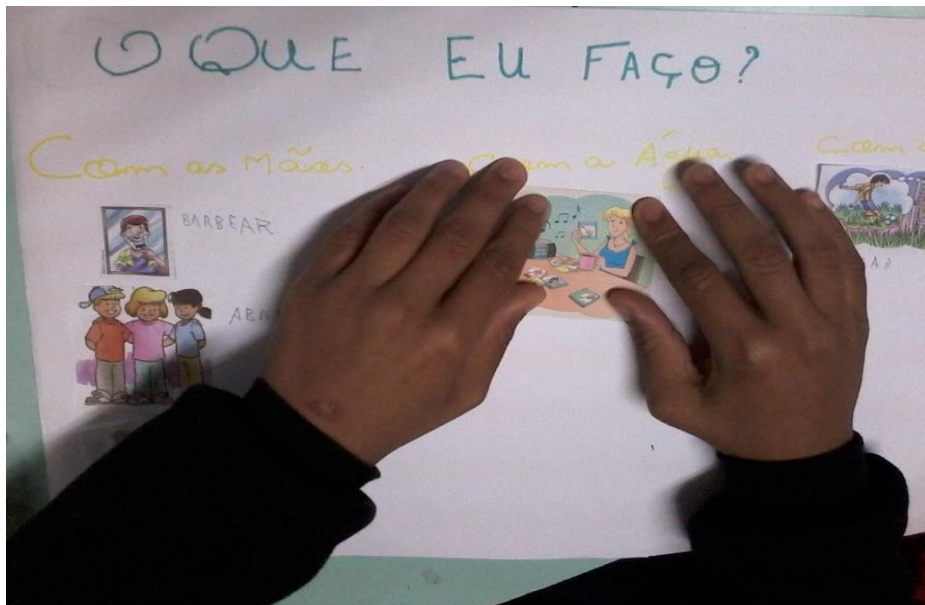


Figura 7 - Aluno surdo organiza ideias escritas com o auxílio de imagens.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ainda que no estudo de Português o foco seja apenas escrito, é possível focar na produção de sentidos, na compreensão e redação a partir de situações específicas de uso da linguagem para desenvolver a competência gramatical do aluno em sua segunda língua. Para refletir sobre esta questão, é importante reportar ao que diz Leffa (1988) sobre ecletismo de métodos:

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento. (LEFFA, 1988, p. 232).

No entanto, é possível que nenhum método consiga diminuir as lacunas entre uma língua e outra. Neste caso, é difícil lidar com os desafios da sinonímia da língua escrita, tantas palavras para um mesmo sinal, tantos significados “dependendo do contexto”. Somente pela vivência um estrangeiro se apropria de um vocábulo e o mesmo seria para os surdos, quando podem “sentir” o uso desta escrita, através da experiência pessoal em uma atividade comunicativa, essa se torna familiar e pode começar a fazer parte de sua bagagem lexical. Tradicionalmente, não se usa o termo língua estrangeira no ensino de surdos, como Leffa e Irala (2014) esclarecem:

A proposta tradicional tem sido estabelecer a diferença entre língua estrangeira e segunda língua, com base principalmente na geografia. Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira [...] Por exemplo, o caso do ensino do Português na China; o Português seria para o aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse Português no Brasil. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

Serão apresentadas, a seguir, propostas de uso de pistas visuais utilizadas na educação de surdos, o Organograma de Perdoncini e a Chave de Fitzgerald. Cabe salientar que o uso dessas pistas/estratégias não levavam em conta a perspectiva de ensino de Língua Escrita aos surdos, como L2. Mas fazem parte da história da educação de surdos e mostram uma primeira aproximação com a experiência visual e com a visualidade, ainda que esses conceitos não fossem discutidos, à época.

2.4 Pistas visuais na história da Educação dos Surdos: o Organograma da Linguagem de Perdoncini e a chave de Elizabeth Fitzgerald

Pistas visuais são ferramentas ou estratégias para a troca de código, ou seja, trocar algo escrito por algo visual. As estratégias mais conhecidas para o ensino da língua escrita e oral para surdos são o Método Perdoncini e a Chave de Fitzgerald.

Porém, ainda que amplamente conhecidos na história da educação de Surdos, há pouquíssimo registro sobre esses métodos.

O método Perdoncini do linguista francês, doutor e professor Guy Perdoncini, remonta à década de 60 do século XX. Dificilmente encontra-se registro de sua utilização e/ou resultados. Esse método é de cunho oralista e era utilizado para ensinar a língua oral concomitante à língua escrita. O método Perdoncini, que utilizava um organograma com figuras geométricas visava facilitar a compreensão da estrutura 'sujeito e predicado' (Figura 8). O seu uso regular destacava partes da gramática, como por exemplo, os verbos que eram sempre colocados dentro de um quadrado, facilitando a visualização das estruturas. Perdoncini e Yvon (1963), em um longo estudo sobre a estruturação da linguagem com a representação gráfica da frase, sugeriram que a aplicação de seu Organograma da Linguagem com frases muito simples poderia chegar às frases mais complexas. A estrutura geométrica que representava a estrutura frasal iria orientando as aquisições sintáticas. As figuras básicas eram o círculo, o quadrado, o triângulo e o retângulo que representam o sujeito, o verbo, o complemento e os adjuntos, respectivamente.

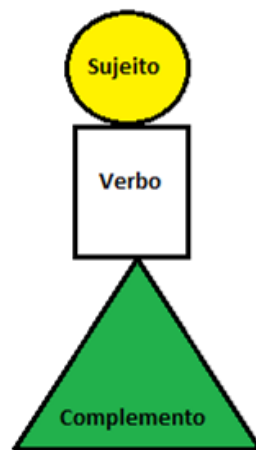


Figura 8 - Organograma da Linguagem
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Este trabalho está relacionado à ideia de tornar a abordagem gramatical mais visual e, na medida do possível, relacionar conceitos e classificações com cores, sublinhados e formas. Sempre que o aluno assimilava essas plataformas, podia ascender para a compreensão das estruturas mais complexas.

Esta prática também auxiliava na memorização dos alunos quanto à ordem da estrutura sintática da língua oral. Regras que estão implícitas na nossa memória auditiva não são acessíveis aos surdos. Pelo contrário, são um dos maiores desafios no processo de domínio da escrita.

Uma contrariedade à nossa necessidade visual, no entanto, seria a configuração vertical do Organograma da Linguagem que não se ajusta com a linearidade da escrita horizontal do Português.

Outra pista visual utilizada por professores de surdos foi a Chave de Fitzgerald. Agostino e Costa (2004, p. 235) comentam que Elizabeth Fitzgerald (1966), surda pré-lingual e professora de surdos, afirmava que “a criança surda necessita de um apoio visual para acompanhar a estruturação da sentença, porque é incapaz de ouvir seus erros de construção”. A Chave de Fitzgerald foi criada originalmente em 1926 por Elizabeth Fitzgerald para ensinar crianças surdas a aprender a estruturar a linguagem corretamente, tanto a oral como a escrita.

Na próxima imagem (Figura 9), observa-se uma professora que pede ao aluno que leia no quadro. Esta fotografia pertence ao acervo da Escola Especial Professor Alfredo Dub, de Pelotas-RS. No quadro, escrito na primeira linha, o enunciado: “Vamos completar a chave:”. Acima do quadro há um quadro em anexo, que apresenta uma série de perguntas. Esta estrutura é da Chave de Fitzgerald, na qual as perguntas chaves estão dispostas visualmente a fim de apoiar o aluno na compreensão da escrita.

A Chave de Fitzgerald serviu como base para a criação de outras propostas e os princípios da Chave estão presentes na educação de surdos ainda hoje como na prática de realizar as perguntas “Onde? O quê? Por quê? De quem?”, por exemplo, durante atividades de leitura. A chave tinha como pressuposto que as crianças poderiam estruturar as frases através das perguntas. Ela é constituída por colunas que são colocadas em um cartaz, no qual estão escritas interrogações, indicando as diferentes partes da oração da esquerda para a direita.

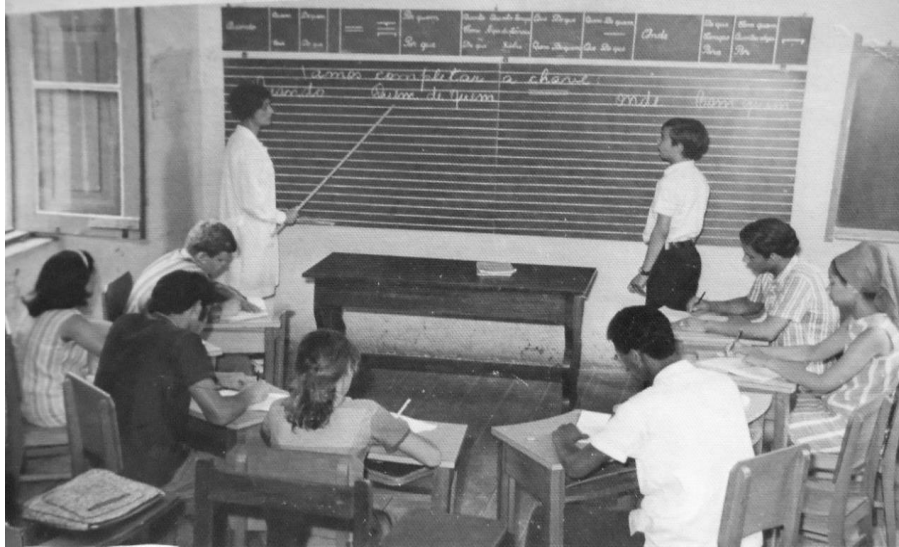


Figura 9 - Professora ensina com método Chave de Fitzgerald
 Fonte: Acervo da Escola Especial Professor Alfredo Dub.

No entanto, a chave era considerada na comunidade surda um método artificial de estruturação da linguagem, ou seja, ela se utilizava de perguntas para estruturar o português, que seguia a mesma ordem frasal, sempre. Com a introdução da Libras nos contextos escolares, o uso da chave limitava-se a um português sinalizado. Não havia espaço para a concepção de que a Língua de Sinais é complexa linguisticamente e nem para a prática de análise contrastiva entre as duas línguas, como é feito atualmente, mostrando semelhanças e diferenças a fim de fomentar a reflexão.

Por um lado, a Libras não tinha *status* de Língua e por outro lado o aprendizado de Português era mecanizado. Sobre essa época, Pereira (2014), esclarece:

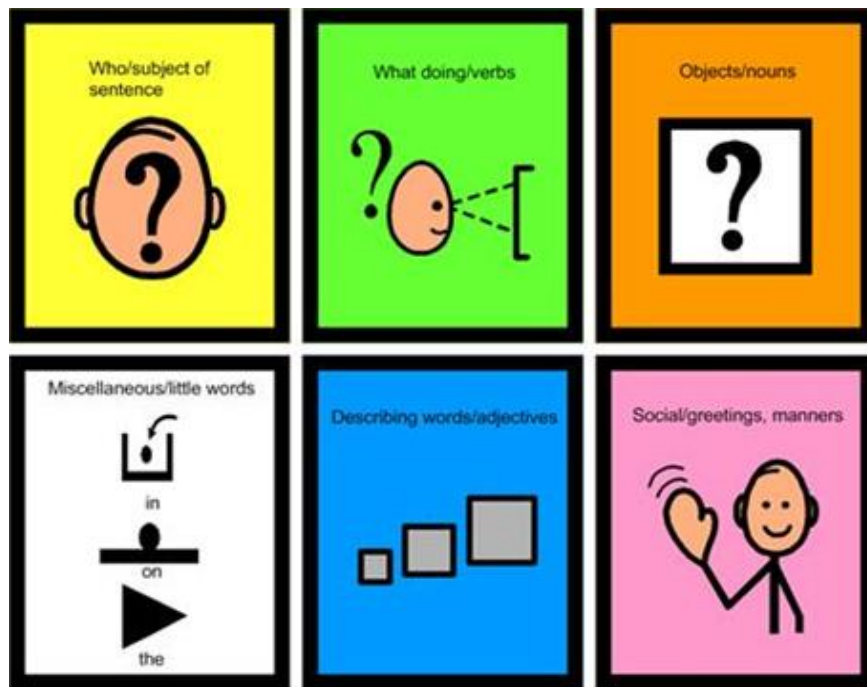
Visando ao aprendizado da Língua Portuguesa, o professor iniciava com a exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos. A ênfase nas palavras resultou em tendência dos alunos surdos a se aterem a cada palavra individualmente, prendendo-se, assim, ao sentido literal, dicionarizado, o que limitava a possibilidade de compreensão de texto. (PEREIRA, 2014, p. 146).

A concepção intrínseca que a Língua de Sinais não era importante e, ainda, a de que a fala deveria ser alcançada através da oralidade não permitia que todos tivessem o alcance cognitivo necessário para ir além das atividades decoradas. Ainda que alguns alunos desenvolvessem a Língua Portuguesa com a Chave de Fitzgerald, a maioria dos surdos apenas conquistou uma escrita fragmentada, ou seja, sem uso de conectores frasais, por exemplo e, curioso nesse trabalho, sem compreensão das diversas possibilidades de significado que as flexões verbais apresentam.

Até hoje alguns princípios da Chave de Fitzgerald são usados de diferentes formas, inclusive na Tecnologia Assistiva, na confecção de sistemas de comunicação alternativa, com o objetivo principal de organizar logicamente a linguagem. A seguir, exemplos de uso dos princípios da Chave: um kit composto por 480 cartões impressos para favorecer a comunicação alternativa (Figura 10) e cartões do Sistema *Color Coding* (Figura 11) que utiliza as perguntas da Chave de Fitzgerald em conjunto com cores:



Figura 10 - Kit de comunicação assistiva
Fonte: Disponível em <<https://goo.gl/VFtcDC>>.



WH Cue Cards - Fitzgerald Key (color coding system)

Figura 11 - Cartões do Sistema Color Coding
 Fonte: WH Cue Cards – Disponível em <<https://goo.gl/4Pqn6g>>.

2.5 O uso de elementos do sistema *Shape Coding* como pistas visuais para o ensino de língua escrita

Como visto na sessão anterior, as pistas visuais são usadas para facilitar o ensino de língua oral e escrita, na educação, há algum tempo. Entretanto, mais recentemente, Susan Ebbels (2007), uma terapeuta da fala, desenvolveu uma abordagem para o ensino de gramática falada e escrita para crianças em idade escolar com Deficiência Linguística Específica (SLI)¹. Ainda que existam poucas pesquisas na área, Ebbels cita o estudo original de Bryan (1997), sobre *Colourful Semantics* (Figura 12) que mostrou que após apenas três meses de intervenção uma criança com Deficiência Linguística Específica melhorou sua pontuação em um teste simples de linguagem expressiva em 12 a 18 meses em relação a pontuação esperada para sua faixa etária.

¹ A sigla SLI é originária do inglês Specific Language Impairment.

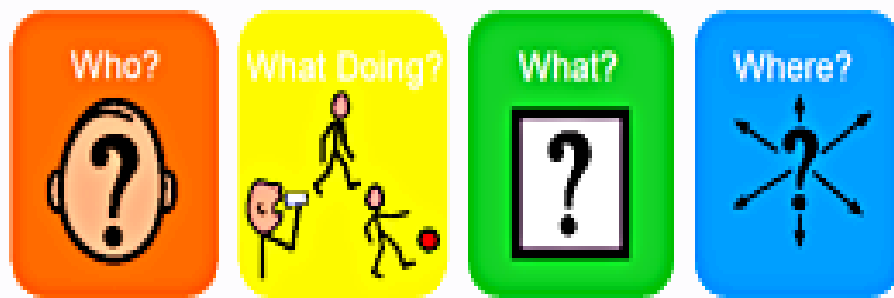


Figura 12 - Exemplo de Colourful Semantics²
 Fonte: Disponível em < <https://goo.gl/RBKq3i>>.

O trabalho de Susan Ebbels, que provavelmente tenha sido inspirado no *Colourful Semantics*, foi nomeado de *Shape Coding*. Susan Ebbels desenvolveu o *Shape Coding* na escola Moor House School³, em Oxted, Surrey, Reino Unido, e compreende um trabalho de sistematização visual da linguagem, que se baseia na codificação visual das estruturas gramaticais, ou seja, um código de formas.

A disposição das formas, ao contrário do Organograma da Linguagem de Perdoncini, segue a horizontalidade da escrita. E, ao contrário da Chave de Fitzgerald, não se baseia em estruturas engessadas, mas dá liberdade de movimento entre os elementos da frase. Os diferentes elementos são destacados em formas e cores diferentes (Figura 13).

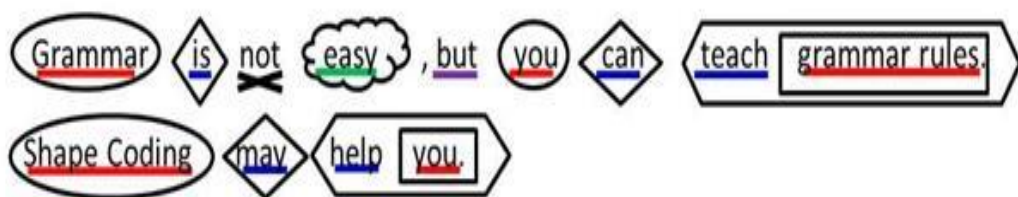


Figura 13 - Formas do Shape Coding⁴
 Fonte: Ebbels (2007).

² Tradução das cartelas: Who: Quem? - What doing: Fazendo o quê? - What: O quê? - Where: Onde?

³ Mais informações sobre a escola Moor House School disponível em <<https://goo.gl/emquJG>>.

⁴ Tradução das frases da figura 13: “Gramática não é fácil, mas você pode ensinar regras gramaticais”. “Shape Coding pode ajudar você”.

A pesquisadora e autora deste sistema explica que as crianças descritas como portadoras de Deficiência Linguística Específica têm dificuldades com muitas áreas de linguagem. No entanto, eles mostram uma dificuldade desproporcional em relação a vocabulário ou produção de significados em sentenças. Ela observa, particularmente, a fragilidade na compreensão da formação verbal e, também, relata problemas na sintaxe, incluindo a compreensão de sentenças passivas e formação de perguntas no Inglês.

O *Shape Coding* tem sido utilizado desde 1999, principalmente para crianças e jovens com distúrbios da fala entre 7 e 20 anos, mas também foi usado com sucesso com crianças mais novas, crianças com deficiência auditiva, crianças com Síndrome de *Down* e adultos com afasia adquirida. O sistema usa formas, cores e setas para deixar explícitas as regras gramaticais do inglês. Ebbels (2007) relata que pesquisas feitas no Reino Unido mostraram que a resposta repetida às sentenças faladas (modificado acusticamente ou não) não levou as crianças a uma melhora na compreensão das frases reversíveis, como ativos e passivos, por exemplo. São apresentadas evidências, em sua pesquisa, que apoiam o uso dessa abordagem com crianças com dificuldade de organizar a gramática da Língua Inglesa em sua fala oral.

Essas crianças ainda estavam lutando com essas áreas básicas de gramática na idade de 11-13 anos, apesar de anos de educação especial e terapia intensiva. Portanto, hipotetizamos que não conseguiam aprender essas regras subconscientemente, extraindo-as do idioma que eles ouviram em torno deles e que eles poderiam se beneficiar de aprendê-las conscientemente como *um aprendiz de segunda língua* pode aprender um idioma. Com base nas suas fortes habilidades visuais, um sistema de codificação visual foi usado para facilitar a compreensão e retenção das regras subjacentes às frases passivas e a formação de perguntas "wh". (EBBELS, 2001, p. 04).

É interessante destacar a hipótese levantada por Ebbels acima citada quanto à possibilidade de as crianças aprenderem o seu idioma da mesma maneira que um aprendiz de segunda língua o faz. Esses indivíduos mostraram que através da compreensão pela visualidade podiam estabelecer associações e passar a reter partes que lhes eram complicadas da gramática.

Outra escola inglesa, a Heathlands⁵, escola especial para crianças surdas, está usando o sistema *Shape Coding*. A BSL (Língua Britânica de Sinais) e o Inglês têm estruturas gramaticais diferentes e o sistema é usado como uma das ferramentas que apoiam o desenvolvimento da estrutura e do vocabulário do inglês (falado e escrito). Sobre a experiência do uso do *Shape Coding*, a escola relata em seu *site*, que muitos alunos em Heathlands usam BSL como seu idioma preferido ou apoiam sua fala oral com a Língua de Sinais. Esse sistema também beneficia os alunos que ainda não têm uma primeira língua totalmente desenvolvida e aqueles com deficiências de linguagem. Nesta escola, no ensino fundamental, o *Shape Coding* é usado para:

- Ajudar os alunos a construir frases que sigam a ordem das palavras em inglês;
- Ajudar os alunos a entender e escrever diferentes tipos de frases;
- Chamar a atenção para diferentes tipos de perguntas;
- Desenvolver o conhecimento do aluno e ampliar seu vocabulário;
- Desenvolver a compreensão dos alunos sobre como os sufixos e os prefixos alteram o significado de uma palavra.

A escola Oak Lodge School, em Londres, por sua vez, tem em seu currículo o ensino através do *Shape Coding*. Segundo Lebedeff (2015):

As professoras relatam que alunos entram na escola com níveis muito elementares de domínio de língua escrita e que a técnica de *Shape Coding* auxilia no desenvolvimento de leitura como de escrita. A tendência, segundo as professoras, é que os alunos compreendam as regularidades da língua escrita e que, aos poucos, parem de fazer uso das dicas explícitas do *Shape Coding* em suas produções escritas. (LEBEDEFF, 2015, p. 80).

Na escola citada por Lebedeff (2015) é interessante notar que os alunos são agrupados de acordo com suas necessidades individuais de aprendizagem. Os grupos seguem o mesmo programa geral, mas com foco e abordagem ligeiramente diferentes. Alguns alunos concentram-se mais em habilidades de aprendizagem através de projetos visuais interativos e repetição com variedades de materiais e

⁵ Maiores informações sobre a escola inglesa “Heathlands” disponíveis em: <<https://goo.gl/yyLqL7>>.

recursos, outros mais através da repetição frequente das mesmas estruturas em uma abordagem de pequenos passos visuais, que são então aplicados a outras situações. Assim, o Sistema *Shape Coding* funciona como um apoio visual utilizado pelos professores (Figura 14).

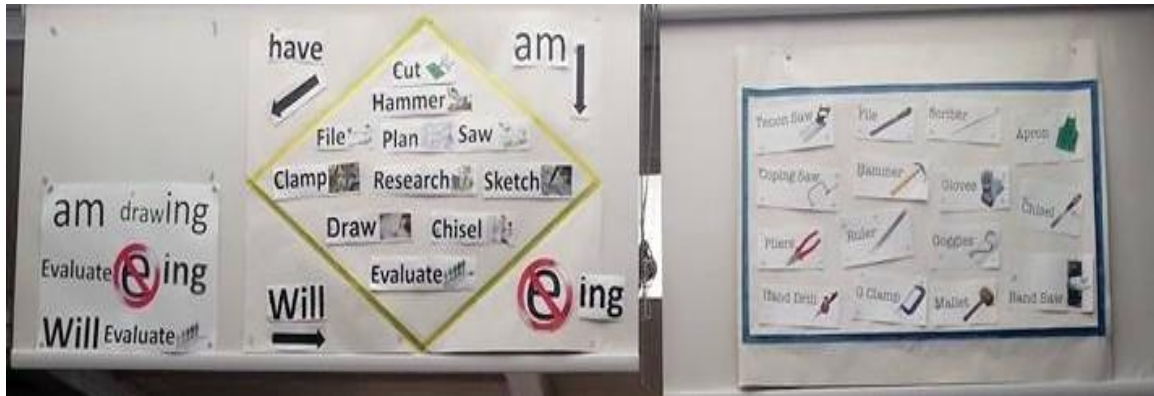


Figura 14 - Cartaz com Shape Coding na Oak Lodge School
Fonte: Lebedeff (2015).

A investigadora e autora da presente pesquisa utilizou o sistema *Shape Coding* para explicitar os tempos verbais através das setas, conforme demonstrado nas figuras 15 e 16. A figura 15 foi retirada do trabalho de Ebbels (2007) e a figura 16 ilustra a adaptação feita pela pesquisadora junto com seus alunos no período entre 2016 e 2017. Note-se que as setas indicam o passado ou o presente, muito similar à forma como esses tempos verbais são marcados em Libras. Em língua de sinais aponta-se o passado, literalmente indicando o espaço atrás do corpo e indica-se o presente apontando (com as duas mãos abertas indo para baixo) o espaço à frente do corpo, bem no centro. Ao relacionar os tempos verbais em uma sinalização pode-se desenhar uma linha do tempo no ar. Acredita-se que é possível usar essa ferramenta adaptando para a realidade dos surdos na escola bilíngue, pois envolve a comunicação visual, a organização por cores, formas e outras marcações.

Shape Coding sentences

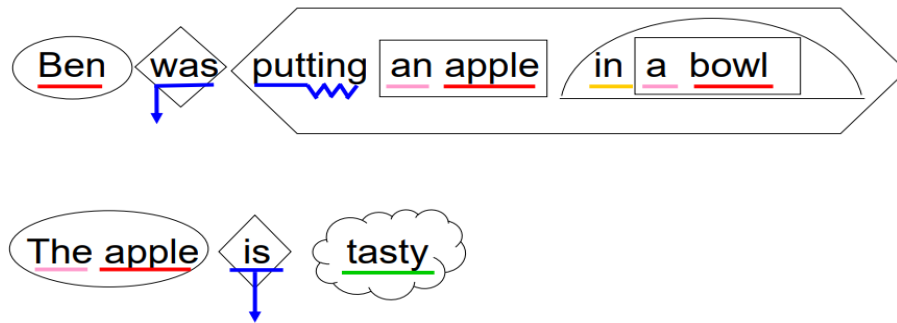


Figura 15 - Setas do Shape Coding usadas para visualização dos tempos verbais⁶
Fonte: Ebbels (2007, p. 72).

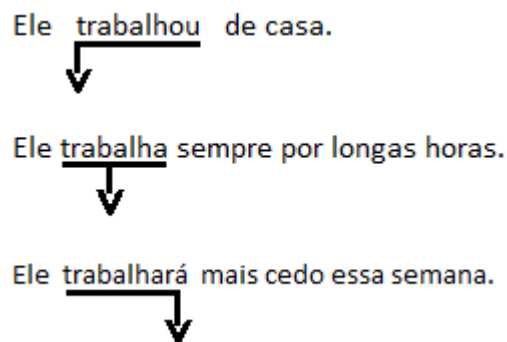


Figura 16 - Adaptação do Shape Coding para os estudos dos tempos verbais
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Aproveitar o melhor de diferentes ferramentas visuais para auxiliar a aprendizagem da segunda língua pelos surdos é uma necessidade diária. Para Taveira (2014, p. 77), “o uso de linguagem visual e das modalidades da forma visual e das combinações, dos hibridismos que denotam as características da visualidade, é uma questão de sobrevivência dos surdos”. Pode-se questionar se uma imagem oferece um conceito completo, mas, sem dúvida, o encadeamento de ideias que as imagens proporcionam propõe um caminho mais confortável para a compreensão.

⁶ Tradução das frases da figura 15: “Ben estava colocando uma maçã em uma tigela”. “A maçã é saborosa”.

A escola Moray House School Education, na Escócia, adaptou o *Shape Coding* para melhorar a capacidade de memorização dos alunos surdos. A figura 17 mostra a possível visualização dos verbos no plural ou singular, por uma ou duas linhas sublinhando a palavra. Também, pode-se ver a marcação de gerúndio, que indica uma ação contínua, que está, esteve ou estará em andamento, ou seja, um processo verbal não finalizado. A seta em curva contínua, sob a palavra, lembra muito bem como esse conceito é sinalizado em Libras. Quanto à experiência na Moray House School Education⁷, no site da escola, é comentado:

Na escola, tornamos nossos textos mais simples para se encaixarem nessas formas, de modo que apoiaria sua memória. As crianças identificaram as formas dentro dos textos durante as atividades grupais e individuais e se mostraram interessadas em identificar erros em orações determinadas (mesmo aquelas tiradas de seu próprio trabalho!). (CORDINGLEY, 2010, tradução nossa).

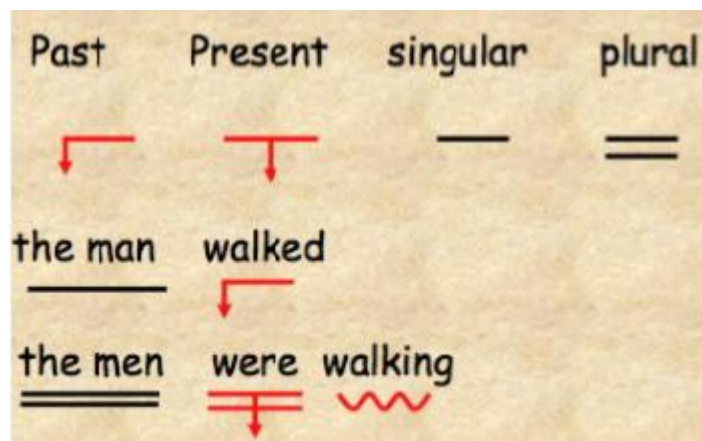


Figura 17 - Trabalho adaptado da escola Moray House na Escócia⁸
Fonte: Disponível em <<https://goo.gl/xDtYm9>>.

O *Shape Coding* pode ser adaptado para visualizar partes importantes da gramática do Português, como no caso da compreensão dos tempos verbais. É importante salientar que a preocupação de registrar os sinais é antiga. O primeiro registro de Língua de Sinais no Brasil é o livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de 1875, produzido em litografia por Flausino Gama (SOFIATO; REILY, 2011). Nas imagens de Flausino Gama é possível ver setas desenhadas

⁷ Informações sobre a escola e citação traduzida, disponível em: <<https://goo.gl/xDtYm9>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

⁸ Na figura original da escola, *were* tem a marcação de presente e não de passado como deveria.

indicando a direção do movimento. Mais recentemente, Quadros e Karnopp (2004) fotografaram os sinalizadores e utilizaram setas para indicar não apenas a direção, mas, também, os movimentos, conforme figura 18. Portanto, percebe-se que há uma relação entre as setas usadas das imagens a seguir com as setas do *Shape Coding* que registram esse mesmo tipo de movimento das línguas de sinais na palavra escrita.



Figura 18 - Setas indicam o movimento e direção
Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

3. Metodologia

A seguir serão relatados os procedimentos metodológicos deste estudo, que juntamente com a proposta da pesquisa-ação, conduziram a investigação. Da mesma forma, serão introduzidos fatos históricos sobre a escola de surdos onde as atividades para análise ocorreram, que são relevantes para a compreensão das fases da pesquisa.

3.1 A história da escola

A investigação se deu na Escola Especial Professor Alfredo Dub, em Pelotas-RS, que autorizou o desenvolvimento da pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Anexo B. A escola foi fundada em 27 de setembro de 1949 e é uma instituição filantrópica que atua na educação de alunos surdos. Nessa época, a visão sobre a surdez era exclusivamente clínica e um de seus objetivos era amenizar problemas da falta de audição e fala. Primeiramente, a escola foi administrada pela Cruz Vermelha e os alunos eram vistos, na realidade, como pacientes. Segundo o site da escola, a fundadora Maria de Lourdes Magalhães era secretária da Cruz Vermelha Brasileira quando o professor e foniatra Alfredo Dub chegou a Pelotas para realizar um curso sobre problemas de linguagem e sob sua orientação ela criou a escola. Ela teria exercido múltiplas funções dentro da instituição.

Por quarenta anos a escola atendeu crianças com deficiência intelectual, dificuldades na fala e deficiência auditiva, porém, no início da década de 90 do século XX, ocorreu uma reivindicação da Secretaria de Educação, solicitando à escola a escolha de atender somente uma das deficiências em nível de escolaridade. Naquele momento, optou-se pelo atendimento de pessoas surdas, em nível de Ensino Fundamental.

A partir dessa época a escola abraça novas configurações pedagógicas sobre a Educação de Surdos, entre elas, a visão de uma educação bilíngue. Sob essa concepção, a escola vai estruturando-se como Escola Bilíngue em uma perspectiva cultural da surdez. A comunidade surda também passou a reivindicar suas propostas sociais, culturais e linguísticas dentro desse espaço educacional. Os alunos que hoje frequentam a escola são caracterizados pela surdez em vários níveis, alguns são surdos profundos, outros deficientes auditivos, havendo ainda alunos com outras deficiências associadas à surdez como: paralisia cerebral, baixa visão, autismo e, também, deficientes físicos.

Após o período oralista, aceitou-se a comunicação total, onde ainda o Português era “entregue” aos alunos como a ouvintes, seguindo a mesma programação curricular, normalmente listada pela Secretaria de Educação ocorrendo assim o não letramento de alguns estudantes surdos mesmo após anos de escolarização.

A escola em questão passou por todas as fases históricas da educação de surdos no Brasil: Oralismo, Comunicação total e Bilinguismo. Ainda hoje se conta nos corredores sobre o tempo em que os alunos não podiam sinalizar. Cada uma dessas abordagens deixou uma herança na escola vista em alunos mais velhos e professores até os dias de hoje. O resultado de uma abordagem tradicional por muitos anos não concedeu a esses alunos um perfil de letramento. Também não se percebia o ensino de Português como segunda língua. A ausência ou presença da família no reforço do aprendizado, no cotidiano escolar e, principalmente, na comunicação em Libras em casa determinava quem aprendia ou não a ler e a escrever. A maioria dos alunos não passou por uma estimulação linguística precoce em sua língua materna.

Neste contexto, buscou-se trabalhar a individualidade deles e, a partir do nível linguístico de cada um, procurou-se conhecer seus limites a fim de proporcionar aprendizagem em segunda língua. Esta tarefa não é fácil, pois em um único grupo pode-se presenciar três níveis linguísticos distintos, como já comentado, diferentes bilinguismos em uma mesma sala de aula.

A presença do modelo de professora surda desde 2001 também foi um divisor de águas na história de escolarização desses indivíduos, pois sem o modelo surdo, muitos desistiam de estudar após a conclusão do ensino fundamental. Esses surdos

pensavam que não conseguiriam prosseguir em seus estudos. Outros profissionais surdos foram entrando no quadro escolar e fortalecendo a postura bilíngue.

Há alguns anos, então, a realidade vem mudando e existem cada vez mais atividades de letramento e experiências visuais. Houve algumas experiências com bidocência, classes onde professor surdo e professor ouvinte atuaram juntos.

Os espaços também foram reformulados privilegiando a cultura surda e a compreensão pela visualidade. Da mesma forma, atualmente, a abordagem de ensino de Português visa à postura de segunda língua escrita e vive um momento de transição e reflexão.

3.2 Descrição do Estudo e fases da pesquisa-ação:

O trabalho se insere na proposta de pesquisa-ação. Em todas as fases do processo de ensino a pesquisadora percebe que há aprendizagem para o professor, e muitas vezes também, a necessidade de questionar, discutir e até mesmo registrar sua prática torna-se imensa e, por isso, se justifica partir para a pesquisa-ação. Entende-se que a relação entre professor e aluno gera muitas práticas, que podem passar despercebidas no cotidiano, que podem ser ricas ou nocivas para a aprendizagem. Estas práticas também podem gerar vícios comportamentais (de ambos os lados) difíceis de lidar. Em contrapartida, pode-se perder, pela falta de registro, verdadeiras riquezas didáticas. A constante necessidade de reflexão e pesquisa por parte do professor é crucial e a pesquisa-ação, com a participação de outros atores, tem um caráter intervencionista, como a própria palavra ressalta, que propõe gerar uma ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Sobre a pesquisa-ação, Pinto (1989) ressalta que a sequência metodológica dos processos de pesquisa-ação insere-se na concepção de educação libertadora, tendo como ponto de partida o diálogo incentivando a participação dos setores populares na busca do conhecimento da realidade para transformá-la. Por isso,

nesta pesquisa busca-se interpretar atividades realizadas em sala de aula onde a prática destaca a necessidade de teorizar, refletir e registrar ocorrências. No cotidiano escolar, facilmente o educador depara-se com resultados negativos e positivos que se sobressaem aos demais e assim rogam por uma intervenção ou intervenção.

Para este estudo, a pesquisadora desenvolveu sequências didáticas nas quais analisou o uso do sistema *Shape Coding* para o ensino de Português para alunos surdos da Escola Especial Professor Alfredo Dub. As etapas observadas para o estudo são as seguintes:

- Visão sobre o ensino com o *Shape Coding*: análise da prática da professora/pesquisadora ao usar a estratégia em sala de aula;
- Visão sobre o aprendizado pela visualidade: observações das respostas dos alunos, motivação e autonomia durante o processo;
- Resultados apresentados no estudo.

As fases da pesquisa-ação, efetivadas neste estudo, foram as seguintes:

1. Fase Exploratória: Primeiras experiências de estudo dos tempos verbais com o sistema *Shape Coding*;
2. Fase Principal: Elaboração do projeto de pesquisa;
3. Fase de ação: Os procedimentos de produção de dados;
4. Fase de Avaliação: Procedimentos de análise de dados.

Na sequência, descreve as fases empreendidas nesse estudo.

3.2.1 Fase Exploratória: Primeiras experiências de estudo dos tempos verbais com o sistema *Shape Coding*

A adaptação do sistema *Shape Coding* realizada neste estudo permitiu trabalhar tempos verbais através da linha do tempo desenhada (Figura 19) estabelecendo uma posição para Presente - Passado - Futuro. Nessa imagem, mostra-se uma atividade onde a aluna organiza suas ideias no tempo, em uma

construção visual em sua memória. Era necessário, naquele momento, escolher imagens que expressassem o que estavam lembrando, em seguida deveriam escrever uma frase sob a linha do tempo para acompanhar a figura.

Marcadores temporais (agora, ontem, sempre, amanhã etc.) eram introduzidos nas frases criadas por eles para acompanhar os verbos sublinhados. Assim, com o sistema de sublinhar com setas do *Shape Coding*, os alunos poderiam identificar quais palavras eram os verbos e o tempo verbal, quase que automaticamente, evitando o desgaste diante de verbos irregulares que não fornecem nenhuma pista para a produção de sentido, como, por exemplo, faço, ouço, rio, coube etc. Dessa forma, compreendiam, naqueles momentos de estudo, qual o tempo verbal utilizado nas orações e partiam para a interpretação e a compreensão do texto. É a prática de usar continuamente esses verbos de forma contextualizada que auxilia compreensão destes verbos por parte dos alunos.



Figura 19 - Imagem de aluna desenhando a linha do tempo
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como dito anteriormente, os alunos eram familiarizados com alguns verbos no infinitivo, mas a conjugação desse verbo, ou seja, a contextualização, acrescentando um pronome e o tempo verbal em uma frase fazia escapar o

significado das mãos dos alunos. Ao serem questionados ou, ao se depararem com o verbo em um livro desconheciam o sinal, ou seja, o significado. Ao escrever: “O aluno terá férias”, o termo “terá” não transmitia familiaridade alguma, ao apagar o “á” a maioria dos alunos fornecia o sinal correspondente de “ter” corretamente. A partir desse caso a pesquisadora destacou o estudo da morfologia dos termos verbais apontando seu radical. Então, passou a enfatizar a mudança nos sufixos dos verbos pela concordância pronominal iniciando pelo tempo presente do indicativo. Estavam estudando a forma das palavras.

É nesse momento que o uso das setas, elementos desenvolvidos por Ebbels (2007) para tornar possível a visualização de termos da gramática, na linha do tempo adaptada, auxiliou a compreensão. Ainda que tenham trabalhado primeiramente apenas o pronome “Eu” no presente do indicativo, com verbos mais conhecidos, um rio de novas palavras criava vida diante dos olhos dos alunos e, assim, muitas causavam estranhamento. O uso das setas remetendo ao tempo passado amenizavam a estranheza. Na atividade ilustrada na figura 20 o aluno primeiramente escolhia imagens que tinham verossimilhança com seu cotidiano ou planos para o futuro. Logo organizava as imagens na linha do tempo e escrevia sobre elas. Esta conexão com a sua realidade, sua rotina, ampliava a possibilidade de uso e compreensão dos significados das palavras.

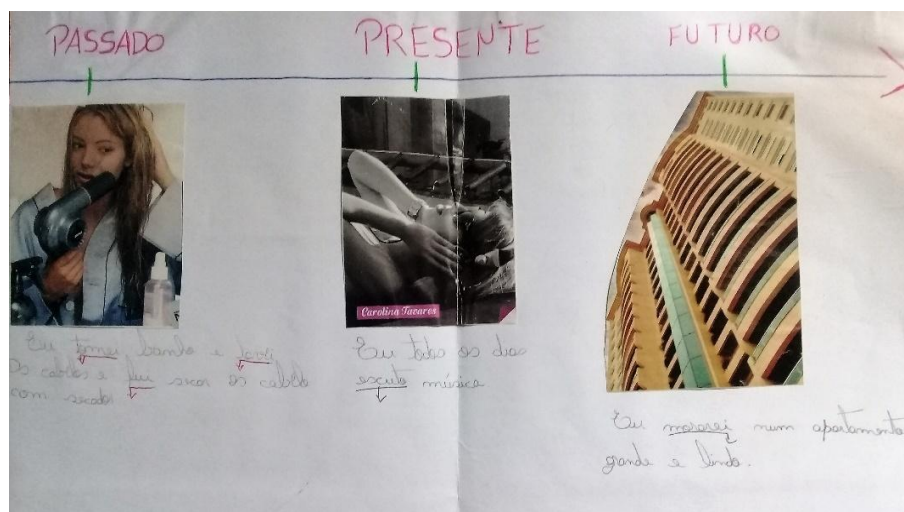


Figura 20 - Atividade com a linha do tempo e organização dos tempos verbais
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A soletração com alfabeto manual desses verbos teve suma importância no processo de ensino e aprendizagem. A estratégia está relacionada às estruturas de encadeamento citadas por Lebedeff (2017). Nesse caso, enfatizava o novo (no caso dos verbos regulares) mostrando a imagem previamente contextualizada e seu sinal. Ao compor a fala de alguém em primeira pessoa, como por exemplo: “Eu sinalizo”, após a contextualização, soletrava com alfabeto manual o radical com a mão direita e o sufixo com a mão esquerda, em seguida, dava o sinal. Da mesma forma, logo a professora escrevia o radical com uma cor e o sufixo com outra no quadro e na sequência, sinalizava-o novamente.

Algumas vezes nesse processo, os surdos ainda mencionavam que a soletração daquele sinal seria sua forma no infinitivo e mostravam a imagem que possuíam em mãos: EU-SINALIZAR. Então a professora abria um livro, previamente separado, e apresentava outras formas verbais semelhantes em primeira pessoa do presente do indicativo, também terminados pelo sufixo “o”: “Eu como”, “eu sento”. Foram momentos de silêncio surdo: “Eu não sabia”.

A professora pesquisadora observou que os alunos expostos ao estudo também chegaram à conclusão que podem aprender a gramática, ainda que continuem considerando-a muito difícil. Nessa etapa, estão cientes do que não sabem, pois alguns viviam em um não saber inconsciente. Em outra etapa, então, com mais confiança e fortalecimento, pode-se mostrar mais desse “mapa” a eles, mais variações desse caminho.

3.2.2 Fase Principal e fase de ação: Elaboração do projeto e procedimentos de produção de dados.

Durante o estudo exploratório, a professora reuniu algumas observações que foram muito úteis durante a elaboração do projeto e das atividades didáticas usadas na pesquisa. De acordo com Araújo (2013), sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. A ideia central de uma sequência didática, segundo a autora, é a didatização de um gênero cuja produção é processualmente elaborada. Araújo (2013), ainda salienta que o ensino de um gênero implica na

realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção.

Os dados para o presente estudo foram extraídos de atividades e exercícios de sequência didática que trabalhou o gênero narrativo. Além dos exercícios, foi solicitada aos alunos, uma produção escrita, que falasse de sua experiência pessoal (SANTOS, 2009).

A apresentação do sistema *Shape Coding* para os alunos na fase final foi a partir de análise de textos. Acredita-se que seja necessário, em um primeiro momento, trabalhar com os surdos as regularidades da língua nos textos, mostrando que é possível o aprendizado dessa gramática de Língua Portuguesa. A professora partiu do conhecido para o desconhecido, quando possível, relações formadas entre as palavras devido à sua semelhança de sentido. Nesse ponto mais uma vez, deparou-se com a realidade da necessidade de trabalhar a habilidade de memorização. Para o aprendizado de idiomas é comum falar sobre a necessidade de repetição e reforço em diferentes métodos.

Existe uma grande necessidade de trabalhar a memória linguística dos alunos através da frequência de uso. Segundo Langacker (1987), é preciso acumular na memória um conjunto de exemplos para formar uma generalização e esses exemplos não são necessariamente descartados.

No entanto, falar sobre repetição pode remeter nossa memória a determinadas práticas e modelos educacionais considerados equivocados, hoje em dia. Porém, há uma necessidade de encontrar equilíbrio na prática docente e refletir sobre o trabalho que é aprender uma segunda língua. Bybee (2010) ainda reavalia o papel da imitação e afirma que essa habilidade, juntamente a outras como a frequência de uso, contribui para o funcionamento das línguas. Biderman (1998), citada por Fernandes (2003) afirma que:

A partir de uma pesquisa levada a cabo sobre o ensino do Português lusitano como segunda língua, propôs a necessidade de se estabelecer um vocabulário fundamental para o ensino de Português do Brasil. Parte a autora do pressuposto de que as entradas lexicais são entradas de memória, nas quais os problemas de registro, armazenamento e recuperação de palavras na veiculação de mensagens, constituem um dos mais intrigantes desafios à memória. Para ela, a frequência do uso da palavra é uma das propriedades constitutivas dos itens lexicais que possibilitam a sua recuperação no acervo da memória. (BIDERMAN, 1998 apud FERNANDES, 2003, p. 128).

Com base nesse exemplo, pode-se refletir sobre a importância do cuidado com as escolhas lexicais para as atividades. A pesquisadora ainda acredita que essas escolhas devam ser realizadas no dia a dia em conjunto com o par linguístico Libras-Português, ou seja, professores bilíngues de Português e professores Surdos (bilíngues) de Libras executarem um planejamento que se complete com o objetivo de apoiar os alunos na construção de seu acervo lexical. O aluno, ao experienciar o mesmo léxico, em diferentes ambientes de sua escolarização, virá a apropriar-se dele.

Nesse tempo de experimentação com o *Shape Coding*, a professora procurou usar os mesmos verbos, repetidas vezes, em contextos diferentes a fim de que o aluno pudesse criar confiança para usá-los autonomamente. Certamente esse tipo de atividade leva a apropriação dos sufixos, pois inúmeras vezes, em momentos anteriores, podiam responder o tempo verbal, se passado ou presente, mesmo que não tivessem, ainda, em seu acervo linguístico, o significado do radical. Isso pode parecer uma grande desvantagem, mas não quando esse grupo só escrevia com verbos no infinitivo e não concebiam a ideia temporal dos textos: se eram fatos do passado ou um planejamento (futuro), por exemplo.

No desenvolvimento e aplicação de sequências didáticas, por sua vez, foi necessário dar sentido para verbos conjugados. A educadora buscou registrar em um diário de campo a aplicação das atividades de maneira narrativa. Neste diário registrou sucessos e insucessos dos alunos (e dela mesma) e observações sobre o processo de interlíngua de cada um dos alunos.

3.2.3 Fase de Avaliação: Procedimentos de análise de dados

A seguir, faz-se um relato e análise dos resultados da aplicação da sequência didática deste estudo através de duas sequências de atividades didáticas realizadas com quatro alunos do ensino fundamental. A análise e discussão do relato das atividades desenvolvidas (diário de campo) e das respostas dos alunos cotejadas com a teoria. Esse desenvolvimento metodológico assemelha-se a Mesquita (2008) e Salles e Viana (2010).

Os alunos que participaram da pesquisa aqui terão suas identidades mantidas em sigilo, sendo que seus nomes verdadeiros serão substituídos por nomes fictícios: Aline, Paulo, Claudio e Raquel. É importante salientar que os alunos já conheciam o sistema adaptado do *Shape Coding*, pois já haviam utilizado anteriormente, em outras práticas de sala de aula. Os resultados são uma decorrência das experiências visuais relatadas na fase exploratória.

Os alunos que participaram da pesquisa são surdos que não fazem uso da oralidade para o aprendizado de Língua Portuguesa. Esse fato é importante, pois alguns alunos surdos, ao conectar a ideia fonológica pela oralidade, demonstraram ser capazes de identificar o sistema de variação verbal, ou seja, a mudança ocorrida nos sufixos dos verbos, por este recurso. Por exemplo, pela fala da palavra “sento” e “senta”, relacionando com os pronomes Eu e Ela, respectivamente, podiam passar a usar a rota da consciência fonológica. Vale ressaltar que este “gatilho” de compreensão só ocorreu após o incentivo visual. Neste momento de aprendizagem havia muita surpresa por parte dos alunos e alguns, que por razões sociais, só oralizavam em casa, passaram a oralizar baixinho alguns destes verbos enquanto realizavam as atividades. Outros alunos relataram que percebiam essa diferença na oralidade de familiares ouvintes, mas antes da explicação eles desconheciam o porquê.

Diante de diferentes repercussões que o ensino pela perspectiva da compreensão pela visualidade trouxe às aulas de Língua Portuguesa, o foco escolhido para este experimento é o processo de ensino e aprendizagem dos tempos verbais do modo indicativo com a aplicação do *Shape Coding* como estratégia de ensino para Surdos que não utilizam o português falado. Especificamente foram observadas as construções com a primeira pessoa do singular e terceira, no Presente do indicativo e Pretérito perfeito do indicativo com maior ênfase na primeira conjugação e terceira conjugação. Os instrumentos escolhidos são atividades de língua escritas organizadas em sequências didáticas.

3.2.4 Movimento dos alunos

3.2.4.1 Primeiro movimento: aluna Aline

Movimento significa, no dicionário: ação de deslocar ou deslocar-se; de mover, de mudar, de ir de um lugar para outro. Nesse sentido, utiliza-se a palavra movimento por acreditar que a pesquisa-ação, que realiza uma intervenção, é um processo de deslocamento, tanto para o pesquisador como para os participantes. A pesquisadora, não é uma simples observadora, esperando passivamente pelos dados e, seus companheiros de processo, os participantes, não são meros fornecedores de dados. Eles são produzidos em conjunto, nos movimentos e deslocamentos deste processo de experimentação das línguas, no decurso de aplicação de sistema *Shape Coding*. A produção do conhecimento não é apática, pelo contrário, é puro movimento.

A aluna Aline, 14 anos, cursa o sétimo ano do ensino fundamental de escola de surdos bilíngue. Ela é portadora de surdez profunda bilateral e não é oralizada. Filha de pais ouvintes, ela tem irmão mais velho surdo com quem sinaliza diariamente e desenvolveu seus primeiros contatos visuais em casa.

Assim como os demais alunos, nos primeiros contatos com a aluna ALINE percebia-se que utilizava várias palavras para criar suas frases, porém dentre essas palavras, não separava o que era verbo ou substantivo, por exemplo. Ao trabalhar com verbos em textos, estes sempre apareciam contextualizados, por consequência, conjugados e para a aluna causavam estranheza. Para ela, os sentidos, os que conhecia, estavam relacionados a escrita dos verbos no infinitivo e, portanto, a leitura e compreensão dos textos era quase impossível. A atividade a seguir aconteceu após um período anterior, de aproximadamente um ano, de atividades com o *Shape Coding* onde ela podia observar os radicais e descobrir diferentes terminações para os verbos.

A atividade (Apêndice B) é constituída por um texto notícia em linguagem simples, em terceira pessoa e relata a construção de uma casa de garrafas pet. Em um primeiro momento a leitura em Libras foi realizada e, posteriormente, a professora e a aluna conversaram sobre as imagens presentes no texto.

Após a leitura do texto, agora realizada pela aluna em silêncio, ela deveria completar as frases do exercício 1 com a opção correta dentre três palavras. Para a frase: a) *Ela conseguiu_____ construir a casa com garrafas pets*. Tinha as opções *consegue-conseguiu-conseguir*. Ela ficou em dúvida entre as opções “consegue e conseguiu” eliminando a opção do infinitivo. Ao manifestar a dúvida, a professora pediu que lembrasse da Linha do tempo que costumavam trabalhar e desenhando-a no ar, pediu que refletisse sobre o tempo da realização da casa construída pela personagem. A resposta imediata foi “passado” e assim, em seguida, ela escolheu a resposta correta ‘*conseguiu*’.

É importante observar que os verbos conjugados, conforme os pronomes pessoais não estudados com sistematização, repetição e reforço, não foram guardados na memória da aluna ao mesmo alcance que os mais trabalhados. Imaginemos a memória como um espaço de compartimentos, assim, alguns destes compartimentos ficam mais ao alcance das mãos e outros mais distantes. Foi possível observar que conforme usaram ou deixaram de usar os vocábulos, com o tempo, o alcance muda. Ainda que nas práticas em sala de aula, em períodos anteriores, o sistema de setas do *Shape Coding* foi utilizado em todos os verbos dos diversos textos estudados, no experimento a aluna precisou fazer uma reflexão muito maior sobre a terceira pessoa do plural “eles”: “os *amigos d) doar_____ as garrafas*.” Ela acertou essa terminação do verbo, mas depois de pensar por um bom período de tempo. Por outro lado, a conjugação dos verbos de primeira e terceira pessoa do singular eram quase que automatizadas para ela, pois os mesmos foram trabalhados sistematicamente e repetidamente em outros momentos que antecederam essa atividade.

Acredita-se que as regras gramaticais devem ser estudadas separadamente, ou seja, a gramática deve ser apresentada mais recortada possível para os surdos. No entanto, realizar um recorte para estudo não significa apresentar a gramática descontextualizada, ela deve produzir um sentido no texto e ser apresentada aos poucos. Também, como foi dito anteriormente sobre o léxico, nada de listas de palavras sem contexto, seja de vocabulários ou, no caso, de pronomes pessoais e verbos conjugados. Os verbos de primeira e terceira pessoa do singular, por sua vez, foram aplicados gradualmente, com foco no uso contextualizado e repetido em diferentes circunstâncias de uso. Pela perspectiva dos efeitos positivos do uso na

aprendizagem, a memória visual não vai funcionar muito diferente da memória auditiva. Ao “ver” repetidamente as palavras, em uso, o Surdo irá apropriar-se da imagem fotográfica dela.

Bybee (2010) tem estudado principalmente as questões de repetição e frequência nas estruturas linguísticas, através das mudanças na linguagem. Todos esses efeitos têm se atrelado a mecanismos que acabam dando forma à gramática. Ao aprender estabelecemos padrões que formam um encadeamento. O encadeamento foi identificado pela referida autora como um processo, influenciando todos os sistemas cognitivos, baseados na organização geral da memória. O uso (e a repetição) desencadeia um encadeamento novo a cada momento de aprendizagem, ou seja, um item novo que é formado a partir da união de outras unidades da memória que, juntas, formam uma unidade maior.

A aluna ao estabelecer conexões na sua memória, na frase: f) *Ela sonh___ comprar um carro* e g) *comemor___* escolheu a terminação “a” para ambas, ainda que desconhecesse o significado da palavra “comemorar” naquele momento. Unidades ao alcance na sua memória deram acesso a uma unidade maior, a frase, como mostra a figura 21.

1) Leia o texto e complete as principais frases com:

consegue-conseguiu-conseguir usar-usou-usa ajuda-ajudou-ajudar
doaram-doa-doam morou-mora-morar sonhar-sonha-sonhou
comemoram-comemora-comemorar

a) Ela conseguiu construir a casa com garrafas pets. b) Ela não usou tijolos. c) O pai dela ajudou e o amigos

d) doou as garrafas.

e) Agora ela está muito feliz e mor na casa nova. f) Ela sonh comprar um carro e

g) comemor .

2) Agora sublinhe os verbos acima usando as setas para presente e passado:

Figura 21 - Atividade realizada pela aluna Aline
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na sequência da atividade era necessária a marcação escrita, conforme o *Shape Coding*. Este é um momento de verificação se realmente compreendeu. Muitas vezes o aluno acerta a resposta e não compreende de verdade e o professor não tem como saber disso. Sublinhando com as setas referentes ao passado e ao presente (Exercício 2 do Apêndice B) seria mais difícil ocultar mal-entendidos na compreensão.

A questão visual permeia toda a atividade. Ao marcar o presente, faz-se necessário passar a seta vertical bem no centro da palavra, pois esta marcação está relacionada ao sinal de “Presente” em Libras. A aluna colocou a seta para o lado em duas palavras. Então a professora fez o sinal de presente para o lado também. Ela corrigiu rindo e disse, não pode, porque é presente.

No texto seria fácil passar despercebido o fato de que a aluna não conhecia o sentido da palavra “doar”, podia compreender a ideia geral pelo contexto. No exercício 3, a professora/pesquisadora perguntou quantas garrafas a personagem “usou”. Ela respondeu o número de garrafas que dizia que os amigos da personagem doaram a ela, 2.700. Então você acha que ela usou tudo o que ganhou? – insistiu a professora. Ela não compreendeu essa pergunta, pois pensava que fosse o mesmo significado (doar e usar). Pediu que lesse novamente e ela afirmou que o texto dizia que usou 2.700. Assim, abriram a discussão sobre o significado de doar e ela pode responder. Primeiro achava que tinha usado mais de mil. Depois pensou que não, que havia usado tudo o que lhe haviam doado.

O exercício número 4, último desta sequência pediu que a aluna organizasse as imagens recebidas colocando em ordem e construísse frases que mostrassem como os fatos aconteceram em ordem cronológica. A aluna fez associações todo o tempo para escrever no pretérito perfeito as frases solicitadas no exercício e ao necessitar do pretérito perfeito de “ter”, disse a professora que não tinha noção de como escrevê-lo. O verbo ter é um verbo extremamente irregular. Quando conjugado, apresenta diversas alterações no radical e nas terminações. Apresenta vários radicais distintos: eu tenho, eu tinha, eu tive, eu terei, por exemplo. Neste momento, ela pediu que a aluna observasse quatro opções que escreveu em um papel: ter, tenho, tinha e teve. Rapidamente escolheu a opção *teve* para a construção da frase que queria: “*Ele teve uma ideia*”, pois usou das estruturas

linguísticas conhecidas, para partir para uma desconhecida (ou pouco vista, não estava ao alcance na memória) para desencadear na resposta.

Na sequência das construções de frases a aluna perguntou sobre um termo e a professora aconselhou-a a buscar no próprio exercício anterior, nos sufixos que ela já havia usado em alguns verbos. A docente sinalizou que os radicais dos verbos vão mudar, porque são os significados, mas nos grupos de verbos regulares vão seguir o mesmo modelo de conjugação, sufixos iguais. Assim ela continuou fazendo associações e completou as atividades.

Apenas no momento de usar o verbo *morar* ela hesitou e comentou que estava em dúvida se usava o verbo no passado ou no presente. A professora comentou que os dois estariam certos se imaginasse que o personagem *ainda* “mora” na casa. Ela disse que era isso mesmo. Este fato é interessante, pois revela a clareza que a aluna tem, agora, ao escrever as conjugações verbais contemplando a linha do tempo imaginária estabelecida e, a partir dela, é capaz de organizar ideias e fazer escolhas lexicais.

3.2.4.2 Primeiro movimento: aluno Paulo

O aluno Paulo, 35 anos, cursa o sétimo ano do ensino fundamental de escola de surdos bilíngue. Ele é portador de surdez bilateral profunda e não é oralizado. Filho de pais ouvintes, primeiros contatos com Língua de Sinais na escola de surdos. O aluno apresenta paralisia cerebral com função intelectual normal e apresenta dificuldades em movimentos precisos como escrever; ele é esforçado e apresenta uma escrita legível.

O aluno teve contato com o sistema *Shape Coding* através da visualização da linha do tempo, de exercícios com textos no pretérito perfeito e atividades de reconhecimento da estrutura verbal, ou seja, uso das setas para presente ou passado. Por um período de tempo de aproximadamente oito semanas, anteriores a este experimento, o aluno não participou das aulas. Esta lacuna suscitou um adiamento na produção de encadeamentos de ideias e fixações das formas conjugadas dos verbos. Mesmo assim, o aluno obteve uma boa percepção visual do

processo de variação temporal, quanto o porquê de as formas conjugadas serem como são e armazenou uma boa quantidade de vocábulos.

A atividade é a mesma da aluna Aline (Exercício 1 do Apêndice B) e foi aplicada separadamente. Em um primeiro momento a leitura em Libras foi realizada e após conversaram sobre as imagens presentes (ver sob o texto). Após a leitura ele passou a completar as frases com a opção correta.

Somente quando a professora iniciou com exemplos o aluno passou a preencher com respostas. Na primeira frase a completar o aluno buscou a palavra semelhante no texto e, ao encontrá-la, preencheu no espaço indicado. a) *Ela conseguiu_____ construir a casa com garrafas pets.* É importante registrar que como o texto foi lido em Libras pela professora, primeiramente, o aluno conhecia o contexto, mas não todos os termos. Portanto, é importante ir verificando a compreensão, nesse caso, ele desconhecia o termo “conseguir”. Ao questionar a escrita do sinal, ele respondeu “vencer”, termo mais próximo para o aluno. Vale lembrar que em Libras o sinal para ‘vencer e conseguir’ é exatamente o mesmo, por isso, o aluno respondeu a grafia de “vencer” e não “conseguir”.

Sobre a continuação com as frases b) *Ela não us___ tijolos.* c) *O pai dela ajud___* o aluno preencheu a segunda apenas quando a professora ajudou com a primeira. A reação dele era de espera total, pois a professora havia pedido que não ficassem tentando uma resposta com ela, porque anteriormente costumavam perguntar todas as alternativas, até a professora (atual e de anos anteriores) dizer não a todas as alternativas erradas e encontrarem, por consequência, a resposta certa. A colaboração da professora foi em perguntar sobre o verbo na sua forma infinitiva, perguntou se podia entrar ali. Respondeu que não e confirmou: “Agora o final da palavra vai mudar”.

Existe um momento no trajeto da interlíngua (trajeto da língua materna em direção à língua alvo) que o aprendiz sabe que não sabe a segunda língua. Neste momento, percebe-se um avanço de aparência tênue, porém significativo para o processo, pois esse aluno já sabe que o verbo não pode permanecer no infinitivo na frase. Sobre a frase “e os amigos d) *doar_____ as garrafas*”, também houve intervenção da professora para que não ficassem em branco, pois ela acredita que toda a oportunidade deve ser utilizada para resgatar comparações na memória. Ao

sinalizar a linha do tempo (Figura 22), mostrou que o lugar de *doam* seria o centro (referente ao presente) e *doaram* o passado.

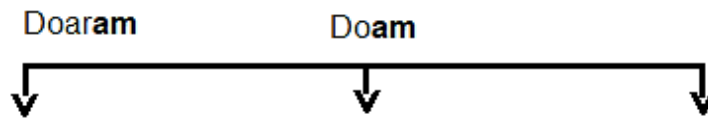


Figura 22 - Linha do tempo com o verbo *Doar*
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na sequência da atividade a sentença necessitava de três respostas no presente: e) *Agora ela está muito feliz e mor___ na casa nova.* f) *Ela sonh___ comprar um carro e g) comemor___.* O aluno perguntou se seria o “a” para a alternativa ‘e’. A professora respondeu que sim. Para as alternativas seguintes perguntou se era ainda o “agora” e, novamente, respondeu que sim, então ele continuou colocando o sufixo “a” realizando a associação necessária corretamente. Ao fazer uso das setas para marcar o presente e o passado nessas sentenças o aluno não apresentou dúvidas.

O exercício 4 necessitava que o aluno demonstrasse uma boa organização temporal de ordem cronológica. Ele recebeu imagens que deveria recortar e reorganizar criando uma narrativa. Alguns alunos revelam dificuldades que são manifestadas nesse tipo de exercício. O aluno Paulo organizou as imagens perfeitamente na sequência e sinalizou narrando a ordem de *trabalho da construção da casa*.

A escrita de sua narrativa para o português ocorreu com ajuda parcial. É importante registrar a confusão entre o sinal de casa e morar. Na atividade o aluno precisava compreender o significado do verbo, mas em Libras é o mesmo sinal para ambos, verbo e substantivo: *casa* e *morar*. Após as explicações necessárias, o aluno demonstrou (Figura 23) que podia associar as palavras (verbos no infinitivo) às imagens. Neste momento a imagem proporcionou o conforto necessário para prosseguir com a atividade. Como mencionado anteriormente, a força de um exemplo não é a mesma força exercida pela presença de uma imagem em sala de aula ou de um objeto.



Figura 23 - Atividade realizada pelo aluno Paulo
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Este aluno, especificamente, sempre esperava pela professora, alegando não saber como prosseguir com a atividade, ou seja, após associar as imagens, disse não saber escrever frases de maneira nenhuma. Neste momento, é necessária muita paciência, pois um momento de aprendizagem não pode ser desperdiçado.

Sabe-se que por muito tempo barreiras culturais impediam os surdos de gostar da Língua Portuguesa. Surdos adultos que viveram épocas onde a Libras era negligenciada ou até proibida na escola e sociedade, revelam um desgosto pelas aulas de Português. O enorme distanciamento cultural e sentimental entre estes alunos e seus professores foi transposto para o Português escrito durante suas vidas inteiras.

Franco (2013), citando Shumann (1978), esclarece que todo o sujeito que passa a aprender uma língua estrangeira terá este processo facilitado se houver uma integração psicológica e social do aprendiz com o grupo da língua alvo. No caso dos surdos, o estrangeiro, o desconhecido é o Português:

Existem dois tipos de aculturação. No primeiro tipo, o aprendiz está socialmente integrado com o grupo da língua alvo, estando aberto psicologicamente a esse grupo e, assim, absorve o insumo. No segundo tipo de aculturação, além de reunir todas as características do primeiro, o aprendiz deseja pertencer à comunidade de falantes da língua alvo, adotando seus estilos de vida e valores. Os dois tipos são suficientes para a Aquisição de Segunda Língua, em que os contatos social e psicológico são elementos fundamentais para a aculturação. Vale destacar que não importa qual método de ensino seja adotado; em algum momento do processo de aprendizagem, os resultados não serão satisfatórios porque a aprendizagem de línguas não é uma questão de método, mas de aculturação. (SHUMANN, 1978 apud FRANCO, 2013, p. 127).

Hoje, a compreensão da Experiência Visual, as discussões sobre a Pedagogia Surda ou Pedagogia Visual bem como a presença da Libras na escola pode provocar uma aproximação cultural que vai quebrando estas barreiras sociais, culturais e emocionais. O letramento é cultural, o sujeito recebe-o no cotidiano desde a infância e a partir deste ponto de vista pode-se encontrar o porquê de crianças surdas, como o aluno Paulo, terem em sua produção linguística traços desta falta. Normalmente essas crianças são desprovidas desse contato com o mundo necessário para o desenvolvimento social por ausência de comunicação na sua língua materna, Libras, quando pequenos, e o Português assume uma posição hegemônica em suas vidas resultando em traumas e aversão.

Para prosseguir com a atividade a professora pediu que Paulo sinalizasse cada frase novamente e escrevesse separadamente cada uma. O aluno escreveu a primeira frase sem problemas. Para a conjugação de *ter* para *teve* o aluno recebeu a ajuda da mesma, que ofereceu opções como anteriormente havia feito com a aluna Aline e ele escolheu a opção correta por eliminatória, ou seja, conhecia: *ter*, *tenho*, *tinha* e *teve* ele desconhecia. Prontamente escolheu a opção *teve* para a construção da frase que queria: “*Ele teve uma ideia*”.

Após a frase número um estar pronta a atividade continuou com mais desembaraço e coragem. A frase de número dois foi escrita perfeitamente e na frase de número três a professora indicou para associar com *conseguir*, observando o sufixo *i*. Ela observou, posteriormente, que o aluno escreveu a grafia errada da palavra *construiu* na figura 23, mas na datilologia (uso do alfabeto manual) soletrou corretamente, pois estava olhando para a palavra *conseguiu* do exercício anterior. Ao soletrar a professora lhe deu os parabéns. Aqui é possível perceber o desafio da troca de códigos na mente do estudante surdo. As frases quatro e cinco foram escritas corretamente seguindo a mesma prática de fazer associações.

3.2.4.3 Primeiro movimento: aluno Cláudio

O aluno Cláudio, 16 anos, cursa o nono ano do ensino fundamental de escola de surdos bilíngue. Ele é portador de surdez bilateral profunda e não é oralizado. Filho de pais ouvintes e primeiros contatos com a língua de sinais ao ingressar na escola de surdos.

O aluno passou a resolver as questões, após a leitura do texto em Libras com a professora, não pelo caminho indicado de escolher entre as três opções sem olhar o texto. Quando ela percebeu, ele estava extraindo as respostas do texto: *conseguiu*, *ajuda* e *doaram*. Ele foi muito rápido e ela pediu para que ele olhasse as opções no exercício e tentasse usar a memória. Ele olhou para a professora e perguntou se estaria certo ou errado. Ela respondeu que estava certo. O aluno mostrou que faltava a alternativa b) *Ela não _____ tijolos*. A docente pediu, mais uma vez, que não usasse o texto agora, e sim, procurasse “dentro de sua cabeça” (foi justamente o que ela sinalizou) e, assim, ele escolheu a opção correta *usou*.

A resolução destas questões foi surpreendentemente rápida e demonstra uma técnica antiga: copiar partes semelhantes do texto e encaixar nas respostas e logo perguntar ao professor se está certo. Alguns surdos ainda perguntam: Sim ou não? Muitas vezes o fato de não compreenderem o que estão fazendo passa despercebido.

A professora/pesquisadora voltou, então, a uma palavra como fez anteriormente com outros alunos. Questionou se o aluno conhecia o significado da palavra *doaram*. Ele não soube explicar. Depois de conversarem e esclarecerem o significado seguiram com a atividade. Houve aprendizado aqui, mas a atenção da professora é essencial para não deixar escapar momentos de uso de vocábulos em contexto. Ao usar uma palavra o aluno está mais perto de agregar a mesma ao seu léxico pessoal.

Quanto as alternativas: e) *Agora ela está muito feliz e mor_____ na casa nova*. f) *Ela sonh_____ comprar um carro* e g) *comemor_____*, o aluno perguntou se seria passado. Nesse momento, a professora percebeu que ele queria terminar logo com a atividade e extrair dela algumas pistas seria uma maneira de abreviar o caminho. Então, ocorreu-lhe de sinalizar a linha do tempo e colocar a palavra ‘*agora*’, que soletrou manualmente, (*e que está na alternativa como uma dica*) no passado e questiona-lo. Ele disse rapidamente que não e afirmou que *agora* nos remete ao presente. Ao reconhecer o presente o aluno colocou o “a” em todas as opções corretamente. Ao sublinhar os verbos do presente ele usou as setas corretamente (Figura 24). Inclusive ao copiar erroneamente texto a alternativa c sublinhou corretamente, pois sabe, hoje, que se o verbo regular termina em a, nesse caso, será no tempo presente.

1) Leia o texto e complete as principais frases com:

consegue-conseguiu-conseguir usar-usou-usa ajuda-ajudou-ajudar
doaram-dóam-doam morou-mora-morar sonhar-sonha-sonhou
comemoram-comemora-comemorar

a) Ela conseguiu construir a casa com garrafas pets. b) Ela não usou tijolos. c) O pai dela ajuda e o amigo d) doaram as garrafas.
e) Agora ela está muito feliz e mora na casa nova. f) Ela sonha comprar um carro e
g) comemora .

2) Agora sublinhe os verbos acima usando as setas para presente e passado:

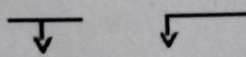


Figura 24 - Atividade do aluno Cláudio
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na sequência da atividade, no exercício 4, o aluno organizou as imagens colocando-as em ordem lógica. Teve dúvidas quanto ao significado das palavras *pintar*, *construir*, *paredes*, *morar* e *ideia*. Ele conhecia os verbos *trabalhar* e *ter*. Depois de esclarecer o sentido das palavras com o auxílio das imagens a professora perguntou se ele nunca tinha visto tais palavras escritas. Disse que sim, mas que havia esquecido. Como referenciado, anteriormente, por Taveira (2014) e Fernandes (2006) quanto a maneira que os surdos aprendem as palavras, seria visualmente, ou seja, como se a cada contato com um vocábulo, tirassem uma fotografia da palavra. Eles tentam gravar seu desenho, sua forma, memorizar a sequência ortográfica delas. Por isso, é muito comum os surdos dizerem que desconhecem uma palavra ou que nunca viram uma palavra corriqueira, pois, se não a veem bem, em diversos contextos de uso, não vão conseguir conservar o item lexical na memória.

A ideia de escrever frases, como muitas vezes ocorre, parece bem assustadora para o aluno no princípio da atividade. A professora conduziu o aluno a pensar em Libras para lembrá-lo que já está tudo organizado na sua mente. Terminando de colar as imagens na sequência ele construiu uma narrativa em Libras bem mais extensa que as frases que viria a escrever. Para começar, a professora pediu que pensasse quem seria o personagem principal, respondeu que o homem. Perguntou qual seria o pronome, respondeu que seria o pronome *ele*.

Novamente para o verbo *ter* a docente precisou dar as opções: *ter*, *tenho*, *tinha* e *teve* ele desconhecia, então escolheu o termo desconhecido.

Para a frase *b)* o aluno escreveu *Ele trabalhou* sem dificuldades. Para a escrita de uma frase com *construir paredes* o aluno parou indeciso, olhando para a professora, meneou a cabeça. Ela pediu atenção e sinalizou como se tivesse um quadro diante dela. De um lado fez o sinal de *conseguir* e abaixo dele o sinal de *construir*. Ao lado de cada sinal, escreveu com o alfabeto manual as palavras *conseguir* e *construir*. Logo pediu atenção para a igualdade do sufixo *ir* e perguntou como seria a escrita no passado. Ele escreveu *iu* em alfabeto manual e completou a frase escrevendo na folha em Português: *Ele construiu paredes* (Figura 25). Para as frases “*d*” e “*e*” o aluno apresentou facilidade.

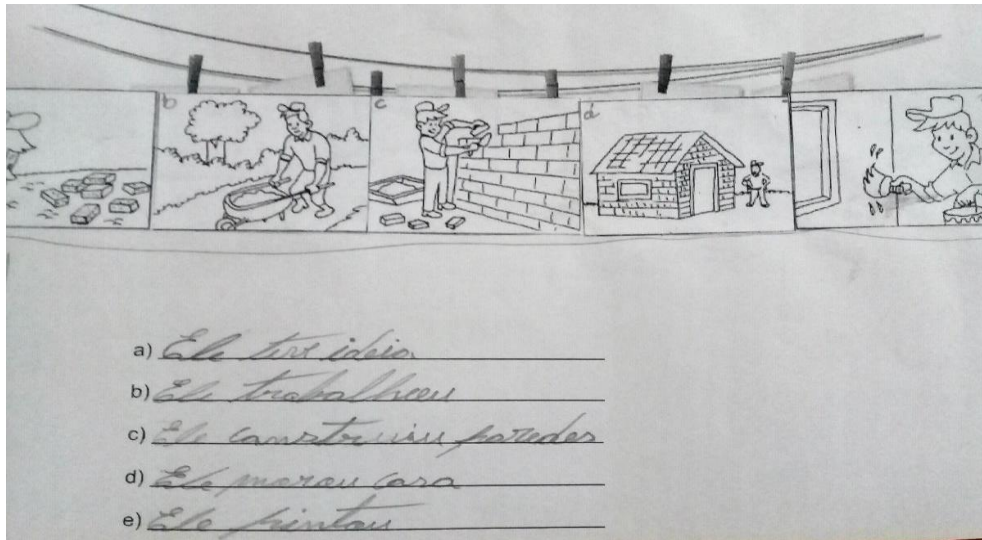


Figura 25 - Atividade com o aluno Cláudio
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

3.2.4.4 Primeiro movimento: aluna Raquel

A aluna Raquel, 19 anos, cursa o sétimo ano do ensino fundamental de escola de surdos bilíngue. Ela é portadora de surdez bilateral profunda e não é oralizada. Filha de pais ouvintes, primeiros contatos com a língua de sinais ao ingressar na escola de surdos. Os pais não usam a Libras, apenas sinais básicos.

Anteriormente, a aluna possuía fortes traços de transcrição da Libras em sua escrita, pois usava abundantemente os verbos no infinitivo. Diante das atividades ela demonstrou bastante desenvoltura para resolver as questões, porém está em um processo, ou seja, ainda não busca usar estas estruturas na sua escrita mais livre. A postura da aluna foi de não deixar nada errado, pois ao escrever, necessitava de confirmação se estava certo ou errado a cada momento e encarou a atividade como uma prova, como se estivesse sendo avaliada, ainda que soubesse que não estava.

A postura da pesquisadora foi de aproveitar o momento para gerar aprendizado. Acredita que para a aluna foi um momento estressante e que para ela há uma diferença quando é uma atividade no caderno ou uma folha para entregar. Nas três primeiras questões ela usou verbos no infinitivo e quando perguntou se estava certa, a professora/pesquisadora pediu que observasse mais e com calma. Apagando, começou a observar mais e fez escolhas corretas. Sobre este momento onde muitas vezes os alunos demonstram ansiedade Grosjean (1994) ajuda a refletir:

Pouco se sabe sobre as línguas usadas pelos bilíngues em suas atividades mentais, ou como eles reagem quando estão sob pressão ou numa situação de emoção. Parece que muitas das operações mentais são, de fato, específicas a uma das línguas. Assim, os bilíngues geralmente contam e rezam na língua em que aprenderam essas funções. Pensar e sonhar também parecem ser comportamentos específicos à língua e dependem das pessoas, da situação e do tópico nos quais estão envolvidos. Quando cansados, nervosos, ansiosos, os bilíngues geralmente farão uso da língua materna ou de qualquer outra língua na qual normalmente expressam suas emoções. O estresse talvez deva causar maior interferência, como problemas em encontrar as palavras apropriadas e interrupções involuntárias. Além disso, há relatos de que os bilíngues gostariam que os monolíngues mais próximos a eles (cônjuge, colegas e amigos) também fossem bilíngues. (GROSJEAN, 1994, p. 174).

Continuando a atividade a aluna escreveu em cima das setas referentes aos tempos presente e passado (Figura 26), como que estava se situando visualmente. Ao avançar na atividade foi acalmando-se e organizando-se. A organização das imagens foi perfeita e quando a professora pediu para mostrar quais vocábulos combinavam com quais imagens ela preferiu escrever (Figura 27).

1) Leia o texto e complete as principais frases com:

consegue-conseguiu-conseguir usar-usou-usa ajuda-ajudou-ajudar
doaram-doa-doam morou-mora-morar sonhar-sonha-sonhou
comemoram-comemora-comemorar

Ela conseguiu construir a casa com garrafas pets. Ela não usou tijolos. O pai dela ajudou e o amigos doaram as garrafas.

Agora ela está muito feliz e mora na casa nova. Ela sonha comprar um carro e comemora.

2) Agora sublinhe os verbos acima usando as setas

Figura 26 - Atividade da aluna Raquel
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

5)

1. O menino ~~teve~~ as ideias e teve uma ideia.
2. Ele ~~trabalhou~~ com o pai e com os amigos.
3. Ele ~~construiu~~ as paredes.
4. O pai ~~pintou~~ a casa.
5. Ele ~~morou~~ na casa.

Figura 27 - Atividade da aluna Raquel
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim como os outros alunos a professora precisou dar as opções para escrever *teve*. Para as frases 2, 4 e 5 a aluna escreveu os verbos com o sufixo *ou* corretamente, mas para a frase 3 a docente repetiu a explicação para a escrita de uma frase com *construir paredes*, pediu a atenção dela e fez o sinal de *conseguir* e abaixo dele o sinal de *construir*. Ao lado de cada sinal, escreveu com o alfabeto manual as palavras *conseguir* e *construir*. Em seguida conversaram sobre o sufixo *ir* e como seria a escrita no passado. A menina escreveu *iu* na palavra (escrevendo na folha sem fazer manualmente em Libras): *Ele construiu as paredes*.

Na atividade subsequente a pesquisadora buscou relatar o quanto os alunos trouxeram as noções estudadas para a sua escrita. Sendo assim, tentou interferir o menos possível na escrita dos alunos orientando-os a refletir sobre a questão temporal e como se representa a diferença de presente, passado e futuro dos verbos. Observou os intervenientes na aprendizagem dos alunos surdos a fim de perceber a presença ou ausência de autonomia em sua jornada de produção escrita.

3.2.4.5 Segundo movimento: aluna Aline

Para dar início a atividade, aplicada individualmente, professora e aluno conversaram sobre cada uma das idades que corresponderiam as faixas etárias especificadas no exercício de número 1, da atividade 2, Apêndice C (Figura 28). Para organizar a linha do tempo a aluna deveria colocar em ordem as palavras: *Vida adulta, nascimento, velhice, adolescência, infância* e escrevê-las sobre a linha desenhada. O objetivo do exercício 1 era de fornecer elementos linguísticos para o exercício 2, escrita de sua história de vida, e exercitar a noção temporal necessária para desenvolver um texto em ordem cronológica.

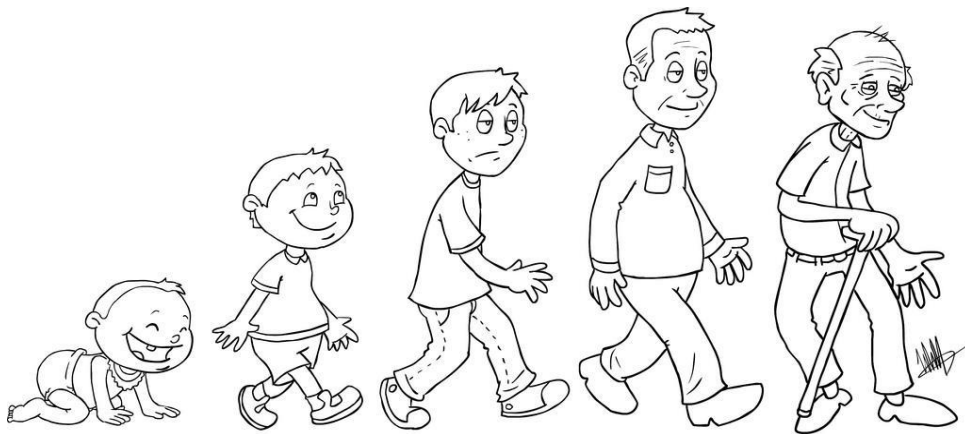


Figura 28 - Imagem usada para representar as faixas etárias
 Fonte: Google/Picssr, disponível em <<https://goo.gl/Cga2ME>>.

No exercício 2, a aluna foi incentivada a escrever sua história de vida utilizando o vocabulário explorado no exercício 1. Para isso, alguns elementos foram primeiramente explorados em Libras para que a aluna pudesse embasar-se:

- a) Data e local de nascimento;
- b) Acontecimentos da infância;
- c) Acontecimentos da adolescência;
- d) Acontecimentos atuais;
- e) O que quer para o futuro.

Para a realização da tarefa foram colocadas apenas 7 linhas. A aluna questionou o quanto precisava escrever, a professora disse-lhe que seria livre. A aluna apresentou, então, quatro frases utilizando passado e presente e três verbos, adequadamente aplicados. Não houve escrita de verbos no futuro, mas apresentou noção temporal e compreensão da noção cronológica que lhe foi pedida ao escrever a frase: *Eu futuro aposentar*, como mostra a figura 29.

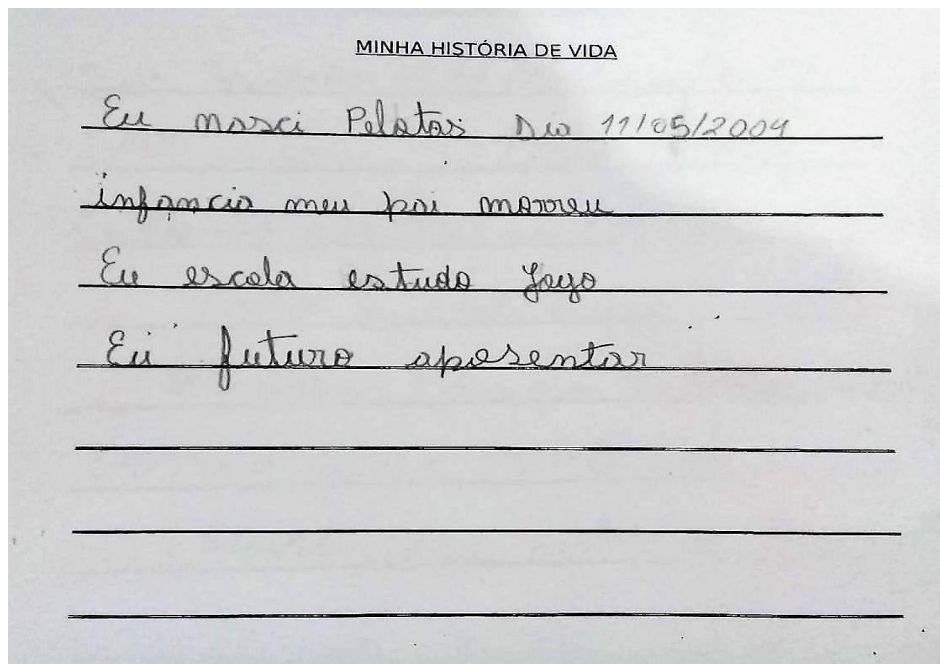


Figura 29 - Atividade da aluna Aline
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme Leffa e Irala (2014, p. 33), “O enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para a outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno.” Com esta reflexão acredita-se na possibilidade de que o texto da aluna poderia ter sido ampliado se, primeiramente, ela tivesse relatado suas intenções de escrita em Libras, como de costume, mas neste dia especificamente ela não o fez.

3.2.4.6 Segundo movimento: aluno Paulo

Professora e aluno conversaram sobre cada uma das idades que corresponderiam as faixas etárias especificadas no exercício de número um. Como anteriormente, a conversa era sobre as imagens da figura 28 e assim o aluno compreendeu como deveria proceder no exercício. Ao tentar colocar em ordem as palavras percebeu que o aluno tinha dúvidas em relação ao significado de todas elas. Após organizarem as faixas etárias que mais combinavam com: *Vida adulta, nascimento, velhice, adolescência, infância*, escrevendo-as abaixo de cada palavra, pediu ao aluno que organizasse a linha do tempo. Seguindo a ordem numérica que se formou, a escrita foi tranquila para ele.

Após sinalizarem as indicações do exercício 2, em Apêndice C, o aluno começou a escrever o seu texto: *Minha história de vida*. Ele mostrou para a professora, algumas vezes, o que ia produzindo e ela pediu que conversassem depois sobre erros e acertos.

O aluno Paulo quase não apresentou flexão verbal em sua escrita ainda que durante as aulas apresentasse boa participação nos exercícios com verbos. Ele preencheu as sete linhas escrevendo apenas dois verbos. Usou corretamente os verbos conjugados: *é* e *amo*, como pode ser observado na figura 30.

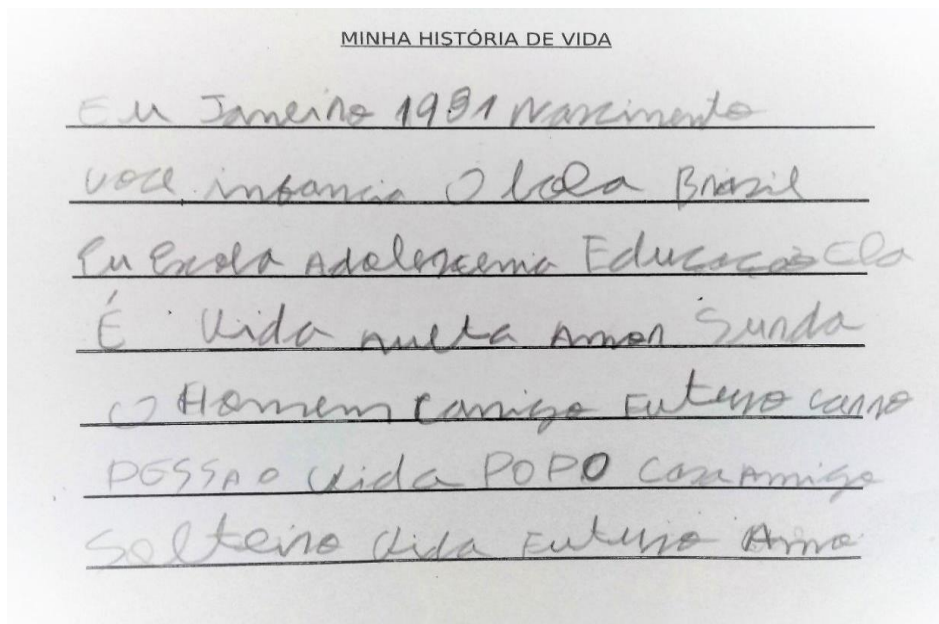


Figura 30 - Atividade do aluno Paulo
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim como afirma Santos (2009), observa-se uma lógica na escrita surda como parte de um processo de aprendizagem. As dificuldades na escrita variam muito de aluno para aluno. Os alunos vão aos poucos evidenciar mais consistência gramatical do Português para fazer a transferência de código.

Assim, observa-se a existência de marcas da LIBRAS bem como de uma interlíngua na escrita inicial de surdos. Apesar dessas “marcas”, é preciso ressaltar que os textos apresentam coerência e que são produzidos perfeitamente em LIBRAS pelos alunos. Assim, observa-se que, embora os surdos apresentem dificuldades na tradução/interpretação da LIBRAS para o sistema escrito do português, podem dominar perfeitamente a L1. (SANTOS, 2009, p. 193).

A ausência de conectores deixou o texto com características peculiares da interlíngua surda. Se sinalizarmos as palavras, pensando nas expressões faciais necessárias, retirando os artigos que demonstram o esforço do aluno para usar elementos do Português, é possível compreender o texto. A mistura entre os dois códigos é natural no processo de escrita dos surdos e as informações se misturam: o aluno ordena suas ideias em sinais na mente e usa dos elementos que disponibiliza em sua memória para escrever. Assim, de acordo com Finau (2014):

Há cristalizações em alguns usos linguísticos, nos textos de alunos surdos, que podem ser decorrentes da não percepção das relações entre Língua Portuguesa e sua modalidade escrita e Libras e sua modalidade escrita e a própria escrita como simbolismo de primeira ordem, o que leva à produção de sistema de interlíngua. Os alunos surdos são mergulhados no universo da língua escrita, por meio de sistematização, sem vivência natural com essa modalidade. Desse modo, considerando que a maioria dos surdos não possui contato ou apresenta dificuldades em relação ao português oral, a base para o aprendizado do português escrito é a Língua de Sinais e os dois sistemas ficam “misturados”. (FINAU, 2014, p. 940).

3.2.4.7 Segundo movimento: aluna Raquel

Em um primeiro momento a professora perguntou para a aluna, mostrando a imagem das diferentes faixas etárias, em qual ela se situava. Ela teve dúvidas e mostrou o adolescente. Este fato é interessante, porque, após a colocação das idades, ela se surpreendeu, pois, sua faixa etária seria correspondente a vida adulta (19 anos). Mais tarde ela situou esta ideia em sua redação.

Ambas conversaram então, sobre cada uma das idades que corresponderiam as faixas etárias especificadas no exercício de número um, como anteriormente. Então ela organizou as palavras na linha do tempo: *Vida adulta, nascimento, velhice, adolescência, infância* e desconhecia as palavras *adulta* e *velhice*. A aluna preencheu um pouco mais de 4 linhas e usou três verbos, dois corretamente: *fui* e *estou*. O verbo *fui* estava relacionada a infância, uso correto na ordem cronológica e o *estou* relacionado a adolescência, como ela se identifica como adolescente, foi um uso correto também (Figura 31).

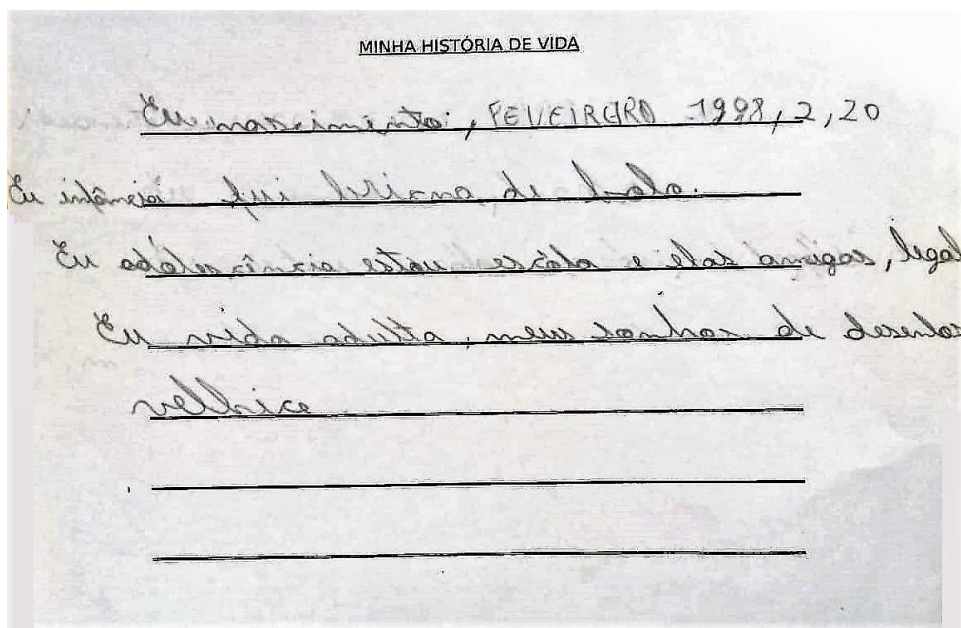


Figura 31 - Atividade da aluna Raquel
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foi dito anteriormente à aluna que usasse as palavras da faixa etária e os verbos como tinham estudado e, os pronomes. Percebe-se uma escrita com menos verbos no infinitivo e com uma boa influência da Libras no sentido que expressou seu pensamento em sinais na escrita. A aluna foi sucinta. Na última frase desejava dizer *que na vida adulta seguiria desenhando e sonhando até a velhice*, (foi informado em Libras). Com esta frase percebe-se a noção temporal esclarecida da aluna. Esse fato foi muito importante para construir uma noção da flexão verbal e sua importância para a escrita. Ela escreveu: *“Eu vida adulta, meus sonhos de desenhos velhice.”* Vale ressaltar *que* sem a construção de conhecimento através da

Língua materna o aluno não consegue expressar-se em uma segunda língua. Sobre esta participação positiva da Libras na escrita dos surdos Finau (2014) esclarece:

É possível afirmar que há, nos textos produzidos pelos alunos, uma interferência positiva da Libras no aprendizado da escrita da Língua Portuguesa, porque, pela análise das categorias tempo e aspecto, o que se nota, nessas narrativas, são marcações dadas pelo conhecimento da língua de sinais. Quer dizer que se há nesses textos uma estrutura temporal para a narrativa, isso se deve ao conhecimento que o aluno tem de como se faz isso em Libras. (FINAU, 2014, p. 940).

Assim, ainda que não realizou a escrita de *“até a velhice”* ou *“desenharei até a velhice”* houve na escrita da aluna um aspecto promissor: um movimento em direção a continuidade da linha temporal proposta (da infância a velhice). De tal modo, há uma nova produção de sentido, um significante deslocamento na sua jornada entre a L1 e L2.

4 Algumas considerações finais

O tema central desse trabalho foi a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por surdos, mais especificamente, o processo de ensino e aprendizagem da variação verbal por surdos considerando o ensino de Português como segunda língua no que diz respeito a aplicação da ferramenta *Shape Coding*. Discutir esse processo, analisar o uso do sistema *Shape Coding* no contexto de aprendizagem de língua portuguesa por surdos e refletir sobre atividades visuais que surgiram no processo de adaptação e prática dessa ferramenta, permitiu à pesquisadora verificar a viabilidade do sistema e suas possibilidades de aprendizagem.

A pesquisa reafirmou que o tempo verbal é crucial para que o aluno surdo desenvolva a leitura. Todos os elementos da gramática são igualmente importantes, mas a professora/pesquisadora fez um recorte e escolheu a variação temporal por ser uma lacuna enorme na escrita do grupo que se aproximou. Com o estudo da morfologia dos termos verbais e apontando seu radical, pode mostrar pausadamente como se formam os verbos aos alunos. Assim como, pela ênfase na mudança dos sufixos dos verbos, os alunos puderam entender o motivo das mudanças nesses e assim iniciar um processo de decodificação dos verbos nos textos.

O uso do sistema *Shape Coding* com enfoque na noção temporal dada pela linha do tempo adaptada e as marcações individuais em cada verbo, foi eficaz na melhoria do desempenho dos quatro participantes em níveis diferentes. Neste estudo, o sistema foi particularmente eficaz no caso da aluna Aline, pois a aluna demonstrou pensar antes de escrever, ou seja, compreendeu a noção temporal e alguma noção pronominal. Era esperado que o aluno Paulo usasse mais verbos em suas sentenças, mas demonstrou boa disposição para escrever e escolher “*amo*” invés de “*amar*”, ainda que ao lado da palavra ‘futuro’ (onde *amarei* seria o esperado). A aluna Raquel aplicou dois verbos corretamente “*fui*” e “*estou*” e naquele momento não soube escrever um verbo no futuro, mas demonstrou perceber a necessidade de um verbo na última frase, o que já é um produto da compreensão da noção temporal no processo de aprendizagem. Demonstrou

através da Libras o desejo de escrever “até a velhice” ou “desenharei até a velhice”, mas não sabia como. A aluna Raquel demonstrou chegar à conclusão de que existe uma linha no tempo a ser compreendida, essencial para a compreensão da variação verbal.

A escrita dos quatro alunos primeiramente era uma transcrição da Libras com verbos no infinitivo. Após o período proposto neste estudo, e aulas anteriores com o sistema *Shape Coding*, os alunos demonstram em sua escrita uma tentativa constante de registrar as ações corretamente no tempo.

A autonomia no ato de realizar escolhas lexicais melhorou, mas ainda precisa ser amplamente desenvolvida através do uso contínuo da escrita e atividades que os incentive, assim como a independência da professora durante a realização de uma atividade.

A quantidade de verbos esperada na redação era de quatro verbos, um para cada sentença (sobre a infância, adolescência, dias atuais e futuro), pelo menos. Ainda que com diferenças e discrepância entre os resultados, cada aluno demonstrou compreensão da proposta e pretensão de escrever corretamente na linha temporal. Assim, eles demonstraram compreender a importância de se situarem no tempo verbal correto ao escrever.

Dependendo do ponto de vista, os resultados são modestos diante de anos de estudo e esforço destes alunos. Por outro lado, as informações acima são satisfatórias e promissoras diante da situação que se encontravam, escrevendo os verbos apenas no infinitivo para o entendimento atual que demonstraram. Vale advertir que estes resultados somente poderão culminar em um melhoramento efetivo do processo de letramento desses alunos, em um letramento escrito autêntico, se houver continuidade de acompanhamento do processo de aprendizagem desses alunos e reforço das práticas evidenciadas.

Esses alunos apresentam uma interlíngua em fase inicial (Santos 2009). A partir do ponto de vista que a interlíngua dos surdos é uma progressão complexa (entre L1 e L2) consegue-se identificar um deslocamento positivo no processo de aprendizagem da língua portuguesa destes alunos, com o auxílio do *Shape Coding*, pois hoje conhecem um panorama mais completo da conjugação verbal do Português, ou seja, têm uma perspectiva alargada da realidade sobre ler e escrever.

Historicamente, professores vêm buscando uma metodologia para o ensino de Português para surdos e essa busca segue acompanhada, muitas vezes, pela frustração porque o que existe realmente são caminhos com alguns sucessos e com uma proporção ainda maior de desafios que persistem. Alguns desses caminhos precisam ser replicados e/ou readaptados e sobre isso segue as reflexões nesta dissertação de mestrado. Ebbels (2001, 2007, 2014) deixa no sistema *Shape Coding* uma possibilidade visual de ensino a ser desenvolvida, mas, não é a solução ou panaceia dos problemas de escrita e leitura dos surdos em toda sua complexidade.

Na Libras os verbos existem, mas são colocados visualmente no espaço e/ou realizados com o movimento do corpo. Por isso, sugere-se, que a lacuna de vocábulos deve ser preenchida com exercícios e trabalhar a memória linguística dos alunos através da frequência de uso, Langacker (1987). A pesquisadora não hesitou em falar sobre a importância de trabalhar a memória dos alunos, pois, em todo aprendizado de línguas faz-se necessário ter um tempo de dedicação e repetição.

Ela explorou nesta pesquisa materiais provenientes de livros de Português para estrangeiros e complementando-os com o sistema *Shape Coding* produziu materiais para que os surdos compreendessem a linha temporal, necessária para que o aluno realizasse suas escolhas verbais ao escrever. A estratégia foi positiva, porém, o tempo de exposição dos alunos às atividades, como as propostas nesta pesquisa, deve ser ampliado. Nesse sentido, conclui-se que é indispensável que os alunos surdos, ao iniciarem o processo de escrita da segunda língua, tenham estimulação visual concomitante. Aliado a isso é inegável que o sujeito esteja cercado por sua língua materna, sua língua de sinais, desde seu ambiente familiar e tenha acesso a uma educação bilíngue.

Refletir sobre a experiência visual do surdo como componente da cultura surda e conectar esta visão aos princípios de ensino de segunda língua da abordagem comunicativa encaminhou a pesquisa a uma compreensão de que o surdo aprende muito pela visualidade. No entanto, faz-se necessário uma exploração mais ampliada do sistema *Shape Coding* e outras pistas visuais na produção de atividades e materiais para ensino de Português como segunda língua para surdos.

As atividades pedagógicas propostas nesse estudo se fundamentam em experiências visuais nas quais o aluno surdo, junto com o professor, pode organizar sua aprendizagem pelo caminho da compreensão pela visualidade. Quando a atividade foi proveniente de uma experiência autêntica, a escrita foi mais fluída.

Foi possível observar o poder de aprendizagem quando imagens foram utilizadas para permitir que o aluno surdo produza sentidos e, a partir deles sinta-se confortável para o registro das mesmas de forma escrita. Sugere-se que o Português deva ser visto como um convidado na vida dos surdos e não como língua majoritária imposta por um sistema monolíngue de ensino.

Faz-se necessário utilizar mais o sistema *Shape Coding*, adaptá-lo para abrigar mais estruturas da Língua Portuguesa. Assim será possível obter mais respostas sobre suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa por surdos.

A pesquisa mostrou que existem marcas da Libras no Português dos surdos e que estas podem ser muito positivas, porém, jamais fossilizadas. Professores e alunos não devem acreditar que a escrita do surdo possa ser sempre da mesma forma, com verbos no infinitivo, por exemplo, como uma transcrição da Libras aceitando que o surdo seria limitado em sua aprendizagem. Para esta compreensão pode-se concluir que é essencial a fluência dos professores de Português em Libras para perceber as diferenças sutis na escrita do surdo que, muitas vezes, denotam em possibilidades significativas para a produção de sentido.

No caminho da pesquisa-ação a pesquisadora deparou-se com muitas concepções que tinha sobre seus limites. O tema do ensino de Português para surdos parecia uma barreira intransponível e muitas vezes frustrante. Por meio desta investigação ajustou o olhar sobre seu trabalho e sobre seus alunos e estabeleceu atrelamentos necessários entre metodologias, experiências e teorias. Através deste estudo percebeu que não há limites para nenhum dos envolvidos na pesquisa: professora e alunos. O que existem são infinitas possibilidades de acesso a produção de conhecimento que só serão encontradas se vistas com outra perspectiva.

Procurou escrever de maneira clara e objetiva visando alcançar toda a comunidade surda: alunos, professores (surdos e ouvintes) professores de outras disciplinas e familiares de surdos, pois, são estes que geraram motivação,

alimentando seus questionamentos e fomentando a busca por alternativas e o levantamento de hipóteses.

Concluir não é finalizar, pois ainda que conseguiu alcançar algumas respostas e completar uma etapa com confiança no sistema *Shape Coding* para a compreensão da variação temporal e para ser explorado futuramente na educação de Surdos, confrontou-se com novos questionamentos e levanta a necessidade de produção de mais estratégias visuais para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita e leitura das línguas orais por surdos.

Referências

AGOSTINO, E. A. M.; COSTA, M. P. R. **O ensino da estruturação sintática para o aluno surdo**. Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: n. 18, jul./dez. 2004. p. 233-245.

ARAÚJO, D. L. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul. 2013.

BEGHADID, H. M. **El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente**. Argelia: ELE e Interculturalidad. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/aKwB87>>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/1arsA1>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. **Lei Nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/ep8daK>>. Acesso em: 29 Dez. 2017.

_____. **Lei Nº 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/TERfBa>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRITO L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRYAN A. Colourful semantics. In: Chiat S, Law J, and Marshall J (eds) **Language disorders in children and adults: psycholinguistic approaches to therapy**. London: Whurr, 1997. p.143-6.

BYBEE, J. **Language, usage, and cognition**. Cambridge, UK: CUP, 2010.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. SC: 2008.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CORDINGLEY, A. **Improving memory skills in deaf young people**. Scotland: 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/xDtYm9>>. Acesso em: 26 set. 2017.

CRATO, A. N.; CÁRNIO, M.S. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, n.2, Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo: 2009. p.233-250. Disponível em: <<https://goo.gl/Kaw4e9>>. Acesso em: 23 out. 2017.

EBBELS, S. Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding. **Child Language Teaching and Therapy**. Moor House School, Oxted, Surrey, UK: 2007. p. 67–93.

_____. **Meta-Syntactic Therapy Using Visual Coding for Children with Severe Persistent SLI**. Surrey, UK: 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/XYgdTc>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

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

ESCOLA ESPECIAL P. ALFREDO DUB. **A escola**. Disponível em: <<https://goo.gl/kCic2x>>. Acesso em: jul. 2018.

FERNANDES, S. **Educação Bilíngue Para Surdos: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios**. UFPR, 2003.

_____. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FINAU, R. **Aquisição de escrita por alunos surdos**: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba - RBLA, v. 14, n. 4, Paraná / Brasil: Belo Horizonte, 2014. p. 935-956.

FRANCO C. P. Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.29 n.03 set. 2013. p.121-142.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 63-80.

GROSJEAN, F. Bilinguismo Individual, **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees, Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. **Reading Images. The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos** – UNIMEP GT: Educação Especial / n.15, 2007. Agência Financiadora: CNPq disponível em: <<https://goo.gl/T2LhG9>>. Acesso em: 16 out. 2017.

LANGACKER, R. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**, Vol. I. Stanford, CA: Stanford University Press. 1987.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: Adriana Thoma; Maura Corcini Lopes. (Org.). **A Invenção da Surdez - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul - RS: EDUNISC, 2004, p. 128-142.

_____. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 36, 2010. p. 175-196

_____. **Práticas bilíngues em Escolas de Surdos: Pennsylvania School for The Deaf e Oak Lodge School** INES Revista Espaço | Rio de Janeiro | nº 44 | jul-dez 2015.

_____. **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2017.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

MARCELINO, M. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22 São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

MESQUITA, A. **A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)**. . Dissertação (Mestrado em Lingüística)-Universidade de Brasília, Brasília, 118 f. 2008.

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

MÜLLER J. I.; KARNOPP, L. B. **Educação bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul** INES | Revista Espaço, Rio de Janeiro: nº 47 jan-jun, 2017.

MÜLLER, J. I. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre: 2016. p. 294.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, 2006. p. 15-39.

PELUSO, L.; LODI, A. **La experiencia visual de los sordos**. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. Pro-posições, v.: 26 3, sept./dic. Campinas: 2015. p. 59-81. Disponível em: <<https://goo.gl/ziwbGF>>. Acesso em: ago. 2017.

PERDONCINI, G.; YVON, Y. **Précis de Psychologie et de rééducation infantiles**. Paris: Éditions Médicales Flammarion, 1963.

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

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

_____. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

PINTO, J. B. G. **Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica.** Recife: Mimeo, 1989.

PONTIN, B. R. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade.** Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: ArtMed. 2004.

SALLES, H.; VIANNA, A. **Estudo da interlíngua de surdos usuários de Língua de Sinais Brasileira na aquisição de português (L2):** nominais nus e definidos genérico. Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista: v.8, n.1. 2010. p. 241-264.

SANTOS, F. M. A. **Marcas da LIBRAS e indícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2009. p. 254.

SELINKER, L. **Interlanguage.** *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.* v. 10. 1972. p. 209-241.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. **Compañeros de infortunio: la educación de "sordos-mudos" y el repetidor Flausino da Gama.** *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro: v.16, n.48, p. 625-640, Dec. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/7ZLZoE>>. Acesso em: 02 Ago. 2018.

TAVEIRA, C. **Por uma didática da invenção surda**: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: 2014. 365 p.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. **O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez**. Revista Pedagógica, Chapecó: v. 18, n. 39, set./dez. 2016. p. 174-195. Disponível em: <<https://goo.gl/pmmhvc>>. Acesso em: Nov. 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo:Cortez,1985.

Apêndices

Apêndice A - Plano de aula – Atividade sobre o filme “O último homem”

Objetivo geral:

- Discutir com os alunos quanto a conflitos sociais da atualidade: bullying, guerras, preconceito e cidadania enquanto estudam a segunda língua.

Objetivo específicos:

- Aprender a expor ideias e opinião própria. • Treinar a redação de resumo no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo

Justificativa:

Através das imagens acionamos as emoções causadas pelo filme e alunos têm a oportunidade de expor em Libras suas impressões sobre o filme. A partir destas impressões o professor pode nortear a conversa a fim de extrair sentido da história. Com esta motivação visual o momento que o texto escrito surge o vocabulário já é familiar.

Conteúdo:

- Produção textual coletiva • Tempos verbais: pretérito perfeito do indicativo.

Metodologia:

1º momento

Assistir ao filme: Até o último homem

2º momento

• Alunos vão receber imagens aleatoriamente que representem os personagens do filme em cenas específicas. Cada aluno explica em Libras a cena que recebeu. Neste momento paramos para discutir o filme como vamos colocando tópicos no quadro conforme a ordem dos acontecimentos. Abordagens como família, bullying, guerra, cidadania e etc, devem ser provocadas.

• Ao final da atividade elaboramos um texto coletivo que resume a história em um cartaz a ser fixado na sala para consultas posteriores.

- Reler em Libras

3º momento

- O texto do cartaz deve ser relido agora efetuando marcações dos tempos verbais.
- A professora entregará um outro texto que conta a história real do personagem. Neste texto, os alunos vão encontrar as mesmas imagens anteriores.
- Após a leitura em Libras alunos leem sozinhos em português.
- Exercícios de escrita acompanham o texto onde alunos escrevem suas respostas usando os tempos verbais estudados anteriormente, conforme folha anexada.

Recursos utilizados:

- Data show
- Internet (Netflix)
- Quadro e pincel
- Folhas impressas com fotografias
- Folha de exercícios.

Apêndice B - Atividade 1

Atividade de Língua Portuguesa

Nome: _____

Vendedora constrói casa usando garrafas pet no lugar de tijolos: 'sonho realizado'

A vendedora Arlete Maria de Sousa, que mora em Araguaína, norte do Tocantins, conseguiu realizar o sonho de ter a casa própria de forma ecológica e econômica. Todas as paredes da casa foram construídas com garrafas pet. Ela contou com a ajuda do pai que é pedreiro e com amigos que doaram 2,7 mil garrafas de refrigerante. A mulher contou que com 30 dias a casa ficou pronta. "Deu trabalho", lembra o pai, João Evangelista. Arlete agora comemora dentro da casa nova. O tamanho dos cômodos surpreendeu a vendedora. "Eu achava que a sala ia ficar pequena, mas ficou bem ampla. Quando vi o tamanho me surpreendi. Sem sombra de dúvidas é um sonho realizado. Estou muito feliz com o resultado", conta.

A vendedora agora pretende aumentar a casa e já está juntando novas garrafas. "Vou batalhar em prol de outros sonhos. De ampliar, quem sabe, comprar um carro. São outras coisas agora o meu foco", comemora.



Fonte: <https://g1.globo.com/to/tocantins>

1) Leia o texto e complete as principais frases com:

consegue-conseguiu-conseguir usar-usou-usa ajuda-ajudou-ajudar
doaram-doa-doam morou-mora-morar sonhar-sonha-sonhou
comemoram-comemora-comemorar

a) Ela consequ_____ contruir a casa com garrafas pets.

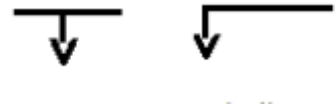
b) Ela não us_____ tijolos.

O pai c) dela ajud_____ e o d) **amigos** doar_____ as garrafas.

Agora ela está muito feliz e e) mor_____ na casa nova.

f) Ela sonh_____ comprar um carro e g) comemor_____ .

2) Agora sublinhe os verbos acima usando as setas



3) Quantas garrafas você acha que ela usou?

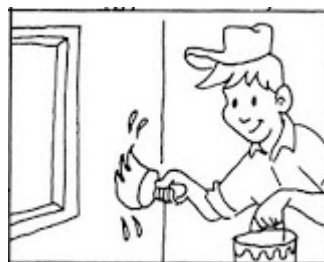
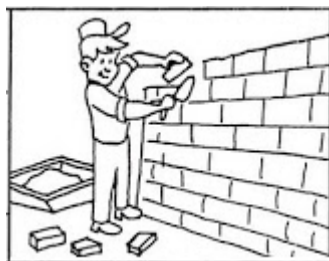
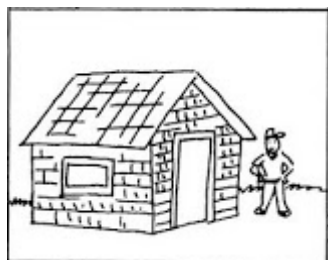
() 1000 () 910 () 2.700 () 7.000

Agora complete as frases: Ela **usou** _____ garrafas. O pai **trabalhou** bastante.

4) Organize as imagens recebidas colocando em ordem e construa frases que mostrem como os fatos aconteceram em ordem cronológica, do primeiro ao último.

PINTAR – CONSTRUIR PAREDES - TRABALHAR - MORAR - TER IDEIA

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____



Apêndice C - Atividade 2

Atividade de Língua Portuguesa

NOME: _____

1) Organize na linha do tempo as palavras em ordem:

Vida adulta - Nascimento – Velhice - Adolescência - Infância

2) Escreva sua história de vida comentando:

- a) Data e local de nascimento;
- b) Acontecimentos da infância;
- c) Acontecimentos da adolescência;
- d) Acontecimentos atuais;
- e) O que quer para o futuro.

MINHA HISTÓRIA DE VIDA

Apêndice D - Atividade 3

Escola Alfredo Dub
Atividade de Língua Portuguesa

Nome: _____ turma: _____

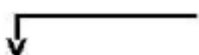
Leia o texto:

O filme foi baseado na história real de Desmond Doss o primeiro soldado a alegar imperativo de consciência ao ser condecorado com a Medalha de Honra do governo americano. Doss se recusou a pegar em armas e a matar, por motivos pessoais e religiosos, mas mesmo assim se alistou no Exército e foi para a Segunda Guerra Mundial porque acreditou ser a coisa certa a fazer.

Depois de uma batalha sangrenta em Okinawa, salvou sozinho algo entre 50 e 100 soldados feridos deixados para trás no alto de um penhasco quando a companhia correu em retirada.

Criança ainda, Doss brigou com o irmão Harold e jogou uma pedra na cabeça dele, deixando-o desacordado. Percebendo que podia tê-lo matado, entrega-se às orações. Ele viu um quadro com os Dez Mandamentos e ficou muito comovido com as figuras de Caim e Abel. Assim surgiu a sua convicção de que matar uma pessoa era errado.

Escolha os verbos do Passado para completar as setas:



Anexos

Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

PESQUISA: “O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos: um estudo sobre variação temporal”, coordenada pelas professoras mestrandas Cássia Cilene da Rosa de Sampaio e Doutora Tatiana Levedeff, sendo orientadora, respectivamente, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas.

NATUREZA DA PESQUISA. Tem como objetivo verificar a viabilidade do uso do sistema Shape Coding para o ensino de Língua Portuguesa para surdos e analisar o processo de ensino dos tempos verbais do modo indicativo com a aplicação do Shape Coding como estratégia de ensino para Surdos.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão atividades escritas realizadas pelos alunos.

RISCOS E DESCONFORTO. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos participantes. A qualquer momento, se algum participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo.

CONFIDENCIALIDADES. As narrativas produzidas para esta pesquisa não serão identificadas e haverá sigilo quanto ao nome dos participantes da pesquisa. Em relação as filmagens e/ou áudios, fui informada que estes materiais estarão em domínio do pesquisador, sendo utilizadas para uso exclusivo de fins acadêmicos.

BENEFÍCIOS. Ao participar da pesquisa, os participantes terão apenas benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa.

PAGAMENTO. Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesa para dela participar, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Local e data: _____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) aluno participante ou responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da direção da instituição (autorização)

Autorizo a realização da pesquisa intitulada **O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos: um estudo sobre variação temporal**”, coordenada pelas professoras mestranda Cássia Sampaio e Doutora Tatiana Lebedeff, sendo orientanda e orientadora, respectivamente, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas, na Escola _____, situada no município de _____, da qual eu, _____ sou diretora.

Declaro que estou ciente de que o objetivo geral da pesquisa é verificar a viabilidade do uso do sistema Shape Coding para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Também estou ciente de que as atividades da pesquisa envolverão o acesso ao acervo fotográfico da escola e a realização de atividades escritas com os alunos. Fui informada dos demais aspectos da pesquisa, inclusive do sigilo em relação ao nome dos participantes.

Os alunos participarão de forma voluntária e sem qualquer ônus, garantidas as condições de participação através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido individualmente assinado.

Fui informada de que a qualquer momento, a Direção da escola poderá interromper a participação, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie.

Local e data: _____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura da Diretora da Escola

Pesquisadora: Cássia Cilene da Rosa de Sampaio
Professora orientadora: Dra. Tatiana Lebedeff

